



## 4 Indikatorisierung der Empfehlungen des Forum Bildung



## **Bildungsreform Band 4**

# **Indikatorisierung der Empfehlungen des Forum Bildung**

### **Impressum**

#### **Herausgeber**

Bundesministerium  
für Bildung und Forschung (BMBF)  
Referat Publikationen; Internetredaktion  
10115 Berlin

#### **Bestellungen**

Schriftlich an den Herausgeber  
Postfach 30 02 35  
53182 Bonn oder telefonisch unter der  
Rufnummer 01805-BMBF02 bzw. 01805-262302  
Fax: 01805-BMBF03 bzw. 01805-262303  
0,12 Euro/Min.  
E-Mail: [books@bmbf.bund.de](mailto:books@bmbf.bund.de)  
Internet: <http://www.bmbf.de>

#### **Autorinnen**

Dr. Isabell van Ackeren  
Dr. Gertrud Hovestadt  
Arbeitsgruppe „Bildungsforschung/Bildungsplanung“,  
Universität Duisburg-Essen, Standort Essen

#### **Umschlagsgestaltung**

Helmut Langer

#### **Stand**

Dezember 2003  
Gedruckt auf Recyclingpapier

Isabell van Ackeren  
Gertrud Hovestadt

# Indikatorisierung der Empfehlungen des Forum Bildung

Ein exemplarischer Versuch unter  
Berücksichtigung der bildungsbezogenen  
Indikatorenforschung und -entwicklung



<b>Einleitung</b> .....	7
<b>I. Entwicklung von und Forschung über Bildungsindikatoren (Isabell van Ackeren)</b> ...	9
1. Internationaler Bedarf systematisierter Indikatorisierung seit Mitte des letzten Jahrhunderts – ein Überblick .....	9
1.1 Ursprünge der Entwicklung internationaler Bildungsindikatoren .....	10
1.1.1 Internationale Vergleichsstudien und die Entwicklung von Leistungsindikatoren seit den 1960er Jahren .....	10
1.1.2 ‚Social Indicator Movement‘ der OECD-Staaten in den 1970er Jahren .....	12
1.2 Anfänge nationaler Indikatorenentwicklung in exemplarisch ausgewählten Ländern .....	13
1.2.1 Beispiel USA .....	13
1.2.2 Beispiel Vereinigtes Königreich .....	15
1.2.3 Beispiel Frankreich .....	16
1.2.4 Zusammenfassung .....	17
2. Entwicklung indikatorenbezogener Forschungsrichtungen vor dem Hintergrund der beschriebenen bildungspolitischen Erfordernisse .....	19
2.1 ‚Schuleffektivitätsforschung‘/‚School Effectiveness Research‘ .....	19
2.2 ‚Indikatorenforschung‘/‚Indicator Research‘ ...	21
3. Begriffsbestimmung und Kategorisierung von Indikatoren aus Sicht der Schuleffektivitäts- und Indikatorenforschung .....	23
3.1 Zum Begriff ‚Indikator‘ .....	23
3.2 Zum Prozess der Indikatorisierung .....	24
3.2.1 Einschränkung des potenziellen Indikatoren-pools .....	25
3.2.2 Kategorisierung von Daten .....	26
3.2.3 Entwicklung und Differenzierung einzelner Indikatoren eines Indikatorensystems .....	27

<b>II.</b>	<b>Beispiele gegenwärtiger offizieller Indikatorensysteme</b>	<b>32</b>
1.	Sichtung ausgewählter internationaler Systeme und Berichterstattungen (Isabell van Ackeren) . . . . .	32
1.1	OECD-Indikatoren . . . . .	32
1.1.1	„Bildung auf einen Blick“/„Education at a Glance“ . . . . .	33
1.1.2	„Bildungspolitische Analyse“/„Education Policy Analysis“ . . . . .	34
1.2	Publikationen der Europäischen Kommission . . . . .	35
1.2.1	„Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa“/„Key Data on Education in Europe“ . . . . .	35
1.2.2	„Bericht über die Qualität der schulischen Bildung in Europa. Sechzehn Qualitätsindikatoren“ . . . . .	36
2.	Sichtung ausgewählter ausländischer Systeme und Be- richterstattungen . . . . .	38
2.1	Indikatorensysteme in ausländischen föderalen Systemen . . . . .	38
2.1.1	Kanada . . . . .	38
2.1.2	USA . . . . .	39
2.2	Indikatorensysteme anderer Referenz- und Nachbar- staaten . . . . .	40
2.2.1	England . . . . .	41
2.2.2	Frankreich . . . . .	44
2.2.3	Niederlande . . . . .	47
3.	Sichtung ausgewählter deutscher Systeme und Bericht- erstattungen . . . . .	51
3.1	„Grund- und Strukturdaten“ (BMBF) . . . . .	51
3.2	KMK-Berichte . . . . .	51
3.3	„Bildungsfinanzbericht“ (BLK) . . . . .	52
3.4	„Berichtssystem Weiterbildung“ und „Berufsbildungs- bericht“ (BMBF) . . . . .	53
3.5	Hochschul-Informationssystem (HIS) . . . . .	54
3.6	Arbeitsgruppe Bildungsbericht und „Jahrbücher der Schulentwicklung“ . . . . .	54
4.	Vergleich zentraler Entwicklungstendenzen in den betrachteten Ländern . . . . .	56

<b>III. Ein exemplarischer Versuch: Indikatorisierung der Empfehlungen des ‚Forum Bildung‘ (Gertrud Hovestadt)</b>	57
1. Frühe Förderung	60
1.1 Verwirklichung des Bildungsauftrages der Kindertageseinrichtungen	60
1.2 Überprüfung der Kindergartengebühren	63
2. Individuelle Förderung	66
2.1 Vorschulische Förderung zum Erwerb der deutschen Sprache	66
2.2 Ganztagschule	71
2.3 Integration behinderter Kinder in Regeleinrichtungen	74
2.4 Unterstützung durch die Lehrkräfte	76
3. Lernen, ein Leben lang	78
3.1 Modularisierung, Zertifizierung und Transparenz von Weiterbildungsangeboten	78
3.2 Weiterbildungsbeteiligung	79
4. Lernen, Verantwortung zu übernehmen	81
5. Die Lehrenden: Schlüssel für die Bildungsreform	83
5.1 Reform der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern	83
5.2 Arbeitszeitmodelle	84
6. Gleiche Teilhabe von Frauen und Männern als durchgängiges Leitprinzip	86
6.1 Erweiterung des Berufswahlspektrums für Frauen und Männer	87
6.2 Beteiligung von Frauen an Führungspositionen	87
7. Kompetenzen für die Zukunft: Solides Fachwissen und fachübergreifende Kompetenzen	90
7.1 Flexiblere Übergänge zwischen den Schulformen	90
7.2 Steigerung des Anteils der Hochschulabsolventen	91
7.3 Attraktivität des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts	92
7.4 Leistungskurswahlen in der gymnasialen Oberstufe	93

8.	Chancen der neuen Medien nutzen	95
8.1	Computer in der Schule: Zugang, Interesse, Nutzung	95
9.	Ausgrenzung vermeiden und abbauen	98
9.1	Erreichen von Berufsabschlüssen	98
9.2	Übergang von der Berufsausbildung in den Beruf	99
9.3	Weiterbildungsbeteiligung	99
10.	Bildung und Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten	100
10.1	Schulabschlüsse	101
10.2	Mittelfristig: Umfassende Erweiterung der Statistik	102
11.	Lernorte öffnen und verknüpfen	103
12.	Mehr Eigenverantwortung für Bildungseinrichtungen, Lernen aus Evaluationen	105
	<b>Literatur</b>	107



Die Beteiligung Deutschlands an den großen internationalen Leistungsstudien hat – nicht zuletzt infolge des schwachen Abschneidens deutscher Schülerinnen und Schüler – eine breite Debatte um den Zustand und um die Zukunft des deutschen Schulsystems ausgelöst. In dieser Debatte engagieren sich eine breite schulpolitisch interessierte Öffentlichkeit, Bildungspolitik und -administration sowie die Beteiligten in den Bildungseinrichtungen gleichermaßen. Auch wenn sich diese bildungspolitischen Auseinandersetzungen dank der Leistungsstudien, erstmals seit Jahrzehnten, auf verlässliche Informationen darüber, welche Leistungen das deutsche Schulsystem erbringt, stützen kann, haften ihnen doch erhebliche Mängel an; Mängel, die sich aus der Begrenztheit verfügbarer Informationen ergeben:

- Die im Rahmen der ‚Large Scale Assessments‘ produzierten Informationen beschränken sich weitgehend auf den Bereich kognitiver Kompetenzen – eingeschränkt auf einige wenige fachliche Domänen ausgewählter Altersgruppen.
- Die neuerdings verfügbaren Informationen bereichern zwar das Wissen über den Ertrag schulischer Lernprozesse erheblich, beziehen sich aber allenfalls ansatzweise auf Bereiche, in denen nach Erklärungen für die zustande gekommenen Ergebnisse gesucht werden kann.

Diese Defizite behindern einstweilen noch einen Weg, in dessen Verlauf Deutschland dahin gelangt, seine Schulentwicklung breit auf der Basis empirischer Evidenz zu steuern. Zur Annäherung an einen ‚evidence-based approach‘, der bisher international breiter als in Deutschland verfolgt wird, bedarf es eines Indikatorensystems, das weit umfassender als das jetzt in Deutschland allmählich entstehende System von Leistungsindikatoren ist. Dieses System muss neben Leistungsindikatoren auch Indikatoren einbeziehen, die über die für die schulische Leistungserbringung relevanten Rahmenbedingungen Auskunft erteilen.

Angesichts dieses Desiderates will die hier vorgelegte kleinere Studie zur „Indikatorisierung der ‚Forum Bildung‘-Empfehlungen“ einen Beitrag leisten, indem sie in einem ersten Teil den internationalen Stand im Bereich der For-

schung über Bildungsindikatoren zu skizzieren versucht. Damit soll eine theoretische Rahmung und Fundierung geboten werden für die im zweiten Teil der hier präsentierten Untersuchung unternommene Sichtung vorliegender in- und ausländischer Bildungsberichterstattungen und der in ihnen genutzten Indikatorensysteme. Auf der Basis dieser beiden ersten Teile der Studie, der Analyse theoretischer Überlegungen zur Indikatorenbildung und vorfindlicher Anwendungen von Indikatorensystemen, wird dann im dritten, abschließenden Teil dieser Untersuchung der Versuch unternommen, am Beispiel der Empfehlungen, die das ‚Forum Bildung‘ zu 12 unterschiedlichen, für die Entwicklung des deutschen Bildungssystems zentralen Handlungsbereichen vorgelegt hat, die Möglichkeiten und Grenzen der Entwicklung von Bildungsindikatoren aufzuzeigen.

Dem Ergebnis der Studie vorgreifend sollen zwei Feststellungen und eine Empfehlung, die sich im Laufe der Erarbeitung ergeben haben, der Präsentation der Untersuchung vorangestellt werden:

- Zuallererst gilt es festzustellen, dass derzeit in Deutschland – auch bedingt durch die lange deutsche ‚Zurückhaltung‘ in diesem Bereich – in vielen Bereichen die empirische Basis für die Füllung von Indikatoren ausgesprochen lückenhaft ist.
- Sodann ist unübersehbar, dass es für eine aussagefähige Verknüpfung einzelner Indikatoren noch intensiver Forschung bedarf. Bisher hat die Bildungsforschung über das Zusammenwirken einzelner relevanter Faktoren, die über Indikatoren oder Indikatorengruppen beschrieben werden, wenig belastbares Wissen bereitgestellt.
- Schließlich zeigt der Versuch der Indikatorisierung der Empfehlungen des ‚Forum Bildung‘, dass bildungspolitische Zielsetzungen, die sich in Empfehlungen wie denen des ‚Forum Bildung‘ niederschlagen, oftmals so weich und unbestimmt sind, dass sie sich jeder Indikatorisierung entziehen. Vor diesem Hintergrund wird angeregt, bei künftigen Empfehlungen bzw. bei der Formulierung von Zielen der Bildungsentwicklung Vorstellungen dazu mitzuliefern, mit welchen Indikatoren eine Annäherung an die gesteckten Ziele gemessen werden könnte.

Der folgende erste Teil der Studie bietet

- eine Übersicht über den internationalen sowie nationalstaatlichen Bedarf der Entwicklung und des Gebrauchs von Bildungsindikatoren im Zeitverlauf,
- daran anschließend einen Überblick über Entwicklungstendenzen entsprechender indikatorenbezogener Forschungsrichtungen,
- eine auf entsprechender Forschungsliteratur basierende theoretische Perspektive auf
  - die Begriffsbestimmung von Indikatoren,
  - die Auswahl und Kategorisierung möglicher Indikatoren,
  - die Identifizierung verfügbarer Daten und
  - die Anordnung von Variablen in Indikatorensystemen sowie auf
- die Ableitung weiterer Forschungsdesiderate.

## **1. Internationaler Bedarf systematisierter Indikatorisierung seit Mitte des letzten Jahrhunderts – ein Überblick**

Die gezielte Sammlung empirischer Daten im Bildungsbe-  
reich auf der Ebene von Bildungsprogrammen und -systemen setzte international verstärkt und systematisch nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges ein. Ein solches Vorgehen entsprang in einer Zeit zunehmend rasanter technologischer Entwicklungen dem Verständnis, dass Bildung und der wirtschaftliche Erfolg eines Landes in einem Zusammenhang stehen. Die systematische Datengenerierung leitete sich damit vor allem aus der Idee ab, eine vorausschauende Bildungsplanung betreiben zu können, indem zukünftige Bedarfe rechtzeitig erkannt und mit entsprechenden Maßnahmen in ihrer Erreichung gesteuert werden.

Die Umsetzung dieser Intentionen stieß in den 1950er Jahren zunächst auf technologische Hindernisse, da die zügige Sammlung und Analyse differenzierter, aktueller Daten zu einer Vielzahl möglicher Aspekte von Bildung mit begrenzten finanziellen Mitteln technischer Hilfs-

mittel bedurfte, die mit der Entwicklung schnellerer Computertechnologie in den 1960er Jahren erleichtert bzw. ermöglicht wurde. Hier kam der Intention der Datengenerierung die Entwicklung der immer nutzerfreundlicheren Computertechnologie in den 1960er Jahren zugute, mit Hilfe derer die Datensammlung und -analyse verbreitert und zugleich vertieft werden konnte (vgl. für weitere Differenzierungen auch HUSÉN/TUIJNMAN 1994).

## **1.1 Ursprünge der Entwicklung internationaler Bildungsindikatoren**

Die folgenden Länder wurden ausgewählt, da sie über weit zurückreichende Wurzeln der Berichterstattung bildungsbezogener Informationen und Daten verfügen. Sie korrespondieren nicht in jedem Fall mit der Auswahl der Länder für die Beispiele aktueller Indikatorenssysteme in Teil II. Im Praxisteil sind auch solche Länder in die Übersicht einbezogen, die über eine junge Entwicklung der Berichterstattung und Indikatorisierung verfügen und aufgrund ihrer Verwaltungsstruktur (etwa Kanada als föderales System) oder aufgrund der verfügbaren Quellen aus deutscher Sicht interessant erscheinen.

### **1.1.1 Internationale Vergleichsstudien und die Entwicklung von Leistungsindikatoren seit den 1960er Jahren**

Seit etwa Mitte des letzten Jahrhunderts gibt es international Überlegungen, Schulleistungen grenzüberschreitend zu vergleichen. Die entsprechende Realisierung wurde zu Beginn der 1960er Jahre mit der Durchführung der ersten internationalen Schulleistungstudien eingeleitet. Die in dieser Zeit (1958) gegründete ‚International Association for the Evaluation of Educational Research‘ (IEA) entwickelt seit nunmehr über 40 Jahren ‚Large Scale Assessments‘, in denen schulische Leistungsindikatoren zusammen mit Kontext- und Prozessvariablen als Umfeldbedingungen erfasst werden. Dahinter steht bis heute das Ziel, Bildungspolitikern und Unterrichtspraktikern wichtige Monitoring- und Benchmark-Informationen zur Qualität des Schulsystems an die Hand zu geben und darüber hinaus dabei zu helfen, ein Verständnis für mögliche Erklärungen der festgestellten Differenzen zwischen Bildungssystemen zu entwickeln und entsprechende Diskussionsgrundlagen zu liefern sowie Ansatzpunkte für steuernde Maßnahmen zu erkennen. Die Ursprünge der Sammlung bildungsbezogener Daten sind daher von je her handlungsbezogen und zielgerichtet.

Die Generierung von zunächst vor allem leistungs-basierten Indikatoren als Anzeiger der Qualität von Bildungssystemen ist mit folgenden Studien in ihren Anfängen verknüpft: Die erste Hauptuntersuchung stellt die ‚First International Mathematics Study‘ (FIMS) mit ihrer Erhebung 1963/64 in 12 Ländern, darunter Deutschland, mit insgesamt 133.000 Schülern der Sekundarstufen I und II dar. Die erste internationale Mathematikstudie wurde – wie heute noch bei vergleichbaren Erhebungen üblich – durch Hintergrundbefragungen von Schülern, Lehrkräften und Schulleitung zu schulischen und außerschulischen Merkmalen ergänzt, eingebettet in den Kontext der nationalstaatlichen Kultur, Geschichte und der sozialen Strukturen. An der zweiten Mathematikstudie (SIMS) in den frühen 1980er Jahren nahm Deutschland nicht teil, erst die dritte IEA-Untersuchung zu mathematischen kombiniert mit naturwissenschaftlichen Leistungen Mitte der 1990er Jahre fand mit deutschen Schülerinnen und Schülern statt und verhalf empirischen Vergleichsuntersuchungen und erhobenen Leistungs- sowie damit zusammenhängenden Indikatoren unter dem Akronym ‚TIMSS‘ zu großer Aufmerksamkeit (vgl. VAN ACKEREN 2002, BOS/POSTLETHWAITE 2001).

Im Bereich der Testung naturwissenschaftlicher Inhalte wurden ebenfalls große IEA-Leistungsmessungen durchgeführt, bei denen eine größere Anzahl deutscher Bundesländer wiederum nur in die erste und die letzte – ‚First International Science Study‘ (FISS) im Jahr 1970 sowie TIMSS – involviert war. Die ‚Second International Science Study‘ zwischen 1983 und 1986 wurde aus deutscher Sicht ausgelassen.

Eine mögliche Erklärung für die weitgehende Abstinenz Deutschlands bei der internationalen Entwicklung und Erfassung von Leistungsindikatoren während der 1970er und 1980er Jahre sehen Bos und POSTLETHWAITE in der „eher geisteswissenschaftlichen Tradition deutscher Pädagogik“ (2001, S. 253). Die systematische empirische Schulleistungsforschung hat erst seit dem ‚TIMSS-Schock‘ einen anderen Stellenwert erhalten. Eine Erklärung der deutschen Zurückhaltung in Bezug auf eine Beteiligung an ‚Large Scale Assessments‘ und die Entwicklung von Leistungsindikatoren könnte in diesem Kontext auch die Frage nach der vernünftigen Relation zwischen den Ergebnissen derartiger Studien, deren Interpretation damals noch mit vielfältigen methodischen Problemen behaftet war, und den anfallenden Kosten gewesen sein.

Aus deutscher Sicht markierte der Beginn der internationalen Schulleistungsforschung, deren Studien auch als eine Form eines

Indikatoren systems bezeichnet werden können, nicht auch den Beginn leistungsbezogener bzw. weiter gefasster Indikatorenentwicklung innerhalb der nationalen Grenzen. In einigen wichtigen Vergleichs- und Referenzländern hingegen nahm die nationalstaatliche Indikatorenentwicklung ihren Lauf, wie in den nachfolgenden Unterkapiteln ausgeführt wird.

### **1.1.2 ‚Social Indicator Movement‘ der OECD-Staaten in den 1970er Jahren**

Die Entwicklung einer ausgeprägten internationalen Sozial- und darin eingebundenen Bildungsstatistik über die Generierung von Leistungsdaten hinaus setzte auf internationaler Ebene in den 1970er Jahren nach dem Erfolg der Entwicklung ökonomischer Indikatoren ein. Unter dem Schlagwort ‚social indicator movement‘ konzentrierten sich die Bemühungen unterschiedlicher sozialwissenschaftlicher Forschungsrichtungen auf die Sammlung von Daten und ihre Indikatorisierung, um solche sozialen Themen zu erfassen, die politisch angegangen werden mussten. Die Bewegung ist als Antwort auf den sozialen Wandel im Wechselspiel mit den wirtschaftlichen Entwicklungen der damaligen Zeit zu verstehen. Vor diesem Hintergrund strebte man danach, wirtschafts- und sozialpolitische Bedürfnisse etwa im Hinblick auf die Ressourcenallokation auf der Grundlage valider statistischer Messungen zu identifizieren (vgl. für weitere Hintergründe z. B. COBB/CRAIG 1998). Einige der sozialen Indikatoren betrafen das Bildungswesen; ein erstes Indikatorenset für den Bildungsbereich wurde 1973 von der OECD entwickelt (vgl. dazu BOTTANI/TUIJNMAN 1994).

Heutzutage sammelt die OECD auf hohem Niveau statistische Daten zur Analyse ökonomischer und sozialer Entwicklungen mit Hilfe eigener Statistiker und Analysten sowie in Zusammenarbeit mit den Regierungen der OECD-Staaten und entsprechenden statistischen Einrichtungen. Es haben sich eigene Ressorts etwa für die Bereiche ‚Wissenschaft‘, ‚Gesundheit‘, ‚Umwelt‘ und ‚Bildung‘ herausgebildet. Die gezielte Sammlung von Bildungsindikatoren startete Mitte der 1980er Jahre mit INES, dem ‚education indicators project‘. Entsprechende koordinierende Konferenzen wurden von den USA, Frankreich und der Schweiz organisiert. Ein wesentliches Resultat dieser gemeinsamen Arbeit stellt die 1992 erstmals erschienene Publikation ‚Education at a Glance‘/‚Bildung auf einen Blick‘ dar, die seitdem jährlich erscheint.

Für die internationale Entwicklung von Indikatoren haben sich die nationalen Bildungsstatistiken einzelner Länder als bedeutsame Datengrundlage erwiesen. Nationale Indikatoren werden beispiels-

weise in Kanada, Belgien, Dänemark, Frankreich und den USA erstellt. Solche nationalen Entwicklungen erweisen sich damit als ungemein wichtig für die Arbeit auf internationaler Ebene. Sie werden nachfolgend exemplarisch für einzelne Länder aufgegriffen.

## **1.2 Anfänge nationaler Indikatorenentwicklung in exemplarisch ausgewählten Ländern**

In der Erziehungswissenschaft hatte sich Mitte des letzten Jahrhunderts ein Paradigmenwechsel von der Betrachtung schulischen Inputs hin zur Erfassung des Outputs und Outcomes von Schule vollzogen – eine Entwicklung, die sich in vielen Ländern auf nationaler Ebene etwa in Form landesweiter ‚assessments‘ und ‚examinations‘ fortsetzte. Auch innerhalb von Ländern wurden und werden somit bis heute Daten generiert, die der nationalen Standortbestimmung im internationalen Wettbewerb dienen (Stichwort ‚Rechenschaftslegung‘) und bei Bedarf Erklärungen für ein bestimmtes Vergleichsergebnis bereitstellen sollen, um schließlich steuernd eingreifen zu können.

Die nachfolgende Übersicht über die Länderbeispiele skizziert wesentliche Linien dieser Entwicklung im Zeitverlauf. Die heutigen Strategien der Indikatorisierung in diesen Ländern, die über einen breiteren und längeren Erfahrungshorizont auf diesem Gebiet verfügen, werden in Teil II aufgegriffen und differenzierter dargestellt.

### **1.2.1 Beispiel USA**

Bildungsstatistiken werden in den USA seit dem 19. Jahrhundert erstellt und mitgeteilt (vgl. BLANK 1993, S. 66). Bis 1960 hatte man in den Vereinigten Staaten von Amerika vor allem Daten zur Bildungsbeteiligung und zu Abschlussquoten zusammengestellt. Vor dem Hintergrund des zunehmenden Bedarfs einer qualifizierten Erwerbsbevölkerung und der einsetzenden Diskussion um Chancengleichheit im Bildungswesen markierten die 1960er Jahre eine Periode ausgeweiteter Assessments, mit Hilfe derer man den Leistungsfortschritt des Bildungssystems am Ziel, allen Schülerinnen und Schülern eine gute Schulbildung zu gewährleisten, messen und in Relation dazu sichtbar machen wollte (vgl. GLASER/SILVER 1994). Die Qualität und die Inhalte von Bildung rückten in den Fokus der Bildungspolitik, was sich in großen Forschungsinitiativen dieser Zeit widerspiegelt: Mit Blick auf die USA ist vor allem auf zwei renommierte Forschungsprojekte hinzuweisen

(vgl. FITZ-GIBBON/KOCHAN 2000), die in dieser Zeit des skizzierten Paradigmenwechsels starteten, nämlich die Projekte

- ‚Equality of Educational Opportunity Survey‘ (EEOS) mit dem abschließenden so genannten ‚Coleman Report‘ im Jahr 1966 sowie
- das 1969 gestartete NAEP-Programm (‚National Assessment of Educational Progress‘).

EEOS lieferte Informationen zur Leistung von 600.000 amerikanischen Schülerinnen und Schülern in der Primar- und Sekundarstufe. Die Analyse der Daten, die die enorme Variation der Leistungen von Schülern eines Altersjahrgangs dokumentierte, zugleich aber auch die methodischen Probleme einer solchen Erhebung offen legte, ist als ‚Coleman Report‘ bekannt (vgl. COLEMAN u. a. 1966).

Der mit diesem Forschungsprogramm festgestellte Bedarf weiterer, differenzierterer Forschung, die präzisere Informationen ermöglicht, lieferte einen Impetus für die amerikanische und britische Schuleffektivitäts- und Indikatorenforschung und mündete zunächst im NAEP-Programm, das heutzutage auch als ‚Nation’s Report Card‘ bekannt ist. Hierbei handelt es sich um die einzige national repräsentative und kontinuierliche Testung der Schulleistungen amerikanischer Schülerinnen und Schüler, die bis heute die Identifizierung von ‚trends over time‘ ermöglicht. Dieses Programm ist seit seiner Einführung im Jahr 1969 bis heute weitergeführt worden und stellt mit seinen Ergebnissen wesentliche Qualitätsindikatoren bereit, die in die Diskussion von Bildungsstandards eingeflossen sind.

Umfassende Bildungsberichte sind seit den 1980er Jahren ein Thema im Kontext der ‚education reform movement‘ zur Qualitätssteigerung und im Kontext der Betonung der Rechenschaftslegung sowie infolge zweier Reports, die den Bedarf einer verbesserten Datenlage zu Beginn der Dekade signalisierten: ‚A Nation at Risk‘ und ‚Educating Americans for the 21st Century‘. Seit Mitte der 1980er Jahre werden nationale und ‚state-level‘-Berichte mit darin enthaltenen Bildungsindikatoren produziert (vgl. BLANK 1993). Zudem gab das ‚Council of Chief State School Officers‘ als Koordinationsgremium der Arbeit der Staaten im Bildungsbereich 1985 seine ablehnende Haltung gegenüber Vergleichen zwischen den Staaten auf (BLANK 1993), sodass staatenübergreifende Vergleiche möglich wurden.

Die Indikatorisierung und Berichterstattung ist an eine institutionelle Struktur gebunden, das ‚National Center for Education Sta-



tistics' (NCES), das für die Sammlung und Analyse von Bildungsdaten, die mit unterschiedlichen Verfahren und Programmen erhoben werden, zuständig ist, aber auch neue Indikatoren und Indikatorensysteme entwickelt. 1988 wurde das Center vom US-Kongress beauftragt, eine Arbeitsgruppe zum Thema ‚Education Indicators‘ zu bilden und die Qualität der verfügbaren nationalen Bildungsdaten zu prüfen (vgl. RALPH 1996). Dieser Auftrag war eine Folge der nationalen amerikanischen Initiative, Ziele für das Jahr 2000 zu formulieren, was zu einem Bedarf an adäquaten und differenzierteren Daten führte. Es galt, in sechs Politikbereichen Indikatoren zu formulieren: schulische Arbeitsergebnisse, Schulqualität, Schulfähigkeit, gesellschaftliche Unterstützung für Bildung, schulische und ökonomische Produktivität und Chancengleichheit (RALPH 1996). Diese identifizierten Politikbereiche bildeten zugleich das Gliederungsprinzip der Konzeptionierung.

Zu den regelmäßigen Berichten gehören heute ‚The Condition of Education‘, ‚Digest of Education Statistics‘ und ‚Projections of Education Statistics‘, die zusammen die Rubrik ‚Education Statistics at a Glance‘ formen. Auch für spezielle Bereiche erscheinen differenzierte Berichte und Indikatoren, etwa in Form des ‚Science Indicators Report‘ der ‚National Science Foundation‘ (NSF). Auf nationaler Ebene verfügen die einzelnen Staaten im dezentralisierten System jeweils über eigene Bildungsberichte (vgl. OGAWA/COLLOM 1998, OWEN 2001).

Das NCES stellt zudem internationale Indikatoren zusammen, um internationale Vergleichbarkeit sicherzustellen. Ein Beispiel hierfür ist der Report ‚Education Indicators – An International Perspective‘, der 1996 erschien, allerdings keine regelmäßige Veröffentlichung darstellt (vgl. U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, NCES 1996). Hier wurden NAEP-Daten zu Schülerleistungen in eine Darstellung weiterer qualitätsbezogener Indikatoren eingeordnet.

Die heute verfügbaren wesentlichen, in Berichten zusammengefassten Indikatoren werden in Teil II aufgegriffen und differenziert.

### **1.2.2 Beispiel Vereinigtes Königreich**

Auch andere Nationen haben sich in der Folge auf internationaler Ebene etablierender Leistungsvergleichsstudien eigene nationale Strukturen der Entwicklung von Qualitätsindikatoren geschaffen. Im Vereinigten Königreich wurde Mitte der 1970er Jahre eine feste institutionelle Größe durch das Bildungsministerium etabliert, die ‚Assessment of Performance Unit‘ (APU), um die Erreichung nationaler Standards regelmäßig zu prüfen und ‚under-achievement‘ zu

identifizieren. In der Zeit zwischen 1978 und 1988 wurden allein 43 Large-Scale-Surveys in England, Wales und Nordirland durchgeführt (SAUNDERS o. J.). Zentral war zudem die Entwicklung quantitativer Erhebungs- und Auswertungsmethoden. Die APU existierte bis 1990; die Strukturen der Entwicklung und Überwachung von Qualitätsindikatoren haben sich seitdem verändert. Zentral ist heutzutage die Arbeit des ‚Office for Standards in Education‘ (OFSTED), der ministeriellen ‚Standards and Effectiveness Unit‘ (SEU) sowie der ‚Qualifications and Curriculum Authority‘ (QCA). Die Arbeit an und mit – nicht nur leistungsbezogenen – Indikatoren stellt mehr denn je ein zentrales Element der Bildungspolitik dar.

Zu den gegenwärtig verfügbaren grundlegenden Publikationen gehören die ‚Performance Tables‘ sowie das ‚Autumn Package‘, die in Kooperation zwischen dem Ministerium (DFES), der Prüfungsbehörde QCA und dem Schulinspektorat OFSTED entwickelt werden. Die Datentabellen werden durch die Inspektionsberichte von OFSTED ergänzt. Diese beziehen sich wiederum sowohl auf jede einzelne Schule, die in regelmäßigen Abständen besucht und evaluiert wird, sowie auf die Lage des Bildungssystems insgesamt. Hierzu veröffentlicht OFSTED jährlich ‚The Annual Report of Her Majesty’s Chief Inspector of Schools‘. Gemeinsam ist diesen genannten drei Indikatoren- und Berichtssystemen der Fokus auf schulische Qualitätsfragen. Inhaltlich breiter angelegt sind die ‚Education and Training Statistics‘ des Ministeriums.

Über die Berichterstattung systembezogener Indikatoren hinaus haben sich in England Indikatorensysteme herausgebildet, die den Schulen für unterschiedliche Altersstufen von kommerzieller Seite angeboten werden. Seit 1983 hat das ‚Curriculum, Evaluation and Management Centre‘ (CEM-Centre) der Universität Durham eine zentrale Stellung bei der Entwicklung dieses einmaligen Systems, das nicht ‚top-down‘ implementiert ist, sondern sich als forschungsorientiert versteht und interessierten, freiwillig beteiligten Schulen sozusagen ‚ground-up‘ zur Verfügung steht (vgl. FITZ-GIBBON/TYMMS 2002).

### **1.2.3 Beispiel Frankreich**

Auch Frankreich gehört zu den Staaten, die seit den 1960er Jahren großflächig angelegte nationale Studien durchführen, um über qualitätsbezogene Bildungsindikatoren für die nationale Bildungspolitik verfügen zu können (vgl. LE GUEN 1994). Hier sind vor allem die ‚évaluation-bilan‘ sowie die ‚panels d’élèves‘ zu nennen, die beide seit dieser Zeit in unregelmäßigen Abständen wiederholt werden:

Die bilanzierenden Evaluationen beziehen sich als nationale Stichprobe auf alle Fächer der Primar- und Sekundarstufe und beinhalten zudem Erhebungen zu schulischen und außerschulischen sowie zu individuellen Hintergrundmerkmalen.

Hinter der Bezeichnung ‚panels d’élèves‘ verbirgt sich Forschung zu Schulkarrieren vom 11. Lebensjahr bis zum Berufseintritt. Damit handelt es sich bei diesem nationalen Programm um Langzeitstudien, die über mehrere Jahre laufen und 20.000 bis 40.000 Schülerinnen und Schüler begleiten. Neben den Fachleistungen werden auch Einstellungen und Werte erfasst und dienen der nationalen Bildungspolitik als Indikatoren.

Solche Erhebungen in unterschiedlichen Typen und Varianten werden in Frankreich als notwendiges Element der Steuerung des Schulsystems angesehen, da sich auch hier der Bedarf an Informationen über die Effektivität und Effizienz der Arbeit schulischer Einrichtungen zeigte. Infolge solcher Entwicklungstendenzen wurde Mitte der 1980er Jahre vom Bildungsministerium die ‚Direction de l’Évaluation et de la Prospective‘ (DEP) gegründet, die 1997 in ‚Direction de la Programmation et du Développement‘ (DPD) umbenannt wurde und neuerdings wieder ihren alten Namen ‚DEP‘ trägt. Sie stellt sich als zentrale Einrichtung für die Koordinierung und Durchführung von Evaluationsstudien zu unterschiedlichen Bereichen des Bildungssystems dar, mit denen verschiedenste Bildungsindikatoren erhoben werden, die in Bildungsberichte einfließen. Zugleich soll mit ihrer Arbeit den unterschiedlichen Institutionen im Bildungswesen bis hin zur Einzelschule ein Spektrum an Informationen als Hilfsmittel der Selbstevaluation an die Hand gegeben werden.

Zu den regelmäßigen Publikationen gehören beispielsweise ‚L’état de l’Ecole‘, ‚Géographie de l’Ecole‘, ‚Repères et références statistiques‘, ‚Note d’information‘, ‚Education et Formations‘, ‚Les Dossiers d’éducation et formations‘ sowie ‚Regards sur le système éducatif français‘. Die unterschiedlichen französischen Bildungsberichte werden in Teil II aufgegriffen.

### 1.2.4 Zusammenfassung

Der knappe Überblick über die Anfänge der Erhebung von Bildungsindikatoren auf einer empirischen Basis zeigt,

- dass *schulische Arbeitsresultate* die zentralen Indikatoren bzw. zentraler Bestandteil von Indikatorensystemen sowohl international als auch innerhalb bestimmter nationaler Grenzen waren und bis heute sind:

„The measurement of student outcomes as a reflection of school effectiveness is an essential and integral part of such information systems” (WYATT 1996),

- dass in diesem Kontext *standardisierte Tests* einschließlich der Erhebung von Hintergrundmerkmalen wesentliche Quelle von Indikatorisierungen sind,
- dass Daten, die als Indikatoren dienen sollen, indem sie bestimmte Zustände als Ist-Werte anzeigen und an Soll-Werten spiegeln, zumeist *regelmäßig* erfasst werden müssen und
- dass der Umgang mit Daten oftmals *zentralisiert und institutionalisiert* und somit methodisches Know-how gebündelt wurde und sich diese Strukturen bis heute offensichtlich bewährt haben.

Der international zunehmende Bedarf an systematischen Bildungsindikatoren in den 1960er Jahren markiert zugleich den Beginn der Forschung *über* Indikatoren, ihre Entwicklung, ihre Anordnung und die Möglichkeiten der Nutzbarmachung. Die beiden zentralen Forschungsrichtungen werden nachfolgend dargestellt.

## 2. Entwicklung indikatorenbezogener Forschungsrichtungen vor dem Hintergrund der beschriebenen bildungspolitischen Erfordernisse

Im amerikanischen Forschungsraum liegen infolge der großen nationalen Leistungsstudien der 1960er Jahre die Anfänge zweier Forschungsdisziplinen, die heutzutage im gesamten angloamerikanischen Forschungsraum verbreitet sind:

- die ‚school effectiveness research‘ und
- die ‚school indicator research‘,

die mittlerweile jeweils auf eine 30-jährige Geschichte zurückblicken. Trotz gemeinsamer Ursprünge und ähnlicher Ziele erweisen sich die Forschungsrichtungen als weitgehend unabhängig voneinander, obgleich ihre Verknüpfung auch mit der ‚school improvement research‘ immer wieder gefordert wird, da sich die Abgrenzung zwischen den Forschungsrichtungen als ‚künstlich‘ erwiesen habe (vgl. z.B. FITZ-GIBBON/KOCHAN 2000).

### 2.1 ‚Schuleffektivitätsforschung‘/‚School Effectiveness Research‘

Die Schuleffektivitätsforschung hat in ihren Ursprüngen einen eher reaktiven Charakter auf Forschungsergebnisse der damaligen Zeit (Stichwort ‚Coleman-Report‘) und wandte sich gegen die These, dass Schulen keinen Unterschied hervorrufen (‚schools made no difference‘, vgl. COLEMAN u. a. 1966) und Unterschiede allein auf Hintergrundmerkmale der Schülerinnen und Schüler zurückzuführen sind (Die Geschichte dieser Forschungstradition ist u. a. beschrieben bei REYNOLDS 1992, SCHEERENS 1992 und CREEMERS 1994). In diesem Sinne konzentriert sich die Schuleffektivitätsforschung vor allem

- auf schulische Lernergebnisse und zunehmend auf die Frage, wie Schulen diese erreichen und wie sie sich verbessern können und
- auf Charakteristika von Schulen, die sich in ihrer Effektivität verbessert haben.
- Dabei bedient sie sich vor allem quantitativer Methoden unter Zuhilfenahme von Datenanalyse-Techniken.

- Der Forschungscharakter ist zumeist stark anwendungsorientiert. Viele Schuleffektivitätsforscher konzentrieren sich seit den 1970er Jahren auf die Effekte ihrer Ergebnisse für Bildungspraktiker. Vor diesem Hintergrund haben sich viele Initiativen weltweit um den Praxisbezug dieser Forschungsrichtung bemüht.

Innerhalb dieses Forschungszweiges sind Faktoren herausgearbeitet worden, von denen angenommen wird bzw. für die man auch zeigen konnte, dass sie Bildungsprozesse in schulischen Kernfächern positiv beeinflussen und die Leistungsfähigkeit von Organisationen und ihren Mitarbeitern steigern.

Solche Forschungsfragen sind im deutschsprachigen Raum unter der Überschrift ‚gute Schule‘ aufgegriffen worden. Im Jahre 1985 wurde ein Arbeitskreis gegründet, der sich seither vorwiegend mit den Ergebnissen der empirischen Forschung zur Schulqualität beschäftigt hat. Zwischen Mitte der 1980er und der 1990er Jahre erschien eine Reihe von Publikationen unter der Fragestellung ‚Was ist eine gute Schule?‘ (vgl. u. a. ERMERT 1986, STEFFENS/ BARGEL 1987, TILLMANN 1989, VIERLINGER 1989, AURIN 1990, KREIENBAUM 1993).

Viele Forschungsgruppen haben Listen erstellt, die solche Faktoren – dies sind vor allem schulinterne Merkmale – zusammenfassen, die für den schulischen Lernzuwachs von Bedeutung sind und damit bei einer Indikatorisierung besonderer Aufmerksamkeit bedürfen.

SCHEERENS und BOSKER (1997) fassen beispielsweise folgende Indikatoren effektiver Schulen und Bildungsprozesse zusammen:

- Leistungsorientierung, hohe Erwartungen,
- ‚educational leadership‘: Führungsqualitäten der Schulleitung, Organisation partizipativen Entscheidendshandelns, Meta-Kontrolle von Prozessen in Klassenräumen, Beratung und Qualitätskontrolle der Klassenlehrkräfte, Initiation von Professionalisierungsprozessen,
- Konsens und Zusammenarbeit im Kollegium: Arten und Häufigkeiten von Treffen und Beratungen, Inhalte von Kooperationen,
- Qualität des Schulcurriculums, Wahl von Methoden und Schulbüchern,
- Schulklima: klare Regeln einschließlich positiver und negativer Sanktionen, Beziehungen zwischen den Schülern, zwischen Lehrern und Schülern, Engagement der Schüler,
- Evaluatives Potenzial: Schülermonitoring, Prozessevaluationen auf schulischer Ebene,

- Elterliche Mitwirkung: Kontakte, Zufriedenheit beider Seiten,
- Klassenklima: Arbeitseinstellung der Beteiligten,
- ‚classroom management‘: effektive Zeitnutzung, strukturierter Unterricht, Differenzierungsformen, Feedback und Verstärkung, Hausarbeiten.

Es wird deutlich, dass sich diese Forschungsrichtung traditionell auf das fundamentale Niveau des Lehrens und Lernens auf der Ebene der Individuen und Einzelorganisationen bezieht:

„Es gibt zahlreiche Indikatorenmodelle, bei denen Schule die Analyseeinheit ist. Für diesen Ansatz scheint man sich immer häufiger wegen des großen Anklangs, den die Bewegung der ‚effektiven Schulen‘ hat, wegen der Aufmerksamkeit, die dem Schulprogramm heute zuteil wird, und der verschiedenen Methoden, mit denen die Effektivität von Schulen gefördert werden kann, zu entscheiden“ (VAN HERPEN 1994, S. 48).

Damit stellt die ‚school effectiveness research‘ vor allem solche Indikatoren zur Verfügung, die sich auf das Kerngeschäft von Schule bis hin auf die Unterrichtsebene beziehen, deren inhaltliche Füllung ein äußerst anspruchsvolles Unternehmen darstellt (vgl. zu dieser Fragestellung auch HOPKINS 1994).

## **2.2 ‚Indikatorenforschung‘/ ‚Indicator Research‘**

Die Indikatorenforschung beschäftigt sich noch grundsätzlicher und expliziter mit der Auswahl und Aussagekraft von Indikatoren und ihrer Anordnung in Indikatorensystemen als die Schulwirkungsforschung. Allerdings ist sie vielfach noch als explorativ zu bezeichnen und nicht immer auf gesicherte Erkenntnisse und empirische Evidenz zurückzuführen.

Problematisch erweist sich zudem eine unterschiedliche Terminologie in diesem Forschungsbereich, etwa zwischen unterschiedlichen Bildungssystemen unterschiedlicher Staaten. So verweisen FITZ-GIBBON und KOCHAN (2000) auf eine Studie von PELGRUM/VOOGT/PLOMP (1995), wonach der Aspekt des Curriculums international mit mehr als 170 Variablen indikatisiert wurde, die vielfach nicht unterschiedliche Dinge meinen.

Die ‚indicator research‘ bezieht sich nicht allein auf schulindividuelle Merkmale, sondern berücksichtigt die Systemebene in ihren Betrachtungen. Die beiden Forschungsrichtungen offenbaren an dieser Stelle eine prinzipielle Problemdimension, die sich mit fol-

genden Oppositionspaaren charakterisieren lässt (vgl. dazu LEIMU 2001a und b):

- internationales versus nationales Indikatorensystem und Anwendungsinteresse,
- regionales versus lokales bzw. individuelles Indikatorensystem und Anwendungsinteresse sowie
- politisches versus Forschungsinteresse.

Die Ebenen der Indikatorisierung und das damit verbundene Interesse der Nutzbarmachung können zu unterschiedlichen Formen der Bildungsberichterstattung führen und unterschiedliche bzw. unterschiedlich differenzierte Datensätze erfordern. Dieses grundsätzliche Problem lässt die Indikatorenforschung zu einem weiten Feld werden.

Ein wesentlicher Verdienst beider Forschungsrichtungen ist schließlich die Entwicklung grundsätzlicher Kategoriensystemen zur Ordnung von Einzelindikatoren – unabhängig vom Systemniveau ihrer Generierung –, die nachfolgend differenzierter betrachtet werden.



### 3. Begriffsbestimmung und Kategorisierung von Indikatoren aus Sicht der Schuleffektivitäts- und Indikatorenforschung

#### 3.1 Zum Begriff ‚Indikator‘

Nach den gängigen Definitionen der indikatorenbezogenen Forschung beruhen Bildungsindikatoren in der Regel auf statistischen Daten, doch stellen – so die gängige Meinung – nicht alle Daten automatisch Indikatoren dar. Die Daten müssen, sollen sie als Indikatoren Verwendung finden, als ‚Anzeiger‘ eines Zustandes – idealerweise des Zustandes des betrachteten Gesamtsystems (Schulsystem oder Einzelschule als System) – dienen; ansonsten bleiben sie auf einer deskriptiven Ebene. Sie sollen Handlungsrelevanz haben und somit über die reine Funktion einer Information hinausgehen. Indikatoren haben grundsätzlich Anwendungsbezug etwa mit Blick auf bildungspolitisches Handeln und müssen dafür bestimmte Bedingungen als Qualitätskriterien erfüllen (instrumentelle Nutzungsstrategie, vgl. OGAWA/COLLOM 1998).

#### Indikatoren

- basieren auf regelmäßiger, periodischer Erhebung und sind damit aktuell,
- beruhen auf ausreichend großen Stichprobengrößen,
- liefern valide, reliable und objektive Informationen,
- vermitteln ein Bild aktueller oder möglicher Probleme,
- lassen Querverbindungen untereinander zu bzw. verweisen gezielt auf (mögliche) Zusammenhänge,
- haben Relevanz mit Blick auf bestimmte Ziele und politische Einflussmöglichkeiten und schaffen eine Balance zwischen der diagnostischen und der suggestiven Natur von Daten und
- zeigen Änderungen im Zeitverlauf an.

(vgl. zu diesen Aspekten auch: NUTTALL 1994, S. 89ff. und FITZ-GIBBON 1996b, S. 160ff.)

Nicht nur auf der Seite der Indikatoren, sondern auch auf Seiten der Informationsempfänger bedarf es bestimmter Voraussetzungen, um die vermittelte Information ankommen zu lassen und in Handlungen zu überführen. Hierzu gehört beispielsweise die

Akzeptanz des Informationsgehaltes auf der Basis

- der Verständlichkeit,
- Glaubwürdigkeit und
- Fairness der Darstellung.

Einige Definitionen des Indikatorenbegriffs sind nachfolgend zusammengestellt. Diese Definitionen gehen über die reine Bereitstellung von Informationen hinaus und beziehen sich auf Funktionen wie Evaluation, Monitoring (als ‚ongoing process‘), Bewertung und Politikrelevanz der zusammengestellten Daten.

#### **Indikator-Definitionen**

- Indikatoren bieten eine Art kontinuierlicher Evaluation (vgl. FITZ-GIBBON 2002).
- Ein Indikator umfasst regelmäßig gesammelte Informationen, um die Leistungsfähigkeit eines Systems zu bestimmen. [...] Der wichtigste Aspekt eines Indikatoren-Systems ist seine Reaktivität: Der Einfluss auf das System (FITZ-GIBBON/TYMMMS 2002).
- Indikatoren sind statistische Tatsachen mit evaluativem Charakter und gehen über die informative Natur von Daten hinaus (vgl. KANAEV/TUIJNMAN 2001).
- Indikatoren sind statistische Informationen, die Licht auf die Leistungsfähigkeit und Bedingungen von Schulen werfen (LASHWAY 2001).
- „For me, an indicator is information that is often statistical and tells something about a complex system, in this case education. [...] I often like to think in a mechanistic way that these phenomena or factors turned into indicators are something like the dials on your car or in an airplane which let you know how fast you are going and how much oil you are using“ (OWEN 2001, S. 41/42).

(vgl. weiterhin: Nuttall 1994, S. 79 ff. und für eine Literaturübersicht: WYATT 1994)

### **3.2 Zum Prozess der Indikatorisierung**

Im Bildungswesen interagieren unzählige Variablen in sich stets verändernden Zusammenhängen, was das System kaum vorhersagbar macht. Innerhalb der Indikatorenforschung haben sich Ansätze herausgebildet, mit deren Hilfe versucht wird, eine überschaubare Anzahl von Indikatoren aus der Vielzahl der Möglichkeiten herauszufiltern.

### 3.2.1 Einschränkung des potenziellen Indikatorenpoools

Innerhalb der ‚indicator research‘ gibt es zwei wesentliche Ansätze der Entwicklung von Indikatorensystemen (vgl. FITZ-GIBBON/KOCHAN 2000):

- Mit dem ‚*system modelling*‘-Ansatz werden Indikatoren so ausgewählt und zusammengestellt, dass sie die Leistungen des Gesamtsystems beschreiben. Dieses Vorgehen kann sich in Anbetracht der Komplexität von Bildungsprozessen als äußerst anspruchsvolles Unternehmen erweisen und lässt grundsätzlich die Auswahl und Analyse hunderter Variablen zu.
- Als Alternative erweist sich der ‚*problem-finding*‘-Ansatz. Ziel dieses Verfahrens ist die Identifizierung von wesentlichen Indikatoren, die als Frühwarnsystem für Probleme bzw. der Lokalisierung von Problemen, die es zu lösen gilt, dienen können. Dieser Ansatz ist stärker auf den Aspekt der informationsbasierten Systemsteuerung hin ausgerichtet.

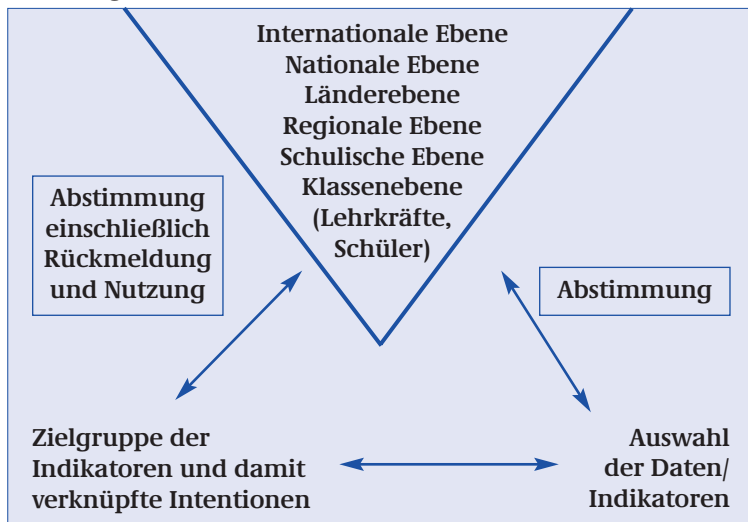
Beide Ansätze können zu gleichen Indikatorenansätzen führen. In jedem Fall ist die Identifizierung besonders aussagekräftiger Indikatoren ökonomisch und gezielt handlungsleitend, wobei die Einbindung unterschiedlicher Interessengruppen wichtig erscheint, um verschiedene Interessen und entsprechende Expertise zu nutzen und Konsens zu erreichen.

- Schließlich müsste ein weiterer Ansatz hinzugefügt werden, nämlich im Hinblick auf eine Indikatorisierung, die in ihrer Anlage und Umsetzung von einer bildungspolitischen Programmatik geprägt ist und sich an politisch formulierten Zielsetzungen orientiert: „The development of a set of [...] education indicators is not merely a technical exercise planned and controlled by statisticians, but first and foremost it is a political one. [...] Indicator design involves a delicate interplay of both technical and political factors“ (BOTTANI/TUIJNMAN 1994, S. 26; vgl. auch DARLING-HAMMOND 1994). Er wird dementsprechend an dieser Stelle als ‚*bildungspolitischer Ansatz*‘ bzw. als ‚*target-setting*‘-Ansatz bezeichnet.

Die Wahl des Indikatorensystems wird im Wesentlichen von seiner Intention her bestimmt. Dies kann beispielsweise die Beschreibung und Erfassung von Trends oder die Nutzung von Information für Rechenschaftszwecke sein. Die Zielsetzung diktiert den Informationstyp, der gesammelt wird, und das Niveau (z. B. Schulsystem, Einzelschule), auf dem es aggregiert wird (vgl. SHAVELSON u. a. 1991 sowie Abbildung 1). In Rechenschaftssystemen sollen Einzelschulen

ihre Qualität verbessern, indem einzelschulische Stärken und Schwächen erkannt und Informationen idealerweise in Handlungen übersetzt werden. Die Initiative des ‚Forum Bildung‘ bewegt sich auf der Systemebene und intendiert verbessertes Entscheidungshandeln auf diesem Steuerungsniveau.

**Abbildung 1: Übersicht über mögliche Aggregationsstufen der Indiktorisierung in einem föderalen Staat**



Hier werden je nach Zielsetzung und Zielgruppe unterschiedliche Indikatoren in unterschiedlicher Differenzierung benötigt. „Unterschiedliche Indikatoren sind [...] notwendig, je nachdem ob das Bildungssystem, die Bildungspolitik, ein Reformprogramm oder der Unterricht bewertet werden soll“ (VAN HERPEN 1994, S. 30). Wichtig erscheint nachfolgend die Frage, wie eine dauerhafte Kooperation zwischen nationalen und landesweiten sowie lokalen Einrichtungen langfristig erreicht und gesichert werden kann.

### 3.2.2 Kategorisierung von Daten

Die Wahl bestimmter Indikatoren wird vor allem von der Sache her bestimmt, die bewertet wird. Es hat sich eingebürgert und als nützlich erwiesen, mögliche Indikatoren nicht als einzelne Größen mitzuteilen, sondern – um ihrer Vielfalt gerecht zu werden und zugleich ein ordnendes Raster anzubieten – in Kategorien. In der Schuleffektivitätsforschung nutzt man vor allem eine zeitliche

Abfolge mit den Qualitäts- und Steuerungsgrößen Input-, Prozess- und Output-Indikatoren (vgl. z. B. OAKES 1986, SHAVELSON u. a. 1991, FITZ-GIBBON/KOCHAN 2000, KANAEV/TUIJNMAN 2001). Dabei stehen Output- bzw. Outcome-Indikatoren<sup>1</sup> als schulische Wirkungen, wie zuvor beschrieben, besonders im Fokus des Interesses. Input- und Prozess-Indikatoren werden insbesondere herangezogen, um gemessene Arbeitsresultate in ihrem Bedingungsgefüge erklären zu können bzw. Korrelationen zu finden. Wichtig erscheint immer die Beziehung der Indikatoren untereinander; Indikatoren sind interdependent, und ein Indikator ist immer als integraler Teil eines Indikatorensystems zu verstehen.

Autoren wie OGAWA und COLLOM (1988) sehen aber auch Probleme hinsichtlich der linearen Begründung der Transformation von Inputs in Outputs, da dies bereits Kausalität suggeriere. Beim amerikanischen ‚Study Panel on Education Indicators‘ des NCES Ende der 1980er Jahre verfuhr man beispielsweise anders und orientierte sich bei der Anordnung der Indikatoren an den ausgemachten Problembereichen. Auch an dieser Stelle wurde herausgestellt, dass keine falsche Klarheit über Ursache-Wirkungszusammenhänge vermittelt werden dürfe.<sup>2</sup>

### **3.2.3 Entwicklung und Differenzierung einzelner Indikatoren eines Indikatorensystems**

Um Indikatoren im Prozess der Indikatorisierung zusammenzustellen, sollte man sich drei grundlegende Fragen stellen und zu beantworten suchen (vgl. LASHWAY 2001):

- Warum ist die Information wichtig?
- Wie viel Aufwand ist mit der Datengenerierung verbunden?
- Wie wird die Information verwendet, wenn sie vorliegt?

Die Wahl der individuellen Indikatoren wird dabei durch die Intentionen, die mit der Indikatorisierung verknüpft sind, bestimmt bzw. durch die Datenverfügbarkeit determiniert, sofern keine neuen Datensätze generiert werden.

<sup>1</sup> Es wird zwischen Outputs als unmittelbare Wirkungen und Outcomes als langfristige Wirkungen differenziert.

<sup>2</sup> Auch beim vorliegenden Forschungsprojekt bietet sich für die Gliederung die Orientierung an den Empfehlungen des ‚Forum Bildung‘ in ihrer Chronologie an.

Wie in den vorangegangenen Kapiteln bereits thematisiert, ist die Unterscheidung zwischen systembezogenen Indikatorensystemen und solchen, die sich in ihren Informationen an die Einzelschule richten, von grundsätzlicher Bedeutung für die Datenauswahl. Letzteres Vorgehen erfordert technische Exzellenz einschließlich einer entsprechenden Infrastruktur (Hard- und Software für graphische und tabellarische Darstellungen) sowie gut ausgebildete Mitarbeiter. Gerade mit Blick auf die Einzelschule können einzelne Indikatoren nicht die Komplexität von Prozessen widerspiegeln.

In diesem Kontext ist die Unterscheidung zwischen quantitativen und qualitativen Indikatoren von Relevanz. Insbesondere bei der Entwicklung und Implementierung von abstrakteren bzw. weichen Indikatoren institutioneller Effektivität gibt es noch Bedarf.

### *Datengenerierung in föderalen Systemen*

„Vergleichbarkeit ist in Statistiken, die durch dezentralisierte statistische Systeme erhoben werden, schwer zu erreichen“ (SELDEN 1994). SELDEN berichtet von einem Standardisierungsverfahren im Rahmen des US-Projekts ‚Education Data Improvement Project‘ durch entsprechende Expertengruppen und stellt folgende Arbeitsschritte heraus (SELDEN 1994, S. 133):

- empirische Analyse der Vergleichbarkeit (umfassende semantische Inhaltsanalyse der bislang verwandten Verfahren),
- direkte Auseinandersetzung mit entdeckten Problemen,
- Empfehlung einheitlicher Indikator-Definitionen und Datenerhebungsverfahren zur Sicherstellung der Vergleichbarkeit,
- Aufstellung von Kriterien zur Datenerhebung,
- Entwicklung von Richtlinien für die Datenübermittlung,
- Umsetzung von Definitionen und Verfahren,
- laufende Beobachtung der Datenübermittlung anhand der entwickelten Kriterien und
- Schaffung von Anreizen für die Erfüllung der Kriterien.

Langfristig wird auch etwa mit Blick auf die deutsche Situation zu fragen sein, wie ein kooperatives Datensystem mit gemeinsamen Variablen und einer gemeinsamen Definition von Variablen, Datenelementen und Kategorien erreicht werden kann, um Daten übergreifend zusammenzustellen und zu berichten (BLANK 1993). Wo gibt es Datenlücken? Wie kann die Vergleichbarkeit der Daten gewährleistet und die Datenqualität gesichert werden?

## *Bezugsnormen*

NUTTAL hat Mitte der 1990er Jahre bei der Entwicklung von Indikatoren ihre bewusste Herstellung zu Bezugsnormen gefordert (vgl. NUTTAL 1994), denn die Indikatoren können mit ihrer Berichterstattung ihre unterschiedlichen Funktionen nur erfüllen, wenn die Adressaten das ihnen Berichtete einordnen und bewerten können. Vor dem Hintergrund dieser Feststellung ergibt sich für Bildungsberichterstattung die Frage nach dem Bewertungsmaßstab, den die Berichterstattung mitliefert oder auf den sie verweist oder den sie bei ihren Adressaten unterstellt. Bei einer groben Systematisierung lassen sich drei derartige Bewertungsmaßstäbe unterscheiden:

### *1. Der ipsative Maßstab*

Die zu einem Gegenstand der Berichterstattung für eine Region mitgeteilten Befunde, eine Gruppe derartiger Befunde oder der Bericht insgesamt werden mit früheren Befunden für die gleiche Region verglichen und auf dem Hintergrund dieses Vergleiches bewertet. Dieser ipsative Maßstab kann in der Regel für einen großen Teil referierter Gegenstandsbereiche angeboten werden, da derartige Zeitreihendaten zumeist für viele Bereiche vorliegen.

### *2. Der soziale (vergleichsgruppenbezogene) Maßstab*

Die zu einem Gegenstand der Berichterstattung für eine Region mitgeteilten Indikatoren oder eine Gruppe derartiger Befunde können mit den entsprechenden Befunden anderer Regionen verglichen werden.

### *3. Der kriteriumsbezogene Maßstab*

Die zu einem Gegenstand des Indikatorensystems für eine Region mitgeteilten Befunde, eine Gruppe derartiger Befunde oder der Bericht insgesamt werden Zielsetzungen gegenübergestellt, die in Gesetzen, Richtlinien, Vereinbarungen oder in politischen Absichtserklärungen formuliert sind. Die mit diesem Maßstab gewählte Bezugsnorm eignet sich für die Bildungsberichterstattung besonders, weil sie auf qualitative und quantitativ erfassbare Gegenstandsbereiche gleichermaßen anwendbar ist und weil sie – mit Blick auf politische Absichtserklärungen – den Gedanken der Rechenschaftslegung, den die Politik den einzelnen Bildungseinrichtungen nahe zu bringen versucht, auf die Programmatik der Politik selbst anwendet und damit zugleich deren Glaubwürdigkeit festigen kann.

Die drei hier in systematisierender Absicht getrennt dargestellten denkbaren Maßstäbe für die Bewertung des in einer Bildungs-

berichterstattung Mitgeteilten sollten für die zu erarbeitenden Indikatoren überdacht werden. Dabei ist jeweils zu prüfen, ob und wie die Maßstäbe alternativ oder gemeinsam angewendet werden können. Würde Bildungsberichterstattung nur jeweils einen dieser Maßstäbe durch die mitgelieferten Informationen anbieten, geriete sie schnell in den Verdacht des Vertuschens, des Propagandistischen und letztlich des nutzlosen Anhäufens kaum verwertbarer Informationen.

Zugleich wird aber auch deutlich, dass der Anspruch, jeden berichteten Befund mit den drei hier dargestellten Maßstäben gleichermaßen zu konfrontieren, nicht sinnvoll sein kann:

- z. T. deshalb nicht, weil entsprechende Befunde nicht verfügbar sind,
- z. T. aber auch deswegen nicht, weil etwa bei der Berichterstattung über das Ausmaß des Erreichens proklamierter Ziele die Heranziehung eines anderen als des kriteriumsbezogenen Maßstabes nicht sinnvoll sein kann.

#### *Indikatorisierung mit Blick auf die ‚Forum Bildung‘-Empfehlungen*

Die vorliegende Indikatorisierung der Empfehlungen des ‚Forum Bildung‘ basiert auf einer Sichtung existierender Datensätze, die an anderer Stelle zusammengetragen wurden und bereits vorliegen und somit für das Projekt genutzt werden können. Es werden ebenso Bereiche identifiziert, für die neue Daten benötigt werden. Der Gebrauchswert vorliegender Indikatoren wird bewertet, indem Vor- und Nachteile jedes großen möglichen Indikators auf der Grundlage vorliegender Daten aufgelistet werden. Dies bildet zugleich den Ausgangspunkt für die Entwicklung und Implementierung neuer Indikatoren.

Manche der Indikatoren können zudem nicht gemessen werden, und es gibt Schwierigkeiten mit existierenden Datensets. Die Identifizierung der ‚shortcomings‘ existierender Daten und Analysen erweist sich aber ebenfalls als wichtig, indem Forschungsbedarf aufgezeigt wird (vgl. SHAVELSON u. a. 1991).

Für die Darstellung der Indikatoren wurde ein gemeinsames Raster entwickelt, das sich auf folgende Aspekte stützt, die für jeden Indikator abgearbeitet werden bzw. in anderen Zusammenhängen genutzt werden können:



### **Mögliches Darstellungsraster für Einzelindikatoren in einem Indikatorensystem**

- Indikator-Definition
- Platz des Indikators in der Matrix ‚Input-Prozess-Output‘ (mehrere Zuordnungen möglich)
- Verknüpfungen zu anderen Indikatoren
- Bezugsnorm
- Beschreibung der Variablen, die genutzt wurden, um den Indikator zu kalkulieren
- starke und schwache Punkte; Umreißen des möglichen Gebrauchswertes
- Datenverfügbarkeit auf drei Ebenen: keine Daten verfügbar (Aufzeigen von Entwicklungsbedarf), in einzelnen Bundesländern verfügbar, bundesweit verfügbar. Benennung der Datenquelle
- Einschätzung der Qualität/Gütekriterien der verfügbaren Daten
- Datensample<sup>1</sup>
- Analyse<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Trifft auf die Indikatorisierung der ‚Forum Bildung‘-Empfehlungen in diesem Kontext nicht zu.

Mit diesem zweiten Teil werden in der nachfolgend genannten Reihenfolge einschlägige

- internationale,
- ausländische und
- nationale Berichtssysteme,

die aus Indikatorensätzen bestehen, zusammengestellt und hinsichtlich ihrer Inhalte einer groben, orientierenden Sichtung unterzogen. Mit Blick auf die internationalen bzw. ausländischen Berichterstattungen innerhalb einzelner Länder wurden solche Staaten ausgewählt, die aufgrund ihrer Verwaltungsstruktur (hier ist vor allem der Aspekt einer föderalen Administration ausschlaggebend) oder/und ihrer Erfahrung im Bereich der Indikatorisierung und der Mitteilung von entsprechenden Daten wichtige Referenz- und Vergleichsländer aus der deutschen Perspektive heraus darstellen.

Die Sichtung

- der institutionellen Strukturen der Indikatorenentwicklung,
- der Anlage der Berichtssysteme einschließlich ihres – Aggregationsniveaus sowie
- der behandelten Themen

eröffnet – auch im Vergleich zu den in Teil III aufgezeigten Chancen und Schwierigkeiten eines exemplarischen Indikatorisierungsversuchs der ‚Forum Bildung‘-Empfehlungen – mögliche Handlungsperspektiven.

## 1. Sichtung ausgewählter internationaler Systeme und Berichterstattungen

### 1.1 OECD-Indikatoren

Der wesentliche Bildungsreport der OECD ist ‚Education at a Glance‘/‚Bildung auf einen Blick‘. Die OECD-Indikatoren, die in dieser jährlich erscheinenden Publikation präsentiert werden, liefern aktuelle Informationen zum Funktionieren, zur Entwicklung und zum Einfluss von Bildung, und zwar vom Elementarbereich, über den Pflichtschulbereich bis hin zum außerschulischen und lebenslangen Lernen. Zu den thematischen Begleitheften gehö-

ren die ‚Bildungspolitischen Analysen‘/‚Education Policy Analysis‘, die nachfolgend ebenfalls aufgegriffen werden.

#### **Weitere Informationen:**

<http://www.oecd.org>

Zusammenfassungen, Stand: Mai 2003

*Erscheinungsweise:* jährlich

*Anzahl der Indikatoren:* 122 (34 Hauptindikatoren, 88 Untervariablen), Stand: 2002

*Kategorisierung:* nach Aggregationsniveau:

- national/Schulsystem
- Schulen/Bildungseinrichtungen
- Unterrichtsebene/Lernumgebung
- individuelles Lernen

jeweils nach Kontext- und Wirkungsmerkmalen:

- kurz- sowie mittel- und langfristige Wirkungen von Bildung
- engerer bildungspolitischer Kontext
- weiterer gesellschaftlicher Kontext

#### **1.1.1 ‚Bildung auf einen Blick‘/‚Education at a Glance‘**

Auf internationaler Ebene bietet die OECD mit ihrer jährlich erscheinenden Publikation ‚Bildung auf einen Blick: OECD-Indikatoren‘ (zuletzt: OECD 2002) und mit der ihr – wenn auch als eigene Veröffentlichung – zugeordneten ‚Bildungspolitischen Analyse‘ das prominenteste Beispiel regelmäßiger Bildungsberichterstattung. Mit ‚Bildung auf einen Blick‘ versucht die OECD, die Bildungssysteme der OECD-Länder darzustellen und nebeneinander zu stellen – und zwar eingebettet in eine breite Referierung von Kontextdaten.

Die Kategorisierung der Indikatoren folgte bislang der gängigen Untergliederung in Kontext-, Prozess- und Wirkungsdaten:

- Mit Blick auf schulische Kontextmerkmale werden demographische und soziale Charakteristika, finanzielle und personelle Ressourcen, Bildungsbeteiligung und auch Aspekte der Schulorganisation berichtet.
- Zu den Prozessvariablen gehören u. a. Klassengröße, Schüler-Lehrer-Relationen und Zeitnutzung in Schule.

- Im Fokus der Output-orientierten Datensätze stehen die mit Leistungstudien erhobenen Schülerleistungen.

Die Qualitätsfrage der Schulen hat dabei im Laufe der bisher erschienenen Ausgaben deutlich an Gewicht gewonnen. Im Rahmen der Präsentation des Materials aus den berichteten Ländern wird dabei zugleich vorsichtig versucht, zentrale internationale Entwicklungstendenzen erkennbar zu machen.

Derzeit steht eine Neuorganisation dieses Indikatorensystems an, bei der man sich eher von der ‚Input-Prozess-Output‘-Kategorisierung entfernt, ohne dabei jedoch gänzlich neue Inhalte zu referieren. Es werden die unterschiedlichen Aggregationsebenen für Indikatoren im Bildungswesen als Gliederungsfolie herangezogen, womit unterschiedlichen Informationsbedarfen verschiedener Zielgruppen entsprochen wird (auf der Systemebene, auf regionaler und institutioneller Ebene; vgl. S. 33).

### 1.1.2 ‚Bildungspolitische Analyse‘/‚Education Policy Analysis‘

#### Weitere Informationen:

<http://www.oecd.org>

Stand: Mai 2003

*Erscheinungsweise:* jährlich

*Anzahl der Indikatoren:* 5 Themenschwerpunkte, 41 Datensets, Stand: 2002

*Kategorisierung:* inhaltlich nach identifizierten vorrangigen Handlungsbereichen

In den begleitenden, gesondert erscheinenden ‚Bildungspolitischen Analysen‘ werden von Ausgabe zu Ausgabe wechselnde Einzelaspekte herausgegriffen und – gestützt auf fachwissenschaftliche Studien – vertiefend untersucht. So hat z. B. der Band des Jahres 1999 neben drei weiteren Themen den Komplex ‚Erziehung und Betreuung im Vorschulalter‘ (OECD 1999) einer differenzierteren Analyse unterzogen. In dieser kleineren Studie findet der Leser nicht nur Informationen zum Elementarbereich und seiner Ausgestaltung in den OECD-Ländern, sondern darüber hinausgehend Übersichtsdarstellungen beispielsweise zu Untersuchungen über positive Auswirkungen vorschulischer Erziehung und Betreuung.

Dieses periodisch erscheinende ‚Paar‘ von OECD-Veröffentlichungen stellt eine sonst selten erreichte Kombination von Berichten zu wiederkehrenden Gegenstandsbereichen und von wechselnden vertiefenden Analysen dar. Es ist in der Fachöffentlichkeit, aber auch bei Fachjournalisten eine Quelle zum Auffinden internationaler Benchmarks und international verbreiteter Trends. Diese öffentliche Aufmerksamkeit und Bedeutung lässt es geradezu notwendig erscheinen, die berichteten Indikatoren und ihre Kategorisierung für national zu entwickelnde Indikatorensysteme wahrzunehmen. Das OECD-Publikationspaar kann für eine nationale Berichterstattung oder für Berichterstattungen unterhalb der je nationalen Ebene anregend sein. Es bietet zudem internationale Benchmarks für kleinräumigere Betrachtungen, und es hat den unschätzbaren Vorteil, dass der wiederkehrende Lieferzwang nach Paris zur OECD die deutsche Seite, Bund und Länder, wie auch die übrigen OECD-Länder zur Präzisierung etwa von Definitionen oder von Abgrenzungen getrieben hat, die der eigenen, nach innen gerichteten Berichterstattung Nutzen bringen können.

### **Fazit**

Auf internationaler Ebene liegt damit durch die OECD eine Berichterstattung vor, die hohen Ansprüchen genügt, gerade weil sie gründlich recherchierte Daten präsentiert, weil sie diese Daten nachvollziehbar und differenziert analysiert und weil sie tiefer gehende Interpretationsangebote macht – breit angelegt und Qualitätsfragen einbeziehend.

## **1.2 Publikationen der Europäischen Kommission**

### **1.2.1 ‚Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa‘/‚Key Data on Education in Europe‘**

#### **Weitere Informationen:**

[http://www.eurydice.org/Doc\\_intermediaires/indicators/de/frameset\\_key\\_data.html](http://www.eurydice.org/Doc_intermediaires/indicators/de/frameset_key_data.html)

Studien zum Herunterladen, Zusammenfassung und Informationen zur neuesten Ausgabe 2002, Stand: Mai 2003

*Erscheinungsweise:* regelmäßig alle zwei Jahre

*Anzahl der Indikatoren:* 145 (Stand 2002)

*Kategorisierung:* nach Bildungsstufen und nach einzelnen thematischen Schwerpunkten

Weniger bekannt und auch – was die Kommentierung präsentierter Materialien angeht – anspruchsloser sind die von EURYDICE und EUROSTAT entwickelten und von der Europäischen Kommission seit 1995 in regelmäßiger Folge herausgegebenen ‚Key Data on Education in Europe‘. Alle zwei Jahre wird ein breites Spektrum an Bildungsindikatoren zu unterschiedlichen Bildungsstufen des Schulsystems auf der Grundlage aktueller Daten präsentiert. Die Ausgaben liefern zudem Zeitreihen, durch die Bildungssysteme in ihren Entwicklungstrends erfasst werden.

Die fünfte Ausgabe des Berichts ‚Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa‘ bietet einen Überblick über die Funktionsweise der Bildungssysteme und die Bildungsbeteiligung auf allen Bildungsstufen in 30 europäischen Staaten, den 15 Mitgliedsstaaten der Europäischen Union, den drei EFTA/EWR-Staaten und in 12 Beitrittsstaaten.

Diese Übersicht über Schlüsseldaten folgt eher konventionell den Bildungsbereichen und stellt dieser Ordnung folgend Informationen über den schulischen Kontext und Schulstrukturen, Bildungsbeteiligung, Abschlüssen usw., nicht aber über leistungsbezogene Qualitätsfragen bereit. Neben den Informationen zu den einzelnen Bildungsstufen verfolgt dieser Bericht ferner einen thematischen Ansatz und widmet drei Kapiteln zentralen Themen: zum Fremdsprachenunterricht, zu den Lehrkräften und zur Bildungsfinanzierung.

### **Fazit**

Der Wert dieser Informationen und ihrer knappen Kommentierungen bleibt hinter denen, die ‚Bildung auf einen Blick‘ gibt, deutlich zurück. Ihr Vorteil liegt einzig in der kompletten Erfassung aller Mitgliedsstaaten und der Beitrittsländer der EU.

## **1.2.2 ‚Bericht über die Qualität der schulischen Bildung in Europa. 16 Qualitätsindikatoren‘**

### **Weitere Informationen:**

<http://www.europa.eu.int/comm/education/indic/rapinde.pdf>

kompletter Bericht zum Herunterladen, Stand: Mai 2003

*Erscheinungsweise:* Mai 2000

*Anzahl der Indikatoren:* 16 Indikatorenbereiche

*Kategorisierung:* Output (zentral), Input, Prozesse (eher am Rande)

In zutreffender Einschätzung des Mangels und des – was die Berichterstattung angeht – Modernitätsrückstandes, der sich aus dem Ausklammern von Qualitätsfragen für die ‚Key Data on Education in Europe‘ ergibt, hat die Europäische Kommission im Jahr 2000 ein neues Projekt präsentiert: Erstmals legte sie einen ‚Bericht über die Qualität der schulischen Bildung in Europa – Sechzehn Qualitätsindikatoren‘ (2000) vor. Dieser Bericht, der fortgeführt werden soll, wurde von Sachverständigen, die die Bildungsministerien der Mitglieds- und Beitrittsländer der Europäischen Kommission berufen hatten, erstellt. Er rückt, anders als die ‚Schlüssel-daten‘, Qualitätsfragen in den Mittelpunkt und hat dabei mit seinen 16 Indikatoren versucht, solche Indikatoren zu entwickeln, die den Input bzw. den Kontext des Lernens, seine Prozesse und deren Steuerung sowie seinen Output bzw. seine Wirkung betreffen. Auch wenn dieser Ansatz ‚moderner‘ ist, leidet er doch qualitativ stark an der, was die beteiligten Länder angeht, lückenhaften Datenlage wie auch an der Tatsache, dass ein größerer Teil der Daten aus dem OECD-Datenbestand entnommen bzw. dort aktueller und differenzierter aufbereitet anzutreffen ist. Es bleibt abzuwarten, ob es Folgeveröffentlichungen gelingen kann, dieses Defizit auszugleichen.

## 2. Sichtung ausgewählter ausländischer Systeme und Berichterstattungen

Detaillierte Analysen und Vergleiche können auch an dieser Stelle für die exemplarisch ausgewählten nationalen Indikatorensysteme ausländischer Bildungssysteme nicht geleistet werden. Vielmehr geht es um eine Zusammenstellung und damit um eine Übersicht wichtiger Bildungsberichte: Inwieweit können sie im Hinblick auf die deutsche Situation Anregungen geben, und wo lohnt es sich vermutlich, genauer nach Verfahren und Wirkungen zu schauen, indem nicht nur die Anlage der Rapporte beschrieben, sondern auch ihre Einbettung in die statistische Infrastruktur überblicksweise berücksichtigt wird?

### 2.1 Indikatorensysteme in ausländischen föderalen Systemen

Das Problem der Vergleichbarkeit von Statistiken, die in dezentral organisierten Verwaltungsstrukturen erhoben werden, wurde bereits in Teil I angesprochen. Nachfolgend werden mit Kanada und den USA zwei Länder in die Darstellung ausländischer Berichtssysteme einbezogen, um die Strukturen bildungsbezogener Indikatorisierung in diesen Bildungssystemen zu umreißen.

#### 2.1.1 Kanada

Mit Blick auf Kanada sind zwei wesentliche institutionelle Einrichtungen zu nennen, die im Rahmen der föderalen Verwaltungsstruktur provinzübergreifend Indikatoren entwickeln (vgl. MCEWEN 1996), nämlich

- ‚Council of Ministers of Education, Canada‘ (CMEC) sowie
- ‚Statistics Canada‘,

das verantwortlich für die nationale Datensammlung und Analyse ist. Beide Einrichtungen, das Gremium zur Koordination der Arbeit der Bildungsminister sowie das zentrale statistische Institut ‚Statistics Canada‘, arbeiten im Rahmen des ‚Canadian Education Statistics Council‘ (CESC) in Bildungsfragen zusammen.

Zur grundlegenden so genannten ‚pan-Canadian strategy‘, die alle kanadischen Provinzen in ihrer Koordination in Bildungsfragen – speziell mit Blick auf die Frage eines gemeinsamen Indikatorensystems – betrifft, gehören folgende Maßnahmen:



- Es werden regelmäßig – als zentrales Element der Berichterstattung – über die Grenzen der Provinzen hinweg die Leistungen der 13- und 16-jährigen Schülerinnen und Schüler in Mathematik, Lesen, Schreiben und in Naturwissenschaften getestet.
- Es werden regelmäßig statistische Informationen zur Leistungsfähigkeit des Bildungswesens zusammengetragen.
- In periodischer Erscheinungsweise werden Berichte zu unterschiedlichen Aspekten des Bildungswesens veröffentlicht:
  - ‚Report on Education in Canada‘, bislang 1995 und 1998 erschienen.
  - ‚School Achievement Indicators Program‘ (SAIP). Mit diesem Programm werden seit 1993 regelmäßig nationale, flächendeckende Lernstandserhebungen in verschiedenen Kompetenzbereichen durchgeführt. Die Ergebnisse werden als Leistungsindikatoren veröffentlicht.
  - Berichte in von ‚Statistics Canada‘ herausgegebenen Zeitschriften, z. B. ‚Education in Canada‘, ‚Statistical Review‘.

Darüber hinaus wurde ‚The Pan-Canadian Education Indicators Program‘ (PCEIP) ins Leben gerufen (<http://www.statcan.ca/english/freepub/81-582-XIE/free.htm>, Stand: Mai 2003). Der entsprechend erarbeitete Bericht ‚Education Indicators in Canada 1999‘ liefert Indikatoren in den Bereichen ‚Schüler‘, ‚Lehrer‘, ‚Finanzen‘ und ‚Lernergebnisse‘.

Kurz- und mittelfristig werden statistische Daten in ausgewählten Indikatorenbereichen in allen Bildungsbereichen mit sechs Schwerpunktthemen, die als vordringlich in ihrer Wahrnehmung betrachtet werden, zusammengestellt: ‚academic achievement‘, ‚accessibility‘, ‚student flow‘, ‚school/work transitions‘, ‚citizenship‘, ‚satisfaction‘.

Langfristig wird angestrebt, ein komplettes Set von Indikatoren regelmäßig zusammenzustellen, um die Wirksamkeit von Bildungsprozessen vom Vorschulbereich bis zum lebenslangen Lernen zu evaluieren.

### **2.1.2 USA**

Zu den regelmäßigen Berichten gehören in den USA unter dem Titel ‚Education Statistics at a Glance‘ (vgl. <http://nces.ed.gov/edstats/>, Stand: Mai 2003):

- ‚The Condition of Education‘,
- ‚Digest of Education Statistics‘ und
- ‚Projections of Education Statistics‘.

„The Condition of Education“ greift acht Indikatorenbereiche mit einer Vielzahl von Untervariablen auf. Zentral ist der Fokus auf die Lernergebnisse auf allen Bildungsstufen in den Bereichen „Lesekompetenz“, „Mathematik“ und „Naturwissenschaften“. Ebenfalls zentral ist die Stellung der Bildungsbeteiligung, die differenziert u. a. nach Geschlecht, Ethnie und in Zeitreihen berichtet wird. Die schulischen Arbeitsergebnisse werden zudem im Zusammenhang mit psychosozialen Faktoren wie Motivation, Interesse und Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern gesehen. Darüber hinaus werden die Gesichtspunkte „Privatschulen“ und „gesellschaftliche Unterstützung“ mit eigenen Kapiteln gesondert herausgehoben. Letzteres wird u. a. an den privaten und öffentlichen Aufwendungen für Bildung sowie am elterlichen Unterstützungsverhalten gemessen.

Mit der Publikation „Digest of Education Statistics“ werden seit 1962 jährlich Zusammenstellungen statistischer Informationen zum amerikanischen Bildungswesen geliefert. Die aus unterschiedlichen Datenquellen zusammengestellten Informationen sind breit angelegt, sowohl hinsichtlich der Inhalte als auch mit Blick auf die unterschiedlichen referierten Bildungsstufen. Die Auswahl der Informationen folgt zudem aktuellen Interessen und Diskussionstrends. Es werden übergreifende Aspekte berichtet, die auch nach Bildungsstufen für den schulischen und außerschulischen Bereich mitgeteilt werden. Die Datensätze, die auch als Excel-Tabellen abrufbar sind, sind von ausführlichen textbasierten Informationen begleitet.

Die „Projections of Education Statistics“ schließlich werden ebenso wie die anderen genannten Indikatorensysteme unter der Federführung des „National Center for Education Statistics“ (NCES) entwickelt und herausgegeben. Zu ihrem zentralen Inhalt gehören Prognosen zur Bildungsbeteiligung und zu entsprechenden Handlungsbedarfen bis zum Jahr 2012. Zentral ist aber nicht die Intention einer detaillierten Vorausberechnung in unterschiedlichen Bereichen, sondern vielmehr die Absicht, den einzelnen amerikanischen Staaten eine einheitliche Methodologie für entsprechende Berechnungen an die Hand zu geben.

## **2.2 Indikatorensysteme anderer Referenz- und Nachbarstaaten**

Die nachfolgend referierte Situation der Berichterstattung bildungstatistischer Indikatoren greift Informationen auf, die im vor-

angegangenen Teil I bereits hinsichtlich ihrer historischen Entwicklungsperspektive dargestellt wurden. Mit den teilweise vorgenommenen Wiederholungen wird jedoch an dieser Stelle eine andere Perspektive expliziert, die sich auf den aktuellen Stand der landesspezifischen Indikatorisierung innerhalb der beschriebenen traditionellen Strukturen bezieht.

### **2.2.1 England**

In England gibt es traditionell zwei grundlegende Bildungsstrukturen, innerhalb derer Indikatoren zur Verfügung gestellt werden (vgl. FITZ-GIBBON 1996a):

- das ‚examination system‘ (und seit Ende der 1980er Jahre auch das ‚assessment system‘), das im Wesentlichen im Aufsichtsbe- reich der ‚Qualifications and Curriculum Authority‘ (QCA) liegt und
- das ‚inspection system‘ unter Aufsicht von ‚Office for Standards in Education‘ (OFSTED).

Nachfolgend wird eine Übersicht über die wesentlichen Strukturen und Inhalte entsprechender Berichtssysteme gegeben, die im Rahmen des ‚examination system‘ oder/und des ‚inspection system‘ zu sehen sind.

#### *Performance Tables*

In Zusammenarbeit mit der Prüfungsbehörde QCA und den lokalen Bildungsbehörden (LEAs) werden von der ‚Standards and Effectiveness Unit‘ (SEU) des ‚Department for Education and Skills‘ (DfES) die so genannten ‚Performance Tables‘ entwickelt und veröffentlicht. Sie informieren die Öffentlichkeit über die Ergebnisse der ‚national curriculum‘-Tests und der Examina in den staatlichen Schulen Englands und sind in Form von Broschüren oder im Internet einzusehen.

Für jeden LEA-Bezirk werden alle Schulen in alphabetischer Reihenfolge aufgelistet, deren Ergebnisse dann im Internet abrufbar sind. In einem einleitenden Text zu den Tabellen werden die Eltern schulpflichtiger Kinder direkt angesprochen. Zum einen richten sich die Informationen an Eltern, die mehr über die Schule ihres Kindes im direkten Vergleich zu Schulen in unmittelbarer Nachbarschaft bzw. im Vergleich zum LEA- und nationalen Durchschnitt erfahren möchten. Zum anderen sollen aber auch Eltern informiert werden, die auf der Suche nach einer geeigneten Schule für ihr Kind sind. Allerdings wird auch darauf hingewiesen, dass die Daten nur teilweise ein Bild von einer Schule vermitteln können. Es wird auf weitere Informationen in den schuleigenen Broschüren

sowie in den OFSTED-Inspektionsberichten verwiesen. Einzelschulische Leistungsinformationen gibt es für die Primar- und die Sekundarstufen (vgl. [www.dfes.gov.uk/statistics](http://www.dfes.gov.uk/statistics), Stand: Mai 2003).

### *Autumn Package*

Das ‚Autumn Package‘ wird ebenfalls jährlich vom ‚Department for Education and Skills, der ‚Qualifications and Curriculum Authority‘ und dem ‚Office for Standards in Education‘ unter Mitarbeit der regierungsunabhängigen ‚National Foundation for Educational Research‘ (NFER) herausgegeben und ergänzt die ‚Performance Tables‘. Beim ‚Autumn Package‘ handelt es sich um allgemein gehaltene Berichte für alle getesteten und geprüften Altersstufen, die nationale Ergebnisse zusammenfassen, von der Öffentlichkeit aber nicht mit einzelnen Schulen in Verbindung gebracht werden können. Für diese Altersstufen sind die Schulen angehalten, ihre Ergebnisse neben die nationalen ‚achievements‘ in die dafür vorgesehenen freien Felder einzutragen und Differenzen anhand eines beigefügten Fragenkatalogs selbstständig zu analysieren (vgl. [www.standards.dfes.gov.uk/performance/](http://www.standards.dfes.gov.uk/performance/) ap/, Stand: 4/2003).

Das ‚Autumn Package‘ richtet sich vor allem an Schulleitungen, um sie in ihrem Prozess der Zielvereinbarungen und Schulentwicklung an der jeweiligen Schule zu unterstützen. Die Daten beziehen sich auf die ‚key stages‘ 1, 2, und 3 (7, 11 und 14 Jahre) sowie auf die GCSE-/GNVQ-Prüfungen am Ende der Pflichtschulzeit. Enthalten sind für diese Altersstufen:

- Zusammenfassungen nationaler Leistungsergebnisse (national summary results),
- ‚value added‘-Informationen zwischen den Altersstufen (information on value added),
- Benchmark-Informationen.

Auf dieser Grundlage sollen

- die einzelnen Schulen ihre institutionelle Leistungsentwicklung – auch im Vergleich zu Schulen mit ähnlichen Lern- und Lehrbedingungen – nachvollziehen sowie
- die Leistungsentwicklung einzelner Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu denjenigen mit ähnlicher Lernausgangslage betrachten.

### *Veröffentlichung von Inspektionsberichten*

Die Ergebnisse der Schulbesuche sowie die Reaktion der einzelnen Schule darauf werden gemäß der ‚Parent’s Charter‘ in öffentlich zugänglichen Berichten festgehalten, die somit genauso wie die

„Performance Tables“ einen Einfluss auf die elterliche Schulwahlentscheidung haben können.

In England publiziert das Office for Standards in Education zudem seit 1996 regelmäßig „The Annual Report of Her Majesty’s Chief Inspector of Schools“ (zuletzt OFSTED 1999). Diese Berichte richten sich an interessierte Eltern, Lehrkräfte, Schulleiter, Administratoren und Politiker und zielen – darin sind sie hoch spezialisiert – auch an dieser Stelle auf den Themenschwerpunkt „Schulqualität“. Dies wird rein äußerlich schon dadurch unterstrichen, dass auf den ersten Seiten des Berichts eine Auflistung von Schulen erfolgt, denen es im Vergleich zur vorangegangenen Inspektion gelungen ist, die Qualität ihrer Arbeit und deren Ergebnisse zu verbessern. Diese Auflistung und die anschließenden differenzierteren Analysen stützen sich im Kern auf die wiederholte Inspektion der Primar- und Sekundarschulen Englands. Die an die genannte Auflistung anschließende generelle Einschätzung der Qualitätsentwicklung in Englands Schulen sowie die detaillierten Analysen zur Entwicklung in den Schulen sind, so interessant sie dem deutschen Leser auch erscheinen mögen, für Überlegungen zur Bildungsberichterstattung in Deutschland nicht hilfreich: Wesentliche Voraussetzung der Berichterstattung in England sind zum einen die seit 1988 bis zu fünf Mal im Laufe einer individuellen Schulkarriere zu absolvierenden zentralen Tests mit ihrer landesweiten Auswertung und Veröffentlichung sowie zum anderen die regelmäßigen Inspektionen, denen sich – im Wechsel – ein Teil der englischen Schulen unterziehen muss. Ohne die dadurch gewonnenen Informationen wäre der Bericht nicht durchführbar.

### *Statistische Berichte*

Neben diesen Inspektoratsberichten gibt es für Großbritannien insgesamt jährliche statistische Berichte, die so genannten „Education and Training Statistics for the United Kingdom“, in denen u. a. Kennzahlen zu den Bildungsausgaben, den Schulen, Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern, den vergebenen Abschlüssen im Primar- und Sekundarbereich, in der Jugendarbeit, der Erwachsenenbildung und in der Lehreraus- und -weiterbildung nachzulesen sind – allerdings ohne jegliche Kommentierung. Alle in Großbritannien verfügbaren Daten zum Bildungsbereich finden sich gebündelt auf einer zentralen Website des „Department for Education and Skills“ unter [www.dfes.gov.uk/statistics](http://www.dfes.gov.uk/statistics) (Stand: Mai 2003). Hier bedarf es weiterer Analysen der dort vorzufindenden Informationen und ihrer Präsentation, die sich als Anregungen für eine Berichterstattung hierzulande verstehen sollen.

## 2.2.2 Frankreich

Die ‚Direction de la Programmation et du Développement‘ als wichtigste Institution mit Blick auf die Indikatorenentwicklung in Frankreich gibt es unter diesem Namen seit 1997. Zum einen ist sie in Zusammenarbeit mit den anderen Abteilungen des Bildungsministeriums damit befasst, auf nationaler Ebene bildungspolitische Vorgaben im Bereich von Bildung und Forschung zu implementieren. Zum anderen hat sie die Aufgabe, das statistische Informationssystem zu Aspekten des Bildungswesens zu konzipieren, weiterzuentwickeln und zu verwalten. Die DPD beteiligt sich zudem an der Analyse der generierten Daten zum Bildungswesen und übernimmt damit die Funktionen und Aufgaben der früheren ‚Direction de l’Evaluation et de la Prospective‘ (DEP). Die DEP wiederum wurde 1987 als spezialisierte Serviceeinrichtung des Ministeriums im Evaluationsbereich gegründet. Diese ministerielle Abteilung zentralisierte die nationalen Examensresultate, führte weitere Evaluationen zu den Leistungen der Schülerinnen und Schüler schullaufbahnbegleitend ein (‚évaluations de masse/diagnostiques‘) und entwickelte die IPES (s. S. 46), die 1996 erstmals veröffentlicht wurden. Diese Einrichtung versucht, auch den Gedanken einer Evaluationskultur (‚culture de l’évaluation‘) voranzutreiben. Damit ist der Wunsch verbunden, dass die unterschiedlichen Evaluationsformen in Frankreich von allen Akteuren des Schulsystems genutzt werden, um ihre Praxis zu hinterfragen und gegebenenfalls Erkenntnisse in Entscheidungshandeln einfließen zu lassen. Ebenso sollen die Informationen, so die Absicht des Ministeriums, in Aktivitäten der ‚auto-évaluation‘ einfließen.

Die Aufgaben und Ziele der heute so genannten DPD werden nachfolgend differenzierter dargelegt. Zum Auftrag der DPD gehört die Arbeit in den vier folgenden, grundsätzlichen Arbeitsbereichen:

- *Prognosen und Planungen*  
Die Abteilung fertigt kurz-, mittel- und längerfristige qualitative und quantitative Prognosen im Hinblick auf entsprechende Planungen an.
- *Entwicklung*  
Es werden nationale Implementierungs-Strategien auf dem Gebiet von Bildung und Wissenschaft entwickelt.
- *Information*  
Die DPD hat die Verantwortung für die Bereitstellung von Informationen zu allen Aspekten und Stufen des nationalen Bildungswesens, von der Vorschule bis zum Hochschul- und Wissenschaftsbereich.

- *Evaluation*

Zu den Aufgaben gehört zudem, das Bildungssystem neben seiner Analyse auch zu beurteilen. Darüber hinaus soll eine Evaluationskultur im Primar-, Sekundar- und im Tertiärbereich gefördert werden.

Das französische Informationssystem basiert auf Berichten in allen genannten Bereichen einschließlich einer Darstellung ihres wechselseitigen Verhältnisses auf den unterschiedlichen Ebenen des Bildungswesens, um diese dann wiederum zu evaluieren.

Sowohl vertrauliche Daten, die sich an die unterschiedlichen Akteure und Einrichtungen des Bildungswesens richten, als auch öffentliche Daten, die der gesamten französischen Öffentlichkeit einschließlich der Medien zugänglich gemacht werden, werden regelmäßig zusammengetragen. Die DPD hat ein großes Informationssystem mit Daten zum gesamten Bildungswesen und seinen Gegebenheiten, Analysen und Zusammenhängen aufgebaut, das aus der nationalen Bildungspolitik und den öffentlichen Debatten nicht mehr wegzudenken ist.

#### *Veröffentlichungen zu vielfältigen Aspekten des Bildungswesens*

Zu den regelmäßigen Publikationen gehören beispielsweise (vgl. [www.education.gouv.fr/dpd/](http://www.education.gouv.fr/dpd/), Stand: Mai 2003):

- *L'état de l'Ecole*

Jährliche Veröffentlichung, die jeden Herbst erscheint und wichtige Aspekte der Kontext-, Prozess- und Wirkungsqualität von Schule global zusammenstellt und auch nach Schulstufen einschließlich Hochschule und Weiterbildung aufschlüsselt. Zu den betrachteten Aspekten gehören die Bildungsausgaben, Schullaufbahnen sowie die erreichten Abschlüsse und Leistungen.

- *Géographie de l'Ecole*

Jährliche Publikation, die regionale Differenzen in unterschiedlichen Bereichen (sozio-ökonomischer Kontext, Bildungsangebote, Finanz- und Personalressourcen, Schullaufbahnen (z. B. Klassenwiederholungen und Resultate) darstellt.

- *Repères et références statistiques*

Jährliche Bezugnahme auf alle Bereich des Bildungswesens. Die statistischen Angaben sind detailliert und umfassen mehr als 120 Themen.

- *Note d'information*  
Die ‚Anmerkungen‘ erscheinen regelmäßig zu unterschiedlichen Aspekten des Bildungswesens und berücksichtigen stets die aktuelle Forschungslage.
- *Education et formations*  
Quartalsschrift, die fundierte Artikel zu unterschiedlichen Themen beinhaltet.
- *Les Dossiers d'Education et formations*  
In sich abgeschlossene Berichte, die auf Untersuchungen und Evaluationen bestimmter Aspekte des Bildungswesens basieren und diese detailliert darstellen.
- *Regards sur le système éducatif français*  
Informationen zum französischen Bildungssystem auf einer Video-CD-ROM.

### *IPES*

Diese Daten werden komplettiert durch Indikatoren, die den Schulen vertraulich mitgeteilt werden. In Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht wird durch das Ministerium, speziell durch die DPD-Abteilung, ein breit angelegter Katalog zur Steuerung der Schulen entwickelt, der unter der Bezeichnung ‚Indicateurs pour le Pilotage des Etablissements Scolaires‘ (IPES) bekannt ist (vgl. BONNET 1996).

Der Indikatorenkatalog IPES umfasst fünf große Bereiche, denen die unterschiedlichen Kennzahlen zugeordnet sind. Es handelt sich um eine Standardbasis bestimmter Indikatoren, die einen Kompromiss zwischen allen vorstellbaren und wünschenswerten Indikatoren sowie den vorhandenen Informationen in einem tolerierbaren Finanzrahmen darstellt. Sie sind nicht als präzise und komplett anzusehen:

- *Schülerpopulation*  
Geschlecht, Alter, soziales Milieu, ethnische Herkunft, Anzahl der Wiederholer und verspätet Eingeschulter, kognitive Grundfähigkeiten ...
- *Schulische Ressourcen*  
Lehrerqualifikation, Unterrichtszeit ...
- *Leistungsergebnisse*  
Erfolgsquoten und -ergebnisse, Verbleib am Arbeitsmarkt ...
- *Internes Funktionieren*  
effektive Lehr- und Lernzeit pro Schülerin oder Schüler, Größe einzelner Fachabteilungen, Schulunfälle ...



- *Schulische Umgebung*

Kooperationen mit der umgebenden Wirtschaft, Informationen zum lokalen Arbeitsmarkt ...

Die Schulen können sich weitere, für ihren speziellen Kontext notwendige Indikatoren organisieren bzw. anfordern. Diese Indikatoren sind in erster Linie dafür gedacht, die Schulen zu informieren und ihnen mehr Einsichtsmöglichkeiten in ihr Funktionieren zu geben und somit Ansatzpunkte für Verbesserungen zur Verfügung zu stellen. Die einzelschulischen Indikatoren werden in diesem Sinne mit nationalen akademischen und departementalen Referenzen genannt, um sich im Vergleich zu anderen positionieren zu können.

### **2.2.3 Niederlande**

In den Niederlanden kennt man einerseits Berichte über das Schulsystem insgesamt und zu besonderen thematischen Schwerpunkten sowie andererseits einzelschulbezogene Indikatorensysteme. Sie werden nachfolgend für eine kurze Übersichtsdarstellung aufgegriffen.

#### *Cito-Test*

Die Resultate der einzelnen Schülerin/des einzelnen Schülers beim CITO-Grundschulstest werden im so genannten ‚Leerlingrapport‘ vertraulich abgedruckt. Die Übersichten geben an, wie sich die Leistungen des Schülers im Verhältnis zu den Leistungen anderer Testteilnehmer darstellen. Perzentilwerte geben an, wie viel Prozent der Teilnehmer derselben Region dasselbe oder ein schlechteres Ergebnis erzielt haben. Somit kann angegeben werden, ob die Schülerin/der Schüler zu den Stärkeren oder Leistungsschwächeren gehört. Diese Angaben werden für jeden Schultyp des Sekundarbereichs angegeben. Es wird markiert, welchen Platz der einzelne Schüler innerhalb dieser Schulzweige aufgrund des erzielten mittleren Ergebnisses vermutlich einnimmt. Der Schulrapport ermöglicht zudem den Vergleich zwischen Schulen, die ähnliche Kontextmerkmale haben.

Die Publikation von schulindividuellen Leistungsdaten erfolgt allerdings nicht durch CITO. In den Niederlanden hat hier die Schulaufsicht diese Aufgabe übernommen, die wiederum auf die von CITO ermittelten Resultate des externen Prüfungsteils bei den Abschluss-examina zurückgreift. Da in den Niederlanden jedoch keine isolierten Leistungsdaten von offizieller Seite veröffentlicht werden und der Schulaufsicht deutlich mehr Daten zu den einzelnen nieder-

ländischen Schulen vorliegen, werden die Daten dort gesammelt und zusammen mit anderen schulischen Gegebenheiten publiziert.

### *Onderwijsverslag over het jaar 2001*

Im Jahr 2001 ist der ‚Verslag over de Staat van het Nederlandse Onderwijs‘ (INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS 2002, vgl. [www.owinsp.nl/](http://www.owinsp.nl/), Stand: Mai 2003), wie im Grundgesetz verankert, zum zweihundertsten Mal erschienen. Der jährlich erscheinende Bericht beruht im Wesentlichen auf den Inspektionserfahrungen und weniger auf Indikatoren und Statistiken, die zahlenmäßig in den Niederlanden vorliegen. Zentrale Aspekte im letzten Bildungsbericht der Schulaufsicht sind:

- *„Der Schüler ist zentral“*

Dieser einleitende Teil charakterisiert das spezielle Augenmerk der Arbeit des Inspektorates für die nächsten Jahre. Zwei Aspekte sind zentral:

- Die Schüler mit Unterricht besser erreichen/Betroffenheit schaffen, etwa durch die bewusstere Gestaltung von Interaktionen, Konzept kleinere Klassen,
- Übergänge zwischen Schulstufen und Schulformen gestalten, vom Vorschul- bis zum Tertiärbereich

- *Lehrer und Personalpolitik*

Problem des Lehrermangels, Probleme die sich daraus für die Unterrichtsqualität ergeben, Entwicklungen in der Lehrerausbildung

- *Sehr schwache Schulen und Bildungseinrichtungen*

Anzahl schwacher Schulen in Prozent nach Schulstufen. Was zeichnet schwache Schulen aus? Welche Qualitätskriterien werden insbesondere nicht erreicht?

- *Qualitätssicherung und Aufsicht*

Selbstevaluation, Qualitätsentwicklungsprojekte

- *Examensprüfungen*

Korrekturen der Examensprüfungen, Differenzen zwischen Schulaufgaben und zentralen Prüfungen, Darstellung von Verfahren, keine Ergebnisse an dieser Stelle

- *Informations- und Kommunikationstechnologien*

- *Sexuelle Belästigung und sexueller Missbrauch*

Anzahl und Art der Beschwerden, kurative und präventive schulische Maßnahmen

- *Der Stand des Primarunterrichts*  
Entwicklungen im Primarbereich (Lehrerbedarf, Autonomie, Schüler- und Lehrerzahlen ...), Qualität der Basisschulen (Anzahl der Schulen in %, die die Qualitätskriterien erfüllen: Lehrstoffangebot, Unterrichtszeit, Didaktisches Handeln, Leistungen, jeweils mit Unterpunkten und im Zeitverlauf), Sonderschulen, Themen im Primarbereich
- *Der Stand des fortführenden Unterrichts*
- *Der Stand des Berufsunterrichts und der Erwachsenenbildung*
- *Der Stand der höheren Bildung*

Bei diesem Veröffentlichungstypus werden keine wissenschaftlichen Texte und nur wenige Abbildungen und Datensätze vorgelegt. Die berichteten Aspekte beruhen im Wesentlichen auf den Inspektionserfahrungen.

### *Qualitätskarten*

Die so genannten Qualitätskarten werden ebenfalls vom Inspektorat entwickelt und auf der Website zur Verfügung gestellt ([www.kwaliteitskaart.nl](http://www.kwaliteitskaart.nl), Stand: Mai 2003). Von jeder Sekundarschule gibt es in den Niederlanden eine Qualitätskarte („kwaliteitskaart“). Darauf sind allgemeine Informationen zu der Institution vermerkt, etwa zur Schülerzahl oder zur Verteilung der Schüler auf verschiedene Schulzweige. Darüber hinaus umfasst die Karte aktuelle Angaben zur Zahl der Sitzenbleiber, zu Schulformwechslern und den Examensresultaten und versucht damit, ein Bild der Qualität der Schule widerzuspiegeln.

In der Datenbank der Schulinspektion kann nach Schulnamen, Orten, der Entfernung vom Wohnort, nach bestimmten Profilen (z. B. Montessori-Schulen oder spezielle Fächerangebote) und frei gesucht werden. Interessierte Eltern können sich für eine Region alle Schulen (im Sekundarbereich) anzeigen lassen und die Resultate im Zeitverlauf vergleichend betrachten. In den Niederlanden werden drei wesentliche Kennzahlen zu den Sekundarschulen mitgeteilt:

- Erträge der Unterstufe („onderbouw“)
- Erträge der höheren Jahrgangsstufen bis zum Abschluss („bovenbouw“) und
- mittlere Examensnote.

Die entsprechenden Werte werden graphisch als Kügelchen („bolletjes“) dargestellt und in fünf Kategorien von niedrig bis hoch eingeteilt.

*„Jahrbuch Unterricht in Zahlen“/„Jaarboek onderwijs in cijfers“*

Das ‚Jahrbuch Unterricht in Zahlen‘ (CENTRAAL BUREAU VOOR DE STATISTIEK 2002) ist mittlerweile zum fünften Mal erschienen und gibt beispielsweise Auskunft über die Anzahl der Schüler und Studierenden, erreichte Abschlüsse, Bildungsausgaben, Lernresultate und das Bildungsniveau der Berufsbevölkerung. Man ist bestrebt, eine breite Öffentlichkeit zu erreichen.

## 3. Sichtung ausgewählter deutscher Systeme und Berichterstattungen

### 3.1 ‚Grund- und Strukturdaten‘ (BMBF)

#### Weitere Informationen:

<http://www.bmbf.de/download.html#Allgemeine> bzw.  
[http://www.bmbf.de/pub/GuS2001\\_ges\\_dt.pdf](http://www.bmbf.de/pub/GuS2001_ges_dt.pdf) (2000/2001)

kompletter Datensatz zum Herunterladen, Stand: Mai 2003

*Erscheinungsweise:* jährlich

*Anzahl der Indikatoren:* in 9 Bereichen, insgesamt ca.  
194 Einzelindikatoren

*Kategorisierung:* nach Bildungsbereichen  
ipsative Bezugsnorm (Zeitreihen)  
soziale Bezugsnorm (Ländervergleiche)

Die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung herausgegebenen ‚Grund- und Strukturdaten‘ stellen eine unkommentierte, periodisch erscheinende Dokumentation quantitativer Entwicklungen dar (zuletzt BMBF 2001). Dieser Typus der Berichterstattung findet sich auch in der einen oder anderen Weise in jedem der Bundesländer (so z. B. in Nordrhein-Westfalen: MSWWF: Quantitative Entwicklungen des Bildungswesens 1950 bis 1998, Düsseldorf 1999).

Dieses inzwischen etwa 500-seitige Datenhandbuch, das zu den meist zitierten Texten im Bildungsbereich zählt, ist eine Fundgrube für nahezu alle quantitativen Daten des Bildungswesens. Es verzichtet aber auf jede Kommentierung, insbesondere auf jede Bewertung, ebenso wie auf prognostische und perspektivische Analysen. Damit bleibt diese ungemein brauchbare Datensammlung hinter den Ansprüchen, die an ein Indikatorensystem zu stellen sind, zurück.

### 3.2 KMK-Berichte

*‚Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland‘*

Im Kontext des Informationsnetzes ‚Eurydice‘ stellt die KMK mit dem Bericht ‚Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland‘ (vgl. <http://www.kmk.org/dossier/dossierinhalt.htm>,

Stand: Mai 2003) Informationen zu Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen in Deutschland für den europäischen Informationsaustausch zusammen und richtet sich damit an entsprechende interessierte Stellen im Ausland. Dementsprechend liefern die für diesen Bericht zusammengestellten Texte (weniger Indikatoren) nur einen ersten Einstieg in Fragen des deutschen Bildungswesens und entsprechende föderale Aspekte, die eher am Rande behandelt werden.

### *„Schule in Deutschland. Zahlen, Fakten, Analysen“*

Das Sekretariat der Kultusministerkonferenz gibt im Rahmen der Bildungsberichterstattung der Länder seit 25 Jahren die Dokumentation ‚Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen‘ heraus. Damit werden sowohl dem wissenschaftlichen und bildungspolitischen Fachpublikum als auch der interessierten Öffentlichkeit die wichtigsten schulstatistischen Kennziffern in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – gegliedert nach Bildungsbereichen und Schularten – in Zeitreihen dargeboten. Ergänzend zu der aktuellen Ausgabe dieser Dokumentation wird zum zweiten Mal ‚Schule in Deutschland. Zahlen, Fakten, Analysen‘ vorgelegt. In dem Band ist das umfangreiche statistische Datenmaterial der Dokumentation in einer allgemein verständlichen Weise aufbereitet, um methodenkritische Bewertungen und sachgerechte Interpretation der Grunddaten zu erleichtern. Im Zentrum steht die Interpretation der schulstatistischen Kennziffern. Sie werden zunächst einzeln erläutert und dann betrachtet. Dies ermöglicht einen übersichtlichen und zugleich differenzierten Vergleich der Situation in den Schulen der einzelnen Länder. Diese schulstatistischen Informationen sind eingebettet in eine Darstellung benachbarter Themen, die zur Interpretation und Einordnung der Daten hilfreich sind. Hierzu gehören neben der Bevölkerungsentwicklung auch Bildungsstand und Bildungsbeteiligung der Bevölkerung sowie die Ausgaben für das Bildungswesen, wobei teilweise auch der Hochschulbereich einbezogen ist. Die zentralen Befunde für Deutschland werden in ihrer Entwicklung bis heute und im Kontext zu internationalen Vergleichsdaten der europäischen Nachbarstaaten und anderer führender Wirtschaftsnationen dargestellt.

### **3.3 ‚Bildungsfinanzbericht‘ (BLK)**

Der von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung jährlich herausgegebene ‚Bildungsfinanz-

bericht‘ (zuletzt: BLK 2000) dokumentiert mit länderspezifischer Ausdifferenzierung den Bereich der Bildungsfinanzierung. Er liefert dabei Entwicklungstendenzen der jeweils vorangehenden Jahre und einen aktuellen Sachstandsbericht, verzichtet aber auf problematisierende Analysen und Einschätzungen ebenso wie auf jede Art von Empfehlungen zur künftigen Entwicklung.

### **3.4 ‚Berichtssystem Weiterbildung‘ und ‚Berufsbildungsbericht‘ (BMBF)**

#### *‚Berichtssystem Weiterbildung‘*

Vergleichbar reduktionistisch verfährt das in regelmäßigen Abständen vorgelegte ‚Berichtssystem Weiterbildung‘ (zuletzt: BMBF 2001, [http://www.bmbf.de/pub/berichtssystem\\_weiterbildung\\_VIII.pdf](http://www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_VIII.pdf), Stand: Mai 2003), das eine deskriptive Datenzusammenstellung zur Weiterbildungsbeteiligung und ihrer Entwicklung im Zeitverlauf darstellt.

#### *‚Berufsbildungsbericht‘*

Hinsichtlich der Dokumentation, Analyse und dem Verweis auf anstehende Entwicklungen den Ansprüchen etwa des ‚Berichts ‘75‘ naheifernd, präsentiert sich der jährlich erscheinende ‚Berufsbildungsbericht‘ (zuletzt: BMBF 2003, <http://www.berufsbildungsbericht.info/>, Stand: Mai 2003). Dieser Bericht, der in Zusammenarbeit zwischen dem Bundesinstitut für Berufsbildung, der Bundesanstalt für Arbeit, dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung erstellt wird und der eine Stellungnahme des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung enthält, zeichnet sich durch die Kombination quantitativer und qualitativer Analysen ebenso wie durch seine Problemorientierung aus. Zudem enthält er ein Element, das auch internationale Texte wie z. B. die der OECD (‚Bildung auf einen Blick: OECD-Indikatoren‘, zuletzt: OECD 2002) kennzeichnet: Er legt zu wechselnden Themen differenzierte datengestützte Analysen vor. Dieser thematisch spezialisierte, innerhalb dieser Spezialisierung aber sehr differenziert angelegte Berufsbildungsbericht verweist zugleich auf ein durchgängiges Problem der Bildungsberichterstattung: Ein Gleichgewicht zwischen differenzierter und problemorientierter Berichterstattung und dem Anspruch der Lesbarkeit auch für ein breiteres Publikum scheint schwer erreichbar.

### 3.5 Hochschul-Informationssystem (HIS)

Im Arbeitsgebiet ‚Berichtssysteme‘ werden vom Hochschul-Informationssystem „Instrumente für die Zusammenführung, Aufbereitung, Auswertung und Darstellung von Informationen und Daten – kurz: Berichts- bzw. Informationssysteme – für das Hochschulwesen entwickelt und bei Nutzern eingeführt“ (vgl. [www.his.de/Abt2/Informationsaufbereitung](http://www.his.de/Abt2/Informationsaufbereitung), Stand: Mai 2003). Neben dieser Entwicklungsarbeit werden die Ergebnisse der HIS-Stichprobenerhebungen in so genannten ‚Ergebnisspiegeln‘ präsentiert. Diese verstehen sich als Nachschlagewerke, in denen bundesweite Ergebnisse aus dem Hochschulbereich – in der elektronischen Version ergänzt um länderspezifische Darstellungen – häufig mit der ipsativen Bezugsnorm (Zeitreihen) graphisch und tabellarisch aufbereitet und knapp erläutert werden. Mit der Ausgabe des Jahres 2002 wurden die Themen ‚Auslandsstudium‘ und ‚Übergang von Hochschulabsolventen in das Beschäftigungssystem‘ erweitert und der Bereich ‚Erfahrungen und Kenntnisse im Bereich neue Medien‘ ergänzt.

### 3.6 Arbeitsgruppe Bildungsbericht und ‚Jahrbücher der Schulentwicklung‘

Die Problematik der öffentlichen Wirksamkeit von Indikatorensystemen und ihrer Berichterstattung wird auch an den beiden nachfolgend dargestellten Versuchen zur Bildungsberichterstattung, die aus dem Wissenschaftsbereich stammen, deutlich.

#### *Arbeitsgruppe Bildungsbericht*

Erstmals 1979 und seither weitere vier Male (zuletzt: 2003) legte eine Autorengruppe aus dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung einen Bericht über ‚Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland – Strukturen und Entwicklungen im Überblick‘ vor. Dieser Bericht, der neben ‚quer‘ zu den Bereichen des Bildungswesens liegenden Themen die Bereiche vom Elementarbereich bis zur Weiterbildung abdeckt, versucht eine analytisch angelegte und auch datengestützte Darstellung des deutschen Bildungswesens, seiner Entwicklung, seines Zustandes und seiner Perspektiven. Mit seinen mehr als 900 Seiten erreicht er aber trotz aller Bemühungen um Verständlichkeit überwiegend das Fachpublikum im engeren Sinne.



### *„Jahrbücher der Schulentwicklung“*

Ähnliches gilt auch für die seit 1980 im Zweijahresabstand regelmäßig vom Dortmunder Institut für Schulentwicklungsforschung vorgelegten ‚Jahrbücher der Schulentwicklung‘ (zuletzt: ROLFF u. a. 2002). Die Jahrbücher, bisher zwölf Mal erschienen, berichten einerseits kontinuierlich über gleich bleibende Bereiche (so etwa regelmäßig auf der Basis einer repräsentativen Befragung über Einstellungen der Bevölkerung zur Schulentwicklung), andererseits analysieren sie jeweils aktuelle Themen. Ebenso wie die Berichte aus dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung enthalten sich die Jahrbücher bildungspolitischer Empfehlungen.

## 4. Vergleich zentraler Entwicklungstendenzen in den betrachteten Ländern

Wenn der vorherige knappe Überblick über Versuche der an Indikatoren geknüpften Berichterstattung über Bildung einerseits auch deutlich macht, dass eine grundlegende Konzeption einer Bildungsberichterstattung nicht an ein in Deutschland erprobtes Muster anknüpfen kann, so liefert er doch zweierlei: Er zeigt, dass es in Deutschland ein systematisches Nachdenken über und Beispiele für die Verknüpfung quantitativ und qualitativ ausgerichteter Betrachtungsweisen sowie eine Mischung aus Entwicklungs-, Status-quo- und Zukunftsbetrachtung gibt. Auch finden sich in den aktuell vorliegenden Berichten hinreichend Daten, die so aufbereitet sind, dass sie für eine länderspezifische Berichterstattung ‚benchmarks‘ liefern können.

Betrachtet man demgegenüber die herausgegriffenen internationalen bzw. ausländischen Indikatorensysteme, so wird deutlich, dass in allen Ländern Qualitätsfragen eine wichtige, wenn nicht eine zentrale Rolle spielen. Der Unterschied zwischen den Bildungsberichterstattungen der angeführten Länder, soweit diese durch die hier knapp skizzierten Berichte repräsentiert werden, besteht insbesondere im Ausmaß der Konzentration auf Fragen der Qualität der Ergebnisse schulischen Arbeitens und im Maß des Ausklammersns bzw. in der Einbeziehung der diese Qualität auch bedingenden Faktoren. Die Prominenz, die die Berichterstattung über Schülerleistungen als zentrales Element von Schulqualität in der englischen Berichterstattung bekommen hat, markiert möglicherweise eine europäische Entwicklungsrichtung: Ähnliche Tendenzen finden sich auch in den anderen betrachteten Ländern.

Das Aggregationsniveau der Indikatorensysteme lässt sich dementsprechend von der Schulsystemebene bis hin zur Einzelschule beschreiben. In diesem Kontext kommt Testinstituten zumeist eine zentrale Rolle bei der Datenerhebung, -auswertung und ihrer Darstellung zu. Damit ist zugleich der weitere Forschungs- und Entwicklungsbedarf aus deutscher Perspektive umrissen.

Der hier vorgelegte dritte Teil zur Frage der Entwicklung und Darstellung von Indikatoren im Bildungsbereich greift – im Anschluss an die ersten beiden Teile zur Sichtung der Indikatorenforschung und bestehender Indikatorensysteme mit Blick auf eine theoretische Fundierung der nun folgenden Überlegungen – explizit die im Rahmen des ‚Forum Bildung‘ entwickelten Empfehlungen hinsichtlich der Möglichkeiten ihrer Indikatorisierung auf. Damit versteht sich dieses Kapitel als exemplarische Konkretion der theoretischen Überlegungen des ersten Teils am Beispiel des ‚Forum Bildung‘. Die Entwicklung entsprechender Indikatoren folgt dabei weder dem Ansatz, den Zustand des Gesamtsystems umfassend zu beschreiben, noch grundsätzlich dem Verfahren, Problembereiche im Bildungswesen gezielt zu lokalisieren. Die Indikatorisierung der ‚Forum Bildung‘-Empfehlungen steht vielmehr für den in Teil I beschriebenen Typus, der in der Zustandsbeschreibung und Identifizierung von Problembereichen von einer bildungspolitischen Programmatik geprägt ist.

Bei der Durchsicht des im Folgenden unternommenen Versuchs der Indikatorisierung wird deutlich, dass sich ein solcher Versuch erkennbar schwerer als vergleichbare Bemühungen in anderen Ländern anlässt. Dies hat zwei Ursachen: Zum einen liegen die Schwierigkeiten der Indikatorisierung im vergleichsweise späten ‚Einstieg‘ Deutschlands in Bildungsberichterstattung begründet. Zum anderen erweist sich die föderale Struktur des Landes als verlangsamendes Element bei der Entwicklung von bundesweit vergleichbaren Erhebungszielen und -instrumenten.

Die Empfehlungen des ‚Forum Bildung‘ beziehen sich auf die folgenden 12 Handlungsbereiche, innerhalb derer Bildungsreformen als besonders vordringlich angesehen werden. Die nachfolgend fett hervorgehobenen Aspekte erscheinen aus Sicht der am ‚Forum Bildung‘ beteiligten Expertinnen und Experten noch einmal besonders wichtig.

Die aufgeführten Bereiche beinhalten bereits zumeist eine übergeordnete Empfehlung, die jeweils in wenigen Punkten durch die ‚Forum Bildung‘-Empfehlungen ausdifferenziert wird, wodurch konkretere Handlungsbereiche

- 1. Frühe Förderung**
- 2. Individuelle Förderung**
- 3. Lernen, ein Leben lang**
- 4. Lernen, Verantwortung zu übernehmen**
- 5. Die Lehrenden: Schlüssel für die Bildungsreform**
6. Gleiche Teilhabe von Männern und Frauen als durchgängiges Leitprinzip
7. Kompetenzen für die Zukunft: Solides Fachwissen und fächerübergreifende Kompetenzen
8. Chancen der neuen Medien nutzen
9. Ausgrenzung vermeiden und abbauen
10. Bildung und Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten
11. Lernorte öffnen und verknüpfen
12. Mehr Eigenverantwortung für Bildungseinrichtungen, Lernen aus Evaluationen

und Erwartungen formuliert werden (vgl. ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG 2001).

Die Empfehlungen des ‚Forum Bildung‘ sind als Zielvorgaben formuliert, deren Identifizierung und Erreichung als Beitrag zur Analyse wichtiger Aspekte des deutschen Bildungssystems mit Hilfe bildungsstatistischer Indikatoren erfolgen soll. In diesem Kontext soll aufgearbeitet werden, welche Indikatoren für die (längerfristige) Dokumentation und Bewertung der durch die Arbeit der ‚Forum Bildung‘-Experten in den Fokus gerückten Handlungsbereiche im Bildungswesen notwendig und sinnvoll erscheinen. In diesem Sinne dienen die Indikatoren einem Status- und Fortschrittsbericht. Sie sollen unabhängig davon, ob damit das jeweilige Ziel des ‚Forum Bildung‘ tatsächlich erreicht wird, die Umsetzung der Empfehlungen messen bzw. die tatsächliche Erfassung von Ist- und Soll-Zustand vorbereiten. Die Aufgabe ist nicht, die Effektivität der empfohlenen Politik in Bezug auf die Erreichung des Zieles zu überprüfen, sondern nur, ob die Empfehlungen tatsächlich umgesetzt werden.

Nachfolgend werden alle zwölf Empfehlungen in der Reihenfolge, in der sie vom ‚Forum Bildung‘ präsentiert werden, aufgegriffen und bearbeitet. Ausgehend von den jeweils zu Beginn als orientierende Lesehilfe zitierten Empfehlungen und von den vom ‚Forum

Bildung‘ benannten Unteraspekten wird das Problemfeld erläutert. Im Vordergrund steht dabei die Frage, inwieweit sich die Aspekte indikatorisieren lassen, welche starken und schwachen Punkte gesehen werden und wie sich der mögliche Gebrauchswert entsprechender Informationen umreißen lässt.

In den Überlegungen zur Entwicklung von Bildungsindikatoren und zur Forschung über Indikatoren in Teil I ist auf der Grundlage vorliegender Literatur und Materialien ein Raster für den Prozess der Indikatorisierung entwickelt worden, das sich als mögliches Grundkonzept für die Entwicklung und Darstellung von Indikatoren versteht und in diesem dritten Teil in folgenden Punkten über die oben beschriebene textliche Darstellung hinaus Anwendung findet:

#### **Darstellung der Einzelindikatoren**

- Indikator-Definition
  - Platz des Indikators in der Matrix ‚Input–Prozess–Output‘
  - Bezugsnorm
  - Variablen, die den Indikator näher bestimmen
  - Datenverfügbarkeit, Benennung der Datenquelle
  - Qualität der verfügbaren Daten
- 
- Die Überlegungen beruhen auf einer Sichtung von Datensätzen, die bereits vorliegen und somit an dieser Stelle genutzt werden können, wobei auch Schwierigkeiten mit existierenden Datensets zu erkennen sind.
  - Es werden aber ebenso Bereiche identifiziert, für die neue Daten benötigt werden und Forschungs- und Entwicklungsbedarf angezeigt ist.
  - Schließlich erscheint die Messung einzelner Indikatoren schlicht nicht möglich, da einige Empfehlungen ausschließlich qualitativer Natur sind und sich einem quantifizierbaren Zugriff entziehen.
- Es werden alle zwölf Empfehlungsbereiche thematisiert, jedoch nicht alle in den Empfehlungen des ‚Forum Bildung‘ genannten Unteraspekte aufgegriffen. In diesen Fällen sind sie prinzipiell nicht indikatorisierbar bzw. im Rahmen einer anderen Empfehlung behandelt (diese wird dann in Klammern benannt). Die fett markierten Empfehlungen, die zu Beginn jedes Kapitels zitiert werden, werden im anschließenden Textteil jeweils aufgegriffen.

# 1. Frühe Förderung

## Empfehlungen des ‚Forum Bildung‘

- **Den Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtung definieren und verwirklichen, u. a. durch Reform und Aufwertung der Aus- und Weiterbildung der Erzieherinnen und Erzieher bezogen auf die neuen Aufgaben, den Ausbau von Forschungskapazitäten für Frühpädagogik und die wissenschaftliche Begleitung von Praxismodellen**
- **Prüfung, ob der Besuch von Kindertageseinrichtungen gebührenfrei sein sollte**
- Verbesserung der Bedingungen für die individuelle Förderung in der Grundschule, u. a. durch stärkeres Eingehen auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und das soziale Umfeld der Kinder, den rechtzeitigen Ausgleich von Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben, Rechnen und beim Erwerb der deutschen Sprache, durch rechtzeitiges Finden und Fördern von Begabungen, Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus (vgl. Kapitel 2)
- Intensivere Förderung der Interessen von Kindern vor allem an Naturwissenschaften, Technik, Fremdsprachen und musisch-kreativen Fächern bereits im Kindergarten und in der Grundschule (vgl. Kapitel 2)

## 1.1 Verwirklichung des Bildungsauftrages der Kindertageseinrichtungen

Das ‚Forum Bildung‘ hat empfohlen, den gesetzlichen Bildungsauftrag der Kindertagesstätten zu definieren und zu verwirklichen.

Die gelungene Umsetzung des Bildungsauftrages könnte, analog der Anlage von Schulleistungstudien, am deutlichsten mit dem Arbeitsergebnis unter folgender Fragestellung gemessen werden: Welchen Bildungsstand erreichen Kindergartenkinder eines bestimmten Alters in den Bundesländern? Sinnvoll wäre vermutlich die Bildung von Kontrollgruppen mit Kindern ohne Kindergartenbesuch. Erforderlich wäre eine für sämtliche Bundesländer angemessene Bestimmung der Bildungsziele und ihrer Operationalisierung in Form von Messinstrumenten.

Allerdings könnte die outputorientierte Indikatorisierung und Berichterstattung einen unerwünschten Effekt haben: Es könnte der

Eindruck verstärkt werden, dass Kinder am Ende der Kindergartenzeit bzw. vor Einschulung einen bestimmten Stand von Bildung erreicht haben sollten. Dies entspricht jedoch weder der wissenschaftlichen noch der bildungspolitischen Diskussion um die Frühförderung. Bayern hat zwar einen ‚verbindlichen Bildungs- und Erziehungsplan‘, für die Kindertageseinrichtungen entwickelt, der ab 2003/2004 erprobt werden soll. Es handelt sich dabei um ein ‚flexibles Curriculum‘, das auf der Grundlage der Selbstlernprozesse des Kindes Basiskompetenzen vermitteln und Förderschwerpunkte setzen soll. (vgl. FTHENAKIS 2003; BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM 2003). Von Lernzielen oder Lernzielkontrolle ist aber auch hier nicht die Rede.

Der Einschulungszeitpunkt bzw. die Verbleibdauer von ehemaligen Kindergartenkindern in der Flexiblen Eingangsphase der Primarschule könnte festgestellt und mit Kindern, die keine Einrichtung besucht haben, verglichen werden. Dies sind aber keine validen Kriterien: Der Bildungsauftrag der Kindergärten besteht nicht in der Vorbereitung auf die abnehmende Schule.

Die Umsetzung des Bildungsauftrages könnte durch die Messung der Prozessqualität festgestellt werden. TIETZE (1998) hat erstmals eine umfassende Untersuchung der Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen durchgeführt, gegründet auf international erprobten Beobachtungs- und Messinstrumenten. Dieser Forschungsansatz entspricht dem Weg, der in Deutschland überwiegend eingeschlagen wird, um den Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen zu verwirklichen. Die Jugendministerkonferenz hat in ihrem Beschluss ‚Bildung fängt im frühen Kindesalter an‘ vom 18. April 2002 eine ganz ähnliche Richtung eingeschlagen. Auch das Modellprojekt ‚Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen‘ der Bundesländer Brandenburg, Sachsen und Schleswig-Holstein (1997–2002, vgl. ANDRES/LAEWEN 2002) sowie das Gutachten ‚Entwurf eines normativen Rahmens für die Bildungsarbeit in Brandenburger Kindertagesstätten‘ im Auftrag der Brandenburger Landesregierung (PESCH 2002) betonen die Prozessqualität. Wenn der ‚Kindergarten als anregungsreicher Bildungsort‘ verstanden wird (vgl. etwa PESCH 2002), wird deutlich, dass neben Prozessevaluation auch Input-Indikatoren zur Messung der erfolgreichen Umsetzung des Bildungsauftrages von Kindertageseinrichtungen sinnvoll sind. Die Entwicklung dieser Indikatoren erfordert ein aufwändiges Forschungsverfahren. Gegenwärtig wird ein solches Projekt im Auftrag der Bundesregierung durchgeführt:

## Indikatoren für die pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen

laufende  
**Indikatoren-  
entwicklung**  
durch das  
BMFSFJ

Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend führt von 1999 bis 2003 in Kooperation mit den Ländern, den Wohlfahrtsverbänden und weiteren Partnern eine **„Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder“** durch. Die Teilprojekte I und II (Leitung W. TIETZE) sind mit der ‚Entwicklung von Kriterien zur Erfassung der pädagogischen Qualität in Kindertageseinrichtungen für Kinder unter 3 Jahren und für Kinder von 3 bis 6 Jahren sowie mit der Erarbeitung und Erprobung eines handhabbaren Feststellungsverfahrens‘ beauftragt.

Weniger voraussetzungsvoll und entwicklungsaufwändig sind einige quantitative Indikatoren des Inputs, die unmittelbar angewendet werden können: Ein quantitativer Input-Indikator, der hier vorgeschlagen wird, bezieht sich auf die Ausbildung des pädagogischen Personals. Dabei handelt es sich überwiegend um Erzieherinnen und Erzieher. Unterstellt wird, dass die Vorbereitung dieser Berufsgruppe auf den Bildungsauftrag zu dessen Umsetzung beiträgt. Die sozialpädagogische ‚Breitbandausbildung‘ berücksichtigt Bildungsaufgaben bisher allerdings kaum (vgl. SACHVERSTÄNDIGENRAT BILDUNG BEI DER HANS-BÖCKLER-STIFTUNG 2001). Die Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz zur Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher sieht demgegenüber eine deutliche Akzentuierung der Bildungsaufgaben vor (KMK 2000), und einige Bundesländer – in ihrer Verantwortung liegt die Ausbildung – planen entsprechende Reformen.

Indikator für die professionelle Vorbereitung des pädagogischen Personals auf den Bildungsauftrag können die Anzahl und der Anteil der auf den Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen bezogenen Unterrichtsstunden in der Ausbildung sein. Berücksichtigt werden sollten der berufsübergreifende sowie der berufsspezifische Lernbereich. Praxisphasen werden nicht berücksichtigt. Die Werte werden durch die Kultusministerien in den Stundentafeln festgelegt. Weil die Überarbeitung der Stundentafeln



unregelmäßig und in der Regel nur im Abstand einiger Jahre erfolgt, sind mehrjährige Erhebungsabstände angemessen. Die Daten sind vergleichbar und in den Kultusministerien der Bundesländer zugänglich.

**1. Indikator zur Empfehlung ‚Frühe Förderung‘ (I):  
Anzahl und Anteil der auf den Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen bezogenen Unterrichtsstunden in der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher**

Input, Prozess, Output	Input-Indikator
Bezugsnorm	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bundesländervergleich</li> <li>• Entwicklung innerhalb der Bundesländer</li> </ul>
Variablen	Unterrichtsstunden im berufsübergreifenden und im berufsspezifischen Lernbereich
Datenverfügbarkeit	Studentafeln der Erzieherinnen bzw. der Erzieherausbildung in den Bundesländern. Quelle: Kultusministerien
Qualität der Daten	Vollerhebung; hohe Zuverlässigkeit; Aktualisierung nur in mehrjährigem Abstand erforderlich

Ein weiterer quantitativer Indikator betrifft die universitäre Forschung und Lehre im Bereich der Frühpädagogik. Die Anzahl der Professuren für Frühpädagogik kann ausgewiesen werden. Davon gesondert aufgeführt werden sollten die Professuren für Frühpädagogik, deren Arbeitsschwerpunkte im Kontext des Bildungsauftrages der Kindertageseinrichtungen liegen:

- Diagnostik,
- Frühkindliche Bildung und
- individuelle Förderung.

Die Daten über die Professuren sind bei den Wissenschaftsministerien vorhanden. Ihre Zuordnung zur Frühpädagogik im vorschulischen Bereich sowie zu Arbeitsschwerpunkten wird allerdings nicht immer eindeutig sein.

## 1.2 Überprüfung der Kindergartengebühren

Das ‚Forum Bildung‘ hat empfohlen, die Gebührenpflichtigkeit des Kindergartenbesuches zu überprüfen. Gemessen werden kann, wie hoch die Gebühren in den Bundesländern sind und wie sie sich entwickeln.

## 2. Indikator zur Empfehlung ‚Frühe Förderung‘ (I): Anzahl der Professuren für Frühpädagogik

Input, Prozess, Output	Input-Indikator
Bezugsnorm	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bundesländervergleich</li> <li>• Entwicklung innerhalb der Bundesländer</li> </ul>
Variablen	Anzahl Professuren für Frühpädagogik insgesamt und nach Arbeitsschwerpunkten (Bereiche ‚Diagnostik‘, ‚Frühkindliche Bildung‘, ‚individuelle Förderung‘)
Datenverfügbarkeit	Die Daten über Professuren und ihre Aufgabenschwerpunkte liegen in den Bundesländern vor. Quelle: Wissenschaftsministerien
Qualität der Daten	Vollerhebung; Aktualisierung nur in mehrjährigem Abstand erforderlich

Das Deutsche Jugendinstitut hat eine ausführliche Darstellung und Bewertung der gegenwärtigen Finanzierungsstrukturen der Kindertagesbetreuung in den Bundesländern vorgelegt; dabei werden auch die Elternbeiträge berücksichtigt (JAICH 2003). Die Gebührenhöhe und der Anteil der Gebühren an den Gesamtkosten werden jedoch nicht beziffert.

Die Datenverfügbarkeit differiert nach Bundesland:

- Das Saarland hat als einziges Bundesland die Gebührenpflicht für das letzte Kindergartenjahr aufgehoben.
- In allen anderen Ländern werden nach landesrechtlicher Regelung Gebühren erhoben.
- Einige Bundesländer haben die Gebührenhöhe abschließend landesweit geregelt; das ist etwa in Nordrhein-Westfalen der Fall. In diesen Fällen sind die Daten leicht zugänglich.
- Andere Länder überlassen die Festsetzung den kommunalen Gebührenordnungen oder den Trägern. In diesen Bundesländern sind die Gebührenordnungen auch den Landesjugendämtern nicht bekannt. Die Daten müssten durch eine jährliche Abfrage bei sämtlichen Kommunen bzw., wo die Jugendhilfe übertragen wurde, bei den Landkreisen oder den Trägern erhoben werden.

Der Aufwand für eine vollständige Erhebung erscheint somit hoch. Möglich wäre in den Ländern mit kommunaler Gebührensatzung, auf die Vollerhebung zu verzichten und stattdessen die Er-

hebung auf eine Auswahl von Kommunen zu beschränken. Bei der Auswahl müssten unterschiedliche Regionen, Bevölkerungsdichten, Größen der Kommunen etc. berücksichtigt werden. Die Bemessung der Gebührenhöhe muss vergleichbar gemacht werden. Die Gebührenhöhen sind nach Einkommen der Eltern gestaffelt, wobei die Sprungmarken in den Bundesländern bzw. Kommunen unterschiedlich gesetzt sind. In den meisten Fällen werden bis zu einem bestimmten Haushaltseinkommen keine Gebühren erhoben. Vorgeschlagen wird, nicht den höchstmöglichen, sondern einen mittleren Wert zu erheben. Um die unterschiedlichen Durchschnittseinkommen in den Bundesländern zu berücksichtigen, könnte die Gebührenhöhe festgestellt werden, die für ein Kind aus einem Haushalt mit landesdurchschnittlichem Einkommen gezahlt werden muss. Außerdem berücksichtigen viele Gebührenordnungen die Zahl der Geschwisterkinder oder die Zahl der Geschwisterkinder in der gleichen Einrichtung; das erschwert die Vergleichbarkeit. Sinnvoll wäre es, die Gebühren für ein Kind ohne Geschwisterkinder zu vergleichen.

**3. Indikator zur Empfehlung ‚Frühe Förderung‘ (I):  
Gebührenhöhe für ein Kind ohne Geschwisterkinder aus einem  
Haushalt mit landesdurchschnittlichem Einkommen**

Input, Prozess, Output	Input-Indikator
Bezugsnorm	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vergleichsgruppenbezogener Maßstab (Bundesländer, Kommunen, Träger)</li> <li>• Zeitvergleiche</li> </ul>
Variablen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monatliche Gebührenhöhe</li> <li>• Träger</li> <li>• Kinderzahl</li> <li>• Einkommen der Erziehungsberechtigten</li> </ul>
Datenverfügbarkeit	<p>+ gute Datenverfügbarkeit in Bundesländern mit zentraler Gebührenfestsetzung</p> <p>- geringe Verfügbarkeit in Bundesländern mit kommunaler Gebührenfestsetzung oder Festsetzung durch Träger; in diesen Bundesländern ggf. Beschränkung der Datenerhebung auf eine Auswahl von Kommunen</p>
Qualität der Daten	Vollerhebung bzw. repräsentative Daten

## 2. Individuelle Förderung

### Empfehlungen des ‚Forum Bildung‘

- Bedarfsgerechte Ausweitung des Angebots an Ganztagschulen mit Schwerpunkten der individuellen Förderung und des sozialen Lernens
- Verbesserung der Bedingungen für das Finden und Fördern von Begabungen, u. a. durch qualifizierte Diagnose und Beratung, Verstärkung von Zusatzangeboten, bessere Vorbereitung der Erzieherinnen und Erzieher sowie der Lehrkräfte und permanente Weiterbildungsangebote
- Verbesserung der inhaltlichen, organisatorischen und personellen Förderbedingungen für Kindertageseinrichtungen und Schulen mit hohem Anteil von Kindern aus sozial benachteiligten Familien und von Kindern mit Migrationshintergrund, verstärkte Einbeziehung und Beratung von Eltern insbesondere in diesen Bildungseinrichtungen
- Verstärkte Integration von Behinderten in Regeleinrichtungen, Verbesserung der Bedingungen für die individuelle Förderung von Behinderten in Regeleinrichtungen, Vertiefung von Fragen der Integration und spezifischen Förderung von Behinderten
- Entwicklung einer Pädagogik der individuellen Förderung sowie ihre Einbeziehung in die Aus- und Weiterbildung der Lehrenden
- Ausbau von Diagnostik und qualifizierter Beratung, beispielsweise des schulpsychologischen Dienstes

### 2.1 Vorschulische Förderung zum Erwerb der deutschen Sprache

Nicht zuletzt die PISA- und die IGLU-Studie haben deutlich gemacht, dass das Ausmaß der Beherrschung der Unterrichtssprache für den Kompetenzerwerb nicht nur im Leseverständnis, sondern in allen getesteten Kompetenzbereichen von zentraler Bedeutung ist. Vor dem Hintergrund dieses Befundes wird in den westlichen Bundesländern erwogen, vor der Einschulung die schulpflichtig werdenden Kinder einem Sprachstandstest zur Erfassung der Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch zu unterziehen und

bei Bedarf bereits vor Schulbeginn bzw. in den ersten Monaten der Schulzeit Fördermaßnahmen anzubieten. Einige Bundesländer beginnen bereits zum kommenden Schuljahr mit entsprechenden Maßnahmen, andere befinden sich diesbezüglich noch im Stadium der Vorüberlegungen bzw. der vorbereitenden Planungen. Dementsprechend gibt es noch nicht in allen Bundesländern Förderrichtlinien.

Die östlichen Bundesländer planen derzeit keine vergleichbaren Regelungen. Der Anteil der ausländischen Kinder ist in diesen Bundesländern erheblich geringer als in den westlichen; das vermindert allerdings nicht die Förderbedürftigkeit des einzelnen Kindes. Die Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse ausländischer Kinder resp. von Kindern mit geringen Deutschkenntnissen bei der Einschulung könnte gewährleistet werden, wenn auf andere Weise Förderangebote gemacht werden.

Die Teilnahme soll für die Kinder, die dazu eine Empfehlung erhalten haben, in den meisten dieser Bundesländer – obgleich das Schulpflichtalter in den meisten Fällen noch nicht erreicht sein wird – verpflichtend werden. Die Bundesländer Hessen und Hamburg beabsichtigen, eine Mindestsprachkompetenz zur Voraussetzung für die Einschulung zu machen.

Diese Bedingungen lassen es geboten erscheinen, den neuen Bildungsbereich gründlich zu beobachten und eine dem Schulbereich vergleichbare Datenlage zu schaffen.

Vorgeschlagen werden drei Indikatoren, die sich auf den Umfang des Förderangebotes beziehen: Der Umfang der angebotenen Förderung

- in Bezug auf das einzelne geförderte Kind,
- in Bezug auf die Gruppengröße sowie
- in Bezug auf die Zahl der geförderten Kinder.

Zunächst zum Umfang des Förderangebotes in Bezug auf das einzelne geförderte Kind. Gemessen werden soll die Anzahl der erteilten Förderstunden je Kind. Vorbehaltlich der Strukturierung dieses Bereiches ist anzunehmen, dass die Erhebung der tatsächlich erteilten Förderstunden einen ganz erheblichen Aufwand voraussetzen würde. Es erscheint deswegen sinnvoll, auf die Ist-Erhebung zu verzichten und stattdessen die Soll-Stunden-Zahl festzustellen.

Dieser Indikator ist der Aussagekraft nach dem Stundentafelumfang des Schulunterrichts vergleichbar.

**1. Indikator zur Empfehlung ‚Individuelle Förderung‘ (II):  
Anzahl der Soll-Förderstunden je gefördertes Kind**

Input, Prozess, Output	Input-Indikator
Bezugsnorm	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vergleichsgruppenbezogener Maßstab (Bundesländer, Kommunen)</li> <li>• Zeitvergleiche</li> </ul>
Variablen	<p>Förderstunden nach Zeiteinheiten</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• entweder als Zeitstunden (60 Minuten) oder</li> <li>• als Unterrichtsstunden (45 Minuten);</li> </ul> <p>ggf. ist die Umrechnung erforderlich</p>
Datenverfügbarkeit	<p>Noch nicht absehbar</p> <p>+ gute Verfügbarkeit, wenn die Festlegung in den Bundesländern zentral erfolgt Quelle: Förderrichtlinien</p> <p>- ungünstige Verfügbarkeit, wenn die Kommunen die Förderrichtlinien festlegen; ggf. Beschränkung der Erhebung auf eine Auswahl von Kommunen</p>
Qualität der Daten	Vollerhebung bzw. repräsentative Erhebung

Der folgende Indikator betrifft die Gruppengröße, genauer: die Anzahl der in einer Gruppe gemeinsam unterrichteten Kinder.

In der Schulstatistik ist der Indikator ‚Schüler je Klasse‘ vergleichbar. Es handelt sich dabei nicht um eine administrativ festgelegte Soll-Größe, sondern um einen statistisch ermittelten Durchschnittswert: Die Zahl der Schülerinnen und Schüler einer Schulform und -stufe wird zur Anzahl der Klassen ins Verhältnis gesetzt. Für den Vorschulbereich wurde auf diese Weise für Deutschland im Jahr 2000 eine durchschnittliche Gruppengröße von 13,0 Kindern, für den Primarbereich eine Gruppengröße von 22,4 Kindern berechnet (KMK 2002, S. 38).

Außerdem gibt es in den Bundesländern kultusministerielle Richtlinien über die Soll-Größen von Schulklassen. Sie machen Aussagen über die angestrebten Klassenfrequenzdurchschnittswerte und darüber, ab welcher Schülerzahl eine zusätzliche Klasse eingerichtet oder Klassen zusammengelegt werden müssen. Indikatoren mit vergleichbarer Aussagefähigkeit gibt es im Bereich der Kindertagesstätten nicht. Die Ländergesetze über Kindertageseinrichtungen machen keine Aussagen über Gruppengrößen, sondern über den Personalbedarf bei einer bestimmten Anzahl von Kindern. Für

das Unter- oder Überschreiten der Kinderzahl werden Toleranzbereiche festgelegt. Die angegebene Kinderzahl kann von den Einrichtungen als Gruppengröße interpretiert werden, es können aber auch größere Gruppen mit entsprechend mehr Personal gebildet werden. Aussagen können nicht über die Relation ‚Kinder je Gruppe‘, sondern über ‚Kinder je Betreuungsperson‘ gemacht werden. In der Schulstatistik gibt es vergleichbar den Indikator ‚Schüler je Vollzeitlehrer-Einheit‘. Mit „Vollzeitlehrer“ sind nicht Lehrpersonen gemeint, sondern die in Zeiteinheiten gemessene Menge der eingesetzten Lehrerarbeit (vgl. KMK 2002, S. V).

Wie in den Bundesländern bei der Festlegung von Soll-Größen für die Sprachförderung verfahren wird, bleibt noch abzuwarten. Unabhängig davon erscheint es aber sinnvoll, die Gruppengröße als statistisch ermittelten durchschnittlichen Ist-Wert zu definieren, weil damit eine genauere Abbildung der Realität erreicht wird. Dafür ist erforderlich, dass nicht nur die Anzahl der geförderten Kinder, sondern auch die Anzahl der Gruppen bekannt ist. Falls dies nicht oder nur unter hohem Aufwand realisiert werden kann, kann – in Anlehnung an den Indikator ‚Schüler je Vollzeitlehrer‘ – die Anzahl der geförderten Kinder der Menge der bereitgestellten Unterrichtszeit gegenübergestellt werden.

Über die Datenverfügbarkeit und ihre Vergleichbarkeit insbesondere zwischen den Bundesländern kann bisher nur wenig gesagt werden, weil Angebot und Struktur der Sprachfördermaßnahmen erst noch entwickelt werden. Fraglich ist etwa,

- ob sie an den Grundschulen oder an Kindertageseinrichtungen oder, unabhängig von beidem, bei freien Trägern angesiedelt werden,
- ob sie von fest angestellten bzw. beamteten Erzieherinnen oder Lehrkräften oder z. B. von Honorarkräften durchgeführt werden und
- ob die Regelung überwiegend bei den Bundesländern oder bei den Schulträgern liegt.

## 2. Indikator zur Empfehlung ‚Individuelle Förderung‘ (II): Durchschnittliche Anzahl der in einer Gruppe gemeinsam unterrichteten Kinder (Gruppengröße)

Input, Prozess, Output	Input-Indikator
Bezugsnorm	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vergleichsgruppenbezogener Maßstab (Bundesländer, Kommunen, Bildungsbereiche)</li> <li>• Zeitvergleiche</li> </ul>
Variablen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anzahl der geförderten Kinder in Relation zur</li> <li>• Anzahl der Unterrichtsgruppen</li> </ul>
Datenverfügbarkeit	noch nicht absehbar
Qualität der Daten	Berechnung von Ist-Daten, noch erforderlich

Nun zu Erhebungen in Bezug auf die geförderten Kinder. Von Interesse ist zunächst die absolute Anzahl der geförderten Kinder. Von Interesse ist außerdem die relative Beteiligung, die als Ausschöpfungsquote bezeichnet werden kann: Wie groß ist der Anteil der förderungsbedürftigen Kinder, die tatsächlich Förderung erhalten?

Dieser Anteil kann berechnet werden, indem zwei Zahlen ins Verhältnis gesetzt werden: Die Anzahl der geförderten Kinder und die Anzahl der förderungsbedürftigen Kinder.

Die Anzahl der geförderten Kinder ist auch zur Berechnung des Indikators ‚Gruppengröße‘ erforderlich; es ist anzunehmen, dass die Bundesländer diese Daten erheben werden. Die Vergleichbarkeit der Daten ist unproblematisch. Schwieriger ist die Bemessung der Anzahl der förderungsbedürftigen Kinder.

Die Förderungsbedürftigkeit wäre leicht zu definieren, wenn die Bundesländer ein einheitliches Testverfahren und Testinstrument einsetzen würden. Das ist jedoch nicht der Fall. Vielmehr ist nicht einmal zwingend mit einheitlichen Regelungen innerhalb eines Bundeslandes zu rechnen. Wo die Schulträger an den Kosten beteiligt werden, werden sie möglicherweise die Regeln mitbestimmen. Die Uneinheitlichkeit reicht so weit, dass in einigen Ländern alle schulpflichtig werdenden Kinder, in anderen nur Kinder ausländischer Staatsbürgerschaft getestet und gefördert werden.

Die Feststellung des Förderbedarfes ist auf Erhebung der Sprachkenntnisse aller schulpflichtig werdenden Kinder angewiesen. Bis-



her werden solche Erhebungen nicht durchgeführt. Der große Aufwand ist jedoch durch die Ergebnisse der PISA-Studie (OECD 2001a, DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001) und der IGLU-Studie (Bos u. a. 2003) gerechtfertigt: Migrantenkinder erreichen in Deutschland besonders niedrige Schulleistungen, nicht zuletzt bedingt durch ihre geringen Kenntnisse der Unterrichtssprache. Erforderlich sind den Schulleistungstudien PISA und IGLU vergleichbare Erhebungen, die regelmäßig durchgeführt werden sollten. Mit dem Messinstrument könnte zugleich ein absoluter oder ein relativer Schwellenwert für die Förderungsbedürftigkeit festgelegt werden.

**3. Indikator zur Empfehlung ‚Individuelle Förderung‘ (II):  
Anzahl der geförderten Kinder, Anteil der geförderten Kinder an allen förderungsbedürftigen Kindern (Ausschöpfungquote)**

Input, Prozess, Output	Input-Indikator
Bezugsnorm	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kriteriumsbezogener Maßstab (absoluter Schwellenwert für die Förderungsbedürftigkeit)</li> <li>• vergleichsgruppenbezogener Maßstab (relativer Schwellenwert), Zeitvergleiche</li> </ul>
Variablen	Anzahl der geförderten Kinder, auch in Relation zur Anzahl der förderungsbedürftigen Kinder
Datenverfügbarkeit	Die Anzahl der geförderten Kinder wird vermutlich von den Kultusministerien jährlich erhoben.
Qualität der Daten	Die Anzahl der förderungsbedürftigen Kinder müsste durch Vollerhebungen mit standardisierten und evaluierten Testverfahren oder durch repräsentative Large Scale Assessments erhoben werden.

## 2.2 Ganztagschule

Zur individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern der allgemein bildenden Schulen hat das ‚Forum Bildung‘ die Erweiterung des Ganztagsschulangebotes empfohlen.

Bisher erfolgt keine statistische Berichterstattung der Ganztags-schulangebote, sie ist jedoch bei der Kultusministerkonferenz geplant. PEUCKER (2001) gibt einen ausführlichen Bericht über das Angebot in den einzelnen Bundesländern zu den rechtlichen und administrativen Grundlagen sowie zu den Formen und Modellen des Angebotes. Die Darstellung verdeutlicht, dass ‚Ganztagschule‘

oder auch ‚Ganztagsangebote‘ in den Ländern unterschiedlich definiert werden:

- In der überwiegenden Zahl der Länder wird an Nachmittagen ein Angebot gemacht, an dem nur ein Teil der Schülerinnen und Schüler teilnimmt. Das Angebot ist fakultativ. Bei diesen Konzepten bleibt der Vormittagsunterricht unberührt. Solche Angebote werden zumeist unter Einbeziehung der Jugendhilfe und auch von Vereinen durchgeführt.
- Andere Länder sehen – ausschließlich oder zusätzlich zur fakultativen Form – die volle Ganztagschule vor. Dort bezieht sich auch das Nachmittagsangebot nicht nur auf einzelne Kinder, sondern auf die Lerngruppe insgesamt. Vor- und Nachmittagsangebote stehen in einem konzeptionellen Zusammenhang. Damit kann auch der Vormittagsunterricht umgestaltet werden.

Die Angebote unterscheiden sich außerdem nach ihrem zeitlichen Umfang und danach, ob die Übermittagbetreuung sowie ein Mittagessen angeboten werden. Diese Angebote sind nicht unmittelbar miteinander vergleichbar. Sinnvoll erscheint eine Typenbildung und deren getrennte Ausweisung. Vorgeschlagen wird, bei der Indikatorisierung den von der Kultusministerkonferenz 2003 verabschiedeten Definitionskriterien zu folgen.

Bei der Statistik des Ganztagschulwesens in Deutschland berücksichtigt die KMK ausschließlich den Primarbereich und den Sekundarbereich I, und zwar öffentliche und private Schulen. Der vorschulische Bereich sowie die Organisation der gymnasialen Oberstufe spielen für die Zählung von Ganztagschulen bzw. von an den ganztägigen Angeboten teilnehmenden Schülerinnen und Schülern keine Rolle.

Unter Ganztagschulen werden Schulen verstanden, bei denen im Primar- oder Sekundarbereich I

- über den vormittäglichen Unterricht hinaus an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst,
- an allen Tagen des Ganztagsbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen bereitgestellt wird,
- die nachmittäglichen Angebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert werden, in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden und in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem vormittäglichen Unterricht stehen.

Die KMK unterscheidet drei Formen:

- a) In der *voll gebundenen Form* sind die Schülerinnen und Schüler verpflichtet, an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen.
- b) In der *teilweise gebundenen Form* verpflichtet sich ein Teil der Schülerinnen und Schüler, an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen.
- c) In der *offenen Form* ist ein Aufenthalt, verbunden mit einem Bildungs- und Betreuungsangebot in der Schule, an mindestens drei Wochentagen von täglich mindestens sieben Zeitstunden für die Schülerinnen und Schüler möglich. Die Teilnahme an den ganztägigen Angeboten ist jeweils durch die Schülerinnen und Schüler oder deren Erziehungsberechtigte für mindestens ein Schulhalbjahr verbindlich zu erklären.

Die Daten werden künftig regelmäßig von der KMK erhoben und mitgeteilt.

#### 4. Indikator zur Empfehlung ‚Individuelle Förderung‘ (II): Umfang und Angebot an Ganztagschulen

Input, Prozess, Output	Input-Indikator, Prozess-Indikator
Bezugsnorm	<ul style="list-style-type: none"><li>• Bundesländervergleich</li><li>• Zeitvergleich</li></ul>
Variablen	<ul style="list-style-type: none"><li>• Anzahl und Anteil der Primarschulen</li><li>• Anzahl und Anteil der Sekundarschulen I</li><li>• Anzahl und Anteil der am Angebot teilnehmenden Schülerinnen und Schüler der Primar- und der Sekundarstufe an Ganztagschulen (nach Definition der KMK):<ul style="list-style-type: none"><li>– voll gebundene Form</li><li>– teilweise gebundene Form</li><li>– offene Form</li></ul></li></ul>
Datenverfügbarkeit	Die Daten werden laut Vereinbarung der Kultusministerkonferenz von den Bundesländern zur Verfügung gestellt.
Qualität der Daten	Vollerhebung

## 2.3 Integration behindertter Kinder in Regeleinrichtungen

Die bisherige Datenlage über die Integration behindertter und nicht behindertter Kinder in Regeleinrichtungen ist weder im Kinder- und Jugendhilfebereich (DJI 2002, S. 163–174) noch bezüglich der Schule zufrieden stellend.

Datengrundlage ist die Kinder- und Jugendhilfestatistik des Statistischen Bundesamtes. Die Erhebung erfolgt in Abständen von vier Jahren. Ausgewiesen werden vom Bundesamt die Anzahl der integrativen Einrichtungen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe sowie die Anzahl der verfügbaren Plätze.

Als ‚integrative Einrichtung‘ werden dabei solche Institutionen verstanden, in denen mindestens ein behindertes Kind betreut wird. Das können integrativ konzipierte Einrichtungen sein oder Regeleinrichtungen, die auf Anfrage ein behindertes Kind aufgenommen haben. In den Regeleinrichtungen werden zumeist nur leicht behinderte oder Kinder, die von Behinderung bedroht sind, aufgenommen. Das Personal wird auf die Integrationsaufgabe nicht systematisch vorbereitet, die Verzahnung mit anderen institutionellen Angeboten für Behinderte ist niedriger. Insofern ist von unterschiedlichen pädagogischen Qualitäten auszugehen, die von der Statistik nicht ausgewiesen werden. „Von Behinderung bedroht“ können Kinder mit nur leichter oder aber noch nicht abschließend geklärtter Behinderung sein. Diese Zuschreibung hat gerade für Kinder in niedrigem Lebensalter einen hohen Stellenwert.

Die veröffentlichte Statistik weist sodann die Anzahl der Plätze in integrativen Einrichtungen aus. Dabei wird zwischen Plätzen, die von Behinderten und Plätzen, die von Nichtbehinderten belegt werden, nicht unterschieden. Da auch Regeleinrichtungen, die auf Anfrage mindestens ein behindertes Kind aufgenommen haben, einbezogen werden, werden dort überwiegend Plätze gezählt, die von Nichtbehinderten belegt werden. Aussagen über die Versorgung behindertter und von Behinderung bedrohter Kinder in integrativen Einrichtungen können auf dieser Grundlage nicht getroffen werden.

Die Anzahl der von Behinderten belegten Plätze und die Versorgungsquoten wurden bisher in einem Gutachten für den 10. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung durch eine Befragung in den Ländern für das Jahr 1995/1996 erhoben (FEGERT/FRÜHAUF 1999, vgl. DJI 2002, S. 165). Außerdem hat das DJI bisher nicht veröffentlichte Daten des Statistischen Bundesamtes vorgelegt (DJI 2002, S. 165 ff.).

Der dort angewendete Indikator wird hier vorgeschlagen; er sollte auf die Schule ausgeweitet werden. Gezählt werden sollte die absolute Anzahl von Plätzen für behinderte Kinder in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie in Schulen insgesamt, getrennt nach Einrichtungstyp. Es sollte dann nach Plätzen in Sondereinrichtungen für Behinderte und nach Plätzen in integrativen bzw. in Regeleinrichtungen getrennt werden.

Auf dieser Grundlage sollten die Anteile ermittelt werden: Der Anteil der in Sondereinrichtungen betreuten behinderten Kinder kann dem Anteil der integrativ betreuten Kinder – jeweils als Anteil an allen in Einrichtungen/Schulen betreuten behinderten Kindern – gegenübergestellt werden. Als Bezugsnormen können Bundesländer- und Zeitvergleiche eingesetzt werden.

**5. Indikator zur Empfehlung ‚Individuelle Förderung‘ (II):  
Integration behinderter Kinder in Regeleinrichtungen**

Input, Prozess, Output	Output-Indikator
Bezugsnorm	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bundesländervergleich</li> <li>• Zeitvergleich</li> </ul>
Variablen	<p>Anzahl der Plätze für behinderte Kinder in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie in Schulen (nach Einrichtungs-/Schulform) gesamt, davon (Anzahl und Anteil) in</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sondereinrichtungen</li> <li>• integrativen/Regeleinrichtungen</li> </ul> <p>nach Bundesländern und Einrichtungsform/ Schulform</p>
Datenverfügbarkeit	amtliche Daten der Landesministerien bzw. der statistischen Landesämter
Qualität der Daten	Vollerhebung

## 2.4 Unterstützung durch die Lehrkräfte

Bisher wurden quantitative Input-Indikatoren vorgeschlagen. Individuelle Förderung ist jedoch auch als Prozessqualität zu verstehen, nämlich als Dimension des Schulklimas, des Lehrerverhaltens und der Unterrichtsstile. Messbar ist die erfolgreiche Umsetzung individueller Förderung dann in einem Output-Indikator: Fühlen sich die Schülerinnen und Schüler tatsächlich individuell gefördert?

In PISA 2000 wurde hierfür der Indikator „Unterstützung durch die Lehrkräfte“ entwickelt. Die Schülerinnen und Schüler wurden gebeten anzugeben, wie oft es vorkommt, dass

- sich die Lehrkräfte für den Lernfortschritt jedes Einzelnen interessieren,
- die Lehrkräfte den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit geben, ihre Meinung zu sagen,
- sie ihnen bei der Arbeit helfen und
- ihnen ein Unterrichtsthema so lange erklären, bis sie es wirklich verstanden haben.

Daraus wurde ein Gesamtindex der Unterstützung durch die Lehrkräfte entwickelt. Deutschland schnitt dabei unterdurchschnittlich ab (OECD 2001a, S. 189).

Der Erhebungsaufwand könnte eingeschränkt werden, indem die Erhebungen auf bestimmte Jahrgangsstufen begrenzt werden. Die Evaluationen könnten repräsentativ erfolgen oder in einem Referenzsystem von Schulen (vgl. hierzu die regelmäßigen Befragungen des Bundesinstituts für Berufsbildung in einem Referenzsystem von Betrieben, BMBF 2003).

Der dennoch erhebliche Aufwand könnte sich umso mehr lohnen, wenn weitere Dimensionen des Schul- und Unterrichtsklimas erhoben würden. Mit dieser Befragung könnte auch die Attraktivität der Unterrichtsfächer, insbesondere die allgemeine und die geschlechtsdifferente Attraktivität des naturwissenschaftlichen und des Mathematikunterrichtes erhoben werden (vgl. Empfehlung 6: Gleiche Teilhabe von Frauen und Männern als durchgängiges Leitprinzip, vgl. Empfehlung 7: Kompetenzen für die Zukunft).

Die Erhebungsmethode setzt sprachliche und selbstreflexive Kompetenzen der Befragten voraus. Für die Schülerinnen und Schüler der ersten Jahrgänge und für Lernbehinderte (deren Befragung wäre etwa im Hinblick auf die Alternative zwischen integrativem/nichtintegrativem Unterricht von besonderem Interesse) müsste gegebenenfalls eine Anpassung der Instrumente erfolgen.

## 6. Indikator zur Empfehlung ‚Individuelle Förderung‘ (II): Unterstützung durch die Lehrkräfte

Input, Prozess, Output	Prozess-Indikator
Bezugsnorm	Vergleichsgruppenbezogener Maßstab (Bundesländer, Schulformen, Jahrgänge, Schulen) durch Ermittlung eines Durchschnittswertes
Variablen	<ul style="list-style-type: none"><li>• Wie oft kommt es vor, dass sich die Lehrkräfte für den Lernfortschritt jedes Einzelnen interessieren?</li><li>• Wie oft kommt es vor, dass die Lehrkräfte den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit geben, ihre Meinung zu sagen?</li><li>• Wie oft kommt es vor, dass die Lehrkräfte den Schülerinnen und Schülern bei der Arbeit helfen?</li><li>• Wie oft kommt es vor, dass die Lehrkräfte den Schülerinnen und Schülern ein Unterrichtsthema so lange erklären, bis sie es wirklich verstanden haben?</li></ul>
Datenverfügbarkeit	regelmäßige Befragung von Schülerinnen und Schülern notwendig
Qualität der Daten	Die Messinstrumente können von PISA 2000 übernommen werden, sind also bereits entwickelt, international erprobt und die Ergebnisse sind international vergleichbar. repräsentativ oder in einem Schulreferenzsystem

## 3. Lernen, ein Leben lang

### Empfehlungen des ‚Forum Bildung‘

- **Entwicklung und Einführung von Verfahren der Anerkennung von Ergebnissen informellen Lernens im Lebens- und Arbeitsalltag**
- **Unterstützung und Anerkennung des Lernens bei der Arbeit**
- **Die Einführung einer Modularisierung in der Weiterbildung, verbunden mit einer sinnvollen Vereinheitlichung von Modulen und Modulprüfungen**
- **Konsequenter Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung als dritte Aufgabe der Hochschulen neben Erstausbildung und Studium, u. a. durch Modularisierung von Studium und wissenschaftlicher Weiterbildung, durch gemeinsame Weiterbildungsangebote von Hochschule und Wirtschaft, durch verstärkten Einsatz virtueller Weiterbildungsangebote und durch Anreize für das Engagement der Hochschulen in der Weiterbildung**
- **Ausbau der individuellen Bildungs- und Qualifizierungsberatung zur Unterstützung lebenslangen Lernens**
- **Stärkung der Transparenz über Angebote und Anbieter, u. a. durch Ausbau und Vernetzung regionaler Weiterbildungsdatenbanken, Unterstützung des Ausbaus von Zertifizierungssystemen in der Weiterbildung**
- **Vergleichende Beurteilung von Angeboten und Anbietern zur Verstärkung der Transparenz insbesondere für individuelle Nachfrager und kleinere Betriebe**

### 3.1 Modularisierung, Zertifizierung und Transparenz von Weiterbildungsangeboten

Das ‚Forum Bildung‘ hat die strukturelle Entwicklung von Weiterbildungsangeboten empfohlen und dabei die

- Modularisierung,
- Zertifizierung und
- Transparenz

der Angebote in den Mittelpunkt gestellt. Diese Empfehlung stellt sich für die Bereiche der Weiterbildung unterschiedlich dar, wobei in keinem Fall ein Indikator vorgeschlagen werden kann. Drei Bereiche sollen unterschieden werden:



1. Durch die Weiterbildungen nach dem Berufsbildungsgesetz (§ 46 Berufliche Fortbildung) und nach der Handwerksordnung wird auch die Auszubildereignung und die Möglichkeit zur Gründung eines Handwerksbetriebes geregelt. Diese Regelungen sind gegenwärtig politisch grundsätzlich in Frage gestellt; Indikatoren sind insofern obsolet.
2. Weiterbildungen, die durch die Bundesanstalt für Arbeit gefördert werden, sind neu geregelt worden. Nach § 77 (Grundsätze) SGB III müssen sowohl der Träger als auch die Maßnahmen beruflicher Weiterbildung künftig zur Erlangung von Förderungsfähigkeit anerkannt, also zertifiziert sein. Nach Auffassung von Experten wird diese Anerkennung nur durch eine gewisse Standardisierung und auch Modularisierung erreicht werden können. Diese Regel ist bereits für alle Weiterbildungsmaßnahmen nach SGB III in Kraft.
3. Der dritte Bereich umfasst das Weiterbildungsangebot durch private und öffentliche Träger, das weder BBiG, noch Kammerordnungen, noch dem SGB III unterliegt. In diesem Zusammenhang wurde in Deutschland erstmals ein modularisierter Weiterbildungsgang entwickelt und 2002 staatlich geregelt, und zwar im Bereich der IT-Qualifikation. Es wurden 29 Teilqualifikationen identifiziert, die informell oder formell – bei verschiedenen Anbietern – erworben werden können. Alle Teilqualifikationen werden zertifiziert und führen in der Summe zu einem beruflichen Abschluss, der auch zum Hochschulzugang berechtigt. Ein erster modularisierter und international anerkannter Weiterbildungsgang wurde 2002 bundesweit geregelt, er bezieht sich auf IT-Qualifikationen (BMBF 2002).

Falls sich dieses Modell bewährt und auf weitere Weiterbildungsangebote angewandt wird, könnte daraus die Umsetzung der Empfehlungen des ‚Forum Bildung‘ abgelesen werden. Allerdings findet die Regelung auf Bundesebene statt. Weitere entsprechende Entwicklungen können in den Kammerbezirken erhoben werden. Üblicherweise werden Regelungen, die in einem Kammerbezirk getroffen werden, von anderen übernommen. Eine Ausweisung der Entwicklung nach Bundesländern ist von daher nicht sinnvoll.

### **3.2 Weiterbildungsbeteiligung**

Die Weiterbildungsbeteiligung der Bevölkerungsgruppen wird durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung durch das Berichtssystem Weiterbildung (BMBF 2001) mitgeteilt.

### Indikator zur Empfehlung ‚Lernen, ein Leben lang‘ (III): Weiterbildungsbeteiligung

Input, Prozess, Output	Prozess- und Output-Indikator
Bezugsnorm	Zeitreihe; bisher keine Bundesländer-/Regionaldaten!
Variablen	<ul style="list-style-type: none"><li>• Alter</li><li>• Bildungs- und Ausbildungsabschluss</li><li>• Erwerbstätigkeit</li><li>• berufliche Stellung</li><li>• Geschlecht</li><li>• Nationalität</li></ul>
Datenverfügbarkeit	Berichtssystem Weiterbildung (BMBF), alle zwei Jahre
Qualität der Daten	regelmäßige, repräsentative Befragung

## 4. Lernen, Verantwortung zu übernehmen

### Empfehlungen des ‚Forum Bildung‘

- Ausschöpfen und Weiterentwicklung aller Möglichkeiten für die Mitwirkung, Mitbestimmung und Selbstorganisation der Lernenden
- **Unterstützung von Bildungseinrichtungen bei der Verwirklichung von Demokratiekultur, dem Erwerb sozialer Kompetenzen sowie bei der Verbindung von ökologischer, ökonomischer und sozialer Verantwortung zu nachhaltiger Gestaltungskompetenz durch Transfer- und Beratungsstrukturen sowie Bereitstellung von Erfahrungen aus guten Beispielen**
- Breite Umsetzung von Projekten zur Förderung von Teamfähigkeit und von sozialem Handeln als Teil von Unterricht und Schulleben, von Berufsausbildung und Studium; Weiterentwicklung von Konzepten kooperativer Gruppenarbeit
- Projekte zur Förderung von selbstständigem und eigenverantwortlichem Handeln in Gesellschaft und Wirtschaft

Diese Empfehlung des ‚Forum Bildung‘ zielt auf eine zentrale Aufgabe von Bildung in einem demokratischen Gemeinwesen. Ihrer Umsetzung kommt daher ein hoher Stellenwert zu. Allerdings sind die qualitativen Ziele dieser Empfehlung nur schwer zu operationalisieren und deren Umsetzungsfortschritte kaum zu quantifizieren.

Dieser Empfehlungsbereich des ‚Forum Bildung‘ erweist sich somit als komplexes Feld. Die ALLBUS-Erhebungen, die sich u. a. auf das Ausmaß politischer Partizipation von jungen Menschen beziehen (vgl. dazu knapp KLEMM 2002, S. 14), liefern zum einen nur sehr undifferenzierte Daten und sind zum anderen nicht länderspezifisch ausweisbar. Differenzierter, wenn auch nur auf Fünfzehnjährige bezogen, sind die im Rahmen der PISA-Studie unter der Überschrift „Aspekte sozialer Lernziele“ gewonnenen Befunde. Im Rahmen dieser Erhebung wurden vier Orientierungsgruppen gebildet (vgl. DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2003, S. 181):

- prosoziale Ziele,
- Aggression,
- Verantwortungsübernahme und
- Verantwortungsabwehr.

Die PISA-Daten könnten auch in ihrer Fortsetzung bei den weiteren PISA-Erhebungswellen für eine Indikatorisierung im vorliegenden Kontext nutzbar gemacht werden.

**Indikator zur Empfehlung ‚Lernen, Verantwortung zu übernehmen‘ (IV):  
Soziale Kompetenz von Schülerinnen und Schülern**

Input, Prozess, Output	Output-Indikator
Bezugsnorm	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bundesländervergleich</li> <li>• Internationaler Vergleich</li> </ul>
Variablen	Länder, Geschlecht zu den Aspekten: <ul style="list-style-type: none"> <li>• prosoziale Ziele</li> <li>• Aggression</li> <li>• Verantwortungsübernahme</li> <li>• Verantwortungsabwehr</li> </ul>
Datenverfügbarkeit	PISA 2000; Folgeuntersuchungen?
Qualität der Daten	repräsentative Daten

## 5. Die Lehrenden: Schlüssel für die Bildungsreform

### Empfehlungen des ‚Forum Bildung‘

- **Konsequente Umsetzung der Reform der Lehreraus- und Weiterbildung u. a. durch Aufnahme der neuen und veränderten Aufgaben, Inhalte und Methoden in die Aus- und Weiterbildung der Lehrenden, Verzahnung von Theorie und Praxis sowie Verzahnung von Ausbildung und kontinuierlicher Weiterbildung**
- Kontinuierliche Verbesserung der Lehre und der Begleitung der Studierenden an den Hochschulen
- Ausbau von Qualifizierungsangeboten für die in der Weiterbildung Tätigen
- Stärkere Orientierung der Weiterbildung der Lehrenden an dem konkreten individuellen Bedarf und dem Bedarf der einzelnen Bildungseinrichtung, Bereitstellung eines Weiterbildungsbudgets der Bildungseinrichtung, Nutzung der Weiterbildung als Instrument der Personalentwicklung
- Verstärkung der Aktivitäten der Lehrenden für individuelle Förderung, Beratung und für Schulentwicklung und Zurverfügungstellung der dafür erforderlichen Zeit
- **Arbeitszeitmodelle, in denen auch die Entwicklungsarbeit für die Bildungseinrichtung berücksichtigt wird**
- Anpassung der materiellen und personellen Ausstattung der Bildungseinrichtungen an die veränderten inhaltlichen und qualitativen Anforderungen

Die Maßnahmen, die mit den oben aufgeführten Empfehlungen angesprochen sind, sind zu erheblichen Teilen qualitativer Art und damit kaum in Form von Indikatoren zu fassen. Erfassen lassen sich jedoch

- die Reform der Lehrerbildung und
- neue Arbeitszeitmodelle.

### 5.1 Reform der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Die bundesweite Diskussion um die Reform der Lehrerbildung (vgl. z. B. aktuell BELLENBERG/THIERACK 2003) konzentriert sich auf

- die Frage traditioneller oder konsekutiver Ausbildungsmodelle sowie
- auf die Erhöhung
  - erziehungswissenschaftlicher Anteile,
  - fachdidaktischer Anteile und
  - der Praxisphasen.

Die zuletzt genannten Aspekte (erziehungswissenschaftliche, fachdidaktische und Praxisanteile) ließen sich über eine regelmäßige Analyse der Studienordnungen erfassen (vgl. exemplarisch für die Lehramtsstudiengänge BELLENBERG/THIERACK 2003). Hinsichtlich der gestuften Lehrerbildung könnten regelmäßige Länderumfragen gestartet werden.

**Indikator zur Empfehlung ‚Die Lehrenden: Schlüssel für die Bildungsreform‘ (V):  
Reform der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern**

Input, Prozess, Output	Prozess-Indikator
Bezugsnorm	Bundesländervergleich
Variablen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organisationsform (traditionell/konsekutiv)</li> <li>• erziehungswissenschaftliche Anteile</li> <li>• fachdidaktische Anteile</li> <li>• Praxisphase</li> </ul> ... nach Lehrämtern
Datenverfügbarkeit	Studienordnungen
Qualität der Daten	Vollerhebung

## 5.2 Arbeitszeitmodelle

Die Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer wird durch die Bundesländer geregelt. Bisher wird sie in wöchentlichen Pflichtunterrichtsstunden bemessen. Unmittelbar an den Unterricht gebundene Aufgaben und deren nach Lehramt und Unterrichtsfach unterschiedlicher Zeitaufwand für Unterrichtsvorbereitung, Korrekturen sowie außerunterrichtliche Aufgaben wie Pausenaufsichten, Teilnahme an Konferenzen, Elterngespräch etc. gehören zwar zu den Pflichtaufgaben der Lehrerinnen und Lehrer, gehen aber nicht oder kaum in die Bemessung der Arbeitszeit ein – obwohl in keinem Lehramt und in keinem Unterrichtsfach die eigentliche Unterrichtszeit mehr als 40% der tatsächlich geleisteten Arbeitszeit über-

steigt. Mit Blick auf die Aspekte von Zeitgerechtigkeit, Zeittransparenz, Zeitautonomie und Zeitsouveränität werden seit einigen Jahren bundesweit neue Arbeitszeitmodelle erörtert (vgl. dazu KLEMM 1998). Ansätze zu einer konkreten Reform der Lehrerarbeitszeitregelung finden sich allerdings bisher lediglich in Hamburg. Dort wird – beginnend mit dem Schuljahr 2003/2004 – ein neues Arbeitszeitmodell erprobt. Dieses Modell zeichnet sich dadurch aus, dass allen wesentlichen Tätigkeiten der Lehrenden, den unterrichtlichen ebenso wie den außerunterrichtlichen, Zeitwerte zugeordnet werden. Angestrebt wird, dass Lehrerinnen und Lehrern entsprechend ihrem tatsächlichen zeitlichen Aufwand für unterschiedliche Aufgaben bei für alle gleicher Jahresarbeitszeit unterschiedliche wöchentliche Unterrichtsverpflichtungen auferlegt werden (vgl. BEHÖRDE FÜR BILDUNG UND SPORT DES SENATES DER HANSESTADT HAMBURG 2003).

Angesichts der singulären Stellung Hamburgs in dieser Frage erscheint die Entwicklung eines Indikators zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht sinnvoll.

## 6. Gleiche Teilhabe von Frauen und Männern als durchgängiges Leitprinzip

### Empfehlungen des ‚Forum Bildung‘

- **Maßnahmen zur Erweiterung des Berufswahlspektrums und des Studienwahlverhaltens für junge Frauen und junge Männer, insbesondere durch frühe Berufsorientierung ab der Sekundarstufe I in Zusammenarbeit mit der Wirtschaft, beispielsweise durch Erkundungen und Praktika, auch in ‚untypischen‘ Berufsfeldern**
- Stärkung des Interesses junger Frauen an mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern (**vgl. Kapitel 7.3**) und junger Männer für die Berufe des Erziehers und Grundschullehrers
- Gezielte Förderung von Jungen, insbesondere in den Bereichen soziale Kompetenz und Empathie, beispielsweise durch Konfliktlösungsübungen, die Mädchen und Jungen paritätisch einbeziehen
- Familienfreundliche Gestaltung der Bildungsangebote, z. B. durch Sicherstellung der Kinderbetreuung und Halbtagsangebote (**vgl. Kapitel 2.2**)
- Einbeziehung von Themen der gleichen Teilhabe von Frauen und Männern in die Aus- und Weiterbildung der in der Bildung tätigen Personen
- **Verstärkte Förderung der Übernahme von Führungspositionen durch Frauen, besondere Förderung von Frauen in wissenschaftlichen Laufbahnen nach der Promotion**

Unbeschadet der Tatsache, dass die Mädchen und jungen Frauen die Jungen und jungen Männer bei der Beteiligung an mittleren und höheren Schulen ebenso wie bei der Höhe der Bildungsabschlüsse und auch bei der Studienaufnahme an Universitäten eingeholt und inzwischen sogar überholt haben, findet sich bei der Wahl der Ausbildungsberufe im Dualen System, in Vollzeitberufsschulen und bei den gewählten Studiengängen eine Fülle geschlechtsspezifischer Entscheidungen, die dazu führen, dass junge Frauen – zusätzlich zu den geschlechtsdiskriminierenden Effekten des Arbeitsmarktes – häufig über diese Wahlentscheidungen ihre Möglichkeiten zu gleicher Teilhabe mindern und dass sie sich den Aufstieg in Führungspositionen verbauen (vgl. dazu BURKHARDT 2001). Vor diesem Hintergrund ist es empfehlenswert, für die Aspekte



- Erweiterung des Berufswahlspektrums und
  - Beteiligung von Frauen an Führungspositionen
- Indikatoren zu entwickeln.

## 6.1 Erweiterung des Berufswahlspektrums für Frauen und Männer

Die geschlechtsdifferente Beteiligung an den Ausbildungen im Dualen System wird vom Statistischen Bundesamt, differenziert nach Berufen und Jahrgängen, und zudem im Berufsbildungsbericht regelmäßig dokumentiert. Auf dieser Grundlage lässt sich der erste der hier vorgeschlagenen Indikatoren entwickeln.

### 1. Indikator zur Empfehlung ‚Gleiche Teilhabe von Frauen und Männern als durchgängiges Leitprinzip‘ (VI): Erweiterung des Berufswahlspektrums für Frauen und Männer

Input, Prozess, Output	Prozess- und Output-Indikator
Bezugsnorm	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bundesländervergleich</li> <li>• Zeitvergleich</li> </ul>
Variablen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geschlecht</li> <li>• Staatsangehörigkeit</li> <li>• Ausbildungsberufe</li> </ul>
Datenverfügbarkeit	jährlich; Statistisches Bundesamt, Berufsbildungsbericht
Qualität der Daten	Vollerhebung

## 6.2 Beteiligung von Frauen an Führungspositionen

Ob Frauen in der Erwerbsarbeit vermehrt Führungspositionen übernehmen, kann durch die regelmäßig wiederholte Befragung der Erwerbstätigen ermittelt werden. Aussagekräftig ist dabei besonders die Geschlechterdifferenz. Auf Grundlage des arbeitssoziologischen Wissensstandes wäre exakt zu definieren, was unter ‚Führungsposition‘ zu verstehen ist. Entsprechende Fragestellungen ließen sich mit geringfügigem Mehraufwand in den Mikrozensus aufnehmen, der mit seinem Fragenschwerpunkt zur Erwerbstätigkeit den adäquaten inhaltlichen Kontext bietet. Die jährlich durchgeführte repräsentative Stichprobenerhebung in der bundesdeutschen Bevölkerung, durchgeführt durch das Statistische Bundesamt, bietet auch bezüglich des Forschungsdesigns einen

entsprechenden Rahmen. Fragen zu Alter, Geschlecht, Ausbildung, Familienstand, Wirtschaftszweig, Tätigkeitsbereich, zur Stellung im Beruf sowie im Betrieb sind bereits enthalten, sodass sich differenzierte Auswertungsmöglichkeiten anbieten (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2002).

**2. Indikator zur Empfehlung ‚Gleiche Teilhabe von Frauen und Männern als durchgängiges Leitprinzip‘ (VI):  
Verstärkte Förderung der Übernahme von Führungspositionen durch Frauen**

Input, Prozess, Output	Output-Indikator
Bezugsnorm	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geschlechtsvergleich</li> <li>• Zeitvergleich</li> <li>• Regionalvergleich alte/neue Bundesländer</li> <li>• Vergleich zwischen Wirtschaftszweigen, Kohorten, Berufsgruppen, Betriebstypen etc.</li> </ul>
Variablen	Auf Grundlage arbeitssoziologischer Wissensstände zu definieren
Datenverfügbarkeit	Die Fragestellungen könnten mit geringem Mehraufwand in den Mikrozensus aufgenommen werden.
Qualität der Daten	Jährliche repräsentative amtliche Stichprobenerhebung in der bundesdeutschen Bevölkerung

Speziell wird vom ‚Forum Bildung‘ die besondere Förderung von Frauen in wissenschaftlichen Laufbahnen empfohlen. Deshalb wird hier vorgeschlagen, zum einen

- die Beteiligung von Frauen an universitären Studiengängen und ihre erfolgreichen Abschlüsse in diesen Studiengängen in einer fachspezifischen Ausweisung sowie zum anderen
- ihre Anteile an Promotionen und Habilitationen indikatorisiert darzustellen,

ausgehend von der Feststellung, dass damit ausbildungsmäßige Voraussetzungen für das spätere Erlangen von Führungspositionen dargestellt werden.

Exemplarisch für die tatsächliche Beteiligung an Führungspositionen könnten die Anteile von Frauen an den besetzten C3- und C4-Professuren erfasst und dargestellt werden.

**3. Indikator zur Empfehlung ‚Gleiche Teilhabe von Frauen und Männern als durchgängiges Leitprinzip‘ (VI):  
Fächerspezifischer Anteil von Frauen und Männern an den jeweils altersgleichen Gruppen in Führungspositionen bzw. in einer auf solche Positionen hinführende Ausbildung**

Input, Prozess, Output	Prozess- und Output-Indikator
Bezugsnorm	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bundesländervergleich</li> <li>• Zeitvergleich</li> </ul>
Variablen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Studienaufnahme</li> <li>• Studienabschlüsse</li> <li>• Promotionen</li> <li>• Habilitationen</li> <li>• Professuren (exemplarisch) <ul style="list-style-type: none"> <li>– C3</li> <li>– C4</li> </ul> </li> </ul> <p>... jeweils fachspezifisch</p>
Datenverfügbarkeit	Die Daten liegen bei den Wissenschaftsministerien der Länder vor.
Qualität der Daten	Vollerhebung

## 7. Kompetenzen für die Zukunft: Solides Fachwissen und fachübergreifende Kompetenzen

### Empfehlungen des ‚Forum Bildung‘

- **Flexiblere Übergänge zwischen den unterschiedlichen Schulformen**
- Stärkere Durchlässigkeit zwischen der dualen und schulischen Berufsausbildung und den Hochschulen
- Stärkere Einbeziehung von Praxisphasen in die Hochschulausbildung (vgl. **Kapitel 5.1**) und Ausbau dualer Studiengänge
- **Steigerung des Anteils der Hochschulabsolventen und Reduzierung der hohen Abbruchquoten insbesondere an Universitäten, u. a. durch frühzeitige Berufsorientierung und Beratung in der Schule, bessere Strukturierung der Studienangebote, intensivere Beratung und Begleitung während des Studiums, ausreichende soziale Absicherung**
- **Steigerung der Attraktivität von Mathematik und Naturwissenschaften an den Schulen, stärkere Problem- und Praxisorientierung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts**
- Förderung des Erwerbs fachübergreifender Kompetenzen, u. a. durch Entwicklung neuer didaktischer Konzepte für die gemeinsame Vermittlung von fachlichen Kenntnissen und fachübergreifenden Kompetenzen, Entwicklung von Mess- und Bewertungsverfahren für den Erwerb fachübergreifender Kompetenzen
- Entwicklung neuer Verfahren zur Leistungsbewertung und entsprechender Prüfungsverfahren, die in stärkerem Maße Verständnis und Problemlösungskompetenzen erfassen und bewerten

### 7.1 Flexiblere Übergänge zwischen den Schulformen

Die empfohlene Flexibilität der Übergänge zwischen den Schulformen bezieht sich auf die Wechsel zwischen Schulformen innerhalb der Sekundarstufe I und zwischen der Sekundarstufe I und II.

Ein sinnvoller Indikator kann gewonnen werden, indem die Zahl der Wechsler, die von einer höheren in eine niedrigere Schulform

wechsellern (Abstiegsmobilität), ins Verhältnis gesetzt wird zu Wechsellern von einer niedrigeren zu einer höheren Schulform (Aufstiegsmobilität).

Diese Daten werden in vielen Bundesländern nicht erhoben. Es wäre zu empfehlen, die Erhebung der Daten in der KMK zu vereinbaren. Ersatzweise können einstweilen mit Blick auf die Wechsler innerhalb der Sekundarstufe I entsprechende Daten der neuesten PISA-Untersuchung herangezogen werden (vgl. DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2003, S. 310).

Eine exemplarische Auswertung entsprechender Daten liegt für das Schuljahr 1998/1999 für das Land Nordrhein-Westfalen vor (BELLENBERG/KLEMM 2000, S. 62ff.). Die Werte werden dort in einer Matrix abgebildet. Die Daten konnten den jährlich veröffentlichten amtlichen Schuldaten des Landes entnommen werden.

**1. Indikator zur Empfehlung ‚Kompetenzen für die Zukunft: Solides Fachwissen und fachübergreifende Kompetenzen‘ (VII): Übergänge zwischen den Schulformen**

Input, Prozess, Output	Prozess-Indikator
Bezugsnorm	Bundesländervergleich
Variablen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufsteiger</li> <li>• Absteiger</li> </ul>
Datenverfügbarkeit	PISA-Studie
Qualität der Daten	Repräsentative Länderauswertung

## 7.2 Steigerung des Anteils der Hochschulabsolventen

Die Anzahl der Hochschulabsolventen wird jährlich vom Statistischen Bundesamt nach Hochschularten und Bundesländern veröffentlicht. Aus diesen Daten lässt sich ein Indikator gewinnen, der die Zahl der Absolventen ins Verhältnis zur jeweils typischen Altersgruppe setzt. Der dadurch gewonnene Indikator erlaubt einen Vergleich mit internationalen Akademisierungsquoten, so wie diese regelmäßig von der OECD in ‚Education at a Glance‘ publiziert werden (zuletzt in OECD 2002).

**2. Indikator zur Empfehlung ‚Kompetenzen für die Zukunft: Solides Fachwissen und fachübergreifende Kompetenzen‘ (VII): Anteil der Hochschulabsolventen**

Input, Prozess, Output	Output-Indikator
Bezugsnorm	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bundesländervergleich</li> <li>• Zeitvergleich</li> <li>• internationaler Vergleich</li> </ul>
Variablen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Länder</li> <li>• Hochschularten</li> </ul>
Datenverfügbarkeit	Statistisches Bundesamt
Qualität der Daten	amtliche Vollerhebung

**7.3 Attraktivität des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts**

Die Attraktivität von Unterrichtsfächern kann durch die Befragung der Schülerinnen und Schüler erhoben werden. Solche Erhebungen dürften eine wertvolle Ergänzung zu den vorliegenden Befunden der TIMSS- und der PISA-Studien darstellen. Wenn dabei auch die Gründe für die – hohe oder niedrige – Attraktivität erhoben werden, könnten daraus Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts sowie für die Lehreraus- und -fortbildung abgeleitet werden. Das wäre insofern sinnvoll, als durch TIMSS und PISA ohnehin weitreichende Veränderungen der Didaktik des naturwissenschaftlichen und des Mathematikunterrichtes empfohlen wurden.

Aus den Hamburger LAU-Studien ist bekannt, dass die Lernzuwächse nach Fächern, Schulformen, Jahrgangsstufen und Geschlecht differenzieren (vgl. LEHMANN u. a. 2002). Falls der differentielle Lernfortschritt mit der Attraktivität der entsprechenden Unterrichtsfächer korreliert und außerdem Aussagen zur Frage möglich sind, worauf die Attraktivität beruht, könnten daraus Folgerungen für den Unterricht gezogen werden. Die Datenerhebung ist aufwändig, die Fragestellung hat jedoch, wie in PISA 2000 festgestellt, eine deutliche Relevanz:

„Das Interesse an bestimmten Fächern wirkt sich sowohl auf die Intensität und Kontinuität der Freude am Lernen als auch auf den Grad des Verständnisses aus. Dieser Effekt ist weitgehend unabhängig von der allgemeinen Lernmotivation. So können z. B. Schülerinnen und Schüler, die sich für Mathematik interessieren, und daher eher fleißig auf diesem Gebiet arbeiten, auch

eine allgemein hohe Lernmotivation aufweisen, doch muss dies nicht unbedingt der Fall sein – und umgekehrt gilt das Gleiche. Daher ist es wichtig, die Struktur des Interesses der Schülerinnen und Schüler an den verschiedenen Fächern zu analysieren. Eine derartige Analyse kann signifikante Stärken und Schwächen der Schulsysteme in Bezug auf die von ihnen verfolgte Strategie zur Förderung der Lernmotivation verschiedener Gruppen von Schülerinnen und Schülern und den einzelnen Fächern zeigen“ (OECD 2001, S. 117ff.).

Die Konstruktion des Erhebungsinstrumentes setzt einen umfassenden Forschungsprozess voraus. Die Befragung könnte mit Erhebungen zum Schul- und Unterrichtsklima, die zu den Empfehlungen zur ‚Individuellen Förderung‘ vorgeschlagen wurden, gekoppelt werden.

**3. Indikator zur Empfehlung ‚Kompetenzen für die Zukunft: Solides Fachwissen und fachübergreifende Kompetenzen‘ (VII): Attraktivität der Unterrichtsfächer**

Input, Prozess, Output	Input- und Output-Indikator
Bezugsnorm	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ländervergleich</li> <li>• Zeitvergleich</li> </ul>
Variablen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fächer</li> <li>• Geschlecht</li> <li>• Länder</li> </ul>
Datenverfügbarkeit	Daten müssten durch Schülerbefragung erhoben werden.
Qualität der Daten	–

## 7.4 Leistungskurswahlen in der gymnasialen Oberstufe

Es wird ein weiterer Indikator empfohlen, nämlich die Leistungskurswahlen in der gymnasialen Oberstufe. Gemessen werden sollte die Zahl der Schülerinnen und Schüler in den Leistungskursen der Sekundarstufe II nach Fächern als Anteil an allen Schülern der Sekundarstufe II. Entsprechend der Empfehlung 6 (‚Gleiche Teilhabe von Frauen und Männern‘) sollten zusätzlich geschlechtsdifferente Beteiligungsquoten angegeben werden. Dieser Indikator wurde, ebenfalls mit Ausweis der Geschlechtsdifferenz, bereits bei TIMSS eingesetzt und bietet damit auch internationale Vergleichsmöglichkeiten (BAUMERT u. a. 2000). Er kann, weil die Schülerinnen und Schüler nur hier entsprechende Wahlmöglichkeit haben, ausschließlich für die gymnasiale Oberstufe angewendet werden.

Insofern die Leistungskurswahl in der Entscheidungsfreiheit der Schülerinnen und Schüler liegt, können mit diesem Indikator auch Aussagen über die Attraktivität der Fächer gemacht werden. Die Attraktivität beschränkt sich dabei nicht auf das inhaltlich-fachliche Interesse oder die Güte des Unterrichtes. TIMSS benennt mit ‚Kontakt zu Mitschülern‘, ‚Punkteoptimierung‘, ‚Vermeidung von Lehrern‘ weitere Dimensionen der Attraktivität (ebd., S. 57).

Allerdings sind die Entscheidungsfreiheiten der Schülerinnen und Schüler bei der Wahl der Leistungskurse durch Belegverpflichtungen und zulässige Kombinationsmöglichkeiten begrenzt. Die Bundesländer haben hierfür unterschiedliche und in den letzten Jahren die Wahlfreiheit deutlich einengende Regelungen getroffen. Auch die Einzelschulen können im Rahmen ihres Schulprofils weitere Restriktionen verhängen. Im Bundesländervergleich ermöglicht dieser Indikator damit vor allem Aussagen über den realisierten Unterrichtsumfang nach Fächern in der gymnasialen Oberstufe. Innerhalb der Bundesländer hat der Indikator im Zeitvergleich zusätzlich Validität für die Entwicklung der Attraktivität der Unterrichtsfächer.

**4. Indikator zur Empfehlung ‚Kompetenzen für die Zukunft: Solides Fachwissen und fachübergreifende Kompetenzen‘ (VII): Leistungskurswahlen in der gymnasialen Oberstufe**

Input, Prozess, Output	Input- und Output-Indikator
Bezugsnorm	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ländervergleich</li> <li>• Zeitvergleich</li> </ul>
Variablen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fächer (Mathematik/Naturwissenschaften)</li> <li>• Geschlecht</li> <li>• Länder</li> <li>• Kurstyp (Grundkurs/Leistungskurs)</li> </ul>
Datenverfügbarkeit	Zumindest in einigen Bundesländern werden die Daten jährlich erhoben.
Qualität der Daten	in den Ländern, wo verfügbar: Vollerhebung



## 8. Chancen der neuen Medien nutzen

### Empfehlungen des ‚Forum Bildung‘

- **Vermittlung des Umgangs mit neuen Medien als neue Kulturtechnik in allen Bildungsbereichen; Beginn des stufenweisen Erwerbs einer umfassenden Medienkompetenz in Kindertageseinrichtung und Grundschule; Zugang aller Schülerinnen und Schüler zu neuen Medien und zum Internet**
- Entwicklung und Umsetzung von pädagogischen und didaktischen Konzepten des multimedialen Lernens und zum Erwerb von Medienkompetenz, unter enger Kooperation der didaktischen Forschung mit Praxis und Weiterbildung
- Aus- und Weiterbildungsinitiative ‚Neue Medien‘ für das in der Bildung tätige Personal
- Weiterentwicklung von Lernsoftware unter inhaltlichen und methodisch-didaktischen Gesichtspunkten, Steigerung der Benutzerfreundlichkeit, Unterstützung individueller Lernprozesse
- Sicherstellung der technischen Wartung der Ausstattung mit neuen Medien in Bildungseinrichtungen

### 8.1 Computer in der Schule: Zugang, Interesse, Nutzung

In zwei internationalen Studien, die sich beide ausschließlich auf die Schule beziehen, wurden Indikatoren zur Verfügbarkeit und Nutzung von Informationstechnologien entwickelt und angewandt.

Die Studie ‚Second Information Technology in Education Study‘ (SITES) wird von der ‚International Association for the Evaluation of Educational Achievement‘ (IEA) durchgeführt. Die Erhebungen beziehen sich auf den Primarbereich, den Sekundarbereich I sowie den Sekundarbereich II. Diese internationale Vergleichsstudie umfasst insgesamt drei Module:

- Das erste Modul (Untersuchungszeitraum 1997 bis 1998) bezieht sich auf den Einsatz von neuen Informations- und Kommunikationstechnologien. An diesem Teil der Untersuchung war Deutschland nicht beteiligt.
- Das zweite Modul (Untersuchungszeitraum 1999 bis 2002), das sich auf die Fragen der innovativen pädagogischen Praxis bezieht, wurde mit deutscher Beteiligung durchgeführt.

- Das dritte Modul schließlich (Untersuchungszeitraum 2002 bis 2005), an dem Deutschland ebenfalls beteiligt ist, konzentriert sich auf den Aspekt der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler (vgl. zu den Ergebnissen und zum weiteren Programm OECD 2001b, S. 271–283 und BÜCHTER u. a. 2002).

Im ersten Modul, dessen Ergebnisse vorliegen, wurden die folgenden Indikatoren angewendet:

- **Schüler pro Computer**  
Gesamtzahl der Schüler pro Gesamtzahl der Computer, die Schülern zur Verfügung stehen, nach Bildungsbereich
- **Nutzung von Computern**  
Schüler, die Computer in der Schule benutzen, als Anteil an allen Schülern von Schulen, an denen Computer zur Verfügung stehen, nach Bildungsbereich
- **ungenutzte Computer in Schulen**  
Anteil der Schulen, an denen Computer vorhanden sind, aber in diesen Schulen nicht genutzt werden; durchschnittliche der verfügbaren, aber nicht genutzten Computer; Gründe, warum sie nicht benutzt werden, nach Bildungsbereich, ausgedrückt als Anteil der Schüler in Prozent
- **Nutzung des Internets an Schulen**  
Anteil der Schulen in Prozent, die für Unterrichtszwecke einen Internetzugang haben oder planen, nach Bildungsbereich, ausgedrückt als Anteil der Schüler in Prozent
- **Verfügbarkeit von Peripheriegeräten an Schulen**  
Anteil der Schulen mit Laser- oder Farbdrucker, CD-ROM-Laufwerken und CD-Brennern, nach Bildungsbereich, ausgedrückt als Anteil der Schüler in Prozent
- **Verfügbarkeit von Geräten für geistig und/oder körperlich behinderte Schüler an Schulen**  
Anteil der Schulen, die über Geräte für geistig und/oder körperlich behinderte Schüler verfügen, nach Bildungsbereich, ausgedrückt als Anteil der Schüler in Prozent

Außerdem wurden mit der OECD-Studie PISA 2000 internationale Erhebungen durchgeführt, sie beziehen sich nur auf 15-jährige Schülerinnen und Schüler. Folgerhebungen finden in 2003 und 2006 statt. Dabei wurden Schulleiterinnen und Schulleiter zur Verfügbarkeit sowie zur Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien sowie zur Vertrautheit der Schülerinnen und Schüler mit Computern befragt (OECD 2001c, S. 76/77).

Wegen der mangelnden Beteiligung Deutschlands an dem ersten der hier beschriebenen Module wird die Bildung eines PISA-gestützten Indikators vorgeschlagen, der

- Zugang,
- Interesse und
- Nutzung

zusammenfasst. Diese Daten sind in der PISA-Studie für Sekundarstufenschüler dokumentiert (vgl. WIRTH/KLIEME 2003, S. 195ff.).

**Indikator zur Empfehlung, Chancen der neuen Medien nutzen' (VIII): Schüler pro Computer**

Input, Prozess, Output	Input- und Prozess-Indikator
Bezugsnorm	<ul style="list-style-type: none"> <li>• internationaler Vergleich</li> <li>• Zeitvergleich (zukünftig, geplant)</li> </ul>
Variablen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zugang</li> <li>• Interesse</li> <li>• Nutzung</li> <li>• Bildungsgang</li> <li>• Geschlecht</li> </ul>
Datenverfügbarkeit	PISA 2000 und Folgeuntersuchungen
Qualität der Daten	repräsentative Erhebung

## 9. Ausgrenzung vermeiden und abbauen

### Empfehlungen des ‚Forum Bildung‘

- Entwicklung von Konzepten und Methoden zur Vermeidung von Schulverweigerung; Ausbau der Schulsozialarbeit; intensive Kooperation von Schule, Jugendhilfe und außerschulischen Lernorten
- **Weiterentwicklung der Qualität der Ausbildung von Jugendlichen, die besonderer Förderung bedürfen, und Unterstützung beim Übergang in Beschäftigung**
- Ein Förderinstrument mit einheitlicher Finanzierung für eine zweite Qualifizierungschance für junge Erwachsene ohne abgeschlossene Berufsausbildung
- Breite Umsetzung eines Qualifizierungskonzepts für Personengruppen mit geringen Qualifikationen mit folgenden Elementen: individuelle Beratung am Arbeitsplatz, Zertifizierung von Ergebnissen informellen Lernens, insbesondere von im Prozess der Arbeit erworbenen Kompetenzen, Schaffung lernförderlicher Situationen am Arbeitsplatz, Qualifizierung in der gewohnten Umgebung des Arbeitsplatzes durch modularisierte Weiterbildungsangebote, die an vorhandene Kompetenzen anknüpfen, vorbereitende und begleitende Sprachkurse für Migrantinnen und Migranten (**vgl. Kapitel 10**)
- **Spezielle Weiterbildungsangebote für ältere Erwachsene, die den Interessen und Lernmöglichkeiten dieser Zielgruppe gerecht werden sowie intensive Werbung bei Arbeitgebern und Arbeitnehmern für die Nutzung dieser Angebote**
- **Verstärkte Werbung und neue Ansprechformen für die Teilnahme von Personen mit geringen Qualifikationen an Weiterbildung**

### 9.1 Erreichen von Berufsabschlüssen

Die Massenstatistik weist die Zahlen der erfolgreich absolvierten Prüfungen

- im Dualen System,
- im vollzeitschulischen Berufsbildungssystem sowie
- in den Hochschulen aus.

Die dadurch verfügbaren Daten lassen aber allenfalls nur grobe Rückschlüsse darauf zu, wie groß die Zahl der jungen Menschen ist, die keinen Ausbildungsabschluss erreichen und wie hoch ihr Anteil an ihrer Altersgruppe ist. Dies erklärt sich daraus, dass die Massenstatistik das Alter der Prüfungsteilnehmer nicht ausweist. Ebenso lässt sie nicht erkennen, wie groß die Zahl der Prüfungsteilnehmer ist, die vor der berichteten Prüfungsteilnahme bereits eine andere Prüfung absolviert haben. Deshalb müssen ersatzweise Sonderauswertungen der Mikrozensus-Erhebung herangezogen werden. Mit dieser eigens durchzuführenden Auswertung kann repräsentativ und altersgruppenspezifisch der Anteil junger Menschen mit und ohne erreichten Berufsbildungsabschluss erhoben werden. Entsprechende Sonderauswertungen des Mikrozensus wurden von BELLENBERG/KLEMM (2000) und HOVESTADT (2003) veröffentlicht.

<b>Indikator zur Empfehlung ‚Ausgrenzung vermeiden und abbauen‘ (IX): Erreichen von Berufsabschlüssen</b>	
Input, Prozess, Output	Output-Indikator
Bezugsnorm	Zeitreihe
Variablen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alter</li> <li>• Geschlecht</li> <li>• Nationalität</li> </ul>
Datenverfügbarkeit	Sonderauswertung Mikrozensus
Qualität der Daten	repräsentativ für das Bundesgebiet insgesamt und für die größeren Bundesländer

## 9.2 Übergang von der Berufsausbildung in den Beruf

Zum Übergang von der Ausbildung bzw. dem Studium in den Beruf werden keine regelmäßigen Erhebungen durchgeführt. Die Bundesanstalt für Arbeit differenziert die Arbeitslosendaten nach Altersgruppen, und ältere Erhebungen differenzieren auch nach Qualifikation. Der Übergang von Ausbildung und Studium in den Beruf kann damit jedoch nicht gemessen werden.

### 9.3 Weiterbildungsbeteiligung

Vgl. zu diesem Kapitel Punkt 3.2.

## 10. Bildung und Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten

### Empfehlungen des ‚Forum Bildung‘

- Aufnahme der Förderung von Migrantenkindern in die Schulprogrammentwicklung als Kriterium für die Qualität von Schulen
- Berücksichtigung der Kinder aus Aussiedlerfamilien bei der Entscheidung über Sonderzuweisungen an Bildungseinrichtungen
- Verstärkung des interkulturellen Lernens in allen Bildungseinrichtungen mit dem Schwerpunkt auf dem Elementar- und Primarbereich unter Bezugnahme auf die dort vertretenen Sprachen und Kulturen
- Verstärkte Förderung der Mehrsprachigkeit unter Berücksichtigung der jeweiligen Muttersprache vom Kindergarten an, Ausbau des Deutschunterrichts in allen Fächern der Schule
- Aufnahme von Lehrenden mit Migrationshintergrund in die Kollegien aller Bildungseinrichtungen, Verstärkung der Elternarbeit, Maßnahmen zur Heranführung von zugewanderten Eltern an schulische Arbeit und an deutsche Kultur
- Lokale Zielvereinbarungen für die Förderung von Migrantenkindern in Schule und Berufsausbildung, Unterstützung lokaler Netzwerke zur Verbesserung der Bildungs- und Ausbildungschancen von Migrantinnen und Migranten
- Verbesserung der Bildungsberatung für erwachsene Migrantinnen und Migranten, Ausbau des zielgruppen- und situationsgerechten Deutschunterrichts für Erwachsene unter Nutzung des deutschsprachigen Umfeldes, stärkere Thematisierung der Förderung von Migrantinnen und Migranten in der Aus- und Weiterbildung der in der Bildung tätigen Personen, Verstärkung der Bedeutung von Deutsch als Fremdsprache

In der öffentlichen Bildungsstatistik wird die Zugehörigkeit zur Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund nicht erhoben: Migrantinnen und Migranten, die die deutsche Staatsbürgerschaft erworben haben, werden ebenso wenig erfasst wie Spätaussiedler. Ermittelt wird in diesen Statistiken lediglich die Staatsangehörigkeit.

Die Befunde der PISA- und auch die jüngst vorgelegten Ergebnisse der IGLU-Untersuchung weisen aber darauf hin, dass – unabhängig von der Staatsangehörigkeit – die Migrationsgeschichte eine wesent-

liche Einflussgröße für den Kompetenzerwerb in schulischen Bildungsprozessen darstellt. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden empfohlen, einen – kurzfristig verfügbaren – Indikator zu bilden, der sich mit der Erfassung der Staatsangehörigkeit begnügt und zusätzlich mittelfristig an der Gewinnung eines Indikators zu arbeiten, der die Migrationsgeschichte dauerhaft differenzierter darstellt.

## 10.1 Schulabschlüsse

Ein grundlegend wichtiger Indikator für die differenzielle Bildungsbeteiligung und ihre Entwicklung ist das Erreichen allgemein bildender Schulabschlüsse. Schulabschlüsse haben wesentlichen Einfluss auf die Chancen weiterer Bildungserfolge sowie auf dem Arbeitsmarkt. Entsprechend werden die Daten vom Statistischen Bundesamt umfassend erhoben und u. a. vom BMBF in den Grund- und Strukturdaten (BMBF 2002) mitgeteilt. Ausgewiesen werden

- der erreichte Schulabschluss (bzw. der Schulabgang ohne Abschluss),
- die Schulform, an der er erreicht wurde,

differenziert nach Bundesländern und Geschlecht, in absoluten Zahlen sowie als Anteil an der gleichaltrigen Bevölkerung.

Eine Ausweitung der Datenauswertung auf unterschiedliche Herkunftsländer ist möglich und zu empfehlen. Es wird deswegen vorgeschlagen, die Anteile auch differenziert nach Staatsangehörigkeit mitzuteilen. Die genaue Definition des Indikators, insbesondere die Bestimmung der ‚gleichaltrigen Bevölkerung‘ kann dem bereits berichteten Indikator ‚Schulabgänger nach Art des Abschlusses in Prozent der gleichaltrigen Bevölkerung‘ folgen.

### Indikator zur Empfehlung ‚Bildung und Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten‘ (X): Ausländische Schulabgänger nach Art des Abschlusses als Anteil der gleichaltrigen ausländischen Bevölkerung

Input, Prozess, Output	Output-Indikator
Bezugsnorm	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inländer/Herkunftsländer</li> <li>• Zeitvergleich</li> </ul>
Variablen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nationalität</li> <li>• Geschlecht</li> <li>• Schulabschluss</li> </ul>
Datenverfügbarkeit	Statistisches Bundesamt
Qualität der Daten	Vollerhebung in den Ländern

## 10.2 Mittelfristig: Umfassende Erweiterung der Statistik

Der Vorteil der Statistik mit der Variable ‚Staatsangehörigkeit‘ liegt darin, dass damit verschiedene amtliche Statistiken verwandt und Indikatoren miteinander verglichen werden können. Insbesondere kann auf demographische Daten Bezug genommen werden.

Der Nachteil ist jedoch, dass die Bildungsbeteiligungen und -erfolge damit nur unzureichend erfasst werden: Die Statistiken differenzieren nach Staatsangehörigkeit, nicht aber nach der Integration in die deutsche Gesellschaft und nach Kenntnis der deutschen Sprache. Bereits heute besteht das statistische Problem, dass die Bildungsproblematik der ‚Aussiedler‘ ausgeblendet bleibt, weil ihr Migrationshintergrund durch die deutsche Staatsangehörigkeit nicht erfasst wird. Hinzu kommt, dass auf neuer Gesetzesgrundlage auch Migrantinnen und Migranten aus anderen Herkunftsregionen zu größerem Anteil als vormals die deutsche Staatsbürgerschaft erhalten. Die Erweiterung der Bildungsstatistik um eine neue, für den Migrationshintergrund aussagekräftige Variable wird erforderlich sein.

Es wird vorgeschlagen, den Migrationshintergrund wie bei PISA 2000 zu erfassen, nämlich durch den Geburtsort der Lernenden bzw. ihrer Eltern. Dabei werden drei Gruppen gebildet:

1. Kinder, Jugendliche oder Erwachsene, die in Deutschland/in der Deutschen Demokratischen Republik/in der Bundesrepublik Deutschland geboren wurden und bei denen zumindest ein Elternteil ebenfalls hier geboren wurde (Gruppe 1),
2. Kinder, Jugendliche oder Erwachsene, die in Deutschland/in der Deutschen Demokratischen Republik/in der Bundesrepublik Deutschland geboren wurden, deren Eltern jedoch beide in einem anderen Land geboren wurden (Gruppe 2),
3. Kinder, Jugendliche oder Erwachsene, die in einem anderen Land geboren wurden (Gruppe 3).



## 11. Lernorte öffnen und verknüpfen

### Empfehlungen des ‚Forum Bildung‘

- Förderung der Entwicklung von Bildungseinrichtungen zu ‚Häusern des Lernens‘, u. a. durch Ressourcen für die einzelnen Bildungseinrichtungen, um Zeit, professionelle Beratung und Fortbildung für die Entwicklung der Einrichtung einsetzen zu können; durch die Unterstützung von Kindertageseinrichtungen und Schulen bei der Entwicklung, Verwirklichung und Fortschreibung von Programm und Profil der Einrichtung; durch die Beteiligung der Lehrenden, der Lernenden, der Eltern und der Partner der Einrichtung an der Entwicklung des Programms der Bildungseinrichtung; durch die Weiterbildung von Lehrenden im Team, bezogen auf die Lösung konkreter Aufgaben der Bildungseinrichtung
- Beratung und Unterstützung von Eltern bei Erziehungsaufgaben und bei der verantwortlichen Mitwirkung in Kindertageseinrichtungen und Schule,
- **Stärkere Unterstützung von Bildungseinrichtungen bei der Öffnung für das soziale, kulturelle und wirtschaftliche Umfeld**, Reduzierung von Erlassen auf das unbedingt Notwendige
- **Stärkere Öffnung der Hochschule für ihr soziales und kulturelles Umfeld und für eine Kooperation mit der Wirtschaft**
- **Stärkung der Bereitschaft von sozialen und kulturellen Organisationen sowie von Betrieben in der Region zu aktiver Kooperation mit Kindertageseinrichtungen, Schule, Hochschule und Weiterbildungseinrichtungen**
- **Ausbau regionaler Netzwerke, die Anbieter und Nachfrager sowie die für Bildung, Kinder- und Jugendhilfe, Arbeitsmarkt und Sozialpolitik Verantwortlichen in der Region zusammenführen**

Das ‚Forum Bildung‘ empfiehlt die Öffnung und Verknüpfung der Lernorte. Zur Indikatorisierung dieser Empfehlung wird hier auf das Projekt ‚Schule und soziale Netzwerke‘ des DJI hingewiesen. Es handelt sich um eine zweistufige Untersuchung. In der ersten Stufe wurden die Schulleiter einer Zufallsstichprobe von allgemein bildenden Schulen schriftlich nach den Kooperationsbeziehungen der Schule befragt. Differenziert wurde nach Kooperationspartnern (schulunterstützende Dienste, Einrichtungen und Betriebe in der

Kommune, andere Schulen, Sponsoren und Fördervereine, Eltern, Schülerinnen und Schüler, sonstige Personen). Außerdem wurden die Schulleiter zur Rangordnung der wichtigsten Kooperationspartner aufgefordert. Auf dieser Grundlage können vor allem quantitative Aussagen über vorhandene Kooperationen gemacht werden (LIPSKI/KELLERMANN 2002). Darauf baut die zweite Stufe der Untersuchung auf, die qualitative Dimensionen verfolgt, indem geprüft wird, welche Auswirkungen diese Kooperationen auf das schulische Leben und auf den schulischen Unterricht haben. Hierzu sollen Schulleiter, Lehrer, Eltern und Schüler einer Auswahl von Schulen mündlich befragt werden. Die Ergebnisse dieser zweiten Stufe liegen noch nicht vor.

Indikatoren für die Quantität und Qualität der Kooperationsbeziehungen von Schulen sowie für die Bildungsinstitutionen der anderen Bildungsbereiche können auf den Erfahrungen dieser Studie aufbauen.

## 12. Mehr Eigenverantwortung für Bildungseinrichtungen, Lernen aus Evaluationen

### Empfehlungen des ‚Forum Bildung‘

- Verstärkte Eigenverantwortung für Bildungseinrichtungen, insbesondere bei der Weiterentwicklung ihres pädagogischen Profils und der personellen, räumlichen und sächlichen Ausstattung
- Schulbezogene Einstellungen als Regel bei gleichzeitiger Sicherstellung einer gleichmäßigen Lehrerversorgung von Regionen
- Verstärkung der Führungs- und Managementkompetenz der Leiterinnen und Leiter von Bildungseinrichtungen u. a. durch verpflichtende kontinuierliche Weiterbildung
- Ausbau der Beratungskompetenzen der staatlichen Aufsicht
- Förderung des Lernens aus Evaluationen, u. a. durch Förderung der internen Verständigung über Qualität in Bildungseinrichtungen und der Bereitschaft zur Rechenschaft nach außen sowie zum Vergleich mit anderen, vor dem Hintergrund geeigneter Referenzrahmen, Transferforschung zur Entwicklung der Bedingungen für das Lernen aus Evaluationen, Aufbereitung der Informationen aus Evaluationen für Transparenz und Beratung über die Qualität der Bildungseinrichtung für alle Beteiligte
- Fortsetzung und Vertiefung der vom ‚Forum Bildung‘ begonnenen bildungsbereichsübergreifenden Behandlung von Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung

Die unter der Überschrift ‚Mehr Eigenverantwortung für Bildungseinrichtungen‘ vorgeschlagenen Maßnahmen werden in der nationalen sowie in der internationalen Diskussion unter der Überschrift ‚Autonomie der Schulen‘ behandelt.

Zu diesem umfassenden Gebiet gibt es in Deutschland keine regelmäßig erhobenen Daten. Dies mag sich auch daraus erklären, dass die Autonomieentwicklung in Deutschland im internationalen Vergleich sehr spät eingesetzt hat und sich derzeit immer noch in einem Anfangsstadium befindet.

Für die Schulen der Sekundarstufe I bietet die PISA-Studie erste bundesweit repräsentative Daten. In den nachfolgenden PISA-Erhebungen wird dieser Komplex noch differenzierter behandelt. Angesichts der derzeit schmalen Datenbasis ist ein Rückgriff auf PISA-Daten zu empfehlen. In der folgenden Matrix sind die Variablen entsprechend der PISA-Erhebung zusammengefasst.

**Indikator zur Empfehlung ‚Mehr Eigenverantwortung für Bildungseinrichtungen, Lernen aus Evaluationen‘ (XII):  
Eigenverantwortung von Bildungseinrichtungen**

Input, Prozess, Output	Prozess-Indikator
Bezugsnorm	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ländervergleich</li> <li>• internationaler Vergleich</li> </ul>
Variablen	<p>nach PISA 2000:</p> <p>Mitverantwortung der Schulleitungen bei</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entscheidungen über das Kursangebot</li> <li>• Bestimmung des Lehrstoffes</li> <li>• Wahl der verwendeten Lehrbücher</li> <li>• Aufnahme von Schülerinnen und Schülern in die Schule</li> <li>• Festlegung von Kriterien für die Schülerbeurteilung</li> <li>• Festlegung von disziplinären Regeln für Schülerinnen und Schüler</li> <li>• Entscheidungen über die Verwendung des Budgets innerhalb der Schule</li> <li>• Festlegung des Schulbudgets</li> <li>• Beförderung/Höhergruppierung von Lehrkräften</li> <li>• Festlegung des Anfangsgehalts der Lehrkräfte</li> <li>• Einstellung von Lehrkräften</li> <li>• Entlassung von Lehrkräften</li> </ul>
Datenverfügbarkeit	PISA 2000 und folgende PISA-Erhebungen
Qualität der Daten	repräsentativ

ACKEREN, ISABELL VAN: *Von FIMS und FISS bis TIMSS und PISA. Schulleistungen in Deutschland im historischen und internationalen Vergleich*. In: Die Deutsche Schule 2/2002, S. 157–175

ANDRES, BEATE/LAEWEN, HANS-JOACHIM: *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit – Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Neuwied 2002

ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung [MPI]: *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek 1994

ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG: *Empfehlungen des Forum Bildung*. Bonn 2001. Online unter: <http://bildungplus.forum-bildung.de/>, Stand: Mai 2003

AURIN, KURT (Hg.): *Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit?*. Bad Heilbrunn 1990

BAUMERT, JÜRGEN/BOS, WILFRIED/BROCKMANN, JENS/GRUEHN, SABINE/KLIEME, ECKHARD/KÖLLER, OLAF/LEHMANN, RAINER/LERKE, MANFRED/NEUBRAND, JOHANNA/SCHNABEL, KAI UWE/SCHIPPERT, KNUT/WATERMANN, RAINER: *TIMSS III–Deutschland. Der Abschlussbericht. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse*. Berlin 2000

BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG, FAMILIE UND FRAUEN: *Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Pressemitteilung vom 4. April 2003

BEHÖRDE FÜR BILDUNG UND SPORT DES HAMBURGER SENATES: *Kurzfassung des Berichts der 2. Hamburger Lehrerarbeitszeitkommission*. 15. Januar 2003

BELLENBERG, GABRIELE/KLEMM, KLAUS: *Scheitern im System, Scheitern des Systems? Ein etwas anderer Blick auf Schulqualität*. In: ROLFF, HANS-GÜNTER/BOS, WILFRIED/KLEMM, KLAUS/ PFEIFFER, HERMANN/SCHULZ-ZANDER, RENATE (Hg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 11. Daten, Beispiele und Perspektiven*. Weinheim und München 2000, S. 51–76

BELLENBERG, GABRIELE/THIERACK, ANKE: *Lehrerbildung in Deutschland – aktuelle Entwicklungstendenzen in den Bundesländern*. Weinheim und Basel 2003 (im Erscheinen)

BLANK, ROLF K.: *Developing a System of Education Indicators: Selecting, Implementing, and Reporting Indicators*. In: Educational Evaluation and Policy Analysis 1/1993, S. 65–80

BLK (BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG): *BLK-Bildungsfinanzbericht 1998/99, Bände I und II*. Bonn 2000

BMBF (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG): *Berichtssystem Weiterbildung VIII. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland*. Bonn 2001

BMBF (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG): *Grund- und Strukturdaten 2000/2001*. Bonn 2001

BMBF (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG): *Vom Azubi zum Master. IT-Fortbildungskonzept eröffnet neue berufliche Perspektiven*. Bonn 2002

BMBF (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG): *Grund- und Strukturdaten 2001/2002*. Bonn 2003

BMBF (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG): *Berufsbildungsbericht*. Bonn 2003

BONNET, GÉRARD: *Effects of Evaluation Procedures on Educational Policy Decision in France*. In: International Journal of Educational Research 3/1996, S. 249–256

BOS, WILFRIED/LANKES, EVA-MARIA/PRENZEL, MANFRED/SCHWIPPERT, KNUT/WALTHER, GERD/VALTIN, RENATE: *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster 2003

BOS, WILFRIED/POSTLETHWAITE, NEVILLE: *Internationale Schulleistungsforschung. Ihre Entwicklungen und Folgen für die deutsche Bildungslandschaft*. In: WEINERT, FRANZ E. (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel 2001

BOTTANI, NORBERTO/TUIJNMAN, ALBERT: *International Education Indicators: Framework, Development and Interpretation*. In: CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (Hg.): *Making Education Count. Developing and Using International Indicators*. Paris 1994, S. 21–35

BÜCHTER, ANDREAS/DALMER, REBEKKA/SCHULZ-ZANDER, RENATE: *Innovative schulische Unterrichtspraxis mit neuen Medien*. In: ROLFF, HANS-GÜNTER u. a. (Hg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 12. Daten, Beispiele und Perspektiven*. Weinheim und München 2002, S. 163–197

BURKHARDT, ANKE: *Prägend bis marginal – zur Position von Mädchen und Frauen in Bildung und Wissenschaft*. In: BÖTTCHER, WOLFGANG/ KLEMM, KLAUS/RAUSCHENBACH, THOMAS (Hg.): *Bildung und Soziales in Zahlen*. Weinheim 2001, S. 303–330

CENTRAAL BUREAU VOOR DE STATISTIEK: *Jaarboek Onderwijs in Cijfers*. Voorburg/Heerlen 2002

COBB, CLIFFORD W./RIXFORD, CRAIG: *Lessons Learned from the History of Social Indicators*. San Francisco 1998

COLEMAN, JAMES S./CAMPBELL, ERNEST Q./HOBSON, CAROL J./ MCPARTLAND, JAMES/MOOD, ALEXANDER M./WEINFELD, FREDERIC D./ YORK, ROBERT L.: *Equality of Educational Opportunity*. Washington 1996

CREEMERS, BERT P.M.: *The History, Value and Purpose of School Effectiveness Studies*. In: REYNOLDS, DAVID u. a. (Hg.): *Advances in School Effectiveness Research and Practice*. Oxford 1994

DARLING-HAMMOND, LINDA: *Policy Uses and Indicators*. In: CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (Hg.): *Making Education Count. Developing and Using International Indicators*. Paris 1994, S. 357–378

DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen 2001

DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hg.): *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen 2003

DJI (DEUTSCHES JUGENDINSTITUT): *Zahlenspiegel. Daten zu Tageseinrichtungen für Kinder. Kindertageseinrichtungen in Stadtteilen mit besonderem Entwicklungsbedarf*. München 2002

ERMERT, KARL (Hg.): *„Gute Schule“ – Was ist das? Aufgaben und Möglichkeiten der Lehrerfortbildung*. In: Loccumer Protokolle 17/1986

EUROPÄISCHE KOMMISSION: *Bericht über die Qualität der schulischen Bildung in Europa – Sechzehn Qualitätsindikatoren*. Brüssel 2000

EUROPEAN COMMISSION: *Key Data on Education in Europe 2002*. Luxemburg 2002

FEGERT, JÖRG M./FRÜHAUF, THEO: *Integration von Kindern mit Behinderungen*. Deutsches Jugendinstitut. München 1999

FITZ-GIBBON, CAROL TAYLOR: *Official Indicator Systems in the U.K.: Examinations and Inspections*. In: *International Journal of Educational Research* 3/1996a, S. 239–247

FITZ-GIBBON, CAROL TAYLOR: *Monitoring Education. Indicators, Quality and Effectiveness*. London 1996b

FITZ-GIBBON, CAROL TAYLOR: *Evaluation in an Age of Indicators. Challenges for Public Sector Management*. In: *Evaluation* 1/2002, S. 140–148

FITZ-GIBBON, CAROL TAYLOR/KOCHAN, SUSAN: *School Effectiveness and Educational Indicators*. In: TEDDLIE, CHARLES/REYNOLDS, DAVID (Hg.): *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London und New York 2000, S. 257–282

FITZ-GIBBON, CAROL TAYLOR/TYMMS, PETER: *Technical and ethical Issues in Indicator Systems: Doing Things right and doing wrong Things*. In: *Education Policy Analysis Archives* 6/2002. Online unter: <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n6/>, Stand: Mai 2003

FTHENAKIS, WASSILIOS E. (Hg.): *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. München 2003

GLASER, ROBERT/SILVER, EDWARD: *Assessment, Testing and Instruction: Retrospect and Prospect*. Pittsburgh 1994. Online unter: <http://www.cse.ucla.edu/Cresst/reports/TECH379.pdf>, Stand: Mai 2003

GUEN, MARTINE LE: *Evaluating School Performance in France*. In: Centre for Educational Research and Innovation (Hg.): *Making Education Count. Developing and Using International Indicators*. Paris 1994, S. 173-196

HERPEN, MAX VAN: *Gegenwärtige begriffliche Modelle für Bildungsindikatoren*. In: MITTER, WOLFGANG/SCHÄFER, ULRICH (Hg.): *Die internationalen Bildungsindikatoren der OECD – ein Analyserahmen. Ein OECD/CERI-Bericht*. Frankfurt am Main u. a. 1994, S. 29–61

HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK): *Hochschulkompass*. Stand: 2. Juli 2003. Online unter: <http://www.hochschulkompass.de/>

HOPKINS, DAVID: *Process Indicators for School Improvement*. In: CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (Hg.): *Making Education Count. Developing and Using International Indicators*. Paris 1994, S. 145–170

HOVESTADT, GERTRUD: *Jugendliche ohne Berufsabschluss*. April 2003. Online unter: [http://www.edu-con.de/studie\\_joa.pdf](http://www.edu-con.de/studie_joa.pdf)



HUSÉN, TORSTEN/TUIJNMAN, ALBERT: *Monitoring Standards in Education: Why and how it came about*. In: TUIJNMAN, ALBERT C./POSTLETHWAITE, NEVILLE T.: *Monitoring the Standards of Education*. Oxford u. a. 1994, S. 1–21

INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS: *Onderwijsverslag*. Utrecht 2002

JAICH, ROMAN: *Finanzierung der Kindertagesbetreuung in Deutschland*. Gutachten im Rahmen des Projektes „Familienunterstützende Kinderbetreuungsangebote“ des DJI. München 2003

JUGENDMINISTERKONFERENZ: *Beschluss „Bildung fängt im frühen Kindesalter an“* vom 18. 4. 2002. Online unter: ([http://www.brandenburg.de/sixcms/media.php/1222/42jmk04\\_02.pdf](http://www.brandenburg.de/sixcms/media.php/1222/42jmk04_02.pdf), Stand: Mai 2003

KANAEV, ALEXANDER/TUIJNMAN, ALBERT: *Prospects for Selecting and Using Indicators for Benchmarking Swedish Higher Education*. Working Paper. Stockholm 2001. Online unter: [http://www.sister.nu/pdf/wp2001\\_1.pdf](http://www.sister.nu/pdf/wp2001_1.pdf), Stand: Mai 2003

KLEMM, KLAUS: *Zeit, Lehrerarbeit und Schulentwicklung*. In: *Journal für Schulentwicklung* 2/1998, S. 8–16

KLEMM, KLAUS: *Chancengleichheit in der Bildung*. In: MATHIEU, HANS: *Bildung im Wettbewerb*. Berlin 2002, S. 20–35

KMK (KULTUSMINISTERKONFERENZ): *Rahmenvereinbarung zur Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen*. Beschluss vom 28. Januar 2000

KMK (KULTUSMINISTERKONFERENZ): *Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1992 bis 2001*. Bonn 2002

KREIENBAUM, MARIA ANNA u. a. (Hg.): *Was ist eine gute Schule?* Weinheim 1993

LASHWAY, LARRY: *Educational Indicators. ERIC Digest*. In: ERIC Clearinghouse on Educational Management 2001. Online unter: <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed457536html>, Stand: Mai 2003

LEHMANN, RAINER/PEEK, RAINER/GÄNSFUSS, RÜDIGER/HUSFELDT, VERA: *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9*. Hamburg 2002

LEIMU, KIMMO: *The Way to a Strategic View on Evaluation*. In: LEIMU, KIMMO/LINNKYLÄ, PIIRJO/VÄLIJÄRVI, JOUNI (Hg.): *Merging national and international Interests in Educational System Evaluation*. Jyväskylä 2001a, S. 7–14

LEIMU, KIMMO: *Conclusions, Challenges and Visions*. In: LEIMU, KIMMO/LINNKYLÄ, PIRJO/VÄLIJÄRVI, JOUNI (Hg.): *Merging national and international interests in Educational System Evaluation*. Jyväskylä 2001b, S. 123–153

LIPSKI, JENS/KELLERMANN, DORIS: *Schule und soziale Netzwerke. Erste Ergebnisse der Befragung von Schulleitern zur Zusammenarbeit allgemein bildender Schulen mit anderen Einrichtungen und Personen*. Zwischenbericht 2002. Online unter: [http://www.dji.de/bibs/147\\_1067\\_Zwischenbericht2.pdf](http://www.dji.de/bibs/147_1067_Zwischenbericht2.pdf)

MC EWEN, NELLY: *Student Outcome Indicators in Canada: Uses, Issues and Solutions*. In: *International Journal of Educational Research* 3/1996, S. 219–229

MITTER, WOLFGANG/SCHÄFER, ULRICH (Hg.): *Die internationalen Bildungsindikatoren der OECD – ein Analyserahmen*. Ein OECD/CERI-Bericht. Frankfurt am Main u. a. 1994

NUTTALL, DESMOND: *Choosing Indicators*. In: CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (Hg.): *Making Education Count. Developing and Using International Indicators*. Paris 1994, S. 79–96

OAKES, JEANNIE: *Educational Indicators: A Guide for Policymakers*. Santa Monica 1986

OECD: *Bildungspolitische Analysen*. Paris 1999

OECD: *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000. Ausbildung und Kompetenzen*. Paris 2001a

OECD: *Education at a Glance*. OECD Indicators. Paris 2001b

OECD: *Manual for the PISA 2000 Database*. Paris 2001c

OECD: *Education at a Glance*. OECD Indicators. Paris 2002

OGAWA, RODNEY/COLLOM, ED: *Educational Indicators: What are they? How can Schools and School Districts use them?* Riverside 1998. Online unter: [http://cerc.ucr.edu/publications/PDF\\_Transfer/School\\_Organization/so004\\_educational\\_indicators/so004\\_educational\\_indicators.pdf](http://cerc.ucr.edu/publications/PDF_Transfer/School_Organization/so004_educational_indicators/so004_educational_indicators.pdf), Stand: Mai 2003

OWEN, EUGENE: *Educational Indicators*. In: LEIMU, KIMMO/LINNKYLÄ, PIRJO/VÄLIJÄRVI, JOUNI (Hg.): *Merging national and international interests in Educational System Evaluation*. Jyväskylä 2001, S. 41–50

PELGRUM, WILLEM J./VOOGT, JOKE/PLOMP, TJEERD: *Curriculum indicators in international comparative research*. In: *Measuring the Quality of Schools*. Paris 1995, S. 83-98

PESCH, LUDGER: *Entwurf eines normativen Rahmens für die Bildungsarbeit in Brandenburger Kindertagesstätten*. Gutachten im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. Dezember 2002

PEUCKER, CHRISTIAN: *Außerunterrichtliche Betreuung von Kindern und Jugendlichen an der Schule*. Deutsches Jugendinstitut. München, September 2001

RALPH, JOHN: *Issues in the Development of national Education Indicators in the United States*. In: *International Journal of Educational Research* 3/1996, S. 231–238

REYNOLDS, DAVID: *School Effectiveness and School Improvement. An Updated Review of the British Literature*. In: REYNOLDS, DAVID/ CUTTANCE, PETER (Hg.): *School Effectiveness Research. Policy and Practice*. London 1992

ROLFF, HANS-GÜNTER/HOLTAPPELS, HEINZ-GÜNTER/KLEMM, KLAUS/PFEIFFER, HERMANN/ SCHULZ-ZANDER, RENATE (Hg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 12. Daten, Beispiele und Perspektiven*. Weinheim und München 2002

SACHVERSTÄNDIGENRAT BILDUNG BEI DER HANS-BÖCKLER-STIFTUNG: *Bildung in der frühen Kindheit*. Diskussionspapier Nr. 4. Düsseldorf 2001

SAUNDERS, LESLEY: *The Curriculum and its Assessment: Some System Models for Assessing Student Performance – the Case of England*. Ohne Jahr, ohne Ort. Online unter: <http://www1.worldbank.org/education/est/resources/topic%20papers/Models%20of%20Assessment.doc>, Stand: Mai 2003

SCHEERENS, JAAP: *Effective schooling: Research, Theory and Practice*. London 1992

SCHEERENS, JAAP/BOSKER, ROEL J.: *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford und New York 1997

SELDEN, RAMSAY W.: *Die Standardisierung von Daten in dezentralisierten Bildungsdatensystemen*. In: MITTER, WOLFGANG/SCHÄFER, ULRICH (Hg.): *Die internationalen Bildungsindikatoren der OECD – ein Analyse-rahmen*. Ein OECD/CERI-Bericht. Frankfurt am Main u. a. 1994, S. 132–140

SHAVELSON, RICHARD u. a.: *Steps in Designing an Indicator System*. In: ERIC Clearinghouse on Tests Measurement and Evaluation 1991. Online unter: <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed338700.html>, Stand: Mai 2003

STATISTISCHES BUNDESAMT: *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit*. Fachserie 1, Reihe 4.1.2: Beruf, Ausbildung und Arbeitsbedingungen der Erwerbstätigen 2001. Ergebnisse des Mikrozensus. Oktober 2002

STEFFENS, ULRICH/BARGEL, TINO (Hg.): *Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“*. Heft 1. Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung. Wiesbaden und Konstanz 1987

TIETZE, WOLFGANG (Hg.): *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied und Berlin 1998

TIETZE, WOLFGANG/VIERNICKEL, SUSANNE (Hg.): *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog*. Weinheim 2002

TILLMANN, KLAUS-JÜRGEN (Hg.): *Was ist eine gute Schule?* Hamburg 1989

US DEPARTMENT OF EDUCATION/NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS: *Education Indicators – An International Perspective*. Washington 1996. Online unter: <http://nces.ed.gov/pubs/eiip/> (Stand: 1/2004)

VIERLINGER, RUPERT (Hg.): *Eine gute Schule – Was ist das?* 10. Europäisches Pädagogisches Symposium an der Universität Passau vom 27. Juli bis 4. August 1989

WIRTH, JOACHIM/KLIEME, ECKHARD: *Computernutzung*. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen 2003, S. 195–209

WYATT, TIM: *Education indicators – a review of the literature*. In: OECD/CERI (Hrsg.): *Making Education Count. Developing and Using International Indicators*. Paris 1994, S. 99–121

WYATT, TIM: *School effectiveness research: Dead end, damp squib or smouldering fuse?* In: *Issues in Educational Research* 1/1996, S. 79–112. Online unter: <http://education.curtin.edu.au/iier/iier6/wyatt.html>, Stand: Mai 2003

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unentgeltlich abgegeben. Sie ist nicht zum gewerblichen Vertrieb bestimmt. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlbewerberinnen/Wahlbewerbern oder Wahlhelferinnen/Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Bundestags-, Landtags- und Kommunalwahlen sowie für Wahlen zum Europäischen Parlament. Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen und an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung.

Unabhängig davon, wann, auf welchem Weg und in welcher Anzahl diese Schrift der Empfängerin/dem Empfänger zugegangen ist, darf sie auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Bundesregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte.



## 4

Die vorliegende Studie ist in drei Teile gegliedert: Der erste Teil bietet eine Übersicht über den nationalen und internationalen Bedarf an Bildungsindikatoren, einen Überblick über Entwicklungstendenzen einer indikatorenbezogenen Forschung sowie eine literaturbasierte theoretische Perspektive.

Im zweiten Teil werden Indikatorensätze einschlägiger internationaler, ausländischer und nationaler Berichtssysteme vorgestellt. Die Sichtung

- der institutionellen Strukturen der Indikatorenentwicklung,
- der Anlage der Berichtssysteme einschließlich ihres Aggregationsniveaus sowie
- der behandelten Themen

eröffnet mögliche Handlungsperspektiven für den exemplarischen Versuch einer Indikatorisierung der Empfehlungen des Forum Bildung im dritten Teil.

Als Ergebnis ihrer Studie halten die Autorinnen fest:

- Die empirische Basis für die Füllung von Indikatoren ist in vielen Bereichen in Deutschland noch ausgesprochen lückenhaft.
- Für aussagefähige Verknüpfungen einzelner Indikatoren bedarf es noch intensiver Forschungsarbeit.
- Bei künftigen Empfehlungen und bei der Formulierung von Bildungszielen sollten zeitgleich Vorstellungen mit entwickelt werden, wie eine Annäherung an die gesteckten Ziele bzw. die Zielereichung überprüft werden soll.

