

Indikatorenkonzept und Beschreibung von Beispielindikatoren für eine regionale Bildungsberichterstattung

Prof. Dr. Hans Döbert
unter Nutzung von Ausarbeitungen von
Dr. Hans Rudolf Leu und Dr. Matthias Schilling

Indikatorenkonzept und Beschreibung von Beispielindikatoren für eine regionale Bildungsberichterstattung

*Ein Beitrag zur Entwicklung von Indikatoren
für einen regionalen Bildungsbericht*

Kontakt:

Dr. Oliver Vorndran, Projektmanager
Themenfeld Bildung
Bertelsmann Stiftung
Telefon 05241 81-81 331
Mobile 0174 31 29 296
Fax 05241 81-681 331
E-Mail oliver.vorndran@bertelsmann.de
www.bertelsmann-stiftung.de

Vorwort

Die Bertelsmann Stiftung engagiert sich zusammen mit Regionen und Kultusministerien seit mehr als 10 Jahren für den Aufbau regionaler Bildungslandschaften, um zu einem optimalen Verlauf der Bildungsbiografien von Kindern und Jugendlichen beizutragen und die Qualität in Kindertagesstätten und Schulen zu steigern.

Sie setzte dabei Schwerpunkte im Schulbereich in den Projekten "Schule & Co.", "Selbständige Schule" und "Bessere Qualität in allen Schulen" sowie im frühkindlichen Bereich im Projekt "Kinder früher fördern". Diese Projekte werden von 25 Regionen mitgetragen.

Stiftung und Regionen erprobten zusammen u.a. die Entwicklung von regionalen Leitbildern, tragfähige Kooperationsstrukturen, Qualifizierungen, die Gestaltung von Übergängen und andere Instrumente. Die Integration einer qualitätsorientierten Entwicklung von KiTa und Schulen in einen regionalen Kontext hat sich in diesem Prozess als hilfreich erwiesen. Anstrengungen wurden auf gemeinsame Ziele ausgerichtet und Ressourcen gebündelt, Verantwortung gemeinsam wahrgenommen.

Neueste Forschungsergebnisse bestätigen, dass datenbasierte Steuerung und Rechenschaftslegungen zentrale Elemente zur Entwicklung von Schulen und Schulsystemen sind.¹ Auf der Schulebene hat die Bertelsmann Stiftung dazu das Instrument SEIS entwickelt und bietet es allen Schulen in Deutschland an.²

Auf den verschiedenen Ebenen des Schulsystems wird die Bildungsberichterstattung in Deutschland seit Anfang 2003 intensiv weiter entwickelt.³ Die Berichterstattung dient dazu, Transparenz über Input, Prozesse und Wirkungen verschiedener Elemente des Bildungssystems herzustellen, die bildungspolitische Debatte anzuregen und die zielgerichtete Steuerung des Systems zu optimieren.

Der erste nationale Bildungsbericht ist im August 2003 mit "ersten Befunden"⁴ vorgelegt worden. Bundesländer haben unterschiedlich ausgerichtete Landesberichterstattungen veröffentlicht. Einige Städte (z. B. Arnsberg, München, Offenbach, Zürich ...) haben ebenfalls Bildungsberichte entwickelt.

Für die Steuerungsebene der Region (in der Regel umfasst eine Region einen Kreis oder eine kreisfreie Stadt) lag dagegen noch kein Konzept für eine regionale Bildungsberichterstattung vor. Die Bertelsmann Stiftung hat deswegen zusammen mit interessierten Regionen Handlungsfelder identifiziert, zu denen die Regionen steuerungsrelevante Informationen aufbereiten möchten.

¹¹ Michael Barber, Mona Mourshed: How the world's best-performing school systems come out on top, McKinsey&Company, September 2007.

² Siehe www.das-macht-schule.de

³ Vgl. Isabell van Ackeren, Gertrud Hovestadt, Indikatorisierung der 'Forum-Bildung'-Empfehlungen – Ein exemplarischer Versuch unter Berücksichtigung der bildungsbezogenen Indikatorenforschung und –entwicklung, Arbeitsgruppe Bildungsforschung/Bildungsplanung, Essen 2003, S. 44ff.; Hermann Avenarius u.a., Bildungsberichterstattung für Deutschland: Konzeption, Frankfurt 2003, S. 3.

⁴ Kultusministerkonferenz, Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde, Opladen 2003.

Prof. Döbert hat zusammen mit Dr. Leu und Dr. Schilling zu diesen Handlungsfeldern die Datenlage in den Regionen recherchiert, ein Indikatorenkonzept sowie 16 Indikatoren für eine regionale Bildungsberichterstattung entwickelt. Dabei hat die Stiftung Wert darauf gelegt, dass das Konzept und die Indikatoren inhaltlich und methodisch kongruent zum nationalen Bildungsbericht sind, damit die Bildungsberichterstattung über verschiedene Ebenen des Bildungssystems hinweg ein geschlossenes Ganzes bilden kann und dem aktuellen Stand der Forschung entspricht.

Gleichzeitig der Stiftung wichtig, dass regionale Berichterstattung für die Regionen handhabbar war bleibt. Die interessierten Regionen werden das Konzept im Jahr 2008 erproben; die Bertelsmann Stiftung wird diese Erfahrungen auswerten und ggf. in eine Weiterentwicklung des Konzeptes einbringen.

Gütersloh, im Dezember 2007
Cornelia Stern, Oliver Vorndran.

Prof. Dr. Hans Döbert⁵

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
10243 Berlin, Warschauer Str. 34-38

Unter Nutzung von Ausarbeitungen von:

Dr. Hans Rudolf Leu, Deutsches Jugendinstitut München

Dr. Matthias Schilling, Universität Dortmund

Indikatorenkonzept und Beschreibung von Beispielindikatoren für eine regionale Bildungsberichterstattung

*- Ein Beitrag zur Entwicklung von Indikatoren
für einen regionalen Bildungsbericht -*

Erarbeitung projektspezifischer wissenschaftlicher Grundlagen im Rahmen des Projekts
„Bessere Qualität in allen Schulen“ der Bertelsmann Stiftung

Berlin, 30. Oktober 2007

⁵ Mitgewirkt haben vor allem an den Recherchen zur Datenbasis und an der Beschreibung einzelner Indikatoren:
Christian Herrmann, Anne-Katrin Jordan, Jenny Lenkeit und Christiane Penk. Ihnen sei an dieser Stelle
herzlich gedankt.

Gliederung

	Seite
Vorwort	3
1. Begriffliche Grundlagen der Bildungsberichterstattung: Handlungsfelder, Indikandum, Indikatorenset, Indikator, Kennziffer	4
2. Zweck und Inhalte einer indikatorengestützten regionalen Bildungsberichterstattung	8
3. Entwicklung eines Indikatorensystems	12
4. Statistische Aufbereitung und Darstellung von Indikatoren und Kennziffern in einem Bildungsbericht	14
5. Zu Datengrundlagen für eine regionale Bildungsberichterstattung	17
6. Beschreibung ausgewählter Indikatoren	22
6.1 Angebote frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung	23
6.2 Inanspruchnahme von Angeboten frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung	25
6.3 Qualität frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung	28
6.4 Angebote der Kinder- und Jugendarbeit	31
6.5 Mitwirkung in Vereinen und Verbänden und Nutzung kommunaler non-formaler Bildungsangebote	35
6.6 Übergänge in die Schule	37
6.7 Bildungsbeteiligung, Bildungsangebote und ihre Nutzung	39
6.8 Übergänge und Wechsel im Schulwesen	41
6.9 Besuche von Förderschulen und Förderbedarfe	45
6.10 Wiederholer und Abbrecher	47
6.11 Ganztägige Bildung und Betreuung im Schulalter	50
6.12 Schulabschlüsse	53
6.13 Qualität schulischer Arbeit	55
6.14 Ausbildungsanfänger in der beruflichen Ausbildung	58
6.15 Angebote und Nutzung in der dualen Ausbildung	60
6.16 Personal im Bildungsbereich	63
7. Darstellung weiterer steuerungsrelevanter Sachverhalte	66
8. Quellenverzeichnis	70

Vorwort

Der Auftrag beinhaltete die Erstellung eines Indikatorenkonzepts für eine regionale Bildungsberichterstattung und die Beschreibung von zehn Beispielindikatoren. Im Mittelpunkt des nachfolgend dargestellten Indikatorenkonzepts steht die Darstellung eines Systems ausgewählter Indikatoren, aus dem entsprechend den Zielsetzungen in einer Region Indikatoren ausgewählt und mit vertretbarem Aufwand dargestellt werden können. Bevor dieser Schritt gegangen werden kann, sind eine Reihe von inhaltlichen und datenmäßigen Bedingungen und Kriterien zu erfüllen:

Ausgehend von einer begrifflichen und inhaltlichen Klärung von „Indikator“ und damit zusammenhängender Fragen wird auf Zweck, Nutzen und Grenzen eines regionalen Bildungsberichts eingegangen. Danach werden einige Argumente für die Wahl möglicher Inhalte eines Berichts, ihnen zugrunde liegender Kriterien und entsprechender Indikatoren dargestellt. Die Entwicklung eines Indikatorensystems befasst sich vor allem mit dem „Ordnungsrahmen“ für Indikatoren, dem Kontext-Input-Prozess-Wirkungs-Modell, und den Bewertungsmaßstäben für Indikatoren. Die Darstellung und Diskussion von Indikatoren und Kennziffern beinhaltet eine Vielfalt technischer Festlegungen. Auf sie wird kurz eingegangen. Für die Berechnung und Darstellung von Kennziffern und Indikatoren muss eine entsprechende Datenbasis gegeben sein. Die im Rahmen eines regionalen Bildungsberichts weitgehend verfügbaren Daten werden unter Einbeziehung der Umfrageergebnisse in den Regionen aufgelistet.

Auf dieser konzeptionellen Grundlage werden sechzehn Indikatoren nach einer einheitlichen Gliederung beschrieben: 1. Begründung für den Indikator, Problemlage, 2. konzeptionelle Basis, 3. Darstellung der Kennziffern, aus denen sich der Indikator zusammensetzt, und Differenzierungsmöglichkeiten und 4. verfügbare Datenbasis.

Die Auswahl und Darstellung von Indikatoren bedarf einer Reihe konzeptioneller Vorüberlegungen. Diese werden mit dem hier beschriebenen Indikatorensystem und den ausgewählten Indikatoren angeboten.

In jedem Bericht sollten über die indikatorengestützten Teile hinaus stets auch weitere bildungspolitisch besonders relevante Problembereiche behandelt und dargestellt werden, unabhängig davon, ob sie in Indikatoren fassbar sind. Auf sie wird unter Rückgriff aus Zuarbeiten aus den Regionen im Abschnitt 7. eingegangen.

Abschließend sei ein Wort des Dankes erlaubt: an die Vertreter der Bertelsmann Stiftung, namentlich Frau Stern und Herrn Dr. Vorndran, für die sehr kooperative und fruchtbare Zusammenarbeit, an die Verantwortlichen aus den Regionen für die sehr hilfreiche Unterstützung, an Herrn Dr. Leu und Herrn Dr. Schilling für ihre Zuarbeiten sowie an meine Mitarbeiter Christian Herrmann (Praktikant), Anne-Katrin Jordan, Jenny Lenkeit und Christiane Penk.

Hans Döbert

1. Begriffliche Grundlagen der Bildungsberichterstattung: Handlungsfelder, Indikandum, Indikatorenset, Indikator, Kennziffer

Ziel einer regelmäßigen und aussagefähigen Bildungsberichterstattung ist die Dauerbeobachtung des Bildungssystems einer Nation, eines Landes oder einer Region auf der Grundlage zuverlässiger Daten, die es gestatten, aktuelle Zustände aus der Systemperspektive zu beurteilen sowie Entwicklungen im Zeitverlauf aufzuzeigen und empirisch zu beschreiben.

Bildungsberichterstattung soll ganz allgemein das Bildungsgeschehen in einer Gesellschaft, einem Land oder einer Region transparent machen und damit Grundlage für öffentliche Diskussionen um Bildungsziele und für bildungspolitische Entscheidungen sein. Sie ist ein wesentliches und im internationalen Rahmen weit verbreitetes Instrument zur kontinuierlichen, datengestützten Information der bildungspolitisch interessierten Öffentlichkeit über Voraussetzungen, Verlaufsmerkmale, Ergebnisse und Erträge von Bildungsprozessen. Im Zentrum einer Bildungsberichterstattung steht die Arbeit der Institutionen des Bildungswesens.

Bildungsberichterstattung ist allgemein durch drei grundlegende Merkmale charakterisiert:

- Bildungsberichterstattung muss sich an den Zielen von Bildung orientieren, die als relativ verbindlich gelten. Dabei ist zu bedenken, dass Bildung in erster Linie auf individuelle Entfaltung, Persönlichkeitsentwicklung, Aneignung und Mitgestaltung von Kultur usw. zielt. Bildung wird daher überwiegend aus der Perspektive des Individuums betrachtet. Die Ziele von Bildung, auf die sich eine Bildungsberichterstattung stützen muss, sind jedoch vom Bildungssystem her und seiner beabsichtigten Weiterentwicklung zu denken. Das entspricht dem Zweck einer Bildungsberichterstattung, die vor allem Aussagen über institutionalisierte Rahmenbedingungen für Bildung machen soll.
- Bildungsberichterstattung kann ihrer Aufgabe letztlich nur dann gerecht werden, wenn es sich um eine auf ein Konzept gestützte, systemische Berichterstattung, nicht um die Addition von statistischen oder sonstigen empirischen Teilaussagen und -informationen handelt. Bildungsberichterstattung soll aktuelle sowie langfristig bedeutsame Probleme des Bildungswesens und seiner Bereiche thematisieren, die von hoher Relevanz für bildungspolitische Steuerung sind.
- Die Bildungsberichterstattung sollte indikatorengestützt über alle relevanten Bildungsbereiche hinweg erfolgen.

Die im Ergebnis der bisherigen Diskussionen der Bertelsmann Stiftung mit den Regionen entwickelten Handlungsdimensionen und Handlungsfelder (vgl. Bertelsmann Stiftung: Entwicklung von Indikatoren zu Handlungsfeldern für einen regionalen Bildungsbericht, Entwurf vom 25.06.2007) bilden den Bezugsrahmen der zu berichtenden Indikatoren; sie sind das

jeweilige **Indikandum**. Die Handlungsfelder lassen sich über ein **Set von Indikatoren** operationalisieren, ausdifferenzieren und darstellen. (vgl. Abschnitt 6.)⁶

Es gibt verschiedene Ansätze, Indikatoren begrifflich zu fassen. Verbreitet ist ein engeres Indikatorenverständnis, wonach Konstrukte mit einem klar definierten Messmodell als Indikatoren bezeichnet werden. Ein solches Indikatorenverständnis liegt weitgehend etwa der bekannten OECD-Publikation „Bildung auf einen Blick“ oder der entsprechenden Publikation der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder „Internationale Bildungsindikatoren im Ländervergleich“ zugrunde, die seit zwei Jahren jeweils im Nachgang zu „Bildung auf einen Blick“ erscheint. Andererseits findet sich in der nationalen und internationalen Bildungsberichterstattung (Deutschland, Kanada, USA) ein weiter Indikatorenbegriff (vgl. etwa FITZ-GIBBON 1996; FITZ-GIBBON/TYMMS; 2002; BOTTANI/TUIJNMAN 1994), der Indikatoren als komplexere Konstrukte auffasst, die sich aus verschiedenen statistischen Kennziffern zusammensetzen. Jeder dieser Ansätze hat Vor- und Nachteile. Ihre konkrete Abwägung hängt vom Ziel der Nutzung der Indikatoren, von den Steuerungsintentionen, von den jeweiligen Kontextbedingungen, von den Präferenzen der jeweiligen Auftraggeber usw. ab.

Das nachfolgend dargestellte Indikatorenkonzept und die Indikatorenbeschreibungen stützen sich auf diesen weiten Indikatorenbegriff. Aus der Sicht des Autors hat er viele Vorteile. So lässt sich etwa eine Anhäufung einer Vielzahl von „Indikatoren“, die ansonsten für eine hinreichende Beschreibung von Bildungsprozessen und –ergebnissen erforderlich wären, vermeiden und wenige „zentrale“ Indikatoren mit hoher Aussagekraft darstellen. Auf der Grundlage dieses weiten Indikatorenverständnisses ist es eher möglich zu analytischen, also stärker erklärungs-mächtigen, Indikatoren zu kommen und wechselnde Perspektiven einzunehmen. Zudem zieht ein solches Indikatorenverständnis ein weites Verständnis von Steuerung im Sinne von „educational governance“ nach sich. Ein solches weites Verständnis von Steuerung wiederum erlaubt und erfordert es, das Gemeinwesen, die Öffentlichkeit als Akteur von Steuerung mit zu fassen. Eine regionale Bildungsberichterstattung ist ohne die Einbeziehung aller derjenigen, die für Bildung Verantwortung tragen oder ihre „Ergebnisse“ nutzen, vor allem jedoch ohne die Einbeziehung einer breiten Öffentlichkeit wenig nutzbringend für die Bildungsentwicklung in einer Region. Angestrebt werden sollte daher die interdisziplinäre Vernetzung im Rahmen einer regionalen Bildungsberichterstattung.

Unter **Indikatoren** werden in diesem Sinne und nach gängigen Begriffsbestimmungen⁷ Messgrößen („Anzeiger“) verstanden, die als Stellvertretergrößen für komplexe, in der Regel mehrdimensionale Gefüge einen möglichst einfachen und verständlichen Statusbericht über die Qualität eines Zustandes liefern, etwa wichtige Aspekte des Zustandes eines zu betrach-

⁶ Handlungsfelder, für die aufgrund der derzeitigen Datenlage noch keine Kennziffern bzw. Indikatoren berechnet werden können, können deskriptiv als steuerungsrelevante Informationen dargestellt werden.

⁷ Vgl. ergänzend zu den bereits genannten Autoren u.a. Oakes (1989); Ogawa & Collom (1998).

tenden Gesamt- oder auch Teilsystems. Indikatoren sind grundsätzlich konzeptionell zu verankern und auf der Basis empirisch gesicherter Daten darzustellen. Über die konzeptionelle Basis hinaus sollen Indikatoren Handlungsrelevanz und Anwendungsbezug haben, indem sie ein Bild aktueller oder möglicher Probleme aufzeigen. Nach diesem Verständnis bestehen Indikatoren aus einer Kombination von statistischen (also mess- und quantifizierbaren) Kennziffern. Indikatoren müssen bestimmte Qualitätskriterien erfüllen:

- Indikatoren sollten so gebildet werden, dass sie eine möglichst hohe Aussagekraft für eine konkrete Fragestellung besitzen (und zur Versachlichung der Diskussion beitragen);
- Indikatoren müssen allgemein akzeptiert und konsensfähig sein, da sie weitgehende Übereinstimmung in der Bewertung eines Sachverhaltes herbeiführen sollen;
- Indikatoren müssen präzise und klar beschrieben sein, um einer breiten Öffentlichkeit ihre Kenntnisnahme und Interpretation zu ermöglichen;
- die Berechnung von Indikatoren und den ihnen zugrunde liegenden Kennziffern muss eindeutig, transparent und nachvollziehbar erfolgen (mit den gleichen Daten darf nicht auch das Gegenteil des zuvor Bewiesenen belegt werden).

Indikatoren basieren auf regelmäßiger (periodischer) Erhebung und sollen damit Änderungen im Zeitverlauf aufzeigen. Darüber hinaus müssen sie objektive, reliable und valide Informationen enthalten. Sie stellen eine auf ein bestimmtes Ziel hin gerichtete Auswahl, Transformation und Kombination von Daten dar, die normative und definitorische Bezüge (theoretischer Hintergrund) benötigen. Indikatoren sollten Querverbindungen untereinander zulassen. Da sich vertiefende Einblicke in den Zustand eines zu beschreibenden Systems erst aus der Verflechtung und Gruppierung von Indikatoren ergeben, ist diesem Aspekt im Rahmen der Indikatorenentwicklung besondere Rechnung zu tragen.

Es sind verschiedene Aggregationsstufen der Indikatorisierung möglich: übergreifende Aussagen zum Gesamtsystem von Bildung in einer Region, zu einzelnen Bildungsbereichen, zu Bildungsinstitutionen, zur Instruktionsebene bis hin zum Individuum. Für die Bildungsberichterstattung sollten nach Möglichkeit alle genannten Ebenen, mit Ausnahme der Individuen, sowie deren Zusammenwirken bedacht werden.

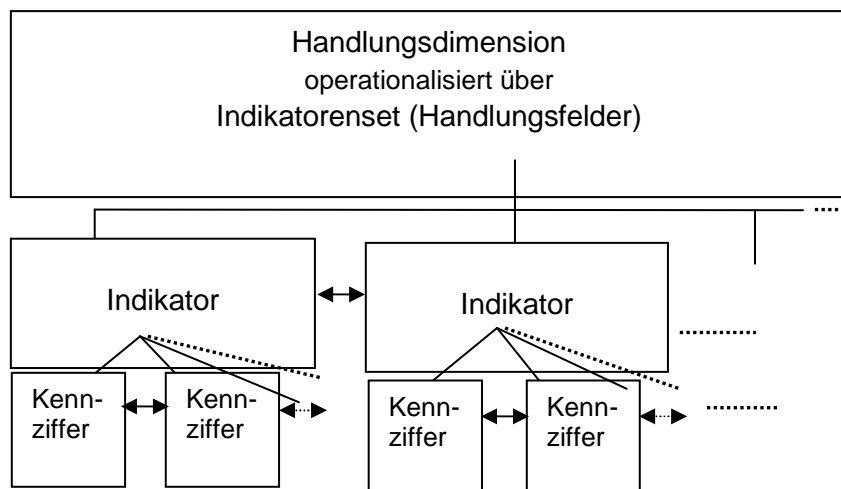
Indikatoren sind zwar **statistische Kennziffern**, sie stehen jedoch für ein zentrales Merkmal von Bildungsprozessen bzw. einen zentralen Aspekt von Bildungsqualität. Der entscheidende Unterschied zwischen Indikatoren und Kennziffern besteht somit darin, dass **Kennziffern** („Zahl der...“, „Quote der...“, „Anteil von ...“ u.ä.) lediglich Aussagen zu vorhandenen Quantitäten erlauben (z.B. Anzahl der Abgänger mit einem bestimmten Schulabschluss oder Zahl der Schulabbrecher), während Indikatoren komplexere Zusammenhänge (z.B. die Übergänge in

einem Bildungssystem) beschreiben. Indikatoren weisen im Gegensatz zu Kennziffern vor allem eine konzeptionelle Ausdifferenzierung (theoretische Fundierung) auf und sind in ein Gesamtmodell eingeordnet, wodurch auch die Betrachtung von Beziehungs- und Zusammenhangsstrukturen zwischen verschiedenen Modellkomponenten möglich ist.

Zwischen der allgemeinen Bezeichnung eines Indikators (z.B. „Schulabgänger mit und ohne Abschluss“) und den konkreten Kennziffern (z.B. „Schulabgänger aus allgemein bildenden Schulen nach Abschlussarten“, „Anteil allgemein bildender Schulabschlüsse in der beruflichen Bildung“) sind einige Vermittlungsschritte erforderlich. Von zentraler Bedeutung sind dabei die formale Verknüpfung von Basisdaten (z.B. Zahl der Hauptschulabschlüsse) mit Hintergrundvariablen (z.B. Bildungsabschluss nach Geschlecht usw.) und Referenzdaten der Bevölkerungs-, Wirtschafts- und Finanzstatistik (z.B. gleichaltrige Wohnbevölkerung).

Die bisherigen begrifflichen Klärungen und die damit beschriebenen Zusammenhänge sollen zunächst in Form eines allgemeinen Schaubildes und in einem zweiten Schritt anhand eines konkreten Sachverhalts verdeutlicht werden:

Abb. 1: Allgemeine Darstellung des Verhältnisses von Themenbereich, Indikatorenset, Indikator und Kennziffer



Diese allgemeine Darstellung wird nun anhand des Handlungsfeldes „Schulen der Sekundarstufe I“ veranschaulicht.

Abb. 2: Exemplarische Darstellung zum Verhältnis zwischen „Handlungsfeld“ – „Indikator“ – „Kennziffer“ am Beispiel „Schulen der Sekundarstufe I“ und des Indikators „Schulabschlüsse“

Handlungsfeld	Schulen der Sekundarstufe I				
Indikator	Schulabschlüsse				
Kennziffer	z.B. - Anzahl der Absolventen nach Abschlussarten in Zeitreihe - Anteile der Abgänger/Absolventen nach Abschlussarten und Schularten - Anteile der Absolventen nach Abschlussarten in Anteilen der gleichaltrigen Bevölkerung - ...				
Ausdifferenzierung/Merkmale	Abschlussarten	Geschlecht	Nat./Migration	

2. Zweck und Inhalte einer indikatorengestützten regionalen Bildungsberichterstattung

Systematische Informationen und Maßstäbe, die Aufschluss darüber geben, wie gut das Bildungssystem in einer Region funktioniert, und die bei Bedarf einen Vergleich mit anderen Regionen ermöglichen, gelten als wesentlicher Bestandteil der qualitativen Verbesserung von Bildung. Dazu ist die Darstellung umfassender, zuverlässiger und gültiger Indikatoren ein sinnvoller und notwendiger Weg. Um ihren Zweck zu erfüllen, müssen die Indikatoren wissenschaftlich fundiert, zugleich aber auf die Bedürfnisse der Kommunalpolitik in der jeweiligen Region zugeschnitten sein. Sie sollen in erster Linie dazu beitragen, kommunalen Entscheidungsträgern in Bildungspolitik und -verwaltung ein tieferes Verständnis der Faktoren, die Einfluss auf die Qualität der Bildung haben, zu vermitteln, und ihnen damit eine größere Bandbreite politischer Handlungsalternativen eröffnen. Ein auf Indikatoren gestützter, regelmäßig vorzulegender Bildungsbericht hat den strategischen Vorteil, die Kluft zwischen der Reaktion auf unmittelbare Informationsbedürfnisse und der Klärung langfristig relevanter bildungspolitischer Fragen, die sich in der Regel einer routinemäßigen Messung und Beantwortung eher verschließen, zu überbrücken. Wenn Indikatoren regelmäßig erstellt werden, können sie Entwicklungen über längere Zeiträume aufzeigen und damit Aufschluss über Veränderungen geben, die nach bestimmten bildungspolitischen Entscheidungen und Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität in Bildungseinrichtungen eintreten. Allerdings können diese Veränderungen nicht mit Sicherheit auf bestimmte Ursachen zurückgeführt werden; sie liefern jedoch Ansatzpunkte für eingehendere Analysen und Untersuchungen. Im Übrigen sind Bildungsziele und entsprechende Aktivitäten, die sich nicht unmittelbar messen lassen, ebenso wichtig für eine umfassende Einschätzung eines Bildungssystems. Damit werden

zugleich die Grenzen der Darstellung und Interpretation indikatorengestützter Informationen sichtbar. Im Unterschied zu wissenschaftlichen Studien, die in komplexen Designs Verläufe, Veränderungen und Wirkungen erschließen, ist der Zweck der Bildungsberichterstattung ein deskriptiver und evaluativer. Ein Bildungsbericht stellt der Öffentlichkeit und der Politik Daten (genauer: datengestützte Indikatoren) zur Verfügung, bietet Vergleichsmöglichkeiten an und ermöglicht den Adressaten so die Bewertung dieser Daten. Bildungsberichterstattung ist in diesem Sinne „analytisch“, nicht kausal-analytisch. Sie kann und soll nicht alle steuerungsrelevanten Fragen beantworten.

Bildungsberichterstattung in einer Region soll die Verantwortlichkeit fördern und zum Handeln befähigen, und zwar mit Hilfe von Daten. Mit einer regionalen Bildungsberichterstattung muss gearbeitet werden: Die Zahlen müssen interpretiert und analysiert werden, Handlungsfelder zur Qualitätssteigerung und –sicherung sind zu identifizieren, Zusammenhängen muss nachgespürt werden, das Notwendige und – bei einiger Anstrengung – Mögliche ist zu verwirklichen. Leitgedanke in einer Region sollte sein, den Einzelnen in seinem Gestaltungs- und Verantwortungsbereich in das Monitoring-Handeln einzubeziehen.

Was darf die Bildungsberichterstattung nicht? Es darf den Verantwortlichen vor Ort nicht diktiert werden, was sie zu tun haben. Es darf auch nicht das Gefühl der Ohnmacht verbreitet werden: Wenn die Bedingungen so oder so sind, dann kann man sowieso nichts tun.

Eine Leistung der Bildungsberichterstattung sollte es außerdem sein, auch Ausnahmen von der Regel aufzuspüren. Allgemein bekannt ist, wie vielfältig unterschiedlich sich die Bildungslandschaften in den verschiedenen Regionen darstellen können. Bei einer Bildungsberichterstattung wird es bei allen Vorgaben immer wieder Unerwartetes geben: Da steigen z.B. in einer Region die Übertrittszahlen an das Gymnasium nicht, obwohl die Region wirtschaftlich prosperiert und weder die Zahl der Arbeitslosen noch die der Migranten erkennbar zugenommen hat. Hier kann nur vor Ort geklärt werden, warum die Entwicklung so gelaufen ist. Daraus können dann andere Regionen lernen. So kann Hilfreiches wie Hinderliches entdeckt, das eine kann gefördert, dem anderen entgegengewirkt werden.

Das analytische Potenzial der Bildungsberichterstattung beruht im Wesentlichen darauf, dass statistische Größen verknüpft werden. Jede einzelne Kennziffer und jeder Indikator kann – von Bericht zu Bericht wechselnd – in Relation zu verschiedenen Bezugsgrößen untersucht werden und er kann nach verschiedenen Hintergrundaspekten aufgegliedert werden (z.B. nach sozialer Herkunft und Geschlecht, nach Art der Einrichtung) Alle diese abgeleiteten Kennziffern und Indikatoren können in Zeitreihe, über mehrere Jahre hinweg, dargestellt werden. In diesen Differenzierungen – also innerhalb der Darstellung des einzelnen Indikators – liegt der Ansatzpunkt für Interpretation, Analyse und letztlich für die politische Bewertung. Dadurch wird es möglich, das Indikatorensystem und die gesamte Berichterstattung

modular aufzubauen, d.h. aus voneinander unabhängigen Einheiten, die je nach Datenlage und politischem Bedarf ausgewählt und dargestellt werden.

Entscheidend für die regionale Bildungsberichterstattung ist es, dass die Inhalte der Berichterstattung begründet und nachvollziehbar ausgewählt werden. Zentrale Themen müssen kontinuierlich bearbeitet, andere in gewissen Abständen fokussiert werden.

Wichtigstes **Kriterium für die Auswahl** der Inhalte sind die hinsichtlich der *Bildung verfolgten Ziele in einer Region*, also gewissermaßen die *Gesamtstrategie*. Hinzu kommen die *Orientierung an aktuellen Problemen und Fragestellungen des Bildungswesens*, die aus verschiedenen Aspekten heraus bedeutsam sein können und voraussichtlich für einige Zeit wichtig bleiben werden. Inhalte eines regionalen Bildungsberichts sollten auch immer unter dem Kriterium der *Relevanz für bildungspolitische Steuerungsfragen* ausgewählt werden. Als Referenzpunkte könnten etwa entsprechende Forschungsbefunde über kritische Aspekte der Gestaltung von Bildung, die laufenden Debatten zu Fragen der Bildungsqualität sowie die Reformthemen einer Region herangezogen werden. Auch der *Verfügbarkeit und Aussagefähigkeit von Daten* muss Rechnung getragen werden.

Im Folgenden sollen, mit der gebotenen Kürze, einige Argumente für die Wahl möglicher Inhalte und ihnen entsprechender Indikatoren dargestellt werden, einschließlich exemplarischer (bildungspolitischer) Fragestellungen, die hier ohne Anspruch auf Vollständigkeit genannt sind.

Das entscheidende „Produkt“ eines Bildungssystems sind die *Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten*, die Menschen vermittelt werden. Zunächst in der allgemeinen Schulbildung, sodann auch in der beruflichen Bildung (und darüber hinaus in der Hochschulbildung und in der Weiterbildung) werden diese Zielgrößen als *Kompetenzen* beschrieben. Neben kognitivem Wissen und Können gehören zu den Kompetenzen auch Einstellungen, Motive und Bereitschaften. Bildungspolitisch relevant sind in diesem Zusammenhang solche Fragen wie: Sichern die Bildungsanstrengungen letztlich – als Gesamtergebnis formaler, non-formaler und informeller Bildung – zentrale Basiskompetenzen (Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Fähigkeiten, computerbezogene Fähigkeiten, Fremdsprachenkompetenz, soziale Kompetenzen und Selbstregulationsfähigkeit) für alle? Wird die Nachfrage des Beschäftigungssystems nach Qualifikationen erfüllt? Und bezogen auf Bildungsinstitutionen: Erreichen sie solche Ergebnisse im Blick auf das Niveau der vermittelten Kompetenzen, die die Sicherung von Mindeststandards und die Förderung von Spitzenleistungen ermöglichen?

Mit bestimmten Kompetenzanforderungen bzw. –zuschreibungen sind in der Regel *Bildungs- und Ausbildungsabschlüsse* verbunden. Letztlich sind es die Abschlüsse, die den Zugang zu weiteren schulischen und beruflichen Bildungsgängen steuern und die Chancen beim Übertritt ins Arbeitsleben in hohem Maße beeinflussen. Bildungspolitisch dürften die Flexibilisie-

rung der Wege zum Erreichen von Abschlüssen sowie das Abschlussverhalten sozioökonomisch und soziokulturell benachteiligter Gruppen von besonderem Interesse sein.

Den größten Teil eines Bildungsbudgets beansprucht das *pädagogische Personal*. Dessen *Professionalisierung* nimmt bei dem Bemühen um die Verbesserung und Sicherung der Qualität des Bildungswesens eine Schlüsselrolle ein. Im Zusammenhang mit Personalressourcen geht es vor allem um die Intensität der pädagogischen Betreuung der Lernenden in den einzelnen Bildungsbereichen und ihre Entwicklung im Zeitverlauf. Für politisches Steuerungsverhandeln sind zudem Informationen über Personalbedarfe und Personalstruktur – ihre Verteilung nach Alter, Geschlecht, Qualifikation, Beschäftigungsumfang, Funktion usw. – wichtig.

Bildungsprozesse sind in der Regel an erreichbare *Angebote von Kindergärten, Schulen, Ausbildungsplätzen und an Angebote nicht-formalisierter Lernorte* gebunden. Deren regionale Verfügbarkeit, ihre gute und ausgewogene Erreichbarkeit sind wichtige Voraussetzungen sowohl für die Verfolgung individueller Bildungsinteressen als auch für die Bereitstellung eines gut verteilten Angebots qualifizierter Absolventen des Bildungssystems. Gerade die Nachfrage bildungsferner Gruppen hängt in hohem Maße von wohnortnaher Verfügbarkeit der Bildungsangebote ab. Politisch geht es letztlich um die Frage, ob der verfassungsrechtliche Grundsatz der Chancengleichheit unabhängig vom Wohnort tatsächlich eingelöst wird.

Der Angebotsseite müssen Informationen über die *Intensität der Nutzung von Bildungsangeboten* durch die verschiedenen Altersgruppen gegenüber gestellt werden. Die *Bildungsbeteiligung* ist ein „Schlüsselfaktor“ für das künftig zu erwartende Qualifikations- und Absolventenpotenzial. Die Differenzierung nach bestimmten Merkmalen der Lernenden (Sozialschicht, Migrationsstatus, Geschlecht, Wohnort) gibt Hinweise auf individuelle wie gruppenspezifische Bildungschancen.

Eine herausragende Bedeutung ist den *Übergängen und Wechseln* im Bildungssystem, zwischen dessen Stufen und Bildungsgängen, als einem prägenden Merkmal der Bildungsbiographien von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, sowie dem Übergang ins Beschäftigungssystem beizumessen. Bereits im Schulwesen sind gravierende Unterschiede in der Bildungsbeteiligung und im Kompetenzerwerb je nach sozioökonomischer und soziokultureller Herkunft der Kinder und Jugendlichen offenkundig. Diese Disparitäten lassen sich nur reduzieren, wenn es gelingt, die Übergangs- und Passungsprobleme zu mildern. Aus politischer Sicht ist zu fragen: Ergänzen sich die Stufen und Gliederungen des Bildungssystems so, dass Individuen über die Lebensspanne unterschiedliche Bildungswege flexibel wählen, Kompetenzen aufbauen und Zertifikate erwerben können, oder funktioniert die Stufung und horizontale Gliederung des Bildungssystems im Wesentlichen als Mechanismus zur Fixierung von Bildungschancen?

Mit dem Thema *Qualität von Bildung* wird eine entscheidende Steuerungsstrategie angesprochen, die seit etwa 20 Jahren international diskutiert und in den letzten Jahren auch in allen Bereichen des deutschen Bildungswesens eingeführt wird. Durch Ergebniskontrolle („Outputsteuerung“) sollen Anreize gesetzt werden, um Qualität, Effektivität und Effizienz der Bildungseinrichtungen zu verbessern und insbesondere die Selbststeuerungsfähigkeit der Einrichtungen zu erhöhen. Maßnahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung werden auf diese Weise zum charakteristischen Handlungsmodus staatlicher Bildungspolitik und -verwaltung. Aus politischer Sicht stellt sich die Frage, ob diese neuen Strategien bereits ausreichend in den Institutionen des Bildungswesens verankert sind und zu deren Weiterentwicklung beitragen.

Alle diese Themen durchzieht das Problem, wie Bildungseinrichtungen die *Herstellung von Chancengleichheit* in den Bildungsverläufen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen unterschiedlicher geistiger und körperlicher Voraussetzungen sowie unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft befördern und systematische Benachteiligungen vermeiden.

3. Entwicklung eines Indikatorensystems

Neben der Auswahl oder Herausfilterung einer überschaubaren und sinnvollen Anzahl von Indikatoren entsprechend den vorgenannt beschriebenen Kriterien kommt es darauf an, Indikatoren nicht als isolierte Größen, sondern in einem ordnenden Raster zu entwickeln, sie also in ein **System** bzw. einen **(Analyse)-Rahmen** einzubetten, mit dem das Zusammenwirken der einzelnen relevanten Faktoren oder sogar die Arbeitsweise des Bildungssystems in einer Region insgesamt beschrieben wird.

Die Bildungsberichterstattung soll über die Wirkungen von Bildungsprozessen, ihre Ausgangsbedingungen im Sinne von Kontext- und Inputmerkmalen sowie über die Prozesse selbst informieren, wobei Bildungsverläufe wie auch die Qualität von Bildungsinstitutionen in den Blick kommen. Es liegt daher nahe, eine Systematik zu übernehmen, die in der Bildungsforschung entwickelt wurde und ganz allgemein für das Bildungsmonitoring international eingeführt ist: das Kontext-Input-Prozess-Wirkungs-Schema, das als Heuristik derzeit am ehesten geeignet erscheint, Informationen im Rahmen der Bildungsberichterstattung zu ordnen.⁸ Allerdings kann es nicht Ziel der politikbezogenen Berichterstattung sein, ein Input-Prozess-Wirkungs-Modell umfassend abzuarbeiten.

Im Unterschied zu „Kontextfaktoren“, die (bildungs)politisch nicht oder kaum beeinflussbare gesellschaftliche und ökonomische Entwicklungen beschreiben, werden unter „Inputfaktoren“ die politisch gesetzten Rahmenbedingungen im Bildungswesen charakterisiert. Der „Prozess“ schließt vor allem diejenigen Merkmale ein, die auf der Ebene der Institutionen und

⁸ vgl. Scheerens (1992).

des Unterrichts angesiedelt sind und als intervenierende Faktoren eine „Vermittlerrolle“ zwischen Voraussetzungen und Bedingungen einerseits und Ergebnissen von Bildungsprozessen andererseits einnehmen. Unter dem Begriff „Wirkungen“ werden die unmittelbaren Ergebnisse des Bildungsprozesses („output“) sowie seine mittelbaren und langfristigen („outcome“) Folgen gebündelt. Aufgrund der Komplexität des Gegenstandsbereichs können im Rahmen einer Bildungsberichterstattung lediglich ausgewählte Merkmale des Input-Prozess-Wirkungs-Modells analysiert, aufbereitet und dargestellt werden.

Mit den bisherigen Arbeiten zu Indikatorenmodellen in internationalen oder nationalen Berichtssystemen haben sich verschiedene Ansätze herausgebildet, Indikatoren zu kategorisieren und in einem solchen ordnenden Raster darzustellen. Entsprechende Erfahrungen können entnommen werden aus: „Education at a Glance“ (Bildung auf einen Blick), „Key data“ der EU, „16 Qualitätsindikatoren“, „Kohärenter Rahmen von Indikatoren und Benchmarks zur Beobachtung der Fortschritte im Hinblick auf die Lissaboner Ziele im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung“, aus den nationalen Berichterstattungen in Deutschland und im Ausland, aber auch aus den vorliegenden Länderbildungsberichten in Bayern, Baden-Württemberg (erscheint am 6.12.2007) und Schleswig-Holstein. Noch ergiebiger dürften in dieser Hinsicht die bereits existierenden regionalen Bildungsberichte sein, etwa der Bericht der Stadt Offenbach von 2004, der 1. Münchener Bildungsbericht oder der voraussichtlich im Dezember 2007 vorliegende Bericht der Stadt Dortmund.

Damit die auszuwählenden und zu kategorisierenden Kennziffern und Indikatoren ihre Funktionen erfüllen können, müssen die Nutzer der Informationen diese einordnen und interpretieren können. Das wirft die Frage nach dem Bewertungsmaßstab für die Indikatoren auf. Indikatoren sind zumeist keine absoluten, sondern relative Größen, die über verschiedene Zeitpunkte und unterschiedliche Teilbereiche bzw. Teilpopulationen des Bildungswesens direkte Vergleiche ermöglichen. Auch für die Interpretation relativer Größen ist ein Maßstab erforderlich, der den Zahlenwerten Bedeutung beimisst. Dies geschieht vor allem durch den Bezugsrahmen, also das Indikandum.

Prinzipiell werden drei verschiedene Arten von Bewertungsmaßstäben unterschieden:

- *Kriterialer Bewertungsrahmen:* Hier werden Kennziffern bzw. Indikatoren auf Zielmarken bezogen, die politisch gesetzt oder analytisch begründet werden.
- *Ipsativer Bewertungsrahmen:* Hierbei werden Kennziffern bzw. Indikatoren, die wiederholt gemessen worden sind, im Zeitverlauf dargestellt, und Richtung bzw. Ausmaß der Veränderungen werden interpretiert und bewertet.
- *Sozialer Bezugsrahmen:* Der vermutlich häufigste Fall ist ein Vergleich der Kennziffern bzw. Indikatoren, die an einer Beobachtungseinheit (z.B. einer Region oder einer Institution) gemessen worden sind, mit anderen Beobachtungseinheiten.

Die Bildungsberichterstattung in einer Region wird je nach Datenlage und Fragestellung unterschiedliche Bezugsrahmen zu verwenden haben. Zu beachten ist, dass ein und dieselbe Kennziffer je nach verwendetem Bezugsrahmen Unterschiedliches indizieren kann. Kennziffern oder Indikatoren ohne ihren jeweiligen Bezugsrahmen (also das Indikandum) sind ohne Aussagewert.

Bei dem Aufbau einer Bildungsberichterstattung wird man nach der Klärung von inhaltlichen Prioritätensetzungen zweckmäßiger Weise in einem ersten Schritt mit der Auswahl, Formulierung und Berechnung statistischer Kennziffern beginnen. Ein solches Herangehen hilft, die Aussagen auf konkrete, quantifizierte Darstellungen zu begrenzen. Auf dieser Erfahrungsgrundlage aufbauend können in einem zweiten Schritt aus den einzelnen Kennziffern komplexere Indikatoren gebildet werden. Im Folgenden wird auf eine Reihe dabei zu bedenkender Aspekte eingegangen:

4. Statistische Aufbereitung und Darstellung von Indikatoren und Kennziffern in einem Bildungsbericht

Bei der Vorbereitung der Bildungsberichterstattung kommt es vor allem darauf an, Kennziffern und Indikatoren auszuwählen und operational zu definieren. Dabei ist es wichtig, zwischen den Kennziffern bzw. Indikatoren selbst und der Art ihrer Aufbereitung und Darstellung zu unterscheiden. Um dies klar zu machen, soll zunächst die formale, statistische und graphische Struktur von Kennziffern und Indikatoren erläutert werden.

Die exakte Definition von Kennziffern beinhaltet eine Vielfalt technischer Festlegungen: die Angabe der Datensätze und der Messgrößen/Variablen, aus denen sie ermittelt werden, die mathematische Berechnungsformel, die Eingrenzung der einzubeziehenden Population und die Regelung statistischer Detailfragen wie etwa zum Umgang mit fehlenden Werten. Zur konkreten Kennziffer, die in einen Bildungsbericht eingehen kann, gelangt man über mehrere Schritte. Von zentraler Bedeutung ist dabei die Verknüpfung von Basisdaten (im Beispiel: Anzahl der Scholartwechsler) mit Hintergrundvariablen (im Beispiel: Scholart/Bildungsgang, Geschlecht usw.) und - wenn möglich - Referenzdaten der Bevölkerungs-⁹, Wirtschafts- und Finanzstatistik.

(1) Zerlegung in **Komponenten**: Das Konstrukt (hier: Anzahl der Scholartwechsler) wird in Teilkonstrukte (hier: Anzahl der Aufwärts- und Abwärtswechsel, Anzahl der Wechsel in eine Förderschule) zergliedert, die jeweils auf wohl definierte Messoperationen zurückgeführt werden können.

⁹ Ab 2011 könnten auch die Daten der Volkszählung genutzt werden.

- (2) **Bestimmung von Messvorschriften:** Zunächst ist zu klären, auf welcher Ebene die Daten erhoben werden: als Merkmale von Personen, Institutionen oder (in Ausnahmefällen) Bereichen des Bildungssystems. Für jede Komponente müssen Datenbasis, zugrunde liegende Variablen, Zielpopulationen usw. bestimmt werden. In der Regel werden verschiedene Komponenten eines Konstrukts (im Beispiel: Wechselrichtungen) parallel erhoben, d.h. bei derselben Zielpopulation usw., damit die gemeinsame Darstellung überhaupt sinnvoll ist.
- (3) **Ermittlung der Basisdaten und Hintergrundvariablen:** Bei den Basisdaten wird es sich überwiegend um Kategorien handeln, deren Häufigkeiten ausgezählt werden können (z.B. „Wiederholer vs. Nicht-Wiederholer“), um Werte auf Fragebogen- oder Testskalen (z.B. Testwerte in den Vergleichsarbeiten) oder um Geldbeträge (z.B. bildungsrelevante Ausgaben eines befragten Haushalts). Die Basisdaten müssen so differenziert wie möglich erhoben und mit Hintergrundmerkmalen der untersuchten Personen bzw. Institutionen verknüpft werden. Standardbeispiele für Hintergrundvariablen, die berücksichtigt werden sollten, sind auf individueller Ebene (a) der jeweilige Schul- oder Ausbildungsgang von Bildungsteilnehmern, (b) Angaben zur Bildungsgeschichte (zuletzt besuchter Bildungsgang, erreichter Abschluss), (c) Geschlecht, (d) sozialer Status bzw. soziale Herkunft einschließlich Migrationsstatus, (e) Alter. Auf institutioneller Ebene wird nach Art der Bildungsinstitutionen (z.B. Schulart, Typ von beruflicher Ausbildung, Trägerschaft) unterschieden. Standardmäßig gehören ferner Erhebungsjahr und Ort (Land, Region, Kommune, ggf. Einrichtung) zu den Hintergrundvariablen.
- (4) **Aggregation der Daten und Darstellung in ein- bzw. mehrdimensionalen Tabellen:** Das wichtigste „Zwischenprodukt“ der Bildungsberichterstattung sind deskriptiv-statistische Kennziffern (in der Regel Mittelwerte und Häufigkeiten), die aus den Basisdaten gewonnen und in tabellarischer Form aufbereitet werden. Die Tabellen sind dabei nach den Hintergrundvariablen aufgegliedert (z.B. Schulartwechsel in der Sekundarstufe I, aufgegliedert nach Schuljahr, Schulart/Bildungsgang, Geschlecht, sozialem Status usw.). Diese Tabellen sind die Grundlage für Abbildungen, Interpretationen, Ableitung von Schlussfolgerungen usw.. Bei Vollerhebungen im Rahmen der amtlichen Statistik lassen sich die tabellierten Werte direkt berechnen. Bei Daten aus sonstigen Erhebungen bzw. Umfragen sind unter Umständen komplizierte Schätzverfahren erforderlich; jede Kenngröße muss hier mit Angaben zu Variation und Standardfehlern sowie zugrunde liegenden Fallzahlen versehen werden. Die Erstellung dieser Zwischenprodukte wird daher teils Aufgabe der Bildungsberichterstattung selbst sein, teilweise aber auch von den Autoren der Ausgangserhebungen zu erwarten sein.
- (5) **Ergänzung um Referenzdaten:** Manche Kennziffern (v.a. in den Handlungsdimensionen 0 und III) sind nur interpretierbar, wenn sie parallel zu anderen, aus der amtlichen Statis-

tik verfügbaren Daten (die selbst nicht bildungsbezogen sind) betrachtet oder sogar mit diesen verrechnet werden, z.B. in Form von relativen Kenngrößen und Anteilen. Zu beachten ist, dass solche Referenzdaten zum Teil nur auf hohen Aggregationsebenen (z.B. nur auf Landesebene) verfügbar sind.

- (6) **Berechnung abgeleiteter Kennziffern:** Wird beispielsweise nach Geschlechtsunterschieden in den Auf- und Abwärtswechseln gefragt, so wären die jeweiligen Wechsel für Mädchen und Jungen zu berechnen. Wird nach dem Einfluss der sozialen Herkunft auf das Wechselverhalten gefragt (Analyse dieser Komponente unter dem Zielkriterium Chancengleichheit), wäre die Korrelation zwischen der sozialen Herkunft und den Wechselrichtungen zu berechnen. In manchen Fällen können die abgeleiteten Kennziffern nicht den Tabellen entnommen werden, sondern müssen anhand der Originaldaten eigens berechnet bzw. geschätzt werden. Ein wichtiger Typus abgeleiteter Kennziffern sind – bei Daten, die in Zeitreihe erhoben werden – Veränderungswerte. Da absolute Veränderungen nur schlecht interpretiert und verglichen werden können, verwendet man daher häufig prozentuale Angaben, d.h. man fixiert den Ausgangswert zu einem bestimmten Zeitpunkt innerhalb der zu vergleichenden Teilgruppen (z.B. Länder) auf 100.
- (7) **Graphische Darstellung, verbale Interpretation und statistische Prüfung von Zusammenhängen:** Die Berechnung abgeleiteter Kennziffern ist ein für die Analysekraft eines Bildungsberichts zentrales Instrument, denn hierdurch lassen sich Zusammenhänge zwischen Basisdaten, Referenzdaten und Hintergrundvariablen präzise, mit statistischen Kennwerten benennen. Eine detaillierte Sichtung vorhandener Beispiele für Bildungsberichte (v.a. *Education at a Glance*, *Conditions of Education - Bildungsbericht der USA*, *Nationaler Bildungsbericht für Deutschland*, *Länderbildungsberichte*) zeigt allerdings, dass solche abgeleiteten Kennziffern nur sehr selten explizit berichtet oder gar graphisch dargestellt werden. Zusammenhänge zwischen Basisvariablen (z.B. Wechseln) und Hintergrundvariablen (z.B. Schulart/Bildungsgang und Geschlecht) werden meist dadurch veranschaulicht, dass man Mittelwerte in Abhängigkeit von den Abstufungen der Hintergrundvariablen darstellt (im Beispiel etwa durch ein gruppiertes Balkendiagramm) und die Zusammenhänge verbalisiert.

Diese Operationalisierung der Kennziffern ist die Grundlage für die Darstellung von Indikatoren. Allerdings wird dabei deutlich, dass für die Berechnung und Darstellung von Kennziffern und Indikatoren eine entsprechende Datenbasis gegeben sein muss. Auf diese soll im Folgenden eingegangen werden.

5. Zu Datengrundlagen für eine regionale Bildungsberichterstattung

Es wurde bereits darauf verwiesen, dass sowohl Kennziffern als auch Indikatoren nicht nur an Merkmale eines übergreifenden Bezugssystems gebunden sind, sondern auch an bestimmte Anforderungen an die Datenbasis.

Generell gelten für Indikatoren im Rahmen einer Bildungsberichterstattung die folgenden Anforderungen an die Datenbasis:

- empirische Belastbarkeit der Informationen über relevante Ausschnitte des Bildungsgeschehens,
- Fortschreibbarkeit der Daten (Zeitreihe),
- Repräsentativität der Daten und
- Vergleichsmöglichkeit (vor allem mit anderen Regionen).

Alle übrigen Daten, die die genannten Mindestanforderungen nicht erfüllen, können für die Darstellung von Indikatoren nicht hinzugezogen werden. Für solche Informationen kommt vor allem die **Möglichkeit einer fakten- und datengestützten (nicht indikatorengestützten!) Darstellung** im Sinne weiterer steuerungsrelevanter Sachverhalte (vgl. Abschnitt 7.) in Frage.

Für die Berechnungen und Darstellungen von Kennziffern und Indikatoren sind eine Vielzahl von Daten erforderlich, die in der Regel der amtlichen Statistik und anderen Datenquellen entnommen werden können. Für einige Kennziffern bzw. Indikatoren fehlen jedoch die erforderlichen Basisdaten ganz oder teilweise. Wie groß die Datenlücken sind, ob Datenlücken durch Schätzungen geschlossen werden können oder ob die Qualität der vorhandenen Daten ausreicht, um die Indikatoren gegebenenfalls auch in tiefer Gliederung berechnen zu können, muss von jedem Bearbeiter selbst entschieden werden.

Die amtliche Statistik in den Ländern stellt für den Bildungsbereich in erster Linie Angaben zu Inputgrößen bereit. Informationen über Schüler, Auszubildende und Lehrende des gesamten Schul- und berufsbildenden Bereichs sowie über Finanzressourcen der öffentlichen Schulen lassen sich relativ exakt darstellen. Auch über die Absolventen (Output) der Schulen und des dualen Systems liegen umfassende Angaben vor. Datendefizite gibt es vor allem bei den Input- und Outputdaten in anderen Bildungsbereichen. So fehlen Erhebungen, die die Ausgaben und Einnahmen der Kindergärten und Schulen in freier Trägerschaft erfassen.

In der Schulstatistik wird die Datenanalyse dadurch erschwert, dass die Erhebungssysteme in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich ausgestaltet sind, da das Erhebungsprogramm des jeweiligen Landes primär durch den Datenbedarf der Kultusministerien bestimmt wird. Hier wird mittelfristig der von der KMK festgelegte Kerndatensatz sowie der Übergang zu Schülerindividualdaten zu einer Vereinheitlichung beitragen.

Eine der Hauptschwächen der Bildungsstatistiken besteht darin, dass die Input-Daten in aller Regel nicht mit Informationen zu den Unterrichts- und Lernprozessen und deren Ergebnissen

verknüpft werden können. Verantwortlich für diesen unbefriedigenden Zustand ist zunächst, dass es kaum systematische Erhebungen zum Leistungsstand, zur Leistungsentwicklung und zu den Verlaufsdaten der Bildungsteilnehmer gibt – weder im Schul- noch im berufsausbildenden Bereich. Darüber hinaus erschwert das Fehlen von Verlaufsstatistiken nicht nur die Beurteilung des Bildungserfolgs innerhalb der einzelnen Institutionen, sondern auch die Bewertung der Interaktionen und Wechselbeziehungen zwischen den verschiedenen Bildungseinrichtungen und des „Gesamtergebnisses“ der Bildungsprozesse.

Einige Beispiele für Datendefizite:

- Es gibt – von Ausnahmen abgesehen – bislang keine amtlichen Statistiken, in denen die Übergänge zwischen den einzelnen Bildungsbereichen und der Übergang vom Bildungs- ins Beschäftigungssystem systematisch erfasst werden. Der Prozess der Umstellung der Schul- und Berufsbildungsstatistik auf Individualdaten steht noch am Anfang.
- Informationen zum sozio-ökonomischen Hintergrund (einschl. Migrationshintergrund) der Kinder und Jugendlichen sind in vergleichbarer Form derzeit nur in Ansätzen (Mikrozensus) vorhanden.
- Wichtig ist auch die Verbesserung der Datenlage zum Kinderkrippen- und Kindergartenbereich und für die Tagespflege, die gemäß § 23 KJHG als gleichrangig angesehen wird. Zu nennen ist hier z.B. das Fehlen von Angaben zu den zu Personen (zusätzlich zu den Plätzen) in der Jugendhilfestatistik. Kaum vergleichbare Daten gibt es auch z.B. zur Erfassung der Bildungsleistungen und -anstrengungen der Familien, der Medien, der Jugendorganisationen usw..

Zu einer Reihe von Handlungsfeldern liegen auf der Grundlage der amtlichen Statistik (u.a. Statistik regional, Landesstatistiken, insbesondere Schulstatistik, 11. Koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung, Kinder- und Jugendhilfestatistik) kontinuierliche Daten in regelmäßigen Abständen und „öffentlich“ zugänglich vor. Solche Handlungsfelder sind vor allem: Kindertageseinrichtungen, Grundschulen, Schulen der Sekundarstufe I, allgemeine und berufsbildende Schulen der Sekundarstufe II, Förderschulen. Hierzu gibt es eine Vielzahl von Daten, die nach verschiedenen Aspekten, wie Geschlecht, Anzahl der Schülerinnen und Schüler, Anzahl der Lehrkräfte usw., differenziert werden können. Diese können zudem oft mit Daten zum Einzugsgebiet der Bildungseinrichtungen kombiniert werden. Bei anderen Handlungsfeldern hingegen ist die - öffentlich zugängliche – Datenbasis ausgesprochen schwach. Das betrifft vor allem belastbare Daten zur individuellen Förderung, zur Berufsorientierung, zur Kooperation und zum Qualitätsmanagement.

Die nachfolgende Darstellung gibt ein differenzierteres Bild der Datenverfügbarkeit in den einzelnen Handlungsfeldern. Von ihrer Datenverfügbarkeit her lassen sich die einzelnen Handlungsfelder im Wesentlichen in drei Gruppen teilen:

(1) Handlungsfelder, die durch Daten aus Statistik regional, den Statistiken der Statistischen Landesämter, der Kinder- und Jugendhilfestatistik und den Angaben der Regionen¹⁰ gut darstellbar sind

Tagesbetreuung, Kita

Aus der Regionalstatistik sowie der Kinder- und Jugendhilfe-Statistik sind Daten vor allem verfügbar zu:

- Einrichtungen der Jugendhilfe
- Tageseinrichtungen für Kinder
- Kinder in Kindertageseinrichtungen (betreute Kinder/Betreuungsquote)
- Kinder in Kindertagespflege (betreute Kinder/Betreuungsquote)
- Kinder unter 3 Jahren in Kindertagesbetreuung (betreute Kinder/Betreuungsquote)
- Kinder unter 3 Jahren in Kindertagesbetreuung
- Tageseinrichtungen für Kinder nach Art der Einrichtung und Öffnungszeiten (nach Art der Einrichtung und Öffnungszeit, z.B. Vollzeit, Teilzeit)
- Grundschulförderklassen und Schulkindergärten seit dem Schuljahr 1991/92 (Erziehungspersonal, betreute Kinder nach Geschlecht, Alter, Staatsangehörigkeit)
- Betreuungsangebote (Anzahl besetzter und unbesetzter Plätze, Angebotsarten, mit und ohne Übermittagsbetreuung, Gruppengrößen, Wartelisten)
- Kindertagesbetreuung in Tageseinrichtungen für Kinder (Versorgungsquote, Vergleich zum Vorjahr; Kinder mit Behinderung nicht erfasst)
- Kindertagesbetreuung in Schulen (Versorgungsquote, Vergleich zum Vorjahr)
- Kindertagesbetreuung in Tagespflege

Grundschulen, Schulen der Sekundarstufe I, Schulen der Sekundarstufe II und berufsbildende Schulen

Aus der Regionalstatistik, den Statistiken der Länder sowie aus den Angaben der Regionen liegen vor allem folgende Angaben vor:

Allgemein bildende Schulen:

- Allgemein bildende Schulen im Schuljahr 2005/06 nach Schularten – Gesamtüberblick
- Schüler an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen seit dem Schuljahr 1970/71 nach Schularten
- Ausländische Schüler an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen seit dem Schuljahr 1970/71
- Abiturienten an öffentlichen und privaten allgemein bildenden und beruflichen Schulen seit dem Schuljahr 1970/71
- Lehrkräfte an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen 2005/06
- Schulen und Schüler nach Schularten
- Absolventen/Abgänger nach Abschlussarten

Berufliche Schulen

- Schulen nach Schularten und Trägerschaft
- Schulen und Schüler nach Schularten (ohne Schulen des Gesundheitswesens)
- Schüler an öffentlichen und privaten beruflichen Schulen seit dem Schuljahr 1952/53 nach Schularten und Geschlecht
- Ausländische Schüler an öffentlichen und privaten beruflichen Schulen
- Abiturienten an öffentlichen und privaten allgemein bildenden und beruflichen Schulen seit dem Schuljahr 1970/71 nach Schularten
- Lehrkräfte an öffentlichen und privaten beruflichen Schulen im Schuljahr 2006/07 nach Geschäftsbereichen

¹⁰ Die Datenbasis in den Regionen wurde erfragt und ist hier eingearbeitet. Den Verantwortlichen aus den vier Regionen Arnsberg, Emsland, Freiburg, Krefeld und Ravensburg sei für die Unterstützung herzlich gedankt.

- Lehrkräfte an öffentlichen und privaten beruflichen Schulen 2006/07 nach Schularten

Förderschulen und Förderbedarf

Aus den Angaben der statistischen Landesämter sowie der Kinder- und Jugendhilfestatistik sind vor allem folgende Daten verfügbar:

- Förderschulen insgesamt, Förderschulen im Bereich Grund-/Hauptschulen
- Schüler nach Geschlecht und Ausländer
- Schulen nach Förderschwerpunkt
- Abschlussarten
- Lehrer nach Geschlecht, Ausländer und Alter
- Statistik der Betreuung einzelner junger Menschen
- Statistik der Ausgaben und Einnahmen der Kinder- und Jugendhilfe

Nach Angaben der Regionen:

- Integrationshilfen des Schulträgers/der Jugendhilfe (Anzahl der Angebote, Anzahl der unterstützten Schüler/innen nach Klassen und Jahrgangstufen)
- Unterstützungsmaßnahmen „Soziales Lernen“ (Anzahl der Schulen nach Schularten, Angebote und teilnehmende Schüler/innen nach Klassen und Jahrgangstufen)
- Kinder- und Jugendeinrichtungen
- Kinder- und Jugendfreizeiteinrichtungen mit städtischer Förderung
- Kinder- und Jugendverbände mit städtischer Förderung

Außerschulische Bildung

Aus der Kinder- und Jugendhilfestatistik lässt sich darstellen:

- erzieherische Hilfen
- Maßnahmen der Jugendarbeit (diese Teilstatistik erfasst alle vier Jahre die öffentlich geförderten Maßnahmen in den Bereichen Jugendbildung, Kinder- und Jugendfreizeit, internationale Jugendarbeit und Mitarbeiterfortbildung freier Träger für ein Berichtsjahr)
- Einrichtungen und tätige Personen in der Kinder- und Jugendhilfe
- Ausgaben und Einnahmen der öffentlichen Jugendhilfe (Erhebung basiert auf der kommunalen und staatlichen Haushaltssystematik und ermöglicht die Darstellung der öffentlichen Ausgaben nach den Leistungsparagrafen des SGB VIII)
- Statistik der institutionellen Beratung
- Statistik der sozialpädagogischen Familienhilfe
- Statistik der Hilfe zur Erziehung außerhalb des Elternhauses - Beginn und Ende der Hilfe
- Statistik der Einrichtungen und tätigen Personen - Tageseinrichtungen für Kinder
- Statistik der Einrichtungen und tätigen Personen - ohne Tageseinrichtungen

Übergänge

Aus den Angaben der statistischen Landesämter und der Regionen lassen sich vor allem folgende Aspekte darstellen:

Übergänge im Schulwesen insgesamt

- Übergänge aus Klassenstufe 4 an Grundschulen auf weiterführende Schulen
- Empfehlung von der Grundschule zu weiterführender Schule (absolut und prozentual, nach Geschlecht, Ausländer)
- Anmeldungen an weiterführende Schulen (nach entsprechender Empfehlung, Geschlecht, Ausländer)
- Übergänge Sek I in Sek II bzw. in berufliche Schulen (absolut und prozentual, Geschlecht, Ausländer)
- Übergang in die Berufsausbildung (Anzahl unversorgter Schüler/innen nach Schulen, Geschlecht, Nationalität)

Schulartwechsler:

- Schulartwechsler innerhalb der weiterführenden Schulen nach Jahrgangstufen, Empfehlung, Geschlecht, Ausländer)
- Schulartwechsler (aufwärts-abwärts) in der Sek. I (nach Schularten, prozentualer Anteil am Jahrgang, Geschlecht, Nationalität)
- Sitzenbleiberquote
- Schulartwechsler in eine E- Förderschule oder LB- Förderschule (nach abgebender Schulart, Wechsel innerhalb des Regelschulsystems und Jahrgangstufe der Förderschule)
- Rückläufer aus E-Förderschulen in Regelschulen (absolute und prozentuale Angaben nach Geschlecht, Ausländer, Aussiedler)
- Wechsel in den Ausbildungsverhältnissen in der beruflichen Ausbildung (geänderte Ausbildungsverhältnisse)

(2) Handlungsfelder, die aufgrund von Daten und Informationen aus den Regionen darstellbar sind

Förderung besonderer Begabung

Nach Angaben der Regionen wäre möglich

- Begabtenförderung (Anzahl der Schulen nach Schularten, Anzahl der Angebote und Anzahl der teilnehmenden Schüler/innen nach Klassen/Jahrgangstufen)

Individuelle Förderung

Aus SEIS und den Angaben der Regionen wäre möglich

- Unterstützungssystem für Schüler/innen (Dimension Schulklima und Schulkultur)
- Förderung positiven Verhaltens (Dimension Schulklima und Schulkultur)
- Motivation und Unterstützung (Dimension Führung und Management)
- Gliederung nach Angeboten, teilnehmenden Schülern, Schulklassen und Jahrgangstufen
- Sprachförderung
- LRS- Förderung
- Leseförderung

Berufsorientierung

Aus SEIS und den Angaben der Regionen wäre möglich

- Erfüllung der Anforderung der Berufswelt (Dimension Schulklima und Schulkultur)
- Beziehungen der Schule nach außen (Dimension Schulklima und Schulkultur)
- Fach- und Sachkompetenz (Dimension Bildungs- und Erziehungsauftrag)
- Sozialkompetenz (Dimension Bildungs- und Erziehungsauftrag)
- Lern- und Methodenkompetenz (Dimension Bildungs- und Erziehungsauftrag)
- Praktische Kompetenz (Dimension Bildungs- und Erziehungsauftrag)
- Selbstkompetenz und Fähigkeit zu kreativem Denken (Dimension Bildungs- und Erziehungsauftrag)
- Unterstützungsmaßnahmen „Berufsorientierung, -vorbereitung – Übergang Schule-Beruf“ (Anzahl der Schulen nach Schularten, Anzahl der Angebote, teilnehmende Schüler/innen nach Klassen und Jahrgangsstufen)

Qualitätsmanagement in der Region

Nach Angaben der Regionen wäre möglich (wenn auch mit Einschränkungen)

- Vergleichsarbeiten, Parallelarbeiten
- Lernstandserhebungen
- Zentrale Abschlussprüfungen

- Ergebnisse von Inspektionsberichten
- Aus SEIS könnten genutzt werden
- Lehr- und Unterrichtsmethoden (Dimension Lehren und Lernen)
 - Ausgewogener Unterricht (fachbezogene und fächerübergreifende Gebiete) (Dimension Lehren und Lernen)
 - Bewertung von Schülerleistungen (Dimension Lehren und Lernen)
 - Leitbild und Entwicklungsvorstellungen (Dimension Führung und Management)
 - Operatives Management (Dimension Führung und Management)
 - Planung, Implementierung und Evaluation (Dimension Führung und Management)
 - Beziehungen innerhalb der Schule (Dimension Schulklima und Schulkultur)

(3) Handlungsfelder, die allenfalls durch spezielle Umfragen oder sonstige Berichtsformen der Regionen darstellbar wären

Hierzu gehören de facto alle übrigen, nicht aufgeführten Handlungsfelder. Die entsprechenden Sachverhalte sind beschreibbar, aber nur zum Teil mit Fakten belegbar.

6. Beschreibung ausgewählter Indikatoren

Im Folgenden sollen nun sechzehn ausgewählte, auf der Grundlage der derzeit verfügbaren Datenbasis auch darstellbare Indikatoren beschrieben werden. Dabei war es das Bestreben, Indikatoren zu jeder der Dimensionen Input, Prozess und Wirkungen darzustellen. Nicht in jedem Fall war dabei eine eindeutige Zuordnung möglich, da sich einige Indikatoren - je nach Zuschnitt der Kennziffern - auch zwei Dimensionen, also etwa Input und Prozess, zuordnen lassen. Jeder Indikator wird nach der folgenden einheitlichen Gliederung dargestellt:

1. Begründung für den Indikator, Problemlage
2. Konzeptionelle Basis
3. Darstellung der Kennziffern, aus denen sich der Indikator zusammensetzt, und Differenzierungsmöglichkeiten
4. Verfügbare Datenbasis

Soweit möglich, sollten die Indikatoren nach bestimmten Differenzierungsaspekten dargestellt werden. Dies sind vorzugsweise:

- (a) Geschlecht, Nationalität/Migration¹¹, soziökonomischer Hintergrund,
- (b) Vergleich zwischen Regionen,
- (c) Zeitreihe,
- (d) Bezug zu Kontextinformationen, etwa Demographie, Wirtschafts- und Sozialdaten in der Region, in NRW: Sozialindex, usw.

¹¹ Bei der Auswahl und Beschreibung der folgenden Indikatoren wurde aus verschiedenen Gründen darauf verzichtet, explizite Indikatoren zum Umgang mit Migration im Bildungswesen darzustellen. Der Migrationsaspekt wie auch Aussagen zum sozio-ökonomischen Hintergrund werden hingegen immanent bei allen beschriebenen Indikatoren berücksichtigt.

Diese bei der Beschreibung der Indikatoren ausgewiesenen Differenzierungsaspekte sollen und können nicht gleichwertig bei jedem Indikator dargestellt werden. Je nach Verfügbarkeit sollen im Vordergrund jene Differenzierungsaspekte stehen, die zum jeweiligen Sachverhalt die wichtigsten steuerungsrelevanten Informationen bieten. Grundsätzlich sollten alle Indikatoren in Zeitreihe und im regionalen Vergleich beschrieben werden, um damit eine Bezugsbasis für nachfolgende Berichte und zur Verortung des Bildungsgeschehens in einer Region zu schaffen. Angaben zum sozioökonomischen Hintergrund sowie zum Migrationshintergrund sind derzeit in der Regel in der amtlichen Statistik nicht verfügbar, was Abstriche an der erforderlichen analytischen Tiefe der Indikatoren nach sich zieht. Bei der Auswahl und Berechnung der Indikatoren sollte daher besonderer Wert auf jene gelegt werden, für die unter Heranziehung ergänzender Datenquellen Aussagen zum sozioökonomischen Hintergrund und zum Migrationshintergrund bzw. zur Staatsangehörigkeit möglich sind.

6.1 Angebote frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (Input)

Begründung für den Indikator, Problemlage

Nach dem Ausbau von Plätzen für Kinder zwischen 3 Jahren und dem Schulbeginn infolge des seit 1996 geltenden Rechtsanspruchs steht heute der Ausbau von Plätzen für Kinder unter drei Jahren im Zentrum der öffentlichen Diskussion. In dieser Situation liefert der Indikator Informationen darüber, wie der Ausbau der Angebote in unterschiedlichen Regionen vorangeht und welche Träger daran maßgeblich beteiligt sind. Für die weitere Ausbauplanung zu beachten ist dabei auch die Frage, welche Art von Einrichtung (Krippen, Kindergärten, altersgemischte Angebote) sich in welchen Gebieten durchsetzen und welche Träger der Jugendhilfe hieran besonders beteiligt werden. Von Bedeutung ist auch die Höhe der Elternbeiträge, weil die dadurch entstehende finanzielle Belastung verschiedentlich (mit) als Grund für den Verzicht auf die Inanspruchnahme dieses Angebots angeführt wird.

Insbesondere bei den unter Dreijährigen spielen die Angebote der Kindertagespflege eine wichtige Rolle. Unter strukturellen Gesichtspunkten ist es wichtig zu beobachten, wie viele Kinder aufgenommen werden und ob sich die Tätigkeit als Kindertagespflegeperson eher als geringfügiger Zuverdienst darstellt oder als existenzsichernde Berufstätigkeit.

Beim Ausbau der Angebote für unter Dreijährige in den westlichen Ländern kristallisiert sich eine Strategie heraus, die auf die Öffnung der Kindergartengruppen für Zweijährige hinausläuft. Diese Öffnung ist organisatorisch relativ einfach zu vollziehen, birgt aber aufgrund der schnellen Umsetzungsmöglichkeit die Gefahr, dass die spezifischen pädagogischen Herausforderungen im Umgang mit Zweijährigen nicht genügend berücksichtigt werden. Deshalb ist es wichtig zu beobachten, in welchem Umfang die unter Dreijährigen in Gruppen für aus-

schließlich unter Dreijährige, in alters(gruppen)gemischten Gruppen und in geöffneten Kindergartengruppen untergebracht werden.

Eine weitere Herausforderung stellen die spezifischen Angebote für Kinder mit Behinderung dar. Auf der Strukturebene der Einrichtungen ist hier die Frage, in welchem Verhältnis die Anzahl der integrativ arbeitenden Einrichtungen zu Sondereinrichtungen (Sonderkindergärten) stehen.

Konzeptionelle Basis

Zahlreiche Studien vor allem aus dem englischsprachigen Bereich zeigen, dass Kinder von der Inanspruchnahme guter Kindertageseinrichtungen für ihre Bildungsbiographie profitieren. Anders als schulische sind Angebote der Kindertagesbetreuung in der Kinder- und Jugendhilfe verankert. Das hat Folgen nicht nur für das pädagogische Konzept der Arbeit in diesen Einrichtungen, sondern auch für die Entscheidungs- und Finanzierungsstrukturen. Sie zeichnen sich durch ein komplexes Zusammenspiel der Kompetenzen und Zuständigkeiten von Bund, Ländern und Gemeinden und die große Bedeutung freier Träger aus. Mit der Einführung des Sozialgesetzbuchs VIII hat der Bund einen einheitlichen gesetzlichen Rahmen für ganz Deutschland geschaffen und zudem seine Anregungskompetenz zum Ausdruck gebracht. Die Länder konkretisieren das SGB VIII durch landesspezifische Ausführungsgesetze und tragen die Verantwortung für die Rahmengestaltung. Die Feststellung des Bedarfs und die Bereitstellung sowie die Ausgestaltung der Plätze erfolgt letztlich auf kommunaler Ebene. Das hat zur Folge, dass die Versorgung mit Plätzen und ihre Ausstattung regional und nach Ländern sehr unterschiedlich ausfällt. Besonders bemerkenswert sind immer noch die Unterschiede zwischen West- und Ostdeutschland, aber auch zwischen ländlichen Regionen und städtischen Ballungsräumen.

Nach dem Ausbau von Plätzen für Kinder zwischen 3 Jahren und dem Schulbeginn infolge des seit 1996 geltenden Rechtsanspruchs steht heute der Ausbau von Plätzen für Kinder unter drei Jahren im Zentrum der öffentlichen Diskussion. In dieser Situation liefert der Indikator Informationen darüber, wie der Ausbau der Angebote in unterschiedlichen Regionen vorangeht und welche Träger daran maßgeblich beteiligt sind. Für die weitere Ausbauplanung zu beachten ist dabei auch die Frage, welche Art von Einrichtung (Krippen, Kindergärten, altersgemischte Angebote) sich in welchen Gebieten und Trägern durchsetzt bzw. an Bedeutung verliert.

Darstellung der Kennziffern, aus denen sich der Indikator zusammensetzt, und Differenzierungsmöglichkeiten

Der Indikator sollte folgende Kennziffern enthalten:

- Anzahl der Einrichtungen nach Art der Einrichtung am 31.12.2002 und 15.03.2006

- Anzahl der Gruppen in denen unter Dreijährige betreut werden nach Art der Gruppe (Gruppe für ausschließlich unter Dreijährige, alters(gruppen)gemischte Gruppen von 0 bis zum Schuleintritt bzw. von 0 bis unter 14 Jahren, geöffnete Kindergartengruppen = mindestens 1 zweijähriges Kind)
- Kindertagespflegepersonen nach Anzahl der betreuten Kinder (1, 2, 3, 4 und 5 und mehr). Anzahl der Kindertagespflegepersonen mit 4 und mehr Kindern können als eine berufliche Orientierung angesehen werden
- Anzahl der integrativen Einrichtungen und Sondereinrichtungen am 31.12.2002 und 15.03.2006
- Höhe der Elternbeiträge nach Anzahl und Alter der Kinder, Betreuungszeit und Einkommensverhältnissen der Eltern (abhängig von der Datenlage der jeweiligen Kommunen)

Verfügbare Datenbasis

Amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik Teil III.1 – Kindertageseinrichtungen am 31.12.2002.

Amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik Teil III.1 Kinder und tätige Personen in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung und Teil III.3 Kinder und tätige Personen in öffentlich geförderter Kindertagespflege, jeweils zum 15.03.2006.

Die Daten sind bei den Statistischen Landesämtern auf der Ebene der kreisfreien Städte und Landkreise verfügbar. Sofern die Standardtabellen nicht ausreichen, können Sonderauswertungen erstellt werden, die allerdings den Anforderungen des Datenschutzes genügen müssen.

Elternbeiträge: Der Gesamtumfang der Elternbeiträge und die vorgeschlagene Differenzierung kann nicht aus den amtlichen Statistiken entnommen werden, sondern muss aus Verwaltungsdaten generiert werden. Evtl. können nur Angaben zu den Elternbeiträgen gemacht werden, die für den Besuch einer Tageseinrichtung in öffentlicher Trägerschaft entstehen.

6.2. Inanspruchnahme von Angeboten frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (Input)

Begründung für den Indikator, Problemlage

Mit dem Ausbau des Platzangebots ist die Inanspruchnahme frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege in den letzten Jahren in den westlichen Ländern kontinuierlich gestiegen. Aufgrund des angestrebten weiteren Ausbaus, insbesondere der Angebote für unter Dreijährige und des Wegfalls einer Differenzierung von Plätzen nach Altersgruppen in der neuen Kinder- und Jugendhilfestatistik ist die

Analyse und Darstellung der Inanspruchnahme nach einzelnen Altersjahren und Gebietseinheiten notwendig.

Eine wichtige Fragestellung in der Debatte zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung ist die ganztägige Inanspruchnahme der Angebote, die insbesondere in den westlichen Bundesländern für Kinder ab drei Jahren bis zum Schuleintritt als zu gering ausgebaut eingestuft wird.

Kindertageseinrichtungen stellen einen wichtigen Ort der gesellschaftlichen Integration von Kindern mit Behinderung dar. Während im vorangegangenen Indikator die strukturellen Entwicklungen (Überführung der Sondereinrichtungen in integrative Kindertageseinrichtungen) thematisiert werden, wird es bei diesem Indikator darum gehen, in welchem Alter Kinder mit Behinderungen die Tageseinrichtungen besuchen.

Im Bildungsbericht 2006 wurde aufgezeigt, dass Kinder aus bildungsfernen Familien und Familien mit Migrationshintergrund die Angebote der frühkindlichen Bildung tendenziell weniger bzw. erst kurz vor dem Übertritt in die Schule nutzen. Aufgrund der erwarteten kompensatorischen Wirkung der Angebote der frühkindlichen Bildung in Kindertageseinrichtungen gilt es zu beobachten, in welchem Umfang diese Angebote auch von Familien mit Migrationshintergrund angenommen werden. Bildungsferne Familien können aufgrund der regionalen Daten nicht ermittelt werden.

Konzeptionelle Basis

Kindertageseinrichtungen stellen die ersten Formen im Zugang zu institutionalisierten Bildungsangeboten dar. Sie haben durch die gesetzliche Verankerung im SGB VIII einen klar formulierten Bildungsauftrag, der in einer engen Verbindung mit dem Erziehungs- und Betreuungsauftrag zu sehen ist. Mehrere Studien weisen nach, dass Kinder grundsätzlich von einem frühen Besuch guter Kindertageseinrichtungen für ihre Bildungsbiografie profitieren. Für Kinder aus bildungsfernen Familien trifft dies insbesondere zu, wenn solche Angebote mit speziellen Förderprogrammen verbunden sind und Eltern für eine Zusammenarbeit gewonnen werden können. Dass die Wahrnehmung dieses Bildungsangebots im Unterschied zur Schule freiwillig ist, gibt der kontinuierlichen Beobachtung der Inanspruchnahme auch unter dem Gesichtspunkt der Verbesserung von Chancengerechtigkeit im Bildungswesen besondere Bedeutung.

Durch das Sozialgesetzbuch VIII sind bundeseinheitliche Rahmenbedingungen geschaffen, die durch Landesausführungsgesetze noch weiter präzisiert werden. Die Feststellung des Bedarfs und die Bereitstellung der Angebote erfolgt letztlich auf der kommunalen Ebene. Dadurch kann es zu großen regionalen Unterschieden im Angebot kommen, die auch zu Unterschieden bei der Inanspruchnahme führen, die eigens zu beobachten und zu analysieren sind.

Darstellung der Kennziffern, aus denen sich der Indikator zusammensetzt, und Differenzierungsmöglichkeiten

Folgende Kennziffern könnten dargestellt werden:

- Inanspruchnahme in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege
 - Besuchsquote nach Altersjahren
 - Anteil der Kindertagespflege nach Altersjahren
- Vertraglich vereinbarte tägliche Betreuungszeit
 - Umfang der täglichen Inanspruchnahme der Kindertageseinrichtungen nach Altersgruppen (unter Dreijährige, Dreijährige bis zum Schuleintritt)
 - Umfang der täglichen Inanspruchnahme der Kindertagespflege nach Altersgruppen (unter Dreijährige, Drei- bis unter Sechsjährige)
- Die Inanspruchnahme der FBBE von Kindern mit Behinderung
 - Anteil der behinderten Kinder nach Altersjahren
 - Umfang der täglichen Inanspruchnahme nach Altersgruppen (unter Dreijährige, Dreijährige bis zum Schuleintritt)
- Migration
 - Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund an allen Kindern in der jeweiligen Einrichtung. Die Auswertung erfolgt in einer Häufigkeitsdarstellung: Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund, die in Einrichtungen sind, die zu 25%, 26%-50%, 51%-75%, 76% und mehr von Kindern mit Migrationshintergrund besucht werden. Die Auswertung auf der Einrichtungsebene dient dazu, zu erkennen, wo es im eigenen Zuständigkeitsgebiet zu Verdichtungen von Problemlagen kommen könnte und besondere Fördermaßnahmen notwendig sind
- Umfang und Intensität der Sprachförderung. Operationalisierung über:
 - Anteil der Kinder, die eine zusätzlich finanzierte Sprachförderung erhalten, u.U. unter spezieller Berücksichtigung der Zahl der Kinder, in deren Familie die vorwiegende Verkehrssprache nicht Deutsch ist
 - Anzahl der Förderstunden pro Kind (wenn Stunden die Berechnungsgrundlage sind)
 - Höhe der finanziellen Mittel, die zusätzlich zur Verfügung gestellt werden, relativiert auf die Höhe der Gesamtausgaben der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung

Verfügbare Datenbasis

Amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik Teil III.1 – Kindertageseinrichtungen am 31.12.2002 usw.

Amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik Teil III.1 Kinder und tätige Personen in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung und Teil III.3 Kinder und tätige Personen in öffentlich geförderter Kindertagespflege, jeweils zum 15.03.

Die Daten sind bei den Statistischen Landesämtern auf der Ebene der kreisfreien Städte und Landkreise verfügbar. Sofern die Standardtabellen nicht ausreichen, können Sonderauswertungen erstellt werden, die allerdings den Anforderungen des Datenschutzes genügen müssen.

Die Sprachfördermaßnahmen werden nicht in der amtlichen Statistik abgebildet. Hier müssten Sondererhebungen durchgeführt werden.

6.3 Qualität frühkindlicher Bildung im Elementarbereich (Prozess)

Begründung für den Indikator, Problemlage

Entscheidende Faktoren für die Qualität der Bildungsarbeit in den Tageseinrichtungen für Kinder sind die Ausstattung und die Qualifikation des pädagogisch tätigen Personals. Im Rahmen eines Indikatorenvergleichs kann nicht auf die konkrete Qualität der pädagogischen Interaktion eingegangen werden. Allerdings können die Gruppengröße und der Personalschlüssel wichtige Hinweise auf die Qualität geben. Diese können jetzt erstmals mit der neuen Kinder- und Jugendhilfestatistik gebildet werden.

Da auf der kommunalen Ebene ggf. noch andere Möglichkeiten der Datenerfassung und Datenbereitstellung vorhanden sind, werden hier auch noch weitergehende Kennziffern vorgeschlagen, die evtl. nicht in allen Kommunen mit Zahlen unterlegt werden können. Für ein Monitoring der erforderlichen Rahmenbedingungen für eine qualifizierte Arbeit wären darüber hinaus folgende Aspekte wichtig und ihre Berücksichtigung wünschenswert:

- *Teilnahme der Fachkräfte an Fortbildungsmaßnahmen*
Von besonderem Interesse sind dabei Fortbildungen, bei denen es um Lern- und Entwicklungsprozesse bei Kindern und deren Beobachtung und Dokumentation geht. Darzustellen / Zu untersuchen wären hier neben dem Inhalt der Fortbildung der zeitliche Umfang und die Frage, welcher Anteil von Fachkräften an solchen Maßnahmen (nicht) teilnimmt.
- *Anteil der Verfügungszeit an der Gesamtarbeitszeit*
In praktisch allen inzwischen entstandenen Rahmenvorgaben für frühkindliche Bildung wird die Bedeutung der Beobachtung und Dokumentation der Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder hervorgehoben. Das Erstellen dieser Dokumentationen und der Austausch darüber nicht nur mit den Kolleginnen, sondern auch mit den Kindern und Eltern setzen voraus, dass es Zeiten zur Vor- und Nachbereitung der Arbeit unmittelbar mit den Kindern gibt.
- *Zusammenarbeit mit den Eltern*

Die Möglichkeit zu intensiver Zusammenarbeit mit den Eltern ist ein wesentlicher Aspekt, besonders wenn es um die Förderung von Kindern aus sozial benachteiligten Familien geht. Die Frage, welche räumlichen und zeitlichen Vorkehrungen es für einen „niedrigschwelligen“ Kontakt in der Einrichtung gibt (vgl. Familien- bzw. Eltern-Kind-Zentren), trifft in diesem Zusammenhang einen wichtigen Aspekt. Weitere Punkte sind die Anzahl und Art von Dienstleistungen und Bildungsangeboten, die Einrichtungen für Eltern machen, und von wem diese Angebote in welchem Ausmaß genutzt werden.

- *Begleitung der Kindertageseinrichtungen durch Fachberatung*

Die Fachberatung ist ein wichtiger Beitrag zur Qualitätssicherung und zur Förderung von Innovationsbereitschaft.

Konzeptionelle Basis

Der Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen ist in den letzten Jahren ins Zentrum öffentlicher Aufmerksamkeit gerückt. Dafür gibt es mehrere Gründe. Ein wichtiger Auslöser war die PISA-Studie mit ihren ernüchternden Ergebnissen, v.a. dem Befund, dass die sozioökonomische Herkunft in Deutschland mehr als in anderen Ländern den Schulerfolg von Jugendlichen bestimmt. Wichtig sind aber auch Ergebnisse der Säuglings- und Kleinkindforschung sowie der Neuropsychologie, die den in der Frühpädagogik schon lange vertretenen Standpunkt, dass entscheidende Lernprozesse in den frühen Jahren stattfinden, durch empirische Ergebnisse in vielfacher Weise bestätigt haben. Vor diesem Hintergrund sind außerordentlich(?) hohe Erwartungen an frühpädagogische Förderung von Kindern erwachsen. Gleichzeitig hat die Forschung über das Lernen der Kinder von Geburt an eine Menge neuer Erkenntnisse geliefert, die den Fachkräften bisher so nicht zur Verfügung standen. Dieses Wissen zu erwerben und es im pädagogischen Alltag in der Begleitung und Unterstützung individuell unterschiedlicher Bildungsverläufe zum Tragen zu bringen, ist eine Aufgabe, die nicht ohne entsprechende Grundlagen und Ressourcen erfolgreich bewältigt werden kann. Hinzu kommt die unbestrittene Einsicht, dass das Elternhaus einen deutlich größeren Einfluss auf Bildungschancen und -erfolg der Kinder hat als die Angebote in Kindertagesstätten und dass eine enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Eltern eine zentrale Voraussetzung dafür ist, dass sich die Bildungschancen von Kindern aus benachteiligten Milieus verbessern.

Darstellung der Kennziffern, aus denen sich der Indikator zusammensetzt, und Differenzierungsmöglichkeiten

Aus der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik

- Personalschlüssel: Um Verzerrungen aufgrund der unterschiedlichen zeitlichen Inanspruchnahme der Kinder (zwischen 5 und 12 Stunden täglich) auszuschließen, werden alle Betreuungszeiten pro Gruppe zu einem Ganztagsbetreuungsäquivalent zusammenge-

fasst (Summe aller täglichen Betreuungszeiten dividiert durch 8 Stunden). Auf der Seite des Personals werden gleichermaßen die Teilzeitarbeitszeiten zu einem Vollzeitäquivalent zusammengefasst (West 38,5 und Ost 40 Wochenarbeitsstunden). Durch die Bestimmung des Personalschlüssels als Ganztagsbetreuungsäquivalente pro Vollzeitäquivalent entstehen vergleichbare Größenverhältnisse. Neben dem Personal, das fest einzelnen Gruppen zugeordnet ist, gibt es auch gruppenübergreifend pädagogisch Tätige. Da keine Informationen darüber vorliegen, ob das gruppenübergreifende Personal ggf. schwerpunktmäßig nur in einzelnen Gruppen tätig ist, wird vereinfachend angenommen, dass das gruppenübergreifende Personal in allen Gruppen gleichmäßig eingesetzt wird. Ein weiteres Problem bei der Konstruktion dieses Personalschlüssels besteht darin, dass Gruppenpersonal, das in einer kleineren Einrichtung anteilig die Leitung übernimmt, zum Gruppenpersonal gezählt wird und somit den Personalschlüssel erhöht. Da diese Anteile nicht herausgerechnet werden können, sind die Personalressourcen der freigestellten Leitungskräfte wie beim gruppenübergreifenden Personal gleichmäßig auf die Gruppen in der Einrichtung zu verteilen. Somit handelt es sich um einen Personalschlüssel einschließlich des Leitungspersonals in der Einrichtung.

- Gruppengröße: Die Darstellung der Gruppengröße muss sich auf klar definierte Gruppenformen beziehen, sonst kann es zu Verzerrungen im interkommunalen Vergleich kommen. Hierzu wird folgende Differenzierung vorgeschlagen:
 1. Gruppen mit ausschließlich Kindern unter 3 Jahren in Ganztagsform (75% und mehr der Kinder täglich 7 Stunden und mehr in der Einrichtung),
 2. Gruppen mit ausschließlich Kindern unter 3 Jahren in Halb- bzw. Dreivierteltagsform (75% und mehr der Kinder unterhalb von 7 Stunden täglich),
 3. Gruppen mit Kindern von 3 Jahren bis zum Schuleintritt in Ganztagsform (75% und mehr der Kinder täglich 7 Stunden und mehr in der Einrichtung),
 4. Gruppen mit Kindern von 3 Jahren bis zum Schuleintritt in Halb- bzw. Dreivierteltagsform (75% und mehr der Kinder unterhalb von 7 Stunden täglich)

Die Kennziffern sollten dabei zwei Perspektiven einnehmen: 1. Die durchschnittliche Größe aller Gruppen der jeweiligen Kategorie und 2. eine Häufigkeitsverteilung der Gruppengrößen; dabei empfiehlt sich, bei Gruppen für unter Dreijährige Gruppen mit 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 Kindern und bei den Gruppen für Dreijährige bis zum Schuleintritt von 14 bis 28 in Einzelschritten auszuweisen.

Nur über Sondererhebungen bzw. Nutzung von Verwaltungsdaten in den Kommunen könnten dargestellt werden

Teilnahme der Fachkräfte an Fortbildungsmaßnahmen:

- Anzahl der Fortbildungen des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen im Umfang von 1 Tag und von 2 Tagen und mehr

- Anteil der pädagogisch tätigen Personen an allen pädagogisch tätigen Personen, die im Laufe des Berichtsjahres mindestens eine Fortbildung besucht haben, bzw. keine besucht haben.

Anteil der Verfügungszeit an der Gesamtarbeitszeit:

- Anteil der Verfügungszeit an der Gesamtarbeitszeit. Hier können nur die Richtwerte, bzw. Schätzungen aus Arbeitsplatzbeschreibungen angegeben werden. Eine Erfassung der Tätigkeiten während der Arbeitszeit bei allen MitarbeiterInnen wäre viel zu aufwendig. Sollten keine einheitlichen Vorgaben in der Kommune für alle Einrichtungen existieren, müssten die Angaben der einzelnen Einrichtungen zu einem Durchschnittswert zusammengefasst werden.

Zusammenarbeit mit den Eltern:

- Niederschwellige Angebote: Anzahl der Familienzentren an allen Tageseinrichtungen in der Kommune
- Anzahl und Inanspruchnahme von konkreten Angeboten/Bildungsangeboten (nicht Elternabende) für Eltern, bei denen die Eltern mindestens eine Stunde in der Einrichtung sind. Dieser Wert sollte auf alle Kinder in Tageseinrichtungen in der Kommune bezogen werden, damit ein interkommunaler Vergleich ermöglicht wird.

Begleitung der Kindertageseinrichtungen durch Fachberatung:

- FachberaterInnenressourcen (in Vollzeitäquivalenten) pro Anzahl der beschäftigten ErzieherInnen (nicht Vollzeitäquivalente). Dabei müssen auch die Fachberatungsleistungen der Träger der freien Jugendhilfe berücksichtigt werden.

Verfügbare Datenbasis

Amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik Teil III.1 Kinder und tätige Personen in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung 15.03.2006. Zur Bestimmung des Personalschlüssels und der Gruppengrößen müssen die Einzeldaten der Jugendhilfestatistik durch die Statistischen Landesämter ausgewertet werden, ggf. könnten die Werte durch die Forschungsdatenzentren im Rahmen der Datenfernverarbeitung bundesweit für die Kommunen gewonnen werden.

Alle anderen Angaben können nur aus Verwaltungsdaten bzw. über Sondererhebungen generiert werden.

6.4 Angebote der Kinder- und Jugendarbeit (Input)

Begründung für den Indikator, Problemlage

Wie die Kindertagesbetreuung ist auch die Kinder- und Jugendarbeit ein Leistungsbereich der Kinder- und Jugendhilfe, der sowohl vom Selbstverständnis als auch vom gesetzlichen

Auftrag her unmittelbar mit Bildung zusammenhängt. Kinder- und Jugendarbeit hat Rahmenbedingungen für ein gelingendes Aufwachsen aller Kinder und Jugendlichen zu sichern und ihre Entwicklung zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten zu unterstützen. Sie soll sich interkulturell ausrichten sowie Mädchen und Jungen in spezifischer Weise fördern. Im Vordergrund stehen dafür Angebote, die sich an der Lebenswelt und dem Alltag von Kindern und Jugendlichen (in der Regel bis zum Alter von 21 Jahren) orientieren (vgl. BMFSFJ 2005, S. 234). Es handelt sich damit um Angebote, die für eine regional ausgerichtete Bildungspolitik von großer Bedeutung sind. Dabei umfasst diese Kinder- und Jugendarbeit sowohl die offene Jugendarbeit in Jugendzentren und Kinder- und Jugendtreffs als auch die Angebote und Aktivitäten der Jugendverbände.

Konzeptionelle Basis

Dass wichtige Lernprozesse außerhalb von Schule und Kindertageseinrichtungen stattfinden, ist heute unbestritten. Die grundlegende Bedeutung der Familie für den Bildungserfolg der Kinder ist vielfach belegt. Außerdem gibt es vielfältige Arten von Freizeitbeschäftigungen, von denen sich Anbieter und Nutzer Lern- und Bildungseffekte versprechen (vgl. z.B. Furtner-Kallmünzer u.a. 2002). Pointiert zusammengefasst wird all dies unter/mit dem Motto „Bildung ist mehr als Schule“. Aus diesem Grund ist auch dieses Segment ein wichtiger Bestandteil von Bildungsberichterstattung, allerdings mit Einschränkungen.

Eine erste Einschränkung bezieht sich auf „informelles Lernen“, dem heute große Bedeutung zugeschrieben wird (vgl. BMBF 2001). Gemeint ist damit eine Form des Lernens, die beiläufig geschieht, gewissermaßen im Sinne von Spuren, die das alltägliche Handeln im Sinne einer Veränderung von Fähigkeiten und Kompetenzen bei den Handelnden hinterlässt. Dementsprechend schwierig ist es, Orte und Effekte dieses Lernens eindeutig zu identifizieren. Damit fehlen auch entscheidende Grundlagen, um informelles Lernen aus einer bildungspolitischen Perspektive zu gestalten.¹² Dabei zeigen viele Untersuchungen, dass die materiellen, kulturellen und sozialen Ressourcen, über die Familien verfügen, für die Bildungs- und Lernchancen von Kindern von großer Bedeutung sind. Dem ist in der Perspektive einer Bildungsberichterstattung dadurch Rechnung zu tragen, dass beim Monitoring der Inanspruchnahme von Bildungsangeboten wo immer möglich zu dokumentieren ist, inwiefern damit auch bildungsferne Kinder und Familien erreicht werden. Außerdem gewinnen Angebote der Familien- bzw. Elternbildung, bei denen es um Fragen der Erziehung und Alltagsgestaltung mit Kindern geht, einen erheblichen Stellenwert, wobei auch hier die Frage zentral ist, welche Bevölkerungsschichten damit erreicht werden.

¹² Wenn es um informelles Lernen in beruflichen Kontexten geht, kann sich das etwas anders darstellen. Informelles Lernen wird dort mit bestimmten Arbeitsformen in Verbindung gebracht. Bedeutsam ist das besonders dann, wenn wichtige Qualifikationen außerhalb von formalisierten Ausbildungsgängen erworben werden.

Eine zweite Einschränkung betrifft die in Bildungsberichten angestrebte Gliederung von Indikatoren unter dem Blickwinkel von Input, Prozess und Wirkung. Die Tatsache, dass die hier thematisierten Bildungsprozesse außerhalb des formalen Bildungssystems stattfinden, hat zur Folge, dass nur begrenzt Informationen vorliegen, die es erlauben, diese drei Dimensionen abzubilden. Am ehesten verfügbar und für bildungspolitische Zielsetzungen auch von Bedeutung sind hier Informationen über den Input. Eine herausragende Bedeutung spielen *non-formale Bildungsorte*. Sie „stellen strukturierte und rechtlich geregelte Institutionen dar, deren Nutzung und Inanspruchnahme freiwillig geschieht und die durch ein hohes Maß an individuellen Gestaltungsmöglichkeiten gekennzeichnet sind. Sie müssen sich nicht vorrangig und ausschließlich als Bildungsinstanzen verstehen, sind jedoch wesentliche Vermittlungsinstanzen vor allem in Fragen der politischen, der sozialen und der Persönlichkeitsbildung“ (Rauschenbach u.a. 2004, S. 32).¹³ Informationen über Bildungsprozesse und -effekte, die an diesen Orten stattfinden, sind in der Regel nicht als amtliche Daten verfügbar, sondern nur unter ausgewählten Fragestellungen aufgrund von speziellen Untersuchungen zu gewinnen (vgl. z.B. Rauschenbach/Düx/Sass 2006). Mit Blick auf eine regionale Bildungspolitik, die auch zur Förderung von Chancengerechtigkeit beitragen will, ist aber die Frage, welche Bevölkerungsgruppen bzw. Kinder und Jugendliche mit solchen Maßnahmen erreicht werden, von zentraler Bedeutung. Angaben dazu sind allerdings in der Regel nicht im Rahmen der Amtsstatistik verfügbar.

Als „Orte“ non-formaler Bildung werden im Folgenden die Angebote der offenen Jugendarbeit und Vereins- und Verbandsmitgliedschaften sowie Bildungsangebote außerhalb der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe kurz dargestellt.

Charakteristisch für die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit ist die Betonung der Bedeutung eigener Initiativen der Heranwachsenden. „Anknüpfend an ihre Interessen sollen diese Angebote von Kindern und Jugendlichen mitbestimmt und mitgestaltet werden. Sie sollen zur Selbstbestimmung befähigen, zur gesellschaftlichen Mitverantwortung und zu sozialem Engagement hinführen“ (ebenda). Damit verbunden sind Chancen der Entwicklung eines Selbstbewusstseins, das auf der Erfahrung von Selbstwirksamkeit gründet, ebenso die Entwicklung sozialer Kompetenzen. Damit kommen gleichermaßen Chancen für Selbststeuerung als auch für Partizipation und Teilhabe in den Blick, beides Aspekte, die in der Publikation „Bildung in Deutschland“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 2) als zentrale Zieldimensionen von Bildung genannt werden.

Darstellung der Kennziffern, aus denen sich der Indikator zusammensetzt, und Differenzierungsmöglichkeiten

Folgende Kennziffern sollten dargestellt werden.

¹³ Angebote der Kindertagesbetreuung, die in diesem Kontext von besonderer Bedeutung sind, werden getrennt behandelt.

Öffentliche Ausgaben für die Kinder- und Jugendarbeit:

- Die Darstellung der öffentlichen Ausgaben (Kommune und Land) für die Kinder- und Jugendarbeit informiert über die Mittel, die insgesamt in diesem Bereich investiert werden. Zu berücksichtigen sind die Haushaltsunterabschnitte 451 und 461 der kommunalen Haushalte und die Funktionen 261 und 271 der staatlichen Haushalte. Um eine vergleichbare Maßzahl zu haben, bietet sich an, diese Mittel pro 1.000 Einwohner im Alter von 12 bis 21 Jahren, der zentralen Adressatengruppe, zu berechnen.

Personal in der Kinder- und Jugendarbeit:

- Anzahl der pädagogisch Tätigen (Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendarbeit) in Vollzeit-äquivalenten pro 1.000 Einwohner im Alter von 12 bis 21 Jahren.
- Anteil der sozialpädagogischen HochschulabsolventInnen am gesamten Personal der Kinder- und Jugendarbeit.
- Anteil der über 40-Jährigen am gesamten Personal der Kinder- und Jugendarbeit.

Öffentlich geförderte Maßnahmen der Kinder- und Jugendarbeit:

- Anzahl der öffentlich geförderten Maßnahmen der Kinder- und Jugendarbeit für den Bereich der außerschulischen Jugendbildung pro 1.000 Einwohner im Alter von 12 bis 21 Jahren. Diese Angaben werden in der Kinder- und Jugendhilfestatistik allerdings nur alle vier Jahre erhoben.
- Anzahl der TeilnehmerInnen an außerschulischen Jugendbildungsmaßnahmen pro 1.000 Einwohner im Alter von 12 bis 21 Jahren. Dabei werden allerdings Personen, die mehrere Veranstaltungen besuchten, auch mehrfach gezählt. Daraus ergibt sich eine gewisse Einschränkung der Aussagekraft dieser Zahl.
- Mit Blick auf die wichtige Frage, welche Zielgruppe mit welchen Maßnahmen erreicht wird, wären hier zusätzliche Informationen über die Teilnehmenden von Interesse, die in der Kinder- und Jugendhilfestatistik nicht enthalten sind. Als vergleichsweise einfache Kennziffer könnte dargestellt werden, welchen Schultyp bzw. welche Ausbildung die Teilnehmenden besuchen, wobei auch hier eine Differenzierung zwischen „normalen“ Angeboten der Jugendarbeit und expliziten Qualifizierungsmaßnahmen aufschlussreich wäre mit Blick auf die Frage, inwiefern mit diesen Fortbildungsmaßnahmen bestehende Bildungsungleichheiten bestärkt oder geschwächt werden.

Verfügbare Datenbasis

Amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik Teil III.2 Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe (ohne Kindertageseinrichtungen) am 31.12.2002, Wiesbaden 2004.

Amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik Teil IV Ausgaben und Einnahmen der öffentlichen Jugendhilfe 2005 ggf. auch schon 2006, Wiesbaden 2006/2007.

Die Daten sind bei den Statistischen Landesämtern auf der Ebene der kreisfreien Städte und Landkreise verfügbar. Sofern die Standardtabellen nicht ausreichen, können Sonderauswertungen erstellt werden, die allerdings den Anforderungen des Datenschutzes genügen müssen.

Besonders mit Blick auf das Ziel einer Förderung von Chancengerechtigkeit sollte die Sammlung von zusätzlichen Informationen über die Teilnehmenden angestrebt werden.

Vertiefende Literatur:

Bundesministerium für Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2005): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule.

Furtner-Kallmünzer, Maria/Hössl, Alfred/Janke, Dirk/Kellermann, Doris/Lipski, Jens (2002): In der Freizeit für das Leben lernen. Eine Studie zu den Interessen von Schulkindern. München: Deutsches Jugendinstitut

OECD (2004): Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003. Paris: OECD

Rauschenbach, Th./Düx, W./Sass, E. (Hrsg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte, Weinheim und München 2006.

Rauschenbach, Thomas/Leu, Hans Rudolf/Lingenauber, Sabine/Mack, Wolfgang/Schilling, Matthias/Schneider, Kornelia/Züchner, Ivo (2004): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Band 6 der vom BMBF herausgegebenen Reihe „Bildungsreform“. Berlin: Bundesministerium für Forschung und Bildung

Sylva, Kathy/Melhuish, Edward/Sammons, Pam/Siraj-Blatchford, Iram/Taggart, Brenda: The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project (2004): Findings from Pre-school to end of Key Stage1. Internet-Publikation

Tietze, Wolfgang/Rosbach, Hans-Günther/Grenner, Katja (2005): Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim und Basel: Beltz

Zerle, Claudia (2007): Wie verbringen Kinder ihre Freizeit? In: Alt, Christian (Hrsg.): Kinderleben – Start in die Grundschule. Band 3: Ergebnisse aus der zweiten Welle. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 243-270

6.5 Mitwirkung in Vereinen und Verbänden und Nutzung kommunaler non-formaler Bildungsangebote (Prozess)

Begründung des Indikators, Problemlage

Vereine, Verbände und Initiativen als freie Träger der Kinder- und Jugendhilfe stellen im Bereich der öffentlich geförderten Maßnahmen in der Jugendarbeit einen bedeutenden Teil der Angebote, in deren Bereich auch ein großer Teil von freiwilligem Engagement stattfindet.

Bezüglich der erwartbaren Bildungseffekte sind die Art des Vereins und die Intensität der Beteiligung von Interesse.¹⁴

Neben Vereinsaktivitäten sind alle Angebote, die Kindern und Jugendlichen offen stehen, nach Möglichkeit in eine regionale Bildungsberichterstattung einzubeziehen, die dem Lernen und der Bildung außerhalb der Schule Rechnung tragen will. Dazu gehören die unterschiedlichen Formen musisch-kreativer Förderung, die im Rahmen von Musikschulen, Phantasiewerkstätten, in der Volkshochschule, von Kulturbüros oder Kirchen angeboten werden.

Konzeptionelle Basis

Die Einsicht, dass wichtige Bildungs- und Lernprozesse außerhalb der Schule stattfinden, hat notwendigerweise die Konsequenz, dass die Frage, welche „bildungsrelevanten“ Angebote Kindern und Jugendlichen in der Freizeit zur Verfügung stehen, zu einem wichtigen Teil einer regionalen Bildungsberichterstattung wird. Bezüglich der „Bildungsrelevanz“ sind dabei mindestens zwei Dimensionen zu unterscheiden. Zum einen kann sie in der Aktivierung liegen, die mit bestimmten Angeboten verbunden ist. Bei der Mitgliedschaft in Vereinen oder Verbänden wird damit die Annahme angesprochen, dass Kinder und Jugendliche durch die Übernahme bestimmter Funktionen und Ämter auch in anderer Weise und zumeist stärkerem Umfang von den Bildungseffekten profitieren, die mit diesen Angeboten verbunden sind. Daneben gibt es aber auch Kompetenzen, die sich aus dem Inhalt der Vereinsaktivität (z.B. Sport) oder der Fortbildung (z.B. Musikförderung) herleiten. Deshalb ist unter dem Gesichtspunkt der „Bildungsrelevanz“ sowohl das inhaltliche Profil als auch Umfang und Art der Beteiligung an den Angeboten von Bedeutung.

Darstellung der Kennziffern, aus denen sich der Indikator zusammensetzt, und Differenzierungsmöglichkeiten

Eine vergleichsweise differenzierte Teilnehmerstatistik ist eine grundlegende Voraussetzung, um die Bedeutung dieser außerschulischen Bildungsangebote für die Kinder und Jugendlichen einschätzen und unter bildungspolitischen Zielsetzungen steuern zu können. Dazu gehören Angaben, die neben Alter und Geschlecht eine Differenzierung nach dem soziokulturellen Hintergrund der Herkunftsfamilie (sozioökonomischer Status, Migrationshintergrund) vornehmen. Als Näherungsgrößen (Proxi-Variablen) können dafür

¹⁴ Neben kostenfreien oder öffentlich subventionierten, kostengünstigen Angeboten gibt es ein erhebliches Bildungsangebot, das ganz von den Teilnehmenden bezahlt werden muss. Auswertungen der Daten aus dem DJI-Kindersurvey zeigen, dass fast ein Drittel der befragten Kinder (im Alter von ca. 10 Jahren) bezahlte Unterrichtsstunden unterschiedlichster Art in Anspruch nehmen. Die Eltern dieser Kinder geben dafür im Durchschnitt knapp € 320,- im Jahr aus (vgl. Zerle 2007, S. 259). Die Analysen zeigen denn auch, dass diese Angebote v.a. von Kindern von Eltern mit einem vergleichsweise hohen Status und Haushaltsnettoeinkommen genutzt werden. Mit Blick auf eine Bildungspolitik, die sich auch an der Förderung von Chancengerechtigkeit orientiert, macht dies deutlich, wie wichtig es ist, mit nicht-kommerziellen Angeboten Kinder aus weniger begüterten Familien zu erreichen.

u.U. die Schulart bzw. die Ausbildungs- / Arbeitstätigkeit gelten, die von den Betroffenen besucht/ausgeübt wird.

Folgende Kennziffern wären eventuell darstellbar:

- Anzahl und Art der Angebote außerschulischer Bildung
- Teilnehmer an außerschulischen Bildungsangeboten nach Schulart, Geschlecht, Alter
- Teilnehmer nach soziokulturellem Hintergrund und Migrationshintergrund

Verfügbare Datenbasis

Der vorliegende Überblick über Statistiken bzw. Datenquellen für regionale Bildungsberichte lässt es möglich erscheinen, dass Daten über die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an solchen non-formalen Bildungsangeboten in den Regionen erhoben und ausgewertet werden. Andere Datenquellen stehen derzeit nicht zur Verfügung.

6.6 Übergänge in die Schule (Prozess/Wirkungen)

Begründung für den Indikator, Problemlage

Der Übergang in die Schule ist einer der markantesten Einschnitte für Kinder und ihre Familien. Diese Zäsur bedeutete lange Zeit den Beginn des curricular geregelten Lernens. Da der frühkindliche Bereich als eigene Bildungsphase verstärkt auch in seiner Bedeutung für weiteres Lernen thematisiert wird, stellen sich heute Fragen nach dem Übergang in die Schule in zum Teil anderer Weise. Es geht dabei vor allem um den richtigen Zeitpunkt, um das Arrangement des Wechsels vom Kindergarten in die Grundschule und um die Frage, ob der Übergang eher jahrgangsbezogen oder individuell geregelt werden soll.

In allen Ländern und in den Regionen wurden in den letzten Jahren Bildungspläne erstellt, durch die die Bildungsanstrengungen in den Kindertageseinrichtungen intensiviert werden sollen. Zugleich wurde – unter dem Eindruck der im internationalen Vergleich insgesamt eher langen Ausbildungszeiten bzw. des relativ hohen Alters der Absolventinnen und Absolventen in Deutschland – in mehreren Ländern einer früheren Einschulung der Kinder mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Ein besonderes Problem stellt für viele Eltern der richtige Zeitpunkt dieses Übergangs dar. Bis Ende der 1960er-Jahre war der Übergang bundeseinheitlich geregelt. Infolgedessen stieg das durchschnittliche Einschulungsalter der Kinder in Deutschland zunächst lange Zeit an. Dies führte in Verbindung mit langen Ausbildungsdauern dazu, dass Absolventinnen und Absolventen in Deutschland wie erwähnt ein relativ hohes Alter aufwiesen. Seit Ende der 1990er-Jahre wirkt die Bildungspolitik diesem Trend systematisch entgegen, was zu einem Rückgang von verspäteten Einschulungen und von Zurückstellungen schulpflichtiger Kinder führte. In den letzten Jahren kam es hierbei in vielen Regionen zu

einer deutlichen Veränderung der Rahmenbedingungen durch die Flexibilisierung der Schuleingangsstufe und eine Senkung des Schulpflichtalters.

Konzeptionelle Basis

Lange Zeit war die Frage der Einschulung bundeseinheitlich geregelt. Bis Ende der 1960er-Jahre musste ein Kind in der „alten“ Bundesrepublik im Allgemeinen mindestens sechs Jahre alt sein, bevor es in die Schule gehen konnte. 1968 wurde es möglich, dass Kinder auf Antrag der Eltern bereits vor dem sechsten Lebensjahr eingeschult werden konnten. Faktisch stieg das Einschulungsalter aufgrund wachsender Zahlen von Rückstellungen jedoch seit den 1970er-Jahren in der „alten“ Bundesrepublik an, während der Anteil vorzeitig eingeschulter Kinder zurückging. Kaum anders war die Situation in der früheren DDR. Seit 1997 wirkt die Bildungspolitik der Tendenz zur späteren Einschulung bzw. zur Zurückstellung schulpflichtiger Kinder entgegen. Die Zahl der vorzeitigen Einschulungen hat zu-, die der verspäteten Einschulungen abgenommen. In fast allen Ländern wurden flexible Eingangsstufen eingeführt, überwiegend im Rahmen von Modellversuchen; in manchen Ländern ist diese neue Schuleingangsstufe bereits Regeleinrichtung. Damit soll ein differenzierter Unterricht gefördert werden, bei dem das individuelle Lerntempo der Kinder berücksichtigt und der Stoff der ersten beiden Klassen in ein bis drei Jahren durchgenommen werden kann. Schließlich haben mit dem Schuljahr 2005/06 einige Länder und Regionen begonnen, den Beginn des Schulpflichtalters zu senken.

Diese Maßnahmen stützen sich auf die Erfahrung, dass frühkindliche Bildungsprozesse wichtige Auswirkungen auf den weiteren Bildungsweg haben. Nicht hinreichend klar ist jedoch, ob und in welchem Ausmaß sich Wirkungen frühkindlicher Bildung in Kindertageseinrichtungen im Bereich der Schule sichtbar machen lassen. Dazu liefern aktuelle large-scale assessments erste Hinweise. In diesem Kontext gilt es als noch nicht hinreichend geklärt, in welcher Weise frühkindliche Bildungsangebote mit sozioökonomischen Benachteiligungen zusammenhängen und in welchem Ausmaß sie als Kompensation für fehlende Bildungsressourcen im Elternhaus wirksam werden können. Dies gilt ebenso für die zahlreichen Maßnahmen zur frühkindlichen Sprachförderung, die mit unterschiedlichen Verfahren durchgeführt und von den Ländern und Regionen zurzeit in erheblichem Umfang unterstützt werden.

Darstellung der Kennziffern, aus denen sich der Indikator zusammensetzt, und Differenzierungsmöglichkeiten

Die darzustellenden Sachverhalte beziehen sich vor allem auf den Zeitpunkt der Einschulung. Zu den Ergebnissen von Sprachstandserhebungen liegen noch keine belastbaren Daten vor, so dass im Indikator lediglich eine Übersicht über die Durchführung von Sprachstandserhebungen und Sprachförderprogrammen in der Region gegeben werden kann.

Zum Zeitpunkt des Übergangs in die Schule werden im Rahmen der amtlichen Schulstatistik *vorzeitige und verspätete Einschulungen* erhoben. Um diese Informationen interpretierbar machen zu können, muss in diesem Kontext über die länder- und regionenspezifischen Veränderungen der Regelungen zum Schuleintritt berichtet werden. Nach Möglichkeit sollten Angaben zum Einschulungsalter aufgenommen werden.

Im Einzelnen sollten folgende Kennziffern zu diesem Indikator dargestellt werden:

- Anteil der Kinder, die vor ihrem Schuleintritt eine Kita besucht haben
- Anteil der Kinder mit vorzeitigem Schulbesuch
- Anteil der Kinder, die verspätet eingeschult werden

Daten zum vorzeitigen oder verspäteten Schuleintritt liegen differenziert nach Land, Geschlecht und Schularten (Grundschulen, integrierten Gesamtschulen, freien Waldorfschulen und Förderschulen) vor. Da im Primarbereich Grundschule die dominierende Schulart ist, könnte auf die beiden letztgenannten Schularten auch verzichtet werden. In jedem Fall ist eine Darstellung nach Geschlecht erforderlich. In der Regel lässt sich auch nach Nationalitäten differenzieren (nach Migration eher als Ausnahme). Angestrebt werden sollte auch der Vergleich mit anderen Regionen.

Verfügbare Datenbasis:

Amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik

Schulstatistik, mit Verfügbarkeit der Daten bis auf die Ebene der kreisfreien Städte und der Landkreise, zum Teil ergänzende Daten aus den Regionen

6.7 Bildungsbeteiligung: Bildungsangebote und ihre Nutzung (Input/Prozess)

Begründung für den Indikator, Problemlage

Bildung nimmt, vor allem vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens, im ganzen Lebensverlauf einen wichtigen Stellenwert ein. Deutschlandweit nehmen zurzeit nahezu zwei Drittel der unter 30-Jährigen ein Bildungsangebot wahr. Dabei gibt es Unterschiede unter anderem in der Intensität der Teilnahme in verschiedenen Altersgruppen, im Zeitverlauf, sowie in regionaler und sozialer Hinsicht. Es lässt sich überdies eine enge Verbindung zwischen Bildungsbeteiligung und sozialer Herkunft feststellen.

Der Indikator „Bildungsbeteiligung: Bildungsangebote und ihre Nutzung“ gibt Auskunft über die Bildungsangebote und deren Nutzung im allgemein bildenden und beruflichen Schulwesen differenziert nach Schularten (und Bereichen der beruflichen Ausbildung). Dargestellt

werden sollte die Anzahl der Schüler aufgeschlüsselt nach Geschlecht und dem Anteil ausländischer Schüler bzw. Schüler mit Migrationshintergrund.

Langfristig betrachtet ist der Indikator zum einen für die Kapazitätsplanung im Bildungssektor und zum anderen für die Vergabe von Mitteln zwischen den Bildungsbereichen von Bedeutung. Außerdem gibt er Auskunft über das zukünftige Qualifikations- und Absolventenangebot, welches in der aktuellen Debatte um den Fachkräftemangel eine wichtige Rolle spielt.

Bezogen auf die gegenwärtig in einigen Bundesländern um ein Jahr verkürzte Gymnasialschulzeit, kann durch den Indikator veranschaulicht werden, ob sich Veränderungen im Wahlverhalten der Eltern bezüglich der zu besuchenden Schule feststellen lassen. Ebenfalls lässt sich konstatieren, ob sich die Aufnahmebereitschaft der weiterführenden Bildungsgänge aufgrund der sinkenden Schülerzahlen verändert. In dieser Hinsicht knüpft der Indikator auch an die Hauptschulentwicklungs- bzw. Schulentwicklungsdebatte in manchen Regionen an, die sich mit tendenziell „schrumpfenden Hauptschulen“ auseinandersetzen müssen.

Konzeptionelle Basis

In der Regel setzt in Deutschland für die Schülerschaft im Alter von sechs Jahren die Pflichtschulzeit ein, die in einer Reihe von Bundesländern neun Jahre und in den anderen Bundesländern (z.B. Berlin, Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen) zehn Schuljahre umfasst.

In einigen Bundesländern wurde der Besuch des Gymnasiums von neun auf acht Jahre verkürzt, so dass die Schüler nach der 12. Jahrgangsstufe mit dem Abitur abgehen. Diesbezüglich kann mit Hilfe des Indikators erfasst werden, ob sich die Verteilung der Schüler in der Sekundarstufe II verändert oder ob sich das Aufnahmeverhalten der Schulen aufgrund der demografischen Entwicklung gewandelt hat.

Darzustellen wäre auch, wie sich die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schularten quantitativ und qualitativ gestaltet, wie sie sich entwickelt und welche Gründe für eventuelle Veränderungen abgeleitet werden können. Dabei ist auch der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung in den Blick zu nehmen. Gleichzeitig ist von Interesse, wie sich in der Bildungsregion die Durchlässigkeit darstellt.

Darstellung der Kennziffern, aus denen sich der Indikator zusammensetzt, und Differenzierungsmöglichkeiten

Folgende Kennziffern sollten in Zeitreihe und im Vergleich zwischen Regionen dargestellt werden:

- Anzahl der Schulen nach Schularten (Grundschulen, Sonder-/Förderschulen, Hauptschulen, Realschulen, integrierte Gesamtschulen, Schularten mit mehreren Bildungsgängen, Gymnasien, freie Waldorfschulen; davon Ganztagschulen)

- Verteilung der Schüler nach Schularten (Grundschulen, Förderschulen, Hauptschulen, Realschulen, integrierte Gesamtschulen, Schularten mit mehreren Bildungsgängen, Gymnasien, freie Waldorfschulen), nach Geschlecht und Nationalität/Migration
- Anzahl der Klassen nach Schularten (Grundschulen, Förderschulen, Hauptschulen, Realschulen, integrierte Gesamtschulen, Schularten mit mehreren Bildungsgängen, Gymnasien, freie Waldorfschulen)
- Anzahl der Berufsschulen und Verteilung der Auszubildenden nach Berufsschularten (Berufsschulen, darunter Berufsschulen mit Schülern ohne Ausbildungsvertrag, Berufsaufbauschulen, Berufsfachschulen, Fachoberschulen, Fachgymnasien, Berufsoberschulen/Technische Oberschulen, Fachschulen, Fachakademien u.ä.) nach Geschlecht und Nationalität/Migration

Verfügbare Datenbasis

Daten sind verfügbar aus:

- Daten der Statistischen Landesämter
- Daten der Regionen

6.8 Übergänge und Wechsel im Schulwesen (Prozess)

Begründung für den Indikator, Problemlage

Die Übergänge am Ende der Grundschulzeit sowie die Schulartwechsel innerhalb des Sekundarbereichs I stellen Einschnitte dar, die bei den Kindern und Jugendlichen (und ihren Eltern) nicht selten zu Verunsicherungen führen, da die jeweiligen Entscheidungen den weiteren Bildungsweg maßgeblich mitbestimmen. Zwar ist mit Wechselmöglichkeiten zwischen weiterführenden Schularten auch die Chance gegeben, vorherige Laufbahnentscheidungen nachträglich zu korrigieren, jedoch geht der Trend eindeutig zur Wahl der Schulart/des Bildungsgangs mit einem höher qualifizierenden Abschluss (Mittlerer Abschluss oder Abitur). Die Gestaltung von Übergängen und Wechseln ergibt sich in aller Regel aus dem Zusammenspiel von institutionellen Anforderungen und dem individuellen Vermögen, diesen Anforderungen gerecht zu werden.

Für den Übergang von der Grundschule in weiterführende Schulen geben in allen Regionen die Grundschulen eine Empfehlung ab. Für den Besuch einer bestimmten Schulart sind aber letztlich die Entscheidung der Eltern und je nach Land und Region unterschiedlich gestaltete Aufnahme- und Probeverfahren maßgebend. Gerade zum Übergang nach der Grundschule gibt es zahlreiche Diskussionen, Empfehlungen, Spekulationen, aber wenig aussagekräftige, empirisch gesicherte Informationen auf der Basis aktueller und differenzierter Daten (vgl. Ditton/Krüsken 2006, S. 349). Entsprechend bewegt sich auch teilweise die derzeitige öffent-

liche Diskussion. Häufig wird dabei von Unzulänglichkeiten und Ungerechtigkeiten in den Notenurteilen und Übertrittsempfehlungen der Lehrkräfte ausgegangen (vgl. Schuchardt 2006).

Insbesondere Hauptschulen, noch dazu in ländlichen Regionen, sind vom allgemeinen Trend der „schrumpfenden Hauptschulen“ betroffen, zum einen aufgrund des Geburtenrückgangs, zum anderen aufgrund einer zunehmenden „Geringschätzung“ der Hauptschule. Der Indikator kann dazu beitragen, mögliche Entwicklungen und Wirkungszusammenhänge in den Blick zu nehmen, um eine verlässliche Basis für eventuelle bildungs- und strukturpolitische Entscheidungen zu erhalten.

Zu klären wäre zunächst z.B., wie sich die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schularten quantitativ und qualitativ gestaltet, wie sie sich entwickelt und welche Gründe für die oben beschriebene Veränderung angeführt werden können. Auch wäre zu fragen, wie der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und dem Übergang in die weiterführenden Schularten aussieht. Gleichzeitig ist von Interesse, wie sich in der Bildungsregion die Durchlässigkeit darstellt. Wie viele Schülerinnen und Schüler werden in eine „niedrigere“ Schulart heruntergestuft, wie vielen wird eine „Aufwärtsmobilität“ ermöglicht?

Es stellt sich auch die für einen möglichst problemlosen Übergang von den Kitas in die Grundschulen wichtige Frage, wie eng die abgebenden Kitas und aufnehmenden Schulen zusammenarbeiten? Gibt die aufnehmende Schule der Vorgängerinstitution hinreichend Rückmeldung über den Erfolg oder Misserfolg der Schülerinnen und Schüler? Teilt die abgebende Kita bzw. Schule der Nachfolgerschule die Stärken und Schwächen der Kindern systematisch mit, so dass Förder- und Fördermaßnahmen gezielt ergriffen werden können?

Der Indikator soll fundierte Informationen sowohl zum Übergang nach der Grundschule als auch zu Wechseln zwischen den Bildungsgängen im Sekundarbereich I bereitstellen. Beide Aspekte liefern Informationen über die Ausschöpfung des Bildungspotenzials. Dabei sollte zum einen eine institutionelle und zum anderen eine individuelle Perspektive eingenommen werden, um im Zeitablauf sowohl Strukturentwicklungen und -verwerfungen als auch bildungsbiografische Zugangs- und Übergangswege beim Besuch weiterführender Schulen aufzeigen zu können. Von Bedeutung sind ebenfalls Aussagen zur Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Bildungsinstitutionen.

Konzeptionelle Basis

Aus institutioneller Sicht ist es von besonderem Interesse, für jede Region und im Regionenvergleich die Verteilung beim Eingang in die weiterführenden Schularten für jene Schülerinnen und Schüler darzustellen, die im vorangegangenen Schuljahr die Grundschule besuchten. Hinsichtlich der Entwicklung der in den Regionen angebotenen Schularten lassen sich in den letzten Jahren angesichts zurückgehender Schülerzahlen und knapper öffentlicher Mittel vielerorts strukturelle Veränderungen im Schulangebot beobachten, die sich entweder in der

Zusammenlegung von Schularten bei Beibehaltung der Bildungsgänge oder in der regional-spezifischen Ergänzungen des bestehenden Schulangebots durch verschiedene Varianten der Schulart mit mehreren Bildungsgängen niederschlagen. Analysen des schulartspezifischen Angebots und der Verteilung der Schülerströme auf die weiterführenden Schularten sowie der Vergleich zwischen mehreren Regionen können Aufschluss über die Entwicklung der schulischen Infrastruktur geben und erlauben gleichermaßen Rückschlüsse auf diesbezügliche Folgen für Schullaufbahnentscheidungen.

Im Hinblick auf individuelle Bildungsverläufe interessieren insbesondere die sozialen Ungleichheiten als Kehrseite der institutionellen Leistungsdifferenzierung. Die inter- und intranationalen Schülerleistungsstudien der vergangenen Jahre haben gezeigt, dass bei Übergangsentscheidungen primäre Ungleichheiten (Ungleichheiten in den bis dahin erworbenen Kompetenzen, die nicht unabhängig von der sozialen Herkunft sind) und sekundäre soziale Ungleichheiten (also Disparitäten, die aus einem je nach sozialer Lage der Familien unterschiedlichen Entscheidungsverhalten beim Übergang entstehen) zusammenwirken. Der Indikator kann im Zeitverlauf aufzeigen, ob die sozialen Selektivitätsmechanismen fortbestehen oder ob sich die Durchlässigkeit der Bildungsgänge im Sekundarbereich I auch für statusniedrige und bildungsferne Schichten erhöht, um Aufstiegsmöglichkeiten so lange wie möglich offen zu halten. So haben etwa Kinder aus Familien der oberen Dienstklasse eine 3.33-fache bzw. unter Kontrolle von Kovariaten 2.68-fache Chance auf eine Gymnasialempfehlung gegenüber Kindern aus Facharbeiterfamilien (vgl. Bos. u.a. 2004; S. 213).

Darstellung der Kennziffern, aus denen sich der Indikator zusammensetzt, und Differenzierungsmöglichkeiten

Der Indikator sollte folgende Kennziffern enthalten:

- Beteiligungsquoten der Fünftklässler für alle Schularten und in Bezug zur Schullaufbahnempfehlung
- Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Bildungsgänge nach der Grundschule sowie Schulartwechsel im Laufe der Sekundarstufe (wenn möglich: jeweils in Abhängigkeit vom höchsten Bildungsabschluss der Eltern und vom sozioökonomischen Hintergrund sowie Migrationsstatus)
- Schulartwechsel beim Übergang in die Jahrgangsstufen 7 bis 9 und Wechslerquote (in % aller Schüler in Jahrgangsstufe 7-9) nach Schularten und Richtung des Wechsels
- Zeitreihe zur Anzahl der Schulen je Schulart, zur Anzahl der Schüler im 5. Schulbesuchsjahr je Schulart, zur Bevölkerung im Alter von 10 bis unter 15 Jahren und ggf. zur durchschnittlichen Einzugsbereichsgröße (Quotienten aus Kreisfläche und der Anzahl von Schulangeboten nach Bildungsgang) .

Ergänzend könnte untersucht und dargestellt werden:

Die Abhängigkeit des Besuchs weiterführender Schulen von Faktoren außerhalb der Schülerkompetenz (z.B. Erreichbarkeit der Schule, Schulbesuche und Quartier).

Darüber hinaus stellt sich aus aktuellem Anlass die Frage, inwieweit die auf acht Jahre verkürzte Gymnasialschulzeit Einfluss auf das elterliche Schulwahlverhalten nimmt. Aufschlussreich könnte auch sein, der Frage nachzugehen, ob im Zuge demographischer Entwicklungen (sinkende Schülerzahlen) die Aufnahmebereitschaft der weiterführenden Bildungsgänge variiert.

Verfügbare Datenbasis

Zur Beantwortung der auf Angebots- und Beteiligungsstrukturen ausgerichteten Fragen kann auf die flächendeckende, amtliche Statistik zurückgegriffen werden. Abgesehen von der Schulstatistik, die jahrgangsstufengenaue Angaben zur Schülerzahl in den verschiedenen Schularten nach schulischer Herkunft liefert, können Regionalstatistiken herangezogen werden, um die Entwicklung der auf Kreisebene vorgehaltenen Schulstandorte, der Anzahl von Kindern im Schulalter und der Schülerverteilung in ausgewählten Jahrgangsstufen abzubilden. Für die tatsächliche Übergangsentscheidung und die Schulartwechsel innerhalb des Sekundarbereichs kann auf in allen Regionen verfügbare Daten zurückgegriffen werden.

Für eine Analyse der sozialen Disparitäten beim Übergang in den Sekundarbereich könnten Angaben zur Schullaufbahnenempfehlung genutzt werden. Darüber hinaus sind solche Informationen aus den Kontexten von Vergleichsarbeiten, Jahrgangsstufentests usw. sowie aus überregionalen Untersuchungen wie PIRLS/IGLU (evtl. auch TIMMS) ableitbar.

Vertiefende Literatur:

- BOS, W./LANKES, E.-M./PRENZEL, M./SCHWIPPERT, K./WALTER, G./VALTIN, R. (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster.
- BOS, W./LANKES, E.-M./PRENZEL, M./SCHWIPPERT, K./WALTER, G./VALTIN, R. (Hrsg.) (2004): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster.
- DITTON, H./KRÜSKEN, J. (2006): Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (2006) 3, S. 348-372.
- LEHMANN, R./PEEK, R. (1997): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über eine Untersuchung im September 1996. Hamburg.
- ROLFF, H.-G. (1997): Sozialisation und Auslese durch die Schule. Überarbeitete Neuauflage. München und Weinheim.
- SCHUCHART, C. (2006): Orientierungsstufe und Bildungschancen. Eine Evaluationsstudie. Münster.
- SIRSCH, U. (2000): Probleme beim Schulwechsel. Die subjektive Bedeutung des bevorstehenden Wechsels von der Grundschule in die weiterführende Schule. Münster. u.a.

6.9 Förderbedarfe und Besuche von Förderschulen (Input/Prozess)

Begründung für den Indikator, Problemlage

Die individuelle Förderung von Schülern ist zum einen ein zentraler Aspekt der Verbesserung schulischer Qualität, zum anderen dient sie dazu, individuelle Unterstützung zu geben sowie individuelle Beeinträchtigungen abzufangen. Neben Förderungen in den Bereichen Lese-Rechtschreib-Schwächen, Sprache und Integrationshilfen im weitesten Sinne, besteht zunehmender Bedarf an sonderpädagogischer Förderung für Schülerinnen und Schüler, die dem Unterricht der allgemein bildenden Schulen nicht hinreichend folgen können. Diese Schülerinnen und Schüler lernen an gesonderten Förderorten oder werden innerhalb der allgemein bildenden Schulen integrativ beschult.

Mit dem Indikator „Förderbedarfe und Besuche von Förderschulen“ sollen sowohl Angebote und Maßnahmen individueller Förderung als auch der Bestand und die Entwicklung sonderpädagogischer Förderquoten, die Verteilung sonderpädagogischer Schwerpunkte sowie die Anzahl der Abgänger und Abschlüsse aus den Förderschulen dokumentiert werden. Er dient in diesem Sinne dazu die Systematik der Förderung im Hinblick auf differenzierte Angebote und Maßnahmen abzubilden.

Die Zunahme des Anteils an Schülern mit entsprechendem Förderbedarf ist in den vergangenen Jahren merkbar angestiegen. Diese Schülerinnen und Schüler verteilen sich jedoch zu unterschiedlich großen Anteilen auf verschiedene Förderschwerpunkte, wobei mit Abstand der Förderschwerpunkt Lernen überwiegt. Zudem lassen sich bedeutsame Unterschiede im Förderbedarf für Jungen und Mädchen sowie für Schüler deutscher und nicht-deutscher Staatsangehörigkeit feststellen. Von Interesse sind unter anderem auch die erzielten Abschlüsse von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Uneinheitlichkeit besteht vor allem in der Möglichkeit des Erwerbs eines allgemein bildenden Schulabschlusses zwischen den Ländern wie auch zwischen den Schulen mit Förderschwerpunkten selbst. Tendenziell hat sich in den letzten Jahren die Zahl der Abgänger aus Förderschulen ohne Hauptschul- oder gleichwertigen Abschluss erhöht. Dieser Trend deutet auf schwerwiegende Konsequenzen für die berufliche und lebensweltliche Laufbahn der betroffenen Schülerinnen und Schüler. Mit dem Indikator sollen solche und weitere Entwicklungen erfasst und beobachtet werden.

Konzeptionelle Basis

Die Identifizierung verschiedener Schülerkompetenzen vollzieht sich mit Hilfe von diagnostischen Verfahren, standardisierten Dokumentationsformen und letztendlich daran angepassten Unterrichtsverfahren. Eine an differierenden Fähigkeiten orientierte Beschulung von Schülern ist Voraussetzung für deren maximalen Lernerfolg.

Ein nicht unerheblicher Teil von Kindern weist bereits beim Eintritt in die Grundschule erhebliche Defizite in den Bereichen Sehen, Hören, Sprache, Motorik und Sozialverhalten auf, nicht zuletzt auch weil sie den gesetzlich geregelten Vorsorgeuntersuchungen fern bleiben. Kompensatorisch müssen an dieser Stelle daher flächendeckende diagnostische Verfahren einerseits und standardisierte Konzepte individueller Förderung andererseits implementiert werden. Der Systematik der Feststellung von Förderbedarf sowie der Förderkonzepte selbst muss hier eine herausragende Rolle zugeschrieben werden.

Für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gelten in Deutschland die gleichen Regelungen hinsichtlich der Pflichtschulzeit wie für Schüler ohne entsprechende Diagnose. Der Unterricht findet für sie entweder in integrativen Lerngruppen mit Schülern ohne Förderbedarf statt oder vollzieht sich auf gesonderten Förderschulen mit entsprechendem Förderschwerpunkt. Die Möglichkeit der integrativen Förderung führte jedoch dazu, dass sich die Schwelle, nach der Schülern ein sonderpädagogischer Förderbedarf zugesprochen wird, deutlich nach unten verschoben hat. In der Konsequenz ist für Deutschland von 1992 bis 2004 eine deutliche Zunahme des Anteils von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu verzeichnen, der sich in hohem Maße im Anteil der Schüler an Förderschulen niederschlägt.

Darstellung der Kennziffern, aus denen sich der Indikator zusammensetzt und Differenzierungen

Folgende Kennziffern sollten dargestellt werden:

- Anzahl der Schulen, die Angebote zur Sprachförderung machen und Anzahl der teilnehmenden Schüler nach Schularten, Prozent eines Jahrgangs, Nationalität/Migrationsstatus
- Anzahl der Maßnahmen zur LRS- Förderung und Anzahl der teilnehmenden Schulen und Schüler nach Schularten, Prozent eines Jahrgangs, Klassen/Jahrgangsstufen
- Anzahl der Schüler an Förderschulen nach Geschlecht, Nationalität/Migration, Klassenstufen, Förderschwerpunkt (Lernen, Sprache, sehbehindert, schwerhörig, geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, gehörlos, blind, emotionale und soziale Entwicklung, Erziehungshilfe), öffentliche/private Trägerschaft, in Schulen, in Klassen
- Anzahl der integrativ beschulten Schüler nach Schulart, Geschlecht, Nationalität/Migration, Klassenstufen, Förderschwerpunkt
- Anzahl der Schulabgänger aus Förderschulen nach Geschlecht, Nationalität/Migration, erreichtem Abschluss

Ergänzend kann dargestellt werden:

- Anzahl der Schulen, die Integrationshilfen anbieten vom Schulträger/von der Jugendhilfe und Anzahl der unterstützten Schüler nach Klassen/Jahrgangsstufen
- Anzahl der Schulen, die Angebote zur Leseförderung anbieten und Anzahl der teilnehmenden Schüler nach Schularten und Klassen/Jahrgangsstufen

Verfügbare Datenbasis

Zurückgegriffen werden kann auf Daten

- der Statistischen Landesämter
- der Regionen selbst

6.10 Wiederholer und Abbrecher (Prozess/Wirkungen)

Begründung für den Indikator, Problemlage

Durchschnittlich jeder dritte Schüler hat im Bundesdurchschnitt im Verlauf seiner Schullaufbahn mindestens einmal eine Jahrgangsstufe wiederholt. Dies entspricht einer Quote von 3% der Schülerpopulation. Das ist eine auch im internationalen Vergleich hohe Quote. Der damit verbundene Mehraufwand an Bildungszeit und –kosten sowie die sich im Durchschnitt nicht verbessernden Leistungen von Schülern, die eine Jahrgangsstufe wiederholten, haben das Thema „Sitzenbleiben“ wieder neu auf die Tagesordnung bildungspolitischer und wissenschaftlicher Diskussionen gesetzt.

Seit den PISA-Studien 2000 und 2003, in denen vor allem die Dimensionen von Klassenwiederholungen im internationalen Vergleich und von verzögerten Schullaufbahnen einer breiten Öffentlichkeit bekannt wurden, und seit der Veröffentlichung des ersten nationalen Bildungsberichts „Bildung in Deutschland“, in dem der Problematik des „Wiederholens“ größere Aufmerksamkeit geschenkt wurde, wird das „Sitzenbleiben“ vielfältig und kontrovers diskutiert. PISA hat die signifikanten Leistungsnachteile der „Sitzenbleiber“ gegenüber Schülern, die sich nach einem regulären Durchlauf in derselben Jahrgangsstufe befinden, deutlich aufgezeigt. Wissenschaftler präsentieren ihre aktuellen Forschungsbefunde zum Thema und zeigen die geringe pädagogische Sinnhaftigkeit der Maßnahme. Bildungspolitiker reagieren auf die alarmierenden Zahlen aus dem nationalen Bildungsbericht mit der Botschaft, alles zu tun, um die „Sitzenbleiber“-Zahlen zu senken. Andererseits sollen Bildungskarrieren von in den Medien immer wieder genannten Persönlichkeiten daran erinnern, dass „Sitzenbleiben“ nicht nur Nachteile hat und selektierend wirkt, sondern mit positiven Impulsen für Bildungslaufbahnen verbunden sein kann. Angesichts dieser sehr unterschiedlichen Befunde und Erfahrungen sollte der Problematik im Rahmen eines regionalen Bildungsberichts auf der Basis der amtlichen

Statistik und repräsentativer Befunde aus nicht-amtlichen Quellen Augenmerk geschenkt werden.

Ein erhebliches gesellschaftliches Problem stellt die hohe Zahl von Jugendlichen ohne Schulabschluss dar. Insgesamt haben in Deutschland im Jahr 2005 rund 78.000 Abgänger, das sind über 8% der gleichaltrigen Wohnbevölkerung, die Schule ohne Schulabschluss (Hauptschulabschluss) verlassen. Die Zahl dieser Jugendlichen bewegt sich seit Jahren in der gleichen Größenordnung; und seit Jahren sind diese Jugendlichen mit einem deutlich höheren Risiko hinsichtlich künftiger Ausbildungs- und Erwerbsperspektiven konfrontiert.

Der Indikator soll Informationen darüber liefern, in welchen Schularten und in welchen Jahrgangsstufen Wiederholer und Abbrecher besonders auffällig sind und welche möglichen Entwicklungen dem voraus gehen. Er schafft damit die Informationsgrundlage für gezielte Förderung und Intervention.

Konzeptionelle Basis

In den jeweiligen Versetzungsordnungen der Länder ist der Aufstieg von einer Jahrgangsstufe in die nächst höhere sowie die Nicht-Versetzung, d.h. der Verbleib in der Jahrgangsstufe, geregelt. Schüler, die in der Jahrgangsstufe verbleiben, werden als Wiederholer bezeichnet. Der Aufstieg von Jahrgangsstufe 1 nach Jahrgangsstufe 2 erfolgt in allen Ländern durch Aufrücken, also ohne Versetzungsentscheidung. In den Jahrgangsstufen 3 bis 4 (bzw. bis 6) gelten die Regeln der Versetzungsordnungen, wobei es in einigen Bereichen Ausnahmen gibt. In 12 der 16 Länder erfolgt ein Aufrücken bzw. eine obligatorische Versetzung in der Beobachtungs-, Förder- oder Orientierungsstufe bzw. an Gesamtschulen.

Es wird deutlich, dass die Versetzungspraxis in den Ländern und damit auch in den Regionen deutliche Unterschiede aufweist. Einheitliche von der KMK festgelegte Regelungen zur Versetzung gibt es nur für die gymnasiale Oberstufe.

Die Wiederholerquoten sind gegenwärtig eine der wenigen statistisch gesicherten Kennziffern zur Erfassung von Verläufen und Brüchen in schulischen Bildungsbiographien und zum Verlauf von Schulkarrieren. Zudem ermöglichen sie Aussagen zu unterschiedlichen schulischen Selektionsmustern. Die durchschnittliche Wiederholerquote weist den Anteil der Schüler aus, die eine Jahrgangsstufe wiederholen: Die Summe der Schüler, die im vorangegangenen Schuljahr dieselbe Jahrgangsstufenstufe besucht haben, wird auf die Gesamtzahl aller Schüler dieser Jahrgangsstufe bezogen, die im betrachteten Schuljahr in der jeweiligen Schulart sind.

Dabei stellen sich einige Datenprobleme, die Konsequenzen für die konzeptionelle Basis haben: Ein Datenproblem ergibt sich daraus, dass Freie Waldorfschulen, Vorklassen, Schulkindergärten, Förderschulen, Abendschulen und Kollegs nicht in der amtlichen Sitzenbleiber-Statistik berücksichtigt werden. Auch die nutzbaren Daten enthalten derzeit

(noch) Ungenauigkeiten. Zum einen deshalb, weil statistisch unter Klassenwiederholungen all jene Schüler zusammengefasst werden, die wegen mangelnder Leistungen nicht in die nächsthöhere Klassen- bzw. Jahrgangsstufe aufrücken. Dabei kann die Nichtversetzung auch mit einem Schular- bzw. Bildungsgangwechsel verbunden sein. Die Versetzungsregelungen in den Ländern sehen vor, dass statt einer Nichtversetzung auch das Überwechseln in eine, dem Leistungsstand des Schülers besser entsprechende Schular- oder in einen anderen Bildungsgang (z.B. vom achtjährigen Bildungsgang des Gymnasiums in den neunjährigen) möglich ist. Statistisch werden diese Schüler jedoch als Wiederholer erfasst. Als Klassenwiederholer gelten auch Schüler, die freiwillig eine Klassen- bzw. Jahrgangsstufe wiederholen sowie jene, die Zugänge aus dem Ausland oder sonstige Seiteneinsteiger sind. Und zum anderen lassen Regelungen in einigen Ländern zu, dass ein Teil der Schüler trotz Nichtversetzung dennoch aufrücken kann.

Möglich und erforderlich ist die differenzierte Betrachtung nach Geschlecht, da Jungen und Mädchen unterschiedlich stark von Klassenwiederholungen betroffen sind. Die Wahrscheinlichkeit, eine oder mehrer Klassenstufen zu wiederholen, ist bei männlichen Schülern in allen Jahrgangsstufen durchweg höher.

Die seit Jahren konstant hohe Quote von Schulabgängern ohne Abschluss erfordert eine genauere Analyse dieser Schülergruppe sowohl unter institutioneller Perspektive (wo kommt sie her?) wie auch unter individueller Perspektive (wie setzt sie sich zusammen?). In allen Ländern kommen die Schulabgänger ohne Abschluss aus jenen Schularten, die für die Vermittlung des Hauptschulabschlusses traditionell die größte Bedeutung haben – also der Hauptschule, der Schulen mit mehreren Bildungsgängen oder der Integrierten Gesamtschule. Aber etwa die Hälfte aller Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss kommt bundesweit aus Förderschulen, vor allem aus jenen mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Es empfiehlt sich daher eine differenzierte Betrachtung nach allen Abgängern ohne Schulabschluss und jenem Teil, der aus Förderschulen kommt.

Darstellung der Kennziffern, aus denen sich der Indikator zusammensetzt, und Differenzierungsmöglichkeiten

Mindestens folgende Kennziffern sollten dargestellt werden:

- Sitzenbleiberquote nach Klassen/Jahrgangsstufen, nach Geschlecht, nach Nationalität/Migration
- Sitzenbleiberquote nach Schularten (Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen, Integrierte Gesamtschulen, Schularten mit mehreren Bildungsgängen, Gymnasien)
- Anteil der Schüler mit anderweitig verzögerter Schullaufbahn (nach Alter, Geschlecht, Nationalität/Migration)

- Anteil der Schulabgänger ohne Abschluss nach Schularten (gesondert aus Förderschulen), Geschlecht, Nationalität/Migration (und Alter)

Verfügbare Datenbasis

In der Regel sind Daten verfügbar aus den:

- Statistischen Landesämtern und
- Regionen

Ergänzend können auch Daten aus der Kinder- und Jugendhilfe-Statistik genutzt werden.

6.11 Ganztägige Bildung und Betreuung im Schulalter (Input/Prozess)

Begründung für den Indikator, Problemlage

Der Auf- und Ausbau schulischer Ganztagsangebote bildet ein zentrales Kernstück der Bildungsreformenanstrengungen. Unter bildungs-, familien- und sozialpolitischen Gesichtspunkten wird im Ausbau von Ganztagsangeboten eine Chance gesehen, die Förderung aller Schüler zu optimieren, bildungsfernere Schichten oder Kinder mit Migrationshintergrund besser zu integrieren und fachliches, soziales sowie selbstständiges und eigenverantwortliches Lernen zu stärken. Mit der Ausgestaltung von Ganztagsprogrammen verbinden sich somit vor allem Erwartungen, die Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft der Kinder reduzieren und die Entfaltung von Entwicklungspotenzialen der Kinder und Jugendlichen befördern zu können.

Das schul- und unterrichtsergänzende öffentliche Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebot, das in Deutschland bislang nicht einheitlich geordnet ist, verteilt sich auf unterschiedliche Einrichtungen (z.B. „verlässliche Grundschule“, pädagogische Mittagsbetreuung, Ganztagschule, Horte, die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit sowie die Hilfen zur Erziehung wie soziale Gruppenarbeit, Tagesgruppen usw.). Mit diesem Indikator soll ein systematischer Überblick über diese Lernarrangements im Sinne schulergänzender ganztägiger Bildung und Betreuung gegeben werden. Der Schwerpunkt der Darstellung sollte auf generellen strukturellen, organisatorischen und finanziellen Informationen zu Angebot und Nutzung im Ganztagsbereich liegen. Darüber hinaus sind auch Differenzierungen, wie die Darstellung der Beteiligung an Ganztagsangeboten nach sozioökonomischem und Migrationshintergrund der Kinder sowie Informationen über pädagogische Programme und Konzepte und deren Erträge anzustreben.

Konzeptionelle Basis

Ganztagschulen sind – in Anlehnung an das Verständnis der KMK (vgl. KMK-Dokumentation vom 17./18.10.2002) – Schulen, bei denen im Primar- und Sekundarbereich

- über den Vormittag hinaus an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden Angebote zur Verfügung stehen,
- für die an allen Tagen des Ganztags schulbetriebs teilnehmenden Schülerinnen und Schüler ein Mittagessen bereitgestellt wird und
- deren nachmittägliche Angebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert werden.

Im Wesentlichen werden drei Modelle von Ganztagsangeboten, auch in Abgrenzung zur erweiterten Halbtagschule, unterschieden, und zwar das vollgebundene Ganztagsangebot, das teilweise gebundene Ganztagsmodell und die offene Ganztagschule mit Nachmittagsangeboten.

Neben den Ganztagschulen stellen Horte ein wichtiges Bildungs- und Betreuungsangebot für Kinder dar, das in den Ländern und Regionen auf unterschiedlichen Traditionen beruht und unterschiedlich organisiert ist.

Da sich das System ganztägiger Bildung, Betreuung und Erziehung weiterhin im Aufbau befindet, ist davon auszugehen, dass es zunächst um einen relativ systematischen Überblick über die Situation in der Region geht. Dies betrifft nicht nur das quantitative Angebot an Ganztagsplätzen in der Region, sondern auch die angebotenen Ganztagsmodelle sowie – wenn möglich – die praktizierten Programme und pädagogischen Konzepte. Darüber hinaus können in Abhängigkeit von der Schulart unterschiedliche Präferenzen in den Ganztagsmodellen beobachtet werden. Angesichts der Differenzierung des Schulsystems ab der Sekundarstufe I kann auch untersucht werden, ob es beim Ausbau der Ganztagschulen Angebotsschwerpunkte in spezifischen Schularten gibt.

Ganztägige Bildung und Betreuung bietet vor allem die Möglichkeit individueller, mit den Eltern abgestimmter Fördermaßnahmen. Der bedarfsgerechte Ausbau des offenen Ganztagsangebotes an Grundschulen ist hierzu ein wichtiger Schritt. In Kooperation zwischen den Schulen und den Anbietern/Trägern der Jugendhilfe können Förderkonzepte zur Behebung vorhandener Defizite in allen Bereichen entwickelt und individuelle Fördermaßnahmen angeboten werden. Voraussetzung dafür ist neben pädagogischen Konzepten eine angemessene Ressourcenausstattung, die eine Übermittagsversorgung aller teilnehmenden Kinder gewährleistet und die Zeitkontingente für die erforderlichen Absprachen und Fortbildungen vorsieht.

Darstellung der Kennziffern, aus denen sich der Indikator zusammensetzt, und Differenzierungsmöglichkeiten

Die Entwicklung des Ganztagsangebots sollte nach Schularten in Zeitreihe dargestellt werden. In diesem Zusammenhang wird neben der institutionellen Entwicklung (Anteil der Ganztagschulen an allen Schulen; an privaten und öffentlichen Schulen, nach Verwaltungsein-

heiten, nach Modellen des Ganztagsangebots) auch die Entwicklung der Schülerzahlen in den Ganztagsangeboten, unterschieden nach Ganztagsmodellen, darzustellen sein.

Neben der Entwicklung der Teilnehmerzahlen sollte berichtet werden, wie sich die durchschnittliche Nutzungsdauer der offenen Ganztagschule in den einzelnen Schulen im Zeitablauf darstellt. Wenn möglich sollten Teilnehmerzahl und Nutzungsdauer dabei nicht unverbunden nebeneinander beschrieben, sondern integriert als Nutzungsdichte dargestellt werden. Unter Steuerungsgesichtspunkten stellt sich das Problem einer aussagekräftigeren statistischen Erfassung der tatsächlichen zeitlichen Nutzung von Ganztagsangeboten. Nicht jedes für den Ganzttag angemeldete und statistisch erfasste Kind nutzt dieses Angebot auch im vollen von der Schule angebotenen zeitlichen Umfang. Von besonderem Interesse ist in diesem Zusammenhang die Frage, inwieweit es gelingt, mit den Ganztagsangeboten vor allem jene Kinder und Jugendlichen zu erreichen, die in bildungsferneren Elternhäusern und in Familien mit nichtdeutschem Hintergrund aufwachsen, um ihnen – unabhängig vom Elternhaus – Entwicklungsmöglichkeiten durch attraktive Angebote zu eröffnen.

Der Hort stellt ein wichtiges non-formales Angebot für Kinder, zumeist in der Altersgruppe der 6- bis 10-Jährigen, mit zum Teil schulergänzendem (Hausaufgabenbetreuung) und lebensweltorientiertem Charakter dar. Der Ausbau der Ganztagschulen hat ein unterschiedliches Zusammenspiel von Schule und Hort in den einzelnen Regionen zur Folge. Im Indikator sollte daher der Frage des Verhältnisses von Ganztagsplätzen und Hortplätzen nachgegangen werden, wobei versucht werden sollte, unter Nutzung der Möglichkeiten durch die Umstellung der Kinder- und Jugendhilfestatistik auf Individualdaten eine präzisere Abgrenzung zwischen offenen Ganztagsangeboten und Hortplätzen zu erreichen.

Angestrebt werden sollte darüber hinaus die Darstellung der Inanspruchnahme von Angeboten ganztägiger Bildung und Betreuung nach Jahrgangsstufen, Alter und nach Migrationshintergrund, nach sozio-ökonomischem Hintergrund der Schüler sowie nach Erwerbsstatus der Eltern bzw. der Mütter. Da diese Differenzierungen auf Basis der amtlichen Statistiken nicht möglich sind, müssten regionalspezifische Zugänge genutzt werden.

Folgende Kennziffern wären daher in diesem Indikator zu berichten:

- Ausbau des Ganztagsschulangebots (Zeitreihe zur Entwicklung der Ganztagsschulangebote nach Schularten)
- Teilnehmerzahl und Nutzungsdauer (nach Möglichkeit integriert als Nutzungsdichte)
- Organisationsformen des Ganztagsschulangebots (Entwicklung der unterschiedlichen Modelle von Ganztagsangeboten sowie Ganztagsplätze differenziert nach Modell und Schulart)
- Hort als wichtige Ressource für den Ausbau ganztägiger Betreuung und Bildung.

Verfügbare Datenbasis:

Daten können genutzt werden aus:

- amtlicher Schulstatistik und KMK-Ganztagsschulstatistik sowie eigenen Daten in den Regionen
- Kinder- und Jugendhilfestatistik
- TIMSS Primarstufe 2007; IGLU/PIRLS 2007

Ergänzend könnten hinzu gezogen werden:

StEG (2005, 2007)

EU-SILC 2006 (oder 2007)

PISA 2003 und 2006

6.12 Schulabschlüsse (Wirkungen)

Begründung für den Indikator, Problemlage

Kinder und Jugendliche sind in Deutschland entsprechend den landesgesetzlichen Regelungen in der Regel vom 6. Lebensjahr an für mindestens zwölf Jahre schulpflichtig. Schulabschlüsse können erstmals am Ende des Sekundarbereichs I erworben und auf verschiedenen Wegen erreicht werden; Jugendliche, die zum Ende der Sekundarstufe I keinen Abschluss erreicht haben, können ihn später, beispielsweise im berufsbildenden Schulwesen oder in Einrichtungen des Zweiten Bildungsweges, nachholen. Auf Grund von KMK-Vereinbarungen sind die wichtigsten Schulabschlüsse – der Hauptschulabschluss (nach der 9. Jahrgangsstufe), der Realschulabschluss oder Mittlerer Schulabschluss (nach der 10. Jahrgangsstufe) sowie die Fachhochschulreife (nach der 12. Jahrgangsstufe) und die allgemeine Hochschulreife (bisher überwiegend nach der 13., künftig in fast allen Ländern nach der 12. Jahrgangsstufe) – weitgehend einheitlich geregelt. Die allgemeine Hochschulreife wird in etwa der Hälfte der Länder auf der Grundlage zentraler Abiturprüfungen zuerkannt; in den anderen Ländern soll die Umstellung auf das Zentralabitur in naher Zukunft erfolgen. Auch beim Realschulabschluss gibt es den Trend zu zentralen Abschlussprüfungen.

Der Erwerb eines allgemein bildenden Schulabschlusses ist eine wichtige Voraussetzung und zugleich entscheidende Weichenstellung für die weitere Bildungs- und Erwerbsbiographie. Eine verbreitete Erfahrung ist, dass von den vielfältigen weiterführenden Bildungsangeboten nach der Schule in erster Linie Jugendliche mit höheren schulischen Abschlüssen profitieren. Auf dieser Grundlage kann der Indikator über die Entwicklung der Absolventenanteile bei den einzelnen Abschlussarten in den letzten Jahren Auskunft darüber geben, welche Probleme sich dabei zeigen und welche Chancen Schüler haben, nicht erreichte Ab-

schlüsse nachzuholen. Besonderes Augenmerk kann dabei auf jene Schulabgänger gelegt werden, die den Hauptschulabschluss nicht erreichen. Angesichts der demographischen Herausforderungen und der steigenden qualifikatorischen Anforderungen des Beschäftigungssystems stellt die große Zahl von Jugendlichen ohne Schulabschluss eine besondere gesellschaftliche Herausforderung dar.

Auch bei Einführung von Bildungsstandards sind Abschlüsse keine „Ersatzinformation“ für das tatsächlich vorhandene Handlungsvermögen von Schülerinnen und Schülern. Die bei Kompetenzerhebungen deutlich gewordenen Schwächen des deutschen Schulsystems – das unzureichende Niveau, die große Streuung sowie die beträchtlichen sozialen und regionalen Disparitäten – begründen ein besonderes politisches und öffentliches Interesse an einer auf Dauer gestellten Darstellung der Verteilung von Abschlüssen nach verschiedenen Differenzierungsmerkmalen.

Konzeptionelle Basis

Abschlüsse stehen am Ende von zeitlich und inhaltlich normierten Bildungsgängen bzw. Bildungsstufen und belegen deren erfolgreiches Absolvieren. In dem für Deutschland typischen Berechtigungssystem spielen Schulabschlüsse bei der Zuweisung von Berufs- und Karrierechancen eine entscheidende Rolle. Regelmäßige Informationen über abschlussrelevante Entwicklungen werden zur Einschätzung der Leistungsfähigkeit des Schulsystems hinsichtlich der von ihm wahrzunehmenden Qualifizierungsfunktion benötigt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich die tradierte Bindung unterschiedlicher Abschlüsse an unterschiedliche Schularten und Bildungsgänge gelockert hat. Diesem Aspekt sollte auch bei der Darstellung des Erwerbs von Schulabschlüssen nach Schularten bzw. Bildungsgängen Rechnung getragen werden.

Der Indikator könnte insbesondere den Zusammenhang von Abschlüssen, Bildungsgängen und sozio-ökonomischem Hintergrund sowie Nationalität/Migration verdeutlichen.

Darstellung der Kennziffern, aus denen sich der Indikator zusammensetzt, und Differenzierungsmerkmale

Folgende Kennziffern sollten dargestellt werden:

- Anzahl der Absolventen/Abgänger von allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen nach Abschlussarten und Zeitreihe (insgesamt, mit und ohne Hauptschulabschluss, mit Realschulabschluss, mit allgemeiner Hochschulreife, mit Fachhochschulreife), nach Geschlecht und Nationalität/Migration
- Anteile der Absolventen nach Abschluss- und Schularten (in Zeitreihe, nach Geschlecht und Nationalität/Migration)

- Anteil der jeweiligen Absolventen nach Abschlussarten in Anteilen der gleichaltrigen Bevölkerung
- Anteile deutscher und ausländischer Absolventen aus allgemein bildenden und beruflichen Schulen nach Abschlussart und Geschlecht

Verfügbare Datenbasis

Daten sind verfügbar aus:

Statistik regional 2006, Statistische Landesämter, Daten der Regionen

6.13 Qualität schulischer Arbeit (Prozess/Wirkungen)

Begründung für den Indikator, Problemlage

Bildungsberichte machen bisher kaum Aussagen über pädagogische Prozesse. Gerade über jene „Schnittstelle“, an der das Bildungssystem „in Aktion tritt“, spezifische Lernumgebungen für die Bildungsteilnehmer bereitstellt, wird bisher selten berichtet. Ohne Aussagen zur Qualität schulischer Arbeit würde jeder Bildungsbericht an Akzeptanz vor allem bei Lehrenden und Erziehenden verlieren, die nicht mit Steuerungsfragen auf der Systemebene befasst sind. Sie sehen ihre professionelle Praxis – von der sie wissen, dass letztlich sie der zentrale Faktor ist, der Bildungsqualität bestimmt – im Bericht nicht berücksichtigt.

Das Problem dabei ist, dass Durchschnittswerte von Prozessqualität, wie sie in einem Bildungsbericht dargestellt werden müssten, nichts über die Qualität der einzelnen Schulen bzw. Bildungseinrichtungen sagen. Gleichwohl können Steuerungsimpulse im Bildungssystem nur über die Bildungseinrichtungen und deren Praxis wirksam werden. Viele Reformmaßnahmen, insbesondere in der Lehrerbildung, der Schulentwicklung und der Qualitätssicherung, zielen richtigerweise auf die Optimierung der pädagogischen Praxis. Wenn die ausgewählten Indikatoren eines Berichts die zentralen Steuerungsparameter abbilden sollen, dann müssen solche vermittelnden Faktoren berücksichtigt werden (selbst wenn die damit verbundenen Probleme bekannt sind).

Es sollte daher angestrebt werden, Aspekte der Qualität pädagogischer Prozesse abzubilden – und zwar mittels Indikatoren, die über Bildungseinrichtungen hinweg vergleichbar gemessen werden können und von denen sich erwarten lässt, dass sie durch systematische Entwicklungsmaßnahmen (z.B. durch gezieltes Lehrertraining oder Schulentwicklungsmaßnahmen) beeinflussbar sind. Um dem genannten Einwand zu begegnen, muss die Darstellung solcher Indikatoren darauf achten, neben mittleren Tendenzen die Streuung dieser Qualitätsmerkmale zwischen den Einrichtungen und Adressatengruppen zu beschreiben.

Der hier beschriebene Indikator kann aufgrund der verfügbaren Datenbasis derzeit kaum über die Rolle eines „Platzhalters“ hinausgehen, gleichwohl wird der Versuch gemacht, bereits jetzt darstellbare datengestützte Informationen zusammen zu stellen.

Konzeptionelle Basis

In der Schulqualitäts- und Schuleffektivitätsforschung sind zentrale Wirkungsfaktoren schulischer Qualität theoretisch sehr gut belegt und in einer Reihe von Metaanalysen hinsichtlich ihrer Effekte dokumentiert (vgl. Creemers & Kyriakides 2006, Fend 1998, Scheerens 2007, Scheerens & Bosker 1997). Die empirische Forschung zeigt, dass neben der verfügbaren Unterrichtszeit und dem implementierten Curriculum („opportunity to learn“) vor allem folgende Faktoren relevant sind - teils für erzieherische Wirkungen von Schule, teils für fachliches Lernen, teils für beide Zielkriterien:

- Geordnete, strukturierte Lernumgebung im Sinne eines Einhaltens klar definierter Regeln, einer strukturierten und störungspräventiven Klassenführung,
- Unterstützung im Sinne eines schülerorientierten, wertschätzenden Klimas im Umgang der Erwachsenen mit Kindern und Jugendlichen, Anerkennung und sozialer Eingebundenheit, ablesbar auch an der Qualität der sozialen Beziehungen,
- Herausforderung im Sinne anspruchsvoller Aufgabenstellungen, insbesondere einer kognitiven Aktivierung beim fachlichen Lernen,
- Orientierung im Sinne klarer, von allen Beteiligten in der schulischen Organisation geteilter Werte und Normen, insbesondere klarer Leistungserwartungen.

Diese „Grunddimensionen“ pädagogischer Prozessqualität sind übereinstimmend in der pädagogisch-psychologischen Fachliteratur, in der Unterrichts- und Schulforschung belegt; sie werden auch als Qualitätsmaßstäbe für außerschulische, extra-curriculare Lerngelegenheiten benannt (z.B. Mahoney, Larson & Eccles 2005). Eine Berichterstattung auf der Basis dieser Dimensionen ist daher theoretisch gerechtfertigt und würde wesentliche Bereiche der Prozessqualität an Schulen abbilden.

Die entscheidende Frage lautet, ob es gelingt, Indikatoren für solche Grunddimensionen zu finden, die schulübergreifend zuverlässig und valide messbar und darstellbar sind. Da man sich im Rahmen eines indikatorgesteuerten Bildungsberichts nicht auf Beobachtungen und Erfahrungen stützen kann, können hierzu überwiegend nur Berichts- und Befragungsdaten herangezogen werden. In der Tat gibt es sowohl bei Schüler- als auch bei Lehrer- und Schulleiterbefragungen ein weitgehend einheitlich verwendetes Instrumentarium zur Ermittlung von Aspekten der Prozessqualität. Beispielsweise lassen sich Disziplin und Störungsfreiheit in Unterrichtssituationen gut durch Schülerbefragungen erfassen, ebenso wie das Unterstützungsverhalten von Lehrkräften. Es ist auch mehrfach nachgewiesen worden, dass Schüler-

angaben zu diesen Aspekten hohe Validität beanspruchen können (z.B. Clausen 2002). Herausfordernde Lernumgebungen und die Qualität der Orientierung sind hingegen weniger gut in existierenden Instrumentarien abzubilden. Ergänzend könnten daher Ergebnisse von Prüfungen (Mittlerer Abschluss oder Abitur) und Ergebnisse von Vergleichsarbeiten, Jahrgangsstufentests usw. herangezogen werden.

Darstellung der Kennziffern, aus denen sich der Indikator zusammensetzt, und Differenzierungsmöglichkeiten

Dies sind:

- Disziplin im Unterricht bzw. in der Schule
- unterstützendes Verhalten der Lehrkräfte
- Ergebnisse von Prüfungen
- Ergebnisse von Leistungstests, Vergleichsarbeiten u.ä.

Die Darstellung in dem Indikator kann sich auch auf Disziplin im Unterricht bzw. in der Schule sowie auf das unterstützende Verhalten der Lehrkräfte konzentrieren. Interessant wäre der vorgeschlagene Indikator auch aus der Perspektive von herkunftsbedingten Disparitäten.

Die Datenbasis erlaubt es sowohl im Grundschul- wie im Sekundarbereich zu prüfen, inwieweit bestimmte Aspekte von Schulqualität, etwa Disziplin und Unterstützung, je nach Schulart, Geschlecht, sozialer Herkunft und Migrationsstatus unterschiedlich wahrgenommen werden – wobei die Auswertungen so gestaltet werden sollten, dass andere Faktoren (z.B. Schulart, Komposition der Schülerschaft der Einzelschule) kontrolliert werden. Die entsprechend „bereinigten“ Parameter für den Einfluss von Geschlecht, sozialer Herkunft und Migrationsstatus auf die wahrgenommene Prozessqualität lassen sich auch für Laien verständlich darstellen und bieten einen prägnanten Beleg für das Ausmaß eventueller Unterschiede.

Denkbar wäre, zusätzlich zu den hier vorgeschlagenen zukünftig auch andere Aspekte zu berücksichtigen, wenn die Datenlage das ermöglicht. So wäre es denkbar, in zukünftigen Bildungsberichten die Schülerperspektive systematisch mit der Lehrer- und Elternsicht zu vergleichen. Sinnvoll ist für die Sekundarstufe I eine Unterscheidung zwischen Gymnasien und nicht-gymnasialen Schularten.

Verfügbare Datenbasis

Soweit nicht regionalspezifische Daten vorliegen bzw. mit vertretbarem Aufwand erhoben werden können, wird vorgeschlagen, in einem ersten Zugriff für Prozessqualität an allgemein bildenden Schulen, Ergebnisse aus Schülerbefragungen zu nutzen, die durch SEIS und die länderspezifischen Kompetenz- und Leistungstests sowie für Grundschulen bei PIRLS/IGLU

(in vergleichbarer Form auch TIMMS) und für den Sekundarbereich bei PISA wenigstens für einen Teil der Schulen verfügbar sind.

Vertiefende Literatur:

- CLAUSEN, M. (2002): Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt - und Kriteriumsvalidität. Münster, Westfalen u.a.
- CREEMERS, BERT P./KYRIAKIDES, L. (2006): Critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. In: School effectiveness and school improvement, 17 (2006) 3, S. 347-366.
- FEND, H. (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim u.a.
- KAPLAN, D./ELLIOTT, P. R. (1997): A Model-Based Approach to Validating Education Indicators Using Multilevel Structural Equation Modeling. In: Journal of Educational and Behavioral Statistics, 22 (1997) 3, S. 323-247.
- MAHONEY, J./LARSON, R./ECCLES, J. (Eds.). (2005). Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- SCHEERENS, J./BOSKER, R. J. (1997): The foundations of educational effectiveness. Oxford.

6.14 Ausbildungsanfänger in der beruflichen Ausbildung (Input)

Begründung des Indikators, Problemlage

Die Einmündung von Absolventen des allgemein bildenden Schulwesens in die Berufsbildung markiert die Schwelle, an der für die Mehrheit der Jugendlichen eine weitere folgenreiche Weichenstellung für ihren Lebensweg vorgenommen wird. Für die weitere Bildungskarriere, vor allem aber für die Chancen auf dem Arbeitsmarkt ist es entscheidend, ob und wer eine qualifizierte Ausbildung erreicht und ob diese den Wünschen und Interessen der Jugendlichen entspricht. An dieser Schwelle vollziehen sich in jeder Region weitreichende soziale Selektionsprozesse nach schulischer Vorbildung, Geschlecht und sozialem Hintergrund der Bewerber um Ausbildungsplätze. Im letzten Jahrzehnt standen gerade diese Übergänge unter dem Vorzeichen der Knappheit an Angeboten für eine vollqualifizierende Ausbildung.

Als ein Problem stellt sich dar, dass Schulen beklagen, dass nicht alle Jugendlichen im Anschluss an die Schule direkt in Ausbildung oder Arbeit vermittelt werden können. Und umgekehrt beklagen Betriebe vor Ort Nachwuchsprobleme bei den Fachkräften. Ein wesentlicher Faktor für gelingende Bildungsbiografien ist letztlich die Anschlussfähigkeit an eine berufliche Erstausbildung. Viele Schülerinnen und Schüler können weiterführende schulische „Schleifen“ nur bedingt nutzen. Durch sie erhöht sich die Ausbildungsfähigkeit kaum. Vor allem an Standorten mit wenig ausgeprägter großer, traditioneller Industrie stehen Ausbildungsplätze nicht in Fülle bereit. Hinzu kommt, dass die direkte Kommunikation zwischen Schule und

Betrieben oft nur gering ausgeprägt ist. Vor allem für die Schüler ohne Abschluss und die Hauptschüler verstärken sich die Problem bei der Einmündung in eine Ausbildung.

Der Indikator informiert über diese Übergangssituation. Zugleich lässt sich an ihm, insbesondere jedoch an der Entwicklung der Einmündung in die unterschiedlichen Ausbildungssegmente ablesen, welche Strukturverschiebungen sich in der beruflichen Bildung vollziehen. Der Indikator verdeutlicht die Verteilung der Neuzugänge in die berufliche Ausbildung.

Da die Einmündungsprozesse der Dynamik der Arbeitsmärkte und den Qualifikationsanforderungen unterworfen sind, können sie sich kurzfristig wandeln. Dies begründet ihre regelmäßige Darstellung in der Berichterstattung.

Konzeptionelle Basis

Nach weitgehend akzeptiertem Verständnis wird das Berufsbildungssystem unterhalb der Hochschulebene in drei Sektoren gegliedert: das duale System, das Schulberufs- und das so genannte Übergangssystem. Eine Untergliederung ist nach schulischer Vorbildung, Geschlecht und weitgehend auch nach dem Ausländeranteil möglich. Dabei dürften, in Abhängigkeit von einer Vielzahl anderer Einflussfaktoren (wie wirtschaftliche und soziale Lage in der Region) beträchtliche regionale Unterschiede festzustellen sein. Eine Differenzierung nach dem sozioökonomischen Hintergrund der Teilnehmer wäre wünschenswert, ist aber gegenwärtig nur begrenzt möglich, und zwar für schulisches Vorbildungsniveau, Geschlecht und teilweise Nationalität.

In vielen Regionen zielen Maßnahmen (wie die Entwicklung von Qualitätskriterien, eine Standardisierung nach Erprobung neuer Instrumentarien usw.) zum Themenbereich „Übergang Schule – Beruf“ darauf ab, die Berufsvorbereitung der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Beteiligt an solchen Vorhaben sind alle Institutionen und Akteure, die in diesem Bereich Relevanz haben: Schulen, Betriebe, Kammern, Arbeitsagentur, Jugendhilfe, Bildungsträger. Voraussetzung für den zielgerichteten Einsatz der Maßnahmen sind datenbasierte Erkenntnisse dazu, wie sich die Übergänge tatsächlich gestalten und welche Gründe für nicht gelungene Übergänge vorliegen. Letztlich kann nur auf dieser Basis überprüft werden, ob die Maßnahmen zur Verbesserung der Übergänge erfolgreich sind. Für einen erfolgreichen Übergang in eine berufliche Ausbildung und in den späteren Beruf ist eine frühe Berufsorientierung in allen Schularten zentral. Erfasst werden sollte daher auch, ob die Berufsorientierung in allen Schulen systematisch verankert ist.

Die Operationalisierung des Indikators sollte nach den drei großen Sektoren duales System, Schulberufssystem und Übergangssystem entsprechend schulischem Vorbildungsniveau, Geschlecht und Nationalität der Ausbildungsanfänger (sowie nach sozio-ökonomischen regionalen Merkmalen) erfolgen. Es wird zu prüfen sein, ob und wie die ins Übergangssystem einzubeziehenden „Einstiegsqualifizierungen“ (EQJ) im Rahmen des Ausbildungspakts zwischen Bundesregierung und der Wirtschaft berücksichtigt werden. Um Unterschiede zwi-

schen siedlungsstrukturell und wirtschaftlich unterschiedlichen Regionen zu erfassen, wäre zu prüfen, welches Regionalisierungskonzept besser anwendbar ist: das des Raumordnungsberichts oder die Arbeitsmarkttypen des IAB, die auch im Bildungspanel favorisiert werden.

Darstellung der Kennziffern, aus denen sich der Indikator zusammensetzt, und Differenzierungsmöglichkeiten

Dargestellt werden sollten folgende Kennziffern:

- Verteilung der Neuzugänge in die berufliche Ausbildung auf die drei Bereiche der beruflichen Ausbildung in Zeitreihe
- Verteilung der Schulabsolventen auf die drei Bereiche der beruflichen Ausbildung nach schulischer Vorbildung

Auf jeden Fall sollte die Differenzierung der Einmündung in die Ausbildung nach Geschlecht, Nationalität (deutsch/nicht-deutsch) und regionalspezifischen Bedingungen (z.B. Arbeitsmarkttypen) vorgenommen werden.

Verfügbare Datenbasis

Die Datenbasis bilden die Schulstatistik der Statistischen Landesämter sowie regional verfügbare Daten.

Ergänzt werden könnten diese durch Angaben zu Maßnahmen und Beteiligten bei der Berufsorientierung sowie durch Angaben zu speziellen Unterstützungsaktivitäten beim Übergang in die berufliche Ausbildung (nach Arten, Beteiligten).

6.15 Angebot und Nachfrage in der dualen Ausbildung (Input/Prozess)

Begründung des Indikators, Problemlage

Die duale Ausbildung ist der größte Sektor des deutschen Berufsbildungssystems. Schon dieser Fakt rechtfertigt eine differenzierte Betrachtung der Entwicklung der dualen Ausbildung. Hinzu kommt, dass sie über den Markt organisiert ist und damit der Dynamik von Angebot und Nachfrage unterliegt. Der Indikator gibt für die große Mehrheit der jugendlichen Nachfrager nach einer beruflichen Ausbildung Auskunft über ihre Chancen, überhaupt eine Ausbildung zu erreichen und ihren Beruf frei wählen zu können. Bezogen auf die ausbildenden Betriebe steht in Zeiten sich verringernder Nachfrage der Aspekt möglicher Besetzungsengpässe in der Ausbildung zur Diskussion, die sich ebenso wie Engpässe bei der Nachfrage nach Ausbildung stark nach Regionen, Ausbildungsbereichen und Berufen differenzieren lassen. Eine besondere Aktualität gewinnt der Indikator nicht zuletzt dadurch, dass sich die konjunkturelle Situation immer wieder verändert und deren Auswirkung auf das Angebot-

Nachfrage-Verhältnis nach Branchen, Berufsfeldern und Regionen stets in diesem Kontext gesehen werden muss.

Konzeptionelle Basis

Die allgemeine theoretische Basis des Indikators bilden markt- und arbeitsmarkttheoretische Grundannahmen, nach denen die Relationen von Angebot und Nachfrage nach dem Prinzip relativer Knappheiten im Zeitverlauf variieren. Die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen wird durch die Abgänger aus dem allgemein bildenden Schulwesen desselben Jahres und gegebenenfalls früherer Jahre gebildet. Das Angebot variiert in Quantität und Qualität nach wirtschaftsstrukturellen und –konjunkturellen Entwicklungen, die über branchen- und betriebs-spezifische Rekrutierungs- und Arbeitskrafteinsatzmuster gefiltert werden.

Gegenwärtig ist es nicht in allen Regionen möglich, eine auch nur annähernd präzise Bestimmung der Angebots-Nachfrage-Relation für das Gesamtspektrum voll qualifizierender Ausbildungsgänge unterhalb der Hochschulebene vorzunehmen. Dies liegt zum einen daran, dass es keine Meldepflicht für Ausbildungsplatzangebote und zum anderen wenig Transparenz über die tatsächliche Nachfrage zum Beginn eines Ausbildungsjahres gibt. Da für die weiterführenden Schularten keine „Abstromdaten“ existieren und auch das Gesamtangebot an beruflichen Ausbildungsmöglichkeiten nicht erfasst wird, sind Angebots-Nachfrage-Relationen nur begrenzt und für bestimmte Bereiche zu rekonstruieren.

Allein für die duale Ausbildung bzw. für die nach dem Berufsbildungsgesetz geregelten Auszubildungsverhältnisse hat sich in den letzten Jahrzehnten eine Praxis eingespielt, die Angebots-Nachfrage-Relation annäherungsweise zu bestimmen (vgl. Berufsbildungsbericht der Bundesregierung).

Angebots-Nachfrage-Relationen sind nur für den dualen Ausbildungssektor darzustellen und in Zeitreihe zu verfolgen. Eine Zeitreihenbetrachtung ist notwendig, weil wegen der Marktabhängigkeit des Ausbildungssystems nur so wirtschaftsstrukturelle und konjunkturelle Einflüsse auf die Ausbildung analysiert und Maßnahmen entsprechend differenziert werden können. Da es sich hierbei nicht nur um gesamtwirtschaftliche Prozesse handelt, sondern regionale Bedingungen eine große Rolle spielen, ist neben der Zeitreihenbetrachtung die Beachtung und Darstellung der regionalen Besonderheiten wichtig.

Allerdings ist die endgültige Definition der Angebots-Nachfrage-Relation noch zu klären. Im Nationalen Bildungsbericht 2006 wurde neben der „klassischen“ Berechnungsmethode (vgl. Berufsbildungsbericht) bereits eine Alternative verwendet, die Teile der „Alt“-Nachfrage (also der Absolventinnen und Absolventen früherer Schulabschlussjahrgänge, die sich noch aus dem Vorjahr oder auch länger um eine entsprechende berufliche Ausbildung bemühen) mit einbezogen hat. Dies sollte auch für einen regionalen Bildungsbericht geprüft werden. Ob sich eine weitere Präzisierung der aufgestauten Nachfrage datentechnisch realisieren lässt, ist derzeit noch weitgehend unklar. Im Fokus sollte daher die Relation zwischen Angebot und

Nachfrage stehen, unter Einbeziehung der Betrachtungsperspektive auf die Zusammenhänge zwischen Angebots-Nachfrage-Relation und wirtschaftlichen Merkmalen, Branchenentwicklungen sowie Anteilen am „Übergangssystem“. Bei der Analyse sind jedoch auch die Pendler- bzw. Wanderungsströme zwischen den Regionen zu beachten.

Darstellung der Kennziffern, aus denen sich der Indikator zusammensetzt, und Differenzierungsmöglichkeiten

Der Indikator sollte folgende Kennziffern enthalten:

- Ausbildungsstellenangebot und -nachfrage im dualen System, abgeschlossene Ausbildungsverträge (nach schulischer Vorbildung, Abschlussjahr, Geschlecht, Nationalität/Migration)
- Angebots-Nachfrage-Relation in Zeitreihe
- Angebots-Nachfrage-Relation in Abhängigkeit von der wirtschaftlichen Struktur und der Wirtschaftssituation in einer Region (Branchen, Berufsfelder usw.)

Ergänzend könnte dargestellt werden: Stabilität der Ausbildungsverhältnisse; Merkmale der vermittelten und nicht vermittelten Bewerber

Anmerkung zur Berechnung der Angebots-Nachfrage-Relation:

Die im Berufsbildungsgesetz verwendete Methode definiert das Angebot als die Summe der zum 30.09. eines Jahres abgeschlossenen Ausbildungsverhältnisse (Neuverträge) und den bei den Agenturen für Arbeit gemeldeten, aber unbesetzt gebliebenen Ausbildungsstellen. Die Nachfrage beinhaltet Neuverträge und bei den Agenturen für Arbeit gemeldete aber noch nicht vermittelte Bewerber. Das Angebot und mehr noch die Nachfrage sind mit diesem Verfahren systematisch untererfasst. Die bereits im Nationalen Bildungsbericht 2006 verwendete alternative Berechnungsmethode ergänzt die Nachfrage um die bei den Agenturen für Arbeit gemeldeten Bewerber mit alternativer Einmündung (z.B. in Schulen oder Berufsvorbereitungsmaßnahmen) bei aufrechterhaltenem Ausbildungswunsch. Da beide Methoden nur eine Annäherung an die tatsächlichen Marktverhältnisse bieten, ist zu prüfen, wie die Schätzung verbessert werden kann. Ein Vorschlag des BIBB bezieht Pendlerbewegungen mit ein. Andere Ideen versuchen außerhalb der BA erfasste Daten in die Interpretation einzubeziehen. Hier empfiehlt sich die Abstimmung mit Experten.

Verfügbare Datenbasis

Die Datenbasis bilden zum einen die Ausbildungsmarktstatistiken der Agenturen für Arbeit und zum anderen die regional erfassten Daten.

Welche weiteren Datenquellen ergänzend hinzugezogen werden können, hängt zum einen von der Berechnungsmethode ab, zum anderen ist für den Zusammenhang zu wirtschaftli-

chen Merkmalen und Branchenentwicklungen zunächst die geeignete regionale Datenverfügbarkeit zu prüfen.

6.16 Personal im Bildungswesen (Input/Prozess)

Begründung für den Indikator, Problemlage

Dem pädagogischen wie dem nicht-pädagogischen Personal im Bildungswesen kommt für die erfolgreiche Gestaltung von Bildungsprozessen und damit für die Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität des Bildungswesens eine entscheidende Bedeutung zu. Durch die Auswahl, den Einsatz und die Qualifizierung der entsprechenden Personengruppen werden wesentliche Rahmenbedingungen für die Qualitätsentwicklung insgesamt, insbesondere jedoch für die Lehr- und Lernprozesse definiert. Neben übergreifenden Aspekten der Lehrerszusammensetzung beeinflusst insbesondere die individuelle Professionalität der Lehrkräfte die Bildungsprozesse in Schule und Unterricht. Die Förderung der didaktischen und diagnostischen Kompetenz der Lehrkräfte, die Fähigkeit zur sozialen Interaktion und zum Umgang mit Heterogenität sind entscheidende Faktoren für die Weiterentwicklung der Qualität und Ansatzpunkte für eine erfolgreiche Steuerung des Schulwesens. Darüber hinaus kommt auch der personellen Absicherung der technischen und infrastrukturellen Bedingungen von Bildungseinrichtungen große Bedeutung zu, sei es durch den Einsatz qualifizierter Schulsekretärinnen oder den von Laboranten und Technikern in beruflichen Schulen.

Besondere Aufmerksamkeit muss jedoch Fragen der Professionalisierung des pädagogischen Personals geschenkt werden. Die Bedeutung der professionellen Kompetenzen der Lehrkräfte für die Qualität von Schule und Unterricht steht im Mittelpunkt aktueller Diskussionen. Damit eng verbunden bewegt die Frage, wie die entsprechenden Kompetenzen durch Lehreraus- und -fortbildung aufgebaut werden können. Vielerorts werden Fortbildungsreihen zur Schulentwicklung und zur Unterrichtsentwicklung angeboten. Eine Quantifizierung der Unterstützungsleistungen wäre sehr sinnvoll und ins Verhältnis zu setzen zu den wahrgenommenen bzw. praktisch gewordenen Veränderungen/Verbesserungen an den Schulen.

Angesichts der Datenlage zu den professionellen Kompetenzen der Lehrkräfte muss sich der Indikator mit der Darstellung von Fragen der Auswahl, des Einsatzes und der Qualifizierung der Lehrkräfte sowie mit Informationen zur Zusammensetzung nach Merkmalen wie Alter, Geschlecht oder Beschäftigungsumfang begnügen. Allerdings sind auch diese Informationen für die Steuerung von Bildungsprozessen unverzichtbar. Die Altersstruktur liefert nicht nur wichtige Informationen über die pädagogische Erfahrung bzw. zum Weiterbildungsbedarf der Lehrkräfte, sie gibt auch Hinweise auf den zukünftigen Ersatzbedarf. In deutschen Schulen gibt es einen im internationalen Vergleich hohen Anteil an älteren Lehrkräften und es stellt sich die Frage, ob der „Ersatz“ ausscheidender Lehrkräfte durch junge Absolventen hinrei-

chend gesichert ist. Die Darstellung nach Geschlecht ist in einem anderen Zusammenhang von Bedeutung: üblicherweise gibt es eine weibliche Dominanz im Vorschul- und Grundschulbereich, männliche Dominanz im Sekundar- und berufsbildenden Bereich. Auch der Anteil der Teilzeit beschäftigten Lehrkräfte ist in den einzelnen Schulstufen und –arten sehr unterschiedlich und daher von Interesse.

Konzeptionelle Basis

Die konzeptionelle Grundlage für den Indikator stellt die Analyse der gegenwärtigen wie künftigen Handlungsanforderungen von Bildungspolitik und -verwaltung hinsichtlich Auswahl, Einsatz und Qualifizierung pädagogischen und nicht-pädagogischen Personals dar. Was die Bedeutung der professionellen Kompetenzen der Lehrkräfte für die Schul- und Unterrichtsqualität anbelangt, haben Forschungen zu aktuellen mehrbenenanalytischen Angebots-Nutzungs-Modellen geführt (vgl. u.a. Helmke 2003, Reusser/Pauli 1999), die Aufschluss darüber geben, inwieweit der Lernerfolg der Schüler durch individuelle Merkmale der Schüler oder durch andere Faktoren, wie z.B. das Lehrerhandeln, erklärt werden kann. Bisher wurde auf der Grundlage querschnittlicher Analysen davon ausgegangen, dass nur ein Anteil von weniger als 10% der Varianz durch das Lehrerhandeln aufgeklärt werden kann. Im Ergebnis neuerer Studien, die den Leistungszuwachs über mehrere Schuljahre varianzanalytisch untersuchten (vgl. dazu Lipowsky 2006), kann davon ausgegangen werden, dass den Lehrerkompetenzen und dem Lehrerhandeln offenbar eine größere Bedeutung eingeräumt werden muss. Insbesondere schwächere und jüngere Schüler profitieren offenbar von guten Lehrern und einem guten Unterricht (zuletzt Rivkin/Hanushek/Kain 2005).

Im Mittelpunkt des Indikators sollten Aspekte stehen, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Personals im Bildungswesen in den einzelnen Tätigkeitsfeldern beleuchten (z.B. Geschlecht, Alter, Qualifikation, Besoldung, Beamten- oder Angestelltenstatus, Beschäftigungsumfang):

- (a) Die Rahmenbedingungen der Tätigkeit der Lehrkräfte (z.B. zahlenmäßiges Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis, durchschnittliche Klassengröße, Unterrichts- und Arbeitszeit sowie Lehrergehälter - jeweils im Schulartvergleich und im regionalen Vergleich) und
- (b) die Beschäftigungssituation des lehrenden und nicht-lehrenden Personals (z.B. Altersstruktur des pädagogischen und nicht-pädagogischen Personals, Verhältnis alters- bzw. krankheitsbedingtes Ausscheiden und Neueinstellungen von Lehrerinnen und Lehrern, „Feminisierung“, Differenzierung nach Vollzeit- und Teilbeschäftigung, Personalausstattung nach Schularten, Lehrkräfte deutscher und nicht-deutscher Herkunft).

Angestrebt werden sollte auch der Blick auf die Tätigen im non-formalen Bildungsbericht. In Bezug auf das Personal in der Kinder- und Jugendarbeit stehen Informationen zum Alter, dem Geschlecht, der Berufsausbildung, der Teilzeitbeschäftigung und der Befristung zur Verfügung.

Darstellung der Kennziffern, aus denen sich der Indikator zusammensetzt, und Differenzierungsmöglichkeiten

Da eine Reihe der angesprochenen Aspekte de facto in allen Regionen dargestellt werden kann, ist der Vergleich zwischen Regionen grundsätzlich angestrebt und für die Analyse von Lehrer-Schüler-Relationen und Unterrichtsdeputat explizit vorzusehen. Auch die Darstellung in Zeitreihe ist bei der Mehrzahl der Kennziffern angelegt. Im Einzelnen sollten folgende Kennziffern dargestellt werden:

- Anzahl vollzeit-, teilzeit- und stundenweise beschäftigter Lehrkräfte und nicht-pädagogischer Mitarbeiter nach Geschlecht und Schularten (und - wenn möglich - Nationalität)
- Altersstruktur des Lehrpersonals und des nicht-pädagogischen Personals nach Geschlecht, Schularten und Tätigkeitsbereich
- Lehrer-Schüler-Relation nach Schularten
-
- Unterrichtsdeputat der Lehrkräfte (Quotient aus „Wöchentlich erteilte Unterrichtsstunden“ und „Anzahl der Lehrkräfte in Vollzeitäquivalenten“) nach Schularten und Geschlecht
- Anteil der Lehrkräfte, die eine Funktionsstelle innehaben, nach Art der Funktion, Schulart und Unterrichtsdeputat
- Anteil der Lehrer, die in den letzten 2 Jahren an Fortbildungen teilnahmen, und Summe der Fortbildungsstunden je Lehrer nach Schulart und Altersgruppen

Ergänzend könnte dargestellt werden:

Verhältnis der Lehrergehälter und der Gehälter des nicht-pädagogischen Personals (nach 15 Jahren Berufserfahrung) zum BIP pro Kopf in der Region und für Primar-, Sekundar- I und Sekundarstufe II getrennt

Verfügbare Datenbasis

Daten der Statistischen Landesämter sowie der Regionen

Ergänzend können Daten aus der Kinder- und Jugendhilfestatistik, der Personalstandstatistik des öffentlichen Dienstes und sonstigen nicht-amtlichen Quellen genutzt werden.

Vertiefende Literatur

HELMKE, A. (2003): Unterrichtsqualität - erfassen, bewerten, verbessern – Seelze.

LIPOWSKY, F. (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. 51, S. 47-70.

RIVKIN, ST. G./HANUSHEK, E. A./KAIN, J. F. (2005): Teachers, Schools, and Academic Achievement. In: *Econometrica*, 73, H. 2, S. 41-458.

SCHEUNPFLUG, A./BAUMERT, J./KUNTER, M. (2006) : Schwerpunkt: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* Heft 4/2006, S. 465-467.

7. Weitere steuerungsrelevante Informationen

In jedem Bericht sollten über die indikatoren- bzw. datengestützten Teile hinaus stets auch weitere bildungspolitisch besonders relevante Problembereiche behandelt und dargestellt werden, die (noch) nicht in Form von Indikatoren fassbar sind. Dieser Teil muss nicht, wie die übrigen Teile eines Bildungsberichts, indikatorenorientiert aufgebaut werden, sondern hier können auch Ergebnisse von Umfragen, Beschreibungen von Maßnahmen und Arbeitsschritten usw. eingehen. Der solcher Teil kann durchaus problemorientierter, analytischer oder auch stärker normativ angelegt werden. In diesem Teil können wesentliche Entwicklungsfelder des Bildungswesens thematisch aufgegriffen und Optionen für eine qualitätsorientierte Weiterentwicklung diskutiert werden.

Solche steuerungsrelevanten Informationen¹⁵ könnten sein:

Berufsorientierung/Berufsvorbereitung

Ein wesentlicher Faktor für gelingende Bildungsbiografien ist letztlich die Anschlussfähigkeit an eine berufliche Erstausbildung. Viele Schülerinnen und Schüler können weiterführende schulische Schleifen nur bedingt nutzen und die Ausbildungsfähigkeit erhöht sich nicht.

Beispielsweise stehen in Freiburg als einem Standort mit wenig ausgeprägter großer, traditioneller Industrie, Ausbildungsplätze nicht in Fülle bereit. Die direkte Kommunikation zwischen Schule und Betrieben, wie es in ländlichen Regionen noch häufiger der Fall ist, ist nur gering ausgeprägt. Die bereits begonnene Vernetzung in diesem Bereich soll fortgeführt und intensiviert werden mit dem Ziel, aufeinander abgestimmte und aufeinander aufbauende Programme und Konzepte zu entwickeln. Das gilt insbesondere für den Übergang von den weiterführenden Schulen in die Berufsausbildung bzw. in den Beruf. Um die Schwierigkeiten und die Hoffnungslosigkeit, die viele Jugendliche zwischen Schule und Arbeitswelt in jedem Jahr erfahren, zu überwinden, ist der Aufbau eines lokalen Netzwerkes erforderlich, in dem die Maßnahmen der beteiligten Einrichtungen kommunal koordiniert werden. Jugendliche mit besonderen Schwierigkeiten sind in den Focus zu nehmen.

Die Stadt Arnsberg beispielsweise beabsichtigt, sich der Weinheimer Initiative 2007 anzuschließen, die die Aufgaben der lokalen Verantwortungsgemeinschaft für den Übergang wie folgt beschreibt::

¹⁵ Die folgende Darstellung stützt sich auf Problembeschreibungen aus den Regionen Arnsberg, Emsland, Freiburg, Krefeld und Ravensburg. Auch hierfür sei gedankt.

- Die lokale Verantwortungsgemeinschaft verhindert durch frühzeitig in der Schule einsetzende Förderung und durch präventive Maßnahmen, dass Jugendliche am Ende der Sekundarstufe I scheitern.
- Sie sorgt dafür, dass junge Menschen am Ende der Sekundarstufe I über eine ihrem Begabungen und Fähigkeiten entsprechende Bildungs- und Ausbildungsperspektive verfügen.
- Sie setzt sich dafür ein, dass die Fähigkeiten der Jugendlichen, ihre eigene Perspektive aktiv „in die Hand zu nehmen“, gefördert werden (Orientierung auf Stärken statt auf Schwächen).
- Sie verdeutlicht den Jugendlichen aber auch, dass die örtliche Verantwortungsgemeinschaft Bereitschaft und Engagement der Jugendlichen selbst erwarten kann. Die Verantwortungsgemeinschaft schließt in diesem Sinne die Jugendlichen mit ein; es entstehen vom Grundsatz her gegenseitige Vereinbarungen mit Rechten und Pflichten auf beiden Seiten.
- Es geht letztlich darum, die Übergangssysteme vor Ort neu zu denken und gemeinsam neu zu gestalten.

Die eingeleiteten Maßnahmen selbst sowie die dabei gemachten Erfahrungen könnten Gegenstand in einem regionalen Bildungsbericht werden.

Zusammenarbeit mit den Eltern

Bei allen Beteiligten im Bildungsgeschehen besteht Übereinkunft, dass der Rolle der Eltern eine zentrale Bedeutung für die Entwicklung von Bildungsbiografien zufällt. Insofern sollte die Partizipation der Eltern im Bildungsbereich erhöht werden. Die Kompetenzen, die Kinder und Jugendliche entwickeln, hängen wesentlich auch von den Anregungen ab, die sie in ihrer Familie bekommen. Schulen und Lehrer, Kitas und Erzieherinnen erleben diese "Heterogenität" in ihren Lerngruppen, die hohe Ansprüche an die Gestaltung des Unterrichts stellt. Verbreitet sind daher Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit den Eltern auf der Grundlage entsprechender Vereinbarungen. Dabei ist zu klären, welche gegenseitigen Erwartungen Kitas bzw. Schulen und Eltern haben, welche gemeinsamen Ziele sie verfolgen und wie diese abgeglichen werden können?

Im Hinblick auf die Kooperation von Schule mit Eltern stellt sich die Frage nach den Informationsansprüchen und den Informationssystemen. In diesem Feld werden sehr unterschiedliche Wahrnehmungen erkennbar: Schulen bemängeln das unzureichende Interesse von Eltern, Eltern bemängeln die dürftigen Informationen der Schulen. Hier könnte ein Abgleich mit den Aussagen aus dem Schulgruppenbericht der 1. SEIS-Befragung hilfreich sein. Darüber hinaus wäre es wichtig zu erfahren, inwieweit der familiäre Hintergrund und die psychosoziale Situation der Schülerinnen und Schüler in der Schule Berücksichtigung findet.

Insbesondere Eltern aus so genannten „bildungsfernen Schichten“ beteiligen sich selten oder gar nicht an Aktivitäten in und Kommunikationen mit der jeweiligen Schule. Schulen beklagen immer wieder die mangelnde Beteiligung von Eltern an Elternabenden oder anderen Aktivitäten der Schule.

Beispielsweise hat die Freiburger SEIS Erhebung zur Schulqualität gezeigt, dass sich auch diese Eltern beteiligen wollen. Verschiedene Freiburger Schulen versuchen zusammen mit einem Netzwerk für Elternbildung hier neue Wege der Elternpartizipation auszuprobieren.

Die Erfahrungen eines solchen Netzwerkes könnten in einem Bildungsbericht aufgenommen werden.

Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen sowie zwischen Bildungseinrichtungen und Partner in anderen gesellschaftlichen Bereichen

Dargestellt werden könnte, welche Arten von Kooperationen zwischen Bildungsinstitutionen es gibt und zu welchen Ergebnisse sie führen.

Die Zuständigkeiten im Bildungsbereich sind derzeit stark „versäult“ und hierarchisch geregelt: Trennung zwischen Jugendhilfe und Schule, Trennung zwischen inneren und äußeren Schulangelegenheiten usw. Wirkungsvolle Unterstützungsstrukturen aus einer Hand vor Ort lassen sich unter dieser Voraussetzung nur sehr schwer aufbauen bzw. sind mit einem ganzheitlichen Anspruch vor Ort nur schwer bearbeitbar. Wünschenswert wäre daher eine wirkliche staatlich-kommunale Verantwortungsgemeinschaft mit klar strukturierten und ziel-führenden Verantwortlichkeiten.

So versuchen beispielsweise seit dem Beginn des Projekts „Bildungsregion Freiburg“ die in Freiburg für den Schulbereichbereich tätigen Akteure in gemeinsamer Verantwortung anstatt in Zuständigkeiten zu denken und zu handeln. Dies muss sich in der alltäglichen Praxis immer wieder bewähren. Die Erfahrungen zeigen, dass Akteure außerhalb der Steuerungsgruppe das Projekt nach bisherigen Zuständigkeitsstrategien „entschlüsseln“, was immer wieder zu Reibungsverlusten führen kann.

Im Hinblick auf die Kooperation von Schule mit der Wirtschaft ist sowohl die Frage nach den Ausprägungen zu stellen (strukturierte Bestandsanalyse) als auch die nach dem Systematisierungsgrad dieser Kooperationen. Dabei muss auch das Thema einer gemeinsam empfundenen und ausgestalteten Verantwortlichkeit aufgegriffen werden.

Im Hinblick auf die Kooperation von Schule mit Jugendhilfe gibt es das Erkenntnisinteresse, inwieweit die Systeme miteinander Hand in Hand arbeiten, d. h. ob sie ihr professionelles Handeln aufeinander abstimmen und miteinander verschränken. Dafür müssen zunächst einmal die Schnittstellen benannt und dargestellt werden. Es stellt sich die Frage, welche Faktoren als Hemmnisse wie auch als Gelingensbedingungen eines verzahnten Vorgehens auszumachen sind.

Diese und weitere Vernetzungen sollten in einem Bildungsbericht deskriptiv abgebildet werden. Von großem Vorteil wäre, wenn dies durch datenbasierte Aussagen über Auswirkungen von Vernetzungen ergänzt werden kann.

Qualitätsmanagement in der Region

In jeder Region gibt es ein Gesamtsystem des Qualitätsmanagement in je spezifischer Ausprägung. Dieses in seinen wesentlichen Bestandteilen darzustellen, der Öffentlichkeit als abgestimmtes System deutlich zu machen, die positiven Erfahrungen, aber auch die Probleme dabei klar zu benennen, ist ein wesentlicher Teil eines regionalen Bildungsberichts.

Dazu gehört auch, darzustellen, wie etwa die Schulen mit den rück gemeldeten Ergebnissen aus Jahrgangsstufentests, Vergleichsarbeiten usw., aber auch Erhebungen zur Selbstevaluation (SEIS) umgehen und welche Unterstützung sie in diesem Prozess erhalten.

So haben beispielsweise die Freiburger Schulen bereits Daten aus zwei Erhebungen zur Selbstevaluation (SEIS) übermittelt bekommen, auf deren Grundlage Stärken und Entwicklungsfelder benannt werden konnten. Einzelnen Schulen hatten schon spezielle verbindliche Konzepte (z.B. zum sozialen Lernen) und konnten diese weiter entwickeln. Andere Schulen haben sich zum Ziel gesetzt, neue Konzeptbausteine auf der Grundlage einer Maßnahmenplanung zu entwickeln.

Über die beispielhaft genannten Themen und Problembereiche hinaus und ergänzend zu den bisher betrachteten Handlungsfeldern könnten auch solche Aspekte für eine Darstellung in einem regionalen Bildungsbericht geprüft werden, wie:

- pädagogische Fragen mit hoher Relevanz für die Entwicklung von Qualität (z.B. Disziplin bzw. Gewalt in der Schule)
- strategische Fragen der Systemsteuerung (z.B. „eigenverantwortliche Schule“)
- Fragen Allokationspolitik (z.B. Prioritätensetzung der Bildungsausgaben)
- Darstellung von Bildungsbereichen mit hohem Veränderungsdruck (z.B. „Gliederigkeit“ des Schulsystems).

8. Quellenverzeichnis

- ACKEREN, L. VAN / HOVESTADT, G. (2003): Indiktorisierung der Empfehlungen des Forum Bildung. Ein exemplarischer Versuch unter Berücksichtigung der bildungsbezogenen Indikatorenforschung und -entwicklung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Reihe "Bildungsreform", Band 4. Bonn.
- AVENARIUS, ET.AL. (2003): Bildungsberichterstattung für Deutschland. Erste Befunde. Leske u. Budrich, Opladen
- AVENARIUS, ET.AL. (2003): Bildungsberichterstattung für Deutschland. Konzeption. DIPF, Frankfurt am Main.
- BAETHGE, M. (2001): Paradigmenwechsel in der beruflichen Weiterbildung. In: Forum Bildung (Hrsg.): Lernen ein Leben lang. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn, S. 61-70.
- BOTTANI, N./TUIJNMAN, A. (1994): International Educational Indicators: Framework, Development and Interpretation. –In: Centre for Educational Research an Innovation (Ed.): Making Education Count. Developing and Using International Indicators. Paris
- BOURDIEU, P. (1997): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Margarete Steinrück (Hrsg.): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg, S. 49-79.
- DIE INTERNATIONALEN BILDUNGSINDIKATOREN DER OECD - ein Analyserahmen (1992): Ein OECD/CERI-Bericht. Frankfurt am Main u.a.
- DIPF U.A.: ZWEITER ZWISCHENBERICHT ZUR BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2008). Berlin/Frankfurt a.M., unveröffentlichtes Manuskript 2007
- DÜX, W. (2006): „Aber so richtig für das Leben lernt man eher bei der freiwilligen Arbeit.“ Zum Kompetenzgewinn Jugendlicher im freiwilligen Engagement. In: Rauschenbach / Dux /Sass (Hrsg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Juventa Verlag, S. 205-240.
- FITZ-GIBBON, C. (1996) Monitoring School Effectiveness: Simplicity and Complexity. In Gray, J., Reynolds, D., Fitz-Gibbon, C. and D. Jesson (eds) Merging Traditions: The Future of Research on School Effectiveness and School Improvement. London: Cassell.
- FITZ-GIBBON, C./TYMMS, P. (2002): Technical an ethical Issues in Indicator Systems: Doing Things right and doing wrong Things.- In: Education Policy Analysis Archives 6/2002.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaft (2000): Memorandum über lebenslanges Lernen. Brüssel.
- KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
- NOLL, H.-H. (1998). Sozialberichterstattung: Funktionen, Merkmale und Grenzen. In Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung (IFS) u.a. (Hrsg.), Jahrbuch Sozialwissenschaftliche Technikberichterstattung, Sonderband Beobachtungsfeld Arbeit. Berlin, 25-35.
- NOLL, H.-H. (2002). Social Indicators and Quality of Life Research: Background, Achievements und Current Trends. In Genov, N. (Ed.). Advances in Sociological Knowledge over Half a Century. Paris: International Social Science Council.
- NOLL, H.-H. (2003). Sozialberichterstattung, amtliche Statistik und die Beobachtung sozial-staatlicher Entwicklungen. In Meulemann, H. (Hrsg.), Der Sozialstaat in der amtlichen Statistik. Angebote und Nachfragen. Sozialwissenschaftliche Tagungsberichte Band 6. IZ: Bonn, 65-84.

- NONAKA, I./TAKEUCHI, H. (1995): Die Organisation des Wissens. Frankfurt / New York.
- OAKES, J. (1989). What educational indicators? The case for assessing school context. Educational Evaluation and Policy Analysis, 1](2), 181-199.
- OGAWA R./COLLOM (HRSG.) (1998): Educational Indicators: What are they? How can schools and school district use them? Riverside.
- RAUSCHENBACH, T./LEU, H.R. U.A. (2004): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. (Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht). Berlin.
- SCHEERENS, J. (1992): Prozessindikatoren der Arbeitsweise von Schulen. In: Die internationalen Bildungsindikatoren der OECD - ein Analyserahmen. Ein OECD/CERI-Bericht. Frankfurt am Main u.a.: S. 62 -91. (Übersetzung von: OECD/CERI (Hrsg.) (1991): The OECD International Education Indicators. A Framework for Analysis. Paris.).
- STRAKA , G.A. (2003) (Hrsg.): Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Münster.