

Kai Maaz

► **Bildungsberichterstattung und berufliche Ausbildung. Aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen¹**

1 Einleitung

Die gemeinsame Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern ist ein wichtiges Element zur Beobachtung des Bildungssystems. Dabei werden alle Bildungsbereiche des institutionalisierten Lernens über den Lebensverlauf systematisch berücksichtigt, eigenständig dargestellt und miteinander in Beziehung gesetzt. Der beruflichen Ausbildung kommt dabei eine besondere Rolle zu. Zum einen markiert sie mit ihren drei Segmenten (duale Ausbildung, Schulberufssystem und Übergangssystem) einen eigenständigen, komplexen und sehr differenzierten Bildungsbereich den „alle“ Heranwachsenden jenseits der akademischen Bildung durchlaufen sollten. Und zum anderen ist die berufliche Ausbildung als aufnehmendes System eng mit dem Schulsystem und als abgebendes System mit dem Berufssystem und dem Arbeitsmarkt verbunden. Folglich ist die berufliche Ausbildung in den Bildungsberichten konzeptionell verankert und findet in jedem nationalen Bildungsbericht mit fünf Indikatoren Berücksichtigung.

Der folgende Beitrag beschreibt die Bildungsberichterstattung als Element des Bildungsmonitoring (Abschnitt 2). Dabei werden besondere Akzente auf die konzeptionelle Basis der Bildungsberichterstattung (Abschnitt 3) und die Konstruktion von Indikatoren in der Bildungsberichterstattung (Abschnitt 4) gelegt. Der Beitrag endet mit einem Ausblick für die Weiterentwicklung der Bildungsberichterstattung mit dem Schwerpunkt berufliche Ausbildung (Abschnitt 5).

1 Teile dieses Textes basieren auf früheren Arbeiten des Autors (DÖBERT/MAAZ 2016; MAAZ/KÜHNE 2018).

2 Bildungsberichterstattung und Bildungsmonitoring

Berichtsförmiges Bildungsmonitoring zielt darauf ab, kontinuierlich und datengestützt über Rahmenbedingungen, Verlaufsmerkmale, Ergebnisse und Erträge von Bildung zu informieren. Die Bildungsberichterstattung dient der Information und Rechenschaftsablegung und leistet einen wichtigen Beitrag zur Transparenz wesentlicher Entwicklungen im Bildungsbereich. 2015 wurde die Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz (KMK) zum Bildungsmonitoring mit der Zielsetzung überarbeitet, auf der Grundlage abgesicherter Ergebnisse von Bildungsprozessen die Qualität des Bildungssystems auf allen Ebenen weiter zu erhöhen. Dadurch sollten die Voraussetzungen verbessert werden, verschiedene Aspekte des Bildungsmonitoring zu optimieren. So werden die Entwicklungen im Bildungssystem nicht nur beschrieben, sondern auch erklärt und mit Hinweisen auf Lösungsmöglichkeiten diagnostizierter Probleme verbunden, die stetig wachsende Anzahl von Forschungsergebnissen wird systematisch gesichtet, aufbereitet und sowohl für die Bildungspolitik als auch für die Bildungspraxis bereitgestellt; zusätzliche Informationen für die Erklärung von Leistungsunterschieden zwischen den Ländern werden zur Verfügung gestellt und steuerungsrelevantes Wissen wird tatsächlich für die Entwicklung des Bildungssystems und für jede Schule nutzbar gemacht (SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ 2016).

Während sich die weiteren Komponenten des Bildungsmonitorings (u. a. Bildungsstandards und deren regelmäßige Überprüfung, Leistungsvergleichsuntersuchungen, interne und externe Evaluation von Bildungseinrichtungen) primär auf die Arbeit von Bildungseinrichtungen beziehen, somit vor allem die darin tätigen und betroffenen Personen ansprechen (Lehrende und Lernende, Eltern und „Abnehmer“), ist die Bildungsberichterstattung als systembezogene, evaluative Gesamtschau angelegt.

Neben der Funktion, Bildungspolitik und Administration bei ihren Steuerungsaufgaben zu unterstützen, übernimmt die Bildungsberichterstattung auch im Kontext des wissenschaftlich gestützten Bildungsmonitorings eine wichtige Rolle, indem sie eine Grundlage für Zieldiskussionen bereitstellt. Sie soll einen wichtigen Beitrag zur Transparenz wesentlicher Entwicklungen im Bildungsbereich leisten. Dabei adressiert die Bildungsberichterstattung nicht allein die politischen Akteure in Bund, Ländern und Gemeinden, sondern richtet sich an alle im Bildungswesen Tätigen sowie an die interessierte Öffentlichkeit. Zielgruppen der Bildungsberichterstattung sind somit sehr unterschiedlich: Bildungspolitik, Bildungsverwaltung und Bildungspraxis, Wissenschaft und Ausbildung sowie die an Bildungsfragen interessierte Öffentlichkeit.

Die Aufgabe der Bildungsberichterstattung ist dabei nicht die einer wissenschaftlichen Studie. Sie ist vielmehr darauf ausgerichtet, verfügbare Daten und Befunde aus unterschiedlichen Quellen zu systematisieren, mit Blick auf übergreifende Fragestellungen zu (re-)analysieren und in ihren gesellschaftlichen Auswirkungen und Erträgen zu interpretieren. Bildungsberichterstattung beantwortet insofern nicht alle steuerungsrelevanten Fragen, sondern liefert ein umfassendes „Orientierungswissen“ (TIPPELT 2009, S. 8).

Im Unterschied zu Studien, die komplexe Verläufe, Veränderungen und Effekte analysieren, soll Bildungsberichterstattung (national) repräsentative und gleichzeitig fortschreibbare Daten zu den Bildungsvoraussetzungen, -wegen und -ergebnissen von Individuen über die Bildungsbereiche hinweg bündeln, mit Daten zu Qualitätsmerkmalen von Institutionen und weiteren Kontextinformationen (z. B. ökonomischer Art) zusammenbringen und so das Zusammenwirken bildungsorganisatorischer und lebensweltlicher Faktoren mit wissenschaftlichen Methoden transparent machen. Das analytische Potenzial der Bildungsberichterstattung beruht insofern vor allem darauf, dass die herangezogenen Daten vor dem Hintergrund bildungspolitischer oder -rechtlicher Rahmenbedingungen diskutiert und auf dem aktuellen Stand der Bildungsforschung insbesondere unter Berücksichtigung wissenschaftlicher und fachlicher Entwicklungen reflektiert werden.

Der Zweck der Bildungsberichterstattung ist somit ein deskriptiver, analytischer und zugleich evaluativer. Dies stellt angesichts der Breite und Heterogenität des Adressatenkreises hohe Anforderungen an die Inhalte und an die Gestaltung der Berichte. Sie sollen Politik und Öffentlichkeit einen möglichst einfachen und verständlichen Statusbericht zur Leistungsfähigkeit des gesamten Bildungssystems von der internationalen bis zur kleinräumigen Ebene liefern, vielfältige Vergleichsmöglichkeiten anbieten (inter- und intranational, nach Personen- und Institutionengruppen sowie im Zeitverlauf) und den Adressaten so die Bewertung aktueller Entwicklungen des Systems bzw. (vor allem politischer) Handlungsbedarfe aufzeigen.

3 Konzeptionelle Basis der Bildungsberichterstattung

Der Blick in andere Staaten zeigt, dass Bildungsberichte inzwischen in fast allen westlichen Staaten zum festen Bestandteil eines Bildungsmonitorings zählen und dass für sie eine daten- oder indikatorengestützte Basis unerlässlich ist. Ihre Formate können allerdings ebenso differieren wie das Verständnis von Indikatoren: Es lassen sich eher „bildungsstatistisch fundierte“, „eher inspektionsbasierte“ und eher „von Wissenschaftlern verfasste Berichte“ unterscheiden (DÖBERT u. a. 2009, S. 216). Die Orientierung an internationalen Trends der Bildungsberichterstattung, insbesondere an „The Conditions of Education“ (USA) und „Education at a Glance“ (OECD = Organisation für Economic Co-Operation and Development), schärfte den Blick für die Besonderheiten nationaler Bildungssysteme und die Notwendigkeit einer eigenständigen Konzeptentwicklung für den deutschen Bildungsbericht.

Die Besonderheit des Konzepts der Berichterstattung über „Bildung in Deutschland“ besteht in dem theoretischen Rahmen, auf dessen Grundlage die Indikatoren ausgewählt und interpretiert werden. Er lässt sich anhand von drei zentralen Aspekten umreißen: Bildung im Lebenslauf, normative Zieldimensionen von (institutionalisierter) Bildung sowie grundlegende Dimensionen von Bildungsprozessen.

Bildung im Lebenslauf

Die Leitvorstellung „Bildung im Lebenslauf“ umspannt den Weg des Individuums durch die Institutionen des Bildungswesens von der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung, über die allgemeinbildende Schule, die Berufsausbildung, das Hochschulstudium bis zur Weiterbildung. Eingeschlossen in diese Leitvorstellung sind dabei auch die nicht institutionalisierten Bildungsprozesse in Form von non-formalen und informellen Lernaktivitäten. Der dem Bericht zugrunde gelegte Begriff von „Bildung“ umfasst dementsprechend auch die in der Familie, in der Jugendarbeit, in Jugendfreiwilligendiensten, in informellen Settings im Erwachsenenalter, wie z. B. in ehrenamtlichen Engagements und im Zusammenhang mit neuen Medien, ablaufenden Bildungsaktivitäten. Das Konzept „Bildung im Lebenslauf“ verlangt im Grunde genommen eine Längsschnittbetrachtung individueller Bildungsverläufe. Diese war am Beginn der Bildungsberichterstattung nicht realisierbar und ist es auch mit heute verfügbaren Datensätzen (noch) nicht. Der Bildungsbericht kann die Leitvorstellung deswegen nur begrenzt über die Darstellung von Querschnittsdaten entlang der altersspezifischen institutionellen Bildungssettings umsetzen. Auf diese Weise wird die Leitvorstellung besonders an den Schnittstellen und Übergängen zwischen den Bildungsinstitutionen relevant. Damit können insbesondere institutionelle Passungs- und individuelle Übergangsprobleme zwischen Bildungs- bzw. Ausbildungsbereichen aufgedeckt werden.

Zieldimensionen von Bildung

Jede handlungsorientierte Berichterstattung bedarf eines normativen Rahmens, der Auswahl und Interpretation der Daten anleitet. Dieser Rahmen kann implizit oder explizit sein. Im Fall der nationalen Bildungsberichterstattung umfasst der normative Rahmen drei zentrale Zielsetzungen, denen die Bildungsinstitutionen auf allen Stufen verpflichtet sind. Die Zieldimensionen sind vom System, nicht vom Individuum her gedacht und stellen kein individuelles Bildungsideal dar. Insofern ist hier die Gestaltung von Gelegenheitsstrukturen für individuelle Bildungsprozesse gemeint, nicht die Beobachtung des vom Individuum ausgehenden Selbstentwicklungsprozesses nach klassischen bildungstheoretischen Vorstellungen (MARITZEN/TRÄNKMANN 2014). Die Maßstäbe, die den indikatorengestützten Analysen der Bildungsinstitutionen im Einzelnen und des Systems als Ganzem zugrunde liegen, sind in drei Zielen ausdifferenziert (KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2006, S. 2): Sie sollen

- ▶ die Individuen befähigen, die eigene Biografie, das Verhältnis zur Umwelt und das Leben in der Gemeinschaft selbstständig zu planen und zu gestalten (Perspektive individueller Regulationsfähigkeit);
- ▶ die auf dem Arbeitsmarkt benötigten Qualifikationen sichern und weiterentwickeln und den Individuen diejenigen Kompetenzen vermitteln, die ihnen eine ihren Neigungen und

Fähigkeiten entsprechende Erwerbsarbeit ermöglichen (ökonomische Perspektive der Humanressourcen);

- ▶ Chancengleichheit und gesellschaftliche Teilhabe gewährleisten und systematischer Benachteiligung aufgrund von sozialer Herkunft, Geschlecht, nationaler oder ethnischer Zugehörigkeit entgegenwirken (Perspektive Chancengleichheit und soziale Teilhabe).

Diese Zieldimensionen lassen sich nicht an jeden Indikator in gleicher Weise anlegen. Sie sind zunächst dazu gedacht, die Relevanz möglicher Indikatoren zu prüfen. Darüber hinaus werden sie im nationalen Bildungsbericht systematisch zum Darstellungsprinzip eines zusammenfassenden und übergreifenden Kapitels „Wirkungen und Erträge von Bildung“, in dem Perspektiven herausgearbeitet werden.

Dimensionen von Bildungsprozessen

Die dritte theoretische Prämisse betrifft die Begründungskriterien für die Selektion der Berichtsgegenstände, über die anhand von Indikatoren die Situation und Perspektiven des Bildungswesens in Deutschland analysiert werden sollen. Die Strukturierung der Indikatoren folgt im Prinzip dem in der internationalen Bildungsberichterstattung üblichen Kontext/Input-Prozess-Output/Outcome-Schema (SCHEERENS 1994). Auch wenn die drei zentralen Kategorien in einzelnen empirischen Ausdrucksformen nicht immer trennscharf abgrenzbar erscheinen – z. B. zwischen Input- und Prozessmerkmalen –, ermöglichen sie doch analytisch gehaltvolle Unterscheidungen grundlegender Aspekte des Bildungsgeschehens. Zu den Inputfaktoren lassen sich beispielsweise Bildungsausgaben oder die personellen Ressourcen zählen, zur Prozessebene z. B. der Umgang mit Bildungszeit und zur Output/Outcome-Dimension Kompetenzen ebenso wie berufliche Karrierechancen.

Neben dem sequenziellen Prozesscharakter von Bildung, der in der Unterscheidung zwischen Kontext/Input, Prozess und Output/Outcome zum Ausdruck kommt, sind für die Auswahl der Beobachtungsgegenstände der Bildungsberichterstattung – je nach Adressatenkreis – auch unterschiedliche Akteurs- bzw. Handlungsebenen des Bildungssystems bedeutsam (DITTON 2000; FEND 2008). Um zentrale Aspekte von Bildungsqualität unter Rückgriff auf wenige Indikatoren theoriegeleitet zu beschreiben, müssen unterschiedliche analytische Bezugseinheiten und Faktoren der Makro-, Meso- und Mikroebene in den Blick genommen werden, die bei der Transformation von Inputs in Outputs eine Rolle spielen (können). Abbildung 1 veranschaulicht diese strukturelle Mehrebenenansicht auf Rahmenbedingungen (Kontext), Ausgangslage und Ressourceneinsatz (Input), Lehr-Lern-Umfeld und -Aktivitäten (Prozess) sowie Ergebnisse und Erträge (Output/Outcome) vom Individuum bis zum Gesamtsystem. Dies ermöglicht eine theoretisch geleitete Systematisierung möglicher Beobachtungsgegenstände, wenngleich die dahinterliegenden Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge empirisch nur partiell abgebildet werden können.

Abbildung 1: Konzeptueller Referenzrahmen für die Indikatorisierung von Bildungsprozessen und Bildungsqualität

Ebene	Dimensionen des Bildungsprozesses und der Bildungsqualität			
	Kontext	Input	Prozess	Output
System	Gesellschaftliche Rahmenbedingungen (z. B. Demografie, institutionelle Struktur, infrastrukturelle Versorgung)	Investitionen (z. B. Mittelzuweisung, Curricula, Personalaus- und -fortbildung)	Regulierungs-instrumente (z. B. Standardsetzung, Systemmonitoring, Evaluation/Inspektion)	Gesamtgesellschaftliche Erträge (z. B. Bildungsstand, Wirtschaftswachstum, Wohlstand und -befinden)
Institution	Umfeld der Einrichtungen (z. B. sozialräumliches Einzugsgebiet, benachbarte Einrichtungen)	Ressourcenausstattung (z. B. Personalausstattung, Schulgebäude und -equipment)	Organisation und Entwicklung (z. B. Kooperation und Koordination)	Institutionelle Ergebnisse (z. B. Leistungsverteilung, Abschlüsse, Studienzufriedenheit)
Interaktion	Lehr-Lern-Umgebung (z. B. räumliche Begebenheiten, Gruppengröße und -komposition)	Lehr-Lern-Grundlagen (z. B. Personaleinsatz, Zeitbudget, Lehr-Lern-Materialien)	Seminargestaltung und -aktivitäten (z. B. pädagogische und didaktische Methoden, Leistungserwartungen)	Anregungsqualität (z. B. kognitive Aktivierung, Unterstützungsverhalten, Lerngruppenklima)
Individuum	Persönlicher Hintergrund (z. B. Migrationshintergrund, Alter, Geschlecht)	(Lern-)Ausgangslage (z. B. Vorwissen und Fähigkeiten, Einstellungen, Werte)	Individuelle Entwicklung (z. B. Mitarbeit und Engagement, Lerntempo, Übergänge)	(Lern-)Ergebnisse und Erträge (z. B. Kompetenzen, Zertifikate, Zufriedenheit, Belastung)

Anmerkung: hervorgehobene Felder markieren einen besonderen Datenentwicklungsbedarf für die berufliche Ausbildung
Quelle: nach KÜHNE (2009)

Der skizzierte Referenzrahmen ist eine wichtige, aber keine hinreichende Selektionshilfe für die Indikatorenauswahl, da die Zahl der aus ihr ableitbaren Beschreibungsgegenstände zu groß ist, um daraus ohne weitere Eingrenzungen eine praktikable Bildungsberichtsstruktur zu konstruieren. Darüber hinaus fehlen weiterhin in vielen (Bildungs-)Bereichen entsprechende Datengrundlagen, die eine angemessene Operationalisierung insbesondere von Aspekten der Institutions- und Interaktionsebene gestatten würden.

Legt man diesen Referenzrahmen zugrunde, lassen sich für die berufliche Ausbildung zu vielen Aspekten fundierte Aussagen aufgrund quantitativer und repräsentativer Daten machen. Gleichwohl gibt es Dimensionen, für die trotz der mehr als zehnjährigen Bildungsberichterstattung keine oder nur unzureichende Daten vorliegen. Für den Bereich der beruf-

lichen Ausbildung lassen sich diese zentralen Datenlücken insbesondere auf der Prozessdimension und der Prozessebene beschreiben (vgl. Abbildung 1).

Im Zuge der Konzipierung der nationalen Bildungsberichtserstattung wurden Gewichtungen unter dem Aspekt bildungspolitischer Relevanz und Aktualität in Diskussionen mit internationalen Bildungsexperten und -expertinnen vorgenommen. Im Ergebnis wurden elf Themen herausgearbeitet, die seit Längerem im Zentrum bildungspolitischer und bildungswissenschaftlicher Debatten stehen, bereichsübergreifende Relevanz beanspruchen können und bis auf zwei Erweiterungen der Kontext-Dimension für die nationale Bildungsberichterstattung auch bis heute Bestand haben:

- ▶ Kontext/Input-Dimension: Demografie; wirtschaftliche Entwicklung; Familienstrukturen; Bildungsausgaben; Personalressourcen; Bildungsangebote/-einrichtungen; Bildungsbeteiligung/Bildungsteilnehmer/-innen;
- ▶ Prozess-Dimension: Umgang mit Bildungszeit; Übergänge; Qualitätssicherung/Evaluierung;
- ▶ Output-/Outcome-Dimension: Kompetenzen; Abschlüsse; Bildungserträge.

Diese Themen bilden einen Fundus bevorzugter Darstellungsgegenstände, die nach Maßgabe verfügbarer Daten, jeweiliger Relevanz pro Bildungsbereich und bildungspolitischer Aktualität periodisch in das Indikatorentableau der nationalen Bildungsberichte eingegangen sind.

4 Die Konstruktion der Indikatoren in der Bildungsberichterstattung

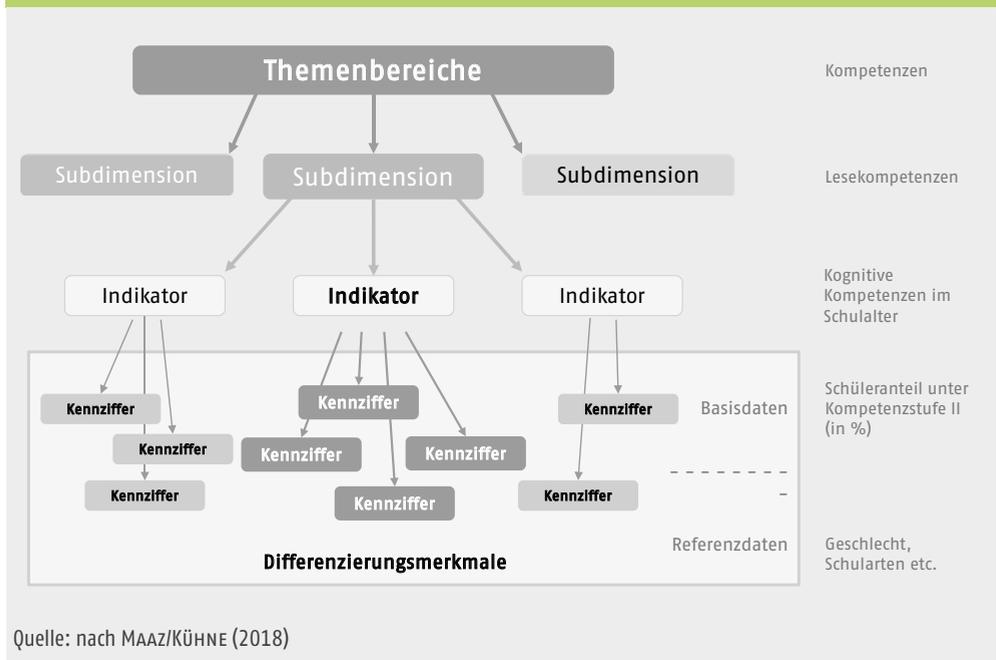
Man findet in der internationalen Bildungsberichterstattung unterschiedliche Konstruktionsstypen von Indikatoren, die sich vor allem nach Weite oder Enge des jeweiligen Messmodells unterscheiden. Der enge Indikatortyp besteht aus wenigen statistischen Kennziffern, im Extremfall nur aus einer (z. B. Übergangsquote). Der weite Indikatortyp bildet einen thematisch eindeutig, aber gegebenenfalls mehrdimensional definierten Komplex mit verschiedenen statistischen Kennziffern und – wo möglich – mit einer Verlaufsperspektive ab (z. B. Übergänge und Ausbildungsverläufe). Für den ersten Typ kann man exemplarisch den OECD-Bildungsbericht „Education at a Glance“, für den zweiten die Bildungsberichte der Schweiz, teilweise auch der USA und Kanadas heranziehen (DÖBERT u. a. 2009, S. 240).

Für die nationale Bildungsberichterstattung in Deutschland wurde ein weiter Indikatorbegriff zugrunde gelegt. KLIEME u. a. (2006, S. 140) erläutern das dem Bildungsbericht zugrunde gelegte Indikatorenverständnis am Beispiel eines Indikators „Kompetenzen am Ende der Grundschulzeit“. Die Einheit (und Eindeutigkeit) ist durch die Kategorie Kompetenzen und den Messzeitpunkt („Ende der Grundschulzeit“) definiert. Die Kategorie Kompetenzen lässt sich in mehrere Teilkonstrukte wie Lesekompetenz, mathematische und naturwis-

senschaftliche Kompetenz aufschlüsseln und empirisch anhand verschiedener Kennziffern darstellen, z. B. Mittelwert und Standardabweichung, prozentuale Anteile von Kindern je Kompetenzstufe, soziale Gradienten. Die so gemessenen Kompetenzniveaus lassen sich weiter nach institutionellen Merkmalen der Schulen (hier z. B. öffentlich/privat, Ganztags-/Halbtagschule) und nach personenbezogenen Merkmalen der Schüler/-innen (Geschlecht, soziale Herkunft, Migrationshintergrund u. a.) differenzieren (Abbildung 2).

Unter Indikatoren lassen sich folglich quantitative Messgrößen verstehen, die komplexe, in der Regel mehrdimensionale Zusammenhänge möglichst einfach und verständlich beschreiben. Sie werden konzeptionell hergeleitet und mithilfe einer oder mehrerer statistischer Kennziffern in einem der Sache nach (bezogen auf die zu untersuchende Fragestellung) angemessenen Maß ausdifferenziert dargestellt.

Abbildung 2: Indikatorenverständnis der nationalen Bildungsberichterstattung in Deutschland – Begriffliche Abgrenzungen am Beispiel des Indikators „Kognitive Kompetenzen im Schulalter“



Quelle: nach MAAZ/KÜHNE (2018)

Die Komplexität dieses Indikatorentypus ermöglicht eine gewisse Offenheit im Zeitverlauf mit Blick auf zeitkritische Akzentuierungen und analytische Schwerpunkte eines Indikators, ohne seine Kontinuität (Fortschreibung) innerhalb der Berichterstattung zu gefährden. Es müssen bei z. B. zweijährigem Publikationsrhythmus (wie bei der nationalen Bildungsberichterstattung) nicht in jedem Bildungsbericht alle möglichen Teilkomponenten und alle

institutionellen und individuellen Merkmalsausprägungen analysiert werden. Das Prinzip komplexer und partiell offener Indikatoren ermöglicht zudem die Einbeziehung von neuen oder weiterentwickelten Datengrundlagen bei Beibehaltung der grundlegenden theoretisch-konzeptionellen Bezugspunkte. Eine entsprechende Prüfung der Datenbasis und Datenqualität zur Ausdifferenzierung des Indikators in Problemstellungen und mögliche Beschreibungsaspekte ist insofern eine alle Bereiche betreffende und aufwändige Daueraufgabe der Berichterstattung.

Die partielle Offenheit der Indikatoren bildet eine erste Möglichkeit, die Aktualität der Berichterstattung zu sichern. Die Frage, ob die Bildungsberichterstattung durch die Festlegung auf fortschreibbare indikatorisierte Daten nicht zwangsläufig an Aktualität einbüßen müsse, da Statistiken und Surveydaten immer erst mit einer zeitlichen Verzögerung gegenüber dem Tagesgeschehen verfügbar sind, ist ein Dilemma, aus dem sich indikatorengestützte Berichte nie gänzlich befreien können. Um auch bildungspolitisch aktuelle und weniger zentrale, gleichwohl wichtige Sachverhalte und Problemaspekte des Bildungswesens nicht zu vernachlässigen, wurde die Differenzierung zwischen Kern- und Ergänzungsindikatoren in die Indikatorik der nationalen Berichterstattung eingeführt: Kernindikatoren sind solche, die – möglicherweise in unterschiedlicher Berichtstiefe – regelmäßig in jeden Bericht aufgenommen werden. Über Ergänzungsindikatoren kann in unregelmäßiger Reihenfolge, z. B. nach Grad der Aktualität ihrer Probleme, berichtet werden.

Da der Anspruch der Berichterstattung auf systemische Analyse zielt, reicht die Zentrierung auf Generierung und Darstellungssystematik einzelner Indikatoren nicht aus: Bildungsberichte können nicht eine Sammlung von – wie auch immer interessanten – Einzelindikatoren und durch sie repräsentierte Bildungssachverhalte sein. Deswegen ist es eine Daueraufgabe, Zusammenhänge zwischen den Indikatoren zu suchen – zunächst sicherlich im Rahmen der einzelnen Bildungsbereiche, dann aber auch bereichsübergreifend. Eine Bedingung für die interne Verknüpfung von Indikatoren, die aus unterschiedlichen Bereichen stammen, sind gemeinsame Bewertungsmaßstäbe für die Qualität von Indikatoren im Sinne ihrer Validität und Reliabilität. Nur wenn die Validität von Indikatoren als gleich eingeschätzt wird, lassen sich bereichsübergreifende Verknüpfungen von Indikatoren in der Dateninterpretation als gemeinsames Ergebnis präsentieren.

5 Ausblick für die berufliche Ausbildung

Der zentrale Stellenwert der beruflichen Ausbildung im Rahmen der nationalen Bildungsberichterstattung ist unbestritten. Die konzeptionelle Basis der Berichterstattung bietet den Rahmen, Entwicklungen in der beruflichen Ausbildung auch in längeren Trends abzubilden. Die Flexibilität aufgrund des komplexen Indikatorenbegriffs und der Unterscheidung von Kern- und Ergänzungsindikatoren bietet zudem die Möglichkeit, auf Veränderungen in der beruflichen Ausbildung durch neue Akzentuierungen innerhalb bestehender Indikatoren aber auch in Form von neuen Indikatoren einzugehen und den Bildungsbereich in seiner

ganzen Dynamik abzubilden. Zudem ermöglicht die Leitvorstellung der Bildungsberichterstattung „Bildung im Lebenslauf“ eine bildungsbereichsübergreifende Betrachtung. Das Schulsystem als der zentrale vorgelagerte Bildungsbereich, der Arbeitsmarkt als aufnehmendes Segment und das tertiäre Bildungswesen als weiteres Segment beruflicher Qualifizierung sind hier von besonderem Interesse.

Aus Sicht der Bildungsberichterstattung und den vielschichtigen Interessen der beruflichen Bildung sollte in den nächsten Jahren der Verbesserung der Datenbasis besondere Aufmerksamkeit zukommen. Dazu gehören unter anderem:

► *Stärkere Nutzung längsschnittlicher Analysemöglichkeiten*

Diese werden vor allem durch das NEPS in den nächsten Jahren eröffnet werden. In diesem Zusammenhang muss immer wieder auch geprüft werden, inwieweit andere große längsschnittlich angelegte Studien für die Bildungsberichterstattung nutzbar gemacht werden können.

► *Umsetzung eines bildungsübergreifenden Schülerkerndatensatzes und Umstellung der Schulstatistik auf Individualdaten zur Schaffung von Datenpools, die eine Verfolgung der Bildungsverläufe der Individuen erlauben*

Die Umsetzung eines bildungsübergreifenden Schülerkerndatensatzes und die Umstellung der Schulstatistik auf Individualdaten ist von großer Bedeutung für die Analyse der Bildungsverläufe, insbesondere für die Beobachtung von relevanten kleineren Populationen (z. B. spezifische Wege über das Übergangssystem in eine vollqualifizierende Ausbildung) sowie für Analysen in regionaler Gliederung oder strukturell verknüpfte Wirtschaftsräume.

► *Weiterentwicklung und Ergänzung der bisherigen Kompetenzmessungen*

Aus der Perspektive der Bildungsberichterstattung und der beruflichen Bildung wären Kompetenzmessungen an entscheidenden Gelenkstellen individueller Bildungsverläufe sowie beim Abschließen einer Bildungsetappe wünschenswert. Mit der Realisierung des NEPS kommt man diesem Wunsch bereits ein großes Stück näher. Für die berufliche Bildung ergibt sich jedoch ein weiterer Bedarf. Dieser bezieht sich auf einen Kranz von Basiskompetenzen, die für die Aufnahme einer Ausbildung und deren Abschluss von Bedeutung sind. Auch wenn die Kompetenzmessung im beruflichen Sektor in den letzten Jahren einen enormen Entwicklungsschub zu verzeichnen hat, ist die flächendeckende Etablierung von berufsfachlichen Kompetenztests sicher nur in einem sehr begrenzten Bereich realistisch.

► *Weiterentwicklung regionalisierter Analysen*

Regionale Differenzen sind in allen Bereichen von Bedeutung. Die regionale Betrachtungsperspektive unterscheidet sich jedoch substantziell je nach betrachtetem Bildungsbereich: In der frühkindlichen Bildung und Grundschule ist es noch das engere Wohnumfeld. Bereits in der Sekundarstufe I ist die Region weiter zu definieren, um der Vielzahl

von Schulwahlen gerecht zu werden. Für die berufliche Ausbildung ist der Blick eher auf strukturell verknüpfte Wirtschaftsräume zu richten, bei denen kommunale oder Ländergrenzen keine Relevanz haben (müssen). Die Unterschiede zwischen verschiedenen Regionen zu erkennen, ist eine Aufgabe der Bildungsberichterstattung; auf sie (ausgleichend) zu reagieren, bleibt eine zunehmend wichtiger werdende Anforderung für alle Beteiligten in Bildungspolitik und Bildungspraxis.

In der aktuellen Diskussion wird der Blick in allen Lebensphasen zunehmend auf diejenigen Formen des Lernens gerichtet, die jenseits von institutionalisierten Lernorten die individuellen (Lern-)Kompetenzen erweitern und insbesondere die Selbststeuerungs- und Selbstorganisationsfähigkeit als wichtige individuelle Voraussetzung für lebenslanges Lernen stärken. Für diese Lernformen haben sich die Kategorien der non-formalen Bildung und des informellen Lernens eingebürgert. Eine besondere Herausforderung besteht gegenwärtig in der angemessenen Berücksichtigung der non-formalen Bildung und des informellen Lernens. Wie in anderen Bildungsbereichen auch liegt über die Wirkmechanismen auch im Bereich der beruflichen Ausbildung bislang nur wenig systematisches Wissen vor. Die systematische Verknüpfung unterschiedlicher Lernumwelten gehört künftig zu den zentralen Herausforderungen der Forschung und der Bildungsberichterstattung.

Wichtig erscheinen ferner umfassende Verlaufsanalysen, die sowohl „geradlinige“ als auch „alternative“ Bildungsverläufe beschreiben können und an die individuellen Merkmale und Dispositionen der Individuen sowie den Kontextbedingungen des Aufwachsens und Lernens anbinden können. Damit tut sich eine Forschungsagenda auf, die an der Schnittstelle von Schulforschung, Berufsbildungsforschung und Arbeitsmarktforschung angesiedelt ist. Berichtssysteme wie der Berufsbildungsbericht und der nationale Bildungsbericht können helfen, zentrale Entwicklungen aufzuzeigen, das Wissen zu bündeln und zu systematisieren und in eine problemorientierte Gegenwartsanalyse zu überführen.

Literatur

- DITTON, Hartmut: Elemente eines Systems der Qualitätssicherung im schulischen Bereich. In: WEISHAUPT, Horst (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Erfurt 2000, S. 13–35
- DÖBERT, Hans; MAAZ, Kai: Bildungsberichterstattung zwischen Bewährtem und Neuem – Steuerungsimplication der nationalen Bildungsberichterstattung. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Bildungsforschung 2020. Zwischen wissenschaftlicher Exzellenz und gesellschaftlicher Verantwortung. Berlin 2016, S. 372–384
- DÖBERT, Hans u. a.: Das Indikatorenkonzept der nationalen Bildungsberichterstattung in Deutschland. In: TIPPELT, Rudolf (Hrsg.): Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung. Opladen u. a. 2009, S. 207–272

- FEND, Helmut: Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden 2008
- KLIEME, Eckhard u. a.: Grundkonzeption der Bildungsberichterstattung für Deutschland. In: SANDER, Uwe u. a. (Hrsg.): Bildungs- und Sozialberichterstattung, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Sonderheft Bd. 6, S. 129–145. Wiesbaden 2006
- KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung und Migration. Bielefeld 2006
- KÜHNE, Stefan: Konzeptionelle begriffliche Grundlagen zur Bildungsberichterstattung, Vortrag auf der 4. Fachtagung der Länder zu „Bildungsberichterstattung – Konzeption und Realisierung“. 9. März 2009, Sächsisches Staatsministerium für Kultus
- MAAZ, Kai; KÜHNE, Stefan: Indikatorengestützte Bildungsberichterstattung. In: TIPPELT, Rudolf; SCHMIDT-HERTHA, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung; 4. vollständig überarbeitete Auflage. Wiesbaden 2018, S. 375–396
- MARITZEN, Norbert; TRÄNKMANN, Jenny: Zwischen Empirie und Normativität: Elemente einer Theorie des Bildungsmonitorings. In: FICKERMANN, Detlef; MARITZEN, Norbert (Hrsg.): Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Münster 2014, S. 27–49
- SCHEERENS, Jaap: Prozessindikatoren der Arbeitsweise von Schulen. In: MITTER, Wolfgang; SCHÄFER, Ulrich (Hrsg.): Die internationalen Bildungsindikatoren der OECD – ein Analyserahmen. (Ein OECD-CERI-Bericht, Bildungsforschung internationaler Organisationen, Bd. 10, S. 62–91). Frankfurt a. M. 1994
- SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ: Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. München 2016
- TIPPELT, Rudolf (Hrsg.): Steuerung durch Indikatoren. Methodische und theoretische Reflektion zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung. Opladen 2009

© 2018 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn
Internet: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen>

MAAZ, Kai: *Bildungsberichterstattung und berufliche Ausbildung.
Aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen.*

In: WEIß, Reinhold; SEVERING, Eckart (Hrsg.): Multidisziplinär –
praxisorientiert – evidenzbasiert: Berufsbildungsforschung im Kontext
unterschiedlicher Anforderungen. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich
2018, S. 114-125



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative Commons Lizenz

(Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 4.0 Deutschland).

Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative Commons-Infoseite: <https://www.bibb.de/cc-lizenz>