

Michael-Sebastian Honig, Tanja Betz & Norbert Schreiber
unter Mitarbeit von Christian Haag

Bildung in Rheinland-Pfalz
Bildungschancen: Beteiligungsformen und Verlaufsmuster
Vorstudie zu einem Bildungsbericht Rheinland-Pfalz

Arbeitspapier II – 22
Dezember 2007

Arbeitspapiere des Zentrums für sozialpädagogische Forschung der Universität Trier
(Forschungsstelle des Fachbereichs I – Pädagogik)

Arbeitspapier II – 22

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren

Weitere Informationen zur Sozialpädagogik an der Universität Trier im Internet unter
<http://www.uni-trier.de/index.php?id=5330>

Trier, im Dezember 2007

Arbeitspapiere des Zentrums für sozialpädagogische Forschung der Universität Trier

Das *Zentrum für sozialpädagogische Forschung* (ZSPF) wurde von Prof. Dr. Hans Günther Homfeldt und Prof. Dr. Michael-Sebastian Honig ins Leben gerufen. Es versammelt die Forschungsprojekte der beiden sozialpädagogischen Abteilungen an der Universität Trier, fördert die Qualifizierung der forschungsbezogenen Lehre im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft und trägt durch den Transfer von Wissen und wissenschaftlichen Dienstleistungen zur grenzüberschreitenden Regionalentwicklung bei.

Seit 2002 veröffentlicht das Zentrum laufend Arbeitspapiere, um die wissenschaftliche Öffentlichkeit schnell, wenn auch unterhalb der Ebene von formellen Publikationen über konzeptionelle Vorarbeiten und Ergebnisse von Forschungsprojekten zu informieren, Daten und Materialien zur Verfügung zu stellen sowie verstreut publizierte Beiträge zusammenzufassen.

Vorwort

Die Vorstudie zu einem Bildungsbericht Rheinland-Pfalz untersucht, in welchem Maße eine länderspezifische Bildungsberichterstattung einen Ungleichheitstheoretischen Ansatz realisieren kann, der formale, non-formale und informelle Bildungsgelegenheiten in einer Lebensverlaufsperspektive konzeptionell verknüpft und durch ein umfassendes Indikatorentableau empirisch erschließt.

Das vorliegende Arbeitspapier macht die Ergebnisse der wissenschaftlichen Öffentlichkeit zugänglich. Die Studie wurde aus Mitteln des Hochschulprogramms „Wissen schafft Zukunft“ des Landes Rheinland-Pfalz finanziert; ihre Ergebnisse wurden im Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur des Landes im Februar 2007 vorgestellt. Die Verzögerung bei der Veröffentlichung hat zur Folge, dass aktuelle Entwicklungen der empirischen Bildungsforschung – beispielsweise die jüngsten IGLU- und PISA-Studien – nicht berücksichtigt sein können.

Für die Veröffentlichung als Arbeitspapier des Zentrums für sozialpädagogische Forschung wurde der ursprüngliche Arbeitsbericht um die Empfehlungen zur Realisierung einer Landesbildungsberichterstattung, die Kalkulation ihrer Kosten und um den Anhang gekürzt, der Protokolle von Informationsgesprächen in Behörden und im Statistischen Landesamt enthält.

Die Erstellung dieses Arbeitsberichts war auf die fundierte Expertise und bereitwillige Kooperation unterschiedlicher Ansprechpartner angewiesen. Für die ausgesprochen gute und konstruktive Zusammenarbeit sei an dieser Stelle folgenden Personen und Institutionen für ihre durchwegs hilfsbereite und freundliche Unterstützung herzlich gedankt: Frau Sabine Feierabend (JIM-Studie, SWR Medienforschung), Frau Sabine Geiss (FWS, TNS Infratest München), Herr Thomas Gensicke (FWS, TNS Infratest München), Frau Martina Gille (JS, DJI München), Herr Thomas Rathgeb (JIM-Studie, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest c/o LFK Baden-Württemberg), der SOEP Group am DIW Berlin, im besonderen Frau Prof. Dr. C. Katharina Spieß sowie den Ansprechpartnern für die Zuständigkeitsbereiche allgemeinbildende und berufsbildende Schulen, Kindertagesstätten, Hochschulen, Weiterbildung und Mikrozensus des Statistischen Landesamtes Rheinland-Pfalz, den Vertretern der Abteilungen und Referate für Kindertagesstätten, allgemeinbildende und berufsbildende Schulen des MBFJ Rheinland-Pfalz sowie für Hochschule und Weiterbildung des MWWFK Rheinland-Pfalz.

Trier, im Dezember 2007

Prof. Dr. Michael-Sebastian Honig

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
-------------------------	----------

TEIL I

1 Einordnung des Bildungsberichts Rheinland-Pfalz in die gegenwärtige bildungspolitische Landschaft zur Bildungsberichterstattung	13
1.1 <i>Der nationale Bildungsbericht</i>	13
1.2 <i>Der schleswig-holsteinische Bildungsbericht</i>	15
1.3 <i>Der bayrische Bildungsbericht.....</i>	16

TEIL II

2 Die Vorstudie zu einem Landesbildungsbericht.....	21
2.1 <i>Bildungsberichterstattung im Kontext von Bildungsmonitoring.....</i>	21
2.2 <i>Ziele der Vorstudie zu einem Landesbildungsbericht</i>	23
3 Konzeptionelle Grundlagen des Landesbildungsberichts	27
3.1 <i>Bildung im Landesbildungsbericht – diachron und synchron betrachtet</i>	29
3.2 <i>Die Zieldimensionen des Landesbildungsberichts</i>	32
3.2.1 <i>Verteilungsdimension.....</i>	32
3.2.2 <i>Laufbahndimension.....</i>	34
3.2.3 <i>Transformationsdimension.....</i>	37

IV

TEIL III

4	Ein System von Bildungsindikatoren	41
4.1	<i>Anforderungen an die Bildungsindikatoren</i>	41
4.2	<i>Bestimmung der Bildungsindikatoren</i>	41
4.3	<i>Spezifika von Rheinland-Pfalz: Politische Programme</i>	42
4.4	<i>Lesehilfen zum Indikatorentableau</i>	43
5	Das Indikatorentableau	47
6	Datenlage und Datenquellen	57
6.1	<i>Das Statistische Landesamt.....</i>	57
6.2	<i>„Informelle“ Datenbestände: Freiwilligensurvey, Studie: Jugend, Information, (Multi-)Media und Jugendsurvey.....</i>	61
6.3	<i>Das Sozio-ökonomische Panel</i>	67
6.4	<i>Internationale Schulleistungsstudien und Bildungsstandards</i>	71
6.5	<i>Der Mikrozensus</i>	74
6.6	<i>Untersuchungen des Hochschul-Informations-Systems.....</i>	75
6.7	<i>Datenlücken und -defizite.....</i>	76

TEIL IV

7	Landesbildungsbericht und Forschungsinteressen der Arbeitsgruppe Bildungsforschung	83
7.1	<i>Perspektiven eines zukünftigen Bildungsmonitorings in Rheinland-Pfalz.....</i>	83
7.2	<i>Anschlussfähigkeit des Landesbildungsberichts an die Arbeitsgruppe Bildungsforschung</i>	84
8	Vorschläge für Primärerhebungen und für die Verbesserung der Datenbasis.....	87
9	Literatur.....	91

Abkürzungsverzeichnis

ADD	Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion	FWS	Freiwilligensurvey, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
AKI	Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration	GE	Geschlecht
BA	Bundesagentur für Arbeit	GTS	Ganztagsschule
BAMF	Bundesamt für Migration	GY	Gymnasium
BEE	Bildungs- und Erziehungsempfehlungen Rheinland-Pfalz	hBF	Höhere Berufsfachschule
BF	Berufsfachschule	HIS	Hochschul-Informationssystem
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung	HS	Hauptschule
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung	HWK	Handwerkskammer
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung	IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend	IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr	IHK	Industrie- und Handelskammer
DESTATIS	Statistisches Bundesamt	IQB	Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft	ISB	Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung
DIPF	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung	JIM	JIM-Studie: Jugend, Information, (Multi-)Media
DIW	Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung	JS	Jugendsurvey des Deutschen Jugendinstituts
DJI	Deutsches Jugendinstitut	KIGGS	Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland
EH	Ethnische Herkunft	KIM	Kinder und Medien – Computer und Internet
EUSI	European System of Social Indicators	KMK	Kultusministerkonferenz
FHR	Fachhochschule Remagen	LFK	Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg

VI

LJA	Landesjugendamt Rheinland-Pfalz	PISA	Programme for International Student Assessment
LMK	Landeszentrale für Medien und Kommunikation Rheinland-Pfalz	RP	Rheinland-Pfalz
MASFG	Ministerium für Arbeit, Soziales, Familie und Gesundheit Rheinland-Pfalz	RS	Realschule
		SH	Soziale Herkunft
MBFJ	Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz	SOEP	Sozio-ökonomische Panel
		StBa	Statistische Bundesamt
MBWFK	Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur Schleswig-Holstein	StLa	Statistische Landesamt Rheinland-Pfalz
mpfs	Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest	SWR	Südwestrundfunk
		TAURUS	Trierer Arbeitsgemeinschaft für Umwelt-, Regional- und Strukturforschung e.V.
MPiFB	Max-Planck-Institut für Bildungsforschung		
MSS	Mainzer Studienstufe	TIMSS	Trends in International Mathematics and Science
MWVLW	Ministerium für Wirtschaft, Verkehr, Landwirtschaft und Weinbau Rheinland-Pfalz	UKoL	Universität Koblenz-Landau
		VERA	Vergleichsarbeiten in der Grundschule
MWWFK	Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur Rheinland-Pfalz	ZBH	Zentrum für Bildungs- und Hochschulforschung
MZ	Mikrozensus	ZMG	Zeitungs- und Marketing-Gesellschaft
n.v.	Nicht vorhanden		
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development	ZQ	Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study	-	Aussage nicht sinnvoll

Einleitung

Die „Arbeitsgruppe Bildungsforschung“ (vgl. Kap. 7), welche die Minister Ahnen und Zöllner im Herbst 2004 ins Leben gerufen haben, hat die Erstellung eines Landesbildungsberichts für Rheinland-Pfalz empfohlen (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsforschung, 2005). Das Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz hat diese Empfehlung aufgegriffen und eine entsprechende Vorstudie in Auftrag gegeben. Über die Ergebnisse dieser Studie wird im Folgenden berichtet.

Der Bericht erfüllt drei Aufgaben. Zum einen legt er ein Konzept für die Bildungsberichterstattung in Rheinland-Pfalz vor. Kann sie der Bildungspolitik in Rheinland-Pfalz als Diagnose- und Evaluationsinstrument und der sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung als Instrument der Identifizierung und Bearbeitung von relevanten Problemstellungen dienen? Der Bericht macht einen Vorschlag, was ein Bildungsbericht für Rheinland-Pfalz leisten soll. Dazu knüpft er am Stand der sozialwissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion zur Bildungsforschung an, identifiziert wichtige Desiderate und sucht sie in einem konzeptionell integrierten Entwurf zu erfüllen. Zum anderen war zu klären, ob die Datenbasis für die Realisierung des Konzepts gegeben ist und inwieweit es in einem Tableau von Indikatoren operationalisiert werden kann. Der Bericht basiert auf einer umfassenden Recherche und Sichtung von Datenquellen auf Landes- und Bundesebene und auf der Ermittlung von Datenlücken. Die Vorstudie, über die hier berichtet wird, war also zugleich eine Machbarkeitsstudie. Zum Dritten schließlich soll der Bericht die Frage beantworten, was in einen Landesbildungsbericht finanziell investiert werden muss.

Die Vorstudie hat den Landesbildungsbericht so konzipiert, dass er für Rheinland-Pfalz folgenden Nutzen verspricht:

1. Der Landesbildungsbericht konzentriert sich – anders als dies der Nationale Bildungsbericht tun konnte – auf die Bildungsbeteiligung, die Bildungschancen und die Bildungsverläufe der Bildungsakteure/innen *in Rheinland-Pfalz*.
2. Er bietet auf der Grundlage einer *wissenschaftlich stringenten Konzeption* einen systematischen Überblick zu den Bildungsmöglichkeiten in Rheinland-Pfalz. Die Konzeption des rheinland-pfälzischen Bildungsberichts ist in sich geschlossener als jene des Nationalen Bildungsberichts.

3. Der rheinland-pfälzische Bildungsbericht befasst sich im Unterschied zum Nationalen Bildungsbericht durchgängig mit den Bildungschancen der Bevölkerungsgruppen nach *Geschlecht, sozialer und ethnischer Herkunft*.
4. Der Landesbildungsbericht für Rheinland-Pfalz bezieht *die informelle Seite der Bildung* systematisch ein und lenkt damit die Aufmerksamkeit auf die sozialen und kulturellen Voraussetzungen und Kontexte schulischer Bildungsprozesse.
5. Der Nationale Bildungsbericht kann auftragsgemäß keine *Programmindikatoren* enthalten, mit denen die Entwicklung und die Auswirkungen bildungspolitischer Programme in Rheinland-Pfalz beobachtet werden können – die hier vorgelegte Konzeption für einen Landesbildungsbericht sehr wohl.
6. Dieser wird bei entsprechender Gestaltung geeignet sein, die Öffentlichkeit umfassend, das heißt unter Berücksichtigung aller Bildungsorte, über die *Bildungsmöglichkeiten in Rheinland-Pfalz* zu informieren.
7. Der Landesbildungsbericht kann einen entscheidenden Beitrag dazu leisten, die *Bildungsforschung in Rheinland-Pfalz* stärker zu vernetzen und die rheinland-pfälzischen Forschungsaktivitäten in diesem bundesweit aufstrebenden Wissenschaftsbereich weiter auszubauen.
8. Er trägt nicht zuletzt durch seine konzeptionellen Grundlagen zur *Weiterentwicklung der Bildungsberichterstattung* in Deutschland und in den einzelnen Bundesländern bei. Der Landesbildungsbericht ist von überregionalem Interesse und könnte anderen Bundesländern als Vorbild dienen.

I

Bildungsberichterstattung ist ein Instrument der Bildungspolitik und eine sozialwissenschaftliche Forschungsstrategie zugleich. Die Aufgaben der Bildungsberichterstattung werden entsprechend in bildungspolitischen und in sozialwissenschaftlichen Diskussionszusammenhängen formuliert. Dabei lassen sich die folgenden sechs sehr unterschiedlich gelagerten Brennpunkte erkennen:

- *Die Internationalisierungsdebatte*: Diskutiert, gefordert und Stück für Stück bereits umgesetzt wird eine langfristige Angleichung der Bildungssysteme auf der bildungspolitischen Ebene. Im Bereich Hochschule lässt sich hier beispielhaft der ‚Bologna-Prozess‘ nennen, der das Ziel der Etablierung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes verfolgt, u.a. durch die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen. Auf der wissenschaftlichen Ebene können als Indizien dieser Internationalisierungsbestrebungen

die internationalen Vergleiche im Rahmen der *Large-Scale-Assessment*-Studien u.a. der Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD, 2005) angeführt werden, wie sie in TIMSS, PISA und PIRLS ihre bekanntesten Vertreter gefunden haben. Die Befunde und Herangehensweisen dieser Studien sind auch für eine länderspezifische Bildungsberichterstattung richtungweisend.

- *Die Föderalismusdebatte:* Mitte 2006 hat der Deutsche Bundestag eine „Föderalismusreform“ beschlossen, welcher der Bundesrat zustimmte. Das Reformgesetz hat die Rolle der Bundesländer bei der Gestaltung des Bildungswesens gestärkt, mit gravierenden Konsequenzen für die Bildungsbereiche Schule und Hochschule (vgl. BMBF, 2006). Der Bund beteiligt sich im Sinne der Neufassung des Artikels 91 b des Grundgesetzes an der „Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens im internationalen Vergleich“ (zum Beispiel durch die PISA-Studien), an der nationalen Bildungsberichterstattung und an gemeinsamen Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Bildungssystems. In diesem Zusammenhang beendet der Bund seine Beteiligung an Modellversuchen im Bildungswesen, hat aber angekündigt, seine Aktivitäten in der Bildungsforschung auszubauen und Mittel für überregional bedeutsame Hochschulforschung zur Verfügung zu stellen. Wegen der bildungsplanerischen Autonomie der Länder ist es jetzt alleine ihre Sache, sich auf bundesweite Bildungsziele und Bildungsstandards in den Schulen zu verständigen. Der Bund behält demgegenüber seine Zuständigkeit im Bereich der außerschulischen Berufsbildung. Er hat dem entsprechend jährlich einen Bericht zur Lage der Berufsbildung (Berufsbildungsbericht) zu erstatten. Der nationale Bildungsbericht ist hingegen eine Gemeinschaftsaufgabe von Bund und Ländern, weil die einzelnen Bereiche des deutschen Bildungswesens verschiedenen bildungspolitischen Akteuren zugeordnet sind.
- *Die Humankapital-Debatte:* Wiederum sind hier die OECD-Studien zu nennen, die einen engen Bezug zwischen der wirtschaftlichen Entwicklung eines Landes und dem Humankapital herstellen. Mit ihrem Konzept der ‚Literacy‘ definieren diese Zugänge, was Ziel des Bildungserwerbs sein soll (Deutsches PISA-Konsortium, 2004): Kompetenzen, die Erwerbsarbeit auf hohem Niveau sicherstellen. In diese Debatte fallen auch Forschungsfragen unter der Überschrift ‚Bildungsökonomie‘, u.a. hinsichtlich der Bildungseffekte vorschulischer Kinderbetreuung (Büchel, Spieß & Wagner, 1997). Ökonomische Fragen gewinnen auch auf der politischen Ebene weiter an Gewicht. Wirtschaftspolitische Diskurse um Bildungserträge und -renditen, wie sie in den Bildungsfinanzberichten der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) ihren

Ausdruck finden, sind hier beispielhaft zu nennen. Hierbei handelt es sich um Dokumentationen über die öffentlichen Aufwendungen für die unterschiedlichen Bereiche des Bildungswesens, die seit 1972 publiziert werden (BLK, 2005). Auch im nationalen Bildungsbericht sind Angaben zu den Bildungsausgaben enthalten. Dabei ist auch die Rede von ‚Bildungsreserven, die es auszuschöpfen gilt‘ und der ‚Bedeutung von Bildung für die Innovationsfähigkeit der Wirtschaft‘ (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006). Zielhorizont der Analyse von Bildung und Bildungssystemen ist die Frage nach der Sicherung bzw. Verbesserung der ökonomischen Wettbewerbsfähigkeit eines Landes.

- *Die Qualitätsdebatte:* Im Rahmen der Qualitätsdebatte dominieren die Bench-Marking Konzepte, die Bildungssysteme vergleichend kontrastieren, um Rankings „guter Praxis“ aufzustellen und zugleich Steuerungswissen für die Bildungspolitik bereitzustellen. Der bayrische Bildungsbericht (ISB, 2005; 2006) ist diesem Zugang verpflichtet (Details unten). Auch das Forum Bildung betont die Relevanz von internen und externen Evaluationen innerhalb des Bildungswesens (Arbeitsstab Forum Bildung, 2001). Die politische wie auch wissenschaftliche Diskussion um Bildungsstandards und die gemeinsame Festlegung von Bildungszielen, die ebenfalls im Rahmen der Qualitätsdebatte geführt wird, hat bereits zahlreiche, ganz konkrete Erfolge vorzuweisen, u.a. das Projekt „Vergleichsarbeiten in der Grundschule (VERA)“ in Rheinland-Pfalz. Die Vorgaben, die durch diese (nationalen) Standards (BMBF, 2003a) gesetzt werden, sind auch für die Ausgestaltung länderspezifischer Bildungsberichte relevant (KMK, 2006).
- *Die Debatte um informelle Bildung:* Diese Debatte wird sowohl im Hinblick auf informelle Lernwelten im Kindes- und Jugendalter geführt, als auch im Erwachsenenalter hinsichtlich der Bedeutsamkeit informellen Lernens im und für den Weiterbildungssektor. Informelle Bildung wird als Sammelbegriff für alle Formen kultureller (Bildungs-)Praktiken außerhalb unterrichtlich organisierter und gezielter Bildungsveranstaltungen verwendet (Betz, i.E.). Informelle Bildung ist meist interessengesteuert, v.a. aber ungeplant, implizit und beiläufig. Die Familie wird zunehmend als ein prominenter Ort informeller Bildung beleuchtet (Büchner & Brake, 2006); auch hinsichtlich verschiedener Formen der Mediennutzung (Stecher, 2005), des kindlichen Freizeitverhaltens (Betz, Lange & Alt, 2006) oder auch im Kontext von freiwilligem Engagement (Gensicke & Lopez-Dias, 2005) ist von informeller Bildung die Rede. Auch im Rahmen der Weiterbildung spielen – auf politischer wie auf wissenschaftlicher Ebene – (BMBF, 2001) Begriffe der informellen Bildung und des informellen Lernens (Dohmen, 2001) zunehmend eine wichtigere Rolle.

Gleichwohl sind die empirischen Desiderate groß (BMBF, 2004b; Grunert, 2005). In den OECD Studien dominiert die Sicht von Bildung als Schulbildung. Analog dazu konzentriert sich die Berichterstattung auf das Bildungswesen, auf formale, institutionalisierte Bildung. Unberücksichtigt bleiben Kontexte des informellen Bildungserwerbs.

- *Die Debatte um Bildung und soziale Ungleichheit* (Baethge, Buss & Lanfer, 2003; Baethge & Kupka, 2005; Solga, 2005): Der Kern dieser Debatte dreht sich um den empirisch nachgewiesenen Zusammenhang zwischen Bildungserfolgen oder Schulleistungen und den so genannten „Hintergrundvariablen“ der Lernenden, womit meist die soziale (Schicht-)Zugehörigkeit angesprochen ist. Zwei Argumente sind im Zusammenhang dieser Debatte wesentlich. Zum einen die Tatsache, dass „individuelle Bildungsbeteiligung und individueller Bildungserfolg (...) mehr denn je zu wesentlichen Bestimmungsgrößen in der *Verteilung gesellschaftlicher Chancen und Risiken* (werden)“ (Solga, 2004, S.223; unsere Hervorh.). Eine Bildungsberichterstattung, die dieser „sozialen Perspektive“ verpflichtet ist, zielt darauf ab, gesellschaftliche Teilhabechancen unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen und ihre Inklusionschancen an den verschiedenen Schaltstellen des Bildungs- und Beschäftigungssystems zu dokumentieren (vgl. Kap. 3). Zum anderen ist hervorzuheben, dass es vielfältige Belege dafür gibt, dass kein Widerspruch zwischen einer hohen Qualität des Bildungswesens und ‚sozialem Ausgleich‘ bestehen muss. Entgegen der Befürchtung einer Nivellierung von Schulleistungen und der Herabsenkung der Erfolge sehr guter Schüler/innen, zeigen u.a. die Befunde der PISA-Studien, dass Länder mit hohen Kompetenzniveaus ihrer Schüler/innen *zugleich* geringe soziale Differenzen zwischen den Schülergruppen aufweisen. Der nationale Bildungsbericht spricht in diesem Zusammenhang von der Bedeutung des Bildungswesens für den ‚sozialen und auch politischen Zusammenhalt‘ eines Landes (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006).

Die Bildungsberichterstattung in Rheinland-Pfalz muss sich dieser Diskussionskontexte und Aufgabenstellungen bewusst sein. Sie kulminieren in der Einsicht, dass Bildungsbeteiligung und Qualifikation der Bevölkerung für soziale Kohäsion, kulturelle Differenzierung und wirtschaftlichen Wohlstand der Gesellschaft in Zukunft entscheidend werden, entscheidender womöglich als die demographische Entwicklung. Die Aufgaben der Bildungsforschung werden dennoch kontrovers diskutiert. In diesen Kontroversen werden (sozial- und bildungs-)politische Forderungen und wissenschaftliche Positionen (Arbeitsstab Forum Bildung, 2001; BMBF, 2004) vertreten; sie bestimmen auch den Hintergrund der Bestrebungen, eine Bildungsberichterstattung auf Ebene der Bundesländer zu etablieren und prägen die bislang exis-

tierenden Ansätze. Es würde jede länderspezifische Bildungsberichterstattung überfordern, auf das Panorama der Erwartungen und Aufgabenstellungen umfassend zu reagieren. Angesichts eines Viertels 15jähriger Schüler/innen in Deutschland, die nicht über die Fähigkeit verfügen, einen Beruf zu erlernen, ist es u.E. aber ein vorrangiges Ziel der Bildungsforschung, die Bedingungen disparitärer Bildungsverläufe und die Spannungsverhältnisse zwischen nicht-schulischen Bildungsgelegenheiten und Schulerfolg aufzuklären. Diesem Ziel fühlt sich unsere Vorstudie für einen Bildungsbericht Rheinland-Pfalz verpflichtet. Sie leistet unter dem Titel *„Bildung in Rheinland-Pfalz – Bildungschancen: Beteiligungsformen und Verlaufsmuster“* einen eigenständigen Beitrag, indem sie unterschiedliche Diskussionskontexte miteinander verknüpft und somit für unterschiedliche – politische wie wissenschaftliche – Diskurse anschlussfähig ist. Unser Konzept für einen Landesbildungsbericht rückt weniger individuelle Kompetenzen und ihren Erwerb als die Teilhabechancen der Bildungsakteure/innen in den Mittelpunkt. Dabei gilt die Aufmerksamkeit allen Orten formaler Bildung und betont – exemplarisch für das Kindes- und Jugendalter – ihre Wechselwirkung mit Kontexten informeller Bildungsprozesse. Bildungsberichterstattung kann sich nicht nur auf Teilbereiche, beispielsweise Schule und Hochschule, beschränken, sondern muss grundsätzlich alle gesellschaftlich organisierten Bildungs-, Betreuungs- und Weiterbildungsprozesse sowie informellen Bildungs- und Lernprozesse einbeziehen. Diese umfassende Aufgabe kann nur mit Aussicht auf Erfolg in Angriff genommen werden, wenn die Bildungsberichterstattung konzeptionell eingebettet und theoretisch fundiert ist und wenn sie Element eines umfassenderen Bildungsmonitorings ist (vgl. Kap. 2); das Instrument eines Landesbildungsberichts hat einen spezifischen Stellenwert, der sich in einem umfassenden Konzept zur Bildungsforschung bestimmt.

II

Bei der Erstellung eines Bildungsberichts können unterschiedliche Wege eingeschlagen werden, die verschiedene Ergebnisse hervorbringen und somit unterschiedliche Konsequenzen für Bildungspolitik und -forschung haben. Noll (2002) unterscheidet drei verschiedene Zugänge zur (Bildungs-)Berichterstattung und den sozialen Indikatoren:

- Der *„data driven approach“*. Dieser Ansatz geht von einem verfügbaren Pool geeigneter Daten aus. Aus den Daten werden Indikatoren und schließlich eine Klassifikation, ein Raster der Indikatoren extrapoliert. Pragmatische Überlegungen stehen im Vordergrund – die konkrete Vorgehensweise ist weder systematisch begründet noch theoretisch abgeleitet. Ein pragmatisches Argument wäre die nationale wie internationale Vergleichbarkeit der Daten. Beispielhaft sind die Daten von *„Key Data on Education in Europe“* (Europäi-

sche Kommission, 2005) zu nennen. Die älteren OECD-Berichte oder auch die Grund- und Strukturdaten (BMBF, 2005i) folgen diesem Ansatz; sie beruhen auf reiner Datensammlung ohne sinnvoll begründbares, expliziertes Ordnungsraster. Die Expertise von Rürup über „ausländische und internationale Bildungsberichte als Orientierung für die nationale Bildungsberichterstattung in Deutschland“ gibt eine aufschlussreiche Übersicht (Avenarius, Ditton, Döbert u.a., 2003a).

- Der „*policy driven approach*“. Diese Form des Zugangs geht von ‚policy concerns‘ aus, aus denen politische Zielvorgaben abgeleitet werden. Auf Grundlage dieser Ziele werden Indikatoren operationalisiert, die meist mit zur Verfügung stehenden oder aber als zukünftig geeignet angesehenen Daten quantifiziert werden (sollen)¹. Noll (2002) macht deutlich, dass die auf diesem Wege konzipierten Indikatoren auch zur Identifikation bestehender Datenlücken und zur Initialisierung einer regelmäßigen Erhebung darüber hinaus erforderlicher Informationen verwendet werden können (S. 81). Beispiele für diesen Zugang sind die gegenwärtigen Berichte der OECD (OECD, 2005) oder auch der schleswig-holsteinische Bildungsbericht (Details unten).
- Der „*concept driven approach*“. Kennzeichen dieses Ansatzes ist es, dass zuerst eine Konzeption, bzw. der theoretische Rahmen entwickelt wird, bevor die relevanten Messdimensionen abgeleitet werden. Für alle Dimensionen werden Indikatoren ausgewählt bzw. gebildet und schließlich quantifiziert. Auch in diesem Zugang gibt es die Möglichkeit, auf Daten- bzw. Informationsdefizite hinzuweisen (vgl. Solga, 2004). Beispiele eines konzeptbasierten Zugangs sind EUSI (European System of Social Indicators; Berger-Schmitt & Noll, 2000) oder das Modell „Bildungssystem und Bildungsprozess“ von Ditton (2000), ein System der Qualitätssicherung im schulischen Bereich. Auch der bayrische und der nationale Bildungsbericht lassen sich hier zuordnen. Kennzeichen dieses konzeptbasierten Zugangs ist es, dass er üblicherweise an weitere Bereiche eines Bildungsmonitorings anschlussfähig ist, bzw. umgekehrt in die indikatorenbasierte (Bildungs-)Berichterstattung ‚importiert‘ wurde.

Unsere Vorstudie ist einem *concept driven approach* verpflichtet, das heißt: Die konzeptionellen Grundlagen ordnen die Indikatoren und bringen sie in einen sinnstiftenden Zusammenhang. Sie bietet mit dem Indikatorentableau eine konzeptorientierte Integration disparater Da-

¹ Vgl. hierzu die Kritik von Rürup, dass die OECD ihr neues eigenes Modell nicht empirisch umsetzen könne (Rürup, 2003; Avenarius, Ditton, Döbert u.a., 2003).

tenquellen an. Anschlussfähigkeit ist damit nicht nur auf einer konzeptionell-inhaltlichen Ebene, sondern auch auf einer empirisch-indikatorenbasierten Ebene gegeben. Anschlussfähigkeit ist ein zentrales Kriterium des hier vorgelegten Konzepts für einen Landesbildungsbericht. Gemeint ist eine konzeptionelle und methodische Einbettung, die es erlaubt, einen Bezug des Landesbildungsberichts zu vorhandenen Studien und Wissensbeständen herzustellen und weiterführende Fragestellungen zu formulieren.

Die vorliegenden Daten sind indes kein „Puzzle“, dessen Einzelteile zusammenpassen, wenn man nur lange genug sucht, denn sie sind unter sehr unterschiedlichen theoretischen, bildungspolitischen und methodischen Vorgaben erhoben worden. Beispielsweise greift das Indikatorentableau (Kap. 5), wo es möglich ist, auf internationale Vergleichsuntersuchungen zurück. Die PISE-E-Studien haben die Verhältnisse in den Bundesländern im internationalen Vergleich beschrieben; sie werden aber in Zukunft nicht mehr zur Verfügung stehen. Die Folgestudien zu Bildungsstandards werden andere Fragestellungen verfolgen; ob sie für das Indikatorentableau verwendbar sein werden, muss zum gegebenen Zeitpunkt geprüft werden. Zugleich macht es die Grenzen der vorhandenen Datenbasis deutlich. Diese ist insbesondere im Bereich der bildungspolitischen Programme des Landes außerordentlich unterschiedlich gesichert, so dass Indikatoren häufig erst nach entsprechenden Primärstudien formuliert werden könnten. Diese fallen in den Bereich des Bildungsmonitorings, in das der Landesbildungsbericht eingebettet werden muss.

Die Ergebnisse der vorliegenden Vor- bzw. Machbarkeitsstudie müssen an den genannten Ansprüchen gemessen werden. Dabei muss jedoch vor zu hohen Erwartungen gewarnt werden. Zunächst ist daran zu erinnern, dass der Bericht Voraussetzungen für einen Landesbildungsbericht klären, diesen nicht bereits erstellen sollte. Einige Voraussetzungen sind gegeben, andere müssen noch geschaffen werden, schließlich sind gewisse Grenzen gegenwärtig nicht überwindbar. Gegen zu hohe Erwartungen sprechen auch die begrenzten Ressourcen. Mit den Ressourcen etwa des Konsortiums, das die Vorstudie für einen Nationalen Bildungsbericht erarbeitet hat, konnte die Trierer Arbeitsgruppe in keiner Weise mithalten.

III

Der Bericht gliedert sich in vier Teile. Zunächst ordnet Kapitel 1 den Landesbildungsbericht Rheinland-Pfalz in die bildungspolitische Landschaft und in die Bemühungen um eine Bildungsberichterstattung in Deutschland ein. Kapitel 2 und 3 bilden den zweiten Teil des Berichts. In diesen Kapiteln geht es um Ziele und Konzeption der Bildungsberichterstattung in Rheinland-Pfalz. Es wird der theoretische Ansatz erläutert, den das Indikatorentableau umsetzt. Der dritte Teil bildet den Kern des vorliegenden Berichts. Er umfasst die Kriterien für die Auswahl der Indikatoren (Kap. 4), das Indikatorentableau selbst (Kap. 5) und eine methodische Würdigung der Datenlage hinsichtlich ihrer Möglichkeiten und Grenzen für die Anwendbarkeit im Rahmen eines länderspezifischen Bildungsberichts (Kap. 6). Der vierte Teil (Kap. 7 und 8) behandelt die Konsequenzen, die aus dem vorliegenden Bericht gezogen werden können. Sie betreffen den Stellenwert des Bildungsberichts für die Bildungsforschung in Rheinland-Pfalz, indem er zum einen (Kap. 7) mit den Forschungsschwerpunkten verknüpft wird, welche die Arbeitsgruppe Bildungsforschung in ihren Empfehlungen formuliert hat und indem zum anderen (Kap. 8) Vorschläge für Primärerhebungen bzw. für die Erweiterung laufender Studien gemacht werden, ohne die die Analysen des Bildungsberichts von nur begrenzter Aussagekraft sind.

TEIL I

1	Einordnung des Bildungsberichts Rheinland-Pfalz in die gegenwärtige bildungspolitische Landschaft zur Bildungsberichterstattung.....	13
1.1	<i>Der nationale Bildungsbericht</i>	<i>13</i>
1.2	<i>Der schleswig-holsteinische Bildungsbericht</i>	<i>15</i>
1.3	<i>Der bayrische Bildungsbericht.....</i>	<i>16</i>

1 Einordnung des Bildungsberichts Rheinland-Pfalz in die gegenwärtige bildungspolitische Landschaft zur Bildungsberichterstattung

Anlass der Initiative zu einem rheinland-pfälzischen Bildungsbericht sind einerseits Bestrebungen, eine Bildungsberichterstattung auf internationaler, nationaler wie auch bundesländer-spezifischer Ebene im Rahmen der eben aufgeführten Debatten zu etablieren und andererseits bereits bestehende Berichte miteinander zu verzahnen.

Im internationalen Kontext liegen bereits seit 1992 jährlich aktualisierte Daten zur formalen Bildung vor, die unter dem Titel „Education at a Glance/Bildung auf einen Blick“ (OECD, 2005) auch für die nationale Ebene von besonderem Interesse sind. Diese OECD-Berichte analysieren Bildungssysteme vergleichend in 26 Nationen. Darüber hinaus gibt es in einigen europäischen wie auch außereuropäischen Staaten seit mehreren Jahren Bildungsberichte unterschiedlichster Art (zu einem Überblick: Avenarius, Ditton, Döbert u.a., 2003a).

In Deutschland lassen sich auf Bundesebene seit dem Jahr 2003 Vorarbeiten zu einem nationalen Bildungsbericht nachweisen, die in der „Reihe Bildungsreform“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) sehr ausführlich dokumentiert sind und einen guten Überblick über alle Bereiche des Bildungssystems und auch über nicht institutionalisierte Bildungsorte geben². Mitte 2006 wurde der erste nationale Bildungsbericht vorgelegt, der den Titel „Bildung in Deutschland“ trägt (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006). Auf Ebene der Bundesländer existieren bislang zwei Bildungsberichte. Weitere werden folgen (vgl. KMK, 2006). Die Grundlagen hierfür wurden auf politischer Ebene bereits im Jahr 2002 mit den Empfehlungen des Deutschen Bundestages zum Nationalen Bildungsbericht und zur Einrichtung eines gemeinsamen Sachverständigenrates von Bund und Ländern geschaffen (Bundestagsdrucksache 14/9269, 2002).

1.1 *Der nationale Bildungsbericht*

Auf 318 Seiten liegt seit Juli 2006 der nationale Bildungsbericht (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006) als Beispiel für einen indikatoren-gestützten Bericht zum Stand und zur Entwicklung des deutschen Bildungswesens vor, welcher in zweijährigem Abstand aktuali-

² Diese 17 Bände der Reihe Bildungsreform des BMBF sind in einer gesonderten Aufstellung im Literaturverzeichnis enthalten (siehe S.97f.).

sirt werden soll. Der Bericht informiert über die Rahmenbedingungen, Verläufe, Ergebnisse und Erträge von Bildung.

Das Leitmotiv „*Bildung im Lebenslauf*“ wird auf ein konzeptionelles Schema der so genannten „Input-Prozess-Outcome-Dimension“ (Avenarius, Ditton, Döbert u.a., 2003a, S.111) bezogen. Darin finden Kontext-/Inputindikatoren, als auch Prozessindikatoren und Wirkungs-/Output-Indikatoren zu Bildungsprozessen und -systemen Berücksichtigung. Drei Leitlinien durchziehen den Bericht:

- „gesellschaftlicher Wohlstand bzw. Humanressourcen“,
- „sozialer Zusammenhalt bzw. gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit“ und
- „individuelle Lebenschancen bzw. individuelle Regulationsfähigkeit“ (vgl. bereits Avenarius, Ditton, Döbert u.a., 2003a; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006).

Einleitend findet sich zunächst das Kapitel ‚Bildung im Spannungsfeld veränderter Rahmenbedingungen‘ (A), dann folgen die ‚Grundinformationen zu Bildung in Deutschland‘ (B). Mit Kapitel C beginnen, dem Leitmotiv des Berichts „*Bildung im Lebenslauf*“ folgend, die inhaltlichen Bereiche des Berichts, angefangen mit

- ‚Frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung‘ (C),
- ‚Allgemein bildenden Schulen und non-formalen Lernwelten im Schulalter‘ (D),
- ‚Berufliche Ausbildung‘ (E),
- ‚Hochschule‘ (F),
- ‚Weiterbildung‘ (G),
- als Sonderkapitel ‚Migration‘ (H) und schließlich
- ‚Wirkungen und Erträge von Bildung‘ (I).

Ziel ist es, steuerungsrelevante, datenbasierte Informationen zu allen diesen Bereichen des Bildungswesens zu liefern, auf deren Grundlage politischer Handlungsbedarf identifiziert werden kann (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006).

Der Vorteil des nationalen Bildungsberichts liegt darin, Bildung im gesamten Lebenslauf abzubilden. An diesem Ziel orientiert sich auch die Vorstudie zum rheinland-pfälzischen Bildungsbericht (vgl. „*Laufbahndimension*“ in Kap. 3). Zudem stützt sich der nationale Bericht als Datenquelle nicht nur auf Daten der amtlichen Statistik, sondern auch auf Ergebnisse aus repräsentativen sozialwissenschaftlichen Studien. So ist der Bildungsbericht auch für die wissenschaftliche Ebene anschlussfähig und greift die aktuelle Debatte innerhalb der Bildungsforschung auf. Auch dieser Vorzug – die politische wie auch wissenschaftliche Anschlussfä-

higkeit – wird mit dem vorliegenden Ansatz zum rheinland-pfälzischen Bildungsbericht umgesetzt (vgl. Datenquellen in Kap. 6).

Der nationale Bericht differenziert seine Ergebnisse im Hinblick auf Zeitvergleiche sowie Bundesländer- und internationale Vergleiche. Zudem wird in den Analysen nach Geschlecht, Region, sozialem Status und Migrationsstatus unterschieden. Hier allerdings muss einschränkend angemerkt werden, dass dies nicht kontinuierlich, sondern nur ausschnitthaft verwirklicht wird. Ohne Begründung werden einige Ergebnisse ausdifferenziert, andere aber nicht.

Allgemein wird nur über Beispiele versucht, die verschiedenen Indikatorengruppen des Input-Prozess-Output-Modells zu plausibilisieren. Auch die drei oben genannten Leitlinien des Berichts werden benannt, aber nicht konsequent aufeinander bezogen. Insgesamt kann daher beim nationalen Bildungsbericht von einem „schwachen“ konzeptbasierten (siehe Einleitung) Zugang die Rede sein. Die Verknüpfung von Konzeption und empirischer Umsetzung versucht die vorliegende Vorstudie zum Landesbildungsbericht überzeugender zu gestalten.

Auf Ebene der Bundesländer liegen bislang zwei Berichte vor. Schleswig-Holstein und Bayern haben bislang die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK) umgesetzt.

1.2 Der schleswig-holsteinische Bildungsbericht

Der erste schleswig-holsteinische Bildungsbericht liegt seit Oktober 2004 vor (MBWFK, 2004)³. Er hat das Ziel, Informationen für eine an rationaler Steuerung und Qualitätssicherung orientierte Bildungspolitik bereit zu stellen. Auf 74 Seiten widmet sich dieser Bildungsbericht dem Elementarbereich bis zum Abschluss der schulischen Bildung. Schwerpunktmäßig gibt er einen Überblick über Rahmenbedingungen, Modellvorhaben und bildungspolitische Maßnahmen in Schleswig-Holstein. Vereinzelt werden indikatorenbasierte Ergebnisse dargestellt. Eine inhaltlich-konzeptionelle Ausrichtung des Berichts ist nicht vorhanden. So kann keine Auskunft darüber gegeben werden, welche inhaltlichen Schwerpunkte weitere Berichte setzen, ob gegebenenfalls weitere Bildungsorte einbezogen werden, oder in welchen Abständen diese Berichte folgen. Vorzug dieses Berichts ist die Breite und Vielfalt der Dokumentation über bildungspolitische Programme und Vorhaben im Kontext Schule. Dieses starke politische Moment in der Berichterstattung (*policy driven approach*, siehe Einleitung) wird in der

³ Unter dem Titel „Bildungsbericht für Schleswig-Holstein 2006“ liegt seit Oktober 2006 der zweite schleswig-holsteinische Bildungsbericht vor (als PDF-Datei: <http://bildungsqualitaet.lernnetz.de/content/bildung2006.php>).

vorliegenden Vorstudie für einen rheinland-pfälzischen Bildungsbericht über die bildungsort-spezifischen Programmindikatoren eingelöst (vgl. Kap. 4.3). Die schwache empirische Ausrichtung des schleswig-holsteinischen Berichts bzw. die geringe Indikatorisierung lässt allerdings keine Einschätzung über „tatsächliche“ Ergebnisse zu, auch nicht zu den in den Überschriften genannten empirischen ‚Prozessqualitäten‘ schleswig-holsteinischer Schulen. Auch eine Dokumentation über Veränderungen im Zeitvergleich ist im Bericht nicht enthalten. Mit Ausnahme einzelner Befunde aus den *Large-Scale-Assessment*-Studien fehlen weitestgehend auch Aussagen zu den Bildungsakteuren/innen.

1.3 *Der bayrische Bildungsbericht*

Als zweiter Länderbericht wurde vor kurzem, im Juli 2006, auch der erste bayrische Bildungsbericht (ISB, 2006) der Öffentlichkeit vorgelegt. Dieser Bericht widmet sich auf 247 Seiten ganz dezidiert, aber ausschließlich, der allgemein bildenden Institution Schule⁴. Es handelt sich um einen konzeptionsbasierten Bericht (siehe Einleitung) über die Qualität des Schulwesens, der künftig alle drei Jahre vorgelegt werden soll. Ziel ist die Bereitstellung von Steuerungswissen.

Vergleicht man dies mit der hier vorgelegten Vorstudie zu einem Bildungsbericht Rheinland-Pfalz, dann wird deutlich, dass beide einem konzeptionellen Ansatz verpflichtet sind, der schriftlich expliziert wurde (vgl. ISB, 2005). Vorteile des bayrischen Berichts liegen in der ausdrücklichen Berücksichtigung regionaler Differenzen. Dies wäre auch in Rheinland-Pfalz viel versprechend. Während sich der bayrische Bildungsbericht aber lediglich auf die Institution Schule begrenzt und nur teilweise die Bildungsakteure/innen in der Schule ausdifferenziert, soll der Landesbildungsbericht Rheinland-Pfalz alle Bildungsorte von den Kindertageseinrichtungen bis hin zu Einrichtungen der Weiterbildung einbeziehen. Dabei wird ganz konsequent die Verteilungsdimension berücksichtigt (vgl. Kap. 3.2.1), d.h. die Daten werden nach verschiedenen Gruppen von Bildungsakteuren/innen ausdifferenziert. Ein weiterer Bereich, der im bayrischen Bildungsbericht komplett ausgespart wird, für den rheinland-pfälzischen Bildungsbericht aber charakteristisch werden soll, ist die Einbeziehung informeller Indikatoren auf Akteursebene. Gerade wenn man sich ausschließlich auf den Bildungsort Schule konzentrieren und zugleich Steuerungswissen bereit stellen will, ist es kurzsichtig, alle anderen Bildungsorte und damit auch die Transformation informeller Bildungsprozesse in das

⁴ Neben dem Schwerpunkt auf Grund- und Hauptschulen, Förderschulen, Realschulen und Gymnasien werden ebenso die Wirtschafts- und Fachoberschulen einbezogen.

Arbeits- und Beschäftigungssystem oder die informellen Kontexte von schulischen Bildungsprozessen auszublenden. Jegliche Änderung oder Steuerung des Schulsystems auf Basis dieses Berichts würde ohne Berücksichtigung dieser Kontexte und der Wechselbeziehungen zwischen verschiedenen Ebenen innerhalb einzelner Bildungsorte – z.B. die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule – erfolgen, weil diese systematisch unberücksichtigt bleiben.

Der rheinland-pfälzische Bildungsbericht kann aufgrund einer fundierten Kenntnis über bestehende Bildungsberichte einen eigenständigen inhaltlichen Schwerpunkt setzen und ist zugleich auf direkte Weise anschlussfähig an existierende Berichte. Wie dies geschehen kann, war ein Thema der Vorstudie und wird in den folgenden Kapiteln ausbuchstabiert.

TEIL II

2	Die Vorstudie zu einem Landesbildungsbericht.....	21
2.1	<i>Bildungsberichterstattung im Kontext von Bildungsmonitoring.....</i>	<i>21</i>
2.2	<i>Ziele der Vorstudie zu einem Landesbildungsbericht</i>	<i>23</i>
3	Konzeptionelle Grundlagen des Landesbildungsberichts	27
3.1	<i>Bildung im Landesbildungsbericht – diachron und synchron betrachtet</i>	<i>29</i>
3.2	<i>Die Zieldimensionen des Landesbildungsberichts</i>	<i>32</i>
3.2.1	Verteilungsdimension.....	32
3.2.2	Laufbahndimension.....	34
3.2.3	Transformationsdimension.....	37

2 Die Vorstudie zu einem Landesbildungsbericht

2.1 Bildungsberichterstattung im Kontext von Bildungsmonitoring

Im Horizont der eingangs erwähnten Debatten wird Bildungsberichterstattung nur als *ein* Instrument, bzw. nur als *ein* Teilbereich des komplexen Systems „*Bildungsmonitoring*“ verstanden (vgl. Avenarius, Ditton, Döbert u.a., 2003a, S.84; ISB, 2005, S.4ff.). Bildungsmonitoring umfasst (vgl. Abbildung 1)

- eine *(Selbst-)Beobachtung des Bildungssystems*, wie sie bereits seit langem z.B. in (Hoch-)Schulstatistiken oder über Schulaufsichtsbehörden institutionalisiert ist (u.a. Halhuber, 2005). Die Kinder- und Jugendhilfestatistik lässt sich zudem für die Beschreibung informeller Bildungsorte verwenden (BMBF, 2004b; Otto & Rauschenbach, 2004; Trepow, 2004)
- eine *Bildungsforschung i.w.S.* in ihrer universitären wie auch außeruniversitären Form. Die bekanntesten Institutionen sind beispielhaft: das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), das Deutsche Jugendinstitut (DJI), das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIfB) und für Rheinland-Pfalz u.a. das Zentrum für Bildungs- und Hochschulforschung (ZBH) in Mainz. Dokumentationen der Bildungsforschung finden sich auch in den Bänden der „Reihe Bildungsreform“ (siehe S.97f.). Auch die Aktivitäten und Empfehlungen des „Arbeitsstabs Forum Bildung“, die Kinder- und Jugendberichte (zuletzt der 12. Kinder- und Jugendbericht „Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule“ (BMFSFJ, 2005)) oder auch die rheinland-pfälzische „Arbeitsgruppe Bildungsforschung“ sind Foren und Ergebnisdarstellungen empirischer Bildungsforschung.
- eine *Evaluation* im Kontext der Qualitätsdebatte, die größtenteils Fragen der Qualitätsentwicklung und -sicherung bearbeitet. Hierzu gehören die Forderungen nach Standardisierung und Bench-Marking, d.h. kriteriums-basierten Analyseperspektiven (vgl. BMBF, 2003d) auch bereits vorliegender Bildungsberichte (Avenarius, Ditton, Döbert u.a., 2003a, S.116)
- eine *Bildungsberichterstattung* als solche. Unter Bildungsberichterstattung wird in der vorliegenden Vorstudie zu einem Landesbildungsbericht eine spezifische indikatoren-gestützte und zugleich konzeptionsbasierte Praxis der Beobachtung der Bildungsbeteiligung und der -verläufe verschiedener Akteursgruppen in den unterschiedlichsten Bildungsorten in Rheinland-Pfalz verstanden. Über die Analyse des Zusammenspiels dieser Bildungsorte

kann sich ein Landesbildungsbericht an die Bildungsbiografien von Rheinland-Pfälzerinnen und Rheinland-Pfälzer annähern. Die hier vorgelegte Vorstudie zu einem Landesbildungsbericht trägt den Titel „Bildungschancen: Beteiligungsformen und Verlaufsmuster“.



Abbildung 1: Bildungsmonitoring

Auch in der vorliegenden Vorstudie wird Bildungsberichterstattung als ein Teilbereich des komplexen Systems „*Bildungsmonitoring*“ angesehen. Bildungsberichterstattung setzt hierin „einen funktionsfähigen Kontext der Beobachtung und Analyse in Forschung und Bildungsverwaltung, Evaluation und Qualitätssicherung voraus und ergänzt diese Aktivitäten in spezifischer Weise“ (Avenarius, Ditton, Döbert u.a., 2003a, S.85).

Dieses umfassendere Verständnis von Berichterstattung im Kontext von Bildungsmonitoring ist in Rheinland-Pfalz nur im Zusammenwirken verschiedener Expertengruppen möglich und sinnvoll. In diesem Zusammenhang kommt der „Arbeitsgruppe Bildungsforschung“ eine herausgehobene Bedeutung zu (vgl. Kap. 7).

2.2 Ziele der Vorstudie zu einem Landesbildungsbericht

Die Vorstudie hat die Aufgabe,

- ein Konzept für den Landesbildungsbericht Rheinland-Pfalz zu entwickeln, der künftig regelmäßig vorgelegt werden soll;
- aussagekräftige Bildungsindikatoren zu den Bildungsakteuren/innen hinsichtlich der formalen und informellen Bildungsorte in Rheinland-Pfalz zu benennen, welche international und v.a. auf nationaler Ebene vergleichbar und anschlussfähig sind;
- die zukunftsweisenden Empfehlungen des Arbeitsstabs Forum Bildung zu berücksichtigen (Arbeitsstab Forum Bildung, 2001; 2002a; 2002b)
- die Datenlage für den zukünftigen Landesbildungsbericht zu klären und Datenquellen zu erkunden;
- mögliche Datendefizite zu benennen.

Diese Vorstudie formuliert Kriterien für eine Bildungsberichterstattung, denen eine Bildungsberichterstattung des Landes folgen soll. Entsprechend den Vorarbeiten zum nationalen Bildungsbericht (vgl. Avenarius, Ditton, Döbert u.a., 2003a) kann und soll der Landesbildungsbericht Rheinland-Pfalz:

- über Bildungsbeteiligung und -verläufe der Akteure/innen deskriptiv informieren (*Empirie & Ebene der Indikatoren*) und gleichzeitig
- analytisch brauchbar sein (*Theorie & Ebene der Konzeption*). Dies ist im Sinne von anschlussfähigen und die Berichte flankierenden empirischen und konzeptionellen Arbeiten zu sehen, wie sie u.a. durch eine Vernetzung mit der Arbeitsgruppe Bildungsforschung gewährleistet werden soll (vgl. Kap. 7). Zusätzlich soll die Vorstudie
- *vorhandene Partikularismen überwinden*, indem
 - das gesamte Bildungssystem von den Kindertageseinrichtungen bis zu Einrichtungen der Weiterbildung einbezogen wird (*diachrone Perspektive*). Darüber hinaus werden
 - weitere Bildungsgelegenheiten, u.a. die Familie oder die Medien, als Bildungsorte betrachtet (vgl. auch Baethge, Buss & Lanfer, 2003; BMBF, 2004b). Wie auch im nationalen Bildungsbericht sind in diesem Zusammenhang die wechselseitigen Abhängigkeiten, Schnittstellen (Übergänge) und Einflüsse deutlich zu machen, die im Zusammenspiel der formalen und informellen Bildungsorte (*synchrone Perspektive*) für die Akteure/innen relevant werden. Dies beinhaltet

- neben Beteiligungsformen oder „Ergebnissen“ möglichst auch *Prozesse abzubilden*, in denen sich *Bildungsbiografien*⁵ andeuten, so dass über diese Verlaufsanalysen auch Exklusionsmechanismen gerade an den Schnittstellen der Bildungsgelegenheiten beobachtbar werden (Helsper & Hummrich, 2005). Vor diesem Hintergrund hätte der Bildungsbericht Rheinland-Pfalz einen wesentlichen Vorzug gegenüber anderen Bildungsberichten, wenn nicht nur über statistische Kennziffern, sondern auch über Bildungsverläufe verschiedener Akteursgruppen informiert würde.
- einen *Bildungsbegriff* empirisch fassbar machen, der sowohl *formale* als auch *informelle Bildungsformen* umfasst, welche
 - *sozial-vergleichsgruppenbezogene Analysen* ermöglichen, indem die Akteure/innen nach Geschlecht (1) sowie ethnischen (2) und sozialen (3) (Herkunfts-)Gruppen differenziert werden (vgl. BMBF, 2003d). Eine weitere Vergleichsebene soll es zudem erlauben, die Daten des Landesbildungsberichts mit Befunden anderer Regionen in Beziehung zu setzen. Hier sind der Bundesländervergleich und die nationale wie internationale Vergleichsebene angesprochen. Darüber hinaus ist es möglich und sinnvoll in den Analysestrategien des Landesbildungsberichts auch innerhalb von Rheinland-Pfalz regionale Schwerpunktssetzungen vorzunehmen. Darüber hinaus soll er
- *ipsative Vergleiche ermöglichen*, d.h. für Zeitvergleiche nutzbar sein (vgl. BMBF, 2003d), die Entwicklungen und damit gegebenenfalls Veränderungen in der Zusammensetzung der Akteursgruppen in den einzelnen Bildungsorten aufzuzeigen vermögen.
- Nicht nur bei interethnischen Fragen (s.o.) gilt es zudem *Forschungs- und Datendefizite* hinsichtlich der verschiedenen Akteursgruppen kenntlich zu machen, so dass im Gesamten im Zuge des Landesbildungsberichts
- eine *interdisziplinäre und übergreifende Grundlagen- und Anwendungsforschung* zu den Bildungsakteuren/innen *initiiert* wird, inklusive der Forderung diese auch zu finanzieren (vgl. Solga, 2004).

Zusammengefasst konzentriert sich der Landesbildungsbericht entsprechend dem Antrag an das Ministerium (Honig & Schreiber, 2005) schwerpunktmäßig auf die Bildungsbeteiligung und Verlaufsmuster von Bildungskarrieren in fünf formalen Bildungsorten sowie im Kontext informeller Bildungsgelegenheiten speziell in den Lebensphasen Kindheit und Jugend. Zudem

⁵ Das Problem der Verfügbarkeit bildungsverlaufsbezogener Daten ist zu berücksichtigen, die nur durch Längsschnittstudien oder durch rekonstruktiv angelegte Daten, wie sie u.a. im Biografiefragebogen des Sozio-ökonomischen Panel Anwendung gefunden haben, gewonnen werden können (Bellenberg, 2005).

bietet er international und national vergleichbare Kennwerte zu Bildung und Qualifikation der rheinland-pfälzischen Erwachsenenbevölkerung, die Auskunft über die ‚Transformation‘ der institutionalisierten Bildungswege in den Berufs- und Arbeitsmarkt geben. Die Thematik der informellen Bildungsorte stellt im Vergleich zu bislang vorliegenden Bildungsberichten eine Neuerung dar und soll der Erkenntnis Rechnung tragen, dass formale und informelle Bildungsprozesse während der gesamten Bildungsbiografie wechselseitig aufeinander bezogen sind (Betz, 2006; vgl. auch die Vorstudien zum Nationalen Bildungsbericht BMBF, 2004b).

Im Rahmen dieser bildungsortspezifischen Kennziffern informiert der Landesbildungsbericht über die Bildungschancen verschiedener Bevölkerungsgruppen, die als „Bildungsakteure/innen“ in Erscheinung treten. Von Interesse sind Bildungschancen von Mädchen und Jungen, Schüler und Schülerinnen aus Migrantenfamilien sowie Weiterbildungsteilnehmer und -teilnehmerinnen aus unterschiedlichen Herkunftsfamilien.

Für jeden dieser Bereiche werden in Kapitel 5 Bildungsindikatoren aufgeführt, die sich aus der Gesamtkonzeption des Landesbildungsberichts ergeben und zu denen in der Regel bereits Indikatoren und Daten vorliegen. Ziel dieses Vorberichts ist ein Indikatorensystem, das mit möglichst wenigen Indikatoren aussagekräftige Informationen zu den Bildungschancen der Akteure/innen in Rheinland-Pfalz bietet.

3 Konzeptionelle Grundlagen des Landesbildungsberichts

Den Weg zu einem Bildungsbericht über einen konzeptbasierten Zugang zu wählen dient dazu, die vorhandenen Daten nach ausgewählten Gesichtspunkten zu systematisieren und für politische wie zugleich auch wissenschaftliche Analysen und Interpretationen zugänglich zu machen.

Zunächst einmal lassen sich zwei Ausgangspunkte der konzeptionellen Überlegungen zum Landesbildungsbericht Rheinland-Pfalz markieren. Zum einen ist dies die Orientierung an der Idee einer Bildungsberichterstattung im Kontext eines umfassenderen Bildungsmonitorings, wie sie bereits in Kapitel 2 expliziert wurde. Zum anderen ist damit eine Vorstellung von Bildungsberichterstattung angesprochen, die nur als eine integrierte und systemische, für das Gesamt der auf Ebene des Bundeslandes Rheinland-Pfalz gesellschaftlich organisierten Bildungs-, Betreuungs- und Weiterbildungsprozessen sowie informellen Bildungs- und Lernprozessen Sinn macht, nicht aber als ein Aufsummieren einzelner Partialberichte (zu Schule, zu Weiterbildung u.a.) oder der Aussparung ganzer Bereiche (z.B. zu Familie; vgl. in einer ähnlichen Argumentation: Baethge, Buss & Lanfer, 2003, S.5). Letzteres wurde so auch in der Arbeitsgruppe Bildungsforschung bzw. im Entwurf ihrer „Empfehlungen zur Bildungsforschung in Rheinland-Pfalz“ in der Rede von einem ‚erweiterten Bildungsbegriffs‘, der neben den organisierten auch die informell stattfindenden Bildungsprozesse umfasst, aufgegriffen (Arbeitsgruppe Bildungsforschung, 2005).

Für den Landesbildungsbericht heißt dies, dass nur in der Gesamtschau Bildungsbeteiligungen und -verläufe der Akteure/innen und die Zusammenhänge zwischen den jeweils *vor-, neben- und nachgelagerten Bildungsprozessen* von den Kindertageseinrichtungen bis hin zum Arbeitsmarkt aufgezeigt werden können. Der Zusammenhang wird im Landesbildungsbericht über eine *diachrone und synchrone Analyseperspektive auf Ebene der Bildungsakteure/innen* gestiftet. Erst die Einbeziehung ganz unterschiedlicher Bildungsorte stellt eine Annäherung daran dar, die Komplexität der Wechselbeziehungen zwischen den Bildungsorten und dabei des Zusammenhangs von *Bildung und ungleicher Teilhabe der unterschiedlichen Akteursgruppen* zu dokumentieren, welche über differentielle Beteiligungsformen und Bildungskarrieren ablesbar ist (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung, 2002a, S.11; vgl. Baethge, Buss & Lanfer, 2003, S.138).

Das der Vorstudie zugrunde liegende Ordnungsraster spricht Fragen an nach den

- sozialstrukturellen (sozialen),
- geschlechtsspezifischen und
- ethnischen Unterschieden zwischen Bildungsakteure/innen hinsichtlich ihres Zugangs zu den verschiedenen Bildungsorten, ihren Beteiligungsformen, ihren Erfolgen und Bildungskarrieren, die in der Betrachtung innerhalb der Bildungsorte als auch im Zusammenspiel der unterschiedlichen Bildungsorte deutlich werden.

Alle „Demarkationslinien“ (Baethge, Buss & Lanfer, 2003, S.161) zwischen formalen und informellen Bildungsbereichen oder auch innerhalb des formalen Bildungswesens, u.a. die alleinige Fokussierung von Schule wie im bayrischen Bildungsbericht geschehen (vgl. ISB, 2006), entsprechen nicht den empirischen Realitäten der Akteure/innen. Um ungleiche Bildungsbiografien zu dokumentieren, müssen diese willkürlichen Trennungen in der Bildungsberichterstattung aufgehoben werden.

Bildungschancen, wie sie im rheinland-pfälzischen Bildungsbericht dokumentiert werden sollen, können unter dieser Betrachtungsweise als Teilhabechancen verstanden werden. Dies ist anschlussfähig an Empfehlungen für das Bildungswesen, wie sie das Forum Bildung ausgesprochen hat (Arbeitsstab Forum Bildung, 2001). Es spricht u.a. davon, dass es gilt „Ausgrenzung (zu) vermeiden und ab(zu)bauen“ bzw. genauer: „In dem Maße, in dem Wissen und Kompetenzen Schlüssel für die Zukunft bedeuten, führen Nichtwissen und Nichtbeherrschen von Kompetenzen immer häufiger zu sozialer und beruflicher Ausgrenzung“ (Arbeitsstab Forum Bildung, 2001, S.30). Dies klang bereits in der eingangs erwähnten *Debatte um Bildung und soziale Strukturierung* an (siehe Einleitung). Zwar muss es sich nicht zwangsläufig um ein Nicht-Beherrschen und Nicht-Wissen handeln (es kann sich auch um anderes, nicht transformierbares Wissen handeln, Betz, i.E.), zumindest aber geht es um Nicht-Beteiligung, welche Exklusion wahrscheinlicher macht. Diese Beteiligungsformen an institutionellen wie informellen Bildungsorten sollen für Männer und Frauen, Migranten/innen und Nicht-Migranten/innen und für Personen aus unterschiedlichen sozialen Schichten in Rheinland-Pfalz dokumentiert werden.

Dieser Bildungsbegriff zielt schwerpunktmäßig auf die durch den Bildungserwerb gegebenen Möglichkeiten der unterschiedlichen Akteursgruppen zu sozialer Teilhabe (Inklusion). Die Vorstudie trägt den Titel *„Bildungschancen: Beteiligungsformen und Verlaufsmuster“*. Diese Bildungschancen lassen sich auf alle auch im nationalen Bildungsbericht aufgeführten Ziele

von Bildung beziehen: sowohl auf beruflich erforderliche und zugleich verwertbare Kompetenzen, d.h. die Arbeitsmarktrelevanz von Bildung („gesellschaftlicher Wohlstand bzw. Humanressourcen“), aber auch die Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln, bzw. zur Entfaltung der eigenen Persönlichkeit („individuelle Lebenschancen bzw. individuelle Regulationsfähigkeit“, vgl. ebenso Arbeitsstab Forum Bildung, 2002b) oder auch – ganz zentral – soziales Handeln und soziale Integration („sozialer Zusammenhalt bzw. gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit“). Schwerpunkt des Bildungsberichts ist die Dokumentation von Bildungsbeteiligung und -verläufen der verschiedenen Bildungsakteure/innen, die sich innerhalb wie auch zwischen den Bildungsorten beobachten lassen.

3.1 Bildung im Landesbildungsbericht – diachron und synchron betrachtet

Bildung diachron betrachtet

Folge dieser Sicht auf Bildung ist zunächst einmal der diachrone Blick auf die Teilhabemöglichkeiten der Akteure/innen. Bildungschancen als Teilhabechancen lassen sich sowohl in den Einrichtungen des Schulwesens, aber auch bereits in den Einrichtungen des Elementarbereichs oder auch der Hochschulen dokumentieren und nur in ihrem Zusammenspiel, u.a. im Zeitverlauf, analysieren. Bildungschancen der Bildungsakteure/innen werden so u.a. in einer zeitlichen Abfolge erkennbar.

Unter dem Gesichtspunkt einer „Bildung von Anfang an“ ist in diesem Zusammenhang im Landesbildungsbericht ‚spätestens‘ mit der Dokumentation der Beteiligungsformen der Akteure/innen im formalen Bildungsort *Kindertageseinrichtung* zu beginnen. Auch hier ist das Forum Bildung anzugeben, das ganz nachdrücklich eine „Frühe Förderung“ der Akteure/innen (Arbeitsstab Forum Bildung, 2001) fordert, u.a. da die „Weichen für Bildungschancen und damit für Lebenschancen (...) bereits früh gestellt (werden)“ (Arbeitsstab Forum Bildung, 2001, S.9).

Werden die differentiellen Besuchsquoten von Kindertageseinrichtungen nach Geschlecht, sozialer und ethnischer Herkunft dokumentiert (s.u.), kann dies u.a. als Grundlage für die geforderte politische Diskussion um eine Gebührenfreiheit des Besuchs von Kindertageseinrichtungen genommen werden. Zudem lässt sich bereits hier ein früherer oder späterer Einstieg in institutionelle Bildungsverläufe erkennen.

Zwar prägt auch bereits der Bildungsort Familie (Büchner & Brake, 2006) auf entscheidende Weise die Bildungs- und damit Teilhabechancen der Kinder, jedoch lässt sich dies bislang in

einem Bildungsbericht nicht abbilden (vgl. Kap. 3). Um dennoch der Familie den nötigen Stellenwert in der Analyse von Bildungschancen zukommen zu lassen, berücksichtigt die vorliegende Vorstudie durch die soziale Zugehörigkeit der Akteure/innen sozusagen auch ihre Herkunftsfamilie (vgl. auch Betz, 2006). Auch die ‚informellen Indikatoren‘ spiegeln familiäre Komponenten des Bildungserwerbs wider. Das Forschungsfeld ‚Familie als Bildungsort‘ erweist sich als schwer operationalisierbar bzw. bislang wenig erschlossen. Statt Datenquellen und Forschungsbefunden sind Diagnosen zu breiten Forschungsdefiziten kennzeichnend (Grunert, 2005). Inwiefern also die Familie als Ausgangspunkt für außerfamiliäre Bildungsprozesse von Kindern (BMFSFJ 2002, S.9) betrachtet werden kann und auch genuin familiäre Bildungsgelegenheiten in der frühesten Kindheit bereithält und familiäre Bildungsstrategien beobachtbar werden, wäre im Rahmen eines Bildungsmonitorings zu eruieren, mit dem Ziel, den Bildungsort Familie mittelfristig systematisch in eine Bildungsberichterstattung zu integrieren.

Im Gegensatz zur Familie gehört die Institution *Schule* seit langem zu den Grundpfeilern einer Bildungsberichterstattung. Auch über die Beteiligungsformen und Verlaufsmuster der Akteure/innen in diesen Bildungsorten wird im Landesbildungsbericht zu informieren sein. Nimmt man die ungleichen Teilhabemuster verschiedener Akteursgruppen im Kontext Schule in den Blick, so spricht sich das Forum Bildung unter dem Stichwort „Individuelle Förderung“ für eine „Verbesserung der inhaltlichen, organisatorischen und personellen Förderbedingungen für Schulen mit hohem Anteil an Kindern aus sozial benachteiligten Familien und von Kindern mit Migrationshintergrund, sowie die verstärkte Einbeziehung und Beratung von Eltern“ (Arbeitsstab Forum Bildung, 2002a, S.24), aus. Dies wäre eine mögliche Konsequenz, die aus der im Landesbildungsbericht angestrebten Dokumentation über differentielle Besuchsquoten und Schulerfolge unterschiedlicher Akteursgruppen gezogen werden könnte.

Weiterhin steht im Landesbildungsbericht die Dokumentation über die Beteiligungsformen und Bildungskarrieren der Akteure/innen in den Bildungsorten des *Berufs- und Weiterbildungssystem* an. Auch die *Hochschule* ist hier als eigenständiger Bildungsort zu nennen. „Lernen, ein Leben lang“ ist ein Schwerpunkt, den das Forum Bildung aufgreift und zugleich in diesem Zusammenhang eine verbesserte Verzahnung zwischen den Bildungsorten und Bildungswegen sowie die Einbeziehung informellen Lernens fordert. Auch mit dieser Forderung lässt sich die Analyseperspektive des Landesbildungsberichts zu den Bildungschancen sehr gut verbinden, die u.a. an der Analyse der für verschiedene Akteursgruppen ungleichen Verzahnung der Bildungsorte im Kontext von Berufs- und Weiterbildung festgemacht werden

kann. Gerade durch das Aufgreifen der Platzierungsformen in der *Berufs- und Arbeitswelt* wird die erfolgte oder aber nicht erfolgte bzw. erschwerte Transformation erworbener Kompetenzen und Abschlüsse für verschiedene Akteursgruppen beobachtbar.

Bildung – synchron betrachtet

Zugleich kann sich eine Vorstudie, die sich der Dokumentation von Bildungschancen verschrieben hat, nicht alleine auf formale Formen von Bildung in entsprechenden, eigens dafür geschaffenen Institutionen begrenzen (Zedler, 2002). Auch informelle Bildungsformen in Sozialisationsfeldern außerhalb dieser „reinen“ Bildungsinstitutionen oder aber informelle Formen von Bildung, die „neben“ den üblichen in Bildungsberichten vorfindbaren Kennziffern innerhalb der Bildungsorte beobachtbar sind (u.a. Elternmitwirkung, Schülerpartizipation), sind einzubeziehen. Gerade hier zeigen sich Unterschiede zwischen den Akteursgruppen. Diese ‚informelle‘ Perspektive auf Bildung steht auch im Einklang mit zentralen Positionen des 12. Kinder- und Jugendberichts (BMFSFJ, 2005). Die Lebens- und Lernwelten der Kinder und Jugendlichen außerhalb des Bildungssystems und zugleich aber ihr Wechselspiel mit formalen Bildungsorten sind zu berücksichtigen, wenn Bildungschancen als soziale Teilhabechancen verstanden und analysiert werden. Dieser synchrone Blick auf Bildung lässt sich aber nur etablieren, wenn sich die politischen Zuständigkeiten für und das wissenschaftliche und öffentliche Interesse an Bildung vom Bildungssystem lösen und auf weitere Bildungsorte und ihre Verschränkung mit institutionellen Bildungsgelegenheiten ausdehnen.

Parallel zu den „üblichen“ Bildungsorten sind somit Formen der Bildungsbeteiligung und Bildungsverläufe in ‚*informellen Bildungsorten*‘ wie in Vereinen, Nachhilfeinstituten, Familien, organisierten Aktivitäten etc. angesprochen. Auch diese Bildungsgelegenheiten sind von Kindheit an sozial ungleich verteilt und können nur bedingt durch institutionelle Bildungsangebote ergänzt bzw. erweitert werden. Zu den informellen Bildungsorten zählen zentral auch die neuen Medien. Die Verfügbarkeit, d.h. auch der Zugang zu neuen Medien sowie ihre Nutzung ist sozial strukturiert, d.h. sie variieren über unterschiedliche Akteursgruppen hinweg. Sie können bestehende Ungleichheiten verstärken oder neue hervorrufen, wie das Forum Bildung deutlich macht (Arbeitsstab Forum Bildung, 2002b, S.64) und seine Empfehlung „Chancen der neuen Medien nutzen“ ausspricht (Arbeitsstab Forum Bildung, 2001).

Bei der synchronen Sichtweise auf Bildungschancen kommt auch die Trennung von Bildungs- und Lebenswelt zur Sprache. Diese „Dissoziation“ (vgl. Baethge & Kupka, 2005) ist unter dem Blickwinkel sozialer Teilhabe für spezifische Akteursgruppen stärker ausgeprägt, als für andere (vgl. Betz, i.E.). Die Differenzen zwischen den formalen und informellen Bildungsor-

ten bzw. -gelegenheiten sind für die betrachteten Akteursgruppen unterschiedlich; die Beteiligungsformen und Verlaufsmuster unterscheiden sich auch hinsichtlich der Nähe und Ferne informeller Bildungsgelegenheiten zu formalen Formen von Bildung.

Im Kontext informeller Bildungsorte kann auch auf das Forum Bildung verwiesen werden, das unter der Rubrik „Lernen, Verantwortung zu übernehmen“ von der Bedeutung von Mitwirkungsmöglichkeiten, Teilhabechancen und Mitbestimmung in institutionalisierten wie auch in informellen Bereichen spricht (Arbeitsstab Forum Bildung, 2001).

3.2 *Die Zieldimensionen des Landesbildungsberichts*

Vor dem Hintergrund dieser konzeptionellen Überlegungen stützt sich der Landesbildungsbericht auf drei Zieldimensionen (vgl. auch Abbildung 2; vgl. ähnlich auch Solga, 2004):

3.2.1 Verteilungsdimension

Integraler Bestandteil des Landesbildungsberichts sind Indikatoren zur sozialen, ethnischen, geschlechtsspezifischen (und wünschenswert: regionalen) Zusammensetzung der Akteure/innen bzw. Bildungsteilnehmer/innen. Dies dient dazu, differentielle Bildungsbeteiligungsquoten sowie Bildungskarrieren in formalen aber auch informellen Bildungskontexten abzubilden.

Die Formen der Bildungsbeteiligung und Bildungsprozesse im Zeitverlauf lassen sich nach verschiedenen Akteursgruppen ausdifferenzieren: Mädchen und Jungen bzw. Frauen und Männern, Schüler/innen aus Migrantenfamilien und Weiterbildungsteilnehmer/innen aus unterschiedlichen Herkunftsfamilien. Deutlich herauszuarbeiten sind hier ungleiche Bildungsbeteiligungsquoten, bildungsgangspezifische Selektivitäten und Unterschiede im informellen Bildungserwerb in geschlechts-, herkunfts- und migrationsspezifischer Hinsicht.

Geschlecht

Der Blick auf die Unterschiede in der Beteiligung oder den Verlaufsmustern von Bildungskarrieren zwischen Frauen und Männern lässt sich verbinden mit der Forderung des Forum Bildung (Arbeitsstab Forum Bildung, 2001) nach gleicher Teilhabe von Frauen und Männern als durchgängiges Leitprinzip des Bildungswesens. Auch weitere Empfehlungen aus diesem Bereich sind anschlussfähig an die empirische Dokumentation im Landesbildungsbericht, wenn es im Forum Bildung heißt, „Maßnahmen zur Erweiterung des Berufswahlspektrums und des

Studienwahlverhaltens für junge Frauen und junge Männer“ sind zu ergreifen. Diese bildungspolitischen Interventionen könnten eingeleitet werden auf Grundlage der Daten eines Landesbildungsberichts, die ausweisen, dass z.B. in Familien unterschiedliche Bildungsgelegenheiten für Jungen und Mädchen bereit gehalten werden, dass in Schulen geschlechtsspezifische Fächerkombinationen nachweisbar sind, bis hin zu den Hochschulen, die v.a. bei den höheren akademischen Abschlüssen (Diplom, Promotion,...), deutliche Unterschiede zwischen Männern und Frauen belegen (s.u. Transformationsdimension“). Anschlussfähig hieran sind auch vertiefende geschlechtsspezifische Forschungsfragen im Rahmen eines rheinland-pfälzischen Bildungsmonitorings.

Soziale Herkunft

Unter der Überschrift „soziale Herkunft“ werden im Landesbildungsbericht durchgängig alle Angaben zu den Akteuren/innen nach ihrer sozialen Herkunft differenziert, so dass Aussagen über Beteiligungsformen und Bildungskarrieren hinsichtlich des sozialen Hintergrundes möglich sind. Der soziale Hintergrund der Akteure/innen wird in der Bildungsforschung, und damit auch in den dem Landesbildungsbericht zugrunde liegenden Datenquellen, recht unterschiedlich abgebildet bzw. operationalisiert. Umrissen sind die Indikatoren, die auch als „sozialer Status“ oder „soziale Schichtzugehörigkeit“ deklariert werden und die sich üblicherweise aus Indikatoren zum Schulbildungsniveau, zum Einkommen und zum Beruf der Eltern bzw. der jeweils befragten Person zusammensetzen. Dass die soziale Herkunft der Kinder in Kindertageseinrichtungen, aber auch der Schüler/innen, der Weiterbildungsteilnehmer/innen oder im „informellen Kontext Medien“ Einfluss auf die Beteiligungsformen und Bildungskarrieren der Akteure/innen hat, wird in zahlreichen sozialwissenschaftlichen Studien belegt.

Das Forum Bildung empfiehlt unter dem Stichwort „Ausgrenzung vermeiden und abbauen“, dass beispielsweise verstärkte Werbung und neue Ansprechformen für die Teilnahme von Personen mit geringen Qualifikationen an Weiterbildung gemacht werden soll. Die Dokumentation der sozialen Herkunft der Akteure/innen im Bildungsort „Weiterbildung“, wie sie Eingang in den Bildungsbericht finden soll, wäre hierfür ein erster entscheidender Faktor.

Ethnische Herkunft

Die ethnische Herkunft der Akteure/innen schließlich beinhaltet eine Differenzierung der Indikatoren nach der ethnischen Zugehörigkeit der Akteure/innen, um hinsichtlich dieses Merkmals Angaben zu Beteiligungsquoten und Bildungsverläufen der Akteure/innen machen zu können. Wie auch die soziale Herkunft umschreibt „ethnische Herkunft“ ein Bündel an Indikatoren, die im Kontext eines Bildungsmonitorings Verwendung finden: abgebildet wird

ethnische Zugehörigkeit traditionell über die Staatsbürgerschaft, aber auch über das Geburtsland, die Muttersprache, die Umgangssprache etc. Auch in diesem Kontext zeigen vorliegende Studien zu informellen Bildungsorten unterschiedliche Lernanlässe zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund, eine differentielle, d.h. hier migrationsspezifische, Eingangs- sowie Durchgangsselektivität im Hinblick auf den Zugang zu Kindertageseinrichtungen, Grundschulen oder auch Weiterbildungseinrichtungen, die es in einem Landesbildungsbericht zu dokumentieren gilt.

Wie auch Solga u.a. (2003) schreiben, ist dabei wesentlich, dass es „im Rahmen einer Bildungsberichterstattung die Problemlagen dieser Gruppen (unsere Anmerkung: verschiedener Migrantengruppen) genauer auszuloten (gilt), als gegenwärtig und sie als Teil des Bildungssystems, nicht als dessen unvermeidliche Opfer, kontinuierlich zu beobachten“ (Baethge, Buss & Lanfer, 2003, S.150). Es geht also nicht darum, Migranten/innen als eine „besondere Gruppe“ hervorzuheben, wie dies im nationalen Bildungsbericht geschehen ist, sondern kontinuierlich als ein integraler Bestandteil der Bildungsberichterstattung zu dokumentieren, dass sie z.B. bislang in den (amtlichen) Statistiken untergehen (vgl. Halbhuber, 2005).

Der Landesbildungsbericht würde darauf reagieren, dass die ethnische Zugehörigkeit der Akteure/innen die Bildungsorte, wie v.a. auch die Beteiligungsformen und Bildungsverläufe, auch zukünftig strukturieren und verändern wird (Avenarius, Ditton, Döbert u.a., 2003a; Baumert, Watermann & Schümer, 2003). Der Bildungsbericht könnte so ein brauchbares Instrument im Rahmen eines innovativen „ethnic monitoring“ sein, wie es der nationale Bildungsbericht auch angedeutet hat. Wiederum lassen sich auch hier Empfehlungen des Forum Bildung anführen, die ganz dezidiert die „Bildung und Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten“ fordern (Arbeitsstab Forum Bildung, 2001).

3.2.2 Laufbahndimension

Ein weiteres zentrales Element des Landesbildungsberichts sind Indikatoren zu den Bildungsverläufen der eben genannten Akteursgruppen innerhalb der jeweils angesprochenen Bildungsorte. Unter die Laufbahndimension fällt die Erfassung vielfältiger Formen des Erwerbs soliden Fachwissens, den das Forum Bildung als entscheidende Kompetenz für die Zukunft betont (Arbeitsstab Forum Bildung, 2001). Dieses Wissen wird über die „Abschlüsse“ der Akteure/innen abgebildet. Zudem werden über die Laufbahndimension Bildungsprozesse dokumentiert, die Abbrüche, Umbrüche, Sackgassen, die Durchlässigkeit nach oben und unten,

sowie Verbleibsinformationen geben und Verlaufsmuster zum einen innerhalb, aber auch beim „Übergang“ (vgl. Kap. 5: Indikatortableau) zwischen den einzelnen formalen Bildungsorten, u.a. beim Übergang in die Grundschule oder dem Übergang in den Beruf geben. Diese Übergänge sind für die verschiedenen Akteursgruppen unterschiedlich, zugleich aber halten Baethge, Buss & Lanfer (2003) in diesem Zusammenhang fest, dass „über Qualität und Ausmaß der Bildungsexklusion“ so gut wie keine Informationen bereit stehen und gerade aus diesem Grund auch „eine wesentliche Aufgabe einer (...) Berichterstattung sein (wird), die Dynamik dieser Prozesse auszuloten“ (Baethge, Buss & Lanfer, 2003, S.19, unsere Hervorh.). Die Berücksichtigung der Laufbahndimension im Landesbildungsbericht ist anschlussfähig an die Diskussion um „Prozesse“, d.h. Prozessvariablen im „Input-*Prozess*-Outcome-Schema“, wie es für die OECD-Berichte oder auch den nationalen Bildungsbericht kennzeichnend ist. Allerdings wird die Dokumentation der „Prozesse“ im Landesbildungsbericht anders interpretiert. Ziel ist es, Prozessdaten zu den gruppenspezifischen Bildungslaufbahnen innerhalb der Teilsysteme (z.B. Klassenwiederholungen, nicht bestandene Prüfungen, Studiendauer) zu sammeln. Über diese Daten wird augenscheinlich, welche Gruppen zu welchen Zeitpunkten aus dem Bildungssystem ausscheren, welche Akteursgruppen länger in den Institutionen verweilen als andere (z.B. durch Klassenwiederholungen) etc. In der Gesamtschau der Daten werden typische kollektive Bildungsgeschichten sichtbar, die durch Studien zu exemplarischen individuellen Bildungsbiografien ergänzt und vertieft werden könnten (Verweis auf die Interessen der Mitglieder der Arbeitsgruppe Bildungsforschung, Kap. 7).

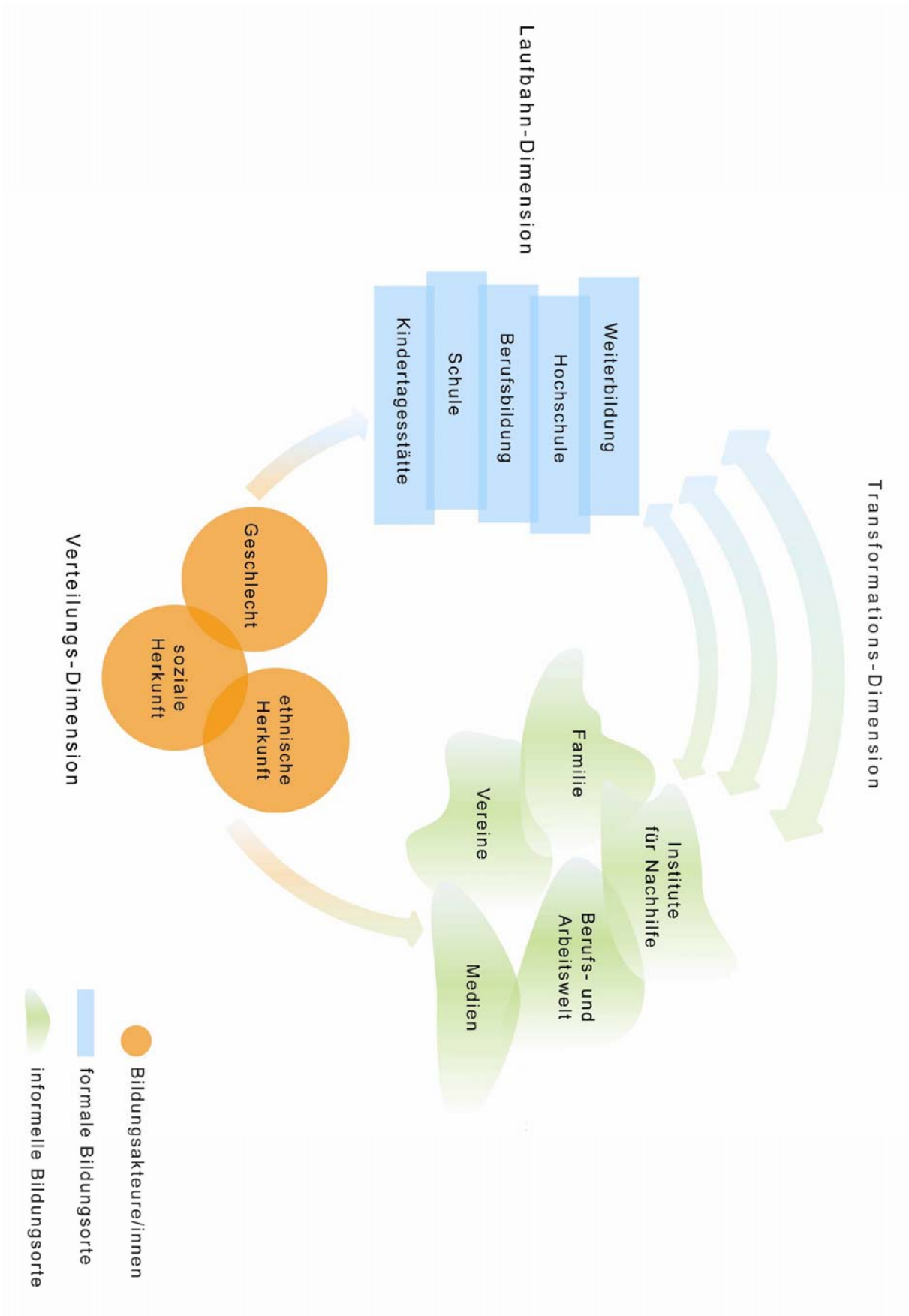


Abbildung 2: Bildungsakteure/innen in den Bildungsorten

3.2.3 Transformationsdimension

Mit der Transformationsdimension schließlich ist sowohl die „Verwertung“ bzw. „Transformation“ der Bildungszertifikate, -anstrengungen und -beteiligungsformen zu einem späteren Zeitpunkt im Lebenslauf angesprochen, was sich u.a. an der Positionierung im Beschäftigungssystem ausdrückt und sich an den erfolgten „Übergängen“ ablesen lässt, als auch die Transformation, die Prozesse *zwischen* den Teilsystemen, zwischen formalen und informellen Bildungsorten. Von Interesse ist gleichermaßen die bereits angesprochene (Arbeitsmarkt-)Platzierung, d.h. Hinweise auf die Erwerbsverläufe der Akteursgruppen und somit die Formen der Transformation erworbener Bildungsabschlüsse oder informell erworbener Kenntnisse, „Kompetenzen“ und Fähigkeiten (vgl. Kap. 5: Indikatortableau). Zugleich spricht Transformation auch das „Switchen“ der Akteure/innen zwischen verschiedenen Bildungsorten an, u.a. zwischen Schule und Medien, zwischen den ‚außerschulischen‘ *„Einstellungen/Haltungen zu Bildung“* und den Anforderungen in der Schule, zwischen *„Familie“* bzw. *„organisierten Aktivitäten“* und Kindertageseinrichtungen (vgl. Kap. 5: Indikatortableau).

„Die Leistungsfähigkeit von Bildungsinstitutionen zeigt sich praktisch auch an den Schnittstellen zu weiterführenden Einrichtungen der (Aus-)Bildung, des Arbeitsmarktes und der gesellschaftlichen Teilhabe bzw. genauer darin, wie sich Individuen in ihnen bewegen (können) (Baethge, Buss & Lanfer, 2003, S.160). Unter die Transformationsdimension fällt auch der Erwerb fachübergreifender Kompetenzen, den das Forum Bildung als entscheidende Kompetenz für die Zukunft betont (Arbeitsstab Forum Bildung, 2001).

Auch bei der Transformationsdimension wird differenziert nach geschlechtsspezifischen sowie sozial und ethnisch strukturierten Erwerbsverläufen und (Selbst-)Platzierungsformen. Dies ist anschlussfähig an Wirkungsvariablen aus dem bereits genannten „Input-Prozess-Outcome-Schema“ u.a. des nationalen Bildungsberichts. Allerdings wird die Dokumentation der „Transformation“ im Landesbildungsbericht ebenfalls anders interpretiert. Die Indikatoren dieser Zieldimension des Landesbildungsberichts geben Auskunft über die berufliche Platzierung der Bildungsakteure/innen. Sie geben Hinweise auf die „Dissoziation“, die Trennung von Bildung und Beruf/Arbeitsmarkt (vgl. Baethge & Kupka, 2005). Auch unter diesem Gesichtspunkt gibt es Hinweise darauf, dass die Trennung von Bildung und Arbeitsmarkt für spezifische Akteursgruppen leichter zu überwinden ist, als für andere. Dies drückt sich darin aus, dass beispielsweise Schüler/innen aus Familien mit Migrationshintergrund höhere Quo-

ten an Jugendarbeitslosigkeit haben, als Kinder ohne Migrationsgeschichte (Solga, Powell & Wagner, 2003). „Verwertung“ von Bildung meint aber auch die ‚selbst gewählten‘ Wege durch das Bildungssystem, bzw. im Hinblick auf Formen des informellen Bildungserwerbs. Beispielsweise zeigen Helsper & Hummrich (2005, S.131), dass in der Schule erfolgreiche Kinder eher den Kontakt zu Peers suchen, die die Aneignung von schulisch verwertbarer Bildung weiter begünstigen und diese Peerinteraktionen als ‚schulbildungsförderliche‘ Zusammenkünfte betrachtet werden können. Transformation zeigt sich also nicht erst nach der Betrachtung von institutionalisierten Bildungslaufbahnen, sondern bereits in der *Gleichzeitigkeit von Bildungsprozessen an unterschiedlichen Bildungsorten*, d.h. wenn sich Akteure/innen zwischen unterschiedlichen Bildungsorten hin und her bewegen („switchen“) (vgl. Betz, i.E.).

Die Indikatoren aus den Zieldimension 3.2.2 und 3.2.3 (vgl. Kap. 5: Indikatorentableau) lassen sich in einer gemeinsamen Analyse und Interpretation auch ohne das Vorhandensein von Längsschnittdaten zu Aussagen über Bildungsbiografien der Akteure/innen in Rheinland-Pfalz verdichten. Nichtsdestotrotz sind für den Landesbildungsbericht flankierende Längsschnittanalysen/Primärerhebungen dringend erforderlich (vgl. Kap. 8) und die aufgezeigten Datenlücken zu schließen.

Diese drei Dimensionen sind sowohl anschlussfähig an bereits vorhandene und etablierte Indikatorensysteme auf nationaler und in Teilen auch auf internationaler Ebene, wie auch an die inhaltlichen Schwerpunkte der Arbeitsgruppe Bildungsforschung (vgl. Kap. 7) und können durch Primärerhebungen hinsichtlich einzelner Lücken und Desiderate „aufgefüllt“ werden (vgl. Kap. 8).

TEIL III

4	Ein System von Bildungsindikatoren	41
4.1	<i>Anforderungen an die Bildungsindikatoren</i>	41
4.2	<i>Bestimmung der Bildungsindikatoren</i>	41
4.3	<i>Spezifika von Rheinland-Pfalz: Politische Programme</i>	42
4.4	<i>Lesehilfen zum Indikatorentableau</i>	43
5	Das Indikatorentableau	47
6	Datenlage und Datenquellen	57
6.1	<i>Das Statistische Landesamt.....</i>	57
6.2	<i>„Informelle“ Datenbestände: Freiwilligensurvey, Studie: Jugend, Information, (Multi-)Media und Jugendsurvey.....</i>	61
6.3	<i>Das Sozio-ökonomische Panel</i>	67
6.4	<i>Internationale Schulleistungsstudien und Bildungsstandards</i>	71
6.5	<i>Der Mikrozensus</i>	74
6.6	<i>Untersuchungen des Hochschul-Informations-Systems.....</i>	75
6.7	<i>Datenlücken und -defizite.....</i>	76

4 Ein System von Bildungsindikatoren

4.1 Anforderungen an die Bildungsindikatoren

(Soziale) Indikatoren, wie sie auch in der Bildungsberichterstattung Verwendung finden, müssen nach McEwin (1995, S.315) den folgenden Kriterien genügen (vgl. dazu auch BMBF, 2003d, s.o.). Sie müssen

- Ausdruck eines theoretischen Konzepts sein,
- zu anderen Indikatoren in einer angebbaren (und konzeptionsgebundenen) Beziehung stehen,
- gültig sein,
- (änderungs-)sensitiv sein,
- summarischen Charakter aufweisen (nicht nur partiell ausgerichtet sein, vgl. Kap. 2 mit den Zielen des Landesbildungsberichts),
- als Zeitreihen zur Verfügung stehen und nach relevanten Merkmalen disaggregiert werden können (vgl. sozial-vergleichsgruppenbezogene Auswertungsstrategien, s.o.),
- verständlich und leicht interpretierbar sein (Verwendung in politischen Zusammenhängen, (fach-)öffentliches Publikum).

An diesen Kriterien orientiert sich der Landesbildungsbericht.

4.2 Bestimmung der Bildungsindikatoren

Hinsichtlich der Auswahl der Bildungsindikatoren wurde sowohl darauf geachtet, inwiefern sie die „Bildungschancen der Akteure/innen“ hinsichtlich der Beteiligungsformen und Bildungsverläufe entlang der im vorherigen Kapitel beschriebenen Zieldimension konkretisieren, als auch danach, ob sie den genannten Anforderungen an empirischen Indikatoren genügen.

Zudem sollte sich der Landesbildungsbericht, wie auch der Nationale Bildungsbericht unter Federführung des BMBF, auf eine überschaubare Zahl von Bildungsindikatoren beschränken, damit die Berichterstattung nicht zu umfangreich wird. Aus einer Sammlung möglicher Indikatoren wurden somit solche ausgewählt, die zum einen für den konzeptionellen Rahmen des Landesbildungsberichts unbedingt notwendig sind und zu denen mit vergleichsweise geringem Aufwand in regelmäßigen Zeitabständen Daten beschafft werden können. Das folgende Tableau (vgl. Kap. 5) benennt die vorgeschlagenen Bildungsindikatoren mit ihren Differen-

zierungen, weist auf Vergleichsmöglichkeiten hin und nennt die zur Verfügung stehenden Datenquellen. Entsprechend dem konzeptionellen Rahmen werden die Daten im Landesbildungsbericht durchgängig nach folgenden Merkmalen differenziert: nach Geschlecht, nach sozialer Herkunft sowie nach Migrationshintergrund bzw. nicht deutscher Staatsangehörigkeit.

4.3 Spezifika von Rheinland-Pfalz: Politische Programme

Zusätzlich zur konzeptionellen Ausrichtung des Landesbildungsberichts hinsichtlich der drei Zieldimensionen und ihrer Abbildung über ein Set an Indikatoren, wird dem *policy driven approach* zur Bildungsberichterstattung entsprechend, auch speziell auf die bildungspolitischen Bestrebungen in Rheinland-Pfalz eingegangen und diese durch entsprechende Indikatoren operationalisiert. Bezogen auf den Bildungsort „Kindertagesstätten“ beispielsweise wurden Indikatoren zur Ganztagsbetreuung oder auch zur Verbesserung der frühkindlichen Bildung durch Weiterqualifizierung der Erzieher/innen im Rahmen des Landesprogramms „Zukunftschance Kinder – Bildung von Anfang an“ aufgenommen. Über alle Bildungsorte hinweg werden so in Ergänzung der konzeptionsbasierten Indikatoren auch so genannte „*Programmindikatoren*“ aufgenommen, die rheinland-pfalz-spezifische, bildungspolitische Besonderheiten abbilden, die im Rahmen der Bildungsberichterstattung dokumentiert oder evaluiert werden sollen. Die Programmindikatoren folgen einem *policy driven approach*, während die Bildungsindikatoren einem *concept driven approach* folgen; sie bilden damit streng genommen eine „Studie in der Studie“, solange sie nicht konzeptionell integriert sind. Dies ist im vorliegenden Tableau (vgl. Kap. 5) aber (noch) nicht der Fall, weil sie sich pragmatischen Interessen der ministeriellen Fachabteilungen verdanken.

4.4 Lesehilfen zum Indikatorentableau

Das Indikatorentableau bildet den Kern des Berichts. Der grundlegende Gliederungsaufbau orientiert sich an den fünf Bildungsorten, die entsprechend der Lebensläufe der Akteure/innen *vertikal* geordnet und alphabetisch benannt sind. Es wird unterschieden nach:

- (A) Kindertagesstätte
- (B) Schule
- (C) Berufsbildung
- (D) Hochschule
- (E) Weiterbildung und
- (F) Bildungsstand der (Erwachsenen-)Bevölkerung

Alle sechs Bereiche sind nach demselben Schema aufgebaut und beinhalten bildungsorts-spezifische Sets an Indikatoren, welche im Folgenden anhand ihrer jeweiligen Indikatorenlabels kurz erläutert werden sollen.

Die Auflistung der Indikatoren je Bildungsort folgt der Logik der Konzeption. Erst ein konzeptioneller Rahmen stellt die angeführten Indikatoren in einen sinngebenden Zusammenhang. Gleichwohl zeigt sich, dass nicht alle wünschenswerten Bereiche über Indikatoren abgebildet werden können, so dass selbstverständlich auch die vorhandenen Datenquellen sowie die Datenverfügbarkeit für die Auswahl der Indikatoren eine Rolle spielen.

Das Bausteinsystem des Landesbildungsberichts liest sich wie folgt:

A-F 0. Verteilungsdimension

Die erste Zieldimension des Landesbildungsberichts weist aus, dass alle Indikatoren nach den Kategorien Geschlecht (GE), soziale (SH) und ethnische Herkunft (EH) der Bildungsakteure/innen ausdifferenzieren sind. An prominenter Stelle wird im Tableau rechts Auskunft über die Differenzierungsfähigkeit der vorgeschlagenen Indikatoren gegeben.

A-F 1. Grundlegendes: Bildungsakteure/innen in ...

Hier werden grundlegende Informationen zu den Bildungsakteuren/innen im jeweiligen Bildungsort angeführt, die unter dem Indikatorenlabel „*Bildungsbeteiligung*“ ausdifferenziert werden.

A-F 2. Laufbahndimension

Unter dieser Zieldimension des Landesbildungsberichts folgen Angaben, die Aufschluss über die Bildungsverläufe der Akteursgruppen *innerhalb* des jeweiligen Bildungsortes geben (institutionelle Laufbahndimension, vgl. auch Baethge, Buss & Lanfer, 2003). Untergliedert werden die Angaben zu den Bildungsverläufen in die Rubriken „*Übergänge*“ und „*Abschlüsse*“. Erstere machen auf Wanderungsbewegungen innerhalb des Bildungsortes aufmerksam (Klassenwiederholungen, abgebrochene Ausbildungsverhältnisse); letztere sind als Hinweise auf die Anschlussfähigkeit an weitere Bildungsorte zu sehen (mit einem guten Abschluss wird der Sprung in den nächsten Bildungsort wahrscheinlicher).

A-F 3. Transformationsdimension

Diese zweite Zieldimension des Landesbildungsberichts rekurriert auf die Wechselbeziehungen und Schnittstellen zwischen den Bildungsorten. Hier kommen auch die informellen Bildungsorte ins Spiel. Die Rede von der Transformation bezieht sich zum einen auf die empirische Tatsache, dass Bildungsakteure/innen sich nicht nur innerhalb von Bildungsinstitutionen bewegen, sondern *gleichzeitig* immer auch zwischen unterschiedlichen Bildungsorten. Zum anderen gibt der Bereich F. Bildungsstand der Bevölkerung Auskunft über die erfolgte ‚erfolgreiche‘ „Transformation“ erworbener Kompetenzen, Abschlüsse etc. in den Arbeitsmarkt, bzw. in das Erwerbssystem.

Für alle Bildungsorte wird unter der Überschrift „Transformationsdimension“ der Bereich „*Übergänge*“ aufgegriffen, der sozusagen die „erfolgreichen Übergänge“ der Bildungsakteure/innen widerspiegelt. Ebenso werden hier – vergleichbar zu den Abschlüssen der Laufbahndimension – die „*Kompetenzen*“ der Bildungsakteure/innen genannt. Die abgebildeten Kompetenzen gehen über eine Verwertbarkeit innerhalb einzelner Bildungsorte hinaus – Zielperspektive ist gesellschaftliche Teilhabe in ganz unterschiedlichen Bildungsorten.

Zudem werden in der Transformationsdimension bildungsortspezifische Unterkategorien angeführt, die „*Medien*“, „*Einstellungen/Haltungen zu Bildung*“, „*Familie*“ bzw. „*organisierte Aktivitäten*“ umfassen.

A-F 4. Spezifika für Rheinland-Pfalz: Programmindikatoren

Dieser Baustein umfasst die für eine Bildungsberichterstattung ebenfalls wesentlichen Spezifika rheinland-pfälzischer politischer Programme und Vorhaben. Die aufgelisteten Indikatoren (,Programmindikatoren') sind bildungsortbezogen. Wenn möglich werden die einzelnen Programmindikatoren mit Labels versehen (u.a. „Zukunftschance Kinder – Bildung von Anfang an“ oder „Erweiterte Lernzeiten“), die eine Zuordnung zu spezifischen bildungspolitischen Programmen ermöglichen. Im Sinne der drei Zieldimensionen des Landesbildungsberichts macht es Sinn, die angeführten Programmindikatoren auch hinsichtlich ihres Informationsgehalts zu den Bildungsverläufen der Akteure/innen innerhalb des jeweiligen Bildungsortes (,Laufbahndimension'), hinsichtlich der erfolgten bzw. möglichen Transformation (,Transformationsdimension') sowie ganz zentral auch nach Verteilungsgesichtspunkten (,Verteilungsdimension') zu differenzieren. Größtenteils kann dies mit den vorhandenen Datenquellen noch nicht befriedigend eingelöst werden.

Der *horizontale* Aufbau des Tableaus orientiert sich an den wesentlichen ‚Hintergrundinformationen' zu den einzelnen konzeptionsbasierten Indikatoren. Zu jedem einzelnen Indikator wird zunächst die Datenquelle angegeben (Datenquelle), sodann die Auskunft darüber, in welchem Zeitintervall er vorliegt (Erhebungsintervall in Jahren). Um die Anschlussfähigkeit des rheinland-pfälzischen Bildungsberichts an die nationale Ebene zu sichern wird zudem angegeben, ob nationale Vergleiche möglich sind (nationaler Vergleich)⁶. Schließlich folgen die bereits benannten Angaben zur Verteilungsdimension (A-F 0) für jeden Indikator.

⁶ Vergleiche mit der internationalen Ebene (internationale Vergleiche) sind für alle Indikatoren aus dem Bereich „F. Bildungsstand der Bevölkerung“ gegeben. Bei allen anderen Bildungsorten jedoch liegen nur vereinzelt, u.a. bei den PISA- und IGLU-Studien, international vergleichbare Indikatoren vor. Bei allen aufgelisteten Indikatoren sind Vergleiche über die Zeit (ipsative Vergleiche) möglich. Daher ist diese ‚redundante' Information im Tableau nicht aufgeführt.

5 Das Indikatortableau

Bildungsorte <i>formal & informell</i>		Bildungsakteure				
Dimensionen		Datenquelle	Erhebungsintervall in Jahren	nationaler Vergleich	A.0 Verteilungsdimension	
Indikatorenlabel	Indikatoren			GE	SH	EH
A Kindertagesstätten						
A.1 Grundlegendes: Bildungsakteure/innen in Kindertagesstätten						
Bildungsbeteiligung						
	Verteilung der Kinder in Kindertageseinrichtungen nach Alter (Besuchsquote)	StLa/SOEP	1/1	●/●	n.v./●	●/●
	Verteilung der Kinder in Kindertageseinrichtungen nach täglicher Betreuungszeit	StLa/SOEP	1/1	●/●	n.v./●	●/●
A.2 Laufbahndimension - Bildungsbiographien innerhalb von Bildungsorten						
Übergänge (Verbleib, Durchlässigkeit, Abbrüche, Umbrüche)						
	Besuch der Kindertagesstätte in Jahren	SOEP	1	●	●	●
A.3 Transformationsdimension - Bildungsbiographien zwischen Bildungsorten						
Übergänge						
	Vorzeitige Einschulung (siehe auch B.3)	StLa	1	n.v.	●	n.v.
	Verspätete Einschulung (siehe auch B.3)	StLa/PISA	1/3	n.v./●	●/●	n.v./●
Kompetenzen						
	Sprachkenntnisse (Diagnose des Sprachförderbedarfs) ¹⁾	n.v.				
Medien						
	PC-Ausstattung des Haushaltes	SOEP	2	●	●	●
Familie						
	Betreuung durch Verwandte	SOEP	1	●	●	●
	Inanspruchnahme staatlich geförderter Kindertagespflege	StLa	1	●	●	n.v.
A.4 Spezifika für Rheinland-Pfalz: Politische Programme						
Zukunftschance Kinder - Bildung von Anfang an						
	Platzangebot: Ganztagsbetreuung (über 7 Std.)	StLa	1	●	-	-
	Platzangebot: Plätze für unter Dreijährige ²⁾	LJA	1	n.v.	-	-
	Kurse zur Sprachförderung ³⁾	MBFJ	n.v.	n.v.	●	n.v.
Qualifikation des Fachpersonals						
	Akademiker/innenanteil	StLa	1	●	●	n.v.
	Studiengang Sozialmanagement Fachhochschule Remagen: Bewerber/innen, Studierende, Absolventen/innen	FHR	1	-	●	●
	Vom MBFJ finanzierte Fortbildungsmaßnahmen für pädagogische Fachkräfte ⁴⁾	MBFJ	n.v.	-	-	-
	Zugriffe auf den KITA-Server des MBFJ	MBFJ	n.v.	-	-	-
	Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsempfehlungen: Arbeitsschwerpunkte in den pädagogischen Konzepten	BEE	n.v.	n.v.	-	-

n.v. = nicht vorhanden;

- = Aussage nicht sinnvoll

¹⁾ Das Verfahren zur Diagnose des Sprachförderbedarfs wurde erst im September 2006 eingeleitet (vgl. MBFJ, 2005b).

^{2) 3) 4)} Nähere Angaben des MBFJ zum Erhebungsintervall und zur nationalen Vergleichbarkeit liegen zurzeit noch nicht vor.

Bildungsorte <i>formal & informell</i>		Bildungsakteure			
Dimensionen		Datenquelle	Erhebungsintervall in Jahren	nationaler Vergleich	B.0 Verteilungsdimension
Indikatorenlabel	Indikatoren				GE SH EH
B Schule					
B.1 Grundlegendes: Bildungsakteure/innen in Schulen					
Bildungsbeteiligung					
	Verteilung der Schüler/innen in der Grundschule nach Alter / Klassenstufe	StLa	1	n.v.	• n.v. •
	Verteilung der Schüler/innen an Förderschulen nach Alter / Klassenstufe	StLa	1	n.v.	• n.v. •
	Verteilung der Schüler/innen auf Schularten im Sekundarbereich I	StLa	1	n.v.	• n.v. •
	Verteilung der Schüler/innen im Sekundarbereich II nach Alter / Klassenstufe	StLa	1	n.v.	• n.v. •
	Verteilung der Schüler/innen auf Leistungskurse der Mainzer Studienstufe (MSS)	StLa	1	n.v.	• n.v. •
B.2 Laufbahndimension - Bildungsbiographien innerhalb von Bildungsorten					
Übergänge (Verbleib, Durchlässigkeit, Abbrüche, Umbrüche)					
	Laufbahnenempfehlung nach der Grundschule (HS, RS, GY, Förderschule)	StLa	1	n.v.	• n.v. •
	Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I (HS, RS, GY, Förderschulen)	StLa	1	n.v.	• n.v. •
	Anzahl der Aufsteiger/innen (bezogen auf die gesamte Schullaufbahn) nach Klassenstufe	StLa	1	n.v.	• n.v. •
	Anzahl der Absteiger/innen (bezogen auf die gesamte Schullaufbahn) nach Klassenstufe	StLa/PISA	1/3	n.v./•	•/•
	Klassenwiederholer/innen nach Klassenstufen / Klassenwiederholer/innen	StLa/PISA	1/3	n.v./•	•/•
	Anzahl der Schüler/innen, die eine Klassenstufe überspringen (Hochbegabung)	StLa	1	n.v.	• n.v. •
Abschlüsse					
	Abschlüsse an allgemein bildenden Schulen	StLa	1	n.v.	• n.v. •
	Anzahl der Schüler/innen ohne Schulabschluss	StLa	1	n.v.	• n.v. •
	Alter bei Schulabschluss (verzögerte Laufbahn)	StLa	1	n.v.	• n.v. •
	Abschlussnoten beim Abitur	StLa	1	n.v.	• n.v. •
	Anzahl der Schüler/innen mit nicht bestandenen Abiturprüfungen	StLa	1	n.v.	• n.v. •
B.3 Transformationsdimension - Bildungsbiographien zwischen Bildungsorten					
Übergänge					
	Vorzeitige Einschulung (bereits auch A.3)	StLa	1	n.v.	• n.v. •
	Verspätete Einschulung (bereits auch A.3)	StLa/PISA	1/3	n.v./•	•/•
Kompetenzen					
	Mathematik im Primarbereich	IQB	5	•	• •
	Deutsch im Primarbereich	IGLU/IQB	5/5	•/•	• •
	Deutsch im Sekundarbereich I	PISA/IQB	3/6	•/•	• •
	Mathematik im Sekundarbereich I	PISA/IQB	3/6	•/•	• •
	Naturwissenschaften im Sekundarbereich I	PISA/IQB	3/6	•/•	• •
	Problemlösen im Sekundarbereich I	PISA	3	•	• •
	Computernutzung in der Schule im Sekundarbereich I	PISA	3	•	• •
	Fremdsprachkenntnisse in Englisch oder Französisch in der Sekundarstufe I (Erste Fremdsprache)	IQB	5	•	• •
	Sprachkenntnisse in Deutsch und Englisch (Diagnose des Sprachförderbedarfs bei Migranten/innen)	StLa	1	n.v.	• n.v. •
	Sachen reparieren	IGLU	5	•	• •

Dimensionen		B.0 Verteilungsdimension				
Indikatorenlabel	Datenquelle	Erhebungsintervall in Jahren	nationaler Vergleich	GE	SH	EH
Medien						
Musikinstrument spielen	IGLU	5	•	•	•	•
Internetanschluss zu Hause	IGLU/PISA	5/3	•/•	•/•	•/•	•/•
Verfügbarkeit von Büchern, die man für die Schule nutzt / Schulbücher	IGLU/PISA	5/3	•/•	•/•	•/•	•/•
PC-Verfügbarkeit zu Hause	PISA	3	•	•	•	•
PC-Nutzung außerhalb von Schule (Nutzung als Textverarbeitungsprogramm, Lernsoftware, zum Lernen)	IGLU/PISA	5/3	•/•	•/•	•/•	•/•
Internetnutzung außerhalb von Schule	PISA/JIM	3/4	•/•	•/•	•/•	•/•
Lesefähigkeit (in der Freizeit allgemein)	IGLU	5	•	•	•	•
Lesen von Zeitschriften, Büchern, Zeitungen	IGLU/JIM	5/4	•/•	•/•	•/•	•/•
Homepage erstellen	JIM	4	•	•	•	•
Videofilm drehen	JIM	4	•	•	•	•
Radioprogramme gestalten	JIM	4	•	•	•	•
Familie (organisierte Aktivitäten)						
Nachhilfe (IGLU: in Deutsch und Mathematik)	IGLU/PISA	5/3	•/•	•/•	•/•	•/•
Jobben	JIM	4	•	•	•	•
Aktivität im Sportverein	SOEP	1	•	•	•	•
Freiwilliges Engagement in den Bereichen Sport / Bewegung, Kultur / Musik, Schule / Kindergarten, Kirche / Religion, Rettungsdienst / Feuerwehr	FWS	5	•	•	•	•
Früheres freiwilliges Engagement	FWS	5	•	•	•	•
Teilnehmer/innen am Freiwilligen Sozialen Jahr (FSJ)	MASFG	1	n.v.	•	•	•
Einstellungen / Haltungen zu Bildung						
Bildungsaspiration: angestrebter Abschluss	PISA	3	•	•	•	•
Bildungsaspiration: Bereitschaft zu zukünftigem freiwilligem Engagement	FWS	5	•	•	•	•
Bildungsaspiration: Eltern kümmern sich um schulische Leistungen	SOEP	1	•	•	•	•
Berufswunsch: Berufserwartung	PISA	3	•	•	•	•
Einstellungen zu Schule: Selbstbild als Lernende	IGLU/PISA	5/3	•/•	•/•	•/•	•/•
Nutzung informeller Schulangebote (Projekte, Fördergruppe, Hausaufgabenbetreuung)	IGLU	5	•	•	•	•
Engagement als Klassensprecher/in	SOEP	1	•	•	•	•
Elternengagement in Form von Besuch von Elternabenden / Sprechtagen	SOEP	1	•	•	•	•

Dimensionen		Datenquelle	Erhebungsintervall in Jahren	nationaler Vergleich	B.0 Verteilungsdimension		
Indikatorenlabel	Indikatoren				GE	SH	EH
B.4 Spezifika für Rheinland-Pfalz: Politische Programme							
"Erweiterte Lernzeiten"							
	Teilnehmer/innen an Ganztagsschulangeboten ⁵⁾	StLa	1	•	•	•	
	Teilnehmer/innen an Angeboten der "verpflichtenden Ganztagschule" (GTS)	StLa	1	•	n.v.	n.v.	
	Teilnehmer/innen an Angeboten der "offenen GTS"	StLa	1	•	n.v.	n.v.	
	Teilnehmer/innen an Angeboten der "GTS in Angebotsform"	StLa	1	•	n.v.	n.v.	
	Lehrerwochenstunden für Lehrkräfte an GTS differenziert ⁶⁾	MBFJ	1	•	n.v.	n.v.	
	Lehrerwochenstunden für Pädagogische Fachkräfte an GTS differenziert ⁷⁾	MBFJ	1	•	n.v.	n.v.	
	Lehrerwochenstunden für außerschulische Partner an GTS (differenziert nach Rahmenvereinbarungen des Landes mit derzeit 24 Vertragspartnern) differenziert ⁸⁾	MBFJ	1	n.v.	n.v.	n.v.	
Kooperation von Schule und Jugendhilfe							
	Schulsozialarbeit an Hauptschulen ⁹⁾	n.v.					
Erweiterung des Berufsspektrums für Mädchen							
	Übergang Schule - Beruf (Girls Day) ¹⁰⁾	n.v.					
Lernstandserhebung							
	Vergleichsarbeiten in der Grundschule (VERA) ¹¹⁾	UKoL	1	n.v.	•	•	
	Vergleichsarbeiten in der Sekundarstufe I (Deutsch, Mathematik, Erste Fremdsprache) ¹²⁾	n.v.					

⁵⁾ Daten zur Ganztagschule werden jährlich von der KMK bundesweit erhoben.

^{6) 7) 8)} Diese Indikatoren sollen wie oben nach den Angebotsformen differenziert werden.

^{9) 10)} Daten zurzeit noch nicht verfügbar.

¹¹⁾ Es haben sich nicht alle Bundesländer beteiligt.

¹²⁾ Nach Mitteilung des MBFJ geplant.

Bildungsorte <i>formal & informell</i>		Bildungsakteure			
Dimensionen		Datenquelle	Erhebungsintervall in Jahren	nationaler Vergleich	C.0 Verteilungsdimension
Indikatorenlabel	Indikatoren				GE SH EH
C Berufsbildung					
C.1 Grundlegendes: Bildungsakteure/innen in Berufsbildung					
Bildungsbeteiligung					
	Verteilung der Auszubildenden nach Ausbildungsbereichen	StLa	1	•	n.v. n.v. n.v.
	Verteilung der Schüler/innen nach Schulformen	StLa	1	n.v.	n.v. •
	Verteilung der Schüler/innen nach Berufsfeld bzw. Bildungsgang	StLa	1	n.v.	n.v. •
C.2 Laufbahndimension - Bildungsbiographien innerhalb von Bildungsorten					
Übergänge (Verbleib, Durchlässigkeit, Abbrüche, Umbrüche)					
	Wiederholer/innen (nicht für Berufsschüler/innen)	StLa	1	n.v.	n.v. •
	Vorzeitig gelöste Ausbildungsverträge	StLa	1	•	n.v. n.v.
Abschlüsse					
	Abschlüsse an berufsbildenden Schulen	StLa	1	n.v.	n.v. •
	Nachgeholt Hauptschulabschluss	StLa	1	n.v.	n.v. •
	Gleichzeitig erworbene Fachhochschulreife / (fachgebundene) Hochschulreife	StLa	1	n.v.	n.v. •
	Prüfungserfolg der Teilnehmer/innen an Abschlussprüfungen	StLa	1	•	n.v. n.v.
	Anzahl der Schüler/innen an berufsbildenden Schulen mit Zweitabschluss (zusätzlich erworbener Abschluss)	StLa	1	n.v.	n.v. •
	Abschlussnoten beim Abitur an berufsbildenden Schulen	StLa	1	n.v.	n.v. •
	Anteil der Schüler/innen ohne Berufsbildungsabschluss	StLa	1	n.v.	n.v. •
	Anteil der Schüler/innen mit nicht bestandenen Abiturprüfungen an berufsbildenden Schulen	StLa	1	n.v.	n.v. •
C.3 Transformationsdimension - Bildungsbiographien zwischen Bildungsorten					
Übergänge					
	Allgemeiner Schulabschluss der Schüler/innen an berufsbildenden Schulen	MZ/StLa	1/1	•/n.v.	•/• •/n.v. •/•
	Allgemeiner Schulabschluss und beruflicher Ausbildungsabschluss	MZ	1	•	•
	Zuletzt besuchte schulische Einrichtung von Neuzugängen	StLa	1	n.v.	n.v. •
	Fortführung der Ausbildung (weiterer Schulbesuch) nach Ausbildungsabschluss	MZ	1	•	•
	Erwerbsstatus der Absolvent/innen nach Ausbildungsabschluss	MZ	1	•	•
Kompetenzen					
	Vermittelte berufsfachliche Kompetenzen (Ausbildungsberufe)	StLa	1	•	n.v. n.v.
	Sprachkenntnisse in Deutsch (Diagnose des Sprachförderbedarfs bei Migranten/innen)	StLa	1	n.v.	n.v. •
C.4 Spezifika für Rheinland-Pfalz: Politische Programme					
Ausbildungsplätze für alle Interessenten					
	Ausbildungsstellensituation: Angebots-Nachfrage-Relation in Arbeitsagenturbezirken	StLa/BA	1/1	•/•	- -

Bildungsorte <i>formal & informell</i>		Bildungsakteure					
Dimensionen		Datenquelle	Erhebungsintervall in Jahren	nationaler Vergleich	D.0 Verteilungsdimension		
Indikatorenlabel	Indikatoren				GE	SH	EH
D Hochschule							
D.1 Grundlegendes: Bildungsakteure/innen in Hochschulen							
Bildungsbeteiligung							
	Verteilung der Studierenden nach Fächergruppen und Hochschulart	StLa	1	•	•	n.v.	
	Verteilung der Studienanfänger/innen an Hochschulen (Studienanfängerquote)	StLa	1	•	•	n.v.	
	Verteilung der Studierenden nach Wohnsitz / Ort des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung	StLa	1	-	•	n.v.	
D.2 Laufbahndimension - Bildungsbiographien innerhalb von Bildungsorten							
Übergänge (Verbleib, Durchlässigkeit, Abbrüche, Umbrüche)							
	Unterbrechungen im Studium	HIS	4	•	•	n.v.	
	Studiendauer in Jahren bei bestandener Prüfung nach Hochschulart	StLa	1	•	•	n.v.	
	Fachstudiedauer nach Abschlussarten in Semestern	StLa	1	•	•	n.v.	
	Studienabbruchquote	HIS	1	•	•	n.v.	
Abschlüsse							
	Absolventen/innen nach Art des Hochschulabschlusses (einschließlich Promotion) nach Fächergruppen & Hochschulart	StLa	1	•	•	n.v.	
	Bestandene Hochschulprüfungen nach Fächergruppen und Hochschulart	StLa	1	•	•	n.v.	
D.3 Transformationsdimension - Bildungsbiographien zwischen Bildungsorten							
Übergänge							
	Anteil der Studienberechtigten, die zur Zeit eine Hochschule (Uni/FH) besuchen (Studierquote)	MZ	1	•	•	•	
	Anteil der Studierenden (Uni/FH) mit beruflichem Ausbildungsabschluss	MZ	1	•	•	•	
	Anteil der Studierenden (Uni/FH), die ihren Lebensunterhalt überwiegend durch Erwerbstätigkeit bestreiten	MZ	1	•	•	•	
	Anteil aller Studienberechtigten, die einen Hochschulabschluss (Uni/FH) erworben haben	MZ	1	•	•	•	
Kompetenzen							
	Fachliche Kompetenzen (nach Fächergruppen)	StLa	1	•	•	n.v.	

Dimensionen		Datenquelle	Erhebungsintervall in Jahren	nationaler Vergleich	D.0 Verteilungsdimension		
Indikatorenlabel	Indikatoren				GE	SH	EH
D.4 Spezifika für Rheinland-Pfalz: Politische Programme							
Realisierung der Bologna-Beschlüsse							
	Anteil Bachelor- und Master-Abschlüsse an bestandenen Hochschulprüfungen nach Hochschulart	StLa	1	•	•	n.v.	
	Kosten für die Akkreditierung pro Hochschule ¹³⁾	n.v.					
Graduiererkolleg							
	Anzahl und Umfang der "graduate schools" (einschließlich von der DFG geförderter Graduiererkollegs) im Verhältnis zu Promovenden/innen in Einzelbetreuung ¹⁴⁾	n.v.					
Hochschulstipendien							
	Anzahl der Landeshochschulstipendien nach Hochschulen ¹⁵⁾	MWWFK					
Habilitationsverfahren und Juniorprofessur							
	Verteilung der Habilitanten/innen (Vergleich Habilitationsverfahren vs. Juniorprofessur) ¹⁶⁾	n.v.					
Einmündung in den Beruf							
	Berufseinnüpfung rheinland-pfälzischer Absolventen/innen	TAURUS					
Weiterbildung							
	Teilnehmer/innen an Maßnahmen hochschuldidaktischer Weiterbildung ¹⁷⁾	n.v.					
Studienkonten							
	Studienkontenverbrauch, Restguthaben, ohne Abschluss exmatrikulierte Studierende	MWWFK	1	-	•	n.v.	
Duale Studienangebote							
	Inanspruchnahme dualer Studienangebote	StLa	1	-	•	n.v.	
Fernstudium							
	Anzahl der Studierenden in grundständigen Fernstudiengängen (Kaiserslautern) ¹⁸⁾	n.v.					
Hochschulevaluation							
	Anzahl evaluierter Studiengänge ¹⁹⁾	n.v.					

¹³⁾, ¹⁴⁾, ¹⁶⁾, ¹⁷⁾, ¹⁸⁾, ¹⁹⁾ Datenbedarf des MWWFK; Primärerhebung erforderlich.

¹⁵⁾ Datenquelle zurzeit noch unbekannt.

Bildungsorte <i>formal & informell</i>		Bildungsakteure					
Dimensionen		Datenquelle	Erhebungsintervall in Jahren	nationaler Vergleich	E.0 Verteilungsdimension		
Indikatorenlabel	Indikatoren				GE	SH	EH
E Weiterbildung							
E.1 Grundlegendes: Bildungsakteure/innen in Weiterbildung							
Bildungsbeteiligung							
	Teilnehmer/innen an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung (in den vergangenen 12 Monaten)	MZ	1	•	•	•	
	Teilnehmer/innen an Weiterbildungsmaßnahmen zum Nachholen von Schulabschlüssen	StLa	1	•	n.v.	n.v.	
E.2 Laufbahndimension - Bildungsbiographien innerhalb von Bildungsarten							
Übergänge (Verbleib, Durchlässigkeit, Abbrüche, Umbrüche)							
	Dauer der Weiterbildungsmaßnahme in Stunden	MZ	1	•	•	•	
Abschlüsse							
	Teilnehmer/innen an Fortbildungsprüfungen nach Prüfungserfolg und Art des Abschlusses	IHK/HWK	1/1	•/•	n.v./n.v.	n.v./n.v.	
E.3 Transformationsdimension - Bildungsbiographien zwischen Bildungsarten							
Übergänge							
	Ziele beruflicher Weiterbildung (z.B. Umschulung, beruflicher Aufstieg, etc.)	SOEP	4	•	•	•	
	Nutzen der beruflichen Weiterbildung (Selbsteinschätzung)	SOEP	4	•	•	•	
	Verbleib von Teilnehmer/innen an Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung (§ 77 SGB III) nach sechs Monaten ("Eingliederungsquote")	BA	1	•	n.v.	n.v.	
Kompetenzen							
	Vermittelte fachliche Kompetenzen (Inhalte der Weiterbildung)	MZ	1	•	•	•	
E.4 Spezifika für Rheinland-Pfalz: Politische Programme							
Thematische Vielfalt der Angebote							
	Weiterbildungsmaßnahmen nach Sachgebieten (Themen)	StLa	1	n.v.	-	-	
	Teilnehmer/innen an öffentlich geförderten Veranstaltungen der VHS und anerkannter Landesorganisationen	StLa	1	n.v.	•	n.v.	
	Teilnehmer/innen an Veranstaltungen nach dem Bildungsfreistellungsgesetz	MWWFK	1	-	•	n.v.	

Bildungsorte <i>formal & informell</i>		Bildungsakteure			
Dimensionen		Datenquelle	Erhebungsintervall in Jahren	nationaler Vergleich	F.0 Verteilungsdimension
Indikatorenlabel	Indikatoren				GE SH EH
F Bildungsstand der Bevölkerung					
F.1 Grundlegendes: Bildungsbeteiligung der Bildungsakteure/innen					
Bildungsbeteiligung					
	Bildungsbeteiligung nach Alter und Bildungsbereichen	StLa/MZ	1/1	•/•	n.v./•
F.2 Laufbahndimension - Bildungsbiographien innerhalb von Bildungsorten					
Übergänge					
	Durchschnittsalter beim Erwerb des höchsten allgemeinen Schulabschlusses	MZ	1	•	•
	Durchschnittsalter beim Erwerb des höchsten beruflichen Bildungsabschlusses	MZ	1	•	•
Abschlüsse					
	Höchster allgemeiner Schulabschluss nach Altersgruppen	MZ	1	•	•
	Höchster beruflicher Bildungsabschluss nach Altersgruppen	MZ	1	•	•
	Anteil der Bevölkerung mit Abschluss im Tertiärbereich (Uni, FH, Promotion) nach Altersgruppen	MZ	1	•	•
F.3 Transformationsdimension - Bildungsbiographien zwischen Bildungsorten					
Übergänge					
	Erwerbsbeteiligung nach beruflichem Bildungsabschluss	MZ	1	•	•
	Berufsposition nach beruflichem Bildungsabschluss	MZ	1	•	•
	Berufswechsel nach beruflichem Bildungsabschluss	MZ	1	•	•
	Arbeitslosenquote nach beruflichem Bildungsabschluss	MZ	1	•	•
Kompetenzen					
	Berufsfachliche Kompetenzen (ausgeübter Beruf)	MZ	1	•	•
F.4 Spezifika für Rheinland-Pfalz: Politische Programme					
	Erwerbsbeteiligung von Müttern nach beruflichem Bildungsabschluss	MZ	1	•	•
	Erwerbstätige mit Arbeitsstätte in RP / in anderen Bundesländern / im Ausland nach beruflichem Bildungsabschluss	MZ	1	•	•
	Erwerbstätige in naturwissenschaftlich-(informations)technischen Berufen nach beruflichem Bildungsabschluss	MZ	1	•	•

Zur Erklärung der verwendeten Abkürzungen siehe Abbildungsverzeichnis Seite V.

6 Datenlage und Datenquellen

Der Landesbildungsbericht soll auf der Zusammenführung vorhandener Datenbestände unter dem Dach der konzeptionellen Grundlagen basieren. Informationsquellen für die Indikatoren sind

- amtliche Statistiken des Statistischen Landesamtes (StLa),
- „interne“ Erhebungen/Evaluationen der Ministerien (Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz (MBFJ), Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur Rheinland-Pfalz (MWWFK)),
- internationale Vergleichsuntersuchungen (Programme for International Student Assessment (PISA), Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) bzw. Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS),
- Bildungsstandards des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB),
- das Sozio-ökonomische Panel (SOEP),
- Befragungen des Hochschul-Information-Systems (HIS),
- Studien, die i.w.S. über die „informellen“ Formen der Bildungsbeteiligung und -verläufe Auskunft geben (der ‚Freiwilligensurvey‘ (FWS), die Studie ‚Jugend, Information, (Multi-)Media‘ (JIM), und der ‚Jugendsurvey‘ (JS)),
- sowie Ergebnisse und Indikatoren aus Projekten der gegenwärtigen Bildungsforschung (z.B. Universität Trier).

Diese Studien werden in den Kapiteln 6.1 bis 6.6 „steckbrieflich“ genannt und in ihrer gegenwärtigen und/oder zukünftigen Bedeutung für den Landesbildungsbericht skizziert.

6.1 Das Statistische Landesamt

Im Rahmen der Vorstudie zu einem Landesbildungsbericht Rheinland-Pfalz war zu prüfen, welchen Beitrag die amtliche Statistik des StLa für einen rheinland-pfälzischen Bildungsbericht leisten kann. Die Ergebnisse dieser Recherche zur Datenlage werden im Folgenden nach den Bildungsbereichen gegliedert aufgeführt.

Kindertagesstätten

Durch die Statistikreform im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe und die damit verbundene Einführung einer Individualstatistik ist es ab 2006 möglich alle in Kindertagesstätten betreuten Kinder nach Geschlecht und ethnischer Herkunft (Kriterien: ausländisches Herkunftsland der Eltern bzw. eines Elternteils; vorrangig in der Familie gesprochene Sprache: deutsch -

nicht deutsch) zu differenzieren (vgl. hierzu Eisenreich & Krautwald, 2006; Kolvenbach & Taubmann, 2006). Über die soziale Herkunft der Kinder liegen keine Daten vor. Neben den einzelnen Kindern werden ebenso zu jeder in den Einrichtungen tätigen Person Daten zur Beschäftigung und Qualifikation erhoben. Die Individualdaten werden schließlich durch Informationen über Eigenschaften des Trägers und die Anzahl der Plätze und Gruppen der Einrichtungen ergänzt. Stichtag für die jährlichen Erhebungen in den Kindertagesstätten ist der 15. März. Die Ergebnisse stehen spätestens am Ende des Erhebungsjahrs zur Verfügung, erstmalig im Dezember 2006.

Allgemein bildende und berufsbildende Schulen

Die Erhebungen zur Schulstatistik orientieren sich in erster Linie am Informationsbedarf des zuständigen Landesministeriums. In der Regel können die Individualdaten nach Alter und Geschlecht differenziert werden. Diese Daten liegen mehrheitlich seit Ende der 1970er Jahre vor. Die soziale Herkunft der Schüler/innen wird nicht ermittelt und voraussichtlich auch in Zukunft nicht ermittelt werden. Angaben zur ethnischen Herkunft wurden zum Teil neu in die Schulstatistik eingeführt, um z.B. den Sprachförderbedarf der Schüler/innen festzustellen. Ab Herbst 2006 liegen Daten zur Familiensprache und zum Migrationshintergrund der Schüler/innen vor. Schulnoten (Abschlussnoten) werden lediglich beim Abitur registriert. Zudem informiert die gesonderte Statistik der Mainzer Studienstufe (MSS) unter anderem über das Fächerwahlverhalten der angehenden Abiturienten/innen. Neben den Statistiken über Schüler/innen werden zudem auch Daten über das tätige Lehrpersonal erhoben.

Des Weiteren ist auf eine entscheidende Besonderheit der Individualdaten der rheinland-pfälzischen Schulstatistik aufmerksam zu machen. Zu Beginn des neuen Schuljahres (Stichtag im September) werden zum einen Schülerdaten erhoben, die sich auf das beginnende Schuljahr beziehen. Zum anderen werden gleichzeitig Informationen zu den Schülern/innen erfragt, die den Wechsel vom vergangenen in das neue Schuljahr betreffen. Letzteres ist beispielsweise bedeutsam für Informationen über die Schulabgänger/innen des vergangenen Schuljahres.

Ein weiterer wichtiger Hinweis betrifft die Vergleiche der Schülerdaten in Rheinland-Pfalz auf nationaler Ebene. Die Anforderungen der Bildungsstatistik werden zwar durch die KMK abgestimmt, die Umsetzung verläuft in den einzelnen Bundesländern jedoch unterschiedlich. Laut Auskunft des StLa ist die Einführung der Individualstatistik, wie sie für Rheinland-Pfalz bereits eingeführt wurde, noch nicht in allen Bundesländern institutionalisiert und Vergleiche

somit nur eingeschränkt möglich⁷. Für detaillierte Informationen der Bildungsstatistik in den einzelnen Ländern wurden entsprechende Ansprechpartner im Statistischen Bundesamt in Wiesbaden benannt.

Das Amt empfiehlt, beim Landesbildungsbericht auch die berufsbildenden Schulen zu berücksichtigen. Einschränkend wird jedoch darauf verwiesen, dass nicht alle Schulen, die zu einer beruflichen Qualifizierung führen, durch die amtliche Statistik erfasst werden (z.B. Schulen für Berufe im Gesundheitswesen).

Berufsbildung

Die Erhebungen zur Berufsbildung im Dualen System erfolgen bundesweit nach einheitlichen Kriterien und basieren auf den Meldungen der zuständigen Stellen (Handwerkskammern (HWK), Industrie- und Handelskammern (IHK)). Die Daten können in der Regel nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit (Deutsche - Ausländer) differenziert werden. Zum Teil wird die Staatsangehörigkeit nach Ländern (Staaten) erfasst. Angaben zur sozialen Herkunft der Auszubildenden und Ausbildungsabsolventen/innen werden nicht erhoben. Ferner lassen sich differenziert nach Ausbildungsberuf und Geschlecht Aussagen über vorzeitige Lösungen der Ausbildungsverhältnisse sowie über Prüfungserfolge und Wiederholungsprüfungen machen.

Hochschulen

Die Erhebungen zur Hochschulstatistik erfolgen bundesweit nach einheitlichen Kriterien. Die Daten können meistens nach Alter, Geschlecht und Staatsangehörigkeit (Deutsche - Ausländer), aber nicht nach sozialer Herkunft differenziert werden. Grundlage für die Hochschulstatistik bilden die Verwaltungsdatensysteme der einzelnen Hochschulen und beruhen auf der Erfassung der Studierenden durch Einschreibung und Rückmeldung. Der Studierendenbestand wird stets zum Wintersemester erhoben. Ferner sind Informationen über die Studiengänge und die benötigten Fachsemester vorhanden ebenso wie zu den (neuen) Abschlüssen: Bachelor- und Master-Abschlüsse. Studienverläufe bzw. ‚Bildungskarrieren‘ können mit den Daten nicht abgebildet werden. Bei der Landes-Hochschulstatistik ist zu berücksichtigen, dass sie auch Studierende und Absolventen/innen enthält, die nicht in Rheinland-Pfalz ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben haben bzw. die in einem anderen Bundesland ihren Hauptwohnsitz haben. Es können Spezialanalysen durchgeführt werden, die nur die „Landeskinder“ an rheinland-pfälzischen Hochschulen berücksichtigen. Rheinland-Pfalz zählt zu den

⁷ Aus diesem Grund verweist das Tableau auf der nationalen Ebene auf nicht vorhandene (n.v.) Vergleiche. Das ist dem Umstand geschuldet, dass die ethnische Herkunft auf der Basis der Individualstatistik nicht in allen Bundesländern erhoben wird und somit auch kein Vergleich mit der nationalen Ebene möglich ist.

Bundesländern, die an ihren Hochschulen mehr Studienberechtigte aufnehmen, als „im Inland“ die Schulen verlassen.

Weiterbildung

In Rheinland-Pfalz werden keine regelmäßigen Erhebungen zur individuellen Weiterbildungsbeteiligung durchgeführt. Es liegen Trägerstatistiken vor, die keine Individualdaten, sondern Falldaten ausweisen. Wenn eine Person an mehreren Weiterbildungsveranstaltungen teilnimmt, wird sie entsprechend mehrfach als ‚Fall‘ gezählt. Für weitergehende Analysen im Bereich Weiterbildung ist die Bundesagentur für Arbeit (BA) mit Sitz in Saarbrücken zu kontaktieren.

Im Kontext der Weiterbildung ist darüber hinaus der Mikrozensus von Bedeutung. Eine entsprechende Dokumentation befindet sich in dem Kapitel 6.5, das sich gesondert dem Mikrozensus widmet.

6.2 „Informelle“ Datenbestände:

Freiwilligensurvey, Studie: Jugend, Information, (Multi-)Media und Jugendsurvey

6.2.1 Der Freiwilligensurvey Rheinland-Pfalz

Der Freiwilligensurvey (FWS) Rheinland-Pfalz bezeichnet eine länderspezifische Sonderauswertung des nationalen FWS im Rahmen einer Dauerbeobachtung der Entwicklung des bürgerschaftlichen Engagements in Deutschland. Der nationale FWS ist eine bundesweit repräsentative telefonische Befragung, welche bislang in den Jahren 1999 sowie 2004 jeweils rund 15.000 deutschsprachige Bürger/innen ab 14 Jahren in Privathaushalten umfasste. 1999 wurden 708 Personen aus Rheinland-Pfalz aller Altersgruppen ab 14 Jahren befragt. 2004 beinhaltete die Befragung N = 899 Personen in Rheinland-Pfalz (Gensicke & Lopez-Diaz, 2005). Der dritte FWS ist in vergleichbarer Stichprobengröße für 2009 geplant.

Mit den Daten des FWS liegen repräsentative Aussagen über die Situation des freiwilligen Engagements, der Freiwilligenarbeit und des bürgerschaftlichen Engagements in Rheinland-Pfalz vor. Differenzierungen sind prinzipiell nach Geschlecht, sozialem und ethnischen Hintergrund der Befragten möglich (BMFSFJ, 2005).

Bezieht man sich auf die Gruppe der 14-30jährigen aus Rheinland-Pfalz, so liegen für das Jahr 1999 Angaben von N = 154 Personen vor; im Jahr 2004 waren es N = 210 Befragte. Aufgrund dieser kleinen Stichprobengröße kommen derzeit die im Folgenden genannten Indikatoren aus dem FWS für den Bildungsbericht Rheinland-Pfalz in Frage. Differenzierungen nach Geschlecht, sozialer und ethnischer Herkunft sind nicht möglich.

Bezeichnung des Indikators	Differenzierungen/ Stichprobengrößen (N) für Rheinland-Pfalz
Bereiche des freiwilligen Engagements (14 Bereiche, u.a. Sport/Bewegung; Schule/Kindergarten, Kirche/Religion; Kultur/Musik, Sozialer Bereich, Freizeit/Geselligkeit)	14-30jährige N (2004) = 210
Früheres Engagement	14-30jährige (N (2004) = 126)
Bereitschaft zu zukünftigem freiwilligem Engagement	14-30jährige (N (2004) = 126)

Bei ausreichender Fallzahl für die Gruppe der 14-30jährigen könnten im Rahmen des 3. FWS, der für 2009 geplant ist, die folgenden zusätzlichen Indikatoren in den Landesbildungsbericht aufgenommen werden, die genauer über die Aktivitäten der freiwillig bzw. ehrenamtlich Tätigen Aufschluss geben und sich nach Geschlecht und sozialer Herkunft differenzieren lassen:

Bezeichnung des Indikators (auf der Ebene von Tätigkeiten der ehrenamtlich tätigen Personen)
<ul style="list-style-type: none"> • Dauer der ehrenamtlichen Tätigkeit
<ul style="list-style-type: none"> • Motivation freiwilligen Engagements/Erwartungen an freiwilliges Engagement (soziale Einbindung, Weiterentwicklung eigener Fähigkeiten und Kenntnisse, Verbesserung der beruflichen Möglichkeiten, eigene Interessen vertreten, Selbstverantwortung und Entscheidungsmöglichkeiten)
<ul style="list-style-type: none"> • Organisationsform freiwilligen Engagements (in Vereinen, Verbänden/Parteien, Gruppen/Initiativen, Kirchen/religiösen Einrichtungen, privaten Einrichtungen/Stiftungen, staatlichen/kommunalen Einrichtungen)
<ul style="list-style-type: none"> • Hauptinhalt der Tätigkeit – Kompetenzen (u.a. Beratung, pädagogische Betreuung, Verwaltungstätigkeit, Organisation und Durchführung von Hilfeprojekten, Interessenvertretung)
<ul style="list-style-type: none"> • Anforderungen an die Tätigkeit (u.a. Organisationstalent, Führungsqualität, Einsatzbereitschaft, Fachwissen, Belastbarkeit)

Bei einer Aufstockung des FWS im Jahr 2009 müsste die Fallzahl der Zielgruppe der 14-30jährigen, die im Jahr 2004 bei 210 Personen lag, mindestens verdreifacht, besser vervierfacht werden. In diesem Zusammenhang wäre dann bereits von einer Art "Jugendstudie Rheinland-Pfalz zum freiwilligen Engagement" zu sprechen (Angaben Geiss). Diese Größenordnung wäre mittelaufwendig, zugleich aber wäre eine Vielzahl an Auswertungsmöglichkeiten, auch über den Bildungsbericht hinaus, gegeben – u.a. hinsichtlich weiterer politischer Ressorts oder auch mit Blick auf rheinland-pfälzische Kooperationsprojekte im wissenschaftlichen Kontext.

6.2.2 Die Studie: Jugend, Information, (Multi-)Media

Seit 1998 wird mit der Studie: „Jugend, Information, (Multi-)Media“ (JIM-Studie) (mpfs, 2005) in einem jährlichen Turnus eine repräsentative Basisstudie zum Medienumgang von 12- bis 19jährigen Jugendlichen in Deutschland durchgeführt. Durch das Design der JIM-Studie können fortlaufend einerseits allgemeine Entwicklungen und Trends dokumentiert werden, zugleich werden in den einzelnen Erhebungen spezifische Fragestellungen fokussiert, um aktuelle Medienentwicklungen und -nutzungsstrukturen abzubilden. Themenschwerpunkte der JIM-Studie sind u.a. Freizeitaktivitäten, Themeninteressen und Informationsquellen, Medien-nutzung, TV-Präferenzen, Medienbesitz, Computer- und Internetnutzung, Einstellungen zu Computer und Internet, Computer und Schule.

Die Studie wird vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest (Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg (LFK) und Landeszentrale für Medien und Kommunikation Rheinland-Pfalz (LMK)) durchgeführt, weitere Kooperationspartner sind die Zeitungsmarketing-Gesellschaft (ZMG), die Südwestrundfunk (SWR) Medienforschung, die Stiftung Lesen und die Bundes- resp. Landeszentralen für politische Bildung. Jährlich werden gut 1.000 Jugendliche telefonisch befragt. Im Jahr 2005 betrug die Stichprobengröße $N = 1.203$; entsprechend des Bevölkerungsanteils von Rheinland-Pfalz an Gesamtdeutschland wurden ca. 5 % der Interviews mit Jugendlichen aus Rheinland-Pfalz durchgeführt ($N = 62$). Aufgrund dieser geringen Stichprobengröße ist eine separate Auswertung für Rheinland-Pfalz derzeit nicht sinnvoll. Zwar gab es in den Jahren 1998 und 2001 eine Aufstockung der Stichprobe in Rheinland-Pfalz auf $N = 501$ (1998) und $N = 508$ (2001) Fälle. Zukünftige Aufstockungen sind derzeit nicht geplant aber ggf. denkbar. Die JIM-Studie beinhaltet Angaben zum ethnischen Hintergrund der Jugendlichen und ihren Eltern (etwa 10 % der deutschsprachigen Jugendlichen weisen einen Migrationshintergrund auf), zum Bildungsabschluss und Beruf der Eltern (soziale Herkunft) sowie zum Geschlecht des Kindes. Die Ergebnisse der aktuellsten Erhebung aus dem Jahre 2006 werden Ende 2006, Anfang 2007 vorliegen. Gesonderte Auswertungen der dann vorliegenden Daten durch die SWR Medienforschung sind möglich (Angaben Feierabend).

Flankierend zur JIM-Studie wird in der Altersgruppe der 6- bis 13jährigen seit 1999 eine vergleichbare repräsentative Basisuntersuchung zum Medienumgang „KIM- Kinder und Medien – Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13Jähriger in Deutschland“ durchgeführt, welche bislang für Rheinland-Pfalz nicht aufgestockt wurde.

Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über mögliche Indikatoren aus JIM für den Bildungsbericht Rheinland-Pfalz. Allerdings bedürften diese Indikatoren für eine solche Auswertung auf Ebene des Bundeslandes Rheinland-Pfalz aufgrund der kleinen Fallzahlen einer Aufstockung, wie dies bereits in den Jahren 1998 und 2001 geschehen ist.

Bezeichnung/Definition	Differenzierungen/ Stichprobengröße (N) für Rheinland-Pfalz
Geräte-Ausstattung im Haushalt <ul style="list-style-type: none"> - Internet - Computer 	12-19jährige/ (N (2005) = 62)
Geräte-Besitz der Jugendlichen <ul style="list-style-type: none"> - Internet - Computer 	12-19jährige/ (N (2005) = 62)
Dauer der Medienbeschäftigung <ul style="list-style-type: none"> - Internetnutzung - Computernutzung - Zeitschriften/Magazine lesen - Zeitungen lesen - Bücher lesen 	12-19jährige/ (N (2005) = 62)
Medienpraktische Erfahrungen <ul style="list-style-type: none"> - Homepage erstellen - Videofilm drehen - Radioprogramm gestalten 	12-19jährige/ (N (2005) = 62)
Jobben	12-19jährige/ (N (2005) = 62)

6.2.3 Der Jugendsurvey

Der Jugendsurvey (JS) des DJI stellt ein Instrument zur Dauerbeobachtung der Lebensverhältnisse sowie der gesellschaftlichen und politischen Orientierungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland dar. In regelmäßigen, auf Ebene der Bundesrepublik Deutschland repräsentativen Umfragen, werden seit 1992 Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 16 bis 29 Jahren und erstmals 2003 zusätzlich auch im Alter von 12 bis 15 Jahren u.a. zu den folgenden Themen befragt:

- Lebenslagen & Lebensentwürfe
- Wertorientierungen
- gesellschaftliche und politische Orientierungen und Handlungsweisen (Gille, Sardeibermann, Gaiser u.a., 2006).

Alle Angaben lassen sich differenzieren nach Geschlecht, nach sozialer und ethnischer Herkunft (letzteres ist erst mit der dritten Welle möglich).

Die erste Welle des JS fand 1992 statt, die zweite 1997 mit jeweils ca. 7000 befragten deutschen Jugendlichen und jungen Erwachsenen. In der dritten Welle wurde die Stichprobe auf insgesamt 9.000 Personen erweitert. Zudem wurden auch nicht-deutsche Jugendliche und junge Erwachsene in die Stichprobe integriert. Die Feldphase der dritten Welle wurde im Januar 2004 abgeschlossen, die Daten werden ab Herbst 2006 der Öffentlichkeit vorgelegt.

Auf Basis des Bundeslandes Rheinland-Pfalz bewegt sich der Stichprobenumfang hinsichtlich der für eine Bildungsberichterstattung relevanten, dritten Welle des JS auf $N = 100$ (12-15jährige) sowie getrennt davon $N = 323$ (16-29jährige) rheinland-pfälzische Jugendliche und junge Erwachsene. Aufgrund dieser geringen Stichprobengröße, v.a. für die 12-15jährigen, ist es derzeit nur möglich, die vorliegenden bildungsrelevanten Indikatoren aus anderen Datenquellen (u.a. dem Mikrozensus) für das Bundesland Rheinland-Pfalz mit den interessierenden Daten des JS auf Bundesebene, u.a. zu Freizeit- bzw. politischen Aktivitäten der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Beziehung zu setzen. Aussagen über die Wertorientierungen, die gesellschaftlichen und politischen Orientierungen und Aktivitäten der rheinland-pfälzischen Jugendlichen auf Basis der Daten des JS sind bislang nicht möglich. Im Indikatorentableau in Kapitel 5 sind die im Rahmen eines Landesbildungsberichts interessierenden Indikatoren deshalb auch nicht enthalten. Gleichwohl ist eine Aufstockung der kommenden Wellen des JS auf Ebene des Bundeslandes Rheinland-Pfalz denkbar, so dass die folgende Tabelle einen kurzen Überblick über relevante Indikatoren beinhaltet. Nach einer Aufstockung der Fallzah-

len (vergleichbar der Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (KIGGS) zur Gesundheitsberichterstattung u.a. für das Land Schleswig-Holstein) wären auch Differenzierungen in den Analysen nach Geschlecht sowie sozialem und ethnischem Hintergrund möglich. Der JS soll in den Jahren 2008/2009 in einen *Integrierten Survey* überführt werden. Genauere Angaben zu diesem neuen Datenpool sind noch nicht bekannt (Angaben Gille).

Bezeichnung des Indikators	Differenzierungen
Zukunftsvorstellung „Der Beruf wird für mich das Wichtigste im Leben sein.“	16-29jährige (Indikator erstmalig in der dritten Welle: 2003 eingesetzt)
Freizeitaktivitäten hinsichtlich sozialer und politischer Ziele (u.a. „für ein besseres Zusammenleben von Ausländern und Deutschen“, „für hilfsbedürftige ältere Menschen“)	16-29jährige (Indikator erstmalig in der dritten Welle: 2003 eingesetzt)
Vorstellungen von bedeutsamen Bestandteilen des eigenen Berufslebens (u.a. „Leitungs- und Führungsaufgaben übernehmen“, „viel Freizeit haben“)	16-29jährige (Indikator erstmalig in der dritten Welle: 2003 eingesetzt)
(Art der) Aktivitäten in Vereinen/Verbänden (u.a. „politischen Jugendorganisationen“, „Heimat- und Bürgerverein“)	16-29jährige (Indikator bereits in der ersten Welle: 1992 eingesetzt)
Aktivitäten in weniger fest organisierten Gruppen (u.a. „Umweltschutzgruppen“, „Menschenrechtsgruppen“)	16-29jährige (Indikator bereits in der ersten Welle: 1992 eingesetzt)
Internetnutzung	16-29jährige (Indikator erstmalig in der dritten Welle: 2003 eingesetzt)
Besitz von Medien (u.a. „PC“, „Internetzugang“)	16-29jährige (Indikator erstmalig in der dritten Welle: 2003 eingesetzt)

6.3 Das Sozio-ökonomische Panel

Das Sozio-ökonomische Panel⁸ (SOEP) ist eine repräsentative Längsschnittstudie privater Haushalte in der Bundesrepublik Deutschland. Projektleiter des SOEP mit Sitz am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung in Berlin (DIW) ist Prof. Dr. Gert G. Wagner (TU Berlin). Die Durchführung der Feldarbeit liegt in der Hand des Instituts TNS Infratest Sozialforschung in München. Das SOEP ist eine seit 1984 laufende jährliche Wiederholungsbefragung von Deutschen, Ausländern/innen und Zuwanderern/innen in den alten und neuen Bundesländern. Die Gesamtstichprobe umfasste im Erhebungsjahr 2005 knapp 12.000 Haushalte mit mehr als 21.000 Personen. Themenschwerpunkte sind unter anderem Haushaltszusammensetzung, Erwerbs- und Familienbiografie, Erwerbsbeteiligung und berufliche Mobilität, Einkommensverläufe, Gesundheit und Lebenszufriedenheit.

Seit 1984 erfasst das SOEP Daten grundsätzlich auf zwei unterschiedlichen Ebenen. Zum einen werden durch einen vom Haushaltsvorstand ausgefüllten „Haushaltsfragebogen“ haushaltsrelevante Daten erhoben; zum anderen richtet sich der „Personenfragebogen“ an die einzelnen Haushaltsmitglieder ab dem Alter von 16 Jahren. Auf diesem Wege lassen sich die Daten auf der Ebene des Haushaltes mit den Daten auf der Ebene der im Haushalt lebenden Personen verknüpfen. Inhaltlich setzt sich der Haushaltsfragebogen u.a. aus Themen wie Einkünfte und Einkommen des Haushaltes oder Fragen zu weiteren Personen im Haushalt – wie nicht befragte Kinder und Jugendliche unter 16 Jahren – zusammen. Der Personenfragebogen bezieht sich thematisch u.a. auf die gegenwärtige Lebenssituation der Befragten, auf Fragen zur Erwerbstätigkeit sowie auf Informationen zur allgemeinen und beruflichen Aus- und Weiterbildung. Im Jahre 1995 wird ergänzend zum Personenfragebogen ein „Zusatzfragebogen: Lebenslauf“ eingeführt. Mit diesem Erhebungsinstrument werden die Personen zu einzelnen Lebensphasen befragt und somit biografische Themen relevant, wie beispielsweise Fragen zur Kindheit und zum Elternhaus, Fragen zur allgemein bildenden und berufsbildenden Ausbildung, Berufstätigkeit, Arbeitslosigkeit und Ruhestand. Biografische Informationen lassen sich somit anhand des SOEP auf zwei Ebenen einholen: zum einen durch Längsschnittuntersuchungen auf der Basis des Personenfragebogens; zum anderen durch die Beantwortung biografischer Fragen einer Person auf der Grundlage des Lebenslauffragebogens. Seit 2000 erhalten zusätzlich im Haushalt lebende Jugendliche mit Eintritt in das Befragungsalter von 16

⁸ Die Dokumentation des sozio-ökonomischen Panels (SOEP) beruht zum einen auf den Informationen des Internetauftrittes der SOEP Group am DIW in Berlin (<http://www.diw.de/deutsch/sop/index.html>) sowie zum anderen auf den Ausführungen des DTC – Desktop Companion to the German Socio-Economic Panel (SOEP) (vgl. Haisken-DeNew & Frick, 2005), dem Dokumentationsband zum Datenbestand des SOEP.

Jahren den „Zusatzfragebogen: Jugend“, der ebenfalls biografische Informationen eruieren soll. Mit diesem Instrument werden Informationen erfragt, die Themen wie Jobs, Beziehungen zu Eltern und Freunden, Freizeitverhalten, Fragen zur Schule und Ausbildung, Berufsaspirationen sowie Fragen zu Kindheit und zum Elternhaus betreffen. Sowohl der Zusatzfragebogen Jugend, als auch der Zusatzfragebogen Lebenslauf werden von den befragten Personen nur einmal beantwortet; der Personenfragebogen wird hingegen mit unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten in jeder Erhebungswelle eingesetzt. Im Jahre 2003 wird ein weiterer „Fragebogen: Mutter und Kind“ eingeführt, der an Mütter adressiert ist, die im vergangenen Jahr vor der Befragung ein Kind zur Welt gebracht haben. Mit dem Jahr 2005 wird dieser ergänzt durch den „Fragebogen: „Ihr Kind im Alter von 2 oder 3 Jahren“. Diese beiden thematisch speziellen Erhebungsinstrumente fokussieren u.a. die persönlichen Erfahrungen der Mutter mit dem Kind, die Entwicklung des Kindes, gemeinsame Aktivitäten von Mutter und Kind sowie Fragen hinsichtlich der Betreuung des Kindes.

Im Rahmen der Vorstudie für einen Landesbildungsbericht wurden für das System an Indikatoren (vgl. Kap. 5) folgende, in der nachstehenden Tabelle aufgelisteten Items aus den Erhebungsinstrumenten „Haushaltsfragebogen“, „Personenfragebogen“ und „Zusatzfragebogen: Jugend“ ausgewählt, die unter dem Dach der konzeptionellen Grundlagen für einen Landesbildungsbericht bedeutsam sind.

Bezeichnung des Indikators
<i>A Kindertagesstätten</i>
Verteilung der Kinder in Kindertageseinrichtungen nach Alter (Besuchsquote)
Verteilung der Kinder in Kindertageseinrichtungen nach täglicher Betreuungszeit
Besuch der Kindertagesstätte in Jahren
PC-Ausstattung des Haushaltes
Betreuung der Kinder durch Verwandte
<i>B Schule</i>
Aktivität im Sportverein
Bildungsaspiration: Eltern kümmern sich um schulische Leistungen
Engagement als Klassensprecher/in
Elternengagement in Form von Besuch von Elternabenden/Sprechtagen
<i>E Weiterbildung</i>
Ziele beruflicher Weiterbildung wie z.B. Umschulung oder beruflicher Aufstieg
Selbsteinschätzung des Nutzens beruflicher Weiterbildung

Darüber hinaus wären auch weitere alternative Indikatoren als mögliche Optionen denkbar. Dabei handelt es sich vorwiegend um solche Themen, die den Komplex informeller Bildung betreffen. Der Zusatzfragebogen Jugend enthält in diesem Zusammenhang zahlreiche Inhalte, die sich diesem Bereich zurechnen lassen. Solche Möglichkeiten listet die nachstehende Tabelle auf.

Weitere Themenbereiche für einen Landesbildungsbericht
Freizeitverhalten von Jugendlichen (z.B. Lesen, aktives Musizieren, Sport treiben, Tanzen, technisches Arbeiten und programmieren, ehrenamtliche Tätigkeiten, Jobben)
Schulisches Engagement in Form von Mitarbeit an Schülerzeitung oder Schülerversammlung
Schulisches Engagement in Arbeitsgemeinschaften wie Theater, Tanz, Musik, Sport
Erhalt bezahlter Nachhilfe
Unterstützung der Eltern im Hinblick auf schulische Leistungen und Lernen sowie Engagement durch Aufsuchen von Lehrern
Informationen über die besuchte allgemein bildende oder berufsbildende Schule (HS, RS, GY, etc.)
Schulbesuch im Ausland
Bildungs- und Berufsaspirationen (Angestrebter Bildungsabschluss, Berufswunsch)
Einschätzung, wovon Erfolg im Leben abhängig ist (u.a. Fleiß, Intelligenz, familiäre Herkunft, Fachkenntnisse, Schulabschluss, Initiative)

Prinzipiell lässt sich anhand des Datenmaterials des SOEP der Anspruch einer sozialvergleichsgruppenbezogenen Differenzierung einlösen. Familiäre Hintergrundvariablen, wie es mit der Berücksichtigung der sozialen Herkunft der Akteure/innen beabsichtigt ist, lassen sich grundsätzlich anhand der Daten ermitteln. Zudem wird durch die Erhebungsinstrumente ein Migrationskonzept beachtet, das nicht nur auf die Staatsangehörigkeit der Befragten abhebt (vgl. auch Frick & Söhn, 2005). So wird neben den üblichen demographischen Standards (vgl. DESTATIS, 2004) wie u.a. Geschlecht, Geburtsjahr und Staatsangehörigkeit, auch die Herkunft der Befragungspersonen erhoben. Es wird danach gefragt, ob die Befragten, wenn sie die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, diese seit der Geburt besitzen oder später erworben haben. Ebenso wird danach gefragt, ob der Befragte in Deutschland oder einem anderen Land geboren wurde.

Um eine Einschätzung der Datenquelle SOEP in Bezug auf die Personen in Rheinland-Pfalz zu ermöglichen, stellt die folgende Tabelle die Fallzahlen sowohl für nicht befragte Personen,

wie Kinder unter 16 Jahren in den Haushalten, als auch für befragte Personen, zusammen. Nach gesonderten Berechnungen durch die SOEP Group am DIW lassen sich für Rheinland-Pfalz folgende Fallzahlen für die Erhebungswelle 2004 angeben:

	Rheinland-Pfalz	Deutschland gesamt
<i>Nichtbefragungspersonen</i> ⁹		
in Kindertageseinrichtungen	64	1 191
in allgemein bildender Schule	205	3 339
<i>Befragungspersonen</i>		
in allgemein bildender Schule	27	716
in Hochschulausbildung	29	709
in Weiterbildung	11	333

Fallzahlen befragter und nicht befragter Personen im SOEP für Rheinland-Pfalz und Deutschland; Erhebungswelle 2004. Quelle: Sonderauswertung der SOEP Group am DIW.

Die ausgewählten Indikatoren des Tableaus (vgl. Kap 5) beruhen auf den Informationen des „Haushaltsfragebogens“ für Personen in Kindertageseinrichtungen (64 Personen der Erhebungswelle 2004), auf Informationen des „Zusatzfragebogens: Jugend“ für informelle Bildungsgelegenheiten (rund 100 Personen der Erhebungswellen 2000 bis 2004¹⁰) sowie Informationen zur Weiterbildung von Personen aus dem „Personenfragebogen“. Die Tabelle zu den Fallzahlen für Rheinland-Pfalz 2004 weist für Personen in Weiterbildung lediglich elf Personen aus. Diese Zahl bezieht sich jedoch auf die Personen, die zum Befragungszeitpunkt eine Form von Weiterbildung besuchen. Die Indikatorenvorschläge im Tableau hingegen beziehen sich allgemein auf Weiterbildungsaktivitäten, auch wenn diese bereits abgeschlossen sind. So geben rund 230 Rheinland-Pfälzer/innen bei der Befragung 2004 an, berufsbezogene Kurse oder Lehrgänge besucht zu haben. Für diesen Personenkreis lassen sich in einem weiteren Schritt die ausgewählten Indikatoren zu den Zielen und der Nützlichkeit der Weiterbildung abrufen.

Nach dem bisherigen Überblick über die Anzahl der Personen in Rheinland-Pfalz wurde deutlich, dass das SOEP nur geringe Fallzahlen dieser Personen beinhaltet. Eine Möglichkeit, die-

⁹ Informationen über Nichtbefragungspersonen stammen aus dem Haushaltsfragebogen und betreffen Personen, die das Alter von 16 Jahren noch nicht erreicht haben (z.B. im Haushalt lebende Kinder, die nach Angaben aus dem Haushaltsfragebogen eine Kindertageseinrichtung besuchen).

¹⁰ Diese Angabe ist nicht in der Tabelle der Erhebungswelle 2004 enthalten. Die etwa 100 Personen, die den Zusatzfragebogen Jugend beantwortet haben, verteilen sich aufgrund der Vorgehensweise des Erhebungsinstruments (s.o.) über mehrere Wellen hinweg. Gleiches trifft für den Zusatzfragebogen Lebenslauf zu.

sem Problem zu entgegnen, besteht darin, die Fallzahlen durch das so genannte „Poolen“ über mehrere Erhebungswellen hinweg zu vergrößern. Das bedeutet, dass mehrere Personen über einen Zeitraum zusammengefasst werden, die in diesem Zeitraum beispielsweise eine Kindertageseinrichtung besuchen. Entscheidend ist dabei, dass die Angaben zu einer Person nicht mehrfach gezählt werden. Deskriptive Aussagen wären dann nicht für einen Zeitpunkt, sondern für eine Zeitspanne zu treffen. Um im Beispiel zu bleiben, würden somit auch Aussagen über solche Personen möglich sein, die in einer der früheren Erhebungswellen eine Kindertageseinrichtung besuchten, in der aktuellen Welle jedoch aus dieser Einrichtung ausgeschieden sind. Dieses übliche Verfahren ist für Berechnungen der Daten des SOEP technisch möglich. Allerdings muss beim Poolen von Fallzahlen über einen gewissen Zeitraum der Einfluss von zeitlichen Effekten und Trends berücksichtigt werden. Dieser Aspekt fällt umso stärker ins Gewicht, je größer die Zeitspanne ist, für welche die Aussagen getroffen werden.

In welchem Ausmaß sich die Fallzahlen für Rheinland-Pfalz durch das Poolen der Daten vergrößern würden, lässt sich derzeit noch nicht sagen. Dazu wären umfangreiche Berechnungen notwendig, die den Rahmen der Vorstudie übersteigen würden. Zudem muss – trotz des umfangreichen Materials des SOEP und der prinzipiellen Möglichkeit der Differenzierung der Daten nach Geschlecht, sozialer und ethnischer Herkunft – auf eine wichtige Einschränkung ausdrücklich hingewiesen werden. Nach Einschätzung der SOEP Group ist es aufgrund der geringen Fallzahlen für Rheinland-Pfalz problematisch, die Daten nach dem ethnischen und sozialen Hintergrund der Befragten zu differenzieren. Diese Einschätzung gilt auch, wenn man sich dem Verfahren des Poolens bedient.

6.4 *Internationale Schulleistungsstudien und Bildungsstandards*

Der nationale Bildungsbericht kann auch in Zukunft auf Daten zurückgreifen, die im Rahmen internationaler Schulleistungsuntersuchungen gewonnen werden. Der Bund wird sich weiterhin unter Mithilfe der Bundesländer an den Studien PISA, PIRLS/IGLU und TIMMS beteiligen, damit die Leistungsfähigkeit des deutschen Schulwesens im internationalen Vergleich besser beurteilt werden kann (KMK, 2006). Die Studien im Einzelnen.

- PISA: Die PISA-Studien sollen feststellen, inwieweit 15jährige Schülerinnen und Schüler zum Ende der regulären Schulzeit (9. Jahrgangsstufe) in den einzelnen Mitgliedsländern der OECD auf die Anforderungen der „Wissensgesellschaft“ vorbereitet sind und über grundlegende Kompetenzen verfügen (OECD, 2005; Deutsches PISA-Konsortium, 2005).

Im Mittelpunkt der Tests stehen die Lesekompetenz, die mathematische sowie die naturwissenschaftliche Grundbildung. Daneben werden auch fachübergreifende Fähigkeiten (z.B. Problemlösekompetenz, Kompetenz im Umgang mit dem Computer) erfasst. Die PISA-Tests orientieren sich ausdrücklich nicht an den Curricula der Schulen, sondern versuchen, Kenntnisse und Fertigkeiten zu erfassen, welche im Alltag und Berufsleben benötigt werden. Die PISA-Studien konzentrierten sich bislang auf die Kompetenzen der Jugendlichen zu einem bestimmten Zeitpunkt (Ende der regulären Schulzeit) und sind nicht als bildungsbiografische Verlaufsuntersuchungen angelegt. Die PISA-Erhebungen werden alle drei Jahre durchgeführt und im Rahmen der OECD-Bildungsberichterstattung intensiv genutzt.

- IGLU/PIRLS: Bei IGLU/PIRLS handelt es sich um eine internationale Untersuchung zur Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern der 4. Jahrgangstufe (Ende der Grundschule) (OECD, 2005). IGLU/PIRLS wird in einem fünfjährigen Rhythmus durchgeführt, zuletzt im Jahr 2006.
- TIMSS: TIMSS ist ebenfalls eine internationale Untersuchung und bezieht sich auf mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen der Schüler/innen der 4. Jahrgangstufe. Die Erhebung wird alle vier Jahre durchgeführt. TIMSS war die erste internationale Schulleistungsstudie, die in Deutschland vor PISA große Beachtung fand und zu zahlreichen Aktivitäten der Bundesländer zur Verbesserung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts führte (Programm SINUS).

Für die weiteren Arbeiten zum Landesbildungsbericht ist zunächst noch die PISA-Studie 2006 sowie IGLU 2006 von Interesse, bei denen letztmalig groß angelegte Ergänzungsstudien in den Bundesländern durchgeführt werden (z.B. PISA-E). Es bleibt abzuwarten, inwieweit wie geplant Elemente aus PISA und IGLU/PIRLS bei den Schulleistungsvergleichen in den Bundesländern in identischer Form verwendet werden (KMK, 2006).

Neben den internationalen Studien auf Bundesebene sollen künftig in den Bundesländern regelmäßig Erhebungen durchgeführt werden, um das Erreichen der gemeinsam vereinbarten Bildungsstandards zu überprüfen (KMK, 2006). Diese Tests beziehen sich auf die Unterrichtsfächer Deutsch, Mathematik, Englisch, Französisch, Biologie, Physik und Chemie sowie die jeweiligen Kompetenzen, welche die Schülerinnen und Schüler mit bestimmten Schulabschlüssen erwerben sollen (Bildungsstandards). Wichtig für die weiteren Arbeiten am Landesbildungsbericht ist die Vereinbarung der Kultusministerkonferenz, bei den Erhebungen zu den Bildungsstandards das Geschlecht sowie die soziale und ethnische Herkunft der Schüle-

rinnen und Schüler zu erfassen. Es ist noch nicht geklärt, ob bei diesen Tests und Befragungen auch informelle Bildungsorte und -formen berücksichtigt werden.

Exkurs: Vergleichsarbeiten in der Grundschule

Die Abkürzung VERA steht für VERgleichsArbeiten in der Grundschule. Hierbei handelt es sich um ein Gemeinschaftsprojekt von sieben Bundesländern, darunter auch Rheinland-Pfalz. Kern des Projektes ist die Durchführung von Vergleichsarbeiten zu Beginn der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik (mit dem Jahr 2006 erfolgt die Erhebung in beiden Fächern von Jahr zu Jahr alternierend).

Die ersten Vergleichsarbeiten starteten im Jahre 2004 und wurden 2005 zum zweiten Mal durchgeführt. Derzeit (beginnendes Schuljahr 2006/2007) befindet sich die dritte Erhebung in der Durchführung. Die nächsten Vergleichsarbeiten werden 2007 durchgeführt. Ab 2007 wird der Erhebungszeitpunkt – mit Ausnahme der Länder Berlin und Brandenburg – auf das Ende der dritten Klassenstufe umgestellt.

Das Projekt verfolgt die Ziele, zur Unterrichtsentwicklung beizutragen und die Diagnosegenauigkeit der Lehrer/innen zu eruieren und zu verbessern. Daneben gilt es durch die Lernstandserhebung die Standortbestimmung der Ergebnisse im Vergleich mit ähnlichen Klassen – wie bspw. der Vergleich mit Parallelklassen im innerschulischen Vergleich – und im Vergleich mit dem Landesdurchschnitt vorzunehmen. Zudem verfolgt das Projekt das Ziel, sich an den entwickelten Bildungsstandards für den Primarbereich zu orientieren.

Alle vierten Klassen einer Schule bearbeiten dieselben Aufgaben (schulinterner Vergleich). Die Aufgaben der Vergleichsarbeiten setzen sich zum einen durch fest vorgegebene Aufgaben und zum anderen von den Schulen für die Schulen selbst ausgewählte Aufgaben zusammen. Dementsprechend ist ein Ranking der Schulen nicht vorgesehen. Stattdessen sollen aber schulinterne Vergleiche für die weitere pädagogische Arbeit genutzt werden. Die Vergleichsarbeiten werden anhand entsprechender Hinweise von den Schulen selbst ausgewertet.

6.5 Der Mikrozensus

Der Mikrozensus ist eine jährliche Erhebung der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder mit einer repräsentativen Stichprobe von einem Prozent der Haushalte in Deutschland (DESTATIS, 2006). Für maximal fünf Haushaltsmitglieder werden Daten zur sozialen und wirtschaftlichen Lage, zu Bildung, beruflicher Qualifikation und Erwerbstätigkeit erhoben. Die Befragten sind mit Ausnahme besonders gekennzeichnete Fragen auskunftspflichtig. Seit 2005 wird nicht nur die Staatsangehörigkeit der Haushaltsmitglieder, sondern auch ihr Migrationshintergrund (z.B. Geburt im Ausland, Zuzug nach Deutschland) ausführlich erfasst. Im Gegenzug wurde allerdings ein für den Landesbildungsbericht wichtiges Erhebungsmerkmal – Haushaltsmitglied besucht eine Kindertageseinrichtung – aus dem Frageprogramm gestrichen. Dies hat zur Folge, dass die Bildungsbeteiligung in Kindertageseinrichtungen nur noch umständlich über die Vollerhebung zu den Kindern in den Einrichtungen errechnet werden kann. Diese amtliche Vollerhebung in den Tageseinrichtungen (ab 2006) spart allerdings die soziale Herkunft der Kindergartenkinder gänzlich aus und ermittelt Daten zum Migrationshintergrund, die nicht auf den Mikrozensus abgestimmt sind.

Im Hinblick auf die Verteilungsdimension, wie sie als eine Zieldimension für einen Landesbildungsbericht in Kapitel 3.2.1 expliziert wurde, lässt sich für den Mikrozensus feststellen, dass er differenzierte Analysen nach Geschlecht, sozialer und ethnischer Herkunft erlaubt. Die entsprechenden Fragen des Mikrozensus 2005 sind im Folgenden aufgelistet.

Geschlecht	Frage 6
soziale Herkunft	aktuelle berufliche Position der Haushaltsmitglieder (Frage 36), Bildungs- und Ausbildungsabschlüsse der Haushaltsmitglieder (Fragen 88ff.)
ethnische Herkunft	Geburt in Deutschland (Frage 97), Jahr des Zuzugs nach Deutschland (Frage 99), Staatsangehörigkeit: deutsche, deutsche und andere, andere (Frage 100), Zuzug von Mutter und Vater nach Deutschland (Fragen 104ff.)

Im Mikrozensus 2005 wurde zudem nach der Beteiligung der Haushaltsmitglieder an formaler Weiterbildung in den letzten zwölf Monaten gefragt (Frage 94). Außerdem ist die Zahl der Veranstaltungsstunden (Frage 94a) und der Zweck der Weiterbildung (beruflich, privat/sozial, beruflich und privat/sozial) (Frage 94b) erfasst. Die konkreten Themen der allgemeinen oder

beruflichen Weiterbildung (z.B. Textverarbeitung, Musikunterricht, Erziehungsfragen) werden nur für die letzte Veranstaltung innerhalb der letzten vier Wochen ermittelt (Frage 96).

Der Mikrozensus ist nicht zuletzt aufgrund seiner Stichprobengröße besonders geeignet, um die aktuelle Bildungsbeteiligung (Ausnahme: Kindertageseinrichtungen) und den aktuellen höchsten Bildungsstand der verschiedenen Altersgruppen zu analysieren. Der Mikrozensus bietet allerdings kaum Informationen zu Bildungsverläufen, weil er sich im Wesentlichen auf Zustände (z.B. höchster erreichter Bildungsstand, aktueller Schulbesuch, aktuelle Berufsausbildung) konzentriert. Diese Vernachlässigung von Bildungswegen ist aus bildungsplanerischer Sicht kaum zu verstehen. So könnte der Mikrozensus mit wenigen Zusatzfragen eine ausgezeichnete Datenbasis bilden, um z.B. Abbruchquoten bei Berufsausbildung oder Hochschulstudium exakt zu berechnen und nicht nur – wie bisher – zu schätzen.

Die Bereitstellung der Standarddaten des Mikrozensus ist im Rahmen der Amtshilfe kostenfrei. Absprachen sollten vorab im Einzelfall klären, in welcher Form die Daten vorliegen sollen (Excel-Dateien, SPSS, Access, ...). Etwaige Sonderauswertungen der Daten, die vom StLa geleistet werden, sind hingegen kostenpflichtig.

6.6 Untersuchungen des Hochschul-Information-Systems

Das Hochschul-Information-System (HIS) in Hannover zählt zu den ständigen Mitgliedern im Konsortium Bildungsberichterstattung und erstellt den Teil Hochschule im nationalen Bildungsbericht (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006). Für den Landesbildungsbericht sind besonders die Hochschulabsolventen/innenbefragungen des HIS von Interesse, die in vierjährigen Intervallen durchgeführt werden (HIS, 2004). Die Absolventen/innenbefragungen ermitteln rückblickend Daten zum Verlauf des Hochschulstudiums wie z.B. Unterbrechungen im Studium. Die HIS-Befragungen werden im nationalen Bildungsbericht dazu genutzt, um die Übergänge der ehemaligen Studierenden in das Erwerbsleben, vor allem differenziert nach Studienfächern, zu untersuchen. Die HIS-Daten können nach Geschlecht und sozialer Herkunft der Absolventen/innen aufgeschlüsselt werden. Angaben zur ethnischen Herkunft werden im Fragebogen nicht erhoben. Anzumerken bleibt, dass auch mit dem Mikrozensus in einem kleinen Zeitfenster Übergänge vom Studium in das Erwerbsleben untersucht werden können.

In Deutschland mangelt es an bundesweiten Erhebungen, um die Studienabbruchquoten exakt feststellen zu können. Mangels anderer Daten errechnet das HIS mit amtlichen Zahlen zu Stu-

dienanfängern/innen und Absolventen/innen nach einem speziellen Verfahren die Studienabbruchquoten für einzelne Studienfächer und Abschlüsse (Fachhochschule/Universität) (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S.113). Diese Berechnungen können auch nach Geschlecht differenziert werden. Im Schnitt brechen Männer häufiger als Frauen ein Hochschulstudium ab.

6.7 Datenlücken und -defizite

Das Indikatorentableau (vgl. Kap. 5) benennt Datenquellen, die zum einen in den konzeptionellen Rahmen des Landesbildungsberichts passen und die zum anderen mit relativ geringem Aufwand genutzt werden können. Es muss allerdings auf die Grenzen und Defizite des vorliegenden Datenmaterials hingewiesen werden.

- Nicht alle für den Bildungsbericht Rheinland-Pfalz brauchbaren Daten werden kontinuierlich erhoben. Die Erhebungsintervalle liegen zwischen jährlich und unregelmäßig. Erhebungsintervalle von zehn Jahren (z.B. Zeitbudgetuntersuchung des Statistischen Bundesamtes, Erwerbstätigenbefragung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB)/Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB)) sind für eine kontinuierliche Bildungsberichterstattung weniger geeignet.
- Die Untersuchungsfragen können von Erhebung zu Erhebung wechseln. So bietet z.B. der letzte Freiwilligensurvey reichhaltige Informationen zu den ehrenamtlichen Aktivitäten Jugendlicher. Es gibt aber keine Gewähr dafür, dass in den Folgestudien immer wieder die gleichen Fragen gestellt werden, weil sich das Frageprogramm auch nach jeweils aktuellen Themen richtet. Aus diesem Grund wurden die Shell-Jugendstudien als Datenquelle nicht berücksichtigt.
- Die Stichprobengröße der meisten Erhebungen ist zwar ausreichend, um repräsentative Aussagen zu den Verhältnissen in Deutschland machen zu können. Die Stichproben sind aber oft zu klein, um detaillierte Daten für Rheinland-Pfalz zu erhalten (Beispiele: Berichtssystem Weiterbildung des BMBF, HIS-Hochschulabsolventen/innenbefragungen). In diesen Fällen müssten die Stichproben für Rheinland-Pfalz aufgestockt werden, um Analysen nach Geschlecht sowie sozialer und ethnischer Herkunft durchführen zu können.
- Die internationalen Schulleistungsuntersuchungen PISA und PIRLS/IGLU werden künftig nur noch auf Bundesebene durchgeführt. Die PISA-Studie 2006 sowie IGLU 2006 bieten zum letzten Mal die Möglichkeit, die Ergebnisse nach Bundesländern zu differenzieren.

- Häufig sind Daten zu Geschlecht, sozialer und ethnischer Herkunft der Bildungsakteure/innen in den Studien zwar vorhanden. Sie müssten für Rheinland-Pfalz aber noch speziell ausgewertet werden (Beispiel: Mikrozensus). Diese Auswertungen sind unter Umständen mit zusätzlichen Kosten verbunden. So führt das StLa nur einfache Auswertungen des Mikrozensus kostenlos durch.
- Die soziale Herkunft der Bildungsakteure/innen wird bei den Befragungen unterschiedlich erfasst z.B. durch den Schulabschluss oder den Berufsausbildungsabschluss der Eltern oder – am komplexesten – durch einen Index zum sozialen, ökonomischen und kulturellen Status der Herkunftsfamilie (Deutsches PISA-Konsortium, 2003). Die Ergebnisse der einzelnen Untersuchungen sind demnach nicht direkt miteinander vergleichbar.
- Auch der Migrationshintergrund der Bildungsakteure/innen wird unterschiedlich erfasst. Die meisten amtlichen Statistiken zu Schulen, Berufsbildung, Hochschulen und Arbeitsmarkt (Statistisches Bundesamt, Kultusministerkonferenz, Bundesagentur für Arbeit) orientieren sich in der Regel am Konzept der Staatsbürgerschaft (Deutsche - Ausländer) (vgl. Solga, 2004). Aus sozialwissenschaftlicher Sicht wären aber differenziertere Daten z.B. zum Zeitpunkt der Zuwanderung der Eltern oder zu Verkehrssprache(n) in der Familie erforderlich. Allerdings sind in jüngster Zeit Verbesserungen der Datenlage zu beobachten. So erfasst der Mikrozensus seit 2005 den Migrationshintergrund der Haushaltsmitglieder ziemlich differenziert. Die neue amtliche Statistik zu Kindertageseinrichtungen bietet seit 2006 Informationen zum Migrationshintergrund der betreuten Kinder.

Der Mikrozensus wäre für die Bildungsberichterstattung nicht zuletzt wegen seiner Stichprobengröße (ein Prozent der Haushalte) und seiner fast hundertprozentigen Erfassung der Zielgruppe (Auskunftspflicht) ein besonders geeignetes Instrument, um bildungsbiografische Analysen für alle Altersgruppen, gegliedert nach Geschlecht, sozialer und ethnischer Herkunft, durchzuführen. Leider konzentriert sich das gesetzlich festgelegte Frageprogramm im Wesentlichen auf Fixpunkte in der Bildungsbiografie: die aktuelle Bildungsbeteiligung (Schule, Berufsbildung, Hochschule, Weiterbildung) und den zum Befragungszeitpunkt erreichten (höchsten) Bildungs- und Ausbildungsstand. Es sind allerdings in begrenztem Umfang auch differenzierte Verlaufsanalysen möglich, weil im Mikrozensus das Jahr erfragt wird, in dem der (höchste) schulische und berufliche Abschluss erworben wurde.

Ein weiteres Manko des Mikrozensus besteht darin, dass die Bildungsbeteiligung in Kindertagesstätten seit 2005 nicht mehr erhoben wird und die Bildungsbeteiligung im Bereich allgemein bildende Schulen nicht nach allen Schularten (Ausnahmen: Primarbereich, gymnasiale

Oberstufe) differenziert werden kann. Bei den Kindertagesstätten ist der Landesbildungsbericht also auf die amtlichen Vollerhebungen in den Einrichtungen (Datendefizit: soziale Herkunft der betreuten Kinder) und bei den Schulen auf die Schulstatistiken (Datendefizite: soziale und ethnische Herkunft der Schüler/innen) angewiesen. Im Übrigen stößt man freilich auch beim Mikrozensus zahlenmäßig an Grenzen, wenn z.B. die Bildungsakteure/innen im Promotionsstudium detaillierter betrachtet werden sollten. In diesem Fall wäre die Hochschulstatistik (Datendefizite: soziale und ethnische Herkunft der Studierenden) die einzige geeignete Datenquelle.

Als sinnvolle Ergänzung des Mikrozensus kann unter anderem das – allerdings mit einer wesentlich kleineren Haushalts-Stichprobe arbeitende – SOEP angesehen werden. Es erhebt Verlaufsdaten durch jährliche Wiederholungsbefragungen und durch einen retrospektiven Lebenslauf-Fragebogen. Die über den Mikrozensus hinausgehenden Verlaufsdaten des SOEP sind aber im Sinne der Konzeption des Landesbildungsberichts noch nicht differenziert genug und berücksichtigen zu wenig unkonventionelle Wege durch die verschiedenen Bildungsbereiche. Speziell in der Berufsbildung gewinnen aber früher eher unübliche Bildungsverläufe (Warteschleifen außerhalb des Dualen Systems und außerhalb des Schulberufssystems) wegen des Mangels an Ausbildungsplätzen auch quantitativ immer mehr an Bedeutung (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006).

Über das SOEP hinausgehend, bildet u.a. der Freiwilligensurvey für Rheinland-Pfalz eine sehr gute und zugleich bereits etablierte Möglichkeit, informelle Formen von Bildung abzubilden. Diese Thematik könnte, wie auch beim SOEP, nach einer Aufstockung der Fallzahlen für einen Landesbildungsbericht ertragreich sein. Auch informelle Bildungsprozesse systematisch in eine Bildungsberichterstattung zu integrieren, wäre ein innovatives Element einer rheinland-pfälzischen Bildungsberichterstattung.

Weitere hier dargestellte Datenbestände, wie der JS oder auch JIM, wären im Einzelnen in ihrer Relevanz hinsichtlich einzelner Schwerpunktsetzungen in den Bildungsberichten zu prüfen. Bei einem Schwerpunkt auf ‚Medienbildung‘ beispielsweise könnte nach einer Aufstockung der Stichprobengröße die bereits etablierte JIM-Studie auch für die Bildungsberichterstattung in Rheinland-Pfalz ein besonderes Gewicht bekommen.

Insgesamt können die geschilderten Datendefizite zum einen durch Aufstockung der Stichproben ausgewählter Erhebungen in Rheinland-Pfalz (z.B. SOEP, FWS, JIM, JS) und zum anderen durch neue Primärerhebungen abgebaut werden. Das Untersuchungsdesign der neuen

Erhebungen muss sich dabei an den Zieldimensionen des Landesbildungsberichts orientieren und grundsätzlich die Möglichkeit bieten, die wechselseitigen Beziehungen zwischen formalen und informellen Bildungsorten empirisch abzubilden.

TEIL IV

7	Landesbildungsbericht und Forschungsinteressen der Arbeitsgruppe Bildungsforschung	83
7.1	<i>Perspektiven eines zukünftigen Bildungsmonitorings in Rheinland-Pfalz.....</i>	83
7.2	<i>Anschlussfähigkeit des Landesbildungsberichts an die Arbeitsgruppe Bildungsforschung</i>	84
8	Vorschläge für Primärerhebungen und für die Verbesserung der Datenbasis.....	87

7 Landesbildungsbericht und Forschungsinteressen der Arbeitsgruppe Bildungsforschung

Um den Landesbildungsbericht auch für die ‚scientific community‘ interessant und anschlussfähig zu machen und das bereits vorhandene Potential zu nutzen, wäre es sinnvoll, ein Kooperationsnetz anzustreben, das zunächst einmal primär an der bereits seit 2005 in Rheinland-Pfalz etablierten Arbeitsgruppe Bildungsforschung orientiert ist. Die Arbeitsgruppe Bildungsforschung wurde von den Ministern für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur (MWWFK) sowie für Bildung, Frauen und Jugend (MBFJ) eingesetzt.

7.1 *Perspektiven eines zukünftigen Bildungsmonitorings in Rheinland-Pfalz*

In einer *Online-Befragung zum Stand und den Perspektiven der Bildungsforschung in Rheinland-Pfalz* (ZQ, ohne Jahr), die von der Arbeitsgruppe Bildungsforschung initiiert wurde, wurde deutlich, dass das Interesse der Bildungsforscherinnen und Bildungsforscher in Rheinland-Pfalz an Kooperation und Austausch hoch ist, eine Profilierung der Bildungsforschung in Rheinland-Pfalz als Erwartung formuliert wird, eine Ergebnisorientierung als sehr wichtig gewertet und die Grundlagenorientierung als wesentlich angesehen wird. Gerade letztere verweist auf die Notwendigkeit einer konzeptionellen Fundierung des Landesbildungsberichts, wie sie in den vorherigen Kapiteln entfaltet wurde.

Die Befragten betonen zudem die Bedeutung einer interdisziplinären Zusammenarbeit, die auch quer zu der bislang in erster Linie an Bildungsinstitutionen ausgerichteten Praxis liegt und hochschulübergreifend ausgerichtet sein soll, um bislang nicht genutzte Kooperationspotentiale zu fördern. Einvernehmen besteht weiterhin darin, eine Vermittlung zwischen Grundlagenforschung und anwendungsorientierter Forschung anzustreben.

Als wesentlich wird auch genannt, den wissenschaftlichen Nachwuchs für Fragestellungen der empirischen Bildungsforschung zu interessieren und diesen zu fördern. Dies könnte u.a. durch den Einbezug des Landesbildungsberichts in die Lehre der jeweils beteiligten Hochschulen und Institute stattfinden und sich zudem in der Beteiligung von studentischen Hilfskräften sowohl bei der Erstellung des Landesbildungsberichts als auch bei den flankierenden Forschungsprojekten ausdrücken.

Im Kreis der Mitglieder der Arbeitsgruppe Bildungsforschung wäre zu ermitteln

- Wer bei der Erstellung der einzelnen (Teil-)Vorlagen zum Landesbildungsbericht eine Beratungsfunktion übernehmen möchte
- Wer für den Landesbildungsbericht regelmäßig Daten im Rahmen von Sekundär- und Primäranalysen zur Verfügung stellen kann und auf welche Schwerpunkte im Landesbildungsbericht sich diese jeweils beziehen
- Wer über eine Forschungsinfrastruktur verfügt, um landesweit kostengünstige Primärerhebungen (z.B. Telefoninterviews) durchzuführen und die angesprochenen Datendefizite zu beheben
- Wer zu Themenstellungen des Landesbildungsberichts flankierende grundlagentheoretische wie auch anwendungsorientierte Forschung betreibt, die sich einem Bildungsmonitoring im oben skizzierten Sinn zuordnen lassen und mit dem Landesbildungsbericht verzahnt werden.

Ziel dieses Kooperationsnetzes wäre es, bislang unverknüpfte Themenfelder in Rheinland-Pfalz zueinander in Beziehung zu setzen, die Forscher/innen mit ihren jeweiligen Forschungsperspektiven für die Dauerberichterstattung zum Landesbildungsbericht zu interessieren und ein rheinland-pfälzisches Bildungsmonitoring zu initiieren, in das sich der Landesbildungsbericht mit seinem sich wiederholenden Kern und den wechselnden Spezialthemen in regelmäßigen Abständen einbetten wird.

7.2 Anschlussfähigkeit des Landesbildungsberichts an die Arbeitsgruppe Bildungsforschung

In den Empfehlungen der Arbeitsgruppe Bildungsforschung (Arbeitsgruppe Bildungsforschung, 2005) werden für die gegenwärtige Bildungsforschung in Rheinland-Pfalz vier Themenfelder ausgewiesen, die die Eckpunkte einer rheinland-pfälzischen Bildungsforschung markieren. Alle vier Themenfelder sind anschlussfähig an die Vorstudie zum Landesbildungsbericht und lassen sich im Sinne des bereits explizierten Verständnisses von Bildungsmonitoring verorten. Die Themenfelder umfassen die Bereiche „*Soziale Selektivität und Integration*“, „*Bildungsbiografien*“ sowie „*Lehre und Lernen*“ und „*Qualität: Kosten und Effekte*“. Innerhalb dieser breit gesteckten Themenfelder lassen sich vier Komplexe von Fragestellungen ausmachen, die die Arbeiten der Mitglieder der Arbeitsgruppe Bildungsforschung repräsentieren. Sie thematisieren die „*Institutionalisierung von Bildungsprozessen*“, „*Formale, non-formale und informelle Bildungsprozesse*“, „*Kompetenzentwicklung und pädagogische Professionalität*“ und „*Transfer und Transformation von Wissen*“ (Arbeitsgruppe Bil-

dungsforschung, 2005, S.4). In den Empfehlungen der Arbeitsgruppe Bildungsforschung generieren die Autorinnen und Autoren eine 4*4-Matrix, die Themenfelder und Fragestellungen zueinander in Beziehung setzt (a.a.O., S.5):

	<i>Institutionalisierung von Bildungsprozessen</i>	<i>Formale, non-formale und informelle Bildungsprozesse</i>	<i>Kompetenzentwicklung und pädagogische Professionalität</i>	<i>Transfer und Transformation von Wissen</i>
<i>Lehre und Lernen</i>				
<i>Bildungsbiografien</i>				
<i>Soziale Selektivität und Integration</i>				
<i>Qualität: Kosten und Wirkungen</i>				

Im Rahmen der Vorarbeiten zu den jeweiligen Landesbildungsberichten könnte diese Matrix mit Inhalt, d.h. konkreten Fragestellungen und Forschungsprojekten ‚aufgefüllt‘ werden, die im Sinne eines rheinland-pfälzischen Bildungsmonitorings bislang unverknüpfte und divergente Forschungsaktivitäten bündeln und zueinander in Bezug setzen. Wesentlich dabei wäre es gleichzeitig, eine rheinland-pfälzische, interdisziplinäre Profilbildung im Bereich der Bildungsforschung voranzutreiben, die gleichzeitig auch Bezüge v.a. zur nationalen Ebene herstellt, welche u.a. in Forschungsk Kooperationen und gemeinsamen Finanzierungen von Projekten münden könnten. Speziell für den Landesbildungsbericht wäre hier auch an ein beratendes Gremium zu denken, das sich sowohl aus Mitgliedern aus dem Kreis der Arbeitsgruppe Bildungsforschung, als auch aus ausgewiesenen Expertinnen und Experten auf der nationalen Ebene zusammensetzt. Ein „Konsortium Bildungsberichterstattung Rheinland-Pfalz“ wäre denkbar.

8 Vorschläge für Primärerhebungen und für die Verbesserung der Datenbasis

Die Recherchen zum Landesbildungsbericht haben erbracht, dass die meisten verfügbaren Datensätze nicht geeignet sind, den Weg der Bildungsakteure/innen vom Elementarbereich (Kindertagesstätten) bis zur Weiterbildung nach Abschluss der Berufsausbildung nachzuzeichnen. In der Regel beziehen sich die Erhebungen lediglich auf einzelne Bildungsbereiche, ohne die vorangegangenen und/oder die nachfolgenden Bildungsgeschichten zu berücksichtigen. Exemplarisch ist hier auf den Mikrozensus zu verweisen, mit dem zwar die aktuelle Bildungsbeteiligung in den Bereichen Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung festgestellt werden kann. Er bietet aber zur Bildungsbiografie der Bildungsakteure/innen nicht wesentlich mehr Informationen, als jene zum erreichten Bildungsstand und dem Zeitpunkt, an dem die entsprechenden (höchsten) Abschlüsse erworben wurden. Mit Daten dieser Art kann das Konzept des Landesbildungsberichts offensichtlich nicht zufrieden stellend realisiert werden, geht es doch darum, die formalen und informellen Bildungschancen in Rheinland-Pfalz „von Anfang an“ zu analysieren.

Von allen recherchierten Datenquellen bietet das SOEP die besten Ansatzpunkte für eine bildungsbiografisch orientierte Landesbildungsberichterstattung. Wegen seines anderen Verwendungszusammenhangs – Dauerbeobachtung der sozio-ökonomischen Entwicklung der Haushalte – schenkt es allerdings den Bildungsverläufen nicht die Beachtung, welche für den Landesbildungsbericht zu fordern ist. Das SOEP berücksichtigt neben den „normalen“ Bildungswegen nicht detailliert genug die nicht immer geradlinigen Wege der Akteure/innen durch das Bildungssystem (z.B. Abbrüche, Umorientierungen, Warteschleifen). Außerdem wären im Sinne des Konzepts zum Landesbildungsbericht Datensätze erforderlich, mit denen die Wechselbeziehungen zwischen formalen und informellen Bildungsorten empirisch nachvollzogen werden können. Diese Datendefizite müssten durch eine Primärerhebung, die sich an den Analysedimensionen des Landesbildungsberichts orientiert, abgebaut werden.

Der nationale Bildungsbericht hat erneut vor Augen geführt, dass die Bildungschancen zwischen den Generationen sehr unterschiedlich waren bzw. sind, was sich unter anderem in einem verschieden hohen mittleren Bildungsstand nach Altersgruppen äußert (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006). Daraus folgt für die Konzeption einer neuen Erhebung zum Landesbildungsbericht, dass sie eine generationenspezifische Betrachtung nach bestimmten Altersgruppen erlauben muss. Daraus wiederum ergibt sich für den Untersuchungsumfang,

dass die zu analysierenden Altersgruppen unter Berücksichtigung der Merkmale Geschlecht, soziale und ethnische Herkunft mit ausreichend großen Fallzahlen in der Stichprobe vertreten sein müssen. Bei Untergruppen mit weniger als 100 Befragten dürfte die Präzision der Ergebnisse stark eingeschränkt sein.

Unter finanziellen Gesichtspunkten scheint es unrealistisch, *eine einzige* Primärerhebung zu fordern, bei der alle Altersgruppen und die drei Untergruppen mit ausreichenden Fallzahlen vertreten sind. Finanzierbar dürfte als erster Schritt eine Befragung von 1.000 bis 2.000 Personen einer bestimmten Generation (Altersgruppe) sein. Wir empfehlen, bei der ersten Primärerhebung die Zielgruppe der rheinland-pfälzischen Eltern mit Drei- bis Sechsjährigen ins Auge zu fassen. Eine entsprechende Eltern-Stichprobe wurde bereits im Rahmen der Begleitstudie zur Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsempfehlungen in rheinland-pfälzischen Kindertagesstätten im Auftrag des MBFJ gewonnen (vgl. Honig, Schreiber & Lang, 2006). Telefonisch befragt wurden 2005 über 1.000 Eltern mit einem Kindergartenkind, von denen sich der Großteil bereit erklärt hat, ein weiteres Interview zu geben. Diese Eltern-Stichprobe müsste allerdings im Bereich der unteren Bildungsabschlüsse aufgestockt werden, um für die Zielgruppe insgesamt repräsentativ zu sein.

In der Elternstichprobe sind bisher Personen mit russischer und türkischer Muttersprache ausreichend stark vertreten. Es wäre mit Daten des StLa (Mikrozensus 2004) zu prüfen, ob weitere ethnische Gruppen wegen ihrer zahlenmäßigen Bedeutung in die Stichprobe aufgenommen werden müssen. Diese zusätzlichen Gruppen müssten allerdings mit speziellem Aufwand (telefonische Kurzinterviews) und entsprechenden Kosten für die Befragung gewonnen werden.

Mit den Daten einer speziellen Primärerhebung ginge der Bildungsbericht von Rheinland-Pfalz deutlich über den nationalen Bildungsbericht 2006 hinaus, der sich ausschließlich auf Sekundäranalysen stützen musste (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006). Es wäre zu prüfen, ob das BMBF im Sinne des neu gefassten Artikels 91 b Grundgesetz Fördermittel für diese Primärerhebung bereitstellen kann. Jedenfalls dürfte eine neue Befragung, welche die einzelnen formalen und informellen Bildungsorte im Lebensverlauf der Bildungsakteure/innen miteinander verbindet, ein gewichtiger Beitrag zur Weiterentwicklung der Bildungsberichterstattung in Deutschland sein.

9 Literatur

- Arbeitsgruppe Bildungsforschung (Hrsg.) (2005): Empfehlungen zur Bildungsforschung in Rheinland-Pfalz.
Volltext: <http://zope.verwaltung.uni-mainz.de/hev/bf/empfb.pdf>.
Letzter Zugriff: 25.09.2006.
- Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.) (2001): Empfehlungen des Forum Bildung. Ergebnisse des Forum Bildung I. Bonn.
- Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.) (2002a): Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung. Ergebnisse des Forum Bildung II. Bonn.
- Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.) (2002b): Expertenbericht des Forum Bildung. Ergebnisse des Forum Bildung III. Bonn.
- Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) (Hrsg.) (2005): Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg.
Volltext: http://www.wz.berlin.de/zkd/aki/files/aki_zweisprachiger_unterricht_online.pdf.
Letzter Zugriff: 25.4.2006.
- Avenarius, Hermann; Ditton, Hartmut; Döbert, Hans; Klemm, Klaus; Klieme, Eckhard; Rürup, Matthias; Tenorth, Heinz-Elmar; Weishaupt, Horst & Weiß, Manfred (2003a): Bildungsberichterstattung für Deutschland: Konzeption.
Volltext: <http://www.kmk.org/doc/publ/bildungsbericht/konzeption.pdf>.
Letzter Zugriff: 25.4.2006b.
- Avenarius, Hermann; Ditton, Hartmut; Döbert, Hans; Klemm, Klaus; Klieme, Eckhard; Rürup, Matthias; Tenorth, Heinz-Elmar; Weishaupt, Horst & Weiß, Manfred (Hrsg.) (2003b): Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Leske + Budrich. Opladen.
- Baethge, Martin; Buss, Klaus-Peter & Lanfer, Carmen (2003): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Bildungsreform Band 8. BMBF. Berlin.
- Baethge, Martin & Kupka, Peter (2005): Bildung und soziale Strukturierung. In: Soziologisches Forschungsinstitut an der Universität Göttingen e.V.; Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit; Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung e.V. & Internationales Institut für Empirische Sozialökonomie gGmbH (Hrsg.): Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland: Arbeit und Lebensweisen. Erster Bericht. VS Verlag. Wiesbaden. S.177-209.
- Baumert, Jürgen; Watermann, Rainer & Schümer, Gundel (2003): Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 6. Jg. Heft 1, S.46-71.

- Bellenberg, Gabriele (2005): Wege durch die Schule – Zum Zusammenhang zwischen institutionalisierten Bildungswegen und individuellen Bildungsbiographien.
Volltext: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-02/schule/view?searchterm=bellenberg>.
Letzter Zugriff: 31.3.2006.
- Berger-Schmitt, Regina & Noll, Heinz-Herbert (2000): Conceptual Framework and Structure of a European System of Social Indicators. EuReporting Working Paper No. 9.
Volltext:
http://www.gesis.org/en/social_monitoring/social_indicators/Data/EUSI/pdf_files/paper9.pdf.
Letzter Zugriff: 25.9.2006.
- Betz, Tanja (2006): ‚Gatekeeper‘ Familie – Zu ihrer allgemeinen und differenziellen Bildungsbedeutsamkeit. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. 1. Jg. Heft 2, S.181-195.
- Betz, Tanja (i.E.): Formale Bildung als ‚Weiter-Bildung‘ oder ‚Dekulturation‘ familialer Bildung? Entammt dem Herausgeberbuch von Christian Alt (Kinderleben) Band 3 aus der Reihe „DJI Kinder“.
- Betz, Tanja; Lange, Andreas & Alt, Christian (2006): Das DJI-Kinderpanel als Beitrag zu einer Sozialberichterstattung über Kinder. Theoretisch-konzeptionelle Rahmung und Method(olog)ische Implikationen. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. 1. Jg. Heft 2, S.173-179.
- Büchel, Felix; Spieß, C. Katharina & Wagner, Gert (1997): Bildungseffekte vorschulischer Kinderbetreuung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 49. Jg. Heft 3, S.528-539.
- Büchner, Peter & Brake, Anna (Hrsg.) (2006): Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. VS Verlag. Wiesbaden.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2005): BLK-Bildungsfinanzbericht 2003/2004. In: Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Heft 131-I & II, Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2001): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. BMBF. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2005i): Grund- und Strukturdaten 2005. BMBF. Bonn, Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2006): Chancen der Föderalismusreform nutzen.
Volltext: <http://www.bmbf.de/de/1263.php>.
Letzter Zugriff: 16.9.2006.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2002): Die bildungspolitische Bedeutung der Familie – Folgerungen aus der PISA-Studie. Kohlhammer. Stuttgart.

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. DJI. München.
- Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2002): Antrag – Nationaler Bildungsbericht und Einrichtung eines gemeinsamen Sachverständigenrates von Bund und Ländern. Bundestagsdrucksache 14/9269. Berlin.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2003): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Leske + Budrich. Opladen.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Waxmann. Münster, New York, München & Berlin.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2005): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland. Was wissen und können Jugendliche? Waxmann. Münster, New York, München & Berlin.
- Ditton, Hartmut (2000): Qualitätskontrolle und -sicherung in Schule und Unterricht – ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Helmke, Andreas; Hornstein, Walter & Terhart, Ewald (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Beltz Verlag. Weinheim. S.73-92.
- Dohmen, Günther (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn.
- Eisenreich, Dirk & Krautwald, Harald (2006): Neue Statistiken zur Kindertagesbetreuung ab dem Jahr 2006. In: Statistische Monatshefte Rheinland-Pfalz. Heft 3, S.159-161.
- Europäische Kommission (Hrsg.) (2005): Schlüsselzahlen für das Bildungswesen in Europa 2005. EGKS-EG-EAG. Brüssel & Luxemburg.
- Frick, Joachim R. & Söhn, Janina (2005): Das Sozio-oekonomische Panel (SOEP) als Grundlage für Analysen zur Bildungslage von Personen mit Migrationshintergrund. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Bildungsreform Band 14. BMBF. Bonn, Berlin. S.81-90.
- Gensicke, Thomas & Lopez-Diaz, Kathrin (Hrsg.) (2005): Freiwilliges Engagement in Rheinland-Pfalz 1999-2004 im Trend. Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftliches Engagement. Ministerium des Inneren und für Sport Rheinland-Pfalz. München.
- Gille, Martina; Sardei-Biermann, Sabine; Gaiser, Wolfgang & Rijke, Johann de (2006): Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12- bis 29-jähriger. VS-Verlag. Wiesbaden.

- Grunert, Cathleen (2005): Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen in außerunterrichtlichen Sozialisationsfeldern. In: Grunert, Cathleen; Helsper, Werner; Hummrich, Merle; Theunert, Helga & Gogolin, Ingrid (Hrsg.): Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter. Deutsches Jugendinstitut. München.
- Haisken-DeNew, John P. & Frick, Joachim R. (2005): DTC. Desktop Companion to the German Socio-Economic Panel (SOEP). Version 8.0 – Dec 2005, Updated to Wave 21 (U). DIW – Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung. Berlin.
- Halbhuber, Werner (2005): Die Schulstatistik der Kultusministerkonferenz. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Bildungsreform Band 14. BMBF. Bonn, Berlin. S.67-74.
- Hochschul-Informationen-System (HIS) (Hrsg.) (2004): Zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Eine Befragung der Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen des Prüfungsjahres 2001. HIS GmbH. Hannover.
- Honig, Michael-Sebastian; Joos, Magdalena & Schreiber, Norbert (Hrsg.) (2004): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Juventa Verlag. Weinheim & München.
- Honig, Michael-Sebastian & Schreiber, Norbert (2005): Antrag auf Förderung eines Forschungsvorhabens Vorstudie für einen Landesbildungsbericht Rheinland-Pfalz. Trier, Oktober 2005.
- Honig, Michael-Sebastian; Schreiber, Norbert & Lang, Sabine (2006): Begleitstudie zur Umsetzung der „Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz“. Abschlussbericht an das Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend. Universität Trier.
- Hummrich, Merle & Helsper, Werner (2005): Erfolg und Scheitern in der Schulkarriere. Ausmaß, Erklärungen, biografische Auswirkungen. In: Grunert, Cathleen; Helsper, Werner; Hummrich, Merle; Theunert, Helga & Gogolin, Ingrid (Hrsg.): Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter. DJI. München.
- Kolvenbach, Franz-Josef & Taubmann, Doreen (2006): Neue Statistiken zur Kindertagesbetreuung. In: Wirtschaft und Statistik. Heft 2, S.166-171.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. W. Bertelsmann Verlag. Bielefeld.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2006): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2006.
Volltext: <http://www.kmk.org/aktuell/Gesamtstrategie%20Dokumentation.pdf>.
Letzter Zugriff: 4.7.2006.
- McEwin, Marion (1995): Social Indicators and social statistics in Australia. In: Statistical Journal of the United Nations ECE. Heft 12, S.309-318.

- Ministerium für Bildung Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz (MBFJ) (Hrsg.) (2005a): Regierungserklärung der Ministerin für Bildung, Frauen und Jugend Doris Ahnen: Zukunftschance Kinder – Bildung von Anfang an. MBFJ Rheinland-Pfalz. Mainz.
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz (MBFJ) (2005b): Förderung von Sprachfördermaßnahmen in Kindergärten sowie von Maßnahmen der Vorbereitung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule. Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Frauen und Jugend vom 28. Dezember 2005 (AZ 9313-75 130-4-23).
Volltext: http://www.mbfj.rlp.de/kita-arbeitshilfen/Zukunftschance_Kinder_Arbeitshilfe_Endfassung_VV_Sprachfoerderung.pdf.
Letzter Zugriff: 29.09.2006.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (MBWFK) (Hrsg.) (2004): Bildungsbericht für Schleswig-Holstein. MBWFK. Kiel.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (Hrsg.) (2005): JIM 2005. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-jähriger in Deutschland. Stuttgart.
- Noll, Heinz-Herbert (2002): Indikatoren einer mehrdimensionalen Armuts- und Reichtumsberichterstattung. Impulsreferat 2. In: Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik (ISG) (Hrsg.): Dokumentation: Lebenslagen, Indikatoren, Evaluation – Weiterentwicklung der Armuts- und Reichtumsberichterstattung. Erstes Wissenschaftliches Kolloquium am 30. und 31. Oktober 2002 im Wissenschaftszentrum Bonn. Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik (ISG). Köln. S.80-95.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (Hrsg.) (2005): Bildung auf einen Blick. OECD Indikatoren 2005. OECD/Elsevier Spektrum Akademischer Verlag. Paris.
- Otto, Hans-Uwe & Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2004): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. VS-Verlag. Wiesbaden.
- Rürup, Matthias (2003): Ausländische und internationale Bildungsberichte als Orientierung für die nationale Bildungsberichterstattung in Deutschland.
Volltext: http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi7_ruerup_3.pdf.
Letzter Zugriff: 15.3.2006.
- Solga, Heike; Powell, Justin & Wagner, Sandra (2003): Ausbildungslosigkeit: Bedingungen und Folgen mangelnder Berufsausbildung. In: Allmendinger, Jutta (Hrsg.): Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig. Leske + Budrich. Opladen.
- Solga, Heike (2004): Berufsbildung und soziale Strukturierung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Bildungsreform Band 8. BMBF. Berlin. S.223-279.

- Solga, Heike (2005): Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, Peter A. & Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten: wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Juventa-Verlag. Weinheim. S.19-38.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (Hrsg.) (2005): Theoretisches Rahmenkonzept: Bildungsberichterstattung und Bildungsmonitoring.
Volltext:
<http://www.isb.bayern.de/isb/download.asp?DownloadFileID=a9995faad6866a55f29c05f9cdaaa7af>
Letzter Zugriff: 24.4.2006.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (Hrsg.) (2006): Bildungsberichterstattung 2006. ISB. München.
- Statistisches Bundesamt (DESTATIS) (Hrsg.) (2004): Demographische Standards. Eine gemeinsame Empfehlung des Arbeitskreises Deutscher Markt- und Sozialforschungsinstitute e.V. (ADM), der Arbeitsgemeinschaft Sozialwissenschaftlicher Institute e.V. (ASI) und des Statistischen Bundesamtes. Ausgabe 2004. Statistisches Bundesamt. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (DESTATIS) (2006): Statistik von A bis Z. Mikrozensus.
Volltext: <http://www.destatis.de/presse/deutsch/abisz/mikrozensus.htm>.
Letzter Zugriff: 20.7.2006.
- Stecher, Ludwig (2005): Informelles Lernen bei Kindern und Jugendlichen und die Reproduktion sozialer Ungleichheit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 8. Jg. Heft 3, S.374-393.
- Treptow, Rainer (2004): Verpasste Chancen, neue Chancen? Konsequenzen für die Jugendhilfe im Blick auf OECD. In: Otto, Hans-Uwe & Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. VS-Verlag. Wiesbaden. S.107-114.
- Zedler, Peter (2002): Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Leske + Budrich. Opladen. S.21-39.
- Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) (Hrsg.) (ohne Jahr): Auswertung der Online-Befragung zum Stand und den Perspektiven der Bildungsforschung in Rheinland-Pfalz. Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Die Bände 1 bis 17 der Reihe Bildungsreform des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF):

BMBF (Hrsg.) (2003a): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bildungsreform Band 1. BMBF. Berlin.

BMBF (Hrsg.) (2003b): Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Staaten. Bildungsreform Band 2. BMBF. Berlin.

BMBF (Hrsg.) (2003c): Nutzung großflächiger Tests für die Schulentwicklung. Bildungsreform Band 3. BMBF. Berlin.

BMBF (Hrsg.) (2003d): Indikatorisierung der Empfehlungen des Forum Bildung. Ein exemplarischer Versuch unter Berücksichtigung der bildungsbezogenen Indikatorenforschung und -entwicklung. Bildungsreform Band 4. BMBF. Bonn.

BMBF (Hrsg.) (2003e): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Bildungsreform Band 7. BMBF. Berlin.

BMBF (Hrsg.) (2004a): Zukunft Bildung und Betreuung. Bildungsreform Band 5. BMBF. Berlin.

BMBF (Hrsg.) (2004b): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Bildungsreform Band 6. Zweite Auflage. BMBF. Berlin.

BMBF (Hrsg.) (2004c): Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Bildungsreform Band 8. BMBF. Berlin.

BMBF (Hrsg.) (2004d): Bildung und Lebenslagen – Auswertung und Analysen für den zweiten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Bildungsreform Band 9. BMBF. Berlin.

BMBF (Hrsg.) (2005a): Längsschnittstudien für die Bildungsberichterstattung – Beispiele aus Europa und Nordamerika. Bildungsreform Band 10. BMBF. Berlin.

BMBF (Hrsg.) (2005b): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bildungsreform Band 11. BMBF. Berlin.

BMBF (Hrsg.) (2005c): Ganztagsangebote in der Schule. Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen. Bildungsreform Band 12. BMBF. Berlin.

BMBF (Hrsg.) (2005d): Lehr-Lern-Forschung und Neurowissenschaften – Erwartungen, Befunde, Forschungsperspektiven. Bildungsreform Band 13. BMBF. Berlin.

BMBF (Hrsg.) (2005e): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Bildungsreform Band 14. BMBF. Bonn, Berlin.

BMBF (Hrsg.) (2005f): Ganztagschule neu gestalten. Bildungsreform Band 15. BMBF. Berlin.

BMBF (Hrsg.) (2005g): Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. Bildungsreform Band 16. BMBF. Berlin.

BMBF (Hrsg.) (2005h): Förderung von Lesekompetenz. Bildungsreform Band 17. BMBF. Berlin.