

**Die
Deutsche
Schule**

Zeitschrift für
Erziehungswissenschaft
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

DDS

Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

4

2 0 1 5

Bildungsbiographie und Schulstatistik

Stefan Kühne

Möglichkeiten der Schulstatistik zur Rekonstruktion
von Bildungsverläufen

Berichte

Nikolaus Forgó/Simon Graupe/Julia Pfeiffenbring

Datenschutzrechtliche Fragen der personenbezogenen
Bildungsdokumentation in Deutschland und Österreich

Andreas Klausing/Vera Husfeldt

Verknüpfung von Daten aus Bildungsstatistik und
Leistungsmessungen auf Individualebene in der Schweiz

Detlef Fickermann/Jörg Doll

Potential und Technik der Verknüpfung von
Befragungsdaten mit schulstatistischen Daten

Weiterer Beitrag

Klaus Zierer/Jochen Werner/Stephan Wernke

Zur Entwicklung eines Planungskompetenzmodells

Bildungsforschung – disziplinäre Zugänge

Katharina Maag Merki/Herbert Altrichter

Educational Governance

WAXMANN

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis

Herausgeber: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB
in Zusammenarbeit mit der Max-Traeger-Stiftung

Redaktion: Prof. Dr. Isabell van Ackeren (Essen), Dr. Götz Bieber (Ludwigsfelde), Prof. Dr. Kathrin Dederich (Erfurt), Detlef Fickermann (Hamburg), Dr. habil. Hans-Werner Fuchs (Hamburg), Prof. Dr. Martin Heinrich (Bielefeld), Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz (Münster)
Geschäftsstelle: Sylvia Schütze, Universität Bielefeld/Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg, Universitätsstraße 23, 33615 Bielefeld, E-Mail: redaktion@dds-home.de
Geschäftsführung: Prof. Dr. Isabell van Ackeren (Essen)

Beirat: Prof. Dr. Herbert Altrichter (Linz-Auhof), Dr. Christine Biermann (Bielefeld), Marianne Demmer (Wilnsdorf), Prof. Dr. Mats Ekholm (Karlstad), Prof. Dr. Hans-Peter Füssel (Berlin), Prof. Dr. Friederike Heinzel (Kassel), Prof. Dr. Thomas Höhne (Hamburg), Prof. Dr. Klaus Klemm (Essen), Prof. Dr. Eckhard Klieme (Frankfurt a.M.), Prof. Dr. Katharina Maag Merki (Zürich), Prof. Dr. Heinrich Mintrop (Berkeley), Prof. Dr. Angelika Paseka (Hamburg), Prof. Dr. Nicole Pfaff (Essen), Hermann Rademacker (München), Prof. Dr. Sabine Reh (Berlin), Prof. Dr. Hans-Günter Rolff (Dortmund), Prof. Andreas Schleicher (Paris), Dr. Gundel Schümer (Berlin), Jochen Schweitzer (Münster), Prof. Dr. Knut Schwippert (Hamburg), Ulrich Steffens (Wiesbaden), Wilfried W. Steinert (Templin), Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann (Berlin), Prof. Dr. Manfred Weiß (Bad Soden), Prof. Dr. Wolfgang W. Weiß (Bremerhaven)

Beitragseinreichung und Double-blind Peer Review: Manuskripte (nur Originalbeiträge) werden als Word-Datei an die Geschäftsführung (redaktion@dds-home.de) erbeten. Bitte beachten Sie die Hinweise zur Manuskriptgestaltung (www.dds-home.de). Seit dem 103. Jahrgang (2011) durchlaufen alle Fachartikel in der DDS (Texte zum Themenschwerpunkt und für die Rubrik „Weitere Beiträge“) ein externes Review-Verfahren. Nach einer redaktionellen Prüfung der eingereichten Aufsätze im Hinblick auf ihre grundsätzliche Eignung für die DDS schließt sich eine Begutachtung im Doppelblindverfahren durch ehrenamtlich tätige Gutachter/innen an.

Die Deutsche Schule erscheint vierteljährlich (Februar/Mai/August/November). Zusätzlich zu den vier Heften pro Jahrgang können Beihefte erscheinen, die den Abonnenten außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis mit Rückgaberecht geliefert werden. Unter www.waxmann.com und www.dds-home.de finden Sie weitere Informationen.

Preise und Bezugsbedingungen: Jahresabonnement 53,00 €, für GEW-Mitglieder/Studierende 43,00 € inkl. Online-Zugang für Privatpersonen. Campuslizenz auf Anfrage. Die Preise verstehen sich zzgl. Versandkosten. Ein Einzelheft kostet 16,50 € inkl. Versandkosten. Abbestellungen spätestens 6 Wochen vor Ablauf des Jahresabonnements.

ISSN 0012-0731

© Waxmann Verlag GmbH, 2015

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Telefon: 02 51/2 65 04 0, Fax: 02 51/2 65 04 26,
Internet: www.waxmann.com, E-Mail: info@waxmann.com

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, Martina Kaluza: kaluza@waxmann.com

Druck: Buschmann GmbH, Münster

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Unter dieses Verbot fallen insbesondere die gewerbliche Vervielfältigung per Kopie, die Aufnahme in elektronische Datenbanken und die Vervielfältigung auf CD-Rom und allen anderen elektronischen Datenträgern.

INHALT

EDITORIAL

Detlef Fickermann/Jörg Doll

Editorial zum Schwerpunktthema:

Bildungsbiographie und Schulstatistik 321

BILDUNGSBIOGRAPHIE UND SCHULSTATISTIK

Stefan Kühne

Möglichkeiten der Schulstatistik zur Rekonstruktion von Bildungsverläufen 324

BERICHTE

Nikolaus Forgó/Simon Graupe/Julia Pfeiffenbring

Datenschutzrechtliche Fragen der personenbezogenen

Bildungsdokumentation in Deutschland und Österreich 341

Andreas Klausing/Vera Husfeldt

Verknüpfung von Daten aus Bildungsstatistik und

Leistungsmessungen auf Individualebene in der Schweiz..... 352

Detlef Fickermann/Jörg Doll

Potential und Technik der Verknüpfung von Befragungsdaten mit

schulstatistischen Individualdaten und Leistungsdaten im Projekt EIBISCH 365

WEITERER BEITRAG

Klaus Zierer/Jochen Werner/Stephan Wernke

Besser planen? Mit Modell!

Empirisch basierte Überlegungen zur Entwicklung

eines Planungskompetenzmodells 375

BILDUNGSFORSCHUNG – DISZIPLINÄRE ZUGÄNGE

Katharina Maag Merki/Herbert Altrichter

Educational Governance 396

Die
Deutsche
Schule

Zeitschrift für
Erziehungswissenschaft
Bildungspolitik und pädagogische Praxis
Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

DDS

1

2016

Vorschau

Themenschwerpunkt: Herausforderungen für das Lehrerhandeln

Herausforderungen gibt es im Arbeitsalltag von Lehrerinnen und Lehrern viele. Diese liegen nicht nur – wie alltagstheoretisch naheliegend – im Unterricht selbst oder im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern, sondern sie sind oftmals auch organisatorisch bedingt.

Einige Facetten solcher zusätzlichen, organisatorisch bedingten Herausforderungen werden in dieser Ausgabe exemplarisch beleuchtet: Mit Blick auf äußere, politisch gesetzte Rahmenbedingungen von Schule geht es um die Schulzeitverkürzung und vor diesem Hintergrund um die Bedeutung der Gestaltung der Einführungsphase am Übergang in die Sekundarstufe II durch Lehrerinnen und Lehrer. Bezogen auf das Lehrerhandeln in der Organisation Schule werden Herausforderungen der Kooperation von Lehrkräften vor dem Hintergrund der aktuellen Forschungslage reflektiert. Mit Beiträgen zum fächervernetzenden sowie zum fachfremden Unterrichten wird Lehrerhandeln mit Blick auf organisatorisch gerahmte Herausforderungen auf der Unterrichtsebene betrachtet.

In weiteren Artikeln geht es um Herausforderungen der Lehrerprofessionalisierung; dabei stehen Auswirkungen der Umsetzung der Bologna-Reform auf die Lehrerbildung sowie die Schulformwahl (Sekundarstufe I oder II) von Lehramtsstudierenden im Fokus.

Heft 1 erscheint im Februar 2016.



Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • www.waxmann.com

CONTENTS

EDITORIAL

Detlef Fickermann/Jörg Doll

Editorial to the Focus Topic:

Educational Biography and School Statistics..... 321

EDUCATIONAL BIOGRAPHY AND SCHOOL STATISTICS

Stefan Kühne

From Gross Rates to Pathways with German School Statistics..... 324

REPORTS

Nikolaus Forgó/Simon Graupe/Julia Pfeifferbring

Solving Data Protection Issues of Personalized Educational

Monitoring in Germany and Austria 341

Andreas Klausing/Vera Husfeldt

Linking Educational Statistics Data with Performance Measurement Data

at Individual Level in Switzerland 352

Detlef Fickermann/Jörg Doll

Potential and Procedure of Linking Survey Data with Individual Level

School Statistical Data and Performance Data in the Project EIBISCH 365

FURTHER ARTICLE

Klaus Zierer/Jochen Werner/Stephan Wernke

Better Planning? With Models!

Empirically Based Considerations for the Development

of a Planning Competence Model..... 375

EDUCATIONAL RESEARCH – DISCIPLINARY APPROACHES

Katharina Maag Merki/Herbert Altrichter

Educational Governance 396

**Die
Deutsche
Schule**

Zeitschrift für
Erziehungswissenschaft
Bildungspolitik und pädagogische Praxis
Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

DDS

1

2016

Preview

Focus Topic: Challenges for Teachers

There are many challenges in teachers' day-to-day work. They do not only arise from teaching itself or from the contact with pupils – as may be assumed –, but are often caused by organizational factors.

Some facets of those additional, organizationally caused challenges will be examined exemplarily in the next issue: With regard to external, politically set frameworks of schools, one contribution deals with the reduction of school years and – in this context – the important task for teachers to organize the introductory phase to upper secondary classes. With regard to teachers' work within the organizational frame of the school, challenges for teacher co-operation are discussed on the basis of new research. With regard to organizationally framed challenges on the teaching level, two articles deal with cross-subject teaching and with the need to teach subjects without being trained for it.

Further contributions highlight challenges of teachers' professionalization; they focus on consequences of the Bologna reform for initial teacher training and the choice of school types (lower or upper secondary school) by student teachers.

Issue 1 will be out in February 2016.



Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • www.waxmann.com

Editorial zum Schwerpunktthema: Bildungsbiographie und Schulstatistik

Editorial to the Focus Topic: Educational Biography and School Statistics

Im Jahr 2003 haben die Amtschefs der Kultusministerien mit der Verabschiedung des so genannten Kerndatensatzes die Schaffung einer einheitlichen Datengrundlage für schulstatistische Individualdaten und deren Verknüpfung beschlossen. Seither haben die meisten Länder den Beschluss umgesetzt; in einigen Ländern ist die Umsetzung allerdings noch offen, da deren Datenschutzbeauftragte Bedenken angemeldet haben oder prinzipiell dagegen sind.

Einer der Vorteile des Kerndatensatzes ist die Möglichkeit, durch eine Verknüpfung der Daten der Schülerinnen und Schüler im Längsschnitt individuelle Bildungsbiographien abbilden zu können. Für ein Bildungsmonitoring oder für die Bildungsforschung ist es besonders attraktiv, wenn zusätzlich Leistungs- oder ergänzende Befragungsdaten einbezogen werden können.

In diesem Sinne hat der thematische Schwerpunkt dieser Ausgabe ein doppeltes Ziel: Einerseits soll das Potenzial einer Verknüpfung von schulischen Individualdaten für ein elaboriertes Bildungsmonitoring und für die Bildungsforschung dargestellt werden. Andererseits werden Ansätze und Erfahrungen europäischer Nachbarländer sowie Kooperationen zwischen staatlichen Datenproduzenten und wissenschaftlich arbeitenden Einrichtungen zur Nutzung von verknüpften Daten sowie der Umgang mit den bei einer Verknüpfung von Individualdaten zusätzlich entstehenden datenschutzrechtlichen Herausforderungen berichtet.

In seinem Beitrag „Möglichkeiten der Schulstatistik zur Rekonstruktion von Bildungsverläufen“ beschreibt *Stefan Kühne* am Beispiel ausgewählter Statistiken zum Schulabschluss und zum Schulabbruch den zusätzlichen Nutzen von im Längsschnitt verknüpfbaren Individualdaten für ein elaboriertes Bildungsmonitoring. Hierzu zeigt er zunächst exemplarisch Defizite herkömmlicher und in der Regel auf Summendatensätzen basierender Indikatoren auf und stellt in einem zweiten Schritt Indikatorenansätze und deren Vorteile vor, die auf jährlich erhobenen, aber nicht im Längsschnitt verknüpfbaren Individualdaten beruhen. In einem dritten Schritt zeigt

er dann, welche zusätzlichen Analysemöglichkeiten gegeben sind, wenn die erhobenen Individualdaten in pseudonymisierter Form, d.h. mittels einer Schüleridentifikationsnummer (Schüler-ID), im Längsschnitt verknüpfbar sind. Die Möglichkeiten der Rekonstruktion von Bildungsverläufen von Schulabsolventinnen und -absolventen illustriert er am Beispiel des Bundeslandes Hessen, in dem in den vergangenen Jahren Schulstatistiken mit pseudonymisierter Personenkennung eingeführt worden sind.

Individualdaten mit Personenkennzeichen sind in der Lage, einen wesentlichen Beitrag für vertiefende Analysen der individuellen, institutionellen und regionalen Kontextbedingungen schulischer Bildung zu leisten, so sein Fazit. Zum Schluss seines Beitrages geht *Kühne* auf datenschutzrechtliche Aspekte bei der Erhebung und Verarbeitung von Individualdaten ein. Zudem setzt er sich mit der Frage auseinander, ob mit der Erhebung einer Schülerindividualstatistik ein beträchtlicher Zusatzaufwand verbunden ist und wie viele Daten eigentlich (noch) gesammelt werden sollen. Auch dabei ist sein Fazit eindeutig: Mit der Einführung von Individualdaten mit Personenkennzeichen vergrößern sich weder der Erhebungsaufwand noch das jährliche Datenvolumen, sondern die Auswertungsmöglichkeiten eines langjährig erfassten und bislang weitgehend brachliegenden Datenbestands für ein elaboriertes Bildungsmonitoring und für wissenschaftliche Untersuchungen steigen in erheblichem Umfang.

Datenschutzrechtliche Fragen einer personenbezogenen Bildungsdokumentation bzw. bei einer Einführung von im Längsschnitt verknüpfbaren Individualdaten thematisieren *Nikolaus Forgó*, *Simon Graupe* und *Julia Pfeiffenbring* in ihrem Bericht. Sie gehen dabei kritisch auf die aktuelle Situation in Deutschland ein und vergleichen sie mit der im Nachbarland Österreich. Ein solcher Vergleich ist auch deshalb von besonderem Interesse, weil in Österreich bei – dank EU-Richtlinie – datenschutzrechtlich grundsätzlich vergleichbarer Ausgangslage seit 2002 mit dem Bildungsdokumentationsgesetz eine einfachgesetzliche Rechtsgrundlage für eine republikweite Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Bildungsdaten in allen Bildungsbereichen besteht. Der Vergleich zeigt, dass unter strengen datenschutzrechtlichen Vorgaben sogar über alle Bildungsbereiche hinweg eine personenbezogene Bildungsdokumentation möglich ist, sofern sie denn politisch gewollt ist.

Andreas Klausing und *Vera Husfeldt* berichten, auf Grund welcher Regelungen und Maßnahmen Verknüpfungen amtlicher Daten mit Leistungsmessdaten auf einer individuellen Ebene für die Bildungsforschung und die Bildungsberichterstattung in der Schweiz ermöglicht werden. Gemäß der schweizerischen Verfassung entwickeln die beiden föderalen Ebenen Bund und Kantone das Bildungssystem u.a. mittels eines Bildungsmonitoring-Prozesses gemeinsam. Zentrales Anliegen in diesem Prozess ist es u.a., Daten- und Forschungslücken für die Bildungsberichterstattung zu schließen. Gegenwärtig wird dabei ein Fokus auf die Darstellung von Bildungsverläufen gelegt. Hierzu wurden sowohl auf der Individualebene (Lernende, Lehrende) als auch

auf der Ebene der Institutionen die amtlichen Daten schweizweit harmonisiert. Jeder bzw. jedem Lernenden und jeder bzw. jedem Lehrenden wurde ferner eindeutig ein Personenkennzeichen (die Sozialversicherungsnummer) durch das (nationale) Bundesamt für Statistik zugeordnet. Zusätzlich erhielt auch jede Institution einen entsprechenden Identifikator. Eine Verknüpfungsverordnung auf Bundesebene erlaubt zusätzlich das Verknüpfen von amtlichen Datensätzen auf Individualebene mit Daten Dritter. Die dahinter liegenden Überlegungen stellen *Klausing* und *Husfeldt* anhand der PISA-Erhebungen und der bevorstehenden Überprüfung des Erreichens der nationalen Bildungsziele dar.

Die Einführung inklusiver Bildung in Hamburger Schulen wird im Rahmen des Kooperationsprojekts „Evaluation inklusiver Bildung in Schulen“ (EIBISCH) von der Universität Hamburg und dem Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) gemeinsam evaluiert. *Detlef Fickermann* und *Jörg Doll* zeigen in ihrem Bericht über das Vorgehen in dem Evaluationsvorhaben beispielhaft, welches zusätzliche Analysepotential sich durch die Verknüpfung von Individualdaten aus unterschiedlichen Quellen ergibt, wie die jeweils pseudonymisierten Individualdaten mittels Schlüsselbrücken verknüpft und wie die entstehenden datenschutzrechtlichen Herausforderungen durch die Einschaltung eines „vertrauenswürdigen Dritten“ (*Trusted Third Party*, TTP) gelöst werden können.

Insgesamt zeigen die Beiträge, dass die bei einer Längs- und Querschnittverknüpfung von Individualdaten bestehenden datenschutzrechtlichen Hürden überwunden werden können, wenn ein entsprechender politischer Wille vorhanden ist. Deutlich wird das immense Potenzial der regelhaft von der Bildungsadministration und im Rahmen eines Bildungsmonitorings erhobenen Daten, wenn sie unter Wahrung des Datenschutzes z.B. zur Beschreibung von Bildungsbiographien und der sie beeinflussenden Faktoren genutzt werden.

Detlef Fickermann/Jörg Doll

Stefan Kühne

Möglichkeiten der Schulstatistik zur Rekonstruktion von Bildungsverläufen

Zusammenfassung

Für das Bildungsmonitoring in Deutschland stellt die amtliche Schulstatistik, die jedes Jahr flächendeckend erhoben wird, eine zentrale Informationsgrundlage dar, um Ist-Stand und Entwicklung des Schulwesens abzubilden. Inzwischen erfassen viele Bundesländer schulstatistische Individualdaten, d.h. Merkmale in Form von anonymisierten Einzeldatensätzen jeweils für Schulen, Klassen, Unterrichtseinheiten und Personen. In diesem Beitrag wird am Beispiel ausgewählter Statistiken zum Schulabschluss und Schulabbruch nach dem Zugewinn dieser Daten für das Bildungsmonitoring gefragt. Ausgehend von den Defiziten herkömmlicher Indikatoren werden individualstatistische Indikatorenansätze vorgestellt, um von der üblichen Beschreibung von Zuständen (stock indicators) zu einer Rekonstruktion von Verläufen zu gelangen (flow indicators). Es wird verdeutlicht, dass Individualdaten einen eigenständigen Beitrag für vertiefende Analysen der individuellen, institutionellen und regionalen Kontextbedingungen schulischer Bildung leisten. Zudem werden Möglichkeiten der Rekonstruktion von Bildungsverläufen der Schulabsolventen und -absolventinnen und der Schulabgänger und -abgängerinnen am Beispiel des Bundeslandes Hessen aufgezeigt, wo in den vergangenen Jahren Schulstatistiken mit pseudonymisierter Personenkennung implementiert wurden.

Schlüsselwörter: Bildungsmonitoring, Indikator, Schulsystem, Bildungsstatistik, Individualdaten, Schulabschluss, Schulabbruch, Übergänge

From Gross Rates to Pathways with German School Statistics

Summary

Over the past few decades, the development and use of educational indicators, i.e. individual or composite statistics that reflect key aspects of an education system, have grown and improved in many ways. In this article, the shortcomings of indicators tradition-

ally used for assessing school graduation and dropout are examined. So far, German school statistics only allowed for estimates of graduation and dropout rates that provide snapshots (stock indicators), but cannot reflect students' pathways and graduation over time (flow indicators). Although cross-sectional information already allows for long-term birth cohort analyses, it is shown that longitudinal information is needed to provide a more precise picture of students' pathways through the education system. This is exemplified with official school statistics from the state of Hesse where a data system with unique identifiers (student ID) was implemented.

Keywords: system monitoring, school system, education statistics, individual unit records, indicator, graduation, dropout, transition

1. Problemaufriss

Seitdem Bund und Länder zu Beginn des 21. Jahrhunderts damit begonnen haben, ein breit gefächertes Bildungsmonitoring zu etablieren, ist ein erhöhter Bedarf an empirisch gesicherten Erkenntnissen über Bildungsverläufe in Deutschland entstanden. Wie sich unterschiedliche biografische Ereignisse auf den nachfolgenden Bildungs- und Lebensweg auswirken, ist bislang jedoch nicht im Rahmen des Bildungsmonitorings indikatorengestützt darstellbar. Indikatoren bedürfen einer fortschreibbaren, repräsentativen Datenbasis, die mit Blick auf den Bildungsweg zudem verschiedene Zeitbezüge erlauben soll. Diesen Anspruch können verfügbare Panelstudien der bildungssoziologischen Lebenslaufforschung (vgl. z.B. Fend/Berger/Grob 2009; Maaz 2010; Solga 2004) sowie der stärker psychologisch fundierten, jüngeren Schulleistungsforschung (vgl. z.B. Köller/Baumert 2008; Lehmann et al. 2005; Maaz et al. 2010) nur begrenzt erfüllen. Sie konzentrieren sich in aller Regel auf einzelne Bildungsphasen, auf bestimmte Regionen und/oder auf ausgewählte Kohorten bzw. Bevölkerungsgruppen und sind nicht auf Fortschreibbarkeit angelegt. Selbst das Nationale Bildungspanel, das in dieser Hinsicht einen Meilenstein der empirischen Bildungsforschung markiert, vermag die für das Bildungsmonitoring erforderlichen Differenzierungsmöglichkeiten für Länder, Kreise oder gar Gemeinden sowie für zahlenmäßig kleine oder schwer erreichbare Gruppen von Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern nur bedingt einzulösen.

Für das deutsche Bildungswesen lassen sich daher bislang zwar Zustände an einzelnen Schnittstellen bzw. Zeitpunkten der Bildungsbiografien indikatorengestützt beschreiben (z.B. Übergangsquoten in den Sekundarbereich I), doch mangelt es an Indikatorenansätzen, die Verläufe durch das Bildungswesen rekonstruieren. Im internationalen Diskurs zu Bildungsindikatoren findet dieser qualitative Unterschied zwischen Zustand und Prozess seine Entsprechung in der Unterscheidung von „stock indicators“ und „flow indicators“ (vgl. Glas/Scheerens/Thomas 2003, S. 212). Für evidenzbasierte Qualitätsverbesserungen im Bildungswesen ist das Wissen über (typi-

sche) Bildungskarrieren entscheidend, um mögliche Brüche und Friktionen beim Durchlauf durch die Bildungsinstitutionen zu identifizieren:

„Mit Blick auf gering qualifizierte Jugendliche müssen wir – für politische Interventionen – die Prozesse des ‚Gering-Qualifiziert-Werdens‘ dokumentieren und verstehen lernen (Welche Problem- und Ausgrenzungsgeschichten haben sie erlebt?), statt nur auf den Zustand des ‚Gering-Qualifiziert-Seins‘ abzustellen.“ (Solga 2004, S. 227)

Mit ihrem Beschluss, einen gemeinsamen Kerndatensatz der Länder für schulstatistische Individualdaten einzuführen, hat die Kultusministerkonferenz (KMK) 2003 die Weichen für eine Modernisierung der jeweils landesgesetzlich verankerten und ausgestalteten Schulstatistiken gestellt (vgl. Sekretariat der KMK 2008). Anstelle der traditionell hoch aggregierten Summendaten in Form komplexer Tabellen melden die Schulen inzwischen in vielen Bundesländern individualstatistische Mikrodaten, d.h. Merkmale in Form von anonymisierten Einzeldatensätzen jeweils für Schulen, Klassen, Unterrichtseinheiten und Personen. Welchen Beitrag diese Individualdaten für die Operationalisierung von verlaufsbezogenen Bildungsindikatoren leisten, wurde im Rahmen der Indikatorenforschung zur nationalen Bildungsberichterstattung erstmals systematisch am Beispiel der Abschlusskonstellationen und -wege im Schulwesen untersucht.¹ Ausgehend von den Defiziten herkömmlicher Indikatoren zu Schulabschluss und Schulabbruch werden nachfolgend ausgewählte Ergebnisse der Studie vorgestellt.

2. Zur Bestimmung von Abschlussquoten mit querschnittlichen Summendaten

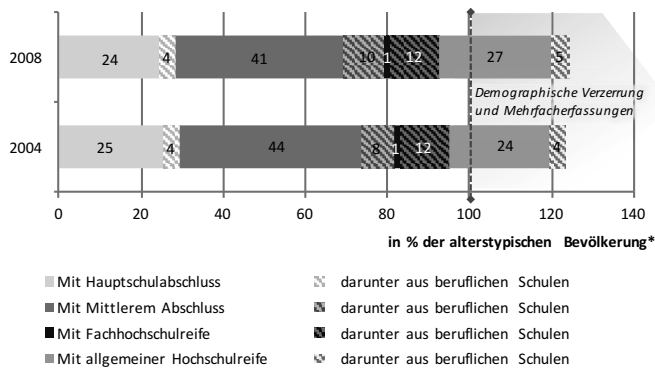
Wie viele Jugendliche je Schuljahr mit einem bestimmten Abschluss die Schule verlassen, ist eine hoch relevante Frage für Entscheidungsträger im Bildungswesen. Wenn Bund und Länder für Deutschland das Ziel einer Halbierung der Zahl der Schulabbrecher und -abbrecherinnen verabreden (vgl. Bundesregierung/Regierungschefs der Länder 2008, S. 8) und im Zuge des Lissabon-Prozesses bis 2020 der Prozentsatz so genannter „early school leavers“ im EU-Durchschnitt unter 10 Prozent gesenkt werden soll (vgl. Commission of the European Union 2009), wird damit nicht nur die bildungspolitische Bedeutung von Abschlussquoten unterstrichen, sondern auch die Frage ihrer Operationalisierung aufgeworfen. Die beiden hier zitierten Zielvorgaben zumindest gehen von unterschiedlichen Kennziffern aus. Die Ergebnisse hängen letztlich davon ab, mit welchem methodischen Ansatz der Sachverhalt abgebildet wird, wobei dies wiederum durch den Datentypus (Stichprobe

1 Für eine vollständige Dokumentation der Untersuchungsergebnisse vgl. Kühne (2015).

oder Vollerhebung, Alterskohorte oder Absolventenkohorte, Aggregatdaten oder Mikrodaten etc.) diktiert wird.

Bei der traditionellen Erhebung von Summendaten meldet jede Schule nach dem Prinzip einer Strichliste zusammengefasste Angaben zur Anzahl ihrer Absolventinnen und Absolventen (mit Abschluss) sowie Abgängerinnen und Abgänger (ohne mindestens Hauptschulabschluss) des vorherigen Schuljahres. Sie geben darüber Auskunft, in welcher Größenordnung sich im jeweiligen Jahr die Zahl der Schulabgänge mit und ohne einen bestimmten Abschluss bewegt. Es existieren aber unterschiedliche Operationalisierungen für solche querschnittlichen Abschlussquoten. Deren Aussagekraft hängt entscheidend davon ab, auf welchem Wege die Basisdaten (Absolventen-/ Abgängerzahlen) zur numerischen Zielgröße, der Kennziffer (Abschlussquote), transformiert werden. Ohne an dieser Stelle auf einzelne Verfahren eingehen zu können, ist doch auf zwei generelle Probleme von herkömmlichen Abschlussquoten zu verweisen (vgl. Abb. 1): Die Ergebnisse können zum einen von der demografischen Entwicklung verzerrt sein, da sich rückläufige bzw. steigende Schülerzahlen zeitversetzt niederschlagen. Steigende Abiturientenquoten indizieren z.B. nicht per se eine Verbesserung des Bildungsstands, sondern sind unter Umständen durch einen demografischen Rückgang der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss bedingt. Schwerer jedoch wiegt zum anderen, dass immer mehr Jugendliche einen zunächst nicht erreichten oder höher qualifizierenden Schulabschluss später nachholen. Diese Personen gehen im Laufe der Jahre wiederholt in die Statistik ein. Aufgrund dieses Kumulationseffektes können Abschlussquoten über 100 Prozent hinausgehen.

Abb. 1: Absolventinnen und Absolventen allgemein bildender und beruflicher Schulen 2004 und 2008 nach Abschlussarten (in Prozent der alterstypischen Wohnbevölkerung*)

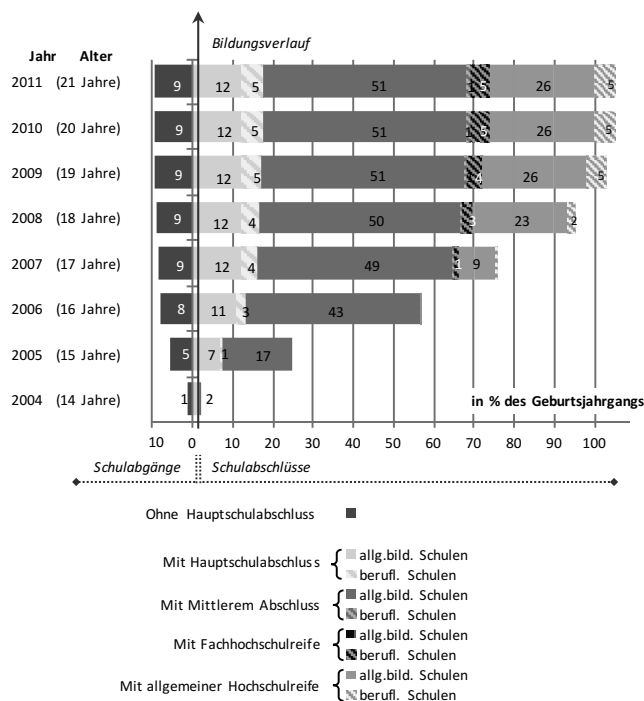


* Typische Altersjahrgänge: mit/ohne Hauptschulabschluss: 15 bis unter 17 Jahre; Mittlerer Abschluss: 16 bis unter 18 Jahre; Fach-/Allgemeine Hochschulreife: 18 bis unter 21 Jahre.

Quellen: Statistisches Bundesamt, Schulstatistik und Bevölkerungsstatistik 2004/05 und 2008/09, eigene Berechnungen

Jenseits dieser methodischen Schwächen wird auch sichtbar, dass herkömmliche Abschlussquoten nichts über die Bildungsverläufe aussagen. Dabei ist eine Annäherung an Verlaufsindikatoren selbst mit querschnittlichen Summendaten durchaus möglich. Die Zahl der Absolventinnen und Absolventen muss lediglich nach Geburtsjahren aufgeschlüsselt werden, um sowohl dem demographischen Effekt als auch der Kumulation von Abschlüssen im Sinne eines Quasi-Längsschnitts zu begegnen. Hierzu nimmt man für eine Geburtskohorte die Verteilung der Absolventinnen und Absolventen bzw. Abgängerinnen und Abgänger in einer längeren Zeitreihe in den Blick und bestimmt jeweils in Relation zur gleichaltrigen Wohnbevölkerung die jährlichen Abschlussquoten. So lässt sich über die Zeit darstellen, wie viele Jugendliche in welchem Alter mit oder ohne Abschluss die Schule verlassen (vgl. Abb. 2). In Sachsen z.B. hat die Mehrheit einer Geburtskohorte im Alter von 16 Jahren schon einen Hauptschul- oder Mittleren Abschluss erreicht.

Abb. 2: Schulabgänge mit und ohne Abschluss 2004 bis 2011 für die Kohorte der 1989 Geborenen in Sachsen (in Prozent der gleichaltrigen Wohnbevölkerung*)



* Die Absolventen-/Abgängerzahl wird für jedes Beobachtungsjahr auf die Bevölkerung desselben Geburtsjahrgangs (1989) bezogen. Über die Jahre kumuliert beinhalten die Quoten jeweils alle Absolventen und Absolventinnen/Abgänger und Abgängerinnen der Vorjahre (einschließlich Mehrfacherfassungen).

Quellen: Statistisches Landesamt im Freistaat Sachsen, Schulstatistik und Bevölkerungsstatistik, eigene Berechnungen

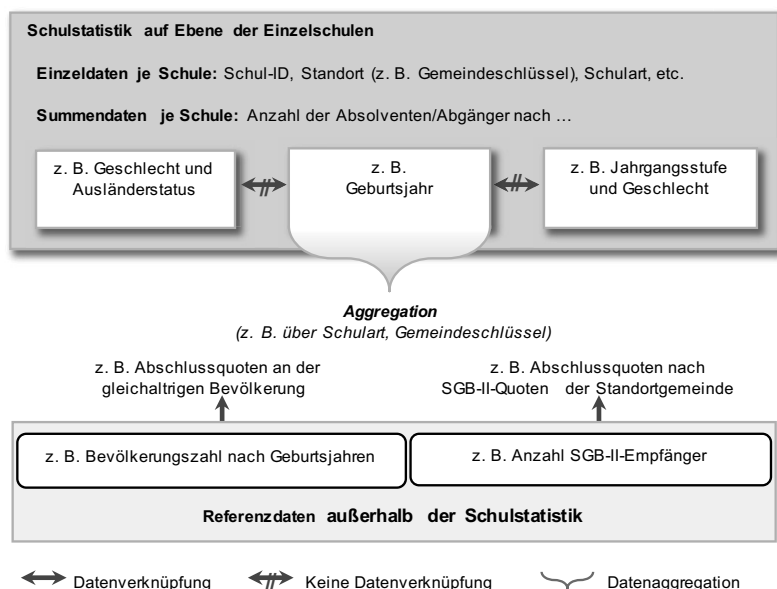
Weitere 8 Prozent sind in diesem Alter bereits ohne Abschluss abgegangen. Dieser Anteil steigt bis zum 20. Lebensjahr nur noch geringfügig auf 9,4 Prozent der Geburtskohorte. Unklar bleibt, wie viele in den Folgejahren einen Abschluss nachholen konnten und damit zeitversetzt als Absolventin bzw. Absolvent wieder auftauchen. Allerdings lässt sich die Gesamtzahl der im Zeitverlauf erreichten Abschlüsse in dieser Indikatorendarstellung daran ablesen, dass bis zum 21. Lebensjahr insgesamt 105 Prozent der Geburtskohorte als Absolventinnen und Absolventen in die Statistik eingingen. Es wurde mit anderen Worten in 5 Prozent der Fälle mehr als ein Abschluss erworben.

Im Rahmen indikatorengestützter Analysen werden neben dem obligatorischen Zeitreihenvergleich (ipsativer Maßstab) in aller Regel auch die Werte verschiedener Beobachtungseinheiten untereinander verglichen (sozialer Maßstab). Für die Indikatorisierung eines Sachverhaltes ist daher entscheidend, nach welcher tiefer gehenden Untergliederung die Kennziffer aufgeschlüsselt werden kann (vgl. Döbert et al. 2009). Ohne Einbeziehung zusätzlicher personenbezogener, institutioneller oder regionaler Differenzierungen sagen Abschlussquoten – gleich welcher Art – nichts über die Hintergründe ihres Zustandekommens aus. Hierin liegen die wesentlichen Mängel der Summenstatistik, denn aufgrund eingeschränkter Kombinationsmöglichkeiten sind nur wenige Merkmalszusammenhänge einer Analyse zugänglich. Werden die Daten von den Schulen beispielsweise einmal nach Geburtsjahren und einmal nach Ausländerstatus gemeldet, können zwar Abschlussquoten in Prozent der gleichaltrigen Bevölkerung berechnet werden; eine Differenzierung dieser Kennziffer nach Deutschen und Ausländern ist aber aufgrund der summarischen Meldung von Geburtsjahr auf der einen und Ausländerstatus auf der anderen Seite ausgeschlossen. Unabhängig davon, wie viele Einzelmerkmale der Absolventinnen und Absolventen also insgesamt erfasst werden, bleibt das analytische Potenzial prinzipiell beschränkt, weil nicht alle diese statistischen Größen in Verknüpfung vorliegen (vgl. Abb. 3).

Angesichts der landesspezifisch unterschiedlich ausgestalteten Merkmalskataloge verwundert es nicht, dass bislang mit Geschlecht und Ausländerstatus lediglich zwei Personenmerkmale länderübergreifend in Kombination ausgewertet werden können. Unter institutionellen Gesichtspunkten wiederum liegen länderübergreifende Daten zu den Schulabschlüssen nur differenziert nach Schularten und öffentlichem/privatem Rechtsstatus vor. Die Folgen der fehlenden Verknüpfbarkeit prinzipiell verfügbarer Merkmale lassen sich exemplarisch an einer hoch aktuellen Fragestellung festmachen: dem Abschlusserfolg von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Über die Schulart lässt sich lediglich beziffern, wie viele Jugendliche mit oder ohne einen bestimmten Abschluss von einer Förderschule abgehen. Keine Aussage kann hingegen über jene Personen getroffen werden, die in den sonstigen Schularten integrativ gefördert werden, da der sonderpädagogische Förderschwerpunkt nicht für alle Absolventinnen und Absolventen bzw. Abgängerinnen und Abgänger als individuelles Merkmal vorliegt. Wie sich die

Abschlussquoten der in Förder- und in Regelschulen unterrichteten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterscheiden, ist eine Frage, die im Zuge der aktuellen Inklusionsdebatte weiter an Bedeutung gewinnen wird, aber mit Summendaten bislang unbeantwortet bleiben muss.

Abb. 3: Schematische Darstellung der Auswertungsoptionen von schulstatistischen Summendaten eines Schuljahres



Quelle: eigene Darstellung

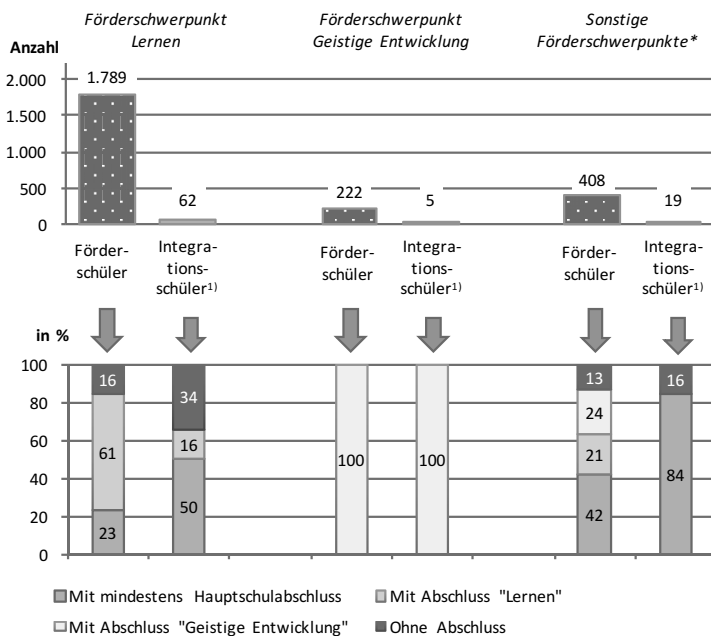
3. Vertiefende Querschnittsanalysen mit Individualdaten

Hinter dem Begriff Individualdaten verbirgt sich – entgegen einer naheliegenden Auslegung des Begriffs – nicht eine Erfassung individueller Verlaufsinformationen je Schülerin und Schüler, sondern zunächst lediglich die Erhebung individueller Merkmalsausprägungen für jede Beobachtungseinheit. Anstelle zusammengefasster Werte aller Schülerinnen und Schüler, aller Lehrkräfte oder aller Klassen und Schulen werden also die schulstatistischen Merkmale in all ihren Kombinationen als anonymisierte Einzeldatensätze erfasst. In den meisten Bundesländern, die bereits schulstatistische Individualdaten eingeführt haben, wird den Schülerinnen und Schülern jährlich eine neue, laufende Ordnungsnummer zugewiesen. Damit sind längsschnittliche Personenbezüge ausgeschlossen; gleichwohl eröffnen diese Daten neue Einblicke in die Abschlusskonstellationen. Denn erstens erlauben Individualdaten multidimensionale Kombinationen zwischen allen erfassten Merkmalen, um das gleichzeitige Auftreten von Ereignissen bzw. Sachverhalten vertiefend zu analysieren (z.B.

Klassenwiederholung, Schulart, sonderpädagogische Förderung, Ganztagsbetrieb). Und zweitens werden neben aktuellen Angaben zum entsprechenden Schuljahr einige retrospektive Personenmerkmale mit erhoben, aus denen sich bestimmte Laufbahncharakteristika ableiten lassen (z.B. Geburtsjahr, Jahr der Ersteinschulung, schulische Vorbildung).

Um die damit verbundenen Vorteile aufzuzeigen, soll im Folgenden erneut der Bereich der sonderpädagogischen Förderung in den Blick genommen werden. Individualdaten erlauben nun analytische Bezüge zwischen sämtlichen institutionellen Merkmalen des Schulbesuchs und individuellen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler. Die Abschlusskonstellationen werden so umfassend über alle Schularten und Schülergruppen hinweg beschreibbar. Für Rheinland-Pfalz kann gezeigt werden, dass sich sonderpädagogisch geförderte Schülerinnen und Schüler je nach Förderort in ihren erreichten Abschlüssen unterscheiden (vgl. Abb. 4).

Abb. 4: Schulabschlüsse und -abgänge von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Rheinland-Pfalz 2008 nach Förderschwerpunkt* und Förderort



* Aus Datenschutzgründen wurden Förderschwerpunkte mit geringen Fallzahlen zusammengefasst.

¹⁾ Absolventen/Abgänger mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die integrativ an sonstigen allgemein bildenden Schulen unterrichtet wurden.

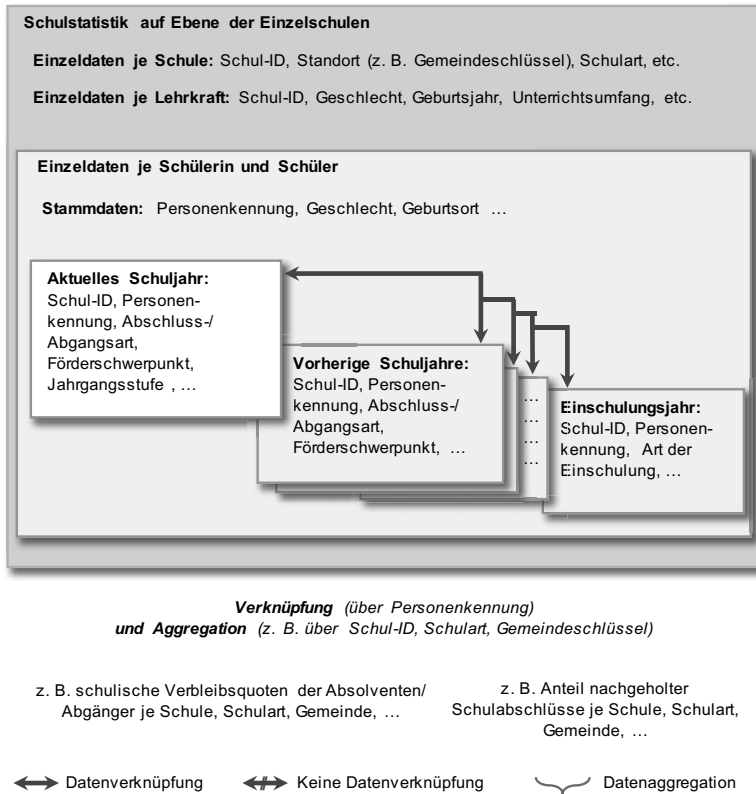
Quellen: Forschungsdatenzentren der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistische Individualdaten Rheinland-Pfalz 2008/09, eigene Berechnungen

Differenziert man nach den jeweiligen Förderschwerpunkten der Jugendlichen, so besuchte die überwiegende Mehrheit der Absolventen und Absolventinnen/Abgänger und Abgängerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine Förderschule im Schwerpunkt Lernen. Mit 23 Prozent erreichte lediglich jede/r vierte dieser Schülerinnen und Schüler einen Hauptschul- oder höher qualifizierenden Abschluss. 61 Prozent gingen mit Abschlusszertifikat des Förderschwerpunkts Lernen von der Schule, weitere 16 Prozent ohne jeden Abschluss. In Regelschulen erwerben integrativ unterrichtete Jugendliche doppelt so häufig zumindest einen Hauptschulabschluss, und der Anteil ohne jeden Abschluss ist mit 32 Prozent ebenfalls doppelt so hoch wie an den Förderschulen. Dies deutet darauf hin, dass der Förderschulunterricht im Schwerpunkt Lernen in erster Linie auf den Erwerb des spezifischen Abschlusszeugnisses der Förderschule ausgerichtet ist, während sich die integrative Förderung stärker an den Unterrichtszielen der Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Förderbedarf zu orientieren scheint. Ob die Förderschülerinnen und -schüler in Regelschulen bessere Chancen auf einen regulären Schulabschluss gehabt hätten, lässt sich allerdings schulstatistisch nicht bewerten. Es kann mit diesen Individualdaten jedoch in den kommenden Jahren weiterverfolgt werden, ob es bestimmte Schülergruppen gibt, für die sich im Zuge der voranschreitenden Inklusionsbemühungen größere Abschlusserfolge einstellen als für andere.

4. Längsschnittanalysen mit pseudonymisierten Personenkennungen

Gemessen an den zuvor aufgezeigten Vorteilen, die Individualdaten per se gegenüber der traditionellen Summenstatistik haben, erweitern sich die Möglichkeiten von Verlaufsanalysen erst durch eine zeitkonstante Personenkennung in entscheidender Weise. Selbst unter Rückgriff auf retrospektiv erfasste Merkmale bleiben summenstatistische Auswertungen stets auf einzelne Absolventenkohorten beschränkt, ohne den weiteren Verbleib der Personen nachzeichnen zu können. Können die Einzeldaten aber längsschnittlich verknüpft werden, wird auch die bisherige Abgrenzung zwischen dem Datensegment der Schülerinnen und Schüler und jenem der Absolventinnen und Absolventen bzw. Abgängerinnen und Abgänger obsolet. Denn über die eindeutige Datensatzkennung einer Person lassen sich nunmehr aktuelle Statusinformationen zu allen vorangegangenen (und nachfolgenden) Ereignissen und Etappen der Schulbahn in Beziehung setzen.

Abb. 5: Schematische Darstellung der Auswertungsoptionen von schulstatistischen Individualdaten mit Personenkennung

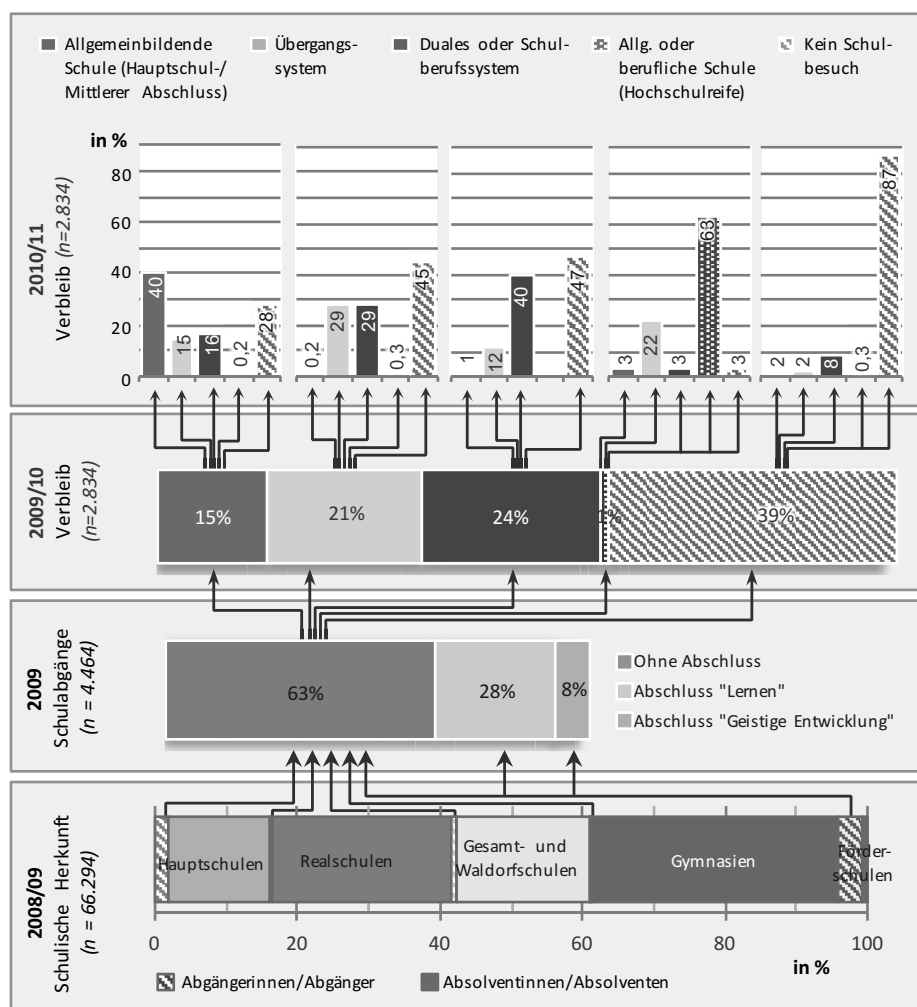


Quelle: eigene Darstellung

Nachfolgend wird diese längsschnittliche Analyseperspektive am Beispiel der hessischen Schulentlassenen des Jahres 2009 aufgegriffen. In einem ersten Schritt wurden hierzu die Verbleibsquoten aller Schülerinnen und Schüler, die 2009 eine Schule verlassen haben, für das darauffolgende Jahr ermittelt. In Übereinstimmung mit summenstatistischen Befunden zur Einmündung in die Berufsausbildung machen die Ergebnisse auf deutliche Selektionsbarrieren in Abhängigkeit von der Vorbildung aufmerksam. Nur jede bzw. jeder vierte Jugendliche, der bzw. die ohne jeden Abschluss von der Schule abgegangen ist, schaffte den unmittelbaren Übergang in ein Ausbildungsverhältnis. Der Großteil besuchte nach dem Abgang gar keine Schule; ein kleinerer Teil setzte seinen Bildungsweg in einer allgemein bildenden Schule oder einer berufsvorbereitenden Maßnahme des Übergangssystems fort. Abgängerinnen und Abgänger mit Abschlusszertifikat der Förderschule gelang es dagegen häufiger, nach dem Abschluss eine Ausbildung zu beginnen – sogar öfter als den Absolventinnen und Absolventen mit Hauptschulabschluss.

Während diese Befundlage bereits über Summendaten für die Neuzugänge an beruflichen Schulen abgebildet werden konnte, da dort der höchste erreichte Abschluss statistisch erfasst wird, ermöglicht erst der längsschnittliche Informationstyp umfassende Einblicke in die weiteren Werdegänge (vgl. Abb. 6). Greift man die Personen ohne Abschluss heraus, wird zum einen sichtbar, dass jede bzw. jeder Dritte auch zwei Jahre nach dem Schulabgang 2009 in keinen Bildungsgang zurückgekehrt ist. Ihr Verbleib ist (statistisch) unbekannt. Zum anderen entwickeln sich die

Abb. 6: Schulische Bildungsverläufe der Schulabgänger und -abgängerinnen ohne Abschluss in Hessen 2009 über die Dauer von 3 Jahren (in Prozent)



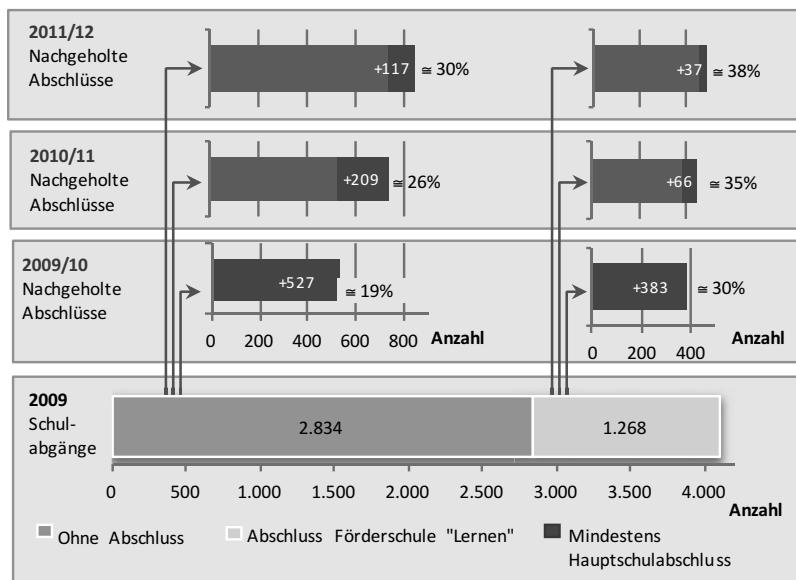
Quellen: Forschungsdatenzentren der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder sowie Hessisches Kultusministerium, Individualstatistik Hessen 2008/09, 2009/10 und 2010/11, Statistisches Bundesamt, Schulstatistik 2008/09, Sonderauswertung und eigene Berechnungen

Bildungsverläufe der übrigen Jugendlichen deutlich auseinander. Die überwiegende Mehrheit besuchte 2010/11 nicht mehr den gleichen Bildungsgang wie 2009/10. Nicht einmal die Hälfte der Auszubildenden im dualen System oder Schulberufssystem ging auch im Folgejahr noch der Ausbildung nach. Insgesamt ergeben sich also für eine große Anzahl von Personen diskontinuierliche Bildungsverläufe im Anschluss an die allgemein bildende Schulzeit.

Da die schulischen Verbleibsquoten offen lassen, ob im Zuge des Schulbesuchs der formale Bildungsstand gestiegen ist, gilt es in einem letzten Schritt zu prüfen, wie viele Jugendliche in der Lage waren, einen Abschluss nachzuholen. Sowohl für Abgängerinnen und Abgänger ohne Abschluss als auch für jene mit Förderabschluss „Lernen“ bestätigt sich die Vermutung, dass viele ein Jahr nach Schulende erneut den Bildungsgang wechseln, weil sie bereits in diesem ersten Jahr den Hauptschulabschluss nachholen konnten (vgl. Abb. 7). In den Folgejahren kamen weitere nachträglich erworbene Schulabschlüsse hinzu, so dass sich am Ende des Schuljahres 2011/12 die Zahl der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss insgesamt um ein Drittel verringerte. Bemerkenswert ist, dass die Jugendlichen mit anfänglichem Förderabschluss „Lernen“ häufiger einen Abschluss nachholten als diejenigen, die zunächst ohne jeden Abschluss die Schule beendet hatten. Da Hessen zu jenen Ländern zählt, in welchen Förderschülerinnen und -schüler im Schwerpunkt „Lernen“ keinen herkömmlichen Schulabschluss erwerben können, wird damit die Frage aufgeworfen, ob sie z.B. im integrativen Unterricht an einer Regelschule nicht bereits früher die Chance auf den Erwerb des Hauptschulabschlusses hätten nutzen können.

Auf Basis derartiger Verlaufsanalysen lassen sich zum ersten Mal auch die zeitversetzten Mehrfachzählungen von Absolventinnen und Absolventen statistisch quantifizieren. So verringert sich unter Berücksichtigung der nachgeholten Abschlüsse die Abgängerquote ohne Hauptschulabschluss zwischen 2009 und 2012 von ungefähr 7 auf 5 Prozent der gleichaltrigen Bevölkerung. Im Umkehrschluss reduziert sich die Hauptschulabschlagsquote des Jahres 2010 unter Berücksichtigung der nachgeholten Abschlüsse (Mehrfacherfassung ehemaliger Abgängerinnen und Abgänger ohne Abschluss) von 23 auf 21 Prozent. Bei analoger Anwendung dieser Methodik auf alle übrigen Abschlussarten kann künftig die Entwicklung des Bildungsstands der hessischen Abschlusskohorten im Laufe der Zeit indikatorengestützt fortgeschrieben werden.

Abb. 7: Nachgeholte Schulabschlüsse* von Abgängerinnen und Abgängern des Förderschwerpunktes „Lernen“ ohne Abschluss und mit Abschluss in Hessen 2009 bis 2012



* Mindestens Hauptschulabschluss.

Quellen: Forschungsdatenzentren der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder sowie Hessisches Kultusministerium, Individualstatistik Hessen 2008/09, 2009/10, 2010/11 und 2011/12, Sonderauswertung und eigene Berechnungen

5. Diskussion

Die vorgelegten Auswertungen verdeutlichen, dass schulstatistische Individualdaten einen eigenständigen Beitrag zu verlaufsbezogenen Fragestellungen leisten können, für deren Untersuchung bis dato eine entsprechende Datenbasis fehlte. Für das Bildungsmonitoring – insbesondere auf kleinräumiger Ebene – wird ein analytischer Zugang eröffnet, der über singuläre Ereignisse und Zustände an wenigen Schnittstellen des Bildungswesens hinausgeht. Eine Übertragung der aufgezeigten Indikatorenansätze auf die Situation in anderen Ländern oder gar auf das gesamte Bundesgebiet setzt aber voraus, dass die Umsetzung des KMK-Kerndatensatzes für schulstatistische Individualdaten weiter vorangetrieben wird. Abgesehen davon, dass in manchen Landesstatistiken der Umstellungsprozess noch am Anfang steht, bestehen selbst in Ländern mit Individualstatistik weiterhin Datenlücken. Will man künftig im Rahmen des nationalen, des länderspezifischen und des kommunalen Bildungsmonitorings Verlaufsindikatoren mit vergleichbaren konzeptionellen und empirischen Grundlagen berichten, bedarf es in allen Landesstatistiken einer verlässlichen Datenbereitstellung gemäß der Absprachen in der KMK, d.h. zunächst einer Erhebung aller im Kerndatensatz vereinbarten Merkmale (z.B. sonderpädagogischer

Förderschwerpunkt für alle Schülerinnen und Schüler sowie Absolventinnen und Absolventen).

Die aufgezeigten Indikatorenansätze haben exemplarischen Charakter für grundlegende Prämissen der Entwicklung von Verlaufsindikatoren. Neben diesen Analysen, die das Nachholen bzw. Aufwerten eines ursprünglich erworbenen Abschlusses beziffern, ist aber auch die Rekonstruktion der vorangegangenen Schullaufbahnen ein Forschungsdesiderat. In der Stadt Bremen, für deren öffentliche Schulen des allgemein bildenden Bereichs bereits seit 1997 Individualdaten mit Personenkennung vorliegen, konnte beispielsweise aufgezeigt werden, dass Schülerinnen und Schüler mit regulärer Schullaufbahn eine dreimal höhere Abiturchance haben als Mitschülerinnen und -schüler, die bis zur 10. Jahrgangsstufe mindestens eine Klasse wiederholt haben (vgl. Jasker/Kneuper 2012, S. 19ff.). Abschluss- bzw. Abgangsquoten können auf diese Weise unter Berücksichtigung von Klassenwiederholungen und Schulwechseln als tatsächliche schulische Erfolgs- bzw. Misserfolgsquoten operationalisiert werden, z.B. durch Rückbezug auf Schuleingangs- oder Übergangskohorten.

Um darüber hinaus auch langfristige Effekte und Erträge früherer bildungsbiographischer Ereignisse abzubilden, müssten die aufgezeigten Indikatorenansätze mit vorhergehenden und nachfolgenden Bildungsetappen in Verbindung gebracht werden. Zwar liegen mittlerweile für Kindertageseinrichtungen, Ausbildungsbetriebe und Hochschulen amtliche Individualdaten vor, doch handelt es sich jeweils um bereichsspezifisch geführte Statistiken. Andere Staaten wie Österreich, die Niederlande oder Schweden sind dazu übergegangen, auf der Grundlage bestehender Personenkennungen (z.B. Sozialversicherungsnummer) bereichsübergreifende Datenbanken aufzubauen. In Deutschland werden vor allem Argumente des Datenschutzes und der informationellen Selbstbestimmung vorgebracht, die gegen die Einführung einer längsschnittlich angelegten Bildungsstatistik sprechen. Ohne Zweifel müssen diese Bedenken ernst genommen werden – auch innerhalb der bislang abgegrenzten Bereiche der Kinder- und Jugendhilfestatistik, der Schulstatistik, der Berufsbildungsstatistik und Hochschulstatistik. Die Möglichkeit, einzelne Lebensdaten im Zeitverlauf zu verknüpfen, darf keiner Erstellung von Persönlichkeitsprofilen Vorschub leisten. Datenschutzrechtliche Klärungen, die mit Blick auf die Einführung eindeutiger Identifikationsnummern für Schülerinnen und Schüler notwendig werden, sind insofern prioritär, nicht nur innerhalb der Landesstatistiken, sondern insbesondere auch dann, wenn eine gemeinsame Datenhaltung der Länder angestrebt oder zumindest bundeslandübergreifende Analysen möglich werden sollen. Dies kann nur unter zwei Prämissen gelingen: Um Missbrauchsrisiken auszuschließen, muss zum einen die Zweckbindung von (auf Landes- oder gar Bundesebene) zentral zusammengeführten Registerdaten einzelner Personen rechtlich sichergestellt werden. Zum Beispiel bedarf es klarer Regelungen, auf welchem Wege einem Statistischen Landesamt im Auftrag und mit Zustimmung der anderen in einem definierten Umfang Individualdaten zur Verfügung gestellt werden können. Diese Verfahren der Datenerhebung, der

Datenspeicherung und insbesondere des Datenzugriffs bzw. der Datenweitergabe sind in enger Absprache mit dem Datenschutz zu treffen. Zum anderen ist der individuelle Rückbezug auf die einzelne Person auszuschließen. Dieses Zurückschließen auf die Schülerin bzw. den Schüler muss nicht nur durch die zuvor angesprochenen Zugriffs- und Weitergabekriterien verhindert werden, sondern auch technisch unmöglich sein. Dies kann z.B. über das Verfahren der Einwegverschlüsselung bei der Erzeugung der Identifikationsnummern erreicht werden (Hash-Code), das eine praktisch nicht rückführbare Pseudonymisierung der Daten gewährleistet, sobald die Daten die Einzelschule verlassen. Wie die Erfahrungen zum Aufbau der Lehrer- und Schülerdatenbank (LUSD) des Hessischen Kultusministeriums zeigen, können im Dialog mit allen Beteiligten datenschutzrechtliche Bedenken durch Schaffung entsprechender Rechtsgrundlagen und Verfahrensabläufe überwunden werden.

Die bisherigen Ausführungen mögen den Eindruck erwecken, dass mit der Erhebung einer Schülerindividualstatistik ein beträchtlicher Zusatzaufwand verbunden ist. Sie werfen damit auch generell die Frage auf, wie viele Daten eigentlich (noch) gesammelt werden sollen. Festzuhalten ist aber, dass die Schulen an der Schnittstelle zwischen der eigenen Schulverwaltungssoftware und der Datenbank der Statistikbehörde um eine wiederholte Meldung zeitkonstanter Merkmale entlastet werden, was ihnen eine Konzentration auf veränderliche Merkmale, das heißt Veränderungen der Bestandszahlen, gestattet. Hinzu kommt, dass der KMK-Kerndatensatz für schulstatistische Individualdaten bis auf wenige Ausnahmen nur Merkmale vorsieht, die bereits seit langem von den Schulen – summarisch und nicht bundeseinheitlich – gemeldet werden. Insofern vergrößern sich weniger das jährliche Datenvolumen als die Optionen für die Auswertung eines langjährig erfassten Datenbestands, der aus erhebungsstrukturellen Gründen bislang weitgehend brach lag.

Die Frage von Aufwand und Nutzen, d.h. eines möglichst effektiven Umgangs mit den verfügbaren Daten zum Schulwesen, stellt sich aber auch in einem größeren Zusammenhang. Mit VERA, den IQB-Ländervergleichen, PISA oder dem NEPS liegt eine Fülle an wissenschaftlichen, zumindest national repräsentativen Erhebungen vor, die im Unterschied zur Statistik nicht an Grenzen der administrativen Zweckbestimmung stoßen, wenn es um eine detaillierte Erfassung der für Bildungserfolg relevanten Variablen geht (z.B. soziale Herkunft oder Schülerleistung). Für das Bildungsmonitoring ergibt sich daraus die Notwendigkeit, die jeweils gewonnenen Erkenntnisse in einer Gesamtschau zu systematisieren. Empirisch lassen sich die Informationen aus verschiedenen amtlichen, halb-amtlichen und wissenschaftlichen Datenquellen aber nicht aufeinander beziehen, wenngleich es erhebliche Überschneidungen zwischen den jeweils erhobenen Daten gibt. Insofern wäre zu überlegen, wie die amtlich erfassten Informationen auch für wissenschaftliche Erhebungen genutzt werden können und umgekehrt. Nicht jede theoretisch denkbare Verknüpfung ist inhaltlich sinnvoll oder datenschutzrechtlich bzw. ethisch unproblematisch. Wenn allerdings über Aspekte wie Migrationsanteil oder Personalausstattung

eine Reihe bedeutsamer Rahmenbedingungen von Schulerfolg schulstatistisch abbildbar sind, wäre es naheliegend, solche Daten künftig nicht (mehr) in jeder einzelnen wissenschaftlichen Erhebung zu sammeln, sondern in Verknüpfung mit Schulstatistiken zu generieren. Insgesamt verweist dies auf die Notwendigkeit, die Umsetzung des KMK-Kerndatensatzes für schulstatistische Individualdaten mit Blick auf das übergreifende Ziel der Qualitätssicherung im Bildungswesen zu diskutieren. Mittelfristig bedarf es einer darauf abgestimmten Strategie, um eine effiziente wie datenschutzkonforme Erhebung und Bereitstellung amtlicher und nichtamtlicher Bildungsdaten zu gewährleisten.

Literatur und Internetquellen

- Bundesregierung/Regierungschefs der Länder (2008): Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland. URL: http://www.bundesregierung.de/Content/DE/___Anlagen/2008/10/2008-10-22-bildungsgipfel,property=publicationFile.pdf; Zugriffdatum: 01.04.2010.
- Commission of the European Union (2009): Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks 2009. Commission Staff Working Document. Brussels: Commission of the European Communities. URL: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report09/report_en.pdf; Zugriffdatum: 04.11.2010.
- Döbert, H./Baethge, M./Hetmeier, H.-W./Seeber, S./Füssel, H.-P./Klieme, E./Rauschenbach, T./Rockmann, U./Wolter, A. (2009): Das Indikatorenkonzept der nationalen Bildungsberichterstattung in Deutschland. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung. Opladen u.a.: Budrich, S. 207-272.
- Fend, H./Berger, F./Grob, U. (2009) (Hrsg.): Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der Life-Studie. Wiesbaden: VS.
- Glas, C./Scheerens, J./Thomas, S. (2003): Conceptualization of Education Indicators at System and at School Level. In: Scheerens, J./Glas, C./Thomas, S. (Hrsg.): Educational Evaluation, Assessment, and Monitoring. A Systemic Approach. Lisse: Swets & Zeitlinger, S. 207-220.
- Jasker, L./Kneuper, D. (2012): Karrieren von Schüler/innen in der Sekundarstufe II. Längsschnittanalysen in der Schulstatistik. Vortrag auf der 7. länderübergreifenden Fachtagung Bildungsberichterstattung, 10.-11.05.2012, Institut für Bildungsmonitoring in Hamburg.
- Köller, O./Baumert, J. (2008): Entwicklung schulischer Leistungen. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 6., vollständig überarb. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz, S. 735-768.
- Kühne, S. (2015): Zur Rekonstruktion schulischer Bildungsverläufe. Der Beitrag der Individualstatistik für die Entwicklung von Verlaufsindikatoren. Münster u.a.: Waxmann.
- Lehmann, R.H./Ivanov, S./Hunger, S./Gänsfuß, R. (2005): ULME I. Untersuchung der Leistungen, Motivation und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Maaz, K. (2010): Bildung als dynamischer Prozess über die Lebenszeit. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Bildungsverlierer – neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS, S. 399-419.

- Maaz, K./Baumert, J./Gresch, C./McElvany, N. (Hrsg.) (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten (Reihe Bildungsforschung, Bd. 34). Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Sekretariat der KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2008): Kerndatensatz (KDS) der Länder für schulstatistische Individualdaten. Version 3.0. Bonn: Kultusministerkonferenz.
- Solga, H. (2004): Berufsbildung und soziale Strukturierung. In: Baethge, M./Buss, K.-P./Lanfer, C. (Hrsg.): Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen (Reihe Bildungsreform, Bd. 8). Berlin/Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 223-279.

Stefan Kühne, Dr., geb. 1979, wissenschaftlicher Koordinator der Nationalen Bildungsberichterstattung am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).

Anschrift: DIPF, Warschauer Straße 36, 10243 Berlin
E-Mail: kuehne@dipf.de

Unsere Buchempfehlung

www.waxmann.com | order@waxmann.com



Thomas Kemper

Bildungsdisparitäten von Schülern nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund Eine schulformspezifische Analyse anhand von Daten der amtlichen Schulstatistik

Demografiebedingt nimmt der Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem weiter zu. Vor diesem Hintergrund verfolgt dieser Band zwei übergeordnete Ziele. Anhand von Daten der amtlichen Schulstatistik werden erstens Bildungsdisparitäten von Schülern mit Migrationshintergrund systematisch aufgearbeitet. Zweitens werden die Potentiale, aber auch die Limitationen von Daten der amtlichen Schulstatistik hinsichtlich der Analyse der Bildungssituation von Schülern mit Migrationshintergrund herausgearbeitet.

Internationale Hochschulschriften, Band 620,
2015, 372 Seiten, br.,
34,90 €, ISBN 978-3-8309-3223-9
E-Book: 30,99 €, ISBN 978-3-8309-8223-4

 **WAXMANN**

Nikolaus Forgó/Simon Graupe/Julia Pfeiffenbring

Datenschutzrechtliche Fragen der personenbezogenen Bildungsdokumentation in Deutschland und Österreich

Zusammenfassung

Dieser Aufsatz beschäftigt sich mit den Anforderungen einer datenschutzkonformen Bildungsdokumentation im Schulbereich. Dabei wird nicht nur die aktuelle Entwicklung in Deutschland kritisch untersucht, sondern auch ein Vergleich mit dem Nachbarland Österreich gezogen. Diese Analyse zeigt, dass auch unter strengen datenschutzrechtlichen Vorgaben eine schülerevidente Bildungsdokumentation möglich ist, sofern sie denn auch politisch gewollt ist.

Schlüsselwörter: Schüler-ID, Bildungsdokumentation, Datenschutz, Pseudonymisierung, Anonymisierung

Solving Data Protection Issues of Personalized Educational Monitoring in Germany and Austria

Summary

This publication focuses on data protection challenges of educational monitoring in the public school sector. While critically examining recent developments in Germany, the authors also draw comparisons to the legal situation in Austria. The approach shows that an evidence based analysis of individual student data may comply with strict privacy regulations, provided this method of educational monitoring is politically endorsed.

Keywords: pupils' ID, education documentation, data protection, pseudonymization, anonymization

1. Ausgangslage in Deutschland

1.1 Historie und Entwicklung des Bildungsmonitorings in Deutschland

Mit Blick auf die Entwicklungen im Bildungswesen und die sich damit verändernden nationalen und internationalen Datenanforderungen hat die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) im Jahr 2000 beschlossen, ein einheitliches Aufkommen schulstatistischer Daten zu überprüfen und anzupassen.¹ In diesem Beschluss wurde vereinbart, dass ein aktueller Bestand von Schuldaten für die überregionale Koordinierung politischer und planerischer Maßnahmen sowie für die internationale Zusammenarbeit auf dem Gebiet des Schulwesens unerlässlich sei. Damit sind nicht nur internationale, vergleichende Untersuchungen des Bildungsstands von Schülerinnen und Schülern wie PISA oder IGLU gemeint, sondern laut KMK sollen die Daten beispielsweise auch für Zwecke der Erlangung von steuerungsrelevantem Wissen über Entwicklungen im Schulbereich, als Grundlage für länderübergreifende Entscheidungen der Kultusministerkonferenz zur Bildung, zur Abschätzung der notwendigen Finanzmittel für den Schulbereich insgesamt und der (beispielsweise schulartenbezogenen) Verteilung, zur Erstellung von Prognosen und Vorausberechnungen für die Schulentwicklung und für Planungen im Hochschulbereich eingesetzt werden. Darauf aufbauend wurde in den nachfolgenden drei Jahren an einer Präzisierung der Datenerhebung gearbeitet.

Mit Beschluss vom 30.01.2003 kündigte die KMK eine individuelle Erfassung von Schülerdaten zu Zwecken eines Bildungsmonitorings an. Diesem Beschluss folgte am 08.05.2003 die Vereinbarung über die Einführung eines so genannten Kerndatensatzes (KDS). In dem KDS sollen unter anderem Angaben über die Schule, über die Lehrkräfte oder über bestandene Prüfungen abgelegt werden. Allerdings soll nach Angaben der KMK² der KDS auch mit folgenden Informationen angereichert werden:

- Der Migrationshintergrund der Schülerin bzw. des Schülers soll durch ein Merkmal „nichtdeutsche Verkehrssprache in der Familie“ erfasst werden (in Kombination mit den Merkmalen „Geburtsland“ und „Staatsangehörigkeit“). Damit könne erstmals in der amtlichen Schulstatistik ausgewiesen werden, wie viele Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund es in Deutschland gebe.

1 Vgl. Vereinbarung der Kultusministerkonferenz zur Sicherstellung eines einheitlichen Aufkommens schulstatistischer Daten für überregionale und internationale Zwecke (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.01.2000).

2 Vgl. Sekretariat der KMK: Frequently Asked Questions zum Kerndatensatz und zur Datengewinnungsstrategie. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/FAQ_KDS.pdf, S. 8; Zugriffsdatum: 29.07.2015.

- Das „Jahr des Zuzugs“ soll für die nicht in Deutschland geborenen Schülerinnen und Schüler erfragt werden, um den Bildungserfolg statistisch in Abhängigkeit von der in Deutschland verbrachten Zeit beurteilen zu können.
- Das „Jahr der Ersteinschulung“ interessiere vor allem deswegen, weil damit Aussagen über die durchschnittliche Schulbesuchsdauer möglich würden. Wie lange junge Menschen in Deutschland durchschnittlich zur Schule gehen, lasse sich zurzeit nicht exakt beantworten.
- Erstmals sollen Informationen zu den Unterrichtseinheiten abgefragt werden, damit zum Beispiel Aussagen zur Anzahl der Mathematik-, Musik- und Sportstunden etc. in Deutschland möglich würden. In Verbindung mit den Schülerdaten könnten beispielsweise die Lerngruppengrößen in den verschiedenen Unterrichtsfächern berechnet werden.
- Bei den Lehrkräften ist die Erfassung weniger zusätzlicher Merkmale vorgesehen, um zum Beispiel länderübergreifend das Durchschnittsalter in den einzelnen Schularten und Fächergruppen angeben zu können. Bisher lägen auf Bundesebene auch keine Informationen vor, wie viele Lehrkräfte die Lehrbefähigung für Mathematik besitzen. Beide Merkmale seien für die zuverlässige Berechnung des Einstellungsbedarfs von großer Bedeutung.

Der KDS beschreibt somit den „Kern“ an Daten, die in allen Ländern weiterhin – auch bei Einführung moderner Datenerhebungs- und Datenverarbeitungsmöglichkeiten – vergleichbar erhoben werden sollen.³

Zudem solle jeder Schülerin bzw. jedem Schüler eine laufende Nummer (sog. Schüler-ID) zugeordnet werden, damit Bildungsverläufe und Bildungsbrüche zuverlässiger aufgezeigt werden können. Nach den Handlungsempfehlungen des Sekretariats der KMK für die Datengewinnungsstrategie soll eine „übergreifende personenbezogene Bildungskennziffer möglichst vom Kindergarten bis hin zur Berufsbildung bzw. zum Hochschulbereich, ggf. auch für den Weiterbildungsbereich“ durch die Einführung der sog. Schüler-ID angestrebt werden.⁴

1.2 Bildungsdokumentation *de lege lata*

Nach dem Grundgesetz sind die Bundesländer maßgeblich für das Bildungswesen und somit auch für die Schulstatistiken zuständig.⁵ Ein einheitliches Bundesgesetz, welches die Anforderungen und insbesondere die Zulässigkeit der Erhebung von Schülerdaten regelt, existiert in Deutschland daher nicht. Vielmehr ist die Erhebung, Speicherung und Verarbeitung von Schülerdaten nach dem Vorbild des KDS in ini-

3 Vgl. ebd.; Zugriffsdatum: 29.07.2015.

4 Vgl. Handlungsempfehlungen des Sekretariats der KMK für die Datengewinnungsstrategie. Bericht des Sekretariats der KMK. Bonn, 17.05.2006, S. 6.

5 Vgl. Art. 30, 70 Abs. 1 GG; siehe hierzu auch Bender (1971), S. 51.

gen Landesschulgesetzen aufbauend auf den oben bereits genannten Beschlüssen der KMK geregelt; in anderen Bundesländern fehlen entsprechende Regelungen hingegen vollständig. Einzelne Länder haben bereits kurz nach dem Beschluss der KMK ablehnend auf die Einführung einer Schüler-ID reagiert und angekündigt, eine solche nicht einzuführen.⁶ Hingegen haben unter anderem die Bundesländer Bayern, Hamburg, Berlin und Schleswig-Holstein ihre Schulgesetze bereits geändert und die individuelle Erfassung der Schülerkerndaten gesetzlich geregelt. Gleichwohl gibt es aber auch hier unterschiedliche Ausgestaltungen hinsichtlich des Umfangs und Verfahrens. So wurde in einigen Landesschulgesetzen eine automatisierte Schülerdatei eingerichtet,⁷ innerhalb derer Schülerinnen und Schülern landesweite und einmalige Identifikationskennziffern zugeteilt und diese mit weiteren schulischen Daten verknüpft werden. Hier dienen die automatisierten Schülerdateien, neben dem Einsatz für statistische Zwecke, auch anderen Zwecken wie der Kontrolle und Durchsetzung der Schulpflicht. Je nach Land bestehen dann auch Zugriffsmöglichkeiten für andere Stellen wie Strafverfolgungsbehörden, Polizeibehörden, Jugendämter oder die Jugendgerichtshilfe.

In anderen Ländern⁸ werden die Schülerindividualdatensätze im Rahmen der Verarbeitung für statistische Zwecke zwar mit einer zu bildenden Kennziffer als Hilfsmerkmal versehen, so dass die einzelnen Datensätze für statistische Zwecke genutzt werden können. Offen bleibt bei diesem Vorgehen aber, ob, wie von der KMK beschlossen, die Schülerdaten über die Jahre mit Hilfe der Kennziffer verknüpft und somit „wiedererkannt“ werden sollen oder ob die Kennziffer jeweils nur für ein Jahr gebildet werden soll. Bei der zweiten Alternative wäre eine Zuordnung oder Anreicherung der Schülerdaten bei späteren Erhebungen nicht möglich, wenn der Name der Schülerin bzw. des Schülers nach der Aufbereitung der Daten gelöscht wird und die Kennziffer so nicht mehr zugeordnet werden kann.

In den übrigen Ländern fehlen entsprechende Regelungen zur statistischen Datenerhebung unter Verwendung einer Schüler-ID oder Kennziffer als Hilfsmerkmal, so dass hier zumindest dem Wortlaut nach keine statistischen Erhebungen auf Basis von Individualdaten erfolgen, sondern wie bisher in aggregierter Form.

Auch wenn die KMK bereits vor knapp zehn Jahren umfassende Bildungsregister auf Länderebene vorgesehen hatte, welche zudem in einer bundeseinheitlichen Datenbank zusammengefasst werden sollen, haben bisher nur wenige Landesgesetzgeber auf die-

6 Vgl. Keine Nummer für NRW-Schüler. In: Kölner Stadt-Anzeiger vom 21.10.2006. URL: <http://www.ksta.de/region/keine-nummer-fuer-nrw-schueler,15189102,13570542.html>; Zugriffsdatum: 29.07.2015.

7 Vgl. § 30 Abs. 4 SchulG SH; §§ 98 Abs. 4, 101 SchulG HA iVm. § 6 SchulDSV HA 2006; § 64a SchulG Berlin iVm. § 17 SchuldatenV; §§ 84a ff. SchulG LSA; § 65a BbgSchulG.

8 Vgl. § 113b BayEUG; § 67 Abs. 8 SchulG RP; § 58 SchulG Th.

sen Umstand reagiert. Von einer einheitlichen Regelung in Deutschland kann somit *de lege lata* keine Rede sein.

1.3 Kritikpunkte an der Einführung einer Schüler-ID

Die Einführung einer flächendeckenden Schüler-ID wirft offenkundig Missbrauchsmöglichkeiten auf. So sind langjährige Dokumentationen über Lernerfolge und -misserfolge von hohem Interesse für spätere Arbeitgeber oder Versicherungen. Insofern war es nicht verwunderlich, dass die 72. Konferenz der Datenschutzbeauftragten des Bundes und der Länder eine flächendeckende Schüler-ID ablehnte und stattdessen ein Verfahren ohne jegliche Reidentifikationsmöglichkeiten von Individualdatensätzen forderte (vgl. 72. Konferenz der Datenschutzbeauftragten 2006, S. 796).

Zudem wird auch die Notwendigkeit einer solchen individualisierten Datenerhebung in Frage gestellt. So sei die Notwendigkeit für eine solche Totalerhebung weder belegt noch nachvollziehbar. Vielmehr könne auch im Bereich der Schulstatistik und Bildungsberichterstattung auf aussagekräftige Befragungen auf der Basis von Stichproben zurückgegriffen werden (vgl. Bizer 2007, S. 246).

Der Eingriff in das Recht auf informationelle Selbstbestimmung wäre dann bereits mangels Erforderlichkeit des Eingriffs rechtswidrig. Gleichwohl erscheint es jedoch plausibel, dass mit der Erfassung von individuellen Datensätzen der Schülerinnen und Schüler (mit Hilfe von eindeutigen Kennziffern als Hilfsmerkmal) umfangreichere und genauere Statistiken zum Bildungswesen erstellt werden können, als das bisher der Fall war.⁹

Weitere Kritikpunkte betreffen den Inhalt der einzelnen landesrechtlichen Normen. So wird an der Regelung im Schulgesetz von Schleswig-Holstein¹⁰ bemängelt, dass nicht klar geregelt worden sei, zu welchen Zwecken die Individualdaten der Schülerinnen und Schüler genutzt werden können, und dass eine Beschränkung der Verarbeitungszwecke fehle (vgl. Bizer 2007, S. 246). Zudem sei dem Gesetz nicht klar zu entnehmen, wer für die Pseudonymisierung und Verwaltung der beiden Datenbanken (in Schleswig-Holstein sieht das Gesetz zwei Datenbanken vor: die erste enthält den Schülernamen und das Pseudonym, die zweite nur das Pseudonym und die weiteren Schülerdaten) verantwortlich sei (vgl. ebd., S. 247). Das Gesetz beachte in seiner derzeitigen Fassung nicht hinreichend die Vorgaben aus dem Volkszählungsurteil, aus denen sich unter anderem die verfassungsrechtlichen Anforderungen an Datenverarbeitungen zu statistischen Zwecken ergeben.

⁹ Vgl. KMK: Frequently Asked Questions zum Kerndatensatz und zur Datengewinnungsstrategie. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/FAQ_KDS.pdf, S. 6, 10; Zugriffsdatum: 29.07.2015.

¹⁰ Vgl. § 30 Abs. 4 SchulG SH.

Ähnliche Kritik gab es auch bei anderen Landesregelungen¹¹ zum Aufbau und Nutzen einer solchen automatisierten Schülerdatei, die sich unter anderem auf die Vorgaben des Volkszählungsurteils¹² und die darin enthaltene Trennung zwischen Verwaltungsvollzug und statistischen Verarbeitungen bezog.¹³ Diese Trennung zwischen Datenverarbeitungen für statistische Zwecke und solchen für den Verwaltungsvollzug ergibt sich daraus, dass im Bereich der Statistik die aufbereiteten Daten für verschiedenste, nicht von vornherein bestimmbare Aufgaben verwendet werden sollen.¹⁴ Die im Bereich des Verwaltungsvollzuges sonst übliche enge und konkrete Zweckbindung besteht deshalb im Bereich der Statistik nicht im selben Umfang.¹⁵

Um den Schutz des Rechts auf informationelle Selbstbestimmung trotzdem im Bereich der Statistik zu wahren, müssen deshalb der Datenverarbeitung zu statistischen Zwecken entsprechende Schranken in Form von klar definierten Verarbeitungsvoraussetzungen entgegengesetzt werden.¹⁶ Hierzu gehören wirksame Abschottungsregelungen nach außen, strikte Geheimhaltungsregelungen für die erhobenen, personenbezogenen Einzelangaben und das Gebot der möglichst frühzeitigen Anonymisierung.¹⁷

Insbesondere die Abschottung des statistischen Aufgabenbereichs von den anderen Aufgabenbereichen des Verwaltungsvollzuges muss der Gesetzgeber durch organisatorische Vorgaben gewährleisten, um eine Nutzung der statistischen Daten für andere Verwaltungsaufgaben zu verhindern.¹⁸

Sollen Daten, die für statistische Zwecke erhoben und verarbeitet werden, für Zwecke des Verwaltungsvollzuges weitergegeben werden, liegt in dieser Weitergabe oder Übermittlung eine rechtfertigungsbedürftige Zweckentfremdung. Hierfür bedarf es einer klaren und umfassenden Regelung, aus der der Betroffene erkennen kann, dass seine Angaben nicht nur für statistische Zwecke verarbeitet werden sollen, son-

11 Vgl. z.B. §§ 98 Abs. 4, 101 SchulG HA iVm. § 6 SchulDSV HA 2006; § 64a SchulG Berlin iVm. § 17 SchuldatenV.

12 Vgl. BVerfG, Urteil v. 15.12.1983 – 1 BvR 209/83 = BVerGE 65,1-71.

13 So z.B. HmbBfDI, 24. Tätigkeitsbericht Datenschutz 2012/2013. URL: https://www.datenschutz-hamburg.de/uploads/media/24._Taetigkeitsbericht_Datenschutz_2012-2013.pdf, S. 96ff.; Zugriffsdatum: 29.07.2015; zu §§ 84a bis 84e SchulG SA siehe mwN: Piratenpartei kritisiert geplante Schülerdatei. XI. Tätigkeitsbericht des Landesbeauftragten für den Datenschutz Sachsen-Anhalt vom 01.04.2011–31.03.2013. URL: <https://www.piraten-lsa.de/piratenpartei-kritisiert-geplante-schuelerdatei>, <http://www.datenschutz.sachsen-anhalt.de/service/veroeffentlichungen/taetigkeitsberichte/tb-11/9-forschung-hochschulen-und-schulen/94-aenderung-des-schulgesetzes-glaeserner-schueler/>, Punkt 9.4; Zugriffsdatum: 29.07.2015.

14 Vgl. BVerfG, Urteil v. 15.12.1983 – 1 BvR 209/83, Rn. 160, zitiert nach juris.

15 Vgl. ebd.

16 Vgl. BVerfG, Urteil v. 15.12.1983 – 1 BvR 209/83, Rn. 161, Rn.191, zitiert nach juris.

17 Vgl. BVerfG, Urteil v. 15.12.1983 – 1 BvR 209/83, Rn. 163, zitiert nach juris.

18 Vgl. BVerfG, Urteil v. 15.12.1983 – 1 BvR 209/83, Rn. 208, zitiert nach juris, hier zum Bereich der Kommunalstatistik.

dern auch für welche konkreten Zwecke des Verwaltungsvollzuges und unter welchen Bedingungen seine personenbezogenen Daten weitergeleitet werden sollen.¹⁹

Im Bereich der Schulstatistik werden diese verfassungsrechtlichen Anforderungen besonders relevant, wenn schulverwaltungsrechtliche Einheiten wie die Schulbehörden oder Ministerien selber an den statistischen Erhebungen und Verarbeitungen beteiligt sind oder diese durchführen und daneben noch ihre eigenen Aufgaben im Bereich des Schulwesens wahrnehmen. Hier muss durch den Landesgesetzgeber sichergestellt werden, dass eine strikte Trennung zwischen der statistischen Abteilung und den übrigen Abteilungen auch tatsächlich stattfindet.

Fraglich ist bei diesen Konstruktionen vor allem, welche Institution die noch personenbezogenen Daten statistisch aufbereitet, also je nach System anonymisieren bzw. pseudonymisieren soll. Um das Risiko für die Betroffenen bei der Datenaufbereitung zu minimieren, sollte darauf geachtet werden, dass es sich um eine unabhängige Einrichtung außerhalb der Schulverwaltung handelt.

2. Vorbild Österreich?

In Österreich besteht – dank EU-Richtlinie – bei datenschutzrechtlich grundsätzlich vergleichbarer Ausgangslage seit Längerem, nämlich seit 2002, eine einfachgesetzliche Rechtsgrundlage für die republikweite Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Bildungsdaten, das Bildungsdokumentationsgesetz.²⁰ Ziel des Gesetzes ist u.a. die Schaffung einer (republikweit einheitlichen) gesetzlichen Basis für die Führung von Gesamtevidenzen der Schülerinnen und Schüler und Studierenden sowie die Verwendung der Daten für Zwecke der Bundesstatistik und des Bildungsstandregisters. Die Evidenz dient insbesondere Zwecken der Planung und Steuerung des Bildungswesens durch den zuständigen Minister (§ 4 Abs. 1 BilDokG) und umfasst auch eine Gesamtevidenz aller Schülerinnen und Schüler und Studierenden (§ 5 BilDokG). Die Daten werden personenbezogen erhoben und in weiterer Folge auch personenbezogen verarbeitet, u.a. weil ein – bundesweites – Bildungsstandregister

¹⁹ Vgl. BVerfG, Urteil v. 15.12.1983 – 1 BvR 209/83, Rn. 196f., zitiert nach juris.

²⁰ Vgl. Bundesgesetz über die Dokumentation im Bildungswesen (Bildungsdokumentationsgesetz). URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20001727>; Zugriffsdatum: 29.07.2015.

durch die Bundesanstalt *Statistik Austria* zu führen ist. Auszüge daraus werden – in aggregierter Form²¹ – öffentlich zugänglich gemacht.²²

Die Daten werden seit dem Schuljahr 2003/2004 als Individualdaten – also bezogen auf jede einzelne Schülerin oder jeden einzelnen Schüler, „personenscharf“ – für das gesamte Staatsgebiet erhoben.²³ Mit einer einzigen Ausnahme (!) haben im Jahr 2013/2014 alle österreichischen Schulen diese Daten an die *Statistik Austria* übermittelt.²⁴ Die öffentlich zugänglich gemachten Informationen beziehen sich auf Schulen und (Einzel-)Klassen,²⁵ aber auch auf individuelle Schülerinnen und Schüler.²⁶ Das System verarbeitet evidenterweise personenbezogene Daten, sodass datenschutzrechtliche Regeln greifen. Zu diesen zählen bekanntlich auch Grundsätze der Datenvermeidung, der Datensparsamkeit und des Zweckbindungsgrundsatzes, weswegen Daten schnellstmöglich zu löschen, möglichst zu anonymisieren oder zu pseudonymisieren sind. Gleichwohl zeigt das Beispiel Österreichs, dass die Verarbeitung von personenscharfen Informationen zu individuellen Bildungsbiographien möglich ist, wenn auch technisch und rechtlich herausfordernd.

Insbesondere war (auch) in Österreich umstritten, welcher Identifikator zur personenscharfen Erfassung verwendet werden sollte. In Österreich besteht nämlich – ebenso wie in Deutschland – die Ausgangslage, dass trotz jahrelanger Bemühungen und erheblicher staatlicher Investitionen ein flächendeckend einsetzbares, datenschutzfreundliches Identifizierungs- und Pseudonymisierungssystem als verwaltungs-

21 Hier treten dann freilich die üblichen Probleme der Personenbeziehbarkeit aggregierter Daten auf. So ist dem Bildungsstandregister etwa zu entnehmen, dass es im Jahr 2009 in ganz Österreich fünf Frauen (aber keine Männer) in der Altersgruppe 15-19 gegeben hat, die über einen Universitäts- oder Fachhochschulabschluss verfügen. Vgl. URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/bildungsstand_der_bevoelkerung/042872.html; Zugriffsdatum: 29.07.2015. Es ist recht naheliegend, dass diese fünf Frauen (mit geringem Aufwand und wenig Zusatzwissen) namentlich bestimmt werden können.

22 Vgl. insbesondere URL: http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView&pubId=509§ionName=Bildung%2C+Kultur; Zugriffsdatum: 29.07.2015.

23 Vgl. URL: http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=081485_13; Zugriffsdatum: 29.07.2015.

24 Vgl. ebd.

25 So ist etwa URL: http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=081485_80 (Zugriffsdatum: 29.07.2015), zu entnehmen, dass es im Schuljahr 2013/2014 eine (einzige) Klasse einer AHS-Langform Unterstufe mit weniger als 10 Schülerinnen und Schülern gab.

26 So ist etwa URL: http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=081485_100 (Zugriffsdatum: 29.07.2015), zu entnehmen, dass es im Schuljahr 2013/2014 drei Vorarlberger männliche Schüler an einer Lehrerbildenden höheren Schule gab. S. 102 informiert über drei weibliche Schülerinnen einer polytechnischen Schule, die von der Evangelischen Kirche unterhalten wurde. Ebenso erfährt man dort, dass es im genannten Schuljahr eine (einzige) weibliche Schülerin gab, die in einer sonstigen allgemein bildenden Schule ausgebildet wurde, die von der israelitischen Kultusgemeinde unterhalten wird.

übergreifendes, bereichsspezifisches Identifikationsmerkmal nicht (ausreichend) verbreitet ist, trotz einer seit Langem bestehenden, intensiv beworbenen gesetzlichen und technischen Infrastruktur, die unter dem Stichwort „Bürgerkarte“ zusammengefasst²⁷ und insbesondere im E-Government-Gesetz²⁸ geregelt ist.²⁹

Damit war es nicht möglich, einen bereichsspezifischen, ausschließlich für Zwecke der Bildungsdokumentation heranzuziehenden Identifikator als bereichsspezifisches Merkmal aus dem System Bürgerkarte heranzuziehen.

Es bestand daher (und besteht) die Notwendigkeit, einen alternativen Identifikator zu finden. Die österreichweit flächendeckend vorhandene Sozialversicherungsnummer, an die bald gedacht wurde, empfahl sich aus verschiedenen Gründen nicht für den Einsatz im Bildungsbereich: Zwar verfügen die in Österreich sozialversicherten Personen über diese Nummer. Jedoch dient sie anderen, nämlich sozialversicherungsrechtlichen, Zwecken, sodass datenschutzrechtlich unerwünschte Verknüpfungsmöglichkeiten mit sensiblen (medizinischen) Daten entstünden; auch verfügen Personen, die nicht in Österreich sozialversichert sind, nicht über die Nummer; und schließlich sind Doppelvergaben der Nummer nicht völlig ausgeschlossen.

Gleichwohl wurde in der Stammfassung des Bildungsdokumentationsgesetzes trotz (erheblicher) datenschutzrechtlicher Bedenken die Sozialversicherungsnummer als Identifikator eingeführt und findet auch weiterhin (eingeschränkt, s.u.) Verwendung.

In weiterer Folge wurden jedoch verschiedene datenschutzrechtliche Verbesserungen an dem Gesetz vorgenommen. Vor allem wurde die (direkte) Verwendung der Sozialversicherungsnummer für Zwecke der Evidenz nicht aufrechterhalten. An ihre Stelle tritt seit einer Novelle im Jahr 2007, in Kraft getreten 2008,³⁰ eine – ausschließlich für Zwecke der Bildungsdokumentation verwendete – Bildungsevidenzkennzahl (BEKZ). Diese Bildungsevidenzkennzahl wird nur für die Bildungsdokumentation verwendet. Sie wird, wenn vorhanden, aus der Sozialversicherungsnummer gebildet. Fehlt eine Sozialversicherungsnummer, ist ein Ersatzkennzeichen zu vergeben.

Eine Verknüpfung mit anderen personenbezogenen Daten mit Hilfe desselben Identifikators kommt somit nicht in Betracht. Die Zuteilung der Kennzahl für Zwecke der Planung und Steuerung im Bundesministerium für Unterricht erfolgt durch einen vertrauenswürdigen Dritten, nämlich in der Regel die *Statistik Austria*, die Objekt strenger datenschutzrechtlicher Spezialregeln ist und beaufsichtigt wird.

27 Vgl. URL: <http://www.buergerkarte.at/>; Zugriffsdatum: 29.07.2015.

28 Vgl. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20003230>; Zugriffsdatum: 29.07.2015.

29 Vgl. dort insb. §§ 3, 4.

30 Vgl. URL: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2008_I_24/BGBLA_2008_I_24.pdf; Zugriffsdatum: 29.07.2015.

Die *Statistik Austria* hat die Datensätze auf Vollständigkeit und Schlüssigkeit (nota bene: nicht: Richtigkeit) zu überprüfen und „die Sozialversicherungsnummer bzw. das Ersatzkennzeichen im jeweiligen Datensatz nicht-rückführbar so zu verschlüsseln, dass eine Bildungsevidenz-Kennzahl (BEKZ) gewonnen wird und ein- und dieselbe Sozialversicherungsnummer bzw. ein und dasselbe Ersatzkennzeichen bei der Verschlüsselung jeweils dieselbe BEKZ ergibt. Eine Speicherung der Datensätze durch den zuständigen Bundesminister unter der Sozialversicherungsnummer und/oder dem Namen des Betroffenen ist für Zwecke der Gesamtevidenzen unzulässig.“ (§ 5 Abs. 2 Bildungsdokumentationsgesetz)

Näheres regelt eine Verordnung.³¹ Hier wird (nochmals) vorgeschrieben, dass „durch programmtechnische Vorkehrungen sicherzustellen [ist], dass bei Speicherung eines Datensatzes in der Gesamtevidenz die im Datensatz enthaltene Sozialversicherungsnummer bzw. Ersatzkennzeichnung nicht rückführbar verschlüsselt wird und die Speicherung eines Datensatzes in der Gesamtevidenz der Schüler nur unter der durch die Verschlüsselung gewonnenen Bildungsevidenzkennzahl erfolgt.“ (§ 8 Bildungsdokumentationsverordnung) Auch werden (allerdings recht abstrakt) Anforderungen an die Datensicherheit formuliert.³²

Die Verwendung der Sozialversicherungsnummer als Grundlage für die Bildungsevidenzkennzahl wurde 2009 evaluiert und war Gegenstand parlamentarischer Beratungen in Österreich.³³ Ergebnis war und ist eine Beibehaltung des Zusammenspiels von Sozialversicherungsnummer und Bildungsevidenzkennzahl. Das Ergebnis ist derzeit weder (verfassungs-)rechtlich noch politisch unter Änderungsdruck.

31 Vgl. Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur sowie des Bundesministers für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft zur Durchführung des Bildungsdokumentationsgesetzes (Bildungsdokumentationsverordnung). URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002967>; Zugriffsdatum: 29.07.2015.

32 § 9 Bildungsdokumentationsverordnung: „§ 9. Hinsichtlich der automationsunterstützten Datenverarbeitung von personenbezogenen Daten in den Evidenzen und der Gesamtevidenz finden die Bestimmungen des Datenschutzgesetzes 2000 (DSG 2000), BGBl. I Nr. 165/1999, insbesondere die Wahrung des Datengeheimnisses gemäß § 15 DSG 2000, Anwendung. Nach Maßgabe des jeweiligen Standes der Technik und unter Bedachtnahme auf die wirtschaftliche Vertretbarkeit sind der Zugriffsschutz zu den Daten der Evidenzen und der Gesamtevidenz zu gewährleisten sowie die erforderlichen sonstigen Datensicherheitsmaßnahmen zu organisieren und umzusetzen.“

33 Vgl. URL: http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/III/III_00102/imfname_176139.pdf; Zugriffsdatum: 29.07.2015. Nikolaus Forgó war Autor des Evaluationsberichts.

3. Fazit

Die Durchführung einer personenscharfen Schülerevidenz ist auch unter Beachtung strenger datenschutzrechtlicher Vorgaben grundsätzlich möglich, wenn sie politisch gewollt ist. Sie bedarf einer möglichst präzise formulierten, Datenschutzinteressen abbildenden Rechtsgrundlage. Ziel dieser Grundlage muss es sein, ein ausgewogenes Gleichgewicht zwischen Datenschutz- und Dokumentationsinteressen zu finden. Gleichzeitig muss aber auch ein Weg gefunden werden, der sich praktisch handhaben lässt. Dieses Gleichgewicht zu finden, ist in Österreich durch die Bildungsevidenzkennzahl recht gut gelungen. In Deutschland ist die Situation schwieriger aufgrund der Gesetzgebungskompetenzen der Länder im Bildungsbereich, was als Konsequenz die unterschiedlichsten Verfahren in den jeweiligen Bundesländern hervorruft. Einheitliche Vorgaben, die insbesondere auch das Verfahren zur Anonymisierung bzw. Pseudonymisierung regeln, wären aus Sicht der Betroffenen zur Gewährung eines einheitlichen Datenschutzniveaus wünschenswert.

Literatur

- Bender, U. (1971): Die rechtlichen Grundlagen der Bildungsstatistik – Darstellung der Rechtsvorschriften und der Auswirkungen auf bildungsstatistische Ergebnisse. In: Statistische Hefte 12, H. 1, S. 47-71.
- Bizer, J. (2007): Schüler ID zur Analyse von individuellen Bildungsverläufen. In: Datenschutz und Datensicherung 31, H. 4, S. 246-247.
72. Konferenz der Datenschutzbeauftragten des Bundes und der Länder (2006) – Entschlüsseungen vom 26./27. Oktober 2006 in Naumburg/Saale. In: Datenschutz und Datensicherung 30, H. 12, S. 794-797.

Nikolaus Forgó, Prof. Dr., geb. 1968, Universitätsprofessor, Leiter des Instituts für Rechtsinformatik an der Leibniz Universität Hannover.

E-Mail: forgo@iri.uni-hannover.de

Simon Graupe, Ass. iur., LL.M., geb. 1983, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Rechtsinformatik, Leibniz Universität Hannover.

E-Mail: graupe@iri.uni-hannover.de

Julia Pfeiffenbring, Ass. iur., geb. 1983, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Rechtsinformatik, Leibniz Universität Hannover.

E-Mail: pfeiffenbring@iri.uni-hannover.de

Anschrift: Leibniz Universität Hannover, Königsworther Platz 1, 30167 Hannover

Andreas Klausing/Vera Husfeldt

Verknüpfung von Daten aus Bildungsstatistik und Leistungsmessungen auf Individualebene in der Schweiz

Zusammenfassung

Der Artikel zeigt auf, aufgrund welcher Überlegungen und Maßnahmen in der Schweiz die Verknüpfung amtlicher Daten mit Leistungsmessdaten auf Individualebene für die Bildungsforschung ermöglicht wird. Anhand der PISA-Erhebungen und der bevorstehenden Überprüfung des Erreichens der nationalen Bildungsziele werden die dahinter liegenden Überlegungen dargestellt. Ausgehend von einem Verfassungsauftrag entwickeln die beiden föderalen Ebenen Bund und Kantone in einem Bildungsmonitoring-Prozess gemeinsam das Bildungssystem in der Schweiz. Dieser Prozess verbindet die Sphären von Bildungspolitik und Bildungsforschung, was der Bildungsberichterstattung zugute kommt. Ein zentrales Prozessanliegen ist das Schließen von Daten- und Forschungslücken. Gegenwärtig wird ein Fokus auf die Darstellung von Bildungsverläufen gelegt. Aktuell präsentiert sich der Stand der Umsetzung folgendermaßen: Auf der Individualebene (Lernende, Lehrende) wie auch auf Ebene der Institutionen sind die amtlichen Daten schweizweit harmonisiert. Jedem Lernenden und jedem Lehrenden wurde eindeutig eine Sozialversicherungsnummer zugeordnet. Jede Institution verfügt über einen Identifikator. Diese Zuordnung wird exklusiv nur durch das (nationale) Bundesamt für Statistik vorgenommen. Auf nationaler Ebene wurden dazu bereits die rechtlichen Anpassungen vorgenommen. Insbesondere existiert eine Verknüpfungsverordnung auf Bundesebene, die das Verknüpfen von amtlichen Datensätzen auf Individualebene mit Daten Dritter erlaubt. Aktuell werden die operativen Prozesse im Dreieck Bildungsbehörden (welche die Datenhoheit über die Leistungsmessdaten innehaben) – Bildungsforschung (die verknüpfte Daten als Substrat für ihre Forschung nachfragt) – und Bundesamt für Statistik (das über den Verknüpfungsschlüssel verfügt und die Datenschutzbelange sicherstellt) erarbeitet. Schlüsselwörter: Datenverknüpfung, Bildungsmonitoring, Leistungsmessungen, Bildungsforschung, Bildungsstatistik

Linking Educational Statistics Data with Performance Measurement Data at Individual Level in Switzerland

Summary

The article shows the considerations and measures in Switzerland based on which the linking of official government data with performance measurement data at individual level is made possible. The considerations are presented against the background of PISA surveys and the forthcoming assessment of the achievement of national educational goals. On the basis of a constitutional mandate, the Swiss Confederation and the cantons jointly develop the Swiss educational system in connection with an education monitoring process. This process brings together educational policy and educational research, which in turn benefits educational reporting. A key aim of the process is to close data and research gaps. Currently, one of the focuses is on the presentation of various courses of education. The present state of implementation is as follows: Official government data at individual level (pupils/students, teachers) and at institutional level have been harmonised throughout Switzerland. Each pupil/student and each teacher have been assigned a social security number. Each institution has its identifier. This allocation is executed exclusively by the Swiss Federal Statistical Office. The requisite legal adjustments at national level have already been made. In particular, there is now an ordinance in force at national level that allows the linking of official government data sets at individual level with third party data. At present, the operational processes are being elaborated, involving three parties: the education authorities (which have ownership of the performance measurement data), educational researchers (who require linked data as a basis for their research work), and the Swiss Federal Statistical Office (which holds the key to the linking system and ensures data security).

Keywords: linking of data, education monitoring, performance measurement, educational research, educational statistics

1. Bildungsmonitoring in der Schweiz

Politische Bildungssteuerung (vgl. Schimank 2007, S. 233) stützt sich spätestens seit der u.a. durch international vergleichende Bildungsstudien eingeleiteten empirischen Wende mehr und mehr auch auf Informationen, die durch die empirische Bildungsforschung bereitgestellt werden. Während zunächst punktuell Ergebnisse von Bildungsforschungsstudien herangezogen wurden, haben sich mittlerweile in vielen europäischen Ländern Strukturen herausgebildet, die einen systematischen Einbezug von Ergebnissen aus der Bildungsforschung in politische Entscheidungen ermöglichen. Einen Wendepunkt bildete dabei die Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse im Jahr 2001, als zum ersten Mal einer breiten Öffentlichkeit Ergebnisse über die Leistungsfähigkeit nationaler Bildungssysteme präsentiert wurden (vgl. Husfeldt 2004, S. 500) und den vielfach zitierten „PISA-Schock“ und eine breit geführte Diskussion über die Leistungen nationaler Bildungssysteme auslösten. Wie z.B. in Österreich und

Deutschland werden seit 2010 auch in der Schweiz für die Bildungspolitik relevante Ergebnisse der Bildungsforschung in einem nationalen Bildungsbericht aufgearbeitet, der selbst in einen zyklischen Prozess des Bildungsmonitorings (vgl. Wolter 2008, S. 56) integriert ist. Eingang in den Bildungsbericht finden die Ergebnisse aus der PISA-Studie der OECD, aber auch die Erkenntnisse aus anderen internationalen, nationalen und kantonalen Studien, welche Fragestellungen berühren, die für die Steuerung des Bildungssystems von Interesse sind.

Der schweizerische Bildungsbericht stellt das Kernstück eines umfassenden Bildungsmonitoring-Konzepts dar, das wesentlich vom Austausch zwischen der Bildungspolitik und der Bildungsverwaltung auf der einen Seite und der Bildungsforschung auf der anderen Seite lebt. Ohne eine solche Interaktion könnten die sich für die Bildungssteuerung stellenden Fragen kaum beantwortet werden.

Ausgangspunkt für das Bildungsmonitoring in der Schweiz ist der Verfassungsauftrag in Art. 61a der Bundesverfassung (BV), der Bund und Kantone dazu verpflichtet, gemeinsam im Rahmen ihrer Zuständigkeiten für eine hohe Qualität und Durchlässigkeit des Bildungsraums Schweiz zu sorgen. Um diesen Anspruch erfüllen zu können, bedarf es zuverlässiger Informationen über das Bildungssystem.¹

Gegenüber der Auslegung in Deutschland, wonach Bildungsmonitoring auf vier Elementen basiert (internationale Schulleistungsstudien, Überprüfung und Umsetzung von nationalen Bildungsstandards, Verfahren der Qualitätssicherung in Schulen sowie die gemeinsame Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern),² wird in der Schweiz Bildungsmonitoring als ein zusammengeführter Prozess verstanden, der die Bereitstellung von Informationen über das Bildungssystem vorantreibt und diese sodann zu Steuerungszwecken auswertet. Leistungsmessungen wie PISA oder auch die Erhebungen zur Überprüfung des Erreichens der nationalen Bildungsziele (ÜGK) bilden wichtige Informationen für den Prozess, in dem aber darüber hinaus noch eine Vielzahl weiterer Datenquellen verarbeitet wird.

1.1 Bildungsmonitoring als zyklischer Prozess

Ausgehend vom Verfassungsauftrag gemäß Art. 61a Abs. 1 und 2 BV³ und von drei gesetzlichen Grundlagen – dem Bildungssteuergesetz seitens des Bundes sowie

1 Grundlegende Informationen und eine Übersichtsgaphik zum Bildungssystem in der Schweiz finden sich auf der Homepage der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) unter URL: <http://www.edk.ch/dyn/14798.php> und <http://www.edk.ch/dyn/14861.php>; Zugriffsdatum: 03.10.2015.

2 Vgl. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf; Zugriffsdatum: 15.09.2015.

3 Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999 (Stand am 1. Januar 2011), SR 101 (zit. BV).

dem Schulkonkordat⁴ und dem HarmoS-Konkordat⁵ seitens der Kantone – wurde das Bildungsmonitoring in der Schweiz mit einer gemeinsamen Vereinbarung 2009 festgeschrieben. Die Vereinbarung zwischen dem Eidgenössischen Departement des Inneren, dem Eidgenössischen Volkswirtschaftsdepartement und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) dient dabei als Organisationsreglement. Die Vereinbarung legt auch den Rahmen fest, in dem das Bildungsmonitoring in der Schweiz durchgeführt und finanziert wird. Die Vereinbarung hält drei Kernaspekte fest:

1. *Verfassungsauftrag*: Das Bildungsmonitoring in der Schweiz stellt ein wesentliches Instrument zur Erfüllung des Verfassungsauftrages gemäß Art. 61 BV dar.
2. *Prozess*: „Das Bildungsmonitoring wird dabei als Prozess verstanden mit dem Ziel der systematischen, wissenschaftlich gestützten und auf Dauer angelegten Beschaffung, Aufbereitung und Auswertung von Informationen über das schweizerische Bildungssystem und dessen Umfeld“ (SKBF 2010, S. 6).
Das Bildungsmonitoring stützt sich im Wesentlichen auf vorhandenes Wissen: auf Daten und Erkenntnisse aus der Bildungsforschung, der Bildungsstatistik und der Bildungsverwaltung.
3. *Strategie*: Leitend sind die langfristigen strategischen Zielsetzungen der qua Verfassung zuständigen Bildungsbehörden bei Bund und Kantonen.

Die Vereinbarung formuliert auch die Zuständigkeiten für den Prozess.

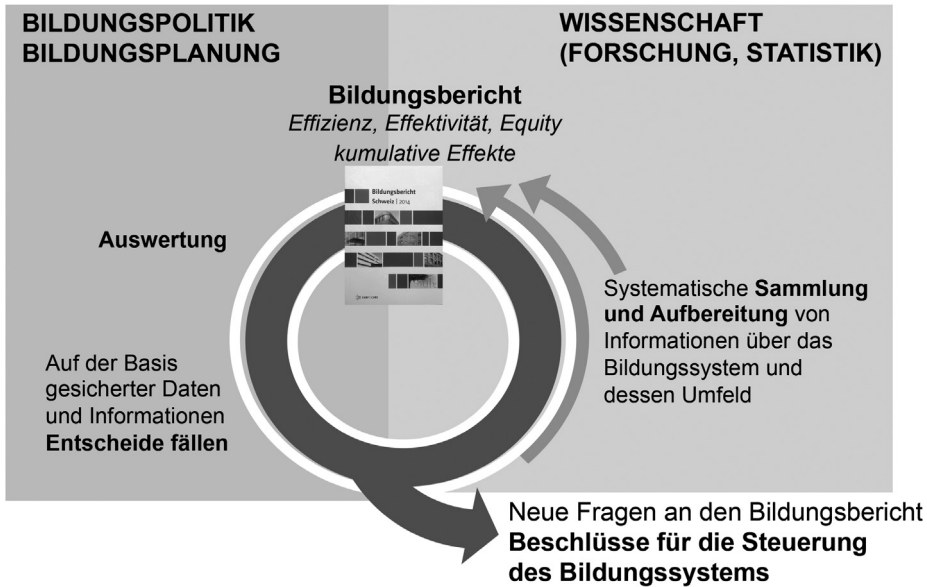
1. Die behördlichen Zuständigkeiten für das Bildungssystem Schweiz werden durch diese Vereinbarung nicht tangiert.
2. Die Leitung des Bildungsmonitoringprozesses erfolgt auf der Verwaltungsebene. Das Organ *Prozessleitung Bildungsmonitoring Schweiz* wird paritätisch aus Vertreterinnen und Vertretern des Bundes (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation [SBFI] sowie des Bundesamtes für Statistik [BFS]) und der Kantone zusammengesetzt.
3. Die behördlichen Vorgaben werden durch die Prozessleitung koordiniert und in einem Programm festgehalten. Das Ziel dieser Koordinationsarbeit auf Basis des Programms ist die Verbesserung des Wissens über das Bildungssystem als gemeinsame Aufgabe von Forschung, Statistik und Verwaltung.

Der Prozess des Bildungsmonitorings in der Schweiz ist in zyklischer Form angelegt (vgl. Abb. 1).

4 Konkordat über die Schulkoordination vom 29. Oktober 1970.

5 Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007.

Abb. 1: Bildungsmonitoring als zyklischer Prozess in der Darstellung von Bildungsmonitoring Schweiz



Quelle: eigene Darstellung

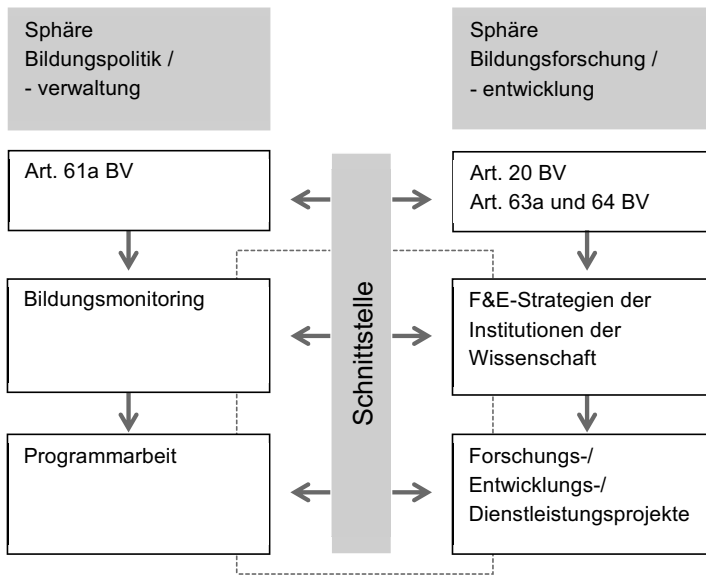
Das Konzept geht also davon aus, dass der alle vier Jahre erscheinende Bildungsbericht in einem zyklischen Prozess ausgewertet und dass diese Auswertung so dann in Beschlüsse zur Systemsteuerung umformuliert wird. Aus Letzteren werden Fragestellungen abgeleitet, die in Forschung und Statistik bearbeitet werden. Basierend auf einer nun verbesserten Daten- und Erkenntnislage soll das Bildungssystem kontinuierlich weiterentwickelt werden. Diese Entwicklung wird im nachfolgenden Bildungsbericht verdichtet dargestellt. Der Prozess beginnt erneut.

1.2 Schnittstelle Bildungspolitik – Bildungsforschung

Wie im vorigen Abschnitt dargelegt, ist eines der wichtigen Programmziele des Bildungsmonitoring-Prozesses das Schließen von Erkenntnislücken. In diesem Zusammenhang ist die Mitwirkung der Bildungsforschung von fundamentaler Bedeutung. Allerdings stellt der Austausch zwischen den beiden genuin unterschiedlichen Sphären Bildungspolitik und Bildungsforschung insofern eine besondere Herausforderung dar, als in ihnen je andere Interessen und Handlungslogiken vorherrschen (vgl. Abb. 2). Bildungspolitik und -verwaltung verfolgen einen eher pragmatischen Ansatz. Sie müssen Lösungen finden, um bestimmte politische Ziele zu erreichen, die sich ihrerseits aus einem qua Verfassung gegebenen Auftrag ableiten. Die Bildungsforschung hingegen orientiert sich maßgeblich am Postulat ei-

ner freien Forschung. Sie verfolgt ihre Ziele mit Blick auf einen Erkenntnisgewinn, der nicht zwingend unmittelbar praktisch – im Sinne einer Weiterentwicklung des Bildungssystems – verwertbar ist oder den Intentionen der politischen Steuerung entsprechen muss.

Abb. 2: Schnittstelle zwischen den Sphären Bildungspolitik/Bildungsverwaltung und Bildungsforschung/Bildungsentwicklung



Quelle: eigene Darstellung

Es ist unmittelbar ersichtlich, dass die Schnittstelle zwischen den beiden beschriebenen Sphären Potenzial für Spannungen birgt. Wenn man sich aber vor Augen führt, dass ein gemeinsames Interesse der verschiedenen Akteure darin besteht, für eine hohe Qualität und Durchlässigkeit des Bildungswesens zu sorgen, wird deutlich, dass die Arbeit an dieser Schnittstelle fundamental ist für die Qualitätsentwicklung auf allen Ebenen des Bildungssystems.

Der erst seit 2006 existierende Art. 61a der Bundesverfassung trägt diesem Anspruch Rechnung und bildet überhaupt die Grundlage für das Bildungsmonitoring in der Schweiz, das wesentlich von der Ausgestaltung bzw. der „Bewirtschaftung“ der genannten Schnittstelle lebt. Bund und Kantone sorgen gemäß diesem Artikel gemeinsam im Rahmen ihrer Zuständigkeiten für eine hohe Qualität und Durchlässigkeit des Bildungsraumes Schweiz; sie koordinieren ihre Anstrengungen und stellen ihre Zusammenarbeit durch gemeinsame Organe und andere Vorkehrungen sicher.

2. Datenverknüpfung

Ein Programmziel des Bildungsmonitorings in der Schweiz ist seit 2009 das Schließen von Datenlücken. Zur Erreichung dieses Ziels wurden drei Elemente benötigt, die es zunächst aufzubauen galt: erstens eine in allen Kantonen gleich gestaltete harmonisierte Bildungsstatistik, zweitens umfassende Struktur- und Entwicklungsdaten zu den kantonal verorteten Bildungssystemen und drittens Leistungsdaten insbesondere zu den Schülerinnen und Schülern der Volksschule.⁶ Alle drei Elemente sollen künftig Informationen liefern, die erst über die Verknüpfung auf der Individualebene, auch in einer Längsschnittperspektive, über den aktuellen Erkenntnisstand hinausgehen. Im Fokus steht somit das Individuum – sein Lebenslauf im Bildungssystem im Verlauf der Zeit und perspektivisch auch über das Bildungssystem hinaus.

2.1 Datenlücken schließen

Die EDK hat 2008 zusammen mit dem Bundesamt für Statistik (BFS) eine Modernisierung der Erhebungen im Bildungsbereich (MEB)⁷ beschlossen. Die damals für das Jahr 2010 geplante Volkszählung realisierte das BFS nicht mehr als Direkterhebung, sondern als registerbasierte Erhebung mit stichprobenbasierten Ergänzungsbefragungen.⁸ Flächendeckend wurde jeder in der Schweiz wohnhaften Person damit auch eine neu strukturierte, 13-stellige, nicht sprechende Sozialversicherungsnummer zugeteilt, die AHVN13. „Nicht sprechend“ heißt, dass sie keine Rückschlüsse auf das Geburtsdatum und auf den Namen der versicherten Person zulässt.

Die daraus resultierende Dynamik übertrug sich auch auf den Bildungsbereich. Durch einen großen Kraftakt der Kantone, die für den Bildungsbereich zuständig sind, liegen auch die Bildungsstatistiken seit 2013 harmonisiert vor. Obwohl die Kantone für diesen Bereich die Datenhoheit für sich beanspruchen, wird die Bildungsstatistik durch das BFS geführt. Die Kantone liefern harmonisierte Datensätze (inkl. der Sozialversicherungsnummer AHVN13 der Individuen im Bildungssystem sowie einer Registernummer der Bildungsinstitutionen) an das BFS. Dieses validiert und aggregiert die Daten und meldet sie sodann den einzelnen Kantonen zurück.

6 In der Schweiz dauert die Schulpflicht elf Jahre. Die Primarstufe – inklusive zwei Jahre Kindergarten oder die ersten beiden Jahre einer Eingangsstufe – umfasst acht Jahre, die Sekundarstufe I drei Jahre. Im Kanton Tessin dauert die Sekundarstufe I (*Scuola media*) vier Jahre.

7 Vgl. URL: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/news/00/10.html>; Zugriffsdatum: 01.07.2015.

8 Vgl. URL: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/news/00/00.html>; Zugriffsdatum: 01.07.2015.

Um die Informationen aus der Bildungsstatistik in ihrem jeweiligen Kontext und im Rahmen der Bildungsberichterstattung interpretieren zu können, sind Struktur- und Entwicklungsdaten nötig. Die EDK erhebt in ihrer Kantonsumfrage⁹ die grundlegenden Informationen zu den kantonalen Entwicklungssystemen und unterscheidet dabei zwischen Struktur- und Entwicklungsdaten. Bei Strukturdaten handelt es sich in der Regel um Angaben zu kantonalen Bestimmungen (in Gesetzen, Verordnungen, Reglements, Verfügungen etc.); Entwicklungsdaten liefern Angaben über die wesentlichen Entwicklungsprojekte in den jeweiligen kantonalen Bildungssystemen.

2.2 Leistungsmessungen ÜGK und PISA

Als dritte Datenquelle werden im Rahmen des Bildungsmonitorings in der Schweiz Leistungsdaten verwendet. Die Schweiz setzt dabei im Wesentlichen auf zwei Erhebungen: auf PISA und auf die Überprüfung des Erreichens der nationalen Bildungsziele bzw. der Grundkompetenzen (ÜGK).

PISA wird seit der Erhebung 2015 in der Schweiz nur mehr in seiner Grundfunktion eingesetzt, dem internationalen Ländervergleich der Leistungen der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler in den Fächern Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften.

Die EDK wird 2016 zum ersten Mal das Erreichen der Grundkompetenzen, die sie im Jahr 2011 freigegeben hat, überprüfen. Diese Erhebung betrifft das Fach Mathematik am Ende der obligatorischen Schule. Eine weitere Testung in der Schulsprache und in der ersten Fremdsprache am Ende der Primarstufe ist für 2017 geplant.

Beide Erhebungen setzen auf der Systemebene an. Explizit stehen nicht die Schülerinnen und Schüler, nicht die Lehrpersonen und auch nicht die Einzelschulen im Fokus. Im Falle von PISA werden nur die Lernenden einer nationalen Stichprobe getestet. Optionale Erhebungsmodule, welche die OECD anbietet, werden in der Schweiz nicht realisiert.

Für die ÜGK betrifft die politische Fragestellung der Erhebung die Ebene des Schulsystems der einzelnen Kantone: Wie groß ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Grundkompetenzen (nicht) erreichen? Die Beantwortung dieser Frage erfordert aufgrund der Mehrsprachigkeit, gepaart mit häufig sehr kleinen kantonalen Schülerzahlen, ein komplexes Stichprobendesign. In zehn Kantonen findet wegen der geringen Schülerzahlen eine Vollerhebung statt; nur in sechs Kantonen kann idealtypisch vorgegangen werden, indem sowohl auf der Schulebene wie auch auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler repräsentative Stichproben gezogen

9 Vgl. URL: <http://www.edk.ch/dyn/13341.php>; Zugriffsdatum: 01.07.2015.

werden. Überlappt wird dies in vier Kantonen von der Notwendigkeit, jeweils zwei sprachregionale Stichproben bilden zu müssen.

Diese sehr kurze Darstellung des Stichprobendesigns weist im Kern bereits auf zwei zentrale Aspekte hin, die es mit Blick auf die Schnittstelle zwischen den Sphären Bildungsbehörde und Bildungsforschung im Auge zu behalten gilt: Der Zugang zum Erhebungsfeld Schule ist nicht zuletzt aufgrund der geringen Schülerzahlen auf der Systemebene „Kanton“ nur beschränkt für Leistungsmessungen möglich. Die Nutzung von Synergiepotenzialen ist deshalb geradezu zwingend – Synergiepotenziale, die sich nicht zuletzt dadurch realisieren lassen, dass Erhebungen mehrerer Forschungsprojekten dienen und dabei im Gleichgewicht sind mit den Fragestellungen der behördlichen Sphäre. Zudem ist das Erhebungsfeld Schule ein Raum, der für die Bildungsforschung nur über die hoheitliche Kompetenz der Bildungsbehörden zugänglich ist.

Die Kombination der beiden Elemente kann aber auch als strategisch wichtiges Merkmal gesehen werden, wenn es darum geht, mit Blick auf weitere Erkenntnisgewinne das Zusammenspiel der beiden Sphären zu intensivieren.

Die groß angelegten Studien zur Leistungsmessung liefern nicht nur den Behörden wichtige Informationen zur Qualitätsentwicklung des Systems; sie bieten gleichzeitig auch ein Forschungsfeld, das von wissenschaftlichen Institutionen genutzt und weiterentwickelt werden kann. Möglichkeiten dazu bieten insbesondere der mit maßgeblicher Beteiligung der Wissenschaft erstellte Kontextfragebogen oder die Beteiligung der Fachdidaktik an der Erstellung und Erprobung der Testaufgaben. Ein sehr wichtiges Element ist, wie oben bereits angedeutet, auch die Möglichkeit, die Informationen mit Daten der amtlichen Statistik oder mit Daten aus früheren Erhebungen zu verknüpfen und somit längsschnittliche Untersuchungen zu ermöglichen.

Es ist naheliegend, dass Erhebungen wie PISA oder die ÜGK keine Projekte sind, die mit einem reinen Dienstleistungsauftrag von einer Behörde an die Wissenschaft vergeben werden können. Es geht dabei immer um die Kooperation der beiden Sphären, die sich durch eine hohe Interessenüberlappung auszeichnet.

2.3 Datenverknüpfungsverordnung

Die Möglichkeit, Daten aus der Bildungsstatistik auf individueller Ebene mit anderen Individualdaten, die von Dritten generiert wurden, zu verknüpfen – unter Einbezug der Sozialversicherungsnummer AHVN13 und unter besonderer Berücksichtigung der datenschutzrechtlichen Aspekte – und den (Bildungs-)Forschenden zugänglich zu machen, stellt eine Herausforderung dar, die nur im intensiven Austausch mit den Stakeholdern bewältigt werden kann.

Das BFS, als Institution unabhängig und gleichzeitig auf Seiten des Bundes in den Bildungsmonitoring-Prozess direkt eingebunden, hat sich dabei intensiv eingebracht und steht im kontinuierlichen Austausch mit allen Akteuren, sei es mit den Vertreterinnen und Vertretern der Bildungsforschung, mit den Sozialpartnern und insbesondere auch mit den für das Schulwesen zuständigen Kantonen. Die kommunikativen Wege konnten im Zuge des Bildungsmonitoring-Prozesses wesentlich verkürzt werden und sind von hoher gegenseitiger Wertschätzung geprägt, ohne dass dabei die jeweiligen behördlichen Zuständigkeiten verändert wurden.

Seit Januar 2014 liegt mit der Datenverknüpfungsverordnung¹⁰ nun auch ein gesetzgeberisches Kernelement vor, um die Erfordernisse des Bildungsmonitoring-Programms – harmonisierte Bildungsstatistik, Strukturdaten, Leistungsmessungen – konkret umzusetzen. Gegenwärtig werden diese neuen Möglichkeiten intensiv im Kontext der ÜGK-Erhebungen durchexerziert. Ein umsichtiger Umgang mit den neuen Möglichkeiten ist angebracht, gilt es doch, die datenschutzrechtlichen Aspekte hoch zu priorisieren und unter keinen Umständen durch einen zu forschen Umgang bei der Datenverknüpfung das Unterfangen insgesamt zu gefährden.

Im Rahmen der Datenverknüpfungsverordnung agiert das BFS als Hüterin des konformen Einsatzes von Verknüpfungprojekten. Dem Amt stehen weitreichende Kompetenzen bei der Beurteilung der Konformität zu, die mit Blick auf den noch jungen Gegenstand Datenverknüpfung, zu dem es noch wenige Erfahrungen gibt, absolut gerechtfertigt sind. Der Datenschutz und die Datensicherheit werden insbesondere dadurch sichergestellt, dass die Verknüpfung unter Einbezug des Verbindungsschlüssels zwingend *intra muros*, also auf gesicherten Arbeitsplätzen des BFS ohne Möglichkeiten zu Datenimporten und -exporten, realisiert werden muss.

2.4 Datennutzung

Gewünscht werden von der Forschung gemeinhin „saubere Daten“, was zur Folge hat, dass die Akzeptanz von Daten, die nicht direkt durch eigene Erhebungsprojekte generiert wurden, eher als gering einzuschätzen ist. Im Falle von PISA und der ÜGK existieren diese Vorbehalte in der Forschungsgemeinschaft ebenfalls, obschon die Qualität der Daten aus den PISA-Erhebungen bereits gut bekannt ist. Für die kommenden ÜGK-Erhebungen ist hier noch Überzeugungsarbeit zu leisten.

Die Datensätze aus PISA und der ÜGK beinhalten jedoch eine Information, die sie auf nationaler Ebene zu etwas Besonderem machen. Den einzelnen Schülerinnen und Schülern, die an PISA (seit PISA 2012) teilgenommen haben, kann vom BFS annä-

¹⁰ Vgl. Verordnung des EDI über die Verknüpfung statistischer Daten (Datenverknüpfungsverordnung) vom 17. Dezember 2013 (Stand am 15. Januar 2014).

hernd umfassend der für Datenverknüpfungen nötige Schlüssel zugeordnet werden. Die Schülerinnen- und Schülerdaten können somit mit amtlichen statistischen Daten verknüpft werden und stehen den Forschenden potenziell zur Verfügung. Basierend auf den Informationen Name, Geburtsdatum und Geschlecht ist im Falle von PISA 2012 die Zuordnung bei 97 Prozent der getesteten Schülerinnen und Schüler eindeutig möglich gewesen („exact match“).

Erste Auswertungen von Individualdaten in einer Längsschnittperspektive, basierend auf Daten von PISA 2012, werden sich im 2018 erscheinenden Bildungsbericht finden.

Das BFS ist aktuell damit beschäftigt, im Rahmen seiner Längsschnittdatenstrategie für den Bildungsbereich der Forschungsgemeinschaft Grunddatensätze zur Verfügung zu stellen, die auf den ersten harmonisierten bildungsstatistischen Erhebungen beruhen. Dazu werden auf der Individualebene verknüpfte Längsschnittdaten verwendet, um insbesondere die Übergänge zwischen der Sekundarstufe I, der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe darzustellen. Hinzu kommen auch entsprechende Daten zu den Übergängen der im Bildungswesen beschäftigten Personen. Erste interne Versuche liefern bereits vielversprechende Analyseergebnisse. Die Beteiligung von Forschenden ist hierbei eine wichtige Gelingensbedingung.

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt ist der Datenzugang für die wissenschaftliche Gemeinschaft noch nicht abschließend geregelt. Erstens sorgen sich die Dateneigner – im Falle der ÜGK sind das die Kantone unter dem Dach der EDK – auf Grund ihrer Steuerungsverantwortung für das Bildungssystem darum, dass die Daten nur in methodisch statthafter Art und Weise (also den Ansprüchen höchster Wissenschaftlichkeit genügend) ausgewertet werden. Dies steht in einem gewissen Widerspruch zu der Erwartung der Öffentlichkeit, aufgrund des Öffentlichkeitsgebotes administrativer Daten, auch auf diese Daten ohne Weiteres zugreifen zu können. Zweitens haben datenschutzrechtliche Aspekte bei der Verknüpfung eine immense Bedeutung. Dem BFS steht dabei mit gutem Grund eine Gatekeeper-Funktion zu. Indes sind die hierfür notwendigen Prozesse erst im Aufbau und behutsam zu gestalten. Drittens ist für den eigentlichen Zugang der Forschenden zu den Daten ein unabhängiges Datenservicecenter als Intermediär vorgesehen. Für PISA und die ÜGK übernimmt in der Schweiz FORS¹¹, das Schweizerische Kompetenzzentrum Sozialwissenschaften, mit dem Schwerpunkt Bereitstellung und Dokumentation von Datensätzen für Sekundäranalysen, die Aufgabe des Datenmanagements.

Forschende müssen sich aktuell noch mit allen drei Punkten auseinandersetzen, um ein eigenes Verknüpfungsprojekt realisieren zu können. Natürlich sind die Abläufe für Forschende – mit Blick auf die zentrale Bedeutung der Schnittstelle im Bildungs-

11 Vgl. URL: <http://www.forscenter.ch>; Zugriffsdatum: 01.07.2015.

monitoring-Prozess – im Idealfall rasch zu vereinfachen. Diese Vereinfachung muss aber auch in einem kommunikativen Zusammenspiel von Bildungsbehörden und Bildungsforschung immer intensiv begleitet werden. Für die ÜGK und für PISA hat die EDK ausgehend von drei zwischen 2011 und 2013 am Runden Tisch geführten Gesprächen mit den wissenschaftlichen Institutionen der empirischen Bildungsforschung in der Schweiz den formellen Aufbau eines wissenschaftlichen Konsortiums ÜGK initiiert.

3. Austausch mit Forschenden – Wissenschaftliches Konsortium ÜGK/PISA

Die Aufbauarbeiten für das wissenschaftliche Konsortium zum Zweck einer kontinuierlichen Kooperation der ÜGK mit der Wissenschaft werden durch die Universitäten Bern und Genf sowie die Tessiner Fachhochschule SUPSI geleistet. Über die ÜGK hinaus kann das wissenschaftliche Konsortium gegenüber den Bildungsbehörden künftig als Ansprechpartner für weitere Projekte (im Moment beispielhaft PISA) der empirischen Bildungsforschung fungieren und damit deren Verankerung innerhalb der Netzwerke der Wissenschaft unterstützen. Das wissenschaftliche Konsortium wird sich selbst organisieren. Aktuell haben 14 Institutionen der Bildungsforschung der Schweiz ihr Interesse an der Schaffung eines wissenschaftlichen Konsortiums ÜGK und an weiteren Leistungsmessungen angemeldet.

Bereits aus dieser – ersten – Austauschphase für die Optimierung der Schnittstelle zwischen Bildungsbehörden und Bildungsforschung lassen sich erste Erfahrungen und Hinweise ableiten. Damit im Zusammenspiel der beiden Sphären Erkenntnislücken zu Gunsten des Bildungsmonitoring-Prozesses und damit der qualitativen Entwicklung des Bildungssystems geschlossen werden können, sind danach drei strategisch wichtige Elemente zu beachten:

1. Der Zugang zum Erhebungsfeld Schule ist kostbar und sollte bewusst und unter Ausnutzung von Synergien gestaltet werden.
2. Der Bildungsforschung muss es möglich sein, eigene Fragestellungen in nationale Projekte einbringen zu können: Sie ist somit nicht als Dienstleisterin, sondern als Partnerin in der Qualitätsentwicklung anzusehen. Fundamentale Voraussetzung dafür ist die gegenseitige Akzeptanz der jeweiligen Rationalitäten der beiden Sphären, u.a. bei den Behörden die Notwendigkeit, Informationen zu bestimmten Fragen zu generieren und dabei für die Einhaltung von Gesetzen und Reglements sowie für eine allgemeine politische Akzeptanz des Projektes zu sorgen, einerseits und der Anspruch der Wissenschaft auf Forschungsfreiheit andererseits. Die Herstellung einer Balance zwischen diesen Ansprüchen stellt eine der

größten Herausforderungen dar. Ein kontinuierlicher Austausch ist hierfür eine Gelingensbedingung.

3. Damit die Bildungsforschung im größeren Umfang eigene Forschungsfragen an nationale Studien der Leistungsmessung anbinden und damit einen tatsächlichen Gewinn aus der Kooperation ziehen kann, sind Datenverknüpfungen von Leistungsmessdaten auf der Individualebene eine notwendige Voraussetzung.

Literatur

- BV (Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft) vom 18. April 1999 (Stand am 1. Januar 2011), SR 101.
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (2011): Die interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der Obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007. Kommentar, Entstehungsgeschichte und Ausblick, Instrumente. Bern: EDK.
- Husfeldt, V. (2004): Large-Scale-Assessments. Ihr möglicher Beitrag zur Qualitätsentwicklung von Schulen und Unterricht. In: Die Deutsche Schule 96, H. 4, S. 500-513.
- Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007.
- Konkordat über die Schulkoordination vom 29. Oktober 1970.
- Schimank, U. (2007): Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In: Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS, S. 231-260.
- SKBF (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung) (2010): Bildungsbericht Schweiz 2010. Aarau: SKBF.
- Verordnung des EDI (Eidgenössischen Departments des Inneren) über die Verknüpfung statistischer Daten (Datenverknüpfungsverordnung) vom 17. Dezember 2013 (Stand am 15. Januar 2014).
- Wolter, S. (2008): Bildungsberichterstattung auf der Basis von Indikatoren – Eine Situationsbestimmung aus der Schweiz. In: LISUM/bm:ukk/EDK (Hrsg.): Bildungsmonitoring, Vergleichsstudien und Innovation. Von evidenzbasierter Steuerung zur Praxis. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag, S. 53-70.

Andreas Klausing, lic. phil., geb. 1969, Executive MPA UniBE, Stellvertretender Leiter der Abteilung Qualitätsentwicklung, Generalsekretariat der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
E-Mail: klausing@edk.ch

Vera Husfeldt, Dr., geb. 1968, Leiterin der Abteilung Qualitätsentwicklung, Generalsekretariat der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
E-Mail: husfeldt@edk.ch

Anschrift: Generalsekretariat EDK, Haus der Kantone, Speichergasse 6, Postfach, 3000 Bern 7, Schweiz

Detlef Fickermann/Jörg Doll

Potential und Technik der Verknüpfung von Befragungsdaten mit schulstatistischen Individualdaten und Leistungsdaten im Projekt EIBISCH

Zusammenfassung

Die Einführung inklusiver Bildung in Hamburger Schulen wird im Rahmen des Kooperationsprojekts „Evaluation inklusiver Bildung in Schulen“ (EIBISCH) von der Universität Hamburg und dem Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) im Auftrag der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) gemeinsam evaluiert. Hierzu wurde eine Projektgruppe mit Mitgliedern der Universität und des IfBQ gebildet. An dem Vorgehen in EIBISCH wird beispielhaft gezeigt, wie die durch die Verknüpfung von Individualdaten aus unterschiedlichen Quellen entstehenden datenschutzrechtlichen Herausforderungen durch die Einschaltung eines „vertrauenswürdigen Dritten“ gelöst werden können.

Schlüsselwörter: Inklusion, Evaluation, Längsschnittdaten, Datenschutz, vertrauenswürdiger Dritter

Potential and Procedure of Linking Survey Data with Individual Level School Statistical Data and Performance Data in the Project EIBISCH

Summary

The joint project “Evaluation of Inclusive Education in Schools” (EIBISCH), initiated by the University of Hamburg and the Institute for Education Monitoring and Quality Development (IfBQ) on behalf of the Hamburg Ministry of Education and Vocational Training (BSB), evaluates the introduction of inclusive education in schools in Hamburg. A project group with members of the University of Hamburg and IfBQ was formed. The approach of data aggregation used in EIBISCH exemplifies how data protection challenges arising from a combination of individual data from different sources can be solved by the involvement of a “trusted third party”.

Keywords: inclusion, evaluation, panel analysis, data protection, trusted third party

1. Ausgangslage und Auftrag

Mit der Mitteilung des Hamburger Senats an die Bürgerschaft zur Einführung der inklusiven Bildung an Hamburgs Schulen vom 27.03.2012 (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2012) wurde eine tiefgreifende Transformation des Hamburger Schulsystems eingeleitet. Die Drucksache konkretisiert die im August 2009 beschlossene Novellierung des Hamburger Schulgesetzes, die ihrerseits das Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Schulbereich umsetzte. Das mit der Drucksache konzipierte Modell einer inklusiven Schule ordnet das zersplitterte System der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf zu einem einheitlichen Ganzen und soll flächendeckend die Bedingungen für eine bessere Unterstützung der genannten Zielgruppe schaffen. Im Einzelnen werden mit der Drucksache

- die Vielzahl und Unterschiedlichkeit der Förderformen an Hamburgs Grundschulen, Stadtteilschulen und Gymnasien zugunsten einer ausschließlich an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen orientierten und weitgehend einheitlichen Kriterien folgenden Förderung zusammengeführt,
- allen Grundschulen, Stadtteilschulen und Gymnasien auf die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf passgenau zugeschnittene Ressourcen zugewiesen, die sich ausschließlich am Bedarf des Kindes und nicht mehr an bestimmten Schul- oder Klassenstrukturen orientieren,
- die in der Inklusion tätigen Pädagoginnen und Pädagogen Teil des Kollegiums der Schule, an der sie arbeiten, da nur so sichergestellt ist, dass Inklusion zu einer Aufgabe der gesamten Schule wird, und
- die Schulen mit Fortbildungs- und Unterstützungsangeboten auf ihre Aufgaben vorbereitet.

Ferner sollen die Förderschulen, Sprachheilschulen und die Regionalen Bildungs- und Unterstützungsstellen (REBUS) zu Regionalen Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ) weiterentwickelt werden und die speziellen Sonderschulen für Körper- und Sinnesbeeinträchtigte erhalten bleiben, wenn Eltern dies wünschen (vgl. ebd., S. 4f.).

Die Drucksache sieht ferner eine wissenschaftliche Evaluation vor, die die Wirksamkeit, die Auswirkungen und die Ergebnisse inklusiven Unterrichts untersuchen soll. Dabei sollen sowohl die Erfolge und Gelingensbedingungen als auch Verbesserungsbedarfe erkennbar werden. Die Evaluation soll über einen Zeitraum von vier Jahren erfolgen. Der Abschlussbericht soll im Sommer 2017 vorliegen. Das Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) soll im Rahmen seiner regelmäßigen Lernstandserhebungen die Evaluation unterstützen. Erfasst werden sollen die Lernstände und Kontextmerkmale von Schülerinnen und Schülern mit und

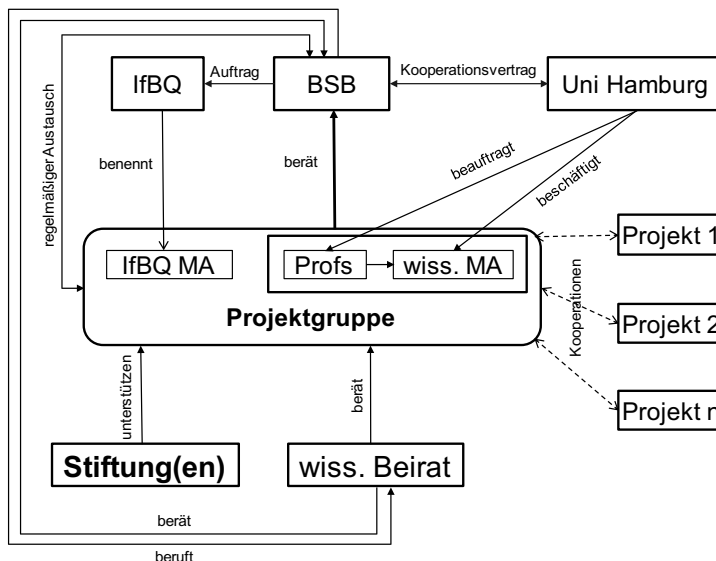
ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in inklusiven und nicht inklusiv arbeitenden Lerngruppen (vgl. ebd., S. 22).

2. Projektorganisation

Bei der Evaluation handelt es sich um ein Kooperationsvorhaben zwischen der Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB), der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg und dem IfBQ, das von der BSB finanziert und von der Kurt und Käthe Klinger-Stiftung zusätzlich finanziell unterstützt wird.

Zur Organisation der Evaluation haben die Kooperationspartner eine Vereinbarung abgeschlossen und eine Projektgruppe eingerichtet. Aus der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg gehören ihr Prof. Dr. Karl-Dieter Schuck, Prof. Dr. Wulf Rauer und Jun.-Prof. Dr. Doren Prinz, zwei von der Universität eingestellte Projektmitarbeiterinnen sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des IfBQ an. Die wissenschaftliche Gesamtleitung und Außenvertretung der Projektgruppe obliegt Prof. Dr. Schuck. Die Arbeit der Projektgruppe wird vom Leiter der IfBQ-Stabsstelle

Abb. 1: Struktur und Kooperationsbeziehungen der am Projekt EIBISCH beteiligten Akteure



IFBQ MA – Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des IfBQ

Wiss. MA – wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Profes – Professoren und Professorin

Wiss. Beirat – Das Evaluationsvorhaben wird von einem wissenschaftlichen Beirat begleitet.

Quelle: eigene Darstellung

Forschungskoordination und Datengewinnungsstrategie, Detlef Fickermann, koordiniert. Die Arbeiten der Projektgruppe unterliegen keinerlei Weisungen der BSB. Sowohl die Projektgruppe als auch die BSB werden von einem eigens berufenen wissenschaftlichen Beirat unterstützt. Abbildung 1 auf der vorherigen Seite verdeutlicht die komplexe Projektstruktur.

3. Untersuchungsansätze und Fragestellungen der Evaluation

Bei der Evaluation werden zwei Untersuchungsansätze in aufeinander bezogenen Teilprojekten parallel verfolgt: Zum einen werden die Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler in der inklusiven Schule dokumentiert und wichtige beeinflussende individuelle, unterrichtliche und schulische Bedingungsfaktoren erfasst (Kernprojekt 1), und zum anderen werden in einer Interviewstudie die Einschätzungen der Funktionsfähigkeit und Qualität der Inklusionskonzeption durch die beteiligten Akteure untersucht (Kernprojekt 2). Auf die Interviewstudie wird im Folgenden nicht weiter eingegangen, da sie für die in diesem Beitrag berichteten Datenverknüpfungen nicht relevant ist.¹

Untersucht wird in dem quantitativ ausgerichteten Kernprojekt 1, ob und inwieweit Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gleichermaßen durch die Transformation des Schulsystems und das neue pädagogische Konzept inklusiver Schule in ihrer Entwicklung profitieren. Außerdem wird untersucht, ob die allgemeinen Schulen für alle Schülerinnen und Schüler des jeweiligen Bezirks im gesamten individuellen, sozialen und kulturellen Heterogenitätsspektrum die Verantwortung für optimale Bildungskarrieren übernehmen (können). Im Einzelnen werden folgende Themenbereiche untersucht:

- die fachliche und überfachliche Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler im Längsschnitt in Verbindung mit schulsystemischen, unterrichtlichen und individuellen Kontextvariablen,
- das emotional-soziale Erleben der Schülerinnen und Schüler im Längsschnitt und die Zusammenhänge mit Kontextvariablen,
- die Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer mit der Schul- und Unterrichtssituation unter den Bedingungen der Inklusion sowie ihre Überzeugungen und Einstellungen zur Inklusion und
- die Erfahrungen der Eltern mit der schulischen und individuellen Entwicklung ihrer Kinder im Kontext der Inklusion sowie ihre Überzeugungen und Einstellungen zur Inklusion.

1 Eine vollständige Vorhabenbeschreibung findet sich auf der Homepage von EIBISCH unter URL: <http://www.eibisch-hamburg.de>.

Bisher wurde in der Bundesrepublik noch keine empirische Untersuchung durchgeführt, die so umfassend die Entwicklung des Gesamtsystems, die Entwicklung der einzelnen Schülerinnen und Schüler und die Einstellungen der Lehrkräfte und Eltern über mehrere Schuljahre hinweg beschreibt. In einer Übersicht zu den wissenschaftlichen Begleitungen der Wege zur inklusiven Schulentwicklung in den Bundesländern schätzt Preuss-Lausitz das Vorhaben EIBISCH wie folgt ein: „Die Evaluation der Implementation inklusiver Bildung als landesweites Gesamtsystem unterschiedlicher Handlungsebenen ist erkennbar nur in Hamburg Gegenstand der wissenschaftlichen Begleitung“ (2014, S. 10).

An der Evaluation nehmen eine Grundschul- und eine Sekundarschulkohorte teil. Kriteriengeleitet wurden die Grundschulen und die Stadtteilschulen so aus den Zuständigkeitsbereichen dreier Regionaler Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ) für die Evaluation ausgewählt, dass sie die Gesamtsituation in Hamburg gut abbilden. Hierbei handelt es sich um die ReBBZ Eimsbüttel, Billstedt und Wandsbek-Süd. Insgesamt sind damit 35 Grundschulen, 12 Stadtteilschulen und drei ReBBZ in die Evaluation einbezogen.

Die Grundschulkohorte startete mit den Schülerinnen und Schülern, die in den ausgewählten Grundschulen und ReBBZ im Schuljahr 2013/14 das zweite Schuljahr besucht haben. Die Schülerinnen und Schüler, ihre Eltern und Lehrkräfte wurden in dem Folgeschuljahr 2014/15 erneut getestet bzw. befragt. Eine dritte Erhebungswelle findet im Schuljahr 2015/16 statt.

Die Schülerinnen und Schüler der Sekundarschulkohorte befanden sich bei der ersten Erhebung im Schuljahr 2014/15 in fünften Klassen. Sie sowie ihre Eltern und Lehrkräfte werden im Folgeschuljahr 2015/16 nochmals getestet bzw. befragt.

Für die Evaluation werden ausgewählte Variable des Individualdatensatzes der Schulstatistik der BSB genutzt sowie Individualdaten zur fachlichen Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler, die vom IfBQ regelhaft erhoben werden (KERMIT; siehe hierzu Lücken et al. 2014). Zusätzlich werden Daten erhoben

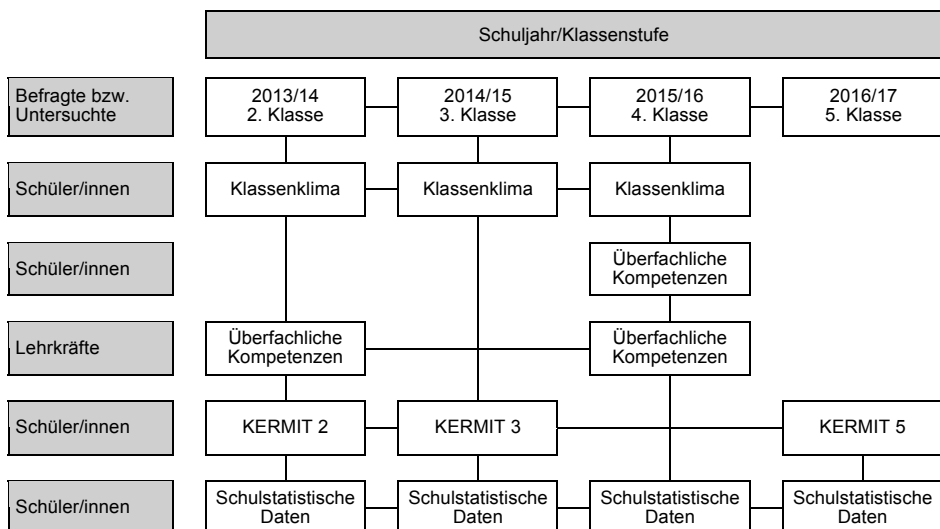
- zur Entwicklung der überfachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler (Schüler- und Lehrkräftefragebogen),
- zu den emotional-sozialen Schulerfahrungen (FEES im Grundschulbereich und ein Parallelverfahren im Sekundarbereich; siehe hierzu Rauer/Schuck 2003),
- zum bildungsrelevanten, sozialen Hintergrund der Familien (Elternfragebogen),
- zu den Einstellungen und Erfahrungen der Eltern mit der Einführung der Inklusion (Elternfragebogen),
- zur Implementation des Konzeptes inklusiver Bildung in der Schule (Schulleiterfragebogen),
- zur Zusammensetzung der Klassen und ihrer Veränderung im Längsschnitt (Lehrkräftefragebogen) und

- zu möglichen Wechseln der Lehrkräfte und zum Einsatz besonderer fachlicher Ressourcen in der Klasse usw. (Lehrkräftefragebogen).

Alle Datenerhebungen, mit Ausnahme die der schulstatistischen Daten, werden vom Referat für Datenmanagement des IfBQ organisiert und durchgeführt.

Für die geplanten Quer- und Längsschnittanalysen mit mehrbenenanalytischen Auswertungen müssen die Leistungs- und Befragungsdaten der Schülerinnen und Schüler, die Befragungsdaten ihrer Eltern, Befragungsdaten der Lehrkräfte sowie schulstatistische Individualdaten der Schülerinnen und Schüler verknüpft werden. Abbildung 2 illustriert exemplarisch ausgewählte mögliche Datenverknüpfungen im Quer- und Längsschnitt.

Abb. 2: Exemplarische Quer- und Längsschnittverknüpfungsmöglichkeiten von ausgewählten Daten des Projekts EIBISCH mit Individualdaten der Schulstatistik und KERMIT-Daten der Grundschulkohorte



Quelle: eigene Darstellung

Die Abbildung verdeutlicht auch, dass die vom Projekt EIBISCH in drei Wellen in der Grundschule erhobenen Daten mit Daten einer vierten Welle nach dem Übertritt der Schülerinnen und Schüler in die Sekundarschule verknüpft werden können, die regelmäßig in der Schulstatistik anfallen bzw. durch Kompetenzmessungen erhoben werden. Diese Verknüpfungsmöglichkeiten mit Daten weiterer späterer Wellen (in der Abbildung nicht gezeigt) zu einem Zeitpunkt, zu dem das Projekt EIBISCH bereits beendet ist, machen das Potenzial für langfristige Zusammenhangsanalysen deutlich. Beispielsweise könnte untersucht werden, ob es einen positiven Zusammenhang

gibt zwischen dem in der Grundschule erlebten Klassenklima und dem Erreichen des ersten allgemeinen Schulabschlusses. Spezifischer könnte der Frage empirisch nachgegangen werden, ob dieser Zusammenhang möglicherweise höher ausfällt für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf als für solche ohne. Dies wären Sekundäranalysen des durch weitere Erhebungswellen erweiterten Datensatzes, die allerdings nur dann durchführbar wären, wenn der ursprüngliche Datensatz über ein Forschungsdatenzentrum langfristig archiviert und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern zur Verfügung gestellt werden würde.

Weitere Analysepotenziale ergeben sich daraus, dass die Daten der einzelnen Datenquellen mit disziplinspezifischen Theorien verbunden sind wie etwa sozialpsychologischen Theorien zur Qualität der sozialen Beziehungen in einer Schulklasse, Kompetenztheorien zu Entwicklungsstufen schulischer Kompetenzen und soziologischen Theorien zu den ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitalen der Schülerschaft einer Schule. Durch die Verknüpfung der jeweiligen Daten ergibt sich auch die Möglichkeit, Annahmen zu formulieren und zu prüfen, die mehrere dieser Theorien miteinbeziehen.

4. Datenverknüpfungen in EIBISCH als Modell

Das Evaluationsvorhaben EIBISCH hat in zweifacher Hinsicht Modellcharakter: Zum einen bearbeiten universitäre Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und das IfBQ als „nachgeordnete Dienststelle [der BSB] besonderer Art“ (Fickermann 2014) erstmals gemeinsam einen Evaluationsauftrag und können dabei ihre jeweilige fachliche, methodische, organisatorisch-planerische und datenverarbeitungstechnische Expertise gewinnbringend einsetzen. Zum anderen werden ebenfalls erstmalig Daten aus unterschiedlichen Quellen (Schulstatistik, KERMIT und zusätzliche Erhebungsdaten) genutzt und auf individueller Ebene im Quer- und Längsschnitt miteinander verknüpft.

Die Sekundärnutzung von bereits an anderer Stelle bzw. in anderem Zusammenhang erhobenen Daten folgt dem Gebot der Nachhaltigkeit bei der Datennutzung (vgl. Stanat 2014), vermeidet zusätzliche Belastungen der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte durch Doppelerhebungen und spart zudem auch Erhebungskosten.

Bei den schulstatistischen und bei den KERMIT-Daten handelt es sich gemäß Hamburger Schulgesetz um „Pflichtdaten“, d.h., die Angaben müssen gemacht werden bzw. die Schülerinnen und Schüler müssen an den Leistungsüberprüfungen teilnehmen. Unter anderem deshalb sind besondere Sicherheitsmaßnahmen zum Schutz der Daten erforderlich, um das Risiko von Re-Anonymisierungen weitgehend auszuschließen. Dies gilt umso mehr, wenn Daten aus unterschiedlichen Quellen auf individueller Ebene miteinander verknüpft werden sollen, denn mit einer steigenden Zahl

von Informationen über eine einzelne Person steigt das Risiko einer möglichen Re-Anonymisierung erheblich.

Für die Datenverknüpfungen in EIBISCH wurde deshalb ein mit dem Hamburgischen Beauftragten für Datenschutz und Informationsfreiheit abgestimmtes Vorgehen entwickelt, bei dem der Stabsstelle für Forschungskooperation und Datengewinnung im IfBQ die Rolle eines vertrauenswürdigen Dritten (*Trusted Third Party*, TTP) zukommt. Für die Datenverknüpfungen ist auf Grund dessen, dass eine gesetzliche Grundlage noch fehlt,² eine Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten der Schülerinnen und Schüler erforderlich.

Die unterschiedlichen Individualdatensätze verfügen über jeweils eigene bereichsspezifische Identifikatoren (IDs), die entweder automatisch generiert (GUID) oder von dem vertrauenswürdigen Dritten³ (der Stabsstelle) zur Verfügung gestellt werden:

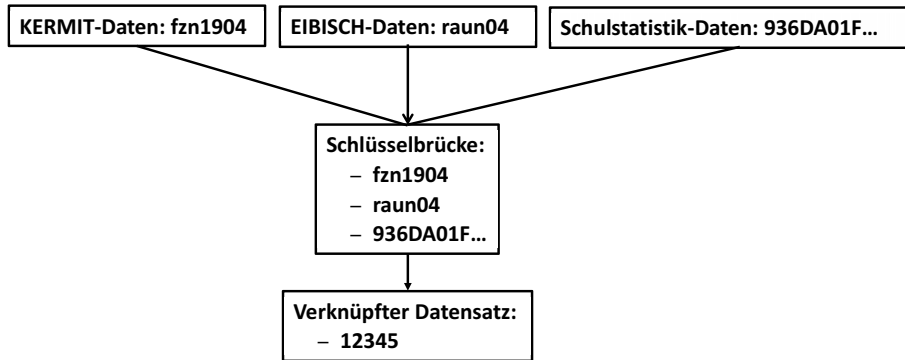
- a) Die Individualdaten der Schülerinnen und Schüler in der Schulstatistik sind mit einer im Zentralen Schülerregister (ZSR) automatisch generierten ID (GUID = *Globally Unique Identifier*) pseudonymisiert (z.B.: 936DA01F-9ABD-..., 28-stellig).
- b) KERMIT verwendet den so genannten KERMIT-Code, der aus dem ersten und letzten Buchstaben des ersten Vornamens, dem letzten Buchstaben des ersten Nachnamens und dem Geburtstag und -monat besteht (Franz Mustermann, geboren am 19.04.1972 → fzn1904).
- c) Für das Projekt EIBISCH wird ein EIBISCH-Code genutzt, der aus dem zweiten und dritten Buchstaben des ersten Vornamens, dem zweiten und vorletzten Buchstaben des ersten Nachnamens und dem Geburtsmonat besteht (Franz Mustermann, geboren am 19.04.1972 → raun04).

Um die Individualdaten aus diesen drei Quellen miteinander verknüpfen zu können, ist eine entsprechende Schlüsselbrücke erforderlich, über die ausschließlich die Stabsstelle als vertrauenswürdiger Dritter verfügt. Sie verknüpft mit Hilfe der Schlüsselbrücke die Daten, ersetzt anschließend die bereichsspezifischen Identifikatoren durch eine vier- bis achtstellige Zufallszahl und übergibt den so aufbereiteten Datensatz den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Universität Hamburg. Die Stabsstelle ist zu keinem Zeitpunkt selbst an Auswertungen der Daten beteiligt.

2 Die Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) bereitet derzeit eine Änderung des Schulgesetzes vor, mit der u.a. eine weisungsungebundene Stelle eingerichtet werden soll, die die notwendigen Schlüsselbrücken für Datenverknüpfungen bereitstellt und verwaltet. Mit der Schulgesetzänderung setzt die BSB Schlussfolgerungen aus dem von ihr in Abstimmung mit dem Hamburgischen Beauftragten für Datenschutz und Informationsfreiheit bei Herrn Prof. Roßnagel in Auftrag gegebenen Rechtgutachten „Datenschutzrechtliche Bewertung spezifischer Fragen der Schulstatistik in Hamburg“ (2013) um.

3 Zur Erzeugung der bereichsspezifischen IDs erhält die Stabsstelle in jedem Schuljahr von der BSB eine Liste aller Schülerinnen und Schüler, in der deren Namen, Vornamen, Geburtsdaten und GUID enthalten sind.

Abb. 3: Schematische Darstellung der Verknüpfung mittels bereichsspezifischer IDs und einer Schlüsselbrücke



Quelle: eigene Darstellung

Durch dieses Verfahren wird sichergestellt, dass keiner der beteiligten Datenlieferanten mit eventuell bei ihm vorhandenem Zusatzwissen einzelne Schülerinnen und Schüler identifizieren kann, dass diese also anonym bleiben.

5. Ausblick

Das für EIBISCH entwickelte Modell der Datenverknüpfung und der Sekundärnutzung von amtlichen und halbamtlichen Daten diente zwischenzeitlich als Blaupause für die Evaluation eines Hamburger Teilprojektes in dem Bund-/Länderprogramm „Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)“. Auch in dieser Evaluationsstudie werden Individualdaten der Schulstatistik, KERMIT-Daten und eigens erhobene Daten miteinander im Quer- und Längsschnitt mittels einer von der Stabsstelle verwalteten Schlüsselbrücke verknüpft. Zudem werden derzeit erste Überlegungen angestellt, sowohl für das vom IfBQ durchgeführte Sprachfördermonitoring als auch für ein Monitoring des Programms „Fördern statt Wiederholen“ einen ähnlichen Ansatz zu verfolgen.

Denkbar wäre es auch, beispielsweise bei nationalen oder internationalen Assessments wie PISA, IGLU, TIMSS oder den Ländervergleichen des IQB ebenfalls mit Hilfe von bereichsspezifischen IDs und einer von einem vertrauenswürdigen Dritten verwalteten Schlüsselbrücke in den Ländern vorhandene Zusatzinformationen über einzelne Schülerinnen und Schüler zu nutzen oder ausgewählte personenbezogene Angaben nicht mehr mittels Schülerfragebögen abzufragen, sondern aus der amtlichen Schulstatistik zu übernehmen, um den Erhebungsaufwand zu verringern. Notwendige Voraussetzung hierfür ist allerdings, dass die Schuljahreserhebungen in den Ländern auf Individualdatenerhebungen umgestellt worden sind und diese den Ländern auch für zentrale Auswertungen zur Verfügung stehen.

Literatur

- Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (27.03.2012): Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft: Inklusive Bildung an Hamburgs Schulen. Drucksache 20/3641. URL: <http://www.hamburg.de/contentblob/3357968/data/drucksache.pdf>; Zugriffsdatum: 09.07.2015.
- Fickermann, D. (2014): Einrichtungen zur Qualitätssicherung und -entwicklung als „nachgeordnete Dienststellen besonderer Art“. In: Die Deutsche Schule 106, H. 3, S. 231-239.
- Lücken, M./Thonke, F./Pohlmann, B./Hofmann, H./Golecki, R./Rosendahl, J./Benzing, M./Poerschke, J. (2014): KERMIT – Kompetenzen ermitteln. In: Fickermann, D./Maritzen, N. (Hrsg.): Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ). Münster u.a.: Waxmann, S. 127-154.
- Preuss-Lausitz, U. (2014). Wissenschaftliche Begleitungen der Wege zur inklusiven Schulentwicklung in den Bundesländern. Versuch einer Übersicht. Berlin: Technische Universität.
- Rauer, W./Schuck, K.D. (2003): Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (FEES 3-4). Göttingen: Hogrefe.
- Roßnagel, A. (2013): Rechtsgutachten „Datenschutzrechtliche Bewertung spezifischer Fragen der Schulstatistik in Hamburg“. Kassel: Universität Kassel.
- Stanat, P. (2014): Bereitstellung und Nutzung quantitativer Forschungsdaten in der Bildungsforschung: Memorandum des Fachkollegiums „Erziehungswissenschaft“ der DFG. URL: http://dfg.de/download/pdf/foerderung/grundlagen_dfg_foerderung/informationen_fachwissenschaften/geisteswissenschaften/forschungsdaten_memorandum_fk_109.pdf; Zugriffsdatum: 07.07.2015.

Detlef Fickermann, geb. 1952, Leiter der Stabsstelle Forschungscoordination und Datengewinnungsstrategie im Institut für Bildungsmonitoring (IfBQ), Hamburg.

Anschrift: Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ), Beltgens Garten 25, 20537 Hamburg
E-Mail: Detlef.Fickermann@ifbq.hamburg.de

Jörg Doll, Prof. Dr., geb. 1957, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Stabsstelle Forschungscoordination und Datengewinnungsstrategie im Institut für Bildungsmonitoring (IfBQ), derzeit als Projektkoordinator des Projekts ProfaLe (Professionelles Lehrerhandeln zur Förderung fachlichen Lernens unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen) abgeordnet an die Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg.

Anschrift: Projektkoordinator ProfaLe, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Max-Brauer-Allee 58/60, 22765 Hamburg
E-Mail: Joerg.Doll@uni-hamburg.de

Klaus Zierer/Jochen Werner/Stephan Wernke

Besser planen? Mit Modell!

Empirisch basierte Überlegungen zur Entwicklung
eines Planungskompetenzmodells

Zusammenfassung

Der Blick auf die aktuelle Forschungslandschaft zum Professionswissen von Lehrkräften ist erfreulich, denn ihm wird große Aufmerksamkeit zuteil. Das vorherrschende Modell zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften von Baumert und Kunter (2006) ist dabei hilfreich und ein wichtiger Schritt in die richtige Richtung; es kann aber nicht das Ende aller Bemühungen darstellen. Denn wenn man sich insbesondere auf den Kompetenzerwerb konzentriert, so fällt auf, dass eine Dimension unterrepräsentiert ist: die Planungskompetenz. Die Bedeutung der Unterrichtsplanung wird damit unverhältnismäßig reduziert, denn im Planen verbinden sich pädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen. Der Unterrichtsplanung sollte demnach mehr Aufmerksamkeit zukommen. So ist bisweilen ungeklärt, was genau Planungskompetenz ist, worin sie besteht und ob es Kompetenzstufungen gibt. Der folgende Beitrag legt grundsätzliche, auf der Grundlage empirischer Ergebnisse basierende Überlegungen zur Modellierung von Planungskompetenz dar.

Schlüsselwörter: Unterrichtsplanung, Planungskompetenz, Professionalisierung

Better Planning? With Models!

Empirically Based Considerations for the Development
of a Planning Competence Model

Summary

Currently, a lot of attention is given to research on the professionalism of teachers. In this field, the dominating model of professional competence (Baumert/Kunter 2006) is helpful and important, but with the focus on the development of competences, there is one underrepresented dimension: the planning competence. The importance of les-

son planning is reduced disproportionately, as pedagogical knowledge, content knowledge and pedagogical content knowledge are combined through the planning process. Therefore, we should pay more attention to planning skills. It is still unclear what planning competence consists of and if there are various stages of competence. Based on empirical results, the following article outlines basic considerations for modelling planning competence.

Keywords: lesson planning, planning competence, teacher professionalization

1. Theoretischer Hintergrund

Wirft man einen Blick in die Standards für die Lehrerbildung, findet man dort die vier Kompetenzbereiche Unterrichten, Erziehen, Beraten und Innovieren. Sie bilden die zentralen Aufgabenfelder einer Lehrkraft ab, wobei das Unterrichten vielerorts als das „Kerngeschäft“ einer Lehrkraft beschrieben wird. Zu den Bestimmungsmerkmalen von Unterricht zählt, dass dieser institutionalisiert, professionalisiert, im besonderen Maß intendiert und weitgehend planmäßig ist. Vor diesem Hintergrund kann die Planung als eine Schlüsselstelle des Unterrichts bezeichnet werden, die über Erfolg oder Misserfolg entscheiden kann, auch wenn kein kausaler Zusammenhang besteht: „Gut“ geplante Stunden können ebenso misslingen, wie „schlecht“ geplante Stunden gelingen können. Allein vom Planungs Handeln einer Lehrkraft her lassen sich somit keine Rückschlüsse auf den Unterrichtserfolg ziehen. Häufig spielen dafür noch andere Faktoren eine Rolle.

Ebenso unstrittig ist, dass eine „gute“ Planung hilfreich sein kann, entsprechende Faktoren vorab in den Blick zu nehmen. Die Wahrscheinlichkeit eines Gelingens kann damit erhöht und die des Scheiterns verringert werden.

Im Kontext der Lehrerbildung und der Professionalisierungsforschung hat die Planung von Unterricht dieser Argumentation zufolge eine große Bedeutung. Den grundlegenden theoretischen Rahmen für die Unterrichtsplanung stellt traditionell die Allgemeine Didaktik. Eine Modellierung von Unterricht, wie es didaktische Modelle tun, erscheint dabei unumgänglich, weil sie aufgrund ihres Abbildungs-, Verkürzungs- und Pragmatikmerkmals (vgl. Stachowiak 1973, S. 131ff.) die Komplexität der Realität strukturieren und auf Wesentliches reduzieren hilft, theoriebasiert ist und gleichzeitig eine handlungsweisende Funktion besitzt. In diesem Sinn bilden didaktische Modelle eine wichtige Brücke zwischen Theorie und Praxis und können maßgeblich zum Professionalisierungsprozess beitragen. Betrachtet man jedoch das derzeit dominierende Modell zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften nach Baumert und Kunter (2006), welches das Professionswissen in pädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen unterteilt, so wird das Planungswissen von Lehrkräften zwar nicht gänzlich ausgeschlossen, findet aber nur

unterschwellig Beachtung. Damit wird die Bedeutung des Planens unverhältnismäßig reduziert. Denn im Planen verbinden sich pädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen.

Während die didaktischen Theorien und Modelle zur Unterrichtsplanung über Jahrzehnte hinweg ausdifferenziert und weiterentwickelt wurden und somit auch keiner Kritik ausgesetzt waren, rückten sie in den vergangenen Jahren stärker in den Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschungen. Dabei geriet die Allgemeine Didaktik als Berufswissenschaft von Lehrkräften bzw. als Ausbildungsdisziplin in die Kritik, sah man sich – ausgelöst beispielsweise durch die erste PISA-Erhebung – doch mit aufkommender Unzufriedenheit mit dem deutschen Schulsystem und der Lehrerbildung konfrontiert. Das Suchen nach „Erbschaftsanwärttern“ und ähnliche Methapern machten die Runde (vgl. Terhart 2009, S. 3), und empirische Studien zum Planungshandeln von Lehrkräften suggerierten, dass das Herzstück der Allgemeinen Didaktik, nämlich die bereits genannten didaktischen Modelle, für die Praxis nicht tauglich sei (vgl. z.B. Bromme 1981; Haas 1998; Tebrügge 2001). So schreibt beispielsweise Terhart, dass „böse Zungen behaupten, die allgemeindidaktischen Modelle seien lediglich der ‚Stoff‘ für Lehramtsprüfungen“, und „Untersuchungen über das planende und unterrichtende Handeln von Lehrern haben etwa gezeigt, dass die allgemeindidaktischen Konzepte für erfahrene Lehrer kaum noch eine Rolle spielen.“ (Terhart 2009, S. 160)

Dieser Schluss lässt sich an zahlreichen Studien festmachen, in denen sich das Planungshandeln von Lehrkräften und die quantitative sowie qualitative Ausgestaltung der Unterrichtsplanung insgesamt als sehr individueller, personen- und fachabhängiger Prozess zeigen (vgl. Haas 1998, S. 234; Stender 2014, S. 202f.). Und dennoch lassen sich aufgrund konstanter und konstituierender, also allgemeindidaktischer Merkmale des Unterrichts, beispielsweise in Form der Dimensionen des didaktischen Dreiecks, einige wiederkehrende Aspekte in den Unterrichtsplanungen feststellen: Beispielsweise kommt Bromme (vgl. 1981, S. 90) zu dem Ergebnis, dass Aufgaben und Aktivitäten als Schwerpunkt der Unterrichtsplanung zu sehen seien. In ähnlicher Weise zieht Tebrügge (vgl. 2001, S. 206f.) das Resümee, dass der Unterrichtsinhalt das Zentrum der Unterrichtsplanung darstelle. Und Stender (vgl. 2014, S. 83f.) nennt zum Beispiel Überlegungen zu den Voraussetzungen der Lerngruppe sowie methodische Überlegungen als konstante Planungsaspekte von Lehrkräften. Spätestens damit wird die Bedeutung didaktischer Planungsmodelle ersichtlich. Zwar spielen sie bei der alltäglichen Unterrichtsplanung zumeist keine explizite Rolle; implizit kommen sie aber auf vielfältige Weise zur Anwendung.

2. Offene Fragen

Der Blick in die aktuelle Forschungslandschaft zum Professionswissen von Lehrkräften ist erfreulich, denn der Profession von Lehrkräften wird große Aufmerksamkeit zuteil. Aktuell lassen sich im Wesentlichen drei Ansätze unterscheiden (vgl. Terhart 2011): ein biographieorientierter Ansatz, ein kompetenzorientierter Ansatz und ein strukturtheoretischer Ansatz. Auch wenn jeder dieser Ansätze wichtig erscheint – der vorherrschende Ansatz ist der kompetenzorientierte Zugang und dabei insbesondere das Modell zum professionellen Handeln von Lehrerinnen und Lehrern von Baumert und Kunter (2006). Dieses ist hilfreich und ein wichtiger Schritt in die richtige Richtung; es kann aber nicht das Ende aller Bemühungen darstellen. Denn wenn man sich insbesondere auf den Kompetenzerwerb konzentriert, so fällt auf, dass eine Dimension unterrepräsentiert ist: die Planungskompetenz. In ihr kommen fachliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen zum Tragen und zur Anwendung. Je fundierter dieses Professionswissen (vgl. Bromme 1992; Baumert/Kunter 2006; Shulman 1986) ist, desto ausgeprägter zeigt sich die Planungskompetenz. Vor diesem Hintergrund ist darauf hinzuweisen, dass Professions-„Wissen“ nicht mit Professions-„Können“ gleichzusetzen ist, sondern durchaus Brüche und Unterschiede zwischen beiden existieren können. Das Transformationsmodell der Unterrichtsplanung von Stender (2014) liefert hierfür wichtige Überlegungen, inwieweit die Unterrichtsplanung als Prozess zur Kompilierung von Professionswissen und damit zum Entwickeln von Handlungsskripten hilfreich sein kann, um letztendlich die Unterrichtsqualität verbessern zu können (vgl. ebd., S. 33ff.).

Trotz dieses sachlogischen Stellenwertes didaktischer Modelle werden sie als wenig hilfreich für die konkrete Planung von Unterricht eingestuft. Allerdings ist dieser Schluss aus den angedeuteten Forschungen zum Planungshandeln von Lehrpersonen nur bedingt zulässig, lag doch der Fokus in diesen Studien nicht explizit auf den didaktischen Modellen. Vielmehr ist diesbezüglich festzustellen, dass kaum Forschungen zum Einsatz und zur Praktikabilität didaktischer Modelle existieren (vgl. Zierer/Wernke 2013, S. 146f.).

Die wenigen empirischen Studien legen nahe, der Planung von Unterricht und der damit verbundenen Planungskompetenz in der Forschung (wieder) mehr Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. So ist bisweilen ungeklärt, wie sich Planungskompetenz operationalisieren lässt und wie sich entsprechende Kompetenzstufungen ausformulieren lassen. Auch die Forschung zur Wirkung und zum Nutzen von didaktischen Modellen im Planungsprozess ist noch defizitär, und Fragen wie z.B. die, ob es Unterschiede zwischen der Unterrichtsplanung mit bzw. ohne didaktisches Planungsmodell gibt, sind noch unbeantwortet. Tebrügge (2001, S. 209) gibt zwar durch ihr „Maximales Handlungsschema für die Planung von Einzelstunden“ eine

zusammenfassende Auflistung aller diesbezüglich zu tätigen Überlegungen; eine Einordnung in Form einer Kompetenzmodellierung ist jedoch nicht zu finden.

Da mit Blick auf Modulbeschreibungen an allen Standorten der Lehrerbildung der Planung von Unterricht nach wie vor eine besondere Bedeutung zukommt, erscheint es sinnvoll, das Planen von Unterricht seitens Studierender näher zu untersuchen. Zentrale Ziele wären hier herauszufinden, welche Inhalte überhaupt in den Planungen der Studierenden auftreten, ob unterschiedliche Kompetenzstufen zu identifizieren sind und welche Einflüsse die didaktischen Planungsmodelle auf die Unterrichtsplanung der Studierenden haben. Mit diesen und ähnlichen Fragen setzt sich das Projekt EEPAD auseinander.

3. Das Projekt EEPAD

Die eingangs skizzierten Punkte waren Anlass für das an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg initiierte Projekt EEPAD (Entwicklung und Evaluation von Planungsmodellen der Allgemeinen Didaktik). Den Rahmen des Projektes bildet die Frage nach dem Stellenwert der Allgemeinen Didaktik als Berufswissenschaft für Lehrkräfte bzw. als Ausbildungsdisziplin für angehende Lehrkräfte. Die Projektschwerpunkte liegen auf der empirischen und theoretischen Erforschung des Planungshandelns von (angehenden) Lehrkräften im Allgemeinen und der allgemein-didaktischen Modelle im Besonderen.

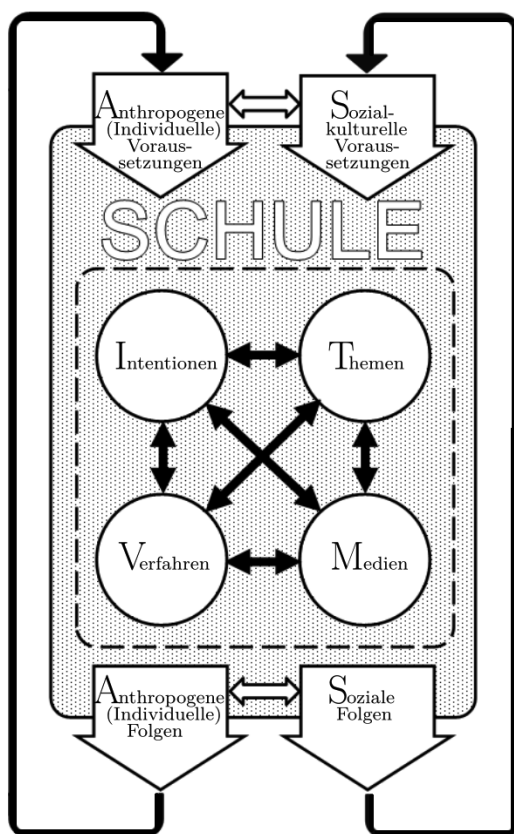
Im Folgenden werden Ergebnisse aus einem Teilprojekt vorgestellt, das sich mit der eingangs aufgeworfenen Fragestellung auseinandersetzt. Das Ziel war, eine Modellierung von Planungskompetenz vorzulegen.

3.1 Informationen zur durchgeführten Studie

Zu Beginn des Sommersemesters 2013 wurden insgesamt 68 Lehramtsstudierende der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg dazu aufgefordert, einen Planungsentwurf für eine Unterrichtsstunde anzufertigen. Die Studierenden waren alle im 4. Semester und absolvierten das Vorbereitungsseminar für das Allgemeine Schulpraktikum. Zwingend für die Teilnahme an diesem Modul ist die vorherige Belegung des Moduls PB6 „Pädagogik und ihre Berufs- und Handlungsfelder“. Dringend empfohlen wird zudem die vorherige Ableistung des Moduls PB7 „Lehren und Lernen“. Demnach sind grundlegende pädagogische Kenntnisse seitens der Studierenden zu erwarten. In der ersten Seminarsitzung des Vorbereitungsseminars lautete die Aufgabenstellung für die Studierenden, eigenständig einen Planungsentwurf zum Thema „Aggregatzustände des Wassers – fest, flüssig, gasförmig“ für eine 5. Klasse

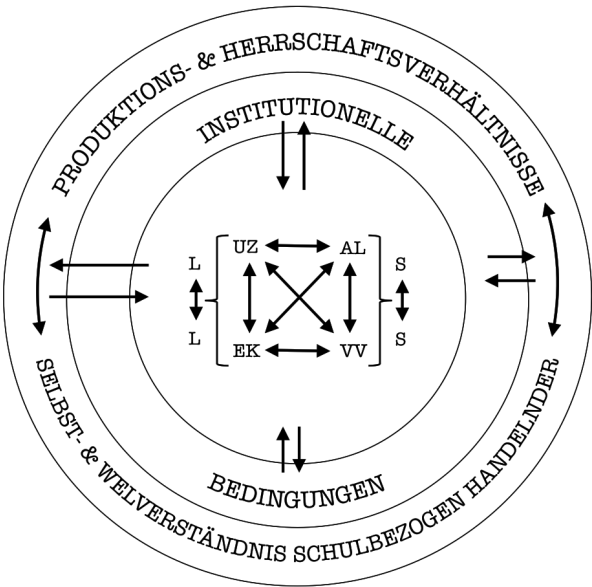
Realschule anzufertigen. Die maximale Bearbeitungszeit betrug 45 Minuten. 20 Studierende erstellten den Planungsentwurf ohne jegliche Hilfestellung; die anderen 48 Studierenden bekamen die Abbildung eines von insgesamt vier unterschiedlichen didaktischen Planungsmodellen (12 mal Berliner Modell (Heimann 1962), 12 mal Hamburger Modell (Schulz 1980), 12 mal Perspektivenschema (Klafki 1985), 12 mal Eklektisches Modell (Zierer 2010)) zur Verfügung gestellt (vgl. Abb. 1 bis Abb. 4). Die Auswahl der Planungsmodelle orientierte sich an vorausgegangenen Studien im Rahmen des EEPAD-Projektes, um entsprechende Vergleichswerte zu erhalten (vgl. Wernke/Werner/Zierer 2015). Alle Modelle waren in den genannten, im Vorfeld der Studie besuchten Modulen gleichermaßen behandelt worden.

Abb. 1: Berliner Modell



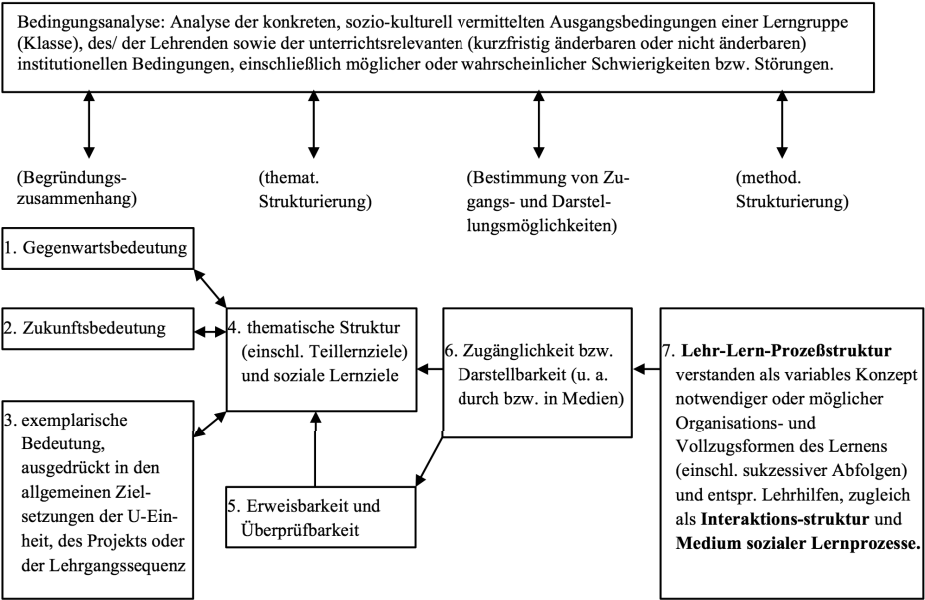
Quelle: Heimann 1962

Abb. 2: Hamburger Modell



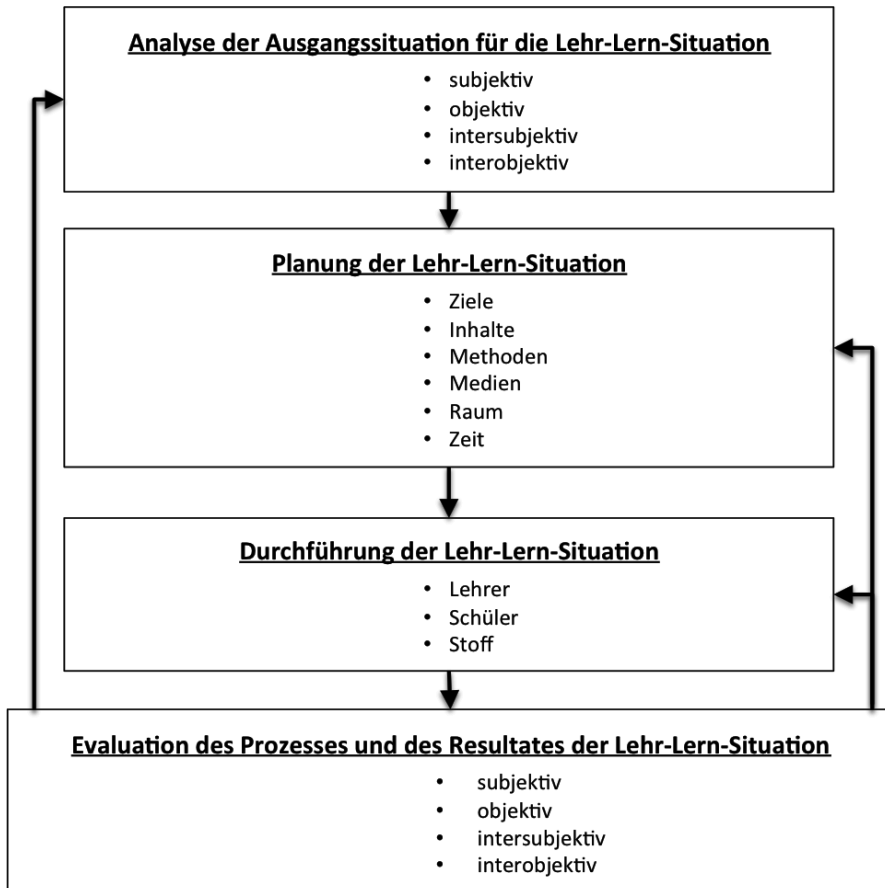
Quelle: Schulz 1980

Abb. 3: Perspektivenschema



Quelle: Klafki 1985

Abb. 4: Eklektisches Modell



Quelle: Zierer 2010

3.2 Auswertungsmethodik

Die Planungsentwürfe der Studierenden wurden mit der Methode der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010) ausgewertet, die im Wesentlichen zwei Auswertungsschritte vorsieht.

Ziel des ersten Auswertungsschrittes war es, ein Kategoriensystem zu entwickeln, durch welches sich in reduzierter und generalisierter Form der gesamte Inhalt aller Planungsentwürfe zusammenfassen lässt. Die Leitfragen für die Auswertung waren: „*Welche Inhalte werden bei der Planung von Unterricht berücksichtigt?*“ und „*Wie sind die Planungsentwürfe hinsichtlich ihrer Struktur aufgebaut?*“ Insofern wurde in-

duktiv aus den Planungsentwürfen ein entsprechendes Kategoriensystem, bestehend aus Ober- und Unterkategorien, entwickelt. Im zweiten Auswertungsschritt wurde das entwickelte Kategoriensystem am Untersuchungsmaterial angewendet, um herauszufinden, wie oft welche Ober- und Unterkategorien in den Planungsentwürfen vorkommen. Hierfür wurde jede Unterkategorie, die in einem Entwurf entdeckt wurde, mit einer 1 codiert. Wurde eine Unterkategorie nicht gefunden, wurde diese mit einer 0 codiert.

Zur Überprüfung der Reliabilität wurden zehn Prozent des Datensatzes von drei Codierern analysiert und anschließend Cohens-Kappa berechnet.

4. Ausgewählte Ergebnisse der Studie

Der gewonnene Datensatz ermöglicht eine Auswertung aus zwei Perspektiven: zum einen aus einer quantitativen Perspektive, die bei den Planungsentwürfen in den Blick nimmt, wie oft welche Ober- und Unterkategorien genannt wurden, d.h. welche Planungsaspekte von den Lehramtsstudierenden in ihren Unterrichtsplanungen überhaupt Berücksichtigung fanden; zum anderen aus einer qualitativen Perspektive, die hypothesengenerierend versucht, Schlüsse aus den Planungsentwürfen zu ziehen, die in Richtung einer „Typenbildung“ gehen. Im Folgenden werden beide Perspektiven der Reihe nach betrachtet, wobei die quantitative Perspektive zuerst erfolgt, um darauf aufbauend die qualitative Perspektive einzunehmen.

4.1 Quantitative Analyse

Das Kategoriensystem wurde induktiv aus dem Forschungsmaterial entwickelt und umfasst entsprechend der oben genannten Leitfragen eine Inhalts- und eine Strukturebene.

Die Inhaltsebene besteht aus folgenden acht Oberkategorien:

- *Lerngruppe*: Diese Oberkategorie deckt alle getätigten Überlegungen zur Lerngruppe ab und gliedert sich in die Unterkategorien Vorkenntnisse/Lernstand, Leistungsniveau, Überlegungen zu möglichen Antworten/Verhalten sowie Alter.
- *Medien*: Hier werden alle Überlegungen zum medialen Einsatz erfasst. Diese gliedern sich in die Unterkategorien Arbeitsblatt/Text, Lehrbuch, Tafel, audiovisuelle Medien (Film/Musik), Plakat/Bilder, fachspezifische Lehrmaterialien, Overheadprojektor/Folien und Alltagsgegenstände/Realien.
- *Unterrichtsziele*: Hierbei wird unterschieden zwischen Zielen, die ihrer Formulierung zufolge auf inhaltliches Wissen abzielen (Inhaltsebene), und solchen, deren Formulierung Fähigkeiten/Fertigkeiten als Ziele beschreibt (Kompetenzebene).

Weiter beschreibt die Kategorie auch die Verortung der Unterrichtsziele im Kerncurriculum.

- *Unterrichtsinhalt:* Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, die in Bezug zum Inhalt (Gegenstand) der Stundenplanung stehen. Die Kategorie gliedert sich entsprechend in die Unterkategorien Informationen zum Inhalt einholen, (Überlegungen zur) Inhaltsauswahl bzw. Didaktische Reduktion, Überlegungen zur Sache, Lebensweltbezug der Thematik, Inhaltliche Berücksichtigung von Interessen der Lernenden bzw. deren Motivierung durch den spezifischen Unterrichtsinhalt sowie Konkrete Verortung des Inhalts im Kern- und/oder Schulcurriculum.
- *Methodik:* Die Oberkategorie Methodik untersucht, wie der ausgewählte Unterrichtsinhalt in der geplanten Unterrichtsstunde umgesetzt werden soll. Hierzu zählen Überlegungen zu möglichen Arbeitsformen und deren Zentrierungen, die konkrete Nennung von spezifischen Arbeitsaufträgen oder Fragestellungen durch die Lehrperson, Überlegungen zu den zu verwendenden Sozialformen, die Auswahl von veranschaulichenden Methoden sowie Überlegungen zu unterstützenden Methoden.
- *Verlaufsplanung:* Die Oberkategorie Verlaufsplanung bezieht sich auf die (formale) Gesamtstruktur des Unterrichts und seiner einzelnen Schritte. Sie umfasst allgemeine Überlegungen zum geplanten Unterrichtsverlauf, zur zeitlichen Struktur und zum methodischen Grundrhythmus des Unterrichts mit z.B. einer Einstiegs-, Erarbeitungs- und Sicherungsphase, zur didaktischen Reserve und zu einem Ausblick auf Folgestunden.
- *Rahmenbedingungen:* Unter die Oberkategorie Rahmenbedingungen fallen alle getätigten Aussagen zu Voraussetzungen von Unterricht, die Lehrkräften und Schülern und Schülerinnen unveränderlich vorgegeben sind. Hierzu zählen neben allgemeinen Rahmenbedingungen die räumlichen Gegebenheiten, Unterrichtszeiten, Sicherheitsaspekte sowie die Verortung der Stunde im Kontext der Unterrichtseinheit.
- *Sonstiges:* Die Oberkategorie Sonstiges beinhaltet alle Aspekte, die keiner der oben genannten Kategorien zuzuordnen sind. Neben Überlegungen zu Hausaufgaben fallen hierunter die Unterkategorien Organisatorische Vorkehrungen sowie Erwartete Probleme und Störfaktoren.

Für die Strukturebene konnten folgende vier Oberkategorien gefunden werden:

- *Planungsauftakt:* Die Oberkategorie Planungsauftakt fragt nach dem ersten Planungsschritt der Unterrichtsplanung, der dabei mit diversen Vorüberlegungen, beispielsweise zur Lerngruppe, zu Zielen oder Rahmenbedingungen, oder auch direkt mit inhaltlichen Überlegungen beginnen kann.
- *Planungsfolge:* Die Oberkategorie Planungsfolge untersucht die Abfolge der verschiedenen Planungsschritte und kann in eine der Unterkategorien Chronologische Unterrichtsverlaufsplanung, Eingebettete Unterrichtsverlaufsplanung und Thematisierung von Planungs determinanten ohne erkennbare Reihenfolge eingeteilt werden.

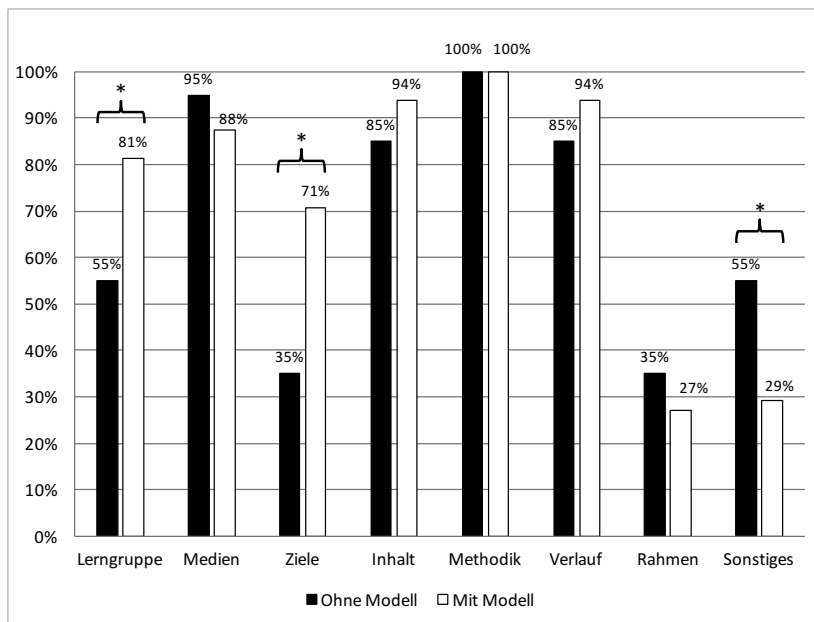
- *(Äußere) Planungsstruktur*: Die Oberkategorie äußere Struktur untersucht die Form/Struktur der Unterrichtsverlaufsplanung und kann entsprechend den Unterkategorien Fließtext, Phasenstruktur und Rasterplanung zugeordnet werden.
- *Modellnutzung*: Die Oberkategorie Modellnutzung definiert den Grad der Auseinandersetzung bzw. Nutzung der beigelegten Unterrichtsplanungsmodelle bei der Unterrichtsplanung. Hierbei lassen sich folgende Unterkategorien, auch mehrfach codiert, zuordnen: Auseinandersetzung mit Modell sowie Naive bzw. Sophistierte Begriffsübernahme.

Die Oberkategorien beider Ebenen setzen sich aus jeweils drei bis neun Unterkategorien zusammen. Insgesamt besteht das Kategoriensystem aus 61 Unterkategorien. Bei der Prüfung der Interkoderreliabilität mit drei Codierern wurde ein Wert von $K = 0,73$ erzielt, der auch im Hinblick auf den Differenzierungsgrad des Kategoriensystems als gut eingestuft werden kann (vgl. Mayring 2010, S. 3).

4.1.1 Ergebnisse auf der Inhaltsebene

Betrachtet man den Datensatz vor dem Hintergrund der Nennung der Oberkategorien auf dieser Ebene in Abhängigkeit von der Planung mit oder ohne Modell, so lässt sich folgendes Diagramm erstellen (vgl. Abb. 5).

Abb. 5: Vergleich Oberkategorien auf der Inhaltsebene bei Planung mit bzw. ohne Modell



Quelle: eigene Darstellung

Während in den Oberkategorien *Medien*, *Unterrichtsinhalt* und *Methodik* keine signifikanten Unterschiede feststellbar sind, zeigt sich ein signifikanter Vorteil bei der Planung mit Modell im Hinblick auf die Berücksichtigung von *Zielen*: In 72 Prozent der Planungsentwürfe mit Modell wird auf die Ziele des Unterrichts eingegangen, während nur in 38 Prozent der Planungsentwürfe ohne Modelle dieser Aspekt berücksichtigt wird. Hält man sich die Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung vor Augen, die die Klarheit der Lehrperson hinsichtlich der Ziele betonen (vgl. Helmke 2014; Meyer 2012; Hattie 2009), so wird der Gewinn des Einsatzes von didaktischen Modellen ersichtlich. Ein ähnliches Ergebnis lässt sich für die Oberkategorie *Lerngruppe* anführen: Hier werden in 81 Prozent der Planungsentwürfe mit Modell entsprechende Überlegungen angestellt, wohingegen in Planungsentwürfen ohne Modell nur zu 58 Prozent diese Perspektive eingenommen wird. Der einzige Bereich, in dem Planungsentwürfe ohne Modell signifikant höhere Werte im Vergleich zu Planungsentwürfen mit Modell erzielen, ist der Bereich *Sonstiges* – also alle jene Überlegungen, die den Oberkategorien nicht zugeordnet werden können und somit vornehmlich beiläufige, häufig sogar unwesentliche Aspekte beinhalten. Insgesamt deutet sich somit an, dass Planungsentwürfe mit Modell in einigen Bereichen signifikant mehr Planungsüberlegungen beinhalten, insbesondere in jenen, die aus Sicht der empirischen Bildungsforschung entscheidend für Unterrichtsqualität sind.

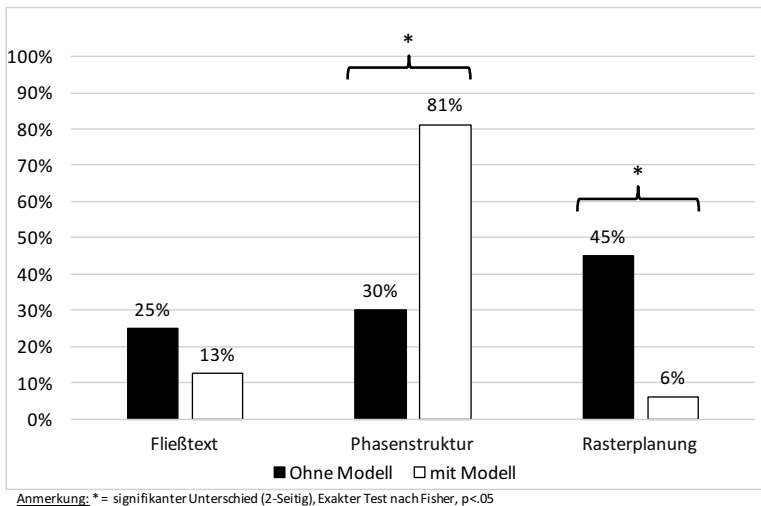
4.1.2 Ergebnisse auf der Strukturebene

Auch bei den Ergebnissen auf der Strukturebene soll der Fokus auf die Oberkategorien in Verbindung mit Planungsentwürfen mit und ohne Modell gelenkt werden. Die Ergebnisse sind vor allem mit Blick auf den Einsatz eines didaktischen Modells aufschlussreich. So zeigen die Planungsentwürfe mit Modell weniger Fließtext und signifikant seltener Rasterplanung, wohingegen in über 80 Prozent der Fälle und damit ebenfalls signifikant eine Phasenstruktur des Unterrichts erkennbar wird (vgl. Abb. 6).

Im Vergleich dazu zeigen Planungsentwürfe ohne Modell kaum eine Phasenstruktur. Vielmehr überwiegen Fließtext und allen voran eine Rasterplanung in Tabellenform. Planungsentwürfe mit Modell, so lässt sich zusammenfassen, erscheinen strukturierter als Planungsentwürfe ohne Modell.

Da die Planungsentwürfe mit Modell anhand des Berliner Modells, des Hamburger Modells, des Perspektivenschemas und des Eklektischen Modells durchgeführt wurden, lässt sich ergänzend ein Modellvergleich anstellen, um beispielsweise Stärken und Schwächen einzelner Modelle sichtbar zu machen. Nachfolgende Abbildung zeigt die Ergebnisse hinsichtlich der Berücksichtigung der Oberkategorien auf Strukturebene in Abhängigkeit vom eingesetzten didaktischen Modell.

Abb. 6: Vergleich Oberkategorien auf der Strukturebene bei Planung mit bzw. ohne Modell



Quelle: eigene Darstellung

Der Modellvergleich (vgl. Abb. 7 auf der folgenden Seite) macht deutlich, dass bei der Nutzung des Eklektischen Modells tendenziell die meisten Codierungen vorgenommen werden, gefolgt vom Berliner Modell, dem Perspektivenschema und dem Hamburger Modell. Weiter zeigt sich anhand der unterschiedlichen Verteilung der Codierungen in den Kategorien, dass die Modelle unterschiedliche Einflüsse auf die Planung zu haben scheinen.

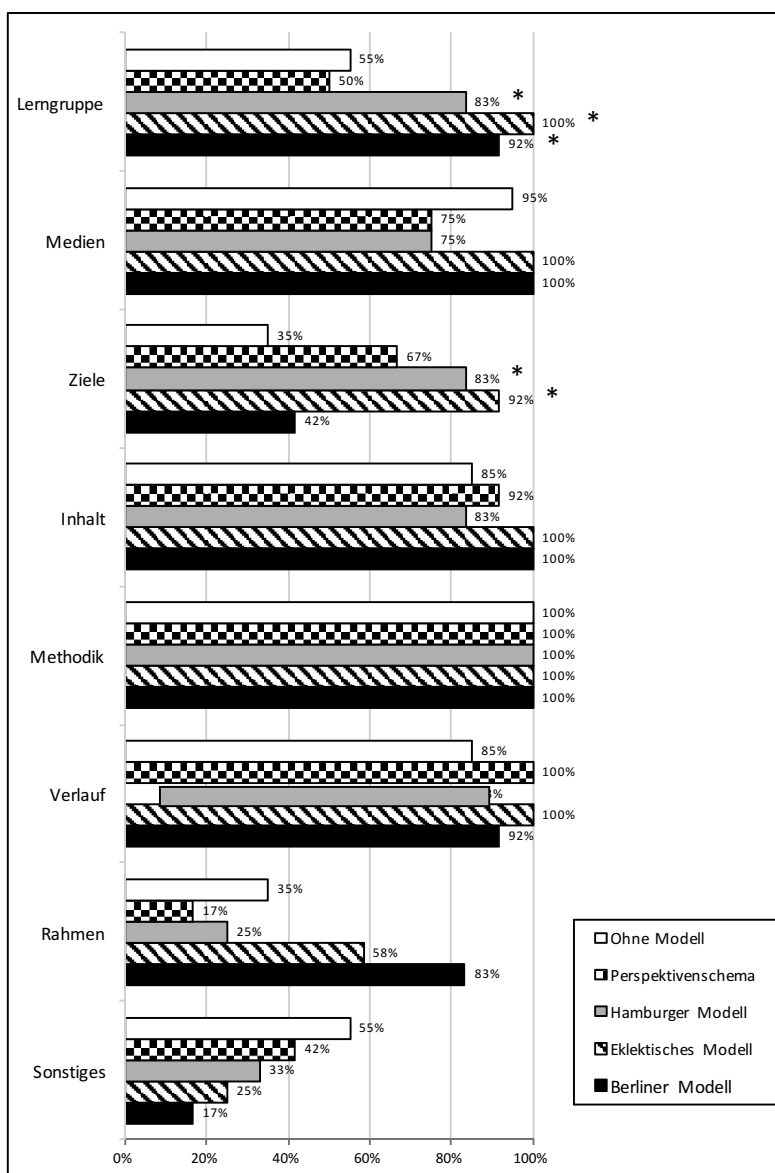
4.2 Qualitative Analyse

Neben der quantitativen Auswertung der Daten erscheinen weitergehende qualitativ orientierte Überlegungen ausgehend vom Untersuchungsmaterial aufschlussreich: Auf Basis der angefertigten Unterrichtsplanungen der Studierenden und der Interpretationen der quantitativen Analysen lassen sich drei unterschiedliche Beantwortungsmuster erkennen, die sich wie folgt skizzieren lassen:

- *(Ich-)Erzähler*
- *Schematiker*
- *Modellierer*

(1) *(Ich-)Erzähler* schreiben überwiegend aus der eigenen Perspektive. Schritt für Schritt notieren sie, was im Klassenzimmer passieren soll bzw. was sie tun möchten. Andere Perspektiven werden kaum berücksichtigt und nur wenige Phasen und

Abb. 7: Vergleich Oberkategorien auf der Inhaltsebene mit Bezug zum benutzten Modell



Anmerkung: * = signifikanter Unterschied (2-Seitig) zu „Ohne Modell“, Exakter Test nach Fisher, $p < 0.05$

Quelle: eigene Darstellung

Komponenten der Unterrichtsplanung angesprochen. Der Text bleibt oberflächlich und ähnelt einer chronologisch dargelegten Geschichte. Oftmals geschieht dies sogar ausschließlich aus der Ich-Perspektive.

Beispiel:

Zunächst würde ich einen Versuch zu diesem Thema machen. Die Schüler sollen so die verschiedenen Aggregatzustände kennenlernen und beschreiben können. Danach würde ich den Schülern erklären, bei welchen Temperaturen eine Flüssigkeit von dem einen Aggregatzustand in den anderen Aggregatzustand übergeht. Danach würde ich die Schüler selber Beispiele für diese Übergänge finden lassen (z.B. dass Wasser bei 0°C gefriert).

(2) *Schematiker* benutzen ein Spaltenschema, um ihre Planungen zu fixieren. Inhaltlich sind darin zumeist die Spalten „Zeit“, „Lehrer-Schüler-Gespräch“ und „Methode“ enthalten. Insofern werden hier in der Regel zwei Perspektiven berücksichtigt und mehrere Phasen und Komponenten der Unterrichtsplanung angesprochen. Dennoch bleiben die Überlegungen größtenteils oberflächlich und wirken wie in ein Schema gepresst.

Beispiel:

Nr.	Einheit	Inhalt	Erwartungshorizont	Material	Zeit
1.	Einstieg	Jedes Kind bekommt einen Eiswürfel => Beobachtung, was damit passiert, wenn man ihn in der Hand hält	Beobachtung: Eiswürfel schmilzt	Eiswürfel	5 min
2.	Übergang zum Thema	Sammlung an der Tafel, was man alles über Wasser und Eis weiß	Eigenschaften wie kalt, flüssig, fest	Tafel, Kreide	10 min
...	...	...	...	...	...

(3) *Modellierer* benutzen die zentralen Phasen und Komponenten der Unterrichtsplanung: Sie fokussieren auf die Analyse, die Planung, die Durchführung und die Evaluation der Unterrichtsstunde und stellen Überlegungen zu Zielen, Inhalten, Methoden, Medien, Raum und Zeit an. Dabei spielen nicht nur die Perspektive der Lehrperson eine Rolle, sondern auch die der Schülerinnen und Schüler sowie institutionelle Rahmenbedingungen, wie Lehrplan, Schulausstattung und Eltern. Die Überlegungen, die zu den einzelnen Aspekten angestellt werden, verharren nicht auf der Oberflächenebene, sondern weisen Tiefenverständnis auf. Beispielsweise erfolgen eine differenzierte Betrachtung von Zielen und eine damit verbundene differenzierte Aufgabenreflexion.

Beispiel:

Analyse der Ausgangssituation:

Einholung des Kenntnisstands der SuS:

=> *Curriculum = objektiv;*

=> *eigene Erfahrung mit der Klasse = subjektiv;*

=> *evtl. Befragung der Schüler in der vorherigen Stunde*

Ziele: Vermittlung des Themas Wasser

Inhalte: Aggregatzustände des Wassers

Methoden: Frontal, evtl. SuS-Versuche

Medien: Tafel, Bücher, lernspezifische Materialien (Wasserkochen, Eis, Glas)

Räume: Chemieraum

Zeit: 45min? (keine Doppelstunde)

Durchführung der Lehr-Lern-Situation:

– *Begrüßung 5 min?*

– *Frage nach Wissenstand/Small-Talk => Thema näher bringen 5-10 min*

– *Demonstration d. Lehrers 10 min*

– *Wasser in Glas, in Kocher, als Eis*

– *SuS Versuch, Eis schmelzen, dann zum Sieden bringen, 15-20 min*

– *Tafel aufschreiben, Beobachtungen der Schüler*

– *Auswertung der Ergebnisse, Kapitel im Textbuch 5-10*

– *didaktische Reserve, evtl. Aufgaben im Buch*

Evaluation:

– *Beobachtungen der SuS*

=> *Haben sie es verstanden?*

=> *evtl. Nachholbedarf*

– *Gliedert sich das Thema gut im Curriculum ein?*

– *War das Thema zu leicht?*

– *evtl. direktes Feedback*

5. Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse in Bezug auf didaktische Modelle

Fasst man die bisherigen Überlegungen zusammen, so lässt sich festhalten: In den untersuchten Planungsentwürfen lässt sich ein Nutzen auf Seiten derjenigen Studierenden erkennen, die ihren Unterricht unter Hinzunahme eines didaktischen Modells geplant haben. In den Entwürfen mit Modell wurden signifikant mehr Überlegungen zur Lerngruppe angestellt und signifikant mehr Zielüberlegungen getätigt. Gerade dies ist hervorzuheben, da hierdurch dem von Haas (1998) geschilderten

Umstand, dass nur sehr selten Unterrichtsziele in alltäglichen Unterrichtsplanungen expliziert werden, entgegengewirkt werden kann. Keinen signifikanten Einfluss (zumindest unter rein quantitativen Gesichtspunkten) haben Modelle hingegen bei der Planung der Methodik, der Medien und bei inhaltlichen Überlegungen. Außerdem zeigt sich, dass bei der Planung ohne Modell signifikant mehr Codierungen in der Kategorie Sonstiges zu verzeichnen waren. Dies lässt sich dahingehend interpretieren, dass ohne Modell womöglich mehr irrelevante Überlegungen angestellt werden, so dass hier die Hinzunahme eines Modells die Fokussierung auf das Wichtigste begünstigt.

Betrachtet man zudem den Aufbau der Planungen mit Modell, so scheint dessen Verwendung eine Phasenstrukturierung zu begünstigen. Mit Modell werden keine relativ unstrukturierten Fließtextdarlegungen mehr angefertigt, deren Struktur lediglich die zeitliche Abfolge wiedererkennen lässt. Andererseits wird bei den Planungen mit Modell auch weniger mit vorgegebenen Rastern geplant. Dies scheint auf den ersten Blick nicht unbedingt ein Vorteil zu sein, erfreuen sich Planungsraster in der Praxis oder zumindest in der zweiten Phase der Lehrerbildung doch großer Beliebtheit. Ähnlich wie Modelle – so eine weit verbreitete Meinung – sind sie in der Lage, Orientierung und Hilfestellung zu geben. All das mag für erfahrene Lehrkräfte zutreffend sein; bei Berufsanfängern und -anfängerinnen zeigt sich aber auf den zweiten Blick, dass hier Planungsraster im Gegensatz zu Modellen stärker einschränken, für situative Kontexte weniger zugänglich und häufig auch unpassend sind. Daraus entsteht das Muster der weiter oben beschriebenen Schematiker, das sich insbesondere daran zeigt, dass eine Reihe von Feldern des Planungsrasters frei bleibt oder mit Allgemeinplätzen ausgefüllt ist. Es deutet sich also an, dass Modelle gerade für Berufsanfänger und -anfängerinnen zu mehr im Stande sind als Raster, so dass sie gerade in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung die Grundlage des Planens sein und jeglichen Planungsrastern vorausgehen sollten.

Der Einsatz von didaktischen Modellen bei der Unterrichtsplanung bringt – das sei zusammenfassend gesagt – den Vorteil mit sich, dass die untersuchten Personen mehr wesentliche Planungsüberlegungen tätigen und somit gründlicher planen. Außerdem werden mit Modell mehr Dimensionen und mehr Perspektiven berücksichtigt, und die Modelle regen dazu an, sich tiefgründiger mit der Planung auseinanderzusetzen.

6. Implikationen für die Entwicklung eines Planungskompetenzmodells

Selbstverständlich lässt es die Datengrundlage nur bedingt zu, weitreichende Schlüsse zu ziehen. Darauf hinweisend und damit auch die Begrenztheit der weiteren Überlegungen deutlich machend, wird im Folgenden anhand der Planungen mit

und ohne Modell der Versuch unternommen, ein Planungskompetenzmodell zu entwerfen. Dabei werden die unterschiedlichen „Typen“, die als *Ich-Erzähler*, *Schematiker* und *Modellierer* bezeichnet wurden, mit den dargelegten Ergebnissen der quantitativen Analyse verknüpft:

Das Ergebnis sind folgende drei Kriterien, die vom Novizen bzw. der Novizin über den oder die Fortgeschrittene(n) bis zum Experten bzw. zur Expertin (vgl. Berliner 1987) unterschiedlich ausgeprägt sein können.

Von Monoperspektivität zu Multiperspektivität

Novizen und Novizinnen gehen bei der Unterrichtsplanung in erster Linie aus ihrem Blickwinkel vor, und es gelingt ihnen nicht, andere Perspektiven einzunehmen. Erst allmählich, mit zunehmender Expertise, wird der Punkt erreicht, an dem auch die Perspektiven der Lernenden, der Eltern, der Schulleitung usw. aufgenommen werden. Während Fortgeschrittene einige dieser Perspektiven aufgreifen, schaffen es Experten und Expertinnen, in diesem Kontext umfassend zu argumentieren.

Von Eindimensionalität zu Mehrdimensionalität

Novizen und Novizinnen agieren in ihren Unterrichtsplanungen in der Regel eindimensional. Beispielsweise nehmen sie aus den Phasen „Analyse“, „Planung“, „Durchführung“ und „Evaluation“ des Eklektischen Modells nur die der Durchführung in den Blick. Es fehlen Ausführungen zu den anderen Phasen. In ähnlicher Weise fokussieren sie meistens nur auf die Inhalte, wohingegen Ziele, Methoden, Medien, Raum und Zeit keine Rolle spielen. Fortgeschrittene zeichnen sich dadurch aus, dass sie neben der Durchführung noch weitere Phasen in die Planung einbinden und sich beispielsweise zur Evaluation Gedanken machen. Auch gelingt es ihnen, mehrere Dimensionen zu berücksichtigen und miteinander zu verknüpfen. Beispielsweise finden sich in Planungen auf dieser Stufe Überlegungen zu den Zielen, die mit methodischen Auffassungen in Einklang gebracht werden. Expertinnen und Experten berücksichtigen demgegenüber alle Phasen und alle Komponenten, und sie schaffen es, die zugrundeliegenden Wechselwirkungen aufzugreifen.

Vom Oberflächenverständnis zum Tiefenverständnis

Novizinnen und Novizen füllen das, was sie berücksichtigen, nur auf einem oberflächlichen Niveau aus. Wenn sie beispielsweise über Ziele schreiben, dann berücksichtigen sie nicht die Notwendigkeit einer Lernzielhierarchie, -operationalisierung und -typologie. Bei Fortgeschrittenen ist bereits ein tieferes Verständnis erkennbar, wenn sie beispielsweise zwischen Grob- und Feinzielen unterscheiden. Anders Expertinnen und Experten: Sie gehen auf diese Aspekte im Detail ein, können beispielsweise Ziele auf unterschiedlichen Niveaus definieren und passende Aufgaben dazu formulieren.

Aus dem Gesagten lässt sich ein Planungskompetenzmodell entwickeln und in folgender Tabelle zusammenfassen:

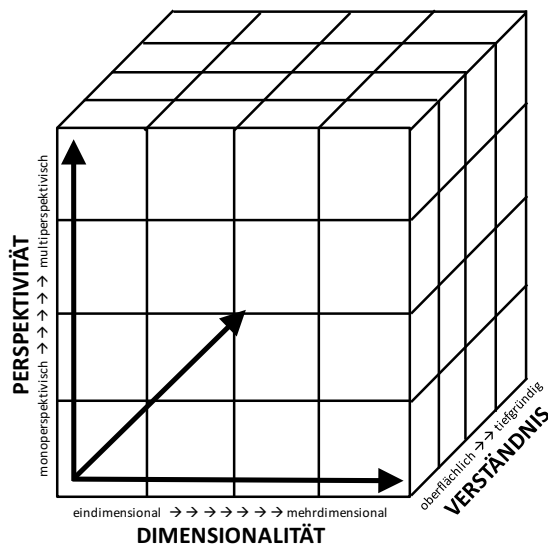
Tab. 1: Planungskompetenzmodell

	Perspektivität	Dimensionalität	Verständnis
Novize	monoperspektivisch	eindimensional	oberflächlich
Fortgeschrittener	↓	↓	↓
Experte	multiperspektivisch	mehrdimensional	tiefgründig

Quelle: eigene Darstellung

Alternativ ist es auch möglich, das Gesagte in einem dreidimensionalen Planungskompetenzwürfel mit den Achsen *Perspektivität*, *Dimensionalität* und *Verständnis* zu veranschaulichen (vgl. Abb. 8).

Abb. 8: Planungskompetenzwürfel



Quelle: eigene Darstellung

Mit diesem Planungskompetenzmodell verbindet sich die Aufgabe, in der Lehrerbildung den Stand der Planungskompetenz auf Seiten der Studierenden zu berücksichtigen und entsprechende Modellierungen anzubieten. Insbesondere auf der Achse der Dimensionalität wird deutlich, dass didaktische Modelle hier eine geeignete Unterstützung bieten können. In den Planungsentwürfen mit Modell wurde ersichtlich, dass mehr Planungsüberlegungen getätigt wurden, was besonders auf die Kategorien *Ziele* und *Lerngruppe* zutraf. Ein Blick in die empirische Forschung

zum Planungs Handeln von Lehrkräften (vgl. z.B. Bromme 1981) legt nahe, dass in diesen Bereichen auch erfahrene Lehrkräfte noch von der Unterstützung eines Modells profitieren könnten, da beispielsweise Zielüberlegungen bei der alltäglichen Unterrichtsplanung häufig zu kurz kommen.

Darauf aufbauend wäre weiterhin zu überprüfen, wie diese Modellierungen indirekt, vermittelt über eine „bessere“ Planung, auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler wirken – ein Forschungsansatz, der im Rahmen des EEPAD-Projektes als nächstes angegangen wird.

Literatur

- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, H. 4, S. 469-520.
- Berliner, D. (1987): In Pursuit of the Expert Pedagogue. In: Educational Researcher 15, S. 5-13.
- Bromme, R. (1981): Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung. Eine empirische Untersuchung zu kognitiven Prozessen von Mathematiklehrern. Weinheim: Beltz.
- Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie professionellen Wissens. Bern: Huber.
- Haas, A. (1998): Unterrichtsplanung im Alltag. Eine empirische Untersuchung zum Planungs Handeln von Hauptschul-, Realschul- und Gymnasiallehrern. Regensburg: Roderer.
- Hattie, J. (2009): Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. New York: Routledge.
- Heimann, P. (1962): Didaktik als Theorie und Lehre. In: Die Deutsche Schule 54, H. 9, S. 407-427.
- Helmke, A. (2014): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Überarb. Aufl. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Klippert, H. (2012): Unterrichtsvorbereitung leicht gemacht. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Aktualisierte und überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Meyer, H. (2012): Leitfaden Unterrichtsvorbereitung [Der neue Leitfaden]. Komplett überarb. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Schulz, W. (1980): Unterrichtsplanung. München: Urban & Schwarzenberg.
- Shulman, L.S. (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: Educational Researcher 15, S. 4-14.
- Stachowiak, H. (1973): Allgemeine Modelltheorie. Wien: Springer.
- Stender, A. (2014): Unterrichtsplanung: Vom Wissen zum Handeln. Theoretische Entwicklung und empirische Überprüfung des Transformationsmodells der Unterrichtsplanung (Studien zum Physik- und Chemielernen, Bd. 170). Berlin: Logos.
- Tebrügge, A. (2001): Unterrichtsplanung zwischen didaktischen Ansprüchen und alltäglicher Berufsanforderung. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Terhart, E. (2009): Didaktik – Eine Einführung. Stuttgart: Reclam.
- Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft, S. 202-224.

- Wernke, S./Werner, J./Zierer, K. (2015): Heimann, Schulz oder Klafki? Eine quantitative Studie zur Einschätzung der Praktikabilität allgemeindidaktischer Planungsmodelle. In: Zeitschrift für Pädagogik 61, H. 3 (im Erscheinen).
- Zierer, K. (2010): Alles prüfen! Das Beste behalten! Zur Eklektik in Lehrbüchern der Didaktik und des Instructional Design. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Zierer, K. (2012): Studien zur Allgemeinen Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Zierer, K./Wernke, S. (2013): Völlig unbrauchbar?! Zur Praktikabilität allgemeindidaktischer Modelle – Ergebnisse einer qualitativen Studie. In: Pädagogische Rundschau 67, H. 2, S. 143-160.

Klaus Zierer, Prof. Dr., geb. 1976, Lehrstuhl für Schulpädagogik, Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät, Universität Augsburg.
E-Mail: klaus.zierer@phil.uni-augsburg.de

Jochen Werner, geb. 1988, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Schulpädagogik, Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät, Universität Augsburg.
E-Mail: jochen.werner@phil.uni-augsburg.de

Anschrift: Universität Augsburg, Universitätsstr. 10, 86159 Augsburg

Stephan Wernke, Dr., geb. 1978, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik, Institut für Pädagogik, Universität Oldenburg.
E-Mail: Stephan.Wernke@uni-oldenburg.de

Anschrift: Universität Oldenburg, Ammerländer Heerstr. 114-118, 26111 Oldenburg

Katharina Maag Merki/Herbert Altrichter

Educational Governance

Zusammenfassung

Die Educational-Governance-Forschung wird hier beschrieben als ein Forschungsansatz einer interdisziplinären Bildungsforschung, der das Zustandekommen, die Aufrechterhaltung und die Transformation sozialer Ordnung und sozialer Leistungen im Bildungswesen unter der Perspektive der Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteurinnen und Akteuren in komplexen Mehrebenensystemen untersucht. Im folgenden Artikel wird zunächst die Herkunft und Entwicklung der Kategorie „Governance“ in den Politik- und Sozialwissenschaften skizziert, bevor die zentralen Begriffe des Konzepts erläutert werden. Danach werden Forschungsstrategien und -methoden der Governance-Forschung dargestellt und offene Fragen sowie einige mögliche Entwicklungsperspektiven diskutiert.

Schlüsselwörter: Governance, Steuerung, Bildungsstandards, Forschungsmethoden, Methodologie

Educational Governance

Summary

Research in Educational Governance is a branch of interdisciplinary research in education which studies how social order and performance is produced, maintained and transformed by coordinated action of a multitude of actors in complex multi-level education systems. The paper begins with describing the origin and development of the concept “governance” in social and political sciences and explains the central categories of this approach. Strategies and methods of educational governance research are discussed. Finally, open questions and potential options for further development of this approach are raised.

Keywords: governance, performance standards, research methods, methodology

1. Herkunft und Geschichte der Kategorie „Governance“

„Governance“ als sozialwissenschaftliches Konzept ist in der deutschsprachigen Diskussion Ende der 1980er-/Anfang der 1990er-Jahre im Bereich der *Politikwissenschaften* aufgetaucht und markiert dort den zunehmenden Zweifel an einer Theorie politischer Steuerung – oder: des Regierens –, die sich auf die formal entscheidungsberechtigten Spitzen des Systems fokussiert (vgl. Mayntz 2001/2009, S. 29). Diese Konzentration auf die „Staatenlenker“, auf die „legislators“ auf der Ebene der Nationalstaaten, kam im Feld der Politik gleichsam von zwei Seiten unter Druck:

Einerseits gerieten durch die empirische Erforschung politischer Transformationen und der Implementation von Neuerungen „das Adressatenverhalten und die strukturellen Besonderheiten verschiedener Regelungsfelder“ (Mayntz 2005/2009, S. 43) in den Blick. Dadurch wurde deutlich, dass auch die „Steuerungsobjekte“ unterhalb der Ebene der Gesetzgebung aktiv sind und „dass Regierungen und Verwaltungen ihre Aufgaben meistens nicht autonom, sondern nur in Zusammenwirkung mit anderen Akteuren, seien es solche aus dem öffentlichen oder dem privaten Sektor, erfüllen können, ferner dass zahlreiche kollektiv verbindliche Regeln ohne den Staat gesetzt und durchgesetzt werden“ (Benz 2004a, S. 17). Politik erschien weniger als Lenkung von Staaten denn als „Management von Interdependenzen“ (ebd.) zwischen einer Vielzahl von Akteuren.

Andererseits kam die traditionelle Steuerungstheorie gleichsam unter Druck von oben: Lange Zeit hatte sich diese auf den einzelnen Nationalstaat mit relativ klarer Identität, Grenzen und Mitgliedschaft konzentriert. Mit dem Entstehen der Europäischen Union und mit der Globalisierung internationaler Beziehungen musste sich der Blick auch auf Entscheidungsräume „oberhalb“ des Nationalstaats richten. In dieser Perspektive erscheint der Staat nicht mehr als ein autonomes Regelungssubjekt. Nationalstaatliche Politik ist vielmehr von externen Bedingungen abhängig, die nicht nur durch legislative und regulatorische Prozesse auf europäischer Ebene, sondern auch aufgrund anderer gesellschaftlicher Dynamiken, z.B. als „Sekundäreffekte“ der europäischen Marktintegration, entstehen (vgl. Mayntz 1998/2009, S. 19f.).

Mayntz (vgl. ebd., S. 14) versteht die Evolution der politikwissenschaftlichen Governance-Theorie als eine Entwicklung von einem „engeren Verständnis von Steuerung“ zu einer weiteren Konzeptualisierung: „Nicht Intervention, das Steuerungs Handeln von Akteuren, sondern die wie auch immer zustande gekommene Regelungsstruktur und ihre Wirkung auf das Handeln der ihr unterworfenen Akteure steht nun im Vordergrund. Die Governance-Perspektive geht damit nahtlos in eine institutionalistische Denkweise über“ (Mayntz 2005/2009, S. 45). Die Aufmerksamkeit gilt den „Institutionen, die rationales Handeln über situative Anreize lenken“ (ebd.). „In

den Vordergrund schiebt sich jetzt die Frage nach den verschiedenen Formen der Regelung“ (ebd., S. 44).

In einer politik- und sozialwissenschaftlichen Forschungsgruppe an der Fernuniversität Hagen erfolgte seit der Jahrtausendwende eine weiter führende konzeptuelle Ausarbeitung der Governance-Perspektive (z.B. Benz 2004a; Benz et al. 2007; Schimank 2009). Durch empirische Projekte wurden diese Konzepte auch für die Erforschung von Bildungssystemen nutzbar gemacht, beispielsweise für die Analyse der Transformationen der Steuerung der Universitätssysteme (Schimank 2005; Schiene/Schimank 2007; de Boer/Enders/Schimank 2007). Thomas Brüsemeister (2004a; 2004b), damals ebenfalls in Hagen, hat das Governance-Begriffsinventar zum ersten Mal zur empirischen Erforschung von Transformationen im Schulwesen verwendet. Ihm ging es darum zu verstehen, wie die aktuellen Veränderungen in den deutschsprachigen Schulsystemen, die unter der Marke eines „neuen Steuerungsmodells“ propagiert wurden, von den Lehrpersonen wahrgenommen und in ihrem Handeln aufgegriffen werden. Schon in dieser Studie zeigte sich, dass dies an verschiedenen Schulstandorten in sehr unterschiedlicher Weise geschah, wodurch die „Implementierungsprobleme von Reformen“ in den Blickpunkt traten. Altrichter, Brüsemeister und Heinrich (2005) nutzten das konzeptuelle Inventar, um unterschiedliche Aufmerksamkeitsschwerpunkte im Ablauf der aktuellen Modernisierungsbestrebungen in den deutschsprachigen Schulsystemen herauszuarbeiten. Die konzeptuelle Weiterentwicklung des Ansatzes und die Herstellung von Beziehungen zu anderen Diskursen in der Bildungsforschung (Altrichter/Brüsemeister/Wissinger 2007; Kussau/Brüsemeister 2007) standen im Zentrum der ersten Bände der Buchreihe *Educational Governance*, die seit 2007 im Verlag Springer VS, Wiesbaden, erscheint. Der Begriff und das Konzept sind aber auch in anderen Zusammenhängen bereits früh sichtbar geworden. So werden im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), dessen „Arbeitseinheit Steuerung und Finanzierung des Bildungswesens“ sich englisch „Center for Research on Educational Governance“ nennt, empirisch-quantitative, bildungsökonomische und bildungsrechtliche Studien mit Governance-Überlegungen verbunden (von Kopp 2007; Brückner/Tarazona 2010; Rürup/Fuchs/Weishaupt 2010). Helmut Fend, der führende deutschsprachige Schultheoretiker, nutzt nicht nur den Begriff „Governance“ (z.B. Fend 2008, S. 132), sondern hat mit der Idee der „Rekontextualisierung“ ein einprägsames Bild für die Koordinationsprozesse in einem Mehrebenensystem geschaffen (vgl. Fend 2006, S. 174ff.).

Die rasch wachsende Zahl der Bände der Reihe *Educational Governance*, die auch zunehmend Dissertationen (Rürup 2007; Berkemeyer 2009; Kühn 2010; Preuß 2012) umfasst, ist wohl ein Hinweis darauf, dass das Governance-Konzept Anregungskraft für Bildungsforscher und -forscherinnen aus unterschiedlichen Theorie- und Forschungstraditionen gewonnen hat, die die Komplexität jener Bildungsreformen verstehen und empirisch erforschen wollen, die eine umfassende Systemveränderung

von der politischen und administrativen Steuerung bis zum Schülerlernen in den Klassenzimmern zu betreiben beanspruchen.

2. Zentrale Konzepte

Ist diese Perspektive auf Steuerungsprozesse und soziale Koordination auch für die Bildungsforschung produktiv? Die Idee der „Steuerung“ ist auch dem Bildungswesen nicht fremd. Steuerungsüberlegungen haben in der jüngeren Geschichte der deutschsprachigen Schulsysteme in verschiedener konzeptueller und verbaler Gestalt ihre Konjunkturen erlebt (vgl. Schimank 2009; Berkemeyer 2009). Jüngst – insbesondere seit dem „PISA-Schock“ 2001 – hat aber der Druck auf Bildungspolitik und -verwaltung, rasch wirksame Schulreformen umzusetzen, deutlich zugenommen (vgl. Altrichter/Heinrich 2007). Der daraus entstandene Reformdiskurs wird mehr und mehr in einer „Steuerungs-Begrifflichkeit“ geführt: Die Bildungspolitik will „Steuerungsimpulse“ zur Steigerung der Qualität im Bildungswesen setzen; Lernstandserhebungen und Schulinspektionen sollen die Aufmerksamkeit von Einzelschulen auf Entwicklungsnotwendigkeiten „lenken“ usw. Auch wenn mit der Educational-Governance-Perspektive unserer Meinung nach sicher nicht alle relevanten Fragen der Bildungsforschung thematisiert werden können, hat diese doch ein deutliches Potential, wenn es um die Analyse von Prozessen der Bildungsreform geht, die ja typischerweise den Anspruch haben, verschiedene Ebenen des Bildungssystems zu berühren und zu transformieren: Die Einführung von Bildungsstandards erfordert beispielsweise – so der Reformplan –, dass Lehrpersonen kompetenzorientiert unterrichten, Schülerinnen und Schüler ihr Lernen daran orientieren, Schulleitungen entsprechende Entwicklungsprozesse am Standort anregen und organisatorisch unterstützen, Fortbildungsinstitutionen entsprechende Fortbildung anbieten, Schulbuchverlage ihre Produkte verändern usw.

Im Folgenden verstehen wir die *Educational-Governance-Forschung* als einen Forschungsansatz einer interdisziplinären Bildungsforschung, der das Zustandekommen, die Aufrechterhaltung und die Transformation sozialer Ordnung und sozialer Leistungen im Bildungswesen unter der Perspektive der Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteurinnen und Akteuren in komplexen Mehrebenensystemen untersucht. Educational Governance ist ein analytisches Konzept: Spezifische Regulierungs- und Steuerungsverhältnisse oder Governance-Strukturen (z.B. Schulautonomie, Bildungsstandards) sollen mit den Mitteln der Educational-Governance-Forschung untersucht werden. Somit verfolgen wir mit diesem Begriff keine normative Bestimmung im Sinne einer „good governance“, also der Vorstellung, dass „neue“ Steuerungskonzeptionen (z.B. *New Public Management*, Output-Steuerung) besser sind als ältere Modelle. Der Wandel von Steuerungskonzeptionen ist somit nicht

normative Voraussetzung, sondern zu untersuchender Gegenstand von Governance-Analysen (vgl. Blumenthal 2005, S. 1166).

Diese Definition weist auf zentrale Kategorien der Governance-Analyse im Bildungssystem hin: Im Zentrum steht die Untersuchung sozialer Steuerung oder Regulierung, die als Frage der *Handlungskoordination*, der wechselseitigen Handlungsanpassung, des „Managements von Interdependenzen zwischen (in der Regel kollektiven) Akteuren“ (Benz 2004a, S. 25) verstanden wird. „Analytisch betrachtet wird mit Governance der Regelungsaspekt in komplexen Strukturen bezeichnet“ (ebd., S. 17). Dazu müssen verschiedene Modi der Handlungskoordination unterschieden werden: Während in der politikwissenschaftlichen Forschung zunächst auf institutionelle Regelungsmechanismen, wie Staat, Markt, Netzwerk und Gemeinschaft (vgl. Pierre/Peters 2000, S. 17ff.; Benz 2004a, S. 20) rekurriert wurde, gibt es in der Zwischenzeit ergänzend vielfältigere, an die jeweiligen Analyseebenen und -felder angepasste Kategorienvorschläge (vgl. z.B. Lange/Schimank 2004, S. 20).

In Anerkennung der Schwierigkeit, zwischen Steuerungssubjekten und -objekten klar zu trennen, geht die Governance-Perspektive von einer *Vielzahl beteiligter Akteurinnen, Akteure und Akteurkonstellationen* bei gesellschaftlichen Regulationsprozessen aus. Dabei sind zunächst überindividuelle, „soziale“ oder „korporative“ Akteure gemeint. Diese sind „composite actors“, Konstellationen individueller Akteurinnen und Akteure, die durch „Zusammenhandeln“ (vgl. Fend 2006) entstehen und selbst schon das Ergebnis einer „Handlungskoordination“ sind. Akteurinnen und Akteure wirken – bewusst oder unbewusst – in ihrem Handeln so zusammen, dass es aus der Beobachterperspektive erscheint, als verfolgten sie eine gemeinsame Zielsetzung. Die Handlungskoordination solcher „Akteurkonstellationen“ kann sowohl explizit aus Verhandlungen (typisch für „korporative Akteure“) als auch implizit aufgrund gemeinsamer Deutungsmuster und wechselseitiger Beobachtung (typisch für „kollektive Akteure“ im Sinne sozialer Bewegungen) entstanden sein (vgl. Schimank 2002, S. 306ff.).

In ihrem Handeln stützen sich Akteurinnen und Akteure auf *Institutionen*, auf *institutionalisierte Regelsysteme*. Solche Regeln sollen Akteurinnen und Akteuren in prinzipiell unsicheren gesellschaftlichen Situationen eine gewisse Erwartungs- und Entscheidungssicherheit und damit relativ zielorientiertes und „ökonomisches“ Handeln bei der gesellschaftlichen Aufgabe der Interdependenzbewältigung ermöglichen (vgl. Schimank 2007, S. 174). Solche Institutionen sind gleichermaßen sowohl vorausgesetzter Kontext des Handelns als auch Gegenstand von formellen und informellen Gestaltungsbemühungen der Akteurinnen und Akteure. In der Governance-Perspektive werden diese sozialen Institutionen auch zum zentralen Erklärungsgegenstand, weil in ihnen wesentliche Angebote zur Handlungskoordination „aufbewahrt“ werden. Der Begriffskern analytischer Governance-Ansätze „lässt somit einerseits eine deutliche institutionalistische Prägung erkennen,

enthält aber auch Anknüpfungspunkte für akteursorientierte Zugänge, insofern als Steuern bzw. Koordinieren weiterhin als intentionales Handeln gedacht werden soll“ (Blumenthal 2005, S. 1167). Die Akteurs-/Prozessperspektive wird ebenso wie die Strukturperspektive als wichtig für die Erklärung der in Frage stehenden Phänomene angesehen (vgl. Altrichter 2015, S. 38f.).

Die Einsicht, dass „oberhalb“ und „unterhalb“ des nationalstaatlichen Regulierungsakteurs ebenfalls Steuerung geschieht, hat die Annahme eines *Mehrebenencharakters* von gesellschaftlicher Steuerung vorbereitet, die offensichtlich auch für das Bildungswesen relevant ist (vgl. Kussau/Brüsemeister 2007, S. 31ff.). Mehrebenensysteme entstehen immer dann, wenn bei gesellschaftlicher Gestaltung Grenzen zwischen Organisationen, aber auch die Grenzen von Staat und Gesellschaft überschritten werden müssen, „wenn zwar die Zuständigkeiten nach Ebenen aufgeteilt, jedoch die Aufgaben interdependent sind, wenn also Entscheidungen zwischen Ebenen koordiniert werden müssen“ (Benz 2004b, S. 127).

Schließlich scheint die Idee der *Mischung oder der hybriden Formen* ein zentrales Motiv der Governance-Perspektive zu sein. Prozesse, die unterschiedlichen Logiken der Handlungskoordination folgen, koexistieren nicht nur „nebeneinander“, sondern greifen oft ineinander und sind kausal aufeinander bezogen (vgl. Mayntz 1998/2009, S. 23f.). Der Anspruch der Governance-Analyse ist es, diesen Sachverhalt nicht bloß zu konstatieren, sondern die Feinstruktur dieser „Mischungen“, dieser hybriden Formen der Handlungskoordination, kategorial und empirisch zu erfassen.

Vielzahl von Akteurinnen und Akteuren, Mehrebenencharakter, Erfassung hybrider Mischungen – diese Themen deuten an, dass der gegenstandsbezogene Anspruch des Governance-Ansatzes nicht gerade bescheiden ist: Die (offenbar steigende) *Komplexität von Gesellschaft wie von Bildungssystemen* soll durch Forschung umfassender als bisher thematisiert werden. Auf der anderen Seite sind die theoriebezogenen Ansprüche des Ansatzes deutlich geringer. Allenthalben findet man die Weigerung, die kategorialen Bemühungen als Disziplin, als „Governance-Theorie“ bezeichnet zu sehen; stattdessen soll sie „*Perspektive*“ oder „*Betrachtungsweise*“ genannt werden: „Mit Betrachtungsweise ist nicht eine genaue Definition des Begriffs gemeint, sondern es sind die Aspekte angesprochen, auf die dieser Begriff die Aufmerksamkeit dessen lenkt, der sich mit der Wirklichkeit in systematischer Weise beschäftigt.“ (Benz 2004a, S. 19)

Diese vorsichtige Selbstpositionierung harmoniert mit dem Versuch,

„die impliziten Annahmen eines Großteils der Forschung zu Governance möglichst gering zu halten, um so ein auf verschiedenste Konstellationen anwendbares Instrumentarium zu erhalten. Governance als Forschungsperspektive erhebt nicht den Anspruch, eine Theorie der Gesellschaft oder staatlichen Handelns für

das 21. Jahrhundert zu formulieren, sondern versteht sich als ‚organising framework‘ (Stoker 1998, S. 18), das mit verschiedenen Theorieansätzen kompatibel ist.“ (Blumenthal 2005, S. 1166; vgl. auch Ball 1997, S. 43)

Die relative Offenheit für spezifischere Theorien ist eine „Stärke“ des Ansatzes, wenngleich er natürlich auch bestimmte theoretische Affinitäten aufweist und bestimmte Blick- und Fragerichtungen nahelegt (vgl. Benz 2004a, S. 27).

3. Forschungsstrategien und -methoden

Welche theoretischen und empirischen Vorgehensweisen entsprechen den Ansprüchen der Educational-Governance-Forschung? Nachfolgend sollen zentrale Punkte ihres Forschungsverständnisses vorgestellt und am Beispiel der Analyse der Implementation von Bildungsstandards erläutert werden. Bildungsstandards stellen eines der wesentlichen neuen Elemente dar, die im Zuge der Umformung der Steuerungsmodelle in den letzten 15 Jahren auf allen Bildungsebenen (zumindest in Deutschland und Österreich) eingeführt worden sind. Damit soll beispielhaft ein praktisches „Governance-Modell“ mit Hilfe des „Analyseansatzes Educational Governance“ untersucht werden. Die beschriebenen methodischen Herangehensweisen sind idealtypisch, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, zu verstehen (vgl. Altrichter/Maag Merki 2016b).

- 1) *Governance-Studien beziehen unterschiedliche theoretische Ansätze in die eigenen Analysen mit ein. Sie sind damit für verschiedene sozialwissenschaftliche Theorieansätze offen. Allerdings zeichnet sich die Governance-Perspektive durch einen Satz von gemeinsamen Bestimmungsstücken aus, die die Aufmerksamkeit von Forscherinnen und Forschern auf bestimmte Aspekte der Wirklichkeit lenken und „kategoriale Brücken“ zwischen verschiedenen Einzeluntersuchungen ermöglichen.*

Die Analyse der Implementation von Bildungsstandards kann nicht ohne den Einbezug unterschiedlicher Theorietraditionen erforscht werden. Die Einführung von Bildungsstandards fokussiert zwar zentral die Individualebene, nämlich die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler; aufgrund der Komplexität der Umsetzung dieses neuen Steuerungselementes (vgl. Klieme et al. 2003) sind aber die Unterrichtsebene, die Schulebene und die Makroebene ebenfalls betroffen. Um die Regelungs- und Steuerungsprozesse sowie die Effekte dieser Steuerungsreform angemessen zu untersuchen, sind unterschiedliche Theoriebezüge notwendig, mit denen die Kernelemente einer Educational-Governance-Forschung (z.B. Handlungskoordination, Akteurinnen und Akteure, Mehrebenensystem, transintentionale Wirkungen) fokussiert werden können.

Zunächst kann die Effektivität der Einführung daran gemessen werden, inwiefern es gelingt, die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler klassen- und schulübergreifend zu erfassen und zu beurteilen. Hierzu dienen *Kompetenzmodelle* als Folie für die Identifikation der Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler. Nebeneffekte der Neuerung können beispielsweise durch Rückgriff auf Kategorien von *Schultheorien* und auf empirische Ergebnisse der *Implementationsforschung* beobachtet werden. Langfristig interessiert zudem, inwiefern die Kompetenzen über mehrere Jahre verbessert und der Unterricht der Lehrpersonen kompetenzorientiert gestaltet werden können. Dies kann unter Rückgriff auf *Unterrichtsqualitätsmodelle* untersucht werden, da diese zentrale Indikatoren für die Identifikation eines kompetenzorientierten Unterrichts zur Verfügung stellen. Aufgrund der Rückmeldungen, die die Schulen und Lehrpersonen im Rahmen der vergleichenden Kompetenzmessungen erhalten, können zudem *Theorien der Unterrichtsentwicklung, der Professionalisierung oder der Schulentwicklung* hilfreich sein, um die intendierten und transintentionalen Effekte erfassen zu können. Über *akteurszentrierte* und *institutionalistische Ansätze* (Neo-Institutionalismus, Akteurs- und Handlungstheorien) wird es zudem möglich sein, die Koordinationsleistungen der verschiedenen Akteurinnen und Akteure im Mehrebenensystem zu untersuchen.

- 2) „Politik“ oder die Gestaltung sozialer Ordnung und sozialer Leistungen tritt in unterschiedlichen Manifestationsformen auf, die alle für das Verständnis von Steuerungs- und Gestaltungsgeschehen interessant sind und daher von Governance-Studien thematisiert werden müssen.

Um etwas über die Gestaltung sozialer Ordnungen und sozialer Leistungen bzw. die Prozesse und Wirkungen der Einführung von Bildungsstandards erfahren zu können, sind unterschiedliche Datenquellen als Manifestationsformen einzubeziehen. So interessieren beispielsweise *normative Regelsysteme* zu den gewünschten Wirkungen von Bildungsstandards oder *Umsetzungsvorgaben* für Lehrpersonen und Schulen, die *Handlungen und Transaktionen* zwischen den Lehrpersonen des gleichen Faches oder unterschiedlicher Fächer, Fachgremien, die die Bildungsstandards für die *Aus- und Weiterbildung* aufbereiten, *Unterrichtspraktiken* in Fächern, die mit bzw. nicht mit Bildungsstandards überprüft werden, *Orientierungen, Einstellungen oder Perspektiven* der verschiedenen Akteurinnen und Akteure im Bildungswesen oder kurz- und längerfristige Veränderungen in der *Interaktion* zwischen Lehrprofession, Schulaufsicht und Schuladministration.

- 3) Governance-Studien müssen sich sowohl mit Akteurinnen und Akteuren als auch mit Strukturen befassen.

Damit wird deutlich, dass Bildungsstandards im Kontext neuer Steuerungsmodelle nur dann in ihrer Komplexität erfasst werden können, wenn zum einen die Strukturen, beispielsweise *Vorgaben, Lehrpläne, Ressourcen, Aus- und Weiterbil-*

dungskonzepte und formale Rechenschaftssysteme, zum andern die Akteurinnen und Akteure, zunächst die *Schulleitungen, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler, Eltern und Behörden* in den Fokus der Analysen gelangen. Interessant dabei ist aber auch, weitere, bislang weniger häufig untersuchte Akteursgruppen zu berücksichtigen, so beispielsweise Lehrerverbände, Elternvertretungen, politische Verbände (siehe hierzu als Beispiel für Lehrplanreformen Bosche/Lehmann 2014) und ihre Handlungen, Orientierungen, Perspektiven oder Einflusswege. Besonders interessieren die *Interdependenzen* zwischen den Akteurinnen und Akteuren und jene mit den entsprechenden Strukturen, da anzunehmen ist, dass nicht nur generelle Prozesse und Effekte zu finden sind, sondern dass diese auch in Abhängigkeit von ihrer Situationsspezifität variieren.

- 4) *Governance-Analysen unterscheiden zwischen Beobachter- und Teilnehmerperspektiven und beziehen diese systematisch aufeinander.*

Bei der Untersuchung der Implementation von Bildungsstandards kann zum einen unter Berücksichtigung einer Teilnehmerperspektive eine *systematische Analyse des Alltagswissens, der Orientierungen, der Diskurse oder Handlungsstrategien der Akteurinnen und Akteure* erfolgen. Woran orientieren sich Lehrpersonen im Umgang mit Bildungsstandards? Wie übersetzen sie die Vorgaben in ihren Unterricht? Wie agieren sie im Rahmen von Fachkollegien? Welche Konsequenzen ziehen Schulleitungen und Lehrpersonen aus den Resultaten von vergleichenden Prüfungen zur Erfassung der in den Bildungsstandards definierten Kompetenzen? Damit soll eine „Rekonstruktion der gesellschaftlichen Wirklichkeit aus der Perspektive der handelnden Subjekte in hermeneutisch-interpretativer Einstellung“ (Osterloh/Grand 1997, S. 357) geleistet werden.

Zum anderen gehen Governance-Analysen über die Rekonstruktion der Teilnehmerperspektiven hinaus, indem sie *latente Strukturen oder implizite, handlungspraktische Orientierungsmuster* herausarbeiten, die erst in einer weitergehenden Analyse unter Berücksichtigung einer Metaperspektive deutlich werden. So können, wie dies beispielsweise Asbrand (2014) beschreibt, Orientierungen an bestimmte Kontexte, d.h. die konjunktiven Erfahrungsräume, zurückgebunden werden, was erlaubt, intendierte und nicht intendierte Wirkungen von Bildungsstandards zu beschreiben. Diese Beobachterperspektive kann als kritische Instanz Orientierungshilfen für das Verstehen sozialer Ordnungen und ihrer Transformation zur Verfügung stellen.

- 5) *Governance-Studien dürfen keinen engen Fokus wählen, sondern müssen Politiken in ihrem Kontext und ihrer historischen Bedingtheit untersuchen.*

Wie die internationale Diskussion zeigt, unterscheidet sich die Konzeption „Bildungsstandards“ im internationalen Vergleich deutlich (vgl. Klieme et al. 2003).

Darüber hinaus sind Bildungsstandards oftmals *nur ein Element in einem umfassenden Steuerungsmodell*, wobei verschiedene Studien zeigen, dass der bildungspolitische Kontext und das entsprechende Rechenschaftssystem, beispielsweise, inwiefern die Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen und Schulen gravierende Konsequenzen zu befürchten haben, falls die entsprechenden Zielvorgaben nicht erreicht werden („High-Stakes-Systeme“), die Prozesse der Umsetzung sowie die Wirkungen von Bildungsstandards beeinflussen (vgl. Maag Merki 2016). Die Untersuchung von Prozessen und Wirkungen von Bildungsstandards sollte somit *in Abhängigkeit vom gesellschaftlichen, bildungspolitischen und historischen Kontext* erfolgen; andernfalls ist die Validität der Ergebnisse eingeschränkt, und die Ergebnisse sind nur für eine spezifische Situation, nicht aber situations- und kontextübergreifend gültig. Die Ergebnisse der Analysen von Bildungsstandards in Deutschland, in den USA oder in England sind somit nur bedingt vergleichbar, da neben der konkreten Umsetzung die entsprechenden Bildungssysteme historisch und in ihrem kulturellen und politischen Kontext unterschiedlich sind.

- 6) *Governance-Studien müssen sowohl die Ebene politischer Proklamation und Legitimation als auch jene tatsächlicher Handlung und ihrer Wirkungen in den Blick nehmen und zueinander in Beziehung setzen.*

Bei der Analyse der Implementation von Bildungsstandards sind sowohl die *politisch kommunizierten Erwartungen und Zielvorgaben*, wie sie beispielsweise von der Kultusminister-Konferenz in Deutschland¹ proklamiert werden, in den Blick zu nehmen als auch die konkret in der Praxis festgestellten (Nicht-)Veränderungen, Problemzonen oder divergenten Umsetzungsformen. Educational-Governance-Analysen gehen damit über eine „reine“ Implementationsforschung hinaus, *in dem theoretisch fundiert auch das politisch nicht Erwartete* untersucht wird. So zeigen verschiedene Befunde, dass die Einführung von Bildungsstandards oder zentralen Abschlussprüfungen kaum „evidenzbasiert“ erfolgte, sondern hauptsächlich einer politischen Agenda folgte (vgl. Tillmann et al. 2008). Zudem sind bei der Umsetzung verschiedene Problemzonen aufgetaucht, die bei der Proklamation der Schulreform nur bedingt eingerechnet worden sind, so beispielsweise die Schwierigkeiten, die sich für Schulen und Lehrpersonen ergeben, aus den Ergebnissen von Vergleichsstudien zu lernen, Konsequenzen für ihre eigene schulische Praxis festzulegen und diese erfolgreich umzusetzen (vgl. Altrichter/Moosbrugger/Zuber 2016).

- 7) *Governance-Studien untersuchen Handlungen von Akteurinnen und Akteuren in sozialen Systemen mit dem Ziel, normative Konzepte mit den empirisch erfassten Wirkungen und Umsetzungsmodi zu konfrontieren sowie Wissen über die Implikationen von Koordinationskonstellationen zur Verfügung zu stellen, das es er-*

1 Vgl. URL: <http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/ueberblick.html>; Zugriffsdatum: 14.07.2015.

laubt, begründete Vorschläge für die Gestaltung solcher Konstellationen im Feld zu formulieren.

Damit können Ergebnisse aus Educational-Governance-Analysen zum einen dazu dienen, *deskriptiv Umsetzungsmodi, Implementationsprozesse sowie positive, negative, intendierte und nicht-intendierte Wirkungen herauszuarbeiten*. Zum andern lassen sich aber auch *Risikokonstellationen oder im Gegensatz dazu Bedingungen für eine zieladäquate Umsetzung von Bildungsstandards identifizieren*. So zeigen verschiedene Befunde, dass die bereits oben erwähnten „High-Stakes-Systeme“ kaum einen funktionalen Kontext für produktive Schul-, Unterrichts- und Lernentwicklungen darstellen, sondern die Ziele (z.B. Kompetenzentwicklung für alle Schülerinnen und Schüler) vor allem dann erreicht werden könnten, wenn ein umfassendes Set an schulexternen und schulinternen Rahmenbedingungen implementiert wäre (vgl. Maag Merki 2016). Der Educational-Governance-Forschungsansatz proklamiert somit nicht ein neues Steuerungsmodell, stellt aber den verschiedenen an praktischer Steuerung beteiligten Akteurinnen und Akteuren *Wissen über die Implikationen von Koordinationskonstellationen in spezifischen Kontexten und kritische Punkte ihrer Prozessgestaltung zur Verfügung*.

- 8) *Governance-Studien untersuchen die Fragen der Gestaltung und Leistung des Bildungssystems mittels empirischer Verfahren, wobei*
- 9) *unterschiedliche Forschungsstrategien und -methoden eingesetzt werden.*

Die Erforschung von Bildungsstandards mit Mitteln der Governance-Forschung ist *eine dezidiert theoretische wie auch empirische*. Sie kann nur dann differenziert und ihrer Komplexität entsprechend valide erfolgen, wenn unter Berücksichtigung einer *interdisziplinären Perspektive unterschiedliche methodische Verfahren*, quantitative wie qualitative Forschungsansätze, Querschnitt- und Längsschnittstudien, Selbstbeschreibungen wie auch performanznahe Verfahren, unter Berücksichtigung *multiperspektivischer* (Schulen, Lehrpersonen, Behörden, Verbände etc.) wie auch *multidimensionaler Kriterien* (Kompetenzentwicklung, Unterrichtsqualität, Organisationsentwicklung etc.) herangezogen werden. Methodische Monokulturen sind aus Sicht der Educational-Governance-Forschung ebenso wenig ertragreich wie die Eingrenzung auf wenige „richtige“ Aspekte, die anscheinend wesentlicher sind als andere.

4. Ausblick

Allen eben genannten Kriterien gleichzeitig in einer Forschungsstudie genügen zu wollen, wäre wohl ein „ungesunder“ Anspruch an sich selbst und andere. Wiewohl die zuvor genannten Ansprüche ein besseres Verständnis von Governance-

Phänomenen versprechen und zur Weiterentwicklung von Forschungsstrategien herangezogen werden sollten, werden sie kaum in ihrer Gesamtheit von Einzelstudien zu erfüllen sein. Aus dem ergibt sich, dass mit den zuvor diskutierten Überlegungen weniger Kriterien für Einzelstudien, sondern letztlich *Ansprüche an einen Governance-Diskurs* formuliert sind. Seine Aufgabe ist es u.a., Beziehungen zwischen verschiedenen Ansätzen und Studien herzustellen, Forschungslücken zu identifizieren oder Anforderungen an zukünftige Forschungen zu beschreiben.

Der beschriebene Educational-Governance-Ansatz kann aus unserer Sicht aufgrund der theoretischen wie auch methodischen Konzeption einen Beitrag für die Erforschung des Bildungswesens leisten. Der auch immer wieder kritisierte breite Fokus dieses Ansatzes erfährt insofern eine Eingrenzung, als es eine Beschränkung auf zentrale Merkmale (Mehrebenensystem, Handlungskoordinationen von Akteurinnen und Akteuren etc.) gibt und nicht „Alles und Jedes“ unter der Flagge *Educational-Governance-Forschung* zu subsumieren ist. Dennoch ist es das Ziel zukünftiger Forschung, den Begriff weiter zu schärfen und ihn gegenüber anderen Konzepten abzugrenzen. Zudem wird es notwendig sein, das analytische Verständnis eines Educational-Governance-Ansatzes gegenüber einer normativen Vorstellung von einer „good“ Governance immer wieder deutlich herauszuarbeiten und einer möglichen Gefahr, als Teil des Wissenschaftssystems immer wieder auch als Teil des zu untersuchenden sozialen Systems wahrgenommen zu werden, entgegenzuarbeiten. So hat die Educational-Governance-Forschung systematisch auch ihre eigene Rolle – beispielsweise welche Fragestellungen in den Blick genommen und welche anderen vermieden werden – in regelmäßigen Abständen in Metaanalysen zu untersuchen. Aus einer methodischen Perspektive bleibt die Weiterentwicklung des methodischen Repertoires eine weitere zentrale „Baustelle“ (vgl. Maag Merki/Langer/Altrichter 2014). So besteht die Gefahr, dass durch die Nutzung der immer wieder gleichen Verfahren, beispielsweise standardisierter Fragebogenerhebungen oder Interviewstudien, gewisse Prozesse, Handlungs- und Interpretationsmuster im Dunkeln bleiben. Ebenso sind Verbindungen zum nicht deutschsprachigen Diskurs über Governance-Transformationen derzeit noch spärlich und wurden erst in letzter Zeit gezielt gesucht (vgl. Altrichter 2010; Kuhlee/van Buer/Winch 2015). Damit bleibt die Zukunft interessant, und es ist zu hoffen, dass die Auseinandersetzung mit dem Educational-Governance-Forschungsansatz in der *Scientific Community* verstärkt und kritisch fortgeführt wird.

Anmerkung

Einige der Argumente dieses Beitrags wurden früher schon in Altrichter und Maag Merki (2016b) sowie Altrichter (2015) in ausführlicherer Form zur Diskussion gestellt.

Literatur

- Altrichter, H. (2010): Theory and Evidence on Governance: Conceptual and Empirical Strategies of Research on Governance in Education. In: *European Educational Research Journal* 9, H. 2, S. 147-158.
- Altrichter, H. (2015): Governance – Steuerung und Handlungskoordination bei der Transformation von Bildungssystemen. In: Abs, H.J./Brüsemeister, T./Schemmann, M./Wissinger, J. (Hrsg.): *Governance im Bildungssystem – Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination*. Wiesbaden: Springer VS, S. 21-63.
- Altrichter, H./Brüsemeister, T./Heinrich, M. (2005): Merkmale und Fragen einer Governance-Reform am Beispiel des österreichischen Schulwesens. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 30, H. 4, S. 6-28.
- Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hrsg.) (2007): *Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS.
- Altrichter, H./Heinrich, M. (2007): Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In: Altrichter, H./Brüsemeister T./Wissinger, J. (Hrsg.): *Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS, S. 55-103.
- Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.) (2010): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: Springer VS.
- Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.) (2016a): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: Springer VS.
- Altrichter, H./Maag Merki, K. (2016b): Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: Dies. (Hrsg.): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS, S. 1-27.
- Altrichter, H./Moosbrugger, R./Zuber, J. (2016): Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In: Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS, S. 235-277.
- Asbrand, B. (2014): Die dokumentarische Methode in der Governance-Forschung. Zur Rekonstruktion von Rekontextualisierungsprozessen. In: Maag Merki, K./Langer, R./Altrichter, H. (Hrsg.): *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden, Ansätze*. Wiesbaden: VS, S. 183-205.
- Ball, S.J. (1997/2006): What is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. In: Ders. (Hrsg.): *Education Policy and Social Class*. London: Routledge, S. 43-53.
- Benz, A. (2004a): Governance: Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept? In: Ders. (Hrsg.): *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen*. Wiesbaden: VS, S. 11-28.
- Benz, A. (2004b): Multilevel Governance – Governance in Mehrebenensystemen. In: Ders. (Hrsg.): *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS, S. 125-146.
- Benz, A./Lütz, S./Schimank, U./Simonis, G. (Hrsg.) (2007): *Governance – Ein Handbuch*. Wiesbaden: VS.
- Berkemeyer, N. (2009): *Die Steuerung des Schulsystems. Theoretische und praktische Explorationen*. Wiesbaden: VS.
- Blumenthal, J. von (2005): Governance – eine kritische Zwischenbilanz. In: *Zeitschrift für Politikwissenschaft* 15, H. 4, S. 1149-1180.
- Bosche, A./Lehmann, L. (2014): Governance und die Suche nach Regelungsmechanismen. Methodologische Implikationen eines Forschungsansatzes. In: Maag Merki, K./Langer, R./Altrichter, H. (Hrsg.): *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden, Ansätze*. Wiesbaden: Springer VS, S. 237-257.

- Brückner, Y./Tarazona, M. (2010): Finanzierungsformen, Zielvereinbarung, New Public Management, Globalbudgets. In: Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulwesen. Wiesbaden: VS, S. 81-109.
- Brüsemeister, T. (2004a): Schulische Inklusion und neue Governance. Münster: Monsenstein & Vannerdat.
- Brüsemeister, T. (2004b): Das andere Lehrerleben. Lehrerbiographien und Schulmodernisierung in Deutschland und in der Schweiz. Bern: Haupt.
- de Boer, H./Enders, J./Schimank, U. (2007): On the Way Towards New Public Management? The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany. In: Jansen, D. (Hrsg.): New Forms of Governance in Research Organisations. Dordrecht: Springer, S. 137-152.
- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS.
- Fend, H. (2008): Schule gestalten. Wiesbaden: VS.
- Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Döbrich, P./Gruber, H./Prenzel, M./Vollmer, H.J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Kühn, S.M. (2010): Steuerung und Innovation durch Abschlussprüfungen? Wiesbaden: VS.
- Kuhlee, D./van Buer, J./Winch, C. (Hrsg.) (2015): Governance in der Lehrerbildung: Analysen aus England und Deutschland/Governance in Initial Teacher Education: Perspectives on England and Germany. Wiesbaden: Springer VS.
- Kussau, J./Brüsemeister, T. (2007): Governance, Schule und Politik zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden: VS.
- Lange, S./Schimank, U. (2004): Governance und gesellschaftliche Integration. In: Dies. (Hrsg.): Governance und gesellschaftliche Integration. Wiesbaden: VS, S. 9-46.
- Maag Merki, K. (2016): Theoretische und empirische Analysen der Effektivität von Bildungsstandards, standardbezogenen Lernstandserhebungen und zentralen Abschlussprüfungen. In: Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS, S. 151-181.
- Maag Merki, K./Langer, R./Altrichter, H. (2014): Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze. Wiesbaden: Springer VS.
- Mayntz, R. (1998/2009): New Challenges to Governance Theory. In: Ders. (Hrsg.): Über Governance. Institutionen und Prozesse politischer Regelung. Frankfurt a.M.: Campus, S. 13-27.
- Mayntz, R. (2001/2009): Zur Selektivität der steuerungstheoretischen Perspektive. In: Ders. (Hrsg.): Über Governance. Institutionen und Prozesse politischer Regelung. Frankfurt a.M.: Campus, S. 29-40.
- Mayntz, R. (2005/2009): Governance-Theory als fortentwickelte Steuerungstheorie? In: Ders. (Hrsg.): Über Governance. Institutionen und Prozesse politischer Regelung. Frankfurt a.M.: Campus, S. 41-52.
- Osterloh, M./Grand, S. (1997): Die Theorie der Strukturation als Metatheorie der Organisation? In: Ortmann, G./Sydow, J./Türk, K. (Hrsg.): Theorien der Organisation. Opfaden: Westdeutscher Verlag, S. 355-359.
- Pierre, J./Peters, B.G. (2000): Governance, Politics and the State. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Preuß, B. (2012): Hochbegabung, Begabung und Inklusion. Schulische Steuerung im Mehrebenensystem. Wiesbaden: VS.
- Rürup, M. (2007): Innovationswege im deutschen Bildungssystem. Die Verbreitung der Idee „Schulautonomie“ im Ländervergleich. Wiesbaden: VS.

- Rürup, M./Fuchs, H.-W./Weishaupt, H. (2010): Bildungsberichterstattung – Bildungsmonitoring. In: Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulwesen. Wiesbaden: VS, S. 377-401.
- Schiene, C./Schimank, U. (2007): Research Evaluation as Organisational Development. The Work of the Academic Advisory Council in Lower Saxony (FRG). In: Whitley, R./Gläser, J. (Hrsg.): The Changing Governance of the Sciences. Dordrecht: Springer, S. 171-190.
- Schimank, U. (2002): Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie. Weinheim: Juventa.
- Schimank, U. (2005): Die akademische Profession und die Universitäten: „New Public Management“ und eine drohende Entprofessionalisierung. In: Klatetzki, T./Tacke, V. (Hrsg.): Organisation und Profession. Wiesbaden: VS, S. 143-164.
- Schimank, U. (2007): Neoinstitutionalismus. In: Benz, A./Lütz, S./Schimank, U./Simonis, G. (Hrsg.): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder. Wiesbaden: VS, S. 161-175.
- Schimank, U. (2009): Planung – Steuerung – Governance: Metamorphosen politischer Gesellschaftsgestaltung. In: Die Deutsche Schule 101, H. 3, S. 231-239.
- Stoker, G. (1998): Governance as Theory: Five Propositions. In: International Social Science Journal 50, S. 17-28.
- Tillmann, K.-J./Dederig, K./Kneuper, D./Kuhlmann, C./Nessel, I. (2008): PISA als bildungspolitisches Ereignis. Fallstudien in vier Bundesländern. Wiesbaden: VS.
- von Kopp, B. (2007): „New Governance“, gesellschaftlicher Wandel und civil society: Steuerung von Schule im Kontext von Paradoxien und Chancen. In: Trends in Bildung – international (TiBi) 15. URL: http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi15_kopp.pdf; Zugriffsdatum: 01.07.2010.

Katharina Maag Merki, Prof. Dr., geb. 1964, Professorin für Pädagogik mit dem Schwerpunkt „Theorie und Empirie schulischer Bildungsprozesse“, Universität Zürich.

Anschrift: Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestraße 36, 8032 Zürich, Schweiz
E-Mail: kmaag@ife.uzh.ch

Herbert Altrichter, o.Univ.-Prof. Dr., geb. 1954, Professor für Pädagogik und Pädagogische Psychologie, Johannes Kepler Universität Linz.

Anschrift: Institut für Pädagogik und Psychologie, Abteilung für Pädagogik und Pädagogische Psychologie, Altenberger Straße 69, 4040 Linz, Österreich
E-Mail: herbert.altrichter@jku.at

Unsere Buchempfehlung

Stefan Kühne

Zur Rekonstruktion schulischer Bildungsverläufe

Der Beitrag der Individual-
statistik für die Entwicklung
von Verlaufsindikatoren

Empirische Erziehungswissenschaft, Band 60,
2015, 288 Seiten, br., 34,90 €,
ISBN 978-3-8309-3307-6
E-Book: 30,99 €, ISBN 978-3-8309-8307-1

60

EMPIRISCHE
ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

Stefan Kühne

Zur Rekonstruktion schulischer Bildungsverläufe

Der Beitrag der Individualstatistik
für die Entwicklung von Verlaufsindikatoren

WAXMANN

Für Aussagen über das Schulwesen stellen amtliche Schulstatistiken eine zentrale Informationsgrundlage dar. Viele Bundesländer erfassen inzwischen so genannte schulstatistische Individualdaten.

In dieser Untersuchung wird nach dem Zugewinn dieser Individualdaten für das Bildungsmonitoring in Deutschland gefragt. Am Beispiel ausgewählter Schulstatistiken zum Schulabschluss und Schulabbruch werden die Defizite herkömmlicher Indikatoren aufgezeigt und individualstatistischen Indikatorenansätzen gegenübergestellt. Ziel ist es, von der üblichen Beschreibung von Zuständen ('stock indicators') zu einer Rekonstruktion von Verläufen zu gelangen ('flow indicators').



WAXMANN

www.waxmann.com
order@waxmann.com

Unsere Buchempfehlung

Stephan Gerhard Huber,
Stiftung der Deutschen Wirtschaft,
Robert Bosch Stiftung (Hrsg.)

Schule gemeinsam gestalten – Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung

Beiträge zu Leadership in der Lehrerbildung

2015, 328 Seiten, br., 39,90 €,
ISBN 978-3-8309-3324-3
E-Book: 35,99 €,
ISBN 978-3-8309-8324-8

Stephan Gerhard Huber,
Stiftung der Deutschen Wirtschaft,
Robert Bosch Stiftung (Hrsg.)

Schule gemeinsam gestalten – Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung

Beiträge zu Leadership in der Lehrerbildung

WAXMANN

Robert Bosch Stiftung

 **sdw**
Stiftung der Deutschen Wirtschaft

Um Schule erfolgreich zu gestalten und ihre Qualität weiterzuentwickeln, kommt der Entwicklung und Förderung von Kompetenzen für pädagogische Führung in allen drei Phasen der Lehrerbildung eine besondere Rolle zu. In diesem Buch wird ein Kompetenzmodell für pädagogische Führung entworfen. Eine Entwicklungslandkarte beschreibt Inhalte, Lern- und Lehrformate, die Lehrkräften und pädagogischen Führungskräften in ihrem Kompetenzerwerb für Gestaltungsaufgaben in der Schule förderlich sein können. Empfehlungen für die Umsetzung und Etablierung einer systematischen und nachhaltigen Entwicklung von Kompetenzen pädagogischer Führung schließen sich an. Abschließend stellt ein umfangreicher Praxisteil innovative Angebote aus allen Phasen der Lehrerbildung vor.



WAXMANN

Unsere Buchempfehlung

Sandra Krause

Die Funktion des Rechts bei der Steuerung schulischer Bildung

Eine rechtsvergleichende
Untersuchung für Deutschland,
Finnland und die Niederlande

Studien zur International und
Interkulturell Vergleichenden
Erziehungswissenschaft, Band 22,
2015, 170 Seiten, br., 24,90 €,
ISBN 978-3-8309-3229-1
E-Book: 21,99 €,
ISBN 978-3-8309-8229-6



Das unterdurchschnittliche Abschneiden vieler deutscher Bundesländer bei den Bildungsstudien der vergangenen Jahre indiziert vielfältige Defizite der gegenwärtigen deutschen Bildungspolitik. Diese Studie widmet sich der Frage, ob zur besseren Erreichung von Bildungszielen neben einer möglichen Veränderung von Lehrinhalten und Methoden und einer Steigerung der finanziellen Aufwendungen auch eine Modifikation der rechtlichen Strukturen des Bildungssystems empfehlenswert oder gar erforderlich ist und vergleicht dazu die Rechtskonstruktionen der Schulsysteme Finnlands, Deutschlands und der Niederlande.



WAXMANN

Unsere Buchempfehlung

Hans Döbert, Horst Weishaupt (Hrsg.)

Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen Ein Handbuch

2015, 320 Seiten, br., 39,90 €,

ISBN 978-3-8309-3183-6

E-Book: 35,99 €, ISBN 978-3-8309-8183-1

Hans Döbert
Horst Weishaupt
(Hrsg.)

Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen

Ein Handbuch

WAXMANN

Fragen der Verbesserung von Qualität und Chancengerechtigkeit im deutschen Bildungssystem sind seit längerer Zeit vermehrt in den Fokus des bildungspolitischen Interesses gerückt. Um ein leistungsfähiges und attraktives Bildungsangebot bereitstellen zu können, entschließen sich immer mehr Kommunen zu einem Bildungsmonitoring. Dieses Handbuch beschäftigt sich mit den drei thematischen Schwerpunkten „Kommunales Bildungsmonitoring“, kommunales Bildungsmanagement“ und „Bildungssteuerung in Kommunen“ und stützt sich dabei zu einem großen Teil auf Erfahrungen mit dem BMBF-Programm „Lernen vor Ort“ (LvO). Der Band richtet sich an bildungspolitisch Verantwortliche in Kommunen, Mitarbeiter in kommunalen Ämtern und alle an Steuerungsfragen im Bildungswesen Interessierten in Forschung und Bildungspraxis.



WAXMANN