

Rürup, Matthias

Ausländische und internationale Bildungsberichte als Orientierung für die nationale Bildungsberichterstattung in Deutschland

Trends in Bildung international (2003) 7, S. 1-18

urn:nbn:de:0111-opus-50974

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Ausländische und internationale Bildungsberichte als Orientierung für die nationale Bildungsberichterstattung in Deutschland¹

Matthias Rürup

Der Zweck eines nationalen Bildungsberichts ist unstrittig: Er soll in regelmäßigen Abständen einer möglichst breiten Öffentlichkeit darüber Auskunft geben, ob es dem Bildungswesen als einem komplexen Institutionengefüge gelingt, die an es gestellten gesellschaftlichen Anforderungen zu erfüllen. Darüber hinaus soll ein solcher Bericht zumindest erste Informationen dafür liefern, wo für die Bildungspolitik Veränderungsbedarf und Gestaltungsmöglichkeiten zu lokalisieren sind.

Kontrovers sind dagegen die konkrete Ausgestaltung und die Institutionalisierung des Bildungsberichts. Sollen nur jene gesellschaftlichen Anforderungen beschrieben und kontextualisiert werden, die makroökonomisch Relevanz besitzen, oder sollten auch individuelle Aspekte wie z.B. die Zufriedenheit der Schüler und Schülerinnen in der Schule einen eigenen Stellenwert erhalten? Muss der Bildungsbericht aus einem Set bildungsstatistischer Indikatoren bestehen oder kann er auch als textorientierte Expertise von Sachverständigen gestaltet werden? Muss der nationale Bildungsbericht das Bildungswesen als Ganzes, also auch außerschulische Bildungsinstitutionen, beschreiben? Soll er immer gleich strukturiert sein, oder kann er seinen Aufbau auch an jeweils zentral erscheinende Aspekte (und von wem als solche definiert) ausrichten? Welcher Abstand zwischen den Erscheinungszeitpunkten ist noch ‚regelmäßig‘: zwei Jahre, fünf Jahre oder zehn Jahre? Welche regionalen Differenzierungen muss die nationale Perspektive ermöglichen? Welche Aspekte und Daten müssen überhaupt in welchem Umfang enthalten sein?

Die Fragen ließen sich leicht fortsetzen; sie stehen letztlich für einen zentralen Sachverhalt. Ein „Nationaler Bildungsbericht“ ist in seiner konkreten Gestalt durch eine Vielzahl von Entscheidungen aus einer Vielzahl von Optionen mit je unterschiedlichen Implikationen zu bestimmen. Die Anzahl der Entscheidungsoptionen lässt sich dabei auf mehrfache Weise klären und reduzieren. Die vergleichbar pragmatischste Variante ist die, der sich diese Studie widmet, nämlich zu fragen: Wie machen es die anderen?

Im Folgenden werden an ausgewählten Beispielen unterschiedliche Formen der Gestaltung nationaler Bildungsberichte in anderen Staaten vorgestellt. Als nationale Bildungsberichte werden dabei Reporte angesehen, die folgende Kriterien erfüllen:

- Sie erscheinen als Publikationsreihe in jährlichem, maximal in fünfjährlichem Abstand mit jeweils identischem Titel oder aufeinander bezogener Zählung.
- Sie richten sich an die breite Öffentlichkeit.
- Sie werden im staatlichen Auftrag erstellt.
- Sie berichten über vielfältige Aspekte des Bildungswesens eines Staates mit dem Anspruch, für das nationale Bildungswesen eine evaluative Gesamtschau zu ermöglichen. Darin unterscheiden sie sich ganz zentral z.B. von bildungsstatistischen Jahrbüchern.

¹ Diese Studie wurde als Abschnitt A 1 in die Konzeption künftiger Bildungsberichterstattung aufgenommen, die ein Konsortium unter Federführung des DIPF Anfang September 2003 der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) übergeben hat (Hermann Avenarius / Hartmut Ditton / Hans Döbert / Klaus Klemm / Eckhard Klieme / Matthias Rürup / Heinz-Elmar Tenorth, / Horst Weishaupt / Manfred Weiß: Bildungsberichterstattung für Deutschland: Konzeption. Frankfurt am Main, 2003: S. 9 - 34). Dieser Teilbericht soll mit einer Stellungnahme der KMK auf deren Homepage veröffentlicht werden. Inzwischen bei Leske + Budrich, Opladen 2003, erschienen ist der von denselben Autoren, gleichfalls im Auftrag der KMK erarbeitete „Bildungsbericht für Deutschland – Erste Befunde“. Der vorliegende Text stützt sich neben einer Literatur- und Internetrecherche auch auf die Sekundäranalyse von Länderberichten, die u.a. von Experten aus Frankreich, Kanada, England und den Niederlanden im Rahmen eines Projektes zum „Vertiefenden Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten“ erstellt wurden. Während der zusammenfassende Bericht dieses Projektes am 04. Juli 2003 öffentlich vorgelegt wurde (Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“: Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Berlin: 2003), ist eine Veröffentlichung dieser Länderberichte erst für das Jahr 2004 vorgesehen.

- Sie stellen eine theoretisch begründete Auswahl aus den verfügbaren bildungsstatistischen und anderen empirisch gesicherten Informationen über das Bildungswesen zusammen, die sie entweder durch die Struktur des Berichts oder durch ausdrückliche Kommentare zueinander ins Verhältnis setzen.

Für ausgewählte Berichte wird im Folgenden dokumentiert, wie oft, mit welchem Umfang, mit welcher inhaltlichen Struktur, mit welchem argumentativen Charakter diese Berichte erscheinen, wer sie inhaltlich verantwortet und auf welche zentralen Institutionen der Datengewinnung zum Bildungswesen sie sich wesentlich stützen. Soweit möglich wurden auch Auskünfte zum Personal- und Finanzbedarf versammelt, allerdings erlauben diese Daten keine direkten Vergleiche. Sie können nur Auskunft geben über Personal- und Finanzbedarf *einer* bestimmten Organisation in den spezifischen institutionellen Strukturen der kontinuierlichen Bildungsforschung und bildungsstatistischen Informationsgewinnung eines Landes.

Zusätzlich zu nationalen Bildungsberichten wird hier auch auf internationale und supranationale Beispiele der Berichterstattung über Bildungssysteme eingegangen. Sie sind wichtig als Marksteine für inhaltliche Konzepte und Trends der Indikatorenauswahl und -definition.

Der vorliegende Text gliedert sich in vier Abschnitte, von denen die ersten drei dokumentierenden Charakter haben. Teil 1 informiert über internationale Bildungsberichte, Teil 2 über nationale Bildungsberichte unter dem Gesichtspunkt unterschiedlicher staatlicher Strukturen (föderal, unitaristisch), Teil 3 über einen besonderen Typ nationaler Bildungsberichte in mehreren nicht föderalen Staaten. Teil 4 fasst die Ergebnisse zusammen.

1 Bildungsberichte auf internationaler und supranationaler Ebene

International vergleichende Indikatorenberichte stellen wichtige Orientierungspunkte für nationale Bildungsberichte dar. Die regelmäßige Aktualisierung der internationalen Bildungsberichte erzeugt in den beteiligten Ländern ebenso regelmäßig einen Lieferzwang bestimmter bildungsstatistischer Daten, die zudem entsprechend international vergleichbarer Standards zu generieren und aufzubereiten sind. Auch aus Gründen der Kostenersparnis und der einfacheren Arbeitsorganisation bei der Berichtslegung macht es dementsprechend für eine nationale Bildungsberichterstattung Sinn, sich mit diesen internationalen Vorgaben auseinander zu setzen und sie als Basispool ihrer Berichterstattung zu begreifen. Dies umso mehr als auf diese Weise die Einbeziehung internationaler Vergleiche in die nationale Berichterstattung systematisch gesichert ist. Unter diesen Gesichtspunkten werden im Folgenden die Bildungsberichte der OECD und der Europäischen Kommission vorgestellt.²

1.1 Bildungsberichterstattung der OECD³

Auf internationaler Ebene bietet die OECD mit ihren jährlich parallel erscheinenden Publikation *Education at a Glance*⁴ und *Education Policy Analysis*⁵ (auf deutsch herausgegeben als *Bildung auf*

² Ein weiteres Beispiel internationaler Bildungsberichterstattung ist der Weltbildungsbericht der UNESCO (s. www.unesco.org/education/information/wer/, Stand: August 2003). Er wurde seit 1991 alle zwei Jahre veröffentlicht. Inzwischen gibt es fünf Ausgaben, die letzte erschien im Jahre 2000. Mit ihren rund hundertfünfzig Seiten bieten die Weltbildungsberichte jeweils eine konzentrierte Übersicht über Daten und Fakten zu Bildungsmöglichkeiten und Bildungsgrad nach Altersgruppen und Geschlecht, Alphabetisierung und Schulbesuch, Auslandsstudien, Hochschulbildung und Forschung, Bildungsausgaben und Finanzierung. Allerdings sind die Berichte sehr stark themenorientiert ausgerichtet, kontinuierlich werden lediglich elf „Weltindikatoren für Bildung“ berichtet. Die empirische Basis bildete das innerhalb der UNESCO akkumulierte Wissen und statistische Material sowie Untersuchungen anderer internationaler Agenturen (unter anderem OECD, Eurostat) und von Nichtregierungsorganisationen. Als einen weiteren UNESCO-Bildungsbericht ist der *EFA Global Monitoring Report* anzusehen, der erstmals 2001 veröffentlicht wurde und bis 2015 jährlich erscheinen soll. Zweck dieses Reports ist die kontinuierliche Prüfung der Erreichung der im Jahr 2000 auf der Weltbildungskonferenz in Dakar vereinbarten Ziele des UNESCO-Projektes *Education for All* (EFA). Der *EFA Global Monitoring Report* ist so ein herausragendes Beispiel für einen kriterienorientierten Bildungsbericht. Die zweite Ausgabe aus dem Jahr 2002 hat einen Umfang von fast 200 Seiten, ihr ist ein 150-seitiger Tabellenband beigelegt ist (siehe unter www.unesco.org/education/efa/, Stand: August 2003). Allerdings ist die Bildungsberichterstattung der UNESCO mit ihrem weltweit vergleichenden Ansatz zu unspezifisch für die besondere Interessenkonstellation der Bildungsberichterstattung in OECD-Staaten.

³ Im Internet zugängliche Informationsquellen zur Bildungsberichterstattung der OECD (z.B. Online-Ausgaben von *Education at a Glance* 2001 und 2002 in Französisch und Englisch, Stand 12. Juli 2003) finden sich unter: www.oecd.org.

⁴ OECD (Hrsg.): *Education at a Glance. OECD Indicators*. Paris: 1992ff.

einen Blick' und ‚Bildungspolitische Analyse‘) das prominenteste Beispiel regelmäßiger Bildungsberichterstattung. Während ‚*Education at a Glance*‘ der kontinuierlichen und vergleichenden Darstellung vorwiegend bildungsstatistisch unteretzter Indikatoren zu den nationalen Bildungssystemen der OECD-Länder dient, werden in der ‚*Education Policy Analysis*‘ jährlich bestimmte Themen gesondert und vertiefend herausgegriffen und mit zusätzlichen wissenschaftlichen Expertisen angereichert.

Sowohl der Umfang des Berichts ‚*Education at a Glance*‘ als auch der Umfang und die Struktur seines Indikatorensystems haben sich seit der ersten Ausgabe 1992 immer wieder verändert. 1992 hatte ‚*Education at a Glance*‘ noch einen Umfang von 150 Seiten, im Jahr 2002 waren es mehr als 400; 1992 beinhaltete der Bericht drei Kapitel mit 36 Indikatoren, 1995 drei Kapitel mit insgesamt 13 weiteren Untergliederungen und 47 Indikatoren, 2002 waren es vier Kapitel mit 34 Indikatoren. Es gab kaum ein Jahr, in dem nicht Teile der Struktur verändert und Indikatoren ausgewechselt wurden.

Doch wäre die Interpretation verfehlt, dass der Bericht ‚*Education at a Glance*‘ eine konzept- und theorielose Zusammenstellung international verfügbarer Daten sei. Ende der 1980er-Jahre wurde im *Centre for Educational Research and Innovation (CERI)*, der mit Bildungsfragen beschäftigten Abteilung der OECD, insbesondere auf Wunsch der USA und bis heute wesentlich mitfinanziert durch das amerikanische *National Center for Education Statistics (NCES)*, das Projekt ‚*Indicators of Education Systems*‘ (INES) gestartet, an dem bis heute in verschiedenen Arbeitsgruppen eine Vielzahl international renommierter Bildungsforscher und Experten aus den Bildungsadministrationen beteiligt sind.⁶ Durch INES wurde das Rahmenkonzept für die OECD-Bildungsberichterstattung in ‚*Education at a Glance*‘ entwickelt. Dabei waren auch nach der Entwicklung des theoretischen Rahmenkonzepts 1992 enorme Anstrengungen, insbesondere bei der Angleichung und Standardisierung der bildungsstatistischen Zuarbeiten der einzelnen OECD-Länder, zu leisten. Mit den PISA-Erhebungen, die ebenfalls von der OECD organisiert und verantwortet werden, tritt das Indikatorenprogramm der OECD zudem in eine neue Phase. Unabhängig von den bildungsstatistischen Zulieferungen der Länder werden nunmehr systematisch Daten zu vielfältigen Aspekten der nationalen Bildungssysteme – und nicht nur (aber auch) bezüglich der Schülerleistungen – erhoben. Insofern dokumentieren die Veränderungen in den verschiedenen Ausgaben von ‚*Education at a Glance*‘ eine dauerhafte Bemühung der Annäherung der Berichterstattung an ein theoretisches Grundkonzept, das jedoch angesichts jeweils vorhandener Daten und Datenmängel pragmatisch umgesetzt wurde. In der 2002er Ausgabe hat die OECD angekündigt, dass sie derzeit an einer grundsätzlichen Neuorganisation ihres Indikatorensystems arbeitet. Zukünftig werden die einzelnen Indikatoren in einem Raster verortet, das vier verschiedenen Aggregationsebenen (individuell, Unterricht, institutionell, systemisch) und drei verschiedene Beschreibungsaspekte (Ergebnisse, Beeinflussungsmöglichkeiten und eher unbeeinflussbarer Kontext) unterscheidet. Wie sich diese Neuausrichtung des Indikatorensystems direkt im Bericht ‚*Education at a Glance 2003*‘ niederschlagen wird, dürfte aufschlussreich sein.

Bei Bildungsberichten muss grundsätzlich zwischen dem zugrunde liegenden Indikatorenkonzept und der konkreten Kapiteleinteilung, die unter anderem dramaturgischen Gesichtspunkten folgt, unterschieden werden. Konzeptuell folgte ‚*Education at a Glance*‘ bis ins Jahr 2002 einer konsistenten Gliederung in Kontext-, Input-, Prozess- und Outputdaten, die Kapiteleinteilung des Berichts war demgegenüber variabel.

Dabei ist durchaus ein fester Kern von regelmäßig berichteten bildungsstatistischen Daten auszumachen, um den sich teilweise aufgrund bestimmter thematischer Schwerpunkte weitere Indikatoren gruppieren. Kontinuierlich berichtet wurde:

- über den demographischen, ökonomischen und sozialen Kontext der jeweiligen nationalen Bildungssysteme,
- über die privaten und öffentlichen Ausgaben für das Bildungswesen sowie die Bildungsbeteiligung insgesamt und nach einzelnen Bildungsbereichen, von der Vorschule bis zur tertiären Bildung,
- über die Schüler-Lehrer-Relation, Charakteristiken der Lehrerschaft (Gehälter, Alter, Geschlecht, Arbeitszeit), über die vorgesehene Unterrichtszeit, das Unterrichtsklima und vor allem in den letzten Jahren über die schulische Computerausstattung und deren Nutzung,

⁵ OECD (Hrsg.): *Education Policy Analysis*. Paris: 1992ff.

⁶ Siehe z.B. *Centre for Educational Research and Innovation (CERI)* (Hrsg.): *The OECD International Education Indicators. A Framework for Analysis*. Paris: 1992; *Centre for Educational Research and Innovation (CERI)* (Hrsg.): *Making Education Count. Developing and Using International Indicators*. Paris: 1994; Andreas Schleicher: *Entstehung, Ziele und Entwicklung des Projekts INES: Hintergrund, Entstehung, Stellenwert als Informationsbasis für bildungspolitisches Handeln*. In: *Hochschul-Information-System (HIS)* (Hrsg.): *HIS-Workshop: OECD-Bildungsindikatoren – Methoden und Ergebnisse des internationalen Bildungsvergleichs*. Hannover: 2000.

- bis zum Jahr 1998 und seitdem nicht mehr: über die Verteilung von Entscheidungskompetenzen für die einzelnen Bildungsbereiche und einzelne Entscheidungsparameter auf nationaler, regionaler und einzelschulischer Ebene,
- über die Anzahl der vergebenen Schul- und Hochschulabschlüsse,
- über Schülerleistungen in ausgewählten Bereichen und
- über Zusammenhängen zwischen Bildungsabschluss und späterer Berufstätigkeit.

Im Mittelpunkt von ‚*Education at a Glance*‘ steht der Vergleich der Bildungssysteme der OECD-Länder. Dabei wurde zunehmend versucht, Unterschiede zwischen städtischen und ländlichen Regionen, großen und kleinen Schulen u.ä. mit einzubeziehen; zugleich wird immer wieder auf länderübergreifende Trends hingewiesen. Die Darstellung der Indikatoren ist daran orientiert, möglichst knapp und übersichtlich die Befunde der Ländervergleiche vorzustellen. Einer pointierten Erläuterung der Bedeutung eines Indikators für die Einschätzung von Qualität im Bildungswesen folgt jeweils die Ergebnispräsentation, die durch Datentabellen und Grafiken illustriert wird. Zusätzlich werden kurze methodologische Hinweise zum besseren Verständnis geliefert.

Gegenüber dem auf Kontinuität und evaluerenden Überblick ausgerichteten Bericht ‚*Education at a Glance*‘ werden in dem ihn begleitenden Band ‚*Education Policy Analysis*‘ von Ausgabe zu Ausgabe wechselnde Einzelaspekte herausgegriffen und – gestützt auf fachwissenschaftliche Studien – vertiefend untersucht. So hat z.B. der Band des Jahres 1999 neben drei weiteren Themen den Komplex ‚Erziehung und Betreuung im Vorschulalter‘ einer differenzierteren Analyse unterzogen. In dieser kleineren Studie findet der Leser nicht nur Informationen zum Elementarbereich und zu seiner Ausgestaltung in den OECD-Ländern, sondern darüber hinausgehend Übersichtsdarstellungen beispielsweise zu Untersuchungen über positive Auswirkungen vorschulischer Erziehung und Betreuung. Die Publikation ‚*Education Policy Analysis*‘ hat mit ihren fast 100 Seiten einen deutlich geringeren Umfang als ‚*Education at a Glance*‘.

Dieses periodisch erscheinende ‚Paar‘ von OECD-Veröffentlichungen stellt eine sonst nur selten erreichte Kombination von Berichten zu wiederkehrenden Gegenstandsbereichen und von wechselnden vertiefenden Analysen dar. Wichtig für die nationale Bildungsberichterstattung in Deutschland ist, dass beide Publikationen für die Fachöffentlichkeit eine wichtige Quelle zum Auffinden internationaler Benchmarks und international verbreiteter Trends sind.

1.2 Publikationen der Europäischen Kommission⁷

Seit 1995 gibt die Europäische Kommission einen außerordentlich breit angelegten Indikatorenbericht zum europäischen Bildungswesen heraus: die ‚*Key Data on Education in Europe*‘ (deutsch: Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa⁸). In den ersten drei Jahren wurden die ‚*Key Data*‘ jährlich veröffentlicht, seit dem Jahr 2000 wird ein zweijähriger Turnus anvisiert. In der fünften Ausgabe dieser Publikation aus dem Jahr 2002 sind auf ca. 300 Seiten in neun Kapiteln (A bis I) 145 Indikatoren gesammelt, mit denen die Bildungseinrichtungen und Bildungssysteme in 30 europäischen Ländern (die 15 Mitgliedsstaaten der Europäischen Union, die drei EFTA/EWR-Staaten und zwölf Beitrittsländer) verglichen werden. Berichtet wird

- zum Kontext von Bildung (z.B. die Bevölkerungsentwicklung in Europa, das Bildungsniveau nach Altersgruppen, der Umfang der Schüler- und Studierendenpopulation, die Arbeitslosenquote in den einzelnen Ländern, die spezifische Beschäftigungssituation von Jugendlichen und von Frauen sowie die Chancen auf eine Anstellung in Abhängigkeit vom Bildungsabschluss),
- zu den Strukturen der Bildungssysteme und der Bildungseinrichtungen (u.a. zur Bildungszeit, zum Anteil privater bzw. öffentlicher Schulen, zu Formen der sonderpädagogischen Schulangebote und dem sonderpädagogischen Förderbedarf, zur Schulautonomie im Allgemeinen als auch unter curricularen und finanziellen Gesichtspunkten, bezüglich der Verfahren der Lehrereinstellung und der Unterrichtsorganisation, zur Elternbeteiligung sowie zu den Verfahren externer Leistungsmessung),
- in jeweils eigenen Kapiteln zur vorschulischen Bildung (Elementarbereich), zur schulischen Bildung (Primarbereich, Sekundarbereich) sowie zur Hochschulbildung (Tertiärbereich), wobei jeweils bereichsspezifisch differenziert Daten

⁷ Im Internet zugängliche Informationsquellen zur Bildungsberichterstattung der Europäischen Union (z.B. die Onlineausgabe von ‚*Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2002*‘ in Deutsch) finden sich unter: www.eurydice.org (Stand: Juli 2003).

⁸ Europäische Kommission: Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa – 1994 (1995, 1997, 1999/2002, 2002 ...). Luxemburg: 1995 (1996, 1997, 2000, 2002 ...).

- zur Bildungsbeteiligung, Unterrichtsorganisation (Gruppenbildung, Gruppenstärken, Betreuungsrelationen), zu den Curricula und Stundenvolumen sowie zu den Zugangs-, Abgangs- und Versetzungsregeln dargestellt werden, und
- zu ausgewählten Themen, wie dem Lehrpersonal, seiner Ausbildung und seinen Beschäftigungsverhältnissen (Teilzeit, Ruhestandsregelungen, Gehälter), der fremdsprachlichen Bildung (u.a. Umfang und Beginn des schulischen Fremdsprachunterrichts und der Sprachförderung für ausländische Kinder) sowie der Bildungsfinanzierung (z.B. zum Umfang und zur Verteilung des Bildungshaushalt auf einzelne Bildungsbereiche, zum Anteil privater Mittel und zur staatlichen Ausbildungsförderung).

Von Ausgabe zu Ausgabe zugenommen haben der Umfang des Berichts (1995 waren es 110 Seiten) und des Indikatorensets (1996 waren es 120 Indikatoren), die in den Vergleich einbezogenen europäischen Länder (1995 waren es zwölf europäische Staaten) sowie die vertiefend betrachteten Themen. Kontinuierlich war die fremdsprachliche Bildung Gegenstand der vertiefenden Analyse, 1996 kam die Lehrerbildung hinzu und erst seit der aktuellen Ausgabe wird spezifisch zur Bildungsfinanzierung berichtet. Dem Thema „Sonderschulische Bildung“ wurde seit der Ausgabe 1997 ein eigenes Kapitel gewidmet, allerdings ist es mit der aktuellen Ausgabe wieder in die anderen Kapitel integriert worden. Ebenso wurde das Kapitel zur informationstechnischen Bildung, das im Jahr 2000 eingeführt worden war, wieder aufgehoben.⁹ Berufsbildung und berufliche Weiterbildung sind als Themenbereiche von ‚*Key Data on Education in Europe*‘ bewusst ausgeklammert: Der Bericht bezieht sich ausdrücklich auf die Bildungssysteme im engeren Sinne.

Inhaltlich steht bei ‚*Key Data on Education in Europe*‘ der Vergleich der europäischen Bildungssysteme im Mittelpunkt, wobei vor allem ein orientierender Überblick über die strukturelle Vielfalt und die allgemeinen Entwicklungstendenzen angestrebt ist. Daten und Analysen zur Qualität von Bildung und insbesondere der Bezug auf Schülerleistungen spielten in dem Bericht bisher keine zentrale Rolle. Bemerkenswert ist allerdings der Versuch, schon mit den Überschriften der einzelnen Textabschnitte zentrale Botschaften zu vermitteln. So lautet ein Abschnitt im Kapitel ‚Primarbereich‘: „Meist gilt das Klassenlehrerprinzip“ oder ein Abschnitt im Kapitel ‚Tertiärer Bereich‘ „Einschreibe- und Studiengebühren in nahezu allen Staaten“.

Das Gesamtkonzept des Berichts beruht auf einer Kombination von Grafiken zur Darstellung der vergleichend angelegten statistischen und deskriptiven Daten und einem begleitenden Text mit Kommentaren zu den wichtigsten Aspekten, die sich aus dem Vergleich dieser Daten ergeben. Am Ende der Kapitel befindet sich jeweils ein Anhang mit Tabellen. Dem Bericht vorangestellt ist ein Abschnitt, der die wichtigsten Ergebnisse des Indikatorenberichts zusammenfasst. Gerade in diesem 18-seitigen Text zeigt sich der deskriptiv-vergleichende Grundcharakter des Berichts sehr deutlich: länderspezifische Daten zu einzelnen Aspekten des Bildungswesens werden lediglich nebeneinander gestellt, die Besonderheiten einzelner Länder erwähnt und verschiedene Typen bzw. Modelle unterschieden; qualitative Maßstäbe der Beurteilung werden aber weder explizit benannt noch implizit eingeführt. Der Wert dieser Informationen und ihrer knappen Kommentierungen bleibt damit hinter denen, die ‚*Education at a Glance*‘ gibt, deutlich zurück. Ihr Vorteil liegt einzig in der kompletten Erfassung aller Mitgliedsstaaten wie auch der Beitrittsländer der Europäischen Union.

Erstellt wird der Bericht ‚*Key Data on Education in Europe*‘ durch die Europäische Eurydice-Informationsstelle und Eurostat, das Statistische Amt der Europäischen Union, in enger Kooperation mit den jeweiligen nationalen Partnern, durch die zwei verschiedene Netzwerke, ein bildungspolitisch-administratives (Eurydice-Netz) und ein statistisches, gebildet werden. Zusammen mit diesen Netzwerken werden sowohl die Auswahl der Indikatoren getroffen und die Berichtslegung geplant als auch die Daten erhoben und geprüft. Eurostat und die Europäische Eurydice-Informationstelle verantworten vor allem die Datenanalyse und die Erstellung der Kommentare, wobei der bildungsstatistische Teil (Eurostat) und der deskriptive Teil (Eurydice) erst im Laufe der Arbeit zusammengefasst werden. Die europäische Informationsstelle von Eurydice trägt die Gesamtverantwortung für die Endfassung des Berichts.

Zusätzlich zu den ‚*Key Data*‘ hat die Europäische Kommission im Jahr 2000 ein neues Projekt der Bildungsberichterstattung präsentiert: Erstmalig legte sie auf fast 100 Seiten einen ‚*Bericht über die*

⁹ Erläuternd wurde im Bericht 2002, Seite 1 der Einleitung darauf verwiesen, dass diese Themen in eigenständigen Publikation von Eurydice bzw. der Europäischen Agentur für Entwicklungen in der Sonderpädagogischen Förderung differenziert und vertiefend dargestellt werden (siehe: www.eurydice.org/Doc_intermediaires/indicators/de/frameset_key_data.html, Stand: Juli 2003).

*Qualität der schulischen Bildung in Europa – Sechzehn Qualitätsindikatoren*¹⁰ vor. Dieser Bericht, der fortgeführt werden soll, wurde von Sachverständigen, die die Bildungsministerien der Mitglieds- und Beitrittsländer der Europäischen Union berufen hatten, erstellt. Anders als die *Key Data on Education in Europe*, die vor allem eine umfassende vergleichende Beschreibung der europäischen Bildungssysteme leisten, zielt der *Bericht über die Qualität der schulischen Bildung in Europa* nur auf die Erfassung solcher Schlüsselindikatoren oder Benchmarks für schulische Standards, die der nationalen Evaluierung von Bildungssystemen nutzen, und ist darin hochselektiv. Die Sachverständigen-Gruppe einigte sich auf vier Bereiche, in denen sie ihre Qualitätsindikatoren anordnete:

- der Bereich ‚Kenntnisstand‘, in dem Schülerleistungen in den Lernfeldern Mathematik, Lesen, Naturwissenschaften, Informations- und Kommunikationstechnologien, Fremdsprachen, Staatsbürgerkunde sowie die Fähigkeit ‚zu lernen, wie man lernt‘ berichtet werden,
- der Bereich ‚Erfolg und Übergang‘, der Abbrecherquoten, Bildungsabschlüsse im Sekundarbereich II und die Teilnahme am tertiären Bildungsweg beinhaltet,
- der Bereich ‚Monitoring der schulischen Bildung‘, in dem einerseits Evaluierung und Steuerung schulischer Bildung und andererseits die elterliche Mitwirkung thematisiert werden, sowie
- der Bereich ‚Ressourcen und Strukturen‘, in dem Daten und Analysen zu der Aus- und Weiterbildung der Lehrer, der Teilnahme von Kindern an der Vorschulerziehung, der Zahl der Schüler pro Computer und der Ausgaben für Bildungszwecke pro Schüler zusammengestellt sind.

Neben der vergleichenden Darstellung dieser Indikatoren werden im Bericht auch für jeden Indikatorenbereich Beispiele anregender und vielversprechender Verfahrensweisen und politischer Gestaltungsmöglichkeiten, die in einzelnen europäischen Ländern schon praktiziert werden, dargestellt. Sie sollen eine Vorstellung davon vermitteln, „was mit Phantasie und Engagement erreicht werden kann.“¹¹ Inhaltlich weist der Bericht jedoch vor allem auf Datenmängel und Entwicklungsbedarf für die weitere Berichterstattung hin und leidet darüber hinaus qualitativ daran, dass ein größerer Teil der Daten dem OECD-Datenbestand entnommen bzw. dort aktueller und differenzierter aufbereitet anzu-treffen ist.

2 Bildungsberichterstattung: Unterschiede in Abhängigkeit von der Staatsform?

In der Bundesrepublik Deutschland liegt die Verantwortung für das Bildungswesen ganz überwiegend in der Hoheit der Länder. Was kann unter diesem Vorzeichen nationale Bildungsberichterstattung bedeuten? Wie stark soll die Beschreibung von Unterschieden zwischen den Ländern den Charakter des nationalen Bildungsberichts prägen? Gehen dabei nicht wichtigere Unterschiede verloren, z.B. zwischen Stadt und Land oder zwischen einkommensschwachen und einkommensstarken Regionen? Bei der Recherche nach Beispielen der Bildungsberichterstattung in anderen Ländern wurde besonderes Gewicht darauf gelegt, zu untersuchen, wie nationale Bildungsberichte in anderen föderalen Staaten angelegt sind. Die Bildungsberichte der USA und Kanadas werden vorgestellt. Diesen Befunden wird konturierend das Beispiel Frankreichs als einem Lande gegenübergestellt, in dem das Bildungswesen vor allem auf zentralstaatlicher Ebene verantwortet wird. Schließlich folgen Hinweise auf inspektionsbasierte Berichte am Beispiel der Niederlande und Englands. Gibt es wirklich deutliche Unterschiede zwischen Bildungsberichten in föderalen und unitarischen Staaten? Das ist die leitende Frage dieser Gegenüberstellung.

2.1 Bildungsberichterstattung in den USA¹²

In den Vereinigten Staaten erfüllt die Publikation *The Condition of Education*¹³ die Funktion des nationalen Bildungsberichts; sie wird seit 1989 jeweils zum 1. Juni jeden Jahres dem amerikanischen Kongress vorgelegt. *The Condition of Education* enthält kontinuierlich Daten aus Bildungsstatistik

¹⁰ Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur (Hrsg.): Bericht über die Qualität der schulischen Bildung in Europa. Sechzehn Qualitätsindikatoren. Luxemburg: 2000.

¹¹ a.a.O., S. 8.

¹² Im Internet zugängliche Informationsquellen zur Bildungsberichterstattung in den USA (z.B. die jeweils aktuelle Onlineausgabe von *The Condition of Education* in Englisch) finden sich unter: nces.ed.gov/programs/coe; frühere Ausgaben finden sich unter der URL: nces.ed.gov/pubsearch/getpubcats.asp?sid=091#060 (Stand: Juli 2003).

¹³ U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics (Hrsg.): *The Condition of Education*. Washington DC: 1989ff.

und Bildungsforschung in einem System aus sechs Themenfeldern mit insgesamt 44 Indikatoren, die mit teilweise variablen Unterindikatoren besetzt sind. Zusätzlich zum jeweils aktualisierten Indikatorenset werden in ‚*The Condition of Education*‘ wechselnde Themen und Aspekte als ‚special analysis‘ vertiefend untersucht. Insgesamt umfasst der Bericht ca. 350 Seiten, von denen jedoch nur 120 bis 160 Seiten der Indikatorendarstellung und vertiefenden Analyse dienen. Der Bericht verfügt über mehrere umfangreiche Anhänge, in denen zusätzliche Tabellen, Indexe und Anmerkungen versammelt sind.

‚*The Condition of Education*‘ hat ausdrücklich Bildung und Erziehung in allen Lebensaltern im Blick, kontinuierlich sind Indikatoren zur vorschulischen und beruflichen sowie zur Hochschul- und Erwachsenenbildung einbezogen. Dennoch liegt der Schwerpunkt der Berichterstattung auf Bildung und Erziehung in der allgemein bildenden öffentlichen Schule.

Die Indikatoren im amerikanischen Bildungsbericht sind keinem durchgängigen Input-Output-Schema zugeordnet, obschon sich in den sechs Indikatorenbereichen des Berichts Entsprechungen finden lassen und sich, abgesehen von der Zuordnung, das verwendete Indikatorenset nicht wesentlich vom international üblichen unterscheidet. ‚*The Condition of Education*‘ gliedert sich in sechs Teile:

- Im Abschnitt „Participation in Education“ wird über Umfang, Trends und allgemeine Charakteristiken der Schülerkohorten in allen Bildungsbereichen von der Vorschule bis zur Erwachsenenbildung berichtet.
- Im Abschnitt „Learner Outcomes“ sind einerseits Schülerleistungen in zentralen Fächern aus nationalen (1., 4., 8. und 12. Klasse) wie internationalen Tests (9-, 13- und 17-Jährige) und Trends ihrer Veränderung Gegenstand, andererseits werden habituelle, soziale, kulturelle und finanzielle Wirkungen von Bildung erfasst.
- Im Abschnitt „Student Effort and Educational Progress“ wird u.a. differenziert nach ethnischen/sozialen Merkmalen dargestellt, welche Einstellungen Schüler gegenüber der Schule haben und wie sich die Bildungsbeteiligung der verschiedenen Schülergruppen während der Schulzeit und insbesondere beim Übergang zur weiterführenden Bildungseinrichtungen (Colleges, Universitäten) verändert.
- Der Abschnitt „Contexts of Elementary and Secondary Education“ stellt eine Sammlung vielfältiger Aspekte der Beschreibung der allgemein bildenden schulischen Institutionen dar: die Kurswahlen von Schülern in verschiedenen Fächern, Unterstützungsprogramme für förderungsbedürftige Schüler, Schüler-Lehrer-Relationen, Lehrerfähigkeiten in der Nutzung von Computern, allgemein: die Qualifizierung der Lehrer, ihr Alter, ihr sozialer Hintergrund und ihr fachbezogener Einsatz, Schulgröße, Gewalt an Schulen sowie Möglichkeiten der Schulwahl durch Eltern und zusätzliche finanzielle Ressourcen, welche die Schulen selbst einwerben.
- Nicht ganz so umfassend, aber mit einem ähnlich vielfältigen Aspektreichtum berichtet der folgende Abschnitt über „Contexts of Postsecondary Education“.
- Im Abschnitt „Societal Support for Learning“ werden Themen der Bildungsfinanzierung – wiederum über alle Bildungsbereiche hinweg – sowie der familiäre und kommunale Unterstützungshintergrund von Bildungsprozessen und Schule nebeneinander gestellt.

Die Differenzierung der Daten nach einzelnen Bundesstaaten spielt nur eine untergeordnete Rolle. Sie wird lediglich bei der Darstellung von Schülerleistungen verwendet, ansonsten werden hin und wieder amerikanische Großregionen (Nordosten, Mittelwesten, Süden, Westen) unterschieden. Der Bildungsbericht legt deutlich mehr Wert auf den Einfluss von lokalen, schulischen und sozialen Faktoren auf bestimmte Indikatorenprägungen. Nahezu durchgängig werden die Datenangaben nach regionalen Typen (innerstädtisch, städtisch und ländlich) und nach Größe der Schule, der ethnischen und sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft so wie der Trägerschaft der Schule (öffentlich, privat) differenziert.

Der Report ‚*The Condition of Education*‘ ist damit beides zugleich: Datendokumentation und analytische Einordnung. Allerdings zeigt schon der begrenzte Seitenumfang des Berichts seine hohe Selektivität. Vorrangiges Ziel ist es, über wesentliche Entwicklungen und Trends im amerikanischen Bildungswesen Auskunft zu geben und auf Aspekte, die besondere politische Aufmerksamkeit verdienen, zusätzlich hinzuweisen. Insbesondere das einleitende Statement des Herausgebers, des *Commissioner* des *National Center for Education Statistics* (NCES) erfüllt diese Orientierungsfunktion, indem auf maximal zehn Seiten die „main findings“ des Berichts wiedergegeben werden. Konkrete politische Handlungsempfehlungen finden sich allerdings nicht.

Institutionalisiert ist die US-amerikanische Bildungsberichterstattung im *National Center for Education Statistics* (NCES). Dieses zeichnet eigenständig für die Sammlung und Analyse von statistischen Daten zum Bildungswesen und die Entwicklung von Indikatoren und Indikatorenssysteme verantwortlich. NCES ist eine Einrichtung des amerikanischen Bundesbildungsministeriums (*Department of Education*) und wird aus dem Bundeshaushalt finanziert. Es hat über 100 Angestellte. Ende 2002 ist es

mit dem *National Center for Education Research* und dem *National Center for Education Evaluation and Regional Assistance* zum *Institute of Education Sciences* zusammengeschlossen worden.¹⁴ Als spezifischer Funktionsbereich für die Sammlung, Analyse und Berichterstattung von Informationen über das Bildungswesen existiert das NCES allerdings unverändert fort. Im Jahr 2003 sind insgesamt für das *Institute of Education Sciences* 400 Millionen US-Dollar im amerikanischen Bundeshaushalt eingestellt.¹⁵ Das NCES veröffentlicht jedes Jahr ungefähr hundert verschiedene Studien und Datensammlungen, wobei neben ‚*The Condition of Education*‘ auch eine Reihe weiterer regelmäßiger Berichte vorgelegt werden, wie der ‚*Digest of Education Statistics*‘ und die ‚*Projections of Education Statistics*‘. Das NCES publiziert zudem für den US-amerikanischen Kontext in international vergleichende Indikatorenberichte, wenn auch nicht in regelmäßigen Abständen.¹⁶

Die NCES arbeitet mit einer Vielzahl von staatlichen und privaten, nationalen, gliedstaatlichen und internationalen Organisationen zusammen und organisiert und verantwortet in diesem Kontext die kontinuierliche und standardisierte Datenerhebung und Datensammlung für die Bedarfe der nationalen Bildungsberichterstattung. Dabei leitet NCES eine Vielzahl von regelmäßigen, langfristigen und kurzfristigen Studien zu allen Bildungsbereichen und vergibt Aufträge für deren Durchführung. Vor allem ist hier das ‚*National Assessment of Educational Progress*‘ (NAEP) zu nennen, auch benannt als ‚*Nation's Report Card*‘.¹⁷ NAEP ist eine national repräsentative und kontinuierliche Erhebung (seit 1969) von Schülerleistungen und -fähigkeiten in der 4., 8. und 12. Klassenstufe z.B. im Lesen, in Mathematik, in den Naturwissenschaften, im Schreiben, in Geschichte, Sozialkunde, Geografie und in den musischen Fächern. Seit 1990 werden im NAEP die Schülerleistungen auch nach einzelnen Bundesstaaten differenziert erfasst, bis jetzt nehmen aber noch nicht alle Bundesstaaten an den jährlichen Tests teil. Finanziert wird NAEP durch das *Office of Educational Research and Improvement* (OERI) im U.S. Department of Education, verantwortet wird es wiederum durch das *National Center for Education Statistics* (NCES), insbesondere durch die *Assessment Division*. Für die politische Leitung von NAEP ist seit 1988 ein unabhängiges *National Assessment Governing Board* (NAGB) zuständig, das sich aus politischen und gesellschaftlichen Interessenvertretern (insbesondere der Bundesstaaten) zusammensetzt. Für die einzelnen Aufgaben der Testentwicklung, -durchführung und -auswertung usw. innerhalb von NAEP werden durch Ausschreibung externe Partner gefunden. Seit Anfang der 1980er-Jahre spielt dabei der *Educational Testing Service* (ETS)¹⁸, ein privates und inzwischen weltweit operierendes Institut für empirische Bildungsforschung und Large-Scale-Assessments, immer wieder eine große Rolle.

2.2 Bildungsberichterstattung in Kanada¹⁹

Der kanadische Bildungsbericht trägt den Titel ‚*Education Indicators in Canada*‘²⁰ und ist bisher einmal, im Jahr 2000, unter dem Titel ‚*Education Indicators in Canada 1999*‘, publiziert worden ist. Die Arbeit an dem Indikatorenkonzept wird fortgesetzt, ein neuer Bericht liegt aber noch nicht vor.²¹

¹⁴ U.S. Education Sciences Reform Act of 2002 (vom 20. November 2002).

¹⁵ Section 194 a, U.S. Education Sciences Reform Act of 2002. Der Etat 2004 umfasst 375,9 Million US-Dollar und verteilt sich auf verschiedene Aufgabenbereiche, die nicht direkt mit den früheren Einzelinstitutionen übereinstimmen: für „Research, Development and Dissemination“ sind 185 Millionen Dollar eingestellt, für „Statistics“ 95 Millionen Dollar und für das Assessment-Programm NAEP 95,9 Millionen Dollar (Diese Zahlen nach: www.ed.gov/offices/OUS/Budget04/04summary/section2f.html#statistics, Stand: Juli 2003).

¹⁶ U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics (Hrsg.): *Education Indicators: An International Perspective*. Washington DC: 1996, 2000.

¹⁷ Zur Geschichte der Lernstandserhebungen in den USA siehe u.a. Carol Taylor Fitz-Gibbon/Susan Kochan: *School Effectiveness and Educational Indicators*. In: Charles Teddlie/David Reynolds (Hrsg.): *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London/New York: 2000, S. 257-282; Informationen im Internet finden sich unter: www.nces.ed.gov/nationsreportcard/about und www.nagb.org (Stand: Juli 2003).

¹⁸ Siehe u.a. www.ets.org (Stand: Juli 2003).

¹⁹ Im Internet zugängliche Informationsquellen zur Bildungsberichterstattung in Kanada finden sich auf der Website des *Council of Ministers of Education, Canada* (CMEC) unter www.cmec.ca und auf der Website von *Statistics Canada*: www.statcan.ca. Der letzte Bildungsbericht kann online eingesehen werden unter www.cmec.ca/stats/pceip/1999/Indicatorsite/index.html; das Indikatoren-Konzept für ‚*Education Indicators in Canada*‘ findet sich unter der URL: www.cmec.ca/stats/pceipdraft.en.stm (Stand: Juli 2003).

²⁰ Canadian Education Statistics Council (Hrsg.): *Education Indicators in Canada 1999*. Ottawa/Toronto: 2000.

²¹ Für das Jahr 2001 war ein Folgebericht angekündigt (‚*Education Indicators in Canada 1999*‘, S. 1), dieser wurde aber nicht vorgelegt.

„*Education Indicators in Canada*“ fußt auf dem „*Pan-Canadian Education Indicators Program*“ (PCEIP), welches 1993 durch die Kultusminister der Provinzen und Territorien Kanadas initiiert wurde. Im Jahre 1996 wurde erstmals ein Konzept für ein Indikatorenset vorgestellt, das aufgrund von Rückmeldungen aus den einzelnen Bildungsministerien nochmals überarbeitet wurde: seit 1998 liegt ein Indikatorenset vor, das für die nationale Bildungsberichterstattung Kanadas Leitbildcharakter hat. Der Bericht präsentiert auf 108 Seiten mehrheitlich bildungsstatistische Daten zu ausgewählten Kernfeldern des Bildungssystems in allen zehn Provinzen, Yukon und den Nordwest-Territorien. Er berücksichtigt aber nur 15 der 33 Indikatoren, die im Indikatorenkonzept des *Pan-Canadian Education Indicators Program* (PCEIP) von 1998 vorgesehen waren.

- Das Kapitel „The Context of Education“ schildert Trends der Bevölkerungsentwicklung, der Einwanderung und der Bevölkerungsmobilität innerhalb Kanadas und berichtet über die Anzahl von Kindern in Familien mit geringem Einkommen und über den gegenwärtigen Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung.
- Im Kapitel „Characteristics and Features of Education Systems“ wird das Bildungssystem als Ganzes in vielfältigen Aspekten dargestellt: Schulgröße, Geschlecht, Alter, Anstellungsbedingungen und Einkommen der Lehrer und teilweise auch der Dozenten an den Universitäten, die Größe allgemein bildender Schulen, die Schüler-Lehrer-Relation, die Bildungsbeteiligung von der Vorschule bis zur Weiterbildung, Themen der Bildungsfinanzierung sowie der schulischen Computerausstattung und Computernutzung.
- Das Kapitel „Education Outcomes“ berichtet über die Ergebnisse nationaler und internationaler Erhebungen der Schülerleistungen, die Anzahl der vergebenen Abschlüsse und die Bildungsbeteiligung bestimmter sozialer und ethnischer Gruppen.
- Im letzten Kapitel „Labour Market Outcomes“ wird der Einfluss von Bildung auf die Berufstätigkeit, das Risiko, arbeitslos zu werden, und das weitere Bildungsverhalten im Arbeitsleben untersucht.

Auf einzelschulische Aspekte der Gestaltung von Schule und Unterricht wie Lehr- und Lernstile, Bewertungsformen usw. geht der Bericht nicht ein. Auch enthält er keine vertiefenden Studien zu spezifischen Themen der Entwicklung des Bildungswesens. Der Schwerpunkt der Berichterstattung liegt auf dem Schulbereich, wengleich vereinzelt auch Informationen aus anderen Bildungsbereichen einbezogen sind. Erst langfristig ist angestrebt, ein komplettes Set von Indikatoren regelmäßig so zusammen zu stellen, dass die Wirksamkeit von Bildungsprozessen vom Vorschulbereich bis zum lebenslangen Lernen evaluiert werden kann.

Inhaltlich liefert *Education Indicators in Canada* vor allem einen inner-kanadischen Vergleich der Bildungssysteme. Dies ist schon in dem strikten Gliederungsschema der Darstellung jedes einzelnen Indikators angelegt.²² Nach einem kurzen Abschnitt, der den allgemeinen politischen Kontext und die Bedeutung eines Indikators für die Einschätzung von Qualität im Bildungssystem darstellt, werden ebenso kurz die Untersuchungsergebnisse angegeben, wobei jeweils zwischen gesamtkanadischen und regional vergleichenden „findings“ unterschieden wird. Die Präsentation von Daten ist dabei direkt mit ihrer Analyse verknüpft. Unterschiede zwischen ländlichen und städtischen Regionen oder Schulen mit unterschiedlicher Schülerzusammensetzung werden in den Tabellen und Abbildungen kaum präsentiert, obwohl der Text immer wieder auf die Bedeutung dieser Faktoren hinweist. Insgesamt sind sowohl differenzierende Datendarstellung als auch Datenanalyse sehr knapp gehalten. Der Bericht liefert eine Übersicht über die einzelnen Aspekte der Beschreibung des Bildungswesens und fokussiert dabei auf zentrale Trends, regionale Differenzen und auf die Einhaltung grundsätzlicher gesellschaftlicher Werte wie z.B. die Chancengleichheit. Die zentralen Ergebnisse dieser Untersuchungen werden eingangs jedes Kapitels und nochmals in der Einleitung des Berichts zusammengefasst. Im Zentrum des Berichts steht die pointierte evaluative Bestandsaufnahme des kanadischen Bildungswesens im Vergleich der Provinzen und Territorien.

Erstellt wurde der Bericht *Education Indicators in Canada* in Zusammenarbeit von *Statistics Canada* (dem Statistischen Bundesamt Kanadas) und dem *Council of Ministers of Education* (CMEC), dem kanadischen Äquivalent der deutschen Kultusministerkonferenz. Dabei wurde auf schon vorhandene personelle Ressourcen im *Centre for Education Statistics* innerhalb von *Statistics Canada* und auf Mitarbeiter des CMEC zurückgegriffen. Verantwortet wurde die Berichtslegung durch einen speziellen Ausschuss, dem *Canadian Education Statistics Council* (CESC) und seinem *Strategic Management Committee*. Im CESC sind alle Staatssekretäre (deputy ministers) der Kultusministerien der kanadischen Provinzen und Territorien, der Leiter von *Statistics Canada* sowie der Geschäftsführer des

²² Dieses Gliederungsschema entspricht dabei grundsätzlich dem, das auch die OECD in *Education at a Glance* verwendet.

CMEC vertreten. Geführt wird das CESC von einer Doppelspitze: einem Staatssekretär und dem Leiter von *Statistics Canada*. Neben der Arbeit an dem *Pan-Canadian Education Indicators Program* (PCEIP) verantwortet das CESC auch die *Pan-Canadian Education Research Agenda* (PCERA), die im wesentlichen einen Fördertopf für empirische Bildungsforschung darstellt.²³

Bei der Erstellung von *Education Indicators in Canada* stützte man sich einerseits auf vorhandene Datenquellen von *Statistics Canada*. *Statistics Canada* selbst veröffentlicht regelmäßig vertiefende Analysen zu bildungsstatistischen Themen in seiner *Education Quarterly Review* und dokumentiert relevante Statistiken zum Bildungswesen im jährlichen Datenreport *Education in Canada*. Andererseits bildet das *School Achievement Indicators Program* (SAIP) eine wesentliche Datenquelle des Berichts.²⁴ SAIP ist ein seit 1993 regelmäßig durchgeführtes flächendeckendes nationales Erhebungsprogramm der Leistungen der 13- und 16-jährigen Schülerinnen und Schüler in Mathematik, Lesen, Schreiben und den Naturwissenschaften, das Vergleiche zwischen den einzelnen Provinzen erlaubt und dokumentiert. Initiiert und entwickelt wurde SAIP seit 1989 durch den CMEC. Die Durchführung und Auswertung der Erhebungen kosten jährlich ungefähr drei Millionen Dollar, finanziell unterstützt wird SAIP aus dem nationalen Programm *Human Resources Development Canada*; von den Provinzen und Territorien werden materielle und personelle Ressourcen für die Entwicklung, Durchführung und Auswertung von SAIP bereitgestellt. Die Kosten sind dabei formal hälftig zwischen Bundes- und Länderebene aufgeteilt.

2.3 Bildungsberichterstattung in Frankreich²⁵

In Frankreich werden in nahezu regelmäßigem Abstand (einjährig bis zweijährig) zwei verschiedene Publikationen veröffentlicht, die als Bildungsberichte eingeordnet werden können. Einerseits handelt es sich dabei um den Bericht *L'état de l'École*,²⁶ der auf ca. 80 Seiten allgemeine Befunde zur Entwicklung des französischen Bildungswesens insgesamt darstellt, und andererseits um den Bericht *Géographie de l'École*,²⁷ der auf ca. 120 Seiten regionale Differenzen untersucht. Beide Publikationen zusammen liefern somit sowohl nationale wie regional spezifizierte Entschätzungen des jeweils aktuellen Stands und der Entwicklungstendenzen im Bildungswesen. *L'état de l'École* wurde inzwischen zum zwölften Mal veröffentlicht und *Géographie de l'École* zum achten Mal. In beiden Berichten werden Informationen zu allen Bildungsbereichen geliefert. Der Schwerpunkt der Darstellung liegt auf dem allgemein bildenden Schulwesen.

L'état de l'École präsentiert 31 Indikatoren in drei Bereichen und unterscheidet dabei jeweils zwischen allgemeinen Indikatoren und solchen, die spezifische Auskünfte für die Primar- und Sekundarstufe, weiterführende Schulformen und Universitäten sowie die Erwachsenenbildung geben. Systematisch werden so Aussagen präsentiert:

- zur Finanzierung des Bildungssystems (Bereich „les coûts“),
- zum Lehr- und Leitungspersonal im Bildungssystem, der Bildungsbeteiligung und zur Dauer der Schulzeit, zum Einschulungsalter und zur Klassengrößen (Bereich „les activités“),
- sowie zu den Abschlüssen, die erreicht werden, und den kurz- und mittelfristigen Wirkungen von Bildungsabschlüssen auf das Risiko, arbeitslos zu werden, und auf das berufliche Einkommen (Bereich „les résultats“). In diese Darstellung werden familiäre Hintergrundmerkmale einbezogen.

Für jeden Beschreibungsaspekt stehen in *L'état de l'École* zwei Seiten zur Verfügung: Auf Seite 1 werden die Untersuchungsergebnisse zu jedem Indikator kurz analysiert, Seite 2 präsentiert in anschaulichen Grafiken wenige wichtige Daten. Regionale Differenzierungen sind nicht Gegenstand des Berichts. Generell ist die Indikatoren Auswahl und ihre Darstellung sehr knapp gehalten, insbesondere

²³ Weitere Informationen unter: www.cmec.ca/stats/indexe.stm (Stand: Juli 2003).

²⁴ Weitere Informationen unter: www.cmec.ca/saip/indexe.stm (Stand: Juli 2003).

²⁵ Im Internet zugängliche Informationsquellen zur Bildungsberichterstattung in Frankreich (aktuelle und vorhergehende Publikationen der *Direction de l'Évaluation et de la Prospective* (DEP) in Französisch; *L'état de l'École* 2002 und 2001 auch in Englisch) finden sich unter: www.education.gouv.fr/stateval/default.htm (Stand: Juli 2003).

²⁶ Für die Ausgaben bis 1996 (und ab 2003): *Direction de l'Évaluation et de la Prospective* (DEP) (Hrsg.): *Géographie de l'École*. Paris, und das Jahr. Für die Ausgaben von 1997 bis 2002: *Direction de la Programmation et du Développement* (DPD) (Hrsg.): *Géographie de l'École*. Paris, und das Jahr.

²⁷ Für die Ausgaben bis 1996 (und ab 2003): *Direction de l'Évaluation et de la Prospective* (DEP) (Hrsg.): *L'état de l'École*. Paris, und das Jahr, für die Ausgaben von 1997 bis 2002: *Direction de la Programmation et du Développement* (DPD) (Hrsg.): *L'état de l'École*. Paris, und das Jahr.

die konkreten Lern- und Unterrichtsbedingungen sind nicht berücksichtigt. Zu ausgewählten Aspekten werden internationale Vergleichsdaten der OECD herangezogen.

Differenzierter ist die Darstellung in dem zweiten Bericht ‚*Géographie de l'École*‘. Er gliedert sich in fünf Kapitel mit insgesamt 30 Indikatoren und einen Anhang:

- Der Abschnitt ‚l'environnement économique et social‘ berichtet für die einzelnen Departments und Akademien (Schulbezirke) über allgemeine sozioökonomische Rahmendaten (Bevölkerungsumfang und -entwicklung, die Bedeutung einzelner Wirtschaftssektoren, das Pro-Kopf-Einkommen, Arbeitslosigkeit und Armut).
- Der Abschnitt ‚l'offre de formation‘ stellt für die einzelnen Stufen des französischen Bildungssystems regionale Differenzen bei der Entwicklung der Schülerzahlen und der Beschulungsangebote dar. Darüber hinaus werden schulstufenspezifische Aspekte berichtet, wie die Bildungsbeteiligung von Zweijährigen, die Bedeutung von Englisch als erste Fremdsprache u.ä.
- Der Abschnitt ‚les moyens et les ressources humaines‘ liefert regional differenziertere Daten zur Bildungsfinanzierung, zum Umfang und zur regionalen Verteilung von Stipendien, zu sonstigen staatlichen Unterstützungsleistungen für Studierende (Mensen, Wohnheime), zur Schüler-Lehrer-Relation und zum Lehr-, Leitungs- und sonstigen Personal (Alter, Geschlecht) in den einzelnen Schulstufen.
- Der Abschnitt ‚les parcours‘ präsentiert Daten zur Bildungsbeteiligung der 16- und 24-Jährigen, zum Umfang von Wiederholungen während der Schulzeit und dem Anteil von Schülern mit Förderbedarf, zu den Zugangsraten zu verschiedenen Bereichen der beruflichen Bildung und zu den Universitäten, unter besonderer Beachtung des Frauenanteils.
- Der Abschnitt ‚les résultats‘ berichtet differenziert nach einzelnen Departments über die aktuellen Ergebnisse der regelmäßigen nationalen Lernstandsuntersuchungen in Französisch und Mathematik in Klassenstufe 6 und über die Anzahl der vergebenen schulischen und beruflichen Abschlüsse.
- Im Anhang des Berichts sind u.a. noch Daten zur Mobilität der Bevölkerung zwischen den einzelnen Departments und zum Übergang in die Berufstätigkeit nach Verlassen des Bildungssystems zusammengestellt.

Die Präsentation von Daten und Analysen ist in ‚*Géographie de l'École*‘ ähnlich knapp wie in ‚*L'état de l'École*‘, nimmt jedoch aufgrund der Differenzierung nach einzelnen Departments und Akademien einen relativ größeren Platz ein. Nach einer pointierten Darstellung der wesentlichen Befunde des regionalen Vergleiches werden die zentralen bildungsstatistischen Daten sowohl in graphischen Übersichten als auch tabellarisch vorgestellt. In ‚*Géographie de l'École*‘ liegt der Darstellungsfokus noch stärker auf der Schule; insbesondere zur Weiterbildung werden keine Daten einbezogen.

Beide Berichte enthalten keine vertiefenden Studien zu speziellen Themenbereichen. Immerhin ist eine gewisse Variabilität in dem Indikatorenbestand beobachtbar, mit der versucht wird, aktuelle bildungspolitische Themenschwerpunkte einzubeziehen. So werden in den letzten Ausgaben beider Berichte spezifische Daten zur Umsetzung der bildungspolitischen Programme ‚Zone d'éducation prioritaire (ZEP)‘ und ‚le réseau d'éducation prioritaire (REP)‘ präsentiert. Diese Programme stellen Schulen mit besonders schwierigen lokalen und regionalen Rahmenbedingungen Hilfen zur Verbesserung ihrer Schul- und Unterrichtssituationen bereit.

In der Struktur beider Berichte spiegelt sich das Schema Kontext-Input-Prozess-Output; die Unterschiede bei der Ausgestaltung und Anordnung der Indikatoren in diesen Berichten beruhen auf der jeweiligen Funktion der Berichte. ‚*L'état de l'École*‘ berichtet gemäß der gesamtstaatlichen Verantwortung für das Bildungswesen in Frankreich allgemein über die finanziellen und personellen Ressourcen, die in das Bildungswesen investiert werden, und stellt diesen die vergebenen Abschlüsse und berufliche Wirkungen von Bildung gegenüber. Auch verzichtet er dabei weitestgehend auf die Schilderung des allgemeinen sozioökonomischen Kontexts und der Qualität der konkreten Bildungsprozesse. Bei der Einschätzung von innerfranzösischen Unterschieden im Bildungswesen spielen dagegen unterschiedliche sozioökonomische Rahmenbedingungen eine wesentliche Rolle; entsprechend werden sie in den Bericht ‚*Géographie de l'École*‘ einbezogen. Aber auch hierbei wird wenig auf schulische Unterrichtsbedingungen eingegangen. Für die Erfassung, Analyse und einzelschulische Rückmeldung von Daten zu Unterrichtsbedingungen und -prozessen existiert in Frankreich ein weiteres, allerdings nicht an die allgemeine Öffentlichkeit gerichtetes Berichtssystem. In Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht wurde durch das Bildungsministerium das Erhebungsprogramm ‚*Indicateurs pour le Pilotage des Etablissements Scolaires*‘ (IPES) konzipiert.²⁸ Der Indikatorenkatalog IPES umfasst fünf große Bereiche: Schülerpopulation (Geschlecht, Alter, soziales Milieu, ethnische Herkunft, Anzahl der Wiederholer und verspätet Eingeschulter, kognitive Grundfähigkeiten); schulische Ressourcen (Leh-

²⁸ Siehe u.a. Martine le Guen: Evaluating School Performance in France. In: Centre for Educational Research und Innovation (CERI): Making Education Count. Developing and Using International Indicators. Paris: 1994, S. 173-196.

rerqualifikation, Unterrichtszeit); Leistungsergebnisse (Erfolgsquoten und -ergebnisse, Verbleib am Arbeitsmarkt); interne Funktionen (effektive Lehr- und Lernzeit pro Schüler, Größe einzelner Fachabteilungen, Schulunfälle usw.); schulische Umgebung (Kooperationen mit der regionalen Wirtschaft, Informationen zum lokalen Arbeitsmarkt usw.). Diese Indikatoren werden regelmäßig durch die Schulaufsicht erfasst und dokumentiert. Allerdings existiert bisher keine systematische Darstellung dieser Daten in einem nationalen Bericht. IPES ist in erster Linie dazu gedacht, den Schulen Ansatzpunkte für Verbesserungen ihrer eigenen Arbeit zur Verfügung zu stellen.²⁹

Verantwortlich für die Berichtslegung von ‚*Géographie de l'École*‘ und ‚*L'état de l'École*‘ ist beide Male die Abteilung *Direction de l'Evaluation et de la Prospective* (DEP)³⁰ im Bildungsministerium, dem *Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche* (MJER). Die DEP hat dabei insgesamt die Verantwortung für die Bereitstellung von Informationen zu allen Aspekten und Stufen des nationalen Bildungswesens von der Vorschule bis zum Hochschul- und Wissenschaftsbereich und, darauf basierend, den Auftrag der Analyse und Evaluation des Bildungssystems. Darüber hinaus erstellt DEP kurz-, mittel- und längerfristige qualitative und quantitative Prognosen für Bildungspolitik und Bildungsplanung und entwickelt Implementierungsstrategien für bildungspolitische Gestaltungsanliegen. Die DEP führt seit 1987 auch umfassende Schullaufbahn begleitende Evaluationen der Schülerleistungen durch, die zumindest im Falle von ‚*Géographie de l'École*‘ teilweise in die Berichterstattung zum Bildungssystem eingehen.

DEP veröffentlicht neben ‚*L'état de l'École*‘ und ‚*Géographie de l'École*‘ noch eine Vielzahl weitere Studien und Berichte zum französischen Bildungswesen. Dabei ist insbesondere der jährliche Report ‚*Repères et références statistiques*‘ hervorzuheben. Mit seinen detaillierten statistischen Angaben und seinem Verzicht auf ausführliche Kommentierung und Einordnung der Befunde zu 120 Einzelthemen stellt er bislang nur eine reine bildungsstatistische Datensammlung dar.

3 Inspektionsbasierte Bildungsberichte als ein besonderer Typus

Nationale Bildungsberichte sind inzwischen in einer Vielzahl von Ländern eingeführt, manche Länder wie die Niederlande blicken sogar auf eine mehr als 200-jährige Tradition zurück. Dabei hat nahezu jeder nationale Bildungsbericht charakteristische Merkmale, die ihn von anderen unterscheiden. Bei der Untersuchung weiterer Beispiele nationaler Bildungsberichte lag das Augenmerk dementsprechend darauf, ob es zusätzlich zu den schon vorgestellten Berichten noch grundsätzlich andere Typen der Bildungsberichterstattung gibt. So konnten im internationalen Vergleich zwei grundsätzlich verschiedene Formen der Bildungsberichterstattung identifiziert werden; einerseits der Typus wie in den USA, in Kanada, in Frankreich, Spanien oder letztlich auch in der OECD, der ein festes Indikatorensystem darstellt, das im Wesentlichen auf bildungsstatistischen Kennzahlen beruht, und andererseits ein Typus wie in England oder in den Niederlanden, der im Gegensatz dazu weniger auf statistischen Kennzahlen als auf einem umfassenden Berichterstattungssystem direkter Schulinspektionen gründet. Im Folgenden werden die nationalen Bildungsberichte in den Niederlanden und England als Beispiele dieses zweiten Typs detailliert vorgestellt.

3.1 Bildungsberichterstattung in den Niederlanden³¹

Seit mehr als 200 Jahren sieht das niederländische Grundgesetz vor, dass dem Parlament regelmäßig über den Stand des Bildungswesens berichtet wird. Derzeit ist es die niederländische Schulinspektion

²⁹ Vgl. Isabell van Ackeren/Gertrud Hovestadt: Indikatorisierung der Forum Bildung-Empfehlungen. Ein exemplarischer Versuch unter Berücksichtigung der bildungsbezogenen Indikatorenforschung und -entwicklung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Reihe „Bildungsreform“, Band 4. Bonn 2003 (im Erscheinen).

³⁰ Die DEP, als eigenständige Abteilung im Ministerium 1987 eingerichtet, wurde 1997 in *Direction de la Programmation et du Développement* (DPD) umbenannt, trägt aber seit dem neuerlichen Regierungswechsel 2002 wieder ihren alten Namen.

³¹ Im Internet zugängliche Informationsquellen zur Bildungsberichterstattung in den Niederlanden (alle Ausgaben ‚*Onderwijsverslag*‘ seit 1997 in Niederländisch) finden sich unter www.owinsp.nl (Stand: Juli 2003). Neben dieser Berichterstattung zur Standortbestimmung des Schulsystems insgesamt veröffentlicht die Schulaufsicht jedes Jahr so genannte Qualitätskarten mit Informationen u.a. zu Examensergebnissen, Sitzbleiber- und Abschlussquoten und dem Anteil ethnischer Minderheiten an jeder einzelnen niederländischen Schule im Vergleich zu den nationalen Werten (vgl. www.onderwijskaart.nl).

(*Inspectie van het Onderwijs*), die jährlich den ‚*Verlag van de Staat van het Onderwijs in Nederland*‘³² (auch ‚*Onderwijsverslag*‘) publiziert.

Im Auftrag der Regierung sammelt das Inspektorat, als weitestgehend eigenständige staatliche Agentur, die notwendigen Informationen zur Beurteilung der Qualität des niederländischen Bildungswesens, und zwar in allen Bildungsbereichen von den Primar- und Sonderschulen über die Sekundarschulen, die Berufs- und Erwachsenenbildung bis zu den Hochschulen. Wesentliche Informationsquelle sind dabei direkte Inspektionen, die in Zusammenarbeit mit den Bildungseinrichtungen und den lokalen Behörden jeweils bildungsbereichsspezifisch einem einheitlichen Untersuchungsrastrer folgen.

Für die Untersuchung des Primarschulwesens hat die Schulinspektion 13 Standards und elf Substandards definiert, mit denen die Qualität der schulischen Lehr-Lern-Prozesse, der Lernergebnisse und der schulischen Rahmenbedingungen eingeschätzt werden soll. Für das Sekundarschulwesen und die Hochschulbildung werden vierzehn Qualitätsstandards in vier Bereichen (Lernergebnisse, Lehr-Lern-Prozess, Unterstützung von Schülern/ Studenten, Schulorganisation und -management) unterschieden; in der Berufs- und Erwachsenenbildung finden sich zehn Standards, die ebenfalls einrichtungsbezogen Kontext-, Prozess- und Wirkungsqualitäten beschreiben.

Untersetzt sind diese Standards jeweils mit einer Vielzahl von Indikatoren (im Primarbereich sind es insgesamt 99), die von den Inspektoren standardisiert erfasst und auf einer vierteiligen Skala bewertet werden. Der Jahresbericht der Schulinspektion stellt die Ergebnisse der letzten jährigen Inspektionsbefunde zusammen und vergleicht sie mit den jeweiligen vorjährigen Erfahrungen.

Die Bildungsberichte der Schulinspektion haben einen Umfang von jeweils 250 bis 280 Seiten und gliedern sich in acht Kapitel. Eingeleitet wird der Bericht durch eine kurze Zusammenfassung der zentralen Befunde und eine Ankündigung der Schwerpunkte der Begleitung und Beratung schulischer Arbeit im Folgejahr.

In den ersten drei Kapiteln werden mehrere Themenfelder, die alle Bildungsbereiche übergreifen, erörtert. Kontinuierlich wird dabei auf die Situation

- der Schüler (Wohlbefinden, Schulübergänge, Risikogruppen, sexuelle Belästigung),
- des Lehrpersonals (aktuell Lehrermangel im Schulbereich, seine Hintergründe, Folgen und bisherige Bewältigungsmaßnahmen) eingegangen
- sowie der Stand der Qualitätssicherung und des Schulmanagements erörtert.

In den Kapiteln 4 bis 8 werden anschließend bildungsbereichsbezogen die Ergebnisse der Inspektionen berichtet. Einheitlich ist in allen diesen Kapiteln ein kurzer statistischer Überblick über die Anzahl der Schulen/Einrichtungen und der Schüler/Studenten sowie ein mehrseitiger Anhang, der für die jeweiligen Bildungsbereiche und insbesondere die einzelnen Schulformen in ihnen tabellarisch die erreichten Bewertungen in den bereichsspezifischen Qualitätsstandards wiedergibt. Ansonsten sind die Kapitel unterschiedlich – entsprechend der bildungsbereichsspezifischen Qualitätsstandards – gegliedert.

Für die Primarstufe werden allgemein und differenziert Befunde nach den verschiedenen Typen und Trägern von Schulen vorgelegt, u.a. zu: Lernergebnissen, Fächerangebot und Curriculum, Unterrichtszeit, Unterrichtsklima, Lehrerhandeln, schulische Qualitätssicherung und Professionalisierung, inner-schulische Kommunikation, externe Kontakte und Beziehungen zwischen Schule und Eltern. Einen eigenen Schwerpunkt bildeten Beobachtungen zur Integration der Neuen Medien in den Unterricht. Die Qualitätsentwicklung der Schulen wird im Jahresvergleich geschildert, wobei auch internationale Bezüge mittels der Daten der OECD hergestellt werden.

Was die Sekundarschulen angeht, so informiert der Bericht über Schulleistungstests und Examensresultate und evaluiert die Qualität des Unterrichts, das pädagogische und das didaktische Handeln der Lehrer sowie die Möglichkeiten des selbstständigen Lernens der Schüler. Es enthält weiterhin Informationen über die Zusammenarbeit der Lehrer, das Schulklima, die Personal- und Materialbewirtschaftung, externe Kontakte sowie die Formen der Qualitätssicherung in der Schule.

Im Hinblick auf die beruflichen Schulen und die Erwachsenenbildung geht der Bericht u.a. auf Zielgruppen- und Schülersauswahl, Unterrichtsprozesse, Praktika-Gestaltung, erreichte Qualifikationen und systematische Formen der Evaluation der Einrichtungen ein.

Bezüglich der Bildungsgänge an Hochschulen unterscheidet der Bericht zwischen beruflichen und wissenschaftlichen Studiengängen und betrachtet dabei jeweils die Curricula, die Praxiskontakte, die Arbeits- und Unterstützungsformen im Studium, die erreichten allgemeinen und spezifischen Qualifikationen sowie die universitären Strukturen, die Organisationskulturen, das Personalmanagement und

³² Inspectie van het Onderwijs: *Onderwijsverslag over het jaar ...* Utrecht: 1997ff.

die internen Qualitätssicherungssysteme. Darüber hinaus werden Querschnittsthemen erörtert. Im Jahr 2002 waren dies: Qualität und Studierfähigkeit, studentischer Kompetenzerwerb im IT-Bereich sowie die Studiensituation spezifischer Studierendergruppen (z.B. mit Behinderungen).

Einbezogen sind in die Darstellung der Inspektionsbefunde immer wieder auch schulformbezogene Ergebnisse von Schulleistungsuntersuchungen im Schuljahr 2, 4, 6 und 8 sowie die schulischen Prüfungsergebnisse. Diese Informationen werden nicht von der Schulinspektion erfasst, sondern beruhen auf der Arbeit von CITO, dem niederländischen Testinstitut, das 1999 privatisiert wurde und seitdem als marktorientiertes Unternehmen (CITGroep) Dienstleistungen für die Testentwicklung und Testdurchführung im staatlichen und nichtstaatlichen Schulwesen anbietet. Jährlich werden von CITO an ca. 6.000 Schulen mit 150.000 Schülern Lernleistungserhebungen (CITotoets) durchgeführt. Die einzelnen Schulen müssen allerdings nicht an diesen Tests teilnehmen, tun dies aber überwiegend. CITO entwickelt für die Sekundarschulen überdies jährlich über 300 verschiedene Prüfungen und verarbeitet die Daten von bis zu 200.000 Examenskandidaten.³³

In der Struktur des Jahresberichts der niederländischen Schulinspektion zeigen sich Parallelen zum konzeptuellen Aufbau von Bildungsberichten, die eher auf bildungsstatistischen Kennzahlen beruhen. Auch der ‚*Verlag van de Staat van het Onderwijs in Nederland*‘ beruht auf einem Indikatorensystem, das sich im Allgemeinen nach Kontext-, Prozess- und Wirkungsqualitäten ordnet. Allerdings werden in dem inspektionsfundierten Bildungsbericht der Niederlande Kontext-, Prozess- und Wirkungsqualitäten vor allem schulbezogen erörtert, während in den bildungsstatistisch fundierten Bildungsberichten stärker all gemeingesellschaftliche Kontext- und Wirkungsdaten von Bildung in den Blick genommen und schulische Prozessqualitäten nur marginal erfasst werden. Genau hierin scheint aber die Stärke des niederländischen Bildungsberichts zu liegen: Durch die Möglichkeit des direkten Einblicks in schulische und unterrichtliche Abläufe haben die Prozessindikatoren eine herausgehobene Stellung.

3.2 Bildungsberichterstattung in England³⁴

In England wird sehr umfassend und regelmäßig über vielfältige Aspekte des Bildungssystems berichtet. Der evaluativen Gesamtdarstellung von Entwicklungen im englischen Bildungswesen dient dabei der ‚*Annual Report of Her Majesty’s Chief Inspector of Schools*‘.³⁵ Er wird jährlich gemäß dem ‚*School Inspections Act*‘ von 1996, Section 2(7)(a) durch den *Secretary of State* des *Departments for Education and Skills* (DfES) dem britischen Parlament vorlegt, und zwar in der Regel Anfang Februar.³⁶ Erstellt wird der Bericht durch das *Office for Standards in Education* (OFSTED), das für die kontinuierliche und regelmäßige Inspektion aller staatlichen Vorschulen (nurseries), Schulen und örtlichen Schulbehörden (*local education authorities*) in England verantwortlich zeichnet. Durchgeführt werden die Inspektionen durch Teams, in denen von OFSTED qualifizierte und registrierte private Inspektoren zusammenarbeiten. Für diese einzelnen Untersuchungsgegenstände hat OFSTED Bewertungs- und Analyseraster (‚*handbooks for inspection*‘, ‚*evaluation schedule*‘)³⁷ entwickelt, die den Inspektionen als Leitfaden dienen. Die Qualität der Bildungseinrichtungen wird anhand einer Vielzahl von Indikato-

³³ Diese Zahlenangaben nach: www.cito.nl (Stand: Juli 2003).

³⁴ Im Internet zugängliche Informationsquellen zur Bildungsberichterstattung in England finden sich auf verschiedenen Websites: unter www.dfes.gov.uk findet sich der ‚*Departmental Report*‘ des *Departments of Education and Skills*, in dem eine Rechenschaftslegung insbesondere über die Ausgaben für die Bildungsinstitutionen und die Wirksamkeit der politischen Programme erfolgt, und unter www.dfes.gov.uk/statistics erhält man Zugang zu einer großen Menge bildungsstatistischer Datensammlungen und Analysen. Als jährliches Werk zu nennen ist ‚*Statistics of Education*‘. Die URL www.standards.dfes.gov.uk/performance/ap führt zur Website des ‚*Autumn Package*‘, einer jährlichen Rückmeldung an die Schulen über die durchschnittlichen Leistungsergebnisse in den ‚*National Curriculum Tests*‘; die eine Gegenüberstellung der jeweiligen schuleigenen Ergebnisse mit denen vergleichbarer Schulen ermöglicht. Unter www.ofsted.gov.uk kann man sich über die englische Schulinspektion informieren und das Archiv aller Inspektionsberichte einsehen. Der als nationale Bildungsbericht anzusehende ‚*Annual Report of Her Majesty’s Chief Inspector of Schools*‘ ist in seinen verschiedenen Ausgaben online verfügbar unter der Web-Adresse: www.official-documents.co.uk/document/deps/ofsted (Stand für alle URL-Angaben: Juli 2003). Vertiefende Informationen zur Bildungsberichterstattung in England finden sich u.a. in Carol Taylor Fitz-Gibbon: *Official Indicator Systems in the U.K.: Examinations and Inspections*. In: *International Journal of Educational Research* 1996/3, S. 239-247.

³⁵ Office for Standards in Education (OFSTED): *The Annual Report of Her Majesty’s Chief Inspector of Schools*. London: 1996ff.

³⁶ Lediglich im Jahr 2000 erschien er in drei Tranchen zu je 30 bis 40 Seiten über das Jahr verteilt.

³⁷ Die neueste Ausgabe für den Schulbereich ist: Office for Standards in Education (OFSTED): *Inspecting Schools: Framework for Inspecting Schools*. London: 2003.

ren erfasst und standardisiert auf einer vierteiligen Skala eingeschätzt. Seit Herbst 1993 wurden ca. 46.000 Schulinspektionen durchgeführt, bis Sommer 2004 soll jede allgemein bildende Schule mindestens zweimal eine Inspektion durchlaufen haben.

Zu jeder inspizierten Schule wird ein umfangreicher Bericht erstellt, der, da er auf einem einheitlichen Bewertungs- und Analyseraster beruht, schulübergreifende Zusammenfassungen und damit allgemeine Aussagen zur Qualität der Schulen insgesamt ermöglicht. Auf diesem Datenmaterial fußt der ‚*Annual Report of Her Majesty’s Chief Inspector of Schools*‘. In ihm werden die Ergebnisse der im letzten Jahr durchgeführten Inspektionen allgemein zusammengefasst und mit den ‚findings‘ der vorangegangenen Jahre verglichen. Insofern ist der ‚*Annual Report*‘ beides: OFSTEDS jährlicher Geschäftsbericht und Gesamtdarstellung der Qualitätsentwicklung des Bildungssystems.

Die Jahresberichte haben einen Umfang von 90 bis 120 Seiten. Sie werden jeweils eingeleitet durch eine namentliche Auflistung derjenigen Schulen, die bei den Inspektionen im letzten Jahr als besonders gute Schulen ausgezeichnet wurden. Anschließend stellt der Bericht für die einzelnen Schulstufen (Nursery/Primary Schools; Secondary Schools), für besondere Schulformen der post-compulsory education (u.a. Colleges), für Förderschulen sowie privaten Schulen³⁸ jeweils in eigenen Kapiteln die Inspektionsbefunde zur Qualität der schulischen Arbeit zusammen. Dabei werden Einschätzungen präsentiert u.a.

- zur Qualität der Schulleitung und des Schulmanagements bei der Beobachtung, Evaluation und Weiterentwicklung des Unterrichts und des Schülerverhaltens, der Unterhaltung des Schulgebäudes und der Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien,
- zur Qualität des Unterrichts im Allgemeinen und in einzelnen Fächern anhand von Kriterien wie z.B. Nutzung von Zeit, Einsatz von Hilfslehrern und Lehrmitteln, Wissen und Verstehen des Lehrers, Effektivität der Unterrichtsmethoden und der Unterrichtsplanung, Einsatz von Bewertungsinstrumentarien und Hausaufgaben,
- zur Angemessenheit des Curriculums, der fächerbezogenen Curriculumplanung und der Stundentafel an den Schulen einerseits in Bezug auf nationale Vorgaben (z.B. den nationalen Strategien für Lesen und Rechnen) und Vorstellungen einer möglichst vielseitigen und fächerübergreifenden Bildung sowie andererseits in Bezug auf die Bedürfnisse der konkreten Schülerschaft der Schule (Förderbedarfe, Einwandererfamilien usw.),
- zum Umfang von Schülerabsenzen, schlechtem Verhalten von Schülern, zu Schulverweisen sowie allgemein zum Verhältnis von Schülern untereinander, zwischen Schülern und Lehrern und Schule und Eltern
- sowie zur Entwicklung der Schulen seit der letzten Inspektion.

Die Informationen werden nur im geringen Umfang graphisch aufbereitet. Der OFSTED-Jahresbericht besteht im wesentlichen aus verbalen Erörterungen der einzelnen Befunde, die durch zusätzliche Hintergrundinformationen über Tendenzen, Problemlagen und gute Beispiele angereichert sind. Eine kurze Übersicht über die einzelnen Wertungen der Inspektoren zu den erfassten Indikatoren findet sich in einem tabellarischen Anhang; vertiefende Datentabellen sind zumindest dem Jahresbericht 2003 auf einer CD-ROM beigegeben. Die Darstellung ist allerdings immer sehr knapp gehalten.

Zusätzlich zu diesen inspektionsbasierten Informationen werden im ‚*Annual Report*‘ schulformbezogen die Ergebnisse der letzten ‚*national curriculum tests*‘ berichtet. Bei diesen handelt es sich um regelmäßige standardisierte Lernstandserhebungen in einer Vielzahl von Lernbereichen, die in England bis zu fünfmal im Laufe einer individuellen Schullaufbahn zu absolvieren sind. Verantwortlich für die Erstellung, Durchführung und Auswertung dieser Tests ist ein staatlicherseits speziell dafür eingerichtetes Testinstitut, die *Qualifications and Curriculum Authority* (QCA) mit fast 600 Mitarbeitern.³⁹ Die QCA arbeitet unabhängig von OFSTED, kooperiert allerdings mit ihm bei der Erstellung verschiedener Berichte.

Neben den schulformbezogenen Befunden stellt der ‚*Annual Report*‘ 2003 auch Informationen zur Wirksamkeit von bildungspolitischen Initiativen der Schulentwicklung, zur Qualität der Lehrer und der Lehrerbildung sowie zu den Unterstützungsleistungen der *Local Education Authorities* für die Schulen und Schulleitungen zusammen. Auch in diesen Kapiteln werden vielfältige Aspekte erörtert, jeweils in direktem Bezug auf die Einschätzungen der Inspektoren in den Vor-Ort-Begehungen.

Nicht dargestellt werden allerdings bildungsstatistische Rahmendaten von Schule und Unterricht, wie Schülerzahlen, Schüler-Lehrer-Relation, Umfang der Bildungsfinanzierung, Bildungsbeteiligung, vergebene Abschlüsse. Die Evidenz der Befunde und Einschätzungen im OFSTED-Jahresbericht basiert,

³⁸ Private Schulen werden nicht generell durch OFSTED beaufsichtigt, sondern können sich freiwillig einer Inspektion unterziehen.

³⁹ Siehe www.qca.org.uk (Stand: Juli 2003).

abgesehen von den Schülerleistungstests, auf den einzelnen Inspektionsberichten. Diese bieten einen direkten Einblick in einzelschulische Situationen und Prozesse; kumulierte Effekte schulischer Ungleichheit oder der Beziehungen von Schule und Arbeitsmarkt entgehen infolgedessen tendenziell der Analyse. Allerdings wäre zu prüfen, ob nicht gerade die international vergleichende Berichterstattung der OECD („*Education at a Glance*“) solche Informationen in zureichendem Maße für die englische Öffentlichkeit aufbereitet.⁴⁰ Ebenfalls fehlen im OFSTED-Jahresbericht evaluative Einblicke in die Bereiche der Hochschul- und der Erwachsenenbildung, in denen OFSTED keine Inspektionen durchführt. Insofern kann der „*Annual Report*“ keine lebenslange Perspektive auf Bildung bieten. Allerdings ist dieser Mangel, wie das niederländische Beispiel zeigte, nicht typisch für inspektionsbasierte Bildungsberichte, sondern stellt eine spezifische Ausprägung des englischen Berichtssystems dar.

4 Zusammenfassung

Nationale Bildungsberichte sind in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren in sehr vielen OECD-Ländern umgestaltet oder neu institutionalisiert worden. Ein wichtiger Impuls war dabei das bei der OECD angesiedelte INES-Projekt, das im Jahre 1992 zur Einrichtung des jährlichen Berichtspaares „*Education at a Glance*“ und „*Education Policy Analysis*“ führte. Sowohl konzeptionell als auch in ihrer konkreten Praxis der Berichtslegung ist die OECD ein wichtiger internationaler Orientierungspunkt auch für eine zukünftige Bildungsberichterstattung in Deutschland. Sie setzt Maßstäbe

- bei der Verknüpfung kontinuierlicher Berichterstattung und vertiefender Studien,
- bei der Standardisierung bildungsstatistischer Daten für den internationalen Vergleich und
- bei der Indikatorenauswahl und Indikatorenanordnung bei vorwiegend bildungsstatistisch fundierten Berichtssystemen.

Vor allem zu beachten ist die gegenwärtige Neu- und Fortentwicklung des OECD-Indikatorenkonzepts, die sich erstmals in dem OECD-Bericht 2003 niederschlagen wird.

Fraglich ist allerdings, ob internationale Bildungsberichte und Indikatorenkonzepte über einen wertvollen Diskussionskontext und die Standardisierung und Sammlung internationaler Vergleichsdaten hinaus wesentlich zu einer nationalen Bildungsberichterstattung beitragen können. Sinnvollerweise sind im nationalen Kontext gerade Kompromisse und Definitionen bei der Datenpräsentation, die auf internationaler Ebene mit Rücksicht auf sehr unterschiedlich gestaltete Bildungssysteme in den OECD- und EU-Staaten vereinbart wurden, nicht zu übernehmen. Hier besteht die Chance, weitaus differenzierter zu berichten. Im Übrigen hat sich von den nationalen Bildungsberichten nur der kanadische in seiner Konzeption der Indikatorenpräsentation an dem bisherigen Modell von „*Education at a Glance*“ orientiert. Andererseits haben die USA und die Niederlande, die wesentlich das INES-Projekt der OECD mit initiiert und mitgetragen haben, eigenständige Konzepte für ihre nationale Bildungsberichterstattung entwickelt.

Der Textumfang der nationalen Bildungsberichte beträgt zwischen 100 bis 250 Seiten, wobei in unterschiedlichem Umfang zusätzliche Tabellen und Erläuterungen in einem Anhang präsentiert werden. So kommt der Bildungsbericht in den USA schließlich auf 300 Seiten. In England liegt dem nur hundertseitigen Jahresbericht des OFSTED eine CD-ROM mit weiteren Datenmaterialien bei.

Der Berichtsstil in den nationalen Bildungsberichten ist durchgängig datenorientiert, d.h. berichtet wird immer über und mittels empirischer Befunde. Diese werden miteinander und mit den Zielvorgaben bildungspolitischer Programme (z.B. curricularen Bildungsstandards oder in England der „*National Numeracy Strategy*“) verglichen oder allgemeinen gesellschaftlichen Forderungen (z.B. keine Benachteiligung bestimmter sozialer Gruppen, Regionen oder Ethnien oder effizienter Umgang mit den in das Bildungssystem investierten Ressourcen) gegenübergestellt.

Angesichts der Datenbasis lassen sich zwei Typen von Bildungsberichten unterscheiden: a) bildungsstatistisch fundierte und b) inspektionsbasierte. Während bildungsstatistisch fundierte Bildungsberichte eher geeignet erscheinen, das Bildungssystem mit seinen gesamtgesellschaftlichen Kontexten und Leistungen (Makroebene) zu reflektieren, sind inspektionsbasierte Bildungsberichte eher in der Lage, über die Qualität von Schule und Unterricht selbst (Mikroebene) zu berichten. Über einzelne Ergänzungen der herangezogenen Datenbasis, insbesondere in Bezug auf Bildungsforschung einerseits und

⁴⁰ Diese Daten finden sich im ebenfalls jährlichen Report „*Statistics of Education: Schools in England*“, der auf den Daten des jährlichen „*Annual School's Census*“ (ASC) aufbaut (www.dfes.gov.uk/statistics).

regelmäßige Lernstandserhebungen andererseits, versuchen beide Berichtstypen, tendenzielle Einseitigkeiten auszugleichen. Dennoch war bisher kein nationaler Bildungsbericht zu finden, dem es gelungen ist, sowohl gesamtsystemische als auch institutionelle, unterrichtliche und individuelle Aspekte der investierten Ressourcen auf allen diesen Ebenen differenziert und im Zusammenhang zu beschreiben. Zu beachten ist hierbei aber die aktuelle Indikatorenarbeit der OECD, die – zumindest in ihrem neu entwickelten Indikatorenraaster – erstmals genau diese auf mehrere Ebenen zielenden Beschreibungsaspekte systematisch zu erfassen sucht.⁴¹

In allen Bildungsberichtssystemen (außer den ‚*Key Data on Education in Europe*‘) sind regelmäßige standardisierte Lernstandsuntersuchungen an verschiedenen Schaltstellen des Schulsystems und in einer Vielzahl von Lernbereichen eingerichtet; sie sind ein zentrales Berichtselement. Der Stellenwert dieses Berichtsaspekts gegenüber anderen Aspekten unterscheidet sich in den einzelnen Ländern. Dabei gibt es in der Regel für die Berichterstattung über die Ergebnisse der Lernstandsuntersuchungen ein eigenständiges Berichtssystem, so dass im nationalen Bildungsbericht ‚nur‘ die zentralen Ergebnisse auf all gemeineren Aggregationsniveaus (Schulformen, Regionen, Bundesstaaten) wiederholt werden. Nationale Bildungsberichte zeichnen sich entsprechend durch die stärkere Kontextualisierung der Ergebnisse von Schülerleistungstests aus.

In allen hier herangezogenen Ländern ist das Ziel des nationalen Bildungsberichts, einen evaluativen Überblick über die Entwicklung des Bildungssystems zu geben. Dabei liegt den Berichten jeweils nur eine begrenzte Auswahl (jeweils ca. 30) von regelmäßig untersetzbaren Indikatoren zugrunde, die zusammengenommen als zureichende Signalgeber für die Entwicklung des gesamten Bildungssystems angesehen werden. In allen Bildungsberichten findet sich eine gewisse Variabilität bei der Indikatoren- und -präsentation, die auf fortgesetzter konzeptioneller Arbeit und auf Veränderungen bei den aktuell verfügbaren Daten gründet. Zudem ist zu beobachten, dass sich mit der Institutionalisierung regelmäßiger Bildungsberichte eine eigene Dynamik beschleunigt und sich verbessernde Wissensgrundlagen über das Bildungssystem entwickeln.

Außerschulische Bildungsbereiche sind in unterschiedlichem Maße einbezogen. Dies liegt überwiegend an den weniger umfangreich vorhandenen Daten. Der politische Wille eine gesamtsystemische/lebenszeitliche Perspektive einzunehmen, ist erklärtermaßen vorhanden und wird als zukünftig zu realisieren vorgestellt. Ausnahmen hierbei sind der Bildungsbericht in England, der sich ausschließlich auf das Schulsystem (inklusive vorschulischer Kinderbetreuung) bezieht, allerdings auch örtliche Schulbehörden und die Lehrerbildung evaluiert, und die ‚*Key Data on Education in Europe*‘, die ausdrücklich die Berufsbildung und die berufliche Weiterbildung aus der Berichterstattung ausklammern. Mit der Differenzierung von Kontext-, Prozess- und Wirkungsqualitäten existiert ein Ordnungsschema der Indikatoren zur Beschreibung des Bildungssystems, das sich zwar – verschieden – weiter untergliedern lässt, aber grundsätzlich allen erfassten Indikatorenssystemen zugrunde liegt. Allerdings ist zu unterscheiden zwischen der Struktur des Indikatorenkonzepts und der Struktur der Indikatorpräsentation im nationalen Bildungsbericht, die sich auch nach dramaturgischen Gesichtspunkten richtet und bei der Wortwahl für die einzelnen Kapitel weniger Systematik als Prioritäten demonstrieren möchte. Der Bildungsbericht in den USA verlässt z.B. im Rahmen der konkreten Berichtslegung das Kontext-Prozess-Wirkungsschema und gliedert sich nach bestimmten Themenkomplexen, welche die Leser des Bildungsberichts besonders ansprechen sollen:

- Welche Ergebnisse von Schule und Unterricht gibt es?
- Wird keiner benachteiligt?
- Wie groß ist das Interesse an Bildung?
- Wie sehen die Bildungsinstitutionen aus?
- Wer unterstützt wie die Arbeit der Bildungsinstitutionen?

Andere Bildungsberichte neigen dazu, die Darstellung ihrer Befunde eher bildungsbereichsbezogen zu strukturieren.

In den einzelnen Bildungsberichten wird in unterschiedlichem Umfang auch über spezielle und wechselnde Themenschwerpunkte berichtet. Direkt vorgesehen ist dies im Bildungsbericht der USA, in den ‚*Key Data on Education in Europe*‘ und im Berichtspaar der OECD, nicht vorgesehen ist es in Frankreich und in Kanada; in England und den Niederlanden ist die Berichtsstruktur generell flexibler angelegt.

41 Vgl. Tabelle A2/1 in der folgenden Studie.

Die Grad der regionalen Differenzierung der präsentierten Daten und die Institutionalisierungsformen der nationalen Berichterstattung unterscheiden sich von Land zu Land deutlich. Zwischen den USA und Kanada, beides Staaten, in denen die Verantwortung für das Bildungswesen vor allem auf der Ebene der Bundesstaaten bzw. der Provinzen angesiedelt ist, sind die Unterschiede in der inhaltlichen Ausgestaltung besonders bemerkenswert. Während in Kanada der Vergleich der Provinzen und Territorien im Vordergrund steht, wird diese Ebene im USA-Bericht, abgesehen von Ergebnisberichten zu Lernstandserhebungen, fast vollständig ausgeblendet; regionale und einzelstaatliche Aspekte stehen im Mittelpunkt der Betrachtung. An dem Beispiel Frankreichs ist darüber hinaus interessant, dass, obwohl die bildungspolitischen Entscheidungskompetenzen vorwiegend auf der zentralstaatlichen Ebene angesiedelt sind, auch hier ein spezieller Bericht dazu dient, staatliche Untergliederungen (Departments) miteinander zu vergleichen. Hier sind die Unterschiede zwischen Kanada und Frankreich kleiner als die zwischen Kanada und den USA. In den betrachteten inspektionsbasierten Bildungsberichten spielen dagegen föderale bzw. administrativ-regionale Differenzierungen keine Rolle, unterschiedliche Bedingungen oder Typen von Schulen werden allerdings sehr intensiv wahrgenommen. Bildungsberichterstattung wird in der Regel von staatlichen Institutionen verantwortet, die aber eine große Eigenständigkeit besitzen. Dabei ist der nationale Bildungsbericht nur ein Aspekt ihrer Arbeit; die Aufgabe dieser Institutionen besteht in der Regel allgemein in der Datensammlung und Datenanalyse zum Bildungswesen. Ausnahme hierbei ist Kanada, wo der nationale Bildungsbericht zwar auf der Arbeit des staatlichen Bundesamtes (*Statistics Canada*) fußt und in Kooperation mit *Statistics Canada* erstellt wird, allerdings keine eigenständige und eigenverantwortliche Institution, sondern lediglich ein koordinierender Ausschuss existiert.

Die Bildungsberichte erscheinen überwiegend jährlich (OECD, USA, England, Niederlande), in Frankreich und in der Europäischen Union zweijährlich. Die Kontinuität der nationalen Bildungsberichterstattung in den USA, in England und den Niederlanden ist jeweils durch Gesetze auf nationaler Ebene gesichert. In Kanada beruht der Bildungsbericht auf einer Vereinbarung bzw. der Selbstverpflichtung der Kultusminister der Provinzen. Diese Kombination von geringer institutioneller Eigenständigkeit und rechtlicher Verbindlichkeit der Berichtslegung in Kanada scheint, zumindest in der Implementierungsphase des Bildungsberichts, als eher ungünstig. Obwohl angekündigt worden war, dass nach dem ersten kanadischen Bildungsbericht aus dem Jahr 2000 der Folgebericht schon 2001 erscheinen sollte, liegt bis heute keine erneuerte Ausgabe vor.

Die Institution, die für die nationale Bildungsberichterstattung verantwortlich zeichnet, ist in der Regel nicht damit beschäftigt, die regelmäßigen nationalen Lernstandserhebungen durchzuführen. Direkt institutionell getrennt sind diese Aufgabenbereiche allerdings nur in den Niederlanden und in England. In den USA, in Frankreich und in Kanada wird die zentrale Lernstandserhebung von der Institution koordiniert, die auch den Bildungsbericht erstellt. Die einzelnen Aufgaben der Testentwicklung, -durchführung und -auswertung sind jedoch an andere wissenschaftliche Institutionen vergeben.