



# Bildungsreformen und ihre Wirkungen

Wie Forschung bildungspolitische Maßnahmen evaluiert

## Interview

Kai Maaz nimmt Bildungsreformen genauer in den Blick und legt Grenzen und Möglichkeiten von Forschung dar

## Essay

Olaf Köller zur Bedeutung wissenschaftlicher Evaluationen am Beispiel der Berliner Schulstrukturreform

## Impressionen

Politik und Wissenschaft diskutieren auf dem Bildungspolitischen Forum aktuelle Herausforderungen

## Hintergründe

So untersuchen Studien die Einführung von Ganztagschulen und die Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage

**Aktuelles**

Neue Befunde zum Zusammenhang von Schlaf und Schulleistungen ..... 4  
 Der Laborbereich auf der IDeA-Website kurz vorgestellt ..... 5  
 Studie zur Ganztagschule in Westdeutschland vor der Wende ..... 6  
 BBF-Ausstellung zur Pädagogischen Zentralbibliothek im Haus des Lehrers ..... 7  
 Forschungsergebnisse: Das unterscheidet Lese- und Rechtschreibstörung ..... 8  
 Gemeinsame Forschung zu kindlichem Lernen wird fortgesetzt ..... 9  
 Aufbau eines Fachinformationsdienstes für die Bildungsforschung ..... 10  
 Neue eHumanities-Angebote des DIPF ..... 11  
 Startschuss für PISA 2018 am DIPF ..... 12  
 Ein Projekt fördert den Austausch zwischen Forschung und Lehrkräften ..... 13

**Hintergründe**

Einwurf: eine Systematisierung individueller Förderung ..... 14  
 Rückblick auf den Besuch einer Wissenschaftlerin aus Chile ..... 17  
 Bildungsforschung direkt – der DIPFblog im Porträt ..... 20

**Schwerpunkt**

Übersicht: Bildungsreformen und ihre Wirkung ..... 23  
 Interview zu wissenschaftlichen Evaluationen im Bildungsbereich ..... 24  
 Die BERLIN-Studie: Evaluation einer Schulstrukturreform ..... 28  
 Eine Studie nimmt Hilfe für Schulen in schwieriger Lage in den Blick ..... 31  
 Eindrücke vom Bildungspolitischen Forum zu Bildungsreformen ..... 34  
 So wird eine Befragung zu Ganztagschulen geplant und organisiert ..... 36

**Menschen**

Nachruf auf Professor Dr. Dr. h. c. Wolfgang Mitter ..... 39  
 Erich-Hylla-Preis für Cornelia von Ilsemann ..... 40  
 Professor Dr. Hans-Peter Füssel feierlich in den Ruhestand verabschiedet ..... 40  
 Humboldt-Forschungspreis: US-Spitzenforscher für ein Jahr am DIPF ..... 41  
 Leibniz-Präsident ermutigt Nachwuchs zum „Abenteuer Wissenschaft“ ..... 41  
 Professor Dr. Frank Goldhammer bleibt am DIPF ..... 42  
 Dr. habil. Stefan Brauckmann übernimmt Professur in Klagenfurt ..... 42  
 Professor Dr. Tobias Feldhoff wechselt an die Mainzer Universität ..... 43  
 Dr. Thomas Martens nun Professor an der Medical School Hamburg ..... 43  
 Dr. Margot Mieskes folgt Ruf an die Hochschule Darmstadt ..... 44  
 Professor Dr. Ulf Brefeld nimmt Ruf an die Universität Lüneburg an ..... 44

**Im Dialog**

Austausch zu OER – auf Veranstaltungen und im Netz ..... 45  
 Vorträge und Diskussionen zu bildungshistorischen Themen ..... 47  
 EPSY-Tagung: Risiken für die psychische Entwicklung im Fokus ..... 48  
 DIPF organisierte transatlantischen Forschungsdialog in Chicago ..... 49  
 Informationen für die Praxis: Das Frankfurter Forum 2015 ..... 50  
 Mit Schulbibliotheken auf dem Weg zu „Lesen und Lernen 3.0“ ..... 50  
 FAQ: Das Open-Access-Repositoryum pedocs ..... 51

**Kurz notiert**

DIPF-Tätigkeitsbericht 2013/2014 erschienen ..... 53  
 Fachtagung zu 15 Jahre PISA im Dezember ..... 53  
 ARD alpha berichtet über FaMIs am DIPF ..... 53

**Ausgewählte Publikationen** ..... 54

**Wissen im Bild** ..... 59

## Liebe Leserin, Lieber Leser,



über Bildungsreformen werden intensive öffentliche Debatten geführt – so etwa derzeit über den Bedarf, die Abituraufgaben stärker zu vereinheitlichen. Denn viele Erwachsene und Kinder sind von solchen Reformen langfristig betroffen. Sie wollen wissen, ob die Anpassungen effizient und sinnvoll auf den Weg gebracht werden und ob sie wirklich zu den beabsichtigten Wirkungen führen. Wissenschaftliche Begleitung kann helfen, solche Fragen möglichst sachlich zu diskutieren. Durch Befragungen und Analysen kann sie Verbesserungsbedarf bei den Reformen identifizieren und deren Abläufe und Folgen systematisch in den Blick nehmen. Davon wollen wir in unserem aktuellen Magazinschwerpunkt berichten.

Zunächst skizziert Professor Dr. Kai Maaz im Interview (Seite 24), worauf es bei solchen wissenschaftlichen Begleitungen ankommt. Er und sein Team am DIPF sind an mehreren Evaluationen von Bildungsreformen beteiligt. Professor Dr. Olaf Köller vom Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik, der dankenswerterweise einen Gastbeitrag (Seite 28) beisteuert, geht dann näher auf die Begleitstudie zur Berliner Schulstrukturreform und ihre Bedeutung ein. Ein weiteres bildungspolitisches Programm unterstützt Schulen in besonders schwieriger sozialer Lage mit zusätzlichen finanziellen Mitteln. Gelingt es so, den Einfluss der Herkunft auf den Bildungserfolg zu verringern? Das fragt sich die BONUS-Studie (Seite 31). Wie sich Politik und Forschung zu den drängendsten Herausforderungen im Bildungswesen austauschen, davon konnte man sich auf dem Bildungspolitischen Forum ein Bild machen. Mit vielen inhaltlichen Details und Fotos berichten wir (Seite 34) über die Veranstaltung. Und schließlich illustrieren wir anschaulich, wie wissenschaftliche Evaluationen von Bildungsreformen im Einzelnen vorgehen (Seite 36) – am Beispiel einer Befragung der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen.

Wir hoffen sehr, dass Sie beim Lesen einige neue Erkenntnisse und Anregungen zu Bildungsreformen und den Möglichkeiten, sie wissenschaftlich zu untersuchen, mitnehmen.

Ihr

# Wie das Schlafverhalten die tägliche Leistungsfähigkeit von Schulkindern beeinflusst

Das Forschungsprojekt FLUX belegt erstmals im Alltagskontext, dass die kognitiven Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern mit der Qualität und Dauer ihres Schlafs in der Nacht zuvor zusammenhängen.

4

Es erscheint allgemein plausibel, dass es einem Kind, das schlecht geschlafen hat, schwerfällt, sich im Unterricht zu konzentrieren oder Aufgaben zu bearbeiten. Doch erst jetzt belegen Befunde des Forschungsprojekts FLUX (Ambulant Assessment of Cognitive Performance FLUctuations in the School ConteXt) wissenschaftlich, dass „die tägliche kognitive Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern mit ihrem Schlafverhalten in der Nacht zuvor zusammenhängt“, so Projektleiter Professor Dr. Florian Schmiedek. Entscheidend sind die Qualität und die Dauer des Schlafs: Den Untersuchungen zufolge erbrachten die Schulkinder am nächsten Morgen bessere Leistungen, wenn sie gut geschlafen hatten. Sie zeigen ebenfalls bessere Leistungen, wenn sie

so lange, wie für sie persönlich üblich, geschlafen hatten. Negativ wirkte sich weniger oder deutlich mehr Schlaf als gewöhnlich aus. Die Forschungsarbeiten zeigten zudem, dass das Schlafverhalten von Nacht zu Nacht variiert und somit jeden Tag dazu beitragen kann, dass die kognitive Leistungsfähigkeit der Kinder unterschiedlich ausfällt.

In den Untersuchungsreihen lösten 110 Grundschulkinder im Alter von acht bis elf Jahren vier Wochen lang mehrmals täglich spielerische, eigens entwickelte Denkaufgaben auf speziell programmierten Smartphones, deren Beantwortung Aufschluss über die aktuelle kognitive Leistungsfähigkeit der Kinder gab. Zugleich beantworteten die Schülerin-



Die von einem Comic-Zeichner gestalteten FLUX-Denkaufgaben wurden auf Smartphones bearbeitet.

nen und Schüler Fragen zu relevanten Faktoren wie Stimmung, Motivation und eben dem Schlafverhalten. Sie bearbeiteten die Aufgaben und Fragen in der Schule oder zu Hause und damit genau in dem Kontext, in dem üblicherweise kognitive Anforderungen an sie gestellt werden – eine erstmals so bei Grundschulkindern angewandte Untersuchungsmethode.

### Konzentration auf das Arbeitsgedächtnis

Das vorwiegend psychologisch ausgerichtete Forschungsprojekt FLUX, in dessen Rahmen diese Ergebnisse erarbeitet wurden, untersucht als eine der ersten Studien systematisch die kognitiven Leistungsschwankungen bei Grundschulkindern. Ziel ist es, das Ausmaß der Schwankungen zu quantifizieren und mehr zu Ursachen und Konsequenzen in Erfahrung zu bringen. Im Fokus steht dabei vor allem das Arbeitsgedächtnis, das für das simul-

tane Speichern und Verarbeiten von Informationen verantwortlich ist. In dieser Funktion ist es zentral für kognitive Fähigkeiten wie Aufmerksamkeit und logisches Denken und damit für das Lernen und die Leistungen in der Schule. „FLUX konnte bedeutungsvolle tagtägliche Schwankungen der kognitiven Fähigkeiten nachweisen und hat als einen möglichen Einflussfaktor nun das Schlafverhalten identifiziert“, erläutert Schmiedek. Für ihn unterstreichen die Ergebnisse die Bedeutung von gleichmäßigen Schlaf-routinen.

FLUX ist ein Projekt des Forschungszentrums IDeA (Individual Development and Adaptive Education of Children at Risk). An dem vom DIPF koordinierten Zentrum erforschen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler des DIPF, der Goethe-Universität-Frankfurt und des Sigmund-Freud-Instituts individuelle Entwicklungsprozesse von Kindern. •

5

Die aktuellen Befunde des Projekts im Detail: [http://bit.ly/FLUX\\_Befunde\\_Schlafverhalten](http://bit.ly/FLUX_Befunde_Schlafverhalten)  
Mehr zu FLUX: [www.idea-frankfurt.eu/de/forschung/schwerpunkte/individuelle-entwicklung/flux](http://www.idea-frankfurt.eu/de/forschung/schwerpunkte/individuelle-entwicklung/flux)

## Auf der Website: Der IDeA-Laborbereich

Dem vom DIPF koordinierten Forschungszentrum IDeA, das individuelle Entwicklungsprozesse und Fördermöglichkeiten von Kindern untersucht, steht ein umfangreicher Laborbereich für Verhaltens- und neurowissenschaftliche Studien zur Verfügung. Auch an Schulen und vorschulischen Einrichtungen kommen verschiedenste Untersuchungsmethoden zum Einsatz – teilweise in speziell ausgestatteten Bussen. Um Kindern und ihren Eltern die einzelnen Verfahren näherzubringen und sie mit ihrer Durchführung vertraut zu machen, steht nun auf der IDeA-Website ein reichhaltig bebildeter Bereich „Labore“ zur Verfügung. Das eigens zu diesem Zweck entwickelte Maskottchen „Laborius“ erklärt dort die Grundlagen und Abläufe der einzelnen Methoden – zum Beispiel wie Blickbewegungen mittels Eye-Tracking erfasst werden oder wie die Struktur und Aktivität des Gehirns mittels Elektroenzephalographie (EEG), Magnetresonanztomographie (MRT) oder funktioneller Nahinfrarotspektroskopie (fNIRS)

untersucht werden. Auch Verfahren wie handlungsbasierte Tests und Fragebogen sowie computer- und videogestützte Verhaltenstestungen werden dort anschaulich vorgestellt. •



Laborbereich der IDeA-Website: [www.idea-frankfurt.eu/de/forschung/labore](http://www.idea-frankfurt.eu/de/forschung/labore)

# Warum die Ganztagschule in Westdeutschland nur ein marginales Phänomen blieb

**Neue Studie: Die Systemkonkurrenz mit der DDR war der Hauptgrund dafür, dass Kinder in der alten BRD nur selten eine Ganztagschule besuchten.**

6

Der Ausbau der Ganztagschulen wird in Deutschland seit mehr als zehn Jahren intensiv vorangetrieben. Damit sind hohe Erwartungen verbunden, zum Beispiel hinsichtlich einer verbesserten individuellen Förderung der Schulkinder. In der früheren westdeutschen Bundesrepublik besuchte hingegen durchgehend nur ein sehr geringer Teil aller Schülerinnen und Schüler eine ganztägig geführte Schule. Der Schultag endete meist um die Mittagszeit – im internationalen Vergleich ein Sonderweg. Eine neue zeithistorische und schulgeschichtliche Studie zur Entwicklung des Reformprojekts Ganztagschule in der BRD der 1950er bis 1980er Jahre legt nun dar, wie es dazu kam: „Zur Beharrungskraft der westdeutschen Halbtagschule trug im Kontext von Kaltem Krieg und Systemkonkurrenz maßgeblich die Existenz eines zweiten deutschen Staates bei“, so Dr. Monika Mattes vom DIPF. Die Bildungshistorikerin hat die Studie größtenteils am Zentrum für Zeithistorische Forschung (ZZF) erstellt und am DIPF vollendet. Finanziert wurde die Arbeit durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie durch die Volkswagen-Stiftung.

## Abgrenzen vom sozialistischen Gegenentwurf

In der Studie erläutert die Forscherin, dass das ganztägig ausgelegte staatliche Bildungssystem der DDR einen sozialistischen Gegenentwurf darstellte, von dem sich Westdeutschland permanent abgrenzen musste. „In der Bundesrepublik blieben kulturelle Vorstellungen, Ideen und Handlungen ungleich stärker als in der DDR vom Ernährer-Hausfrau-Modell geprägt und trugen so zur mentalen Verankerung der Halbtagschule bei“, beschreibt Dr. Mattes die Folgen. Als weiteren Grund für den Fortbestand der Halbtagschule in der BRD führt sie an, dass der freie Nachmittag zunächst als Privileg des Lehrerstandes verteidigt wurde und dann mit



der Feminisierung des Berufs der wachsenden Zahl von Lehrerinnen die Vereinbarung von Beruf und Familie erleichterte. Mattes ergänzt: „Schließlich ist die in Westdeutschland besonders ausgeprägte institutionelle Abgrenzung von Bildung und Erziehung zu nennen, die mit ihren getrennten Praxisfeldern Schule und Jugendhilfe die Einführung der Ganztagschule erschwerte.“

Die Studie zeichnet den Wandel des Diskurs- und Handlungsfeldes Ganztagschule insgesamt nach. Dabei kommen verschiedene Methoden zum Einsatz, zum Beispiel die diskursanalytische Rekonstruktion sowie sozial- und politikgeschichtliche Ana-

lysen. Als Quellenbasis nutzte Dr. Mattes Material aus staatlichen und Schul-Archiven sowie pädagogische Periodika, zeitgenössische Presseartikel und Publikationen, die nicht über den Handel vertrieben wurden – sogenannte graue Literatur. Zudem führte sie Interviews mit ehemaligen Schulleitungen und Lehrkräften. Die Ganztagschule wird so nicht nur als Gegenstand der Bildungs- und Schulpolitik in den Blick genommen, sondern auch in ihren ar-

beitsmarkt-, familien- und geschlechterpolitischen Dimensionen im Kontext von Kaltem Krieg, Modernisierung und Verwestlichung verortet. Politik, Verwaltung und Pädagogik erhalten zudem anhand von drei Fallbeispielen Hinweise darauf, welche Faktoren die Einführung von Ganztagschulen unterstützen können. •



Die Untersuchung „Das Projekt Ganztagschule“ ist in der Reihe „Zeithistorische Studien“ des ZZf im Böhlau Verlag erschienen: [http://bit.ly/Geschichte\\_Ganztagschule](http://bit.ly/Geschichte_Ganztagschule)

7

## BBF-Ausstellung zur Pädagogischen Zentralbibliothek im Haus des Lehrers

Von November 2014 bis März 2015 hat die *Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF)* des DIPF die Ausstellung „Hinter der Bauchbinde“ gezeigt. Über Fotos, Dokumente und Plakate brachte sie Interessierten das 1964 am Berliner Alexanderplatz errichtete Haus des Lehrers – ein architektonisches Symbol für die DDR-Bildungspolitik – und die Aufbauarbeit der Pädagogischen Zentralbibliothek (PZB) in den 1960er und 1970er Jahren näher. Die PZB hatte fast 30 Jahre dort ihren Sitz. Aus ihr ist 1992 die BBF hervorgegangen, die 1994 in die Warschauer Straße umgezogen ist. Im Blickpunkt der

Ausstellung stand unter anderem die „Bauchbinde“ von Walter Womacka. Dieser zwei Etagen hohe Mosaikfries an der Außenwand des Hauses des Lehrers stellt auf 125 Meter Länge Alltagsszenen und Idealvorstellungen der sozialistischen Gesellschaft dar. Ein weiterer Ausstellungsfokus lag auf der 1876 als Deutsches Schulmuseum gegründeten Deutschen Lehrerbücherei der Berliner Volksschullehrer, die später in der PZB aufging. Die Lehrerbücherei befand sich bis 1945 am gleichen Ort wie das Haus des Lehrers: im Lehrervereinshaus, das im Zweiten Weltkrieg weitgehend zerstört wurde. •



Der Wandfries „Bauchbinde“ an der Außenwand des Hauses des Lehrers

# Lesestörung und Rechtschreibstörung sind verschiedene Probleme

**Kinder mit einer Lesestörung haben andere Defizite im Arbeitsgedächtnis als Kinder mit einer Rechtschreibstörung – das zeigen Forschungsarbeiten.**

8

Lange wurde die Lese-Rechtschreibstörung (auch Legasthenie genannt) als zusammenhängendes Störungsbild angesehen. Eine Studie im Rahmen des Forschungszentrums IDeA zeigt nun: Kinder mit einer Lesestörung weisen andere Defizite im Arbeitsgedächtnis auf als Kinder mit einer Rechtschreibstörung. Die Lernschwierigkeiten im Bereich des Lesens und des Schreibens sollten demnach deutlicher als bisher als verschiedene Störungen betrachtet werden – und nicht als Varianten derselben Lernstörung.

Das Arbeitsgedächtnis ist im Gehirn für das kurzfristige Speichern und Verarbeiten von Informationen zuständig und gilt in der modernen Forschung als maßgeblich für das Erlernen von Lesen, Schreiben und Rechnen. Nach den neuen Befunden zeigen Kinder mit einer Lesestörung primär Defizite in der zentralen Exekutive. Das ist das Teilsystem des Arbeitsgedächtnisses, das die gleichzeitige Koordination verschiedener Tätigkeiten und den Abruf von Informationen aus dem Langzeitgedächtnis steuert. Kinder mit einer Rechtschreibstörung haben dagegen deutlicher Probleme in der Phonologischen Schleife, dem Bereich, der für die Verarbeitung sprachlicher Informationen verantwortlich ist.

Angesicht der Ergebnisse erscheint es sinnvoll, offizielle Kriterien zur Diagnose von Lernstörungen zu spezifizieren. Die Weltgesundheitsorganisation führt die Lese-Rechtschreibstörung etwa noch als zusammenhängendes Störungsbild. Zugleich gilt es, gesonderte Fördermaßnahmen für die einzelnen Störungsbilder zu entwickeln, die isoliert und in Kombination auftreten können.



## Kinder über mehrere Jahre hinweg untersucht

Die Studie basierte auf mehrjährigen, gemeinsam mit den Universitäten in Frankfurt am Main, Hildesheim und Oldenburg durchgeführten Untersuchungen von insgesamt 465 Kindern. 365 von ihnen weisen unterschiedliche Lernschwächen und -störungen auf, während die übrigen 100 keine Lernschwierigkeiten zeigen und als Kontrollgruppe dienten. Die Forschenden testeten seit 2011 regelmäßig die kognitiven Funktionen der Kinder, die zu Beginn der Untersuchungen in der zweiten Klasse waren, und erhoben ihren Lernstand. Die Untersuchungen wurden vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und durch IDeA-Mittel gefördert. Das vom DIPF koordinierte IDeA-Zentrum erforscht individuelle Entwicklungsprozesse von Kindern. •

Die Studienergebnisse im Detail:  
[http://bit.ly/Lernstörungen\\_Arbeitsgedächtnis](http://bit.ly/Lernstörungen_Arbeitsgedächtnis)

# Gemeinsame Forschung zu kindlichem Lernen wird fortgesetzt

Die Goethe-Universität, das DIPF und das Sigmund-Freud-Institut bekräftigen ihre Zusammenarbeit mit einem Kooperationsvertrag.

Das DIPF, die Goethe-Universität Frankfurt und das Sigmund-Freud-Institut haben im November 2014 einen Vertrag zur Fortführung der erfolgreichen Kooperation im Rahmen des interdisziplinären Forschungszentrums „Individual Development and Adaptive Education of Children at Risk“ (IDeA) unterzeichnet. IDeA erforscht individuelle Entwicklungsprozesse von Kindern in den ersten zwölf Lebensjahren und Ansätze zu deren Lernförderung.

## Ein gewachsenes Netzwerk des Austauschs

„Unser besonderes Interesse gilt weiter Kindern mit einem erhöhten Risiko für eine beeinträchtigte Entwicklung schulischer Fertigkeiten“, so Professor Dr. Marcus Hasselhorn, Geschäftsführender Direktor des DIPF und IDeA-Sprecher, bei der Unterzeichnung. „Mit diesem Kooperationsvertrag knüpfen wir an die guten Erfahrungen an, die wir miteinander seit der IDeA-Gründung im Jahr 2008 gesammelt haben“, betonte die Geschäftsführende Direktorin des Sigmund-Freud-Instituts, Professorin Dr. Marianne Leuzinger-Bohleber. Und Professorin Dr. Tanja Brühl, Vizepräsidentin der Goethe-Universität, ergänzte: „Das gewachsene Netzwerk und den Austausch zwischen Disziplinen und Institutionen zu erhalten, lag unseren Fachbereichen Erziehungswissenschaften, Psychologie und Gesellschaftswissenschaften sehr am Herzen. Deshalb war es keine Frage, im neuen Scientific Board von IDeA mitwirken und sich an der weiteren strategischen Ausrichtung beteiligen zu wollen.“ Darüber hinaus wird die Universität Mittel zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses bei IDeA bereitstellen – unter anderem zur Finanzierung von jährlich bis zu acht dreimonatigen Auslandsaufenthalten.

Die Förderung von IDeA durch das Land Hessen war Mitte 2014 ausgelaufen, aber die Gemeinsame Wissenschaftskonferenz von Bund und Ländern hatte die Verstärkung der Infrastruktur des Zentrums im DIPF beschlossen, was zum 1. Juli 2014 umgesetzt wurde. Damit ist unter anderem die dauerhafte Finanzierung der IDeA-Koordination und der Labore gesichert. Für die künftigen Forschungsarbeiten werden nun Drittmittel eingeworben. •

9



Von links: Marcus Hasselhorn (DIPF), Tanja Brühl (Goethe-Universität) und Marianne Leuzinger-Bohleber (Sigmund-Freud-Institut) bei der Vertragsunterzeichnung

Das IDeA-Zentrum: [www.idea-frankfurt.eu](http://www.idea-frankfurt.eu)

# Direkt und schnell mit der gewünschten Fachliteratur versorgen

Ein Konsortium baut jetzt einen DFG-geförderten „Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung“ auf.

10

Ein Konsortium aus wissenschaftlichen Bibliotheken und Fachinformationseinrichtungen wird bis Ende 2017 einen „Fachinformationsdienst (FID) Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung“ etablieren. Das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderte Vorhaben soll die Versorgung mit wissenschaftlicher Fachliteratur und weiteren forschungsrelevanten Ressourcen auf eine neue Stufe heben.

Der FID setzt zwei inhaltliche Schwerpunkte:

1. Das Fachportal Pädagogik mit der „FIS Bildung Literaturdatenbank“ wird zu einem umfassenden Nachweis- und Recherchesystem ausgebaut und damit zum Ausgangspunkt der wissenschaftlichen Informationsversorgung in der Erziehungswissenschaft sowie der Bildungs- und Hochschulforschung.
2. Es wird ein fachspezifisches Angebot für die überregionale Literaturversorgung entwickelt, das sich flexibel am Nutzerbedarf orientiert und der Bereitstellung digitaler Publikationen hohe Priorität einräumt.

Die Arbeiten erfolgen in Kooperation mit den Fachwissenschaften und werden durch einen Projektbeirat sowie Nutzungsevaluationen flankiert.

## Vom DIFP koordiniertes Vorhaben

Das Konsortium setzt sich zusammen aus dem DIFP mit seinen Abteilungen *Informationszentrum Bildung* und *Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF)*, der Universitätsbibliothek (UB) der Fried-



Die FIS Bildung Literaturdatenbank

rich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, dem Georg Eckert Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung (GEI) sowie der UB der Humboldt-Universität zu Berlin. Das DIFP koordiniert das Vorhaben.

Das DFG-Förderprogramm der Fachinformationsdienste leistet einen wichtigen Beitrag zur standortunabhängigen wissenschaftlichen Informationsversorgung in Deutschland. Die FID werden in erster Linie von Bibliotheken getragen, die in den jeweiligen Themengebieten bisher Sondersammelgebiete betreuen. Als Weiterentwicklung der DFG-Sondersammelgebiete lösen sie diese ab. Die Partner des „FID Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung“ betreuen bislang die dafür relevanten Sondersammelgebiete Bildungsforschung (UB Erlangen-Nürnberg), Schulbücher (GEI), Hochschulwesen (UB der HU zu Berlin) und Bildungsgeschichte (BBF). •

# Erweiterte digitale Möglichkeiten für die Bildungsforschung

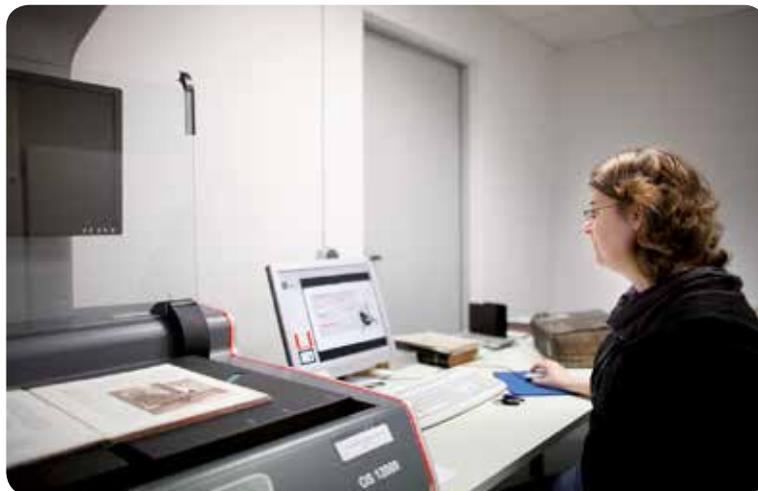
Neue Infrastrukturangebote des DIPF im Rahmen des „Centrums für Digitale Forschung in den Geistes-, Sozial- und Bildungswissenschaften“ (CEDIFOR)

Das DIPF richtet sich mit neuen wissenschaftlichen Infrastrukturangeboten an die deutsche Bildungsforschung. „Wir betreuen Bildungsforschungsprojekte, die mit und an Methoden der digitalen Geistes-, Sozial und Bildungswissenschaften arbeiten wollen, und entwickeln entsprechende Forschungswerkzeuge und -infrastrukturen“, erläutert Professor Dr. Marc Rittberger vom DIPF. Die Angebote erfolgen im Rahmen des im Dezember 2014 gegründeten „Centrums für Digitale Forschung in den Geistes-, Sozial- und Bildungswissenschaften“ (CEDIFOR).

Das Tätigkeitsfeld von CEDIFOR wird auch eHumanities genannt. Dabei gilt es, den Forschungsprozess in allen genannten Fachbereichen durch das Entwickeln und Erproben computergestützter Verfahren und das Einbinden digitaler Ressourcen zu unterstützen. Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Zentrum ist ein Gemeinschaftsprojekt der federführenden Goethe-Universität Frankfurt mit dem DIPF und der TU Darmstadt. Das DIPF wendet sich dabei – sowie mit seinen weiteren Infrastrukturangeboten – spezifisch an die Bildungsforschung.

## Von digitalen Quellen bis zu virtuellen Forschungs-umgebungen

Die bisherigen Aktivitäten des Instituts in diesem Feld illustrieren die Möglichkeiten. So stellt die DIPF-Abteilung *Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF)* digitalisierte bildungshistorische



Ein Angebot der eHumanities: digitalisierte bildungshistorische Texte und Bilder

Texte und Bilder über Internet-Datenbanken zur Verfügung. Mit Metadaten ausgezeichnet können sie in moderne wissenschaftliche Infrastrukturen eingebunden werden. Dazu gehört die am DIPF entwickelte virtuelle Forschungsumgebung „Semantic CorA“ (Semantic Collaborative Corpora Analysis). Damit lassen sich umfangreiche digitalisierte Textkorpora mit semantischer Wiki-Technologie kooperativ online auszeichnen, analysieren und in der wissenschaftlichen Community nachnutzen.

Auf diesen Erfahrungen an der Schnittstelle von Bildungsforschung, Informationswissenschaft und der Entwicklung von Forschungsinfrastrukturen bauen nun die neuen Angebote des DIPF im Rahmen von CEDIFOR auf. •



eHumanities in der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung am DIPF:  
[http://bit.ly/eHumanities\\_DIPF](http://bit.ly/eHumanities_DIPF)  
 Projektseite von CEDIFOR am DIPF: [http://bit.ly/CEDIFOR\\_DIPF](http://bit.ly/CEDIFOR_DIPF)

# Startschuss für PISA 2018 am DIPF

Die Entwicklung und Auswertung der internationalen Fragebögen zu den Bedingungen, unter denen Jugendliche lernen, übernimmt erneut das DIPF.

# 12

Die internationale OECD-Schulleistungsstudie „Programme for International Student Assessment“ (PISA) testet nicht nur 15-jährige Schülerinnen und Schüler in den drei Kompetenzbereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. Sie erfasst auch die Bedingungen, unter denen die Jugendlichen lernen – die Kontextfaktoren. Dazu zählen unter anderem Informationen zu ihrem sozialen Hintergrund oder zur Unterrichtsgestaltung. Diese Zusatzinformationen ermöglichen einen differenzierteren Blick auf die Kompetenzentwicklung der 15-Jährigen. Bei PISA 2018 übernimmt das DIPF erneut die Aufgabe, die in allen Teilnehmerstaaten eingesetzten Fragebogen zu diesen Kontextfaktoren zu entwickeln und auszuwerten. Die Arbeiten hierfür haben im August 2015 begonnen.

## Erfolgreicher Antrag

Das DIPF hatte sich in der entsprechenden Ausschreibung durchgesetzt. Der erfolgreiche Antrag sieht eine Arbeitsteilung mit dem gemeinnützigen US-Unternehmen „Educational Testing Service“ (ETS) vor. ETS entwickelt die Kompetenztests und das DIPF konzentriert sich auf die Kontextfaktoren. Die beiden Institutionen orientieren sich dabei an der Rahmenkonzeption für PISA 2018. Nach Naturwissenschaften 2015 liegt der Schwerpunkt dieses



Mal auf der Lesekompetenz. Als neuer Themenbereich ist geplant, die Voraussetzungen und Kompetenzen zum Leben und Lernen in internationalen Zusammenhängen zu erfassen.

Die Entwicklung der Erhebungsinstrumente soll bis Frühjahr 2016 fertiggestellt sein. In Zusammenarbeit mit den nationalen Studien-Verantwortlichen werden die Fragebogen dann bis Ende 2016 in die jeweiligen Landessprachen übersetzt. Sie richten sich an Schulkinder, Lehrkräfte, Schulleitungen und Eltern. Für 2017 ist dann die Erprobung und Verbesserung der Instrumente geplant, bevor 2018 die Hauptstudie beginnt. Die Ergebnisse werden 2019 veröffentlicht.

Das DIPF übernimmt seit 2009 konstant zentrale Aufgaben der PISA-Studie. So war das Institut zum Beispiel bereits bei PISA 2015 für die Entwicklung und Auswertung der internationalen Fragebögen zuständig. Die Veröffentlichung der PISA-2015-Ergebnisse erfolgt Ende 2016. •

Mehr Informationen zu PISA am DIPF sowie zu der Studie insgesamt bietet ein umfangreiches Online-Angebot des Instituts: <http://pisa.dipf.de>

# Ein Bindeglied zwischen Bildungsforschung und Lehrkräften

**Was ist guter Unterricht und wie lässt sich der Austausch hierzu verbessern?  
Ein Projekt systematisiert den Dialog zwischen Forschung und Praxis.**

13

Bildungsforscherinnen und -forscher bemängeln häufig, dass wissenschaftliche Erkenntnisse nur langsam in der Praxis aufgegriffen werden. Von Lehrkräften ist wiederum oft zu hören, dass sich Forschungsergebnisse nicht ohne Weiteres im Schullalltag anwenden lassen. Der Austausch zwischen beiden Gruppen kann demnach noch intensiviert werden. Hier setzt das DIPF-Projekt „wissenschaf(f)tpraxis“ an: In einem auf intensiven Vorarbeiten basierenden Workshop sollen Vertreterinnen und Vertreter beider Gruppen herausarbeiten, was sie unter gutem Unterricht verstehen und wie sich der Dialog zwischen Forschung und Praxis weiterentwickeln lässt. Mit Vorbereitungstreffen für den für Ende 2015 geplanten Workshop hat das von der Robert Bosch Stiftung geförderte Projekt im April seine Arbeit aufgenommen.

identifizieren. „Es gibt viele Ansätze, wie man den Austausch verbessern könnte. Uns interessiert vor allem, welche Faktoren dazu beitragen, dass davon beide Seiten profitieren“, so Dr. Ulrike Hartmann, ebenfalls Teil der Projektleitung.

## Ansätze für eine fruchtbare Kooperation

Die DIPF-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeiter werten nun die Interviews und Diskussionen aus. Die so gewonnenen Erkenntnisse fließen in die Workshop-Konzeption ein und werden auf der Veranstaltung in aufbereiteter Form präsentiert. Dazu sind insgesamt rund 50 Vertreterinnen und Vertreter aus Wissenschaft und Schulpraxis eingeladen, um die Konzepte zum Thema „Unterricht“ und die Ansätze für eine fruchtbare Kooperation zu konkretisieren. •

So führte das Projektteam mit zehn Lehrkräften sowie mit zehn zu Fragen des Unterrichts Forschenden Interviews und Gruppendiskussionen durch. Zum einen galt es, die jeweiligen Vorstellungen von „Unterrichtsqualität“ getrennt zu erfassen. „Beide Gruppen beschreiben guten Unterricht mit ähnlichen Begriffen, wir müssen aber noch eingehender untersuchen, was spezifische Gemeinsamkeiten und Besonderheiten sind“, berichtet Dr. Jasmin Decristan, Mitglied des Leitungsteams von „wissenschaf(f)tpraxis“. Zum anderen dienen die Treffen dazu, Erwartungen und Herausforderungen, die mit dem Transfer zwischen Forschung und Praxis verbunden sind, zu



# Ziele und Maßnahmen individueller Förderung – eine Systematisierung

VON DR. JASMIN DECRISTAN UND PROFESSOR DR. DR. H. C. ECKHARD KLIEME

# 14

- Das Thema „individuelle Förderung“ hat in den letzten Jahren (wieder) verstärkte Aufmerksamkeit in
- Forschung, Schulpraxis und bildungspolitischen Diskursen erhalten. Dennoch bleibt der Begriff vage,
- schon allein, weil sich Förderung erziehungswissenschaftlich gar nicht anders als „individuell“ denken
- lässt (vergleiche Klieme & Warwas, 2011). Um einen gemeinsamen Zugang zu der Thematik zu finden, gilt
- es, grundsätzlich die Frage nach den Zielen und Zielgruppen zu klären.

Was kann und soll individuelle Förderung eigentlich leisten?

- Handelt es sich um eine Individualisierung von Lernwegen?
- Sollen spezifische Lerndefizite kompensiert werden?
- Sollen bestimmte Begabungen gefördert werden?
- Handelt es sich um die Förderung aller Kinder im Regelunterricht?

Bei genauem Hinsehen lässt sich keine dieser vier Zielsetzungen systematisch ausschließen:

Unterricht zielt seit jeher auf eine **individualisierte Erziehung und Bildung** aller Schülerinnen und Schüler im Kontext heterogener Lerngruppen ab. In Angebot-Nutzungs-Modellen schulischen Lernens (zum Beispiel Helmke, 2009 – siehe Informationskasten) wird Lernen als ein Zusammenspiel von Unterricht als Lernangebot und individueller Nutzung dieses Lernangebots durch die Schulkinder angesehen. Je nach Ausgestaltung des Unterrichts und je nach Nutzung ist somit immer auch – zu einem gewissen Grad – eine Individualisierung von Lernwegen anzunehmen. Was in der Schulpraxis jedoch nicht möglich ist, ist eine Individualisierung in Reinform, also ein Eins-zu-eins-Betreuungsverhältnis zwischen Lehrkraft und Schulkind.

Die **Kompensation von Lerndefiziten** stellt einen der Schwerpunkte individueller Fördermaßnahmen im Schulalltag dar (vergleiche Rechter, 2011). Dies wird im Wesentlichen umgesetzt, indem Trainings- und Zusatzangebote, die sich an definierte Zielgruppen, wie Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, richten, bereitgestellt werden. Die pädagogisch-psychologische Forschung hat viele solcher Programme ausgearbeitet und auf ihre allgemeinen und zielgruppenspezifischen Wirkungen hin evaluiert (zum Beispiel Langfeldt und Büttner, 2008). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich schulfachliche Fähigkeiten insbesondere durch solche Angebote verbessern, die strukturiert durchgeführt werden, informatives Feedback beinhalten und Lernstrategien vermitteln. Die Kinder können die Förder- und Zusatzangebote dabei im Unterricht, außerhalb des Regelunterrichts in den Schulen oder über externe Angebote wahrnehmen.

Auch die Möglichkeiten zur **Förderung besonderer Begabungen** sind vielfältig. Zielgruppe sind im Wesentlichen Schülerinnen und Schüler mit Hochbegabung. Henze, Sandfuchs und Zumhasch (2011) unterscheiden dabei zwischen Akzeleration (Beschleunigung, zum Beispiel durch das Überspringen von Klassen) und Enrichment (Anreicherung, etwa durch zusätzliche Angebote und Materialien).

In Hinblick auf die **Förderung im Rahmen des Regelunterrichts** lässt sich aus der empirischen Forschung vergleichsweise gut zusammenfassen,

welche Maßnahmen lernförderlich sind und warum (zum Beispiel Hattie, 2013). Erfolgreiche Fördermaßnahmen setzen an einer Lernstandsdiagnostik an und beinhalten die Strukturierung von Aufgaben, informatives und motivierendes Feedback und eine effiziente Lernzeitnutzung. So können Lehrerinnen und Lehrer etwa bei der lernbegleitenden Diagnostik Aufgaben gezielt dazu nutzen, den jeweiligen Lernstand der Kinder zu einem Thema zu erfassen. An das Ergebnis anknüpfend wird ihnen ein möglichst motivierendes und lernförderliches Feedback gegeben, das Hinweise auf die nächsten Lernschritte, begleitet mit entsprechendem Aufgabematerial, enthält. Dieses Verfahren insgesamt wird formatives Assessment genannt. Wie lernförderlich solche Methoden sind, hängt jedoch wesentlich von der Qualität der Umsetzung ab. Diese wiederum steht in engem Zusammenhang mit allgemeinen Qualitätsmerkmalen guten Unterrichts.

Ein über verschiedene Jahrgangsstufen, Schulformen und Länder hin zugrunde gelegtes Modell guten Unterrichts beinhaltet drei Qualitätsdimensionen: kognitive Aktivierung, unterstützendes Klima und strukturierte Klassenführung (vergleiche Kunter & Trautwein, 2013). Techniken zur kognitiven Aktivierung beinhalten, dass die Schulkinder bisherige Konzepte und Ideen zu einem bestimmten Thema erschließen und herausfordernde Aufgabenstellungen erhalten, um sie zu vertieftem Denken anzuregen. Ein unterstützendes Klima zeichnet sich durch eine positiv-wertschätzende Atmosphäre in der Klasse sowie ein konstruktives Feedback und einen ebenso konstruktiven Umgang mit Fehlern aus. Ein effizientes Klassenmanagement bezieht sich auf einen störungsarmen und reibungslosen Ablauf von Unterrichtsroutinen. Klare Verhaltensregeln und präventives Handeln sollen dazu beitragen, die Lernzeit möglichst effektiv zu nutzen.

### Verzahnung zwischen Forschung und Praxis

Trotz dieser umfangreichen empirischen Ergebnisse ist kritisch anzumerken, dass die Forschungsliteratur oft nur relativ vage erläutert, wie das Ganze konkret im Unterricht umgesetzt werden kann. Lehrerinnen und Lehrer bemängeln oft, dass sie wenig Unterstützung durch entsprechendes Aufgabematerial für den Unterricht erfahren. Daran

### Literatur

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.

Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider.

Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Kallmeyer.

Henze, G., Sandfuchs, U. & Zumhasch, C. (2011). Hochbegabte in der Grundschule. In: W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzl, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.). *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. (S. 203–210). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Klieme, E. & Warwas, J. (2011). Konzepte der individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(6), 805–818.

Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Stuttgart: UTB.

Langfeldt, H.-P. & Büttner, G. (2008). *Trainingsprogramme zur Förderung von Kindern und Jugendlichen*. Weinheim: Beltz.

Rechter, Y. (2011). *Bedeutung individueller Lernförderung als Unterstützung schulischen Lernens: Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung, die Einschätzung der Lernfreude und die fachliche Leistung von Schülerinnen und Schülern in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

## Hintergründe

wird deutlich, dass eine viel engere Verzahnung von Forschung und Schulpraxis notwendig ist – beispielsweise indem Schnittstellen für den regelmäßigen Austausch geschaffen werden, indem qualitativ hochwertige Fortbildungen zu Fördermethoden ausgearbeitet werden, die explizit auf einen Transfer in den Schulalltag abzielen, und indem Forschende und Lehrkräfte gemeinsam Unterrichtsstunden und Material ausarbeiten und deren Wirkungen auf das Lernen evaluieren.

Als ein Beispiel für eine solche enge Zusammenarbeit von Forschung und Praxis lässt sich das Projekt „Individuelle Förderung und adaptive Lern-Gelegenheiten in der Grundschule“ (IGEL) des Frankfurter Forschungszentrums IDeA (Individual Development and Adaptive Education of Children at Risk) anführen. Das Zentrum erforscht individuelle Entwicklungsprozesse und Fördermöglichkeiten von Kindern, und in dem Projekt wurden verschiedene Methoden, die sich in der Forschung als lernförderlich erwiesen haben, gemeinsam mit Lehrkräften für den Einsatz im Sachunterricht an Grundschulen ausgearbeitet. Die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer nahmen an mehrtägigen Fortbildungen zu einem

Unterrichtsthema und zu jeweils einer der angebotenen Fördermethoden teil. Für deren Umsetzung im Unterricht erhielten sie Aufgaben- und Experimentiermaterial. Wissenschaftlich wurde die Studie durch Befragungen der Lehrkräfte und Schulkinder sowie Videografierungen des Unterrichts begleitet.

Erste Ergebnisse liegen bereits vor: So beurteilen die Lehrerinnen und Lehrer die Fortbildungen sehr positiv. Außerdem belegen die Unterrichtsbeobachtungen, dass sie die vorgesehenen Inhalte dann besonders weitgehend in ihren Unterricht umsetzten, wenn sehr konkrete Vorgaben zum Unterrichtsinhalt und zur Verknüpfung mit der Fördermethode vorlagen. Die Schülerinnen und Schüler konnten in allen Förderbedingungen ihr konzeptionelles Verständnis zum Unterrichtsthema verbessern. Als besonders wirksam hat sich die Methode der lernbegleitenden Diagnostik erwiesen. Ein Beispiel, dem weitere folgen sollten und werden. •

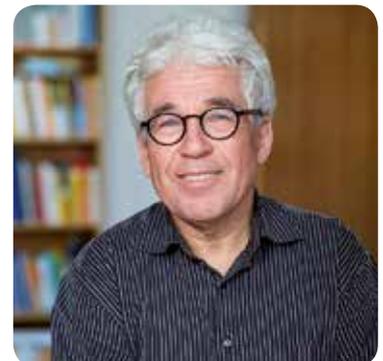
*Der Beitrag wurde in dem Sammelband „Individuell Fördern mit multiprofessionellen Teams“ der Friedrich-Ebert-Stiftung erstveröffentlicht.*

## Das Autorenteam

Dr. Jasmin Decristan ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin des DIPF. Die 2008 in Psychologie promovierte Bildungsforscherin ist Koordinatorin der unter Federführung des DIPF durchgeführten „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“. Sie gehört außerdem zum Leitungsteam zahlreicher Projekte des Instituts – darunter des IDeA-Projekts „Individuelle Förderung und adaptive Lern-Gelegenheiten in der Grundschule“ (IGEL). In ihrer Forschung konzentriert sie sich auf individuelle Förderung, Heterogenität, Unterrichtsqualität und kooperatives Lernen.



Professor Dr. Dr. h. c. Eckhard Klieme ist Professor für Erziehungswissenschaft an der Goethe-Universität Frankfurt und zugleich Direktor der Abteilung *Bildungsqualität und Evaluation* des DIPF. Zentrale Forschungsinteressen des promovierten Psychologen und habilitierten Erziehungswissenschaftlers sind Schuleffektivität und Unterrichtsqualität, Leistungsmessung und -beurteilung in Schulen, Evaluationen im Bildungsbereich sowie die international vergleichende Bildungsforschung. Hierzu forscht er unter anderem im Rahmen großer nationaler und internationaler Schulleistungsstudien, für die er seit vielen Jahren in verantwortlichen Positionen tätig ist.



# Besuch aus Chile

**Professorin Dr. Sandy Taut weilte für ein Forschungsjahr in Deutschland und wurde dabei vom DIPF und seinem Forschungsdatenzentrum unterstützt.**

17

Wenn wissenschaftliche Einrichtungen wie das DIPF ihre vielfältigen Aktivitäten in Broschüren oder auf ihrer Website aufzählen, fallen die Ausführungen meist eher allgemein und knapp aus. Man kann zum Beispiel darauf hinweisen, dass man ein Forschungsdatenzentrum betreibt, das Daten und Erhebungsinstrumente der empirischen Bildungsforschung archiviert und bereitstellt. Oder man kann erläutern, dass das Institut national wie international eng mit anderen Bildungsforscherinnen und -forschern zusammenarbeitet. Doch um solche Aussagen mit Leben zu füllen, braucht es Beispiele. Was es etwa heißt, mit dem Datenzentrum zu arbeiten und länderübergreifend mit dem Institut zu kooperieren, lässt sich gut anhand eines Besuchs aus Chile zeigen. Ein Rückblick

**September 2014:** Die Besucherin, Professorin Dr. Sandy Taut, hat schon viele Ecken der Welt gesehen (siehe Kurzinterview). Die in Chemnitz geborene Bildungsforscherin studierte zunächst in Köln und ging dann in die USA, wo sie in Erziehungswissenschaft promoviert wurde. Nun ist sie seit neun Jahren in Santiago de Chile tätig: am Zentrum für Bildungsmessung der „Pontificia Universidad Católica de Chile“. Seit März 2012 ist sie dort Professorin. Mit dem DIPF und dabei vor allem mit Professor Dr. Dr. h. c. Eckhard Klieme steht Taut schon lange im Austausch und hat am Institut auch einmal einen Vortrag gehalten. Doch dieses Mal ist der Hintergrund ihres Besuchs am DIPF eine längerfristige Zusammenarbeit. Die Wissenschaftlerin hat ein Stipendium der Alexander von Humboldt-Stiftung erhalten und arbeitet im Zuge dessen seit Februar für ein Jahr am Sächsischen Bildungsinstitut in Radebeul und an der Universität Leipzig. Zu den Aufgaben des Bildungsinstituts gehört es unter anderem, die Qualität der Schulen des Bundeslandes

zu überprüfen – mit sogenannten externen Evaluationen, die als Kernstück die Unterrichtsqualität bewerten. Genau diese Arbeit möchte Sandy Taut während ihrer Zeit in Deutschland wissenschaftlich genauer untersuchen. Dabei interessiert sie eine Frage besonders: Könnten die dazu notwendigen Unterrichtsbeobachtungen auch kürzer ausfallen? So inspizieren die sächsischen Prüferinnen und Prüfer ganze Unterrichtseinheiten, um sich ein Bild zu machen. In anderen Bundesländern werden dagegen nur Teile der Schulstunden beobachtet. Eine kürzere Dauer würde den Aufwand für alle Beteiligten verringern, aber welche Folgen hätte eine solche Verkürzung für die Qualität der Evaluation selbst? „Das will ich basierend auf empirischen Grundlagen klären“, so Taut. Und hier kamen das DIPF und sein Datenzentrum ins Spiel.

Denn für ihre Untersuchung war es erforderlich, dass die Evaluatoreninnen und Evaluatoren Unterrichtseinheiten unter standardisierten Bedingungen beobachten und bewerten – einmal in voller Länge und einmal nur einen Ausschnitt. Anschließend sollten die Ergebnisse wissenschaftlich analysiert und verglichen werden. An eine derartige Testreihe in realem Schulunterricht war jedoch schon aufgrund des immensen organisatorischen Aufwands nicht zu denken. Also bediente sich die Forscherin eines „Kniffs“: Im Forschungsdatenzentrum des DIPF sind unter anderem umfangreiche Unterrichtsvideos bereits abgeschlossener Studien archiviert. Taut ließ alle für die Testreihe vorgesehenen Evaluatoreninnen und Evaluatoren als Nutzer des Datenzentrums registrieren und spielte solche Videos in entsprechender Länge auf deren Laptops, damit sie die Filme an Stelle von echtem Unterricht auswerten konnten. Genau so eine Nachnutzung von Daten für neue wissenschaftliche Vorhaben und



Zentrum für Bildungsmessung der „Pontificia Universidad Católica de Chile“

damit das Vermeiden von zusätzlichem Aufwand ist eines der Ziele des Forschungsdatenzentrums. „Die Qualität der Videos war angemessen und die Testpersonen sind damit gut zurechtgekommen“, erzählt Sandy Taut bei ihrem Besuch im September. Die Untersuchungsreihe mit den Videos ist bereits abgeschlossen und an der Auswertung arbeitet sie nun gemeinsam mit Dr. Katrin Rakoczy vom DIPF.

**Februar 2015:** Sandy Taut sitzt inzwischen auf gepackten Koffern. Bald geht es zurück in ihre „zweite Heimat Chile“, wie sie selbst sagt. Sie ist sehr froh, dass ihr die Stiftung den Forschungsaufenthalt finanziert hat, denn bereits jetzt stehen einige interessante Befunde fest. Bezüglich der Länge der Unterrichtsbeobachtung ergaben sich beispielsweise erste Belege dafür, dass die Ergebnisse eher generalisierbar sind, wenn eine ganze Einheit und nicht nur ein Ausschnitt überprüft wird. Das sprä-

che gegen verkürzte Unterrichtsbesuche. „Zu den Auswirkungen der Beobachtungsdauer sind aber weitere Forschungen nötig“, schränkt die gebürtige Sächsin ein. Denn zugleich stellten die Wissenschaftlerinnen fest, dass die Generalisierbarkeit der Beurteilungen stärker von anderen Faktoren abhängt. Dazu gehören zum Beispiel die Anzahl der beteiligten Evaluatorinnen und Evaluatoren, die jeweils ein Urteil treffen, sowie die Frage, welche Indikatoren und Dimensionen von Unterrichtsqualität beurteilt werden. Ein weiteres Ergebnis der Studie, die demnächst veröffentlicht werden soll: Die Prüferinnen und Prüfer selbst verursachen häufig Ergebnisvariationen. Sie bewerten etwa einzelne Aspekte wie die Klassenführung unterschiedlich – aber auch die Qualität individueller Unterrichtseinheiten insgesamt. Diese Befunde decken sich in hohem Maße mit bisherigen Forschungen zu diesen Fragen.

Zentrum für Bildungsmessung (Chile): <http://mideuc.cl>  
 Forschungsdatenzentrum Bildung des DIPF: [www.fachportal-paedagogik.de/forschungsdaten\\_bildung](http://www.fachportal-paedagogik.de/forschungsdaten_bildung)  
 Sächsisches Bildungsinstitut: [www.sbi.smk.sachsen.de](http://www.sbi.smk.sachsen.de)

Nicht nur wegen der erfolgreichen Projektarbeit zieht die Weitzgereiste ein positives Fazit. Eine Art „reverse culture shock“ sei in ihrer angestammten Heimat ausgeblieben, im Gegenteil: „Es war eine sehr schöne Erfahrung, mal wieder für längere Zeit in Deutschland zu sein.“ Auch dazu beigetragen hat, dass sie von ihrer Familie begleitet wurde: Ihr Mann, als Sohn deutsch-Schweizer Eltern in Chile geboren, ist als Professor für Elektrotechnik ebenfalls an der „Pontificia Universidad Católica de Chile“ tätig und war in den vergangenen Monaten

Gastprofessor an der TU Dresden. Und während sie noch davon berichtet, dass sich die beiden in den USA zum ersten Mal getroffen haben, wird eines klar: Man hat nicht nur mehr zum wissenschaftlichen Arbeiten mit dem Forschungsdatenzentrum und zu Unterrichtsevaluationen erfahren, sondern auch eine Kooperationspartnerin des DIPF ein wenig näher kennengelernt. •

19

## Bildungsforschung auf drei Kontinenten

### Professorin Dr. Sandy Taut zum wissenschaftlichen Arbeiten im internationalen Vergleich

Die in Chemnitz geborene Professorin Dr. Sandy Taut studierte zunächst in Köln, wurde dann in den USA in Erziehungswissenschaft promoviert und arbeitet inzwischen seit neun Jahren in Chile, wo sie in der Hauptstadt Santiago Professorin am Zentrum für Bildungsmessung der „Pontificia Universidad Católica de Chile“ ist. Im Kurzinterview schildert sie ihre Erfahrungen.



**Arbeiten Forscherinnen und Forscher in Chile, Deutschland und den USA eigentlich unterschiedlich?**

Das wissenschaftliche Arbeiten selbst unterscheidet sich sehr wenig. Sehr gute Forschung ist gleich anspruchsvoll, ob ich nun in Chile, Deutschland oder in den USA arbeite. Und überall ist sie – zumindest in unserem Fachbereich – möglich. Die Rahmenbedingungen sind sicherlich in den einzelnen Ländern unterschiedlich, aber da gibt es ja auch innerhalb jedes Landes enorme Unterschiede, je nachdem, an welcher Institution und in welcher Position ich Forschung betreibe.

**Wie sind die Bedingungen dafür in Chile?**

Chile bietet in dieser Hinsicht insgesamt eher gute Rahmenbedingungen, und dies gilt besonders für meine Universität – eine Forschungsuniversität, welche in Lateinamerika in den Rankings konsistent unter den Top Drei landet. Chile hat längst erkannt, dass es in Forschung investieren muss, um sein Ziel, in wenigen Jahrzehnten zur entwickelten Welt zu gehören, zu erreichen. Und Bildungsfragen stehen gesellschaftlich ganz weit oben auf der Tagesordnung.

**Macht sich das für Sie als Bildungsforscherin auch persönlich bemerkbar?**

Man hat in Chile vielleicht mehr als in Deutschland als Bildungsforscherin das Gefühl, direkt zur gesellschaftlichen Entwicklung beitragen zu können; auch, weil es insgesamt eben doch immer noch weniger Forschungskapazität gibt, sodass jede einzelne Forscherin beziehungsweise jeder einzelne Forscher mehr zählt.

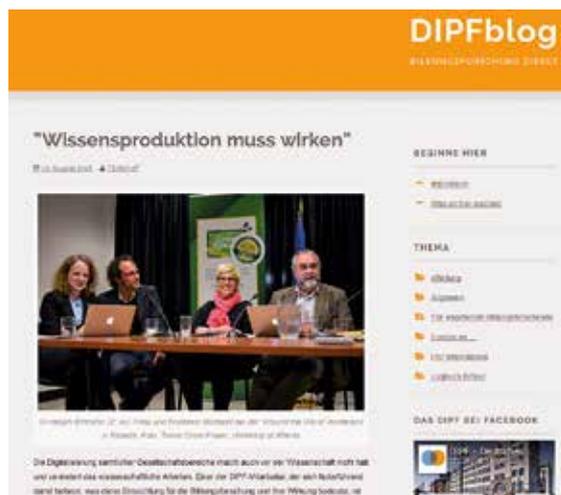
# Bildungsforschung direkt

Wie läuft Forschung? Auf [dipfblog.com](http://dipfblog.com) erfahren Sie mehr über Alltag, Arbeit und Menschen am DIPF. Dialog wird großgeschrieben – nicht nur im Blog.

20

Haben Sie sich auch schon mal gefragt: Was steckt hinter den Zahlen, Forschungsergebnissen und Studien? Dazu erfahren Sie jetzt noch mehr, denn wir wollen die Menschen und Themen unseres Instituts auch auf neuen Wegen vorstellen und zeigen, wie Bildungsforschung betrieben wird und wie sie wirken kann. Dafür hat das Institut im Januar 2015 ein Webtagebuch ins Leben gerufen – den DIPFblog.

In den Blogbeiträgen geben Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Auskunft über ihre tägliche Arbeit, ihren Forschungsbereich und ihre Motivation, in die Forschung zu gehen. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der vom DIPF vielfältig vorangetriebenen internationalen Vernetzung. Damit Sie sich eine Vorstellung davon machen können, was Sie erwartet, präsentieren wir hier zwei Blog-Beiträge: ein Kurzinterview und einen Reisebericht. •



Der Blog: [dipfblog.com](http://dipfblog.com)

Worüber würden Sie gerne mehr erfahren? Wir möchten den DIPFblog offen für neue Ideen und damit interessant und spannend halten. Sie können uns schnell und unkompliziert erreichen – über die Kommentarfunktion des Blogs, über Facebook ([facebook.com/bildungsforschung.dipf](https://www.facebook.com/bildungsforschung.dipf)) oder Twitter ([@dipf\\_aktuell](https://twitter.com/dipf_aktuell)).

## „PISA ist ein lernendes System“

aus dem DIPFblog

DREI FRAGEN AN die an der Studie beteiligte DIPF-Wissenschaftlerin Sonja Bayer zu Inhalten, Durchführung und Weiterentwicklung von PISA

Was ist eigentlich „Bildung“ – und misst PISA (Programme for International Student Assessment) Bildung?

Häufig wird ja kritisiert, dass PISA allein Leistung misst und somit nur einen Aspekt von Bildung abbildet. Wer die Konzepte und Testaufgaben der Studie kennt, weiß aber, dass es hier um anwendungsbezogenes Wissen und Können geht, das einem im Alltag weiterhilft. Die PISA-Fragebögen des Jahres 2015, die wir am DIPF entwickelt haben, versuchen noch mehr zu messen – also ein breiteres Konzept von Bildung abzubilden. Dabei ist es schwierig, Fragen so zu stellen, dass die Antworten wirklich international vergleichbar sind. Chinesische Schülerinnen und Schüler antworten beispielsweise anders als deutsche.

**Welche Bereiche sollen bei der kommenden Studie dazukommen?**

Im Probedurchgang haben wir zum Beispiel Aspekte der Selbstregulation beim Lernen untersucht und Einstellungen gegenüber Technik und Naturwissenschaften. In diesem Vorlauf wurden alle Fragen auf Verständlichkeit und Aussagekraft getestet. Ein Teil wird jetzt tatsächlich bei PISA 2015 verwendet, andere waren leider für einen Einsatz über unterschiedliche Kulturen hinweg nicht geeignet. Neu aufgenommen werden auch Fragen zu Interaktion und sozialen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern – wie lösen sie zum Beispiel Probleme im Team? Schließlich werden emotionale und soziale Erziehungsziele wie das Wohlbefinden in der Schule und die allgemeinen Lebenszufriedenheit angesprochen.

**Was ist für Euch als Entwicklerinnen und Entwickler der Fragen die größte Herausforderung?**

Die Fragen müssen über Länder- und Kulturgrenzen einheitlich sein, um wissenschaftlich vergleichbar zu bleiben. Ich bearbeite die Fragen zum familiären Hintergrund. Um etwas über den Bildungshintergrund der Familie zu erfahren, fragen wir unter anderem, wie viele Bücher in dem Haushalt vorhanden sind, in dem die Kinder aufwachsen. Natürlich unterliegen solche Indikatoren einem zeitlichen Wandel. Wir fragen beispielsweise auch alternativ nach E-Books, die allerdings in den verschiedenen Ländern unterschiedlich verbreitet sind. Eine andere Frage, die Aufschluss über das kulturelle Kapital des Elternhauses geben kann, ist die Frage zum Besuch von kulturellen Veranstaltungen. Nur fängt da die Schwierigkeit wieder an: Was ist eine kulturelle Veranstaltung? Ein klassisches Konzert zum Beispiel – aber ob das in China genauso gilt, ist zweifelhaft. Wir arbeiten also ständig an Konzepten und deren Umsetzung. PISA ist ein lernendes System.

Die Grenzen einer internationalen Befragung wurden beispielsweise deutlich, als wir Aspekte von Gesundheit und Ernährung einbeziehen wollten, um die Lebenssituation von 15-Jährigen noch breiter zu erfassen. Fragt man in Deutschland oder einem anderen wohlhabenden Land danach, ob Obst und Gemüse oder Fastfood gegessen wird, kann das ein guter Indikator für gesunde Ernährung sein. In einem Entwicklungsland geht es vielleicht eher darum, ob überhaupt genug Nahrung zur Verfügung steht. Die Fragen zur Ernährung sind aufgrund der Schwierigkeit, „gute Ernährung“ einheitlich zu erfassen, wieder rausgenommen worden.

**Sonja Bayer** ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am DIPF. Sie arbeitet im vom Institut mitverantworteten Zentrum für Internationale Bildungsvergleichsstudien an der Konzeption von Fragebogen für die PISA-Studie. Dabei beschäftigt sie sich unter anderem mit Methoden zur Erfassung des familiären Hintergrunds der getesteten Schülerinnen und Schüler und mit Auswirkungen der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft.

[zib.education/de](http://zib.education/de)



## Ein Blick in die Black Box

aus dem DIPFblog

### Bildung in Kuba: Dr. Hanna Dumont, Habilitandin des DIPF, zu Gast auf der Pedagogia

Kuba ist ein politischer Sonderfall, und das gilt auch für sein Bildungssystem und die Bildungsforschung. Während internationale Organisationen die Bemühungen im Bildungsbereich anderer Länder mittels Studien wie PISA und TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) kontinuierlich evaluieren und vergleichen, bringt Kubas Bildungssystem in aller Stille erstaunliche Erfolge hervor – aber auch Ungleichheit in einem eigentlich auf Gleichheit ausgerichteten System.



Ein Graffito an einer Schule (Foto: Hanna Dumont)

DIPF-Habilitandin Dr. Hanna Dumont hat im Januar einen persönlichen Einblick gewährt bekommen: Auf Einladung des UNICEF-Regional-

büros Lateinamerika mit Sitz in Panama hielt die Wissenschaftlerin auf der Pedagogia 2015 einen Vortrag: „Looking into the black box of learning: Insights from the learning sciences“.

Die Pedagogia dient für ganz Lateinamerika dem Austausch zwischen Vertreterinnen und Vertretern aus Bildungspolitik, Bildungsforschung und Bildungspraxis. Rund 2.500 Teilnehmerinnen und Teilnehmer treffen sich alle zwei Jahre in der kubanischen Hauptstadt Havanna. Der Veranstaltungsort der Tagung ist kein Zufall: „Kuba hat eines der besten Bildungssysteme in Lateinamerika. Die Bedeutung von Bildung hat natürlich auch mit der sozialistischen Ideologie zu tun“, berichtet Dumont. Doch auch vor der kubanischen Revolution sei das Land in puncto Bildung in der Region vergleichsweise weit entwickelt gewesen. Über Kuba wisse man heute beispielsweise, dass die Analphabetenrate praktisch gegen Null tendiere. Trotz internationaler Tagungen wie der Pedagogia sei es aber fast unmöglich, auf Kuba Schulforschung zu betreiben: „Das System ist relativ abgekapselt“, so Dumont. •

Den vollständigen Bericht finden Sie unter: [dipfblog.com](http://dipfblog.com)



Ein Schulhof in Havanna auf Kuba (Foto: Hanna Dumont)

# Bildungsreformen und ihre Wirkung

Wie Forschung bildungspolitische Maßnahmen evaluiert

Kai Maaz gibt einen Überblick über wissenschaftlichen Evaluationen ..... Seite 24  
Olaf Köller zur Untersuchung der Berliner Schulstrukturreform ..... Seite 28  
Eine Studie nimmt Hilfe für Schulen in schwieriger Lage in den Blick ..... Seite 31  
Eindrücke vom Bildungspolitischen Forum zu Bildungsreformen ..... Seite 34  
So wird eine Befragung zu Ganztagschulen geplant und realisiert ..... Seite 36

23





Schwerpunkt

$$\sqrt{9} = 3$$



## „Eine unabhängige Instanz“

Professor Dr. Kai Maaz, Direktor am DIPF, erläutert, wie die Bildungsforschung Politik und Öffentlichkeit mit wissenschaftlichen Evaluationen von Bildungsreformen unterstützt.

# 24

Achtjähriges Gymnasium, Ausbau von Ganztagschulen und Kitas, Einführung der Inklusion: Von der Bildungspolitik werden viele Reformen auf den Weg gebracht. Aber wo hakt es bei der Umsetzung und welche Folgen bringen die Maßnahmen mit sich? Mit wissenschaftlicher Begleitung der Bildungsreformen kann die Forschung hierzu Antworten liefern. Professor Dr. Kai Maaz führt mit seinem Team solche Untersuchungen durch und erklärt im Interview, worauf es dabei ankommt. Er berichtet von einer notwendigen und gewinnbringenden aber nicht immer ganz leichten Zusammenarbeit mit den verschiedenen Beteiligten.



**Warum ist es wichtig, dass Bildungsreformen von der Wissenschaft begleitet werden?**

Zuletzt wurden jährlich knapp 180 Milliarden Euro für Bildung ausgegeben – davon zirka 61 Milliarden Euro für den Schulbereich. Die großen Bildungsstudien der letzten 15 Jahre haben auf eine Reihe von Problemen hingewiesen, auf die mit zahlreichen Reformen und Veränderungen im Bildungssystem reagiert wurde. Daher hat nicht nur die Bildungspolitik sondern die gesamte Öffentlichkeit ein großes Interesse daran zu erfahren, ob die Maßnahmen in effizienter und praktikabler Weise zu den gewünschten Effekten führen, etwa zu einer besseren Förderung von Kindern aus schwieriger sozialer Lage. Zur Beantwortung dieser Fragen wollen wir mit wissenschaftlicher Begleitung einen fundierten Beitrag leisten. Darüber hinaus kann die Forschung so das Grundlagenwissen zur Implementation von Bildungsreformen und deren Wirkungen erweitern und damit eine ihrer Kernaufgaben verfolgen.

**Was können die Evaluationen leisten und wo liegen Grenzen?**

Ein wichtiger Teil der wissenschaftlichen Begleitung ist es zunächst, die *Umsetzung* einer Reform zu untersuchen. Hier geht es darum festzustellen, inwieweit politische Entscheidungen und Maßnahmen auch in der Praxis ankommen. Eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Implementation ist die Akzeptanz einer Reform bei den beteiligten Personen. Dazu werden zum Beispiel Schulleitungen, Lehrkräfte und Eltern zu ihren Einschätzungen und Erwartungen befragt. Darauf basierend lässt sich Bedarf für eventuelle Optimierungen ableiten. Zentral ist es selbstverständlich, die gewünschten – aber auch die unerwünschten – *Wirkungen* von Reformen zu untersuchen. Hier wäre es schön, wenn von Anfang an klare Annahmen vorlägen, was



### Welchen Herausforderungen müssen Sie sich noch stellen?

genau mit welchen Maßnahmen erreicht werden soll. Oft formuliert die Bildungspolitik Ziele aber eher vage. Es kommt hinzu, dass in einigen Bildungsbereichen unterschiedliche Reformmaßnahmen relativ parallel ins Feld gehen. Dies erschwert es, gemessene Veränderungen auf eine Reform zurückzuführen.

Eine gute Evaluation braucht einen langen Vorlauf. Sie muss rechtzeitig vor der Umsetzung der Reform beginnen. Um Veränderungen und Wirkungen feststellen zu können, benötigt man idealerweise mindestens eine Vergleichsgruppe vor der Einführung der Reform und mindestens eine danach. So lassen sich die Effekte exakter belegen. Oft wird die wissenschaftliche Begleitung allerdings erst hinzugezogen, wenn die Reform bereits auf dem Weg ist. Der Vergleich ist dann nur noch indirekt über den Rückgriff auf vergangene Studien möglich. Am besten wäre es, Evaluationen von Anfang an mit einzuplanen.

### Wie würden Sie denn in diesem Bereich das Zusammenspiel zwischen Politik und Administration auf der einen und Wissenschaft auf der anderen Seite beurteilen?

Generell ist in den Bildungsverwaltungen ein zunehmendes Gespür für die Bedürfnisse der Wissenschaft vorhanden und die Zusammenarbeit läuft in aller Regel gut. Voraussetzung ist jedoch immer, dass die Rollen klar definiert werden. Es muss deutlich sein, wer der Auftraggeber ist und wer die unabhängige evaluierende Instanz. Und dieser Instanz sollte garantiert sein, dass sie die Ergebnisse frei veröffentlichen kann – auch wenn sie nicht im Sinne des Auftraggebers ausfallen.

### Lassen sich denn die Wirkungen einer Bildungsreform gut ermitteln?

Das hängt von vielen Aspekten ab. Welche Ziele wurden vorgegeben? Wie lange hatte eine Reform Zeit, ihre Wirkungen zu entfalten? Nicht zuletzt können die Wirkungen einem zeitlichen Wandel unterliegen, weswegen man Teile der Evaluation einige Jahre nach der ersten Überprüfung im Grunde wiederholen müsste. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch, mögliche unbeabsichtigte Auswirkungen – sozusagen Risiken und Nebenwirkungen – in den Blick zu nehmen. Eine entscheidende Voraussetzung für das Aufdecken von potenziellen Reformeffekten ist jedoch, wie bereits gesagt, ein entsprechendes Untersuchungsdesign. Die Idealvorstellungen der Forschenden lassen sich nur leider selten realisieren.

### Eine maßgebliche Rolle für die Umsetzung von Reform und Begleitung fällt ja der Bildungspraxis zu: Wie erleben Sie die Zusammenarbeit mit den Schulen?

In der Regel gut, wenn auch nicht immer einfach. Unsere Studien werden auch mal als störend empfunden, gerade wenn Schulen tendenziell „überforscht“ sind, wie es in den Stadtstaaten mit einer hohen Dichte wissenschaftlicher Einrichtungen und vergleichsweise wenigen Schulen der Fall sein kann. Eine gewisse Reserviertheit ist demnach nicht ungewöhnlich und auch gut nachvollziehbar. Da es aber ohne die Akteure im Bildungsalltag, also die Schulkinder, die Lehrkräfte, die Schulleitungen und die Eltern, nicht geht, müssen wir uns behutsam ihre Akzeptanz für die Evaluation erarbeiten. Das erreicht man



# 26

**Was ist denn der primäre Wert solcher Begleitung für die Wissenschaft?**

**Zum Abschluss: Welchen Ergebnissen Ihrer eigenen Evaluationsstudien blicken Sie mit besonderer Spannung entgegen?**

Vielen Dank für das Gespräch.

## Kai Maaz

ist Direktor der DIPF-Abteilung *Struktur und Steuerung des Bildungswesens* und zugleich Professor für Soziologie mit dem Schwerpunkt „Bildungssysteme und Gesellschaft“ an der Goethe-Universität Frankfurt. Seine Abteilung untersucht die gesellschaftlichen, strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen des Bildungserwerbs und generiert Erkenntnisse für die evidenzbasierte Steuerung des Bildungssystems. Der promovierte und habilitierte Erziehungswissenschaftler war zuletzt Professor für „Quantitative Methoden in den Bildungswissenschaften“ an der Universität Potsdam. Kai Maaz ist derzeit unter anderem Mitglied im Fachausschuss Bildung der Deutschen UNESCO-Kommission, Mitglied im Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten und Wissenschaftlicher Beirat des Instituts für Schulentwicklung der Länder Berlin und Brandenburg.

vor allem über präzise Informationen. Sie sollen wissen, was an ihrer Schule passiert und warum. Ein weiterer Punkt: Viele Schulen fragen, was sie selbst von solchen Studien haben. Warum soll ich zwei Tage reservieren, nur damit Testerinnen und Tester meine Schulkinder mit Leistungstests und Fragebogen untersuchen können, heißt es dann beispielsweise. Dem kann man etwa mit dem Angebot begegnen, dass man den Einrichtungen relativ schulscharf zurückmeldet, wo sie im Vergleich zu Schulen mit ähnlichen Bedingungen stehen. So können sie die Einsichten für die eigene Entwicklung nutzen. Insgesamt blicken wir aber auf eine gute Zusammenarbeit mit den Schulen zurück.

Ganz klar, der Wissenschaft geht es vor allem um das Erkenntnisinteresse. Und dazu bearbeiten wir im Rahmen unser Evaluationsstudien nicht nur die Fragen, die sich dem Auftraggeber stellen, sondern betrachten weitere wissenschaftlich relevante Aspekte. Wir haben beispielsweise im Lauf einer Evaluation getestet, mit welchen Anreizen man den bestmöglichen Rücklauf bei einem Elternfragebogen erreicht. Das ist für den Auftraggeber relativ irrelevant, aber für die Bildungsforschung eine zentrale Frage, die Gegenstand einer Promotion in unserer Abteilung ist.

Da könnte man vieles nennen, aber vielleicht ein konkretes Beispiel: 2016 werden wir einen neuen Ergebnisbericht der BERLIN-Studie (siehe Seite 28) vorlegen. Sie begleitet bereits seit fünf Jahren die Berliner Schulstrukturreform, deren zentrale Merkmale die Zusammenlegung der bisherigen Haupt-, Real- und Gesamtschulen zur neu eingeführten Integrierten Sekundarschule und die Neugestaltung des Übergangsverfahrens in die weiterführenden Schulen sind. In einem ersten Ergebnisbericht hatten wir die Umstellungen in den Blick genommen. Im zweiten Teil geht es nun um die Leistungen vor und nach der Reform. Wir werden anhand harter Kriterien zeigen, ob die Reform gewirkt hat oder nicht.





## Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation von Bildungsreformen

Immer wieder stößt die Bildungspolitik strukturelle und organisatorische Veränderungen des Bildungssystems an – vorwiegend im Schulbereich. Aktuell ist zum Beispiel ein Trend zu einem zweigliedrigem Schulsystem zu beobachten, in dem neben dem Gymnasium nur noch eine zweite weiterführende Schulform vorgesehen ist, in der Haupt- und Realschule aufgehen. Will man nun wissen, wie sich solche Reformen auf die Schulqualität und den Bildungserfolg auswirken und ob sie praktikabel umgesetzt werden, ist die Wissenschaft gefragt. Bundes- und Landesministerien oder Stiftungen beauftragen dann Forschungsteams damit, spezifische Reformmaßnahmen wissenschaftlich zu begleiten, was auch „Evaluieren“ genannt wird. Als unabhängige Betrachter sollen sie die Veränderungen oft über mehrere Jahre hinweg systematisch untersuchen. Zum Einsatz kommen Befragungen und Interviews der Lehrkräfte, Schulleitungen, Eltern und Schulkinder. Auch Leistungstests – teils aus anderen Studien – und Daten der amtlichen Statistik werden herangezogen. So entsteht Wissen über Steuerungsmaßnahmen, von dem letztlich alle Beteiligten profitieren.

### Verschiedene Evaluationstätigkeiten des DIPF

Zu den Forschungs-, Transfer- und wissenschaftlichen Infrastrukturleistungen des DIPF gehören auch solche Evaluationen. Das Institut untersucht die Reformen auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems – vom frühkindlichen Bereich bis hin zur weiterführenden Schule – und verbindet die Begleitung meist mit zusätzlichen Forschungsfragen. Einige Beispiele: Im Rahmen eines Pilotprojekts begleitet das DIPF inklusiv arbeitende Grundschulen in Brandenburg und befasst sich dabei mit der Kompetenzentwicklung der Schulkinder in Deutsch und Mathematik sowie der Fortbildung und Beratung der Pilotschulen. Eine andere Studie untersucht das Berliner Bonus-Programm, das Schulen in schwieriger sozialer Lage mit zusätzlicher finanzieller Förderung unterstützen möchte (siehe Seite 31). Und ein weiteres Projekt evaluiert die Hector-Kinderakademien, außerschulische Fördereinrichtungen für besonders begabte Kinder im Alter bis zu zehn Jahren. Sie streben eine ganzheitliche Förderung an, und die Evaluation (in Kooperation mit der Eberhard-Karls-Universität Tübingen) prüft, ob die einzelnen Akademien die Effekte in der Entwicklung der Kinder tatsächlich erreichen, und trägt zur Qualitätsentwicklung der einzelnen Einrichtungen bei. Von hoher Bedeutung sind zudem zwei weitreichende, auf viele Jahre angelegte Projekte, die das DIPF in Zusammenarbeit mit Partnereinrichtungen durchführt: Die BERLIN-Studie, die Begleituntersuchung zur Berliner Schulstrukturreform (siehe Seite 28), und die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (siehe Seite 36).

### Die Studien im Detail:

[http://bit.ly/inklusive\\_Grundschule](http://bit.ly/inklusive_Grundschule)

[http://bit.ly/Bonus\\_Programm](http://bit.ly/Bonus_Programm)

[http://bit.ly/Hector\\_Kinderakademien](http://bit.ly/Hector_Kinderakademien)

[http://bit.ly/Berliner\\_Schulstrukturreform](http://bit.ly/Berliner_Schulstrukturreform)

[http://bit.ly/Ganztagschule\\_Entwicklung](http://bit.ly/Ganztagschule_Entwicklung)



# Die BERLIN-Studie: Evaluation einer Schulstrukturreform

VON PROFESSOR DR. OLAF KÖLLER

# 28

- Zu Beginn des Schuljahres 2010/2011 hat Berlin sein Sekundarschulsystem nachhaltig umgestellt. An-
- stelle eines fünfgliedrigen Schulsystems ist ein Zwei-Säulen-Modell entstanden, in dem die Integrierte
- Sekundarschule (ISS) und das Gymnasium Schülerinnen und Schüler nach der 6. Grundschulklasse auf-
- nehmen und dann zu unterschiedlichen Abschlüssen führen (Hauptschulabschluss, Mittlerer Schulab-
- schluss und Abitur). Während das Gymnasium von der Strukturreform weitgehend unberührt geblieben
- ist, führt die ISS die nicht-gymnasialen Schulformen des alten Systems zusammen. Eine Forschergruppe,
- die sich aus Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern des DIPF (Leitung: Professor Dr. Kai Maaz), des
- Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (MPIB; Professor Dr. Dr. h. c. mult. Jürgen Baumert) und des
- IPN – Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (Leitung: Professor
- Dr. Olaf Köller) zusammensetzt, evaluiert die Reform. Die Studie wird teilweise aus Zuwendungen der
- Jacobs Foundation und der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft unterstützt.

## Ausgangslage: Vom differenzierten Schulsystem zum Zwei-Säulen-Modell

Im Gegensatz zu vielen anderen Ländern zeichnete sich das nach dem Zweiten Weltkrieg in der Bundesrepublik Deutschland re-installierte Schulsystem durch seine frühe Differenzierung nach der 4. beziehungsweise 6. Jahrgangsstufe (in Berlin) in drei bis fünf unterschiedliche Schulformen aus. Neben dem Gymnasium standen zunächst die Haupt- und Realschule. Als Folge der Kritik am differenzierten Schulsystem und der Reformbemühungen in den 1960er Jahren kam dann noch die Gesamtschule als vierte Schulform hinzu und in manchen Ländern etablierte sich eine weitere Schulform, welche die Haupt- und Realschule zusammenführte. Die enttäuschenden Ergebnisse der ersten PISA-2000-Erhebung können rückblickend als Anlass gesehen werden, diese Vielfalt im Sekundarschulbereich zu beenden. Zum einen zeigten sich im internationalen Vergleich enttäuschende Leistungen der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler im deutschen Schulsystem. Zum anderen wurde die große soziale Ungleichheit bei der Bildungsbeteiligung sichtbar. Schülerinnen und Schüler aus sozial privilegierten Familien besuchten deutlich häufiger ein Gymnasium als ihre gleichaltri-

gen Kameraden aus sozial benachteiligten Familien. Letzteren schien so der Weg zur Hochschulreife und dem anschließenden Studium häufiger versperrt. Einmal abgesehen davon, dass sich lange vor PISA 2000 die Integrierten Gesamtschulen und die beruflichen Gymnasien als alternative Wege zur Hochschulreife für diese Schülerinnen und Schüler erfolgreich etabliert hatten, wuchs der Druck, die hohe Differenzierung aufzugeben und die Wege zum Abitur zu erleichtern. Letztendlich hat diese Diskussion in vielen der 16 Länder zum Zwei-Säulen-Modell geführt. Neben das traditionelle Gymnasium, das in den meisten Bundesländern nach der 12. Klasse mit dem Erwerb der allgemeinen Hochschulreife endet, ist eine zweite, nichtgymnasiale Schulform getreten, die von Ihrer Idee her Schülerinnen und Schüler je nach individueller Leistungsstärke zum Hauptschulabschluss (nach der 9. oder 10. Jahrgangsstufe), zum Mittleren Schulabschluss (nach der 10. Jahrgangsstufe) oder zum Abitur (nach der 13. Jahrgangsstufe) führen soll. Dieses führt de facto dazu, dass die Entscheidung für oder gegen den Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung nicht mehr am Ende der Grundschule, sondern erst am Ende der 10. Jahrgangsstufe fällt.



### Das Berliner Zwei-Säulen-Modell

In Berlin haben sich alle nichtgymnasialen Schulformen in Integrierte Sekundarschulen (ISS) gewandelt. Vielfach wurden Haupt- und Realschulen zur ISS fusioniert, während die Gesamtschulen sich nur umbenannt haben. Mehrfach sind aber auch Haupt- und Realschulen unbenannt worden, ohne dass sie mit einer Nachbarschule fusioniert wurden. Mit der Strukturreform wurden weitere Veränderungen im Schulsystem vorgenommen. So sind die berufsvorbereitenden Anteile in der ISS gegenüber dem alten System erhöht worden (Konzept des dualen Lernens). Schülerinnen und Schüler am Gymnasium dürfen lediglich noch im ersten Jahr abgeschult werden, das heißt aufgrund schwacher Leistungen auf eine ISS wechseln. Die ISS hat den Auftrag, im flächendeckenden Ganztagesbetrieb alle ihre Schülerinnen und Schüler so zu fördern, dass sie keine Klassenstufe wiederholen müssen. Das heißt, es ist gesetzlich festgelegt, dass Klassenwiederholungen an der ISS nicht möglich sind.

Mit der Strukturreform verbinden sich vielfältige Erwartungen der Qualitätssteigerung. Sie beziehen sich auf die individuelle Kompetenzentwicklung und die Bewältigung des Übergangs in die berufliche Erstausbildung oder einen vorakademischen Bildungsgang, aber auch auf strukturelle Verteilungseffekte. Die Erwartungen hinsichtlich der Verbesserung der individuellen Kompetenzentwicklung betreffen die akademischen Basisqualifikationen ebenso wie spezifische berufsvorbereitende Qualifikationen, motivationale Orientierungen (Lernbereitschaft, selbstbezogene Kognitionen, Interessenprofilierung, Klärung von Lebenszielen und selbstregulative Fähigkeiten), sozialkognitive Kompetenzen (Perspektivenübernahme, Kompromissbereitschaft und Teamfähigkeit) sowie Wert-

orientierungen (Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme, zivilgesellschaftliches Engagement und Integrationsbereitschaft). Die übergangsbezogenen individuellen Effekte beziehen sich in erster Linie auf eine verbesserte Passung zwischen Qualifikation und Interessen einerseits und der Berufswahl andererseits. Die erwarteten strukturellen Effekte der Reform betreffen Abschlüsse und Übergänge. Eine der bedeutsamsten Abschlusserwartungen ist, dass sich die sogenannte Risikogruppe – also die Gruppe jener Jugendlichen, die bis zum Ende der Vollzeitschulpflicht keine Mindeststandards in den Basisqualifikationen erreichen – substanziell verkleinert. Damit verbunden ist die Annahme, dass der Prozentsatz von Jugendlichen ohne Abschluss signifikant reduziert wird. Beide Effekte zusammen sollten dazu führen, dass sich die Leistungsvarianz vermindert und dass das mittlere Leistungsniveau in der Alterskohorte ansteigt. Gleichzeitig sollte sich die Kopplung sowohl von Schulleistungen als auch vom Schulabschluss mit Merkmalen der sozialen und ethnischen Herkunft verringern. Zu den erwarteten strukturellen Übergangseffekten gehören steigende Übergangsquoten in die gymnasiale Oberstufe, steigende Besuchsquoten in der vollzeitschulischen Berufsausbildung, eine Erhöhung der Erfolgsquoten bei Bewerbungen für einen dualen Ausbildungsgang und ein bedeutsames Absinken des Transfers in das sogenannte Übergangssystem, in dem anstelle einer beruflichen Ausbildung auf diese nur vorbereitet wird. Ähnlich wie bei den Abschlüssen besteht auch für die Übergänge die Erwartung, dass sich die Ausbildungsgerechtigkeit im Hinblick auf die soziale und ethnische Herkunft, aber auch im Hinblick auf differenzielle Berufschancen der Geschlechter verbessert.



Schwerpunkt

$$\sqrt{9} = 3$$



# 30

## Wissenschaftliche Begleitung der Reform

Von Beginn an war geplant, die Wirksamkeit der Berliner Schulstrukturreform wissenschaftlich begleiten zu lassen, und zwar so, dass das Land Berlin auf der einen Seite einen wissenschaftlichen Bericht zu Folgen der Reform erhält, auf der anderen Seite aber auch ein Datensatz entsteht, der es erlaubt, zentrale Fragestellungen der empirischen Bildungsforschung auf höchstem Niveau zu beantworten. Dazu untersucht ein Forschungsteam aus Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des DIPF, des MPIB und des IPN in einem quasi-experimentellen Design multikriterial die Effekte der Reform. Die beiden Referenzgruppen sind Schülerinnen und Schüler, die sich im Schuljahr 2011/2012 im alten fünfgliedrigen System befanden, und solche, die im Schuljahr 2013/2012 das zweigliedrige System durchliefen. Die untersuchte Schülerschaft beider Gruppen befand sich in der 9. Klasse des jeweiligen Schuljahres oder war Teil der Population 15-jähriger Schülerinnen und Schüler. Zum Einsatz kamen Leistungstests aus internationalen (PISA) und nationalen (Ländervergleich des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen) Schulleistungsstudien sowie umfangreiche Fragebögen zu soziodemografischen und psychosozialen Merkmalen. Beide Kohorten werden über mehrere Jahre weiterverfolgt, um die

Übergänge in die gymnasiale Oberstufe oder in die berufliche Ausbildung nachzeichnen zu können. Darüber hinaus wurden unter anderem Schulleistungsfragebögen eingesetzt, um die an den Schulen erlebte Implementationsqualität der Reform zu erfragen. Die ausführliche Berichterstattung über Effekte der Schulstrukturreform ist für das Frühjahr 2016 geplant. Aktuell werten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an allen drei involvierten Einrichtungen dazu die Daten aus. Die Ergebnisse werden weit über Berlin hinaus Aufmerksamkeit erhalten, steht doch Berlin nur als *pars pro toto* für ein modernes Sekundarschulsystem, das sich perspektivisch in allen 16 Bundesländern durchsetzen wird. •



## Der Gastautor

Professor Dr. Olaf Köller ist Geschäftsführender Wissenschaftlicher Direktor des IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik in Kiel und Professor für Empirische Bildungsforschung an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Zuvor leitete er unter anderem das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Seine Forschungsarbeiten konzentrieren sich auf individuelle Entwicklungsprozesse von Schulkindern, die Diagnose schulischer Kompetenzen, die Methodik großer Leistungsstudien, das Bildungsmonitoring sowie Schul- und Unterrichtsentwicklungsprogramme. Olaf Köller verantwortet zentrale Aktivitäten der empirischen Bildungsforschung und des Bildungsmonitorings in Deutschland. So ist er unter anderem Mitglied des Leitungsteams der BERLIN-Studie.



# Auf dem Weg zu besseren Bildungschancen für Schulkinder

Eine Studie des DIPF begleitet das Bonus-Programm. Es will Berliner Schulen helfen, den Einfluss der Herkunft auf den Bildungserfolg zu verringern.

- Der Befund ist wohlbekannt: Der familiäre Hintergrund von Schülerinnen und Schülern sowie die soziale Zusammensetzung und das soziale Umfeld ihrer Schulen können sich auf die Leistungen der Kinder auswirken. Immer wieder belegen große Studien diesen Zusammenhang. Als mangelnde „Chancengerechtigkeit“ wird die Thematik in der Öffentlichkeit oft und teilweise hitzig diskutiert. Der Einfluss der Herkunft auf den Bildungserfolg sei zu hoch, wird bemängelt. Aber was ist zu tun? Wie kann die Bildungspolitik Schulen mit hohen sozialen Belastungen helfen, ihre Schülerinnen und Schüler besser zu fördern? Einen möglichen Weg zeigt das Land Berlin mit dem Bonus-Programm auf: Es unterstützt Schulen in besonders schwieriger Lage mit zusätzlichen finanziellen Mitteln. Nur wie wird das Ganze in der Praxis umgesetzt? Und gelingt es der Initiative wie gewünscht, die Bildungschancen der Kinder zu verbessern? Diese Fragen soll eine wissenschaftliche Begleitung durch das DIPF klären: Die BONUS-Studie.

# 31

## Das Programm und die Studie

Das Bonus-Programm wurde im Februar 2014 gestartet und steht insgesamt 220 Berliner Schulen zur Verfügung. Sie können Mittel aus dem Programm abrufen. Im Maximalfall sind für eine Schule bis zu 100.000 Euro pro Jahr möglich. Ausgewählt wurden Schulen, an denen mehr als 50 Prozent der Schülerinnen und Schüler von der Zuzahlung zu Lernmitteln – darunter fallen vorwiegend Schulbücher – befreit sind. Befreit werden Kinder, deren Eltern Sozialleistungen wie Arbeitslosengeld beziehen. Bei derart hohen Prozentzahlen von Schülerinnen und Schülern mit einem solchen familiären Hintergrund sprechen Medien gern etwas reißerisch von „Brennpunktschulen“. Dass sich diese Einrichtungen in schwieriger oder herausfordernder sozialer Lage befinden, wie es das Programm sachlicher benennt, ist wiederum allgemein ersichtlich.

Die Idee ist, die Lern- und Arbeitsbedingungen und damit die Bildungschancen der Kinder an diesen Schulen mit neuen, von den Einrichtungen selbst initiierten Impulsen zu verbessern. Dafür braucht es jedoch oft zusätzliches Geld, was das Bonus-Programm nun über einen Zeitraum von zunächst sechs Jahren bietet. Die Bezieher sind relativ frei darin, wie sie die Mittel einsetzen. Neue Ansätze

können zum Beispiel Schulsozialarbeit, eine intensivere Elternarbeit oder auch Fortbildungen sein. Die Schulen vereinbaren aber mit der Schulaufsicht konkrete Ziele. Insgesamt möchte das Programm erreichen, dass sich die Leistungen der Schulkinder verbessern und mehr Abschlüsse zustande kommen.

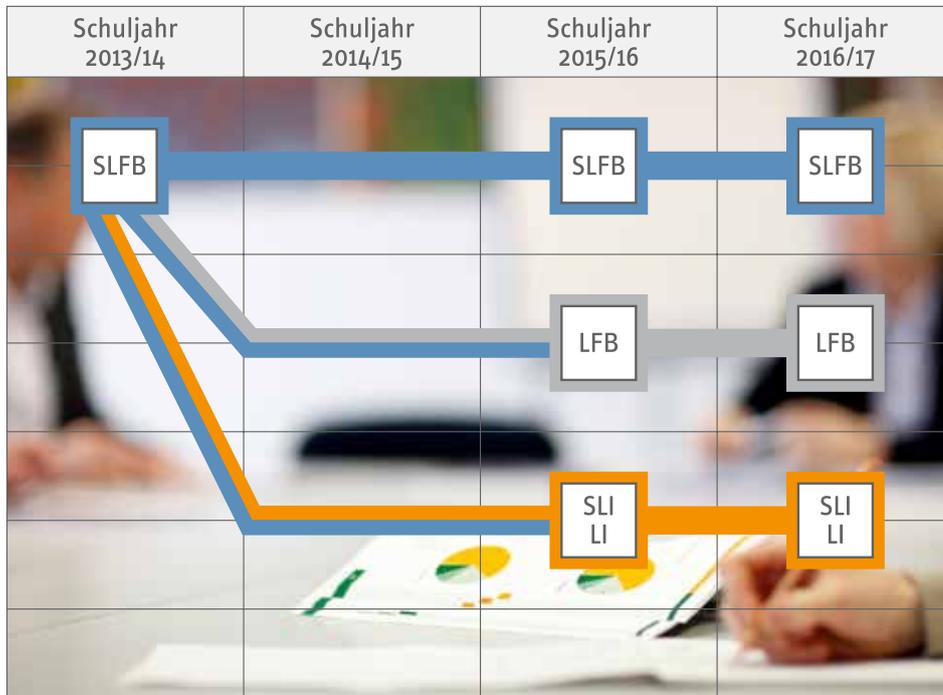
Wie sich die Initiative auswirkt, ist einer der Punkte, welche die auf drei Jahre angelegte begleitende BONUS-Studie des DIPF im Auftrag der Landesregierung in den Blick nimmt. „Es ist spannend zu untersuchen, inwieweit die Schulen in der Lage sind, realistische Ziele zu definieren, und inwieweit eine zur weitgehend freien Verfügung stehende finanzielle Unterstützung in bisher kaum vergleichbaren Ausmaß dazu beiträgt, die Schulqualität zu verbessern“, beschreibt es Dr. Marko Neumann aus dem für die Studie verantwortlichen Team. Zugleich analysieren die Forscherinnen und Forscher auch die Umsetzung des Programms. Neumann: „Wir wollen Hinweise geben, wo es noch optimiert werden kann.“ Entscheidende Grundlage für die Studie sind Einschätzungen der Personen, welche die einzelnen Maßnahmen besonders eng begleiten: der Schulleiterinnen und Schulleiter sowie der Lehrkräfte.



## Schwerpunkt

# 32

### Untersuchungsdesign der BONUS-Studie



SLFB: Schulleiterfragebogen  
SLI: Schulleiterinterview

LFB: Lehrerfragebogen  
LI: Lehrerinterview

Das DIPF führt in insgesamt drei Schuljahren schriftliche Befragungen der Schulleitungen durch (siehe grafische Gesamtübersicht), nicht zuletzt, um Ansatzpunkte für eine Optimierung des Programms herauszuarbeiten. Ausgehend von der ersten Befragung werden Schulen ausgewählt, an denen auch die Lehrerinnen und Lehrer zwei Mal – im Abstand von eineinhalb Jahren – einen standardisierten Fragebogen zur Bewertung des Bonus-Programms beantworten. Zudem sind vertiefende Interviews mit den Schulleitungen und den Lehrkräften vorgesehen. Dabei steht die Umsetzung der Vorhaben im Mittelpunkt, das Wie und Wozu. Darüber hinaus vergleichen die Forschenden, wie sich zentrale Statistiken zur Beschreibung des Bildungserfolgs von beteiligten und nicht beteiligten Schulen entwickeln. Dazu zählen etwa die Abschlussquoten oder der Anteil an Gymnasialempfehlungen. Um das Bild abzurunden, befasst sich das Team auch mit Daten zu den Berliner Schulkindern selbst. Sie stammen aus einer anderen Begleituntersuchung, der BERLIN-Studie (siehe Seite 28), und geben zum Beispiel Auskunft zur ihrer Leistungsentwicklung und Motivation.

### Herausforderungen und Besonderheiten

Ein genauer Plan steht also. Dennoch rechnen die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler noch mit einigen Herausforderungen: „Wir betreten gewissermaßen Neuland“, erläutert Susanne Böse, die ebenfalls mit der Studie betraut ist. Sie konkretisiert: „Es gibt bislang kaum vergleichbare Programme und Studien, so dass sich einiges wahrscheinlich erst im Prozess ergibt.“ Zumal das Bonus-Programm den Schulen viel Spielraum lässt und somit sehr unterschiedliche Maßnahmen auf den Weg gebracht werden: Eine Schule will Lern-Coaches einsetzen, um Jugendliche, deren Abschluss gefährdet ist, zu unterstützen, eine weitere Bienen im Schulgarten halten, um Natur erfahrbar zu machen, eine dritte die Schulbibliothek gantztägig mit einer Fachkraft besetzen. Die Bildungsforscherin fasst zusammen: „Wir müssen sehr heterogene Zielsetzungen in ihrer Umsetzung und ihren Auswirkungen untersuchen.“

Große Bedeutung kommt der Zusammenarbeit mit den Schulen zu. Einerseits ist es wichtig, sie durch die wissenschaftliche Begleitung nicht über



## 33



Marko Neumann

die Maßen zu belasten. Schließlich bringt das Bonus-Programm zwar viele Chancen, aber auch zusätzlichen Aufwand für die Schulen mit sich. Andererseits sind die Studienverantwortlichen darauf angewiesen, dass die Bildungspraktikerinnen und -praktiker alle Fragen möglichst umfassend beantworten. Nur so ergibt sich ein detailliertes Bild. Die ersten Erfahrungen beim vorbereitenden Austausch stimmen zuversichtlich, wie Marko Neumann erzählt: „Die Schulleitungen haben einigen Redebedarf. Es gibt viele neue Ideen und lange geplante Vorhaben, die sie nun in Angriff nehmen wollen, zum Teil besteht aber auch eine gewisse Skepsis, ob die zusätzlichen Finanzmittel tatsächlich zu einer Erhöhung der Schulqualität und einer Verringerung sozialer Ungleichheiten beitragen werden.“ Auch der Informationsfluss zwischen dem Studienteam und der zuständigen Senatsverwaltung läuft sehr konstruktiv. Man lässt das DIPF ganz unabhängig agieren, denn auf Seiten des Auftraggebers besteht großes Interesse daran, „Schwachstellen“ des Programms zu identifizieren und Vorschläge zu erhalten, wie man entsprechend nachbessern könnte.

#### Ausblick

In einem Zwischenbericht werden bereits Ende 2015 erste Ergebnisse der Studie aufbereitet. Der Bericht gliedert sich in drei Schwerpunkte: (1.) Die Erwar-

tungen an das Bonus-Programm und seine Bewertung, (2.) die Umsetzung an den Schulen und (3.) die Beschreibung der Schülerschaft von Schulen in schwieriger Lage. 2018 folgt dann der Abschlussbericht, der sich verstärkt den Resultaten des Programms widmet. Da Programm wie Studie Pionierarbeiten sind, blickt nicht nur der Auftraggeber den Berichten mit einigem Interesse entgegen. „Wir können das wissenschaftliche Grundlagenwissen zu den untersuchten Fragen erweitern“, unterstreicht Susanne Böse die Bedeutung der Studie für die Fachwelt. Und eigentlich die gesamte Öffentlichkeit dürfte gespannt sein, ob es dem Bonus-Programm gelingt, den Einfluss der Herkunft auf den Bildungserfolg zu verringern. •



Susanne Böse



# Gemeinsam weiterdenken

Auf dem Bildungspolitischen Forum 2015 diskutierten Fachwelt und Entscheider drängende Herausforderungen und Reformen im Bildungswesen.

# 34

Die Forschung erarbeitet zwar Erkenntnisse zur Realisierbarkeit und zu den Wirkungen von Bildungsreformen, auf den Weg gebracht werden diese Veränderungen aber von Politik und Verwaltung. Will man dazu beitragen, dass die Maßnahmen zum gewünschten Erfolg in der Bildungspraxis – etwa an den Schulen – führen, bedarf es eines intensiven Austauschs zwischen der wissenschaftlichen Fachwelt und den Entscheidern. Eine solche Plattform, um Herausforderungen im Bildungswesen zu diskutieren, bietet das Bildungspolitische Forum. Es wird jedes Jahr vom Leibniz-Forschungsverbund „Bildungspotenziale“ (siehe Kasten) ausgerichtet. Und dieses Jahr hat es sich am 1. Oktober in Berlin dem Thema „Akzeptanz und Umsetzbarkeit von Bildungsreformen: Wie wir Bildungspotenziale ausschöpfen können“ gewidmet.

Begrüßt wurde das hochkarätig besetzte Publikum von Professor Dr. Marcus Hasselhorn, dem Geschäftsführenden Direktor des DIPF und Sprecher des Forschungsverbundes, sowie von Cornelia Quennet-Thielen, Staatssekretärin im Bundesministerium für Bildung und Forschung. Es folgte eine Einführung durch Professor Dr. Ludger Wößmann Leiter des Zentrums „Bildungsökonomik“ am „ifo



Foto: Therese Aufschlager

Die Inhalte des Forums wurden kontrovers diskutiert – im Bild: Michael Becker-Mrotzek (Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache) und Petra Stanat (rechts, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen).

Institut – Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung“. Er stellte Befunde einer repräsentativen Meinungsumfrage unter mehr als 4.000 Erwachsenen zu grundlegenden Bildungsfragen vor. Anschließend gab Professor Dr. Stefan C. Wolter, Professor für Bildungsökonomie an der Universität Bern und Direktor der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung, in einer Keynote Einblick in das Thema „Öffentliche Meinung und politische Reformen: Ein Blick von außen“ und stellte sich Fragen und Anregungen.

## Leibniz-Forschungsverbund „Bildungspotenziale“ (LERN)

Bildung gehört zu den wichtigsten gesellschaftlichen Themen. Die Ausgestaltung und Leistungsfähigkeit des Bildungssystems gilt als zentral für wirtschaftliche Entwicklung, kulturellen Reichtum und sozialen Zusammenhalt. Im vom DIPF koordinierten Forschungsverbund „Bildungspotenziale“ (Leibniz Education Research Network – LERN) der Leibniz-Gemeinschaft haben sich daher Forscherinnen und Forscher aus Erziehungswissenschaft,

Fachdidaktiken, Neurowissenschaft, Ökonomie, Politikwissenschaft, Psychologie, Soziologie sowie Informationswissenschaften und Informatik von 17 Einrichtungen zusammengeschlossen, um zur Nutzung von Bildungspotenzialen und damit zur Optimierung der gesellschaftlichen Entwicklung beizutragen.

[www.leibniz-bildungspotenziale.de](http://www.leibniz-bildungspotenziale.de)



Foto: Therese Aufschlager

# 35

Dialog auch in den Pausen: Im Bild stellt sich Hans Anand Pant (links, Humboldt-Universität zu Berlin und Deutsche Schulakademie) Fragen.

Der weitere Verlauf stand dann im Zeichen von spezifischen, drängenden Fragen im Bildungswesen, mit denen sich vier parallele Foren befassten:

- Frühe Bildung: Soll der Kindergartenbesuch verpflichtend und gebührenfrei werden – und wenn ja wie?
- Schulsystem: Wie kann Inklusion gelingen?
- Akademisierung der beruflichen Bildung: Schaffen wir die Öffnung der Hochschulen für Absolventinnen und Absolventen der beruflichen Ausbildung?
- Hochschullehre: Wie bekommen wir die Digitalisierung hin?

Unter Moderation von Forschenden fanden sich dazu ausgewählte Gäste von verschiedenen mit Bildung befassten Institutionen ein: von Hochschulen und außeruniversitären Forschungsinstituten, von der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz, von Ministerien, Gewerkschaften und Stiftungen.

Beschlossen wurde das Forum, durch das die Fachjournalistin Dr. Jeanne Rubner (Bayerischer Rundfunk) führte, von einer Podiumsdiskussion



Foto: Therese Aufschlager

Abschlussdebatte (von links): Marcus Hasselhorn (DIPF), Jeanne Rubner (BR), Michael Teutsch (Referatsleiter, EU-Kommission), Jürgen Baumert (MPI für Bildungsforschung), Josef Erhard (ehem. Amtschef des Bayerischen Kultusministeriums), Uwe Gaul (Staatsekretär in Sachsen) und Manfred Prenzel (Wissenschaftsrat)

zum übergreifenden Thema „Wie Bildungsreformen gelingen können?“. Daran nahmen Professor Dr. Dr. h. c. mult. Jürgen Baumert, Direktor Emeritus am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Ministerialdirektor Josef Erhard, ehemaliger Amtschef des Bayerischen Kultusministeriums, Uwe Gaul, Staatsekretär für Wissenschaft und Kunst, Sachsen, Professor Dr. Manfred Prenzel, Vorsitzender des Wissenschaftsrats, und Michael Teutsch, Referatsleiter in der Generaldirektion „Bildung und Kultur“ der Europäischen Kommission, teil. •



Schwerpunkt

$$\sqrt{9} = 3$$



## Was es heißt, Schulleitungen zu befragen

**Aktuelle Arbeiten der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen zeigen: Erhebungen zur Evaluation von Bildungsreformen sind komplexe Vorhaben.**

# 36

- Wenn Bildungsreformen – wie zum Beispiel der flächendeckende Ausbau von Kindertagesstätten oder die Einführung von inklusiven Schulformen – wissenschaftlich begleitet und untersucht werden, spielen meist Befragungen der direkt Beteiligten eine wichtige Rolle. Von den Fachkräften und Leitungen der Kitas und Schulen sowie von den dort betreuten Kindern und ihren Eltern wollen die Forschungsteams mehr dazu erfahren, wie die Maßnahmen umgesetzt werden und wirken. Was sich so kurz in zwei Sätzen beschreiben lässt, stellt sich in der Praxis deutlich komplexer dar. Das zeigt eine aktuelle Erhebung der vom DIPF federführend organisierten Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG).

Die Studie, die von vier wissenschaftlichen Einrichtungen verantwortet wird (siehe Informationskasten), läuft bereits seit zehn Jahren. Die Forscherinnen und Forscher wollen unter anderem herausfinden, wie sich der in Deutschland stark vorangetriebene Ausbau der Ganztagschulen auswirkt. Hierzu konnten sie schon viele bemerkenswerte Untersuchungsergebnisse vorlegen: „Der Besuch einer Ganztagschule kann beispielsweise das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schülern positiv beeinflussen und das Risiko von Klassenwiederholungen verringern. Eine wesentliche Voraussetzung ist allerdings eine hohe pädagogische Qualität der Angebote“, berichtet Dr. Jasmin Decristan vom DIPF. Sie ist die Koordinatorin der Studie. Unter welchen Bedingungen sich positive Wirkungen von Ganztagschule einstellen, untersuchen die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler derzeit in verschiedenen Einzelstudien eingehender. Zugleich ist es eine Aufgabe von StEG, möglichst umfassend und regelmäßig darüber zu informieren, wie Ganztagschulen in Deutschland strukturiert und organisiert sind. Der bislang letzte Meilenstein dieses Bildungsmonitorings war eine 2012 durchgeführte Online-Schulleitungsbefragung. Sie ergab ein bundesweit repräsentatives Abbild der Ganztagschullandschaft. Die Befragung wurde nun im Frühjahr 2015 wiederholt – was genau geplant und umgesetzt werden musste.

### Wer wurde befragt?

Zunächst musste Klarheit darüber bestehen, welche Schulen überhaupt Gegenstand der Untersuchung sein sollen. Denn Ganztagschule ist nicht gleich Ganztagschule. Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat 2003 als eine Art Grundkonsens eine Definition formuliert. Demnach sollten Ganztagschulen an mindestens drei Tagen in der Woche Angebote im Umfang von täglich mindestens sieben Zeitstunden bieten, den teilnehmenden Schulkindern ein Mittagessen bereitstellen und die Ganztagsangebote konzeptionell mit dem Unterricht verknüpfen. Zudem hielt die KMK drei Varianten fest, wie der Ganztags organisiert wird: als (1.) gebundene, (2.) teilweise gebundene oder (3.) als offene Form. Die erste Variante ist verpflichtend für alle Schulkinder, die zweite nur für einen Teil und die dritte erfolgt auf freiwilliger Basis. „Diese Kriterien bieten allerdings nur einen Orientierungsrahmen“, erläutert Jasmin Decristan, „die Bezeichnungen der Schulen, die konkrete Ausgestaltung des Ganztags, die Öffnungszeiten und die Verbindlichkeit der Teilnahme variieren zwischen den Bundesländern.“ Schulpolitik liegt nun mal in der Verantwortung der Länder.

Also ließ sich das StEG-Team – wie schon 2012 – von allen Bundesländern Listen schicken, um zu sehen, welche öffentlichen Einrichtungen diese nach ihren spezifischen Definitionen als Ganztagschulen füh-



37

ren. Auf insgesamt mehr als 14.000 Schulen kamen die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler so. Für die Erhebung zogen sie dann aus der Gesamtmenge eine Stichprobe, deren Größe ausreichen sollte, um nicht nur für Deutschland und die einzelnen Bundesländer, sondern möglichst auch für verschiedene Schulgruppen repräsentative Aussagen machen zu können. Drei Gruppen öffentlicher Schulen standen im Fokus der Forschenden: (1.) Schulen mit Primarstufe, (2.) Schulen mit Sekundarstufe I ohne Gymnasien und (3.) Gymnasien.

Mehr als 1.500 Schulleitungen nahmen letztlich an der Befragung teil. Gezielt wurden dabei die Lei-

terinnen und Leiter, und nicht etwa die Eltern oder die Lehrkräfte, angesprochen. Die Koordinatorin schildert, warum: „Die Leitungen sollten zu all unseren Fragen zuverlässige Aussagen treffen können. Mit ihnen kann man zudem pro Schule eine zentral verantwortliche Person befragen, die gut erreichbar ist und den Schulbetrieb auf allen Ebenen eng begleitet.“

#### Welche Inhalte wurden wie abgefragt?

Der Fragenkatalog, den die Leiterinnen und Leiter beantworten sollten, bezog sich auf vier Themenkomplexe: (1.) Organisation und Strukturen (zum Beispiel „Wie verbindlich ist die Teilnahme am



## Schwerpunkt

# 38

Ganztagsbetrieb?“), (2.) Schulische Ressourcen („Wie viele Lehrkräfte arbeiten regelmäßig im Ganztagsbetrieb mit?“), (3.) Pädagogische Konzepte und Schulentwicklung („Haben die Lehrkräfte und das weitere pädagogisch tätige Personal in den letzten drei Jahren an gemeinsamen Fortbildungen teilgenommen?“) und (4.) Angebote und Teilnahme („Hat sich die Nachfrage nach Ganztagsplätzen in den vergangenen zwei Jahren verändert?“). Die inhaltliche Unterteilung entsprach der Vorgehensweise von 2012, auch um Veränderungen im Trend aufzeigen zu können. Neu bei der aktuellen Befragung: „Um auf die derzeitige bildungspolitische Debatte aus der Perspektive von Ganztagschulen eingehen zu können, gab es einen weiteren Fragenblock zum Thema Inklusion“, so Decristan.

Etwas über 50 Minuten dauerte die Beantwortung im Schnitt. Zum Einsatz kam ein Online-Fragebogen, der bereits 2012 zusammen mit der auf solche Methoden spezialisierten DIPF-Arbeitsgruppe „Technology Based Assessment“ entwickelt worden war. Dieses Mal war daher nur eine geringe Anpassung des Erhebungsinstrumentes notwendig. Das

Online-Vorgehen bringt zahlreiche Vorteile mit sich. Ganz allgemein kann die Umsetzung so sehr schnell und kostengünstig erfolgen. Außerdem liegen die Daten nach der Eingabe direkt in digitaler Form vor und müssen nicht vom Papier in den Computer übertragen werden. Auch die Betreuung der teilnehmenden Schulleitungen kam nicht zu kurz: Unter anderem stand an allen Werktagen eine Telefon-Hotline zur Verfügung, um technische Probleme und inhaltliche Fragen zu klären.

### Wie geht es weiter?

Nach dem Abschluss der Befragung wertet das StEG-Team die Daten nun aus und bereitet sie in einem Bericht auf. Die Interpretation der Befunde erfolgt auch vor dem Hintergrund relevanter Ausgangsbedingungen der Schulen. Dazu zählen regionale Besonderheiten, wie die unterschiedliche Ganztagsstradition in West- und Ostdeutschland sowie die Größe der Schulen und ihre Erfahrung im Ganztagsbetrieb. Die Ergebnisse sollen im Frühjahr 2016 veröffentlicht werden. Dann liegt erneut eine aussagekräftige Momentaufnahme der deutschen Ganztagschullandschaft vor. Und nicht nur das, wie

Dr. Decristan noch einmal betont: „Durch die Wiederholung der Erhebung können wir ebenso Unterschiede zu 2012 sichtbar machen.“ Gibt es weiterhin nur eine Minderheit von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I, die am Angebot der offenen Ganztagschulen teilnehmen? Haben die Schulleitungen immer noch Probleme, das notwendige zusätzliche Personal zu rekrutieren? Und inwieweit gelingt es, den Unterricht stärker mit den darüber hinausgehenden Angeboten zu verknüpfen? Zu Fragen wie diesen wissen wir in wenigen Monaten mehr. Aber schon jetzt steht fest: Der Weg dahin war ein komplexes Unterfangen. •

### Das StEG-Konsortium

Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) ist ein Kooperationsprojekt von vier Forschungseinrichtungen: dem DIPF, dem Deutschen Jugendinstitut, dem Institut für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund und der Justus-Liebig-Universität Gießen. Die Federführung und Koordination der Studie hat das DIPF inne. Die aktuelle Forschungsphase von StEG wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

[www.projekt-steg.de](http://www.projekt-steg.de)

# Nachruf auf Professor Dr. Dr. h. c. Wolfgang Mitter

## Bedeutender DIPF-Wissenschaftler gestorben

Das DIPF trauert um Professor Dr. Dr. h. c. Wolfgang Mitter, der am 23. Oktober 2014 nach kurzer schwerer Krankheit im hohen Alter von 87 Jahren gestorben ist. Wolfgang Mitter wurde 1972 an das DIPF in Frankfurt am Main berufen. Bis 1998 leitete er die damalige Abteilung „Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft“. Von 1978 bis 1981 und von 1987 bis 1995 war er Institutsdirektor. Von 1975 bis 2007 lehrte er zugleich als Professor an der Goethe-Universität Frankfurt. Vor seiner Zeit am DIPF war der promovierte Historiker zunächst Gymnasiallehrer und Fachleiter in Kassel und später Professor für „Allgemeine Pädagogik“ an der Pädagogischen Hochschule Lüneburg. Der im tschechischen Trautenau geborene Mitter hat sich vor allem auf dem Gebiet der „Vergleichenden Erziehungswissenschaft“ herausragende Verdienste erworben. Er widmete sich dem Vergleich von Bildungssystemen weltweit, vor allem aber in Europa. Wolfgang Mitter hat dank seiner wissenschaftlichen Leistungen und seiner Mittlerrolle im In- und Ausland hohe Anerkennung gefunden: Er war unter anderem Ehrenmitglied der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, der Deutschen UNESCO-Kommission, der Pädagogischen Fakultät der Karls-Universität Prag, der „Comparative Education Society in Europe“, der „World Association for Educational Research“ und der „Mediterranean Society of Comparative Education“.

### Das Profil des DIPF geschärft

Zu seinen bedeutenden wissenschaftsorganisatorischen Leistungen zählt die Umstrukturierung des Instituts im Zuge der deutschen Wiedervereinigung. Vor allem ihm ist es zu verdanken, dass die Pädagogische Zentralbibliothek der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR und eine Gruppe von Forschenden der Akademie in das DIPF



39

integriert werden konnten. Die Bibliothek wurde in die heutige DIPF-Abteilung *Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung* umgewandelt. Wolfgang Mitter hat die wissenschaftliche Welt der Bildung in das DIPF geholt und zugleich das DIPF weltweit bekannt gemacht. So hat er das Profil des Instituts geschärft. Dafür werden die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ihm stets dankbar sein. •

➔ Persönliche Webseite von Professor Mitter mit weiteren Nachrufen:  
[www.dipf.de/de/ueber-uns/personen/mitter](http://www.dipf.de/de/ueber-uns/personen/mitter)

---

## Erich-Hylla-Preis für Cornelia von Ilsemann

Das DIPF und die „Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung“ (GPF) haben Cornelia von Ilsemann für ihren „herausragenden Einsatz für Reformen im Bildungswesen, die wissenschaftliche Konzepte und Befunde aufgreifen, diese nutzen und zugleich wissenschaftliche Forschung anregen“, mit dem Erich-Hylla-Preis ausgezeichnet. Der Preis wurde ihr feierlich im November 2014 verliehen. Die Geehrte hat bereits früh als Leiterin der gymnasialen Oberstufe der Max-Brauer-Schule in Hamburg Impulse für Schulentwicklung gesetzt und später an verantwortlichen Positionen und im Austausch mit der Forschung den Aufbau systematischer Qualitätsentwicklung von Schulen und eines darauf bezogenen Bildungsmonitorings mitgestaltet. Sie war unter anderem Senatsdirektorin und Leiterin der Abteilung „Bildung“ in der Bildungsbehörde Bremen sowie Vorsitzende des Schulausschusses der Kultusministerkonferenz, wo sie zentral an den gemeinsamen Regelungen für Vergleichsarbeiten und den Bildungsstandards für die Hochschulreife mitgewirkt hat. Der Erich-Hylla-Preis wurde zu Ehren des ersten DIPF-Direktors gestiftet. Er wird alle drei Jahre Personen oder Institutionen, die sich herausragend um Bildung, Wissenschaft und Erziehung in Forschung oder Praxis verdient gemacht haben, verliehen. •



---

## Professor Dr. Hans-Peter Füssel feierlich in den Ruhestand verabschiedet

Zur Emeritierung von Professor Dr. Hans-Peter Füssel haben sich der DIPF-Vorstand und viele Weggefährtinnen und Weggefährten mit einem Symposium bei dem langjährigen Mitarbeiter des Instituts bedankt. Die feierliche Veranstaltung am 4. September 2014 würdigte unter dem Titel „Bildungsrecht und Bildungsforschung zwischen Bildungspolitik und Bildungspraxis“ wichtige Meilensteine der Laufbahn des Forschers, der unter anderem über viele Jahre Professuren an Hochschulen in Bremen und Hamburg innehatte. Zuletzt war er Professor für „Steuerungsprobleme in modernen Bildungssystemen“ an der Humboldt-Universität (HU) zu Berlin und zugleich Forschungsprofessor des DIPF. In dieser Funktion brachte er sein Fachwissen – vor allem zu Fragen des Bildungsrechts und der Bildungsberichterstattung – am Institut ein. Zu den externen Gästen des Symposiums zählten unter anderem Professor Dr. Dr. h. c. Heinz-Elmar Tenorth (HU zu Berlin), Professor Dr. Dr. h. c. mult. Jürgen Baumert (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung) und Kolleginnen und Kollegen von Hans-Peter Füssel aus der Autorengruppe des Nationalen Bildungsberichts „Bildung in Deutschland“. •



## Humboldt-Forschungspreis: US-Spitzenforscher für ein Jahr am DIPF

Professor Dr. David Kaplan, Professor für Quantitative Methoden der Bildungsforschung an der Universität Wisconsin-Madison (USA), hat auf Vorschlag des DIPF einen Forschungspreis der Alexander von Humboldt-Stiftung erhalten. Er nutzt die damit verbundene Förderung seit August 2015 für einen einjährigen Forschungsaufenthalt am Institut. Professor Kaplan ist einer der weltweit führenden Experten für Strukturgleichungs-Modelle, mit denen Sozialwissenschaftlerinnen und Sozialwissenschaftler komplexe Zusammenhänge statistisch abbilden. Ein weiterer Schwerpunkt seiner Forschungen waren zuletzt Bayessche Statistik-Methoden, deren Einsatz im Rahmen großer Schulleistungsvergleichsstudien er nun während seines Aufenthalts untersuchen möchte. Mit dem Humboldt-Forschungspreis werden internationale Spitzenforscherinnen und -forscher aller Fachrichtungen ausgezeichnet. Die so Geehrten sind eingeladen, selbstgewählte Forschungsvorhaben in Deutschland in Kooperation mit Fachkolleginnen und -kollegen für einen Zeitraum von bis zu einem Jahr durchzuführen. „Ich bin sehr glücklich über diesen Preis. Das ist eine große Ehre. Ich freue mich auf die produktive Zusammenarbeit in Deutschland“, so Professor Kaplan zu Beginn seines Aufenthalts. •



41

Ein Video-Porträt von David Kaplan und seiner Arbeit:  
[http://bit.ly/Work\\_Kaplan](http://bit.ly/Work_Kaplan)

## Leibniz-Präsident ermutigt Nachwuchs zum „Abenteuer Wissenschaft“

Professor Dr. Matthias Kleiner ist seit 2014 Präsident der Leibniz-Gemeinschaft und hat im Februar 2015 zum ersten Mal das DIPF besucht. Das Institut ist Mitglied der Forschungsorganisation. Zu Kleiners Besuch stellte der Geschäftsführende Direktor des DIPF, Professor Dr. Marcus Hasselhorn, unter anderem den vom Institut koordinierten Nationalen Bildungsbericht, das am DIPF verantwortete IDeA-Zentrum zur Erforschung kindlicher Entwicklungsprozesse und die wissenschaftlichen Infrastrukturangebote des Instituts, darunter das Forschungsdatenzentrum, vor. Darüber hinaus tauschte sich der Leibniz-Präsident mit den Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern des DIPF aus. Dabei berichtete er von eigenen Erfahrungen zum Start seiner Laufbahn: Trotz mancher Zweifel sei er immer vom „Abenteuer Wissenschaft“ überzeugt gewesen, zu dem er auch den DIPF-Nachwuchs ermutigte. Petra Pinger, eine Doktorandensprecherin des Instituts: „Man hat gemerkt, dass Professor Kleiner die Nachwuchsförderung sehr am Herzen liegt. Wir konnten ihm aber versichern, dass wir mit den Bedingungen am DIPF sehr zufrieden sind.“ Kleiner informierte sich zudem über das institutsinterne Promovendenprogramm PhDIPF. •



Leibniz-Präsident Matthias Kleiner im Austausch mit dem wissenschaftlichen Nachwuchs des DIPF

---

## Professor Dr. Frank Goldhammer bleibt am DIPF

Professor Dr. Frank Goldhammer hat zwei Rufe erhalten – einen auf die Professur „Educational Evaluation“ an der Universität Jyväskylä in Finnland und einen auf die Professur für „Methoden der empirischen Bildungsforschung“ an der Technischen Universität Dortmund, die er beide nach Bleibeverhandlungen abgelehnt hat. Er ist Professor für „Pädagogisch-Psychologische Diagnostik mit dem Schwerpunkt auf technologiebasierten Anwendungen“ an der Goethe-Universität Frankfurt im Rahmen des „Zentrums für internationale Vergleichsstudien“ (ZIB). Das ZIB bündelt die Kompetenz der „TUM School of Education“, des DIPF und des „IPN – Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik“. Zugleich ist Frank Goldhammer am DIPF einer der Leiter und derzeit Sprecher des Zentrums für „Technologiebasiertes Assessment“ (TBA), das Verfahren der computerbasierten Kompetenzmessung erforscht und entwickelt. Der in Psychologie promovierte Wissenschaftler forscht unter anderem zur Validität computerbasierter Messungen, zur Analyse prozessbezogener Verhaltensdaten aus Kompetenzmessungen (zum Beispiel Bearbeitungszeiten) sowie zu computerbezogenen Kompetenzen und motivationalen Kontextvariablen. •



---

## Dr. habil. Stefan Brauckmann übernimmt Professur in Klagenfurt

Dr. habil. Stefan Brauckmann hat einen Ruf auf die Professur für „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Bildungsbereich“ an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt in Österreich erhalten und angenommen. Der langjährige Wissenschaftliche Mitarbeiter des DIPF trat die neue Stelle im Januar 2015 an. Stefan Brauckmann wurde 2005 promoviert und 2013 vom Fachbereich Erziehungswissenschaften und Psychologie der Freien Universität Berlin habilitiert. Seine Forschungsarbeiten konzentrieren sich auf die Leitung, Organisation und Entwicklung von Schule. Außerdem befasst er sich mit Fragen des Bildungsmonitorings, des Bildungsmanagements sowie der politischen und administrativen Rahmenbedingungen von Bildungssystemen. In seiner Zeit am DIPF koordinierte und leitete Brauckmann mehrere Projekte und war als Berater, Reviewer und in der Lehre national wie international aktiv. Forschungsaufenthalte führten ihn unter anderem nach Schweden, Südafrika, in die Vereinigten Staaten von Amerika und nach Zypern. Bevor er 2003 an das DIPF kam, war der aus dem westdeutschen Dinslaken stammende Wissenschaftler am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung und für die Bertelsmann Stiftung tätig. •



---

## Professor Dr. Tobias Feldhoff wechselt an die Mainzer Universität

Professor Dr. Tobias Feldhoff hat einen Ruf an die Johannes Gutenberg-Universität Mainz erhalten und angenommen. Seit März 2015 ist er dort Professor für „Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Schulforschung“. Zuvor war er als vom DIPF und der Goethe-Universität Frankfurt berufener Juniorprofessor für „Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Empirische Bildungsforschung und Schulentwicklung“ mehr als drei Jahre lang am DIPF tätig. Als Juniorprofessor wurde er im Mai 2014 positiv evaluiert. Der studierte Pädagoge begann seine wissenschaftliche Laufbahn 2005 am Institut für Schulentwicklungsforschung der Technischen (TU) Universität Dortmund. Es folgte ab 2008 ein dreijähriges Engagement am Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz und im Zuge dessen die Promotion an der Fakultät Erziehungswissenschaft und Soziologie der TU Dortmund, bevor er die Aufgabe am DIPF übernahm. Tobias Feldhoff ist Fachmann für Fragen von Schulentwicklung und Schuleffektivität, Schulleitung und Schulmanagement, organisationalem Lernen und Bildungssteuerung. •



43

---

## Dr. Thomas Martens nun Professor an der Medical School Hamburg

Dr. Thomas Martens hat einen Ruf auf eine Professur für Pädagogische Psychologie an der Medical School Hamburg erhalten und angenommen. Er trat die neue Aufgabe im April 2015 an. Am DIPF war Thomas Martens seit 2007 als Senior Researcher und Testentwickler des Institutszentrums „Technology Based Assessment“ tätig, das Verfahren der computerbasierten Kompetenzmessung erforscht und entwickelt. Neben der Testentwicklung liegen seine Forschungsschwerpunkte in den Bereichen Evaluation, E-Learning und motivationale Regulation. Der Bildungsforscher ist Koordinator der Special-Interest-Group „Motivation and Emotion“ der „European Association for Learning and Instruction“ (EARLI). In den vergangenen Jahren war er zentral für die Organisation von zwei großen EARLI-Konferenzen zu diesem Thema verantwortlich – der „International Conference on Motivation“ 2012 in Frankfurt am Main und 2014 im finnischen Helsinki. Martens verfügt über zwei Studienabschlüsse – in Psychologie und in Higher Education – und wurde 1999 in Psychologie an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel promoviert. Er blickt bereits auf umfangreiche Lehrerfahrung an mehreren Hochschulen zurück. •



---

## Dr. Margot Mieskes folgt Ruf an die Hochschule Darmstadt

Dr. Margot Mieskes hat einen Ruf auf die Professur für Forschungs- und Wirtschaftsdaten an der Hochschule Darmstadt erhalten, angenommen und die Stelle im April 2015 angetreten. Zuvor war sie zwei Jahre lang Wissenschaftliche Mitarbeiterin des DIPF. Dabei beschäftigte sich die Forscherin vorwiegend mit Verfahren der automatisierten Informationsextraktion und -aufbereitung. Erste wissenschaftliche Erfahrungen sammelte Margot Mieskes während ihres Studiums der Computerlinguistik an der Universität Stuttgart. Ihre Diplomarbeit erstellte sie am „Center for the Neural Basis of Hearing“ an der University of Cambridge. Die Wissenschaftlerin war dann zwei Jahre lang Stipendiatin der Klaus Tschira Stiftung, die unter anderem Forschung in Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik fördert. 2009 wurde sie in Informatik an der Friedrich Alexander Universität Erlangen-Nürnberg promoviert. Im Verlauf ihrer Karriere sammelte die IT-Expertin zudem vielfältige Erfahrungen im Praxisbereich. Als Software-Entwicklerin in der Industrie befasste sie sich unter anderem mit der Anbindung von Sprachsynthesystemen an webbasierte Benutzeroberflächen und mit Spracherkennungssoftware. •



---

## Professor Dr. Ulf Brefeld nimmt Ruf an die Universität Lüneburg an

Professor Dr. Ulf Brefeld hat einen Ruf auf die Professur für „Maschinelles Lernen“ an der Leuphana Universität Lüneburg erhalten und angenommen. Er trat die neue Stelle am 1. Oktober 2015 an. Am DIPF war er zuvor drei Jahre als Forschungsprofessor tätig und hatte zugleich und in Kooperation mit dem DIPF die Professur für „Knowledge Mining und Assessment“ an der TU Darmstadt inne. Der Fokus seiner Arbeit lag auf der Erforschung intelligenter Verfahren des Data Minings für die automatisierte Bewertung von großen Leistungsstudien. Schwerpunkte waren dabei unter anderem die Analyse von Prozessdaten computerbasierter Tests für eine besser Nachvollziehbarkeit des Nutzerverhaltens sowie die Möglichkeiten adaptiven computerbasierten Testens. Vor seiner Zeit am DIPF war der promovierte Informatiker an verschiedenen wissenschaftlichen Institutionen – darunter an der Universität Bonn, der Technischen Universität Berlin, dem Max-Planck-Institut für Informatik in Saarbrücken und der Humboldt-Universität zu Berlin – und in der freien Wirtschaft – etwa im Forschungslabor von Yahoo in Barcelona sowie in der Empfehlungsabteilung von Zalando – tätig. •



# Austausch zu OER – auf Veranstaltungen und im Netz

Das DIPF befördert die Diskussion zu den Perspektiven freier digitaler Bildungsmedien (Open Educational Resources) in Deutschland.

Das DIPF und der am Institut koordinierte Deutsche Bildungsserver sind mit vielen Aktivitäten im Bereich freier digitaler Bildungsmedien (Open Educational Resources = OER) engagiert – zum Beispiel mit Veranstaltungen. So hat das DIPF im März 2015 gemeinsam mit der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung und der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung eine Fachtagung in Frankfurt am Main ausgerichtet, die sich in mehreren Beiträgen, Workshops und Diskussionsrunden mit den Perspektiven von OER befasste. Freie digitale Bildungsmedien sind offen vorliegende Materialien, die von jedem bearbeitet und weitergegeben werden können. Fachkreise erwarten, dass OER erheblich zur Verbreitung von Bildungsinhalten beitragen können und neue didaktische Potenziale mit sich bringen. Diesbezügliche Fragen nahmen auf der Tagung profilierte Fachleute als Vortragende in den Blick: Staatssekretär Mark Rackles (Senats-



Staatssekretär Mark Rackles bei seinem Vortrag zu OER in Frankfurt

verwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Berlin), Professor Dr. Michael Kerres und Richard Heinen (beide Learning Lab, Universität Duisburg-Essen), Jan Neumann (Hochschulbibliothekszentrum NRW), Professorin Dr. Kerstin Mayrberger

45

## Machbarkeitsstudie zu OER-Infrastrukturen

Die Frage, wie sich die Potenziale von OER im Bildungssystem nutzen lassen, ist inzwischen auch in Deutschland Bestandteil der politischen Agenda. Zuletzt hat eine Arbeitsgruppe der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) einen Bericht vorgelegt, der „den Aufbau einer neuen bzw. die Unterstützung bereits bestehender Plattformen im Internet“ empfiehlt, „auf denen Verweise zu verschiedenen OER-Quellen und, falls sinnvoll, auch OER-Materialien gebündelt bereitgestellt, gefunden und heruntergeladen werden können.“ Um Bedarf und Voraussetzungen für eine öffentliche Förderung entsprechender Infrastrukturen zu klären, hat das BMBF den von Bund und Ländern getragenen und am DIPF koordinierten Deutschen Bildungsserver mit einer Machbarkeitsstudie beauftragt. Die Studie verbindet quantitative und qualitative Erhe-

bungsmethoden und wird von April bis Oktober 2015 in Kooperation mit dem Learning Lab der Universität Duisburg-Essen durchgeführt. Ziel ist es, technische und organisatorische Erfordernisse für OER-Plattformen in den unterschiedlichen Bildungsbereichen zu ermitteln sowie Chancen bereichsübergreifender Kooperationen auszuloten. Die Durchführung der Studie erfolgt im Dialog mit Bildungspraxis, Bildungsadministration und Wissenschaft, der OER-Bewegung sowie mit Medienanbietern und Betreibern einschlägiger Internetportale.

Mehr zur OER-Diskussion, dem Bund-Länder-Bericht und den DIPF-Aktivitäten in diesem Bereich:

[www.dipf.de/de/forschung/forschungsthemen/open-educational-resources](http://www.dipf.de/de/forschung/forschungsthemen/open-educational-resources)

# 46

(Interdisziplinäres Zentrum für universitäres Lehren und Lernen, Universität Hamburg) und Professor Dr. Leonhard Dobusch (Lehrstuhl für Organisationstheorie, Freie Universität Berlin). Ihre Beiträge gaben zahlreiche Impulse für den Austausch unter den Teilnehmenden aus Politik, Verwaltung, Praxis und Wissenschaft.

## Herausforderungen und Möglichkeiten

So beleuchteten sie die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Entwicklung freier Bildungsmedien. Es ist etwa notwendig, eine entsprechende Informationsinfrastruktur aufzubauen (siehe Informations-

kosten) und passende Regularien zu implementieren. Zugleich gewann das Publikum einen Eindruck von den Möglichkeiten, die OER bieten – etwa zum digital vernetzten Lehren und Lernen und zur Weiterentwicklung von Schule und Unterricht. Mit diesen Themen hatte sich im September 2014 bereits eine von Wikimedia Deutschland in Berlin organisierte Konferenz befasst. Auch an dieser Veranstaltung war der Deutsche Bildungsserver beteiligt: als offizieller Partner sowie mit Beiträgen. Um auch die Netzgemeinde an dem Dialog auf beiden Veranstaltungen zu beteiligen, begleitete das DIPF sie über die sozialen Medien. •



Die Netzgemeinde war über die sozialen Medien bei der Veranstaltung live involviert.

Tweets und Links zur OER-Tagung des DIPF: [www.dipf.de/ticker](http://www.dipf.de/ticker)  
Bericht zur DIPF-Tagung im Online-Magazin „Bildung + Innovation“: [http://bit.ly/OER\\_Fachtagung](http://bit.ly/OER_Fachtagung)  
Videos von den Vorträgen der DIPF-Tagung: [http://bit.ly/OER\\_Fachtagung\\_Videos](http://bit.ly/OER_Fachtagung_Videos)  
Die Konferenz von Wikimedia zu OER in der Übersicht: <https://wikimedia.de/wiki/OERde14>  
Storify zur Wikimedia-Konferenz: [https://storify.com/DIPF\\_blog/oerde14](https://storify.com/DIPF_blog/oerde14)

# Vorträge und Diskussionen zu bildungshistorischen Themen

## Die *BBF* als zentraler Ort der Fachkommunikation

47

Durch mehrere Tagungen und Workshops in ihren Räumen in Berlin hat die DIPF-Abteilung *Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF)* erneut die Möglichkeit zum fachlichen Austausch zu ihren Forschungsfeldern geboten. Das *BBF*-Team war daran mit eigenen Beiträgen intensiv beteiligt. So initiierte die Abteilung die neue Workshop-Reihe „Pictura Paedagogica Online: Pädagogisches Wissen in Bildern“. Forschende zu Fragen der Bildungsgeschichte und aus verwandten Disziplinen, die Bilder als Quellen nutzen, können sich dabei zu methodologischen, methodischen und technischen Aspekten austauschen. Bei der Nutzung solcher Quellen hilft etwa die Datenbank „Pictura Paedagogica Online“ der *BBF*. Sie umfasst fast 70.000 historische Bilder und wird stetig erweitert. Der erste Workshop im Oktober 2014 befasste sich mit „Zeigen und Bildung. Das Bild als Medium der Unterrichtung seit der frühen Neuzeit“.

Im Dezember richtete die *BBF* dann gemeinsam mit der Universität Paderborn die Tagung „Reformpädagogik und Reformpädagogik-Rezeption in neuer Sicht aus“. Die Veranstaltung stellte aktuelle Sichtweisen, neue Fragestellungen, Themenfelder und methodische Zugänge jüngerer Forschung zur Reformpädagogik vor und diskutierte diese. Ziel war es, einen zuletzt eher verengt geführten Reformpädagogik-Diskurs wieder stärker auszuweiten.



Nobert Ricken (Ruhr-Universität Bochum) bei seinem Vortrag auf dem Workshop „Techniken der Prüfung?“ in den Räumen der *BBF*

### Techniken der Prüfung?

Gemeinsam mit der TU Darmstadt veranstaltete die *BBF* schließlich im Februar 2015 den Workshop „Techniken der Prüfung? Verfahren des Wertens, Messens und Urteilens im langen 19. Jahrhundert“. Er widmete sich der Frage, inwieweit der Begriff „Techniken“ auf Prüfungsverfahren in Pädagogik, Psychologie und Theologie angewandt werden kann. Denn es ist inzwischen verbreitet, solche Verfahren als Techniken zu beschreiben. Der Workshop zeichnete nach, wie sich diese Verfahren und Praktiken im „langen 19. Jahrhundert“ (1780 bis 1920) entwickelt haben und in welchem Verhältnis pädagogische Diskurse und schulische Prüfungsverfahren zur Entwicklung der theologischen und psychologischen Verfahren dieser Art standen und stehen. •

Alle *BBF*-Veranstaltungen mit vielen Details zum jeweiligen Programm: <http://bbf.dipf.de/aktuelles/tagungen>

# Risiken für die psychische Entwicklung im Fokus

DIPF und Goethe-Universität richten die zentrale Fachtagung der Entwicklungspsychologie im deutschsprachigen Raum aus.

48

Vom 31. August bis 2. September 2015 stand Frankfurt am Main im Blickpunkt der Entwicklungspsychologie. 400 Forscherinnen und Forscher waren der Einladung zur 22. Tagung der Fachgruppe Entwicklungspsychologie (EPSY) der Deutschen Gesellschaft für Psychologie gefolgt, um sich über neue Erkenntnisse auszutauschen. Die Entwicklungspsychologie untersucht, wie sich kognitive Fähigkeiten, Emotionen, soziale Beziehungen und die Persönlichkeit über die Lebensspanne verändern. Zugleich befasst sie sich mit den Auswirkungen dieser Veränderungen – etwa auf Schulleistungen. Schwerpunktthema der auf dem Campus Westend von DIPF und Goethe-Universität ausgerichteten Fachgruppentagung 2015 war „Entwicklung unter Risikolagen“. Konkret ging es um Faktoren wie Stress in der Familie oder Lernstörungen, die hinderlich für die psychische Entwicklung sind. Zudem diskutierten die Teilnehmenden unterstützende Aspekte, wie die frühzeitige individuelle Förderung von Kindern.

## Dialog mit der internationalen Fachwelt

Die Veranstaltung ist die zentrale entwicklungspsychologische Fachtagung im deutschsprachigen Raum. Welche wichtige Rolle dabei aber auch der Dialog mit der internationalen Fachwelt spielt, zeigten die vier diesjährigen Keynote-Vorträge von internationalen Expertinnen und Experten:

- Professorin Dr. Megan Gunnar (University of Minnesota): „Early deprivation and human development: Risk and resilience“
- Professorin Dr. Maggie Snowling (St. John's College Oxford): „Children at high-risk of dyslexia: The relationship between reading and language impairments“



Keynote von Dieter Wolke

- Professor Dr. Eric Turkheimer (University of Virginia): „The environment as a source of diversity in behavioral development“
- Professor Dr. Dieter Wolke (University of Warwick): „The long term consequences of being born premature“

Zudem informierten vier spezielle Foren die interessierte Öffentlichkeit über den Forschungsstand. •

Alle Details zur 22. EPSY-Tagung: [www.epsy2015.de](http://www.epsy2015.de)

# Transatlantischer Dialog zu demokratischer Bildung und Bildungsgerechtigkeit

Bildungsforschende aus Deutschland und den USA diskutierten auf einem vom DIPF organisierten Seminar in Chicago unterschiedliche Perspektiven.

Im April 2015 hat das DIPF ein deutsch-amerikanisches Seminar in Chicago ausgerichtet. Forschende von zahlreichen deutschen und US-Hochschulen gingen dabei in einem interdisziplinären Dialog der Frage nach, wie reformpädagogische Ansätze des späten 19. Jahrhunderts weiterentwickelt wurden, welche neuen an Gerechtigkeit und Demokratie orientierte Bildungskonzepte entstanden sind und welche aktuellen Tendenzen bestehen. Ein Fokus lag auf den

spezifischen nationalen Perspektiven und länderübergreifenden Vergleichsmöglichkeiten. Die von der DIPF-Servicestelle „International Cooperation in Education“ (ice) organisierte Veranstaltung knüpfte inhaltlich an das Thema „Toward Justice: Culture, Language and Heritage in Educational Research and Praxis“ der gleichzeitig und ebenfalls in Chicago abgehaltenen Jahreskonferenz der American Educational Research Association (AERA) an.

Das Seminar mit vielen anregenden Gesprächen und Impulsen für einen weiteren Austausch setzte sich aus einem Vortragspanel und vier Workshops (mit mehreren Fachbeiträgen) zu folgenden Themen zusammen:

- Origins and Perspectives (Chair: Dr. Kathrin Berdelmann, DIPF)
- Factors Influencing Educational (In)Equality, Educational Policies and Educational Praxis (Chair: Professor Dr. John Puckett, University of Pennsylvania)



49

- School Cultures, Learning Environments and Democracy (Chair: Professor Dr. Kenneth Howe, University of Colorado Boulder)
- Educational (In)Equalities: Learning Achievement and Questions of Leadership in Schools (Chair: Professor Dr. Heinrich Mintrop, University of California Berkeley)
- Assessment, Standards and Equality in Education (Chair: Professor Dr. Wolfgang Böttcher, Westfälische Wilhelms-Universität Münster)

Aufgabe von ice ist es, die deutsche Bildungsforschung dabei zu unterstützen, internationale Kontakte, Kooperationen und Projekte zu initiieren und zu vertiefen. •

Weitere Informationen zu der Veranstaltung: [http://bit.ly/ice\\_AERA\\_2015](http://bit.ly/ice_AERA_2015)  
Und zur DIPF-Servicestelle ice: <http://ice.dipf.de/de>

## Informationen für die Praxis: Das Frankfurter Forum 2015

Das DIPF hat gemeinsam mit Partnern erneut das Frankfurter Forum ausgerichtet. Bei der Veranstaltung im März 2015 informierten wissenschaftliche Expertinnen und Experten rund 200 Fachkräfte aus der Bildungspraxis über die Möglichkeiten und die neuesten Entwicklungen der pädagogisch-psychologischen Diagnostik im Vorschulalter. Vor dem Hintergrund gestiegener Anforderungen an die Qualität und die Professionalisierung von Einrichtungen der frühen Bildung haben diese Methoden und Anwendungen, die Informationen über den Entwicklungsstand in verschiedenen schulrelevanten Fähigkeiten und damit über den Förderbedarf liefern können, deutlich an Bedeutung gewonnen. Die Veranstaltung umfasste mehrere Vorträge und eine Podiumsdiskussion. Darüber hinaus stellte das Forum einen Test zum Erkennen von Entwicklungsstörungen bei Kindern zwischen vier und sechs Jahren vor. Das jährlich organisierte Frankfurter Forum ist eine Veranstaltung der Herausgeber der Reihen „Hogrefe Schultests / Vorschultests / Förderprogramme“ in Kooperation mit dem DIPF, der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung und der Goethe-Lehrerakademie an der Goethe-Universität Frankfurt. •



Teil eines auf dem Frankfurter Forum vorgestellten Tests zum Erkennen von Entwicklungsstörungen von Kindern im Vorschulalter

## Mit Schulbibliotheken auf dem Weg zu „Lesen und Lernen 3.0“

Im April 2015 hat der Deutsche Bibliotheksverband (dbv) in Kooperation mit dem DIPF in dessen Frankfurter Räumen einen Expertenworkshop zum Thema „Lesen und Lernen 3.0 – Mit der Bibliothek Medienbildung in der Schule verankern“ veranstaltet. Ausgehend von der „Digitalen Agenda“ der Bundesregierung und dem Beschluss der Kultusministerkonferenz, die darauf abzielen, Medienbildung nachhaltig an der Schule zu verankern, diskutierten Expertinnen und Experten aus Forschung und Praxis, wie es gelingen kann, hierfür in allen Schulen modern eingerichtete und von geschultem Personal geleitete Schulbibliotheken als zentrale Lernorte einzurichten. Mit der vorab veröffentlichten Frankfurter Erklärung, in der gefordert wird, die für die Medienbildung nötige Infrastruktur in den Schulbibliotheken einzurichten und qualifiziertes Fachpersonal bereitzustellen, schuf der dbv die Grundlage für eine Diskussion aus unterschiedlichen Perspektiven: aus Sicht der Medienpädagogik, der Lehrerbildung, der bibliothekarischen Aus- und Fortbildung und der Praxis der Schulbibliotheken. •



Foto: Stadtbücherei Frankfurt am Main | sba

Ein längerer Bericht zu Workshop und Erklärung: [http://bit.ly/Lesen\\_Lernen\\_3\\_0](http://bit.ly/Lesen_Lernen_3_0)  
Ein Interview mit Birgit Lücke vom dbv hierzu: [http://bit.ly/Lesen\\_Lernen\\_3\\_0\\_Interview](http://bit.ly/Lesen_Lernen_3_0_Interview)

## pedocs

Die am DIPF aufgebaute und gepflegte Open-Access-Plattform pedocs bündelt elektronische Volltexte der Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft. Es stellt diese entsprechend der Berliner Erklärung für kostenfreien Zugang zu wissenschaftlicher Information zur Verfügung.

### Was bietet pedocs an?

Die Open-Access-Plattform (Repository) bündelt ein breites Spektrum von Publikationen, die über das Portal in digitaler Form frei verfügbar sind. Darunter fallen Erstpublikationen auf pedocs, Zweitveröffentlichungen von bereits herausgegebenen Publikationen, Wiederveröffentlichungen vergriffener Printausgaben, Qualifizierungsschriften wie Dissertationen und sogenannte „Graue Literatur“, wozu zum Beispiel Projektberichte zählen. 7.500 Publikationen stehen bislang auf dem Volltextserver zur Verfügung. Der Bestand umfasst allein 23 Fachzeitschriften wissenschaftlicher Fachverlage.

### Wer ist die Zielgruppe?

Das Angebot richtet sich an Nutzerinnen und Nutzer aus der Wissenschaft, denen pedocs Fachliteratur in digitaler Form kostenfrei und direkt am Arbeitsplatz zur Verfügung stellt. Die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler können zudem eigene Publikationen auf pedocs veröffentlichen. Mit den bildungswissenschaftlichen Fachverlagen arbeitet das Team des Repositoriums ebenfalls eng zusammen, um deren Veröffentlichungen auch auf pedocs anbieten zu können. Hierbei kommen verschiedene Kooperationsmodelle zum Einsatz, die den inzwischen 35 vertraglich gebundenen Verlagen zusätzliche Marketingoptionen eröffnen.

### Zu welchem Gesamtangebot gehört pedocs?

pedocs ist in das Fachportal Pädagogik eingebettet. Das Portal ist der zentrale Einstieg in die wissenschaftliche Fachinformation für Bildungsforschung, Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis. Auch an den Deutschen Bildungsserver, der als Meta-Server umfassend auf Bildungsinformationen im Netz verweist, besteht eine enge Anbindung. Diese Vernetzung garantiert dem Repository eine hohe Erreichbarkeit und ermöglicht vielfältige weitere themenbezogene Recherchemöglichkeiten.





### Wie findet man eingestellte Publikationen?

Außer den Suchfunktionen auf pedocs selbst bestehen Recherchemöglichkeiten auf dem Deutschen Bildungsserver und dem Fachportal Pädagogik, beispielsweise über die in das Fachportal eingebundene „FIS Bildung Literaturdatenbank“. Die Veröffentlichungen lassen sich zudem über den Online-Katalog der Deutschen Nationalbibliothek recherchieren. Eine entsprechende Verschlagwortung stellt darüber hinaus sicher, dass die Publikationen von Google und anderen Suchmaschinen gefunden werden. Und nicht zuletzt sorgt eine „Open Archives Initiative“-Schnittstelle für eine Anbindung an weitere fachliche Suchdienste.



### Sind die Werke langfristig verfügbar?

Das Repositorium vergibt an alle eingestellten Dokumente nicht nur eine individuelle Internetadresse (URL), welche einen unmittelbaren Zugriff auf das Dokument erlaubt. Die Veröffentlichungen erhalten auch eine dauerhaft stabile Internetadresse (URN), und das Repositorium garantiert, dass die Publikationen nicht verändert werden. So können die Werke sicher zitiert werden. Außerdem leitet pedocs alle Publikationen an die Deutsche Nationalbibliothek zur Langzeitarchivierung weiter.



### Wurde die Qualität von pedocs bestätigt?

Das Angebot ist von der Deutschen Initiative für Netzwerkinformation zertifiziert. Dem Zertifikat liegt ein umfangreicher Katalog an Qualitätskriterien zugrunde. Weitere externe Stellen bestätigen dem Repositorium eine hohe Qualität: Bei dem vom Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin erstellten „Open Access Repository Ranking 2014“ erreichte pedocs den zweiten, 2015 den vierten Platz und der weltweite Vergleichstest „Ranking Web of World Repositories“ führt das DIPF-Angebot aktuell auf Rang zehn von 110 untersuchten deutschen Repositorien.

## DIPF-Tätigkeitsbericht 2013/2014 erschienen

Der Tätigkeitsbericht des DIPF „Wissen über Bildung“ 2013/2014 ist erschienen. Nach einer einleitenden Übersicht über das Profil des Instituts und die Meilensteine der vergangenen zwei Jahre erläutern alle fünf Abteilungen ihre Tätigkeitsfelder und stellen ausgewählte Arbeiten vor. Projekteübersichten, Publikationslisten, Infografiken und Zusammenstellungen weiterer Leistungen ergänzen den Bericht, der zudem reichhaltig mit Fotos der Beschäftigten im Arbeitskontext bebildert ist. •



Der DIPF Tätigkeitsbericht 2013/2014 ist auch online verfügbar: [www.dipf.de/de/publikationen/taetigkeitsberichte](http://www.dipf.de/de/publikationen/taetigkeitsberichte)  
Eine englischsprachige Zusammenfassung steht als E-Book bereit: [http://bit.ly/DIPF\\_13\\_14\\_English](http://bit.ly/DIPF_13_14_English)

53

## 15 Jahre PISA

Am 7. Dezember findet in Berlin eine bundesweite Fachtagung zu „15 Jahre PISA: Ergebnisse und Perspektiven“ statt. Sie wird ausgerichtet vom IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik, dem Zentrum für internationale Bildungsvergleichsstudien – an dem das DIPF zentral beteiligt ist – sowie der Fachzeitschrift Schulmanagement. Profilierte Fachleute aus Wissenschaft, Politik, Verwaltung und Praxis – darunter Professor Dr. Dr. h. c. Eckhard Klieme vom DIPF – diskutieren wesentliche Befunde der Studie und die durch sie ausgelösten Veränderungen und erörtern zentrale Handlungsfelder im Bildungswesen. •



Mehr Informationen zu der Veranstaltung: [http://bit.ly/15\\_Jahre\\_PISA](http://bit.ly/15_Jahre_PISA)

## ARD alpha berichtet über FaMIs am DIPF

In der Reihe „Ich mach’s“ stellt „ARD alpha“ Ausbildungsberufe vor, informiert über Voraussetzungen, Karrierechancen und Inhalte. Für den Beitrag über die Fachangestellte/-r für Medien- und Informationsdienste (FaMI) mit der Spezialisierung auf Information und Dokumentation hat ein Kamerateam des Bildungskanals Station im DIPF gemacht, wo solche FaMIs ausgebildet werden. „Es ist viel Routine, dennoch kommt immer etwas Neues hinzu“, berichtete dabei etwa DIPF-Mitarbeiterin Juliane Eichenberg aus ihrem Berufsalltag. Der gesamte Beitrag mit weiteren Eindrücken vom DIPF (ab Minute 5:57) steht online zur Verfügung. •



„Ich mach’s! Fachangestellte/-r für Medien- und Informationsdienste – Information und Dokumentation“:  
[http://bit.ly/ARD\\_alpha\\_FaMI](http://bit.ly/ARD_alpha_FaMI)

## Ausgewählte Publikationen der Abteilungen

### Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung

#### Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen

Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (Hrsg.). (2015). Wiesbaden: Springer-VS.  
Erhältlich unter: [http://bit.ly/BBF\\_Publikation\\_7](http://bit.ly/BBF_Publikation_7)

In dem Band werden Entwicklungsprozesse beschrieben und Voraussetzungen und Schwierigkeiten sichtbar, die entstehen, wenn ein Land wie Deutschland mit langer Halbtags-schultradition und entsprechenden Lernkulturen Ganztagschulen einführt. Ausgegangen wird dabei von vier Fallstudien über verschiedene Ganztagschulen in unterschiedlichen Bundesländern. Das Autorenteam nutzt zur Analyse einen neuen Begriff von „Lernkultur“, der es erlaubt, das pädagogische Geschehen an den Schulen jeweils als Tradition zu rekonstruieren, die wie ein „Entwicklungspfad“ für mögliche Änderungen und die Rezeption von Reformbemühungen wirkt. Dass dann typische Probleme auftauchen, etwa hinsichtlich des Umgangs mit Hausaufgaben, wird dabei offensichtlich wie auch verständlich.



#### Schule und Erziehung in der DDR

Geißler, G. (2015). Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.  
Erhältlich unter: [http://bit.ly/BBF\\_Publikation\\_8](http://bit.ly/BBF_Publikation_8)

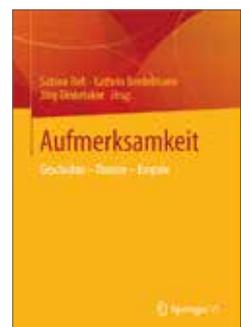
Millionen Schülerinnen und Schüler durchliefen vor der Wende in den Jahren 1989 und 1990 das staatliche Bildungssystem der DDR und wurden intensiv von ihm geprägt. Die Schulen hatten neben der Grundlagen- und Fachausbildung auch die Aufgabe, Kinder und Jugendliche planmäßig zu „sozialistischen Persönlichkeiten“ zu erziehen, die gegenüber der herrschenden Partei und ihrer Gesellschaftsordnung positiv eingestellt sein sollten. Dieser Band stellt historisch dar, wie und unter welchen Bedingungen das System von Schule und Erziehung seit 1945 schon in der sowjetischen Besatzungszone, dann seit 1949 in der neugegründeten DDR, aufgebaut und entwickelt wurde.



#### Aufmerksamkeit. Geschichte – Theorie – Empirie

Reh, S., Berdelmann, K. & Dinkelaker, J. (Hrsg.). (2015). Wiesbaden: Springer-VS.  
Erhältlich unter: [http://bit.ly/BBF\\_Publikation\\_9](http://bit.ly/BBF_Publikation_9)

Aufmerksamkeit ist derzeit Thema politischer, ökonomischer, ästhetischer, psychologischer, medizinischer und nicht zuletzt pädagogischer Diskurse. In historischer Perspektive ist erkennbar, wie sich Aufmerksamkeit als Motiv pädagogischer Reflexionen verändert, als Voraussetzung für erfolgreiches Lehren und Lernen erscheint und als Moment des pädagogischen Geschehens selbst produziert wird. Erfahrung wird als Aufmerksam-Geworden-Sein, Lernen als Teilhabe an gemeinsamer Aufmerksamkeit und pädagogisches Handeln als systematische Aufmerksamkeitslenkung verstanden. Fehlende Aufmerksamkeit – dann pathologisiert – kann individuelle Lernfähigkeit in Frage stellen. Die Beiträge dieses Bands erschließen das Motiv der Aufmerksamkeit historisch, theoretisch und empirisch.



## Bildung und Entwicklung

### Cognitive benefits of last night's sleep: Daily variations in children's sleeping behavior are related to working memory fluctuations

Könen, T., Dirk, J. & Schmiedek, F. (2015). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(2), 171-182. Verfügbar unter: [http://bit.ly/FLUX\\_Befunde\\_Schlafverhalten](http://bit.ly/FLUX_Befunde_Schlafverhalten)

Es ist allgemein anerkannt, dass das Schlafverhalten die kognitive Leistungsfähigkeit beeinflussen kann. Dabei ist allerdings unerforscht, inwiefern die Leistungsfähigkeit von Kindern im Schulalltag tatsächlich variiert und ob diese Schwankungen mit dem Schlaf der letzten Nacht zusammenhängen. In dieser Studie des Projektes FLUX lösten 110 Grundschul Kinder (acht bis elf Jahre) vier Wochen lang mehrmals täglich spielerische Arbeitsgedächtnisaufgaben auf Smartphones. Die Kinder zeigten morgens bessere Leistungen, wenn sie gut und so lange wie für sie üblich geschlafen hatten. Negativ wirkte sich weniger oder deutlich mehr Schlaf als gewöhnlich aus. Dies ist ein weiteres Argument für gleichmäßige Schlafroutinen von Kindern.

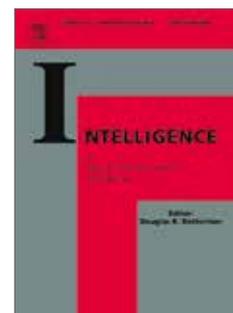


55

### How knowing the rules affects solving the Raven Advanced Progressive Matrices Test

Lösche, P., Wiley, J. & Hasselhorn, M. (2015). *Intelligence*, 48, 58-75. Erhältlich unter: [http://bit.ly/BiEn\\_Publikation\\_7](http://bit.ly/BiEn_Publikation_7)

In einer Serie von vier Experimenten versuchten die Autoren dieses Beitrags die Rolle von Lösungsstrategien beim Lösen von logischen Problemen zu ergründen. Gemeinsam war allen Experimenten, dass einem Teil der Untersuchungsteilnehmerinnen und -teilnehmer eine Strategie für das Lösen der Probleme vorgegeben wurde. Es zeigte sich, dass die Vorgabe der Strategien einen Einfluss auf mehrere Variablen hatte, wie zum Beispiel die Augenbewegungen, die Testleistung und die notwendige Arbeitsgedächtniskapazität. Diese in dem Artikel beschriebenen Ergebnisse werfen die Frage auf, ob derzeit aktuelle Modelle der Informationsverarbeitung erklären können, wie Lösungsstrategien normalerweise entstehen.



### Text-fading based training leads to transfer effects on children's sentence reading fluency

Nagler, T., Korinth, S., Linkersdörfer, J., Lonnemann, J., Rump, B., Hasselhorn, M. & Lindberg, S. (2015). *Frontiers in Psychology*, 6:119. Verfügbar unter: [http://bit.ly/BiEn\\_Publikation\\_8](http://bit.ly/BiEn_Publikation_8)

22 Kinder der dritten Klasse wurden über einen Zeitraum von drei Wochen darin trainiert, Sätze flüssiger zu lesen: Eine Gruppe von Kindern las am Computer Sätze, die durch eine Manipulation ausgeblendet wurden (Buchstaben verschwanden nacheinander in der vorher ermittelten individuellen Lesegeschwindigkeit). Eine zweite Gruppe las die gleichen Sätze ohne Manipulation. Durch einen standardisierten Lesetest wurde die Satzleseflüssigkeit der Kinder vor und nach dem Training gemessen. Die in diesem Beitrag vorgestellten Ergebnisse zeigen, dass die Satzleseflüssigkeit der Gruppe mit Manipulation nach dem Training deutlich besser war als vor dem Training. Diese Verbesserung war zudem stärker ausgeprägt als bei der Gruppe ohne Manipulation.



## Bildungsqualität und Evaluation

### Modeling instructional sensitivity using a longitudinal multilevel differential item functioning approach

Naumann, A., Hochweber, J. & Hartig, J. (2014). *Journal of Educational Measurement*, 51(4), 381-399. Erhältlich unter: [http://bit.ly/BiQua\\_Publikation\\_8](http://bit.ly/BiQua_Publikation_8)

56 Testergebnisse von Schulkindern werden oft auf einen mehr oder weniger guten Unterricht zurückgeführt. Das impliziert, dass diese Tests die Wirkungen des Unterrichts erfassen können, also sensitiv bezüglich des Unterrichts sind. Jedoch wird diese Annahme selten empirisch überprüft. Daher schlagen die Autoren einen Ansatz vor (ein längsschnittliches Mehrebenen-DIF-Modell), der eine detaillierte Beurteilung der Instruktionssensitivität von Testaufgaben durch die Unterscheidung globaler und differenzieller Sensitivität erlaubt. Der Ansatz wird beispielhaft auf empirische Daten angewendet. Die Ergebnisse legen nahe, dass diese Anwendung auf empirische Daten gut funktioniert und der Ansatz wertvolle Informationen für die Testkonstruktion liefert.



### The time on task effect in reading and problem solving is moderated by task difficulty and skill: Insights from a computer-based large-scale assessment

Goldhammer, F., Naumann, J., Stelter, A., Tóth, K., Rölke, H. & Klieme, E. (2014). *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 608-626. Erhältlich unter: [http://bit.ly/BiQua\\_Publikation\\_9](http://bit.ly/BiQua_Publikation_9)

Die Studie beschäftigt sich mit der grundlegenden Frage, wie die Bearbeitungszeit in Testaufgaben zur Messung von Kompetenzniveaus mit dem Bearbeitungsergebnis zusammenhängt. Die Befunde zeigen am Beispiel von Leseverständnis- und Problemlöseaufgaben, dass Stärke und Richtung des Zusammenhangs vom Grad an automatisierter versus kontrollierter Verarbeitung abhängig sind. Das heißt bei fähigen Personen, die leichte Aufgaben bearbeiten, ist der Zusammenhang eher negativ, während bei wenig fähigen Personen, die schwere Aufgaben bearbeiten, der Zusammenhang eher positiv ausfällt. Demnach ist die Bedeutung von Bearbeitungszeit nicht eindeutig, sondern ergibt sich aus der Kombination von Personen- und Aufgabeneigenschaften.



### One lesson is all you need? Stability of instructional quality across lessons

Praetorius, A. K., Pauli, C., Reusser, K., Rakoczy, K. & Klieme, E. (2014). *Learning and Instruction*, 31, 2-12. Erhältlich unter: [http://bit.ly/BiQua\\_Publikation\\_10](http://bit.ly/BiQua_Publikation_10)

Urteile externer Beobachtender gelten als „Königsweg“ zur Erfassung von Unterrichtsqualität. Neben vielen Vorteilen weisen sie aber einen entscheidenden Nachteil auf: Der Beobachtungszeitraum, auf dem die Urteile basieren, ist in der Regel sehr kurz (eine bis einige wenige Unterrichtsstunden). Das Autorenteam untersucht in seinem Beitrag, ob auf der Basis eines solch kurzen Zeitraums Aussagen über die Qualität des Unterrichts einer Lehrkraft möglich sind. Die Analysen zeigen, dass – je nach untersuchtem Merkmal – ein bis neun Unterrichtsstunden notwendig sind, um ein stabiles entsprechendes Urteil zu erhalten. Erstautorin Dr. Anna Praetorius erhielt für den Beitrag den Nachwuchspublikationspreis für Post-Docs der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung.



## Informationszentrum Bildung

### Publikationskultur in Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik

Botte, A. (2015). In K. Sommer, J. Lorke & C. Mattiesson (Hrsg.), *Publizieren in Zeitschriften für Forschung und Unterrichtspraxis. Eine empirische Annäherung* (S. 136–153). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Erhältlich unter: [http://bit.ly/IZB\\_Publikation\\_8](http://bit.ly/IZB_Publikation_8)

Der Beitrag befasst sich mit Verfahren und Ergebnissen der indikatorenbasierten Beschreibung der Publikationskultur der Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Zunächst führt der Autor im weitesten Sinne bibliometrische Indikatoren des Publikationsoutputs einer Disziplin ein, dann gibt er exemplarische Ergebnisse der Publikations- und Rezeptionsanalyse für die deutschsprachige Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung fokussiert wieder. Diese Ergebnisse, die vor allem auch Beobachtungen der zeitlichen Veränderung von Publikationskulturen abbilden, sind Ergebnisse eigener Forschungsprojekte.



57

### Publikationscharakteristika im interdisziplinären Feld der Bildungsforschung

Kuhberg-Lasson, V., Singleton, K. & Sondergeld, U. (2014). *Journal for Educational Research Online*, 6(3), 135-155. Verfügbar unter: [http://bit.ly/IZB\\_Publikation\\_9](http://bit.ly/IZB_Publikation_9)

In dem Beitrag wird dargelegt, wie Zusammenhänge zwischen Publikationsmerkmalen in der Bildungsforschung sowie zeitlichen Entwicklungen, disziplinären Traditionen und Aspekten der Wissenschaftsförderung analysiert wurden. Ziel war es, Unterschiede zu identifizieren. Dazu untersuchte das Autorenteam den Publikationsoutput einer Stichprobe von 270 Projekten mit erziehungswissenschaftlichem, soziologischem und psychologischem Hintergrund und mit unterschiedlichen Finanzierungsarten. Die Ergebnisse belegen wesentliche förderungs- und disziplinspezifische Unterschiede, die vor allem die kollegiale Begutachtung, die Publikationsarten, die Produktivität, das Ausmaß der Vernetzung, den Umfang von Mehrautorenschaften und die Internationalität betreffen.

Titel	Autoren	Seiten
Publikationscharakteristika im interdisziplinären Feld der Bildungsforschung	Kuhberg-Lasson, V., Singleton, K. & Sondergeld, U.	135-155
Digitale Medien – Lernen ohne Grenzen	Feuchthofen, J.E. & Hirschmann, D.	156-175
Publizieren in Zeitschriften für Forschung und Unterrichtspraxis	Botte, A.	136-153

### Digitale Medien – Lernen ohne Grenzen

Feuchthofen, J.E. & Hirschmann, D. (Hrsg.). (2014). *Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends* (Bd. 25, H. 2). Köln: Wolters Kluwer. Erhältlich unter: [http://bit.ly/IZB\\_Publikation\\_11](http://bit.ly/IZB_Publikation_11)

Alle paar Jahre beschäftigt sich die Zeitschrift „Weiterbildung – Praxis, Grundlagen und Trends“ mit dem aktuellen Stand der Entwicklungen zu Internet und Weiterbildung. In der Ausgabe 2/2014 wurde erneut bilanziert: Wie steht es mit dem Lernen mit digitalen Medien – ist es ein Lernen ohne Grenzen? Die Beiträge bestätigen, dass digitales Lehren und Lernen in der Weiterbildung inzwischen eine wesentliche Rolle spielt. Eingeschränkt wird, dass nicht alle Inhalte elektronisch vermittelbar sind und Medienkompetenz eine wichtige Voraussetzung für den Lernerfolg ist. Weitere Beiträge loten aus, welches Potenzial in frei zugänglichen Lernmaterialien (OER) und Kursen (MOOCs) liegt und ob dadurch ein freierer und individueller Wissenserwerb möglich ist.



## Struktur und Steuerung des Bildungswesens

### Wer hat, dem wird gegeben? Was Lehrpersonen über den Zusammenhang zwischen familiärem Hintergrund und elterlicher Hausaufgabenhilfe wissen sollten

Moroni, S., Dumont, H. & Baeriswyl, F. (2014). *Beiträge zur Lehrerbildung*, 32(3), 458-474. Erhältlich unter: [http://bit.ly/SteuBis\\_Publikation\\_7](http://bit.ly/SteuBis_Publikation_7)

Der Beitrag untersucht, inwiefern der familiäre Hintergrund mit der elterlichen Hausaufgabenhilfe zusammenhängt. Dazu wurden 1.685 Schülerinnen und Schüler des Schweizer Kantons Freiburg im Rahmen einer Fragebogenstudie untersucht. Es zeigte sich, dass Kinder mit Migrationshintergrund insgesamt weniger Hilfe bei den Hausaufgaben durch ihre Eltern erhielten. Die Hilfe war darüber hinaus durch weniger Autonomieunterstützung und mehr Einmischung gekennzeichnet. Der berufliche Status und der Bildungshintergrund von Eltern standen hingegen in keinem Zusammenhang mit der Hausaufgabenhilfe. Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse leitet der Beitrag Implikationen für Unterricht und Lehrerbildung ab.



### Soziale Ungleichheiten in der Kompetenzentwicklung in der Grundschule und der Sekundarstufe I

Neumann, M., Becker, M. & Maaz, K. (2014). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft*, 24, 167-203. Verfügbar unter: [http://bit.ly/SteuBis\\_Publikation\\_8](http://bit.ly/SteuBis_Publikation_8)

Im Zentrum dieses Überblicksbeitrags steht die Frage, wie sich die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft in der Grundschule und der weiterführenden Schule entwickeln. Dabei ist vor allem von Interesse, inwieweit bereits zu Beginn der Schullaufbahn bestehende Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichem sozialem Hintergrund im Laufe der Schulzeit weiter zunehmen, stabil bleiben oder in Teilen sogar zurückgehen. Vor diesem Hintergrund werden vorhandene nationale und internationale Längsschnittstudien herangezogen, um ein Bild empirisch vorzufindender Entwicklungsverläufe zeichnen zu können.



### Lernen in der inklusiven Grundschule: Zusammenhänge zwischen fachlichen Kompetenzen, Sozialklima und Facetten des Selbstkonzepts

Spörer, N., Maaz, K., Vock, M., Schröder-Lenzen, A., Luka, T., Bosse, S., Vogel, J. & Jäntschi, C. (2015). *Unterrichtswissenschaft*, 43(1), 22-35. Erhältlich unter: [http://bit.ly/SteuBis\\_Publikation\\_9](http://bit.ly/SteuBis_Publikation_9)

In dieser Studie wurden die Zusammenhänge zwischen fachlichen Kompetenzen (Lesen, Rechtschreiben und Mathematik), Sozialklima und dem sprachlichen, mathematischen und sozialen Selbstkonzept unter den Bedingungen des inklusiven Lernens in der Primarstufe untersucht. Hierfür untersuchte das Autorenteam 1.280 Schülerinnen und Schüler aus 61 Klassen des zweiten und dritten Jahrgangs. Es zeigten sich bedeutsame positive Zusammenhänge zwischen den fachlichen Selbstkonzepten und den korrespondierenden Leistungen sowie zwischen dem sozialen Selbstkonzept und dem Sozialklima. Der Vergleich von Schülerinnen und Schülern einer Klasse, die sich zwar im Förderstatus, nicht jedoch in soziodemografischen und leistungsbezogenen Merkmalen unterschieden, ergab keine Unterschiede in den Selbstkonzepten.





Foto: Christian Christes

59

Gemeinsamer Spatenstich (von links): Thomas Platte (Direktor des Hessischen Baumanagements), Clemens Bohrer (Fachreferent im Dezernat für Bildung und Frauen der Stadt Frankfurt), Kornelia Haugg (Abteilungsleiterin im BMBF), Marcus Haselhorn (Geschäftsführender DIPF-Direktor), Boris Rhein (Hessischer Minister für Wissenschaft und Kunst), Matthias Kleiner (Präsident der Leibniz-Gemeinschaft) und Manfred Schubert-Zsilavec (Vizepräsident der Goethe-Universität Frankfurt)

## Ein Spatenstich für die Bildungsforschung

Mit dem ersten Spatenstich haben am 16. Juli 2015 die Arbeiten am Neubau des DIPF auf dem Campus Westend in Frankfurt am Main begonnen. Das 13-geschossige Gebäude wird Platz für 300 Beschäftigte bieten. Die Gesamtkosten von 42,9 Millionen Euro tragen das Land Hessen und der Bund jeweils zur Hälfte. Die Bewilligung war zuvor durch das Hessische Ministerium für Wissenschaft und Kunst erfolgt. Der Neubau, der 2018 abgeschlossen sein soll und mehr als 7.000 Quadratmeter Hauptnutzfläche aufweisen wird, wurde nötig, weil der angestammte Sitz des DIPF nicht mehr genug Platz für alle Frankfurter Beschäftigten des Instituts bietet. Als Bestandteile sind neben Büros unter anderem ein Laborkomplex, ein Konferenzbereich, eine Bibliothek und eine Kindertagesstätte vorgesehen. Letztere wird das DIPF gemeinsam mit der Senckenberg Gesellschaft für Naturforschung nutzen. Die Nähe zur Goethe-Universität und zu weiteren wissenschaftlichen Einrichtungen bietet zudem exzellente Voraussetzungen für eine noch intensivere Vernetzung des DIPF am Forschungsstandort Frankfurt. •



Mehr zum Neubau: [www.dipf.de/de/ueber-uns/institut/dipf-neubau](http://www.dipf.de/de/ueber-uns/institut/dipf-neubau)

# Impressum

## Herausgeber:

Deutsches Institut für Internationale  
Pädagogische Forschung (DIPF)  
Schloßstraße 29  
60486 Frankfurt am Main

Tel. +49. 69. 2 47 08-0  
Fax +49. 69. 2 47 08-444  
www.dipf.de

## Vertreten durch den Vorstand:

Prof. Dr. Marcus Hasselhorn (Geschäftsführender Direktor)  
Prof. Dr. Marc Rittberger (Stellv. Geschäftsführender Direktor)  
Susanne Boomkamp-Dahmen (Geschäftsführerin)  
Prof. Dr. Dr. h. c. Eckhard Klieme  
Prof. Dr. Kai Maaz  
Prof. Dr. Sabine Reh

## Konzept und Redaktion:

Philip Stirm

## Konzeptionelle Beratung:

Dr. Steffen Schmuck-Soldan

## Satz und Layout:

mADVICE | Berlin

## Covergestaltung:

Arndt Benedikt | Frankfurt a. M.

## Produktion:

Henrich Druck+Medien GmbH | Frankfurt a. M.

## Bezug:

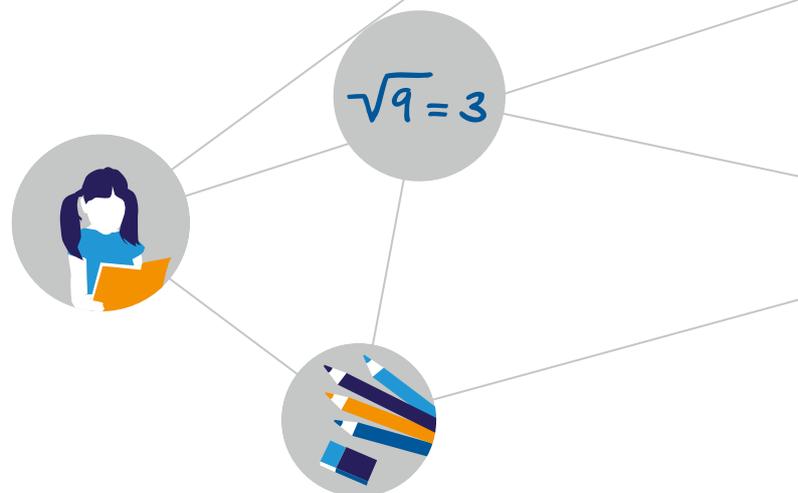
duevel@dipf.de

## Bildnachweis:

Fotorismus für DIPF  
Tom Baerwald für DIPF  
DIPF-Archiv, privat  
Therese Aufschlager  
Christian Christes  
Stadtbücherei Frankfurt a. M. | sba

ISSN 1611-6941 (Print)  
ISSN 1611-6968 (Online)

Oktober 2015



Das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) trägt durch empirische Bildungsforschung, digitale Infrastruktur und gezielten Wissenstransfer dazu bei, aktuelle und zukünftige Herausforderungen im Bildungswesen zu bewältigen. Seine Studien befassen sich mit Bildungsverläufen, Bildungseinrichtungen und der Professionalisierung pädagogischen Fachpersonals. Ihre Befunde unterstützen Politik und Verwaltung sowie Schulen und Einrichtungen der frühen Bildung. Das DIPF betreibt und entwickelt wissenschaftliche Infrastrukturen und ermöglicht so den Zugang zu aufbereiteten und dokumentierten Bildungsinformationen, Fachpublikationen und Forschungsdaten. Das Institut ist Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft.