

dipf informiert

Journal des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft



Liebe Leserinnen, liebe Leser,

das Journal 10 umkreist das Thema „Kompetenz“, ein Begriff, der zu Diskussionen Anlass gibt. Was ist unter Kompetenz zu verstehen, wie ist sie zu erfassen und was sagt sie aus über eine Person, die als kompetent bewertet wird? Nicht zuletzt ist zu fragen, wie erwirbt man

Kompetenz und wer bestimmt, wer wo (situativ, bereichsspezifisch, allgemein) als kompetent zu bezeichnen ist? Die hier vorgestellten Analysen und Projekte beschäftigen sich mit Lehr-/Lernprozessen im Rahmen des Bildungswesens, mit Kompetenzbestimmung, -erfassung, -erwerb und -förderung. Es geht um eine breite Palette theoretischer und methodischer Ansätze, die naturgemäß auch nur Ausschnitte dieses komplexen Themas aufzeigen können.

Hinweisen möchte ich auf die im Juni 2006 publizierte Bildungsberichterstattung „Bildung in Deutschland – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration“. Der Bericht wurde im Auftrag der KMK und des BMBF unter Federführung des DIPF von einem wissenschaftlichen Konsortium erarbeitet (Bezugsquellen, s.S. 23).

Hinweisen möchte ich auch auf den ersten DESI-Band „Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung“, hrsg. von Bärbel Beck und Eckhard Klieme, der Anfang 2007 erscheinen wird.

Allgemeine sich fortschreibende Informationen über die Institutsaktivitäten der letzten Monate finden hoffentlich auch wieder Ihr Interesse.

Dr. Ines Graudenz
graudenz@dipf.de

Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen <i>Johannes Hartig</i>	2
Lehrerkompetenz und Schülerleistung <i>Frank Lipowsky</i>	7
Demokratische Handlungskompetenzen <i>Martina Diedrich</i>	11
Mit dem ProfilPASS die individuelle Handlungsfähigkeit erhöhen <i>Maike Reimer</i>	16
Integration von Ausbildungsprozessen im IZ Bildung am Beispiel des Fachportals Bildung <i>Sieglinde Jörnitz</i>	19
Bildung in Deutschland	21
Berichte über wissenschaftliche Fachtagungen /Projektveranstaltungen	23
Neues aus dem IZ Bildung	30
Vorträge / Tagungsbeiträge / Interviews	34
Lehre Wintersemester 2005/2006	37
Informationsstände des DIPF auf Tagungen und Messen	38
Ausstellungen	39
Gäste / Gastvorträge	40
Neuerscheinungen – Auswahl	40
Personalia	43
In eigener Sache	43
Ankündigungen	46

Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen

Johannes Hartig

In meinem Grundstudium in Psychologie wurde neben anderen das Persönlichkeitsmodell des britisch-amerikanischen Psychologen Raymond Cattell gelehrt. Dieser benannte einzelne Persönlichkeitsfaktoren in seinem Modell mit neu geschaffenen Kunstwörtern wie „Praxernia“, „Premsia“ oder „Threctia“. Die Schaffung dieser neuen Wörter sollte die klare wissenschaftliche Definition der Konstrukte ermöglichen, frei vom Einfluss unerwünschter alltagssprachlicher Konnotationen und Mehrdeutigkeiten. Ich habe diese Persönlichkeitsfaktoren zur Freude meiner Prüferin auswendig gelernt, aber Cattell dafür für einen ziemlichen Kauz gehalten.

Die zentrale gesellschaftliche Rolle von Bildung und Ausbildung besteht darin, Absolventen auf zukünftige Anforderungen im Beruf oder in weiterführenden Bildungseinrichtungen vorzubereiten. Eine zentrale Aufgabe der empirischen Bildungsforschung ist es wiederum, zu untersuchen, inwieweit Bildungsinstitutionen dieses Ziel erreichen. Diese Untersuchung der Erreichung von Bildungszielen ist naturgemäß zentraler Gegenstand verschiedener laufender und geplanter Forschungsvorhaben der Arbeitseinheit Bildungsqualität und Evaluation. Eine unabdingbare Voraussetzung für derartige Untersuchungen ist, dass messbare Kriterien dafür definiert werden können, was Schülern, Auszubildenden und anderen Teilnehmern in Bildungsprozessen vermittelt werden soll. Um diese zumeist fachlichen Ziele von Bildungsmaßnahmen zu beschreiben, wird häufig der Begriff der Kompetenz verwendet. So wird zum Beispiel im Kontext der PISA-Studien von „Lesekompetenz“ und „Mathematischer Kompetenz“ (z.B. OECD 2004; PISA-Konsortium Deutschland, 2005) gesprochen, in DESI werden „sprachliche Kompetenzen“ erfasst (Beck & Klieme, 2006). Auch in den von der Kultusministerkonferenz für die schulische Bildung formulierten Bildungsstandards (z.B. Kultusministerkonferenz, 2004a, 2004b) und den Rahmenlehrplänen für die berufliche Bildung (z.B. Kultusministerkonferenz, 2000) wird von Kompetenzen gesprochen, die den Schülern und Auszubildenden vermittelt werden sollen.

„Kompetenz“ ist ein in der deutschen Alltagssprache geläufiges Wort; nach Zählung des Projekts Deutscher Wortschatz (2006) findet es sich unter den 5000 am häufigsten verwendeten deutschen Wörtern – noch knapp vor alltäglichen Wörtern wie „Freizeit“ oder „Unterhaltung“, „Leidenschaft“ oder „Witz“. Die Bedeutungen von Kompetenz in der Alltagssprache sind allerdings vielfältig, so bedeutet der Begriff z.B. auch die Zuständigkeit im juristischen oder organisatorischen Sinne. Die für Bildungspolitik und -forschung relevante alltagssprachliche Bedeutung von Kompetenz ist die als Synonym zu „Fähigkeit“ (Duden, 2001). Jeder Mensch, der die deutsche Sprache fließend spricht, hat vermutlich eine mit dieser Bedeutung verbundene Vorstellung von „Kompetenz“, einem „kompetenten Mitarbeiter“ oder einem „inkompetenten Kollegen“. Gerade diese alltägliche Geläufigkeit macht eine inhaltliche Definition des Begriffs in einem wissenschaftlichen Kontext jedoch schwierig.

Auch in wissenschaftlichen Fächern und Teildisziplinen, die sich mit Bildungsprozessen und ihren Ergebnissen beschäftigen, wird der Begriff der Kompetenz nicht einheitlich verwendet. Während eine gewisse Unschärfe von Begriffen für die alltägliche Sprache charakteristisch und für ihre kommunikative Funktion sogar unerlässlich ist, kann eine solche begriffliche Unschärfe in wissenschaftlicher Kommunikation durchaus problematisch sein: „Kompetenzen“ stellen in der empirischen Bildungsforschung zunächst theoretische Konstrukte dar. Aus der inhaltlichen Definition eines Konstrukts leitet sich im wissenschaftlichen Kontext ab, wie es in einer empirischen Untersuchung operationalisiert werden sollte, d.h. mit welchen Methoden und Instrumenten eine Messung erfolgen sollte. Wissenschaftliche Hypothesen werden auf Basis empirischer Daten beurteilt, die auf solchen Operationalisierungen theoretischer Konstrukte basieren. Wenn nun etwa Hypothesen

der Art „Mädchen verfügen über eine höhere Lesekompetenz als Jungen“ oder „Die Unterrichtsmethode fördert die Entwicklung von Schülerkompetenzen“ untersucht werden sollen, hängen die Ergebnisse von der Definition und Operationalisierung des jeweiligen Kompetenzkonstruktes ab. Uneinheitliche Definitionen von wissenschaftlichen Konstrukten können nicht nur zu Kommunikationsschwierigkeiten führen, sondern auch die Bewertung und Vergleichbarkeit verschiedener empirischer Befunde unmöglich machen.

Auch ein nur halbwegs vollständiger Überblick über die Bedeutungen von Kompetenz in unterschiedlichen Bereichen der nationalen und internationalen Bildungsforschung der letzten Jahrzehnte erscheint angesichts der Vielfalt und Menge von theoretischen und empirischen Arbeiten ein enorm aufwendiges Unterfangen. Eine Stichwortsuche in der Literaturlistenbank des FIS Bildung liefert für Kompetenz 8.889 Treffer, in der Datenbank PsycInfo finden sich ab 1985 für competence, competency und competencies 27.255 Treffer – das entspricht drei bis vier Veröffentlichungen pro Tag in diesem Zeitraum¹. Eine einflussreiche systematische Aufbereitung der vielfältigen Bedeutungen des Kompetenzbegriffs wurde von Weinert (1999, 2001) vorgenommen. Diese veranschaulicht, dass verschiedene in wissenschaftlichen Kontexten verbreitete Verwendungen von „Kompetenz“ sich teilweise gegenseitig widersprechen oder ausschließen. So werden Kompetenzen etwa als auf spezifische Kontexte bezogene kognitive Leistungsdispositionen, aber auch als für die Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben notwendige motivationale Orientierungen definiert (vgl. auch Klieme, 2004).

Eine Arbeitsdefinition von Kompetenzen

Es erscheint unumgänglich, Kompetenz im Kontext konkreter empirischer Fragestellungen und Untersuchungen durch eine einschränkende Definition

¹ Zum Vergleich: Obwohl PsycInfo eine primär psychologische Datenbank ist, erzielt sogar das Suchwort intelligence eine etwas niedrigere Trefferzahl von 26.572.

des jeweils verwendeten spezifischen Kompetenzbegriffs zu präzisieren, um Missverständnisse zu vermeiden. Das Anliegen dieses Beitrags soll nun keinesfalls eine „richtige“ oder „gültige“ Definition von Kompetenz sein. Es sollen jedoch im Folgenden Überlegungen unter dem Gesichtspunkt angestellt werden, welche Eigenschaften bei einer solchen Präzisierung nützlich sind, wenn der Kompetenzbegriff zur Charakterisierung der Ergebnisse von Bildungsprozessen verwendet werden soll, wie das in den großen Schulleistungstudien oder in den Bildungsstandards und Rahmenlehrplänen der KMK der Fall ist. Bei diesen Überlegungen handelt es sich um Erwägungen aus einer spezifischen Anwendungsperspektive; in anderen wissenschaftlichen Zusammenhängen oder Anwendungskontexten mögen andere Begriffsdefinitionen zweckmäßiger sein. Ein Hintergrund dieser Überlegungen sind Diskussionen, die in unterschiedlichen Kontexten im Vorfeld des DFG-Schwerpunktprogramms „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“² stattgefunden haben. Für dieses Schwerpunktprogramm, das im Herbst vergangenen Jahres beantragt und im April dieses Jahres bewilligt wurde und voraussichtlich ab April 2007 gefördert wird, ist die Definition von Kompetenz naturgemäß eine zentrale Frage. Im Antrag des Schwerpunktprogramms wurden Kompetenzen als „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“, definiert (Klieme & Leutner, 2005, Hervorhebungen im Original). Darüber hinaus werden Kompetenzen als „erlernbare und vermittelbare Leistungsdispositionen“ betrachtet (ebd.). Diese Definition steht in Übereinstimmung mit der Verwendung des Kompetenzbegriffs z.B. im Kontext der PISA-Studien, wo diese als „prinzipiell erlernbare, mehr oder minder bereicherspezifische Kenntnisse, Fertigkeiten und Strategien“ bezeichnet werden (Bau-mert, Stanat & Demmrich, 2001 S. 22).

Die genannte Definition und die Anwendung des Kompetenzbegriffs auf schulfachnahe Konstrukte wie mathematische Kompetenz haben auf Workshops, die vom DIPF mit Unterstützung des BMBF im Vorfeld des Schwerpunktprogramms organisiert wurden, mehrfach zu Kontroversen geführt. Im Folgenden soll dargelegt werden, dass die genannte Definition von Kompetenzen als erlernbare kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen eine in mehrerer Hinsicht nützliche Definition für die Untersuchung der Ergebnisse von Bildungsprozessen darstellt. Sie erlaubt eine hinreichende konzeptuelle Abgrenzung von anderen inhaltlich nahen Konstrukten und ist hinreichend eng, um daraus konkrete Messmethoden für empirische Erfassungen ableiten zu können. Messverfahren, die sich eng an den primären Zielen von Bildungseinrichtungen, wie sie etwa in Curricula definiert werden, orientieren, sind mit dieser Definition gut in Einklang zu bringen. Auf diese Vorteile, aber auch auf mögliche Beliebigkeiten der Definition von Kompetenzen auf Basis der genannten Arbeitsdefinition soll im Folgenden eingegangen werden. Weiterhin wird im Vergleich zu dieser Definition der Nutzen von globalen Kompetenzkategorien, wie sie bei der Beschreibung „beruflicher Handlungskompetenz“ verwendet werden, für die Untersuchung der Ergebnisse von Bildungsprozessen betrachtet.



Dr. Johannes Hartig

Abgrenzung von allgemeinen kognitiven Fähigkeiten

Eine legitime Frage bei der Einführung neuer Konzepte und Begriffe in einem wissenschaftlichen Kontext ist, ob das interessierende Phänomen nicht bereits hinreichend mit etablierten Begriffen beschrieben werden kann. Diese Frage stellt sich bei der Verwendung eines unscharfen alltagssprachlichen Begriffs wie Kompetenz umso mehr. Ein schon lange etabliertes und beforschtes Konstrukt, das manchen Konzeptionen von Kompetenz nahe steht, ist Intelligenz als ein Sammelbegriff für grundlegende kognitive Fähigkeiten. Es ist eine nahe liegende Frage, wie sich Kompetenz, wenn man sie ebenfalls als Sammelbegriff für kognitive Leistungsdispositionen betrachtet, von Intelligenz konzeptuell abgrenzen lässt. Zentral für diese Abgrenzung ist das Verständnis von Kompetenzen als kontextspezifische Konstrukte (vgl. auch Hartig & Klieme, 2006). Mit dem Begriff der Intelligenz wird gemeinhin die Fähigkeit zur Lösung gerade neuer Probleme ohne spezifisches Vorwissen verbunden, d.h. es werden darunter breit generalisierbare Leistungsdispositionen zusammengefasst. Durch die Bindung von Kompetenz an spezifische Kontexte gewinnt der Begriff eine eigenständige, von allgemeinen kognitiven Fähigkeiten abgesetzte Bedeutung. Auch das Kriterium der Erlernbarkeit trägt zur Abgrenzung zwischen Kompetenz und Intelligenz bei, da Intelligenz in der Regel als relativ stabil und zu einem wesentlichen Teil vererbbar betrachtet wird (z.B. Schweizer, 2006). Die konzeptuelle Abgrenzung vom Intelligenzkonzept kann schwierig werden, wenn mit dem Kompetenzbegriff Konstrukte bezeichnet werden, die Leistungsdispositionen für einen breiten Bereich von Situationen beschreiben und damit das Merkmal der Kontextspezifität aufgeben. Dieses Abgrenzungsproblem stellt sich bei der Suche nach und Definition von so genannten „Schlüsselkompetenzen“ (vgl. Weinert, 2001), aber auch bei „fächerübergreifenden Kompetenzen“ oder „Problemlösekompetenz“ (z.B. Klieme, Leutner & Wirth, 2005). Solche breit angelegten Konstrukte erfüllen nicht mehr oder nur eingeschränkt das hier vorgeschlagene Kriterium der Kontextspezifität. Bevor Konstrukte zur Beschreibung breiter generalisierter Leistungsdispositionen als „Kompetenzen“ bezeichnet werden, sollte gut geprüft werden, ob nicht bereits etablierte Konstrukte existieren, mit denen diese Dispositionen angemessen beschrieben werden können. Das ohnehin bestehende

² Weitere Informationen zum Schwerpunktprogramm, einschließlich des Antrags, sind im Internet unter www.kompetenzdiagnostik.de zu finden.

Problem der begrifflichen Unschärfe von Kompetenz kann noch vergrößert werden, wenn bereits mit anderen Begriffen beschriebene Merkmale auch noch zusätzlich mit dem Etikett „Kompetenz“ versehen werden. Der Nutzen des Einbezugs der Kontextspezifität in eine Arbeitsdefinition von Kompetenz besteht also unter anderem darin, eine klare konzeptuelle Abgrenzung von bestehenden Konstrukten, insbesondere im Bereich kognitiver Leistungsfähigkeit, zu gewährleisten.

Einbezug oder Abgrenzung von Motivation

Die Arbeitsdefinition von Kompetenz im Sinne des Schwerpunktprogramms beschränkt sich explizit auf kognitive Leistungsdispositionen. Dies ist nicht selbstverständlich, es gibt auch Kompetenzkonzepte, die motivationale Voraussetzungen für die Bewältigung spezifischer Anforderungen als Bestandteil von Kompetenz betrachten. So diskutiert Weinert (2001) in seiner Expertise zum Kompetenzbegriff so genannte Handlungskompetenzen, die motivationale Orientierungen, Einstellungen, Tendenzen und Erwartungen einschließen. Allerdings schlägt Weinert an derselben Stelle vor, kognitive und motivationale Tendenzen empirisch getrennt zu erfassen, weil nur so ihre wechselseitigen Beziehungen einer Untersuchung zugänglich sind. Die Trennung kognitiver und motivationaler Faktoren erlaubt Aussagen wie „Die Mitarbeiter verfügen zwar über die notwendigen Kompetenzen, sind aber kaum motiviert“ oder „Sie sind zwar hoch motiviert, aber inkompetent“. Eine Integration der Motivation in das Kompetenzkonzept würde derartige Aussagen unmöglich machen, Personen wären nur dann als „kompetent“ zu bezeichnen, wenn sie über die kognitiven Leistungsvoraussetzungen verfügen würden und zugleich motiviert wären. Dieses Beispiel veranschaulicht, dass ein Konstrukt an Präzision und Aussagekraft gewinnen kann, wenn es begrenzter angelegt wird und an wissenschaftlichem Nutzen verliert, wenn es zu breit angelegt wird. Ein weiteres Argument für eine explizite Trennung von Kompetenz und Motivation ist, dass Motivation in der Regel als eine Größe betrachtet wird, die im Zeitverlauf variieren kann – eine Schülerin kann an einem Tag wenig, am nächsten Tag hoch motiviert zur Schule kommen. Die Kompetenzen, die er erwirbt, werden hingegen als vergleichsweise stabil betrachtet.

Die Rolle der Definition des „Kontextes“

Es ist ein Grundprinzip bei der Evaluation der Wirksamkeit von Maßnahmen, dass das erfasste Kriterium zur Einschätzung der Wirksamkeit möglichst gut auf die von der Maßnahme intendierten Wirkungen passt. Die hier skizzierte Arbeitsdefinition von Kompetenzen eignet sich in dieser Hinsicht gut, um Effekte von Bildungsprozessen zu beurteilen. Die primären Ziele von Bildungseinrichtungen sind in der Regel, Wissen und Fähigkeiten in spezifischen, umrissenen Bereichen zu vermitteln. In der schulischen Bildung sind diese Bereiche durch die Inhalte einzelner Schulfächer

definiert, in der beruflichen Bildung durch die Anforderungen spezifischer Berufsbilder. Sehr entscheidend bei der Definition eines spezifischen Kompetenzkonstruktes ist jedoch die Definition von „Kontext“. Mit Kontext ist gemeint, auf welchen Bereich von Situationen und Anforderungen sich ein spezifisches Kompetenzkonstrukt bezieht. Diese Definition stellt eine für jede Fragestellung separat zu lösende Aufgabe und eine unter Umständen durchaus schwierige Herausforderung dar. Tatsächlich birgt die Definition von Kompetenzen als kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen die Möglichkeit einer gewissen Willkür, wenn „Kontext“ zu beliebig definiert wird.

Wie bereits oben ausgeführt, verschwimmen ohne eine hinreichende Einschränkung des relevanten Kontextes die Grenzen zwischen Kompetenzen und bereits existierenden allgemeinen Konstrukten wie Intelligenz. Darüber hinaus kann es auch schwer bis unlösbar werden, aus einem zu breit definierten Konstrukt noch konkrete Instrumente zu dessen Messung abzuleiten. Ein Beispiel für eine derartige Schwierigkeit ist das Konstrukt der „sozialen Kompetenz“ (nach Zählung des Projekts Deutscher Wortschatz (2006) die häufigste spezifische Verwendung des Begriffs Kompetenz, dicht gefolgt von „fachlicher Kompetenz“). Obwohl jeder gebildete Laie eine Vorstellung von sozial kompetenten oder inkompetenten Personen oder Verhaltensweisen hat und das Konstrukt bis zum Anfang des vergangenen Jahrhunderts zurückverfolgt werden kann (Thorndike, 1920, vgl. z.B. Bechtoldt, 2003), existiert immer noch kein allgemein anerkanntes Verfahren zur Messung von sozialer Kompetenz. Eine Ursache mag darin liegen, dass der Bereich relevanter Situationen so breit gefasst ist, dass das darauf bezogene Konstrukt nicht mehr fassbar ist. Im Sinne der Arbeitsdefinition von Kompetenz kann die Menge aller Situationen, in denen Menschen mit anderen sozial interagieren als der relevante Kontext für „soziale Kompetenz“ betrachtet werden. Diese Definition ist zwar sehr klar, die dadurch einbezogene Menge relevanter Situationen jedoch so groß und heterogen, dass es schwer fällt, das resultierende Konstrukt konkret zu beschreiben und messbar zu machen³.

Die Definition des für ein Kompetenzkonstrukt relevanten Kontextes kann jedoch auch problematisch werden, wenn sie zu eng ausfällt. Dieses mögliche Problem soll an einem Beispiel aus dem Bereich sprachlicher Kompetenzen veranschaulicht werden. Wenn in einem Schulleistungstest das Vokabelwissen in einer Fremdsprache erfasst wird, erscheint es wenig zweckmäßig, die Testleistung als ein Maß für „Wortschatzkompetenz“ zu bezeichnen, es reicht aus, einfach vom „Wortschatz“ der Schülerinnen und Schüler zu sprechen. Nun könnte aber der Begriff „Wortschatzkompetenz“ mit einer hinreichend flexiblen Auslegung von „Kontext“ durchaus gerechtfertigt werden. Man könnte von einer

3 Eine weitere fundamentale Problematik bei der Erfassung sozialer Kompetenz liegt darin, dass „Testinhalte“ die eine hinreichende Gültigkeit (Validität) für die Übertragung auf reale soziale Situationen haben, nur sehr aufwendig – etwa durch gestellte Situationen mit Schauspielern – realisiert werden können. Dieses spezifische Problem ist unabhängig von der Definition des Kompetenzkonstruktes.

Kompetenz zum „Bewältigen von Situationen“ sprechen, in denen Vokabeln der Muttersprache in entsprechende Vokabeln der Fremdsprache übersetzt werden müssen. Auf diese Weise würde sich für jeden beliebigen Testinhalt ein Kompetenzkonstrukt definieren lassen, indem die relevanten „Situationen“ mit bestimmten Aufgabeninhalten gleich gesetzt werden. Auf diese Weise würden sich auch eine Lückentext-Kompetenz, eine Dreisatz-Kompetenz oder eine Hauptstadt-Benennungs-Kompetenz definieren lassen. Diese künstlich konstruierten Beispiele sollen veranschaulichen, dass der Kompetenzbegriff seinen Nutzen nicht nur verlieren kann, wenn er zu breit angelegt wird, sondern auch wenn zu mikroskopische, eng begrenzte Leistungsstrukture einbezogen werden.

Der relevante Kontext für die Definition eines Kompetenzkonstrukts muss also einerseits hinreichend konkret sein, sollte andererseits auch nicht zu eng gefasst sein, da sonst einfaches Sachwissen oder isolierte Fertigkeiten unnötigerweise als Kompetenzen etikettiert werden. Ein nahe liegendes Kriterium, um die mögliche Willkür von Kontext- und damit Kompetenzdefinitionen einzuschränken, ist der Bezug auf eine Menge hinreichend ähnlicher realer Situationen, in denen bestimmte, ähnliche Anforderungen bewältigt werden müssen („real“ könnte hierbei pragmatisch mit „außerhalb des Bildungsprozesses“ übersetzt werden). So könnte etwa „Fremdsprachenkompetenz“ als die Fähigkeit zum erfolgreichen mündlichen und schriftlichen Kommunizieren in der jeweiligen Sprache definiert werden. Die Menge hiermit eingeschlossener Situationen ist hierbei schon recht groß, dennoch lassen sich gemeinsame ähnliche Anforderungen beschreiben. Wortschatz, die Kenntnis grammatischer Regeln und das Beherrschen der Ausspracheregeln wären bei einer derartigen Definition Voraussetzungen für Fremdsprachenkompetenz. Das Beispiel illustriert auch, das mit Hilfe des Konzepts der Kompetenz eine mögliche Unterscheidung zwischen reinem Wissen (z.B. über grammatische Regeln) und dessen Anwendung (z.B. in einer kommunikativen Situation) vorgenommen werden kann.

Mögliche Nachteile von umfassenden Kompetenzklassifikationen

In den Diskussionen im Vorfeld des Schwerpunktprogramms tauchten häufig Klassifikationen von Kompetenzen auf, die im Kontext der beruflichen Bildung, Personalauswahl und Unternehmensberatung zur Beschreibung „beruflicher Handlungskompetenz“ Verwendung finden. Immer wieder finden sich Klassifikationen wie die Einordnung von Kompetenzen in die Facetten oder Bereiche „Fachkompetenz“, „Methodenkompetenz“, „Sozialkompetenz“ und „Selbstkompetenz“ oder „Personalkompetenz“. Für den Autor dieses Beitrags sind derartige Klassifikationssysteme und der damit verbundene Kompetenzbegriff nicht vertraut – hier soll und kann nicht eingeschätzt werden, welchen Nutzen er im Kontext der wissenschaftlichen Fächer und Anwendungen hat, in denen er verwendet wird. Es sollen hier jedoch kurz Argumente skizziert werden, warum eine derartige glo-

bale Klassifikation für die Untersuchung der Ergebnisse von Bildungsprozessen problematisch sein kann.

Zunächst stellt sich die Frage, wie gut die Inhalte und Grenzen der Kategorien eines Klassifikationssystems fundiert sind. Der wissenschaftliche und praktische Nutzen eines Klassifikationssystems ist umso größer, je erschöpfender es den Bereich interessierender Phänomene abdeckt, je besser Anzahl und Art der Kategorien begründet und je klarer die Kriterien zur Klassifikation der interessierenden Phänomene definiert sind. In dieser Hinsicht scheinen Systeme zur Beschreibung beruflicher Handlungskompetenz noch nicht weit entwickelt zu sein, wie Kauffeld, Frieling und Grote (2002, S. 198) zusammenfassen: „Die Kompetenzbereiche können nicht unabhängig voneinander definiert werden, vielmehr sind Überschneidungen die Regel. Was im Einzelnen unter diesen Kompetenzfacetten verstanden wird, variiert in Abhängigkeit von theoretischen Prämissen und praktischen Erfordernissen“. Selbst wenn ein globaler Begriff von Kompetenz und eine umfassende Klassifikation von Kompetenzen sinnvoll wären, scheint also noch einige Grundlagenforschung nötig zu sein, bevor ein derartiges Klassifikationssystem theoretisch und empirisch als fundiert betrachtet werden kann.

Für den Nutzen eines Kompetenzkonstrukts für die Untersuchung der Ergebnisse von Bildungsprozessen stellt sich darüber hinaus die Frage, wie gut es sich zur Ableitung von konkreten Messmethoden eignet. Dafür ist es notwendig zu definieren, aus welchem beobachtbaren Verhalten (idealer-, aber nicht notwendigerweise in einer standardisierten (Test-)Situation) auf Unterschiede im zu messenden Konstrukt geschlossen werden kann. Die globale Klassifikation von Kompetenzen in breite Bereiche scheint hier keinen besonderen praktischen Wert zu haben, da die Bereiche keine Konstrukte darstellen, die unmittelbar gemessen werden können. Es gibt nicht die fachliche Kompetenz, sie stellt lediglich einen übergeordneten Begriff dar. Was unter diesem Überbegriff zu verstehen ist, muss „in Abhängigkeit von theoretischen Prämissen und praktischen Erfordernissen“ (s.o.) mit konkreten Inhalten gefüllt werden. Die Verwendung eines unscharfen Kategoriensystems ist aber nicht nur keine Hilfe bei der Begründung und Entwicklung von Messmethoden. Die konsistente Verwendung von Begriffen, deren Inhalt eigentlich nicht feststeht und die voneinander nicht sauber abgegrenzt sind, kann darüber hinaus zu Missverständnissen und falschen Erwartungen führen. Die Verwendung von Begriffen wie „soziale Kompetenz“ und „fachliche Kompetenz“ in einem wissenschaftlichen Kontext können den (zumindest derzeit noch) ungerechtfertigten Eindruck erwecken, es würde sich um direkt messbare, einheitliche Konstrukte handeln. Man müsste also Messen können, ob der Unterricht „die soziale Kompetenz fördert“, oder ob eine Gruppe von Auszubildenden „eine höhere fachliche Kompetenz hat“. So lange solche Versprechen nicht auf einer soliden theoretischen und empirischen Basis einzulösen sind, sollte mit derartig breiten Kompetenzbegriffen im Kontext der Untersuchung der Ergebnisse von Bildungsprozessen sehr zurückhaltend umgegangen werden. Der wichtigste Unterschied zur in diesem Beitrag vorgeschlagenen Arbeitsdefinition von Kompetenzen ist, dass die

Bildung von übergeordneten Kompetenzkategorien oder „Clustern“ auf die Beziehung zu spezifischen Kontexten verzichtet. „Kompetenz“ wird zu einem globalen, übergeordneten Konstrukt, anhand dessen sich jeder Mensch gleichermaßen sinnvoll beschreiben lässt. Kategorien wie „Soziale Kompetenz“ oder „Selbstkompetenz“ sind so angelegt, dass sie jeder Mensch in jedem Umfeld haben sollte, ein Krankenpfleger oder eine Ärztin genauso wie ein Lehrer, eine Architektin oder ein Verkäufer. Falls auf Basis einer umfassenden Klassifikation eine Diagnostik von Kompetenzen möglich wäre und vorgenommen würde, wäre dies eine „Breitband“-Messung einer Menge generalisierter Leistungsdispositionen. Eine derartige Messung kann z.B. in der Personalauswahl ein ökonomisches Vorgehen darstellen, wenn das Auswahlverfahren für verschiedene Stellenprofile gleichermaßen anwendbar sein soll. Für die Evaluation der Wirksamkeit spezifischer Bildungsmaßnahmen würde eine derart breit angelegte Diagnostik einem schlecht gezielten Schrotschuss ähneln. Die Unterrichtsinhalte und Ausbildungsinhalte in schulischer und beruflicher Bildung sind primär auf die Vermittlung spezifischer Fähigkeiten für spezifische Kontexte ausgerichtet. Die Erfassung globaler, übergeordneter „Kompetenzen“ wäre als Evaluationskriterium sehr weit entfernt von den durch die evaluierten Maßnahmen primär intendierten Veränderungen. Es mag zwar wünschenswert sein, wenn Studierende in einem Kurs zu psychologischer Testkonstruktion auch Präsentationstechniken und konstruktives Diskutieren lernen. Den Erfolg der Veranstaltung an diesen Kriterien zu bewerten, würde jedoch den eigentlichen Inhalt, der auch für die Teilnehmer/-innen der Hauptgrund ist, die Veranstaltung zu besuchen, vernachlässigen. Das wichtigste Argument, bei der Untersuchung der Ergebnisse von Bildungsprozessen auf den Anspruch und die Verwendung einer globalen Klassifikation von Kompetenzen, ist also ein pragmatisches. Ungeachtet der Frage, wie fundiert eine globale Klassifikation sein kann, birgt sie die Gefahr, an den primären Zielen von Bildungsmaßnahmen und den zentralen Gegenständen von Bildungsprozessen „vorbei zu

messen“. Je globaler angelegt ein Kompetenzkonstrukt ist, desto vielfältiger werden Ursachen für Unterschiede sein, die man in diesem Konstrukt beobachten kann – und desto schwieriger ist es, an diesen Kriterien die Wirkung von spezifischen Bildungsmaßnahmen zu beurteilen. Es mag angesichts der Vielfalt von Inhalten der schulischen und beruflichen Bildung mühsam sein, jeweils separat zu analysieren welche Kompetenzen vermittelt werden sollen und wie diese zu messen sind. Anders kann man jedoch den vielfältigen Zielen von Bildungsmaßnahmen und der Vielfalt von spezifischen Bildungsprozessen kaum gerecht werden.

Fazit

Eine allgemeingültige, nach wissenschaftlichen Kriterien zufrieden stellende Definition von Kompetenz oder Kompetenzen ist kein realistisches Ziel – der Begriff hat eine zu starke alltags-sprachliche Bedeutungsvielfalt und ist bereits in zu vielen wissenschaftlichen Kontexten unterschiedlich belegt. Umso wichtiger ist es, für spezifische Fragestellungen eine explizite Arbeitsdefinition zu formulieren, die klärt, was unter Kompetenz verstanden werden soll und was nicht. Die im Zusammenhang des DFG-Schwerpunktprogramms 1293 verwendete Definition von Kompetenzen als erlernbaren, kontextspezifischen Leistungsdispositionen erscheint in mehrfacher Hinsicht nützlich zur Untersuchung der Fragestellungen im Zusammenhang mit der „Erfassung individueller Lernergebnisse“ und der „Bilanzierung von Bildungsprozessen“. Eine zukünftige Herausforderung, zu deren Bewältigung das Schwerpunktprogramm ab dem kommenden Jahr beitragen kann, bleibt jedoch eine Präzisierung des „Kontext“-Begriffs in dieser Arbeitsdefinition von Kompetenzen. Ein Ausgangspunkt mag der hier gemachte Vorschlag sein, sich auf ähnliche reale Situationen mit ähnlichen Anforderungen zu beziehen. Abschließend soll als eine wünschenswerte Einschränkung der allgegenwärtigen Kompetenz auch darauf hingewiesen werden, dass nicht alles, was in Bildungsinstitutionen und Bildungsprozessen vermittelt werden soll

und vermittelt wird, unbedingt „eine Kompetenz“ sein muss. Auch bestimmte Werthaltungen und Einstellungen, zum Beispiel hinsichtlich sozialer Regeln und gesellschaftlicher Partizipation stellen wichtige Bildungsziele dar – obwohl sie nur mit großer Mühe unter „kognitive Leistungsdispositionen“ gefasst werden können. Kompetenzen im Sinne der hier dargestellten Definition sind ein wichtiges und zentrales Kriterium bei der Untersuchung der Ergebnisse von Bildungsprozessen, aber keinesfalls das einzige.

Ich habe jahrelang nicht mehr an „Premia“ und „Thrextia“ gedacht. Erst kürzlich habe ich mich wieder daran erinnert, und ich habe zum ersten Mal Verständnis für die Idee gehabt, für wissenschaftliche Begriffe einfach neue Wörter zu erfinden.

Literatur:

- Baumert, J., Stanat, P. & Demmrich A. (2001). PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.
- Bechtoldt, M. (2003). *Die Bedeutung sozialer Kompetenz für die Bewältigung interpersoneller Stress-Situationen am Arbeitsplatz*. Dissertation am Fachbereich Psychologie der J.W. Goethe-Universität Frankfurt. (URL: <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/volltexte/2004/382>)
- Beck, B. & Klieme, E. (2006). *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung*. Weinheim: Beltz.
- Duden (2001). *Fremdwörterbuch. 7., neu bearbeitete und erweiterte Auflage*. Mannheim u.a.: Dudenverlag.
- Hartig, J. & Klieme, E. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In K. Schweizer (Hrsg.): *Leistung und Leistungsdiagnostik* (S. 127-143). Berlin: Springer.
- Kauffeld, S., Frieling, E. & Grote, S. (2002). Soziale, personale, methodische oder fachliche: Welche Kompetenzen zählen bei der Bewältigung von Optimierungsaufgaben in betrieblichen Gruppen? *Zeitschrift für Psychologie*, 210, 197-208.
- Klieme, E. (2004). Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? *Pädagogik*, 56, 10-13.
- Klieme, E. & Leutner, D. (2005). *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von*

- Bildungsprozessen*. Antrag an die Deutsche Forschungsgemeinschaft auf Einrichtung eines Schwerpunktprogramms. (URL: http://www.kompetenzdiagnostik.de/images/Dokumente/antrag_spp_kompetenzdiagnostik_ueberarbeitet.pdf)
- Klieme, E., Leutner, D. & Wirth, J. (Hrsg.) (2005). *Problemlösekompetenz von Schülerinnen und Schülern. Diagnostische Ansätze, theoretische Grundlagen und empirische Befunde der deutschen PISA-2000-Studie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kultusministerkonferenz (2000). *Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Stand: 15.09.2000*. Bonn, Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Kultusministerkonferenz (2004a). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004*. Neuwied: Luchterhand.
- Kultusministerkonferenz (2004b). *Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004*. Neuwied: Luchterhand.
- OECD (Hrsg.) (2004). *Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003*. Paris: OECD.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2005). *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – was wissen und können Jugendliche?* Münster: Waxmann.
- Projekt Deutscher Wortschatz (2006). *Deutscher Wortschatz*. Universität Leipzig, URL: <http://wortschatz.uni-leipzig.de> [Abruf 12.10.06]
- Schweizer, K. (2006). Intelligenz. In K. Schweizer (Hrsg.): *Leistung und Leistungsdiagnostik* (S. 2-15). Berlin: Springer.
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.

Lehrerkompetenz und Schülerleistung¹

Frank Lipowsky

„Auf den Lehrer kommt es an“. Bis vor wenigen Dekaden galt diese Aussage zumindest in Kreisen der Bildungsforschung als empirisch nicht hinreichend belegt. Im Gegenteil: Der Einfluss von Schule und Unterricht auf die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern wurde eher skeptisch eingeschätzt (vgl. Coleman et al., 1966; Jencks et al., 1972).

In den letzten Jahren mehren sich jedoch die empirischen Befunde, wonach die Schule, der Unterricht und die einzelne Lehrperson mit ihren jeweiligen Kompetenzen eine größere Bedeutung für den Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler hat als bislang angenommen, insbesondere wenn man kumulative Wirkungen über mehrere Schuljahre betrachtet (vgl. zusammenfassend: Lipowsky, 2006). In einer großen Metaanalyse gelangt Hattie (2003) zu dem Fazit, dass ca. 30% des Lernerfolgs von Schülerinnen und Schülern mit dem Lehrer, seinen Kompetenzen und seinem unterrichtlichen Handeln zu tun haben.

In diesem Beitrag wird danach gefragt, welche Kompetenzen und Merkmale von Lehrpersonen aus empirischer Sicht Einfluss auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern haben und inwieweit diese Kompetenzen auch mit Merkmalen der Unterrichtsqualität korrespondieren. Der Schwerpunkt liegt dabei auf Studien, die den fachlichen Lernerfolg in Mathematik und in den Naturwissenschaften untersuchten.

Zum Kompetenzbegriff

Arbeiten, die sich mit den Kompetenzen und Eigenschaften von Lehrpersonen beschäftigen, rekurren meist auf den Kompetenzbegriff von Weinert (2001). Demnach sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27f.).

Bilanziert man auf der Grundlage dieser Definition von Weinert (2001) den Forschungsstand, so fällt insgesamt auf, dass es vergleichsweise wenige aktuelle Forschungsarbeiten gibt, die Zusammenhänge zwischen volitionalen bzw. motivationalen Fähigkeiten von Lehrpersonen auf der einen Seite und dem Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler auf der anderen Seite untersuchen, während Arbeiten, die sich dem Einfluss kognitiver Kompetenzen von Lehrpersonen widmen, in den letzten Jahren deutlich zugenommen haben.

Ein erheblicher Teil dieser empirischen Arbeiten nimmt dabei Bezug auf die Modelle und Systematisierungen von Bromme (1997) und Shulman (1986). Bromme (1997) unterscheidet dabei zwischen dem fachlichen Wissen von Lehrpersonen, dem fachspezifisch-pädagogischen Wissen, der Philosophie des Schulfachs und dem allgemeinen pädagogischen Wissen.

¹ Dieser Beitrag basiert auf einem ausführlicheren Aufsatz des Autors im 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik.

Fachliche Kompetenzen

Aus theoretischer Sicht lässt sich annehmen, dass sich ein umfassendes Fachwissen von Lehrpersonen positiv auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern auswirken müsste. Die Befunde sprechen jedoch keine eindeutige Sprache. Wayne und Youngs (2003) konnten in ihrer Metaanalyse nur sieben anspruchsvolle Studien ermitteln, die Lehrerkompetenzen auf Basis von Testergebnissen erfassten und diese in Zusammenhang mit den Lernzuwächsen von Schülerinnen und Schülern brachten. Diese Studien offenbaren insgesamt eine ambivalente Befundlage: Einige Studien erbrachten positive, andere gar negative Effekte. Die negativen Effekte traten dann zutage, wenn gleichzeitig die Qualität der Ausbildungsinstitution kontrolliert wurde. Wayne und Youngs (2003) vermuten hinter diesen erwartungswidrigen Befunden Multikollinearitätsprobleme, da die Qualität der Ausbildung und die fachlichen Kompetenzen der Lehrpersonen miteinander konfundiert sind.

Eine ganze Reihe von empirischen Studien erhebt die fachlichen Kompetenzen von Lehrpersonen eher indirekt über Ausbildungsmerkmale, wie z.B. über Studienabschlüsse und Lehrbefähigungen von Lehrpersonen. Fasst man die entsprechenden Forschungsarbeiten zusammen, so ergeben sich für Fächer wie Geschichte, Englisch und auch für Naturwissenschaften keine eindeutigen Belege dafür, dass mit einem Mehr an fachlichem Lehrwissen, gemessen über Studienabschlüsse, Zertifikate oder anderen Ausbildungsmerkmalen, auch ein höherer Lernerfolg auf Seiten der Schülerinnen und Schüler verbunden ist. Anders verhält es sich dagegen in Mathematik: Die entsprechende Befundlage deutet darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler dann mehr lernen, wenn ihre Lehrer mehr Kurse in Mathematik besucht bzw. eine anspruchsvollere Ausbildung in Mathematik absolviert haben, also insgesamt mehr Gelegenheiten hatten, ein solides fachliches Wissen aufzubauen.

Fachdidaktische Kompetenzen

Aktuelle Studien verweisen darauf, dass insbesondere die *fachdidaktischen Kompetenzen* von Lehrpersonen eine wichtige Rolle für die Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern spielen. Hill, Rowan und Ball (2005) konnten in einer viel beachteten Studie positive Zusammenhänge zwischen dem pedagogical content knowledge von Mathematiklehrpersonen und dem Lerngewinn von Grundschulkindern nachweisen, allerdings verlief der Zusammenhang nicht linear, d.h. oberhalb einer bestimmten Schwelle des pedagogical content knowledge waren keine weiteren Leistungssteigerungen mehr zu beobachten. Das fachdidaktische Wissen der Lehrpersonen wurde in dieser amerikanischen Studie über einen umfangreichen Test erhoben. Dieser erforderte z.B. die Einschätzung unterschiedlicher Lösungswege von Schülern, enthielt Aufgaben zur Anwendung von Algorithmen, Fragen zur Nutzung von Repräsentationsformen und Visualisierungshilfen und erforderte die Analyse von Schülerfehlern.

Auch Baumert (2006) berichtet über Ergebnisse aus der Berliner COACTIV-Studie, wonach sich positive Zusammenhänge zwischen dem pedagogical content knowledge von Mathematiklehrpersonen und dem Lernen der Schülerinnen und Schüler nachweisen lassen.

Ein eigener Forschungszweig, der sich im weitesten Sinne jedoch auch unter der Überschrift „fachdidaktische Kompetenzen“ subsumieren lässt, widmet sich der Frage nach den Zusammenhängen zwischen epistemologischen *Lehrerüberzeugungen* und dem Lernen von Schülerinnen und Schülern. Epistemologische Beliefs umfassen generell Vorstellungen und Theorien über den Aufbau und die Struktur von Wissen und über das Lernen. Zwar können einige Studien z.B. Zusammenhänge zwischen epistemologischen Überzeugungen, genauer zwischen konstruktivistisch orientierten Überzeugungen von Lehrpersonen einerseits und dem Lernen der Schülerinnen und Schüler andererseits nachweisen (vgl. Staub & Stern, 2002; Pauli, 2005), doch ist die Forschungslage insgesamt noch zu dünn und zu inkonsistent, um von abgesicherten Befunden sprechen zu können. Zudem ist davon auszugehen, dass die entsprechenden Fragebogenitems „anfällig“ für ein sozial erwünschtes Antwortverhalten von Lehrpersonen sind.

Diagnostische Kompetenzen

In aktuellen Veröffentlichungen wird auch die *Diagnosekompetenz* als eine zentrale Fähigkeit von Lehrpersonen herausgestellt. In der Lehrerprofessionsforschung wird sie aber eher als Ergebnis unterschiedlicher Kompetenz- und Wissensdimensionen denn als eigenständige Wissenskomponente betrachtet (vgl. Bromme, 1997). So kann angenommen werden, dass die Diagnosekompetenz von Lehrpersonen mit deren fachlichen und fachdidaktischen Wissen korrespondiert. Aus theoretischer Sicht wird das Wissen von Lehrpersonen über Verständnisschwierigkeiten und Lernvoraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler und die Genauigkeit, mit der Lehrpersonen Schülerkompetenzen und Aufgabenschwierigkeiten einschätzen können, als wichtige Voraussetzung für adaptives und wirksames Lehrerhandeln betrachtet (vgl. Schrader, 1989; Rosenshine & Stevens, 1986; Good & Grouws, 1977). Welche Bedeutung die diagnostische Kompetenz für die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler aber tatsächlich hat, ist bislang eher unklar. Es liegen hierzu – zumindest aus Deutschland – nur wenige und zudem ältere Untersuchungen vor. Diese berücksichtigen in der Regel nicht den Mehrebenencharakter schulischer und individueller Einflussfaktoren und müssen daher vorsichtig interpretiert werden (vgl. auch Helmke, Hosenfeld & Schrader, 2004). Eine der wenigen deutschen Studien wurde von Schrader (1989; siehe auch: Schrader & Helmke, 1987) durchgeführt. Schrader und Helmke (1987) stellten in ihrer Münchener Hauptschulstudie fest, dass sich die diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen erst dann positiv auf das Mathematiklernen der Schülerinnen und Schüler auswirkt, wenn sie mit bestimmten Merkmalen des Unterrichts interagiert. Konkret zeigte sich, dass der Lernerfolg dann höher war, wenn eine hohe diagnostische Kompetenz der Lehr-

person mit einer überdurchschnittlichen Anzahl von Strukturierungshinweisen und/oder mit einem hohen Maß an individueller fachlicher Unterstützung in Stillarbeitsphasen einherging. Die diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen, so wie sie in der Münchener Hauptschulstudie gemessen wurde, ist offenbar also nur dann wirksam, wenn sie sich mit einem bestimmten Unterrichtshandeln paart, das auch geeignet ist, das Potenzial einer hohen diagnostischen Kompetenz wirksam zu nutzen.

Die Diagnosekompetenz von Lehrpersonen wird in der Regel über verschiedene Indikatoren zu erfassen versucht. Die personenbezogene und aufgabenbezogene Vergleichskomponente umfassen den Grad der Übereinstimmung zwischen der von der Lehrperson vorgenommenen Einschätzung der Schülerleistungen und den tatsächlichen Schülerleistungen bzw. zwischen der von der Lehrperson eingeschätzten Aufgabenschwierigkeit und der empirisch ermittelten Schwierigkeit.

Selbstkonzept und Persönlichkeit

Befragt man Schüler und Erwachsene nach den Eigenschaften und Kompetenzen guter Lehrer, so erhält man als Antwort meist ein ganzes Repertoire an unterschiedlichen Merkmalen. Von „Gerechtigkeit“, „Begeisterungsfähigkeit“, „Menschlichkeit“, „Sympathie“, „Humor“, „Belastbarkeit“, aber auch von „Strenge“ ist häufig - direkt oder indirekt - die Rede.

Auch Lehrpersonen selbst nennen häufig Merkmale der Persönlichkeit, wenn sie gefragt werden, was für sie Voraussetzungen einer erfolgreichen Lehrarbeit sind (Hertrampf & Herrmann, 1997).

Gleicht man diese Meinungen mit dem Forschungsstand ab und berücksichtigt dabei jene Studien, die vor allem auf Schülerleistungen fokussieren, so fallen die entsprechenden Befunde insgesamt vergleichsweise enttäuschend aus. Das bis in die 50er und 60er Jahre vorherrschende Persönlichkeitsparadigma der psychologisch orientierten Unterrichtsforschung konnte keine überzeugenden Nachweise dafür vorlegen, dass der Charakter und die Persönlichkeit einer Lehrperson entscheidende Determinanten für die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler sind (vgl. Pause, 1973; Helmke, 2003; Bromme, 1997; Campbell et al., 2004; Bromme & Haag, 2004). Aus heutiger Sicht sind die nicht nachweisbaren bzw. schwachen Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen bzw. Charaktereigenschaften von Lehrpersonen und dem Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern nachvollziehbar, handelt es sich bei den Persönlichkeitsmerkmalen einer Lehrperson doch um vergleichsweise distale Variablen, die durch eine Reihe anderer Variablen, wie z.B. durch Merkmale unterrichtlichen Handelns, vermittelt werden.

Am ehesten lassen sich noch Effekte von Merkmalen wie Enthusiasmus bzw. der Motivationsfähigkeit⁴ von Lehrpersonen

(vgl. Rosenshine & Furst, 1973; Basow & Distenfeld, 1985; Schreiber-Neumann & Schwarzer, 1989; Helmke, Hosenfeld & Schrader, 2002; Ditton, 2002) und der Lehrerselbstwirksamkeit, also der Erwartung an die eigene Wirksamkeit, annehmen (vgl. Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998).

Resümee

Die Unterrichtsforschung hat in vielen Untersuchungen eine Reihe von Unterrichtsmerkmalen destillieren können, die in positivem Zusammenhang mit dem Leistungserfolg von Schülern und Schülerinnen stehen.

Hierzu zählen z.B. eine effektive Klassenführung, eine intensive Lernzeitnutzung, eine klare inhaltliche Strukturierung des Unterrichts, die Fokussierung auf relevante Aspekte des Inhalts sowie die kognitive und metakognitive Aktivierung der Lernenden.

Welchen Einfluss die oben beschriebenen Lehrerkompetenzen auf die genannten Merkmale von Unterrichtsqualität haben, ist,

wenn man quantitative empirische Studien heranzieht, aufgrund der generell dünnen Forschungslage zu den Auswirkungen von Lehrerkompetenzen in Deutschland bislang wenig untersucht.

Was die fachdidaktische Expertise von Lehrpersonen anbelangt, kann angenommen werden, dass Lehrpersonen mit einer hohen fachdidaktischen Expertise auch einen fachlich anspruchsvollen, inhaltlich kohärenten und herausfordernden Unterricht halten. Es lässt sich vermuten, dass Lehrpersonen mit ausgeprägten fachdidaktischen Kompetenzen flexibel und adaptiv auf Fragen und Beiträge von Schülerinnen und Schülern reagieren, diese konstruktiv nutzen und in ihrem Unterricht aufnehmen, und dass diese Lehrpersonen eher in der Lage sind, Querverbindungen zwischen dem aktuellen Unterrichtsthema und anderen Themen im Curriculum herzustellen.

Der Zusammenhang zwischen unterrichtsbezogenen Überzeugungen und unterrichtlichem Handeln wird zwar vergleichsweise häufig untersucht, doch ist auch hier die Forschungslage keineswegs eindeutig. Pauli et al. (2005) und Hartinger, Kleickmann & Hawelka (2006) können z.B. Zusammenhänge zwischen einem konstruktivistisch orientierten Lernverständnis und einem kognitiv aktivierenden bzw. geöffneten Unterricht nachweisen. Dennoch ist die Richtung solcher Zusammenhänge keineswegs klar. Zwar



Dr. Frank Lipowsky

sicher, dass die inhaltliche Bedeutung dieser Konstrukte insgesamt unklar geblieben ist. Statt dessen wird heute häufig von der Motivationsfähigkeit der Lehrperson gesprochen, wobei zu berücksichtigen ist, dass mit Enthusiasmus stärker expressive und stabilere Anteile der Lehrerpersönlichkeit und des Temperaments gemeint sind, während Motivationsfähigkeit eher auf erwerbbarere Strategien, Techniken und Verhaltensweisen fokussiert.

4 Man beachte, dass die Begriffe Enthusiasmus oder Begeisterungsfähigkeit von Lehrpersonen in der Lehrerforschung heute kaum noch verwendet werden. Ein Grund hierfür ist

werden Beliefs handlungssteuernde Wirkungen zugeschrieben (vgl. Richardson, 1996; Calderhead, 1996; Tillema, 2000), andererseits kann aber auch die umgekehrte Wirkungsrichtung, dass sich nämlich Überzeugungen in Folge unterrichtlicher Praxis ändern, nicht ausgeschlossen werden.

Was den Bereich der selbstbezogenen Kognitionen bzw. der Lehrerpersönlichkeit anbelangt, ist insbesondere der Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und unterrichtlichem Handeln von Lehrpersonen relativ gut erforscht. Lehrpersonen mit einer hohen Wirksamkeitsüberzeugung planen ihren Unterricht genauer, sind offener für neue Ideen, probieren öfter etwas Neues aus, arbeiten länger und ausdauernder mit schwächeren Schülerinnen und Schülern, zeigen einen höheren Einfallsreichtum, sind enthusiastischer und zeigen insgesamt ein effektiveres Lehrerhandeln (Tschanen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998; Gordon, 2001).

Darüber hinaus liegen empirische Hinweise vor, wonach Lehrpersonen mit einem höheren Selbstbewusstsein und einem günstigeren Selbstkonzept eine effektivere Klassenführung zeigen (Mayr, Eder & Fartacek, 1991; Chan et al., 1992).

Neben der wenig erforschten Bedeutung motivationaler und volitionaler Lehrerkompetenzen ist bislang wenig bekannt darüber, wie die unterschiedlichen Kompetenzdimensionen zusammenhängen und wie sie sich möglicherweise gegenseitig kompensieren. Darüber hinaus ist auch die Forschungslage zur Entwicklung von Lehrerkompetenzen dünn. Insbesondere die Frage, welchen Beitrag die verschiedenen Phasen und Modelle der Lehrerbildung zur Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen leisten, ist bislang nur unzureichend beantwortet. Hier dürfte das neue Kompetenzdiagnostik-Schwerpunktprogramm der DFG Forschungslücken schließen helfen.

Literatur:

- Basow, S.A. & Distenfeld, M.S. (1985). Teacher expressiveness: More important for male teachers than female teachers? *Journal of Educational Psychology*, 77, 45-52.
- Baumert, J. (2006). Professionswissen von Lehrern und Lernerfolg von Schülern. Vortrag am 28.4. 2006 auf der Tagung „Selbstständiges Lernen im Fachunterricht“ an der Universität Kassel.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 177-212). Göttingen: Hogrefe.
- Bromme, R. & Haag, L. (2004). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*, (S. 777-793). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (S. 709-725). New York, NY: Prentice Hall International.
- Chan, C.-C., Chan, K.-Y., Cheung, W.-M., Ngan, M. & Yeung, V.-M. (1992). Primary school teacher self concept: Its relationship with teacher behaviors and students' educational outcomes. *Primary Education*, 3 (1), 9-28.
- Coleman, J. S., Campbell, E. R., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A., Weingold, F. D. & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Ditton, H. (2002): Unterrichtsqualität – Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven. *Unterrichtswissenschaft* (3), 197-212.
- Good, T.L. & Grouws, D. (1977). Teaching effects: A process-product study in fourth-grade mathematics classrooms. *Journal of Teacher Education*, 28, 49-54.
- Hattie, J. (2003): Teachers make a difference. What is the research evidence? University of Auckland, New Zealand, October 2003. Verfügbar unter: www.acer.edu.au/workshops/documents/Teachers_Make_a_Difference_Hattie.pdf
- Helmke, A. (2003). Unterrichtsqualität - erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, A., Hosenfeld, I. & Schrader, F.-W. (2004). Vergleichsarbeiten als Werkzeug für die Verbesserung der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften. In R. Arnold & C. Grieser (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung* (S. 119-144). Hohengehren: Schneider.
- Hertrampf, H. & Herrmann, U. (1997). ‚Lehrer‘ – eine Selbstdefinition. Ein Ansatz zur Analyse von Lehrerpersönlichkeit und Kompetenzgenese durch das sozial-kognitive Modell der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. In S. Buchen; U. Carle; P. Döbrich; H.-D. Hoyer & H.-G. Schönwalder (Hrsg.): *Jahrbuch für Lehrerforschung*. Band 1 (S. 49-71). Weinheim: Juventa.
- Hill, H. C., Rowan, B. & Ball, D. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42 (2), 371-406.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. & Michelson, S. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Allemann-Ghionda, C./Terhart, E.: (Hrsg.): *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung im Lehrerberuf: Ausbildung und Beruf* (S. 47-70). (51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim: Beltz.
- Mayr, J.; Eder, F. & Fartacek, W. (1991). Mitarbeit und Störung im Unterricht: Strategien pädagogischen Handelns. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 5 (1), S. 43-55.
- Pauli, C., Reusser, K., Grob, U. & Waldis, M. (2005). Teaching for understanding and/or self-directed learning? A video-based analysis of reform-oriented approaches of mathematics instruction at lower secondary level in Switzerland. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J.P. Sikula, T.J. Buttery, E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education*, (S.102-119). New York: Macmillan.
- Rosenshine, B. & Furst, N. (1973). The use of direct observation to study teaching. In R.M.W. Travers (Ed.), *Second handbook of research on teaching* (pp. 122-183). Chicago: McNally.
- Rosenshine, B. & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (S. 376-391). New York, NY: Macmillan.
- Schrader, W. & Helmke, A. (1987). Diagnostische Kompetenz von Lehrern: Komponenten und Wirkungen. *Empirische Pädagogik*, 1 (1), 27-52.
- Schreiber-Neumann, W. & Schwarzer, C. (1989): Enthusiasmus von Lehrern. *Empirische Pädagogik* 3 (1), 5-22.

- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M.C. Wittrock, (Ed.), Handbook of research on teaching (pp. 3-36). New York: Macmillan.
- Staub, F. & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 344-355.
- Tillema, H. (2000). Belief change towards selfdirected learning in student teachers: Immersion in practise or reflection on action. *Teaching and Teacher Education*, 16, 575-591.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248.
- Wayne, A. J. & Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational Research*, 73 (1), 89-122.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim: Beltz.

Kontakt:

*Dr. Frank Lipowsky
lipowsky@uni-kassel.de*

Demokratische Handlungskompetenzen

Martina Diedrich

Auch wenn in der öffentlichen Bildungsdiskussion der vergangenen Jahre insbesondere die fachliche Leistung von Kindern und Jugendlichen im Vordergrund stand, ist nicht zu übersehen, dass auch der Frage nach fächerübergreifenden Kompetenzen eine zunehmende Bedeutung beigemessen wird (Grob und Maag Merki 2001; Rychen und Hersh Salignik 2003). Wie auch immer der Kanon dieser sehr breit gefassten Voraussetzungen erfolgreicher Lebensbewältigung definiert wird, eines wird in beinahe allen Konzeptionen dazu gezählt: die Kompetenz, sich in der Demokratie einzumischen, sich informiert zu beteiligen und den Spielraum gegebener Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten ziel führend auszunutzen. Mit anderen Worten, die Fähigkeit zur mündigen Teilhabe an der demokratisch verfassten Gesellschaft gilt als zentrales Merkmal kompetenter Bürgerinnen und Bürger; dies dokumentieren nicht zuletzt Vorhaben wie das 2002 begonnene BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ (s. dipf informiert Heft 6) oder das vom Europarat in 2005 ausgerufenen „European Year of Citizenship through Education“ (<http://www.coe.int/T/E/Com/Files/Themes/ECD/>). Wenngleich die Förderung der „Demokratiekompetenz“ ein nachzuvollziehendes und bedeutungsvolles Anliegen ist, so scheinen in diesem Zusammenhang mindestens vier Fragestellungen der weiteren Klärung zu bedürfen: Was genau bedeutet eigentlich der Demokratiebegriff? Oder anders: Welche Merkmale kennzeichnen eine „demokratisch verfasste Gesellschaft“? Auf welchen Voraussetzun-

gen seitens der Bürgerinnen und Bürger basiert sie? Auf welchem Wege können diese Voraussetzungen geschaffen werden? Gibt es empirische Befunde, die zur Klärung dieser Fragen beitragen?

Merkmale einer demokratisch verfassten Gesellschaft

So plausibel es scheinen mag, mit dem Demokratiebegriff eine ganze Reihe von – sicherlich wichtigen, normativ gerechtfertigten und sozial erwünschten – Kompetenzen zu überschreiben, so wenig bietet er in seiner ursprünglichen Bedeutung für die Frage nach einer kompetenten Lebensführung. Denn das Demokratieprinzip bezeichnet nichts anderes als die „Volksherrschaft“, was bedeutet, alle Macht liegt beim Volk, Herrschaft geht vom Volk aus und ist stets durch das Volk legitimiert (Avenarius 1990). Ausgehend von einem solchen Verständnis überrascht es, wenn häufig ganz selbstverständlich Kompetenzen wie das Wissen über das Funktionieren eines demokratisch verfassten Staates, die Informiertheit über gesellschaftliches bzw. politisches Geschehen oder das Interesse bzw. die Bereitschaft sich zu beteiligen als „demokratisch“ bezeichnet werden. Es scheint, als würde damit bereits auf die Voraussetzungen einer demokratisch organisierten Gesellschaft abgehoben – wobei diese nicht allein durch das Demokratieprinzip als vielmehr durch die Merkmale der freiheitlichen demokratischen Grundordnung beschrieben werden kann, die durch die Verfassung konturiert wird. Nach dem Grundgesetz sind hierzu neben dem Demokratieprinzip zunächst die Strukturprinzipien der Sozialstaatlichkeit, der Rechtsstaatlichkeit und der Bundesstaatlichkeit sowie das republikanische Prinzip zu zählen (Art. 20GG), aber auch und vor allem die Anerkennung der Menschenrechte sowie die Unveräußerlichkeit der Menschenwürde, ferner die Gleichheit, Freiheit und Brüderlichkeit aller Menschen. Ein so verstandener erweiterter Demokratiebegriff scheint deutlich eher als das eigentliche Demokratieprinzip geeignet, die notwendigen Voraussetzungen auf Seiten der Bürgerinnen und Bürger und damit entsprechende Kompetenzen herzuleiten. Grundlegend ist dabei der Gedanke, dass diese Voraussetzungen nicht durch Zwang hergestellt werden können, sondern im Wesentlichen auf der Freiwilligkeit der Beteiligten beruhen. Oder in den Worten Böckenfördes (1976, S. 60): „Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann.“ Fundament eines freiheitlichen, demokratischen Staates ist somit ein grundlegender „Wille zur Verfassung“ (Denninger 1995, Rdnr. 17), ein gesellschaftlicher Grundkonsens über anzuerkennende Normen und Werte, die durch die Verfassung vorgegeben sind – wenngleich es sich dabei nicht um einen feststehenden Wertekanon handelt, sondern lediglich um einen Orientierungsrahmen, der immer neu der gesellschaftlichen Interpretation bedarf (Zenke 1980; Häberle 1981). Vielmehr gehört zu den Voraussetzungen der Demokratie auch die Bereitschaft, die bestehenden Verhältnisse kritisch zu hinterfragen und alternative Deutungsmuster zu entwerfen. Damit wird verwiesen auf die Notwendigkeit gesellschaftlicher Willens- und Meinungsbildungsprozesse, welche wiederum

zwei entscheidende Prinzipien der freiheitlichen demokratischen Grundordnung voraussetzen: Die Freiheitlichkeit der Willens- und Meinungsbildung lebt einerseits vom gesellschaftlichen Pluralismus, d. h. die gesellschaftlichen



Martina Diedrich

Verhältnisse erlauben einen freien Aushandlungsprozess konkurrierender Vorstellungen über das jeweils Richtige (Fraenkel 1991). Andererseits baut gerade diese Vorstellung auf die Bereitschaft zur Partizipation der Beteiligten; erst der Wille zur Gestaltung der Verhältnisse führt dazu, dass „konkurrierende Vorstellungen“ in den gesellschaftlichen Diskurs überhaupt eingebracht und abgewogen werden können.

Voraussetzungen auf Seiten der Bürger

Die genannten Merkmale – Achtung der Menschenrechte und Menschenwürde, Solidarität, Anerkennung eines gesellschaftlichen Wertekonsenses, Partizipation sowie Beteiligung an pluralistischen Willens- und Meinungsbildungsprozessen – entstehen nicht ohne willentliche Anstrengung, sondern basieren vielmehr auf dem jeweiligen Bemühen der Beteiligten. Damit verlangen sie vom Einzelnen spezifische Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen, die ihn in die Lage versetzen, zur Entstehung eines im Sinne der freiheitlichen demokratischen Grundordnung verfassten Gemeinwesens beizutragen. Zu fragen ist also nach den individuellen Handlungskompetenzen, die zum Gelingen der Demokratie erforderlich sind. Handlungskompetenzen werden von Weinert als eine von neun (1999) bzw. sieben (2001) möglichen Arten

genannt, den Kompetenzbegriff konzeptionell zu fassen. Demnach beinhalten Handlungskompetenzen intellektuelle Fähigkeiten, fachspezifisches Wissen, kognitive Fertigkeiten, domänenspezifische Strategien, Routinen, motivationale Tendenzen, volitionale Kontrolle, persönliche Wertorientierungen sowie soziales Verhalten. So verstanden gehen Handlungskompetenzen deutlich über einen rein kognitiv bzw. intellektuell orientierten Kompetenzbegriff hinaus. Dies wird auch in anderen gängigen Konzepten der Handlungskompetenz deutlich, die sich beispielsweise in der Berufspädagogik durchgesetzt haben; so unterscheidet Bader als Komponenten der beruflichen Handlungskompetenz die Fach-, Human- und Sozialkompetenz:

- „Fachkompetenz als die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgabenstellungen selbständig, fachlich richtig, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen;
- Humankompetenz als die Fähigkeit und Bereitschaft, als Individuum die Entwicklungschancen und Zumutungen in Beruf, Familie und öffentlichem Leben zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten und Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln;
- Sozialkompetenz als die Fähigkeit und Bereitschaft, sich mit anderen rational und verantwortungsbewußt auseinanderzusetzen und zu verständigen.“ (Bader 1989, S. 75)

Damit wird ein komplexes Feld der Auseinandersetzung des Individuums mit gesellschaftlichen und beruflichen Anforderungen beschrieben. Entscheidend ist, dass sich Handlungskompetenzen in der Bewältigung spezifischer Aufgaben bzw. Anforderungen ausdrücken, d. h., sie sind die Bedingungen eines erfolgreichen Handlungs-, wenn nicht gar Lebensvollzugs. Mit anderen Worten, Handlungskompetenzen manifestieren sich in der Aufgabenbewältigung, sie sind jedoch nicht direkt beobachtbar, sondern können lediglich durch Beobachtung erschlossen werden (Rychen und Salganik 2003).

Handlungskompetenzen können nicht allgemein, d. h. losgelöst von einem konkreten Gegenstand beschrieben werden, sondern gelten stets in einer

bestimmten Domäne. In dem hier betrachteten Fall geht es um demokratische Handlungskompetenzen, d. h. um die notwendigen Voraussetzungen zur Teilhabe an einer demokratisch verfassten Gesellschaft. Ausgehend von den oben beschriebenen Merkmalen lassen sich nahezu unendliche Facetten solcher Voraussetzungen formulieren.

Himmelmann (2005) nennt in seiner Expertise alleine drei verschiedene Zugänge zum Versuch, das Konzept der „Demokratiekompetenz“ zu systematisieren: die politische Bildung, fächerübergreifende Ansätze sowie den Schulkulturansatz. Zählt man dann noch die vom Autor aufgeführten internationalen Ansätze hinzu, so lassen sich je nach Lesart bis zu zwanzig verschiedene Varianten identifizieren, die für eine erfolgreiche Teilhabe an der demokratisch verfassten Gesellschaft erforderlichen Kompetenzen zu beschreiben, jeweils mit leicht abgewandelten Begrifflichkeiten. An dieser Stelle scheint es müßig, diese Ansätze auch nur andeutungsweise wiederzugeben; eine ausgewählte Darstellung der „prominentesten“ wäre dagegen willkürlich. Aus pragmatischen Gründen wird deshalb hier lediglich der Versuch unternommen, mögliche Gemeinsamkeiten der verschiedenen Ansätze herauszuarbeiten. So zeichnet sich als durchgängige Linie die Unterscheidung dreier Kompetenzbereiche ab: Wissen, insbesondere deklaratives Wissen über politische Sachverhalte, politische Institutionen und zentrale Prinzipien der freiheitlichen demokratischen Grundordnung, aber auch prozedurales Wissen über die Formen politischer Entscheidungsfindung und Möglichkeiten demokratischer Partizipation; Einstellungen und Haltungen, im Sinne der Anerkennung der gesellschaftlichen Grundlagen (Menschenwürde, Menschenrechte, Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit, Pluralismus) sowie im Sinne der „kritischen Loyalität“ (Edelstein und Fauser 2001) bzw. „kritischen Sympathie“ (Zenke 1980, S. 593); und Handlungsbereitschaft, im Sinne des Willens, sich aktiv und in fairer Weise am gesellschaftlichen bzw. politischen Diskurs zu beteiligen und Verantwortung zu übernehmen. Wenn auch damit nur eine grobe Klassifizierung gegeben ist, so scheint es entlang dieser Dreiteilung

doch zumindest möglich, eine Schneise in das breite Feld der Systematisierungen von Demokratiekompetenz zu schlagen. Über die Frage nach ihrer Beschreibung hinaus ist abschließend zu fragen, auf welche Weise die Entstehung solcher Kompetenzen gefördert werden kann.

Schaffung und Förderung demokratischer Handlungskompetenzen

Dass demokratische Handlungskompetenzen im oben verstandenen Sinne dem Einzelnen nicht selbstverständlich verfügbar sind, scheint angesichts der Komplexität gesellschaftlicher Verhältnisse nahe liegend. Vielmehr bedarf es zu ihrer Herstellung dessen, was bereits Aristoteles als staatsbürgerliche Erziehung beschrieben hat: „Das wichtigste Mittel aber zur Erhaltung der Verfassung [...] ist die Erziehung (paideúesthai) zur Verfassung“ (Aristoteles 2003, S. 249). Damit sind unterschiedliche Erziehungsinstanzen angesprochen, natürlich vor allem die Familien als Orte der primären Sozialisation, aber auch der Staat, der als zweiter großer Erziehungsträger das Schulwesen zur Erfüllung seines Erziehungsauftrags errichtet hat. Damit richtet sich besonderes Augenmerk auf die Schule, deren Aufgabe es ist, die Voraussetzungen herzustellen, auf denen die freiheitliche demokratische Grundordnung ruht. Auf welche Weise die Schule diesem Auftrag nachkommen kann, ist teilweise umstritten, jedoch lassen sich in der Diskussion drei Ebenen erkennen:

- Die Ebene des Fachunterrichts bzw. der politischen Bildung: Die Domänenspezifität von Handlungskompetenzen impliziert, dass zu ihnen immer auch Wissen über ein bestimmtes Fachgebiet gehört. Im Falle demokratischer Handlungskompetenzen gehört dazu, wie oben beschrieben, ein grundlegendes Wissen über die Merkmale der demokratisch verfassten Gesellschaft, ihre wichtigsten Institutionen und Organe, aber auch Wissen um Prozesse der Entscheidungsfindung sowie Gestaltungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten. Insbesondere die Vermittlung dieser fachlichen Inhalte gilt als wesentlicher Auftrag des Politik- bzw. Sozial-

kundeunterrichts. Mit Massing (2002) kann ihm darüber hinaus die zentrale Aufgabe der Reflexion zugewiesen werden, da erst die Bewusstmachung des Zusammenhangs schulischer Erfahrungen mit den gesellschaftlichen Verhältnissen ermöglicht, dass schulisches Erleben zum Aufbau von im gesellschaftlichen Kontext anwendbaren Kompetenzen führt.

- Die fächerübergreifende Ebene: Politische Bildung bleibt nicht auf den Fachunterricht beschränkt, vielmehr gilt sie als Unterrichtsprinzip für alle Fächer. Das heißt, dass in jedem Fach Möglichkeiten gesucht und genutzt werden müssen, Gelegenheiten für politisches bzw. demokratisches⁵ Lernen zu initiieren. Hierbei ist nicht nur die Ebene der Wissensvermittlung angesprochen, sondern auch die Ebene der Einübung in Prozesse der Entscheidungsfindung sowie des Umgangs mit kontroversen Positionen. Als geeigneter Weg der fächerübergreifenden Vermittlung von Demokratiekompetenz gilt unter Rückbezug auf John Dewey (Dewey 2000) die Projektmethode, insbesondere deshalb, weil hier neben kognitiven Kompetenzen einerseits auch soziale Fertigkeiten (Arbeiten im Team, Übernahme von Verantwortung für ein gemeinsames Vorhaben), andererseits aber auch die Ebene konkreten Handelns angesprochen werden.
- Die Ebene der Schulkultur: Neben zielgerichteten Ansätzen einer Erziehung zur Demokratie gehört zu den zentralen schulischen Erfahrungen auch der Bereich der eher ungeplanten Sozialisation, womit auf sämtliche schulische Interaktionserfahrungen, aber auch das geltende Normen- und Wertgefüge abgehoben wird. Damit wird das Schulklima und die Schulkultur in den Blick genommen, die in Abhängigkeit ihrer jeweiligen Ausprägung demokratieförderliche oder -hinderliche Bedingungen schaffen. Als Elemente einer demokratieförderlichen Schulkultur nennt Aurin (1998)

insbesondere den Konsens und die Kooperation der Beteiligten; Helsper (2001) und Henckenborg (1997) verweisen vor allem auf die Gestaltung von Anerkennungsverhältnissen in den Interaktionsbeziehungen.

Empirische Befunde zur Förderung der Demokratiekompetenz durch die Schule

Inwieweit Schule tatsächlich zum Aufbau demokratischer Handlungskompetenzen beitragen kann, ist letztlich Frage der empirischen Prüfung. In der Literatur finden sich zahlreiche Hinweise auf einen positiven Zusammenhang von Aspekten der Unterrichtsgestaltung und des Schullebens mit Facetten demokratischer Handlungskompetenz auf Seiten der Schülerinnen und Schüler. Einschlägig sind hier beispielsweise die Befunde der zweiten IEA Civic Education Study (Torney-Purta, Lehmann, Oswald und Schulz 2001). Insbesondere die Gestaltung eines diskursiven Klassenklimas, das Möglichkeiten der kontroversen Auseinandersetzung erlaubt und die unterschiedlichen Standpunkte der Beteiligten ernst nimmt, zeigt deutlich positive Effekte auf sowohl demokratiebezogenes Wissen als auch Einstellungen (Watermann 2003). Torney-Purta und Barber (2005) können darüber hinaus positive Effekte für Variablen des Schulklimas bzw. der Schulkultur aufzeigen.

Auch die beim DIPF liegende Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ erlaubt es, den Zusammenhang schulischer Variablen mit demokratischen Handlungskompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu beschreiben. Zunächst ist darauf einzugehen, wie dort demokratische Handlungskompetenzen operationalisiert und erfasst werden. Grundlage ist der zu Beginn des Programms durch Experten und beteiligte Schulen erarbeitete Kriterienkatalog (<http://www.blk-demokratie.de/programm/externe-evaluation/kriterienkatalog.html>), der auf individueller Ebene zwischen politischen Kompetenzen sowie sozialen und Selbstkompetenzen unterscheidet; auf schulischer Ebene werden Variablen der Mitbestimmung bzw. Partizipation sowie die Einbettung der Schule in ihr

5 Auf eine Wiedergabe der Debatte zwischen Verfechtern des Politiklernens und des Demokratielernens wird hier verzichtet; Interessierte seien u. a. auf Massing 2002; Fauser 2004; Himmelmann 2004 verwiesen.

Umfeld in den Blick genommen. Wenngleich diese Systematisierung auf den ersten Blick nicht der oben genannten Dreiteilung folgt, so ist es bei genauerer Betrachtung dennoch möglich, für die drei interessierenden Bereiche (Wissen – Einstellungen – Handeln) entsprechende Kompetenzfacetten zu untersuchen. Beispielhaft werden im folgenden drei Indikatoren herausgegriffen. Datengrundlage ist die erste Erhebung im Rahmen der externen Evaluation, an der sich 137 Schulen, ca. 6700 Schülerinnen und Schüler sowie etwa 3500 Lehrkräfte beteiligten (Klieme, Abs und Diedrich 2004):

- **Demokratisches Wissen:** Hierbei handelt es sich um eine Skala aus sieben Items, die zentrale Prinzipien der demokratischen Verfassung (z. B. Pluralität, Repräsentativität) beschreiben ($M = 5.36$, $SD = 1.76$; $Min = 0$, $Max = 7$). Grundlage ist der Wissenstest der IEA Civic Education Study.
- **Einstellungen:** Beispielhaft wird eine Skala zur Haltung gegenüber der Integration von Ausländerinnen und Ausländern gewählt, die ebenfalls der IEA Civic Education Study entstammt ($M = 2.96$, $SD = 0.77$; $Min = 1$, $Max = 4$). Ein Item lautet beispielsweise „Ausländer sollten in Deutschland den Bundestag mitwählen dürfen“.
- **Handeln:** Hier wird ein Indikator für politisches Engagement gewählt, wobei ein sehr breites Verständnis des Politikbereichs zugrunde gelegt wird. Erfragt wurden Erfahrungen mit 18 teils konventionellen (Leserbriefe schreiben), teils unkonventionellen (Hausbesetzung) politischen Aktivitäten ($M = 4.25$, $SD = 2.61$; $Min = 0$, $Max = 18$).

Zunächst ist zu fragen, inwieweit eine Suche nach schulischen Einflussmöglichkeiten überhaupt gerechtfertigt ist; Voraussetzung dafür ist eine systematische Varianz zwischen den Schülerinnen und Schülern verschiedener Schulen in den drei Variablen. Dazu wird jeweils der so genannte intra class coefficient berechnet, ein Maß, das angibt, wie viel Varianz auf der Schulebene gebunden wird. Für die Wissensskala sind dies 24.7 % der Varianz, für die Einstellungsvariable 6.6 % und für die Aktivitätsskala 8.2 %. Unabhängig von der Frage,

auf welche Faktoren diese systematischen Unterschiede zurückzuführen sind (beispielsweise sind hier noch sämtliche Effekte der Schulform enthalten), wird an diesen Zahlen deutlich, dass es sich lohnt, nach schulinternen Faktoren zu suchen, die Unterschiede in den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler bedingen.

Ein erster explorativer Versuch dazu wurde unternommen, indem in einem Teil der Stichprobe diejenigen Schulen ausgewählt und näher betrachtet wurden, deren Schülerinnen und Schüler sich durch ein besonders hohes bzw. niedriges Maß an demokratischen Handlungskompetenzen auszeichnen (Diedrich 2006). Diese Schulen wurden systematisch auf Unterschiede hinsichtlich demokratieförderlicher Bedingungen untersucht. Dabei zeigte sich für die drei betrachteten Variablen ein durchgängiges Muster: Die beiden Gruppen (hohe bzw. niedrige Demokratiekompetenzen) unterscheiden sich im Hinblick auf die Einschätzungen bzw. Wahrnehmungen der Schüler zu spezifischen Aspekten des Schullebens. Es sind dies vor allem die wahrgenommenen Diskurs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten im Unterricht, aber auch die Einschätzung, inwieweit die Schule als Ganze ein Ort ist, in dem Demokratie gelebt wird. Insgesamt zeigt sich, dass in Schulen mit höherer Demokratiekompetenz die Schülerinnen und Schüler signifikant positivere Einschätzungen dieser Faktoren vornehmen. Mit anderen Worten: Dort, wo Schülerinnen und Schüler Möglichkeiten der Mitbestimmung, des gleichberechtigten Diskurses, ein Ernstgenommenwerden ihrer Positionen erleben, zeigen sie ein höheres Niveau demokratischer Handlungskompetenzen.

Fazit

Demokratisch verfasste Gesellschaften werden maßgeblich von spezifischen Voraussetzungen ihrer Bürgerinnen und Bürger getragen. Diese Voraussetzungen lassen sich mit dem Schlagwort „demokratischer Handlungskompetenzen“ beschreiben, wozu grundlegende Kenntnisse über das politische System, die Funktion politischer Institutionen und Organe sowie über die Mechanis-

men politischer Entscheidungsfindung und Einflussnahme zählen, aber auch Einstellungen und Haltungen, die Loyalität und Zugehörigkeit gegenüber dem politischen System ermöglichen, die wiederum Voraussetzung sind für die Bereitschaft, sich handelnd einzubringen. Eine umfassende Systematisierung aller denkbaren relevanten Kompetenzen scheint angesichts der Fülle unterschiedlicher Ansätze problematisch, da es ein „richtiges“ Schema, das zudem unterschiedliche Theorierichtungen integriert, nicht zu geben scheint. Vielmehr handelt es sich bei der Beschreibung demokratischer Handlungskompetenzen stets um Näherungsversuche, um das komplexe Feld besser eingrenzen zu können. Bei aller konzeptionellen Vielfalt sollte jedoch deutlich geworden sein, dass es zur Herstellung der Voraussetzungen einer funktionierenden Demokratie umfassender Bemühungen verschiedener Instanzen bedarf. Neben den Familien sind dies vor allem die Schulen, die als zentraler Ort der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen maßgeblich dazu beitragen können, dass Heranwachsende zur mündigen Teilhabe an der demokratisch verfassten Gesellschaft befähigt werden. Erste explorative Befunde deuten an, dass Schulen über ein hohes Potenzial zur Förderung von Demokratiekompetenz verfügen. Wenngleich hier keine kausalen Aussagen getroffen werden können, so konnte zumindest gezeigt werden, dass ein höheres Niveau demokratischer Handlungskompetenzen vor allem an den Schulen zu finden ist, an denen Schülerinnen und Schüler von mehr Diskurs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten berichten. Inwieweit die Ausgestaltung demokratieförderlicher Bedingungen tatsächlich die Ursache für einen Kompetenzerwerb ist, bleibt Gegenstand weiterer Analysen. In jedem Fall gilt, dass auch die Förderung überfachlicher Kompetenzen einen wichtigen Aspekt schulischer Qualität darstellt.

Literatur

- Aristoteles (2003). Politik. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
Aurin, K. (1998). Konsens und Kooperation - Strukturelemente demokratisch gestalte-

Gegenstand weiterer Analysen. In jedem Fall gilt, dass auch die Förderung überfachlicher Kompetenzen einen wichtigen Aspekt schulischer Qualität darstellt.

Literatur

- Aristoteles (2003). Politik. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Aurin, K. (1998). Konsens und Kooperation - Strukturelemente demokratisch gestalteter Schulkultur. In J. Keuffer, H.-H. Krüger, S. Reinhardt, E. Weise und H. Wenzel (Hrsg.): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation - Management - Lebensweltgestaltung (118-137). Weinheim: Beltz.
- Avenarius, H. (2001). Einführung in die Rechtsordnung der Bundesrepublik Deutschland. 3. Aufl. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Bader, R. (1989). Berufliche Handlungskompetenz. Die berufsbildende Schule, 41(2): 73-77.
- Böckenförde, E.-W. (1976). Staat - Gesellschaft - Freiheit. Studien zur Staatstheorie und zum Verfassungsrecht. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Denninger, E. (1995). „Streitbare Demokratie“ und Schutz der Verfassung. In E. Benda, W. Maihofer und H.-J. Vogel (Hrsg.): Handbuch des Verfassungsrechts der Bundesrepublik Deutschland. 2., neubearbeitete und erweiterte Auflage (675-716). Berlin: Walter de Gruyter.
- Dewey, J. (2000). Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Herausgegeben von Jürgen Oelkers. Weinheim: Beltz.
- Diedrich, M. (2006). Connections between quality of school life and democracy in German schools. In A. Sliwka, M. Diedrich und M. Hofer (Hrsg.): Citizenship Education. Theory - Research - Practice (121-134). Münster: Waxmann.
- Edelstein, W. & Fauser, P. (2001). Demokratie Lernen und Leben. Gutachten zum Programm. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung Heft 96. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Fauser, P. (2004). Demokratiepädagogik oder politische Bildung? kursiv, 2004(1): 44-48.
- Fraenkel, E. (1991). Der Pluralismus als Strukturelement der freiheitlich-rechtsstaatlichen Demokratie. In A. von Brünneck (Hrsg.): Deutschland und die westlichen Demokratien (297-325). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Grob, U. & Maag Merki, K. (2001). Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems. Bern: Lang.
- Häberle, P. (1981). Verfassungsprinzipien als Erziehungsziele. In K. Eichenberger und J. P. Müller (Hrsg.): Recht als Prozeß und Gefüge. Festschrift für Hans Huber zum 80. Geburtstag (211-239). Bern: Stämpfli.
- Helsper, W. (2001). Schülerpartizipation und Schulkultur - Bestimmungen im Horizont schulischer Anerkennungsverhältnisse. In J. Böhme und R.-T. Kramer (Hrsg.): Partizipation in der Schule. 37-48. Opladen: Leske + Budrich.
- Henkenborg, P. (1997). Die Selbsterneuerung der Schule als Herausforderung: Politische Bildung als Kultur der Anerkennung. Politische Bildung, 30(3): 60-89.
- Himmelmann, G. (2004). Demokratie lernen und leben - ein Gegensatz? Thesenpapier vom 9. Bundeskongress für Politische Bildung vom 6. - 8.3.2003 in Braunschweig.
- Himmelmann, G. (2005). Was ist Demokratiekompetenz? Ein Vergleich von Kompetenzmodellen unter Berücksichtigung internationaler Ansätze. Beiträge zur Demokratie-Pädagogik - Eine Schriftenreihe des BLK-Programms: „Demokratie lernen und leben“. verfügbar unter: <http://www.blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Himmelmann2.pdf> [1.8.2006].
- Klieme, E., Abs, H. J. & Diedrich, M. (2004). Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben. Erster Bericht über die Ergebnisse der Eingangserhebung 2003. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Klieme, E., Funke, J., Leutner, D., Reimann, P. & Wirth, J. (2001). Problemlösen als fächerübergreifende Kompetenz. Zeitschrift für Pädagogik, 47(2): 179-200.
- Massing, P. (2002). Demokratie-Lernen oder Politik-Lernen? In G. Breit und S. Schiele (Hrsg.): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung (160-187). Schwalbach/Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Rychen, D. S. & Hersh Salganik, L. (2003). Key Competencies for a successful life and a well-functioning society. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2003). A holistic model of competence. In D. S. Rychen und L. H. Salganik (Hrsg.): Key competencies for a successful life and a well-functioning society. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Torney-Purta, J. & Barber, C. (2005). Democratic school engagement and civic participation among European adolescents: analysis of data from the IEA Civic Education Study. www.sowi-onlinejournal.de/2005-se/torney_purta_barber_iea_analysis.htm [1.8.2006].
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age fourteen. Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Watermann, R. (2003). Diskursive Unterrichtsgestaltung und multiple Zielerreichung im politisch bildenden Unterricht. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 23(4): 356-370.

Mit dem ProfilPASS die individuelle Handlungsfähigkeit erhöhen

Maika Reimer

In modernen Wissensgesellschaften wird zunehmend die Eigenverantwortlichkeit des Individuums betont. Besonders auf dem Arbeitsmarkt sind die Menschen vor dem Hintergrund der Marginalisierung des Normalarbeitsverhältnisses dazu gezwungen, ihre Erwerbsbiographien aktiv zu gestalten,



Maika Reimer

ten, um mit den Anforderungen einer sich rapide verändernden Arbeitswelt mithalten zu können. Das lebenslange Lernen wird in diesem Kontext als der Schlüssel zum Erhalt der individuellen Beschäftigungsfähigkeit gesehen. Im „Memorandum über lebenslanges Lernen“ der Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000) wird dies explizit zum Ausdruck gebracht. Weiter wird die Bedeutung von *non-formalen und informellen Lernformen* im Rahmen des lebenslangen Lernens unterstrichen. Non-formales Lernen erfolgt intendiert und organisiert in Kursen oder Lehrgängen außerhalb schulischer, universitärer oder beruflicher Bildungsgänge. Informelles Lernen geschieht eher beiläufig und häufig ohne Intention, beispielsweise am Arbeitsplatz durch den Austausch mit Kollegen oder die Lektüre von Fachzeitschriften. Im Gegensatz dazu findet das formale Lernen in schulischen, universitären oder beruflichen Bildungsgängen statt und zielt auf die Ausstellung eines im deutschen Bildungswesen anerkannten Zertifikats.

Das ProfilPASS-Projekt

Im BLK-Projekt „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“ steht vor allem das Lernen in non-formalen und informellen Settings im Zentrum der Betrachtung. Aufbauend auf den Empfehlungen einer Machbarkeitsstudie (BMBF 2004) wurde im Jahr 2004 von einem Projektkonsortium bestehend aus Vertretern des DIPF, des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) und des Instituts für Entwicklungsplanung und Strukturforschung an der Universität Hannover (ies) der *ProfilPASS* als Instrument zur Ermittlung und Dokumentation individueller Kompetenzen entwickelt. Aus der spezifischen Perspektive dieses Projekts bilden die Kompetenzen eines Menschen die Grundlage für seine Handlungsfähigkeit.

Die *Handlungsfähigkeit* der Nutzerinnen und Nutzer wird gestärkt, indem diese sich im ProfilPASS mit ihren Fähigkeiten und Kompetenzen, die sie auf den verschiedenen Stationen ihres Lebenswegs erworben haben, auseinandersetzen. Grundannahme des Projekts ist es, dass Menschen – speziell Menschen im fortgeschrittenen Alter und entsprechender Lebenserfahrung – über eine Vielzahl von Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen, ohne dass sie sich dieser bewusst wären oder ohne dass sie diese in einem Maße in ihr *Selbstkonzept*

unterstützen, werden bei der Bearbeitung des ProfilPASSes die Kompetenzen schrittweise aus *konkreten Tätigkeiten* abgeleitet.

Im ProfilPASS werden *acht Tätigkeitsfelder* vorgegeben (Abbildung 1), die dem Nutzenden dabei helfen sollen, seine Biographie systematisch zu betrachten. Diese Tätigkeitsfelder werden auf kompetenzrelevante Lernerfahrungen hin untersucht. Die Nutzerinnen und Nutzer sind aufgefordert, die im Rahmen der Selbstexploration ermittelten Fähigkeiten anhand einer vierstufigen, an das europäische Sprachenportfolio angelehnten Skala (Abbildung 2) zu bewerten. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich die Kompetenzen und die Fähigkeiten einer Person darin unterscheiden, dass Kompetenzen selbständig und in unterschiedlichen Kontexten eingesetzt werden können. Die Exploration der Fähigkeiten und ihre Bewertung wird durch eine *professionelle Beratung* unterstützt. Diese ist in Umfang und Art auf die Erfordernisse der konkreten Beratungssituation (Voraussetzungen der ProfilPASS-Nutzenden, Beratungsform etc.) abgestimmt. Die Nutzerinnen und Nutzer erhalten zum einen eine Hilfestellung bei der Bearbeitung des ProfilPASSes, zum anderen dient die begleitende Beratung auch der Spiegelung der individuellen Erfahrungen der Nutzenden

Hobbys und Interessen	Haushalt und Familie	Schule	Berufsausbildung
Wehrdienst Zivildienst Soziales Jahr	Arbeitsleben Praktika Jobs	Politisches und soziales Engagement/ Ehrenamt	besondere Lebenssituationen

Abbildung 1: Tätigkeitsfelder im ProfilPASS

eingebettet hätten, dass sie in Selbstauskünften, beispielsweise in Bewerbungssituationen, konkrete Angaben dazu machen könnten. Um im Alltag selbstbestimmt handlungsfähig zu sein, muss der Mensch seine Kompetenzen jedoch bewusst in sein Selbstkonzept integriert haben. Um die Integration der Kompetenzen in das Selbstkonzept zu

und der Unterstützung bei der individuellen Entwicklungsplanung. Am Ende der Beratung erhalten die Nutzenden den *ProfilPASS Kompetenz-Nachweis*, in dem die Teilnahme an dem angeleiteten selbstexplorativen Prozess individuell bestätigt wird und auf Wunsch die ermittelten Fähigkeiten und Kompetenzen dokumentiert werden.

A	B	C1	C2
Ich kann es unter Anleitung durch eine andere Person oder mit Hilfe einer schriftlichen Anleitung tun.	Ich kann es selbstständig unter ähnlichen Bedingungen tun.	Ich kann es selbstständig in unterschiedlichen Zusammenhängen (Situation, Bedingung, Ort, Arbeitsgebiet) tun.	Ich kann es selbstständig in unterschiedlichen Zusammenhängen tun und kann es erläutern und vormachen.
Fähigkeiten		Kompetenzen	

Abbildung 2: Niveaustufen im ProfilPASS

Der biographisch orientierte Ansatz der Kompetenzermittlung im ProfilPASS unterstreicht im Gegensatz zu eher defizitorientierten Verfahren die *Wertschätzung von Lebenserfahrung*. Indem ein Mensch seine Biographie betrachtet und sich seiner Kompetenzen bewusst wird, wird er für Lernerfahrungen abseits formaler Ausbildungsgänge sensibilisiert. Gerade Personen mit schwierigen formalen Bildungsbiographien, für die Lernen oftmals negativ konnotiert ist, können das Lernen während der ProfilPASS-Bearbeitung als etwas Positives erleben.

Der ProfilPASS ist ein *entwicklungsorientiertes Instrument*. Zum einen soll er die Nutzerinnen und Nutzer lebenslang begleiten, sodass auch neue Lernerfahrungen dokumentiert werden können. Zum anderen werden die Nutzerinnen und Nutzer im ProfilPASS dazu ange-regt, auf Basis der zuvor ermittelten Fähigkeiten und Kompetenzen eigene Entwicklungsziele festzulegen.

Erprobung und Evaluation

Der ProfilPASS wurde von September 2004 bis April 2005 mit 1178 ProfilPASS-Exemplaren bei über 30 kooperierenden Institutionen (mehrheitlich Lernende Regionen und Weiterbildungseinrichtungen) bundesweit erprobt. Die *Einsatzszenarien* der Erprobung haben sich hinsichtlich Zielgruppen und Umsetzung der Beratung als sehr heterogen erwiesen (offene und geschlossene Angebote, Gruppen- und Einzelberatung, Schülerinnen und Schüler, langzeitarbeitslose Jugendliche, Tagesmütter, Sozialhilfeempfänger, Arbeitssuchende, Berufstätige, u. a.). Bis Mai 2006 erreichte der ProfilPASS eine Gesamtauflage von 5.000 Exemplaren.

Die Erprobung wurde anhand eines *standardisierten Fragebogens für Nutzende* und eines *standardisierten Fragebogens für Beratende* evaluiert. Zur Vertiefung und Ergänzung der quantitativen Daten wurden *leitfadengestützte Interviews* mit 63 Koordinatoren und Beratenden bei 27 Kooperationspartnern geführt. Der *Fragebogenrücklauf* bei den Nutzenden betrug 36%, bei den Beratenden 76%. In den leitfadengestützten Interviews wurde deutlich, dass der ProfilPASS häufig in Beratungskontexten mit Personen eingesetzt worden ist, denen eine gewisse Bildungsferne unterstellt werden kann. Die Analyse der soziodemographischen Daten der Nutzerinnen und Nutzer zeigt jedoch, dass sich der Fragebogenrücklauf zu etwa 41% aus Personen mit Hochschulreife rekrutiert, während Personen ohne Schulabschluss bzw. mit Hauptschulabschluss nur etwa 18% der Befragten ausmachen. Daher liegt die Vermutung nahe, dass es bei der Bearbeitung der Fragebögen zu einem systematischen Ausfall von Nutzerinnen und Nutzern mit niedrigerem Bildungshintergrund gekommen ist.

Der ProfilPASS wird von der Mehrheit der Nutzenden als überwiegend nützlich bis sehr nützlich bewertet (58%), nur 13% halten ihn für wenig bis gar nicht nützlich. Mehr als 90% der Beratenden halten den ProfilPASS für geeignet, nicht bewusste Kompetenzen zu entdecken. Diesem *positiven Globalurteil* zum Trotz scheint die Bewusstmachung nicht bewusster Kompetenzen, ein Ziel des ProfilPASSes, nicht im erwarteten Umfang erreicht worden zu sein: Lediglich 27% der befragten Nutzerinnen und Nutzer geben an, in hohem oder sehr hohem Maße bislang nicht bewusste Kompetenzen bei sich entdeckt zu haben. In den Gesprächen mit den Bera-

terinnen und Beratern wurde deutlich, dass es sich hier um eine Unschärfe des Evaluationsinstruments handeln könnte. Die Interviewten betonten, dass es nicht unbedingt zu einer Bewusstmachung nicht bewusster Kompetenzen gekommen sei, sondern dass bereits bewusste Kompetenzen im Laufe der ProfilPASS-Bearbeitung mit einer *neuen positiveren Wertigkeit* wahrgenommen worden wären.

Neben soziodemographischen Daten der Nutzenden (z. B. Alter, Geschlecht, Bildung, Migrationsstatus) wurden psychologische Nutzervariablen (persönliche Eigenschaften, Werte und Ziele, Lebenszufriedenheit) und Prozessvariablen (z. B. Häufigkeit der Beratung) erhoben. Mittels multipler Regression wurden die verschiedenen *Variablenblöcke* auf ihre Wirkung hinsichtlich des wahrgenommenen Nutzens des ProfilPASSes untersucht. Es zeigt sich, dass die verschiedenen Variablenblöcke zusammen genommen ca. 54% der Variation der Nutzenurteile des ProfilPASSes erklären. Betrachtet man die Variablenblöcke getrennt, so resultiert für die *psychologischen Variablen* ein Anteil von 32%. Vor allem Personen, die mit ihrer persönlichen und/oder beruflichen Situation eher unzufrieden sind, geben an, mehr von der Bearbeitung des ProfilPASSes zu profitieren. *Soziodemographische Variablen* weisen 18% Varianzaufklärung auf, wobei insbesondere Personen mit niedrigen formalen Bildungsqualifikationen den Nutzen der Bearbeitung höher bewerten, während jüngere Nutzende, die noch in der Schule oder Ausbildung sind, den Nutzen geringer einschätzen. Auf Aspekte des *Beratungsprozesses* sind etwa 12% der Kriteriumsvarianz zurück zu führen. Hier zeigt sich, dass insbesondere Erwachsene, die bei der Bearbeitung beraten werden, einen höheren Nutzen empfinden. Die Beratung selbst wird von denjenigen, die Beratung erhalten haben, mehrheitlich positiv bewertet.

Jüngere Nutzende geben an, etwas mehr Probleme bei der Bearbeitung des ProfilPASSes gehabt zu haben als ältere Nutzende, was sich in einer leicht negativen Korrelation von Lebensalter und berichteten Problemen zeigt ($r=-$

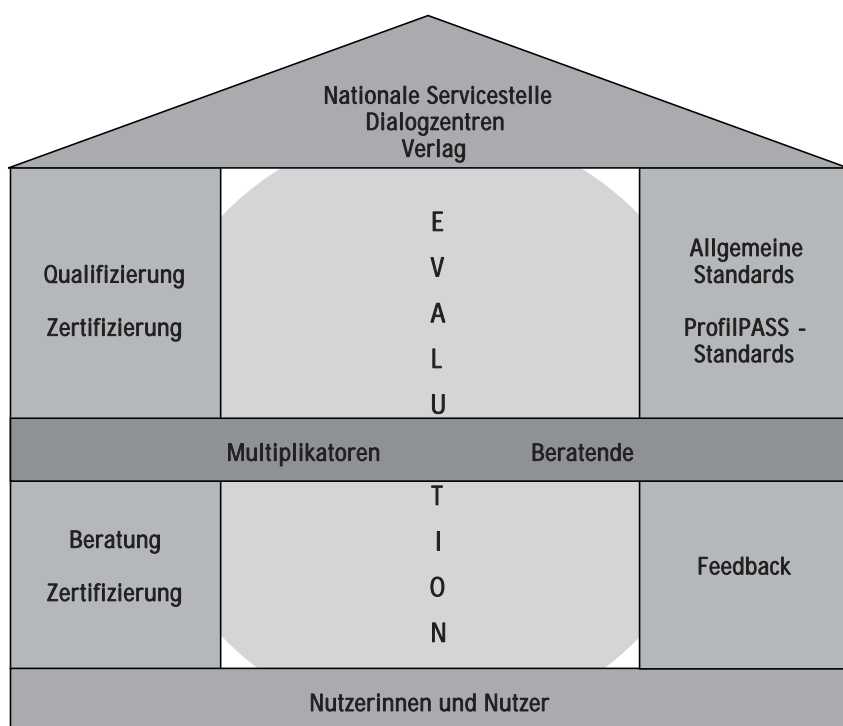


Abbildung 3: ProfilPASS-Qualitätskonzept

Das Ziel der aktuellen Projektphase ist es, den auf Basis der Evaluationsergebnisse überarbeiteten ProfilPASS nach Beendigung der Projektförderung ab April 2007 als marktfähiges und finanziell eigenständiges Instrument zur Kompetenzermittlung und -dokumentation in der deutschen Bildungslandschaft zu etablieren. Dieser Umstand unterscheidet das ProfilPASS-Projekt von anderen Initiativen in diesem Bereich, denen der Übergang vom Pilotstatus in die Alltagswirklichkeit häufig nicht gelingt. Es zeigt sich bereits, dass der ProfilPASS in der Praxis auf positive Resonanz stößt: Von Mai bis in die erste Juli-Woche 2006 wurden auf den Internetseiten des ProfilPASS-Projekts über 130.000 Anfragen von fast 7000 Besuchern erfasst. Die positiven Ergebnisse aus der Evaluation und der hohe Zuspruch machen deutlich, dass ein System wie der ProfilPASS, das biographisch orientiert formal, non-formal und informell erworbene Kompetenzen bilanziert, eine wertvolle Orientierungshilfe bei der Gestaltung individueller Erwerbs- und Bildungsbiographien darstellen kann.

.15). Von den Beraterinnen und Beratern wird dies in den Interviews vor allem mit der eher kurzen Erfahrungsspanne jugendlicher Biographien begründet, aber auch mit dem sprachlichen Anspruchsniveau des ProfilPASSes. Allgemein konstatieren die Beraterinnen und Berater eine gewisse Jugendferne hinsichtlich der Gestaltung und Methodik des Passes.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der ProfilPASS und die Beratung durch die Nutzenden *überwiegend positiv* bewertet werden. Die Evaluation hat aber auch Optimierungspotentiale (u. a. Sprache, Jugendliche) aufgezeigt (DIPF/DIE/IES 2006a).

Qualitätssicherung der ProfilPASS-Beratung

Wie die Evaluationsergebnisse zeigen, hat die begleitende Beratung einen bedeutsamen Einfluss auf die Nutzenwahrnehmung bei der Bearbeitung des ProfilPASSes. Um eine qualitativ hochwertige Beratung gewährleisten zu können, ist es – gerade angesichts der Heterogenität der Einsatzszenarien – wichtig, der Beratung einen einheit-

lichen Rahmen zu geben. Bestandteil dieses Rahmens ist das bereits in der Erprobung zum Einsatz gekommene und auf Basis der Evaluationsergebnisse weiterentwickelte Qualifizierungs- und Zertifizierungskonzept für ProfilPASS-Beratende. Alle Beratenden, die mit dem ProfilPASS arbeiten und den ProfilPASS Kompetenz-Nachweis ausstellen wollen, müssen in der Regel eine ProfilPASS-Beraterqualifizierung durchlaufen. Nach Abschluss der Qualifizierung erhalten sie ein Zertifikat, das sie als ProfilPASS-Beratende ausweist. Die *Zulassung zur Beraterqualifizierung* wird im ProfilPASS-Qualitätsmanual (DIPF/DIE/IES 2006b) geregelt. Die Zulassung ist an die Voraussetzungen Hochschulabschluss und beraterische Vorerfahrung geknüpft. Im Sinne der Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen können allerdings auch Personen ohne Hochschulabschluss mit einer umfangreicheren Beratungserfahrung und nachgewiesenen beraterrelevanten Fortbildungen zur Teilnahme an der Qualifizierung zugelassen werden. Die Zertifizierung der Beratenden ist Teil der Inputsteuerung im ProfilPASS-Qualitätskonzept, das in Abbildung 3 überblicksartig dargestellt wird.

Literatur

- BMBF (Hg.) (2004): Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojekts „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“. Berlin.
 - DIPF/DIE/IES (2006a): ProfilPASS - Dokumentation zur Entwicklung, Erprobung und Evaluation. Saarbrücken.
 - DIPF/DIE/IES (2006b): ProfilPASS – Qualitätsmanual. (noch unveröffentlichtes Projektpapier)
 - Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Memorandum über lebenslanges Lernen. 1862/2000 (SEK). Brüssel.
- www.profilpass.de

Kontakt:
 Maïke Reimer, reimer@dipf.de
 Dr. Harry Neß, ness@dipf.de

Integration von Ausbildungsprozessen im IZ Bildung am Beispiel des Fachportals Pädagogik

Sieglinde Jornitz

Im August 2005 konnte das Internetangebot www.fachportal-paedagogik.de des IZ Bildung online geschaltet werden. Die Anmerkungen, Rückfragen und Kritikpunkte ließen den Wunsch entstehen, eine externe Evaluation des Portals durchzuführen. Weil für ein solches Vorhaben jedoch im DFG geförderten Projektplan kein Geld vorgesehen war, wurde überlegt, dieser Aufgabe in Zusammenarbeit mit einer Studierendengruppe durchzuführen.

Bald war der bereits bestehende Kontakt zu Prof. Dr. Michael Burmester von der Hochschule der Medien (HdM) in Stuttgart wieder aufgenommen. Er zeigte sich bereit, die Evaluation in Form einer Usability-Studie im Rahmen einer Lehrveranstaltung zu entwerfen, so dass Studierende des Informationsdesigns im dritten Semester mit der Aufgabe betraut wurden.

Zu den Ausbildungsinhalten des Studienganges in Stuttgart gehört u.a. das Kennenlernen von unterschiedlichen Evaluationsinstrumenten der Erhebung und Auswertung. Prof. Burmester flankierte daher die konkrete Vorbereitung der Studie mit Seminarsitzungen zu unterschiedlichen Erhebungsmethoden, was den Studierenden eine reflexive Haltung zu ihrem eigenen Tun ermöglichte. Gleichzeitig erforderte die Planung und Durchführung der Evaluation ein hohes Maß an (nicht nur) zeitlichem Engagement, das über die gemeinhin übliche Semesterwochenstundenzahl deutlich hinausging.

Auf Seiten des IZ Bildung wurde die Volontärin der wissenschaftlichen Dokumentation Andrea Völkerling in die Studie eingebunden. Aufgrund ihres pädagogischen Fachstudiums sowie des in der dokumentarischen Fortbildung bereits Gelernten war es möglich, Teile der Studie durch sie entwerfen und umsetzen zu lassen. Da diese Aufgaben nicht in einen curricularen Ausbildungszusammenhang eingebunden waren, wurde von Seiten des DIPF darauf geachtet, dass eine intensive Betreuung

während der Studie gegeben war, die auch technisch-inhaltliche Erläuterungen zu den Nutzungsmöglichkeiten des Fachportals Pädagogik einbezog.

Was waren nun die Ziele der geplanten Studie? Das Fachportal Pädagogik bietet umfassende Literaturinformationen, von den bibliographischen Daten über das elektronische Dokument selbst bis zu Personen- und Institutionenadressen. Das Angebot ist aufgefächert in drei Zugänge, von denen die FIS Bildung Literaturdatenbank den Schwerpunkt neben Metasuche und Branchenverzeichnis bildet⁶.

Eine Evaluation der Nutzung dieser Angebote sollte Aufschluss darüber geben, ob die Recherchierenden schnell und einfach zu den Informationen gelangen, wie der Webauftritt hinsichtlich seiner Gestaltung und Funktionalität verbessert werden könnte und ob der Aspekt der Barrierefreiheit bei der Programmierung des Portals zufriedenstellend umgesetzt wurde.

Konkret bedeutete dies, dass das Fachportals Pädagogik mit Hilfe von fünf verschiedenen Zielgruppen (BibliothekarInnen, Studierende, WissenschaftlerInnen, Sehbehinderte und LehrerInnen) hinsichtlich aller drei Zugänge (FIS Bildung Literaturdatenbank, Metasuche und Branchenverzeichnis) untersucht werden sollte. Dabei ging es nicht darum, die Probanden daraufhin zu testen, wie gut oder schlecht sie das Webangebot handhaben, sondern darum, mittels ihres je spezifischen Blickwinkels, ihrer je spezifischen Herangehensweisen mögliche Schwachstellen des Portals aufzuzeigen. Die Probandinnen und Probanden wurden so zu „Evaluatoren“ des Portals. Die Studierenden waren die Beobachter und Protokollanten des Geschehens.

Das DIPF und die Hochschule für Medien legten gemeinsam die Ziele und den Umfang der Usability-Studie fest. Es sollten für jede Zielgruppe drei bis fünf „Evaluations-Probanden“ akquiriert werden, die dann im Test mit Hilfe eines Leitfadens durch die einzelnen Bereiche des Fachportals Pädagogik navigierten. Der Test dauerte ca. 1,5 Stunden und wurde unter Verwendung der *thinking aloud*-Methode⁷ durchgeführt, protokolliert und per Video aufgezeichnet.

Zu den Aufgaben der Volontärin des DIPF gehörte es, die für den Testleitfaden grundlegenden Szenarien zu entwickeln. D.h. für fünf Zielgruppen entwarf sie die Aufgaben für den 1,5 stündigen Test. Es musste dabei gewährleistet werden, dass sich zum einen die Probanden in den vorgelegten Szenarien mit möglichst zielgruppenspezifischen, realistischen Aufgaben konfrontiert sahen und zum anderen dass alle zu evaluierenden Bereiche des Portals abgedeckt wurden. Die Vertrautheit mit den Funktionalitäten des Portals und die spezifischen fachlichen - hier pädagogischen - Fragestellungen bildeten die Voraussetzung für eine solide Entwicklung der Szenarien.

Konkret seien hier beispielhaft einige der Aufgaben der Szenarien vorgestellt:

- Die Zielgruppe der Lehrerinnen und Lehrer wurde bspw. aufgefordert, Literatur über das finnische Schulsystem sowie Adressen von Einrichtungen zu suchen, die hierzu Informationsmaterial bereitstellen. Es galt herauszufinden, ob es verwirrend ist, bereits auf der Startseite des Fachportals Pädagogik drei gleichberechtigte Zugänge – FIS Bildung Literaturdatenbank, Metasuche und Branchenverzeichnis – ange-

6 Zur kurzen Erläuterung der Zugänge siehe die Startseite des Fachportals Pädagogik: www.fachportal-paedagogik.de

7 Mit der *thinking aloud*-Methode wird die Testperson dazu angehalten, parallel zu dem gezeigten Suchverhalten und der Lösung der Aufgaben seiner Gedanken und Meinungen laut auszusprechen.

zeigt zu bekommen. Gleichzeitig sollte dabei das Suchverhalten der Testpersonen beobachtet werden, etwa auf welche Links sie klicken oder welche sie ggf. übersehen.



Dr. Sieglinde Jornitz

- Die Bibliothekarinnen und Bibliothekare wurden vor die Aufgabe gestellt, eine Studentin dabei zu unterstützen, sich einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand zum Thema „Medienpädagogik in der Grundschule“ zu verschaffen. Dabei sollte insbesondere überprüft werden, ob die Suche nach Literatur zu bestimmten Themen und nach Adressen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit bestimmten Schwerpunkten im Fachportal sinnvoll strukturiert und transparent erscheint.
- Die sehbehinderten Probandinnen schließlich wurden gebeten, nach Veranstaltungen zum Thema Ganztagschule zu suchen, um so zu testen, ob sie im Fachportal Pädagogik mit Screenreadern und der verwendeten Vergrößerungssoftware barrierefrei navigieren können und problemlos an alle zur Verfügung stehenden Informationen gelangen.

Zu den Aufgaben der Studierenden des Informationsdesigns gehörte es, die Akquisition der Probandinnen und Probanden zu organisieren, den Ablaufplan für die Evaluation zu erstellen, diese – teils im Labor in Stuttgart, teils im DIPF – durchzuführen und die Auswertung vorzunehmen.

D.h., dass aus den von der Volontärin entwickelten Szenarien der zielgruppenspezifische Leitfaden erstellt wurde. Dieser wurde so aufbereitet, dass er die Probandinnen und Probanden dazu anhielt, ihre Handlungen ausreichend

zu kommentieren. Für die den Test leitenden Studierenden wurde ein zweiter Leitfaden erstellt, der detaillierte Angaben zur Beantwortung der gestellten Fragen enthielt, um während des Testverlaufs die gewählten Navigationswege der Probandinnen und Probanden einschätzen zu können.

Flankierend dazu entwarfen die Studierenden einen Fragebogen zu den demographischen Daten und zum Kenntnisstand im Umgang mit Datenbanken im Internet und machten sich mit den rechtlichen Rahmenbedingungen (wie z.B. Datenschutz) einer solchen Studie vertraut.

Diese Vorarbeiten mündeten in die konkrete Ausführung der Evaluation. Die Studierenden nahmen die Probanden in Empfang, sie führten den Test mit ihnen durch, der zudem handschriftlich protokolliert und per Kamera aufgezeichnet wurde.

Im Anschluss an die Tests setzte dann die umfassende Auswertung der Ergebnisse ein, die im Februar 2006 als Abschlussbericht vorlag.

Die Ergebnisse der Usability-Untersuchung wurden und werden nun im Projektverlauf des Fachportals Pädagogik in zweifacher Weise von der Volontärin genutzt. Zum einen dienen sie der Nachbereitung: Auf der Grundlage der erhobenen Daten wird eine methodische Reflexion der Untersuchungsanlage vorgenommen. Zum anderen dienen die Ergebnisse auch der Überarbeitung des Fachportals: Es wird ein Pflichtenheft für die weitere technische Ausgestaltung des Portals erstellt, das darüber Aufschluss gibt, wo und mit welcher Priorität Veränderungen an der Konzeption und Programmierung des Fachportals Pädagogik vorgenommen werden müssen, um die Nutzung für die vielfältigen Anforderungen zu verbessern.

Die Ergebnisauswertungen liefern so differenzierte Hinweise darauf, welcher Art die Schwachstellen des Fachportals sind und wie und mit welchem Aufwand diese behoben werden können.

Die Usability-Studie zum Fachportal lag demzufolge zu wesentlichen Teilen in den Händen der Studierenden aus Stuttgart und der Volontärin des DIPF.

Deren Entwicklungsaufgabe bestand darin, in einem zwar geschützten, aber nicht didaktisierten So-tun-als-ob-Umfeld eine Usability-Studie durchzuführen, deren Ergebnisse dann für die Weiterentwicklung des Portals die Grundlage liefern sollten.

Mit der Entscheidung, Auszubildende mit dieser Aufgabe zu betrauen, trat auch die Verantwortung auf den Plan, einen solchen Ausbildungs- und Lernprozess angemessen zu steuern. Die Angemessenheit wiederum ist in der solche Prozesse leitenden pädagogischen Paradoxie zu suchen: die Auszubildenden müssen so behandelt werden, als ob sie schon über das verfügen, was sie eigentlich erst lernen sollen. Nur indem ihnen die Verantwortung übertragen wird, eine Aufgabe voll und ganz zu erfüllen, besteht eine Chance, dass sie im Tun mehr lernen als das bloße Anwenden von Instrumenten, das reine Erfüllen einer Aufgabe. Dass dies in einem pädagogischen Rahmen geschieht, der sie vor einem völligen Scheitern an der Aufgabe bewahrt, ist zugleich auch ein Schutz für die Auszubildenden, die nicht vorschnell in das Geschehen eingreifen müssen, um vermeintliche Fehler zu vermeiden.

Diese Balance zu finden, macht nicht zuletzt den pädagogischen Charme solcher Projekte aus.

Ausbildung weckt und stärkt Kompetenzen: Kenntnisse und Fähigkeiten wurden in der Durchführung der Evaluation des Fachportals Pädagogik erworben, auf die Probe gestellt und mit großem Ernst und Engagement reflektiert. Dass dabei manche Unwägbarkeiten nicht aufgefangen werden konnten, liegt nahe: So bedeutete es für das Projektteam des DIPF weit mehr Aufwand als anfangs prognostiziert, genügend Probandinnen und Probanden anzuwerben, und es zeigte sich, wie schwierig es war, den Studierenden aus Stuttgart ein profundes Wissen über den Gegenstand der Untersuchung – das Fachportal Pädagogik – zu vermitteln. Und nicht zuletzt die Unsicherheit und noch fehlende Souveränität bei der Handhabung der thinking aloud-Methode während der Testdurchführung offenbarten, dass es sich um ein Projekt mit Auszubildenden handelte.

Dennoch oder gerade deswegen ist es lohnend, sich auch am DIPF der Methoden und Umgangsweisen zu versichern, die es ermöglichen, Auszubildende in Projekten mit verantwortungsvollen Aufgaben zu betrauen und sie dadurch im Verlaufe des Lernprozesses in den Stand zu versetzen, individuelle Kompetenzen zu entwickeln und zu schärfen.

Kontakt:
 Dr. Sieglinde Jornitz
 jornitz@dipf.de

Bildung in Deutschland

Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration

Zentrale Befunde des nationalen Bildungsberichts in 12 Thesen – (erarbeitet von dem „Konsortium Bildungsberichterstattung“)

Der Bericht „Bildung in Deutschland“ ist die erste umfassende empirische Bestandsaufnahme, die das deutsche Bildungswesen als Gesamtsystem beschreibt. Er wurde gemeinsam von der Kultusministerkonferenz und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegeben. Erarbeitet wurde er von einem Konsortium, dem das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) (federführend), das Deutsche Jugendinstitut (DJI), das Hochschul-Informations-System GmbH (HIS), das Soziologische Forschungsinstitut Göttingen (SOFI) sowie die Statistischen Ämter des Bundes und der Länder angehören. Der erste Band steht am Anfang einer auf Dauer angelegten Berichterstattung, die im Abstand von jeweils zwei Jahren Informationen zu den verschiedenen Bereichen sowie zu übergreifenden Aspekten des Bildungswesens liefern soll – dies auf der Grundlage der amtlichen Statistik wie auch repräsentativer Survey- und Paneldaten. Eine Besonderheit des Berichts liegt darin, dass er sich im Wesentlichen auf eine Auswahl fortschreibbarer Indikatoren stützt.

Die Bildungsbeteiligung insbesondere der Frauen ist stark gestiegen
 Im Zusammenhang mit dem generellen Trend zu höheren Abschlüssen sind die verstärkten Bildungsanstrengungen der Frauen in den letzten drei Jahrzehnten hervorzuheben. Infolge dessen hat sich ihr Bildungsniveau dem der Männer angeglichen, ist teilweise sogar höher. Junge Frauen finden sich heute in gleicher oder größerer Zahl an Gymnasien und Hochschulen wie junge Männer. Weibliche Schulabgänger erreichen nicht nur höherwertigere Abschlüsse, der Anteil der Mädchen, die die Schule ohne Abschluss verlassen, ist zudem mit ca. 6% der alterstypischen Bevölkerung nur etwa halb so groß wie der der Jungen.

Nur 69% der Dreijährigen besuchen den Kindergarten
 Trotz des Rechtsanspruchs geht ein erheblicher Teil der Kinder im Westen erst im Alter von vier Jahren in den Kindergarten, während er im Osten bereits von 83% der Dreijährigen genutzt wird. Die Bildungsangebote im frühkindlichen Bereich werden inzwischen von annähernd 90% der Kinder vor dem Schuleintritt genutzt. Bei dieser insgesamt hohen Nutzung besuchen Kinder von Eltern mit niedrigem Bildungsabschluss sowie zugezogene ausländische Kinder den Kindergarten etwas seltener. Im Vergleich zum Personal in anderen Bildungseinrichtungen fallen der ausgesprochen geringe Akademisierungsgrad, stark angestiegene Teilzeitarbeit und eine zunehmende Zahl befristeter Arbeitsverhältnisse auf.

Seit 2002/03 mehr vorzeitige Einschulungen als Rückstellungen
 Waren früher vorzeitige Einschulungen in Deutschland die Ausnahme während gleichzeitig die Zahl der Rückstellungen zunahm, hat sich der Trend inzwischen umgekehrt. Zwar werden mehr als 80% aller Kinder im Alter von 6 Jahren eingeschult, die Zahl der vorzeitigen Einschulungen steigt jedoch kontinuierlich und liegt seit dem Schuljahr 2002/03 erstmals über dem Anteil verspäteter Einschulungen. Insbesondere in den Stadtstaaten Hamburg und Berlin werden Kinder vorzeitig eingeschult (über 12%).



Beim Schultartwechsel kommen vier Abstiege auf einen Aufstieg

Der Übergang von der Grundschule in eine der weiterführenden Schularten des Sekundarbereichs I ist eine entscheidende Gelenkstelle für Bildungskarrieren. Dabei ist die Chance des Gymnasialbesuchs für Kinder aus Familien der höchsten Sozialschicht im Vergleich zu der von Kindern aus Facharbeiterfamilien mehr als viermal so hoch. Bei den Übergängen zwischen den verschiedenen Schularten ist die Durchlässigkeit vor allem abwärts gerichtet. Während allerdings in den neuen Ländern auf jeden Abwärtswechsel noch ein Aufwärtswechsel in eine höher qualifizierende Schulart kommt, liegt das Verhältnis von Ab- und Aufstiegen in den alten Ländern bei 4:1.

Jedes Jahr bleiben 250.000 Schüler sitzen
 Aus individueller Perspektive beenden je nach Bundesland zwischen 20% und 45% der deutschen Schülerinnen und Schüler die Schullaufbahn aufgrund von Spätereinschulung und/oder Klassenwiederholung mit Verzögerungen. Trotz des gegliederten, auf Leistungshomogenisierung der Lerngruppen zielenden Schulwesens wiederholen in Deutschland Jahr für Jahr ca. 250.000 Schüler eine Jahrgangsstufe. Wiederholer weisen im Allgemeinen signifikante Leistungs Nachteile gegenüber denjenigen auf, die sich nach einem regulären Durchlauf in derselben Jahrgangsstufe befinden.

Herkunftsbedingte Bildungsbenachteiligungen auch im non-formalen und informellen Bereich

Es zeigt sich, dass Schule Unterschiede bei Computerkompetenzen, die in der Freizeit erworben werden und auch von häuslichen, mit dem Sozialstatus verknüpften Ausstattungs- und Nutzungsmöglichkeiten geprägt sind, nicht ausgleichen kann. Hinsichtlich des Kompetenzerwerbs durch freiwilliges Engagement in Vereinen, Verbänden, Initiativen gilt, dass diese Angebote stärker von Jugendlichen aus dem Gymnasial- als von solchen aus dem Hauptschulbereich genutzt werden, wobei ebenfalls herkunftsbedingte Bildungsbenachteiligungen eine Rolle spielen.

Über 50% der Absolventen mit Hauptschulabschluss landen in Warteschleifen
40% der Jugendlichen, die neu in eine Berufsausbildung einsteigen wollen, halten sich zunächst in einem Übergangssektor auf. Mittlerweile befinden sich damit fast genauso viele Jugendliche in einer „Warteschleife“ wie in einer regulären Ausbildung. Bei Absolventen mit Hauptschulabschlüssen sind es mehr als die Hälfte, aber auch jeder vierte Neuzugang mit Realschulabschluss beginnt seine Berufsausbildung in berufsvorbereitenden Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit, Berufsvorbereitungs- und Berufgrundbildungsjahr oder solchen Berufsfachschulen, die keine abgeschlossene Ausbildung vermitteln. Im Bereich der dualen Berufsausbildung hat sich die Angebots-Nachfrage-Relation im letzten Jahrzehnt gravierend verschlechtert. In den letzten zehn Jahren haben sich die Zonen regionaler Unterversorgung mit betrieblichen Ausbildungsplätzen stark ausgeweitet. Eine halbwegs ausgeglichene Relation weist 2004 gerade noch ein Drittel der 177 Arbeitsagentur-Bezirke aus.

Steigende Zahl der Studienberechtigungen; Studienanfängerquote aber nach wie vor unter dem OECD-Durchschnitt
Eine durchgreifende Entlastung der Hochschulen vom Nachfrageüberdruck zeichnet sich auch für die nächsten Jahre nicht ab. Weil immer mehr junge Menschen eine Studienberechtigung

erwerben, ist die Zahl der Studienanfängerinnen und Studienanfänger trotz rückläufiger oder stagnierender Übergangsquoten von der Schule zur Hochschule im langfristigen Zeitvergleich gestiegen. Die Studienanfängerquote liegt in Deutschland jedoch mit 37% immer noch unter dem OECD-Durchschnitt. Trotz einer im internationalen Vergleich nach wie vor hohen Studienabbrecherquote (24% an den Universitäten und 17% an den Fachhochschulen) steigt die Zahl der Hochschulabsolventen seit 2001 an. Vor allem die zunehmende Zahl der Hochschulabsolventinnen, die inzwischen über 50% ausmachen, hat zu dieser positiven Entwicklung beigetragen. Den Hochschulabsolventinnen und -absolventen gelingt, bei einigen fachspezifischen Unterschieden, ganz überwiegend ein rascher und erfolgreicher Übergang in das Berufsleben.

Die Weiterbildungsbeteiligung ist seit 1997 deutlich gesunken

Sowohl die Weiterbildungsbeteiligung als auch die Weiterbildungsausgaben der öffentlichen Hand und der Privatunternehmen sind merklich zurückgegangen. Personen mit Hochschulabschluss nahmen 2003 mehr als fünf Mal so viel an beruflicher Weiterbildung teil wie solche ohne berufliche Ausbildung (39% zu 7 %) und immer noch doppelt so viel wie Personen mit Lehr- oder Berufsfachschulabschluss (39% zu 18 %). An den Fördermaßnahmen der Bundesagentur zeigt sich, dass positive Arbeitmarkteffekte der institutionellen Weiterbildung begrenzt bleiben. Zwischen 2000 und 2004 gelang es nicht, die Beschäftigtenquote sechs Monate nach Ende einer Maßnahme zu erhöhen und die Arbeitslosigkeitsquote zu senken.

27% der Kinder und Jugendlichen unter 25 Jahren haben einen Migrationshintergrund

Nach dem neuen Konzept der Migrationserfassung weist fast ein Fünftel der deutschen Bevölkerung individuelle oder familiäre Zuwanderungserfahrung auf. Bei den Kindern und Jugendlichen im bildungsrelevanten Alter (unter 25 Jahre) liegt der Anteil bei 27% der gleichaltrigen Bevölkerung. Insbesondere die Tatsache, dass mehr als zwei

Drittel der Gesamtpopulation mit Migrationshintergrund und gut ein Drittel der unter 25-Jährigen der 1. Zuwanderergeneration angehören und somit Quereinsteiger ins deutsche Bildungssystem sind, macht die Dringlichkeit sprachlicher und kultureller Förderung auf allen Stufen des Bildungswesens deutlich.

Schüler mit Migrationshintergrund erreichen kaum das Gymnasium

Schüler mit Migrationshintergrund haben nicht nur mehr Schwierigkeiten, auf höher qualifizierende Schularten zu gelangen, sondern auch größere Probleme, dort zu verbleiben. Zum Beispiel besucht fast jeder zweite junge Türke eine Hauptschule, nur jeder achte ein Gymnasium. Selbst bei gleicher Lesekompetenz haben es Einwandererkinder schwerer, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten als deutsche Kinder. Auch die Verteilung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf die Einzelschulen weist auf Tendenzen der Segregation hin. Etwa jeder vierte Jugendliche mit, aber nur jeder zwanzigste ohne Migrationshintergrund besucht eine Schule, in der Migranten die Mehrheit stellen. Der Ausländeranteil an Auszubildenden in Westdeutschland fiel im letzten Jahrzehnt von 9,8% auf 5,6%. Besonders problematisch erscheint die Tatsache, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund, die einen Ausbildungsplatz erreichen wollen, im Durchschnitt deutlich bessere schulische Vorleistungen erbringen müssen als die Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund. Dafür ist die Studierquote von Einwandererkindern, die die Hochschulreife geschafft haben, höher: Zwar sind die Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch die schulischen Selektionsmechanismen unter der Gesamtheit der Studienberechtigten stark unterrepräsentiert; wer es aber bis zum Abitur gebracht hat, beginnt auch ein Studium.

Bildungs Nachteile in der Ausbildung setzen sich auch bei späteren Bildungsverläufen fort

Welche Erträge oder Wirkungen Bildung langfristig im Lebensverlauf hat, hängt immer weniger allein vom ersten Schul- oder Ausbildungsabschluss ab, sondern zunehmend von der Wahrnehmung lebensbegleitender, konsekutiver Bil-

dungsangebote. Von dieser Öffnung des Bildungssystems profitieren aber nicht alle gleichermaßen. Mit derselben ausdifferenzierten Bildungslandschaft konfrontiert, polarisieren sich die Chancen zwischen erfolgreichen „Bildungskumulierern“ und weniger erfolgreichen, zum Teil scheiternden Ausbildungslosen. Wenn es nicht gelingt, die Nachteile eines niedrigen Schulabschlusses zu korrigieren, verstärken sich die anfänglichen Unterschiede noch mehr.

Bildung in Deutschland.

Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration“

Herausgeber: Konsortium Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2006, 327 Seiten, 29,90 Euro ISBN 3-7639-3535-5, Best.-Nr. 60.01.820

Die Buchpublikation ist zu beziehen unter www.wbv.de sowie über den Buchhandel.

Die Onlineversion ist unter www.bildungsbericht.de abrufbar. Die Internetplattform bietet darüber hinaus zahlreiche Hintergrunddokumente zur Bildungsberichterstattung und sämtliche Berichtsdaten zum Download.

Am 19.6.2006 wurde der Bericht im Rahmen des *Institutskolloquiums* vorgestellt und diskutiert.



Institutskolloquium

v.l.n.r.: Prof. Dr. Eckhard Klieme, Stefan Kühne, Prof. Dr. Hermann Avenarius, Prof. Dr. Manfred Weiß, Dr. Hans Döbert

Berichte über wissenschaftliche Fachtagungen / Projektveranstaltungen

Das DIPF auf der BIENNALE in Lyon

Die „BIENNALE de l'éducation et de la formation“ ist eine internationale, bislang auf die Frankophonie ausgerichtete Veranstaltung, die vom Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) und dem Verein „Association pour la promotion des recherches et des innovations en éducation et en formation“ (APRIEF) alle zwei Jahre in Frankreich veranstaltet wird. Dort werden Forschungsprojekte und -ergebnisse vorgestellt und diskutiert sowie verschiedene Fragen im Bereich der Bildung und Erziehung erörtert. Das DIPF war auf der 8. BIENNALE mit dem Thema « Débats sur les recherches et les innovations » vom 11. bis zum 14. April 2006 in Lyon vertreten. Ein Stand mit verschiedensprachigen Leporellos zum DIPF selbst, den Produkten des Informationszentrums (IZ) Bildung sowie ausgesuchten Publikationen von Mitarbeiter/innen des DIPF wurde in der Halle vor dem größten Veranstaltungsraum eingerichtet und fand große Beachtung. Dieser Stand war der erste

Stand einer ausländischen Institution auf einer BIENNALE.

Am ersten Tag stellte Ch. Kodron im Rahmen des Kolloquiums: „Enjeux des didactiques du curriculum“ kurz den Stand der Diskussionen zum Bereich Lehrpläne bis hin zu Bildungsstandards in der Bundesrepublik Deutschland dar und nahm an der sich an die Vorträge anschließenden Diskussionsrunde teil. Am zweiten Tag fand im Vortragssaal des INRP ein Kolloquium statt, in dem das DIPF seine Organisationsstruktur, Arbeitsbereiche und Informationsangebote sowie ausgewählte Forschungsprojekte vorstellte. Ch. Alix berichtete über Zwischenergebnisse des Projekts COALA aus Sicht eines externen Evaluators. H.G. Hesse umriss das Projekt DESI (Deutsch-Englisch Schülerleistungen International) und präsentierte einige Ergebnisse, wobei er auch Teile des geplanten Vortrags von K. Göbel, die nicht teilnehmen konnte, mit einbezog. A. Jurecka und D. Dahl stellten in zwei Vorträgen die Arbeiten zum Projekt

EBAFLS (European Bank of Anchor Items for Foreign Language Skills) vor. In diesem europäischen Projekt geht es um die Entwicklung eines Aufgabenpools, mit dem Ziel, Fremdsprachenkompetenzen in Englisch, Deutsch und Französisch objektiv, fair und international äquivalent messen zu können. Ferner geht es darum, im Hinblick auf den „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ möglichst in allen europäischen Ländern gleichermaßen verlässliche Aussagen über das Niveau von Fremdsprachkompetenzen machen zu können. K. Rakoczy stellte das Design des deutsch-schweizerischen Projekts „Unterrichtsqualität und mathematisches Verständnis in verschiedenen Unterrichtskulturen“ vor und präsentierte ausgewählte Ergebnisse über den Zusammenhang zwischen Unterrichtsgestaltung und Motivation von Lernenden. Die Vorträge fanden reges Interesse und große Anerkennung. Einzelne Verständnisfragen wurden direkt im Anschluss an die einzelnen Vor-



Christoph Kodron mit Besucher

träge zugelassen, eine allgemeine Diskussion fand am Ende des Kolloquiums statt. Nachfragen am DIPF-Stand nach den Vortragszusammenfassungen zeigten, dass einige Konferenzteilnehmer, die nicht selbst am Kolloquium hatten teilnehmen können, von Kolleg/innen von den Vorträgen gehört hatten. Die wissenschaftlichen Teilnehmer/innen des DIPF profitierten sehr von den verschiedenen Veranstaltungen der BIENNALE. Eine wichtige kommunikative Funktion hatten außerdem mehrere informelle Begegnungen mit Mitgliedern des INRP und der französischen UNESCO-Kommission. Es ist zu hoffen, dass diese erste, intensive Kontaktaufnahme und der Austausch mit französischen und französischsprachigen Kollegen und Kolleginnen nicht nur eine flüchtige Begegnung bleibt.

Kontakt:

Christoph Kodron, kodron@dipf.de

Eindrücke eines französischen Mitarbeiters des DIPF von der 8. Biennale de l'Éducation et de la Formation Vom 11.- 14.4.2006 in Lyon

« Expérience(s), savoir(s), sujet(s) »

Meine Teilnahme an der Biennale schloss verschiedene Aufgaben ein (wiss. Mitarbeiter des DIPF, Vortragender, Teilnehmer bei verschiedenen thematischen Kolloquien, zeitweiliger Betreuer am DIPF-Informationsstand), so sind meine Beobachtungen und Eindrücke zwar fragmentarisch aber auch mehrschichtig.

Die Biennale ist die einzige Veranstaltung dieser Art in Frankreich. Sie ist

vergleichsweise jung (16 Jahre), hat aber einen festen Platz in der französischen Bildungslandschaft. Sie geht auf das aktive Engagement einer kleinen Gruppe von Personen (darunter Hochschulprofessoren insb. aus der Université Paris X Nanterre) zurück, die sich in der Association pour la Promotion des Recherches et des Innovations en Éducation et en Formation (APRIEF) zusammenschlossen. Aus diesem Grund nahm die Würdigung des leider früh verstorbenen Jacky Beillerot, einer der Gründer, einen bedeutenden Platz im Programm ein.

Sowohl Entstehung als auch Form und Inhalt, Ziele und Publikum der Biennale haben mit dem spezifischen französischen Kontext zu tun. Die Erziehungswissenschaft ist dort eine ausgesprochen junge wissenschaftliche, bzw. universitäre Disziplin, die aus der Psychologie hervorgegangen ist und sich erst Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre etablierte. Entsprechend sind auch die Fachverbände verglichen etwa mit deutschen Vereinigungen und Fachgesellschaften noch sehr neu.

Gleichzeitig fiel die Etablierung und Expansion der Erziehungswissenschaften mit großen Bildungsreformen zusammen sowohl im Hochschulbereich (nach 1968) als auch im Schulbereich (Einführung des „Collègue unique“ Mitte der 70er Jahre) und im Berufsbildungsbereich (Loi sur la Formation Professionnelle). Hinzu kommt die Entstehung und explosionsartige Entwicklung der Erwachsenenbildung. Als herausragendes Beispiel für die großen Veränderungen dieser Zeitspanne steht die Gründung und Entwicklung der Instituts de Formation des Maitres (IUFM), also der Lehrerbildung im Jahre 1991. Aus dem Zusammenwirken dieser verschiedenen Elemente mag man besser verstehen, warum

- Lehrerbildung
 - Pädagogische Innovationen
 - Verknüpfung von Praxis und Theorie
 - Praxisbezogene Forschung
- so stark im Vordergrund der Biennale stehen.

Etwas anders akzentuiert im Vergleich zu einem DGfE-Kongress ist die BIENNALE ein Forum, auf dem sich Wissenschaftler, Forscher und Praktiker austauschen und begegnen. So gab es

zahlreiche Vorträge auch von Praktikern insbesondere aus Schule und Erwachsenenbildung; stark vertreten waren diejenigen, die in der Alphabetisierung von Erwachsenen arbeiten. Insgesamt gab es rund 450 Beiträge, von denen 275 forschungs- und 95 innovationsbezogen waren. Gerade bei letzteren geht es einmal um die Vorstellung der Innovation, die man aber auch zur Diskussion stellt oder für die so etwas wie eine wissenschaftliche Hilfe oder Begleitung gesucht wird.

Auch die Präsenz von Verlagen und Informationsanbietern im Bildungsbereich gibt dem Kongress einen starken dokumentarischen Charakter, den man hierzulande eher bei fachdidaktischen Kongressen, bzw. Bildungsmessen findet. Es ist also eine interessante Mischung, bei der die „Convivialité“ natürlich auch ihren selbstverständlich hohen Platz hat. So gab es z.B. nach jedem Zentralvortrag einen Umtrunk mit „amuse-gueules“, bei dem sich Vortragende und Publikum schnell näher kamen. Zusätzlich organisierte das Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), neben der APRIEF der Hauptveranstalter der BIENNALE, jeden Abend ein Essen mit den Vortragenden der Kolloquien sowie thematisch dazu ausgesuchten Persönlichkeiten.

Der Auseinandersetzung mit gesellschaftskritischen und philosophischen Konzepten und deren Beitrag zu Bildungsfragen wird bei der Biennale großer Raum gegeben. Auf dieser BIENNALE war Paul Ricoeur, (»Zeit und Erzählung«, »Gedächtnis, Geschichte, Vergessen«, »Das Selbst als ein Anderer«, »Die lebendige Metapher«, »Staat und Gewalt«, usw.), dem französischen, in Frankreich selbst lange wenig bekannten, Philosophen ein halbtätiges Kolloquium (Paul Ricoeur aujourd'hui, une pensée pour l'éducation) gewidmet. Dabei ging es nicht nur um eine allgemeine Diskussion über Ricoeurs vielfältiges Werk und seinen potenziellen Beitrag zu zentralen Fragen für Bildungskonzepte wie Ethik und Politik, Universalität und Partikularismus, Erinnerung, Gedächtnis und Identität. Es wurden auch verschiedene Beispiele vorgestellt, wie und welche Resonanz er in Lehrer- und Schulbildung findet (Paul Ricoeur, une philosophie pour

l'éducation?), also auch ein starker Bezug zur Praxis.

Auffallend war darüber hinaus die relativ hohe Beteiligung von Nichtfranzosen an der Biennale. Überwiegend kamen sie aus frankophonen Ländern, aber auch aus den USA, England, Ungarn, Deutschland; viele besuchten auch den DIPF-Stand!

Insgesamt war diese Biennale in Lyon eine recht gelungene Mischung sowohl was die thematische Breite als auch die gute, überschaubare Zeit-, Raum- und Angebotsstrukturierung betraf. Lyon scheint mir – dem geborenen Pariser, wohl gemerkt! – als regionale Hauptstadt mit ihrer großen Messetradition und ihrer wunderschönen Altstadt besser geeignet als das weitläufige, unüberschaubare Paris. Auch die Unterstützung durch das „dezentralisierte“ INRP in seinen modernen, neu gebauten, weiten Räumen erwies sich als Vorteil. Bei den viel gepriesenen positiven Auswirkungen des „Mélange/Mischung“ fiel mir der bekannte Spruch des stark von Lyon ausgegangenen Marsches gegen Rassismus der sog. „Beurs“ wieder ein: „La France, c'est comme une mobylette: ça marche avec du mélange!“ („Frankreich ist wie ein Moped: es läuft nur mit (Zweitakt)Mischung gut!“

Kontakt:

Dr. Christian Alix, alix@dipf.de

Prof. Dr. Manfred Weiß hielt auf der Fachtagung „Privatisierung im Bildungsbereich – Chancen und Risiken“ des Deutschen Lehrerverbandes am 27.4.2006 den Vortrag „Sind Privatschulen leistungsfähiger als staatliche Schulen?“

In der öffentlichen Diskussion wird immer wieder kritisch darauf hingewiesen, dass Deutschland beim Privatisierungsgrad seines Bildungswesens gegenüber anderen Ländern rückständig sei. Im Schulbereich wird daraus schnell ein Zusammenhang mit dem schlechten Abschneiden in internationalen Leistungsvergleichsstudien hergestellt. Seit Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse im Dezember 2001 finden Privatschulen in den Medien wachsendes Interesse. Da ist vielfach von einem durch PISA ausgelösten Boom

der Privatschulen die Rede, und nicht selten wird darin ein Ausweg aus der vermeintlichen Misere des staatlichen Schulwesens gesehen.

Wie stellt sich die Situation international dar?

Der weitaus größte Teil der Schülerinnen und Schüler besucht staatliche Schulen: Im Durchschnitt der OECD-Länder beläuft sich der Anteil im Primarbereich auf 90%, im Sekundarbereich I auf 86% und auf 80% im Sekundarbereich II (OECD 2005). Allerdings zeigen sich erhebliche Länderunterschiede im Privatschüleranteil. Hohe Anteile weisen in Europa die Niederlande, Belgien und Spanien auf. Traditionell gering sind dagegen die Anteile in den nordeuropäischen Staaten (Ausnahme Dänemark) und in den deutschsprachigen Ländern. In den meisten Ländern dominieren staatsabhängige Privatschulen, d.h. Privatschulen, deren Kernfinanzierung zu mehr als 50 Prozent aus öffentlichen Haushalten erfolgt. Unabhängige Privatschulen mit weniger als 50 Prozent öffentlichem Finanzierungsanteil sind nur in einigen wenigen Ländern in nennenswertem Umfang anzutreffen: in Japan, Portugal und Mexiko. Deutschland liegt im Primarbereich mit einem Privatschüleranteil von 2,7% um 5,5 Prozentpunkte unter dem OECD-Durchschnitt, im Sekundarbereich I liegt der Anteil mit 7,1% um 4,3 Prozentpunkte darunter. Diejenigen, die im Ausbau des Privatschulsektors eine besonders aussichtsreiche Strategie sehen, um die Qualität des Schulsystems nachhaltig anzuheben, begründen dies vielfach mit dem besonders guten Abschneiden der Privatschulen in den PISA-Studien. Die Befunde sind scheinbar eindeutig. In PISA 2000 zeigt sich, dass in 14 von 17 Ländern der Leistungsvergleich zugunsten der Privatschulen ausfällt; in PISA 2003 sind es 15 von 21 Staaten. Im Durchschnitt beträgt hier der Vorsprung der Privatschulen in Mathematik 33 Punkte; das entspricht in etwa einem Schuljahr (vgl. Übersicht 1). Ins Auge fällt der extreme Vorsprung der Privatschulen in Deutschland, ein Ergebnis, das sich auch schon in der ersten PISA-Studie zeigte und das vom

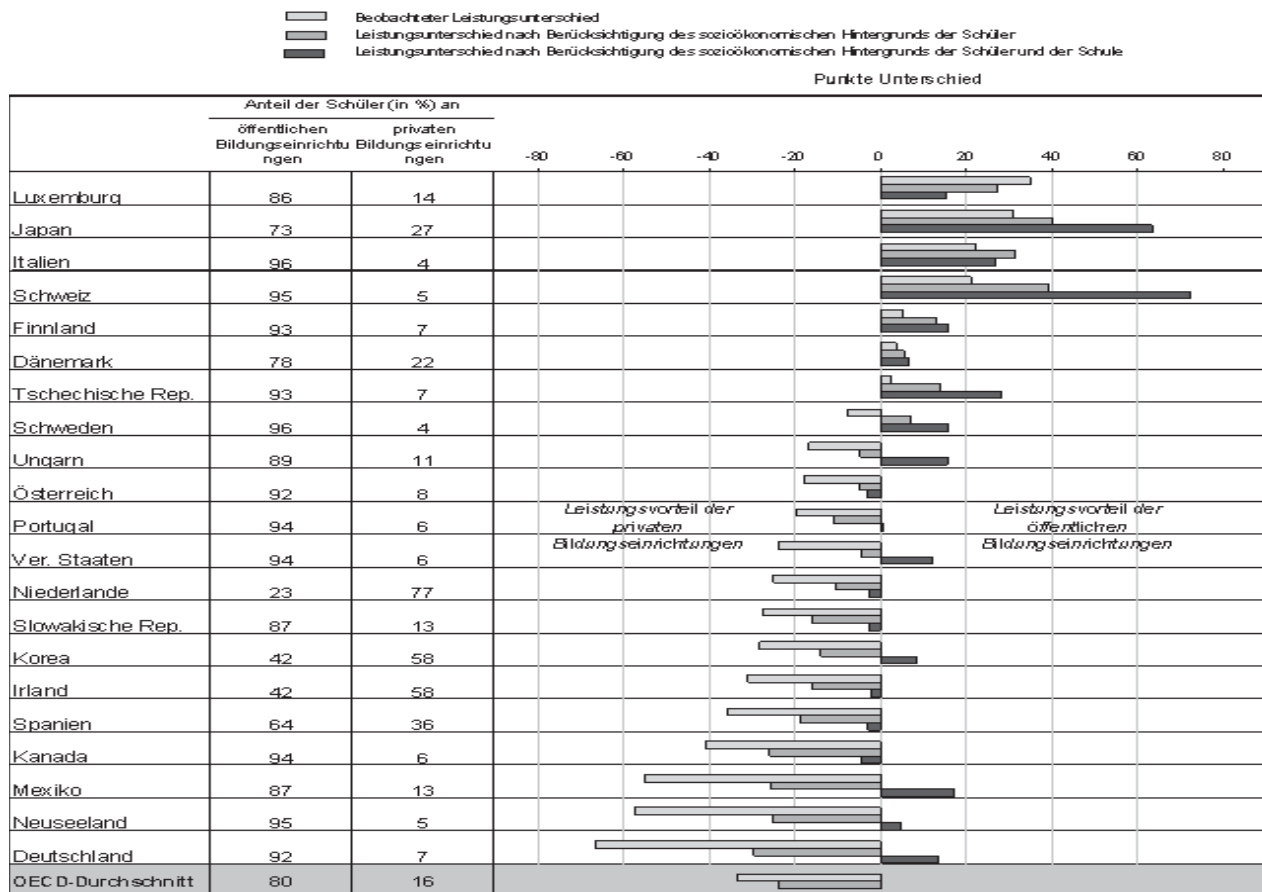
Institut der Deutschen Wirtschaft seinerzeit der Öffentlichkeit mit den Worten präsentiert wurde: Privatschulen seien kaum zu toppen.

Was die Autoren indes nicht berichten, sind adjustierte Leistungswerte, d.h. Leistungswerte, die der Tatsache Rechnung tragen, dass sich die Schülerpopulation staatlicher und privater Schulen in der Regel systematisch unterscheidet, insbesondere was den sozioökonomischen Hintergrund betrifft. Im Falle Deutschlands kommt hinzu, dass in der Privatschulstichprobe in PISA die leistungsstärkeren Schulformen deutlich überrepräsentiert sind. Das hat zur Folge, dass die über alle Schulformen berechneten Leistungsmittelwerte den privaten Sektor begünstigen. Die dem internationalen Vergleich in PISA 2000 zugrunde liegende Stichprobe umfasst sechs private Gymnasien und drei private Realschulen. In PISA 2003 berichtet die OECD (2004) erstmals adjustierte Mittelwerte für staatliche und private Schulen. Danach zeigt sich folgendes Bild:

In den Ländern, in denen die 15-Jährigen der Privatschulen besser abschneiden, reduziert sich der Privatschulvorteil beträchtlich – in den meisten Ländern um etwa die Hälfte –, wenn der Einfluss des familiären Hintergrunds der Schüler als Individualmerkmal statistisch kontrolliert wird. Der verbleibende Leistungsvorsprung der Privatschulen wird oftmals vorschnell als Privatschulereffekt interpretiert, der z. B. auf Unterschiede in den Governance-Strukturen im staatlichen und privaten Sektor zurückgeführt wird. Genannt werden in diesem Zusammenhang etwa Unterschiede in der Handlungsautonomie der Schulen und der Wettbewerbsintensität. Was dabei meist übersehen wird ist, dass sich auch die Zusammensetzung der Schülerschaft insgesamt auf die individuellen Leistungen auswirkt. Wird deshalb der soziale Hintergrund nicht nur als Individualmerkmal, sondern auch als Kontextmerkmal der Schule berücksichtigt und der davon ausgehende Leistungseffekt kontrolliert, dann sind die Leistungsunterschiede zwischen staatlichem und privatem Sektor entweder nicht mehr signifikant oder es verkehrt sich der ursprüngliche Leistungsvorteil der Privatschulen sogar in

Übersicht 1: Anteil der Schüler (in %) und Schülerleistungen auf der Mathematikskala, nach Art der Bildungseinrichtung (2003)

Unterschiede in den Leistungen auf der Mathematikskala zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (staatlich subventionierte und unabhängige private Bildungseinrichtungen zusammen)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des beobachteten Leistungsunterschieds zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen.

Quelle: OECD. Hinweise siehe Anhang 3 unter (www.oecd.org/edu/eag2005).

Übersicht 2: Unterschiede zwischen staatlichen und privaten Schulen bei Merkmalen der Schülerzusammensetzung (PISA 2000-E)

		KFT ¹	ISEI ²	Migrantenanteil	Mädchenanteil
Realschulen	Staatlich	50 (0,1)	49(0,2)	14 (0,2)	50 (0,2)
	Privat	52 (0,4)	50 (0,7)	8 (0,4)	71 (1,4)
Gymnasien	Staatlich	58 (0,2)	58 (0,3)	7 (0,1)	55 (0,2)
	Privat	61 (0,7)	59 (0,1)	7 (0,1)	67 (1,0)

1 Punktzahl im kognitiven Fähigkeitstest

2 Sozioökonomischer Hintergrund (International Socioeconomic Index)

Quelle: Weiß/Preuschhoff (2004 b)

einen Leistungsnachteil. Dies zeigt sich immerhin in sieben Fällen, so auch in Deutschland (vgl. Übersicht 1). Dieses Ergebnis deckt sich weitgehend auch mit differenzierten (multivariaten) Analysen (vgl. Weiß/Preuschoff 2004 a): Ein substantieller und durchgängiger Leistungsvorteil der Privatschulen ist nicht nachweisbar. Zu diesem Schluss gelangen auch wir in einer Auswertung der Daten der erweiterten Stichprobe aus PISA 2000 (Weiß/Preuschoff 2004 b). Unter Anwendung eines Matchingverfahrens können wir zeigen, dass die Leistungsunterschiede vergleichbarer Schüler staatlicher und privater Gymnasien insgesamt gering sind und eher zugunsten der staatlichen Schulen ausfallen. Ein etwas differenzierteres Bild zeigt sich bei den Realschulen: Vom Besuch privater Einrichtungen scheinen hier zumindest die Mädchen zu profitieren.

Fazit: Die aus Leistungsvergleichen vorliegenden empirischen Befunde begründen keine Ausweitung des Privatschulsektors. Das heißt nicht, dass Privatschulen bei anderen Aspekten unter Umständen Vorteile aufweisen. Unsere Auswertungen deuten z.B. auf Vorteile beim Schulklima hin. So fühlen sich die 15-Jährigen der privaten Stichprobenschulen besser von ihren Lehrern unterstützt als die der staatlichen Schulen. Geringer ist an den Privatschulen der Anteil derer, die eine Klasse wiederholt haben. Auch ist dort die Zufriedenheit der Eltern mit der Schule deutlich größer – und das trotz einer im Vergleich zu den staatlichen Schulen ungünstigeren Klassenfrequenz. Unsere Studie zeigt schließlich auch, dass die Rechtsform der Schule für die Entstehung selektiver Schülerpopulationen und Lernmilieus weit weniger bedeutend ist als die Schulform. Dies gilt vor allem für die Gymnasien. Auffällig ist hier nur der deutlich höhere Mädchenanteil der Privatschulen (vgl. Übersicht 2).

Literatur

OECD (2004): Lernen für die Welt von morgen. Paris.

OECD (2005): Bildung auf einen Blick. Paris.

Weiß, M; Preuschoff, C. (2004 a): Schulleistungen in staatlichen und privaten Schulen im Vergleich – Eine Übersicht über neuere Forschungsergebnisse (www.dipf.de).

Dies.: Schülerleistungen in staatlichen und privaten Schulen im Vergleich. (2004 b). In (Schümer, G.; Tillmann, K.; Weiß, M.: Hrsg.) Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Wiesbaden 2004, S. 39-71.

Kontakt:

Prof. Dr. Manfred Weiß

weiss@dipf.de

Fachtagung der Kultusministerkonferenz „Pressekonferenz und Fachtagung zu DESI: Zentrale Befunde zum Deutsch- und Englischunterricht und zu sprachlichen Kompetenzen in der 9. Jahrgangsstufe“, Berlin 3. März 2006

Am 3. März 2006 fand in der Vertretung des Landes Schleswig-Holstein beim Bund in Berlin eine Pressekonferenz der KMK sowie eine Fachtagung statt, auf der die wesentlichen Ergebnisse der DESI (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International)-Studie vorgestellt wurden. DESI ist eine im Auftrag der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland durchgeführte Studie zur Erfassung der sprachlichen Leistungen von Schülerinnen und Schülern der 9. Klassen unterschiedlicher Schulformen in Deutschland in den Fächern Deutsch und Englisch. Die Studie wurde



Pressekonferenz

v.l.: Prof. Dr. A. Helmke, Universität Landau; Prof. Dr. E. Klieme, DIPF; Karin Wolff, Hessische Kultusministerin; Staatsministerin U. Erdsiek-Rave, Vorsitzende der KMK; Prof. Dr. E. Thies, Generalsekretär der KMK



Teilnehmer der Pressekonferenz

im September/Oktober 2003 und im Mai/Juni 2004 mit ca. 11.000 Schülerinnen und Schüler durchführt. Dazwischen lag die DESI-Videostudie.

DESI umfasst ein breites Spektrum sprachlicher Fähigkeiten und stellt Informationen über die Qualität des Lehrens und Lernens im Deutsch- und Englischunterricht zur Verfügung. Hierzu liefern Testaufgaben, Fragebögen und Videoaufzeichnungen des Unterrichts wertvolle Informationen.

Nach der Begrüßung auf der Fachtagung durch die Präsidentin der Kultusministerkonferenz, Ministerin Ute Erdsiek-Rave, folgten drei Präsentationen: Sprachliche Kompetenzen im Deutschen und im Englischen: Kompetenzmodelle und empirische Befunde (Prof. Dr. Eckhard Klieme, DIPF); Merkmale von Lehrkräften und Unterrichtsqualität: Ergebnisse aus Befragungen und aus der Videostudie im Englischunterricht (Prof. Dr. Andreas Helmke, Universität Landau) und Einflüsse der Schule, des sozialen Hintergrundes und des Migrationsstatus (Prof. Dr. Eckhard Klieme, DIPF).

Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch (DESI-Studie) – Ausgewählte Ergebnisse

DESI hat für das Fach Deutsch und für das Fach Englisch insgesamt 15 unterschiedliche Kompetenzen beschrieben.

- In Deutsch: Lesekompetenz, Bewusstheit für grammatische und stilistische Phänomene, Rechtschreibung, Wortschatz, Verständnis für Argumentationsmuster und zwei Aspekte der Schreibkompetenz (semantisch/pragmatischer Bereich sowie sprachsystematischer Bereich).
- In Englisch: mündliche Sprechfähigkeit (computergestütztes Verfahren), Hörverstehen, Leseverstehen, kreatives Schreiben, zwei Aspekte der Sprachbewusstheit (grammatischer Bereich und sozio-pragmatischer Bereich), interkulturelle Kompetenz und die Fähigkeit zur Rekonstruktion von Lückentexten.

DESI konnte erstmals für Deutschland repräsentativ feststellen, wie sich das Aufwachsen mit nicht-deutscher Erstsprache auf den Erwerb von Fremdsprachen auswirkt.

Der in dieser empirisch abgesicherten Form neue und darum besonders interessante Befund ist, dass Schülerinnen und Schülern, die bereits Deutsch als zweite bzw. fremde Sprache erworben haben, das Erlernen der Fremdsprache Englisch vergleichsweise leichter fällt. Das Aufwachsen in einer mehrsprachigen Familie ist unter sonst gleichen Lernbedingungen (sozialer Hintergrund, kognitive Grundfähigkeiten, Geschlecht, Bildungsgang) im Englischen mit einem Leistungsvorsprung verbunden, der den Gewinn mindestens eines halben Schuljahres ausmacht. Auch Schülerinnen und Schüler, mit ausschließlich nicht-deutschem Sprachhintergrund zeigen im Englischunterricht vergleichsweise gute Leistungen.

Der Deutschunterricht zeigt je nach Ausgangslage der Klassen unterschiedliche Profile.

Die bloße Vielfalt an verwendeten Methoden und Textsorten weist jedoch keinen Zusammenhang mit dem Kompetenzzuwachs im Verlauf der neunten Jahrgangsstufe auf. Einzig die Auseinandersetzung mit Prosatexten wirkt sich spezifisch auf Lesemotivation und Lesekompetenz aus. Bedeutsam hingegen ist, ob die Schülerinnen und Schüler den Eindruck haben, dass ihrer Lehrerin bzw. ihrem Lehrer sprachliche Kompetenzen wichtig sind. Erfolgreicher Deutschunterricht



Fachtagung DESI: v.l.: Staatsministerin U. Erdsiek-Rave, Vorsitzende der KMK, Prof. Dr. E. Klieme, DIPF; Prof. Dr. A. Helmke, Universität Landau; Prof. Dr. Dr. R. Lehmann, Humboldt-Universität zu Berlin

zeichnet sich also durch klare Anforderungen im sprachlichen Bereich aus. Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache profitieren von einem solchen Unterricht ganz besonders. Im Bereich des Englischunterrichts wurde mit dem Hörverständnis ein Erfolgskriterium erfasst, das besonders stark – mehr als schriftsprachliche Leistungen – von der Qualität der Lernumgebung in der Klasse beeinflusst wird. Zudem bietet die Videostudie zusätzliche Möglichkeiten für eine detaillierte Beschreibung dieser Lernumgebungen. Sehr klare Aussagen erlaubt die DESI-Studie daher zu der Frage, wie Englischunterricht gestaltet sein muss, um die kommunikative Kompetenz der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Eine ganze Reihe von Unterrichtsmerkmalen hängt nachweislich mit einem starken Zuwachs im Hörverstehen zusammen. Die größte Bedeutung haben fachspezifische

terbildung durch Benchmarks“, bis hin zur „Kompetenzmessung Erwachsener: eine heroische Aufgabe“ gespannt. Mit der Zielsetzung, lebenslanges Lernen nicht zu einer Leerformel werden zu lassen, wurden nationale, supranationale und internationale Ansätze diskutiert, in denen Strategien der Erfassung, Bewertung und Anerkennung von den in unterschiedlichen Lernkontexten erworbenen Kompetenzen aufgezeigt werden konnten.

Eingebettet in die Frage nach der öffentlichen und individuellen Verantwortung für Weiterbildung stellte Harry Neß in seinem Beitrag „Steuerungssupport informellen Lernens in Betrieb und Beruf“ die Verfügbarkeit geeigneter Instrumente ins Zentrum, beispielsweise das in der bundesweiten Implementation befindliche ProfilPASS-System. Damit erhalten Menschen die Möglichkeit, in Prozessen der biografischen Selbstexploration ihre eigenen Kompetenzen besser kennen zu lernen. Die im BLK-Projekt durchgeführte Evaluation zeigt, dass auf der Basis der dabei gewonnenen Erfahrungen individuelle Steuerungsentscheidungen in Bildungs- und Beschäftigungssystemen qualitativ flankiert und verbessert werden können. Wird der Verantwortungstransfer zum Individuum in lernenden Organisationen durch die Einführung von kompetenzbasierten Dokumentationsverfahren weiter forciert, so sind auch die Beschäftigten gefordert im Angesicht der Fülle für unterschiedliche Zwecke konstruierter Kompetenzerfassungsverfahren, die eingesetzten Instrumente zu bewerten und mitzugestalten. Zur Unterstützung wurde neben dem ProfilPASS-System eine in dem BLK-Verbundvorhaben „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“ entwickelte „Qualitätskriterien-Matrix“ zur Orientierung der Beschäftigten und zur Abstimmung sozialpartnerschaftlicher Partizipation vorgestellt, mit deren Einsatz mehr Transparenz und Durchlässigkeit hinsichtlich der Entscheidungsprozesse zur Kompetenzerfassung in Arbeitsprozessen zu erwarten ist.

Kontakt:

Dr. Harry Neß, ness@dipf.de

Neues aus dem IZ Bildung

Büro für Internationale Kooperation in der Bildungsforschung Office for International Cooperation in Educational Research

Im Februar 2006 wurde am IZ Bildung des DIPF das Büro für Internationale Kooperation in der Bildungsforschung eingerichtet. Das als BMBF-Projekt zunächst mit dreijähriger Laufzeit am DIPF entstandene Büro initiiert und unterstützt internationale Kooperationen in der empirischen Bildungsforschung. Dazu gehören die direkte Kontaktpflege mit internationalen Trägern der Forschungsförderung, sowie die Optimierung der Zusammenarbeit von nationalen und internationalen Forschungsinstituten. Durch die Arbeit des Büros wird Bildungsforschung in Deutschland verstärkt auch im Ausland sichtbar und zu einem aktiv gestaltenden Teil der internationalen Forschungskooperation. Das Büro berät und begleitet auf Anfrage internationale Forschungsvorhaben. Dabei stehen zunächst solche im Vordergrund, die sich auf Programme der EU und OECD stützen.

Kontakt:

*Dr. Jean-Paul Reeff
reeff@dipf.de*

*Dr. Sieglinde Jornitz
jornitz@dipf.de*

Projekt zum Ausbau der Informationsangebote für internationale Nutzer
Ziel des Projekts „Evaluation und Restrukturierung der englischsprachigen Informationen beim Deutschen Bildungsserver“ (Förderdauer: 1. April 2006 bis 31. März 2008) ist es, die fremdsprachigen Informationsangebote des Deutschen Bildungsservers grundlegend zu überarbeiten und die Zugänge und Navigationshilfen abgestimmt auf die speziellen Informations- und Orientierungsbedürfnisse internationaler Nutzer zu verbessern. Die Ausdifferenzierung der Nutzerführung und die Entwicklung exemplarischer Features und Services soll einhergehen mit der Ausarbeitung eines Konzepts zur nachhaltigen redaktionellen Betreuung des

englischsprachigen Informationsangebots.

Ein qualitativer Ausbau der fremdsprachigen Informationsangebote wird insgesamt zur verbesserten Sichtbarkeit des Deutschen Bildungsservers im internationalen Raum sowie perspektivisch auch zu seiner Kooperationsfähigkeit im Kontext entstehender europäischer und internationaler Informationsverbünde beitragen. Seit Projektbeginn ist auf der Startseite des englischsprachigen Angebots des Deutschen Bildungsservers (http://www.bildungsserver.de/start_e.html) die Rubrik What's new online gegangen und drei Dossiers mit spezifischen Angeboten für internationale Nutzer: Find out about Germany (http://www.bildungsserver.de/zeigen_e.html?seite=4094), „The internationalisation of the German education system“ (http://www.bildungsserver.de/zeigen_e.html?seite=4316) und „Quality assurance in education in Germany“ (http://www.bildungsserver.de/zeigen_e.html?seite=4435).

Kontakt:

*Dr. Gwendolyn Schulte
schulte@dipf.de*

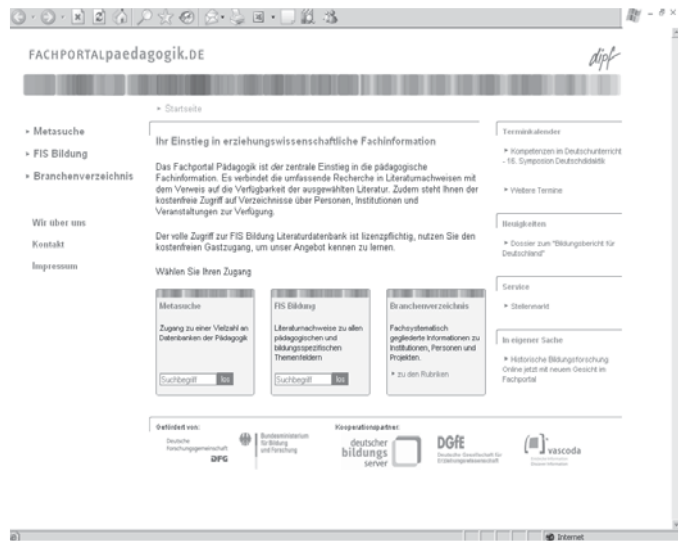
Fremdsprachige Kurzinformationen aktualisiert

http://www.bildungsserver.de/was_bietet.html.

Schon seit 2001 bietet der Deutsche Bildungsserver Kurzinformationen zu seinen Inhalten in mehr als zwanzig Sprachen an. Diese Beschreibungen werden derzeit sukzessive überarbeitet, aktuell betrifft dies die englische, japanische, ungarische, polnische, italienische und finnische Fassung.

Kontakt:

*Christoph Kodron
kodron@dipf.de*



Gelungene Portalarchitektur: Deutscher Bildungsserver und Fachportal Pädagogik bieten Einstieg in die Welt der Bildungsinformation

Deutscher Bildungsserver und Fachportal Pädagogik: Zwei Zugänge zu einem Informationspool

Der One-Stop-Shop zeigt Gesicht. Nach umfassenden Restrukturierungsarbeiten ist der Deutsche Bildungsserver am 13. Februar 2006 mit neuem Design und optimierter Nutzerführung ins Netz gegangen. Der Bildungsserver bietet Nutzern nun aktuellere Informationen und eine verbesserte Orientierung. Unterstützt wird dies durch eine schlankere Homepage und eine optimierte, dreispaltige Navigationsstruktur. Deutlich ausgebaut wurde der Bereich „Neuigkeiten“: Er gibt einen raschen Überblick über aktuelle Informationen auf dem Bildungsserver. Neu auf den Seiten der Bereiche „Themen“ und „Angebote für“ ist die rechte Spalte, in der weiterführende Hinweise zu den einzelnen Themenbereichen ihren Platz finden. Auch der internationale Aspekt des Bildungsservers wurde mit der Integration von „Bildung weltweit“, dem Portal für internationale Fachinformation, gestärkt. Mit dem Relaunch des Deutschen Bildungsservers und dem im August 2005 online gegangenen Fachportal Pädagogik hat das IZ Bildung seine beiden großen Internet-Portale nicht nur optisch aufeinander abgestimmt. Es hat auch eine Informationsstruktur geschaffen, die Nutzern Zugang zu umfassenden Informationsquellen bietet, ohne sie in der Informationsfülle allein zu lassen:

Pädagogen und Bildungsforscher finden ihren Einstieg in die erziehungswissenschaftliche Fachinformation über das Fachportal Pädagogik. Bildungspraktiker und all diejenigen, die sich für Bildung interessieren, gelangen über den Deutschen Bildungsserver zu den gesuchten Informationen.

Kontakt:
Doris Bambey, bambey@dipf.de
Axel Kühnlenz, kuehnlenz@dipf.de

Interkulturelle Bildung: neuer Themenbereich bei bildungsserver.de
Seit Mai 2006 ist die „Interkulturelle Bildung“ als Querschnittsthema in das thematische Angebot des Deutschen Bildungsservers integriert. Die bislang bereits veröffentlichten Module zu den Themenbereichen Schule und Interkulturelle Erwachsenenbildung/ Weiterbildung sind nun um die Themen Elementarbildung und Sozialpädagogik (in Zusammenarbeit mit der Universität Münster) ergänzt worden. Übersichten zu Institutionen und rechtlichen Rahmenbedingungen vervollständigen das Angebot. Konzipiert und erarbeitet wurde der neue Themenbereich im Rahmen einer Kooperation des Deutschen Bildungsservers mit der Humboldt-Universität zu Berlin, Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

Kontakt:
Axel Kühnlenz, kuehnlenz@dipf.de

Dossiers zur Bildungsberichterstattung und Bildungsforschung:

- „Bildungsberichterstattung“ (www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2833)
- „PISA 2003: Die Situation von Kindern aus Migrantenfamilien“ (www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=4271)
- DESI (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) (www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=3968)
- „Lernstandserhebungen: Vergleichsarbeiten, Orientierungsarbeiten, Jahrgangsstufentests, Parallelarbeiten“ (www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=4440)

Kontakt:
Tamara Massar
massar@dipf.de

Elementarbildung

- Dossiers und Informationsmodule zu länderspezifischen Informationen
- Umsetzung der Bildungspläne der Länder für Kindertageseinrichtungen (www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=3094)
 - Sprachstandserhebungen und Sprachförderkonzepte der Bundesländer (www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2308)
 - Bildung und Erziehung in Kindertagesbetreuung: Länderüberblick

www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=4236

Der Länderüberblick informiert über Struktur, Aufbau, rechtliche Grundlagen, Zahlen, Daten und Fakten zum Elementarbereich im jeweiligen Bundesland.

- Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin bzw. zum staatlich anerkannten Erzieher: Neue Recherchemöglichkeiten

www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=3730&

Kontakt:

*Brigitte Elloumi-Link
elloumi-link@dipf.de*

Medienerziehung / Medienbildung

- Schriftspracherwerb als Entwicklungs- und Lernprozess schon vor der Schule (Auf dem Weg zur Schriftsprache)
www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=3369

- Medienpädagogik – Mediales Lernen in der KiTa
www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=4030

Kontakt:

*Brigitte Elloumi-Link
elloumi-link@dipf.de*

- Mit Kindern Internet und PC entdecken
www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=3159
Die Informationssammlung bietet Orientierungshilfen zu Lern- und Informationsangeboten für Kinder sowie Anregungen für Eltern, Erzieherinnen, Lehrer zum Umgang mit Internet und PC.

Kontakt:

*Gretel Unterstenhöfer
unterstenhoefer@dipf.de*

- IT in der beruflichen Bildung. IT-Berufe
www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=413

Kontakt:

*Renate Tilgner
tilgner@dipf.de*

Weiterbildung/Erwachsenenbildung

- Weiterbildung in den Ländern
www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=1201
Übersichten und weiterführende Links zu regionalen Portalen, Projekten, Möglichkeiten der Kurssuche, Weiterbildungsberatung, Informationen zum Zweiten Bildungsweg sowie Weiterbildungsgesetzen und länderspezifischen Weiterbildungsberichten.
- Wissenschaftliche Weiterbildung
<http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=200>

Kontakt:

*Doris Hirschmann
hirschmann@dipf.de*

Hochschulbildung

- Hochschulzulassung – Studieren ohne Abitur
www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=3578
- Mentoring-Programme für Nachwuchswissenschaftlerinnen
www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=3941

Kontakt:

*Renate Tilgner
tilgner@dipf.de*

Bildung PLUS

Zwei Mal pro Woche erscheint in Bildung PLUS, dem Portal zur Bildungsreform, ein Artikel oder ein Experten-Interview zu einem aktuellen Thema. Hier eine Auswahl:

Stellungnahme des UN-Berichterstatters zum deutschen Schulsystem „Ein Blick von außen auf Deutschlands Schulen“

Dossier zum Besuch des UN-Sonderberichterstatters Dr. Vernor Muñoz Villalobos in Deutschland. http://bildungplus.forumbildung.de/templates/imfokus_inhalt.php?artid=500

Kultusministerkonferenz

„Freiheit bedeutet nicht, jedes Land macht, was es will“
Interview mit Ute Erdsieck-Rave, Präsidentin der Kultusministerkonferenz und Bildungsministerin in Schleswig-

Holstein. http://bildungplus.forumbildung.de/templates/imfokus_inhalt.php?artid=498

BLK-Modellprogramm „Demokratie leben und lernen“

„Demokratie lernen und leben revisited“.
Einer der Mentoren des BLK-Modellprogramms, Prof. Dr. Dr. Wolfgang Edelstein, zieht eine vorläufige Bilanz. http://bildungplus.forumbildung.de/templates/imfokus_inhalt.php?artid=495

„Für unser Land ist das eine große Chance“

Interview mit Ministerin Annette Schavan über die strategische Ausrichtung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. http://bildungplus.forumbildung.de/templates/imfokus_inhalt.php?artid=504

DESI-Studie

„Realistische Perspektiven entwickeln“
Interview mit Prof. Dr. Eckhard Klieme zu den Ergebnissen der DESI-Studie. http://bildungplus.forumbildung.de/templates/imfokus_inhalt.php?artid=510

„Die entscheidende Basis ist der Schulabschluss“

Interview mit Familienministerin von der Leyen
Das Modellprojekt Schulverweigerung - die 2. Chance. http://bildungplus.forumbildung.de/templates/imfokus_inhalt.php?artid=512

Lesen in Deutschland

Das Portal zur außerschulischen Leseförderung berichtet in Interviews, Reportagen und Meldungen ein Mal pro Woche über Leseförderung und Lesekultur. Hier eine Auswahl von Themen des vergangenen halben Jahres:

- Sprachmöglichkeiten schaffen Literacy als grundlegende Form der Sprachförderung

<http://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&id=613>

- Großer Tisch für große Pläne
Leseförderer in Deutschland streben vernetztes Vorgehen und gemeinsame Konzeptentwicklung an (Beitrag von Ulrike Müller/DIPF).
<http://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&id=610>

- Leseförderung ist keine Erfindung der PISA-Zeit
Prof. Wilfried Wittstruck zum Thema Leseförderung in der Lehrerbildung.
<http://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&id=621>

- Leseförderung ist Teil der Medienerziehung«. Zur Lesemotivation von Kindern und Jugendlichen
Interview mit Prof. Dr. Stefan Aufenanger, wiss. Direktor der Stiftung Lesen.
<http://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&id=645>

Kontakt:
Axel Kühnlenz
kuehnlenz@dipf.de

Fachportal Pädagogik / Fachinformationssystem (FIS) Bildung Fortsetzungsantrag von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) bewilligt
Das Fachportal Pädagogik wird – beginnend mit dem 01. Februar 2006 – für weitere zwei Jahre von der DFG geför-

dert und kann mit den bisherigen 2,5 Stellen weitergeführt werden.
Arbeitsschwerpunkte in der Verlängerungsphase sind die Akquisition von elektronischen Dokumenten, die Verbesserung der funktionalen Komponenten des Portals, die Integration lokaler Bestandsnachweise über SFX sowie die Zweisprachigkeit der Suchprozesse.

Kontakt:
Doris Bambey
bambey@dipf.de

Historische Bildungsforschung Online jetzt mit neuem Gesicht im Fachportal Pädagogik

Bildungshistorisch Interessierten steht im Fachportal Pädagogik ab sofort die Einstiegsseite Historische Bildungsforschung Online (HBO) mit neuer Serveradresse (<http://www.fachportal-paedagogik.de/hbo/>), neuem Layout und neuem Angebot zur Verfügung. HBO präsentiert u. a. Projektüberblicke, Beiträge, Termine und Links vorrangig zur deutschsprachigen bildungshistorischen Forschung und enthält eine moderierte Mailingliste zur fachlichen Kommunikation. Mit der Einbindung in das Fachportal besteht jetzt auch die Möglichkeit, Veranstaltungen (Konferenzen, Call for papers, Ausstellungen) eigenständig in der Rubrik Termine anzukündigen.

Kontakt:
Dr. Norbert Kunz
kunz@dipf.de

Hochschulkooperationen beim Fachportal Pädagogik

Das Fachportal Pädagogik wurde in den vergangenen Monaten von Studierenden zweier Hochschulen evaluiert: Unter der Leitung von Prof. Burmester wurde das Fachportal von Studierenden des Informationsdesigns an der Stuttgarter Hochschule für Medien auf seine Nutzerfreundlichkeit hin überprüft. Vier Zielgruppen – Bibliothekare, Lehrer, Studierende und Wissenschaftler, darunter auch sehbehinderte Personen – testeten in Stuttgart und am DIPF in Frankfurt die Usability und Accessibility des Webportals. Einige Anregungen wurden bereits umgesetzt, andere Verbesserungsvorschläge sind noch im Entwicklungsstadium. Gemeinsam mit der Hochschule Darmstadt wurde mit einem Vergleichstest zwischen dem im Fachportal Pädagogik angebotenen Harvester und der Suchmaschine Google Scholar begonnen. Die Vergleichsuntersuchung fand unter Leitung von Prof. Rittberger im Rahmen einer Studierendenarbeit statt.

Kontakt:
Thomas Oerder
oerder@dipf.de

Vorträge/Tagungsbeiträge/Interviews

Januar bis Ende Juli 2006

- Abs, Hermann Josef: Demokratiepädagogischer Qualitätsrahmen für Schulen; Jahrestagung der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVPB); Mainz; 4.3.2006
- Schülerrückmeldungen aus externer Evaluation: Von der Konzeption und Produktion bis zur Rezeption; Workshop auf dem 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Frankfurt am Main, 19.3.2006
 - Evaluation der Lehrerbildung in Hessen: Auf der Suche nach einem guten Indikator für die Leistung von Studienseminaren; Vortrag: bildung – macht – gesellschaft; 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Frankfurt am Main: 20.3.2006
 - Constructing and selecting Indicators on active citizenship for policy use; 32. Konferenz der Association for Moral Education (AME): Getting involved: Global Citizenship Development and Sources of Moral Values; Fribourg, 7.7.2006
- Avenarius, Hermann: Was soll und was kann ein regelmäßiger Bildungsbericht leisten? Zentrum für Lehrerbildung der Universität Potsdam; 18.1.2006
- „Standard-Konzepte“ und „Qualitätsrahmen“ für „eigenständige Schulen“ – ein Widerspruch? Jahrestagung der GPF; Reinhardswaldschule bei Kassel; 23.3.2006
- Bambey, Doris: Fachportal Pädagogik: Fachinformation für Erziehungswissenschaftler. Die Infrastruktur der disziplinrelevanten Informationsdienstleistungen und Strategien für ihre Nutzung. Vortrag und Produktpräsentation auf dem 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Frankfurt am Main, 19.3.2006
- Basikow, Ursula: Bestandsprofil des Archivs in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung; Fachtagung; Universität Saarbrücken: Dokumentationsziele und Aspekte der Bewertung in Hochschularchiven und Archiven wissenschaftlicher Einrichtungen; Saarbrücken, 23.-24.3.2006
- Bender-Szymanski, Dorothea: Zunehmende sprachlich-kulturelle Heterogenität in unseren Schulen und mögliche Antworten des Bildungssystems; Vortrag und Podiumsdiskussion auf der Konferenz der UNESCO: Heterogenität im Schulsystem; Königswinter, 23.-24.3.2006
- Wie geht Schule mit religiös-weltanschaulichen Konflikten um? Gastvortrag: ev. Rut-Gemeinde Dietzenbach; Interreligiöser Dialog; Dietzenbach, 26.4.2006
 - Podiumsdiskussion; ev. Rut-Gemeinde Dietzenbach: Integration muslimischer Kinder in der Schule; Dietzenbach, 31.5.2006
- Botte, Alexander: Fachinformation für Erziehungswissenschaftler: Übersicht über die erziehungswissenschaftliche Fachinformationslandschaft; Workshop auf dem 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Frankfurt am Main, 19.3.2006
- Brauckmann, Stefan: Introduction to the leadership theory of frame analysis (Bolman/Deal); Informationsveranstaltung: Schoolmanager_VO; Second preparatory working conference; Amsterdam, 19.-20.1.2006
- Educational Systems: framework and characteristics; Informationsveranstaltung: Schoolmanager_VO ; Second preparatory working conference; Amsterdam, 19.-20.1.2006
 - Eigenständige Mittelbewirtschaftung der Schulen: Zwischen Verwaltungsreform und Qualitätskriterium pädagogischer Arbeit; Fachtagung: Die Ganztagschule von der Theorie zur Praxis der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald – Institut für Erziehungswissenschaft; Vortrag; Greifswald, 4.-5.7.2006
- Breit, Heiko: Moralische Vernunft und ökonomische Rationalität; Workshop Berufsmoral; Universität Konstanz; Konstanz; 12.-14.1.2006
- Handlungstheoretisch fundierte qualitative Forschung; Workshop auf dem 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Frankfurt am Main, 19.3.2006
- Clemens, Iris: Das globale Wissenschaftssystem und kulturspezifische Wissensproduktion: Indigene erziehungswissenschaftliche Theorien in Indien; Workshop; Humboldt Universität zu Berlin; 29.6.2006
- Cramme, Stefan: Hannibal, Caesar & Co.: die Großen der Antike im Kinder- und Jugendbuch; Ausstellung des Winkelmann-Museum Stendal: Auf zum Olymp: Antike in Kinderbüchern aus sechs Jahrhunderten; Stendal, 5.2.2006
- Langfristige Verfügbarkeit von Quelleditionen im digitalen Zeitalter: Text Encording Initiative, Geschichtswissenschaft und Bibliotheken; Konferenz; clio-online: hist 2006; Geschichte im Netz – Praxis, Chancen, Visionen; Berlin, 22.-24.2.2006
- Cseh, Gertrude: Bildung weltweit; Vortrag und Produktpräsentation auf dem 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 2006; Frankfurt am Main, 19.3.2006
- Dahl, Dominique: Testmethoden der Item-Response Theorie: Modellierung von Kompetenzniveaus; Workshop auf dem 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Frankfurt am Main, 19.3.2006
- Diedrich, Martina: Evaluation als Prozess; Workshop auf dem 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Frankfurt am Main, 19.3.2006
- Eckensberger, Lutz H.: Diskussion einer universellen Deklaration ethischer Prinzipien für Psychologen; Universität Konstanz: Tagung der deutschsprachigen Moralforscher; Konstanz, 12.-14.1.2006
- Handlungstheoretisch fundierte qualitative Forschung; Workshop auf dem 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Frankfurt am Main, 19.3.2006
 - Culture psychology and indigenous psychology – two new members in the family of psychology: Well-behaving or rebellious relatives? Gastvortrag

- trag an der Taiwan-University; Taipei, 7.4.2006
- Rule systems as the core of an indigenous/a cultural psychology: Analytical distinctions by action structures; Gastvortrag an der Shih-Hsin-University; Taipei, 8.4.2006
 - Moral development. An action theoretical reformulation; Gastvortrag an der Shih-Hsin-University; Taipei, 9.4.2006
 - Contextualization of moral judgments; Gastvortrag an der Shih-Hsin-University; Taipei, 10.4.2006
 - Weaknesses in Kohlberg's theory on the development of moral judgment – and how to heal them.; Gastvortrag an der Chinese Culture University; Taipei, 11.4.2006
 - Contextualized Moral Judgments and concepts of Democracy; Symposium „Impediments to living democracy from a cross-cultural point of view“; International Association of Cross-cultural Psychology (IACCP): Congress of the International Association of Cross-cultural Psychology; Spetses, 11.-15.7.2006
 - Universal Declaration of Ethical Principles for Psychology; Organisation der Discussion Group mit Janel Gauthier; International Association of Cross-cultural Psychology (IACCP): Congress of the International Association of Cross-cultural Psychology; Spetses, 11.-15.7.2006
 - Significance and implications of the draft Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists (Discussant); Organisation des Symposiums von Janel Gauthier; 26. Internationaler Kongress der IAAP; Athen, 16.7.2006
- Elloumi-Link, Brigitte: Fachinformation für Erziehungswissenschaftler: Bildung Weltweit: Die Datenbank zur Bildungsforschung in Europa PE-RINE (Pedagogical and Educational Information Network Europe); 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE) 2006; Frankfurt am Main, 19.3.2006
- Hartig, Johannes: Mehrebenenanalysen in der Bildungsforschung; Workshop auf dem 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Frankfurt am Main, 19.3.2006
- Hesse, Hermann-Günter: Les résultats quantitatifs de l'enquête; Fachtagung: Ministère de l'Éducation au Cameroun; Restitution de l'évaluation du procédé de formation DYFOP – P.O.S.F. dans le contexte du système scolaire camerounais avec considération des standards internationaux; Yaoundé, 14.2.2006
- Wie wirken sich Migration und soziale Schicht auf die Leistungen der Schüler aus? Eine internationale Perspektive; Vortrag in der FH des Bundes: Arbeitsverwaltung; Mannheim, 3.3.2006
 - „Latent Class“ Analysen: Eine Einführung; Workshop auf dem 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Frankfurt am Main, 19.3.2006
 - Students' linguistic competencies in English and German; 8e Biennale de l'éducation et de la formation; INRP und APRIEF; Lyon, 12.4.2006
 - DESI-Modul Interkulturelle Kompetenz im Englischunterricht; Arbeitstagung des Zentrums für Lehrerbildung und Schul- und Unterrichtsforschung und der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung; Frankfurt, 12.-13.5.2006
 - Mehrsprachigkeit als Kapital: Erste Ergebnisse aus DESI; Fachtagung „Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund“; BMBF; Berlin, 15.5.2006
 - DESI: Deutsch Englisch Schülerleistungen International: Erste Ergebnisse; im Rahmen der Frühjahrspelenartagung des Bundeselternbeirats; Porta Westfalica, 19.5.2006
 - Erfassung von interkultureller Kompetenz. Vom theoretischen Konzept, über die Operationalisierung bis zum Messinstrument; Workshop „Kompetenzmessung in Bereichen der non-formalen Bildung“; Frankfurt: DIPF, 26.06.2006
 - Intercultural sensitivity of immigrant students in Germany; 18th International Congress of the International Association for Cross Cultural Psychology; Isle of Spetses, Greece, 11-15.7.2006
 - Nationale und internationale Studien zu den Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern: Ein Anstoß für die Reformierung des Bildungssystems sowie Beitrag: Lehreraus- und fortbildung in Deutschland; Sommerakademie „Kulturen des Lernens“;
- Herbert-Quandt-Stiftung und Goethe-Institut; Alexandria, Ägypten: 18.-19.7.2006
- Jude, Nina: Testmethoden der Item-Response Theorie: Modellierung von Kompetenzniveaus; Workshop auf dem 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Frankfurt am Main, 19.3.2006
- Jurecka, Astrid: Latente-Klassen-Analyse; Workshop auf dem 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Frankfurt am Main, 19.3.2006
- Klieme, Eckhard: Messung von Sprachkompetenzen, auch empirische Elemente; Fachtagung der Universität Bochum: Sprachlernforschung; Bochum, 26.1.2006
- Diagnose und Förderung von Sprachkompetenzen in Ganztagschulen, Deutsch-französische Tagung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung; Frankfurt/Main; 22.2.2006
 - Vortrag und Podiumsdiskussion: Empirische Schulforschung vs. Allgemeine Erziehungswissenschaft; Akademische Feierstunde in der Universität Göttingen: Heinrich Roth – revisited zum 100. Geburtstag; Göttingen, 1.-2.3.2006
 - PISA-Studie 2006, Erprobung von Aufgaben zur Überprüfung der landesweiten Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz, Rheinland-Pfalz; Informationsveranstaltung über PISA 2006; Konsortium PISA 2006; Mainz, 7.3.2006
 - Informationsveranstaltung zu PISA 2006; Expertenanhörung; Konsortium PISA 2006; Erprobung von Aufgaben zur Überprüfung der landesweiten Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz; Expertenbeitrag; Bielefeld; 10.3.2006 sowie in Düsseldorf 13.3.2006
 - Schülerleistungen im Deutschen und im Englischen – Bundesweit repräsentative Ergebnisse der DESI-Studie zu Leistungsstand, Leistungsentwicklung und Lernbedingungen in der neunten Jahrgangsstufe; 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: bildung – macht – gesellschaft; Frankfurt am Main, 19.-23.3.2006
 - Perspektiven der pädagogischen Qualitätsentwicklung; Fachtagung der

- Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung; Schulprogramme, Qualitätsprogramm, Evaluation und Professionalisierung – Bilanz der pädagogischen Qualitätsentwicklung; Fuldata1 Kassel, 23.-24.3.2006
- Was Bildungsstandards leisten sollen und was sie leisten können; Fachtagung; VdS Bildungsmedien e.V.; 1. Reckahner Bildungsgespräche: Bildungsstandards – von der Definition zur besseren Schule? Potsdam, 23.-24.5.2006
 - Bildungsmonitoring und Bildungsforschung am Beispiel der DESI-Studie; Fachtagung; Statistisches Landesamt Baden-Württemberg; Zukunft der Bildung; Hohenheim, 30.5.2006
 - Bildungsmonitoring, System- und Programmevaluation als Aufgaben der Bildungsforschung; Beispiele aus neueren Projekten und weitere Perspektiven; Fakultätskolloquium: Zentrum für Europäische Sozialforschung; Mannheim, 21.6.2006
 - "Bildung im Lebenslauf" und "Systemsteuerung" als Leitideen für eine indikatorengestützte Berichterstattung; Fachtagung; Bundesministerium für Bildung und Forschung; Bildung in Deutschland – Ein Indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration; Berlin, 4.7.2006
- Kodron, Christoph: Remarques sur les programmes en Allemagne; Konferenz; INRP und APRIEF: Débats sur les recherches et les innovations (8. BIENNALE); Lyon: 11.4.2006
- Courte présentation de l'Institut Allemand de Recherche Pédagogique Internationale; Fachtagung, INRP und APRIEF; Recherches de l'Institut Allemand de Recherche Pédagogique Internationale (DIPF) zusammen mit H.-G. Hesse; Lyon, 12.4.2006
 - Vorstellung der Serviceprodukte des DIPF unter besonderer Berücksichtigung des Deutschen Bildungsservers; Workshop; Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung; Vorbereitung der Tagung des IQ Hessen „Lehrerprofessionalität in der eigenverantwortlichen Schule“; Frankfurt am Main, 25.4.2006
- Kühnlenz, Axel: Die hochschulbezogenen Informationsangebote und Kooperationen des Deutschen Bildungsservers; Informationsveranstaltung; Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Bundesamt für Berufsbildung und Technologie, Staatssekretariat für Bildung und Forschung; Einrichtung eines schweizerischen Bildungsportals zum Tertiärbereich; Vortrag und Produktpräsentation; Bern, 25.1.2006
- Deutschsprachige Internetportale am Beispiel des Deutschen Bildungsservers; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Workshop: Fachinformation für Erziehungswissenschaftler. Die Infrastruktur der disziplinrelevanten Informationsdienstleistungen und Strategien für ihre Nutzung; Frankfurt am Main, 19.3.2006
- Lauterbach, Uwe: Technikerausbildung in Europa und der Europäische Qualifikationsrahmen; Workshop; Direktoren der Deutschen Technikerschulen; Jahrestagung der deutschen Technikerschulen 2006; Wiesbaden, 31.1.2006
- Lipowsky, Frank: Videoanalysen in der Unterrichtsforschung; Workshop auf dem 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Frankfurt am Main, 19.3.2006
- Mitter, Wolfgang: Das deutsche Bildungswesen im internationalen Vergleich; Ruhr-Universität Bochum, Institut für Deutschlandforschung, 17.5.2006
- Neß, Harry: Steuerungssupport informellen Lernens in Betrieb und Beruf; Fachtagung, Universität Bremen, Institut Technik und Bildung; Strategien der Umsetzung lebenslangen Lernens; Bremen, 16.3.2006
- Oerder, Thomas: Das vascoda-Portal – barrierefreie Recherche in wissenschaftlichen Fachinformationen; Fachtagung; Verein Deutscher Bibliothekare; Deutscher Bibliothekartag; Dresden, 21.-24.3.2006
- Rakoczy, Katrin: Mehrebenenanalysen in der Bildungsforschung; Workshop auf dem 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Frankfurt am Main, 19.3.2006
- Motivational support in mathematics instruction – Findings of a bi-national videotape Classroom Study; Konferenz, Association pour la promotion des recherches et des innovations en éducation et en formation (APRIEF); 8e Biennale de l'éducation et de la formation; Lyon, 11.-14.4.2006
 - Videoanalysen im Projekt 'Unterrichtsqualität und mathematisches Verständnis'; Video-Workshop; Forschergruppe Naturwissenschaftlicher Unterricht der Universität Duisburg-Essen; Vortrag und Moderation; Essen, 13.-14.6.2006
- Reimer, Maiko: Der ProfilPASS. Bilanzierung eigener Kompetenzen und des persönlichen Lebenswegs; Informationsveranstaltung der Arbeitskammer Saarland: Vorstellung ProfilPASS; Kirkel, 27.3.2006
- Der ProfilPASS stellt sich vor! Informationsveranstaltung des Ministeriums für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes: Stärken kennen – Stärken nutzen; Saarbrücken, 16.5.2006
 - Der ProfilPASS stellt sich vor! ProfilPASS: Kompetenzerfassung in der Praxis; Informationsveranstaltung der VHS Stuttgart: Stuttgart, 17.5.2006 sowie Vortrag auf Informationsveranstaltung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung; Frankfurt am Main, 29.5.2006 und in München, 30.5.2006
- Ritzi, Christian: Die 60er- und 70er-Jahre in Selbstdarstellungen von Erziehungswissenschaftler/innen; Workshop auf dem 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Frankfurt am Main, 19.3.2006
- Schindler, Christoph: Ethnographie und Systemdesign; Universität Frankfurt am Main, Institut für Kulturanthropologie und Europäische Ethnologie; Die Planung computerbasierter Systeme als soziokulturelle Praxis; Expertenbeitrag; Frankfurt am Main; 30.5.2006
- Stecher, Ludwig: Quantitative und qualitative Verfahren der Stichprobenauswahl – Widerspruch oder Ergänzung? Workshop auf dem 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Frankfurt am Main, 19.3.2006
- Steinert, Brigitte: Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Zusammenhänge; Gastvortrag; Universität Wuppertal; Forschungskolloquium zur Bildungsforschung und Lehrerbildung; Wuppertal; 17.1.2006

- Leitvorstellungen und kooperative Praktiken in Fachkollegien und Schülerkompetenzen in DESI; Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Frankfurt am Main; 20.3.2006
 - Konsequenzen aus DESI für die Schulpraxis und die Fachkollegien Englisch. Vortrag auf der Wiss. Fachveranstaltung; DESI – ein PISA für Englisch; Zentrum für Lehrerbildung und Schul- und Unterrichtsforschung; Frankfurt am Main, 12.5.2006
- Sujbert, Monika: „Geschenkt ist geschenkt“. Rechtsrelevante Strukturen in kindlichen Interaktionen am Beispiel von Objektübertragungen; Universität Konstanz; Tagung der deutschsprachigen Moralforscher; Vortrag; Konstanz; 12.-14.1.2006
- Weiß, Manfred: Sind Privatschulen leistungsfähiger als staatliche Schulen? Informationsveranstaltung; Deutscher Lehrerverband; Privatisierung im Bildungsbereich – Chancen und Risiken; Angeforderter Diskussionsbeitrag (discussant); Fulda; 27.4.2006
- Are Students Performing better at Private Schools? Evidence from the German Extension of PISA 2000; Konferenz; Athens Institute for Education and Research; 8. International Conference on Education; Vortrag; Athen; 25.-28.5.2006

Interviews

Oft sind Lehrer zu ungeduldig. Über guten und schlechten Deutsch- und Englischunterricht gibt eine neue Studie Auskunft. Ein Gespräch mit zwei der Autoren (DESI-Studie). Interview mit Prof. Dr. Eckhard Klieme, DIPF und Prof. Dr. Andreas Helmke, Universität Koblenz-Landau. Die Zeit Nr. 11, 9. März 2006.

Deutscher Bildungsserver im Hörfunk http://www.wdr5.de/service/service_technik/733499.phtml

Im Rahmen der Wissenschaftssendung Leonardo bei WDR 5 wurde am 31. Mai in der Rubrik Service Computer der Deutsche Bildungsserver vorgestellt. Einen Schwerpunkt des Interviews mit der DBS-Redakteurin Gretel Unterstenhöfer bildete das von ihr betreute neue Informationsangebot „Mit Kindern Internet und PC entdecken“.

Storm, Watt und Meer: Eine besondere deutsch-französische Begegnung der literarischen Art zwischen Mutter- und Fremdsprache Deutsch. Christoph Kodron interviewte Claudine Bats und Manfred Baumgartner. <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/BatsBaumgartner.htm>

Lehre Wintersemester 2006/2007

Frankfurt am Main
Johann Wolfgang Goethe-Universität

Dr. Hermann Josef Abs
♦ Indikatorisierung von Bildung

Prof. Dr. Lutz H. Eckensberger
♦ Kultur und Moral
♦ Kultur und Kognition

Hermann-Günther Hesse,
Dominique Dahl
♦ Migration und Sprachkompetenz

Johannes Hartig, Nina Jude
♦ Testtheorien und Testkonstruktion

Prof. Dr. Eckhard Klieme
♦ Einführung in quantitative Methoden der Erziehungswissenschaft
♦ Konzepte der Schulentwicklung: Internationale Erfahrungen

Prof. Dr. Wolfgang Mitter
♦ Globalisierung und Weltpädagogik
♦ Die Sprachenfrage in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik

Dr. Brigitte Steinert
♦ Konzeption und Auswertung empirischer pädagogischer Arbeiten auf der Basis quantitativer Methoden

Marburg
Philipps-Universität

Dr. Ullrich Amlung
♦ Schulpolitik und Unterrichtspraxis in Deutschland in Kaiserzeit und Weimarer Republik

Mannheim
Universität Mannheim

Martina Diedrich
♦ Schulentwicklung als Demokratieentwicklung: Theoretische Ansätze und empirische Befunde

Berlin
Humboldt-Universität zu Berlin

Prof. Dr. Gert Geißler
♦ Quellen zur deutschen Schulgeschichte im 20. Jahrhundert

PD Dr. habil. Ulrich Wiegmann
♦ Pädagogik und Staatssicherheit

Bremen
Universität Bremen

Dr. Uwe Lauterbach
♦ Technikerausbildung in Europa und den USA

Chemnitz
Technische Universität Chemnitz

PD Dr. habil. Ulrich Wiegmann
♦ Erziehungsstaat DDR und geheimdienstliche Manipulierung

Informationsstände des DIPF auf Tagungen und Messen

Dezember 2005 bis Juli 2006

Vorstellung des Fachportals Pädagogik

Am 15. Februar 2006 fand in der Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek – Niedersächsische Landesbibliothek, Hannover, die Veranstaltung Suchen und Finden mit vascoda statt. Im Rahmen dieser Veranstaltung stellte das IZ Bildung niedersächsischen Bibliothekaren das Fachportal Pädagogik vor.

DIPF mit Vorträgen und Recherche-Service auf Didacta Thementage zu Elementarbildung, Weiterbildung und Bildung weltweit

Das DIPF war bei der Bildungsmesse vom 20. bis 24. Februar 2006 in Hannover wieder mit einem Messestand vertreten. Ein Highlight der diesjährigen Messepräsenz des DIPF war der Wissenschaftstag zum Thema Bildungsfor-



Sieglinde Jornitz und Standbesucher auf der Didacta

schung mit Vorträgen zu Pädagogischen Entwicklungsbilanzen im Schulbereich (Dr. Peter Döbrich), zur Entwicklung von Ganztagschule (Dr. Ludwig Stecher) und zum digitalen Archiv bildungshistorischer Illustrationen (Dr. Stefanie Kollmann). Auch der Recherche-Service des Informationszentrums (IZ) Bildung – dieses Mal mit Thementagen zu Erziehungswissenschaften, Kindertagesbetreuung, Weiterbildung und Bildungsinformation international - wurde mit etwa 40 Standbesuchern pro Tag sehr erfolgreich angenommen.

Kontakt:

*Dr. Ines Graudenz, graudenz@dipf.de
Christine Schumann, schumann@dipf.de*

Präsentation des Bildungsservers bei der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)

Auf Einladung der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK), des Staatssekretariats für Bildung und Forschung (SBF) und des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie (BBT) präsentierten Axel Kühnlenz, DIPF, und Dr. Friedhelm Schumacher, FWU, im Rahmen einer Arbeitstagung in Bern am 25. Januar 2006 den Deutschen Bildungsserver und dessen Informationsangebote im Bereich Hochschule und tertiäre Bildung.

Die Präsentation mit anschließender Diskussion stand im Zusammenhang mit Überlegungen der genannten Institutionen, für die Schweiz ein zentrales Portal zum Hochschulwesen aufzubauen. Die Tagung, an der alle wichtigen Akteure des Tertiärbereichs teilnahmen, wurde durch den Generalsekretär der EDK, Herrn Hans Ambühl, geleitet.

Kontakt:

*Axel Kühnlenz
kuehnlenz@dipf.de*

Learntec 2006 – 14. Internationaler Kongress und Fachmesse für Bildungs- und Informationstechnologie

Rund 7.400 Fachbesucher kamen in diesem Jahr vom 14. bis 16. Februar 2006 zur LEARNTEC nach Karlsruhe. Das strafere Kongressprogramm, die Verkürzung um einen Veranstaltungstag und neue Themenbereiche sorgten für eine höhere Besucherichte, von der auch das IZ Bildung mit eigenem Stand auf der Fachmesse profitierte. Das Interesse an den dort präsentierten Bildungsportalen und Rechercheangeboten war durchgängig sehr groß; der Deutsche Bildungsserver – rechtzeitig zu Beginn der Messe in neuem Design und mit neuer Browsingstruktur online – stand im Zentrum des Auftritts. Inhaltlich war die Messepräsenz auf die diesjährigen Themenforen der Learntec abgestimmt. Zu den Themen Berufliche Bildung,

Training und Weiterbildung sowie Hochschulbildung standen Redakteurinnen und Redakteure des Deutschen Bildungsservers für Auskünfte, Informationen und Recherchen zur Verfügung. Neben dem Deutschen Bildungsserver wurden auch weitere DIPF-Informationsportale präsentiert: Bildung weltweit, das Portal zur internationalen Fachinformation, das Fachportal Pädagogik mit seiner stärker erziehungswissenschaftlichen Ausrichtung sowie das InfoWeb Weiterbildung (www.iwwb.de).

Kontakt:

*Christine Schumann
schumann@dipf.de*



v.l.: Doris Hirschmann, Axel Kühnlenz, Prof. Dr. Marc Rittberger (alle DIPF)

20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft bildung • macht • gesellschaft

Vom 20. bis 22. März 2006 fand in Frankfurt am Main der 20. Kongress der DGfE statt.

Das DIPF war an allen drei Tagen mit seinen Informationsangeboten aus Service und Forschung an einem eigenen Ausstellungsstand vertreten.

Kontakt:

*Dr. Ines Graudenz
graudenz@dipf.de*

Deutsche Bildungstage im Libanon unter Präsentation

Am 5. April fanden die Deutschen Bildungstage, Research and training opportunities in Germany, Switzerland, Austria and Southern Tirol/Alto Adige in Beirut, Libanon, statt. Sie wurden federführend durch die Notre Dame University (NDU) und die Université Saint-Esprit de Kaslik (USEK) in Zusammenarbeit

mit dem Deutschen Akademischen Austausch Dienst (DAAD), dem Goethe-Institut und weiteren Einrichtungen organisiert. Im Rahmen der Veranstaltung konnten per E-Mail und Life-Chat themenbezogene Fragen an den Deutschen Bildungsserver gestellt werden. Die Mehrzahl der Fragen bezog sich auf das deutsche Hochschulwesen, Studienmöglichkeiten und technische Bildung, wobei vor allem auch englischsprachige Studienangebote deutscher Hochschulen von Interesse waren.

Kontakt:
Christoph Kodron
kodron@dipf.de

IZ Bildung auf der BIENNALE in Lyon
Die BIENNALE de l'éducation et de la formation wird alle zwei Jahre vom Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) und der Association pour la promotion des recherches et des innovations en éducation et en formation (APRIEF) in Frankreich organisiert. Es wurden neuere Forschungen vorgestellt und Fragen rund um das Thema Bildung und Erziehung diskutiert. Während der 8. BIENNALE Débats sur les recherches et les innovations vom 11. bis zum 14. April 2006 in Lyon präsentierte das IZ Bildung (Gertrude Cseh und Christoph Kodron) im Rahmen des DIPF-eigenen Kongressauftritts seine teils mehrsprachigen Informationsmaterialien und stellte seine Produkte vor, insbesondere Bildung weltweit und den Deutschen Bildungsserver. In zwei Vorträgen wurde auf den DIPF-Stand und die dortige individuelle Beratungsmöglichkeit hingewiesen: Rund 65 Interessierte aus Algerien, Brasilien, Burkina Faso, Frankreich, Italien, Kanada, Portugal, Rumänien, Russland, Tunesien und den USA nahmen den Service in Anspruch.

Kontakt:
Gertrude Cseh,
cseh@dipf.de
Christoph Kodron,
kodron@dipf.de;

Ausstellungen

Vom 12. Mai 2006 – 1. September 2006 veranstaltete die Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF in Berlin gemeinsam mit der Georg-August-Universität in Göttingen eine Ausstellung anlässlich des 100. Geburtstags von Heinrich Roth.

„Realistisch denken verlangt geistesgeschichtlichen Kontext“

Heinrich Roth (1906 – 1983) zählt zu den Pionieren einer Pädagogik, die sich als forschende Disziplin versteht. Die beiden wichtigsten Stationen seiner wissenschaftlichen Berufslaufbahn waren die „Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung“, seit Mitte der 1960er Jahre „Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung“, und die Georg-August-Universität Göttingen. Beide Einrichtungen nahmen Heinrich Roths 100. Geburtstag zum Anlass, sein Lebenswerk in einer gemeinsamen Ausstellung zu würdigen. Neben den wichtigsten beruflichen Lebensstationen bot die Ausstellung auch Einblicke in die familiäre Herkunft und in das Privatleben Roths. Sie präsentierte Fotos und Dokumente, die bislang weitgehend unbekannt waren. Auch seine Frau Jolanthe Roth, eine begabte Buchillustratorin, wurde durch einige Exponate gewürdigt.

Kontakt:
Christian Ritzi
ritzi@dipf.de

Die Theodor-Herzl-Schule war von 1933 bis zu ihrer zwangsweisen Schließung nach dem Pogrom 1938 die bedeutendste jüdische Privatschule in Berlin. Unter Leitung von Paula Fürst, einer Protagonistin der Montessoripädagogik, und gestützt auf ein hoch qualifiziertes Lehrpersonal, wurde sie zu einem Hort für die vielen von den öffentlichen Schulen des NS-Staates ausgegrenzten jüdischen Kinder. Die fortschrittlichen Lehrmethoden, die auf der Schulformbewegung der Weimarer Republik basierten, und die Vielfalt des Lehrangebots vermittelten den Schüler/innen eine Erziehung, die im völligen Gegensatz zur nationalsozialistischen Schul-

politik stand. Sie war Rüstzeug für den meist sehr beschwerlichen Lebensweg, der ihnen damals bevorstand.

Die aus aller Welt zusammengetragenen Ausstellungsstücke gewähren einen Einblick in den Schulalltag dieser außergewöhnlichen Schule, offenbaren aber auch, mit welchen zeitbedingten Problemen die Lehrkräfte und die Kinder belastet waren.

Die Ausstellung vom 5.10.2006 bis 22.12.2006 in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin zeigt damit einen Aspekt der deutschen Schulgeschichte, der bisher weitgehend unbeachtet geblieben ist.

Kontakt:
Christian Ritzi
ritzi@dipf.de



Gäste / Gastvorträge

20.-22.3.2006

Prof. Motohisa Kaneko, University of Tokyo und Prof. Dr. David C. Berliner, Arizona State University wurden zu Gastvorträgen vom DIPF zum DGfE-Kongress eingeladen. Mit beiden Gästen wurden auch Fachgespräche am Institut geführt.

23.5.2006

Yoshiko Kido, Hochschule für Musik Tokyo; Informationsgespräch mit Dr. Ines Graudenz, Katrin Rakoczy und Dr. Botho von Kopp über DIPF allgemein, Pythagoras-Projekt und Bildungssteuerung im föderalen Kanada: PISA zwischen Zentralismus und Dezentralisierung.

24.4.2006

Prof. Dr. Hendrik Jürgens, Universität Mannheim; Vortrag: Age at school entry and teacher's recommendation for secondary school track choice in Germany.

Auf Einladung von Prof. Rittberger hielt Prof. Dr. Gerhard Knorz von der Hochschule Darmstadt am 28. April 2006 im DIPF einen Vortrag über Ontologien für eine neue Qualität von Informationssystemen. Der im Kontext der internen Fortbildungsveranstaltungen des IZ Bildung durchgeführte Workshop, zu dem alle interessierten Mitarbeiter des DIPF eingeladen waren, führte in die komplexe Thematik ein, informierte über die wesentlichen Eigenschaften von Ontologien und skizzierte die Möglichkeiten, die dieses Begriffssystem im Bereich der Wissensrepräsentation bietet.

23.5.2006

Daniela Jiménez, Psychologisches Institut der katholischen Universität in Santiago, war zu Gast im Pythagoras-Projekt. Sie ist Psychologin und an einer vom Bildungsministerium geförderten Studie zur Evaluation von Lehrkräften an staatlichen Schulen beteiligt. In dieser Studie werden unter anderem Videoanalysen mit über 10 000 Lehrkräften durchgeführt. Sie stellte die Konzeption des Projekts vor.

1.5.2006

Dr. Philipp Grollmann, wiss. Mitarbeiter am Institut für Technik und Bildung der Universität Bremen (ITB), war vom 1. bis zum 31. Mai 2006 Gastwissenschaftler in der Arbeitseinheit Bildungsqualität und Evaluation. Im Projekt „Diagnostik und Evaluation in pädagogischen Handlungsfeldern“ plante und organisierte er zusammen mit Nina Jude einen 2tägigen Workshop mit dem Titel „Kompetenzmessung in Bereichen der beruflichen Bildung“, der am 11. und 12. Juli 2006 am ITB in Bremen stattfand.

23.8.2006

Hans-Jürgen Kuhn, Leiter des Referates „Schulische Qualitätsentwicklung, Schulforschung“ im Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg; Vortrag: „Schulvisitation/Schulinspektion als Herausforderung für Schulen und Schulaufsicht (und für die Erziehungswissenschaft?)“

28.8.2006

Prof. Dr. Annette Scheunpflug, Universität Erlangen-Nürnberg, (Vortrag: „Differenzielles Elterninvestment“) beschäftigt sich mit einer eher ungewöhnlichen Sicht auf Datensätze aus IGLU und zwar analysierte sie die Datensätze aus sozio-biologischer Perspektive - eine spannende aber auch Widerspruch herausfordernde Sichtweise.



Prof. Dr. Annette Scheunpflug (re) im Gespräch

Neuerscheinungen – Auswahl

Abs, Hermann Josef; Maag Merki, Katharina; Klieme, Eckhard
Grundlegende Gütekriterien für Schullevaluation.

In: Böttcher, Wolfgang u.a. (Hrsg.): Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele. Weinheim: Beltz 2006, S. 97-108

Abs, Hermann Josef

Zur Bildung diagnostischer Kompetenz in der zweiten Phase der Lehrerbildung. In: Allemann-Ghionda, C.; Terhart, E. (Hrsg.): Kompetenz und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Weinheim: Beltz 2006, S. 217-234 (Zeitschrift für Pädagogik. Beih. 51).

Alix, Christian/Kodron, Christoph (Hrsg.): Autour d'une pédagogie de rencontres. Introduction. In: Französisch heute. Informationsblätter für Französischlehrerinnen und -lehrer in Schule und Hochschule 36 (2005) 4, S. 316 – 319 bzw. 360 (erschienen 2006).

Avenarius, Hermann

Bildungsstandards und Schulrecht. Bildungsstandards und Qualitätsentwicklung im Schulwesen der Länder. In: Schulverwaltung. Ausgabe Hessen, Rheinland-Pfalz und Saarland 11 (2006)2, S. 36-38

Avenarius, Hermann

Schulische Eigenverantwortung und Qualitätssicherung. Wie die Schulautonomie durch externe Evaluation ausgehöhlt wird.

In: Schulverwaltung. Ausgabe Hessen und Rheinland-Pfalz 11 (2006)6, S. 170-172

Avenarius, Hermann

Teaching Religion and About Religion in Elementary and Secondary Public Schools: The Case of Germany.

In: López- Muñoz, José L. M. de et al. (ed.): Religious Education in Public Schools: Study of Comparative Law. Dordrecht: Springer. 2006, S. 143-153

Bambey, Doris; Jornitz, Sieglinde
 Fachportal Pädagogik - Recherche und
 mehr. Literatursuche im Rahmen eines
 fachlichen Allround-Services.
 In: Buch und Bibliothek 57 (2006)4, S.
 336-337

Bambey, Doris; Tilgner, Renate
 Linktipps zum Thema "Gender und Bil-
 dung".
 In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006)3,
 S. 386-392

Bender-Szymanski, Dorothea
 Ein islamisches Kulturzentrum in un-
 serer Stadt? Eine Lehr-Lernsequenz
 zu einem religiös-weltanschaulichen
 Konflikt, der auch unsere Schule her-
 ausfordert.
http://www.kompetenz-interkulturell.de/userfiles/Materialien%20fuer%20de n%20Unterricht/Islamisches_Kulturzen- trum.pdf

Bender-Szymanski, Dorothea
 Von der Schwierigkeit der Toleranz.
 Eine Lehr-Lernsequenz zu einem reli-
 giös-weltanschaulichen Konflikt in der
 Schule.
 In: forum der unesco-projekt-schulen
 (2006)1-2, S. 31-57
http://www.kompetenz-interkulturell.de/userfiles/Materialien%20fuer%20d en%20Unterricht/Unterrichtsmodell_To- leranz.pdf

Bock, Wolfgang
 Das Gesetz als Prüfstein rechtswissen-
 schaftlicher Methodik.
 In: Bock, Wolfgang (Hrsg.): Gesetz und
 Gesetzlichkeit in den Wissenschaften
 Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 2006,
 S. 199-214

Bock, Wolfgang
 Das Gesetz in der frühen griechischen
 Polis und die Entstehung des modernen
 Gesetzes im hohen Mittelalter.
 In: Bock, Wolfgang (Hrsg.): Gesetz und
 Gesetzlichkeit in den Wissenschaften
 Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 2006,
 S. 39-60

Botte, Alexander
 Portale, Datenbanken, Kommunikati-
 onsdienste: Die Informationsinfrastruk-
 tur der Erziehungswissenschaft.

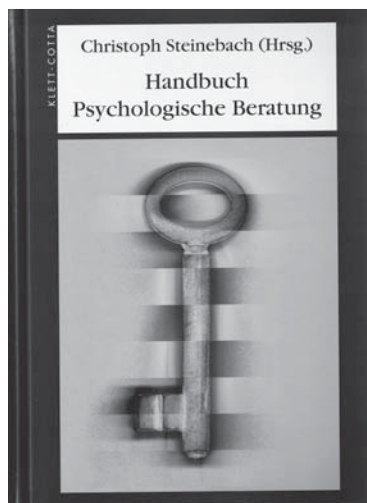
In: Datenreport Erziehungswissenschaft
 2006 Wiesbaden: VS Verlag für Sozial-
 wissenschaften 2006, S. 129-150

Cramme, Stefan; Ritzl, Christian
 Literatur ermitteln.
 In: Franck, Norbert; Sary, Joachim
 (Hrsg.): Die Technik wissenschaftlichen
 Arbeitens. 12., überarb. Aufl. Paderborn:
 Schöningh 2006, S. 33-73

Denzer, Albrecht
 Pressedokumentation. DESI - Deutsch
 Englisch Schülerleistungen International
 - Zeitungsartikel, Online-Quellen.
 Frankfurt a.M.: DIPF 2006

Denzer, Albrecht (Red.)
 Aktuelle Profile zu den Themen "DESI",
 "Bildungsbericht".
[http://bildungplus.forum-bildung.de/
 templates/imfokus.php](http://bildungplus.forum-bildung.de/templates/imfokus.php)

Diedrich, Martina
 Connections between Quality of School
 Life and Democracy in German Schools
 In: Sliwka, Anne; Diedrich, Martina;
 Hofer, Manfred (Hrsg.): Citizenship Edu-
 cation. Münster i.W.: Waxmann 2006, S.
 121-134



Eckensberger, Lutz H.; Plath, Ingrid
 Kultur und Beratung.
 In: Steinebach, Christoph (Hrsg.): Hand-
 buch Psychologische Beratung Stuttgart:
 Klett-Cotta 2006, S. 70-95

Eckensberger, Lutz H.; Plath, Ingrid
 Soziale Kognition.
 In: Schneider, Wolfgang u.a. (Hrsg.):
 Kognitive Entwicklung. Göttingen: Verl.
 für Psychologie Hogrefe 2006, S. 409-
 493 (Enzyklopädie der Psychologie.C.V.
 Bd 2).

Eckensberger, Lutz H.
 The mutual relevance of indigenous
 psychology and morality.
 In: Kim, Uichol et al. (Eds.): Indigenous
 and Cultural Psychology. Understanding
 People in Context. Heidelberg: Springer
 2006, S. 225-245 (International and Cul-
 tural Psychology).

Eckensberger, Lutz H.; Breit, Heiko
 Zur Förderung moralischer Haltungen
 in der Berufsbildung. Anregungsbedin-
 gungen für die Entwicklung einer mora-
 lischen Haltung durch Erziehung.
 In: Oser, Fritz; Kern, Maja (Hrsg.): Qua-
 lität der beruflichen Bildung - Eine
 Forschungsbaustelle Bern: hep-Verlag
 2006, S. 398-435 (Berufsbildungsfor-
 schung Schweiz. Bd. 2).

Elloumi-Link, Brigitte: Rezension in:
 socialnet (www.socialnet.de) zu: Bün-
 der, Peter et. al.: Praxisbuch Marte Meo
 - Entwicklungsförderung mit Videoun-
 terstützung. Köln (Kölner Verein für
 Systemische Beratung) 2006.

Geißler, Gert
 Zur Zeitgeschichte von Bildungs- und
 Schulpolitik in Deutschland.
 Berlin: Verl. „Helle Panke“ zur Förde-
 rung von Politik, Bildung u. Kultur 2006.
 60 S.

Georgy, Ursula; Rittberger, Marc
 Kompetenzprofil für Patentmanager -
 ein Modellkonzept.
 In: Schramm, Reinhard u.a. (Hrsg.):
 PATINFO 2006: Patente, Marke und Ge-
 schmacksmuster - Rechtspraxis, Recher-
 che, Analyse und Verwertung Ilmenau:
 TU Ilmenau 2006, S. 25-41

Hesse, Hermann-Günter
 Mehrsprachigkeit als Kapital. Erste
 Ergebnisse aus DESI (Deutsch Englisch
 Schülerleistungen International). Fach-
 tagung Integration von Schülerinnen
 und Schülern mit Migrationshinter-
 grund. 15. Mai 2006 Berlin.
[http://www.gew.de/PISA_2003_und_Mi-
 gration.html](http://www.gew.de/PISA_2003_und_Migration.html)

Hesse, Hermann-Günter
 Schülerleistungen im Kulturvergleich,
 bei Migration und aus sozioökonomi-
 scher Perspektive.
 In: Schweizer, Karl (Hrsg.): Leistung
 und Leistungsdiagnostik. Heidelberg:
 Springer 2006, S. 241-268

Hirschmann, Doris; Schumann,
 Christine; Schulte, Gwendolyn (Übers.):
 Health Education for Adults in Germany
 - a Health Portal. In: LInE (Lifelong
 Learning in Europe) 1/2006, S. 71

Hugener, Isabelle; Rakoczy, Katrin;
 Pauli, Christine; Reusser, Kurt
 Videobasierte Unterrichtsforschung:
 Integration verschiedener Methoden
 der Videoanalyse für eine differenzierte
 Sicht auf Lehr-Lernprozesse.
 In: Rahm, Sibylle u.a. (Hrsg.): Schulpäd-
 agogische Forschung. Bd 1: Unterrichts-
 forschung. Perspektiven innovativer
 Ansätze. Innsbruck: Studien Verl. 2006,
 S. 41-53

Jornitz, Sieglinde
 Online Publizieren - auch in der Erzie-
 hungswissenschaft?!
 In: Erziehungswissenschaft 17 (2006)32,
 S. 63-70
[http://dgfe.pleurone.de/zeitschrift/
 heft32/EW_heft32.pdf](http://dgfe.pleurone.de/zeitschrift/heft32/EW_heft32.pdf)

Klieme, Eckhard
 Kompetenzerwerb in Deutsch und Eng-
 lisch: Ergebnisse der DESI-Studie.
 In: Schulverwaltung. Ausgabe Hessen
 und Rheinland-Pfalz 11 (2006)5, S. 137-
 140

Klieme, Eckhard
 Perspektiven der Qualitätssicherung für
 Schulen am Beispiel Hessen.
 In: Qualitätsentwicklung durch externe
 Evaluation. Konzepte - Strategien - Er-
 fahrungen. Dokumentation der Fach-
 tagung vom 30. Juni - 1. Juli 2005 in

Wiesbaden: Hessisches Kulturministeri-
 um 2006, S. 191-199 (iq Forum.1).

Klieme, Eckhard; Pauli, Christine;
 Reusser, Kurt (Hrsg.)
 Dokumentation der Erhebungs- und
 Auswertungsinstrumente zur schwei-
 zerisch-deutschen Videostudie "Unter-
 richtsqualität, Lernverhalten und mathe-
 matisches Verständnis". Teil 3: Hugener,
 Isabelle; Pauli, Christine; Reusser, Kurt:
 Videoanalysen.
 Frankfurt a.M.: DIPF 2006. (Materialien
 zur Bildungsforschung. Bd. 15).

Kodron, Christoph
 Linktipps zum Thema Kooperation von
 Lehrern.
 In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006)2,
 S. 238-244

Kodron, Christoph
 Storm, Watt und Meer: Eine besondere
 deutsch-französische Begegnung der
 literarischen Art zwischen Mutter- und
 Fremdsprache Deutsch. Christoph Ko-
 dron interviewte Claudine Bats und
 Manfred Baumgartner.
[http://www.ualberta.ca/~german/ejour-
 nal/BatsBaumgartner.htm](http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/BatsBaumgartner.htm)

Konsortium Bildungsberichterstattung
 (Hrsg.)
 Bildung in Deutschland. Ein indikato-
 rengestützter Bericht mit einer Analyse
 zu Bildung und Migration.
 Bielefeld: Bertelsmann 2006. 317 S.
www.bildungsbericht.de

Kopp, Botho von
 "Japan: Neues aus der Bildungsentwick-
 lung", Jahr 2005. Zusammenge-
 stellt nach den Einzelausgaben des Rund-
 schreibens der Japan Society for the
 Promotion of Science (JSPS). Japan Soci-
 ety for the Promotion of Science (JSPS)
www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi.htm

Kopp, Botho von
 Internationalization of the University in
 the Context of Globalization and Liber-
 alization.
 In: Prospects of Japanese-German Sci-
 entific Cooperation (10th Anniversary of
 the German JSPS-Club - jointly organ-
 ized by Japan Society for the Promotion
 of Science and Deutsche Gesellschaft
 der JSPS-Stipendiaten e.V. April 22 and

Bonn: German JSPS-Club 2006, S. 125-
 132

Kühnlenz, Axel
 Der Deutsche Bildungsserver bietet fun-
 dierte Fachinformation.
 In: Sozialwirtschaft aktuell 5 (2006)14,
 S. 3-4
[http://www.bildungsserver.de/pdf/Bei-
 tr_Sozialwirt_Aktuell_14_06.pdf](http://www.bildungsserver.de/pdf/Beitr_Sozialwirt_Aktuell_14_06.pdf)

Lipowsky, Frank
 Auf den Lehrer kommt es an. Empiri-
 sche Evidenzen für Zusammenhänge
 zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrer-
 handeln und dem Lernen der Schüler.
 In: Allemann-Ghionda, C.; Terhart, E.
 (Hrsg.): Kompetenz und Kompetenzent-
 wicklung von Lehrerinnen und Lehrern:
 Ausbildung und Beruf. Weinheim: Beltz
 2006, S. 47-70 (Zeitschrift für Pädagogik.
 Beih. 51).

Maag Merki, Katharina (Hrsg.)
 Individuelle Entwicklungsverläufe und
 Schulerfahrungen im Gymnasium.
 Bern: Haupt 2006. 263 S.

Mitter, Wolfgang
 Bildungssouveränität und Schulträger-
 schaft in Europa in historisch-verglei-
 chender Sicht.
 In: Bildung und Erziehung 59 (2006)1,
 S. 5-20

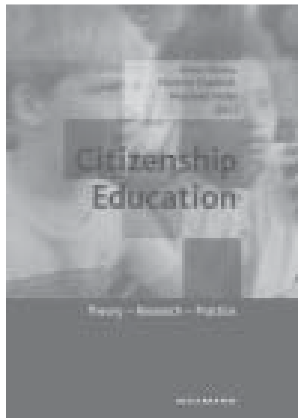
Mitter, Wolfgang
 Language politics and language con-
 flicts and their impacts on education
 systems in Europe: Retrospect and per-
 spectives.
 In: Ertl, Hubert (Hrsg.): Cross-national
 attraction in education. Accounts from
 England and Germany Didcot: Sympo-
 sium Books 2006, S. 183-193

Radisch, Falk; Klieme, Eckhard; Bos,
 Wilfried
 Gestaltungsmerkmale und Effekte
 ganztägiger Angebote im Grundschul-
 bereich. Eine Sekundäranalyse zu Daten
 der IGLU-Studie.
 In: Zeitschrift für Erziehungswissen-
 schaft 9 (2006)6, S. 30-50

Schindler, Christoph
 Mandl, Thomas, Womser-Hacker,
 Christa (Hrsg.) Effektive Information Re-
 trieval Verfahren in Theorie und Praxis.

Ausgewählte und erweiterte Beiträge des Vierten Hildesheimer Evaluierungs- und Retrievalworkshop (HIER 2005). Hildesheim, 20.07.2005. 244 S. Konstanz 2006. Schriften zur Informationswissenschaft, Band 45.
In: Information - Wissenschaft & Praxis 57 (2006)2, S. 290-291 (Rezension)

Schuster, Christine: Lesen in Deutschland – Eine Initiative von Bund und Ländern zur außerschulischen Leseförderung.
In: Beiträge Jugendliteratur und Medien (2006)1, S. 73-74
http://www.juventa.de/zeitschriften/jugendliteratur_medien/inhaltsverzeichnis.html



Sliwka, Anne; Diedrich, Martina; Hofer, Manfred (Hrsg.)
Citizenship Education. Theory - Research - Practice.
Münster i.W.: Waxmann 2006. 224 S.

Sroka, Wendelin
Europäische Benchmarks für die Bildungssysteme - Instrumente bildungspolitischer Steuerung?
In: Tertium Comparationis 11 (2006)2, S. 191-208

Stecher, Ludwig
Ganztagsschule - ein viel diskutiertes Thema ... Viele offene Fragen und ein Versuch, sie zu beantworten: STEG - die Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen.
In: Schulverwaltung. Ausgabe Hessen, Rheinland-Pfalz und Saarland 11 (2006)2, S. 53-54

Stecher, Ludwig
Ganztagsschulen in Deutschland.

In: Beiträge zur Lehrerbildung 24 (2006)2, S. 214-222

Terhart, Ewald; Klieme, Eckhard
Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil.
In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006)2, S. 163-166

Unterstenhöfer, Gretel
Helfer für Wissensdurstige - Der Deutsche Bildungsserver. WDR 5 Leonardo, Service Computer, 31.05.2006. Interview mit Gretel Unterstenhöfer, Redakteurin beim Deutschen Bildungsserver. Redaktion Joachim Hecker.
http://www.wdr5.de/service/service_technik/733499.phtml

Unterstenhöfer, Gretel
Politik leicht gemacht. Logo! - das Nachrichtenlexikon für Kinder
<http://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&id=646>

Weyers, Stefan
Pacta sunt servanda? Das kindliche Verständnis von Verträgen am Beispiel des Tausches und der Leihe.
In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006)4, S. 591-610

Wiegmann, Ulrich
Ackermann, Jens P.: Die Jenaer Schulen im Fokus der Staatssicherheit. Eine Abhandlung zur Mitarbeit von Lehrern und Schülern beim Ministerium für Staatssicherheit der DDR. Weimar: Bertuch 2005.
In: Erziehungswissenschaftliche Revue – EWR 6 (2006)1 (Rezension)
<http://www.klinkhardt.de/ewr/93760121.html>

Wiegmann, Ulrich
Ebert, Berthold (Hrsg.): Hans und Rosemarie Ahrbeck. Den Lehrern vieler Lehrer.
In: Comenius-Jahrbuch 2003-2004 (2006)11-12, S. 203-205 (Rezension)

Wolff, Jens E.; Oerder, Thomas
Das vascoda-Portal – barrierefreie Recherche in wissenschaftlichen Fachinformationen
<http://www.opus-bayern.de/bib-info/volltexte/2006/207/>

Personalia



Prof. em. Hans-Joachim Kornadt

Prof. em. Dr. Hans-Joachim Kornadt wurde vom Bundespräsident Hans Köhler das Bundesverdienstkreuz 1. Klasse verliehen: Am 27.9.2006 überreichte Ministerpräsident Kurt Beck das Verdienstkreuz. Bis zu seiner Emeritierung 1995 forschte und lehrte Kornadt als Professor für Pädagogische Psychologie und Erziehungswissenschaften an der Universität Saarbrücken. Dort baute er das Sondergebiet Kulturvergleichende Psychologie auf. Kornadt gehörte von 1992-1998 dem Wissenschaftlichen Beirat und ist seit 1998 Mitglied des Stiftungsrats.

Prof. Dr. Hermann Avenarius wurde auf der 26. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung, 24.-26. November 2005, zum Ehrenmitglied ernannt.

Prof. Dr. Hermann Avenarius wurde am 28. Februar 2006 zum Vorsitzenden des Trägervereins der Fachhochschule im Deutschen Roten Kreuz in Göttingen gewählt.

Dr. Susan Seeber ist seit 1. November 2006 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitseinheit Steuerung und Finanzierung des Bildungswesens. Sie wird in den Projekten „Bildungsberichterstattung“ und „Modellvorhaben eigenverantwortliche Schule in Berlin“ mitwirken. Ihr Arbeitsort ist Berlin.

In DIPF informiert 9 berichteten wir, dass die Robert Bosch Stiftung und die

Heidehof Stiftung in Zusammenarbeit mit dem stern und dem ZDF erstmalig Den Deutschen Schulpreis ausgeschrieben hatten. Prof. Dr. Eckhard Klieme gehört der Jury an, die inzwischen unter den 481 Bewerbungen 18 Schulen ausgesucht hat. Diese wurden von einem Juryteam besucht, und aufgrund umfassender Bewertungen wurden die Preisträger ermittelt,

Im Rahmen der 3. Konferenz für Sozial- und Wirtschaftsdaten in Wiesbaden wurde am 11. Mai Prof. Dr. Eckhard Klieme als wissenschaftliches Mitglied in den Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten gewählt (berufen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung) .

Prof. Dr. Monika Buhl ist seit Anfang April 2006 Juniorprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Empirische Bildungsforschung im Schulbereich. Am DIPF ist sie der Arbeitseinheit Bildungsqualität und Evaluation zugeordnet.

Seit 15. Mai 2006 ist Karina Greb im Projekt PERLE (Arbeitseinheit Bildungsqualität und Evaluation) als wissenschaftliche Mitarbeiterin beschäftigt.

Amira Bieber ist seit dem 1.7.06 wiss. Mitarbeiterin in der AE Bildungsqualität und Evaluation. Sie wird im Projekt „Initiative zur Anwendung des ‚Europarat Tools for Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship in Schools‘ in Ländern Mittel- und Osteuropas“ mitwirken.

Vom Zentrum für Lehrerbildung und Schul- und Unterrichtsforschung (ZLF) der Johann Wolfgang Goethe-Universität wurden vier Stipendien zur Förderung von Promotionen exzellenter Absolventinnen und Absolventen mit einer Regellaufzeit von bis zu 2 Jahren ausgeschrieben. Der thematische Schwerpunkt der Promotion sollte in der Unterrichtsforschung bzw. in Vermittlungsprozessen, die in den Unterricht eingebunden sind, angesiedelt sein. Voraussetzung für die Bewerbung war die Annahme als Doktorandin oder Doktorand an der Frankfurter Goethe-Universität. Marius Gerecht erhielt eines dieser Stipendien. Seine Dissertation trägt den Arbeitstitel: Schulkultur, fach-

spezifische Unterrichtswahrnehmungen und sozio-emotionale Haltungen von Schülerinnen und Schülern - Analyse von Zusammenhängen auf der Basis der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen.

Prof. Rittberger wurde im Juni 2006 zum stellvertretenden Sprecher des Interdisziplinären Verbunds Serviceeinrichtungen (IVS) der Leibniz-Gemeinschaft gewählt.

Das Kuratorium des Instituts für Weltwirtschaft hat auf seiner Sitzung am 04. Mai 2006 der Berufung von Prof. Rittberger in den Fachbeirat der Deutschen Zentralbibliothek für Wirtschaftswissenschaften (ZBW) für den Zeitraum vom 01. März 2006 bis zum 28. Februar 2010 zugestimmt.

CERTIDoc – Certification européenne en information–documentation

Am 7. Februar 2006 nahm Prof. Rittberger in Paris am Treffen des CERTIDoc-Konsortiums teil, der Dachorganisation für die Durchführung der nationalen Aktivitäten im Kontext der europaweiten Zertifizierung von Informationsspezialisten.

Multikonferenz Wirtschaftsinformatik 2006

Im Rahmen der Multikonferenz Wirtschaftsinformatik 2006 an der Universität Passau organisierte Prof. Rittberger gemeinsam mit Prof. Christian Schlögl von der Universität Graz am 20. Februar 2006 eine Konferenz zum Thema Informationswissenschaft.

eScience

Prof. Rittberger und Doris Bambey führten am 24. Mai 2006 mit dem Fachinformationszentrum (FIZ) Karlsruhe ein erstes Informations- und Kooperationsgespräch zum Projekt eSciDoc. eSciDoc ist ein vom BMBF gefördertes gemeinsames Vorhaben der Max-Planck-Gesellschaft (MPG) und des FIZ Karlsruhe zur Realisierung einer integrierten Informations-, Kommunikations- und Publikationsplattform für netzbasiertes wissenschaftliches Arbeiten.

Sieglinde Jorntz und Ellen McKenney wechselten zum 1. Februar 2006 in das neu eingerichtete Büro für internationa-

le Kooperation in der Bildungsforschung (IZB).

Dr. Gwendolyn Schulte hat zum 31. März 2006 ihre Ausbildung zur wissenschaftlichen Dokumentarin mit Erfolg abgeschlossen und ist seit 1. April 2006 beim Informationszentrum Bildung beschäftigt.

Am 15. April hat Dr. Norbert Kunz die auf zwei Jahre befristete Projektstelle als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachportal Pädagogik (IZB) angetreten.

Am 1. Mai hat Christoph Schindler eine auf drei Jahre befristete (halbe) Doktorandenstelle im IZ Bildung angetreten. Der studierte Kulturanthropologe und Informationswirt wird im Bereich Informationswissenschaft promovieren.

Am 1. Juni 2006 wurde Dirk Burmeister als Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Informationszentrum Bildung eingestellt. Als Diplom-Mathematiker beschäftigt er sich mit der Erstellung von Konzepten und Prototypen zur Nutzung von Suchmaschinenteknologie in den Datenbanken und Informationsdiensten des DIPF.

Andreas Schell ist seit 1.7.06 Voluntär im IZ Bildung und macht eine Ausbildung als Wiss. Dokumentar.

Julia Kreusch hat am 25.7.2006 am Fachbereich Philosophie und Philologie der Johannes Gutenberg Universität in Mainz im Fach Buchwissenschaft ihre Dissertation „Unsere Autoren sind die Gymnasialmänner“. Der Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses in Halle a.d. Saale als Schulbuchverlag zwischen 1830 und 1918“ verteidigt. Sie wurde mit summa cum laude zum Dr. phil. promoviert.

Ulrike Müller verließ zum 1. Juli 2006 das Institut, um für die GRÜNEN im Hessischen Landtag zukünftig als Referentin den Hochschul- und Wissenschaftsbereich zu bearbeiten.

Seit 1. März 2006 ist Eva Schrepf Leiterin der Frankfurter Forschungsbibliothek.

Am 15. Februar 2006 hat Marion André ihre Tätigkeit als Diplom-Bibliothekarin in der Bibliothek aufgenommen.

Gemeinsam mit dem Bibliotheks- und IuD-Team wird sie ein technisches Gesamtkonzept zur Verbesserung der externen und internen Nutzung der bibliographischen Daten und Bestände entwickeln.

Elisa-Marie Bandlow und Henan Baghdadi haben am 1. September 2006 in der Frankfurter Forschungsbibliothek ihre Ausbildung als Fachangestellte für Medien- und Informationsdienste begonnen.

Erfolgreiche Ausbildungsarbeit der Frankfurter Forschungsbibliothek
Der intensive Einsatz des DIPF und der Stiftung Blindenanstalt für die integrative Ausbildung trug Früchte: **Ursula Hartmann** hat im Juli 2006 ihre Ausbildung zur Fachangestellten für Medien- und Informationsdienste als Beste ihrer Klasse abgeschlossen. Sie ist die erste Auszubildende, die, seit ihrem dreizehnten Lebensjahr blind, die reguläre Berufsschule besucht hatte. Der Ausbildungsplatz ist bereits wieder besetzt. Das DIPF bildet somit ab Herbst zwei junge Menschen mit Sehbehinderung und drei sehende aus.

Nationale Bestenehrung in IHK-Berufen
Ehrung von **Ursula Hartmann**, Auszubildende am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Eine wichtige Rolle spielt die berufliche Integration von Menschen mit Behinderungen. Das DIPF pflegt schon seit Jahren eine enge Kooperation mit der Stiftung Blindenanstalt.

Ursula Hartmann, blinde Auszubildende am DIPF, hat im Sommer 2006 die Abschlussprüfung im anerkannten Ausbildungsberuf Fachangestellte für Medien- und Informationsdienste, FR Information und Dokumentation vor der Industrie- und Handelskammer mit hervorragendem Ergebnis bestanden. Sie ist damit die beste deutsche Prüfungsteilnehmerin ihres Ausbildungsberufes.

Der Präsident Ludwig Georg Braun des Deutschen Industrie- und Handelskammertags (DIHK) gratulierte U. Hartmann in einem Schreiben vom 13. Oktober 2006 und sprach ihr für diese Leistungen Anerkennung und Respekt aus.



Ursula Hartmann

Der Dachverband aller IHKs - der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK) - veranstaltet erstmals am 11. Dezember 2006 die „Nationale Bestenehrung in IHK-Berufen“. Festrednerin ist Bundeskanzlerin Dr. Angela Merkel. Moderiert wird die Veranstaltung von der bekannten TV Entertainerin Barbara Schöneberger. Im außergewöhnlichen Ambiente des Flughafens Berlin Tempelhof werden rund 1.000 Gäste erwartet. Zu dieser Veranstaltung wurde U. Hartmann eingeladen.

Zusammenarbeit mit der Universität Frankfurt ausgeweitet

Neben der engen Zusammenarbeit im Forschungsbereich wird es nun auch im Informationsbereich einen konstruktiven Austausch zwischen DIPF und der Universität Frankfurt geben: Auszubildende beider Bibliotheken sollen künftig regelmäßig 14 Tage lang die unterschiedlichen Aufgaben und Arbeitsweisen des je anderen Instituts kennen lernen.

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) hat Prof. em. Dr. Wolfgang Mitter am 21. März 2006 die Ehrenmitgliedschaft verliehen. Wolfgang Mitter hat sich in drei herausragenden Funktionen international engagiert und in diesem Rahmen die Disziplin und die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Ausland repräsentiert. Er war von 1981 bis 1985 Präsident der Comparative Educational Society in Europe, von 1991 bis 1995 Präsident des World Council of Comparative Education Societies und von 1997 bis 2000 Präsident der World Association of Educational Societies.

In eigener Sache

Zwischen der **Humboldt-Universität zu Berlin** (HU) und dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) wurde im Juli/August 2006 eine Vereinbarung über die Zusammenarbeit der beiden Institutionen abgeschlossen. Diese zielt darauf ab, die Verbindung zwischen HU und dem DIPF im Geiste einer fruchtbaren Zusammenarbeit insbesondere auf dem Gebiet der Bildungsforschung und der Bildungsinformation zu stärken und die verfügbaren Personal- und Sachmittel in bestmöglicher Weise zu nutzen. Formen der Zusammenarbeit sollen vor allem gemeinsame wissenschaftliche Veranstaltungen und Vorhaben, Lehraufträge, Gastvorlesungen, gemeinsame Berufungen und die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses sein. Für leitende Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler des DIPF können gemeinsame Berufungen (S-Professorenstelle) mit der HU durchgeführt werden.

Am 3. April 2006 hatte der Vorstand



alle Beschäftigten zu einer kleinen **Einweihungsfeier** anlässlich des neu gestalteten Eingangsbereichs des DIPF eingeladen. Prof. Dr. Klieme dankte allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern für ihre Geduld während der Renovierungsarbeiten, besonderer Dank galt der EDV und Frau Dicke (Leiterin der Verwaltung), die während der Bauarbeiten sehr gefordert waren.

Am 16.3.2006 nahmen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des DIPF sowie zahlreiche Gäste an der **Verabschiedung von Hartmut Müller**, dem langjährigen

Leiter der Frankfurter Forschungsbibliothek, der aus gesundheitlichen Gründen in den Ruhestand tritt, teil. Die vielen Redner sprachen Hartmut Müller ihren herzlichen Dank für sein Engagement aus. Es war eine berührende, aber auch heitere Verabschiedung.

Eine herausgehobene Veranstaltung des Jahres 2006 war der Betriebsausflug am 18./19. Mai, der es nach zehnjähriger Pause allen am DIPF Beschäftigten ermöglichte, zwei Tage lang an einem bunten Programm teilzunehmen, das auch Gelegenheit bot, sich abteilungsübergreifend besser kennen zu lernen. An den Vorstand ein herzlicher Dank für seine großzügige finanzielle Unterstützung. Die Berliner „Dipflinge“ wie auch die Frankfurter waren zahlreich vertreten. Die Fahrt führte in die schöne Stadt Erfurt, die u. a. ein dort „ansässiger“ Kollege (Falk Radisch) kenntnisreich präsentierte. Am 2. Tag standen weitere Highlights auf dem Programm: Ein Gang durch die Barbarossa-Höhle (der Kaiser schlief im Sitzen), danach der Aufstieg zum Kyffhäuser und schließlich die Besichtigung des monumentalen Panoramagemäldes von W. Tübke „Frühbürgerliche Revolution in Deutschland“ im eigens zu diesem Zweck erbauten Panoramamuseum. Für die Organisation sei vor allem Stephanie Grossmann gedankt.

Auch in diesem Jahr beteiligten sich Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des DIPF am 1. Juni 2006 am JPMorgan Chase Corporate Challenge-Lauf in Frankfurt am Main.

Ankündigungen

Bärbel Beck / Eckhard Klieme (Hrsg.):
Sprachliche Kompetenzen. Konzepte
und Messung
DESI-Studie (Deutsch-Englische-Schülerleistungen-International)
Weinheim: Beltz Pädagogik 2006.
280 S. € 34,90, ISBN 3-4072-5398-2

Welche Fähigkeiten kann der Englischunterricht Schülerinnen und Schülern vermitteln? Wie kann man ihre fremdsprachlichen Kompetenzen messen? Diese Fragen werden auch in Deutschland verstärkt gestellt, seitdem Lei-



stungsmessung und schulübergreifende Vergleichstests zur Regel geworden sind. Mit der Ausschreibung des Projektes „Deutsch Englisch Schülerleistungen International“ (DESI) hat die Kultusministerkonferenz die laufenden repräsentativen Schulleistungsstudien um zentrale Leistungsbereiche erweitert. Die DESI-Studie soll erstmals aussagefähige Daten zu den Fähigkeiten deutscher Schüler/innen im rezeptiven und produktiven Gebrauch des Deutschen und Englischen erheben.

*Die vorausgegangenen Ausgaben von dipf informiert können angefordert werden:
Isolde Baumbusch, DIPF, Schloßstraße 29,
60486 Frankfurt; baumbusch@dipf.de .*

impresum

DIPF informiert erscheint 2-mal pro Jahr

Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung (DIPF) (Hrsg.)
Schloßstraße 29, D-60486 Frankfurt am Main
<http://www.dipf.de>

Konzeption und Redaktion: Dr. Ines Graudenz

Textlayout: Sigrun Dosek

ISSN 1611-6941



Geschichte als Bild

Darstellungen aus pädagogischen Geschichtswerken des 17. bis 19. Jahrhunderts

Bild als Geschichte

Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung

*Der Kalender (Verkaufspreis 10 € + Porto) kann angefordert werden:
Isolde Baumbusch, DIPF, Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt; baumbusch@dipf.de .*