



Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
German Institute for International Educational Research
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Bericht 2004-2005

Informationszentrum (IZ) Bildung
Bildungsgeschichte
Bildungsqualität und Evaluation
Steuerung und Finanzierung des Bildungswesens
Bildung und Kultur

Infrastruktur
Referat Öffentlichkeitsarbeit

Bericht 2004-2005

Informationszentrum (IZ) Bildung

Bildungsgeschichte

Bildungsqualität und Evaluation

Steuerung und Finanzierung des Bildungswesens

Bildung und Kultur

Infrastruktur

Referat Öffentlichkeitsarbeit

Herausgeber Prof. Dr. Eckhard Klieme
Prof. Dr. Marc Rittberger
Susanne Boomkamp-Dahmen
Prof. Dr. Hermann Avenarius
Prof. Dr. Lutz H. Eckensberger
Redaktion und Konzept Dr. Ines Graudenz
Textlayout Isolde Baumbusch
Umschlag und Kapitelblätter Diana Frank, www.dianafrank.de

© 2006 Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Schloßstraße 29
60486 Frankfurt am Main
Tel. +49 (0) 69.24708 - 0
Fax +49 (0) 69.24708 - 444
E-Mail: dipf@dipf.de
<http://www.dipf.de>

ISSN 1615-536X
Bericht 2004-2005

Inhalt

Einleitung	5
Informationszentrum (IZ) Bildung	11
Bildungsgeschichte	43
Bildungsqualität und Evaluation	67
Steuerung und Finanzierung des Bildungswesens	123
Bildung und Kultur	161
Infrastruktur	201
Referat Öffentlichkeitsarbeit	205
 Anhang	
Leitung, Gremien und Organe des Instituts	211
Allgemeine Aktivitäten	213
Organigramm	223
DIPF-Struktur und Programmbereiche	225

Einleitung

Mit diesem Bericht stellt das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) seine Aktivitäten in den Schwerpunkten *Bildungsinformation* und *Bildungsforschung* einem breiten Adressatenkreis vor. Die wichtigsten Projekte, exemplarische Ergebnisse sowie bedeutsame Publikationen und andere Produkte, welche die Tätigkeiten der fünf Arbeitseinheiten in den Jahren 2004 und 2005 charakterisieren, sind in den jeweiligen Berichtsteilen dokumentiert. Das Gesamtverzeichnis der Publikationen ist jeweils angefügt; eine Auflistung weiterer Aktivitäten, wie z.B. Vorträge, Veranstaltungen und Mitgliedschaften in wissenschaftlichen Gremien findet sich im Anhang.

Auftrag und Ziele des Instituts

Das DIPF ist eine außeruniversitäre wissenschaftliche Serviceeinrichtung, die Forschung, Praxis, Verwaltung und Politik im Bildungswesen unterstützt und zugleich selbst Forschung durchführt. Das Institut versteht sich als multidisziplinäres Forum für den nationalen und internationalen wissenschaftlichen Diskurs zu Fragen der Bildungsqualität sowie als nationales Kompetenzzentrum für Informationen zum Bildungswesen. Seine Serviceleistungen bestehen in der Erarbeitung und Vermittlung von Informationen unter Einsatz moderner Kommunikationsmedien, in Aufbau und Koordinierung von Forschungs- und Informationsverbünden, in der Evaluation von Bildungsprogrammen, Bildungsinstitutionen und Bildungssystemen sowie in der wissenschaftlichen Beratung und Begleitung von Initiativen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung.

Seit Gründung des Instituts 1951 als einer rechtsfähigen Stiftung des öffentlichen Rechts mit Sitz in Frankfurt am Main ist das DIPF dem Stiftungszweck verpflichtet, die Weiterentwicklung der theoretischen und methodischen Grundlagen der empirisch orientierten Bil-

dungsforschung unter Betonung des internationalen Vergleichs zu fördern, Service- und Beratungsaufgaben im Bildungsbereich wahrzunehmen sowie den nationalen und internationalen Diskurs mit Forschung, Praxis, Verwaltung und Politik zu initiieren und zu koordinieren. Auch die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses ist ausdrücklicher Stiftungszweck.

Das DIPF ist eines von 84 Mitgliedsinstituten der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL), deren Aktivitäten von überregionaler gesamtgesellschaftlicher Bedeutung sind und von Bund und Ländern gemeinsam gefördert werden. Mit mehreren Hochschulen arbeitet das DIPF intensiv zusammen; es bringt seine Forschungserträge in die Lehre ein und stellt seine Informationsdienstleistungen zur Verfügung. Von dieser Kooperation profitiert das Institut vor allem bei der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen des DIPF halten Lehrveranstaltungen an den Universitäten Berlin, Chemnitz, Dortmund, Erfurt, Essen, Frankfurt am Main, Mannheim, Siegen, Wuppertal, Zürich sowie der Hochschule Darmstadt. Hervorzuheben sind die Kooperationsverträge mit der Johann Wolfgang Goethe-Universität und der Hochschule Darmstadt, die sich auf Lehre, Forschung, Service und die gemeinsame Berufung der am DIPF tätigen Professoren beziehen.

Die Aufgaben des Instituts werden derzeit in fünf Arbeitseinheiten an den Standorten Frankfurt am Main und (seit 1992 bzw. 1994) Berlin wahrgenommen.

Die Aufgaben der *Bildungsinformation* und die damit verbundenen informationswissenschaftlichen Forschungen wurden 2004/05 überwiegend von den Arbeitseinheiten

Informationszentrum (IZ) Bildung und
Bildungsgeschichte

übernommen, die Aufgaben zur *Bildungsforschung* überwiegend von den Arbeitseinheiten

Bildungsqualität und Evaluation,
Steuerung und Finanzierung des Bildungswesens
sowie
Bildung und Kultur.

Die Ziele der Arbeitseinheiten bzw. „Programmbereiche“ legt das Institut seit 2003 jährlich im sog. Programmbudget fest, das mit einer Vorlaufzeit von zwei Jahren im Institut erarbeitet, vom Stiftungsrat auf der Grundlage eines Votums des wissenschaftlichen Beirats verabschiedet wird und schließlich die Grundlage der Finanzierungszusagen von Bund und Ländern bildet. Für den Berichtszeitraum 2004/05 wurden die Grobziele wie folgt umschrieben:

- Entwicklung und Bereitstellung von Informations- und Transferleistungen zu allen Bildungsteilbereichen einschließlich der bildungshistorischen Forschung (IZ Bildung, Bildungsgeschichte);
- Analyse und Sicherung von Schul- und Unterrichtsqualität sowie Professionalisierung im Bildungswesen durch Evaluation, Forschung und Beratung (Bildungsqualität und Evaluation);
- Forschungs- und Serviceaktivitäten zu den ökonomischen, rechtlichen und administrativen Rahmenbedingungen des Bildungswesens (Steuerung und Finanzierung des Bildungswesens);
- Analyse individueller Lern- und Entwicklungsprozesse unter besonderer Berücksichtigung kultureller Kontexte und ihrer Bedeutung für den Bildungserfolg (Bildung und Kultur).

Der hier vorgelegte Tätigkeitsbericht soll nicht zuletzt dazu beitragen, das tatsächlich Erreichte im Blick auf die Zielsetzungen des Programmbudgets zu bewerten.

Entwicklung des Institutsprofils im Berichtszeitraum

Die funktionale und inhaltliche Verknüpfung von Bildungsinformation und Bildungsforschung ist das „Alleinstellungsmerkmal“ des Instituts. Mit seinen Arbeiten in beiden Bereichen leistet das DIPF einen Beitrag

zu einem umfassenden Wissenstransfer im Bildungswesen.

Kennzeichnend für die enge Verbindung von Bildungsforschung und -information ist die zentrale Rolle, die das DIPF – nach einem ersten Bericht zur Situation des allgemein bildenden Schulwesens, der 2003 im Auftrag der Kultusministerkonferenz (KMK) herausgegeben wurde – für die nationale Bildungsberichterstattung spielt und voraussichtlich weiterhin innehaben wird. Ein indikatorengestützter nationaler Bildungsbericht, der alle Bildungsstufen einschließt, mit umfassender Präsentation auch im Internet, wurde im Auftrag von KMK und Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) erstmals im Berichtszeitraum unter Federführung des DIPF von einem wissenschaftlichen Konsortium erarbeitet und inzwischen (Juni 2006) publiziert. Die nationale und internationale Bildungsberichterstattung auf der Basis statistischer Indikatoren ist Teil des Bildungsmonitoring, mit dem die Qualität von institutionellen wie auch von non-formalen Bildungsprozessen kontinuierlich überprüft und dokumentiert wird – als Grundlage systematischer, erfahrungsbasierter Maßnahmen der Qualitätsentwicklung.

Das DIPF gehörte in den vergangenen Jahren durch seine Expertisen und Berichte, durch Evaluationsstudien, *large scale assessments* sowie die Entwicklung exemplarischer Instrumente (Testverfahren, Pädagogische Entwicklungsbilanzen, Weiterbildungspass) und durch seine Informationsangebote zu den Wegbereitern einer empirisch gestützten Qualitätsstrategie in Deutschland. Inzwischen sind spezielle Serviceeinrichtungen gegründet worden, die Qualitätssicherung und -entwicklung für verschiedene Bildungsbereiche wissenschaftlich begleiten, beispielsweise das von der KMK errichtete Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) an der Humboldt-Universität zu Berlin sowie entsprechende Landesinstitute. Auf Grund von Untersuchungs- und Beratungsaufträgen, durch gemeinsame Projekte sowie Veranstaltungen arbeitet das DIPF mit Ministerien und Instituten zusammen. Die Arbeitsteilung zwischen diesen Instituten einerseits, dem DIPF und anderen Forschungseinrichtungen andererseits hat

sich im Berichtszeitraum ausdifferenziert. Dies führt dazu, dass sich das DIPF perspektivisch verstärkt in Forschungsprogrammen (z.B. einem im Berichtszeitraum beantragten und 2006 bewilligten DFG-Schwerpunkt zur Kompetenzmodellierung) und internationalen Aktivitäten engagiert und in diesen Kontexten qualifizierte Serviceleistungen (z.B. den Einsatz moderner Technologie in der Kompetenzmessung und die Anbahnung internationaler Forschungskontakte) erbringen wird.

Die Tätigkeit des DIPF weist somit über die pragmatischen Aufgaben der Qualitätsentwicklung im Bildungswesen hinaus. Die Informationsaufgaben des Instituts für die Bildungsforschung und die Öffentlichkeit, aber auch für die eigene Forschung sind breiter angelegt. So werden Qualitätssicherungskonzepte und „Evidenzen“ auch im Hinblick auf normative Voraussetzungen und Implikationen reflektiert, Entwicklungsmaßnahmen werden systematisch im Blick auch auf nicht intendierte Wirkungen untersucht, um technologische und politische Kurzschlüsse zu vermeiden, wie sie zuletzt in den 1970er Jahren zum Scheitern einer „empirisch gewendeten“ Bildungsreform geführt haben.

Das Institut ist den Leitlinien der *Multidisziplinarität* und *Methodenvielfalt*, der *Internationalität* sowie der *Nutzerfreundlichkeit* und *Aktualität* verpflichtet.

- Entsprechend der Spezifik bildungswissenschaftlicher Fragestellungen sind an der Umsetzung der Institutsvorhaben in der Regel Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus verschiedenen Disziplinen beteiligt: Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie, Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaften, Informationswissenschaften u. a. Daraus ergibt sich die Einbindung in zahlreiche nationale und internationale Kooperationsnetzwerke. Die Multidisziplinarität ermöglicht dem DIPF zugleich die Bearbeitung von Fragestellungen, die im Regelfall in disziplinär gebundenen Forschungszusammenhängen an Hochschulen und Universitäten nicht ohne Weiteres verfolgt werden können. Darüber hinaus liegt es in der Natur der disziplinären Vielfalt, dass am Institut unterschiedliche methodische Ansätze sowohl qualitativer als auch quantitativer Art vertreten werden.

- Das DIPF hat sich zum Ziel gesetzt, auf internationalem Niveau zu arbeiten, anschlussfähig an europäische und globale Diskurse. Projekte, die das Institut in internationale Arbeitszusammenhänge einbetten, haben strategisch eine besondere Bedeutung. Internationale und interkulturelle Studien sind auch deshalb besonders wichtig, weil häufig erst durch den Vergleich die Voraussetzungen und Folgen bildungspolitischer wie pädagogischer Strategien sichtbar werden.

Viele Entwicklungen im Bildungswesen werden nicht mehr ausschließlich national gesteuert, sondern immer mehr auf Ebene der EU oder OECD beeinflusst. Das DIPF sieht es als seine Aufgabe, diese Tendenz in seinen Service- und Forschungsarbeiten zu berücksichtigen, u.a. indem es Drittmittel verstärkt auf internationaler Ebene akquiriert. Das Institut wird aber auch auf korrekturbedürftige Trends infolge solcher internationaler Steuerungsbemühungen hinweisen.

Im Bereich der Bildungsinformation werden durch Kooperation mit renommierten internationalen Informationsanbietern, wie etwa British Education Index und ERIC datenbank- und sprachübergreifende Dienstleistungen und Portalstrukturen angeboten. Sie werden durch Mitarbeit an nationalen und internationalen Normierungsaktivitäten flankiert und zielen auf die Entwicklung von Informationsangeboten für den europäischen Bildungsmarkt.

- Forschungsbasierter Service auf hohem Niveau muss Qualitätskriterien entsprechen, welche den Mehrwert der Dienstleistung deutlich machen. Als Leitlinien für die Dienstleistungen des DIPF sollen Aktualität und Nutzerbezogenheit gelten. Aktualität beinhaltet, zeitbezogene Fragestellungen der Bildungsforschung aufzugreifen und zu gewährleisten, dass Informationen aus Forschungs- und Dienstleistungsvorhaben zeitnah dokumentiert und publiziert werden und somit der Bildungsöffentlichkeit schnell zur Verfügung stehen. Mit der Nutzung des Internets als Informations- und Kommunikationsmedium ist die Benutzungsfreundlichkeit

im Sinne der Usability, Richtigkeit, Genauigkeit, Vollständigkeit und Vertrauenswürdigkeit der Informationen das wichtigste Qualitätskriterium für die Serviceangebote des Instituts.

Im Jahr 2004 wurde das DIPF unter der Leitung des damaligen Direktors Prof. Dr. Lutz H. Eckensberger erfolgreich extern evaluiert. Der Senatsausschuss Evaluierung der Leibniz-Gemeinschaft bestätigte dem DIPF, dass ihm die Umstrukturierung von einem Forschungsinstitut in eine Serviceeinrichtung mit Forschungsbasierung als Folge der Evaluierung durch den Wissenschaftsrat 1997 „bemerkenswert gelungen“ sei. Die Qualität der Serviceleistungen wurden als „herausragend“, die der Forschungsleistungen als „gut“ beurteilt. Die Thematisierung der Makro-, der Meso- und der Mikroebene in seinen empirischen Arbeiten – vielfach in internationaler Perspektive – berge ein großes Potenzial, auch für die kommenden Jahre.

Durch die sehr positive Beurteilung der Entwicklung des Instituts sah sich das DIPF in der strategischen Grundausrichtung als Serviceeinrichtung mit Forschungsbasis, in der thematischen und organisatorischen Struktur seiner Arbeitsbereiche bestätigt. Die Empfehlungen, die interne Managementstruktur zu optimieren, Bibliotheksdienste auszubauen, Professuren unterhalb der C4/W3-Ebene einzuführen (u.a. für bildungsrechtliche Fragen), den Nachwuchs systematischer zu fördern und dazu die Kooperation mit Hochschulen zu stärken, hat das Institut in der Zwischenzeit aufgegriffen. Das Ziel, vermehrt in internationalen Zeitschriften zu publizieren, stellt nach wie vor für eine servicebezogene Einrichtung wie das DIPF eine besondere Herausforderung dar, zumal auch die WGL fordert, die Balance zwischen Forschungspräsentationen einerseits und zielgruppen-gesteuerten (z.B. für deutschsprachige Anwender gedachten) Publikationen andererseits zu wahren.

Wichtige Ereignisse und Veränderungen im Institut

Höhepunkte des Institutslebens waren im Berichtszeitraum zwei festliche Ereignisse: zwei herausragende Persönlichkeiten – aus Politik und Wissenschaft – wurden

für ihr großes Engagement und ihre kritische Begleitung des DIPF geehrt.

Am 25. November 2004 richtete das DIPF in Kooperation mit der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPF) für **Hans Krollmann** anlässlich seines 75. Geburtstags ein Symposium zum Thema „Lehrpläne – Rahmenrichtlinien – Bildungsstandards: Viel Aufwand, wenig Ertrag?“ aus. Hans Krollmann war langjähriger Präsident des Stiftungsrats des DIPF sowie Präsident der dem Institut nahe stehenden GFPF. Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth würdigte in seinem Festvortrag die bildungspolitischen Aktivitäten von Hans Krollmann in der Zeit von 1974-2004.

Am 18. April 2005 fand die Verleihung des Erich-Hylla-Preises an **Prof. Dr. Ype H. Poortinga** statt. Prof. Poortinga war langjähriger Vorsitzender des Wissenschaftlichen Beirats des DIPF. Prof. Dr. Lutz H. Eckensberger ehrte Prof. Poortinga in seiner Laudatio als würdigen Preisträger, in dem er seinen wissenschaftlichen Werdegang sowie seine vielseitigen Aktivitäten in Forschung, Lehre und Beratung nachzeichnete. Insbesondere hob er die Bedeutung seiner pädagogischen Tatsachenforschung hervor, die sich – ganz im Sinne Hyllas – dem pädagogischen Feld der Schule oder anderer pädagogischer Institutionen, aber auch der Grundlagenforschung widmet. In dem Prof. Poortinga würdigenden Festvortrag „Die Grammatik des Bildungswesens und die „Logik des Lehrerhandelns““ thematisierte Prof. Dr. Helmut Fend aktuelle Fragen der schulbezogenen und international vergleichenden Bildungsforschung.

Im Berichtszeitraum fanden wichtige personelle Wechsel in den Leitungsgremien des Instituts statt:

- Prof. Dr. Helmut Fend wurde vom Stiftungsrat in den Wissenschaftlichen Beirat berufen und von dessen Mitgliedern als Nachfolger von Prof. Dr. Ype Poortinga im April 2005 zum Vorsitzenden gewählt.
- Nach Änderung der Institutsverfassung im Oktober 2004 wurde im Stiftungsrat ein Sitz für eine Vertre-

terin/einen Vertreter der Kultusministerkonferenz eingerichtet; die KMK delegierte diese Funktion an den Amtschef des baden-württembergischen Kultusministeriums Herrn Ministerialdirektor Thomas Halder.

- Nach der Evaluation übernahm Prof. Dr. Eckhard Klieme im Juni 2004 das Direktorat des DIPF; Professor Dr. Hermann Avenarius wurde zum Stellvertretenden Direktor bestellt.
- Im Januar 2005 nahm – nach der Geschäftsführung durch Dr. Hermann Zayer (Altersteilzeit) und der kommissarischen Geschäftsführung durch Dr. Peter Jehle – Susanne Boomkamp-Dahmen ihre Tätigkeit als Geschäftsführerin im DIPF auf.
- Im Oktober 2005 wurde die Leitungsstelle des IZ Bildung – nach dem beruflichen Wechsel von Dr. Beate Tröger und der nachfolgenden kommissarischen Leitung durch Alexander Botte – durch Prof. Dr. Marc Rittberger besetzt.

Aufbau und Personalstruktur des Instituts wurden vor allem durch folgende Entscheidungen beeinflusst:

- Auf Beschluss des Vorstands wurde zum März 2005 die Forschungsstelle der Arbeitseinheit Bildungsgeschichte in Berlin aufgelöst; die beiden wissenschaftlichen Mitarbeiter wechselten in die Arbeitseinheiten Steuerung und Finanzierung bzw. Bildung und Kultur, um diachrone Perspektiven in die dortige Forschung einzubringen. Die Arbeitseinheit Bildungsgeschichte bestand danach ausschließlich aus der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF). Inzwischen wurde beschlossen, die BBF und die Frankfurter Forschungsbibliothek ab 1.1.2007 in einer neuen Arbeitseinheit „Bibliotheken der Bildungsgeschichte und Bildungsforschung“ zusammenzufassen.
- Die Stelle eines Referenten für Planung und Controlling wurde nach der Leitung durch Dr. Peter Jehle (Altersteilzeit) nicht neu besetzt; die Aufgaben des Referats werden nun im Geschäftsbereich wahrgenommen.

- Zur Unterstützung des Vorstands des Instituts wurde eine halbe Stelle für eine Referentin/einen Referenten des Vorstands eingerichtet und im Juli 2004 mit Dipl.-Psych. Martina Diedrich besetzt.
- Im Januar 2005 wurde erstmals eine Juniorprofessur am DIPF eingerichtet. Dr. Katharina Maag Merki wurde in Kooperation mit der Johann Wolfgang Goethe-Universität für „Empirische Bildungsforschung im Schulbereich“ auf eine W1-Professur berufen.
- Eva Schrepf übernahm im April 2005 in Vertretung des Bibliotheksleiters Hartmut Müller die Organisation der Frankfurter Forschungsbibliothek. Nach dem Ausscheiden von Hartmut Müller aus gesundheitlichen Gründen ist Eva Schrepf seit März 2006 Leiterin der Bibliothek.

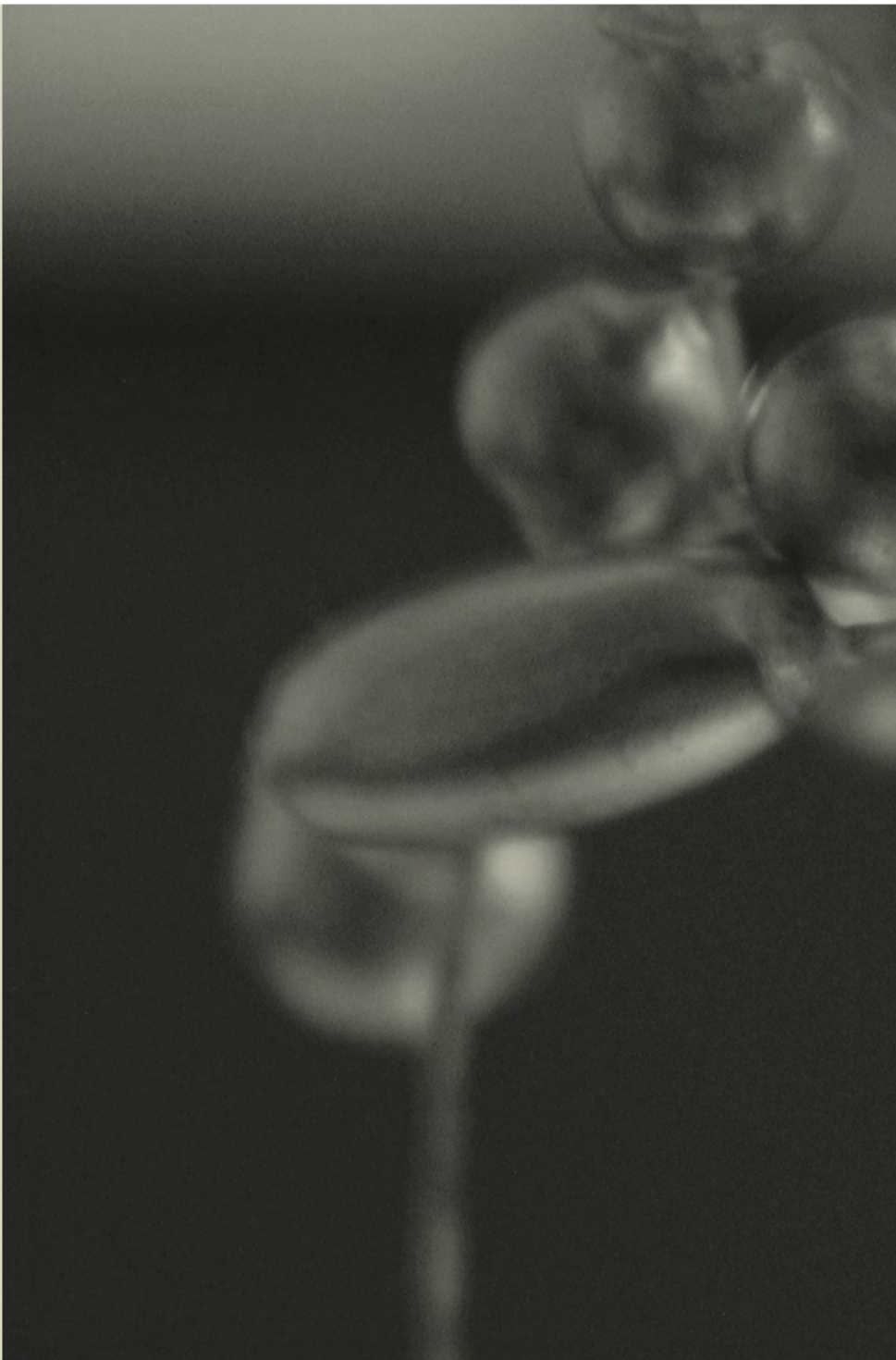
Perspektiven

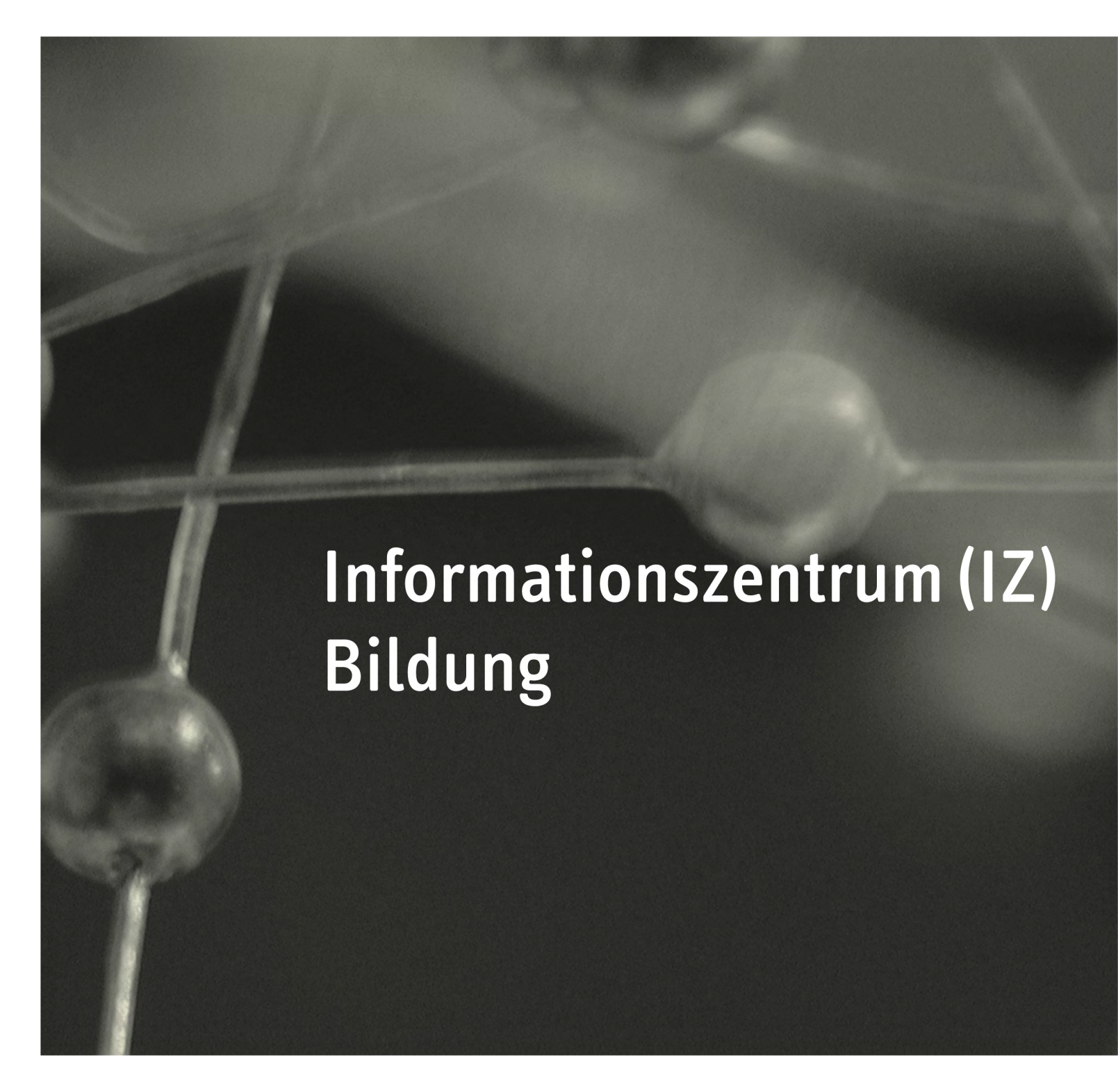
Wenn dieser Bericht in Druck geht, arbeitet das DIPF bereits am Programmbudget für das Jahr 2008. Neuerliche Änderungen stehen an, da im Jahr 2007 drei Professuren besetzt werden sollen: die Nachfolge der Professoren Hermann Avenarius und Lutz H. Eckensberger als Leiter zweier Arbeitseinheiten sowie die erstmals in Kooperation mit der Humboldt-Universität zu Berlin ausgeschriebene Professur für Steuerungsprobleme moderner Bildungssysteme.

Mit den im vorliegenden Bericht dargestellten Tätigkeiten und dem oben skizzierten Institutsprofil hat sich das DIPF einen festen Platz in der deutschen und internationalen Bildungsforschungs- und Bildungsinformationsszene erarbeitet. Das Institut sieht es als seine Aufgabe an, diesen Platz in den nächsten Jahren zu festigen und mit neuen inhaltlichen Schwerpunkten auszubauen.

Frankfurt am Main, im Juli 2006

Eckhard Klieme und Ines Graudenz





Informationszentrum (IZ) Bildung

Inhalt

Allgemeine Einführung	13
Fachinformationsdienste	15
Zentraler Einstieg in erziehungswissenschaftliche Fachinformation: das FACHPORTAL PÄDAGOGIK	15
Fachinformationssystem (FIS) Bildung: FIS BILDUNG LITERATURDATENBANK	17
Internet-Wegweiser Bildung: der DEUTSCHE BILDUNGSSERVER	19
Innovative Projekte und Programme von Bund und Ländern: INNOVATIONSPORTAL	22
Publikationsplattform zum Thema Bildungsreform: BILDUNG PLUS	22
Online-Magazin zur außerschulischen Förderung der Lesekultur: LESEN IN DEUTSCHLAND	23
Suchmaschine für Weiterbildungskurse: InfoWEB WEITERBILDUNG	24
Auslandsbezogene Bildungsinformation: BILDUNG WELTWEIT	24
Neuaufgabe der BROCKHAUS ENZYKLOPÄDIE	25
BILDUNGSSYSTEME INTERNATIONAL	25
Glossar EXPLICA	26
DOSSIERS	27
Europäisches Portal zur Bildungsforschung: PERINE	28
INFORMATIONSSYSTEM MEDIENPÄDAGOGIK	29
ZEITUNGSDOKUMENTATION BILDUNGSWESEN	30
Bibliothekarische Dienstleistungen	31
Pädagogische Spezialbibliothek: FRANKFURTER FORSCHUNGSBIBLIOTHEK	31
Anwendungsorientierte informationswissenschaftliche Forschung und Entwicklung	32
Grundlegende Aspekte der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Bildungsportalen unter besonderer Berücksichtigung des DEUTSCHEN BILDUNGSSERVERS	32
Herstellung und Sicherung der Barrierefreiheit von VASCODA	32
Informationstransfer	33
Informationsvermittlung: Recherche, Beratung und Schulung	33
Nachwuchsförderung	35
Förderung des wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Nachwuchses	35
Mitgliedschaften des INFORMATIONSZENTRUMS BILDUNG	36
Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter	36
Nichtwissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter	37
Wissenschaftliche und nichtwissenschaftliche Auszubildende	37
Veröffentlichungen 2004-2005	38

Allgemeine Einführung

Gleich zu Beginn des Berichtszeitraums hatte das INFORMATIONSZENTRUM BILDUNG eine einschneidende Veränderung zu verkraften: Anfang Mai 2004 erfolgte der Wechsel der Leiterin der Arbeitseinheit, Frau Dr. Beate Tröger, als Direktorin zur Universitätsbibliothek Münster. Da die Neubesetzung der Leitungsstelle erstmalig als Professur für Informationsmanagement in Kooperation mit der HOCHSCHULE DARMSTADT besetzt werden sollte, kam es zu einem gemeinsamen Berufungsverfahren zwischen der Hochschule in Darmstadt und dem DIPF. In der Zwischenzeit übernahm Alexander



von links: 1. Reihe von unten: Thomas Oerder, Alexander Botte, Regine Düvel-Small, Eva Schrepf, Doris Bambey, Albrecht Denzer, Sieglinde Joritz. 2. Reihe: Christoph Kodron, Marc Rittberger, Anne Bagge, Doris Hirschmann, Christine Schumann, Gretel Unterstenhöfer. 3. Reihe: Julia Kreusch, Axel Kühnlenz, Andrea Völkerling, Gertrude Cseh. 4. Reihe: Gerlinde Praest, Almut Mayer, Ingo Blees, Almut Kiersch, Brigitte Elloumi-Link. 5. Reihe: Bohuslava von Kopp, Kolja Seibert, Verena Klein, Renate Tilgner, Brigitte Volpert. 6. Reihe: Tamara Massar, Gerda Balasz-Bartesch, Ursula Hartmann, Katrin Wicker, Peter Staudenmayer, Jörg Muskatowitz, Barbara Ophoven

Botte als stellvertretender Leiter der Arbeitseinheit die kommissarische Leitung des INFORMATIONSZENTRUMS BILDUNG. Im Oktober 2005 wurde die Leitungsstelle schließlich mit Professor Dr. Marc Rittberger neu besetzt.

Der Ausbau der komplexen Informations- und Servicestruktur und die bedarfsgerechte Weiterentwicklung der Dienstleistungen entsprechend den allgemeinen Zielsetzungen des IZ BILDUNG bestimmten in der Zeit der Vakanz der Leitung die Arbeit der verschiedenen Teams. Die allgemeine Zielsetzung lässt sich in kompakter Form so beschreiben:

Ansetzend am empirisch ermittelten Nutzerbedarf nach Integration und Durchlässigkeit der Informationsangebote geht es vor allem um die vernetzte Präsentation aller Informationsressourcen, wobei insbesondere die folgenden qualitativen Merkmale einzuhalten sind:

- Zuverlässigkeit und Aktualität der Information,
- Verwendung fortgeschrittener informationswissenschaftlich fundierter Erschließungs- und Retrievalverfahren,
- nutzerspezifische und individualisierte Informationsaufbereitung und -zusammenstellung sowie
- Transparenz und Fairness der Nutzungsbedingungen.

In Umsetzung dieser Zielstellung konnte im August 2005 mit dem Online-Gang des FACHPORTALS PÄDAGOGIK besonders für die wissenschaftliche Klientel des IZ BILDUNG ein wichtiger Meilenstein gesetzt werden. Das FACHPORTAL PÄDAGOGIK bietet dieser Nutzergruppe Zugriff auf alle für ihre Arbeit relevanten Ressourcen, öffnet die Informationsräume aber auch für weitere, vor allem stärker aus dem Feld der Erziehungspraxis kommende Interessengruppen.

Daneben ist von zentraler strategischer Bedeutung, dass die Etablierung des DEUTSCHEN BILDUNGSSERVERS als wichtigstes Bildungsportal im deutschsprachigen Raum konsequent fortgesetzt werden konnte: Sichtbar wird dies an der Integration bewährter oder neu zu entwickelnder Projekte (InfoWEB WEITERBILDUNG, INNOVATIONSPORTAL) in die gesicherte und zugleich flexibel ausbaubare

Portalstruktur. Von besonderer Relevanz ist die Stärkung der kommunikativen, dialogischen Dimension des BILDUNGSSERVERS im Berichtszeitraum: BILDUNG PLUS und LESEN IN DEUTSCHLAND, zwei Projekte, in deren Zentrum publizistisch geprägte Beiträge stehen, stellen die informativen Verweise des Portals in problematisierende Kontexte. Unabhängig von der befristeten Förderung dieser beiden Projekte gilt es, eine kommunikative, kontextuelle Begleitstruktur möglichst zu erhalten.

FACHPORTAL PÄDAGOGIK und DEUTSCHER BILDUNGSSERVER stellen dabei zwei unterschiedlich gestaltete Zugänge zum selben integrierten Ressourcenpool des IZ BILDUNG dar – spezifisch zugeschnitten jeweils auf ihre Hauptnutzergruppen.

Darüber hinaus ist auch die internationale Orientierung des IZ BILDUNG hervorzuheben. Die über die nationalen Grenzen hinausreichenden Koordinierungsfunktionen im deutschsprachigen Raum (insbesondere im Rahmen des FACHINFORMATIONSSYSTEMS (FIS) BILDUNG) sind eben so wie die Beziehungen zum mittel- und osteuropäischen Raum (u.a. über die Netzwerke der DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR OSTEUROPAKUNDE (DGO), die ARBEITSGEMEINSCHAFT DER BIBLIOTHEKEN UND DOKUMENTATIONSSTELLEN DER OST-, OSTMITTEL- UND SÜDOSTEUROPAFORSCHUNG (ABDOS) und das OSTEUROPA-NETZWERK) fest etabliert.

Die Aufrechterhaltung produktiver Kooperationen mit dem nichtdeutschsprachigen Ausland erfordert intensive Anstrengungen, die nicht zuletzt auch mit hohem finanziellen Aufwand verbunden sind. Das IZ BILDUNG hat auch im Berichtszeitraum für das im Kontext der EUROPEAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION (EERA) entstandene Netzwerk europäischer Informationseinrichtungen (PEDAGOGICAL AND EDUCATIONAL RESEARCH INFORMATION NETWORK FOR EUROPE (PERINE)) maßgebliche Verantwortung übernommen und ist an allen Initiativen beteiligt, die die materielle Basis dieses Verbundes stärken (EU-Anträge). Der finanzielle Support durch europäische oder internationale Förderprojekte ist eine essenzielle Voraussetzung für den Aufbau und die Stabilisierung von Kooperationen mit produktbezogenem Outcome. Die Einrichtung eines BÜROS FÜR INTERNATIONALE KOOPERATION IN DER BILDUNGSFORSCHUNG zur Unterstützung von supranatio-

nen Kooperationen in der Bildungsforschung und ihrer informationellen Infrastruktur, das ab Anfang 2006 beim IZ BILDUNG angesiedelt wird, dürfte hier für einen mächtigen Impuls sorgen.

Das IZ BILDUNG setzte im Berichtszeitraum seine Strategie fort, anwendungsorientierte Forschung vornehmlich als Nutzerforschung zu betreiben, die im engen Kontext der eigenen Produktentwicklung verortet ist und bezüglich der empirischen Datenerhebungen externen Dienstleistern überantwortet wird. So wurde eine umfangreiche, teilweise repräsentativ angelegte Studie zu Bildungsportalen von der HUMBOLDT-UNIVERSITÄT im Auftrag des DEUTSCHEN BILDUNGSSERVERS durchgeführt, deren Ergebnisse Anfang 2005 vorgelegt wurden und dann u.a. in das Redesign des BILDUNGSSERVERS und teilweise auch in die Gestaltung des FACHPORTALS PÄDAGOGIK einfließen.

Mit der Übernahme der Leitung durch Professor Rittberger wird in Zukunft die Möglichkeit bestehen, die Forschung im IZ BILDUNG stärker informationswissenschaftlich auszurichten, die akademische Nachwuchsförderung in Projektvorhaben einzubeziehen und insgesamt die wissenschaftliche Fundierung der Informationsdienstleistungen sehr viel breiter anzulegen. Der im Sommer 2005 bei der DEUTSCHEN FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT (DFG) eingereichte Antrag VORAUSSETZUNGEN UND VERFAHREN BIBLIOMETRISCHER ANALYSEN IN DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT verfolgt bereits grundsätzliche informationswissenschaftliche Fragestellungen im pädagogischen Bezugsfeld (FIS BILDUNG LITERATURDATENBANK). Hier werden weitere Felder forschungsbasierter Innovationen ins Visier zu nehmen sein. In Planung sind insbesondere Projekte, bei denen informationswissenschaftlich und fachwissenschaftlich geprägte Forschung zusammenwirken.

Fachinformationsdienste

Zentraler Einstieg in erziehungswissenschaftliche

Fachinformation: das FACHPORTAL PÄDAGOGIK

<http://www.fachportal-paedagogik.de>

Das FACHPORTAL PÄDAGOGIK – literaturbasiert und wissenschaftsbezogen – ist einer der beiden Zugänge zum integrierten Informationssystem des INFORMATIONSZENTRUMS BILDUNG und verfolgt das übergeordnete Ziel, Erziehungswissenschaftlern zur Unterstützung ihrer For-



von links: Thomas Oerder, Doris Bambey, Katrin Wicker, Sieglinde Jornitz, Anne Bagge, Gerlinde Praest, Alexander Botte, Jürgen Jaeschke, Christian Richter

schungs- und Lehrtätigkeit einen nutz erfreundlichen und zentralen Fachzugang zu allen für ihre Arbeit relevanten Ressourcen zu eröffnen – von bibliographischen Metadaten über elektronische Volltexte bis hin zu Fakteninformationen. Die integrierte Recherche- und Informationsplattform, die im Berichtszeitraum konzipiert und entwickelt wurde, realisiert als Kernangebote einen direkten Zugriff auf Volltexte und Dokumentenlieferdienste, umfassende Verfügbarkeitsnachweise, die fachübergreifende Recherche in pädagogischen, sozialwissenschaftlichen und psychologischen Datenbanken sowie eine Metasuche in wichtigen Informationssystemen der Pädagogik. Der Anschluss auch



Abb. 1: Fachportal Pädagogik: Homepage

der internationalen Fachliteratur erfolgt durch die Anbindung englischsprachiger Fachdatenbanken (BRITISH EDUCATION INDEX (BEI); Thesaurus des EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC) in Vorbereitung). Im Zentrum des Fachportals steht die FIS Bildung Literaturdatenbank, die in ihren Inhalten und Funktionalitäten grundlegend erweitert und mit neuem Design in einen umfassenden fachlichen Kontext eingebunden wurde (siehe auch Abschn. Fachinformationssystem(FIS) Bildung). Darüber hinaus wurden innovative Instrumente entwickelt bzw. bestehende adaptiert, um die systematische, qualitätssichernde Akquisition und Erschließung im Internet vorhandener relevanter kostenfreier Materialien zu optimieren und datenbank- bzw. sprachübergreifende Zugriffe zu ermöglichen.

Dazu wurden im Berichtszeitraum wesentliche Ergebnisse des bis Ende Juli 2005 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten

Projekts INFOCONNEX in die Struktur des FACHPORTALS integriert. So kann aus dem FACHPORTAL heraus über den Zugang zu www.infoconnex.de die fachübergreifende Suche in den bibliographischen Datenbanken der Nachbardisziplinen Pädagogik (FIS BILDUNG LITERATURDATENBANK), Sozialwissenschaften (SOLIS) und Psychologie (PSYNDEX) angestoßen werden sowie das im Kontext von INFOCONNEX generierte umfassende System von Verfügbarkeitsnachweisen – weiterentwickelt und optimiert – nachgenutzt werden. Auf der Basis des einzelnen bibliographischen Literaturnachweises wird dabei eine breite Palette von Zugriffsmöglichkeiten auf den elektronischen Volltext bzw. die Printpublikation angezeigt: Sie reicht von der elektronischen Bestellmöglichkeit über die Online-Fernleihe bis hin zum Direktabruf von

kostenfreien oder im pay-per-view-Verfahren angebotenen Ressourcen.

Darüber hinaus wurden im Rahmen des Aufstockungs- und Verlängerungsantrags zur Internationalisierung von INFOCONNEX-PÄDAGOGIK und Einbindung in VASCODA die Voraussetzungen für eine semantische Verknüpfung internationaler englischsprachiger Fachdatenbanken geschaffen: Auf der Grundlage des in einem ersten Schritt evaluierten, bereinigten und homogenisierten FIS BILDUNG-Schlagwortkatalogs wurden englische Übersetzungsäquivalente erzeugt, deren Validität über den Abgleich mit verschiedenen englischsprachigen Referenzdatenbanken optimiert werden konnte. Die auf der Basis der im Projekt erarbeiteten Qualitätskriterien spezifizierte automatische Übersetzungskomponente konnte als webbasierter „Dauerservice“ in den Workflow zur Bearbeitung und Weiterentwicklung der FIS BILDUNG LITERATURDATENBANK integriert werden. Dieses

Verfahren ermöglicht zukünftig auch sprachübergreifende Suchen in den angeschlossenen Datenbanken.

Die umfassende Bereitstellung von kostenfreien elektronischen Materialien – ein wesentlicher Schwerpunkt des FACHPORTALS PÄDAGOGIK – wurde komplettiert durch die Vereinbarung einer Kooperation mit der DEUTSCHEN BIBLIOTHEK (DDB) in Frankfurt am Main, in deren Mittelpunkt die Entwicklung, Erprobung und Implementierung eines entsprechenden Verfahrens zur Langzeitverfügbarkeit, d.h. zur gesicherten Authentizität und dauerhaften Adressierbarkeit elektronischer Volltexte, steht.

In seiner Funktion als integrierte Informationsplattform spricht das FACHPORTAL PÄDAGOGIK Wissenschaftler nicht nur als Nutzer, sondern dezidiert auch als Produzenten von Fachinformation an. Über ein spezielles Eingabeformular zum Selbsteintrag können Autoren in einem geführten Verfahren ihre Publikationen selbst in die FIS BILDUNG LITERATURDATENBANK eintragen.

Das FACHPORTAL PÄDAGOGIK konnte im August 2005 seinen Online-Betrieb aufnehmen und stieß auf eine breite und positive Resonanz innerhalb der Fachöffentlichkeit und vor allem auch der DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (DGfE).

Es wird von der DEUTSCHEN FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT (DFG) gefördert (Projektname: VIRTUELLE FACHBIBLIOTHEK PÄDAGOGIK) und ist der erziehungswissenschaftliche Partner im Rahmen des disziplinübergreifenden Wissenschaftsportals VASCODA.

In Zusammenarbeit mit der HOCHSCHULE DER MEDIEN (HdM) in Stuttgart wurde mit Beginn des Wintersemesters 2005/06 eine erste Untersuchung des Portals hinsichtlich seiner Gebrauchstauglichkeit und Benutzbarkeit in Angriff genommen. Neben einer Expertenevaluation auf der Basis aktueller Konventionen und Standards führt eine Gruppe von Studierenden dabei szenariobasierte Accessibility- und Usability-Tests mit relevanten Zielgruppen durch. Im Frühjahr 2006 ist eine große Online-Befragung zu Nutzerzufriedenheit und Nutzerverhalten geplant, um die Weiterentwicklung des Angebots bedarfsadäquat umsetzen zu können.

Fachinformationssystem (FIS) Bildung: FIS BILDUNG LITERATURDATENBANK

http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/fis_form.html

Das FACHINFORMATIONSSYSTEM (FIS) BILDUNG ist ein Verbund von rund 30 Informations- und Dokumentationseinrichtungen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, die bildungsrelevante Literatur erschließen. Mit der DEUTSCHEN ZENTRALBIBLIOTHEK FÜR WIRTSCHAFTSWISSENSCHAFTEN (ZBW) in Kiel und der SCHWEIZERISCHEN ZENTRALSTELLE FÜR HEILPÄDAGOGIK in Luzern konnten zwei neue Partner gewonnen werden; das BUNDESINSTITUT FÜR SPORTWISSENSCHAFT (BISp) in Bonn und die BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT KINDER- UND JUGENDSCHUTZ haben ihre Mitwirkung im FIS BILDUNG-Verbund für die nahe Zukunft avisiert.

Die Koordinierungsstelle des FIS BILDUNG – angesiedelt im INFORMATIONSZENTRUM BILDUNG – stimmt die Arbeiten der beteiligten Partner, zu denen auch die INFORMATION UND DOKUMENTATION (IuD) des IZ BILDUNG und die BIBLIOTHEK FÜR BILDUNGSGESCHICHTLICHE FORSCHUNG (BBF) gehören, inhaltlich wie methodisch ab. In Kooperation mit der Fachgesellschaft DGfE evaluiert sie kontinuierlich die Auswahl und fachlich-inhaltliche Relevanz der im Verbund ausgewerteten Zeitschriften, integriert und redigiert die zugelieferten Daten in einer gemeinsamen Datenbank und publiziert und vermarktet diese als online recherchierbare FIS BILDUNG LITERATURDATENBANK (das Pendant auf CD-ROM ist im Mai 2005 zum 12. und letzten Male erschienen). Die kostenpflichtige Datenbank stellt die umfassendste Informationssammlung zu bildungsrelevanter Literatur im deutschsprachigen Raum dar und wird als solche von allen einschlägigen Fachbibliotheken und zunehmend auch im Schulbereich genutzt.

Die Literaturdokumentation in der IuD des IZ BILDUNG, die im November 2004 auf das neue Datenbanksystem BIBLIOTHECA umgestellt wurde, deckt für die FIS BILDUNG LITERATURDATENBANK eine Vielzahl forschungsbezogener und vor allem auch internationaler Informationsquellen ab. Ergänzt wird der internationale Aspekt durch

das Online-Ressourcen-Angebot BILDUNG WELTWEIT, das über den DEUTSCHEN BILDUNGSSERVER und auch die DIPF-Homepage zugänglich ist. Der Umfang der Dokumentationsleistungen, ihre Erschließungsqualität (genormte Verschlagwortung, Kurzreferate – z.T. mehrsprachig) sowie der große Anteil von Nachweisen ausländischer Publikationen machen das IZ BILDUNG zu einem der wichtigsten Input-Lieferanten für FIS BILDUNG.

Damit nimmt das IZ BILDUNG im Rahmen des FIS BILDUNG-Verbundes zwei zentrale Aufgaben wahr: erstens die Koordinierung, Zusammenführung und den Vertrieb der von den Partnereinrichtungen des FACHINFORMATIONSSYSTEMS erstellten Literaturdokumentationen und zweitens die eig ene umfangreiche Dokumentationstätigkeit.

Neben diesen (Dauer-)Aufgaben bestimmten vor allem zwei Schwerpunkte in den Jahren 2004 und 2005 die Entwicklung von FIS BILDUNG:

Nach erfolgreicher Umsetzung der zeitlich wie technisch sehr aufwändigen Integration bislang verteilter

Prozesse zur Erstellung der FIS BILDUNG LITERATURDATENBANK konnte der Umstieg der internen FIS BILDUNG-Verwaltungsdatenbank von LARS und PROTERM auf DB2 und eine speziell entwickelte Anwendungssoftware namens DoT im August 2004 endgültig vollzogen werden. Mit der Einführung des neuen Systems haben sich die internen Arbeitsabläufe grundlegend verändert: So erfolgt bspw. die Abfrage der Datenbank über SQL-Statements; Dokumente und Schlagwortgut werden in DB2 und DoT integriert und nicht länger in zwei getrennten Systemen verwaltet, und Datenimporte werden nicht mehr in verschiedenen Einzeldatenbanken bearbeitet. Datenexporte benötigen weniger Zeit.

Die Integration der FIS BILDUNG LITERATURDATENBANK in das neue FACHPORTAL PÄDAGOGIK war verbunden mit einem umfassenden Relaunch ihrer Funktionalitäten, Inhalte und des Designs und prägte den Berichtszeitraum in organisatorischer wie auch technischer Hinsicht. Dabei wurden die unterstützenden Hilfen durch Personen- und Schlagwortindices und verschiedene Filtermöglichkeiten wesentlich verbessert, der FIS BILDUNG-Thesaurus einer grundlegenden Revision unterzo-

gen und ins Englische übersetzt, die Internationalisierung des Angebots durch die Anbindung englischsprachiger Datenbanken (BRITISH EDUCATION INDEX (BEI)) angestoßen, die Crosskonkordanzen zur Unterstützung von datenbankübergreifenden Suchen weiter ausgebaut, umfassende Verfügbarkeitsnachweise eingerichtet, die systematische Anreicherung mit kostenfreien elektronischen Materialien über automatisierte Verfahren vorangetrieben, ein Webeingabeformular zum Selbsteintrag von Publikationen implementiert und eine kombinierte Preis- und Lizenzstruktur für private und institutionelle Kunden realisiert. Darüber hinaus muss-

Abb. 2: FIS Bildung Literaturdatenbank: Suchmaske

ten Interface, graphische Oberfläche und Begleit- und Hilfetexte entsprechend angepasst werden. Eine weitere Neuerung, die Öffnung der FIS BILDUNG LITERATUR-DATENBANK für GOOGLE-Recherchen – die Suchmaschine

kann den Schlagwortindex ansteuern und abfragen –, hat nach ersten Nutzungsanalysen bereits einen signifikanten Anstieg bei der Frequentierung des Angebots gezeigt.

Internet-Wegweiser Bildung: der DEUTSCHE BILDUNGSSERVER

<http://www.bildungsserver.de>



von links: Doris Hirschmann, Gretel Unterstenhöfer, Jörg Muskatewitz, Elke Willing, Barbara Ophoven, Ulrike Müller, Brigitte Elloumi-Link, Christoph Kodron, Renate Tilgner, Tamara Massar, Axel Kühnlenz, (Frankfurt am Main)

Seit Einrichtung der koordinierenden Geschäftsstelle im DIPF und der Überführung des DEUTSCHEN BILDUNGSSERVERS in den Status nachhaltiger institutioneller Förderung hat sich das Portal als eines der größten und thematisch umfangreichsten Informationssysteme zum Thema Bildung etabliert. Angesichts der Vielzahl und der spärlichen Verteiltheit bildungsbezogener Informationsquellen im Internet übernimmt der BILDUNGSSERVER die Funktion eines zentralen Einstiegsmediums und Wegweisersystems zum Bildungswesen in Deutschland. Seine Informationsdienstleistungen richten



von links: Jürgen Jaeschke, Susanne Barkowski, Christian Richter, Christine Schuster, Thorsten Kath, (Berlin)

sich sowohl an alle professionell mit Bildungsthemen befassten Adressatengruppen als auch an eine breite bildungsinteressierte Öffentlichkeit. Zu seinen spezifischen Aufgaben als ein Portal in Trägerschaft des Bundes und der Länder gehört u.a. die zentrale Bereitstellung offizieller Dokumente und Publikationen der im föderalen Bildungssystem politisch verantwortlichen Institutionen und Gremien. Diese Funktionen erfüllt der BILDUNGSSERVER durch systematische Sammlung, informationswissenschaftlich fundierte Erschließung und redaktionelle Pflege dezentral vorliegender Ressourcen, die nach nutzerorientierten Gesichtspunkten im Netz zugänglich gemacht werden:

- im Direktzugriff auf die verschiedenen Datenbanken (z.B.: Institutionen-, Personen-, Online-Ressourcen-Datenbank, Veranstaltungskalender),
- durch Präsentation spezieller Datenbanksichten und thematischer Dokumentationen (z.B. Datenbank der offiziellen Dokumente, Lehrplan- und Rechtsnormen-Datenbank),
- über systematisch strukturierte Themenkataloge (Übergreifende Informationen, Elementarbildung,

Schule, Hochschule, Berufsbildung, Weiterbildung u.a.),

- über zielgruppenspezifische Angebote u.a. für Schüler, Lehrer, Erzieher, Studierende, Wissenschaftler,
- durch unterschiedlich komplexe Recherchemöglichkeiten (Schnellsuche, Expertenmodus) sowie
- durch aktuelle Profildienste (Alerting-Service, Newsfeed) und spezielle Features (Jobbörse Pädagogik, Glossare, Zeitungsdokumentation Bildung u.a.).

Im Zuge der Integration des DEUTSCHEN BILDUNGSSERVERS in das IZ BILDUNG des DIPF wurde das Portal in technischer wie inhaltlicher Hinsicht maßgeblich weiterentwickelt. In den Jahren 2004 und 2005 konnten durch die Synchronisation mit anderen Fachinformationsstrukturen des Instituts und insbesondere durch die enge funktionale und inhaltliche Verschränkung mit dem FACHPORTAL PÄDAGOGIK zu einer integrierten Portalarchitektur – der BILDUNGSSERVER stellt neben dem FACHPORTAL den zweiten Zugang zum gesamten Ressourcenpool des IZ BILDUNG

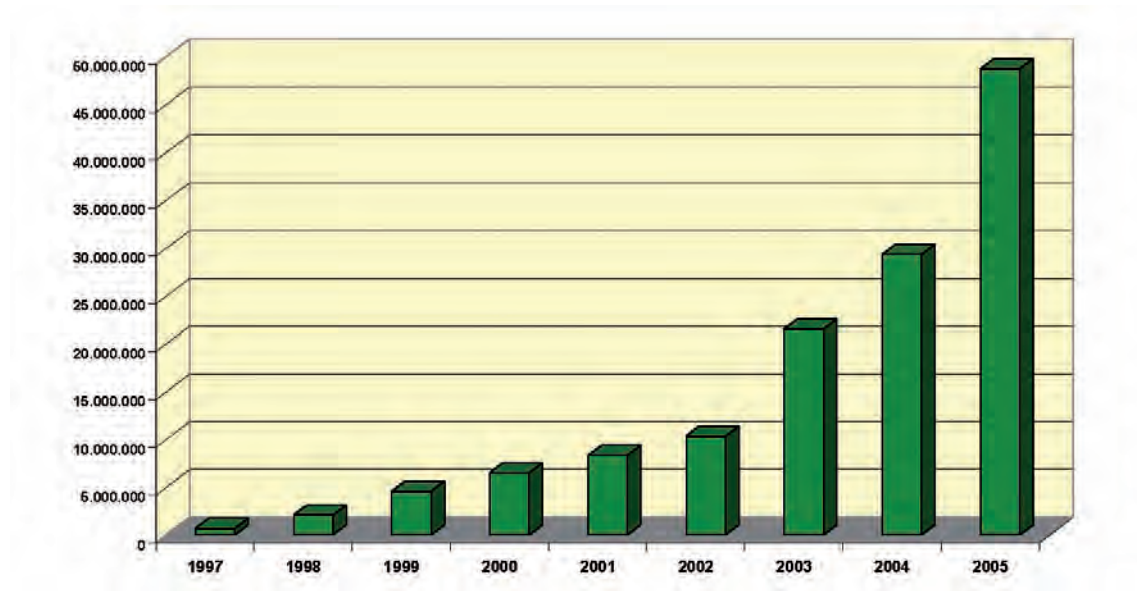


Abb. 3: Deutscher Bildungsserver: Pageviews 1997 bis 2005

dar – nachhaltige Synergie- und Mehrwerteffekte erzielt werden. Mit der Einbindung der Informationsplattform **BILDUNG WELTWEIT** wurde das Angebotsspektrum des **BILDUNGSSERVERS** um ein Modul ergänzt, das Zugang zu europäischen und internationalen Informationsquellen bietet.

Auch der Kooperationsverbund mit externen Institutionen konnte ausgebaut und um neue Projektpartnerschaften erweitert werden. Im Berichtszeitraum wurden aus Fördermitteln der Geschäftsstelle des **DEUTSCHEN BILDUNGSSERVERS** folgende Vorhaben realisiert:

- Informationsmodul zum Thema Sozialpädagogik (in Zusammenarbeit mit dem Fachbereich Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster),
- Portalseite Medien und Bildung (in Kooperation mit dem Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (FWU), Grünwald),
- Themenkatalog Elementarbildung (Deutsches Jugendinstitut (DJI), München),

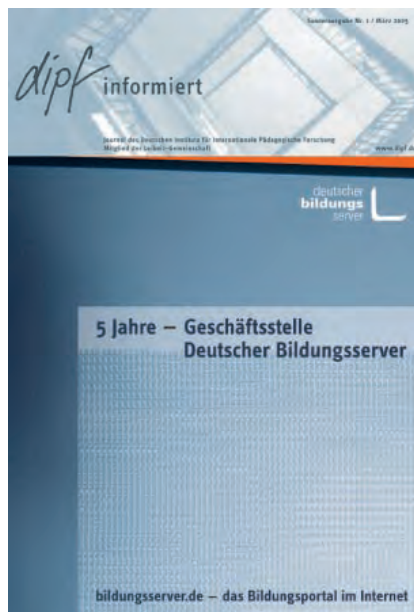


Abb. 4: *dipf informiert*-Sonderausgabe Nr. 1/ März 2005

- Modul Interkulturelle Bildung (Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin) sowie
- empirische Studie zur Qualitätsentwicklung von Bildungsportalen (Humboldt-Universität zu Berlin, publiziert 2005).

Qualitative Neuerungen des Informationsangebots haben sich durch die verstärkte Einbindung einer publizistischen Komponente in den **BILDUNGSSERVER** entwickelt. Die Bewilligung einer zweiten Förderungsphase des durch das BMBF finanzierten Partnerportals **BILDUNG PLUS** ab Januar 2004 wurde dazu genutzt, die redaktionelle Zusammenarbeit konzeptbasiert zu vertiefen und das gemeinsam bearbeitete Themenspektrum zu erweitern (siehe auch Abschn. **BILDUNG PLUS**). Ein analoges Modell der Verbindung publizistischer Berichterstattung mit den Bildungsinformationsangeboten und Datenbanken des **BILDUNGSSERVERS** lag auch der Konzeption des auf Initiative der **BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (BLK)** entwickelten Online-Magazins **LESEN IN DEUTSCHLAND** zu Grunde. Dieses Angebot zum Thema Leseförderung steht seit März 2005 im Internet zur Verfügung (siehe auch Abschn. **LESEN IN DEUTSCHLAND**).

Mit dem seit Januar 2005 als Daueraufgabe in die Verantwortung des **DIPF** übergegangenen Internetdienst **InfoWeb Weiterbildung (IWWB)** ist das Angebot des **BILDUNGSSERVERS** um ein weiteres innovatives Recherchemodul ergänzt worden. Die Meta-Suchmaschine des **IWWB**, die eine simultane Abfrage diverser bundesweiter und regionaler Weiterbildungsdatenbanken erlaubt, wurde redaktionell in den Themenbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung integriert (siehe auch Abschn. **InfoWeb Weiterbildung**).

Auf Initiative der **BLK** wird ab Dezember 2005 eine neue Datenbank entwickelt, die Programme, Projekte und Modellversuche des Bundes und der Länder dokumentieren und die die sbезüglichen Informationen nachhaltig verfügbar machen soll. Die Datenbank wird in technischer und dokumentarischer Hinsicht auf die Strukturen des **DEUTSCHEN BILDUNGSSERVERS** abgestimmt und im Laufe des Jahres 2006 auf dessen Plattform

zur Verfügung gestellt (siehe auch Abschn. Innovative Projekte und Programme von Bund und Ländern: INNOVATIONSPORTAL).

Ein zentrales Arbeitsvorhaben bestand in der Anfang 2004 begonnenen Konzeption eines umfassenden Relaunch des Portals, die Ende 2005 umgesetzt wurde. Das neuerliche Redesign zielt auf die nutzerfreundliche



Abb. 5: Deutscher Bildungsserver: das neue Logo

und konsistenzsichernde Restrukturierung des kontinuierlich angewachsenen Informationsangebots und die Umsetzung wissenschaftlicher Befunde der 2005 veröffentlichten Studie zur Qualitätsentwicklung von Bildungsportalen (siehe auch Abschn. ANWENDUNGSORIENTIERTE INFORMATIONSWISSENSCHAFTLICHE FORSCHUNG UND ENTWICKLUNG).

Innovative Projekte und Programme von Bund und Ländern zur Qualitätsentwicklung des Bildungssystems: INNOVATIONSPORTAL

Zum 01.12.2005 hat das BMBF ein zunächst auf drei Jahre befristetes Projekt bewilligt, das ein auf der Technologie des BILDUNGSSERVERS basierendes neues Subportal entwickeln soll. Das Projekt wurde durch die BLK-Projektgruppe INNOVATIONEN IM BILDUNGSWESEN angeregt und wird durch eine von ihr eingerichtete Begleitgruppe unterstützt, die im Projektverlauf als operationale und strategische Clearingstelle fungieren wird.

Kern des Vorhabens ist der Aufbau einer Datenbank INNOVATIVE PROJEKTE UND PROGRAMME VON BUND UND LÄNDERN ZUR QUALITÄTSENTWICKLUNG DES BILDUNGSSYSTEMS, die innovative Ansätze im Bildungsbereich in ihrem qualitativen Anspruch beschreiben und transparent dokumentieren soll.

Die aufzubauende Datenbank zielt damit weniger auf vollständige Erfassung aller Initiativen als auf exemplarische Dokumentation aller innovativen Ansätze. Das Konzept ist allerdings bewusst offen gehalten und in Abstimmung mit der Begleitgruppe ausbaubar.

Publikationsplattform zum Thema Bildungsreform: BILDUNG PLUS

<http://www.bildungplus.forumbildung.de>

Das aus der Internetpräsenz der ehemaligen Bundesländer-Initiative FORUM BILDUNG hervorgegangene Portal BILDUNG PLUS wird seit dem 01.06.2002 als ein Informationsprodukt des DIPF weitergeführt, finanziell gefördert durch das BMBF. Die durch eine Online-Redaktion betreute Publikationsplattform bietet publizistisch orientierte Berichte, thematische Dossiers und Experten-Interviews zu aktuellen bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskussionen und fungiert als Mittler zwischen Forschung, Bildungspolitik und bildungsinteressierter Öffentlichkeit.



Abb. 6: Bildung PLUS: Logo

Nach Bewilligung einer zweiten Förderungsphase mit Laufzeit von Januar 2004 bis Dezember 2006 wurde im Sinne dieser Aufgabenstellung die bereits in den Vorjahren praktizierte redaktionelle Abstimmung mit dem DEUTSCHEN BILDUNGSSERVER intensiviert und eine tiefgreifende konzeptionelle Verzahnung beider Informationsdienste realisiert. Der durch die konzertierte Bearbeitung aktueller bildungsbezogener Themen erzeugte Mehrwert findet Niederschlag in der obligatorischen Anreicherung der redaktionellen Beiträge durch Kontextinformationen des BILDUNGSSERVERS bzw. in der Integration der publizistischen Komponente BILDUNG PLUS auf dessen Homepage.

Im Berichtszeitraum fanden konzeptionelle Vorarbeiten für weitergehende Synergiebildungen statt, die insbesondere auf die Erprobung interaktiver Angebote zielen. In diesem Sinne wird die Durchführung von Experten-Chats zu aktuellen Themen aus den Bereichen Hochschule, Schule und Elementarbildung auf der Plattform des BILDUNGSSERVERS geplant, die durch BILDUNG PLUS publizistisch flankiert und in den Zielgruppen beworben werden sollen.

Online-Magazin zur außerschulischen Förderung der Lesekultur: LESEN IN DEUTSCHLAND
<http://www.lesen-in-deutschland.de>

Mit dem seit März 2005 im Netz verfügbaren Internetauftritt LESEN IN DEUTSCHLAND wurde im Auftrag der BUND-LÄNDER-KOMMISSION und des BMBF die im gleichnamigen Aktionsrahmen der BLK (2003) vorgesehene Einrichtung einer Website realisiert, die Good Practice-Beispiele, Länderaktivitäten und Forschungsprojekte

zur außerschulischen Leseförderung von Kindern und Jugendlichen dokumentiert. In der Umsetzung dieser Aufgaben kombiniert das Portal publizistische Berichterstattung über Vor-Ort-Initiativen, exemplarische Leseförderungsmaßnahmen, Leseempfehlungen und Buchrezensionen mit themenspezifisch aufbereiteten Faktendaten aus dem Informationsfundus des DEUTSCHEN BILDUNGSSERVERS (z.B. themenbezogene Veranstaltungstermine, Wettbewerbe und Institutionen-Adressen).

Im Berichtszeitraum wurde ein Netzwerk von Ansprechpartnern in den Bildungsadministrationen der Länder aufgebaut, die an der kontinuierlichen Aktualisierung der Übersichtsseiten LESEKULTUR IN DEN LÄNDERN mitwirken. Ferner wurden Kooperationsstrukturen und zum Teil Content-Partnerschaften mit Bibliotheken und Medien (Presse, Rundfunkanstalten) sowie anderen Initiativen der Leseförderung entwickelt, die beständig weiter ausgebaut werden.



Abb. 7: Lesen in Deutschland: Homepage

Am 1. Januar 2005 wurde das BMBF-geförderte Internetportal InfoWeb WEITERBILDUNG (IWWB) in eine nachhaltige institutionelle Förderung überführt und wird seither als Daueraufgabe des DIPF durch das INFORMATIONSZENTRUM BILDUNG betreut.



Abb. 8: InfoWeb Weiterbildung: Logo

Die überregionale Weiterbildungssuchmaschine wird in den folgenden Jahren schrittweise in das Angebot des DEUTSCHEN BILDUNGSSERVERS integriert und ergänzt auf diese Weise dessen Themenbereich Weiterbildung um ein gegenstandsspezifisches Rechercheinstrument. Das IWWB bietet die Möglichkeit, bundesweit nach Kursangeboten zur allgemeinen und beruflichen Weiterbildung zu recherchieren.

Auf der Grundlage von für die Zukunft geplanten Erweiterungen des Kooperationsverbundes werden kontinuierlich weitere regionale Datenbanken in die Suchmaschine eingebunden. Als ergänzende Angebote wurden ein ausführliches Verzeichnis von Weiterbildungsberatungsstellen in ganz Deutschland sowie Informationssammlungen zu Fördermöglichkeiten im Weiterbildungsbereich realisiert.

Das Serviceangebot des IWWB richtet sich vor allem an die an Weiterbildungsmöglichkeiten interessierte breite Öffentlichkeit und leistet gleichzeitig einen wesentlichen Beitrag zur Verbesserung der informatorischen In-

frastruktur für lebensbegleitendes, selbstorganisiertes und kompetenzentwickelndes Lernen.

Auslandsbezogene Bildungsinformation: BILDUNG WELTWEIT

http://www.dipf.de/bildungsinformation/IZB_bildung-weltweit.htm

Der Bedarf an Bildungsinformation über das Ausland ist in den letzten Jahren enorm gewachsen. Gründe dafür sind u. a. die Vertiefung der europäischen Integration, die Transformationsprozesse in Mittel- und Osteuropa, die Möglichkeiten der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien sowie die Ergebnisse internationaler Schüler Leistungsvergleiche. Nutzer brauchen Informationen zu pädagogischen Innovationen und interessieren sich insbesondere für Lösungsansätze in europäischen Bildungssystemen und im internationalen Vergleich. Daraus ergeben sich zusätzliche Anforderungen an die Informationsvermittlung, denen das IZ BILDUNG mit seinem Angebot BILDUNG WELTWEIT entsprechen möchte. Schwerpunkte der Aktivitäten waren:



Abb. 9: Bildung weltweit: Homepage



Abb. 10: Brockhaus Enzyklopädie

Anlässlich des 200jährigen Brockhaus-Jubiläums wurden am 19. Oktober 2005 auf der Frankfurter Buchmesse die ersten 6 von 30 Bänden der 21. Auflage der BROCKHAUS ENZYKLOPÄDIE präsentiert. 86 der insgesamt 193 Länderdarstellungen zum Bildungswesen wurden von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des IZ BILDUNG (IuD und DEUTSCHER BILDUNGSSERVER) überarbeitet bzw. neu erstellt.

BILDUNGSSYSTEME INTERNATIONAL

<http://bildungssysteme-international.dipf.de>

Die Online-Ressourcen-Datenbank BILDUNGSSYSTEME INTERNATIONAL versteht sich als Orientierungshilfe und Wegweiser für den Zugang zu internationalen Bildungssystemen und ihren Teilstrukturen. Im Berichtszeitraum wurden Umfang und Qualität der Datenbasis ausgebaut, ein besonderes Augenmerk lag dabei auf der kontinuierlichen Ver-

Abb. 11: BildungsSysteme International: Homepage

besserung der Benutzerfreundlichkeit des Angebots. Die Datenbank enthält neben Links zu Darstellungen nationaler Bildungssysteme vor allem direkte Links zu Bildungsministerien, Bildungseinrichtungen, Fachgesellschaften, internationalen Organisationen, zu Datenbanken, Volltexten und Fachinformationen aus mehr als 191 Ländern und nahezu allen Regionen der Welt.

Die inhaltliche Erschließung der entsprechenden Website erfolgt – in Anlehnung an das FIS BILDUNG-Wörterbuch und den mehrsprachigen EUROPÄISCHEN THESAURUS BILDUNGSWESEN – durch die Vergabe deutscher und englischer Schlagwörter sowie über zweisprachige Kommentare (Abstracts).

Glossar EXPLICA

http://www.dipf.de/datenbanken/IZB_bildungsweltweit_explica.htm

Das Online-Glossar EXPLICA – entstanden aus der Erkenntnis, dass der Umfang der Begrifflichkeiten, Abkürzungen und Akronyme zur europäischen Dimension des Bildungswesens immer unübersichtlicher wird – sammelt Definitionen spezifischer Begriffe mit Bildungsrelevanz und Europa-Bezug. Die Begriffsbestimmungen – in deutscher und zusätzlich englischer Sprache verfasst – werden aus der Fülle nationaler und europäischer Quellen ausgewählt und beinhalten die Gegenstandsbereiche Institutionen, Programme, Projekte, Netzwerke sowie Organisationen. Die Fachtermini sind alle dreisprachig (deutsch, englisch, französisch) vorhanden.

Infokarte

Abkürzung: PLOTEUS

Deutsch: Europäisches Portal für Lernangebote

Englisch: Portal on Learning Opportunities throughout the European Space

Französisch: Portail sur les possibilités d'éducation et de formation dans l'ensemble de l'espace européen

Definition: PLOTEUS ist die Antwort auf die Entschließungen der Sitzungen des Europäischen Rates in Lissabon und Stockholm (März 2000 und März 2001), in denen die Europäische Kommission und die Mitgliedstaaten aufgefordert wurden einen europaweiten Dienst einzurichten, der Informationen über Arbeits- und Lernangebote zur Verfügung stellt. Das Ziel von PLOTEUS ist es, genau wie das seines Gegenstücks EURES, das Recht auf Freizügigkeit für die europäischen Bürger wirksam werden zu lassen durch die Bereitstellung der dazu notwendigen Information. In seiner gegenwärtigen Form will PLOTEUS die Navigation zwischen den bestehenden Informationsressourcen zu Lernangeboten vereinfachen. Die Arbeit der Identifizierung und Klassifizierung der Informationsressourcen wird vom National Resources Centre for Vocational Guidance (Euroguidance) durchgeführt – ein europäisches Netzwerk, das vom Leonardo da Vinci Programm und von nationalen Behörden finanziert wird. Die PLOTEUS Datenbanken bieten derzeit Informationen über Lernangebote, informieren über Bildungssysteme und Austauschmöglichkeiten und geben allgemeine Länderinformationen.

PLOTEUS was set up in order to respond to the conclusions of the Lisbon and Stockholm European Councils (March 2000 and March 2001), which invited the European Commission and Member States to create a Europe-wide service providing information on jobs and learning opportunities. The purpose of PLOTEUS, just like that of EURES, its counterpart, is to put into effect the right to freedom of movement for European citizens by providing the necessary information. In its present form, PLOTEUS aims to facilitate navigation among existing information resources on learning opportunities. The work of identifying and classifying the information resources is carried out by the National Resources Centres for Vocational Guidance (Euroguidance) – a European network funded by the Leonardo da Vinci programme and by national authorities. The PLOTEUS databases provide information on learning opportunities, on education systems, on exchanges and general country information.

Quelle: <http://www.plotheus.net/plotheus/portal/about.jsp?mode=11>

Abb. 12: EXPLICA: Infokarte

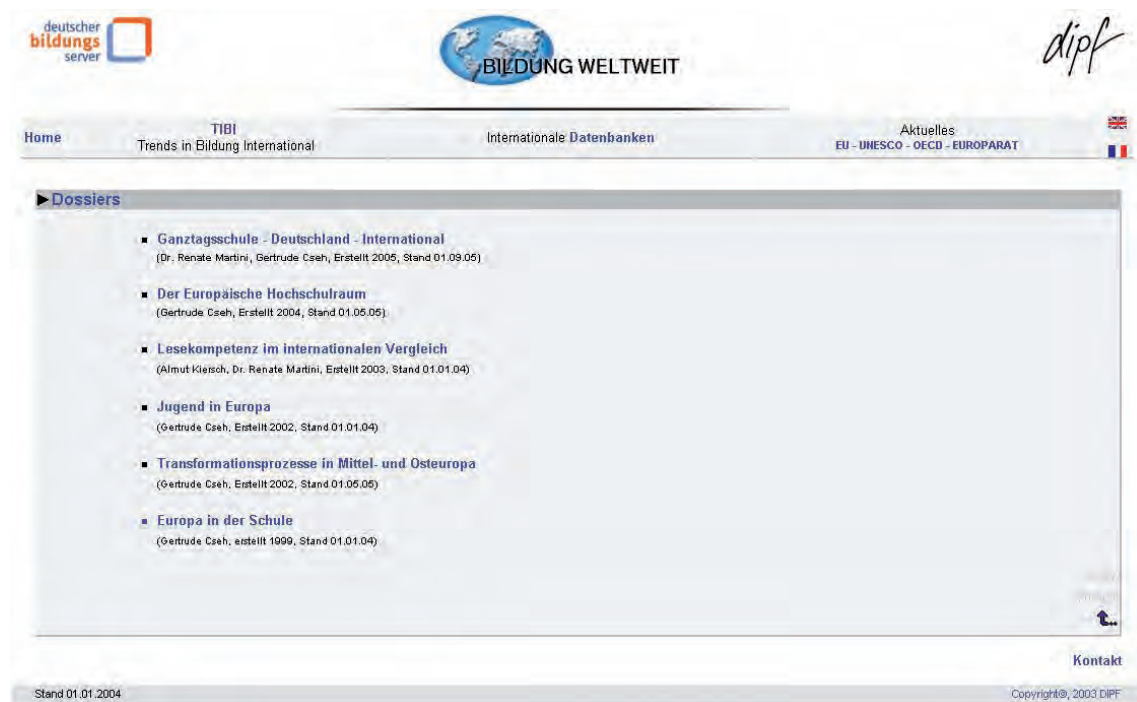


Abb. 13: Bildung weltweit: Dossiers

Aus der Vielfalt der Rechercheanfragen an BILDUNG WELTWEIT werden wiederkehrende und besonders aktuelle Themen als DOSSIERS in strukturierter Form aufbereitet und ermöglichen auf diese Weise einen besonders zeitsparenden Zugriff für alle Interessenten. Dabei vermitteln Themenordner wie bspw. LESEKOMPETENZ IM INTERNATIONALEN VERGLEICH unter Einsatz multimedialer Elemente einen schnellen Überblick und verdeutlichen inhaltliche Zusammenhänge.

Das von der EUROPÄISCHEN UNION vom 01.01.2002 bis zum 31.10.2004 geförderte Projekt PEDAGOGICAL AND EDUCATIONAL RESEARCH INFORMATION NETWORK FOR EUROPE (PERINE) zielte auf eine verbesserte Kommunikation innerhalb der europäischen Bildungsforschung, indem es Transparenz über vorhandene nationale und europäische Informationssysteme herstellte und deren Nutzbarkeit u.a. durch die Integration in einem einheitlichen, multilingualen Online-Portal erleichterte. Dieses Vorhaben wurde im Projektrahmen mit der Entwicklung des PERINE INTERNET

RESOURCE CATALOGUE realisiert. In den der zeit rund 1.750 Quellen der Datenbank kann in elf Sprachen nach ausgewählten Themen der Bildungsforschung recherchiert und anhand von Schlagwörtern auf der Basis des mehrsprachigen EUROPÄISCHEN THESAURUS BILDUNGSWESEN gesucht werden. Die Datenbank wird von den PERINE-Partnern (Teilnehmerinstitutionen aus Dänemark, Großbritannien, Italien, Litauen, Österreich, der Schweiz und Ungarn, das DIPF für Deutschland) auch nach Ablauf der Projektförderung weiter ergänzt. Ein Folgeantrag im Kontext des PERINE-Projekts zur Nutzung der erzielten Ergebnisse im Bereich E-Content befindet sich für 2006 in Planung.

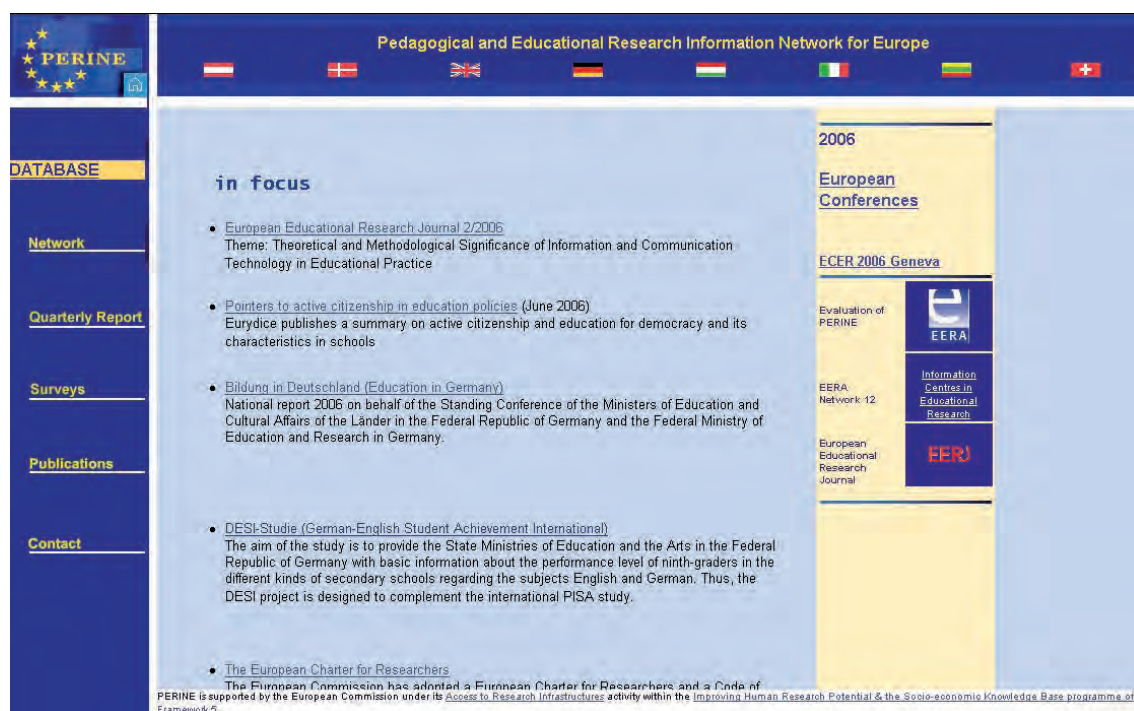


Abb. 14: PERINE: Homepage (in focus)



Abb. 15: Informationssystem Medienpädagogik: Homepage

In Kooperation mit weit ernen deutschen Medieneinrichtungen stellt das INFORMATIONSZENTRUM BILDUNG mit dem Internetangebot www.ism-info.de Informationen (Fachliteratur, Lehr- und L ernmedien, Forschungsprojekte) bereit, die für den Einsatz in der allgemeinen und beruflichen Bildung, in Hochschulen und im Bereich der Weiterbildung relevant sind. Das INFORMATIONSSYSTEM MEDIENPÄDAGOGIK (ISM) richtet sich an alle, die Medien in pädagogischen Kontexten verwenden: Studierende und Wissenschaftler, Lehrer, Pädagogen, Erzieher und Eltern. Die Gesamtreaktion der Literaturdatenbank liegt beim IZ BILDUNG, das als Hauptaufgaben die Abstimmung der Arbeiten der Projektpart-

ner, die Integration der Daten in einer Gesamtdatenbank, die Aktualisierung des Internetangebots sowie die Pflege und den Ausbau der eigenen Datenbestände für ISM wahrnimmt.

Die Datenbank enthält rund 31.000 Nachweise zu der im deutschen Sprachraum seit 1970 erschienenen Literatur zu Medienpädagogik und Medienforschung und erfreut sich zunehmender Beliebtheit. Im V ergleich zum Vorjahr ist die Nutzung in 2005 um ca. 20% gestiegen. Zur Unterstützung der Nutzer wurde im Berichtszeitraum ein Online-Tutorial entwickelt und in die Homepage eingebunden.

Die Erschließung von Zeitungsartikeln zu Bildungsthemen in der Datenbank ZEITUNGSDOKUMENTATION BILDUNGSWESEN (ZEITDOK), thematisch nach Bildungsbereichen geordnet und mit bibliographischer Beschreibung und Schlagwörtern versehen, ist durch die Übernahme in das Angebot des DEUTSCHEN BILDUNGSSEKRETARIATS und mit der Integration in dessen Suchfunktio-

nen seit Mai 2001 einem sehr viel größeren Kreis von Nutzern zugänglich: Die ZEITDOK-Zugriffs- und Nutzungszahlen haben sich seitdem erheblich gesteigert. Mehr als 90% der Bestellungen erfolgen inzwischen online. Im Jahr 2004 wurden ca. 1.300 Zeitungsartikel bestellt, dafür wurden etwa 1.800 Kopien zeitnah (innerhalb von 2 Tagen) angefertigt und verschickt. Außerdem werden regelmäßig Dossiers zu Schwerpunktthemen von BILDUNG PLUS – dem Online-Magazin zum Thema Bildungsreform – erstellt.

The screenshot shows the homepage of the 'Zeitsdokumentation Bildungswesen' (ZEITDOK) database. At the top, there is a logo for 'deutscher bildungs server' and a navigation bar with links for 'Suchbegriff', 'alle Wörter', 'finden', 'Erweiterte Suche', 'Suchhilfen', 'Sitemap', 'Über uns', 'Service', and 'Kontakt'. Below the navigation bar, there is a section titled 'Link vorschlagen'. On the left, a 'Themen' sidebar lists various educational topics. The main content area is titled 'Zeitsdokumentation Bildungswesen' and contains a paragraph describing the database's scope (126,895 articles from 39 countries). Below this is a search box with 'alle Wörter' and 'finden' buttons. To the right of the search box, there is a 'Kooperationen' section with a 'dipf' logo. At the bottom, contact information for Albrecht Denzer is provided.

Abb. 16: Zeitsdokumentation Bildungswesen: Homepage

Bibliothekarische Dienstleistungen

**Pädagogische Spezialbibliothek: FRANKFURTER
FORSCHUNGSBIBLIOTHEK**
<http://www.dipf.de/webopac> (Online-Katalog)

Mit einem Bestand von ca. 216.000 Medieneinheiten ist die FRANKFURTER FORSCHUNGSBIBLIOTHEK (FFB) mit der ihr angeschlossenen FRANKFURTER LEHRERBÜCHEREI (FLB) eine der großen pädagogischen Spezialbibliotheken im deutschsprachigen Raum.

Das Erwerbungsprofil der FFB orientiert sich an den Aufgaben des DIPF. Systematisch werden gedruckte und elektronische Medien zu den thematischen Schwerpunkten Bildungsforschung, Bildungspolitik, Bildungsökonomie, internationale Bildungssysteme, interkulturelle Pädagogik, Medienpädagogik und Medienkompetenz erworben. Beim Bestandsaufbau der FLB steht schul- und unterrichtspraktische Literatur im Mittelpunkt. Mit rund 600 laufenden Zeitschriften, Statistiken und Jahrbüchern verfügt die Bibliothek über einen in der Region einmaligen Bestand pädagogischer Periodika.

Die Medien ab 1981 sind über einen Web-OPAC recherchierbar. Zusätzlich bietet die Bibliothek Zugang zu einer Vielzahl von fachspezifischen Online-Datenbanken.

Neben der Beschaffung und Bereitstellung von Medien in konventioneller und elektronischer Form (eigene, Fernleihe, elektronische Dokumentlieferung) steht die Benutzerberatung einschließlich Datenbankschulung im Mittelpunkt des Dienstleistungsangebots. Aktive Informationspolitik betreibt die Bibliothek über ihre neu eingerichteten Current-Content-Dienste.

Die Beratungsdienste und Bestände stehen nicht nur intern zur Verfügung, sondern werden intensiv auch von externen Nutzern überwiegend aus dem Hochschul- und Schulbereich genutzt. Trotz der technisch und zeitlich sehr aufwändigen Umstellung auf das neue Datenbanksystem BIBLIOTHECA, einer Leitungsvakanz und Beeinträchtigungen durch die Sanierungsarbeiten im Haus hatte die Bibliothek 2005 rund 13.720 Benutzungsvorgänge vor Ort (2004: 11.149) zu verzeichnen.



*Obere Reihe von links: Susanne Siegel, Jörg Muskatewitz, Birgit Volpert, Andrea Salden, Bohuslava von Kopp, Hartmut Müller, Helga Knoth, Peter Staudenmayer.
Untere Reihe von links: Ursula Rapp, Verena Klein, Kolja Seibert, Jacqueline Mainka, Gerda Balazs-Bartesch, Eva Schrepf*

Anwendungsorientierte informationswissenschaftliche Forschung und Entwicklung

Vor allem die Vakanz in der Leitung des INFORMATIONSZENTRUMS BILDUNG hat auf dem Gebiet innovativer Entwicklungsvorhaben zu einem gewissen Moratorium geführt, d.h. Forschungs- und Entwicklungsvorhaben wurden in dieser Zeit entweder als Daueraufgabe statistischer Erfassung und Auswertung wahrgenommen oder fanden als Durchführung laufender Projekte statt. Zu Ersteren gehören vor allem die Erfassung der quantitativen Nutzung aller Produkte des IZ BILDUNG, die über Internet erreichbar sind (Webstatistik), die elektronische Erfassung und Auswertung des Nutzerfeedbacks und die Pflege der Recherchen-Datenbank, die alle fachlich-inhaltlichen Anfragen speichert und nach Themenschwerpunkten, Nutzergruppen etc. analysierbar macht. Neue Entwicklungsvorhaben sind geplant und werden im Kontext der kontinuierlichen Verbesserung der Informationsdienstleistungen des DIPF angesiedelt.

Grundlegende Aspekte der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Bildungsportalen unter besonderer Berücksichtigung des DEUTSCHEN BILDUNGSSERVERS

Im Berichtszeitraum wurde der Ergebnisbericht zum Projekt Grundlegende Aspekte der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Bildungsportalen unter besonderer Berücksichtigung des Deutschen Bildungsservers vorgelegt, der unter anderem Titel auch als Buch im Peter Lang-Verlag erschien¹.

Der Bericht beruht auf umfangreichen empirischen Analysen, die in einer Triangulation die Verfahren Archiv-

datenanalysen (Logfiles), schriftliche Befragungen repräsentativen Zuschnitts und qualitative Untersuchungen miteinander kombinieren. Ziel der Untersuchungen war es zu ermitteln, wer die Nutzer von Bildungsportalen, speziell des DEUTSCHEN BILDUNGSSERVERS sind, mit welchen Zielen die Informationsangebote genutzt werden, welche Angebote wie häufig für verschiedene Zwecke genutzt werden, wie die Angebote aus verschiedenen Nutzerperspektiven bewertet werden, wie die Angebote im Vergleich zu den Angeboten anderer Bildungsportale bewertet werden und welche Gründe es für die Nichtbenutzung gibt.

Die quantitative Erhebung fiel nur für den Schulbereich repräsentativ aus, die ebenfalls untersuchten Bereiche Hochschule und Weiterbildung konnten nur geringe Rücklaufquoten erzielen. Diese Defizite bewirken vor allem, dass die grundsätzlich positive inhaltliche Bewertung des BILDUNGSSERVER-Angebots unter dem Vorbehalt eines Bias steht, der auf einer zu vermutenden größeren Bereitschaft zufriedener Kunden zur Mitwirkung beruht. Im Bereich der Usability gab die Studie zahlreiche kritische Anregungen, die im Kontext des BILDUNGSSERVERS selbst, aber auch für andere Webportale im Bildungsbereich anwendbar sind. Das neue Design des BILDUNGSSERVERS hat zahlreiche Befunde aus der Studie aufgegriffen.

Herstellung und Sicherung der Barrierefreiheit von VASCODA

Die gesetzlichen Bestimmungen zur Barrierefreiheit sind für öffentliche Einrichtungen des Bundes verbindlich. Das vom BMBF geförderte interdisziplinäre Wissenschaftsportal VASCODA ist als Projekt im Verfügungsbereich des Bundes gehalten, die Anforderungen der VERORDNUNG ZUR SCHAFFUNG BARRIEREFREIER INFORMATIONSTECHNIK NACH DEM BEHINDERTENGLEICHSTELLUNGSGESETZ (BITV) vom 17. Juli 2002 in der vorgegebenen Frist umzusetzen und den Internetauftritt in technischer, inhaltlicher und gestalterischer Hinsicht barrierefrei anzubieten.

Im Rahmen der zweiten Förderphase von VASCODA (2005 bis 2007) hat das IZ BILDUNG die Aufgabe, die gesetzlich

¹ Kos, Olaf; Lehmann, Rainer; Brenstein, Elke; Holtsch, Doreen: Bildungsportale – Wegweiser im Netz. Gestaltung – Nutzung – Evaluation. Frankfurt a.M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien (Verl. Peter Lang) 2005

vorgesehene, fristgerechte Umsetzung der Barrierefreiheit des gesamten VASCODA-Angebots mittels Beratung, Durchführung von BITV-basierten Tests und Prüfberichten zu unterstützen, und zwar sowohl auf der Ebene des zentralen Portals und der dort angesiedelten zentralen Dienstleistungen als auch auf der Ebene der assoziierten Fachportale, also der Partner von VASCODA, für die großenteils die sukzessive in Kraft tretenden Länderverordnungen zur Barrierefreiheit gelten.

Hierzu wurden bereits entsprechende Kompatibilitätsprüfungen (BITV-Tests) und P raxistests durchgeführt.

Informationstransfer

Informationsvermittlung: Recherche, Beratung und Schulung

Die Arbeit mit den sog. Neuen Medien stellt hohe Anforderungen an die Informationskompetenz der Nutzer. Viele von ihnen wünschen sich gezielte Unterstützung bei ihrer Suche nach Bildungsinformationen.

Das INFORMATIONSZENTRUM BILDUNG bietet deshalb neben klar strukturierten und auf den individuellen Informationsbedarf zugeschnittenen Zugängen auch flankierende Beratungs- und Schulungsangebote und die Ausführung von Auftragsrecherchen an. Besonders gern nehmen dies z.B. Nachwuchswissenschaftler sowie Studierende wahr. Die häufig komplexe Literatursuche im Vorfeld von Dissertationen oder Abschlussarbeiten wird so erheblich erleichtert und effizienter gemacht. Dass die Nutzer mit

Darüber hinaus wurde das HOCHSCHULBIBLIOTHEKSZENTRUM DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (HBZ) in Köln – als Host des VASCODA-Portals – kontinuierlich beraten. Auf der Basis der erstellten Prüfberichte wurden Empfehlungen zur weiteren Umsetzung bzw. Optimierung der Barrierefreiheit ausgesprochen und die Partner von VASCODA auf der vom IZ BILDUNG im Herbst 2005 organisierten Informationsveranstaltung BARRIEREFREIHEIT – ZUGANG ZU WISSENSCHAFTSINFORMATION FÜR ALLE in grundlegende rechtliche und methodische Fragen zum Thema eingeführt.

diesem Service sehr zufrieden sind, zeigen die Antworten im standardmäßig eingesetzten Feedback-Fragebogen.

Seit 1997 werden alle beim IZ BILDUNG eingehenden Rechercheanfragen zentral in einer im Berichtszeitraum neu strukturierten, den Anforderungen des Datenschutzes entsprechenden Datenbank erfasst und statistisch halbjährlich oder bei Bedarf ausgewertet. Jedes Jahr werden am IZ BILDUNG ca. 1.200 Rechercheanfragen bearbeitet, drei Viertel davon beim DEUTSCHEN BILDUNGS-SERVER, der Rest im Bereich INFORMATION UND DOKUMENTATION.



von links: Almut Kiersch, Gertrude Cseh, Julia Kreusch, Gretel Unterstenhöfer, Renate Martini

Microsoft Access - [Ansicht der Rechercheinträge]

Datei Bearbeiten Recherche Ansicht Extras 2

6295 Erfasst am 17.02.2005 Erfasst von Cseh Geändert am 14.10.2005 Geändert von IUD

THEMA: Bildung als Aufgabe der Staaten versus regionale Zusammenarbeit von Hochschulen in einem vereintem Europa / Nation-state versus Regional education		NUTZER-KONTAKT: Herr Hans G. Lingens (Editor European Education) Carpenter street 2577, Thousand Oaks, CA 91362, Vereinigte Staaten, 805 495-5074, lingens@clunet.edu, hans.lingens@verizon.net
Bildungsbereich: Hochschule Sprache: deutsch		
BENUTZER: Status: Wirtschaft/Verlag/ Intern ☐ Land: Vereinigte Staaten	BEMERKUNGEN: cseh: 1 Datei - Literaturrecherche 50 2 Datei - Internet Adressen, Volltexte - 23 Dok	
RECHERCHE: OPAC ☐ FIS ☒ ISM ☐ INFOCONNEX ☐ ZEITDOK ☐ BiSyINT ☐ EXPLICA ☐ INT. Datenbanken ☐ DBS ☐ INTERNET ☒		
BERATUNG: ☐ FRAGEBOGEN: ☒ RÜCKMELDUNG: ☐	ERLEDIGT: Gebühren:	
AUSGANG: 03.02.2004 MITARBEITER: IUD		
Recherche Anzahl der recherchierten Datensätze 35		Datensatzanzahl 7186

Abb. 17: Recherchedatenbank: Eintragsmaske

Die zumeist komplexen Fragestellungen, die an die INFORMATION UND DOKUMENTATION gerichtet wurden, kamen überwiegend aus Deutschland (80%) und hier vor allem aus dem Hochschulbereich (50%), wobei die Anfragen von Studierenden im Zusammenhang mit Prüfungs- und Abschlussarbeiten zu den unterschiedlichsten Themen sowie von Wissenschaftlern den größten Anteil ausmachten.

Nutzeranfragen an den Recherchedienst des DEUTSCHEN BILDUNGSSERVERS stammten in der Regel ebenfalls aus Deutschland, ausländische Anfragen kamen hauptsächlich aus den direkten Nachbarländern sowie aus Osteuropa und Asien und bezogen sich meist auf Arbeits- und Studienmöglichkeiten in Deutschland, auf Deutschkurse oder allgemeine Fragen zum deutschen Bildungssystem. Das Themenspektrum der inländischen Anfragen war breit gefächert, viele richteten sich auf Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten, bildungsrechtliche Fragestellungen oder Materialien für Unter-

richt und Studium. Studierende, Schüler, Eltern und Lehrer sind die Hauptklientel des Recherchedienstes beim DEUTSCHEN BILDUNGSSERVER.

Das IZ Bildung unterstützt den Informationstransfer durch gezielte Aktivitäten der Öffentlichkeitsarbeit. Für den Einsatz in Vortragsveranstaltungen, Einführungsseminaren oder Vorlesungen, die sich mit bildungsrelevanten Informationsressourcen und deren Recherchemöglichkeiten im Internet befassen, wurden zwei Powerpoint-Präsentationen konzipiert, die – im Internet direkt von der Homepage herunterladbar (www.dipf.de/datenbanken/recherche_beratung.htm) – die verschiedenen Datenbanken, Portale und Informationssysteme des IZ BILDUNG vorstellen und an ausgewählten Beispielen grundlegende Suchfunktionalitäten und Suchstrategien veranschaulichen. Über 400 pädagogische Fachbereiche an Universitäten und Hochschulen wurden über die 2004 erstmals entwickelten und 2005 aktualisierten Präsentationen aktiv in

Mailings informiert. Die Downloads sprechen für sich: Beide Präsentationen wurden seit ihrer Einführung im Juli 2004 rund 3.000mal abgerufen.

Auch bei Fachtagungen, Kongressen und Messen war das IZ BILDUNG mit seinen Angeboten vertreten: Neben dem auf der Bildungsmesse in jedem Jahr im Rahmen des DIPF-Auftritts angebotenen Rechterservice konnte das IZ BILDUNG sich erstmals auch auf der Learntec 2005 in Karlsruhe präsentieren. Im Mittelpunkt standen der DEUTSCHE BILDUNGSSERVER und das Anfang 2005 neu hinzugekommene INFOWEB WEITERBILDUNG. Wissenschaftlich orientierte Nutzer wurden verstärkt bei Kommissions- bzw. Sektionstagungen der DGfE erreicht – über Informationsstände bei der KOMMISSION MEDIENPÄDAGOGIK und der SEKTION ERWACHSENENBILDUNG.

Ein weiterer Schwerpunkt bestand in der Weiterentwicklung der Printmedien, die über das Angebot des IZ BILDUNG informieren: Poster, Leporello, DAS KLEINE LINKLEXIKON des DEUTSCHEN BILDUNGSSERVERS sowie eine neue Broschüre BILDUNG BRAUCHT INFORMATION.



Abb. 18: Imagebroschüre „Bildung braucht Information“

Nachwuchsförderung

Förderung des wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Nachwuchses

Das INFORMATIONSZENTRUM BILDUNG bietet für drei berufliche Qualifikationen Ausbildungsplätze an: Fachangestellte für Medien- und Informationsdienste (FaMI), Master of Arts (Library und Information Science) und Wissenschaftlicher Dokumentar. Die Ausbildung der Fachangestellten findet im dualen System mit der Berufsschule statt; beim Master of Arts handelt es sich um ein praxisorientiertes Zusatzstudium der Bibliotheks- und Informationswissenschaft; die Fortbildung zum Wissenschaftlichen Dokumentar erfolgt im Rahmen eines zweijährigen Volontariats, das von theoretischen Ausbildungsabschnitten am INSTITUT FÜR INFORMATION UND DOKUMENTATION (IID) in Potsdam begleitet wird.

Eine wichtige Rolle spielt die berufliche Integration von Menschen mit Behinderungen. Mit der STIFTUNG BLINDENANSTALT besteht hier eine enge Kooperation. Ein spezifisches Merkmal der Ausbildung der Fachangestellten ist das innovative LERNBÜRO, in dem produkt- und projektorientiert ausgebildet wird, die unterschiedlichen Ausbildungsziele aufeinander abgestimmt und eine Verknüpfung von Theorie und Praxis realisiert werden. Das LERNBÜRO-Team wird von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des IZ BILDUNG in Kooperation mit externen Tutoren betreut.

Im Zeitraum von 2004 bis 2005 befanden sich insgesamt 10 Fachangestellte und 5 Wissenschaftliche Dokumentare in Ausbildung.

Neben diesen regulären Ausbildungsgängen werden am IZ BILDUNG auch Praktika unterschiedlicher Dauer und Zielsetzung angeboten. Schüler können ein mehrwöchiges Praktikum absolvieren, bei dem sie die informationsdienstleistenden Berufe und Tätigkeiten kennen lernen. Studierende informationswissenschaftlicher Studiengänge haben die Möglichkeit, das im Rahmen der Fachhochschulstudiengänge vorgesehene Praxis-

semester oder mehrwöchige Praktika am DIPF abzu-
 leisten. Mit der Übernahme einer Professur durch die
 Leitung des IZ BILDUNG im Herbst 2005 wird die enge
 Kooperation mit dem Fachbereich INFORMATIONS- UND WIS-
 SENSMANAGEMENT der HOCHSCHULE DARMSTADT weiter ausge-
 baut. Hinzu kommen Praktika für Personen, die sich
 außerhalb des DIPF in einer Aus- oder Weiterbildungs-
 maßnahme im Informationssektor befinden und Ein-
 blick in eine andere Institution erhalten wollen, sowie
 Arbeitserprobungen und Orientierungstage im Rahmen
 von Reha-Maßnahmen zur beruflichen Reintegration.

Insgesamt wurden im Zeitraum von 2004 bis 2005
 siebzehn Praktikantinnen und Praktikanten betreut.

Mitgliedschaften des INFORMATIONSZENTRUMS BILDUNG

Das IZ Bildung war in den Jahren 2004 bis 2005 als
 Mitgliedseinrichtung in folgenden Fachverbänden ver-
 treten:

- Arbeitsgemeinschaft der Bibliotheken und Dok u-
 mentationsstellen der Ost-, Ostmittel- und Südost-
 europaforschung in der Bundesrepublik Deutsch-
 land (ABDOS);
[http://www.sbb.spk-berlin.de/deutsch/abtei-
 lungen/osteuropa_abteilung/abdoss.html](http://www.sbb.spk-berlin.de/deutsch/abtei-

 lungen/osteuropa_abteilung/abdoss.html)
- Arbeitsgemeinschaft der Spezialbibliotheken
 (ASpB); <http://www.aspb.de>
- Deutsche Gesellschaft für Informationswissenschaft
 und Informationspraxis (DGI); <http://www.dgd.de>
- Deutsche Initiative für Netzwerkinformation (DINI);
<http://www.dini.de>
- DigiZeitschriften e.V.; [http://www.digizeitschriften.
 de](http://www.digizeitschriften.

 de)
- Gesellschaft für Informatik – GI;
<http://www.gi-ev.de>

Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Prof. Dr. Marc Rittberger (Leiter, ab Oktober 2005)

Dr. Beate Tröger (Leiterin, bis Mai 2004)

Alexander Botte (Kommiss. Leiter, Mai 2004 bis Sep-
 tember 2005), (Stellv. Leiter, ab Oktober 2005)

Doris Bambey

Peter Birke (bis Juli 2004)

Michael Bopp (bis Juni 2005)

Gertrude Cseh

Brigitte Elloumi-Link

Doris Hirschmann

Dr. Sieglinde Jornitz

Thorsten Kath

Christoph Kodron

Axel Kühnlenz

Dr. Renate Martini

Tamara Massar

Ulrike Müller

Hartmut Müller (bis November 2005)

Jörg Muskatewitz

Barbara Ophoven

Dr. Christian Richter

Dr. Gerlind Schmidt (bis April 2004)

Eva Schrepf (ab April 2005)

Christine Schumann

Christine Schuster (ab Januar 2005)

Renate Tilgner

Gerda Vierdag (bis Mai 2005)

Katrin Wicker

Elke Willing

Nichtwissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Anne Bagge
Gerda Balazs-Bartesch
Albrecht Denzer
Regine Düvel-Small
Jürgen Jaeschke (ab März 2004)
Almut Kiersch
Bohuslava von Kopp
Julia Kreusch
Jacqueline Mainka
Thomas Oerder
Gerlinde Praest
Andrea Salden
Nora Schratz (bis Februar 2005)
Peter Staudenmayer
Gretel Unterstenhöfer
Birgit Volpert

Wissenschaftliche und nichtwissenschaftliche Auszubildende

Mabrouk Amri (bis Mai 2004)
Ingo Blees (ab Dezember 2004)
Florian Dolvig (ab August 2004)
Anja Ferlin (bis Juli 2004)
Lutz Getzschmann (bis Juli 2004)
Katja Hackenbroich (bis Oktober 2005)
Ursula Hartmann (ab November 2003)
Markus Mauerer (bis April 2004)
Dr. Almut Mayer (ab Januar 2005)
Daniela Müller (bis Juli 2004)
Monika Schaper (bis Juli 2005)
Dr. Gwen Schulte (ab April 2004)
Kolja Seibert (ab September 2005)
Andrea Völkerling (ab Januar 2005)
Stefanie Vogt (bis Januar 2004)
Tino Wolf (ab November 2004)

Botte, Alexander

Achievement or performance: observation of productivity of educational research by bibliometric tools. A state-of-the-art-report.

<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003714.htm>

Botte, Alexander

Der Deutsche Bildungsserver als Antwort auf aktuelle Anforderungen an die Fachinformation Bildung.

In: DIPF informiert. Sonderausg. Nr. 1. 5 Jahre – Geschäftsstelle Deutscher Bildungsserver (2005)1, S. 5-8

http://www.dipf.de/publikationen/dipf_informiert_sonderheft_dbs.pdf

Cseh, Gertrude

Zypern.

In: Döbert, Hans (Hrsg.) u.a.: Die Schulsysteme Europas. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2004, S. 624-640

Cseh, Gertrude; Massar, Tamara

Online-Informationen zum Themenheft „Bildung und Recht“.

http://www.dipf.de/publikationen/dipf_informiert_nr8.pdf

Cseh, Gertrude

Pedagogia speciala si noile tehnologii
http://www.dipf.de/publikationen/volltexte/presentation_sonderschule_neue_technologien.pdf

Denzer, Albrecht (Red.)

Aktuelle Profile zu den Themen „Gender Mainstreaming“, „Hochschulentwicklung“, „Berufsausbildung von Migranten“, „Kinderuniversität“, „Schulreform, Autonomie“, „Sponsoring, Werbung“, „Bologna-Prozess“, „Bertelsmann Stiftung“, „OECD-Bildungsbericht 2004“, „Sitzenbleiben“, „PISA 2003“.

<http://www.forumbildung.de/templates/imfokus.php?ctgid=6>

Denzer, Albrecht (Red.)

Aktuelle Profile zu den Themen „VE-RA“, „Sponsoring“, „IQB“, „Bologna-Prozess“, „Juniorprofessur“, „PISA-E (2002)“, „PISA 2003“, „Bildung auf einen Blick 2005“, „PISA-E-2005“.

<http://bildungplus.forum-bildung.de/templates/imfokus.php>

Elloumi-Link, Brigitte

Bildung und Erziehung in der Kindertagesbetreuung: Eigenes Informationsangebot im Deutschen Bildungsserver.

In: DIPF informiert. Sonderausg. Nr. 1. 5 Jahre – Geschäftsstelle Deutscher Bildungsserver (2005)1, S. 23-24

http://www.dipf.de/publikationen/dipf_informiert_sonderheft_dbs.pdf

Elloumi-Link, Brigitte

Linktipps zum Thema Museen als Erlebnis- und Lernorte.

In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005)6, S. 810-817

Hirschmann, Doris

Ständige Rubrik „Online“.

In: Grundlagen der Weiterbildung – Gd-WZ, Praxis – Forschung – Trends. Luchterhand Verlag

- Ehrenamt in der Weiterbildung. (2004)1, S. 41-43
- Entgrenzung: neue Lernfelder, neue Lernorte. (2004)2, S. 101-103
- Über das Gelingen des Lernens. (2004)3, S. 150-152
- Internationalisierung. (2004)4, S. 196-198
- Ethik in der Weiterbildung. (2004)5, S. 237-239
- Abschlussbezogene Weiterbildung. (2004)6, S. 291-293

Hirschmann, Doris

Fünf Jahre Beobachtung der Informationslandschaft zur Weiterbildung. Übersicht, Orientierung, Entscheidungshilfen.

In: DIPF informiert. Sonderausg. Nr. 1. 5 Jahre – Geschäftsstelle Deutscher Bildungsserver (2005)1, S. 25-27

http://www.dipf.de/publikationen/dipf_informiert_sonderheft_dbs.pdf

Hirschmann, Doris; Tilgner, Renate; Kühnlenz, Axel

Linktipps zum Thema E-Learning – Deutscher Bildungsserver.

In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005)1, S. 75-80

Hirschmann, Doris; Kühnlenz, Axel

Linktipps zum Thema Erwachsenenbildung/Weiterbildung – Deutscher Bildungsserver.

In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005)4, S. 543-550

Hirschmann, Doris

Ständige Rubrik „Online“.

In: Grundlagen der Weiterbildung – Gd-WZ, Praxis – Forschung – Trends. Luchterhand Verlag

- Lernerfolg. (2005)1, S. 55-57
- Formales und informelles Lernen. (2005)2, S. 54-56

Hirschmann, Doris

Ständige Rubrik „Online“.

In: Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, Luchterhand Verlag

- Die Zukunft älterer Mitarbeiter. 16 (2005)3, S. 43-45
- Wie aus Wissenschaft Wissen wird. 16 (2005)4, S. 44-45
- Internet: Neues Zusammenspiel der Lernorte. 16 (2005)5, S. 43-44
- Gesundheitsbildung – Prävention. 16 (2005)6, S. 51-52

Jornitz, Sieglinde

„Zum Sprechen bringen, was selbst nicht sprechen kann.“ Zur Verwendung von

- Kunstwerken als Quellen der Pädagogik.
In: Heinrich, Martin (Hrsg.): Die Last der Bilder? Bild und Wort in Vermittlungsprozessen. Münster i.W.: Monsenstein und Vannerdat 2005, S. 143-179
- Jornitz, Sieglinde*
Der Trainingsraum: Unterrichtsstörung als Bumerang.
In: Pädagogische Korrespondenz (2005) 33, S. 98-117
- Jornitz, Sieglinde; Kollmann, Stefanie*
Ins Bild hinein und aus dem Bild heraus: Anmerkungen zu Erfahrungen mit einer pädagogischen Bild-Datenbank.
<http://www.medienpaed.com/04-1/jornitz04-1.pdf>
- Jornitz, Sieglinde*
Tun Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht, was sie als Mitglieder ihrer Profession tun sollten? Zur Diskussion zwischen Wernet und Twardella.
In: Pädagogische Korrespondenz (2005) 33, S. 63-64
- Kodron, Christoph*
Abenteuer in Paris. Erfahrungen mit einer arbeitsorientierten Drittortbegegnung.
In: Egelhoff, Hans-Günter u.a. (Hrsg.): Zwei europäische Völker und ihre Identitäten im Wandel. O.O.: Carolus-Magnus-Kreis 2004, S. 142-149
- Kodron, Christoph; Reif, Anja*
Ganzjährige Zusammenarbeit per e-Mail in der Sekundarstufe I.
<http://www.ofaj.org/paed/exemples/zusammenarbeiten/projets/emailsek/emailsek1.html>
- Kodron, Christoph; Zwartjes, Luc*
Modern Media and information tools for school and school cooperation.
In: Europäische Erziehung 34 (2004)2, S. 9-10
- Kodron, Christoph*
Nationale und internationale Folgen von PISA - ein Tagungsbericht.
http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi_blickpunkt_tagungsbericht_kodron.pdf
- Kodron, Christoph*
Serviceangebote des Deutschen Bildungsservers für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler.
In: DIPF informiert. Sonderausg. Nr. 1. 5 Jahre - Geschäftsstelle Deutscher Bildungsserver (2005)1, S. 19-21
http://www.dipf.de/publikationen/dipf_informiert_sonderheft_dbs.pdf
- Kodron, Christoph*
Verbindungen zu Frankreich während meiner Schulzeit.
In: Knoten 18 (2005)1, S. 11-13
- Kodron, Christoph*
Vorstellung des Deutschen Bildungsservers.
In: Egelhoff, Hans-Günter u.a. (Red.): Wertvorstellungen und Perspektiven - Erwachsenwerden und interkulturelles Lernen als Thema in Forschung und Fremdsprachenunterricht. Carolus-Magnus-Kreis 2005, S. 23-24
- Kreusch, Julia; Kühnlenz, Axel*
Recherchieren in fachspezifischen Internetportalen und Datenbanken.
In: Frey, Andreas; Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Vom Vortrag bis zur Qualifikationsarbeit. Ein Ratgeber. Landau: Verl. Empirische Pädagogik 2004, S. 109-123
- Kreusch, Julia*
August Schürmann: Buchhändler und Verleger.
In: Mitteldeutsches Jahrbuch für Kultur und Geschichte 12 (2005), S. 231-233
- Kühnlenz, Axel*
Der Deutsche Bildungsserver - Zentraler Wegweiser und Akteur in Portalverbünden.
In: DIPF informiert. Sonderausg. Nr. 1. 5 Jahre - Geschäftsstelle Deutscher Bildungsserver (2005)1, S. 14-18
http://www.dipf.de/publikationen/dipf_informiert_sonderheft_dbs.pdf
- Martini, Renate; Massar, Tamara*
Linktipps zum Thema Bildungsstandards.
In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004)5, S. 701-705
- Martini, Renate; Unterstenhöfer, Gretel; Auerbach, Ulrike*
Ständige Rubrik „Literaturschau“.
In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 52 (2004)1, S. 132-140
52 (2004)2, S. 274-284
52 (2004)3, S. 492-500
- Martini, Renate; Cseh, Gertrude*
Dossier „Ganztagsschule - Deutschland - International“
http://www.dipf.de/datenbanken/dossier_ganztagsschule.pdf, http://www.dipf.de/publikationen/volltexte/materialsammlung_ganztagsschule.pdf
- Martini, Renate; Unterstenhöfer, Gretel; Auerbach, Ulrike*
Ständige Rubrik „Literaturschau“.
In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 53 (2005)1, S. 139-146
53 (2005)2, S. 279-292
53 (2005)3, S. 404-410
- Massar, Tamara*
Das Informationsangebot zum Thema Behindertenpädagogik. Eine Kooperation mit der Universitätsbibliothek Dortmund.
In: DIPF informiert. Sonderausg. Nr. 1. 5 Jahre - Geschäftsstelle Deutscher Bildungsserver (2005)1, S. 28
http://www.dipf.de/publikationen/dipf_informiert_sonderheft_dbs.pdf
- Müller, Hartmut*
AKI Rhein Main zeigt Nutzen des Barrierefreien Internets für alle.
In: Information - Wissenschaft & Praxis 55 (2004)4, S. 196
- Müller, Hartmut*
Inhaltliche Erschließung in Zeiten des Internets. Googeln oder Nichtgoogeln - das ist hier die Frage.

In: B.I.T. online – Zeitschrift für Bibliothek, Information und Technologie 7 (2004)1, S. 29-32

Müller, Ulrike

Bildungsreformbemühungen im föderalen System. Das Portal Bildung Plus schafft Transparenz.

In: DIPF informiert. Sonderausg.: 5 Jahre – Geschäftsstelle Deutscher Bildungsserver (2005)1, S. 21-22

http://www.dipf.de/publikationen/dipf_informiert_sonderheft_dbs.pdf

Müller, Ulrike

„Einfach märchenhaft! Zehntausende Besucher stürmten zum 10. Jubiläum der Märchen- und Sagentage die ‚Seeräuberhochburg‘ Reichelsheim“ (Artikel vom 21.12.2005).

<http://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&lid=609>

Müller, Ulrike

„Großer Tisch für große Pläne: Leseförderer in Deutschland streben vernetztes Vorgehen und gemeinsame Konzeptentwicklung an“ (Artikel vom 27.12.2005).

<http://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&lid=610>

Müller, Ulrike

„Nicht die Antwort auf alle Fragen ... ‚Lehrerarbeitszeit‘ – Tagung der Evangelischen Akademie Bad Boll“ (Artikel vom 09.06.2005).

http://www.forum-bildung.de/templates/imfokus_inhalt.php?artid=426&start=0&str1=lehrerarbeitszeit&str2=&str3=&lib=&art=&details=

Muskatewitz, Jörg

Internetbasierter Rundum-Service für Schulbibliotheken: Was ein Internetportal für Schulbibliotheken bieten sollte.

In: Beiträge Jugendliteratur und Medien 56 (2004)2, S. 156-160

Rittberger, Marc; Griesbaum, Joachim

A Collaborative Lecture in Information Retrieval for Students at Universities in Germany and Switzerland.

http://www.ifla.org/IV/ifla71/papers/068e-Griesbaum_Ritterberg.pdf

Rittberger, Marc

Informationskompetenzen. Der Euroguide im Kontext der Berufszertifizierung.

http://www.agi-imc.de/isearch/is_dgi_articles.nsf/fsDocumentDipspWeb?OpenFrameSet&Frame=Document&Src=/isearch/is_dgi_articles.nsf/0/df40ade3c0482b81c1256ff00419f3c?OpenDocument&Query=Euroguide&AutoFramed&

Rittberger, Marc

CERTIDoc. Ein Zertifizierungsmodell auch für Bibliothekare?

In: Hauke, P. (Hrsg.): Bibliothekswissenschaft – quo vadis? Standortbestimmung – Perspektiven – Visionen. München: Saur 2005, S. 423-438

http://marc.rittberger.ch/pubs/Bibliothek_QuoVadis_2005.pdf

Schmidt, Gerlind

Bildungs- und Schulreform in der russischen „Provinz“. Erste Eindrücke nach der Wiederwahl Putins.

http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi_russland_reisebericht_062004.pdf

Schmidt, Gerlind

Jüdische Zuwanderer aus den Nachfolgestaaten der Sowjetunion im deutschen Bildungswesen. Ein Beitrag zur Debatte um die Integration von Migranten.

In: Hörner, Wolfgang u.a. (Hrsg.): Zehn Jahre danach. Bildungswesen und Erziehungswissenschaft in Deutschland und Polen in vergleichender Perspektive. Münster i.W.: Waxmann 2004, S. 259-286

Schmidt, Gerlind

Reactions of participating countries as reflected in their press. A comparison.

In: European Education 35 (2004)4, pp. 58-69

Schmidt, Gerlind

Russische Föderation.

In: Döbert, Hans (Hrsg.) u.a.: Die Schulsysteme Europas. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2004, S. 430-450 (Grundlagen der Schulpädagogik. Bd. 46).

Schmidt, Gerlind

Bildungspolitik und Bildungsförderung – ein Ausblick nach den Wahlen von 2003/2004.

In: Steiner, Sonja (Hrsg.): Bildungspolitik und Bildungsfinanzierung in Russland zwischen Staat und Markt. Münster i.W.: Waxmann 2005, S. 135-144

Schmidt, Gerlind

Finanzierungsregelungen im russischen Schulwesen zwischen staatlicher Steuerung und privater Beteiligung.

In: Steiner, Sonja (Hrsg.): Bildungspolitik und Bildungsfinanzierung in Russland zwischen Staat und Markt. Münster i.W.: Waxmann 2005, S. 33-88

Schmidt, Gerlind

Die nichtstaatlichen Bildungseinrichtungen im östlichen Europa – Chancen und Grenzen für die öffentliche Bildung. Tagungsbericht. 13. Internationale Fachtagung der DGO-Fachgruppe Pädagogik vom 25. bis 27. November 2004. – Ergebnisse und weiterführende Fragen.

In: Berliner Osteuropa Info (2005)22, S. 89-94

http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi_blickpunkt_tagungsbericht_schmidt.pdf

Schmidt, Gerlind

Mezhdunarodnye sravnenija kacestva znanij ucasichsja TIMSS i PISA v Rossii v kontekste skol'nych reform obrazovanija (Die internationalen Qualitätsvergleiche zum Wissen von Schülern TIMSS und PISA in Russland im Kontext der schulischen Bildungsreform).

In: Vestnik Eleckogo gosudarstvennogo universiteta im. I. A. Bunina. – Vypusk 7. Elec.: 2005, S. 95-103

Schumann, Christine

Didacta 2005: Bildung sportale in Deutschland. Der Deutsche Bildungsserver und die Landesbildungsserver.
http://bildungplus.forum-bildung.de/templates/imfokus_inhalt.php?artid=402&start=0&str1=didacta&str2=&str3=&lib=&art=&details=

Schumann, Christine (Red.)

Portale, Datenbanken und Serviceangebote.

<http://www.dipf.de/bildungsinformation/presentationen.htm>

Tilgner, Renate

Sozialpädagogik – Die neue Informationsssäule auf dem Deutschen Bildungsserver.

In: DIPF informiert. Sonderausg. Nr. 1. 5 Jahre – Geschäftsstelle Deutscher Bildungsserver (2005)1, S. 29-30

http://www.dipf.de/publikationen/dipf_informiert_sonderheft_dbs.pdf

Tröger, Beate

Nutzungsanalysen im Blick auf fachliche und interdisziplinäre Webportale.

In: B.I.T. online – Zeitschrift für Bibliothek, Information und Technologie 7 (2004)1, S. 21 -27

Freiburg und nach
dem Holzhut, Kistenbau
bau, fast und bausg
abwasch muß das Ziegel
werden, aber gewiss
Lehrer und Zögling, der

Bildungsgeschichte

Inhalt

Einleitung	45
Bibliothekarische und archivarische Dienstleistungen	46
Bestandsaufbau	46
Erschließung	47
Bildungsgeschichte online	47
Archivdatenbank	48
Digitalisierung	49
Scripta Paedagogica Online	49
Pictura Paedagogica Online	51
Vox Paedagogica Online	52
Benutzung	53
Bestandserhaltung	53
Fachinformation	54
Historische Bildungsforschung Online/Fachportal Pädagogik	54
Clio-online	55
Informations- und Dokumentationssystem Hochschule	56
Zusammenarbeit mit dem Deutschen Bildungsserver	56
Portal Digitalisierte Drucke (PDD)	56
BBF Daten in Vascoda	56
DigiZeitschriften	56
Bildungshistorische Editionen	57
Kommentierte Werkausgabe der pädagogischen Schriften und digitalisierten	
Gesamtausgabe der Schriften Adolf Reichweins	57
Gesamtausgabe der Briefe Friedrich Fröbels als Computeredition	58
Quellen und Dokumente zur Alltagsgeschichte der Erziehung	58
Informationstransfer	59
Bibliographische Veröffentlichungen	59
Tagungen und Ausstellungen	59
Nachwuchsförderung	61
Wissenschaftliche und nichtwissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter	62
Veröffentlichungen 2004-2005	63

Bildungsforschung kann in ihrer modernen Diversifikation nicht auf die historische Perspektive verzichten. Einzelphänomene, wie sie in der empirischen Bildungsforschung ermittelt werden, sind durch die jeweiligen Zeithorizonte bestimmt und verstehbar, die ihnen immer auch ihre kontextuelle Bedeutung verleihen. Selbstverständlichkeiten des Alltags sind strukturelle Komponenten der Lebenswelt, die jeder Individuation vorausgehen. „Sie bilden eine kulturelle Grammatik, nach deren Regelsystem wir individuell lernen, so wahrzunehmen, zu fühlen und zu urteilen, wie es der Horizont der jeweiligen Zeit nahe legt.“¹ Deutungsmuster, die jede Schule in ihrer Zeit transportiert, verweisen auf „einen allgemeineren kulturellen Hintergrund“². Geschichte ist damit Komparatistik in der Zeitdimension, aber auch schlicht kollektives Gedächtnis der Pädagogik³, das zum Verständnis gegenwärtiger und zukünftiger Probleme des Bildungswesens unabdingbar ist.



von links: Gert Geißler, Ulrich Wiegmann, Christian Ritzi, Susanne Barkowski, Magda Jousten, Christa Förster, Martin Wunsch, Viola Büttner, Anke Winsmann, Vera Lautenschläger, Stefanie Kollmann, Dana Höhne, Christel Kranemann, Ilka Lenze, Silke Güthling, Marta Kaczkielo, Christine Heinicke, Andrea Ribbschlaeger, Ursula Basikow, Constanze Dornhof, Caroline Hübner, Ulrike Voges, Susan Habich, Gisela Bednarz, Stefan Cramme, Bernd John, Sabine Liebmann

1 Ziehe, T.: Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen. Weinheim 1991, S. 8.

2 Ebd., S. 81.

3 Helmut Fend: Kommentar zu Kliebards „Wozu Geschichte der Pädagogik?“ In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 10(2004)2, S. 111.

Die Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) hat sich zu einem Zentrum für bibliothekarische, archivarische, dokumentarische und historiographische Serviceleistungen auf dem Gebiet der Bildungsgeschichte im deutschsprachigen Raum entwickelt. Es handelt sich bei diesem Profil weniger um eine fest umgrenzte Disziplin als vielmehr um ein relativ offen strukturiertes, interdisziplinär bestimmtes Feld von historischen Quellen und Forschungsarbeiten. Anders als in den traditionellen Geschichten der Pädagogik ist damit die Begrenzung auf eine Bezugsdisziplin, die Erziehungswissenschaft, und die Dominanz weniger, vor allem der ideen- und institutionengeschichtlichen Methoden, aufgebrochen.

Die BBF erbringt auf der Grundlage ihres Bestandes sowie ihrer service- und forschungsbasierenden Leistungen einen bedeutenden Beitrag zur Interpretation von bildungshistorischen Wandlungsprozessen, zunächst bei der systematischen Erweiterung des Medien- und Archivbestandes, seiner Erschließung, Erhaltung und Bereitstellung zur Benutzung. Ergänzend dazu baut die BBF digitale Ressourcen in Form von Text-, Bild- und Tonarchiven auf und vermittelt Forschungsimpulse durch Tagungen und Ausstellungen.

In allen Arbeitsgebieten strebt die BBF Kooperationen an, die überwiegend im Rahmen von Projekten befristet, in einigen Fällen allerdings auch auf Dauer angelegt und zum Teil vertraglich fixiert sind. Kooperationsvereinbarungen sind im Berichtszeitraum neu entstanden oder modifiziert worden mit:

- Institut für Historische Bildungsforschung Pestalozzianum Zürich
- Sektion Historische Bildungsforschung in der DGfE

Besondere Unterstützung erfährt die BBF durch ihren „Förderkreis Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung e.V.“, dem rund 100 Mitglieder aus Deutschland, Griechenland, Japan und der Schweiz angehören. Die Aktivitäten des Förderkreises werden in dem zweimal jährlich erscheinenden Mitteilungsblatt dokumentiert.

Im Bewertungsbericht der Leibniz-Gemeinschaft zur Evaluierung des DIPF wurde der Arbeit der BBF ein „hohes Niveau“ bescheinigt. Neben der Hervorhebung einzelner Projekte wurde insbesondere der Wert des Bestandes gewürdigt, dem der Rang eines „nationalen Kulturgutes“ zugewiesen wird.

Bibliothekarische und archivarische Dienstleistungen

Bestandsaufbau

Mit rund 700.000 Bänden und 1 400 lfm. Archivalien gehört die BBF zu den größten pädagogischen Spezialbibliotheken Europas. Aufgrund dieses Bestandes wie auch durch ihre Angebote im Bereich der Serviceleistungen wurde sie in das von der DFG finanzierte System der überregionalen Literaturversorgung aufgenommen und betreut innerhalb dieses Programms seit 2001 kontinuierlich die deutschsprachige Bildungsgeschichte.

Im Berichtszeitraum gab es – neben den regulären Neuerwerbungen – Übernahmen einiger bedeutender Buchbestände, so etwa

- das Archiv des Liberalismus von Prof. Georg Wolfgang Heinz mit Monographien und Zeitschriften zu bildungspolitischen Themen der 1960er bis 1980er Jahre,
- die umfangreiche Arbeitsbibliothek Prof. Bruno Schonigs,
- eine große Sammlung von Schulprogrammen/Jahresberichten der Stadtbibliothek Osnabrück.

Weiterhin wurden von einer Reihe von Institutionen (Gutachterstelle Berlin, TU Berlin und UB Tübingen) größere Teilbestände abgegeben, die den Altbestand der BBF ergänzen. Am 31.12.2005 umfasste der Gesamtbestand 685 642 Bücher (Zuwachs 2004: 8 155, 2005: 5 992) und 7 703 Zeitschriften. Vor allem im

Rahmen von Digitalisierungsprojekten konnte der Bestand an Onlinepublikationen stark gesteigert werden. Insgesamt befinden sich 212 153 digitalisierte Onlinere Ressourcen und 210 Onlinepublikationen (html, pdf-Volltexte) auf dem Archivserver der BBF.

Das *Archiv der BBF* umfasst rund 1 400 lfm. mit insgesamt 119 Beständen (Personennachlässe: 66, Körperschaftsnachlässe: 38, Sammlungen: 15). Im Berichtszeitraum konnten folgende Bestände übernommen werden:

- ein Teilnachlass von Bernhard Ludwig Christoph Natorp (1774 – 1846), der Briefe, Taschenkalender, Lebensdokumente und zwei Lithographien umfasst,
- ein Teilnachlass der Witwe Adolf Reichweins, Rosamaria Reichwein (1904-2002), der hauptsächlich aus einem umfangreichen Briefwechsel zwischen ihr und Weggefährten Adolf Reichweins, die sich nach 1945 um den Aufbau des Archivs und die Neuherausgabe seiner Werke verdient gemacht haben, besteht,
- ein Teilnachlass des Erziehungswissenschaftlers und Comenialogen Franz Hofmann (1922-2003) mit den letzten Manuskripten, an denen Hofmann bis zu seinem Tode gearbeitet hat, sowie eine nahezu vollständige Sammlung seiner Publikationen,
- der Vorlass der Erziehungswissenschaftlerin Doris Knab (geb. 1928). Es handelt sich im Wesentlichen um Dokumente aus ihrer Arbeit im Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, in der Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages und im Deutschen Bildungsrat,
- der Vorlass des Pädagogen Ulrich Johannes Kledzik (geb. 1927). Die Materialien umfassen hauptsächlich Kledziks persönliche Handakten aus seiner Tätigkeit als Abteilungsleiter beim Senator für Schulwesen in Berlin von 1963 bis 1990 sowie umfangreiche Korrespondenzen,
- der Nachlass des Bildungshistorikers Helmut König (1920-2005). Er beinhaltet vor allem Lebensdoku-

mente und Materialien aus Königs Tätigkeit als Hochschullehrer an der Humboldt-Universität zu Berlin und an der Arbeitsstelle Geschichte der Erziehung an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR,

- ein Teilnachlass des Erziehungswissenschaftlers Oskar Mader (1920-1991) mit Manuskripten und Korrespondenzen,
- Vorstandsakten der Sektion Historische Bildungsforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft aus der Wahlperiode von Gisela Miller-Kipp,
- Verwaltungsakten aus dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung.

Erschließung

Bildungsgeschichte Online

Bildungsgeschichte Online ist mit 66 1165 Titeldatensätzen die umfangreichste Datenbank der BBF (Zuwachs Datensätze 2004: 152 870, 2005: 103 884. In ihr sind Printmedien und elektronische Publikationen des BBF-Bestandes verzeichnet.

Neben der regulären formalen und inhaltlichen Erschließung der Neuerwerbungen konnte im Berichtszeitraum vor allem im Bereich der Katalogisierung des Altbestandes ein großer Schritt vollzogen werden. Im Rahmen von Vergabe-Strukturanpassungs- bzw. -Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen, über die mit finanzieller Unterstützung durch die Bundesagentur für Arbeit sowie dem Berliner Senat 15 Personen über zwei Jahre beschäftigt werden konnten, gelang die vollständige Konversion des alten Zettelkatalogs in die Datenbank *Bildungsgeschichte Online*. Damit besteht seit Kriegsende erstmals die Möglichkeit, eine Gesamtrevision des Bestandes vorzunehmen, die derzeit vorbereitet wird.

Bildungsgeschichte Online

Im Berichtszeitraum wurde mit der Überarbeitung der Katalogisate aller Schulbücher des Verlags Volk und Wissen begonnen mit dem Ziel, ein Gesamtverzeichnis in der Reihe Bestandsverzeichnisse zur Bildungsgeschichte zu veröffentlichen.

Archivdatenbank

Über mehrere Jahre wurden im Archiv der BBF Akten in einer nur lokal verfügbaren allegro-Datenbank mit eigener Konfiguration erfasst. 2004 konnten die Datensätze in die *HANS-Datenbank* des Archivs überführt werden. Die Hans-Datenbank ist eine spezielle Datenbank zur Erfassung von Handschriften, Autographen, Nachlässen und Sonderbeständen aus dem Archivbereich und verfügt über eine WWW-Anbindung.

Vollständig erfasst sind folgende Bestände:

- Die Personennachlässe: Elisabeth Blochmann, Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg, Heinrich Fechner, Christian Wilhelm Harnisch, Gottfried

Hausmann, Karl Hoffmann, Hermann Krüsi, Eduard und Edmund Lange, Hans Löffler, Hermann Mager, Bernhard Nast, Otto Heinrich Ferdinand Ohm, Berthold Otto, Johann Heinrich Pestalozzi, Adolf Reichwein, Johannes Schulze, Adelheid und Marie Torhorst, Karl Friedrich Wilhelm Wander.

- Die Körperschaftsnachlässe: Berlinische Schullehrer-Gesellschaft/Älterer Berliner Lehrerverein, Allgemeiner Berliner Lehrerverein, Turnvereinigung Berliner Lehrer, Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut; der überwiegende Teil der Bestände der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR sowie der Gutachterstelle für deutsches Schul- und Studienwesen im Berliner Institut für Lehrer-

fort- und -weiterbildung und Schulentwicklung (BIL), von den Sammlungen der Gutachterstelle, insbesondere die Kartei preußischer Volksschullehrer und -lehrerinnen.

- Die Sammlungen: Autographensammlung der Deutschen Lehrerbücherei, Internationaler Briefwechsel der Oberschule Bad Frankenhausen, Qualifikationsarbeiten der Sektion Geschichte der Humboldt-Universität zu Berlin, Materialsammlung zur Karl-Liebknecht-Schule Moskau.



Archivdatenbank

Digitalisierung

Scripta Paedagogica Online

Scripta Paedagogica Online ist ein über das Internet frei zugängliches digitales Textarchiv zur Bildungsgeschichte des deutschsprachigen Raums, das seit 1998 kontinuierlich erweitert wird. Nachdem bereits in den Jahren 1998 bis 2000 ein erstes DFG-gefördertes Digitalisierungsprojekt abgeschlossen werden konnte, wurde Ende 2005 ein zweites und erheblich umfangreicheres Projekt ebenfalls mit finanzieller

Unterstützung der DFG beendet. 102 pädagogische Zeitschriften und 24 pädagogische Nachschlagewerke der Erscheinungsjahre 1870-1945 mit insgesamt ca. 750 000 Seiten wurden in beiden Projektabschnitten verfilmt und digitalisiert. Von allen Aufsätzen der Zeitschriften und Nachschlagewerke wurden Datensätze erstellt, insgesamt 218 000 aus 1 693 Jahrgängen bzw. Bänden (2004-2005: 89 000 Datensätze).

Parallel zu den DFG-geförderten Projekten wurden weitere Dokumente digitalisiert, so dass Ende 2004 das bisherige, nur Zeitschriften und Nachschlagewerke vor 1945 umfassende Internet-Angebotsspektrum von



Scripta Paedagogica Online

Scripta Paedagogica Online erweitert wurde um die Kategorien:

- Pädagogische Zeitschriften nach 1945. Das Angebot umfasst derzeit zwei laufende Zeitschriften und soll in Zukunft weiter ausgebaut werden (vgl. Projekt DigiZeitschriften).
- Berliner Lehrerverzeichnisse. Bislang wurden 24 der zwischen 1867 und 1938 erschienene Bände digitalisiert, die der Benutzung aufgrund des schlechten Zustands der Papierqualität im Zuge der Bestandserhaltung entzogen werden mussten. Die Verzeichnisse ermöglichen Detailstudien zu jeder Berliner Schule und geben Auskünfte zu Fragen wie Lehrerbesoldung, Dienstalter, Verbandszugehörigkeit u.a.m.
- Schulprogramme/Jahresberichte des Gymnasiums Treptow an der Rega (1834-1939). Die Entsäuerung,

Verfilmung und Digitalisierung der 76 Dokumente erfolgte mit finanzieller Unterstützung des Vereins Treptow an der Rega und Umgebung e.V.

Ein auf diese Erweiterung aufbauendes umfangreiches Digitalisierungsprojekt konnte Anfang 2005 im Rahmen einer Vergabe-Arbeitsbeschaffungsmaßnahme begonnen werden, die die Bundesagentur für Arbeit sowie der Berliner Senat finanzieren. 16 Personen wurden für ein Jahr eingestellt, um die folgenden Bestandsgruppen zu digitalisieren:

- 1 200 Schülerzeitungen der 1950-1970er Jahre. Nach 1945 erschienene Schülerzeitungen bilden eine bislang schwer zugängliche, in der historischen Bildungsforschung weitgehend vernachlässigte Quelle, obgleich sie ein Bildungsfeld und ein Feld der Politisierung für die beteiligten Schülerinnen und Schüler dokumentieren, als Ausdruck kollektiver

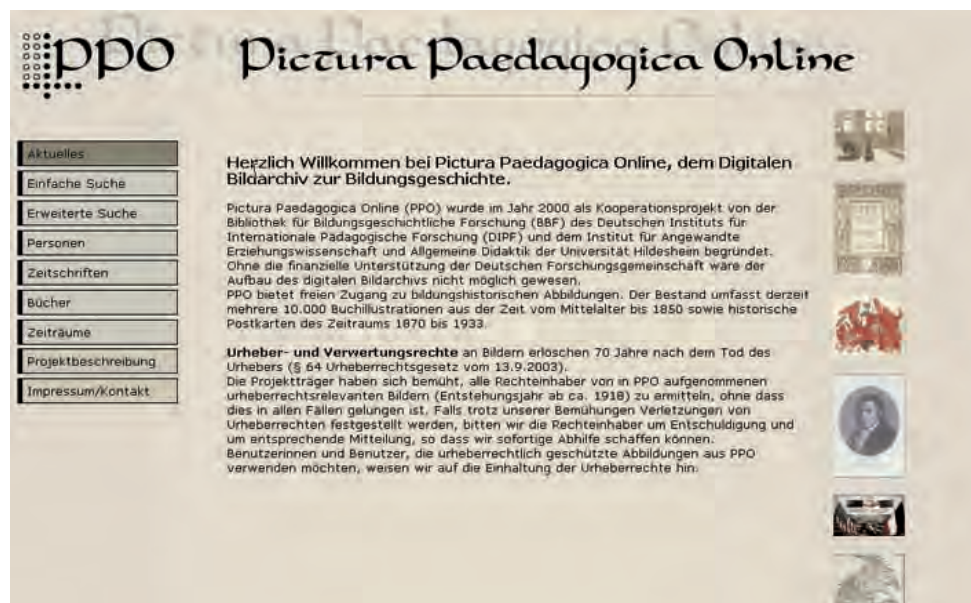
Herausbildung und Klärung eines Jugendkonzepts und verschiedener jugendkultureller Stile sowie als Ausdruck spezifischer Schulkulturen gelesen werden können.

- 1 500 Jahresberichte höherer Schulen Preußens des Jahrgangs 1939/40. Im Unterschied zur Längsschnittdigitalisierung der Schulprogramme/Jahresberichte des Gymnasiums Treptow an der Rega (s.o.), konzentriert sich das Projekt auf alle höheren Schulen Preußens eines Jahrgangs. Nach Abschluss des Projekts sollen weitere Jahrgänge digitalisiert werden, um langfristig den in der BBF befindlichen weltweit umfangreichsten und vollständigsten Bestand dieser Dokumente für Mikro- und Makrountersuchungen über Internet zur Verfügung zu stellen.
- 85 000 Personalbögen der Lehrerinnen und Lehrer höherer Schulen Preußens ca. ab 1840 bis 1945, 137 000 Karteikarten preußischer Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer ab 1856 bis 1945 sowie 69 000 Karteikarten der Lehrerinnen und Lehrer höherer Schulen Preußens ab 1840 bis 1945. Damit wird ein umfangreiches, ursprünglich im preußischen Kultusministerium geführtes Nachweissystem über das Internet angeboten, das ergänzend zu den Namen der Lehrerinnen und Lehrer wesentliche Daten der Dienstlaufbahn enthält.

Pictura Paedagogica Online

Pictura Paedagogica Online ist ein digitales Bildarchiv zur Bildungsgeschichte mit derzeit 31 521 Abbildungen. Die Bilder umspannen den Zeitraum frühe Neuzeit bis Mitte des 19. Jahrhunderts, darüber hinaus sind

Ansichtskarten des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts enthalten. Alle Abbildungen wurden auf dauerhaftes Material verfilmt und hochauflösend digitalisiert, danach formal und inhaltlich erschlossen. Neben der bibliographischen Beschreibung der das Bild enthaltenden Quelle sowie technischer Angaben werden



Pictura Paedagogica Online

in der Regel auch Texte aus der Quelle aufgenommen, die auf die jeweilige Abbildung bezogen sind.

Das DFG-geförderte Projekt begann in Kooperation mit der Universität Hildesheim Anfang 2000. Nach Ablauf der ersten Projektphase wurde zunächst 2002 ein Fortsetzungsantrag über zwei Jahre und Ende 2003 ein weiterer Fortsetzungsantrag über 1,5 Jahre beantragt und bewilligt. Bis zum Ende der DFG-Förderung Ende 2006 wird die Datenbank auf ca. 60 000 Abbildungen anwachsen. Eine kontinuierliche Weiterführung ist vorgesehen. So wurde eine Arbeitsgruppe, bestehend aus Bildungs- und Kunsthistorikern, einberufen, die die in der BBF vorhandene Sammlung von Schülerzeichnungen sichten und eine Auswahl für die Aufnahme in PPO erarbeiteten. Mit zunehmendem Bekanntheitsgrad von PPO werden der BBF kleinere, aber bildungsgeschichtlich hochrelevante Bildersammlungen zur Integration in die Datenbank angeboten.

Aus dem Bildbestand von PPO werden seit 2004 Kalender gestaltet, die sich wachsender Beliebtheit erfreuen.



Deckblatt des Kalenders 2006 „Bilder zum Lesenlernen“

Mitte 2005 wurden die Webseiten von PPO vollständig neu gestaltet und mit erweiterten Nutzungsmöglichkei-

ten angereichert. So können Rechercheergebnisse abgespeichert und in späteren Sitzungen weiter verwandt werden.

Die Daten aus PPO sind in die Metasuche der Fachportale „Clio-Online“ und „Fachportal Pädagogik“ integriert.

Vox Paedagogica Online

Vox Paedagogica Online ist ein digitales Tonarchiv, das sich in der Aufbauphase auf mündliche Selbstdarstellungen emeritierter Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler des 20. Jahrhunderts im deutschsprachigen Raum konzentriert.

Die Originalfassung der Selbstdarstellung (Zeitraum ca. 3 bis 5 Stunden) wird zur wissenschaftlichen Nutzung archiviert, eine redaktionell bearbeitete, autorisierte und gegliederte Kurzfassung wird im Internet veröffentlicht. Das entsprechende Dokument ist damit allgemein, unmittelbar und kostenfrei zugänglich.

Das Projekt schließt an die zweihundertjährige bildungsgeschichtliche Tradition der Selbstdarstellungen an und führt sie fort. Das erfolgt erstmals in Form von Tondokumenten, die mit Hilfe digitaler Medien aufgenommen, archiviert und veröffentlicht werden.

Das Ergebnis sind biographie- und persönlichkeitsbezogene authentische Tondokumente, die in der Summe einen spezifischen Ein- und Überblick über die Wissenschaftsentwicklung der Disziplin im deutschsprachigen Raum in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ermöglichen. Zudem sind die Tondokumente geeignet, die Zusammenhänge zwischen dem in den Selbstdarstellungen wiedergegebenen Lebens- und Erfahrungskontext und den erziehungswissenschaftlichen Veröffentlichungen besser erkennbar zu machen.

Im Berichtszeitraum wurden insgesamt 10 Selbstdarstellungen von den Projektleitern (Christine Lost, Christian Ritzi) aufgenommen und bearbeitet. Bis Anfang 2006 wird eine Webseite entwickelt, die im März 2006 im Rahmen des DGfE-Kongresses eröffnet wird.

Benutzung

Die Nutzung der BBF wird durch statistische Erhebungen ermittelt, die im Zusammenhang mit der Deutschen Bibliotheksstatistik entstehen. In Bezug auf nahezu alle Kennzahlen ist seit Jahren ein Anstieg zu verzeichnen, obgleich die Anzahl der Professuren, die Bildungsgeschichte als Schwerpunkt oder partiell vertreten, rückläufig ist. Dies ist vor allem auf das zunehmende Interesse anderer Disziplinen wie Geschichtswissenschaft und Kunstgeschichte zurückzuführen, die im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit mit den Angeboten der BBF bekannt gemacht werden.

Insbesondere die Fernleihe entwickelt sich sehr gut, vor allem durch die überproportionale Steigerung der Online-Fernleihe. Die Steigerung begründet sich u.a. durch die Präsenz der Datenbank Bildungsgeschichte online in mehreren Verbunddatenbanken, wie dem KOBV, Hebis, KVK und ZDB. Über einige Verbunddatenbanken können Bücher oder Aufsätze aus Zeitschriften und Sammelwerke aus der BBF per Fernleihe bestellt werden. Weiterhin ist eine Direktausleihe von Büchern über das Internet an Angehörige einiger Universitäten bzw. Verbände möglich, mit denen entsprechende Vereinbarungen abgeschlossen wurden (Potsdam, Chemnitz, Lüneburg, Koblenz/Landau, Hildesheim, GEW Hamburg).

Neben der Integration in Bibliotheksverbünden ist die Datenbank Bildungsgeschichte online auch über die Fachportale Clio-online und Fachportal Pädagogik zugänglich.

Bestandserhaltung

Die Bestandserhaltung ist und bleibt das gravierendste Problem der BBF. Am gefährdetsten sind alle zwischen etwa 1850 und 1980 erschienenen Printmedien sowie die in diesem Zeitraum entstandenen Archivalien durch die im Papierproduktionsprozess zugefügten Säuren, die eine Zersetzung des Papiers bewirken. Ca. 85 Prozent des Gesamtbestandes der BBF sind von dem Papiersäureproblem betroffen, also rund 600 000 Bände und 1 200 lfm. Archivalien. Weiterhin gibt es über

1000 Bände, die noch Kriegsschäden (Granatsplitter, Brandschäden) aufweisen, die einen hohen Restaurationsaufwand erfordern. Schließlich bilden zahlreiche ungebundene Zeitschriftenjahrgänge aus DDR-Zeiten ein Erhaltungsproblem, da die Hefte aufgrund der fehlenden Stabilität eines festen Einbands einknicken und dadurch brüchig werden.

Im Berichtszeitraum konnten folgende bestandserhaltende Maßnahmen realisiert werden:

1. Faktoren, die den Zersetzungsprozess beschleunigen, sind zunächst UV-Strahlen des Lichts und Wärmebelastung. Deshalb wurden alle Fenster in Räumen, die Bibliotheks- und Archivmaterialien enthalten, mit einer speziellen Folie versehen, die UV-Strahlen zu über 99 % absorbieren sowie die Wärmebelastung durch das Sonnenlicht reduzieren.
2. Neben UV-Strahlen und Wärmebelastung verstärkt die Benutzung bereits geschädigter Bücher, Zeitschriften und Archivalien die Zerstörung des Papiers. Deshalb werden alle verfilmten bzw. digitalisierten Printmedien der Benutzung entzogen um den Zersetzungsprozess des Papiers zu verlangsamen. Verfilmungen und Digitalisierungen finden im Rahmen der DFG-Projekte „Digitalisierung pädagogischer Zeitschriften und Nachschlagewerke“ und „Digitalisierung pädagogischer Abbildungen“ sowie im Rahmen eines Vergabe-ABM-Projekts (vgl. Scripta Paedagogica Online) statt. Schließlich konnte im Jahr 2005 ein Buchscanner gekauft werden, der ebenfalls zur Digitalisierung besonders geschädigter Materialien eingesetzt wird.
3. Ende 2003 bis Anfang 2004 konnten zahlreiche bislang ungebundene Zeitschriften aus DDR-Zeiten eingebunden werden.

Die Bestandserhaltungsproblematik wurde bei der Evaluierung 2004 gewürdigt. Im Bewertungsbericht hierzu heißt es: „Der Besuch der BBF hat außerdem gezeigt, dass große Teile des historisch wertvollen Buchbestands – trotz der Bemühungen der Leitung – deutlich durch Papierzerfall etc. gefährdet sind. Hier besteht hoher Restaurierungsbedarf, der unbedingt finanziell abgesichert werden muss.“ Diese Empfehlung

hatte zur Folge, dass ab 2006 zusätzlich 50.000,-€ für die Bestandserhaltung zur Verfügung gestellt werden.

Fachinformation

Die Bibliotheks- und Archivbestände (einschließlich der elektronischen Dokumente) werden in aufeinander abgestimmten Datenbanken erschlossen und zum freien Zugriff über das Internet angeboten. Neben den Recherchemöglichkeiten über das Web-Angebot der BBF sind die Datenbanken ganz oder partiell in mehrere Verbünde integriert. Alle neuerworbenen Bücher werden seit 1997 in das Hessische BibliotheksInforma-

tions-System eingegeben, die gesamte Datenbank *Bildungsgeschichte Online* ist in den Kooperativen Bibliotheksverbund Berlin-Brandenburg integriert, der gesamte Zeitschriftenbestand ist in der Zeitschriften-datenbank verzeichnet, alle digitalisierten Zeitschriften sind in der elektronischen Zeitschriftenbibliothek nachgewiesen. Die Nachlässe des Archivs sind in der Zentralen Datenbank Nachlässe (ZDN) des Bundesarchivs nachgewiesen. Schließlich ist die BBF für die Zulieferung bildungshistorischer Titel in FIS Bildung zuständig. Daneben beteiligt sich die BBF als Kooperationspartner oder Datenlieferant an Fachportalen.

Historische Bildungsforschung Online/Fachportal Pädagogik

Historische Bildungsforschung Online (HBO) ist ein 1999 begründetes Fachportal für die deutschsprachige Bildungsgeschichte und wird in Kooperation von BBF und Sektion Historische Bildungsforschung in der DGfE betreut. Im Berichtszeitraum wurde das Redaktionsteam erneuert und erweitert. 2005 erfolgte eine Erneuerung des Webauftritts und ein Wechsel der Datenbank auf der technischen Grundlage des Fachportals Pädagogik. Ende 2005 wurde HBO als eigenständiges Angebot in das Fachportal Pädagogik eingebunden.

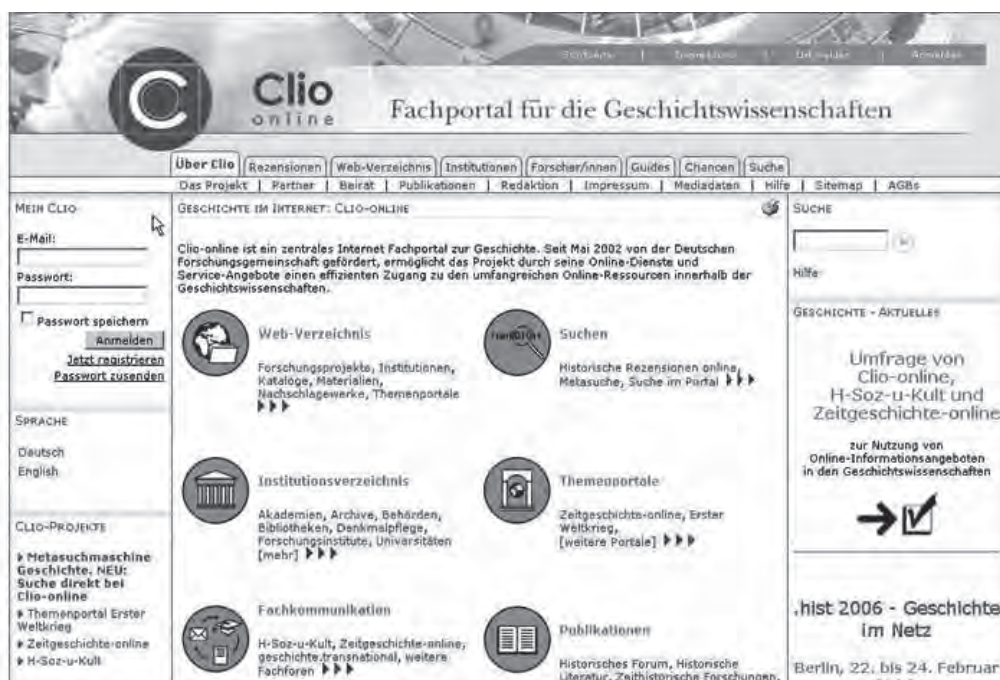


Historische Bildungsforschung Online

Das Angebot von HBO umfasst Beiträge, Rezensionen und Forschungsprojekte. Weiterhin werden bildungshistorische Veranstaltungstermine (Tagungen, Ausstellungen u.a.m.) sowie Online-Ressourcen in das CMS des Fachportals Pädagogik eingetragen. Schließlich wird eine moderierte Mailingliste mit derzeit 360 Subskribenten betreut.

Clio-online

Der Kooperationsverbund *Clio-online* entstand 2002 mit zunächst sieben Partnern (BBF, Humboldt-Universität zu Berlin, Internetforum H-Soz-u-Kult, Jahresberichte für deutsche Geschichte, Staatsbibliothek zu Berlin, Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen, Zentrum für Zeithistorische Forschung Potsdam), zu denen 2003/2004 das Bundesarchiv hinzukam. Mit Projektförderung der DFG wurde ein Fachportal für die Geschichtswissenschaften aufgebaut, das in die Struktur der Virtuellen Fachbibliotheken eingegliedert ist. Datenbanken der BBF (*Bildungsgeschichte Online*, *Pictura Paedagogica Online*) sind über die Clio-Metasuche im Kontext weiterer historisch relevanter Angebote recherchierbar. Im Berichtszeitraum, der dem zweiten Projektabschnitt von *Clio-online* entspricht, wurden die bestehenden Dienstleistungen technisch und inhaltlich konsolidiert und eine Verstärkung der Angebote vorbereitet, für die Ende 2005 eine abschließende Förderphase bei der DFG beantragt wurde.



Clio-online

Informations- und Dokumentationssystem Hochschule

Das Informations- und Dokumentationssystem Hochschule ist ein über das Internet zugängliches Fachinformationssystem zum Themenbereich Hochschulforschung und Hochschulentwicklung, welches Fachliteratur, Projekte, Veranstaltungen, Institutionen und Links zusammenführt. Es wird vom Institut für Hochschulforschung an der Universität Halle-Wittenberg betreut. Das Informationsangebot ist u.a. in 7 Literaturdatenbanken von hochschulforschenden Institutionen gegliedert, die sowohl einzeln, als auch unter einer einheitlichen Suchmaske recherchierbar sind. Die BBF ist mit einer eigenen Datenbank in diesem Portal vertreten und lieferte 2007 Literaturnachweise zum Thema Hochschulgeschichte zu.

Zusammenarbeit mit dem Deutschen Bildungsserver

Die BBF ist beim Deutschen Bildungsserver für den Bereich „Historische Bildungsforschung“ verantwortlich. Im Zuge des Redesign des DBS wurden die bildungshistorischen Seiten redaktionell überarbeitet bzw. neu gestaltet.

Portal Digitalisierte Drucke (PDD)

Seit dem 1.4.2005 bauen die AG Sammlung Deutscher Drucke (SDD), die Verbundzentrale des GBV (VZG) und das Hochschul-Bibliothekszentrum (HBZ) ein von der DFG gefördertes Zentrales Verzeichnis Digitalisierter Drucke (ZVDD)/Portal Digitalisierte Drucke auf, um einen zentralen Nachweis und Zugang zu digitalisierten Bibliotheksmaterialien bereitzustellen. Geplant ist, aus der BBF die Sammlung der digitalisierten Zeitschriftenaufsätze vor 1945 und der digitalisierten Aufsätze aus Nachschlagewerken vor 1945 sowie die Schulprogramme/Jahresberichte aufzunehmen. In einer ersten Testphase wurden 211 970 Metadaten zu den digitalisierten Dokumenten an PDD geliefert.

BBF Daten in vascoda

vascoda ist ein Kooperationsprojekt zum schrittweisen Aufbau eines interdisziplinären Internetportals für wissenschaftliche Information in Deutschland. Das Ziel ist ein umfassender Zugang zu den verteilten wissenschaftlichen Informationsangeboten. Elektronische Ressourcen und die Literaturbestände in den Bibliotheken sollen zusammengeführt werden. Dabei setzt vascoda auf eine arbeitsteilige Zusammenarbeit bei der Gestaltung von Fachportalen und auf deren Vernetzung zu einem möglichst umfassenden Gesamtangebot. Zentraler Einstiegspunkt für die Pädagogik ist das vom Informationszentrum Bildung getragene Fachportal Pädagogik. Aus dem Datenbestand der BBF sind zur Integration in den vascoda-Suchmaschinen in der vorgesehen:

- *Bildungsgeschichte Online*
- *Pictura Paedagogica Online*
- *Archivdatenbank*

Dafür werden dem HBZ in einer ersten Testphase die Datenbestände aus den jeweiligen Datenbanken zur Verfügung gestellt.

DigiZeitschriften

Ende 2003 trat das DIPF dem Trägerverein des Zeitschriftenportals DigiZeitschriften e. V. bei, das ein fächerübergreifendes Angebot von retrodigitalisierten wichtigen Fachzeitschriften bereitstellt. Unter Federführung der SUB Göttingen beteiligen sich derzeit 13 Sondersammelgebietsbibliotheken an der sem digitalen Zeitschriftenarchiv, das sich nach Anschubfinanzierung durch die DFG mittelfristig selbst tragen soll. Das DIPF hat die Betreuung der Zeitschriften im Bereich Pädagogik übernommen. BBF und IZ Bildung erstellten 2003 eine Liste von zu digitalisierenden Zeitschriften, die 2005 noch einmal überarbeitet wurde. Kontakte mit den Verlagen der Zeitschriften haben unter Koordination der Geschäftsstelle von DigiZeitschriften e. V. begonnen. Vorgesehen ist, die Zeitschriften über die Portale von DigiZeitschriften und – soweit rechtlich möglich – *Scripta Paedagogica Online* anzubieten.

Editionen von Quellen sind eine wichtige Aufgabe von Forschungsbibliotheken. Ihre nutzerfreundliche Aufbereitung ist durch die Möglichkeiten der Informationstechnologie und des Internets erheblich verbessert worden. Derzeit laufen zwei Editionsprojekte, bei denen die BBF als institutioneller Herausgeber die Federführung übernimmt. Zu einem weiteren Projekt, einer Computeredition des Briefwechsels von Eduard Spranger und Käthe Hadlich, werden derzeit Vorbereitungen getroffen. Die Realisierung einer Edition des Nachlasses von Lev Wygotski ist dagegen nach umfangreichen Vorarbeiten gescheitert, da der wissenschaftliche Leiter, Prof. Joachim Lompscher, Anfang 2005 unerwartet verstorben und aufgrund seiner persönlichen Beziehungen zu den Nachfahren Wygotskis nicht ersetzbar ist.

Alle Computereditionen der BBF basieren auf den Editionsrichtlinien der *Text Encoding Initiative* (TEI), die insbesondere in den Literaturwissenschaften international weit verbreitet sind, aber auch für historische Quellen zunehmend als Standard verwendet werden.

Die TEI-Richtlinien

- basieren auf den Erfahrungen bei der Erstellung konventioneller Texteditionen, zwingen also nicht dazu, Formate, die ursprünglich für einen ganz anderen Einsatzzweck entwickelt wurden, in arbeitsaufwendiger Weise anzupassen;
- verwenden als Grundlage die standardisierte Auszeichnungs-Metasprache XML;
- sind modular aufgebaut und damit an verschiedene Textarten anzupassen. Die Verwendung des vollständigen Umfangs der TEI-Richtlinien ist in den meisten Fällen nicht nötig. Das TEI-Konsortium stellt die Möglichkeit zur automatischen Generierung individuell zugeschnittener Formate (Document Type Definitions oder Schemas) zur Verfügung. Eines davon, das den grundlegenden Umfang enthält, hat als TEI lite weite Verbreitung gefunden und wird in den Editionsprojekten der BBF eingesetzt.

In diesem Zusammenhang ist insbesondere die Verwendung von XML hervorzuheben. Es handelt sich um einen offenen, nicht herstellergebundenen Standard, so dass keine Bindung an eine bestimmte Hardware, Betriebs- oder Anwendungssoftware zu befürchten ist. Die stetig zunehmende Verbreitung von XML hat dafür gesorgt, dass zahlreiche Werkzeuge zur Erstellung und Weiterverarbeitung von XML-Dokumenten verfügbar sind.

Die TEI-Guidelines beschäftigen sich ausschließlich mit der Struktur des auszuzeichnenden Textes, während keinerlei Festlegungen über Aussehen oder Ausgabeform getroffen werden. Diese Umwandlung in eine dem gewohnten Lese- und Rezeptionsverhalten entsprechende Form geschieht über Scripte bzw. mit Hilfe von Stylesheets, die in der Regel nicht nur für ein Dokument, sondern für eine Vielzahl von Texten verwendet werden können. Auf diese Weise ist etwa die Herstellung von HTML- oder PDF-Fassungen möglich, aber auch die Generierung von Konkordanzen oder E-Book-Formaten.

Kommentierte Werkausgabe der pädagogischen Schriften und digitalisierten Gesamtausgabe der Schriften Adolf Reichweins

Im Modell seiner Schul- und Werkpädagogik, das Adolf Reichwein umrisshaft schon in den 1920er, in elaborierter Form vor allem während der 1930er und frühen 1940er Jahre entwickelte, hat er bereits globale ökologische, ökonomische, gesellschaftspolitische und kulturelle Problemkonstellationen aufgegriffen und bearbeitet, deren Brisanz erst gegenwärtig offenkundig geworden ist. Den wegweisenden Ansatz in seiner zeitübergreifenden Relevanz authentisch zu dokumentieren, ist das Ziel einer kommentierten Werkausgabe seiner pädagogischen Schriften, die in fünf Bänden publiziert werden soll.

Parallel dazu sollen die kunsthistorischen, wirtschaftswissenschaftlichen, politischen und literarischen Werke Reichweins in digitalisierter Form vollständig herausgegeben werden.

Die Laufzeit des DFG-geförderten Projekts endete im Mai 2004. Bis dahin wurden durch die Projektbearbeiter Dr. Ullrich Amlung und Prof. Dr. Karl Christoph Lingelbach in der ersten Projektphase umfangreiche Bibliotheks- und Archivrecherchen durchgeführt, die zur Ermittlung von insgesamt 300 Texten führten. In der zweiten Projektphase wurde das erhobene Material gesichtet und gewichtet und das Editions-konzept für die fünf-bändige Werkausgabe der pädagogischen Schriften vor dem Hintergrund der digitalisierten Gesamtausgabe entwickelt. Die dritte Phase konzentrierte sich einerseits auf editorische Arbeiten, andererseits auf die Digitalisierung der Texte, d.h. der vollständigen computergestützten Erfassung der Quellentextgrundlage für Werk- und Gesamtausgabe im XML-Format auf der Grundlage der Editionsrichtlinien der Text Encoding Initiative (TEI). Derzeit liegen alle 300 Originaltexte Reichweins mit einem Gesamtvolumen von mehr als 2300 Seiten vor.

Mit Ablauf der zweijährigen Förderdauer konnten die Kommentierungsarbeiten nicht abgeschlossen werden. Ein Fortsetzungsantrag an die DFG wurde bewilligt, so dass ab Januar 2006 das Projekt weitergeführt werden kann.

Gesamtausgabe der Briefe Friedrich Fröbels als Computeredition

Mit der Genehmigung eines Förderantrags durch die DFG konnte im September 2005 ein über zwei Jahre andauerndes Projekt zur Erarbeitung und Herausgabe einer Computeredition aller Briefe Friedrich Fröbels gestartet werden. Das Projekt stützt sich auf die jahrelangen Vorarbeiten Prof. Helmut Heilands, der persönlicher Herausgeber und wissenschaftlicher Leiter ist. Schwerpunkt des Arbeitsprogramms ist die Umwandlung der wissenschaftlich bearbeiteten Texte in eine den TEI-Richtlinien entsprechende Form, wobei auf Erfahrungen der Reichwein-Ausgabe zurückgegriffen werden kann.

Die Briefgesamtausgabe wird Fröbels Leben biographisch in Details erheblich erhellen (genauere Datierung

von Aufenthalten, personelle Bezüge etc.) sowie die Kenntnis seines Werkes vertiefen. Fröbels generelle Tendenz, in seinen Briefen immer wieder autobiographisch zu werden, leistet in wesentlichen Nuancen eine Ergänzung des vorliegenden Selbstbildes Fröbels. Und schließlich wird das gesamte Briefmaterial ein Fundus für die Erforschung der Pädagogik Fröbels selbst sein und damit sein bereits publiziertes bzw. ediertes Werk (Schriften, Abhandlungen, Aufsätze) vor allem hinsichtlich der Lebensperioden ergänzen, in denen Fröbel kaum oder gar nicht publiziert oder an ausschließlich systematischen Texten gearbeitet hat.

Der schnelle und differenzierte Zugriff auf das gesamte Material aller Fröbelbriefe ist die Grundbedingung aller weiteren Nutzungsschritte.

Quellen und Dokumente zur Alltagsgeschichte der Erziehung

Neben der BBF gibt es mit dem Institut für Historische Bildungsforschung Pestalozzianum in Zürich eine weitere Einrichtung mit herausragenden Beständen zur Bildungsgeschichte des deutschsprachigen Raums. Vor allem auf der Grundlage der Ressourcen beider Institutionen wurde 2004 eine Schriftenreihe begründet, die „Quellen und Dokumente zur Alltagsgeschichte der Erziehung“ (Reihentitel) publizieren wird.

Im Vordergrund sollen wenig bekannte Dokumente und Themenkomplexe stehen, die neue Forschungsimpulse verleihen können. Es werden also keine Studien publiziert, sondern die entstehenden Bände verstehen sich vielmehr als Ressource für weitergehende Forschungsarbeiten. Um in diesem Sinne intensive Textarbeit zu erleichtern, sollen die Dokumente und Quellen möglichst auch oder ausschließlich in digitaler Form (beigefügte CD-ROM) veröffentlicht werden. Eine historisch-kritische Bearbeitung der Texte ist nicht vorgesehen, allerdings soll jeder Band eine Einleitung erhalten mit einer Einführung in die Thematik sowie einer Kontextualisierung.

Als Herausgeber fungieren die Leiter beider Einrichtungen. Für die Bearbeitung der Einzelbände werden in der Regel externe Bildungshistorikerinnen und Bildungshistoriker gewonnen.

Informationstransfer

Die BBF fungiert als Auskunftsstelle für die deutschsprachige Bildungsgeschichte, was durch zahlreiche Anfragen aus dem In- und Ausland dokumentiert wird (2004: 641, 2005: 677 (Stand 26.10.2005)) und zum Teil umfangreiche Recherchen durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der BBF erfordern. Daneben werden bibliographische Veröffentlichungen herausgegeben sowie Tagungen und Ausstellungen durchgeführt. Schließlich bildet die von der BBF in Kooperation mit der Arbeitseinheit Bildung und Kultur initiierte und geleitete AG Geschichte pädagogischer Institutionen und Organisationen, die sich 2005 in AG Bildungsgeschichte umbenannte, ein Kommunikationsforum. Im Berichtszeitraum wurde eine Tagung in der BBF durchgeführt.

Bibliographische Veröffentlichungen

Die im Schneider-Verlag seit 1994 jährlich erscheinende *Bibliographie Bildungsgeschichte* wird federführend von der BBF in Kooperation mit der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, dem Institut für Historische Bildungsforschung Pestalozzianum Zürich, der Pädagogischen Hochschule Zürich sowie der Universität Klagenfurt herausgegeben. Ergänzend zu dem gedruckten Band finden sich die bibliographischen Nachweise in einer Datenbank, die als CD-ROM beigefügt wird und die seit der Ausgabe 2003/2004 auch Nachträge enthält, die nicht in der gedruckten Fassung verzeichnet sind. Alle in der Bibliographie ver-

zeichneten Aufsätze aus Zeitschriften und Sammelwerken können online bestellt werden, alle Bücher können im Rahmen der Fernleihe bestellt werden.

Während die *Bibliographie Bildungsgeschichte* die Neuerscheinungen des jeweils vergangenen Jahres aufnimmt, wird in der Reihe „Bestandsverzeichnisse zur Bildungsgeschichte“ Literatur zu einem bestimmten Thema oder ein spezielles Segment aus dem Bestand der BBF zusammengefasst. Mittlerweile liegen 11 Bände vor. Im Berichtszeitraum erschien der von Ursula Basikow und Ilka Lenze bearbeitete Band „Nachlässe, Autographen und Sammlungen als Quellen für die bildungshistorische Forschung“.

Tagungen und Ausstellungen

Insgesamt wurden im Berichtszeitraum sechs Tagungen in der BBF durchgeführt.

- Perspektiven der Fröbelforschung. 5. Internationales Fröbel-Symposium. In Kooperation mit der Fröbel-Forschungsstelle der Universität Duisburg-Essen und der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Fachkommission »Sozialpädagogik«, Sektion »Pädagogik der frühen Kindheit«. 30.4.-1.5.2004.
- Die Preußischen Regulative von 1854 im Kontext der deutschen Bildungsgeschichte. In Kooperation mit der Sektion Historische Bildungsforschung in der DGfE. 11.6.2004.
- Forum junge Bildungshistoriker. In Kooperation mit der Sektion Historische Bildungsforschung in der DGfE. 24.-25.9.2004.
- Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft im Spiegel der pädagogischen Fachzeitschriften. AG Geschichte pädagogischer Institutionen und Organisationen. 27.5.2005.

- Gesellschaft und E rziehung: Historische und s y-
systematische Perspektiven. Wissenschaftliches Kol-
loquium aus Anlass des 100. Geburtstages von
Robert Alt. In Kooperation mit der Leibniz-Sozietät
e.V. 29.9.2005.



*Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Tagung ‚Gesellschaft und Erziehung‘
am 29.9.2005 in der BBF*

- Bildungsmäzenatentum und Schulstiftungen: Priva-
tes Handeln – Bürgersinn – kulturelle Kompetenz.
In Kooperation mit dem L ehrstuhl für Allgemeine
Pädagogik der Universität Leipzig. 2.12.2005.

Darüber hinaus war die BBF an zwei außerhalb der
BBF stattfindenden Tagungen als Kooperationspartner
beteiligt:

- Pädagogische Übergänge - transitions en pédago-
gie: Pädagogische Konzepte und die hi storischen
Formen gesellschaftlicher Erziehung im Kontrast
von Frankreich und Deutschland. Internationale Ta-
gung in Waldersbach (Alsace, F). Organisiert von
der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster/
Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaften/
Vergleichende Erziehungswissenschaft in Z usam-
menarbeit mit dem Musée Oberlin, Waldersbach,
und der BBF. 9.-12.9.2004.
- Das Bild in der historischen Forschung. Tagung im
Rahmen des Projekts Pictura Paedagogica Online in
der Universität Hildesheim. 8.-9.10.2004.

Im Berichtszeitraum fanden drei Ausstellungen statt:

- Überlieferung und Kritik der Pädagogik. Eine Aus-
stellung anlässlich des 75. Geburtstages von Prof.
Dr. Dr. h.c. Wolfgang Brezinka. Dezember 2003 bis
März 2004.
- Früchte der Reformpädagogik. In Kooperation mit
der Universität Hamburg. September 2004 bis Ja-
nuar 2005.



*Eröffnung der Ausstellung ‚Früchte der Reformpädagogik‘ am 24.9.2004. Von links: Dr. Wingolf Lehnemann
(Schulmuseum Hamburg), Christian Ritzi, Oberschulrat a.D. Dr. Gerd Radde, Dr. Jörg-W. Link (Universität Potsdam)*

- Erziehung zur Elite: Die Fürsten- und Landesschulen zu Grimma, Meißen und Schulpforte um 1900. April-August 2005.



Blick in den Ausstellungsraum bei der Eröffnung der Ausstellung 'Erziehung zur Elite' am 14.4.2005

An weiteren Ausstellungen war die BBF als Kooperationspartner oder Leihgeber beteiligt. Schließlich präsentierte sie ihre Dienstleistungen mittels Informationsständen auf mehreren nationalen und internationalen Kongressen wie der International Standing Conference for the History of Education (Genf, 2004), dem Deutschen Historikertag (Kiel, 2004) oder der Jahrestagung der Sektion Historische Bildungsforschung (Münster, 2005).

Nachwuchsförderung

Im Berichtszeitraum durchlief eine Auszubildende die Ausbildung zur Fachangestellten für Informations- und Mediendienste. Im September 2005 wurde erneut eine Auszubildende eingestellt.

Von der Humboldt-Universität zu Berlin, von der Fachhochschule Potsdam sowie von der Fachhochschule Stuttgart konnten 5 Studierenden Praktikumsplätze zur Verfügung gestellt werden. Darüber hinaus wurde Mitte 2005 allen Hochschulen mit bildungshistorischen Schwerpunkten ein Angebot für Forschungspraktika unterbreitet.

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der BBF beteiligten sich an der Begutachtung von Qualifikationsarbeiten und an der universitären Lehre in Form von Seminaren.

Wissenschaftliche und nichtwissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Prof. Dr. Marc Rittberger (Leiter der Arbeitseinheit
Bildungsgeschichte ab Oktober 2005)
Dr. Beate Tröger (Leiterin der Arbeitseinheit
Bildungsgeschichte bis Mai 2004)
Prof. Dr. Eckhard Klieme (kommissarischer Leiter der
Arbeitseinheit Bildungsgeschichte von Mai 2004 bis
September 2005)

Christian Ritzi (Bibliotheksleiter)
Dr. Stefan Cramme (stellv. Bibliotheksleiter)
Dr. Ullrich Amlung (bis Mai 2004)
Susanne Barkowski
Dr. Ursula Basikow
Gisela Bednarz
Viola Büttner
Constanze Dornhof
Falk Engert
Christa Förster

Silke Güthling
Susan Habich (bis September 2005)
Dana Höhne (bis Oktober 2005)
Josephine Holz (seit September 2005)
Caroline Hübner
Dr. Bernd John
Magda Jousten
Marta Kaczkielo (bis Juni 2005)
Elfriede Kaffka
Martina Kirstein (seit September 2005)
Dr. Stefanie Kollmann
Christel Kranemann
Vera Lautenschläger
Ilka Lenze
Sabine Liebmann
Angela Pinkrah (seit Januar 2005)
Andrea Ribbschlaeger
Ulrike Voges
Martin Wünsch

Sekretariat: Christine Heinicke

Basikow, Ursula

„Auf einmal hörte alles auf...“ Informelle Netzwerke von Pädagogen und Pädagoginnen in der Zeit des Nationalsozialismus am Beispiel von Nachlässen aus dem Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung. Ein Quellenbericht.

In: Ritz, Christian; Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): Behörden und pädagogische Verbände im Nationalsozialismus: zwischen Anpassung, Gleichschaltung und Auflösung. Bad Heilbrunn, Obb.: Klinkhardt 2004, S. 237-261

Basikow, Ursula; Lenze, Ilka

Nachlässe, Autographen und Sammlungen als Quellen für die bildungsgeschichtliche Forschung: Bestandsverzeichnis des Archivs der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung. Berlin: BBF 2004. 81 S. (Bestandsverzeichnisse zur Bildungsgeschichte. 11).

Basikow, Ursula; Lost, Christine
Der Nachlass von Robert Alt – Quelle und Inspiration bildungsgeschichtlicher Forschung.

In: Mitteilungsblatt des Förderkreises der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung e.V. 16 (2005)2, S. 12-23

Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (Hrsg.)

Bibliographie Bildungsgeschichte 2003/2004

Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2004. 461 S. incl. CD-ROM

Cramme, Stefan; Förster, Christa

Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft im Spiegel pädagogischer Fachzeitschriften.

In: Rundbrief der Sektion Historische Bildungsforschung der Deutschen Ge-

sellschaft für Erziehungswissenschaft 14 (2005)1, S. 46-49

Cramme, Stefan

Fortbildung für Fachreferentinnen und Fachreferenten der Altertumswissenschaften.

In: VDB-Mitteilungen (2005)1, S. 16-17
<http://www.vdb-online.org/publikationen/vdb-mitteilungen/vdb-mitteilungen-2005-1.pdf#page=16>

Cramme, Stefan

Schulbücher.

In: Auf zum Olymp: Antike in Kinderbüchern aus sechs Jahrhunderten Mainz: Rütten 2005, S. 75-96

Förster, Christa; Kollmann, Stefanie

Pictura Paedagogica Online. Das digitale Bildarchiv zur Bildungsgeschichte.

In: Elektronische Bildverarbeitung & Kunst, Kultur, Historie. Konferenzband EVA 2004 in Berlin vom 10.-12. November 2004. Berlin: Ges. z. Förderung angewandter Informatik 2004, S. 159-160

Förster, Christa; Ribbschlaeger, Andrea (Bearb.)

Bibliographie.

In: Hansen-Schaberg, Inge; Ritz, Christian (Hrsg.): Wege von Pädagoginnen vor und nach 1933. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2004, S. 151-174

Förster, Christa (Red.)

Bibliographie Bildungsgeschichte – Bd. 2004/2005 mit CD-ROM.

Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2005. 454 S.

Geißler, Gert

Bildungspolitik in Westdeutschland bis 1990.

In: Krüger, Heinz-Hermann u.a. (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft.

Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss. 2004, S. 77-84

Geißler, Gert

Ganztagsschule in der DDR.

In: Jahrbuch Ganztagsschule (2004)2005, S. 160-170

Geißler, Gert

Geschichten zur DDR-Schulgeschichte.

In: Horch und Guck 13 (2004)47, S. 1-7

Häder, Sonja; Wiegmann, Ulrich (Hrsg.)

„Am Rande des Bankrotts ...“ Intellektuelle und Pädagogik in Gesellschaftskrisen der Jahre 1953, 1956 und 1968 in der DDR, Ungarn und der CSSR.

Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2004. 161 S.

Hansen-Schaberg, Inge; Ritz, Christian

Wege von Pädagoginnen vor und nach 1933.

Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2004. 175 S.

Kemnitz, Heidemarie; Ritz, Christian (Hrsg.)

Die Preußischen Regulative von 1854 im Kontext der deutschen Bildungsgeschichte.

Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2005. 186 S.

Lautenschläger, Vera

Scripta Paedagogica Online. Das digitale Textarchiv zur Bildungsgeschichte des deutschsprachigen Raumes. Pädagogische Zeitschriften und Nachschlagewerke der Erscheinungsjahre 1760 bis 1945.

In: Elektronische Bildverarbeitung & Kunst, Kultur, Historie. Konferenzband EVA 2004 in Berlin vom 10.-12. November 2004. Berlin: Ges. z. Förderung angewandter Informatik 2004, S. 72-77

Ritz, Christian; Wiegmann, Ulrich (Hrsg.)

Behörden und pädagogische Verbände

im Nationalsozialismus: Zwischen Anpassung, Gleichschaltung und Auflösung. Bad Heilbrunn, Obb.: Klinkhardt 2004. 261 S.

Ritzi, Christian

„Die nationalsozialistische Staatsführung hat sofort erkannt, welche Dienste ihr die Aufkunftsstelle für Schulwesen leisten konnte“. Zur Nützlichkeit einer pädagogischen Behörde in vier politischen Systemen.

In: Ritzi, Christian; Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): Behörden und pädagogische Verbände im Nationalsozialismus. Bad Heilbrunn, Obb.: Klinkhardt 2004, S. 89-144

Ritzi, Christian

Pictura Paedagogica Online – Konzeption und Verwirklichung.

In: Lehner, Christoph u.a. (Hrsg.): Wissensorganisation und Edutainment: Wissen im Spannungsfeld von Gesellschaft, Gestaltung und Industrie. Würzburg: ERGON Verl. 2004, S. 65-75 (Fortschritte in der Wissensorganisation. Bd. 7).

Ritzi, Christian

Schulprogramme. Zur Geschichte einer

wenig beachteten Publikationsform.

In: Sedina-Archiv. Familiengeschichtliche Mitteilungen Pommerns. (2004)4, S. 155-163

Wiegmann, Ulrich

Der 17. Juni 1953 und die pädagogische Wissenschaft in der DDR.

In: Häder, Sonja; Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaftler und Gesellschaftskrise in realsozialistischen Staaten Mitteleuropas. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2004, S. 17-37

Wiegmann, Ulrich

Die Hitlerjugend als Gegenstand bildungsgeschichtlicher Forschung und Publikation.

In: Ritzi, Christian; Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): Pädagogische Behörden, Organisationen und Institutionen im Nationalsozialismus. Bad Heilbrunn, Obb.: Klinkhardt 2004, S. 11-32

Wiegmann, Ulrich

Maul, Bärbel: Akademikerinnen in der Nachkriegszeit. Ein Vergleich zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der DDR.

In: Paedagogica Historica. N.S. 39 (2004), S. 368-370 (Rezension)

Wiegmann, Ulrich

Selbstbiografien ranghöchster DDR-pädagogischer Wissenschaftler im Vergleich: Karl-Heinz Günther und Gerhart Neuner. In: Häder, Sonja u.a. (Hrsg.): Der Bildungsgang des Subjekts – bildungstheoretische Analysen. Weinheim: Beltz 2004, S. 137-152 (Zeitschrift für Pädagogik. Beih. 48).

Wiegmann, Ulrich

Sicherungsraum Volksbildungswesen. Schule, Lehrerschaft und Staatssicherheit im bildungsgeschichtlichen Aufriss.

In: Horch und Guck 13 (2004)3, S. 54-61

Wiegmann, Ulrich

Über vergessene, verschwiegene und verdrängte Ursprünge des marxistischen Erziehungsbegriffs bei Robert Alt.

In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 10. Bad Heilbrunn, Obb.: Klinkhardt 2004, S. 75-100





Bildungsqualität und Evaluation

Inhalt

Einleitung	71
Konzeptueller Ansatz der Schul- und Unterrichtsforschung	72
Projekte im Berichtszeitraum	73
Methodische Prinzipien	74
Beratungs- und Unterstützungsaufgaben; Publikationstätigkeit	75
Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch (DESI-Studie)	76
Das Projekt	76
Stand und Veränderung sprachlicher Kompetenzen in der 9. Jahrgangsstufe	77
Einflüsse des persönlichen und familiären Hintergrunds: Geschlecht, soziales und kulturelles Kapital, Erstsprache	79
Unterrichtsqualität in Deutsch und Englisch	80
Schulqualität und Kompetenzentwicklung	83
Unterrichtsqualität und Kompetenzentwicklung im Fach Mathematik (DFG-Projekt „Pythagoras“)	83
Das Projekt	83
Hausaufgaben – ein Indikator für Unterrichtsqualität und Erziehungskultur?	84
Auf dem Weg zu einer differenziellen Unterrichtstheorie	86
Warum interessieren sich Schülerinnen und Schüler für mathematische Inhalte?	87
Die binationale Lehrerfortbildung	88
Fächerübergreifende Problemlösekompetenz: Messung und Bedingungsanalyse (PISA 2000/2003)	89
Das Projekt	89
Forschungsfragen	90
Was messen Problemlösetests und andere PISA-Aufgaben?	92
Welche Rolle spielen Familien- und Schulkontexte für die Problemlösefähigkeit?	93
Perspektiven der Kompetenzdiagnostik im Bildungsbereich (Vorarbeiten für ein DFG-Schwerpunktprogramm und weitere Projekte)	94
Das Vorhaben	94
Fragestellungen des geplanten DFG-Schwerpunktprogramms	96
Vorbereitende und begleitende Arbeiten im DIPF; Projekt EBAFLS	97

Lehrerkooperation: ein zentraler Faktor der Schulqualität (Pädagogische Entwicklungsbilanzen, PEB)	98
Das Projekt	98
Analysen zur Lehrerkooperation	100
Wie „wirkt“ Lehrerkooperation?	103
Lehrerkooperation und Schulentwicklung	104
Auf dem Weg zur professionellen Schulentwicklung (Evaluation im Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“)	105
Das Projekt	105
Professionalisierungserwartungen von Lehrkräften zu Beginn des Programms	106
Studie zum Umgang mit Schulrückmeldungen	108
Ganztagsangebote – Eine Aktualisierung reformpädagogischer Erwartungen (Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen, StEG)	109
Vorarbeiten am DIPF	109
Das Projekt StEG (Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen)	111
Fragestellungen und Auswertungsperspektiven	113
Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter	115
Veröffentlichungen 2004-2005	116

Einleitung

Bei den Forschungen und wissenschaftlichen Dienstleistungen dieser Arbeitseinheit geht es um die Konzeptualisierung, Messung und Bewertung von Bildungsqualität, die empirische Analyse ihrer Bedingungen sowie die Evaluation von Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -entwicklung. Die empirischen Projekte untersuchen Qualität und Wirksamkeit von Schule und Unterricht im allgemein bildenden Bereich. Das zentrale Forschungsinteresse besteht darin, die komplexen Zusammenhänge von Kontext- und Prozessmerkmalen mit den Ergebnissen von Bildungsprozessen zu explizieren und dadurch empirische Daten zur Begründung pädagogischer oder bildungspolitischer Interventionen zu gewinnen.



von links 1. Reihe unten: Barbara Schuhmann, Bärbel Beck, Virginia Merz-Merkau, Eckhard Klieme, Astrid Jurecka, Frank Lipowsky, Brigitte Steinert. 2. Reihe Mitte: Johannes Hartig, Katrin Rakoczy, Olga Kühnbach, Irene Firlus, Peter Döbrich, Nina Jude, Marius Gerecht. 3. Reihe oben: Hermann-Günter Hesse, Falk Radisch, Martina Diedrich, Anne Schmidt, Ludwig Stecher

Konzeptueller Ansatz der Schul- und Unterrichtsforschung

Die Analyse von Bildungsqualität hat ihre wissenschaftliche Basis in der systematischen Erforschung der Bedeutung schulischer Lernumwelten für das Zustandekommen von Lernergebnissen. Die Qualität dieser Lernumwelten zeigt sich vor allem

- (a) in der Schulkultur, insbesondere der Führungs- und Kooperationsstruktur sowie den Bemühungen um Qualitätssicherung und Organisationsentwicklung,
- (b) in der Qualität der Lerngelegenheiten und der Lehr-Lern-Prozesse – sei es im Unterricht oder in ergänzenden Angeboten – sowie
- (c) in den Kompetenzen der Lehrpersonen und deren Bemühung um professionelle Entwicklung.

In der Schuleffektivitätsforschung werden diese Faktoren zumeist als Prozess-, teilweise auch als Kontext- oder Inputmerkmale betrachtet (vgl. Tabelle 1). Kriterium dafür, welche dieser Faktoren als pädagogisch Erfolg versprechende „Qualitätsmerkmale“ gelten können, sind letztlich die Lernerträge und Bildungsverläufe der Schülerinnen und Schüler. Um relevante Bestimmungsgrößen der Bildungsqualität empirisch identifizieren zu können, bedarf es daher

- (d) der Entwicklung von Kompetenzmodellen und Assessment-Verfahren. Kompetenzmodelle operationalisieren (einen Teil der) Ziele und Erträge von Bildungseinrichtungen; sie können sich dabei an staatlich vorgegebenen oder in der Profession implizit geteilten Bildungsstandards orientieren bzw. solche Standards zuallererst fundieren.

Konzepte zu Schulqualität, Unterrichtsqualität, Professionalität und zur Modellierung von Kompetenzen bilden daher die theoretische Grundlage der Forschung in der Arbeitseinheit.

Prototypisch für die Forschungskonzeption der Arbeitseinheit kann das DFG-Projekt „Pythagoras“ stehen, das im Berichtszeitraum in seine Schlussphase eintrat. Gegenstand des Projekts waren Lehr-Lern-Prozesse im

Mathematikunterricht 40 deutscher und schweizerischer Schulklassen, die über ein Schuljahr hinweg mit Tests, Fragebögen, Interviews und Videoaufzeichnungen untersucht worden waren. Unterrichtsinhalte (Einführung in den Satz des Pythagoras vs. Textaufgaben) und -methoden (Gruppenarbeit, Beweisführung) wurden quasi-experimentell kontrolliert. Einem multiperspektivischen Ansatz folgend, wurden Daten von Schülern, Lehrkräften, Eltern und externen (Video-)Beobachtern erhoben. Ziel war es, die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit von Unterrichtsmerkmalen, professionellem Wissen der Lehrpersonen sowie schulischen, familiären und kulturellen „Inputmerkmalen“ zu erklären. Kompetenzentwicklung wurde dabei in einem umfassenden Sinne verstanden, der unterschiedliche Aspekte fachlichen Wissens und Könnens (hier: Kenntnis mathematischer Fakten, Beweisverständnis und anwendungsbezogene Problemlösefähigkeit) ebenso einschließt wie affektive Kriterien (fachliches Interesse, Anstrengungsbereitschaft). Das Projekt deckte somit wesentliche Teile der in Tab. 1 skizzierten Rahmenkonzeption der Schuleffektivitätsforschung ab, in diesem Fall mit einem Schwerpunkt auf der Klassenebene (vgl. die Einzeldarstellung des Projekts, s. S. 83).

Eine einzige, universelle „Qualitätstheorie“, die alle skizzierten Zusammenhänge integriert, gibt es nicht. Dies bedeutet aber nicht, dass Schuleffektivitätsforschung – wie ihr häufig vorgeworfen wird – theorieilos vorgeht. Vielmehr müssen für jede Fragestellung bereichsspezifische Theorien herangezogen werden. Untersuchungshypothesen und Methoden beziehen sich daher auf Diskurse in der Empirischen Pädagogik, der Schulpädagogik und den Fachdidaktiken, der Pädagogischen Psychologie, Soziologie sowie auf Entwicklungen im Bereich pädagogisch-psychologischer Diagnostik und Methodologie. Beispielsweise wird im Projekt „Pythagoras“ die Interessensentwicklung der Schüler auf dem Hintergrund motivationspsychologischer Theorien untersucht, während die Untersuchung kog-

KONTEXT

Schulstruktur, Lehrpläne, päd. Traditionen und Orientierungen, Lehrerbildung, Finanzierung und Steuerung des Bildungswesens, sozioökonomisches und soziokulturelles Umfeld

INPUT	PROZESS	OUTPUT
Ressourcen: Schulgröße, Schüler-Lehrer-Relation, Schülerpopulation Eltern-Mitarbeit	Leistungsorientierung, päd. Führung, Kohäsion und Kooperation, Curriculumqualität, Schulklima, Evaluation, Differenzierung	Fachbezogene und übergreifende Kompetenzen auf Schul-Ebene
Klassengröße, Erfahrung & Engagement & pädagogische Handlungskompetenz der Lehrer, Unterstützung der Eltern	Unterrichtsqualität: Klassenführung, Schülerorientierung, kognitive Aktivierung	Fachbezogene und übergreifende Kompetenzen: Klassen-Ebene
Soziale Herkunft (ökonomisches, soziales und kulturelles „Kapital“), familiäre Unterstützung, Geschlecht, Nationalität/Sprache, kognitive Grundfähigkeiten, Vorwissen	Selbstkonzept, Lernstrategien, Lernzeit, u.a. für Hausaufgaben	Fachbezogene und übergreifende Kompetenzen (u.a. Motivation, Selbstregulation: Individualebene

Tabelle 1: Rahmenkonzept für Untersuchungen zur Schulqualität (in Anlehnung an Scheerens & Bosker 1997)

nitiver Lernprozesse fachdidaktische und schulpädagogische Annahmen überprüft.

Nimmt man die Komplexität des Rahmenkonzepts und der jeweiligen bereichsspezifischen Theorien ernst, ist nicht mit ein fachen Ratschlägen für Schul- und Unterrichtsentwicklung zu rechnen. Der Transfer in den Schulalltag stellt ein Praxis- und Forschungsproblem eigener Art dar. Im Sinne einer *evidence based policy and practice* sollten Entwicklungsvorhaben systematisch auf der Basis pädagogischer Konzepte geplant und unter empirisch-wissenschaftlicher Kontrolle umgesetzt werden. Dies ist leider in der deutschen Schullandschaft immer noch zu wenig üblich. Das „Pythagoras“-Projekt hat hierzu einen Beitrag geleistet, indem es in seiner Abschlussphase eine einjährige videobasierte Lehrerfortbildung durchführte und evaluierte. Einige serviceorientierte Projekte der Arbeitseinheit sind noch intensiver mit dem Problem befasst, wie Veränderungen des Schulalltags wissenschaftlich begründet und implementiert werden können.

Projekte im Berichtszeitraum

Die Arbeitseinheit ist bemüht, auch serviceorientierte Evaluationsprojekte hinsichtlich theoretischer Verankerung, Design und Auswertung so auszulegen, dass sie wissenschaftlich relevante, verallgemeinerbare Ergebnisse erbringen können. In den folgenden Abschnitten wird daher bewusst nicht zwischen Forschungs- und Serviceprojekten unterschieden. Der Bericht orientiert sich vielmehr an einer inhaltlichen Unterscheidung:

- Zunächst werden mit DE SI, „Pythagoras“ und PISA 2000/2003 drei *Schulleistungsstudien* aufgeführt, die aufgrund komplexer Designs unter Einschluss von Test- und Fragebogendaten sowie (außer bei PISA) Messwiederholungen vielschichtige Erkenntnisse über die Wirkungen von Schule und Unterricht ermöglichen. Diese Studien wurden im Berichtszeitraum „datentechnisch“ abgeschlossen, auch wenn Analysen und Publikationen die

Arbeitseinheit noch für mehrere Jahre beschäftigen werden.

- Aus der Arbeit an Testkonzepten für Deutsch, Englisch, Mathematik und fächerübergreifende Problemlösekompetenzen haben sich im Berichtszeitraum im Rahmen dieser Studien und aus der Begleitung von bildungspolitischen Aktivitäten (Einführung von Bildungsstandards) weiterführende Arbeiten zur *Kompetenzdiagnostik* ergeben.
- Schließlich werden mit den Projekten PEB, „Demokratie leben und lernen“ und StEG noch laufende Vorhaben dargestellt, die – mit unterschiedlich komplexen Designs – Prozesse der *Schulentwicklung* nachzeichnen.

Schulleistungsforschung (u.a. aufgrund der Mitgliedschaft des DIPF im internationalen Konsortium für PISA 2009), Kompetenzdiagnostik und Schulentwicklungsforschung werden auch zukünftig das Profil der Arbeitseinheit prägen.

Methodische Prinzipien

Charakteristisch für schulbezogene Wirkungsforschung und Evaluation ist, dass die komplexe Wechselwirkung von schulischen und außerschulischen Faktoren sowie individueller und institutioneller Entwicklung berücksichtigt werden muss. Die Projekte sind in reale schulische Lernumwelten eingebettet und verlangen deshalb eine vielfältige Methodik: Neben – nach Möglichkeit längsschnittlichen – Ansätzen der Surveyforschung und Large-Scale-Assessments finden sich, wie bei „Pythagoras“, quasiexperimentelle Untersuchungsdesigns. Im Vordergrund stehen quantitative Auswertungsverfahren, die aber durch qualitative Verfahren wie Fallstudien und Inhaltsanalysen von Interviews ergänzt werden.

Die in den Projekten der Arbeitseinheit vorgenommenen statistischen Analysen basieren in der Regel – soweit sie nicht rein deskriptiv gehalten sind – auf sog. Mehr-Ebenen-Modellen. Solche Modelle berücksichtigen Input- und Prozessmerkmale gleichzeitig auf der

individuellen Ebene (z.B. Vorwissen und Lernstrategien der Lernenden) wie auch auf Klassen- oder Schulebene (z.B. Klassengröße und Unterrichtsführung, Elternunterstützung und Lehrerkooperation), um deren „konzertierte“ Wirkung auf Bildungsergebnisse abzubilden. Mehr-Ebenen-Analysen decken somit wesentliche Ausschnitte der Rahmenkonzeption von Tab. 1 ab. Durch eine theoriegeleitete Spezifikation der Modelle können auch die Grundsätze des sog. Angebot-Nutzungs-Paradigmas realisiert werden, das vor allem durch Prof. Dr. Helmut Fend in der Schulforschung etabliert worden ist und neueren Erkenntnissen der Lernforschung entspricht. Es geht davon aus, dass Schul- und Unterrichtsmerkmale nicht unmittelbar (quasi naturgesetzmäßig) Lernprozesse und -ergebnisse „produzieren“, sondern lediglich Lernmöglichkeiten bereitstellen, die nur dann „Wirkungen“ entfalten, wenn sie im Handeln der Akteure, vor allem der Lernenden, wahrgenommen, aufgegriffen und genutzt werden.

Die nachfolgenden Projektberichte enthalten eine Fülle von Beispielen für dieses Prinzip. Grundsätzlich werden mehrere Einflussfaktoren auf verschiedenen Ebenen zugleich berücksichtigt. Die tabellarischen Effektgrößen fallen dann – auch wenn sie statistisch signifikant sind – augenscheinlich schwach aus, weil jeweils alle übrigen Effekte „herausgerechnet“ sind. Wann immer im Kontext der Sekundarstufen des deutschen Schulsystems von individuellen Lernergebnissen die Rede ist, wird die Schulart kontrolliert, um eine Verzerrung der Ergebnisse durch Selektionseffekte auszuschließen, die schulartspezifische Angebots- oder Nutzungsmilieus überlagern. Einige Analysen zeigen Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler als diejenige vermittelnde Instanz („Mediator“), über die Unterricht (z.B. motivationsfördernde Lehrerhandlungen im Projekt „Pythagoras“) oder Schulkontext (z.B. Lehrerkooperation im Projekt PEB) sich auf kognitive und affektive Lernergebnisse auswirkt. Andere Analysen belegen, dass bestimmte individuelle Bedingungen (z.B. fachliches Interesse) Voraussetzung sind für eine optimale Nutzung von Lernangeboten (wie z.B. eine „kognitiv aktivierende“ Einführung in den Satz des Pythagoras).

Beratungs- und Unterstützungsaufgaben; Publikationstätigkeit

Die Projekte der Arbeitseinheit können aufgrund der Authentizität der untersuchten Phänomene und – bei Evaluationsprojekten – durch ihren Bezug auf bildungspolitische Entscheidungsfragen (z.B. hinsichtlich des Ausbaus von Ganztagsangeboten) eine hohe Praxisrelevanz beanspruchen. Diese wird verstärkt, indem Ergebnisse und Produkte auf verschiedenen Wegen den Akteuren des Bildungssystems zur Verfügung gestellt werden.

- Prinzipiell erhalten die an Untersuchungen Beteiligten ausführliche Rückmeldungen, die als Ansatzpunkte für Qualitätsentwicklung genutzt werden können; der Umgang mit diesen Rückmeldungen ist wiederum Gegenstand der empirischen Untersuchung (vgl. die auf S. 105 dargestellten Ergebnisse des Projekts „Demokratie lernen und leben“).
- Fortbildungsveranstaltungen, Vorträge und Publikationen für entsprechende Adressatenkreise dienen dem Dialog zwischen Wissenschaft, Bildungsadministration und Praxis (vgl. auch die Auflistungen im Anhang). Neben den Tätigkeiten der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPF), die in wesentlichen Teilen von der Arbeitseinheit getragen werden, sei hier exemplarisch eine Fachtagung zu DESI am 9. und 10. September 2004 auf dem Campus Westend der Frankfurter Universität erwähnt. Rund 40 namhafte Vertreter aus Wissenschaft und Forschung, Bildungsadministration und -politik folgten der Einladung des DESI-Konsortiums, um das Thema „Konzeptualisierung und Messung sprachlicher Kompetenzen“ zu diskutieren.
- Schließlich wurden im Berichtszeitraum umfangreiche Beratungsleistungen für Institutionen auf Landes-, Bundes- oder internationaler Ebene erbracht, z.B. durch Mitwirkung in Expertenkommissionen oder projektbezogene Beratungen. Als Beispiel sei die Unterstützung einer Machbarkeitsstudie zum Thema „Entwicklung von Verfahren der regel-

mäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund“ (Prof. Dr. Konrad Ehlich, Institut für Deutsch als Fremdsprache der Ludwig-Maximilians-Universität München) genannt. Über mehrere Monate hinweg beriet das DIPF das zuständige Konsortium hinsichtlich statistischer und methodischer Grundlagen für die Erfassung sprachlicher Leistungen von Schülerinnen und Schülern verschiedener Altersgruppen.

Die unter Federführung des DIPF erarbeitete und Anfang 2003 veröffentlichte Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ hat auch in den Jahren 2004 und 2005 ein breites Interesse in der Fachöffentlichkeit gefunden¹ und nach wie vor zu einer großen Zahl von Präsentations- und Beratungsanfragen aus dem In- und Ausland geführt. Diesen Bedarf versuchte das Institut im Interesse seines Serviceauftrags weitestgehend zu erfüllen², auch durch entsprechende Publikationen³. Angesichts des Aufbaus von Expertise für die Entwicklung von Standards in Landesinstituten und der Gründung des Instituts für Qualitätsentwicklung

1 Die Gesamtauflage der vom BMBF herausgegebenen Broschüre einschließlich einer englischen und einer französischen Übersetzung beträgt fast 14 000 Exemplare. Die Zahl der Online-Zugriffe auf der Homepage des BMBF lag im Dezember 2005 bei ca. 20 000.

2 So hielt Eckhard Klieme allein im April 2004 Vorträge zur Entwicklung und Implementation von Bildungsstandards bei Fachtagungen der KMK in Berlin, der Schweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) in Murten/CH sowie der Pädagogischen Akademie Wien. Er war Mitglied im wissenschaftlichen Beraterkreis der KMK für die Entwicklung von Bildungsstandards und in der Expertengruppe für die Normierung von Standards im Fach Mathematik. H. J. Abs beriet verschiedene Institutionen, die an Standards im gesellschaftswissenschaftlichen und demokratiepädagogischen Bereich arbeiten. Die Entwicklung von Standards für sprachliche Fächer wurde durch DESI unterstützt, u.a. durch die oben erwähnte Fachtagung vom September 2004.

3 Vgl. im Literaturverzeichnis Arbeiten von Abs, Jude/Klieme, Klieme, Klieme/Steinert, Laukart, Maag Merki sowie Steinert/Klieme.

im Bildungswesen (IQB) der KMK konnte sich das DIPF jedoch ab Sommer 2004 aus diesen Tätigkeiten zurückziehen.⁴

Erhebliche personelle Ressourcen der Arbeitseinheit flossen in die Mitarbeit am nationalen Bildungsbericht, dessen Federführung die Arbeitseinheit „Steuerung und Finanzierung des Bildungswesens“ übernommen hatte (vgl. Bericht dort)⁵. Dies hatte u.a. zur Folge, dass – nach Abstimmung mit der KMK als Auftraggeberin beider Projekte – die Publikation der DESI-Befunde in das Jahr 2006 verschoben wurde. Im Berichtszeitraum standen daher – neben Arbeiten zu Bildungsstandards sowie Konzepten der Qualitätssicherung und Evaluation im Schulwesen – die Ergebnisse des „Pythagoras“-Projekts sowie Arbeiten zu fächerübergreifenden Kompetenzen, vor allem zum Problemlösen, im Vordergrund der Publikationstätigkeit der Arbeitseinheit. Hierzu wurden auch bei den wichtigsten internationalen Tagungen des Jahres 2005 (Amerikan Educational Research Association, Montreal, April 2005, und European Association for Research on Learning and Instruction, Nicosia, August 2005) jeweils Workshops organisiert und mehrere Einzelbeiträge gehalten.

Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch (DESI-Studie)

Das Projekt

Die Studie „Deutsch Englisch Schülerleistungen International“ (DESI) untersucht die sprachlichen Leistungen und die Unterrichtswirklichkeit in den Fächern

4 Konzept und mögliche Effekte von Bildungsstandards blieben aber Themen der Forschungsarbeit des DIPF; wie beispielsweise die Herausgabe eines Thementails der Zeitschrift für Pädagogik (Heft 5/2004) und ein Hauptvortrag von E. Klieme bei der Tagung der Arbeitsgemeinschaft für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) in Salzburg, September 2005 belegen.

5 E. Klieme war an der Entwicklung der Grundkonzeption und schulbezogener Teile maßgeblich beteiligt.

Deutsch und Englisch. Sie wurde im Jahr 2001 von der Kultusministerkonferenz als erste nationale Schulleistungsstudie in Auftrag gegeben. Sie sollte das Bildungsmonitoring ergänzen, das mit TIMSS und PISA zunächst auf die mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung sowie auf die Lesefähigkeit und andere fächerübergreifende Kompetenzen bezogen war. Dem DESI-Konsortium gehören unter Federführung des DIPF⁶ sowohl Bildungsforscher als auch Deutsch- und Englischdidaktiker an.

Zielgruppe der DESI-Studie war wie bei PISA der neunte Jahrgang aller Schularten⁷. Die Hauptuntersuchung fand in der Zeit von September 2003 bis Juni 2004 in 219 Schulen mit je zwei Klassen statt, die nach Zufall ausgewählt wurde. Von 10.639 Schülern zum ersten Messzeitpunkt (Anfang des Schuljahres) beteiligten sich 94,4% an den Leistungstests und 91,5% an der Beantwortung der Fragebögen; beim zweiten Messzeitpunkt lag die Teilnahmequote sogar noch etwas höher. Auch für die übrigen Befragungskomponenten wurden im Vergleich zu anderen Schulleistungstudien sehr gute Teilnahmequoten erreicht, so dass die Untersuchung als bundesweit repräsentativ gelten kann. An den Videoaufnahmen im Englischunterricht, für die Prof. Dr. Andreas Helmke (Landau) verantwortlich zeichnete, nahmen 105 Klassen teil.

Das DESI-Team am DIPF war verantwortlich für die

- Gesamtkoordination der Studie und Herausgabe der Berichte, die 2006 erscheinen werden⁸ (Bärbel Beck),
- Skalierung und Aufbereitung sämtlicher Testdaten – mit Ausnahme der Aufsatzbewertungen – als Basis der gemeinsam mit den jeweils zuständigen fachdidaktischen Experten entwickelten Kompetenzmodelle (Johannes Hartig),

6 Sprecher des Konsortiums: Eckhard Klieme

7 Förder- und Sonderschulen werden jedoch bei DESI nicht erfasst.

8 Der im März 2006 an die KMK übergebene und der Öffentlichkeit vorgestellte zusammenfassende Bericht ist verfügbar unter www.desi.de.

- Skalierung der Fragebogendaten von Schulleitern und Fachkollegien (Brigitte Steinert), sowie für die
- statistische Deskription von Leistungsdaten, einschließlich der Berechnung von Leistungszuwächsen im Verlauf des Schuljahres sowie geschlechts-, schulart- und migrationsspezifischer Effekte (Johannes Hartig, Nina Jude und andere).

Im Rahmen der Berichterstattung verantwortet das DIPF folgende Themen:

- Struktur sprachlicher Leistungen (Jude),
- geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede (Hartig/Jude),
- Einflüsse der Sprachbiografie, insbesondere bei Schülern mit nichtdeutscher Erstsprache (Hesse/Göbel),
- interkulturelle Kompetenz im Englischen (Hesse/Göbel),
- Unterrichtsqualität im Fach Deutsch (Klieme/Jude) sowie
- Schulische Kontextbedingungen (Steinert).

In Kooperation mit der Universität Salzburg wurden DESI-Instrumente auch an 24 Schulen in Österreich eingesetzt. Die Pilotierung sollte der Überprüfung der Gültigkeit der für Deutschland entwickelten Tests in Österreich dienen und wird möglicherweise in eine Haupterhebung münden. Bereits durchgeführt und in 2006⁹ vom DIPF publiziert wurde eine Vollerhebung unter den Neuntklässlern an den 37 deutschen Schulen in Südtirol, deren Leistungen auf Wunsch der Schulbehörden in Bozen – soweit dies zulässig ist, da nicht alle Jugendlichen der entsprechenden Alterskohorte noch eine neunte Jahrgangsstufe besuchen – mit den Leistungen deutscher Schülerinnen und Schüler verglichen werden sollten.

Schließlich war es in einem sehr begrenzten Umfang möglich, DESI in den europäischen Dialog zum Spracherwerb einzuführen. Ausgewählte Ergebnisse wur-

den im Rahmen eines EU-Netzwerks zur Evaluierung der Bildungssysteme gemeinsam mit Datenerhebungen in Dänemark, Finnland, Frankreich, den Niederlanden, Norwegen, Spanien und Schweden bearbeitet, die als Vorstudie für einen EU-Sprachenindikator gelten können.¹⁰

Im Folgenden sollen Themen, Arbeitsweise und Aussagekraft der DESI-Studie anhand ausgewählter Befunde illustriert werden.

Stand und Veränderung sprachlicher Kompetenzen in der 9. Jahrgangsstufe

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 (computer-gestütztes Verfahren), Hörverstehen (vgl. Tab. 2), Leseverstehen, kreatives Schreiben, zwei Aspekte der Sprachbewusstheit (grammatischer Bereich und sozio-pragmatischer Bereich), interkulturelle Kompetenz und die Fähigkeit zur Rekonstruktion von Lückentexten.

Die Englisch-Tests orientieren sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen und geben als erstes Verfahren eine empirisch abgesicherte Rückmeldung darüber, inwieweit Schülerinnen und Schüler in Deutschland in der Lage sind, die beschriebenen Standards tatsächlich zu erreichen. Die Testentwicklung für DESI stützte sich auf detaillierte Lehrplananalysen für alle Länder und Schularten.

9 Unter Verantwortung von Bärbel Beck und Dominique Dahl

10 Vgl. Bonnet & Hesse 2004; Zur Verankerung von DESI-Items im europäischen Rahmen vgl. die Ausführungen zum Projekt „EBAFLS“ im Abschnitt „Kompetenzdiagnostik“

Kompetenz-niveau	Beschreibung
C (ab 650 Punkte)	Die Schülerinnen und Schüler können abstrakte Informationen ohne direkten Alltagsbezug (z.B. Gegensätze, Unterscheidungen, Textstrukturen) verstehen, auch wenn diese sprachlich komplex und in partiell schneller Sprechgeschwindigkeit präsentiert werden, wie Muttersprachler dies in natürlicher Interaktion tun. Außerdem können Personen auf diesem Niveau mehrere Informationen beim Hören verknüpfen, um die Hauptaussage zu verstehen, auch wenn diese Informationen über eine längere Äußerung hinweg verteilt sind.
B (540 bis 649 Punkte)	Die Schülerinnen und Schüler können zusätzlich zu der auf A beschriebenen elementaren Kompetenz implizit geäußerte Informationen erschließen (Schlussfolgern) und wörtlich aus dem Text entnommene Informationen interpretieren. Auf diesem Niveau werden zudem abstraktere Informationen in alltäglichen Kontexten (z.B. Äußerungen über Emotionen) verstanden, auch wenn die Äußerungen sprachlich komplexer und in durchgängig normaler Sprechgeschwindigkeit präsentiert werden.
A (451 bis 539 Punkte)	Die Schülerinnen und Schüler können konkrete Einzelinformationen aus Kontexten alltäglicher Kommunikation verstehen, wenn diese Informationen mehr oder weniger wörtlich im Text enthalten sind, deutlich gesprochen und in einfacher Sprache präsentiert werden. Neben diesem elementaren Detailverstehen sind sie in der Lage eine sehr begrenzte Anzahl von Informationen beim Hören zu verknüpfen, um Hauptaussagen zu verstehen.

Tabelle 2: Beschreibung der Kompetenzniveaus in Englisch Hörverstehen

Die Studie ist daher in der Art der Anforderungen und im Anspruchsniveau besonders eng auf die curricularen Anforderungen abgestimmt. Dies hat allerdings zur Folge, dass DESI das oftmals unrealistisch hohe Erwartungsniveau der Lehrpläne und Bildungsstandards mit abbildet.

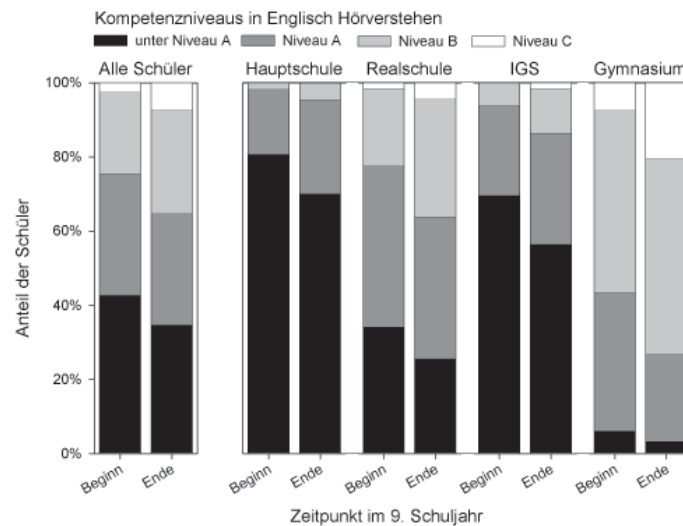


Abb. 1: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus in Englisch Hörverstehen zu Beginn und am Ende des neunten Schuljahres

Die Testergebnisse am Ende der neunten Jahrgangsstufe zeigen dementsprechend für den *Englischunterricht* in Hauptschulen, Integrierten Gesamtschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen deutliche Defizite. Im Bildungsgang Hauptschule erreicht etwa nur ein Drittel der Schülerinnen und Schüler das Regelziel der Bildungsstandards (vgl. Abb. 1, wo Kompetenzstufe A des Hörverstehens in etwa diesem Standard entspricht). Andererseits gibt es vor allem in Gymnasien eine sehr starke Leistungsspitze von etwa 10 Prozent des Jahrgangs, deren Kompetenzen weit über das Anforderungsniveau der Lehrpläne hinausragen.

Im *Deutschen* unterscheiden sich die Bildungsgänge weniger deutlich als im Englischen. Etwa die Hälfte der Schülerinnen und Schüler im Bildungsgang der Hauptschule und in Integrierten Gesamtschulen schreibt Brieftexte, die nicht situations- und adressatengerecht formuliert sind, und vermag einfache grammatische Fehler nicht sicher zu erkennen. Andererseits ist im Gymnasium ein Drittel der Schülerinnen und Schüler am Ende der Jahrgangsstufe 9 in der Lage, grammatische Fachbegriffe reflektiert anzuwenden und Texte zu schreiben, die vollständig stilistisch und nahezu fehlerfrei sind.

Beachtliche Größenordnung erreichen die Leistungszuwächse im Verlauf der neunten Jahrgangsstufe. Die Hörverstehensleistungen im Englischen steigen auf der DESI-Skala, die analog zu der PISA-Leistungsskala einen Mittelwert von 500 und eine Standardabweichung von 100 Punkten aufweist, im Laufe des Schuljahres um 27 Punkte; ähnlich groß ist mit 23 Punkten der Leistungszuwachs beim Umgang mit englischsprachigen Texten (Test zur Textrekonstruktion, Zuwachs 23 Punkte). Im Deutschen zeigt sich für die Lesekompetenz kein signifikanter Leistungszuwachs, wohl aber – mit 35 Punkten, also in außergewöhnlicher Stärke – für die Fähigkeit zum Umgang mit Grammatik und Sprachstil.

Einflüsse des persönlichen und familiären Hintergrunds: Geschlecht, soziales und kulturelles Kapital, Erstsprache

Mädchen sind, wie aus vielen Forschungen bekannt ist, bei sprachbezogenen Kompetenzen schon in der Grundschule überlegen. In der neunten Jahrgangsstufe beträgt dieser Leistungsvorsprung in Deutsch 41 Punkte, in Englisch 31 Punkte auf der DESI-Skala, entspricht also dem Gewinn eines ganzen Schuljahres. Der Unterschied fällt für das Fach Deutsch bei DESI größer aus als beim PISA-Lesetest, weil DESI mit der Schreibaufgabe und mit dem Rechtschreibtest auch produktive Sprachkompetenzen erfasst hat. Interessanterweise ist der Leistungsvorsprung der Mädchen bei der Textproduktion mit über 50 Punkten deutlich höher als etwa im Lesen und in der Sprachbewusstheit.

Auch im Englischen sind Mädchen bei schriftlichen produktiven Aufgaben (kreatives Schreiben, Textrekonstruktion) besonders erfolgreich. Der Test zum mündlichen Sprechen zeigt den erwarteten Leistungsvorsprung der Mädchen jedoch nur im Teilaspekt „Wortschatz“, während bei Aussprache und Sprechflüssigkeit die Jungen einen Vorsprung besitzen.

Der Einfluss des *sozialen Hintergrunds* wurde in DESI differenziert untersucht und mit den aktuellen PISA 2003-Befunden verglichen. Es zeigt sich, dass die Effekte des sozioökonomischen Status (gemessen am Prestige der elterlichen Berufstätigkeit) in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik ähnlich stark sind. Wichtiger als in der Mathematik sind aber beim Erwerb sprachlicher Kompetenzen die kulturellen Ressourcen der Familie, ablesbar z.B. am Besitz klassischer Kulturgüter. Die Englischkompetenz der Jugendlichen wird von den Englischkenntnissen ihrer Eltern und den sprachbezogenen Einstellungen mit beeinflusst.

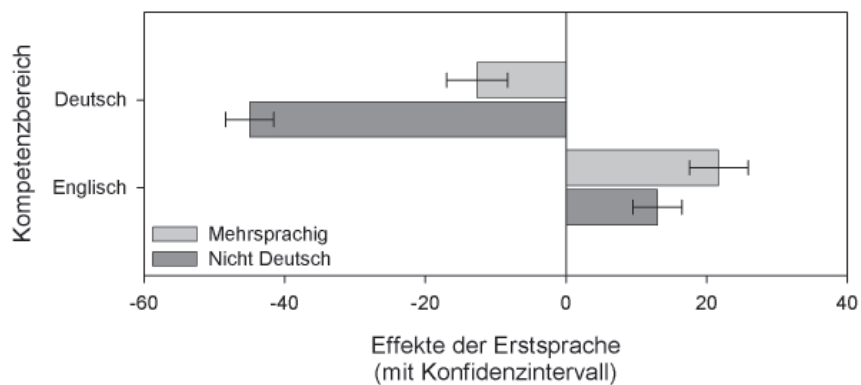


Abb. 2: Effekte der Erstsprache auf Kompetenzen in Deutsch und Englisch am Ende des neunten Schuljahres unter Kontrolle von Bildungsgang, sozioökonomischem Hintergrund, kognitiver Grundfähigkeit und Geschlecht: Kontraste der Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit mehrsprachigem oder nicht-deutschem Sprachhintergrund gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erstsprache

Die DESI-Studie vergleicht systematisch die Kompetenzen und Leistungszuwächse in drei Schülergruppen: Jugendliche mit *nicht-deutscher Erstsprache* haben, wie zu erwarten war, im Fach Deutsch einen Leistungsrückstand gegenüber Jugendlichen, in deren Elternhaus *deutsch* gesprochen wurde. Pädagogisch wichtig ist der Befund, dass der Rückstand in der Rechtschreibung eher gering ist, im Wortschatz hingegen dramatisch. Die Gruppe der *mehrsprachig* aufgewachsenen Jugendlichen – in deren Elternhaus Deutsch zusammen mit einer anderen Sprache gebraucht wurde – liegt insgesamt sehr viel weniger zurück.

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, Ge-

schlecht, Bildungsgang) im Englischen mit einem Leistungsvorsprung verbunden, der den Gewinn mindestens eines halben Schuljahres ausmacht (vgl. Abb. 2). Auch Schülerinnen und Schüler, mit ausschließlich nicht-deutschem Sprachhintergrund zeigen im Englischunterricht vergleichsweise gute Leistungen.

Unterrichtsqualität in Deutsch und Englisch

Der *Deutschunterricht* zeigt je nach Ausgangslage der Klassen unterschiedliche Profile. Auch wenn man den Bildungsgang und andere Rahmenbedingungen (z.B. die kognitiven Grundfähigkeiten und den sozialen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler) in Rechnung stellt, lässt sich erkennen, dass didaktisch-methodische Ansätze auf den jeweiligen Leistungsstand abgestimmt sind. Je schwächer der Leistungsstand – gemessen an den Rahmenbedingungen – ist, mit dem die Klasse zu Beginn des Jahrgangs startet, desto stärker werden Unterrichtsmethoden und -materialien variiert und desto mehr Lerngelegenheiten für ein konkretes Sprachtraining werden – nach übereinstimmenden Angaben von Schülern und Lehrkräften – geschaffen (z.B.

Korrektur von Rechtschreibfehlern, Besprechung von grammatischen Regeln und Wortbedeutungen, Verfassen von Briefen). In Klassen mit besonders guten Lernvoraussetzungen werden hingegen vermehrt literarische Themen aufgegriffen und Strategien der Textinterpretation geübt.

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 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 Merkmale* des Unterrichts. An erster Stelle kommt es, wie im Deutschunterricht, darauf an, ob die Lehrerin bzw. der Lehrer den Schülern die Wichtigkeit sprachlicher Kompetenzen deutlich macht. Folgende Merkmale hängen mit einem großen Leistungszuwachs im Hörverstehen zusammen:

- Eine hohe Wertigkeit der Korrektheit beim Sprechen, bezogen auf Aussprache und Grammatik, aber zugleich
- eine hohe Wertigkeit der Flüssigkeit im Sprachgebrauch,
- die Vermeidung der deutschen Sprache im Unterrichtsgespräch (während sie in anderen Situationen, z.B. bei der Instruktion für eine Gruppenarbeit, eher von Vorteil sein kann!),
- ein hoher Sprechanteil von Schülerinnen und Schülern,
- geduldigeres Warten auf Schülerantworten (über drei Sekunden hinaus),
- Gelegenheiten für die Selbstkorrektur von Fehlern.

Darüber hinaus bestätigt DESI für das Fach Englisch allgemeine Faktoren der Unterrichtsqualität, die sich auch in anderen Fächern als wirksam erwiesen haben, darunter eine effiziente Klassenführung, die Verständlichkeit der Lehreräußerungen, die Nutzung von Fehlern als Lerngelegenheiten und die Integration der Hausaufgaben in den Unterricht.

Insgesamt führt die DESI-Studie jedoch dazu, Konzepte von Unterrichtsqualität, die bislang vornehmlich an mathematischen und naturwissenschaftlichen Inhalten gewonnen wurden, zu überdenken. So scheint die inhaltliche Strukturiertheit des Unterrichts in den sprachlichen Fächern weniger relevant zu sein. Hervorhebenswert ist auch, dass der Englischunterricht in zahlenmäßig größeren Klassen eine geringere Qualität aufweist. Damit wirkt sich die Klassengröße indirekt auf den Kompetenzzuwachs im Hörverstehen aus. Dies ist ein Hinweis darauf, dass eine geringe Klassengröße für kommunikationsintensiven fremdsprachlichen Unterricht eine ernstzunehmende, förderliche Bedingung ist.

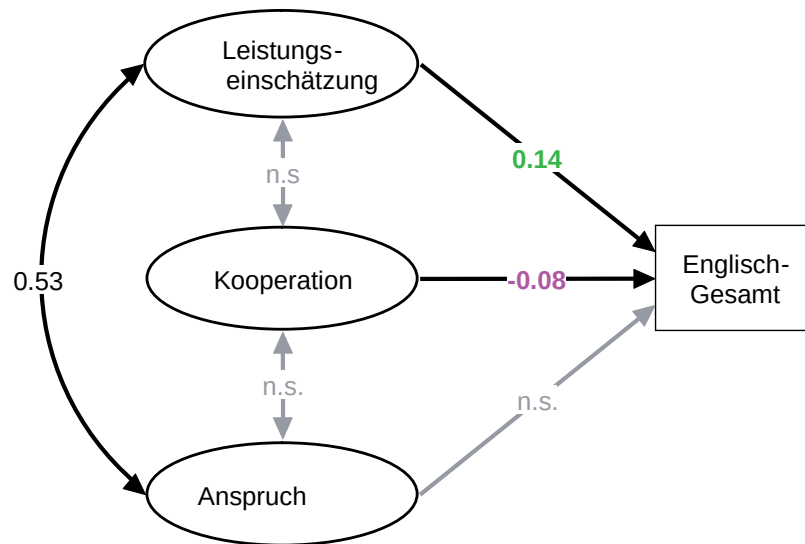


Abb. 3a: Effekte der geteilten Einstellungen bzw. Praktiken im Fachkollegium auf die Englisch-Gesamtleistung am Ende der 9. Jahrgangsstufe

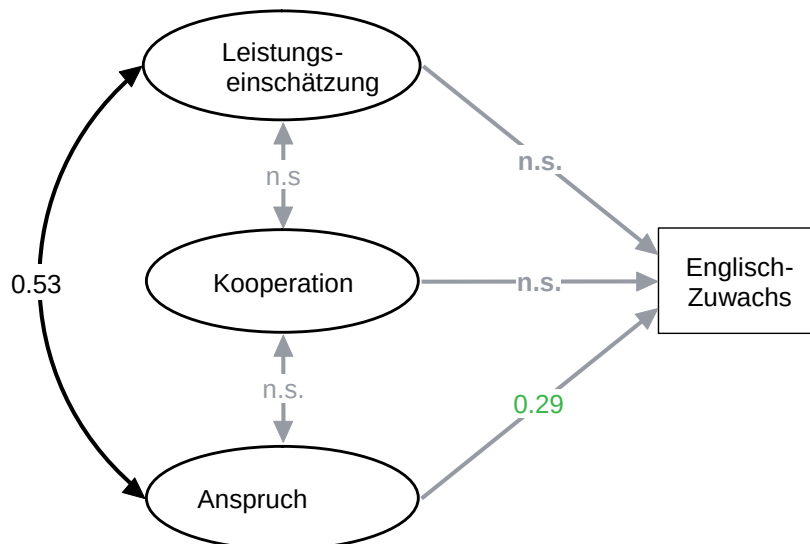


Abb. 3b: Effekte der geteilten Einstellungen bzw. Praktika im Fachkollegium auf den Zuwachs der Englischleistung im Verlauf der 9. Jahrgangsstufe

Schulqualität und Kompetenzentwicklung

DESI befragte neben den Fachlehrern der untersuchten Klassen auch die vollständigen Fachkollegien für Deutsch und Englisch. Deren Antworten, in Beziehung gesetzt zu Kompetenzstand und Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler, erlauben Schlussfolgerungen zur Bedeutung des professionellen Milieus an Schulen. Abb. 3a, 3b stellen Ergebnisse zweier entsprechender Analysen vor.¹¹ Zu analogen Befunden gelangt man, wenn man nicht Englisch- sondern Deutschleistungen zu erklären versucht.

An Schulen, die bessere Gesamtleistungen erzielen als auf der Basis ihrer Rahmenbedingungen (Schulart, soziale Herkunft der Schüler usw.) zu erwarten war, schätzen die Fachkollegien selbst die Leistungen ihrer Schüler höher ein (Abb. 3a). So berichten die Lehrkräfte dieser Schulen, dass sie bei Übernahme einer neuen Klasse oder eines neuen Kurses auf soliden Vorkenntnissen aufbauen können. Von verstärkten Bemühungen zur Kooperation wird überraschenderweise eher aus erwartungswidrig schlecht abscheidenden Schulen berichtet. Möglicherweise reagieren Schulen mit solchen Aktivitäten auf unzureichende Lernergebnisse.

Als stark bedeutsam für den Kompetenzzuwachs erweist sich hingegen die Gewichtung von sprachbezogenen Zielen (Abb. 3b). Wo das Fachkollegium hohe Ansprüche in Bezug auf korrekten Sprachgebrauch und schriftliche Kommunikationsfähigkeit teilt, ist der Zuwachs an produktiven schriftlichen Leistungen (Textproduktion im Deutschen, Textrekonstruktion im Englischen) größer als an vergleichbaren Schulen.

Diese Befunde der DESI-Studie werfen ein neues Licht auf die Bedeutung von Kooperation und Kohä-

renz im Kollegium für die Schulqualität und die Schulentwicklung – eine Frage, die auch in den Evaluationsvorhaben des DIPF (siehe unten) eine wichtige Rolle spielt.

Unterrichtsqualität und Kompetenzentwicklung im Fach Mathematik (DFG-Projekt „Pythagoras“)

Das Projekt

Das deutsch-schweizerische Projekt „Unterrichtsqualität und mathematisches Verständnis in verschiedenen Unterrichtskulturen“ wurde bereits in der Einleitung vorgestellt. Es war in das Schwerpunktprogramm „Bildungsqualität von Schulen“ der Deutschen Forschungsgemeinschaft eingebettet und stand unter Leitung von Eckhard Klieme (DIPF) sowie Prof. Dr. Kurt Reusser und Dr. Christine Pauli am Pädagogischen Institut der Universität Zürich¹².

Im Schuljahr 2004/05 wurde als letzte Feldphase des Projekts eine videobasierte Lehrerfortbildung durchgeführt¹³. Ein weiterer Schwerpunkt der Arbeit im Berichtszeitraum war die vertiefende Auswertung der schriftlich erhobenen Daten (Tests und Fragebögen) aus der Videostudie, für deren Skalierung das Team am DIPF zuständig war. Hieraus entstanden mehrere Vorträge und Publikationen über Wirkungen von Hausaufgaben¹⁴ sowie Analysen zur Motivationsunterstützung im Mathematikunterricht¹⁵; beide Themen werden im Folgenden kurz dargestellt.

11 Dargestellt sind jeweils die untersuchten Einflussfaktoren auf Schulebene. Basis waren Mehr-Ebenen-Analysen, deren Kontrollvariablen (Geschlecht, sozioökonomischer Status, Erstsprache, kognitive Grundfähigkeiten und Teilnahme an bilingualen Unterrichtsprogrammen sowie auf Schulebene die entsprechende Zusammensetzung der Schülerschaft und die Schulart) hier nicht im Einzelnen dargestellt sind.

12 Aktenzeichen bei der DFG (KL1057/3), beim Schweizer Nationalfonds (1114-63564.00/1). Für die Projektkoordination am DIPF sowie für eine Reihe wichtiger Analysen und Publikationen war Frank Lipowsky verantwortlich,

13 verantwortlich: Frank Lipowsky, Nadja Ratzka sowie Mitarbeiter des Züricher Teams.

14 Vgl. Lipowsky 2004, 2005, Lipowsky et al. 2004 sowie die Darstellung im folgenden Abschnitt

15 Dissertation von Katrin Rakoczy

Darüber hinaus wurde die Auswertung der Videoaufzeichnungen fortgesetzt und ausgeweitet. Zusätzlich zu den deskriptiven Codes, die das Team in Zürich auf dem Hintergrund seiner Erfahrungen in der TIMSS-Video studie verantwortet hatte, wurden auch hochinferente Ratings zu fachdidaktischen Aspekten und allgemeinen Qualitätsmerkmalen durchgeführt, bei denen Züricher und Frankfurter Experten zusammenarbeiteten. Ein prototypisches Ergebnis sind Befunde zu differenziellen Effekten eines kognitiv aktivierenden Unterrichts (siehe Tabelle 4, S. 86)).

Hausaufgaben – ein Indikator für Unterrichtsqualität und Erziehungskultur?

Die der Unterrichtsqualitätsforschung zugrunde liegenden Rahmenmodelle begreifen Unterricht als ein Angebot an Lerngelegenheiten, die von Schülerinnen und Schülern in unterschiedlicher Weise genutzt werden können. Die aktuelle Unterrichtsforschung unterscheidet dabei zwischen einer stärker quantitativen und einer eher qualitativen Analyse der bestehenden Lerngelegenheiten sowie der deren Nutzung. Die Quantität der Lerngelegenheiten wird häufig über die zur Verfügung stehende Lernzeit bzw. die themenbezogene Lernzeit zu erfassen versucht. Die Quantität der Nutzung wird dagegen über die von den Schülerinnen und Schülern aufgewendete Lernzeit operationalisiert. In diesem Zusammenhang gewinnen auch Aspekte der Nutzung von Hausaufgaben als häuslicher Lern- und Übungsangebote an Bedeutung. In qualitativer Hinsicht spielt hier vor allem eine Rolle, ob und wie Hausaufgaben durch Eltern unterstützt, durch die Lehrkraft kontrolliert und im Unterricht integriert werden.

Obwohl seit Jahrzehnten immer wieder kontrovers – national wie international – über Sinn und Zweck von Hausaufgaben diskutiert wird, liegen nur weni-

ge deutsche Studien vor, die sich mit der Effektivität der Hausaufgabenpraxis beschäftigen. Im Rahmen des DFG-Projekts war es möglich, einen besonderen Fokus auf die Frage nach der Effektivität von Hausaufgaben zu richten. Untersucht wurden zum einen quantitative Merkmale wie Umfang der Hausaufgaben und Häufigkeit der Vergabe von Hausaufgaben (als Merkmal auf Klassenebene, „level 2“) sowie die individuelle Häufigkeit und zeitliche Dauer der Erledigung („level 1“). Hinzu kam die von den Schülern berichtete Elternunterstützung in ihrer Wirkung auf die Leistungsentwicklung sowie eine Reihe von Kontrollvariablen. Tabelle 3 dokumentiert die Ergebnisse der diesbezüglichen Auswertungen in drei Modellen, die jeweils eine weitere Variable aufnehmen, mit der ein Aspekt des unterrichtlichen Umgangs mit Hausaufgaben erfasst wird. In Modell 1 wird zunächst die Kontrolle der Hausaufgaben erledigung auf Klassenebene aufgenommen. Diese Variable erfasst, ob der Lehrer die Erledigung der Hausaufgaben kontrolliert, nicht aber ob die Lösungen überprüft werden oder wie mit den Hausaufgaben insgesamt umgegangen wird. Diese beiden letztgenannten Variablen wurden in die Modelle 2 bzw. 3 eingeführt.

Im Modell 1 zeigt sich erwartungsgemäß, dass das Vorwissen und die kognitive Leistungsfähigkeit einen bedeutsamen Zusammenhang mit den mathematischen Leistungen am Ende des Schuljahres aufweisen. Ein schwacher signifikanter Effekt geht auch noch von der sozialen Herkunft aus. Bedeutsamer ist im Kontext unserer Forschungsfrage der Effekt der häuslichen Hausaufgabenhilfe. Das negative Vorzeichen bedeutet: Schülerinnen und Schüler, die zu Beginn des Schuljahres darüber berichteten, bei der Bearbeitung der Hausaufgaben häufiger Hilfe in Anspruch zu nehmen, weisen am Ende des Schuljahres schlechtere Leistungen auf, auch wenn man das Vorwissen, die Intelligenz und die soziale Herkunft kontrolliert. Die Häufigkeit der jeweils erledigten Hausaufgaben sowie

Prädiktor	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Level 1	Standard. Koeff.	Standard. Koeff.	Standard. Koeff.
Geschlecht (1=männlich)	.09	.09	.09
SES	.04*	.04*	.04*
Intelligenz	.17**	.17**	.18**
Vorwissen	.22**	.22**	.22**
Zeitaufwand	.02	.02	.01
Hausaufgabenhilfe	-.07**	-.07**	-.07**
Häufigkeit der erledigten Hausaufgaben	.03	.03	.03
Level 2			
Land (1=Schweiz)	-.04	-.03	.10
Intelligenz	.30**	.32**	.24**
Schulform (1=Realschule)	-.20	-.07	-.16
Vergabehäufigkeit	.11*	.09*	.10*
mittlere Hausaufgabenlänge	-.11*	-.06	-.13**
Erledigungskontrolle	.10		
Lösungskontrolle		.19**	
Prozessorientierter Umgang mit Hausaufgaben			.24**

Tabelle 3: Mehrebenenanalysen zur Erklärung der mathematischen Leistung am Ende des Schuljahres durch Hausaufgabenmerkmale

der individuelle Zeitaufwand haben dagegen auf individueller Ebene (d.h. im Vergleich zwischen Schülerinnen und Schülern derselben Klasse) überraschenderweise keinen signifikanten Einfluss auf die spätere Leistung.

Auf der Klassenebene spielen weder das Land noch die Schulart eine Rolle, wenn man das mittlere Intelligenzniveau kontrolliert. Stattdessen hat aber die Häufigkeit, mit der Hausaufgaben gegeben werden einen positiven, der durchschnittliche Hausaufgabenumfang dagegen einen negativen Effekt. Das bedeutet: Schüler in Klassen mit regelmäßigen Hausaufgaben schneiden im zweiten Leistungstest etwas besser ab als Schüler in Klassen mit unregelmäßiger bzw. seltener Hausaufgabenvergabe. Das negative Vorzeichen des mittleren Zeitaufwands bedeutet, dass sich eine Steigerung der Hausaufgabenlänge eher kontraproduktiv auf die Leistungsentwicklung auswirkt. In Klassen, in denen Hausaufgaben regelmäßig und zeitlich gut dosiert gegeben werden, lernen die Schülerinnen und Schüler demnach etwas mehr als in Klassen mit unregelmäßig erteilten Hausaufgaben. Dieses Ergebnis untermauert die Befunde von Trautwein, Köller und

Baumert (2001)¹⁶. Mit „Lieber oft als viel Hausaufgaben“ überschrieben die Berliner Forscher die Ergebnisse ihrer Untersuchung.

Interessant ist ferner, dass die bloße Erledigungskontrolle der Hausaufgaben keine Bedeutung für das Leistungsniveau am Ende des Schuljahres hat. Im Unterschied dazu hat aber, wie Modell 2 zeigt, die Lösungskontrolle des Lehrers einen signifikant positiven Einfluss auf die spätere Leistung. Schüler in Klassen, in denen es eine Rückmeldung bzw. eine Kontrolle über die Richtigkeit der Lösungen gibt, schneiden im Leistungstest am Ende des Schuljahres nach Kontrolle des Vorwissens, der Intelligenz, der sozialen Herkunft, der Schulart und des Landes besser ab als Schülerinnen und Schüler aus Klassen, in denen diese Möglichkeiten in geringerem Umfang bestehen.

16 Trautwein, U.; Köller, O. & Baumert, J. (2001). Lieber oft als viel: Hausaufgaben und die Entwicklung von Leistung und Interesse im Mathematik-Unterricht der 7. Jahrgangsstufe. Zeitschrift für Pädagogik 47 (5), S. 703-724.

Im Modell 3 wird nun statt der Erledigungs- und Lösungskontrolle der prozessorientierte Umgang mit Hausaufgaben auf Klassenebene einbezogen. Damit wurde erfasst, inwiefern die Lehrperson aus Sicht der Schüler auf Fehler bei den Hausaufgaben eingeht, inwiefern sie herausfordernde Hausaufgaben stellt, die Schülerinnen und Schüler zum Nachdenken anregen und inwiefern sie Wert auf Lösungsprozesse und neue Lösungswege legt und Anstrengungen und Bemühungen der Schüler, unabhängig von der Richtigkeit der Lösung, schätzt. Die Ergebnisse zeigen einen deutlich positiven Effekt für diese Art des Umgangs mit Hausaufgaben auf die Leistungen am Ende des Schuljahres. Der negative Zusammenhang zwischen elterlicher Hausaufgabenhilfe und Leistungsniveau zum Schuljahresende bleibt bestehen.

Für die Unterrichtsforschung bedeuten diese Ergebnisse: Hausaufgaben sind nicht nur als zusätzliche Übungselemente – gemäß dem Prinzip „Lieber oft als viel“ – wirksam, sondern noch stärker als Elemente des Unterrichts selbst. Die Kontrolle der Lösungen und vor allem die Erörterung von Lösungswegen und -fehlern sind offenbar Merkmale eines kognitiv anregenden

Mathematikunterrichts, wie ihn die Fachdidaktik in Übereinstimmung mit „konstruktivistischen“ Prinzipien fordert. Mit der neu entwickelten Skala zum „prozessorientierten Umgang mit Hausaufgaben“ hat das Projekt einen wichtigen Indikator für kognitive Aktivierung entwickelt, der inzwischen auch für Evaluationsvorhaben des DIPF wie die Pädagogischen Entwicklungsbilanzen und das StEG-Projekt verwendet wird.

Auf dem Weg zu einer differenziellen Unterrichtstheorie

Ergänzend zu den Schülerbefragungen wurden Unterrichtsqualitätsmerkmale durch hoch-inferente Ratings bewertet, die geschulte Beobachter an den Videos vornahmen. So erfasste das Rating-Inventar für „kognitive Aktivierung“ u.a., in welchem Ausmaß das Vorwissen der Schüler einbezogen, die Schüler zum Ausdenken eigener Lösungswege angeregt, Schülervorschläge produktiv aufgegriffen und weiter ergeföhrt und kognitiv anspruchsvolle, herausfordernde Aufgaben verwendet wurden. Die Ratings bezogen sich auf drei Unterrichtsstunden zur Einführung in den Satz des Pytha-

	Modell 1 <i>b</i> (SE)	Modell 2 <i>b</i> (SE)
Klassenebene		
Mittleres Vorwissen	.33** (.06)	.33** (.06)
genutzte Lernzeit mit pythagor. Inhalten	.11* (.04)	.11* (.04)
Klassenführung	.09* (.04)	.09* (.04)
Kognitive Aktivierung	.10* (.04)	.10* (.04)
Individualebene		
Vorwissen	.15** (.03)	.15** (.03)
Mathematisches Interesse	.07* (.03)	.06+ (.03)
Intelligenz	.21** (.03)	.21** (.03)
Selbsteinschätzung der Beteiligung	.09** (.03)	.09** (.02)
Cross-level interaction		
Kognitive Aktivierung x Interesse		.05+ (.03)

Anmerkung: *b* = standardisiertes Regressionsgewicht, SE = Standardfehler

Tabelle 4: Vorhersage der Leistungen im Nachtest 1; * $p < .05$; ** $p < .01$; + $p < .10$

goras, so dass auch die Auswertungen (vgl. Tabelle 4) sich auf das spezifische Vorwissen und den Lernstand zu diesem Gegenstand unmittelbar vor bzw. nach den videographierten Stunden beziehen.

Auch hier zeigt sich unter Berücksichtigung wichtiger Kontrollvariablen (Schulart, Vorwissen und Fachinteresse sowie die selbst eingeschätzte Beteiligung in den betreffenden Stunden), dass eine höhere kognitive Aktivierung der Lernenden sich positiv auf die Leistungsentwicklung auswirkt. Auch schulpädagogisch relevant ist der differenzierende Befund, den Abb. 4

Mit derartigen Befunden ist das Projekt „Pythagoras“ auf dem Weg zu einer differenziellen Unterrichtstheorie, die – entsprechend dem Angebots-Nutzungs-Paradigma – das Zusammenwirken von Lernumgebung, individuellem Nutzungsverhalten und Lernergebnissen verständlich macht. Zu einer solchen differenziellen Perspektive gehört allerdings auch, dass mit unterschiedlichen Zusammenhangsmustern in Abhängigkeit von Lernzielen, Inhalten und Kriterien gerechnet werden muss (vgl. etwa die o.g. Befunde der DESI-Studie).

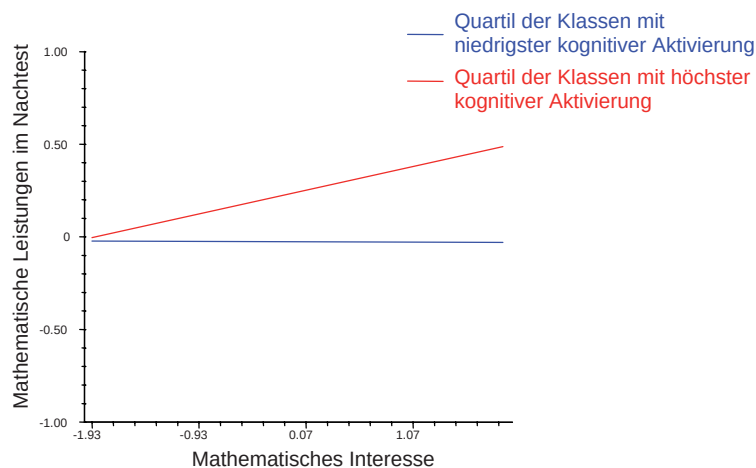


Abb. 4: Veranschaulichung des Interaktionseffekts: Von kognitiv aktivierendem Unterricht profitieren vor allem die interessierten Schülerinnen und Schüler

zusätzlich veranschaulicht: Von kognitiver Aktivierung profitieren vor allem jene Schülerinnen und Schüler, die ein hohes Fachinteresse mitbringen. Für die Unterrichtstheorie bedeutet dies: Nur wenn man die Interaktion von kognitiven und motivationalen Prozessen versteht, kann man Aussagen über Qualitätsmerkmale und deren Effekte treffen.¹⁷

Warum interessieren sich Schülerinnen und Schüler für mathematische Inhalte?

Ein Beispiel für diese differenziertere Sicht auf Unterrichtsqualität stellt der Vergleich von motivationalen Prozessen bei unterschiedlichen Unterrichtseinheiten dar, der in Erweiterung früherer Befunde im

¹⁷ Diese Analysen wurden bei der AERA-Tagung 2005 in Montreal vorgestellt und inzwischen bei einer englischsprachigen Zeitschrift eingereicht.

Berichtszeitraum vorgenommen wurde¹⁸. Motivation und Interesse werden hier als eigenständige Zieldimensionen des Bildungsauftrags von Schule und Unterricht verstanden, die – wie auch in den übrigen Projekten des DIPF – gleichrangig mit kognitiven Kriterien untersucht werden.

Theoretische Grundlage für die Auswertungen bildet die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan und die Interessentheorie von Krapp¹⁹. Inwiefern sich die Schülerinnen und Schüler unterstützt fühlen, wird durch die Skalen „Selbstbestimmungserleben“ und „inhaltliche Relevanz“ erfasst. Als Aspekt der motivationalen Regulation wurde die intrinsische Motivation zu erklären versucht, und zwar zum einen für die Unterrichtseinheit zum Satz des Pythagoras, zum anderen für eine Unterrichtseinheit zu mathematischen Textaufgaben, die eben falls in allen 40 Klassen behandelt worden war. Mehr-Ebenen-Modelle bilden die Wirkungen individueller und geteilter Schülerwahrnehmungen unter Berücksichtigung des kulturellen Hintergrunds und des Geschlechts auf die individuelle motivationale Regulation ab.

Die Auswertungen für das Textaufgabenmodul zeigten, dass auf individueller Ebene beide Aspekte der wahrgenommenen Motivationsunterstützung, nämlich das Selbstbestimmungserleben und die inhaltliche Relevanz, positiv mit der intrinsischen Motivation korrespondieren. Die in der Klasse geteilte Wahrnehmung hat jedoch – über individuelle Effekte hinaus – keine Erklärungskraft. Dies bedeutet, dass die motivationale Regulation hier als psychischer Prozess verstanden werden kann, der zwar auf wahrgenommene Qualitäten

der Lernumgebung reagiert, dies aber in je individueller Weise. Dieses Ergebnis stimmt mit früheren Befunden, etwa aus der TIMSS-Videostudie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, überein.

Im Pythagorasmodul ergeben sich auf individueller Ebene dieselben Befunde, d.h. je selbstbestimmter sich ein Schüler während des Unterrichts in dem untersuchten Schuljahr wahrgenommen hat und je relevanter er den Unterricht erlebte, desto höher war seine intrinsische Motivation in den Pythagorasstunden. Die individuellen motivationspsychologischen Prozesse unterscheiden sich also nicht zwischen den beiden Unterrichtseinheiten. Im Unterschied zum Textaufgabenmodul zeigte sich aber ein zusätzlicher positiver Einfluss der wahrgenommenen Relevanz auf Klassenzebene. Bei der Einführung in die Satzgruppe des Pythagoras schlägt sich die in der Klasse wahrgenommene Fähigkeit der Lehrkraft, Bedeutsamkeit im Unterricht herzustellen, über die individuell wahrgenommene Lernumgebung hinaus in der individuellen Motivation der Schülerinnen und Schüler nieder.

Dieser Befund kann nicht mehr allein aus motivationspsychologischer Perspektive erklärt werden. Aus fachdidaktischer Sicht könnte beispielsweise argumentiert werden, dass bei Textaufgaben die Alltagsrelevanz gewissermaßen in den Aufgabenstellungen enthalten ist, während sie bei einem abstrakten, zunächst nur innermathematisch verständlichen Gegenstand wie dem Satz des Pythagoras im Unterricht erst hergestellt werden muss. In Klassen, deren Lehrkräften es generell besser gelingt, die Alltagsrelevanz von Mathematik transparent zu machen, ist entsprechend die Motivation der Schülerinnen und Schüler in den Pythagorasstunden – und nur hier – höher.

18 Vgl. auch die Darstellung im DIPF-Tätigkeitsbericht 2001-2003. Diese Teilauswertung ist Bestandteil der Dissertation von Katrin Rakoczy.

19 Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
Krapp, A. (2004). Beschreibung und Erklärung antagonistisch wirkender Steuerungssysteme in pädagogisch-psychologischen Motivationstheorien. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18(4), 146-156.

Die binationale Lehrerfortbildung

In enger Verbindung mit der Videostudie steht die binationale Lehrerfortbildung, an der ein Teil der Lehrpersonen teilnahm, die schon an der Videostudie beteiligt waren. Die Konzeption dieser Fortbildung orien-

tierte sich an Merkmalen, die nach der Analyse einschlägiger Studien den Erfolg von Fortbildungen beeinflussen²⁰.

Aus Sicht der Experten-Novizen-Forschung erschien es naheliegend, die kognitiven Voraussetzungen des Lehrerhandelns in den Mittelpunkt der Fortbildung zu rücken. Die Kombination angeleiteter Reflexions-, Beobachtungs- und Trainingsphasen sowie selbstorganisierter Erprobungs- und Anwendungsphasen wurde als besonders günstig betrachtet, um die Explikation, Modifikation und Erweiterung der handlungsleitenden Kognitionen der Lehrpersonen anzuregen.

Die Ausrichtung der Lehrerfortbildung knüpft auch an das Modell professionellen Lehrerwissens und an das Konzept professioneller Lerngemeinschaften an (vgl. die Ausführungen zu „Demokratie lernen und leben“ ab S. 105). Es ging darum, die gemeinsame Reflexion und die wechselseitige Analyse von Unterricht zu erleichtern – ein Aspekt von Professionalität, der, wie u.a. die Untersuchungen zur Lehrkooperation im Projekt PEB zeigen (S. 98), im Berufsalltag kaum realisiert wird.

Die Fortbildung wurde als kombinierte Online- und Präsenzfortbildung konzipiert und durchgeführt und erstreckte sich über einen Zeitraum von einem Jahr. Die Lehrpersonen arbeiteten – auch in der virtuellen Zusammenarbeit über das Internet – mit eigenen und fremden Unterrichtsvideos, die es ihnen ermöglichten, an konkrete Unterrichtserfahrungen anzuknüpfen.

Die formative Evaluation²¹ zeigte, dass alle Lehrpersonen den Lernertrag dieser Fortbildungen höher einschätzten als den bisheriger Veranstaltungen, an denen sie teilgenommen hatten. Sie hielten Workshop- wie Online-Phasen für produktiv, maßen den Workshop-Phasen jedoch einen höheren Lernnutzen zu. Die verfügbaren Daten zur Veränderung von Wissen und Einstellungen der Lehrkräfte werden derzeit mit qualitativen und quantitativen Methoden ausgewertet.

20 Vgl. Lipowsky 2004

21 Vgl. Ratzka, Krammer & Lipowsky (2005) sowie Ratzka, Lipowsky, Krammer & Pauli (2005).

Fächerübergreifende Problemlösekompetenz: Messung und Bedingungsanalyse (PISA 2000/2003)

Das Projekt

Die OECD hatte schon in den 1990er Jahren im Kontext des PISA-Programms von international renommierten Experten wie Helmut Fend, Jules Peschar, Uri Trier und Franz Weinert prüfen lassen, inwieweit neben der Literalität, d.h. dem kompetenten Umgang mit kulturellen Werkzeugen (Texten, mathematischen Modellen und naturwissenschaftlichen Konzepten), auch fachunabhängige bzw. fächerübergreifende *cross-curricular competencies* getestet werden könnten. Einer der dabei vorgeschlagenen Bereiche war das Problemlösen. Die Ergänzung durch einen Problemlösetest entsprach der Grundidee von PISA, zentrale „life skills“ zu erfassen, die für die Bewältigung schulischer, aber auch lebensweltlicher und beruflicher Anforderungen relevant sind, wie sie auf Jugendliche am Ende der Pflichtschulzeit zukommen.

In Deutschland waren entsprechende Überlegungen zuvor anlässlich der Debatte um „Schlüsselqualifikationen“ aufgekommen, bei der es letztlich darum ging, grundlegende Kompetenzen zu identifizieren und messbar zu machen, durch die man unterschiedlichste akademische und berufliche Anforderungssituationen bewältigen kann. Problemlösen rangierte unter den Leistungsbereichen, denen eine solche Schlüsselfunktion zugesprochen wurde, mit an erster Stelle. So entstand Mitte der 1990er Jahre als Beitrag zur Hamburger Schulleistungsstudie LAU unter Leitung von Eckhard Klieme ein erster „Problemlösetest“, der später von Reeß, Klieme, Zabal und anderen für den internationalen Adult Literacy and Life Skills Survey adaptiert wurde.

Bei diesem Problemlösetest in Gestalt sog. „Projektaufgaben“ handelte es sich um eine besondere Form „handlungsorientierter Diagnostik“: Ein „Projekt“ wie z.B. die Organisation eines Klassenfestes wird in mehrere Arbeitsschritte aufgliedert (Ziele klären – Infor-

mationen beschaffen – Planen – Entscheiden und Ausführen – Bewerten), zu denen jeweils einzelne Aufgaben gestellt werden. Der Test misst im Wesentlichen die Fähigkeit, Informationen zu erfassen, zu ordnen, aus unterschiedlichen Perspektiven zu bewerten und – unter Berücksichtigung multipler Zielsetzungen – Entscheidungen abzuleiten.

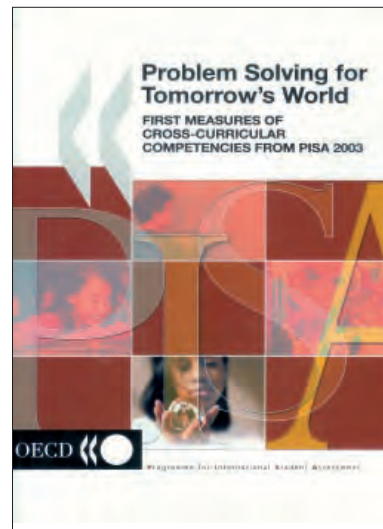
Im Rahmen von PISA 2000 wurde eine nationale Expertengruppe²² gegründet, die die sen und weit ere, auch computergestützte Instrumente für die PISA-Ergänzung in Deutschland weiterentwickeln sollte. In die PISA-Haupterhebung 2000 g ing en dann ein Test mit „Projektaufgaben“, eine Gruppen-Problemlöseaufgabe und – in einer Teilstichprobe von ca. 800 Schülerinnen



und Schülern – ein computergestütztes Verfahren ein. Die Auswertungen dieser Testkomponenten wurde nun im Berichtszeitraum in Buchform vorgelegt²³.

²² Mitglieder waren Eckhard Klieme (Sprecher) sowie Detlev Leutner, Peter Frensch, Joachim Funke, Peter Reimann und Joachim Wirth

²³ Klieme, Leutner & Wirth, 2005. Im DIPF war auch Johannes Hartig an Auswertungen und Publikation beteiligt.



Erfahrungen der deutschen PISA 2000-Erweiterung waren mittlerweile auch in das internationale PISA-Programm eingeflossen. PISA 2003 enthielt auf internationaler Ebene einen Test zur *cross-curricular problem solving competence*. Das DIPF war an der Entwicklung und Auswertung des Tests auf internationaler Ebene für die OECD beteiligt²⁴, während im deutschen Kontext Prof. Dr. Detlev Leutner (Univ. Essen) die Federführung übernahm²⁵.

Forschungsfragen

Problemlösendes Denken und Handeln ist zwar seit Jahrzehnten ein zentrales Thema psychologischer Forschung, aber diese Forschung fand überwiegend im Labor statt und verwendete spezielle experimentelle Aufgaben, von Denksportaufgaben bis zur Steuerung hoch vernetzter Computersimulationen. Relativ unklar war, ob sich Problemlösekompetenz als Disposition definieren und über Tests erfassen lässt, zumal fächer-

²⁴ Vgl. Klieme 2004, Klieme & Hartig 2004; Dossey et al. 2004

²⁵ Vgl. Leutner, Klieme, Meyer & Wirth, 2004, 2005.

übergreifend oder cross-curricular, also unabhängig von konkreten Gegenstands- und Erfahrungsbereichen.

Die Expertengruppe für PISA 2000 trat mit dem Ziel an, zu prüfen, inwieweit durch Adaptation experimenteller Paradigmen der psychologischen Problemlöseforschung und/oder auf der Basis psychodiagnostischer Entwicklungen Problemlösetests für eine Schulleistungsstudie wie PISA erstellt werden können. Dabei sollten prozessbezogene, dynamische – am besten computersimulierte – Aufgaben verwendet werden, aber auch schriftliche Aufgaben ohne Routine-Charakter, die so weit wie möglich den Kriterien der Komplexität („higher level“), der Authentizität und der Integration verschiedener Teilfähigkeiten entsprechen. Der letztgenannte Typus des Problemlösens wurde in Abgrenzung zum „dynamischen“ Problemlösen „analytisches“ Problemlösen genannt.

- Beim *analytischen Problemlösen* werden die Ausgangslage und die sich daraus ergebende Problemstellung, oft unter Nutzung von Grafiken und Abbildungen, verbal beschrieben, und sowohl die Ausgangslage wie auch die Problemstellung verändern sich in der Regel nicht im Verlauf des Problemlöseprozesses. Alle relevanten Informationen sind von Beginn an entweder explizit gegeben oder können durch schlussfolgerndes Denken abgeleitet werden. Die Hauptanforderung besteht demgemäß in der Analyse gegebener und daraus erschließbarer Informationen sowie im Entwickeln einer Lösung. Diese Aufgabenstellungen lassen sich mit Papier und Bleistift umsetzen, z.B. in den oben genannten „Projektaufgaben“.
- Beim *dynamischen Problemlösen* dagegen sind nicht alle zur Lösung erforderlichen Informationen vorgegeben, und sie lassen sich auch nicht vollständig schlussfolgernd ableiten. Stattdessen muss der Problemlöser in die Problemsituation eingreifen, die daraus resultierenden Situationsveränderungen beobachten und aus den Beobachtungen Schlussfolgerungen ableiten. Typisches alltägliches Beispiel ist der Fahrkartenautomat, an dem man eine Fahrkarte kurzfristig lösen muss, ohne vorher eine Bedienungsanleitung studieren zu können. Zur

Erfassung von Kompetenz auf dem Gebiet des dynamischen Problemlösens sind computersimulierte dynamische Systeme erforderlich, wie sie in der Forschung zum komplexen Problemlösen üblich sind. Dabei wird häufig zwischen einer Phase des Wissenserwerbs in Interaktion mit dem System und einer Phase der Wissensanwendung, bei der das System zielgerichtet gesteuert wird, unterschieden.

Die Expertengruppe teilte von Anfang an nicht den Glauben vieler Pädagogen an die „Existenz“ einer allgemeinen, fächer- und situationsübergreifenden Problemlösekompetenz, die es nur noch durch kreative Testaufgaben zu identifizieren gelte. Vielmehr stellte sie sich die Aufgabe, im Zusammenhang mit der konkreten Testentwicklung für PISA folgende Fragen zu beantworten:

- Lassen sich die beiden Aspekte von Problemlösekompetenz durch praktikable und auch psychometrisch hinreichend geeignete Instrumente messen und somit als Leistungsdimensionen (im Sinne der Testtheorie) darstellen?
- Konvergieren analytische und dynamische Aspekte der Problemlösekompetenz, ohne jedoch als identisch angesehen werden zu müssen? (Dies ist die Frage nach der konvergenten Validität von Messinstrumenten, die theoretisch ähnliche Konstrukte erfassen.)
- Lässt sich fächerübergreifendes Problemlösen von Intelligenz und von fachlichen Kompetenzen empirisch abgrenzen? (Dies ist die Frage nach der diskriminanten Validität von Messinstrumenten, die theoretisch unterschiedliche Konstrukte erfassen.)
- Gehen interindividuelle Unterschiede der Problemlösekompetenz zwischen Schülerinnen und Schülern eher zu Lasten persönlicher (kognitiver und sozio-ökonomischer) oder eher zu Lasten schulischer Faktoren?

Die ersten dieser vier Forschungsfragen wurden durch die erfolgreiche Testentwicklung in den verschiedenen o.g. Studien im positiven Sinne beantwortet. Die zweite und die dritte Frage sollen im Folgenden unter Verweis

auf Abb. 5, die vierte Frage sodann unter Bezug auf Abb. 6 beantwortet werden.²⁶

Was messen Problemlösetests und andere PISA-Aufgaben?

Um die Zusammenhangsstruktur zwischen den Aspekten der fächerübergreifenden Problemlösefähigkeit, den fachgebundenen Kompetenzen im Lesen, in der Mathematik und in den Naturwissenschaften sowie der Intelligenz darzustellen, wird in Abb. 5 das Ergebnis einer

multidimensionalen Skalierung vorgestellt. Innerhalb des dynamischen Problemlösens wird zwischen der Fähigkeit zum interaktiven Wissenserwerb und der Fähigkeit zur zielgerichteten Anwendung von Wissen unterschieden. Soweit es die PISA 2000-Skalierung erlaubt, sind auch die fachgebundenen Kompetenzen im Lesen und in Mathematik weiter ausdifferenziert. Die naturwissenschaftliche Grundbildung sowie die Intelligenz (kognitive Grundfähigkeiten, erfasst über figurale Analogien und Wortanalogien als traditionelle *reasoning*-Tests) sind jeweils mit einem Gesamtwert repräsentiert.



Abb. 5: Problemlösekompetenzen im Kontext der übrigen PISA-Teilkompetenzen. Die Abbildung veranschaulicht die Struktur der Korrelationen zwischen den Kompetenzbereichen. Je näher zwei Punkte, desto höher ist ihre Korrelation. (Daten der deutschen PISA 2000-Erweiterung, Abb. aus Wirth, Leutner & Klieme 2005)

26 Die Gruppen-Problemlöseaufgabe kann wegen des speziellen Aufbaus ihrer Daten in dieser Struktur nicht verortet werden; vgl. dazu aber Kunter, Stanat & Klieme 2005.

Es lässt sich eine sog. Radex-Struktur erkennen, wie sie von Guttman als Strukturmodell kognitiver Fähigkeiten eingeführt wurde. In ihrem Zentrum ist die Intelligenz

und um sie herum sind vier große, inhaltlich spezifizierte Kompetenzbereiche angesiedelt: Lesen, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung sowie die fächerübergreifende Problemlösekompetenz. Von innen nach außen nimmt in dieser konzentrischen Struktur die Bedeutung des reinen schlussfolgernden Denkens ab, die Bedeutung spezifischer Fertigkeiten und (Vor-) Kenntnisse zu. Die Fähigkeit, aus neuartigen und dynamischen Situationen zu lernen, hängt mit allen anderen Fähigkeiten – ausgenommen der zielgerichteten Anwendung eben dieses Wissens – weniger eng zusammen als diese untereinander. Das dynamische Problemlösen, insbesondere der interaktive Wissenserwerb, stellt somit eine spezifische, in anderen PISA-Tests nicht abgebildete Kompetenzdimension dar.

Analytisches Problemlösen jedoch hängt stark mit der Lesekompetenz zusammen und hier bei insbesondere mit der Fähigkeit zum textbezogenen Interpretieren; genauso eng ist es mit Intelligenz assoziiert. Insofern scheint das analytische Problemlösen insbesondere Aspekte des schlussfolgernden, interpretativen Denkens abzudecken, was ganz im Sinne der Definition analytischen Problemlösens ist. Es scheint bei der Bearbeitung der Projektaufgaben weniger auf die Nutzung von Wissen, das zuvor in schulischen Fächern wie Mathematik oder den Naturwissenschaften erworben wurde, anzukommen als auf die Fähigkeit, die in der Aufgabenstellung aktuell gegebenen Informationen zu analysieren und darauf aufbauend zu einer Entscheidung bzw. Lösung zu kommen. Insofern scheinen die Projektaufgaben weniger *fächerübergreifende*, sondern vielmehr *fachunabhängige* Aspekte des analytischen Problemlösens zu erfassen.²⁷

Folgende Aussagen lassen sich ableiten: (1) Problemlösen ist kein einheitliches Konstrukt. Es müssen zumindest analytische und dynamische Aspekte des Problemlösens unterschieden werden. (2) Problemlösen und Intelligenz können nicht gleichgesetzt werden. (3)

Analytisches Problemlösen hängt besonders eng mit der Lesekompetenz zusammen und könnte als besondere Form eines Tests zum schlussfolgernden Umgang mit Texten gelten.

Welche Rolle spielen Familien- und Schulkontexte für die Problemlösefähigkeit?

Beim computergestützten dynamischen Problemlösen handelt es sich um einen Kompetenzbereich, der nicht nur andere kognitive Prozesse anspricht als bei Leistungsmessungen mit schriftlichen Aufgabenformaten wie bei PISA, sondern auch deutlich geringere Leistungsunterschiede zwischen Schulen und Schularten aufweist²⁸. Hier scheinen in der Tat Anforderungen gestellt zu werden, die weniger eng an durch das Bildungssystem vermittelte Rahmenbedingungen gebunden sind. Allerdings erwies sich mit Ausnahme computerbezogener Erfahrungen und Interessen auch keiner der hier untersuchten Aspekte des individuellen und familiären Hintergrunds als relevanter Prädiktor für die Leistungen im dynamischen Problemlösen. Die Suche nach spezifischen förderlichen Bedingungen für diese Kompetenz bleibt somit eine offene und interessante Frage. Die Effekte von Computererfahrung und -interesse könnten es zweckmäßig erscheinen lassen, diese Variablen bei weiteren Untersuchungen als Kontrollvariablen zu berücksichtigen.

Für das analytische Problemlösen, d.h. die Leistung bei den schriftlichen Projektaufgaben, konnten zwar verschiedene signifikante Prädiktoren auf individueller und schulischer Ebene identifiziert werden; festzuhalten ist aber, dass analytisches Problemlösen sich hinsichtlich Art und Stärke der schulischen und außerschulischen Einflussfaktoren kaum von der Lesekompetenz und fachbezogeneren Leistungen unterscheidet. Somit liefern die vorgestellten Ergebnisse keine deutlichen Hinweise darauf, dass die Entwicklung von Problemlösen als fächerübergreifender Kompetenz stärker durch andere und vor allem außerschulische Bedingungen bestimmt

27 Dieses Argument wird hier ebenso wie Abb. 10 aus Wirth, Leutner & Klieme 2005; S. 77-81, übernommen.

28 Vgl. Hartig & Klieme 2005 anhand von PISA 2000-Daten

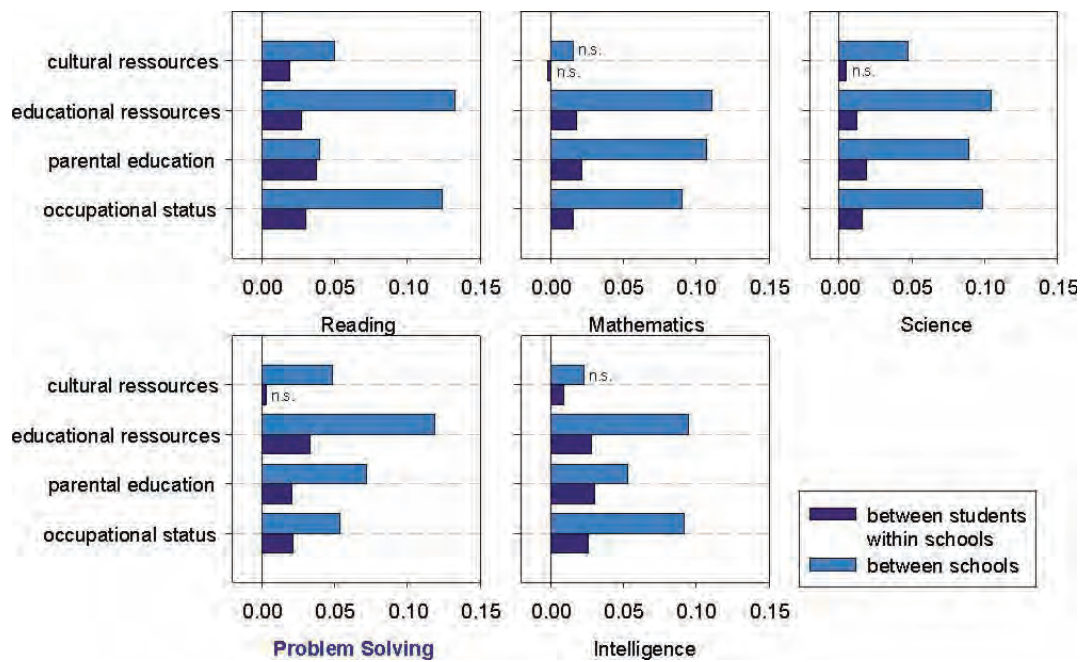


Abb. 6: Effekte von Merkmalen des familiären Hintergrunds auf Problemlöseleistungen auf aggregierter Ebene („between schools“) und auf individueller Ebene innerhalb einer Schule („between students within schools“). (Daten aus PISA 2000; Darstellung aus Johannes Hartig & Eckhard Klieme (2005): Assessment of cross-curricular problem solving with authentic planning and decision-making tasks. Vortrag bei der AERA Conference, Montreal)

wird als die Entwicklung anderer, mehr fachbezogener Kompetenzen.

Die Befunde der Auswertungen zu den PISA-Problemlösetests 2000 und 2003 weisen insgesamt darauf hin, dass Problemlösefähigkeiten, soweit sie mit schriftlichen Verfahren gemessen werden, keine substanzuell neue Information zum Kompetenzprofil von Jugendlichen liefern, die über die Aussagekraft komplexer Lesetests nach Art von PISA und ergänzender *reasoning*-Tests hinausginge; diese Fähigkeiten werden lediglich durch die Einbettung in „Projekte“ neu situiert. Computergestützte Problemlösetests könnten hingegen eine qualitativ neue Art von Kompetenzdiagnostik beinhalten und illustrieren somit den Zusatznutzen technologiebasierter Verfahren.

Perspektiven der Kompetenzdiagnostik im Bildungsbereich (Vorarbeiten für ein DFG-Schwerpunktprogramm und weitere Projekte)

Das Vorhaben

Die Erfahrungen der drei zuvor dargestellten Schulleistungsstudien DESI, „Pythagoras“ und PISA, aber auch die aktuellen Arbeiten mehrerer Länder zur Operationalisierung von Bildungsstandards und die Bemühungen, auf allen Stufen des Bildungssystems verlässliche Indikatoren des „Outputs“ (der Lernergebnisse im weitesten Sinne) zu definieren, haben den Ruf nach wissenschaftlich abgesicherten Verfahren und Instru-

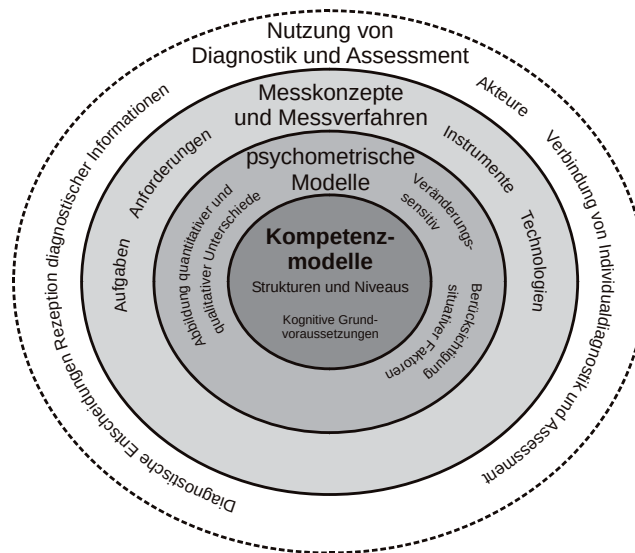


Abb. 7: Arbeitsbereiche des geplanten DFG-Schwerpunktprogramms zur Kompetenzdiagnostik

menten zur Beurteilung der Leistungsfähigkeit von Lernenden bzw. Absolventen in konkreten Anforderungsbereichen verstärkt. Es ist das Verdienst der empirischen Bildungsforschung, kognitionspsychologische und fachdidaktische Grundlagen, psychometrische Modelle sowie konkrete Messverfahren bereitgestellt zu haben, mit denen solche Kompetenzen erfasst werden können. Kompetenzmessung wird auch zur Begründung von pädagogischen Entscheidungen (z.B. Förderempfehlungen) im Einzelfall gefordert. Der Messung von Kompetenzen kommt demnach eine Schlüsselfunktion für die Optimierung von Bildungsprozessen und für die Weiterentwicklung des Bildungswesens zu – wobei allerdings fraglich ist, inwieweit die unterschiedlichen Zwecke von Diagnostik und *assessment* kompatibel oder gar durch ein und dasselbe Messverfahren erfüllbar sind.

Trotz oder vielleicht wegen des akuten Bedarfs wird in Bildungspraxis und Bildungspolitik häufig unterschätzt, wie anspruchsvoll die empirische Erfassung von Kompetenzen aus theoretischer und methodischer Perspektive ist. Die Entwicklung sowohl theoretisch als

auch empirisch fundierter Kompetenzmodelle als Ausgangspunkt für die Entwicklung adäquater Messverfahren stellt – wie z.B. die Erfahrungen in DESI und die Versuche zur Etablierung von fachunabhängigen Problemlösetests belegen – immer noch eine Herausforderung dar.

In dieser Situation hat die Arbeitseinheit gemeinsam mit DFG-erfahrenen Forschern aus Erziehungswissenschaft, Fachdidaktiken und verschiedenen Teildisziplinen der Psychologie Ideen für ein Schwerpunktprogramm der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) entwickelt, das auf international anschlussfähigem Niveau die Grundlagen der Messung von Lernvoraussetzungen und Lernergebnissen aufarbeiten und vertiefen soll. Initiatoren waren – in Fortsetzung der beim Thema Problemlösedagnostik begonnenen Zusammenarbeit – Professor Dr. Detlev Leutner (Instruktionspsychologie, Univ. Essen) und das DIPF²⁹. Einem ers-

29 Eckhard Klieme, unterstützt vor allem durch Johannes Har tig

ten Aufruf folgend, wurden im Herbst 2005 etwa 150 Projektskizzen eingereicht, an deren Formulierung fast 300 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus verschiedenen Fachdisziplinen beteiligt waren. E. Klieme und D. Leutner haben daraufhin im November 2005 bei der DFG ein Programm mit dem Titel „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“ beantragt.³⁰

Das Schwerpunktprogramm soll Experten auf den Gebieten bereichsspezifischer Kompetenzen mit Experten auf dem Gebiet des Messens und Testens zusammenbringen. Ziel ist es, Kompetenzstruktur- und Kompetenzentwicklungsmodelle zu erarbeiten, anhand derer sich valide und faire Messinstrumente konstruieren lassen. Die zentralen Fragestellungen gliedern sich in vier aufeinander aufbauende Bereiche (vgl. Abb. 7). Im Kern steht die Entwicklung und empirische Prüfung theoretischer Kompetenzmodelle, die durch psychometrische Messmodelle ergänzt werden, die wiederum in die Konstruktion von Messverfahren zur empirischen Erfassung von Kompetenzen münden. Fragen zur Nutzung der Informationen aus kompetenzorientierter Diagnostik und kompetenzorientierten Assessments runden das wissenschaftliche Programm ab.

30 Das Programm wurde inzwischen (Mai 2006) vom Senat der DFG gebilligt und wird voraussichtlich im Frühjahr 2007 starten; die Koordination soll beim DIPF liegen. Der Antragstext wurde in der Zeitschrift für Pädagogik, in der Zeitschrift für Pädagogische Psychologie sowie durch das DIPF selbst unter www.kompetenzdiagnostik.de veröffentlicht.

Fragestellungen des geplanten DFG-Schwerpunktprogramms

Folgende Leitfragen charakterisieren die vier Bereiche:

Leitfrage 1: Wie lassen sich Kompetenzen, unter Berücksichtigung ihres Bezugs auf Anforderungen in spezifischen Situationen, angemessen modellieren?

Den Kernbereich des Schwerpunktprogramms bildet die erziehungswissenschaftlich, fachdidaktisch und/oder kognitionspsychologisch begründete Formulierung *theoretischer Kompetenzmodelle*. Diese Modelle müssen dem kontextualisierten Charakter von Kompetenzen gerecht werden, indem sie fach- und situationsspezifische Anforderungen in abgrenzbaren Lern- und Handlungsbereichen definieren und zugleich die individuellen Voraussetzungen für ein erfolgreiches Handeln in diesen Situationen beschreiben. Bei der Beschreibung von Kompetenzstrukturen und Kompetenzniveaus müssen sowohl personen- als auch situationsspezifische Komponenten simultan berücksichtigt werden. Eine zusätzliche Anforderung an theoretische Modelle ist die Abbildung von Entwicklungsverläufen und von Kompetenzerwerbsprozessen in pädagogischen Handlungsfeldern. Mit den Herausforderungen der theoretischen Formulierung von Kompetenzmodellen ist schließlich auch die Frage verbunden, wie diese Modelle empirisch angemessen auf ihre Gültigkeit überprüft werden können.

Leitfrage 2: Wie lassen sich theoretische Kompetenzmodelle in psychometrischen Modellen abbilden, um die Kompetenzkonstrukte einer differenziellen Erfassung zugänglich zu machen?

Die bereits auf theoretischer Ebene bestehende Herausforderung, der kontextualisierten Natur von Kom-

petenzen gerecht zu werden, hat ihre Entsprechung bei der Spezifikation *psychometrischer Messmodelle* (vorzugsweise auf Basis von Modellen mit latenten Variablen). Neben der Modellierung latenter Variablen auf Personenebene sollen auch situationsspezifische Faktoren in die verwendeten Messmodelle einbezogen werden. Die Entwicklung psychometrischer Methoden soll im Schwerpunktprogramm (SPP) gefördert werden, wenn diese Methoden sich explizit auf die spezifischen Anforderungen der Messung von Kompetenzen beziehen und/oder der Umsetzung eines neuen domänenspezifischen theoretischen Modells dienen.

Leitfrage 3: Wie lassen sich Kompetenzmodelle und darauf basierende psychometrische Modelle in konkrete empirische Messverfahren übertragen?

Die *Messung von Kompetenzen* kann mit standardisierten Testverfahren erfolgen, wie sie insbesondere zur Bearbeitung primär wissenschaftlicher Fragestellungen, zur pädagogischen Diagnostik oder in Large-Scale-Assessments eingesetzt werden. Ebenso kann die Erfassung von Kompetenzen aber auch über systematische Beobachtungen in Bildungsprozessen erfolgen, wie sie z.B. in Videostudien vorgenommen werden. Die Entwicklung von Messinstrumenten soll im SPP nur gefördert werden, wenn sie der Entwicklung oder Erprobung innovativer theoretischer und/oder psychometrischer Modelle dient. Nicht gefördert werden soll die Entwicklung von Instrumenten, die bereits etablierte Konstrukte mit bereits etablierten Methoden erfassen.

Leitfrage 4: Welche Arten von Informationen aus Kompetenzmessungen können von Akteuren im Bildungswesen auf welche Weise genutzt werden?

Projekte zu Fragen der *Nutzung von Informationen aus kompetenzorientierter Diagnostik und kompetenzorientierten Assessments* sollen untersuchen, unter welchen Bedingungen modellbasierte Kompetenzmessung auch in der pädagogischen Praxis zu fundierteren und prä-

ziseren pädagogischen oder bildungspolitischen Entscheidungen beiträgt. Fragestellungen in diesem Bereich stehen nicht im Zentrum des SPP; Projekte in diesem Bereich müssen daher innovative Ansätze aus den anderen Bereichen (Theorie, Psychometrie, Messtechnologie) einbeziehen. Nicht gefördert werden sollen z.B. Projekte, die sich mit der Nutzung diagnostischer Informationen befassen, die mit bereits etablierten Messkonzepten und -instrumenten gewonnen werden.

Vorbereitende und begleitende Arbeiten im DIPF; Projekt EBAFLS

Parallel zum DFG-Schwerpunktprogramm und mit diesem soweit als möglich koordiniert will das BMBF ein Förderprogramm für anwendungsbezogene Arbeiten der technologiebasierten Kompetenzdiagnostik auflegen. Durch eine zentrale Plattform nach dem „open source“-Ansatz soll Wissenschaftlern die Möglichkeit gegeben werden, sich bei der Gestaltung, und Implementierung diagnostischer Verfahren aktuellen technischen know-hows zu bedienen, unter anderem, um die mit computergestütztem Testen verbundenen Skalierungs- und Auswertungsprobleme (adaptive Testen, Codierung von interaktiven Antwortsequenzen u.a.) professionell lösen zu können. Voraussichtlich wird am Informationszentrum Bildung des DIPF in Abstimmung mit der Arbeitseinheit „Bildungsqualität und Evaluation“ eine Unterstützungsgruppe für einschlägige technische und psychometrische Fragen aufgebaut werden.

Zur Vorbereitung dieser Aktivitäten hat das BMBF der Arbeitseinheit Mittel für 2005/06 zur Verfügung gestellt. Sie dienen dazu, (a) ein Sammelwerk zum Stand der Kompetenzdiagnostik mit international anerkannter Autorenschaft herauszugeben, (b) darauf aufbauend, eine Expertise zu technologiebasierten Ansätzen der Diagnostik im Bildungsbereich vorzulegen und (c) Wissenschaftler aus verschiedenen Anwendungsfeldern, die sich mit Kompetenzdiagnostik

befassen, in Workshops mit neueren psychologischen und technologischen Ansätzen vertraut zu machen und Netzwerke aufzubauen.³¹ Diese Tätigkeiten wurden im DIPF mit der Vorbereitung des DFG-Schwerpunktprogramms koordiniert. Zudem wurden vielfältige Arbeitskontakte mit europäischen und amerikanischen Wissenschaftlern auf diesem Feld hergestellt.

Auf dem Feld der Diagnostik sprachlicher Kompetenzen ist das DIPF – unter Nutzung von Erfahrungen des DESI-Projekts – bereits einige Schritte weiter gegangen. Hermann-Günter Hesse vertritt Deutschland in der europäisch zusammengesetzten Projektgruppe des von Cito (Niederlande) koordinierten und EU-finanzierten Projekts „European Bank of Anchor Items for Foreign Language Skills (EBAFLS)“.³² Ziel des Projekts ist es, basierend auf den Niveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) Ankeritems in mehreren Sprachen zusammenzustellen. Als Ergebnis des EBAFLS Projekts wird die Erstellung einer Itembank angestrebt, die Items zur Messung von Fremdsprachenkompetenzen enthält. Diese Itembank kann dann in ganz Europa dazu genutzt werden, nationale Fremdsprachentests an den GER anzubinden. Hierdurch wird die Messung von Fremdsprachenkompetenz transparent, reliabel und valide und die europäischen Fremdsprachenzertifikate und Diplome werden unter einander vergleichbar sein.

Das Projekt ist für Schüler am Ende ihrer vorgeschriebenen schulischen Ausbildung ausgerichtet und fokussiert zugleich auf das GER-Niveau B1 (sog. threshold level). Die Items, die im Zuge des Projekts gesammelt und validiert werden, stammen von Teilnehmern aus Deutschland, Frankreich, Luxemburg, den Niederlanden, Spanien, Schottland, Schweden

31 Wissenschaftliche Mitarbeit: Astrid Jurecka (bis 31.12.05) und Nina Jude

32 Wissenschaftliche Mitarbeit: Dominique Dahl und Astrid Jurecka

und Ungarn. Die Items wurden vor ihrer Aufnahme in den EBAFLS Pretest-Itempool bereits in nationalen Erhebungsverfahren empirisch überprüft und für gut befunden. Die Items decken die Kompetenzen Lesen und Hörverstehen in drei Zielsprachen ab: Französisch, Englisch und Deutsch.

In Absprache mit dem DESI Konsortium und der KMK steuert das DIPF aus dem DESI Projekt Englisch-Items für die Erprobung in EBAFLS bei. Hierdurch wird eine validierte Verknüpfung der DESI Englisch Hörverstehens- und Leseitems mit dem GER ermöglicht und zudem ihre Einsetzbarkeit in sieben anderen europäischen Ländern überprüft.

Der nationale Teil des Projekts wird vom BMBF kofinanziert. Hierin stellen die Sprachkompetenzen von Immigranten eine wichtige Komponente dar. In diesem Projekt wird in Deutschland erstmalig der Versuch unternommen, Zusammenhänge zwischen muttersprachlicher Kompetenz, Deutschkenntnissen und Fremdspracherwerb auf einer testtheoretisch begründeten Basis zu untersuchen. Entsprechende empirische Erhebungen sind für 2006 vorgesehen.

Die breiten Erfahrungen der Arbeitseinheit im Bereich der Kompetenzmessung und -modellierung führen auch immer wieder zu Anfragen bzgl. Beratung, Kooperation und Weiterbildung. Die Arbeitseinheit sieht hier einen wichtigen Forschungs- und Serviceschwerpunkt, der jedoch stets an die zentralen Fragestellungen der Schulforschung angekoppelt bleiben soll.

Lehrerkooperation: ein zentraler Faktor der Schulqualität (Pädagogische Entwicklungsbilanzen, PEB)

Das Projekt

Die Pädagogischen Entwicklungsbilanzen sind ein Serviceangebot des DIPF zur Selbstevaluation pädagogischer Institutionen für Schulen und andere Ein-

richtungen³³. Auf der Basis von wissenschaftlich abgesicherten Befragungsinstrumenten erhalten die teilnehmenden Institutionen ein repräsentatives Meinungsbild, welches unterschiedliche Perspektiven einschließt. Das Projekt gliedert sich in drei Komponenten:

- Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Schulen (PEB/Schulen; Befragung der Lehrkräfte mit einer Mindestbeteiligungsquote von 75 %, dazu Befragung der Schülerinnen und Schüler mindestens einer gesamten Jahrgangsstufe sowie aller Elternvertreter);
- Entwicklungsbilanzen in Staatlichen Schulämtern (EBIS) unter Beteiligung aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eines Staatlichen Schulamtes und aller Schulleiter im jeweiligen Amtsbereich;
- Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Studienseminaren (PEB-Sem), bei denen alle Referendarinnen und Referendare, alle Ausbilderinnen und Ausbilder eines Studienseminars sowie Mentoren in der gleichen Anzahl wie Ausbilder befragt werden.

Das Projekt wurde an hessischen Schulen ab dem Schuljahr 1997/98 zunächst in Form freiwilliger „Arbeitsplatzuntersuchungen (APU)“ durchgeführt. In den Jahren 2004 und 2005 wurde es durch eine Fortsetzung des Vertrags mit dem Hessischen Kultusministerium in allen Staatlichen Schulämtern, allen Studienseminaren und Schulen in ausgewählten Regionen durchgeführt.

Das Teilprojekt PEB/Schulen Hessen läuft 2006 aus. Einige Komponenten werden von der regulären Schul-

inspektion des Landes übernommen; unabhängig davon wird das DIPF die Befragung möglicherweise als Verfahren einer freiwilligen internen Schulevaluation anbieten. PEB-Sem und EBIS werden nach Abschluss einer ersten Erhebungsrunde im Land Hessen möglicherweise in modifizierter Form fortgeführt.

Die Fragebogen für die PEB in Schulen wurden im Berichtszeitraum auf der Basis eines Skalenhandbuchs³⁴ systematisch überarbeitet. Damit haben diese Instrumente einen unmittelbaren Bezug zur theoriegeleiteten Schulwirksamkeitsforschung. Hinsichtlich des Leseverständnisses wurden die Schülerfragebogen insbesondere in mehreren Klassen von Grundschulen und Hauptschulen überprüft, wobei es keine Zeit- oder Verständnisprobleme gab. Insbesondere die Bewertung der Unterrichtsqualität in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch (Klassenstufe 8) durch die Schülerinnen und Schüler selbst – auf der Grundlage von Fragebogenskalen, die u.a. in den Projekten DESI und Pythagoras erprobt wurden – erweitert das Instrumentarium und ermöglicht einen vertieften Einblick in die Prozessqualität im Kernbereich der Schulen. Auch das Rückmeldeverfahren wurde systematisch überarbeitet. Eine automatisierte Prozedur liefert für jede Schule einen detaillierten, aber übersichtlich dargestellten Bericht, der zum einen die Perspektiven verschiedener Gruppen innerhalb der Institution systematisch vergleicht und zum anderen auf der Basis eines Vergleichs mit Schulen derselben Schulart Entwicklungsbedarfe im Sinne auffälliger Abweichungen identifiziert.

Daten der PEB werden am DIPF in breitem Umfang für wissenschaftliche Analysen genutzt, beispielsweise zu Fragen der Lehrerbildung³⁵; Analysen auf der Grundlage der hessenweiten Vollerhebung und

33 Verantwortlich im DIPF: Peter Döbrich. An der Entwicklung von Untersuchungskonzepten und Skalen waren für PEB-Sem Hermann Josef Abs und für PEB/Schulen Brigitte Steinert maßgeblich beteiligt. An EBIS arbeitete Jutta Laukart im Rahmen ihres Dissertationsprojekts mit. Das neue Rückmeldeverfahren für Schulen entwickelten Marius Gerecht (im Rahmen einer Diplomarbeit an der Goethe-Universität) und Henning Reh (Mannheim Research Company) gemeinsam mit Peter Döbrich. PEB-Sem und EBIS werden durch Beiräte begleitet, denen Praxisvertreter und namhafte Wissenschaftler angehören.

34 Steinert, B. et al.: Skalen zur Schulqualität. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Arbeitsplatzuntersuchung (APU) und Pädagogische Entwicklungsbilanz (PEB). DIPF: Frankfurt am Main 2003

35 Abs 2005c,d; Abs, Döbrich, Vögele & Klieme 2005; Döbrich & Abs 2004 sowie Vorträge von H. J. Abs, P. Döbrich und E. Klieme auf verschiedenen Fachtagungen.

der Abschlussbericht werden dazu 2007 weitere Erkenntnisse erbringen. Ergebnisse der schulbezogenen Evaluationsarbeit wurden unter Einbeziehung von Daten des hessischen Mathematikwettbewerbs sekundäranalytisch ausgewertet³⁶. PEB-Instrumente wurden auch im Kanton Zürich³⁷ eingesetzt, woraus sich Möglichkeiten eines Ländervergleichs ergaben.

Analysen zur Lehrerverkooperation

Die Bedeutung der Lehrerverkooperation ist in der Praxis der Schulentwicklung kaum strittig. Die theoretische Konzeptualisierung und empirische Erfassung und Befundlage sind dagegen keineswegs so klar. In den Schulleistungs- und Schulentwicklungsstudien wird die Lehrerverkooperation meist nur in Teilaspekten und zu deskriptiven Zwecken erfasst. Es dominieren Fragen nach der Häufigkeit von Lehrerkonferenzen und Gesprächen über pädagogische Themen, nach dem Arbeitsethos und dem Zusammenhalt unter den Lehrkräften und ggf. noch nach der institutionalisierten Absicherung einzelner Kooperationsaktivitäten, die in Deutschland wie auch in anderen europäischen Ländern selten gegeben ist³⁸. Solange nur Aspekte der internen Arbeitsorganisation erhoben, aber die spezifischen Anforderungen an die Lehrerverkooperation im Hinblick auf die Lehr- und Lernkultur, Lehrerverprofessionalität und das kumulative Lernen von Schülerinnen und Schülern nicht systematisch erfasst werden, werden die empirischen Ergebnisse zur Lehrerverkooperation als schulisches Prozessmerkmal inkonsistent bleiben.

36 Steinert 2005, Klieme 2005c; Klieme, Döbrich, Steinert, Ciompa & Gerecht 2005; Schweizer & Klieme 2005; weitere im Berichtszeitraum erarbeitete Publikationen sind 2006 erschienen.

37 Maag Merki und Mitarbeiter 2005

38 Vgl. Radisch & Steinert 2005 anhand von Daten der internationalen PIRLS/IGLU-Studie

Unter Verwendung von Items und Daten der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen aus Sekundarschulen in Hessen und im Kanton Zürich wurden daher folgende Fragen bearbeitet³⁹:

- Wie können Niveaustufen der Lehrerverkooperation – analog zur Ermittlung von Kompetenzstufen in der Schulleistungsforschung – kriterienorientiert identifiziert und theoretisch, unter Bezug auf Aspekte der Schul-, Personal- und Unterrichtsorganisation und -gestaltung interpretiert werden?
- Ist das erreichte Niveau der Lehrerverkooperation eher von schulorganisatorischen und programmatischen Bedingungen abhängig – wie sie etwa in unterschiedlichen Schulformen ihren Ausdruck finden –, oder von allgemeineren (schul-)kulturellen und bildungspolitischen Bedingungen, wie sie sich etwa im Ländervergleich Deutschland/Schweiz zeigen?
- Lässt sich ein Effekt von Lehrerverkooperation auf das Lernen der Schüler zeigen, und wenn ja, wie kann dieser Effekt im Rahmen des Angebots-Nutzungs-Paradigmas erklärt werden?

Theoretisch lassen sich steigende Anforderungen an Lehrerverkooperation entsprechend der funktionalen Differenzierung von Schulen als Zunahme an bereichsübergreifender Koordination, wechselseitiger Abstimmung, Transparenz und Adaptivität definieren. Auf dieser Basis können die mittels Item-Response-Theorie skalierten PEB-Kooperationsitems tatsächlich vier Niveaustufen der Lehrerverkooperation zugeordnet werden, die – mit einem fünften Typ („Fragmentierung“), bei dem keines der Kooperationskriterien im nennenswerten Umfang erfüllt ist – kriterial im Sinne dieser Theorie beschreibbar sind (vgl. Tab. 5). Ob die se

39 Inzwischen publiziert: Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbeher, U & Kunz, A. (2006). Lehrerverkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 52/2, S. 185-204.

Zunahme des systematischen, wechselseitig adaptiven und integrierten Lehrerhandelns durch Lehrerkoooperation im Kollegium	
<i>Integration:</i> systematisches Zielkonzept und abgestimmtes Lehrerhandeln; Transparenz und wechselseitige Adaptivität im Unterrichtshandeln, systematische Beobachtung von Lehrerhandeln und Lernentwicklungen, Selbst- und Fremdevaluation, systematische Fortbildung <i>Interaktion:</i> detailliertes Zielkonzept, umfassend abgestimmtes Lehrerhandeln innerhalb und zwischen Jahrgangsstufen und Fächern; umfassende Kooperation bei Unterrichtsplanung und -durchführung; wechselseitige Beratung fachlicher und überfachlicher Inhalte, Didaktik, Diagnostik; umfassende Fortbildung <i>Koordination:</i> globales Zielkonzept, umfassende Information, fachspezifisch abgestimmtes Lehrerhandeln, partielle Kooperation zur Planung und Durchführung des Unterrichts, Austausch über Fachinhalte und -didaktik, Notenmaßstäbe; Selbstevaluation, individuelle und schulinterne Fortbildung. <i>Differenzierung:</i> globales Zielkonzept, formal geregelte Information, fach- und jahrgangsspezifisch abgestimmtes Lehrerhandeln und Kooperation bei Unterrichtsvorbereitung; formeller Austausch über Curricula, Fachinhalte und Noten; Selbstberichte über Lehrerhandeln, individuelle Fortbildung. <i>Fragmentierung:</i> unklare Zielkonzeption, isoliertes, wenig abgestimmtes Lehrerhandeln, vereinzelt fachlicher Austausch und individuelle Fortbildung.	Gegenseitige Unterrichtsbesuche sind ein selbstverständlicher Teil unserer Arbeit (1.9%). Wir haben eine fächerübergreifende Zusammenarbeit, die sich an gemeinsamen Themen orientiert (20.3%). Die Ergebnisse aus Arbeitsgruppen werden regelmäßig bekannt gegeben (41.1%). Wir haben eine gute fachspezifische Zusammenarbeit (84.8%). Die Anforderung keines Items wird erfüllt.
Abnahme des systematischen, wechselseitig adaptiven und integrierten Lehrerhandelns durch Lehrerkoooperation im Kollegium	

Tabelle 5: Niveaustufen der Lehrerkoooperation nach Anforderungsmerkmalen und Itembeispielen

Stufen nur unterschiedlich ausgeprägtes Kooperationsverhalten im Querschnittsvergleich beschreiben oder ob Einzelschulen diese Stufen im Sinne von Entwicklungsstufen durchlaufen, ließe sich allerdings erst im Längsschnitt untersuchen (siehe unten).

Als zentrale Restriktion für die Lehrerkoooperation wird in der Schulentwicklungsforschung die zelluläre Struktur der Schule hervorgehoben, die Individualismus und Kurzfristigkeit im Handeln von Lehrkräften begünstigt und konsistentes professionelles Handeln von Lehrkräften in Schule und Unterricht erschwert. Daraus

ergeben sich zwei Hypothesen, die anhand der PEB-Daten überprüft werden können:

- (I) Wenn die genannte strukturelle Bedingung von entscheidender Bedeutung für Lehrerkoooperation ist, sollten sich an Gymnasien und Nicht-Gymnasien empirisch unterschiedliche Kooperationsniveaus zeigen. Die Schulartzugehörigkeit dient dabei als Indikator für die spezifische Organisationsstruktur von Schulen, die sich hinsichtlich der Differenzierung des Fachunterrichts und der kognitiven Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler systematisch unterscheiden.

(II) Da die Binnenstruktur und das Anspruchsniveau von Gymnasien in Deutschland und in der deutschsprachigen Schweiz vergleichbar sind, müssten die Verteilungen der Kooperationsniveaus der Gymnasien in Hessen und im Kanton Zürich ähnlich sein, wenn sie die zentralen Bedingungen für Lehrerk Kooperation wären.

Hypothese (I) wird anhand der PEB-Daten aus 150 hessischen Sekundarschulen nur tendenziell bestätigt. Zwar verbleiben die Lehrerkollegien in den Gymnasien häufiger auf der Stufe der Differenzierung (68 % vs. 51 %) oder der Fragmentierung (15 % vs. 9 %) als in den Nicht-Gymnasien. Die Mittelwertunterschiede in den Kooperationsniveaus zwischen den Gymnasien und den übrigen Sekundarschulen sind allerdings mit einer Effektstärke von $\eta^2 = 0.04$ sehr klein und somit von geringer praktischer Bedeutung, auch wenn der statistische Test auf dem 5% Niveau noch signifikant ausfällt.

Hypothese (II) wird, wie Abb. 8 illustriert, eindeutig falsifiziert, denn es zeigen sich deutliche Unterschiede

in der Lehrerk Kooperation zwischen den hessischen und zürcherischen Gymnasien. Der Zustand der Fragmentierung kommt an den Gymnasien im Kanton Zürich nicht vor. Das in Hessen dominierende Kooperationsmuster bereichsspezifischer Zusammenarbeit findet sich dort weitaus seltener. Während in den hessischen Gymnasien die interaktive und integrierte Lehrerk Kooperation im Kollegium eher die Ausnahme ist, ist sie an zürcherischen Gymnasien eher die Regel. Die Länderunterschiede in den Kooperationsniveaus sind statistisch signifikant und – trotz der geringen Zahl der zürcherischen Gymnasien ($n=8$) – praktisch sehr bedeutsam ($\eta^2 = 0.35$).

Lehrerk Kooperation in Gymnasien ist danach weniger von organisatorischen und programmatischen Bedingungen geprägt als vielfach angenommen wird. Die Länderunterschiede zwischen Hessen und Zürich deuten vielmehr darauf hin, dass für die Lehrerk Kooperation auch andere Merkmale der Schulkultur und des bildungspolitischen Schulumfeldes bedeutsam sind.

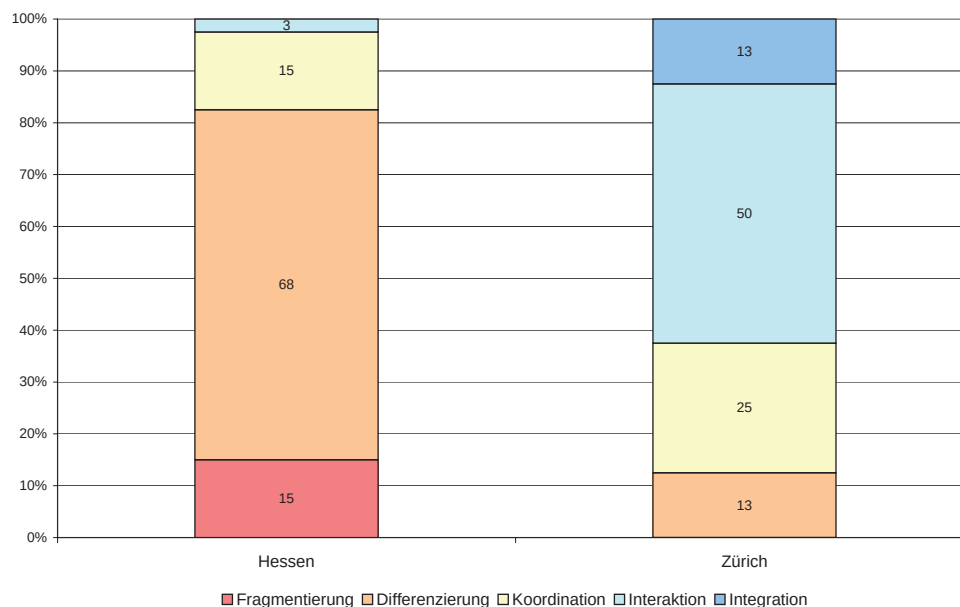


Abb. 8: Niveaustufen der Lehrerk Kooperation in Gymnasien in Hessen und im Kanton Zürich

Wie „wirkt“ Lehrerkooperation?

Aus schultheoretischer Sicht steht hinter Analysen der obigen Art die Frage, inwieweit institutionelle Praktiken wie die Lehrerkooperation für die Lernergebnisse und das sozio-emotionale Erleben von Schülerinnen und Schülern bedeutsam sind – und wie solche Wirkungen ggf. zustande kommen. Da in den Pädagogischen Entwicklungsbilanzen keine Leistungsdaten auf Individualenebene vorliegen, richtet sich die Analyse derartiger Zusammenhänge an dieser Stelle auf soziale und motivationale Kriterien. Die Bedeutung individueller und institutioneller Merkmale für das sozio-emotionale Erleben der Lernsituation wurde auf der Basis der Schüler- und Lehrerdaten für 29 hessische Sekundarschulen, die an den Pädagogischen Entwicklungsbilanzen teilgenommen haben, mehrbenenanalytisch untersucht. Aufgrund der kleinen Stichprobe haben diese Analysen vorläufig explorativen Charakter und werden mit dem größeren Datensatz der zweiten Welle der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen wiederholt.

Auf dem Hintergrund eines Angebots-Nutzungs-Ansatzes wird davon ausgegangen, dass Merkmale der Schulkultur wie z.B. Lehrerkooperation sich nur vermittelt über die Wahrnehmungen und Handlungen der

Schülerinnen und Schüler auf deren Lernfreude auswirken. Das Modell (vgl. Tab. 6) sieht daher keinen direkten Effekt der Lehrerkooperation auf Lernfreude vor. Die Lehrerkooperation wird von den Schülerinnen und Schülern kaum unmittelbar wahrgenommen, doch kann sie als konsistenter Lernkontext von Bedeutung sein, der das Handeln und Unterrichten der Lehrkräfte für die Schülerinnen und Schüler kohärenter und schlüssiger macht. Aus motivationspsychologischen Gründen ist zu erwarten, dass die Wahrnehmung von Unterstützung durch die Lehrkräfte und sozialer Eingebundenheit entscheidende Vermittlungsglieder sind. Da in unserer Kultur Mädchen und jüngere Schüler die Schule positiver erleben als Jungen und ältere Schüler, führen wir diese demografischen Merkmale als Kontrollvariablen ein. Auch sie sollten sich nur indirekt, über die Wahrnehmung der sozialen Einbettung bzw. der Unterstützung durch Lehrkräfte, auf die Lernfreude auswirken, während externe Merkmale (Elternunterstützung als Indikator für den familiären Kontext, Erfahrung von Klassenwiederholung als Indikator für die Schulbiografie) sowohl direkte als auch vermittelte Effekte auf die Lernfreude haben können. Da schulische Milieus in Deutschland immer auch schulartspezifisch geprägt sind, wird schließlich die Schulart (dichotom: Gymnasien vs. übrige Schulen) als Kontrollvariable auf institutioneller Ebene eingeführt.

Input-Merkmale	Prozess-Merkmale	Ergebnis-Merkmale
Individualebene • Geschlecht • Klassenstufe • Klassenwiederholung • Hausaufgabenhilfe	Individualebene • Soziale Eingebundenheit • Unterstützung durch die Lehrkräfte	Individualebene • Lernfreude
Schulebene • Schulform	Schulebene • Lehrerkooperation • Soziale Eingebundenheit • Unterstützung durch die Lehrkräfte	

Tabelle 6: Mehrebenenanalytische Modellierung der Individual- und Schulmerkmale für die Analyse der Schülerwahrnehmungen der Lernsituation

Prädiktoren	Soziale Integration	Lehrerunterstützung	Lernfreude
Individualebene			
Geschlecht: Mädchen	0.20	ns	ns
Klassenstufe	-0.12	-0.09	ns
Klassenwiederholung	-0.16	-0.16	-0.09
Elternunterstützung	0.09	0.13	0.11
Soziale Integration	-	-	0.41
Unterstützung durch Lehrkräfte	-	-	0.32
Schulebene			
Schulform: Gymnasium	0.42	ns	ns
Lehrerkooperation	0.11	0.11	ns
Soziale Integration	-	-	ns
Unterstützung durch Lehrkräfte	-	-	(0.08)

Anmerkung: Die fett gedruckten Koeffizienten sind auf dem 1%-Niveau signifikant, die normal gedruckten auf dem 5%-Niveau.

Tabelle 7: Vorhersage des sozio-emotionalen Erlebens durch individuelle Merkmale der Schüler und institutionelle Merkmale der Schule

Diese Annahmen wurden mit einer Serie von drei Mehrebenenanalysen überprüft, die in Tab. 7 dargestellt sind. In den beiden ersten Modellen werden die wahrgenommene soziale Integration bzw. die wahrgenommene Unterstützung als abhängige Variablen erklärt. Es zeigt sich, dass auch unter Kontrolle der Schulform und verschiedener individueller Merkmale das Kooperationsniveau (erfasst über die Befragung der Lehrkräfte!) einen signifikanten Einfluss auf die jeweilige Schülerwahrnehmung hat. Die Effekte der Kontrollvariablen gehen in die erwartete Richtung und sind – mit Ausnahme des Geschlechtsunterschieds in der wahrgenommenen Unterstützung – durchweg statistisch signifikant.

Im dritten Analyseschritt wird sodann die Zielvariable „Lernfreude“ untersucht. Wie vermutet, hängt sie deutlich davon ab, wie stark unterstützt und sozial eingebunden sich die Schülerin bzw. der Schüler jeweils fühlt. Einen direkten Effekt des Schulkontextes gibt es jedoch erwartungsgemäß nicht, und auch die de-

mografischen Merkmale (Geschlecht, Klassenstufe) haben keinen zusätzlichen direkten Einfluss auf die Lernfreude.

Somit kann in Übereinstimmung mit dem Angebot-Nutzungs-Paradigma davon ausgegangen werden, dass der schulische Lernkontext und die institutionellen Praktiken der Lehrerkooperation für das sozial-emotionale Erleben und die Lernfreude indirekt wirksam werden.

Lehrerkooperation und Schulentwicklung

Aus den Jahren 1998 bis 2005 liegen PEB bzw. APU-Daten von insgesamt 329 Schulen in Hessen vor. 19 davon haben sich zweifach, im Abstand von zumeist vier bis sechs Jahren (in zwei Fällen: 2 Jahren), an den Erhebungen beteiligt. Eine Auswertung ihrer Daten erlaubt allererste Aussagen zu der Frage, welche Bedeutung Lehrerkooperation in der Schulentwicklung hat.

Interessant sind zunächst die Veränderungen in den PEB-Lehrerskalen selbst. Veränderungen gab es in zwei Bereichen: In den meisten Schulen fiel das Urteil zur unterrichtsbezogenen Kooperation im Kollegium bei der zweiten Befragung besser aus; zudem fanden die meisten Kollegien bei der zweiten Erhebung, dass sie mehr für die individuelle Förderung von Schülern getan hätten.

Bleibt man auf der Ebene der Querschnitte, so zeigt sich interessanterweise ein negativer Zusammenhang zwischen Lehrerverhalten und Schülerverhalten – sowohl bei der ersten Erhebung als auch bei der zweiten. Untersucht man jedoch nicht den jeweiligen Stand, sondern die Veränderung des Kooperationsniveaus, kehren sich die Zusammenhänge um: je stärker sich das Kooperationsniveau erhöht hat, desto höher ist bei der zweiten Erhebung das von den Lehrern wahrgenommene Schülerengagement. Ein Abgleich mit den Leistungsdaten aus dem he ssischen Mathematikwettbewerb⁴⁰ zeigt, dass der Zuwachs an Lehrerverhalten sogar positiv mit den dort ermittelten Schülerleistungen zusammenhängt.

Diese Befunde – obgleich noch sehr explorativ – stützen die Ergebnisse zur Lehrerverhalten aus dem DESI-Projekt und erweitern sie um eine Entwicklungshypothese: Schulen reagieren mit intensiver Lehrerverhalten auf Problemlagen, wenn sie es aber schaffen, die Kooperation über Jahre hinweg zu intensivieren, zahlt sich dies in Form von erhöhtem Engagement der Schüler und möglicherweise sogar in Form besserer Leistungen aus. Diese Hypothese gilt es in Längsschnittstudien zur Schulentwicklung zu prüfen.

40 Zur Aussagekraft des Mathematikwettbewerbs vgl. Klie-me, Döbrich, Steinert, Ciompa & Gerech (2005). Es handelt sich hier um keinen objektiven Vergleichstest, wohl aber um explorativ nutzbare Parallelarbeiten.

Auf dem Weg zur professionellen Schulentwicklung (Evaluation im Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“)

Das Projekt

„Demokratie lernen und leben“ ist der Titel eines Modellprogramms der deutschen Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), das die demokratiepädagogischen Möglichkeiten von Schule neu erkunden und erweitern soll. Anlass des Programms sind Politikverdrossenheit, Gewalt, Ausländerfeindlichkeit und Rechtsradikalismus. Vor diesem Hintergrund zielt das Programm darauf ab, politisches Interesse und demokratierelevante Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen zu fördern. Nicht nur der Unterricht, sondern auch die Arbeit in fachübergreifenden Projekten, die Entwicklung der Organisation Schule und die Kooperation mit externen Partnern werden im Programm als Bereiche verstanden, in denen sich der demokratische Charakter von Schulen entfalten kann. Demokratie soll in der Schulwirklichkeit erfahrbar werden.

Durchgeführt wird das Programm im Zeitraum von 2002 bis 2007 in 170 Schulen aller Schularten, die sich mit verschiedenen Entwicklungsprojekten engagieren und durch Weiterbildung, Evaluation, Beratung, und wechselseitigen Austausch unterstützt werden. Während die zentrale Koordinierungsstelle an der Freien Universität Berlin angesiedelt ist, wird die wissenschaftliche Evaluation des Modellprogramms vom DIPF durchgeführt; die Koordination liegt hier bei Hermann Josef Abs.

Im Jahr 2003 wurde an allen beteiligten Schulen eine Eingangserhebung durchgeführt. Danach bildete zunächst die Rückmeldung von Ergebnissen an die Schulen den Arbeitsschwerpunkt.⁴¹ Die Jahre 2004-2005 standen unter der Maxime, die Ergebnisse der

41 www.blk-demokratie.de (15.12.05)

Eingangserhebung im BLK-Programm vertiefend auszuwerten. Entsprechende Analysen wurden auf nationalen und internationalen Tagungen⁴² dargestellt, sind Gegenstand mehrerer Veröffentlichungen und einer laufenden Dissertation⁴³.

Der Europarat hatte das Jahr 2005 zum „European Year of Citizenship through Education: Learning and Living Democracy“ erklärt. Im Verlauf des Jahres wurden auf europäischer Ebene Ziele in der Lehrerbildung, in der demokratischen Schulleitung und in der Qualität von EDC (Education for Democratic Citizenship) diskutiert. Das DIPF nahm das Europäische Jahr zum Anlass, seine Aktivitäten zu internationalisieren.

- Erstens wird das DIPF für den Fonds „Erinnerung und Zukunft“ der Stiftung „Erinnerung Verantwortung Zukunft“ einen Begutachtungsprozess initiieren, der darauf zielt, die Rezeption von EDC-Materialien des Europarats in den Ländern Mittel- und Osteuropas zu fördern. Zur Vorbereitung dieses Projekts beteiligte sich das DIPF an zwei internationalen Tagungen zum Europäischen Jahr in Wien und Berlin, auf denen die Materialien des Europarats diskutiert und ein eigener Entwurf zu Prozesskriterien für die demokratiepädagogische Arbeit von Schulen vorgestellt wurde.⁴⁴
- Zweitens wird sich das DIPF an einem Expertennetzwerk von Europarat und Europäischer Kom-

mission beteiligen, in dem auf europäischer Ebene Indikatoren für Prozesse und Ergebnisse von EDC entwickelt werden sollen. Zu den Aufgaben dieses Netzwerks gehört weiterhin die Erarbeitung eines Europäischen Moduls für die nächste Studie der IEA zu EDC. Zur Vorbereitung dieses Engagements hat sich das DIPF bereits an der aktuellen Debatte um Kompetenzstandards für die politische Bildung in Deutschland beteiligt⁴⁵.

- Drittens arbeitet das DIPF seit Oktober 2005 an einem EU-Projekt unter dem Titel „The Development of Active Citizenship on the Basis of Informal Learning at School“ mit. Dieses Projekt wird unter der Gesamtleitung von Prof. Dr. Jaap Scheerens (Universität Twente) durchgeführt und vereinigt Partner aus sieben europäischen Ländern (DK, DE, IT, CY, NL, RO, UK). Die Aufgabe des DIPF besteht dabei einerseits in der Durchführung und Analyse von Fallstudien in Deutschland und andererseits in der Mitarbeit bei der Entwicklung des konzeptionellen Rahmens und der Forschungsinstrumente. Zur Bewältigung dieser Aufgaben arbeiten im DIPF die Arbeitseinheiten Bildungsqualität und Evaluation sowie Bildung und Kultur zusammen. Die Fallstudien können an die Evaluation des BLK-Programms angeschlossen werden und dienen somit auch zur Vertiefung der abschließenden Evaluation dieses Programms in 2006/2007.

42 Beispiele für Tagungsvorträge zum Programm „Demokratie lernen und leben“: Jahrestagung 2004 der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung; Tagung „International Perspectives on Citizenship Education in Youth – Theory, Research, and Practice“ der Freudenbergstiftung (Weinheim, Juni 2004, mitorganisiert von Martina Diedrich); Kongress „Jugend und Politik“ des Departments Erziehungswissenschaft der Universität Fribourg, CH (Sept. 2004); Jahrestagung 2004 der Gesellschaft für Evaluation; Kongresse der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Zürich, März 2004), ihrer Sektion „Schulpädagogik“ und der AEPF (März 2005).

43 Martina Diedrich

44 www.bpb.de/veranstaltungen/XDULRP,0,0,Documents_and_Papers.html (15.12.05)

Professionalisierungserwartungen von Lehrkräften zu Beginn des Programms

Das Ausmaß, in dem Lehrkräfte der beteiligten Schulen erwarten, ihre eigene Professionalität durch Mitwirkung am Programm stärken zu können, ist ein wichtiger Indikator in der Startphase eines Entwicklungsvorhabens. Er wird in der Programmevaluation gleichsam als Frühwarnsystem betrachtet. Dieser Indikator wird als bedeutsam eingestuft, da aufgrund von Motivations- und Selbstwirksamkeitstheorien davon aus-

45 Abs 2004e; 2005a

gegangen werden kann, dass die Chancen eines Schulentwicklungsprogramms, Veränderung zu bewirken, umso größer sind, je mehr die Teilnehmer eine entsprechende Erwartung aufbauen. Entsteht innerhalb des ersten Jahres keine positive Erwartung an das Programm, sollte die bisherige Programmarbeit noch einmal grundlegend hinterfragt werden.

Im Rahmen des BLK-Programms wurden Fragen entwickelt und getestet, die das Konstrukt Professionalisierungserwartung abbilden. Das Konstrukt wird durch Items repräsentiert, die Erwartungen hinsichtlich einer Erweiterung der persönlichen Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten als Lehrer umfassen (persönlichen Professionalisierung, drei Items), aber auch Erwartungen hinsichtlich einer Weiterentwicklung der Organisation Schule im Blick auf Zusammenarbeit im Kollegium und Schulkultur (Professionalisierung der Organisation, vier Items) umfassen. Beide Teilskalen können getrennt genutzt werden, bilden aber auch eine hoch reliable Gesamtskala ($\alpha = 0.86$).

Für die Schulentwicklungsforschung ist nun interessant, wie die unterschiedlichen Erwartungen bedingt sind. Dazu werden im Folgenden drei weitere Indikatoren aus dem BLK-Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“ dargestellt, mit denen Professionalisierungserwartungen zusammenhängen könnten, um anschließend die Art und Stärke des vermuteten Zusammenhangs empirisch zu prüfen. Als Prädiktoren nehmen wir an:

1. Wissen über die Ziele des Demokratie-Programms (3 Items, $\alpha = 0.86$): Lehrer-Selbsteinschätzung zur Kenntnis von Programmzielen auf der Ebene der Schule und darüber hinaus.
2. Demokratische Entwicklung des Programms in der Schule (7 Items, $\alpha = 0.87$): Partizipationsmöglichkeiten, Transparenz und Pluralismus im bisherigen Verlauf des Programms an der Schule.

3. Offenheit für Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung (6 Items, $\alpha = .76$): Kollegiale Beratung bzw. Supervision, Selbst- und Fremdevaluation, gemeinsame Reflexion über Veränderungen als sinnvolle Instrumente der Arbeit, sowie die Bereitschaft zur Unterstützung schulischer Veränderungen.

Die Voraussagekraft dieser Prädiktoren auf die Professionalisierungserwartung wird im Folgenden am Beispiel von 51 Schulen der Sekundarstufe I aus dem BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ untersucht, die in der Befragung des Lehrerkollegiums eine Teilnahmequote von mindestens 50% erzielt haben.

Da die Prädiktoren sowohl auf der Individualebene als auch auf der Schulebene wirksam sein können wurde ein mehr ebenenanalytisches Auswertungsdesign gewählt. D. h. es wird von der Möglichkeit ausgegangen, dass beispielsweise nicht nur die individuelle Offenheit für Maßnahmen der Qualitätsentwicklung auf die individuelle Professionalisierungserwartung wirken kann, sondern dass es einen Effekt der zusammengefassten mittleren Offenheit für Maßnahmen der Qualitätsentwicklung der Lehrer/-innen einer Schule auf die individuelle Professionalisierungserwartung der einzelnen Lehrkraft gibt.

Es zeigt sich (vgl. Tab. 8), dass jeder der ausgewählten Faktoren in der isolierten Betrachtung auf beiden Ebenen einen signifikanten Einfluss auf die programmbezogene Professionalisierungserwartung hat. In der gemeinsamen Betrachtung der drei Prädiktoren zieht jedoch auf Schulebene die gemeinschaftliche Wahrnehmung der demokratischen Entwicklung des Programms in der Schule den gesamten Einfluss auf sich, die übrigen Faktoren erweisen sich nur auf der individuellen Ebene als signifikant wirksam. Zur Kontrolle wurden in weiteren Analysen auf der Schulebene die Schulgröße und Schulart als unabhängige Variablen

	Einflussstärken (β -Koeffizienten) der unabhängigen Variablen auf die Programmbezogene Professionalisierungserwartung von Lehrer/-innen als abhängiger Variable							
	getrennte Betrachtung der unabhängigen Variablen						Gemeinsame Betrachtung der unabhängigen Variablen	
Unabhängige Variablen	Schul-ebene	Individualebene	Schul-ebene	Individualebene	Schul-ebene	Individualebene	Schul-ebene	Individualebene
Wissen über Ziele des Demokratie-Programms	.28	.20					.08	.08
Demokratische Entwicklung des Programms in der Schule			.41	.38		.24		.24
Offenheit für Maßnahmen der Qualitätsentwicklung					.67	.54	.26	.41
aufgeklärte Varianz	11%		19%		22%		35%	

Tabelle 8: Mehrebenenanalyse zur programmbezogenen Professionalisierungserwartung von Lehrkräften im BLK-Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“ (statistisch signifikante Ergebnisse fett und kursiv gesetzt)

eingeführt, die jedoch ohne nennenswerten Einfluss auf die hier betrachtete abhängige Variable blieben. Dieses Ergebnis unterstreicht die Bedeutung der Prozesse, in denen Schulentwicklungsprogramme an Schulen eingeführt werden. Es lässt vermuten, dass viel Energie notwendig sein wird, um Schulen, die „schlecht aufgestellt“ sind, nachträglich auf einen Weg zu bringen, der für die Beteiligten Erfolg erwartbar werden lässt.

Studie zum Umgang mit Schulrückmeldungen

Neben der vertiefenden Analyse der Eingangserhebung begleitete das DIPF die Nutzungsprozesse der Ergebnisrückmeldungen in den Schulen.⁴⁶ Zu diesem Zweck wurde eine eigene kleinere Studie durchgeführt, die

mittels Telefoninterview bei 44 Schulen unterstützende und hinderliche Faktoren einer Ergebnissnutzung erkundete. Im Anschluss an die Analysen zur Professionalisierungserwartung bestand die Vermutung, dass sich wiederum die Offenheit für Qualitätsentwicklung als wichtige Bedingung zeigen würde. Deshalb war es überraschend zu sehen, dass es keine positive Korrelation zwischen Offenheit für Qualitätsentwicklung und verschiedenen Nutzungsindikatoren gab. Eine Fallanalyse zu den Schulen mit jeweils der stärksten und schwächsten Ausprägung in Offenheit für Qualitätsentwicklung ergab Hinweise darauf, warum sich das erwartete Ergebnis nicht einstellte. Diejenigen Schulen, die in besonders hohem Maße über Offenheit für Qualitätsentwicklung verfügen, zeichnen sich zusätzlich durch Aktivitäten in mehreren Programmen aus. Der Arbeit mit dem Demokratieprogramm wurde insbesondere im Vergleich zu Programmen, denen auf Landesebene eine hohe Bedeutung beigemessen wird, keine so hohe Bedeutung zugestanden.

⁴⁶ Abs 2005: Bericht über die schulische Nutzung von Evaluationsrückmeldungen zur Eingangserhebung im BLK-Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“

Davon unabhängig ließen sich jedoch auch eine Reihe von Faktoren feststellen, die sich positiv auf die Intensität der Nutzung und auf die Partizipation von unterschiedlichen Beteiligungsgruppen in der Schule auswirken. Es lassen sich vier Bereiche unterscheiden: erstens Faktoren der Gestaltung der Rückmeldung, zweitens Faktoren der externen Unterstützung, drittens Faktoren der Schulleiterunterstützung und viertens Merkmale des Kollegiums bzw. der Schule insgesamt. Im ersten Bereich erwies es sich als produktiv, wenn eine Schule die schriftlich mitversandte Anleitung zur Verarbeitung von Rückmeldungen als Möglichkeit zur Organisation der eigenen Arbeit wahrgenommen hatte. Im zweiten Bereich stellte sich als wesentlich heraus, dass es externen Schulbegleitern gelang, ihre Beratung in hohem Maße verbindlich und an den Fragen der Schule orientiert auszurichten. Der dritte Bereich war insofern bedeutsam, als die Beteiligung des Schulleiters/der Schulleiterin an Entscheidungsprozessen generell einen positiven Zusammenhang mit einem höheren Maß an Schülerbeteiligung aufwies. Im vierten Bereich schließlich zeigte sich, dass Schulen, in denen allgemein ein großes Misstrauen innerhalb des Kollegiums herrschte, weniger Aktivitäten in der Nutzung von Rückmeldungen zeigten.

Die Ergebnisse liefern wertvolle Hinweise nicht nur für die Gestaltung der zweiten Erhebung im BLK-Programm 2006, sondern auch für die Arbeit mit Evaluationsrückmeldungen allgemein. Insgesamt zeigt sich, dass für die Arbeit mit Rückmeldungen qualifizierte Unterstützung durch externe Beratung und Förderung durch die Schulleitung nahezu unerlässlich sind. Dies gilt um so mehr, wenn durch eine Evaluation nicht nur Anpassungen innerhalb von bestehenden Maßnahmen unterstützt werden sollen, sondern wenn es darum geht, neue Initiativen an Schulen zu begründen.

Ganztagsangebote – Eine Aktualisierung reformpädagogischer Erwartungen (Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen, StEG)

Vorarbeiten am DIPF

Das Thema Ganztagsschule hat zurzeit Konjunktur. Die Ganztagsschule soll durch eine veränderte Lehr- und Lernkultur die Schulleistungen der Kinder und Jugendlichen fördern, aber auch dazu beitragen, dass fächerübergreifende Kompetenzen wie selbstständiges Lernen gefördert werden. Mit der Ganztagsschule verbinden sich darüber hinaus weitere Hoffnungen zur Lösung gesellschaftlicher Problemstellungen: Jugendpolitische Argumente zielen auf die allgemeine Verbesserung und Optimierung der Bedingungen für eine gelingende psychosoziale Entwicklung der Heranwachsenden und deren Integration in die Welt der Erwachsenen, die durch das Mehr an Zeit in der Ganztagsschule besser unterstützt werden sollen. Schließlich ist nicht zu vernachlässigen, so das familien- und arbeitsmarktpolitische Argument, dass durch die ganztägige Betreuung der Kinder und Jugendlichen beiden Elternteilen zunehmend die Möglichkeit zur Erwerbstätigkeit offen steht.

Im Jahr 2003 hat die Bundesregierung deshalb das „Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung“ aufgelegt. Im Rahmen dieses Programms werden zwischen 2003 und 2007 insgesamt vier Milliarden Euro für den Auf- und den Ausbau von Ganztagsschulen zur Verfügung gestellt. Weitere Förderung und Unterstützung erhalten die Ganztagsschulen seitens der einzelnen Bundesländer. Zweifelsohne haben diese Aktivitäten zu einem Aufschwung in der Entwicklung der Ganztagsschulen in Deutschland geführt.

In erstaunlichem Kontrast zur öffentlichen Prominenz des Themas Ganztagsschule steht der Mangel an wissenschaftlich gesichertem Wissen über Ganztagsschulen. Zwar sind – wie eine Recherche in der Datenbank

des Fachinformationssystems Bildung (F IS-Bildung) ergibt – in den Jahren 2003 und 2004 so viele Artikel, Beiträge und Bücher zum Thema Ganztagschule (Schlagwortsuche „Ganztagschule“) erschienen wie niemals zuvor in den letzten 20 Jahren. Darunter sind aber kaum Studien, die über die pädagogische Wirkung, die unterschiedlichen Organisationsmodelle und pädagogischen Konzepte, die Ausbildung des Personals im Nachmittags- bzw. außerunterrichtlichen Bereich oder über die Auswirkungen des Ganztagsbesuchs der Kinder auf die Familie auf der Basis gesicherter Forschungsbefunde Auskunft geben.

Mit anderen Worten: Man weiß derzeit kaum, ob die vielfachen Hoffnungen, die sich an die Einrichtung und den Ausbau von Ganztagschulen knüpfen, in der Schulpraxis tatsächlich realisiert werden können. Dies hat – noch im Rahmen des BMBF-geförderten Projekts „Bildung Plus“ – eine vom DIPF veröffentlichte Literaturanalyse belegt (Radisch & Klieme 2004), die 2005 durch ein Gutachten für die Jacobs Foundation bestätigt wurde.⁴⁷ Im Rahmen des Gutachtens wurden allerdings aus schul- und unterrichtstheoretischen und entwicklungspsychologischen Theorien Hypothesen dazu abgeleitet, dass und wie ganztägig organisierte Schulen wirken könnten. Eine Prüfung dieser Hypothesen wird – abgesehen von politischen Evaluationsinteressen – aus erziehungswissenschaftlicher Sicht als dringlich angesehen, weil Ganztagschulen in der aktuellen Diskussion das Erbe der Tradition reformpädagogischer Ideale eines „ganzheitlichen“ Lernens angetreten haben – mit der sie zugleich die Ausblendung sozialwissenschaftlich-schultheoretischer Argumente und den Mangel an empirischen Erkenntnissen teilen.

47 Klieme, E., Kühnrich, O., Radisch, F. & Stecher, L. (2005). All-Day Learning - Conditions for Fostering Cognitive, Emotional and Social Development. An Expertise on the Conceptual Foundations and Outcomes of Extended Schools Commissioned by the Jacobs Foundation. Frankfurt am Main: DIPF, September 2005

Ein erster Versuch des DIPF, diesem Mangel abzu- helfen, waren Sekundäranalysen von PEB-Daten⁴⁸. Die Analysen der Wahrnehmungen von Lehrkräften in Schulen mit und ohne Ganztagsbetreuung zeigen, dass Schulen mit Betreuungsangeboten eine höhere Lehrerverkennung in programmatischen Fragen, weniger belastende Sozialbeziehungen unter der Schülerschaft und eine stärkere soziale Integration von ausländischen Schülerinnen und Schülern aufweisen als Schulen ohne Betreuungsangebote. Bei der unterrichtsbezogenen Kooperation und der Erreichung von Leistungszielen (aus Lehrersicht) schneiden sie jedoch über alle Schularten hinweg ungünstiger ab.

In einem zweiten Schritt hat Falk Radisch in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Wilfried Bos (Dortmund), dem Leiter der IGLU-Grundschulstudie in Deutschland, eine Nacherhebung unter den 2001 an IGLU beteiligten Schulen durchgeführt und Unterschiede zwischen Grundschulen mit und ohne Ganztagsangeboten bzw. mit unterschiedlich ausgestaltetem Ganztagsprogramm untersucht. Auch hier konnten Vorteile hinsichtlich des pädagogischen Profils der Schulen gefunden werden: So verfügen Schulen mit ganztägigen Angeboten insgesamt häufiger über Fördermaßnahmen. Schulen der Gruppe „Vollangebot“ (an mindestens drei Tagen) verfügten über eine besonders breite Angebotspalette; hier war auch der Anteil der Schülerschaft mit Migrationshintergrund überproportional hoch. Wo ein Konzept zur Verbindung von ganztägigem Angebot und Unterricht vorlag, wurden fachbezogene und somit unterrichtsnahe Maßnahmen und die Förderung von Lerntechniken besonders betont (vgl. Abb. 9). Vorteile im Leistungsbereich ließen sich jedoch erwartungsgemäß in dieser Studie nicht nachweisen – u. a., weil die individuelle Teilnahme an Ganztagsangeboten nicht kontrolliert werden konnte.⁴⁹ Dies war erst in

48 Steinert 2005

49 Die Studie wurde Anfang 2006 in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft publiziert und ist Teil des Disser- tationsprojekts von Falk Radisch.

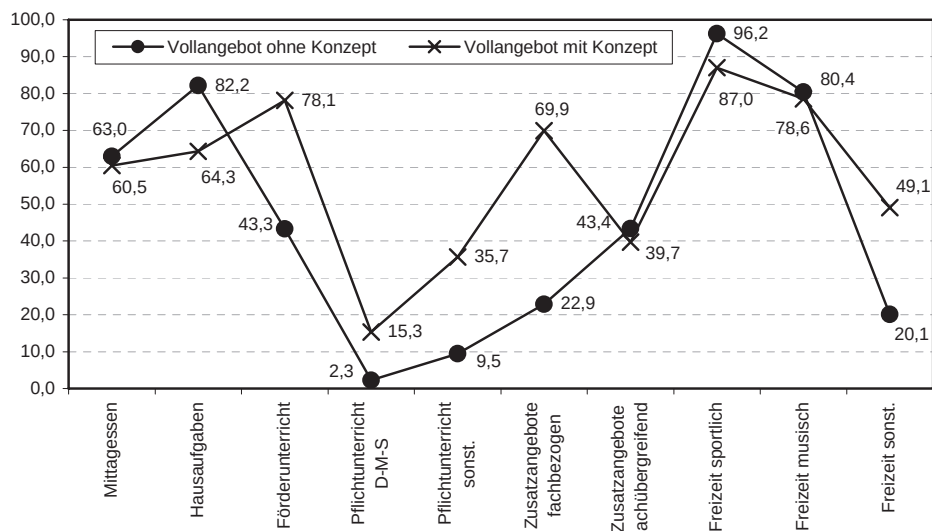


Abb. 9: Profil der Angebotsstruktur bei Grundschulen mit Ganztagsangebot an mindestens drei Tagen („Vollangebot“) mit und ohne ausformuliertes pädagogisches Konzept. (Nachbefragung zur IGLU-Studie 2001; Daten aus Radisch, Klieme & Bos 2006)

der PISA-Studie 2006 möglich, in deren Rahmen das DIPF für die Untersuchung von Schuleffekten wie z.B. Ganztagsangeboten zuständig ist.

Das Projekt StEG (Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen)

Auf Wunsch des BMBF engagierte sich das DIPF im Rahmen einer Vorstudie zwischen Februar und September 2004 für die Planung eines speziellen Evaluationsprojekts, das Gestaltung und Wirkungen von Ganztagsangeboten systematisch in den Blick nehmen sollte. Getragen wurde die Vorstudie von einem Konsortium, das auch später die Hauptstudie verantworten sollte, bestehend aus dem DIPF⁵⁰, dem Deutschen Jugendinstitut in München (Prof. Dr. Rauschenbach) und dem Institut für Schulentwicklungsforschung in Dortmund (Prof. Dr. Holtappels).

Im Rahmen der Vorstudie wurden – neben der Aufbereitung vorhandener Forschungsansätze und -instrumente – umfangreiche Vorgespräche mit den Kultusministerien der Länder auf Leitungsebene geführt, um das Interesse der Länder an einer teils übergreifenden, teils länderspezifischen Begleitforschung zu ganztägigem Lernen und die Bereitschaft, dieses Interesse in ein von Bund und EU (aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds) zu finanzierendes Projekt einzubringen, zu sondieren. Aus der Vorstudie gingen Untersuchungskonzept und Studiendesign für die Hauptstudie StEG hervor, die im Herbst 2004 starten konnte. Hier übernahm das DIPF die Federführung im Konsortium und die übergreifende Projektkoordination⁵¹. Zugleich wurde ein Forschungsnetzwerk gegründet, dem alle an Ganztagsfragen arbeitenden Wissenschaftler angehören können – insbesondere jene, die in Kooperation mit dem StEG-Konsortium

⁵⁰ Verantwortlich: Eckhard Klieme, Mitarbeit: Falk Radisch

⁵¹ Ludwig Stecher; wissenschaftliche Mitarbeit: Olga Kühnbach und Falk Radisch

und in Ergänzung des StEG-Designs, zumeist mit qualitativen Verfahren, spezifische Schwerpunktfragen untersuchen.

Die Stichprobe für StEG wurde – vor allem aufgrund politischer Überlegungen – so ausgelegt, dass jedes teilnehmende Land (alle Bundesländer außer dem Saarland und Baden-Württemberg) eine aussagefähige Rückmeldung entweder im Grundschul- oder im Sekundarstufe I-Bereich erhalten kann. Die dazu nötige repräsentative Stichprobe rekrutiert sich jeweils aus den innerhalb des Landes im Rahmen des Investitionsprogramms Zukunft Bildung und Betreuung geförderten Schulen; zusätzlich werden in einzelnen Bundesländern bereits länger als Ganztagschule arbeitende Schulen untersucht.

Die Stichprobe umfasst daher insgesamt 373 allgemein bildende Schulen aller Stufen und Arten. Nur in Ausnahmen (Hessen, Mecklenburg-Vorpommern) war es möglich, quasi-experimentelle Designs zu realisie-

ren, die Effekte von Ganztagsmodellen vergleichend abzuschätzen erlauben. Weder die Bildung einer echten Kontrollgruppe noch Leistungsmessungen erschienen realisierbar; eine politische Akzeptanz wäre nicht zu erwarten gewesen.

Immerhin ist StEG aber als längsschnittliche mehrperspektivische Befragungsstudie angelegt. Sie berücksichtigt eine Vielzahl von Perspektiven; zu der „üblichen“ Befragung von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, Eltern und Schulleitungen kommen hier die Befragung des sonstigen, an Ganztagsangeboten beteiligten pädagogischen Personals und der externen Kooperationspartner hinzu. Außerdem realisiert die Studie ein echtes Mehrkohorten-Längsschnitt-Design, das im Vergleich zur bisherigen Schulentwicklungsforschung – nicht nur jener zu ganztägigen Angeboten – erhebliche Vorteile bringt (vgl. Abb. 10). Aus den Schulen wurden jeweils per Zufall je zwei Klassen der Jahrgangsstufen 3, 5, 7 und 9 (soweit in der be-

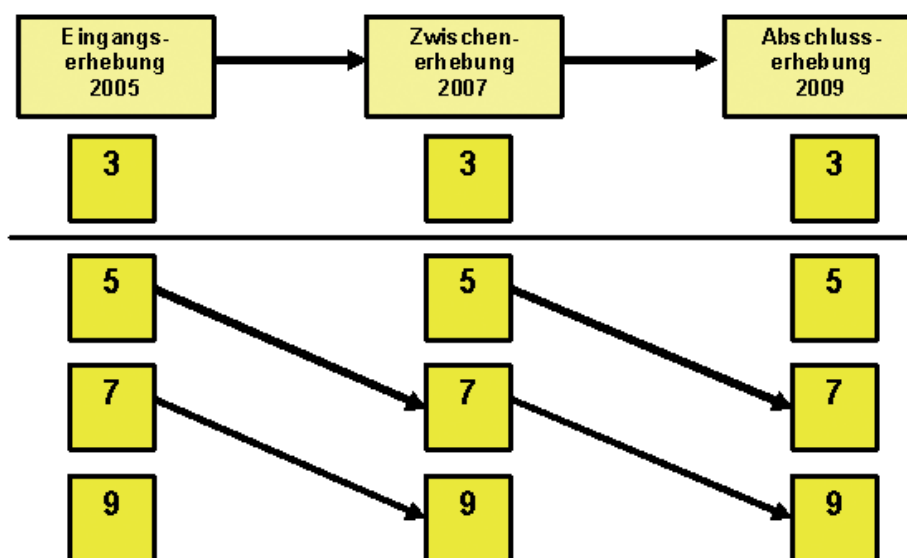


Abb. 10: Längsschnittdesign der StEG-Studie

treffenden Schulart vorhanden) gezogen, deren Schüler und Eltern vollständig eingebunden sind. Alle Personengruppen werden gebeten, einen jeweils auf sie zugeschnittenen Fragebogen auszufüllen, und zwar nicht nur einmal, sondern – sofern sie in der Schule verbleiben – zu drei Zeitpunkten im Abstand von etwa zwei Jahren. Diese Art der Untersuchung ermöglicht es, die Veränderungen und die Entwicklung der einzelnen Ganztagschulen über mehrere Jahre zu verfolgen.

Im Kern der ersten Erhebungswelle, die die Arbeit von StEG im Berichtszeitraum von Oktober 2004 bis Dezember 2005 dominierte, stand die differenzierte Beschreibung und Erfassung vor allem der Ausgangssituation der teilnehmenden Schulen. Die Fragebogenkonstruktion erwies sich als außergewöhnlich arbeitsintensive Aufgabe, da innerhalb einer kurzen Vorbereitungszeit und unter Beachtung enger zeitlicher Restriktionen für die Befragungen selbst nicht nur die unterschiedlichen Perspektiven der am Konsortium beteiligten Forschungsinstitute in Einklang zu bringen, sondern auch die unterschiedlichsten bundesländerspezifischen Bedingungen und Regelungen zu berücksichtigen waren. In diesen Produktionsprozess waren die Vertreter der Bundesländer sowie deren Datenschutzbeauftragte eingebunden. Hilfreiche Anregungen kamen zudem vom Wissenschaftlichen Beirat des DIPF sowie dem eigens für StEG eingesetzten wissenschaftlichen Beirat.

Die Erhebungsphase begann Ende Mai 2005 und endete mit Beginn der Sommerferien – je nach Bundesland – zwischen Mitte Juni und Ende Juli. Verantwortlich für die Durchführung war das IEA Data Processing Center in Hamburg. Ende November 2005 lag dem Konsortium ein bereinigter und für die Auswertungen autorisierter Datensatz vor. Dieser umfasste 32.217 Schülerfragebögen aus insgesamt 373 Schulen. Die Beteiligungsraten von 77 % bei Schülerinnen und Schülern, 96 % bei Schulleitungen, je ca. 61 % bei Lehrkräften und pädagogischem Personal sowie 55 % bei Eltern und Kooperationspartnern geben im Vergleich zu ähnlich gelagerten Surveys ein zufriedenstellendes Bild.

Ein arbeitsintensiver Schritt, für den das DIPF zuständig war⁵² bezieht sich auf die Schulrückmeldungen. Jeder einzelnen teilnehmenden Schule war zu Beginn die Rückmeldung von (ausgewählten) Indikatoren versprochen worden. Die Dissemination erfolgt dabei über eine eigens dafür konstruierte Internetplattform, von der die einzelnen Schulen ihre individuellen Ergebnisse passwortgeschützt abrufen können. Aufwändig war schließlich die Erstellung von Rückmeldungen mit aggregierten Daten auf Länderebene, wobei die Länder ausdrücklich darum gebeten hatten, explizite Vergleiche zu vermeiden.

Die öffentliche Präsentation erster Ergebnisse von StEG ist für Ende 2006 geplant. Eine Publikationsreihe der Befunde der Ganztagschulforschung – unter der Herausgeberschaft des StEG-Konsortiums – wurde mit dem Juventa-Verlag vereinbart. Der erste Band dieser Reihe wird zentrale Ergebnisse der Ausgangserhebung enthalten.

Fragestellungen und Auswertungsperspektiven

Auf der Ebene von Schulorganisation und Schulkultur geht es bei StEG zunächst um die Ausgangsbedingungen, unter denen schulische Ganztagschulentwicklungen starten. Hierzu zählen beispielsweise Fragen zum Entstehungskontext der jeweiligen Schule, zu den daran beteiligten Gruppen oder Fragen zur allgemeinen Akzeptanz des Ganztagschulbetriebs bei den beteiligten Personengruppen in der Einführungsphase. Zu den Ausgangsbedingungen gehören aber auch soziodemografische Aspekte wie die schichtbezogene Struktur der Schülerschaft oder sozialräumliche Komponenten. Innerhalb des von StEG abgedeckten Zeitraums werden sodann die Veränderungsprozesse innerhalb der Schulen beobachtet. Wie verändert sich die Lehr-Lern-Kultur in der Ganztagschule? Welche Organisationsmodelle etablieren sich? Wie verändert sich das

52 Falk Radisch, zeitweise Marius Gerecht

Schulleben? Welche Veränderungen lassen sich in der Arbeit des Lehrerkollegiums und der Schulleitung feststellen?

Eine wichtige Komponente der Studie bilden auch die außerschulischen Faktoren – zum einen im Bereich der Familien, zum anderen im Blick auf Institutionen und Personen, die mit den Schulen kooperieren. Auch hierbei geht es – neben der reinen Deskription – um die Analyse der Wirkungen von Ganztagschulen. Welche Effekte haben sie auf die Familien, wo etwa die Betreuung der Kinder am Nachmittag zu einer Ausdehnung der elterlichen Erwerbstätigkeit führen kann? Gibt es Auswirkungen der Ganztagschule auf den sie umgebenden Sozialraum? Verändert sich beispielsweise die Vereinslandschaft einer Kommune durch die Etablierung einer Ganztagschule?

Das DIPF war innerhalb des Konsortiums federführend bei der Entwicklung der Schülerfragebögen (Sek. I) und der Lehrerbefragung. In den Auswertungen ist es – neben der Gesamtkoordination der Arbeiten – zuständig für Fragen der pädagogischen Qualität von Unterricht und Ganztagsangeboten sowie für die Nut-

zung der Ganztagsangebote (wer nimmt warum an welchen Angeboten teil?) und für Effekte des ganztägigen Lernens auf motivationale Orientierungen, Einstellungen, soziale Fähigkeiten, andere selbst eingeschätzte Kompetenzen und Fachnoten der Schüler. Hierbei kommt auch ein kurzer Sprachtest zum Einsatz, der als Kontrollvariable mitläuft.

Es ist zu erwarten, dass StEG wichtige Beiträge zur Entwicklung im Jugendalter und zur Schulentwicklungsforschung leisten kann – angefangen bei der Analyse der Querschnitts- und Längsschnittsvarianz wichtiger Merkmale auf den verschiedenen Untersuchungsebenen. Aussagen zu den Wirkungen ganztägiger Angebote – und damit Antworten auf die hier mit verbundenen reformpädagogischen Erwartungen – wer den aber, weil StEG keine systematischen Kontrollgruppen umfasst, nur mit Vorsicht zu machen sein und sich auf folgende Typen von Vergleichen stützen:

- Vergleich zwischen an Ganztagsangeboten teilnehmenden und nicht teilnehmenden Schülerinnen und Schülern – unter Berücksichtigung von fami-

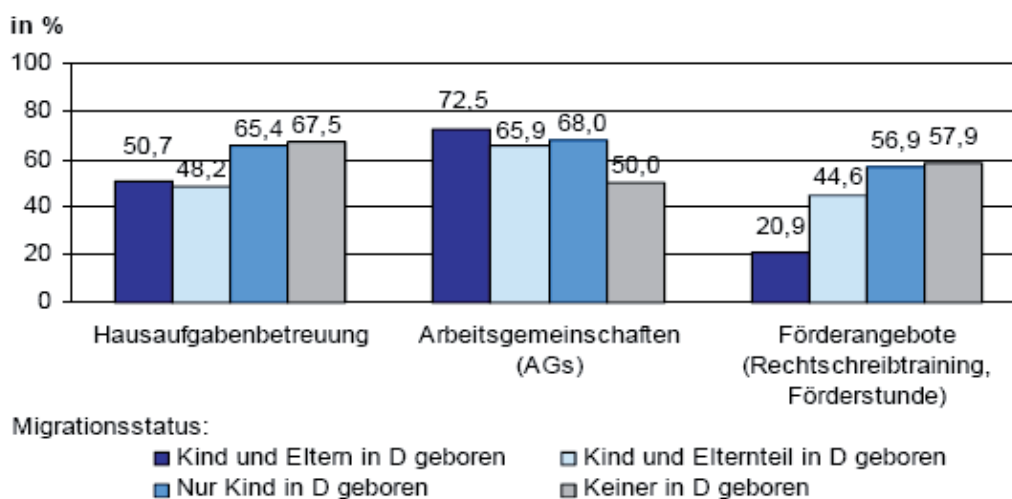


Abb. 11: Teilnahme von Schülern der Sekundarstufe I an Ganztagsangeboten nach Migrationsstatus
(Quelle: StEG-Basiserhebung 2005; N=6783; gewichtete Daten)

liären Rahmenbedingungen und Gründen für die Teilnahmeentscheidung –,

- Vergleich zwischen unterschiedlichen Schülergruppen (z.B. mit und ohne Migrationshintergrund),
- Vergleich zwischen Schulen, die unterschiedliche Arten von Ganztagsangeboten realisieren hinsichtlich Struktur, Verbindlichkeit, zeitlicher Dauer, Profil des Angebots, Art der Einbeziehung von außerschulischen Partnern, Dauer der Ganztagsschulerfahrung u.a. ,
- längsschnittlicher (ipsativer) Vergleich zwischen den Messzeitpunkten auf Schul-, Klassen- und individueller Ebene.

Ein erstes Ergebnis der Analysen floss bereits beim nationalen Bildungsbericht 2006 in das Schwerpunktthema „Migration“ ein: StEG konnte nachweisen, dass Schüler mit Migrationshintergrund hinsichtlich der Nutzung von offenen Ganztagsangeboten nicht hinter ihren Mitschülern zurückstehen; vielmehr zeigt sich sogar ein besonders positives Profil der Nutzungsarten, bei dem Förderangebote und Hausaufgabenbetreuung überproportional häufig wahrgenommen werden (vgl. Abb. 11).

StEG hat sicherlich ein großes Potenzial für die schulbezogene und allgemeine Bildungsforschung. Allerdings kann die Studie ebenso wenig wie die Evaluation von BLK-Modellprogrammen eine systematische Schulentwicklungsforschung ersetzen, die mit gezielten, theoretisch begründeten Interventionen unter kontrollierten Bedingungen arbeitet, denn nur diese könnte zuverlässige Aussagen über Interventionseffekte machen, und nur für solche Arten von Interventionen ist mit befriedigenden Effektstärken zu rechnen. Eine Schulentwicklungsforschung in diesem Sinne bleibt auch für das DIPF noch eine Zukunftsaufgabe.

Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Professor Dr. Eckhard Klieme (Leitung)

Dr. Hermann Josef Abs

Dr. habil. Bärbel Beck (Dipl.-Psych.)

Dominique Dahl (Dipl.-Psych., ab 1.9.2005)

Martina Diedrich (Dipl.-Psych.)

Dr. Peter Döbrich (Dipl.-Päd.)

Kerstin Göbel (Dipl.-Psych., bis 31.3.2005)

Dr. Johannes Hartig (Dipl.-Psych.)

Dr. Hermann-Günter Hesse (Dipl.-Psych.)

Nina Jude (Dipl.-Psych.)

Astrid Jurecka (Dipl.-Psych., ab 1.10.2004)

Olga Kühnbach (Dipl.-Psych., ab 15.11.2004)

Jutta Laukart, M.A.

Dr. Frank Lipowsky (Dipl.-Päd.)

Falk Radisch (Dipl.-Päd.)

Katrin Rakoczy (Dipl.-Psych.)

Dr. Nadja Ratzka (Lehramt Primarstufe, ab 15.1.2004)

Dr. Ludwig Stecher (Dipl.-Soz., ab 1.3.2005)

Dr. Brigitte Steinert (Dipl.-Soz., Dipl.-Päd.)

EDV-Support und Datenmanagement:

Dipl.-Met. Richard Ciompa

Sekretariate:

Virginia Merz-Merkau (Sekretariat Klieme)

Ellen McKenney, M.A. (Sekretariat DESI)

Barbara Schuhmann (Projekt SEL)

Irene Firlus (Projekt SEL)

Abs, Hermann Josef

Adey, Philip et al. (2004): The Professional Development of Teachers: Practice and Theory. Dordrecht: Kluwer 2004.
In: International Review of Education 50 (2004a) 5-6 (Rezension)

Abs, Hermann Josef

Curriculum work and instructional design as different perspectives on teaching.
In: Seel, N.M.; Dijkstra, S. (Ed.): Curriculum, Plans and Processes of Instructional Design. Mahwah, N.J.: Erlbaum 2004b, pp. 211-226

Abs, Hermann Josef; Diedrich, Martina;

Klieme, Eckhard

Evaluation des BLK-Modellprogramms Demokratie lernen und leben.
In: DIPF informiert (2004) 6, S. 2-6
<http://www.blk-demokratie.de/ko-exer.php>
http://www.dipf.de/publikationen/dipf_informiert_nr6.pdf

Abs, Hermann Josef; Döbrich, Peter

Evaluation and Quality of the Individual School.

In: Döbert, Hans; Klieme, Eckhard; Sroka, Wendelin (Eds.): Conditions of School Performance in Seven Countries. Münster i.W.: Waxmann 2004, pp. 366-374

Abs, Hermann Josef

Professional development of teachers.
In: Döbert, Hans; Sroka, Wendelin (Eds.): Features of successful school systems. Münster i.W.: Waxmann 2004c, pp. 119-131

Abs, Hermann Josef

Reibungspunkte: Freiwilliges Engagement im staatlichen Schulcurriculum?
In: Sliwka, Anne u.a. (Hrsg.): Durch Verantwortung lernen. Service Learning: Etwas für andere tun. Weinheim: Beltz 2004d, S. 78-92

Abs, Hermann Josef

Weichenstellungen in der Einführung von Standards im Fach Politische Bildung.
In: Politische Bildung 37 (2004e) 3, S. 82-94

Abs, Hermann Josef

Arten von Standards in der politischen Bildung.

In: Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (Hrsg.): Testaufgaben und Evaluation in der politischen Bildung. Bad Schwalbach: Wochenschau Verl. 2005a, S. 9-22 (Schriftenreihe der GPJE. Bd. 4).

Abs, Hermann Josef; Döbrich, Peter;

Wicker, Alexander

Benchmarking im Bildungswesen.
In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 53 (2005) 4, S. 436-446

Abs, Hermann Josef

Bericht über die schulische Nutzung von Evaluationsrückmeldungen zur Eingangserhebung im BLK-Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“. Frankfurt a.M.: DIPF 2005b. 39 S.

Abs, Hermann Josef; Diedrich, Martina

Demokratie lernen und leben – Utopie oder Wirklichkeit? Halbzeitkonferenz des Modellprogramms „Demokratie lernen und leben“ der Bund-Länder-Kommission (BLK).

http://bildungplus.forumbildung.de/templates/imfokus_inhalt.php?artid=398&start=0&str1=Demokratie%20lernen&str2=&str3=&eve=1&art=1&details=&libArbeitspapiere=

Abs, Hermann Josef

Die Diskussion über Standards im Bildungswesen und ihre Auswirkungen auf die Lehrerbildung.

In: Ebert, Ute (Hrsg.): FIT für die Schule. Auf dem Weg zu einer kompetenzorien-

tierten Lehrerbildung. Tagungsband des Modellversuchs FIT. Frankfurt a.M.: Amt f. Lehrerbildung 2005c, S. 53-64

Abs, Hermann Josef

Lehrerbildner im Vorbereitungsdienst.
In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 5 (2005d) 4, S. 21-31

Abs, Hermann Josef

Letschert, Jos; Bron, Jeroen; Hooghoff, Hans (Eds.) (2004): The integrated person. How curriculum development relates to new competencies. Enschede, NL (CIDRE / SLO).

In: International Review of Education (2005e) (Rezension)

Abs, Hermann Josef

Metaphern der Demokratie.

In: Himmelmann, Gerhard; Lange, Dirk (Hrsg.): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. Wiesbaden: Vs Verl. f. Sozialwiss. 2005f, S. 114-128

Abs, Hermann Josef

Pratt, John (Ed.) (2004): The "Accreditation Model". Policy Transfer in Higher Education in Austria and Britain.

In: International Review of Education 51 (2005g) 4, S. 370-372 (Rezension)

Abs, Hermann Josef; Döbrich, Peter; Vögele, Erika; Klieme, Eckhard

Skalen zur Qualität der Lehrerbildung Dokumentation der Erhebungsinstrumente: Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren.

Frankfurt a.M.: DIPF 2005. 125 S. (Materialien zur Bildungsforschung. Bd. 12).

Abs, Hermann Josef; Klieme, Eckhard

Standards für schulbezogene Evaluation.
In: Gogolin, Ingrid et al. (Hrsg.): Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Vs

- Verl. f. Sozialwiss. 2005, S. 45-62 (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Beih. 4).
- Abs, Hermann Josef*
Villegas-Reimers, Eleonora (2003): Teacher professional development. An international review of literature. In: International Review of Education (2005h) (Rezension)
- Abs, Hermann Josef*
Weichenstellungen in der Einführung von Standards im Fach Politische Bildung. In: Bildungsstandards. Evaluation in der Politischen Bildung. Bad Schwalbach: Wochenschau Verl. 2005j (Reprint von Abs 2004e), S. 103-118
- Abs, Hermann Josef*
Winteler, Adi: Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch. 2004. In: International Review of Education 51 (2005j)2-3, S. 154-155 (Rezension)
- Alabau, Isabel; Bonnet, Gérard; Bot, Kees de; Bramsby, Jesper; Dauphin, Laurence; Erickson, Gudrun; Etelälahti, Aulikki; Evers, Riet; Hesse, Hermann-Günter; Ibsen, Elisabeth; Kühnrich, Olga; Lagergren, Tommy; Levasseur, Jacqueline; Nielsen, Karen L.; Quay, Petey de; Tuokko, Eva; Vignaud, Pierre*
The assessment of pupils' skills in English in eight European countries: A European Project. Paris: Min. de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche 2004. 207 p.
- Becker, G.; Bremerich-Vos, A.; Demmer, M.; Maag Merki, Katharina; Priebe, B.; Schwippert, K. (Hrsg.)*
Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten. Velber: Friedrich 2005. 144 S. (Friedrich Jahresheft. 23).
- Bonnet, Gérard; Hesse, Hermann-Günter (Eds.)*
The assessment of pupils' skills in English in eight European countries 2002: A European Project. <http://cisad.adc.education.fr/revue/pdf/assessmentofenglish.pdf>
- Diedrich, Martina; Abs, Hermann Josef; Klieme, Eckhard*
Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben: Skalen zur Befragung von Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Schulleitungen. Frankfurt a.M.: DIPF 2004. 189 S. (Materialien zur Bildungsforschung. Bd.11).
- Döbrich, Peter; Abs, Hermann Josef*
Benchmarking und Benchmarks in der Lehrerbildung. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (2004)4, S. 51-58
- Dossey, J.; Hartig, J.; Klieme, E.; Wu, M.*
Problem Solving for Tomorrow's World. First measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003. Paris: OECD 2004
- Göbel, Kerstin*
„Critical Incidents“ – aus schwierigen Situationen lernen. http://www.lern-netzwerk.de/files/pdf/20041217doku/Goebel_2.pdf
- Göbel, Kerstin; Hesse, Hermann-Günter*
Vermittlung interkultureller Kompetenz – eine curriculare Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004)6, S. 818-834
- Hartig, Johannes; Klieme, Eckhard*
Die Bedeutung schulischer Bildung und soziobiographischer Merkmale für die Problemlösekompetenz. In: Klieme, Eckhard; Leutner, Detlev; Wirth, Joachim (Hrsg.): Problemlösekompetenz von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2005, S. 83-97
- Henecka, Hans P.; Lipowsky, Frank*
Vom Lehramtsstudium in den Beruf. Statuspassagen in pädagogische und außerpädagogische Berufsfelder. Ergebnisse einer repräsentativen PH-Absoventenbefragung in Baden-Württemberg. Heidelberg: Mattes 2004. 245 S.
- Hesse, Hermann-Günter*
Internationale Schulleistungsvergleiche und interkulturelle Lehr-Lern-Psychologie: zwei einander fremde Forschungsstränge. Ein Plädoyer für ihre Integration. In: TiBi (2005)11 www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi11_hesse.pdf
- Hollenweger, J.; Maag Merki, Katharina; Stebler, R.; Prusse, M.; Roos, M.*
Evaluation „Zweisprachiger Ausbildungsgang an Gymnasien“. Schlussbericht. Zürich: ARGE Bilingual Universität Zürich 2005. 93 S.
- Jude, Nina; Klieme, Eckhard*
Assessment im Bildungsbereich und die Frage nach den Standards. In: Moosbrugger, Helfried u.a. (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Frankfurt a.M.: Univ., Institut für Psychologie 2004, S. 63-76 (Riezler-Reader XIII. Arbeiten aus dem Institut für Psychologie der Johann Wolfgang Goethe-Universität. H. 3).
- Jude, Nina; Hartig, Johannes; Rauch, Wolfgang*
Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen im Internet. In: Renner, Karl-Heinz u.a. (Hrsg.): Internet und Persönlichkeit. Differentiell-psychologische und diagnostische Aspekte der Internetnutzung. Göttingen: Hogrefe 2005, S. 119-133
- Kessler, Eva-Marie; Rakoczy, Katrin; Staudinger, Ursula M.*
The portrayal of older people in prime time television series: the match with gerontological evidence. In: Ageing and Society 24 (2004)4, pp. 531-552
- Klieme, Eckhard*
Assessment of cross-curricular problem-solving competencies. In: Moskowitz, Jay H.; Stephens, Maria (Eds.): Comparing Learning Outcomes. International assessments and education

policy London: Routledge Falmer 2004a, pp. 81-107

Klieme, Eckhard

Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004b)5, S. 625-634

Klieme, Eckhard; Steinert, Brigitte

Einführung der KMK-Bildungsstandards. In: Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht – MNU 57 (2004)3, S. 132-137

Klieme, Eckhard

Summary.

In: Döbert, Hans; Sroka, Wendelin (Eds.): Features of successful school systems. Münster i.W.: Waxmann 2004c, pp. 162-167 (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Bd. 4).

Klieme, Eckhard; Laukart, Jutta

Understanding and application of standards.

In: Döbert, Hans; Sroka, Wendelin (Eds.): Features of successful school systems. Münster i.W.: Waxmann 2004, pp. 77-86 (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Bd. 4).

Klieme, Eckhard

Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen?

In: Standardsicherung konkret, Pädagogik 56 (2004d)6, S. 10-13

Klieme, Eckhard; Hartig, Johannes; Wirth, Joachim

Analytisches Problemlösen: Messansatz und Befunde zu Planungs- und Entscheidungsaufgaben.

In: Klieme, Eckhard; Leutner, Detlev; Wirth, Joachim (Hrsg.): Problemlösekompetenz von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2005, S. 37-54

Klieme, Eckhard; Döbrich, Peter; Steinert, Brigitte; Ciompa, Richard; Gerecht, Marius
Auf dem Weg zu einem integrierten System der Qualitätssicherung für Schulen.

In: Avenarius, Hermann; Klemm, Klaus; Klieme, Eckhard; Roitsch, Jutta (Hrsg.): Bildung gestalten – erforschen – erleben. Neuwed: Luchterhand 2005, S. 68-91 (Beiträge zur Schulentwicklung).

Klieme, Eckhard

Bildungsqualität und Standards. Anmerkungen zu einem umstrittenen Begriffspaar.

In: Becker, G.; Bremerich-Vos, A.; Demmer, M.; Maag Merki, Katharina; Priebe, B.; Schwippert, K. (Hrsg.): Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten.

Velber: Friedrich 2005a (Friedrich Jahresheft. 23), S. 6-7

Klieme, Eckhard; Pauli, Christine; Reusser, Kurt (Hrsg.)

Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“. Teil 1.

Frankfurt a.M.: GPPF 2005. 297 S. (Materialien zur Bildungsforschung. Bd. 13).

Klieme, Eckhard; Leutner, Detlev; Wirth, Joachim

Einleitung.

In: Klieme, Eckhard; Leutner, Detlev; Wirth, Joachim (Hrsg.): Problemlösekompetenz von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2005, S. 9-10

Klieme, Eckhard

Gesamtstaatliche Förderprogramme für Bildungsforschung: BLK/KMK/Bund.

In: Mandl, Heinz; Kopp, Birgitta; Deutsche Forschungsgemeinschaft (Hrsg.): Impulse für die Bildungsforschung – Stand und Perspektiven. Berlin: Akademie Verl. 2005b, S. 95-106

Klieme, Eckhard; Abs, Hermann Josef; Diedrich, Martina

Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben. Musterrückmeldungen und erste deskriptive Befunde aus der Eingangserhebung 2003.

http://www.blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Musterrueckmeldung_2004.pdf

Klieme, Eckhard

Zur Bedeutung von Evaluation für die Schulentwicklung.

In: Maag Merki, Katharina; Sandmeier, Anita; Schuler, Patricia; Fend, Helmut (Hrsg.): Schule wohin? Schulentwicklung und Qualitätsmanagement im 21. Jahrhundert. Zürich: Univ. 2005c, S. 40-61 (Schriftenreihe zu „Bildungssystem und Humanentwicklung“).

Klieme, Eckhard; Leutner, Detlev; Wirth, Joachim (Hrsg.)

Problemlösekompetenz von Schülerinnen und Schülern. Diagnostische Ansätze, theoretische Grundlagen und empirische Befunde der deutschen PISA-2000-Studie.

Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2005. 198 S.

Kunter, Mareike; Stanat, Petra; Klieme, Eckhard

Die Rolle von individuellen Eingangsvoraussetzungen und Gruppenmerkmalen beim kooperativen Lösen eines Problems.

In: Klieme, Eckhard; Leutner, Detlev; Wirth, Joachim (Hrsg.): Problemlösekompetenz von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2005, S. 99-115.

Laukart, Jutta

Standards in anderen Staaten.

In: Praxis Schule 5-10 16 (2005)3, S. 10-12

Leutner, Detlev; Klieme, Eckhard; Meyer, Katja; Wirth, Joachim

Problemlösen.

- In: Prenzel, Manfred u.a. (Hrsg.): PISA-Konsortium Deutschland. PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster i.W.: Waxmann 2004, S. 147-175
- Leutner, Detlev; Wirth, Joachim; Klieme, Eckhard; Funke, Joachim*
Ansätze zur Operationalisierung und deren Erprobung im Feldtest zu PISA 2000. In: Klieme, Eckhard; Leutner, Detlev; Wirth, Joachim (Hrsg.): Problemlösekompetenz von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2005, S. 21-36
- Leutner, Detlev; Klieme, Eckhard; Meyer, Katja; Wirth, Joachim*
Die Problemlösekompetenz in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In: Prenzel, Manfred; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Lehmann, Rainer; Leutner, Detlev; Neubrand, Michael; Pekrun, Reinhard; Rost, Jürgen; Schiefele, Ulrich (Hrsg.): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster i.W.: Waxmann 2005, S. 125-146
- Leutner, Detlev; Funke, Joachim; Klieme, Eckhard; Wirth, Joachim*
Problemlösefähigkeit als fächerübergreifende Kompetenz. In: Klieme, Eckhard; Leutner, Detlev; Wirth, Joachim (Hrsg.): Problemlösekompetenz von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2005, S. 11-19
- Lipowsky, Frank*
Dauerbrenner Hausaufgaben – zusätzliche Lernchancen oder verschwendete Zeit? Aktuelle Befunde der empirischen Forschung und mögliche Konsequenzen für die Unterrichtspraxis. In: Pädagogik 56 (2004)12, S. 40-44
- Lipowsky, Frank; Rakoczy, Katrin; Klieme, Eckhard; Reusser, Kurt; Pauli, Christine*
Hausaufgabenpraxis im Mathematikunterricht – ein Thema für die Unterrichtsqualitätsforschung?
- In: Doll, J.; Prenzel, M. (Hrsg.): Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung. Münster i.W.: Waxmann 2004, S. 250-266
- Lipowsky, Frank; Ratzka, Nadja; Krammer, Kathrin*
Professionalisierung von Mathematiklehrkräften. Konzeption und Durchführung einer videogestützten und internetbasierten Lehrerfortbildung. In: DIPF informiert (2004)7, S. 6-9
http://www.dipf.de/publikationen/dipf_informiert_nr7.pdf
- Lipowsky, Frank*
Selbstbezogene Kognitionen und ihre Bedeutung für den Berufseinstieg von Lehramtsabsolventen. In: Jahrbuch für Grundschulforschung (2004)2004, S. 116-122
- Lipowsky, Frank*
Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? In: Die deutsche Schule 96 (2004)4, S. 462 ff.
- Lipowsky, Frank*
A Model of Differentiated Teacher Effectiveness: Theoretical Framework and Empirical Research. Review of: Campbell, J.; Kyriakidis, L.; Muijs, D. & Robinson, W. (2004): Assessing Teacher Effectiveness. Developing a Differentiated Model. London: Routledge Falmer.
In: School Effectiveness and School Improvement 16 (2005)2, S. 217-227 (Rezension)
- Lipowsky, Frank*
Hausaufgaben – Zusätzliche Lernchancen oder verschwendete Zeit? In: Humane Schule (2005)31, S. 1-3
- Lipowsky, Frank; Rakoczy, Katrin; Klieme, Eckhard; Reusser, Kurt; Pauli, Christine*
Unterrichtsqualität im Schnittpunkt unterschiedlicher Perspektiven. Rahmenkonzept und erste Ergebnisse einer binationalen Studie zum Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I.
- In: Holtappels, Heinz G. et al. (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Weinheim: Juventa Verl. 2005, S. 223-238
- Maag Merki, Katharina*
Die Zürcher MAB als Instrument zur Schulqualitätsentwicklung. In: Sigrist, M.; Wehner, T.; Legler, A. (Hrsg.): Schule als Arbeitsplatz. Zürich: Verl. Pestalozzianum 2005, S. 61-80
- Maag Merki, Katharina*
Fächerübergreifende Kompetenzen. In: Ramseier, E.; Grin, F.; Müller, S.; Allia, R.; Allraum, J.; Dozio, E.; Labudde, P.; Maag Merki, K.; Pagnossin, E.; Stadler, U.; Stocker, E.; Willmann, I. (Hrsg.): Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR). Bern u.a.: BiEv, SRED, BPZ 2005, S. 198-216
- Maag Merki, Katharina*
Schulentwicklung und Qualitätsmanagement im 21. Jahrhundert. Problemzusammenhang und Forschungsdesiderate. In: Maag Merki, Katharina u.a. (Hrsg.): Schule wohin? Zürich: Pädagogisches Institut, Universität Zürich 2005, S. 4-14 (Schriftenreihe zu „Bildungssystem und Humanentwicklung“).
- Maag Merki, Katharina; Sandmeier, Anita; Schuler, Patricia; Fend, Helmut (Hrsg.)*
Schule wohin? Schulentwicklung und Qualitätsmanagement im 21. Jahrhundert. Zürich: Univ. 2005. 68 S. (Schriftenreihe zu „Bildungssystem und Humanentwicklung“).
- Maag Merki, Katharina*
Überfachliche Kompetenzen in der Berufsbildung. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann 2005, S. 361-368
- Maag Merki, Katharina; Grob, U.*
Überfachliche Kompetenzen: zur Validierung eines Indikatorensystems. In: Frey, A. u.a. (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik – Theorien und Methoden zur

Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen. Landau: Verl. Empirische Pädagogik 2005, S. 7-30 (Berufspädagogik. Bd. 5).

Maag Merki, Katharina

Welche Bildungsstandards sollen's denn sein? Zwischen komplexem Bildungsauftrag und dem Wunsch nach Fokussierung.

In: Becker, G.; Bremerich-Vos, A.; Demmer, M.; Maag Merki, K.; Priebe, B.; Schwippert, K.; Stäudel, L.; Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten. Velber: Friedrich 2005, S. 74-75 (Friedrich Jahresheft. 23).

Maschke, Sabine; Stecher, Ludwig

Mädchenleben – Jung erleben. Empirische Befunde.

In: Rose, L.; Schmauch, U. (Hrsg.): Die neue Rede von starken Mädchen und armen Jungen. Königstein: Helmer 2005, S. 142-165

Mitter, Wolfgang

Begegnungen mit dem Bildungswesen Polens.

In: Hörner, Wolfgang; Szymański, Mirosław S.; Dubeck, Kirsti (Hrsg.): Zehn Jahre danach. Bildungswesen und Erziehungswissenschaft in Deutschland und Polen in vergleichender Perspektive. Münster i.W.: Waxmann 2004, S. 11-21

Mitter, Wolfgang

Deutsch-tschechische Nachbarschaft in Vergangenheit und Gegenwart: Herausforderung an die politische Bildung.

In: Korte, Petra (Hrsg.): Kontinuität, Krise und Zukunft der Bildung. Analysen und Perspektiven. Münster i.W.: LIT 2004, S. 195-206

Mitter, Wolfgang

Identity sôshitsu no kiken to kyôiku.

In: Tanaka, Satoshi (Hrsg.): Kyôiku no kyôseitai e. Bôdai educationaru shisôken (Der Weg zu einer körper-geist-symbiotischen Erziehung). Tokio: Tôshindô 2004, S. 115-133

Mitter, Wolfgang

Nation states versus regions in European education: Trends, perspectives, problems.

In: European Education 36 (2004)3, S. 5-18

Mitter, Wolfgang

Rise and decline of education systems: A contribution to the history of the modern state.

In: Compare 34 (2004)4, S. 351-369

Mitter, Wolfgang

Rodden, John: Re-orienting the little schoolhouse: A history of Eastern German education.

In: Comparative Education Review 48 (2004)1, pp. 91-94 (Rezension)

Mitter, Wolfgang

Seitz, Klaus: Bildung in der Weltgesellschaft.

In: Entwicklungspolitik (2004)3, S. 53 (Rezension)

Mitter, Wolfgang

Transformation in education systems: Russia and South Africa.

In: Waghid, Yusef; Le Grange, Lesley (Eds.): Imaginaries on democratic education and change. Pretoria: South African Association for Research and Development in Higher Education 2004, pp. 121-133

Mitter, Wolfgang

Bray, Mark and Koo, Ramsey (eds.): Education and Society in Hong Kong and Macau. 2nd ed.

In: International Review of Education, 51(2005)5-6, S. 533-535 (Rezension)

Mitter, Wolfgang

Educational issues in a globalising society: Learning between progress and risk.

In: World Studies in Education, 6(2005)1, S. 3-22.

Mitter, Wolfgang

Perspektiven der Bildungspolitik in den Staaten Ostmitteleuropas.

In: Bachmaier, Peter u.a. (Hrsg.): Der kulturelle Umbruch in Ostmitteleuropa.

Der Transformationsprozess und die Bildungs- und Kulturpolitik Tschechiens, der Slowakei, Polens und Ungarns im Kontext der internationalen Beziehungen. Frankfurt a.M.: Lang 2005, S. 33-52 (St. Pöltner Osteuropa Studien, Bd. 3).

Mitter, Wolfgang

Teacher education in Germany. Continuity and Change.

In: Revista de Pedagogie 53 (2005)1-12, S. 145-156

Radisch, Falk; Klieme, Eckhard

Wirkungen ganztägiger Schulorganisation. Bilanz und Perspektiven der Forschung.

In: Die deutsche Schule 96 (2004)2, S. 153-169

Radisch, Falk; Steinert, Brigitte

Schulische Rahmenbedingungen im internationalen Vergleich.

In: Bos, Wilfried u.a. (Hrsg.): IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis. Münster i.W.: Waxmann 2005, S. 159-186

Radisch, Falk; Klieme, Eckhard (Hrsg.)

Ganztagsangebote in der Schule. Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen. Ergebnisse einer Fachtagung.

Berlin: BMBF 2005. 201 S. (Bildungsreform. Bd. 12).

http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_zwoelf.pdf

Rakoczy, Katrin; Buff, Alex; Lipowsky, Frank

Teil 1: Befragungsinstrumente.

Frankfurt a.M.: GFPF 2005. 297 S. (Materialien zur Bildungsforschung. Bd. 13).

Ratzka, Nadja

Mathematikunterricht: eine Herausforderung!

In: Grundschulunterricht. (2004)2, S. 2-5

Ratzka, Nadja

Mathematische Leistung im Spiegel unterschiedlicher Tests.

In: Esslinger-Hinz, I.; Hahn, H. (Hrsg.): Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Primarstufe. Ausgewählte Beiträge

- der DGfE-Jahrestagung Grundschulfor-
schung an der Universität Bremen. Balt-
mannsweiler: Schneider Verl. Hohenge-
hren 2004, S. 175-179
- Ratzka, Nadja; Krammer, Kathrin; Lipowsky, Frank*
Internetgestützter Einsatz von Unter-
richtsvideos in der Lehrerbildung.
In: Beiträge zum Mathematikunterricht
2005. Vorträge auf der 39. Tagung für
Didaktik der Mathematik vom 28.2. bis
4.3.2005. Hildesheim: Franzbecker 2005,
S. 449-452
- Ratzka, Nadja; Lipowsky, Frank; Krammer, Kathrin; Pauli, Christine*
Lernen aus Unterrichtsvideos. Ein Fort-
bildungskonzept zur Entwicklung von Un-
terrichtsqualität.
In: Pädagogik 57 (2005)5, S. 30-33
- Roos, M.; Maag Merki, Katharina*
Die Beurteilung von Lehrpersonen zwi-
schen Erfolg und Misserfolg.
In: Sigrist, W.; Wehner, T.; Legler, A.
(Hrsg.): Schule als Arbeitsplatz. Mitar-
beiterbeurteilung zwischen Absicht, Lei-
stungsfähigkeit und Akzeptanz. Zürich:
Verl. Pestalozzianum 2005, S. 211-235
- Schweizer, Karl; Klieme, Eckhard*
Kompetenzstufen der Lehrerkoooperation:
Ein empirisches Beispiel für das Latent-
Growth-Curve-Modell.
In: Psychologie in Erziehung und Unter-
richt 52 (2005)1, S. 66-79
- Sempert, W.; Maag Merki, Katharina*
Externe Evaluation „QUIMS-Bausteine“.
Ein Arbeitsinstrument für Schulen im
Rahmen des Projekts „Qualität in mul-
tikulturellen Schulen QUIMS“. Schluss-
bericht.
Zürich: Pädagogisches Institut, Universi-
tät Zürich 2005, 66 S.
[http://www.quims.ch/aktuell/
EvaluationSchlussbericht.pdf](http://www.quims.ch/aktuell/EvaluationSchlussbericht.pdf)
- Stecher, Ludwig*
(Grund-)Schule als Familienproblem?
Wie Eltern und Kinder die Grundschule
sehen.
In: Alt, Christian (Hrsg.): Kinderleben –
Aufwachsen zwischen Familie, Freunden
und Institutionen. Bd. 2: Aufwac hsen
zwischen Freunden und In stitutionen.
Wiesbaden: Vs Verl. f. Sozialwiss. 2005,
S.183-197
- Stecher, Ludwig*
Ganztagsbildung in der Ganztagschule
– Eine Sammelbesprechung.
In: Erziehungswissenschaftliche Revue
– EWR 4 (2005)5
[http://www.klinkhardt.de/ewr/ueber-
blick2003-6.html](http://www.klinkhardt.de/ewr/ueberblick2003-6.html)
- Stecher, Ludwig*
Informelles Lernen bei K indern und
Jugendlichen und die Repr oduktion so-
zialer Ungleichheit.
In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft
8 (2005)3, S. 374-393
- Stecher, Ludwig*
Quantitative und qu alitative Auswahl-
verfahren. Widerspruch oder Ergänzung?
In: Zeitschrift für Soziologie der Erzie-
hung und Sozialisation 25 (2005)4, S.
440-448
- Steinert, Brigitte; Klieme, Eckhard*
Was kommt mit der Einführung der KMK-
Bildungsstandards auf die Schulen zu?
In: Schulverwaltung, Ausgabe Bayern 15
(2004)2, S. 44-47
In: Schulverwaltung. Ausgabe Brande-
nburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sach-
sen, Sachsen-Anhalt, Thüringen und
Berlin 15 (2004)2, S. 44-47
In: Schulverwaltung. Ausgabe Hes-
sen, Rheinland-Pfalz und Saarland 15
(2004)2, S. 36-39
In: Schulverwaltung. Ausgabe Nieder-
sachsen und Schleswig-Holstein 15
(2004)2, S. 36-39
- In: Schulverwaltung. Ausgabe Nord-
rhein-Westfalen 15 (2004)2, S. 39-42
In: Pädagogische Beiträge (2004)1, S. 1-8
- Steinert, Brigitte*
Forschungsansätze und F orschungsfr-
agen zu Ganztagsangeboten im Rahmen
von Arbeitsplatzuntersuchung (APU) und
Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-
International (DESI). Ganztagsangebote
und Schulqualität: Wahrnehmungen
von Lehrkräften in Schulen mit und ohne
Ganztagsbetreuung.
In: Radisch, Falk; Klieme, Eckhard (Hrsg.):
Ganztagsangebote in der Schule. Inter-
nationale Erfahrungen und empir ische
Forschungen. Bonn: BMBF 2005, S. 138-
163 (Bildungsreform. Bd. 12.).
- Vetter, B.; Lipowsky, Frank*
Was passiert mit an spruchsvollen Auf-
gaben im Mathematikunterricht?
In: Beiträge zum Mathematikunterricht
2005. Vorträge auf der 39. Tagung für
Didaktik der Mathematik vom 28.2. bis
4.3. 2005. Hilde sheim: Franzbecker
2005, S. 581-584
- Wehner, T.; Sigrist, M.; Fend, H.; Maag Merki, Katharina; Hollenweger, J.*
Bilanz der Evaluation der Zürcher MAB
und Empfehlungen.
In: Sigrist, M. u.a. (Hrsg.): Schule als
Arbeitsplatz. Zürich: Verl. Pestalozzianum
2005, S. 295-306
- Wirth, Joachim; Leutner, Detlev; Klieme, Eckhard*
Problemlösekompetenz – Ök onomisch
und zugleich differenziert erfassbar?
In: Klieme, Eckhard; L eutner, Detlev;
Wirth, Joachim (Hrsg.): Problemlöse-
kompetenz von Schülerinnen und Schü-
lern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozial-
wissenschaften 2005, S. 73-82



A black and white photograph of a railway signal and power lines. The signal is a tall, dark, rectangular structure with two circular lights at the top. It is positioned in the center-left of the frame. To the right of the signal, there are several tall, lattice-like power line towers. The background is a light, overcast sky. The overall image has a grainy, vintage feel.

Steuerung und Finanzierung des Bildungswesens

Inhalt

Einleitung	125
Interdisziplinäre Untersuchungen zu Steuerungsproblemen im deutschen Bildungswesen	126
Bildungsbericht	126
Wissenschaftliche Begleitung von Modellvorhaben zur Erweiterung der Selbstständigkeit von Schulen	132
Innovationswege im deutschen Bildungssystem	135
Arbeiten zur Steuerung im Bereich der beruflichen Bildung in Deutschland	137
Dokumentation informellen Lernens, Entwicklung und Evaluation des ProfilPASS-Systems	137
Untersuchungen zur Steuerung des Bildungswesens in internationaler Perspektive	139
Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten	139
The Education Systems of Europe	140
Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat: Kanada und Deutschland im Vergleich	142
Internationales Monitoring zur Weiterbildungspolitik und zum Erwachsenenlernen	144
Trends in Bildung international (TiBi)	145
Internationale Aspekte der Steuerung nationaler Berufsbildungssysteme durch die Auseinandersetzung mit dem Ausland und mit supranationalen Entwicklungen	146
Bildungsrechtliche und bildungsökonomische Untersuchungen	147
Bildungsrecht	147
Gesamtdarstellungen des Schulrechts	147
Einzelthemen	148
Bildungsökonomie	149
Untersuchungen zur Steuerung des Bildungswesens in historischer Perspektive	151
Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter	152
Veröffentlichungen 2004-2005	153

Die Arbeitseinheit untersucht Bedingungen, Funktionsweisen und Wirkungen von Steuerungskonzepten unter der Perspektive ihres Beitrags zur Sicherung und Stärkung der institutionellen Leistungsfähigkeit des Bildungswesens. Mehrere Disziplinen wirken in der Arbeitseinheit zusammen: Rechtswissenschaft und Wirtschaftswissenschaften, darüber hinaus Erziehungswissenschaft einschließlich Berufspädagogik, Soziologie und Geschichtswissenschaft.



von links, 1. Reihe unten: Gert Geißler, Angelika Wagner, Heike Balzer, Katrin Isermann, Harry Neß, Botho von Kopp. 2. Reihe Mitte: Wolfgang Bock, Maike Reimer, Hermann Avenarius, Uwe Lauterbach, Hans Döbert, Thomas Kimmig, Stefan Brauckmann. 3. Reihe oben: Wendelin Sroka, Matthias Rürup, Manfred Weiß, Ulrich Arnswald, Stefan Kühne

Ursprünglich waren die beiden die Arbeitseinheit prägenden Disziplinen Recht und Ökonomie unter dem einheitlichen Dach der „Staatswissenschaft“ als der Wissenschaft von der staatlichen Steuerung vereinigt. Dieses Modell hat sich als solches, auch bedingt durch fachliche Ausdifferenzierung, nicht bewährt und entfaltet in der Organisation der Hochschulen keine prägende Kraft mehr. Gleichwohl liegt den Forschungen der Arbeitseinheit

eine einheitliche Orientierung im Sinne eines modernen Verständnisses des Begriffs Staatswissenschaft zugrunde, das darauf gerichtet ist, verschiedene disziplinäre Diskurse zu strukturieren und miteinander zu verknüpfen. Diese Brückenfunktion ermöglicht es, die je unterschiedlichen fachwissenschaftlichen Perspektiven auf einen Gegenstand zu konzentrieren und damit die Voraussetzungen für ein interdisziplinäres Arbeiten an einem Forschungsobjekt zu schaffen.

Die interdisziplinäre Ausrichtung in den Projekten der Arbeitseinheit hat sich mehrfach bewährt: bei der Untersuchung von Steuerungsproblemen im allgemein bildenden Schulwesen wie auch in der beruflichen Bildung. Die Arbeitseinheit hat sich darüber hinaus gerade in den letzten Jahren mit neuen Ansätzen der Steuerung des Bildungswesens in anderen Ländern, vor allem in der EU und in der OECD, befasst. Schließlich wurde der Beratung von Bildungspolitik, Bildungsverwaltung und Bildungspraxis auch während des Berichtszeitraums eine wichtige Rolle beigemessen.

Angesichts der im Januar 2006 anstehenden Emeritierung von Prof. Dr. H. Avenarius befassten sich Stiftungsrat, Vorstand und Beirat intensiv mit der Frage der Nachfolge in der Leitung der Arbeitseinheit. Das DIPF ist auf der Grundlage der Kooperationsvereinbarung mit der Universität Frankfurt am Main darum bemüht, einen Sozialwissenschaftler/eine Sozialwissenschaftlerin für die Leitungsaufgabe zu gewinnen, die Forschungen sollen sich im Rahmen der eigenen sozialwissenschaftlichen Bezugsdisziplin auf Effektivität, Effizienz und Steuerbarkeit von Bildungssystemen beziehen. Nicht zuletzt ist eine Beteiligung an der Beratung für Bildungspolitik und -verwaltung insbesondere im Zusammenhang mit der Bildungsberichterstattung erwünscht. Darüber hinaus soll die juristische Fachkompetenz des Instituts durch die Einrichtung einer W2-Professur erhalten werden; hierdurch sollen bisherige Ansätze, vor allem im Bereich des Schulrechts, verstetigt und die Perspektiven in der Analyse rechtlicher Rahmenbedingungen erweitert werden.

Interdisziplinäre Untersuchungen zu Steuerungsproblemen im deutschen Bildungswesen

Während des Berichtszeitraums standen zwei größere Projekte im Mittelpunkt der Aktivitäten dieses Themenbereichs: die Erarbeitung eines Bildungsberichts in Form einer empirischen Bestandsaufnahme des gesamten deutschen Bildungssystems sowie die wissenschaftliche Begleitung von Modellvorhaben zur Erweiterung der Selbstständigkeit von Schulen.

Bildungsbericht

Im Jahre 2003 hatte ein Konsortium unter Federführung des DIPF im Auftrag der Kultusministerkonferenz (KMK) den „Bildungsbericht für Deutschland – Erste Befunde“ vorgelegt¹. Diese Bestandsaufnahme hatte sich auf das allgemein bildende Schulwesen konzentriert.

Im November 2004 beauftragten die KMK und das Bundesministerium für Bildung und Forschung ein Konsortium, wiederum unter Federführung des DIPF, einen Bildungsbericht zu erarbeiten, der über die Entwicklungen *im gesamten Bildungswesen* – von der frühkindlichen Bildung und Erziehung bis hin zur Weiterbildung – informieren soll².

1 Avenarius, Hermann; Ditton, Hartmut; Döbert, Hans; Klemm, Klaus; Klieme, Eckhard; Rürup, Matthias; Tenorth, Heinz-Elmar; Weishaupt, Horst; Weiß, Manfred: Bildungsbericht für Deutschland – Erste Befunde. Opfaden: Leske + Budrich, 366 S. Zu den wichtigsten Ergebnissen des Berichts s. DIPF: Bericht 2001-2003, Frankfurt am Main 2004, S. 122. ff.

2 Der Bericht ist im Juni 2006 veröffentlicht worden: Konsortium Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2006, 317 S.



Die Arbeit am Bericht wurde wesentlich von der Arbeitseinheit Steuerung und Finanzierung getragen³. Neben ihrer übergreifenden Verantwortung für Konzipierung und Prozessgestaltung erarbeitete sie drei Kapitel des ersten Bildungsberichts (Kapitel A, D und I). Dabei stützte sie sich auf einen kontinuierlichen Diskurs im DIPF und im Konsortium sowie mit dem wissenschaftlichen Beirat und zahlreichen externen Experten.

³ Der Lenkungsgruppe des Konsortiums gehörten an: Hermann Avenarius als Sprecher, Hans Döbert als Koordinator des Konsortiums, außerdem Eckhard Klieme (Arbeitseinheit Bildungsqualität und Evaluation). In der erweiterten Lenkungsgruppe wirkten Stefan Kühne und Manfred Weiß mit. An dem Bildungsbericht haben darüber hinaus folgende Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen mitgearbeitet: Ulrich Arnswald, Stefan Brauckmann, Gert Geißler, Botho von Kopp, Uwe Lauterbach, Grit Mühler, Harry Neß, Corinna Preuschoff, Maike Reimer, Matthias Rürup, Wendelin Sroka (sämtlich Arbeitseinheit Steuerung und Finanzierung); Olga Kühnbach, Jutta L aukart, Ludwig Stecher und Brigitte Steinert (Arbeitseinheit Bildungsqualität und Evaluation) sowie Ingrid Plath (Arbeitseinheit Bildung und Kultur).

Das Konsortium befasste sich im Berichtszeitraum mit dem Aufbau eines Indikatorenmodells, mit einer Gesamtkonzeption künftiger Bildungsberichterstattung sowie einer Datengewinnungsstrategie.

Als erstes wesentliches Ergebnis wurde im Februar 2005 das Indikatorenmodell vorgelegt, das im Prozess der künftigen Arbeit der Ergänzung und Modifikation bedarf. Hierbei hat sich das Konsortium zunächst auf einen Referenzrahmen verständigt, der allgemeine Kriterien für die Auswahl der in einem Bericht zu behandelnden Themen und Indikatoren enthält. Diese Leitgedanken der Bildungsberichterstattung heben auf drei zentrale Ziele ab: individuelle Regulationsfähigkeit, Humanressourcen, gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit; sie verweisen zugleich auf Herausforderungen durch langfristig und tiefgreifend wirkende Prozesse des gesellschaftlichen Wandels, denen sich das Bildungssystem bei der Zielerreichung stellen muss. Als solche „Megatrends“ werden der Strukturwandel zur Dienstleistungsgesellschaft (Tertiärisierung), die Alterung der Gesellschaft (Demographie), die Internationalisierung/Globalisierung sowie Wertewandel und Individualisierung identifiziert.

Der Referenzrahmen gibt Anhaltspunkte für die Themenauswahl, dient gewissermaßen als Filter; doch lassen sich die zu untersuchenden Probleme nicht allein und vollständig aus den zuvor beschriebenen Zielen und Megatrends herleiten. Als zusätzliche Orientierungshilfe dient die Perspektive der „Bildung im Lebenslauf“, die es insbesondere ermöglichen soll, die Übergänge und Schnittstellen im Bildungswesen in das Blickfeld zu rücken. Im Übrigen stand das Konsortium vor der Aufgabe, die verbleibende Vielzahl der zu bearbeitenden Themen unter dem Gesichtspunkt ihrer bildungspolitischen Relevanz weiter einzuzugrenzen. Da die Unterscheidung zwischen wichtigen und weniger wichtigen Themen sehr stark von Wertungen abhängt, hat das Konsortium in dem Bemühen um Objektivierung ein Diskursverfahren mit in- und ausländischen Expertinnen und Experten geführt, an dessen Ende sich elf Themen als für die künftige Entwicklung des deutschen

Bildungswesens von zentraler Bedeutung herauskristallisiert haben:

- Wirkungsebene: Abschlüsse, Kompetenzen, Bildungserträge.
- Kontextebene: Demographie
- Inputebene: Bildungsausgaben, Bildungsbeteiligung/Bildungsteilnehmer,
- Bildungsangebote/Bildungseinrichtungen, Personalressourcen
- Prozessebene: Übergänge, Umgang mit Bildungszeit, Qualitätssicherung/Evaluierung

Die Bildungsberichterstattung soll die zu erörternden Probleme jeweils unter Rückgriff auf wenige zentrale Indikatoren darstellen. Das Konsortium hat auch hier die Auswahl vor allem nach Maßgabe der bildungspolitischen Bedeutung getroffen.

Bei der Bestimmung der Indikatoren waren noch weitere Aspekte zu berücksichtigen: Es sollten Indikatoren benannt werden, die sich auch künftig prinzipiell „rechnen“ lassen, also fortschreibbar sind. In diesem Zusammenhang galt es, zwischen verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren zu unterscheiden. „Verfügbar“ sind solche Indikatoren, die schon in dem 2006 vorgelegten Bildungsbericht genutzt werden konnten. Sofern und soweit die für einen Indikator erforderlichen Daten gegenwärtig nicht verfügbar sind, aber für die bildungspolitische Steuerung dringend benötigt werden und in absehbarer Zukunft gewonnen werden können („machbar“), sah das Konsortium seine Aufgabe darin, den Entscheidungsbedarf hinsichtlich zusätzlicher oder modifizierter Datenerhebungen auszuweisen. Indikatoren, die zwar wichtig, bei denen jedoch die erforderlichen Daten erst mit größerem Aufwand beschaffbar sind, werden als „wünschbar“ bezeichnet. Im Übrigen war bei der Auswahl der Indikatoren im Rahmen des Möglichen auf internationale Anschlussfähigkeit zu achten.

Die Darstellung der Indikatoren ist in zwei Teile gegliedert. Damit werden sowohl die bereichsübergreifenden, also diejenigen Indikatoren, die sich auf einen

Sachverhalt beziehen, der in sämtlichen oder doch in den meisten Bildungsbereichen anzutreffen ist, als auch die Indikatoren erfasst, die in spezifischer Weise einzelne Bildungsbereiche betreffen. Dabei sind die Indikatoren jeweils zu Indikatorensets gebündelt, die den benannten bildungspolitisch relevanten Themen entsprechen. Die Strukturierung der Indikatorensets folgt im Prinzip dem international üblichen Kontext/Input-Prozess-Output/Outcome-Schema. Im Indikatorenmodell werden zudem die gegenwärtig vorhandenen Datenlücken beschrieben und erste Hinweise zur Verbesserung der Datenlage gegeben.

Das zweite wichtige Ergebnis war eine Expertise des Konsortiums zur langfristigen Sicherstellung der Datenbasis der Bildungsberichterstattung. Mit diesem Dokument kam das Konsortium der Bitte der Auftraggeber nach, aus dem Indikatorenmodell und einer Gesamtkonzeption der künftigen Bildungsberichterstattung Empfehlungen für Entscheidungen abzuleiten, mit denen die Datenbasis des nationalen Bildungsmonitoring gesichert werden kann. Dazu wurde detailliert erläutert, zu welchen Themen Daten benötigt werden. Sodann wurden die wesentlichen Schritte skizziert, mit denen sich die Leitidee „Bildung im Lebenslauf“ steuerungsrelevant umsetzen lässt: Individuelle Verlaufsdaten müssen verfügbar gemacht, erworbene Kompetenzen an mehreren Schnittstellen der Bildungsbiographie erfasst, Indikatoren nach sozioökonomischem Hintergrund, Migrationsstatus, Land und Region ausdifferenziert werden. Die erforderlichen politischen Maßnahmen wurden zunächst auf der strategischen Ebene zusammengestellt; sodann wurden Entscheidungen aufgelistet, die teils bereichsübergreifend, teils in einzelnen Bildungsbereichen zu treffen sind: von der Modifizierung bestehender Erhebungen bis zur Planung weiterer Forschungen. Zur Begründung dieser Empfehlungen wurde im Anhang dokumentiert, woher die Daten stammen sollen, die für das gegenwärtig vorgesehene Indikatorentableau benötigt werden.

Als drittes wesentliches Ergebnis wurde 2005 die Gesamtkonzeption einer kontinuierlichen Bildungsbericht-

erstattung in Deutschland vorgelegt. In diesem Diskussionspapier formulierte das Konsortium die Grundlagen für seine Arbeit an einem Gesamtsystem der Bildungsberichterstattung für Deutschland. Der erste Abschnitt enthält gewissermaßen die „Philosophie“ der Bildungsberichterstattung. Gemeinsam mit den Abschnitten 2 (Inhalte) und 3 (Elemente) erläutert er, welche Ziele ein nationaler Bildungsbericht im Kontext des Bildungsmonitoring verfolgt, begründet die inhaltlichen Schwerpunkte und skizziert die erforderliche wissenschaftliche und statistische Infrastruktur einschließlich der Strategien zur regelmäßigen Erhebung benötigter Daten. Die nachfolgenden Abschnitte 4 bis 5 ergänzen diese Grundkonzeption durch eher technische Überlegungen zu Definition, Darstellung und zukünftiger Rhythmisierung von Indikatoren. Abschnitt 6 schließlich setzt sich mit den Möglichkeiten und Grenzen der Bildungsberichterstattung, insbesondere im Hinblick auf deren analytische Aussagekraft auseinander.

Programmatische Papiere zur Bildungsberichterstattung haben häufig gefordert, Indikatoren theoriegeleitet auszuwählen und auch Wechselwirkungen zwischen Indikatoren zu analysieren, sodass komplexe Wirkungsgefüge aufgezeigt werden können. Scheerens⁴ stellt hierzu fest: „In the design of new indicator systems the demand for connectivity of different indicators is a crucial consideration, with important practical, organizational and financial implications“, warnt aber auch: „the expectations on the explanatory potential of indicators are often too high, particularly when causal interpretations of input/process/outcome relationships are at stake.“ Das analytische Potenzial der Bildungsberichterstattung beruht also im Wesentlichen darauf, dass statistische Größen verknüpft werden (*connectivity*). In der Gesamtkonzeption wird dies vor allem durch Verbindung von Basisdaten, Hintergrundmerkmalen und Referenzdaten erreicht. Jeder einzelne Indikator (z.B. „Zahl der Teilnehmer an einem Studiengang“)

kann – von Bericht zu Bericht wechselnd – in Relation zu verschiedenen Bezugsgrößen untersucht werden (z.B. Teilnehmerzahl in Relation zur Zahl der Studierenden insgesamt oder zur Größe relevanter Alterskohorten), und er kann nach verschiedenen Hintergrundaspekten aufgegliedert werden (z.B. nach sozialer Herkunft und Geschlecht, nach Art der Hochschule oder getrennt für Länder und Regionen). All diese abgeleiteten Kennziffern und Vergleichswerte können in Zeitreihe, über mehrere Jahre hinweg, dargestellt werden. In diesen Differenzierungen – also *innerhalb* der Darstellung des einzelnen Indikators – liegt der Ansatzpunkt für Interpretation, Analyse und letztlich für die politische Bewertung. Dadurch wird es möglich, das Indikatorensystem und die gesamte Berichterstattung modular aufzubauen, d.h. aus voneinander unabhängigen Einheiten, die je nach Datenlage und politischem Bedarf ausgewählt und dargestellt werden.

Auch *Education at a Glance* und andere Bildungsberichte nutzen diese Möglichkeiten der Ausdifferenzierung innerhalb der Indikatoren in vielfältiger Form. Nur sehr selten hingegen werden unterschiedliche Indikatoren kombiniert. Ebenso selten werden statistische Kennziffern verwendet, die Zusammenhänge quantifizieren (also etwa Korrelationskoeffizienten oder gar multivariate Auswertungen). „Wechselwirkungen“ werden lediglich zwischen den Basisdaten eines Indikators und unterschiedlichen Hintergrundvariablen berücksichtigt und rein deskriptiv dokumentiert, z.B. wenn Geschlechtsunterschiede bei Migranten und Nicht-Migranten für verschiedene Bildungsgänge tabelliert werden. Das Konsortium sieht sich demnach in Übereinstimmung mit Strategien anderer Berichte, auch wenn dies impliziert, dass Fragen nach Ursachen und Wirkungszusammenhängen indikatorenbasiert häufig nicht beantwortet werden können. Ebenso wenig können aktuelle Entwicklungen, für die (noch) keine repräsentativen Daten vorliegen, in einem indikatorengestützten Bericht angemessen berücksichtigt werden.

Im Unterschied zu wissenschaftlichen Studien, die in komplexen Designs Verläufe, Veränderungen und Wirkungen erschließen, ist der Zweck der Bildungs-

4 Scheerens, Jaap: The conceptual basis of indicator systems, Oktober 2004. Unveröff. Manuskript. Universität Twente. Zitate auf S.13 und S. 12.

berichterstattung ein deskriptiver und evaluativer. Sie stellt der Öffentlichkeit und der Politik Daten (genauer: datengestützte Indikatoren) zur Verfügung, bietet Vergleichsmöglichkeiten an (inter- und intranational, nach Personengruppen und im Zeitverlauf) und ermöglicht den Adressaten so die Bewertung dieser Daten. Die Aufgabe der Bildungsberichterstattung ist aber *nicht* die eines Forschungsprojekts, das nachprüfbar, mit entsprechenden – vor allem längsschnittlichen und experimentellen – Designs, Ursachen und Wirkungen herausarbeitet. Bildungsberichterstattung ist „analytisch“ im Sinne vielseitiger Vergleichs- und Bewertungsmöglichkeiten, nicht kausal-analytisch. Sie übernimmt dadurch eine wichtige Rolle im wissenschaftlich gestützten Bildungsmonitoring, kann und soll aber nicht alle steuerungsrelevanten Fragen beantworten.

Auf der Grundlage einer mit dieser Strategie der Bildungsberichterstattung abgestimmten Konzeption des ersten Bildungsberichts wurden die Feingliederung des Berichts sowie mehrere Beispielindikatoren zu jedem Kapitel erarbeitet und zur Diskussion vorgelegt. Bei der Konzipierung des 2006 vorgelegten Bildungsberichts war das Konsortium bemüht, eine Balance zwischen den Anforderungen der Gesamtkonzeption einerseits und den verfügbaren bzw. machbaren Indikatoren andererseits vor dem Hintergrund bildungspolitisch besonders relevanter Probleme herzustellen. Dabei ließ es sich von folgenden Gesichtspunkten leiten:

- *Leitbegriff „Bildung im Lebenslauf“*: Ein indikatorengestützter Bericht kann die individuellen Bildungsverläufe und ihre Verknüpfung mit sozibiographischen Merkmalen – zumal auf der Basis vorhandener Daten – nur begrenzt abbilden. Wesentliche Aussagen zu „Bildung im Lebenslauf“ quer zu den Bildungsbereichen sind daher in einem gesonderten integrativen und bilanzierenden Kapitel enthalten. Zudem wurden durch die Darstellung von Indikatoren des Übergangs Bezüge zum jeweils vorhergehenden bzw. nachgelagerten Bildungsbereich vorgenommen und damit der Perspektive der „Bildung im Lebenslauf“ entsprochen, z.B. beim Übergang zur Schule, bei den Ausbildungsanfängern

nach schulischer Herkunft, bei den Übergängen von der Schule zum Studium.

- *Reduzierung der Anzahl der Indikatoren*: Eine Auswahl und zugleich wesentliche Reduzierung der Zahl der im Indikatorenmodell beschriebenen Indikatoren ergibt sich schon aus der Tatsache, dass für viele der als besonders steuerungsrelevant eingeschätzten Indikatoren die erforderliche Datenbasis nicht oder nur teilweise gegeben ist. In diesem Zusammenhang ist auch zu beachten, dass ein indikatorengestützter Bildungsbericht, der auf repräsentative Daten angewiesen ist, nur sehr marginal auf aktuelle und eine breite Öffentlichkeit interessierende Veränderungen im Bildungsbereich eingehen kann. Im Interesse der Darstellung von Indikatoren, die als besonders steuerungsrelevant anzusehen sind, hat sich das Konsortium dazu entschlossen, in einigen Fällen vom Indikatorenmodell abzuweichen, indem es verfügbare Indikatorenteile in zweckdienlicher Weise miteinander „kombiniert“ und teilweise auch „neue“ Indikatoren formuliert hat. Je nach Verbesserung der Datenlage wird künftig die Frage der Fortschreibbarkeit dieser Indikatoren zu prüfen sein.
- *Berichtstiefe*: Die im Indikatorenmodell ausgewiesenen Differenzierungsaspekte – (a) sozioökonomischer Hintergrund, Geschlecht, Migration, (b) Bundesländer, Regionen, (c) internationaler Vergleich und (d) Zeitreihe – sollen und können nicht gleichwertig bei jedem Indikator dargestellt werden. Je nach Verfügbarkeit sollen im Vordergrund jene Differenzierungsaspekte stehen, die zum jeweiligen Sachverhalt die wichtigsten steuerungsrelevanten Informationen bieten. Grundsätzlich sollen alle Indikatoren in diesem Bericht Zeitreihen enthalten, um damit eine Bezugsbasis für nachfolgende Berichte zu schaffen. Angaben zum sozioökonomischen Hintergrund sowie zum Migrationshintergrund sind derzeit in der Regel in der amtlichen Statistik nicht verfügbar, was Abstriche an der erforderlichen analytischen Tiefe der Indikatoren nach sich zieht. Das Konsortium hat daher bei der Auswahl und Berechnung der Indikatoren besonderen Wert auf

jene gelegt, für die unter Heranziehung ergänzender Datenquellen Aussagen zum sozioökonomischen Hintergrund und zum Migrationshintergrund bzw. zur Staatsangehörigkeit möglich sind, z.B. beim Besuch von Tageseinrichtungen, bei der Entwicklung kognitiver Kompetenzen, bei den Studienanfängern.

- *Orientierung am Input-Prozess-Wirkungs-Modell:* In der international üblichen Praxis werden Indikatoren nach dem Modell Kontext/Input-Prozess-Output/Outcome dargestellt. Dieser bewährten Praxis folgte das Konsortium.

Nicht alle ca. 100 im Indikatorenmodell vorgeschlagenen übergreifenden wie bereichsspezifischen Indikatoren können und sollen im Bildungsbericht berücksichtigt werden. In der Gesamtkonzeption der Bildungsberichterstattung hat das Konsortium für den ersten das gesamte Bildungswesen umfassenden Bericht und die nachfolgenden Berichte Fokussierungen vorgeschlagen, die sich aus der Leitidee „Bildung im Lebenslauf“, aus der Relevanz für bildungspolitische Steuerungsfragen, aus dem zugrunde liegenden Input-Prozess-Wirkungs-Modell und nicht zuletzt aus der Verfügbarkeit von Daten ergeben. Die konkrete Auswahl der Indikatoren für den ersten Bericht wurde insbesondere unter dem Gesichtspunkt ihrer bildungspolitischen Relevanz begründet.

Das Bildungswesen insgesamt wie jeder seiner Teilbereiche steht vor zum Teil erheblichen Veränderungen. Die demographische Entwicklung, der soziale und wirtschaftliche Wandel, Globalisierung und Internationalisierung von Wirtschaft und Gesellschaft haben in den letzten Jahren zu Veränderungen in der Bedeutung von Bildung sowie in der Struktur und der Steuerung des Bildungswesens geführt. Die dadurch entstandenen bzw. mit ihnen verbundenen bereichsspezifischen Probleme sind ein wichtiges Kriterium, nach dem die Indikatoren auszuwählen sind. Demzufolge sollen Indikatoren dargestellt werden, welche die Gestaltung von Bildungsprozessen im Spannungsfeld sich ändernder gesellschaftlicher und ökonomischer Rahmenbedingungen sichtbar machen.

Im Bereich der *frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung* geht es vor allem um den Anspruch auf eine ganzheitliche Förderung aller Kinder. Die Realisierung dieses Anspruchs verlangt zum einen die Bereitstellung von Plätzen in Kindertageseinrichtungen einschließlich der Sicherstellung der Zugangsmöglichkeiten und zum anderen die Verbesserung der Qualität des Bildungsangebots, insbesondere hinsichtlich der Qualifikation des pädagogischen Personals. Die auszuwählenden Indikatoren bieten Informationen zu beiden Aspekten.

Vor dem Hintergrund der bei TIMSS und PISA festgestellten Schwächen des deutschen Schulsystems steht die Bildungspolitik vor der Aufgabe, die Qualität der Institution Schule zu erhöhen und die relativ starken negativen „Nebenwirkungen“ (z.B. erhebliche Reproduktion sozialer Herkunftsunterschiede, mangelnde Integration von Migrantenkindern) zu mindern. Wie nicht zuletzt der Ausbau von Ganztagschulen zeigt (der in diesem Bildungsbericht selbst noch nicht dokumentiert werden kann), bemüht sich die Bildungspolitik auch darum, non-formale Lernwelten für den Lernerfolg produktiv zu machen. Die darzustellenden Indikatoren zum *allgemein bildenden Schulsystem* und zu den *non-formalen Lernwelten im Schulalter* berichten daher vor allem über die Entwicklung der Qualifizierungsleistung und den Abbau von Chancenungleichheiten bei Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb in der Institution Schule in Verbindung mit den non-formalen Lernwelten.

In der *beruflichen Bildung* stellen die augenfällig gewordenen quantitativen Ungleichgewichte zwischen Angebot und Nachfrage nach Ausbildungsplätzen, die Ausweitung und Ausdifferenzierung der beruflichen Ausbildungsformen sowie die Folgen für die Übergänge in den Arbeitsmarkt wichtige Herausforderungen dar. Die auszuwählenden Indikatoren sollen die Differenzierung des Berufsbildungssystems in ihrer Dynamik sowie in ihren Folgen für die beruflichen Entfaltungschancen der Jugendlichen und das zukünftige Arbeitskräftepotenzial aufzeigen.

Zu den wichtigsten bildungspolitischen Problemen im *Hochschulwesen* gehören der hohe Nachfragedruck, der auf den Hochschulen lastet, sowie die oft beklagte geringe Effektivität der Hochschule in der Ausbildung. Die ausgewählten Indikatoren beziehen sich daher einerseits auf die Entwicklung der Studiennachfrage und des Studienverlaufs bzw. Studienerfolgs, andererseits auf das Angebot an Absolventen, das die Hochschulen dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stellen.

Angesichts des Zusammenfallens der Dynamik des technischen und sozio-ökonomischen Wandels und der Alterung der Gesellschaft entwickelt sich ein neues Verhältnis der Individuen zum Lernen als lebensbegleitender Tätigkeit in institutionalisierten und non-formalen Lernwelten. Insgesamt erhöht sich damit die Bedeutung von *Weiterbildung*. Die in diesem Bereich berücksichtigten Indikatoren sollen über die Zusammenhänge zwischen individuellem Weiterbildungsverhalten und vorgängigen Bildungsabschlüssen sowie sozialen und kulturellen Umfeldbedingungen, über die Weiterbildungserträge sowie über die Entwicklung institutioneller Weiterbildungsressourcen berichten.

Wissenschaftliche Begleitung von Modellvorhaben zur Erweiterung der Selbstständigkeit von Schulen

In den Ländern Berlin und Brandenburg werden seit dem Schuljahr 2003/04 Modellvorhaben durchgeführt, die darauf abzielen, die Qualität der schulischen Arbeit dadurch zu erhöhen, dass den Schulen erweiterte Entscheidungsbefugnisse eingeräumt werden. In Berlin handelt es sich um das „Modellvorhaben eigenverantwortliche Schule (MeS)“, in Brandenburg um das Modellvorhaben „Stärkung der Selbstständigkeit von Schulen (MoSeS)“. Im Berichtszeitraum hat die Arbeitseinheit beide Modellvorhaben im Auftrag der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport bzw. des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg wissenschaftlich be-

gleitet⁵. In beiden Fällen ist es Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung, zu untersuchen, inwieweit und in welcher Form die an den Modellvorhaben beteiligten Schulen erweiterte Entscheidungsspielräume nutzen, zu ermitteln, wie sich die Schulqualität an den Schulen verändert und empirisch zu überprüfen, welche Wirkungen neue Steuerungsinstrumente auf Schule und Schulqualität haben.

Zum Berliner Modellvorhaben „MeS“

Durch das Modellvorhaben sollen geeignete Wege und Verfahren bei der Umsetzung des neuen Steuerungsansatzes mit dem übergreifenden Ziel der Verbesserung der Qualität pädagogischer Arbeit (insbesondere in Unterricht und Erziehung) erprobt und die für das Berliner Schulsystem eingeleiteten Maßnahmen optimiert werden.

Die Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung besteht darin, die Nutzung der den 31 Modellschulen eingeräumten Freiräume sowie die Auswirkungen auf Schulen und Schulverwaltung durch verschiedene empirische Untersuchungen und Dokumentenanalysen zu erfassen. Das Untersuchungsdesign konzentriert sich auf neue, in der Bildungsforschung bisher weder theoretisch noch empirisch hinreichend gesicherte Analysen zum Zusammenhang zwischen Eigenverantwortung und Schulqualität. Es umfasst eine Ausgangserhebung an den Schulen im Schuljahr 2003/04, weitere prozessbegleitende Expertisen (u.a. Auswertung der Jahresberichte der Schulen, Untersuchung zur Rolle der Schulverwaltung) sowie eine Abschlusserhebung im Schuljahr 2006/07, um ausgewählte Aspekte von Schulqualität und Eigenverantwortung zu erfassen sowie die projektinduzierten Veränderungen zu beschreiben.

5 Mitglieder des Projektteams sind Hermann Avenarius, Hans Döbert, Katrin Isermann, Thomas Kimmig und Wendelin Sroka.

Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung liegen in Berichtsform vor⁶. Die Ausgangserhebung durch teil-standardisierte schriftliche Befragungen an allen Modellschulen im Winter 2003/04 dient vor allem als Informationsbasis für die schriftlichen Befragungen in der Abschlusserhebung und zur Information für die weitere Steuerung des Modellvorhabens. Es zeigten sich erwartungsgemäß Unterschiede zwischen den Schulen in ihren Teilnahmemotiven sowie eine teils skeptische Grundhaltung der Lehrkräfte zur erweiterten Eigenverantwortung der Schule. Zu den Rahmenbedingungen an den Modellschulen, wie z.B. deren räumlicher Ausstattung oder der persönlichen Arbeitssituation, äußerten sich die Befragten überwiegend zufrieden. Häufig wurde die Arbeitsbelastung der Lehrkräfte und Schulleiter als zentrales Problem hervorgehoben. Eher zufrieden waren die Modellschulen mit den ihnen bisher gewährten pädagogischen Freiheiten; allerdings nutzten beispielsweise nur ein Drittel der Schulen die Möglichkeiten der Abweichung von den Stundentafeln. Die persönlichen Gestaltungsmöglichkeiten wurden dagegen als schlecht eingeschätzt. Auffallend waren weitgehende Übereinstimmungen zwischen Schulleitern, Lehrkräften und Partnern der Schule in ihren Qualitätsvorstellungen des Unterrichts. Zum Unterricht an den Schulen äußerten sich die Schüler im Vergleich kritischer. Bei den Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -entwicklung, insbesondere der internen Evaluation, zeichne-

te sich ab, dass die Schulen kaum über einschlägige Erfahrungen verfügten, gleichwohl aber vieles in Gang setzten bzw. planten.

Die im Februar 2005 vorgelegte Auswertung der Jahresberichte der MeS-Schulen für das Schuljahr 2003/04 bietet einen Überblick zu den auf das Modellvorhaben bezogenen Aktivitäten. Darin enthalten sind zahlreiche Informationen für die Projektleitung (Senatsschulverwaltung) zur weiteren Steuerung. Die Schulprogrammarbeit der Schulen war unterschiedlich intensiv entwickelt. Über die Schulen hinweg ist kaum eine gemeinsame Linie im Umgang mit interner Evaluation erkennbar. Besonders die Erwartungen der Schulleitungen hinsichtlich erweiterter personeller Selbstständigkeit der Schulen wurden bisher nicht erfüllt. Die Auswertung der Jahresberichte schließt mit Folgerungen für einzelne Steuerungsinstrumente, vor allem zur Möglichkeit der Nutzung der Jahresberichte als Instrument einer zukünftigen Rechenschaftslegung.

Im Schuljahr 2004/05 bildete die empirische Untersuchung zur Rolle der Schulverwaltung bei MeS den Schwerpunkt der wissenschaftlichen Begleitung. Dazu wurden 28 Personen des zuständigen administrativen Personals, darunter Projektverantwortliche, Vertreter der Schulaufsicht sowie der Schulträger und Finanzverwaltung in Interviews befragt. Zu den wichtigsten Befunden zählen die Schwierigkeiten bei der Verwirklichung des neuen Steuerungsansatzes hin zur gewünschten „Servicefunktion der Verwaltung“. Unter anderem wurde die Schulaufsicht nur verspätet in das Modellvorhaben einbezogen. Es zeigten sich Unterschiede in den Einschätzungen zwischen den Verwaltungsebenen hinsichtlich ihrer vordringlichsten Aufgaben im Spannungsfeld von schulischer Autonomie und Qualitätssicherung. MeS scheint in einer Phase stattzufinden, in der Steuerungsambivalenzen innerhalb der Behörde bestehen.

Von erheblicher Bedeutung für die sachgerechte Bewertung des Modellvorhabens, der eingesetzten Steuerungsinstrumente und der zentralen Ergebnisse im Blick auf die Befunde zum Zusammenhang von Eigenverantwortung und Schulqualität wird die Abschluss-

6 Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (in Kooperation mit dem Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Wirtschaftspädagogik, an der Humboldt-Universität zu Berlin): Wissenschaftliche Begleitung des „Modellvorhabens eigenverantwortliche Schule (MeS)“ im Land Berlin. Bericht über die Ausgangserhebung. Berlin/Frankfurt am Main, September 2004. Autoren: Hermann Avenarius, Hans Döbert, Katrin Isermann, Thomas Kimmig, Susan Seeber (Humboldt-Universität), Michael Schmitz, Norma Zieper;

Thomas Kimmig: Auswertung der Jahresberichte der MeS-Schulen für das Schuljahr 2003/2004. Berlin, Frankfurt am Main, Februar 2005; ders.: Zur Rolle der Schulverwaltung bei MeS. Bericht über die Ergebnisse der Interviews mit Vertretern des zuständigen administrativen Personals. Oktober 2005

evaluation des DIPF an den Schulen sein, deren Instrumente im Frühjahr 2005 an zwei Pilotschulen entwickelt wurden.

Zum brandenburgischen Modellvorhaben „MoSeS“

In diesem Vorhaben werden den Schulen erweiterte Entscheidungsbefugnisse in den Teilbereichen Personalrecht, Personalmittel und Sachmittel, wirtschaftliche Tätigkeit und Dr ittmittel sowie Schulverfassung eingeräumt. Dabei soll erprobt werden, wie die Qualität der schulischen Arbeit verbessert und insbesondere auch die Attraktivität der Schule als Lern- und Lebensort der Schülerinnen und Schüler sowie die Einbindung der Schule ins Gemeinwesen gesteigert werden kann. Das Modellvorhaben wurde zum Schuljahr 2003/04 mit zwölf Schulen begonnen, im Schuljahr 2005/06 wurden weitere sechs Schulen in das auf insgesamt vier Jahre angelegte Modellvorhaben aufgenommen⁷.

Die wissenschaftliche Begleitung konzentrierte sich in der ersten Arbeitsphase auf eine Ausgangserhebung, bei der die Mitglieder der Schulleitung, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie Partner der MoSeS-Schulen – von Vertretern der Elternschaft und kooperierender Betriebe bis hin zu Repräsentanten des Schulträgers und der Staatlichen Schulämter – schriftlich befragt wurden⁸. Die Ergebnisse bilden, wie bei der wissenschaftlichen Begleitung des Berliner Modellvorhabens, die Ausgangsbasis für die abschlie-

Bende Evaluation im Schuljahr 2006/07. Darüber hinaus führte das Projektteam an einem Großteil der Schulen in speziellen Veranstaltungen schulspezifische Auswertungen der Befunde der Ausgangserhebung durch.

Mit Beginn des Schuljahrs 2005/06 setzte die Phase der Zwischenevaluation des Modellvorhabens ein, die u.a. eine Dokumentenanalyse sowie gesonderte Befragungen zu den schulischen Mitwirkungs- und Entscheidungsgremien sowie zur zeitlichen Belastung und zur persönlichen Einschätzung der Belastung der Mitglieder der Schulleitungen umfasst⁹. Eine Abschlusserhebung wird im Schuljahr 2006/07 stattfinden, der Ergebnisbericht zum Modellvorhaben wird im Herbst 2007 vorgelegt werden.

Die bisherigen Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung lassen erkennen, dass die beteiligten Schulen über alle Schulformen hinweg – von den Grundschulen bis zu den Gymnasien und Oberstufenzentren – die wesentlichen Ziele und Unterstützungsmaßnahmen des Modellvorhabens als hilfreich für die Schulentwicklung wahrnehmen und sich auch in der Lage sehen, mit erweiterter Selbstständigkeit konstruktiv umzugehen. Dies geschieht nicht zuletzt dadurch, dass innerschulische Entscheidungsstrukturen unter Berücksichtigung der örtlichen Bedingungen fortentwickelt werden, aber auch dadurch, dass die an den Schulen bestehenden Lehrerräte verstärkt in die innerschulische Entscheidungsprozesse einbezogen werden. Gleichzeitig bleibt festzuhalten, dass die Schulleitungen der

7 Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg: Selbstständigkeit mit MoSeS – Schulen im Modellvorhaben. Potsdam: MBS 2004

8 Hermann Avenarius, Hans Döbert, Katrin Isermann, Stefan Kühne, Michael Schmitz, Wendelin Sroka, Norma Zieper: Wissenschaftliche Begleitung des Modellvorhabens „Stärkung der Selbstständigkeit von Schulen“ (MoSeS) im Land Brandenburg – Bericht über die Ausgangserhebung. Berlin/Frankfurt am Main, September 2004; Hermann Avenarius, Stefan Brauckmann, Hans Döbert, Katrin Isermann, Ramona Rieck, Thore Rothenburg, Rada Spasic und Wendelin Sroka: Wissenschaftliche Begleitung des Modellvorhabens „Stärkung der Selbstständigkeit von Schulen“ (MoSAeS) im Land Brandenburg – Bericht über die Ausgangserhebung an sechs Schulen (Set 2). Berlin/Frankfurt am Main, September 2005.

9 Dazu insbesondere Hans Döbert, Katrin Isermann, Wendelin Sroka: Wissenschaftliche Begleitung des Modellvorhabens „Stärkung der Selbstständigkeit von Schulen“ (MoSeS) im Land Brandenburg. Schulische Mitwirkungs- und Entscheidungsstrukturen. Bericht im Rahmen der Zwischenevaluation. Berlin, März 2006.; Hans Döbert, Katrin Isermann, Rada Spasi und Wendelin Sroka: Wissenschaftliche Begleitung des Modellvorhabens „Stärkung der Selbstständigkeit von Schulen“ (MoSeS) im Land Brandenburg. Arbeitsbelastung der Leitungen der MoSeS-Schulen im Vergleich zu der anderer Schulen. Bericht im Rahmen der Zwischenevaluation. Berlin, Mai 2006.

Auffassung sind, bei an stehenden Einstellungen oder Versetzungen nicht ausreichend beteiligt zu werden¹⁰.

Innovationswege im deutschen Bildungssystem

Die schulpolitische Kompetenzverteilung im deutschen Bundesstaat ist spätestens mit der Einrichtung der gemeinsamen Kommission von Bundestag und Bundesrat zur Modernisierung der bundesstaatlichen Ordnung (Bundesstaatskommission) im Oktober 2003 nicht nur ein kontroverses öffentliches Diskussionsthema, sondern zugleich Gegenstand politischer Abwägungen und Entscheidungsprozesse, die auf eine tief g reifen- de Novellierung des Grundgesetzes zielen. Das Projekt „Innovationswege im deutschen Bildungssystem“ steht im Kontext dieser neuen politi schen Initiativen zu einer Reföderalisierung der Bundesrepublik Deutsch- land und einer klareren Trennung von Regelungs- kompetenzen des Bundes und der Länder. Es nimmt die aktuellen politischen Debatten zum Anlass, die bisherigen Verlaufsmuster und Dynamiken der Schul- reform im deutschen Bundesstaat zu untersuchen. Ausgangspunkt des Projekts ist die Feststellung, dass sich Schulreformen in Deutschland nur durch länder- übergreifende Prozesse der gegenseitigen Beobachtung und Anregung bzw. der freiwilligen politischen Koor- dination der politischen Akteure bundesweit verbreiten lassen; eine dur ch einen ein zentralen Akteur gestaltbare Implementation ist ausgeschlossen. Das Projekt wurde Ende des Jahres 2003 am DIPF einge- richtet und hat eine Laufzeit bis Mitte 2006.

Im Rückgriff auf Theoriebildungen der interdisziplinä- ren Innovationsforschung und F orschungstraditionen

der US-amerikanischen Policy-Diffusion-Research wird ein Forschungsprogramm konzipiert, dass es erlaubt, Prozesse der Verbreitung schulpolitischer Ideen zwis- chen den deutschen Ländern begrifflich zu fassen, an- hand des deutschen Schulrechts empirisch aufzubere- iten und mitt els quantitativ-statistischer Verfahren zu analysieren. Gegenstand der Untersuchung ist die Verbreitung des Konzepts der „Schulautonomie“ in der deutschen Schulpolitik nach der deutschen Wie- dervereinigung bis zum Dezember 2004. Im Jahr 2004 lag der Schwerpunkt der Untersuchungen auf der Erfassung des politischen Gestaltungskonzepts der „Schulautonomie“ anhand der Änderungen des deut- schen Schulrechts (Gesetze, Verordnungen, Erlasse und Lehrpläne) für Schulen der Primarstufe und Se- kundarstufe I aller 16 Bundesländer¹¹. Umfangreiche Recherchen und qualitativ inhaltsanalytische Auswer- tungen wurden unternommen. Ein quantitativer Daten- satz wurde erstellt, mit dem n achgezeichnet werden kann, welches Bundesland zu welchem Zeitpunkt im Untersuchungszeitraum welche schulautonomiebezo- genen Maßnahmen und In strumente implementiert hat. Diese Befunde wurde im Jahr 2005 zu einem Ge- samtbild der Idee „Schulautonomie in Deutschland“ verdichtet; auf dieser Grundlage wurden eine schul- organisatorisch-steuerungstheo etische Systematisie- rung der einzelnen schulautonomiebezogenen Maß- nahmen und Instrumente entwickelt und erste deskrip- tive Auswertungen zu Umfang und Schwerpunkten der Implementation von „Schulautonomie in Deutschland“ unternommen. Erste Ergebnisse und Arbeitsstände

10 Bei einem vom Institut für Schulenwicklungsforschung Anfang Dezember 2005 in Dortmund veranstalteten Work- shop, das den Austausch von Erfahrungen mit der wis- senschaftlichen Begleitung ähnlicher Modellvorhaben in Nordrhein-Westfalen und Bayern ermöglichte, stellte das Projektteam seine E rgebnisse vor; der Workshop diente zugleich der Vorbereitung des Beitrags für eine Arbeitsgruppe des 20. DGfE-Kongresses im März 2006 in Frankfurt am Main.

11 Dazu bereits Avenarius, Hermann; Kimmig, Thomas; Rürup, Matthias: Die rechtlichen Regelungen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland zur erweiterten Selbstständigkeit der Schule. Eine Bestandsaufnahme. Berlin: BWV-BerlinerWissenschafts-Verlag 2003, 93 S.; vgl. DIPF: Bericht 2001-2003, Frankfurt am Main 2004, S. 121 ff.

des Projekts wurden publiziert¹² und durch Vorträge fachöffentlich zur Diskussion gestellt¹³.

So ist zu konstatieren, dass:

- einzelne Aspekte der Idee „Schulautonomie“ schon vor der deutschen Wiedervereinigung Eingang in das schulpolitische Handlungsinstrumentarium der Länder gefunden hatten (z.B. schulinterne Lehrerfortbildungen) bzw. als traditionelle pädagogisch-unterrichtsorganisatorische Entscheidungsspielräume der Schulen zu verstehen sind, die in den 1990er Jahren nur eine neue Würdigung oder rhetorische Rahmung erfahren haben;
- seit Mitte der 1990er Jahre Ansätze eines intensivierte schulinternen Managements hervortreten, das durch eine Dezentralisierung von Entscheidungskompetenzen der Personal- und Sachmittel-

bewirtschaftung sowie einer neuartigen Praxis der Steuerung durch Reflexionsaufforderung (z.B. Öffnung von Schule, Schulprogramme, Selbstevaluation) geprägt ist;

- sich ab 1998 ein konzeptueller Wandel der Idee „Schulautonomie“ rekonstruieren lässt, der mit einer Ergänzung der zuvor implementierten Maßnahmen und Instrumente durch Ansätze der Steuerung durch Rechenschaftslegung (zentrale Lernstandserhebungen, Bildungsstandards, Schulinspektion) verbunden ist;
- sich zwar unterschiedliche Aktivitätsumfänge der Länder bei der schulrechtlichen Implementation von „Schulautonomie“ beobachten lassen – allerdings kein Beleg für deutlich konkurrierende Konzepte von „Schulautonomie“ zum Zeitpunkt Dezember 2004 zu finden ist. Die Idee „Schulautonomie“ ist ein deutschlandweit in ähnlicher Weise umgesetztes Gestaltungsprogramm, eine vor allem rhetorische Aufforderung an die Schulen zur Selbstentwicklung; sie wird durch Instrumentarien systematischer Selbst- und Fremdevaluation und einem Umbau der Kultusadministration begleitet. Maßnahmen und Instrumente der Verantwortungsübertragung auf die Einzelschulen werden weniger umgesetzt werden als neue Ansätze der Beeinflussung der schulischen Arbeit. Eine Zurücknahme staatlicher Verantwortung für die Schule ist ebenso wenig zu konstatieren wie ein forcierter Wettbewerb der Schulen untereinander um knappe Ressourcen (Mittel und Schüler).

Die Untersuchung wurde inzwischen abgeschlossen¹⁴.

12 Rürup, Matthias: Der Föderalismus als institutionelle Rahmenbedingung im deutschen Bildungswesen – Perspektiven der Bildungspolitikforschung, in: TIBI 9 (August 2005) (Online: http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi9_foederalismus_ruerup.pdf).

13 Rürup, Matthias: Schulautonomie in Deutschland. Systematische Aufbereitung zum Zwecke der empirischen Analyse. Vortrag im Forschungskolloquium des Zentrums für Lern- und Bildungsforschung (ZLB) der Universität Erfurt am 23.06.2005; ders.: Schulautonomie in der Bundesrepublik Deutschland. Eine vergleichende Auswertung des deutschen Schulrechts. Vortrag auf der Herbsttagung der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht (KBBB) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) am 07.10.2005 in Bochum; ders.: Policy Diffusion im deutschen Bildungsföderalismus. Das Beispiel „Schulautonomie“. Vortrag im Forschungskolloquium des Zentrums für Bildungsforschung und Lehrerbildung (ZBL) der Bergischen Universität Wuppertal am 13.12.2005. Online: <http://www.zbl.uni-wuppertal.de/zentrum/veranstaltungen/kolloquium/ws0506/assets/matthiasruerup.pdf>.

14 Matthias Rürup: Innovationswege im deutschen Bildungssystem – Die Verbreitung der Politikidee „Schulautonomie“ von 1990 bis 2004 im Ländervergleich. Diss., eingereicht bei der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erfurt, Juni 2006.

Arbeiten zur Steuerung im Bereich der beruflichen Bildung in Deutschland

Dokumentation informellen Lernens, Entwicklung und Evaluation des ProfilPASS-Systems

Das Forschungsinteresse in der beruflichen Aus- und Weiterbildung wendet sich neben dem formalen und non-formalen Kompetenzerwerb zunehmend auch dem informellen Lernen und seiner Dokumentation zu. Dies geschieht vor dem Hintergrund des wirtschaftlichen, technologischen und arbeitsorganisatorischen Strukturwandels, der deutlich macht, dass allein Noten und Zertifikate des formalen Bildungswesens zu wenig über die Kompetenzen der Beschäftigten aussagen. Die immer wichtiger werdende Outcome-Orientierung der Zertifizierung von Lernprozessen spiegelt sich u.a. in den laufenden Forschungsprojekten und dem angewachsenen Diskussionsbedarf der Akteure beruflicher Aus- und Weiterbildung wider¹⁵.

Die daraus erwachsenen Anliegen von Wissenschaft und Praxis aufgreifend, haben Bund und Länder eine Machbarkeitsstudie¹⁶ „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“ (2003) in Auftrag gegeben mit dem Ziel, Empfehlungen für ein zu entwickelndes Dokumentationsinstrument zu unterbreiten; diese wurden in einer zweiten Projektphase (2004 bis 2005) unter der Federführung des DIPF zusammen mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn (DIE) und dem Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung in Hannover (IES) umgesetzt. Bei der Entwicklung des Instruments wurde die

Referenzgruppe der Akteure einbezogen, die Trennung der Prozesse von Beratung, Bewertung und Anerkennung von formativen und summativen Verfahren der Selbst- und Fremdevaluation strukturell erleichtert sowie gleichermaßen die Anforderungs- und Entwicklungsorientierung von Adressaten aufgenommen.



Der ProfilPASS wurde damit zu einem wichtigen Impuls für einen öffentlichen Lernprozess auf dem Weg zu einer erweiterten Anerkennungskultur, die unterhalb der ordnungspolitischen Ebene für das Lernen im Prozess der Arbeit auszubauen war¹⁷. Dabei ging es im Projekt für das DIPF um zwei Aufgaben: die Entwicklung eines kategorialen Rahmens, um für die Nutzer und Berater zu einer besseren Einschätzung von Verfahren der Selbst- und Fremdevaluation von Lebenslangem

15 Vgl. Neß, Harry: Documenting Lifelong Learning: Discussion of a German Initiative – Past Development and Future Prospects. In: European Education, Summer 2005 / Vol. 37, No.2: The Learning Society and the State – Perspectives on Adult Education and School-to-Work Transitions, S. 49-62.

16 DIPF / DIE / IES: Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojekts „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“ (Hrsg: Bundesministerium für Bildung und Forschung). Berlin 2004.

17 Neß, Harry / Haase, Klaudia: Aufforderung zum dialogischen Prozess – Verfahren zur Anerkennung informellen Lernens. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ), Nr.2, April 2005, S. 15-17.

Lernen zu gelangen, sowie die Evaluation des in die Erprobung gegebenen Instruments und seiner begleitenden Beratungsprozesse.

Im Anschluss an die Untersuchungen der Machbarkeitsstudie zeigten weiterführende Befragungen zum „Kompetenzorientierten Wissensmanagement in innovativen Unternehmen“ u.a., dass es nur teilweise eine Abgrenzung im Wissenserwerb der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zwischen formalen/non-formalen (zertifizierten) und informellen (nicht zertifizierten) Lernwegen gibt. Erfasst werden die ausgewiesenen Kompetenzen in kontinuierlich oder periodisch stattfindenden Mitarbeitergesprächen bzw. mit Personal-Online-tools. Die Bewertung erfolgt in der Regel durch Vorgesetzte bzw. mit Unterstützung durch vorbereitete Formulare in einem dialogischen Verfahren durch die Mitarbeiter selbst, vereinzelt sogar mit einem institutionalisierten Kompetenzmanagementsystem.

Ein Verfahren/Instrument zur standardisierten Erfassung und Dokumentation informell erworbener Kompetenzen wird von befragten Unternehmen als „sehr wichtig“ und „wichtig“ eingeschätzt, wenn es den folgenden Anforderungen gerecht wird:

- Verfahrenstransparenz,
- Erfassung berufs- und betriebspezifischer Kompetenzen,
- Unterstützung durch Qualitätssicherungssysteme,
- Anwendbarkeit ohne Beratung,
- Dokumentation aller Lernwege und Lernanlässe,
- Fremdbewertung.

Methodische Probleme bestehen dabei hinsichtlich der Sicherung von Objektivität, Reliabilität und Validität bei domänenspezifischen und über fachlichen Kompetenzen und beim Einsatz angemessener Erfassungs- und Bewertungsmodelle. In Workshops mit ausgewiesenen Experten wurde über unterschiedliche Steuerungsformen in betrieblich-beruflichen Kontexten kommuniziert, um auf der Basis diskursiv entwickelter Ergebnisse qualitative Kriterien zu entwickeln, die bei einer Einführung von Kompetenzdoku-

mentationsverfahren in Betrieben und Verwaltungen Supportbedingungen definieren. Sie stehen in einem Orientierungsrahmen der Kompetenzdokumentation auf den Ebenen der Prozessdimensionen, der festgelegten Qualitätsstandards und eines dazugehörigen Kriterienkatalogs¹⁸.

Neben dem Bereich der betrieblichen Kompetenz-erfassung bestand eine weitere Aufgabe des DIPF darin, den ProfilPASS und die zugehörigen Beratungsstandards zu evaluieren. Bei über 30 institutionell gebundenen Kooperationspartnern des Projekts kam das Instrument zum Einsatz, über das mit seiner Ausgabe an insgesamt 1178 Nutzerinnen und Nutzer die mit dem Konsortium und der Projektbegleitgruppe entwickelten Fragebögen verteilt wurden. Die Rücklaufquote betrug 36%. Ebenfalls mittels Fragebögen befragt wurden die Beraterinnen und Berater, die die Bearbeitung des ProfilPASSes unterstützend begleiteten. Von ihnen wurden 65 von 94 ausgegebenen Fragebögen zurückgesandt (76%). Die Beratenden wurden darüber hinaus in leitfadengestützten Interviews zu ihren Erfahrungen mit dem ProfilPASS befragt.

Die Evaluationsergebnisse¹⁹ belegen die grundsätzliche Eignung des ProfilPASSes als Instrument zur Identifikation und Dokumentation informell erworbener Kompetenzen. Die Nutzer berichten über Effekte der Ermutigung und der Aktivierung eigener Berufs- und Bildungsplanung durch die Bearbeitung des ProfilPASSes. Durch die Aussagen der Nutzer und Berater konnten Verbesserungspotenziale des ProfilPASS-Systems identifiziert werden, wie beispielsweise das Erfordernis eines eigenen ProfilPASSes für jugendliche Nutzer und die Ergänzung der selbstexplor-

18 DIPF / DIE / IES: ProfilPASS – Dokumentation zur Entwicklung, Erprobung und Evaluation. Saarbrücken 2006, S. 184 ff. In der zweiten und dritten Phase des Projekts haben vom DIPF Susanne Barth, Aklilu Ghirmai, Uwe Lauterbach, Harry Neß, Rüdiger Preißer und Maike Reimer mitgearbeitet.

19 DIPF / DIE / IES: ProfilPASS – Dokumentation zur Entwicklung, Erprobung und Evaluation. Saarbrücken 2006, S.73 ff.

rativen Kompetenzbiografie²⁰ um einen Portfolioeildokumentierter Fremdevaluation (ProfilPASS-Plus). Die breitere Implementation des überarbeiteten und ergänzten ProfilPASS-Systems erfolgt über die vom DIPF inhaltlich und organisatorisch vorzubereitende Regionalkonferenzen und eine international angelegte Abschlusskonferenz am Ende einer dritten Projektphase, deren Laufzeit sich auf die Zeit vom September 2005 bis März 2007 bezieht.

Die unterschiedlichen Forschungsaktivitäten auf dem Feld des lebenslangen Lernens in Verbindung mit dem ProfilPASS-Projekt wurden u.a. in Beiräten des Deutschen Jugendinstituts, des Zentralverbandes des Deutschen Handwerks, in die Arbeitsgruppe der Europäischen Kommission „Commission Expert Group on Validation of Non-formal and Informal Learning“, auf Fachkonferenzen der Lernenden Regionen und bei den Hochschultagen Beruflicher Bildung zur Diskussion gestellt.

Untersuchungen zur Steuerung des Bildungswesens in internationaler Perspektive

Die durch die Ergebnisse internationaler Schulleistungsuntersuchungen, insbesondere PISA und IGLU, angestoßene Diskussion hat den Blick zunehmend auf die Entwicklungen in anderen Bildungssystemen, vor allem innerhalb der Europäischen Union und der OECD, gerichtet. Die Arbeitseinheit hat sich bemüht, diese Diskussion durch kontinuierliche und systematische Informationen anzureichern.

20 Vgl. Neß, Harry: Der deutsche ProfilPASS: Ausbaufähiges Instrument zur Selbststeuerung. In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Bd. 31/32 2005 (Hrsg.: Klaus Künzel). Köln/Weimar/Wien 2005, S. 223-243.

Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten

An dieser Studie²¹ waren mehrere Mitglieder der Arbeitseinheit beteiligt²². Die Multiplikation der Ergebnisse in der internationalen Fachöffentlichkeit – sie erfolgte vor allem im Verlauf des Jahres 2004 – trug wesentlich dazu bei, dass die Studie nicht nur im Inland, sondern auch im Ausland sowie bei internationalen Organisationen (OECD, UNESCO) auf große Resonanz stieß. So wird im Global Monitoring Report „Education for All“ 2005 der UNESCO mehrfach auf die Vergleichsstudie Bezug genommen²³.

Mitglieder der Arbeitseinheit wirkten an der Herausgabe englischsprachiger Fassungen der Vergleichsstudie sowie der der Studie zugrunde liegenden Länderstudien ebenso mit wie an der Vorbereitung einer von der OECD verantworteten englischsprachigen Kurzfassung der Studie, die im Benehmen mit den zuständigen Mitgliedern des PISA Board of Participating Countries (BPC) erstellt wurde²⁴.

21 Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie: Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten – Kanada, England, Finnland, Frankreich, Niederlande, Schweden, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003.

22 Hans Döbert (Projektkoordinator), Botho von Kopp, Wendelin Sroka und Manfred Weiß.

23 UNESCO: EFA Global Monitoring Report 2005. Paris: UNESCO 2004.

24 Hans Döbert, Eckhard Klieme, Wendelin Sroka (Eds.): Conditions of School Performance in Seven Countries – A Quest for Understanding the International Variation of PISA results. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann 2004; Hans Döbert, Wendelin Sroka (Eds.): Features of Successful School Systems. A Comparison of Schooling in Six Countries. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann 2004; OECD: What Makes School Systems Perform? Seeing School Systems through the Prism of PISA. Paris: OECD 2004.



Beim 12. Kongress des World Council of Comparative Education Societies (25. bis 29. Oktober 2004) organisierte die Arbeitseinheit eine Panel-Veranstaltung zum Thema „Educational reform, equality of educational opportunity and student achievement“, die Bildungsexperten aus zahlreichen Industrie- und Schwellenländern mit dem Forschungsansatz wie auch mit zentralen Ergebnissen der Vergleichsstudie vertraut machte²⁵.

²⁵ Das Panel setzte sich zusammen aus Holger Daun (Universität Stockholm, Hauptautor der im Rahmen des Vergleichsprojekts erarbeiteten Länderstudie „Schweden“) sowie für das DIPF Hans Döbert, Gert Geissler und Wendelin Sroka (alle Arbeitseinheit Steuerung und Finanzierung).

The Education Systems of Europe

Die Ergebnisse der PISA-Studien haben gezeigt, dass eine regelmäßige Aktualisierung unserer Kenntnisse über die Entwicklung und Steuerung der Schulsysteme anderer europäischer Staaten notwendig ist, um Entscheidungen in Bildungspolitik und -verwaltung, in Bildungspraxis und Bildungsforschung international einordnen und mit schnellen Reformentwicklungen Schritt halten zu können. Wissenschaftler der Arbeitseinheit hatten bereits 2002 gemeinsam mit anderen nationalen und internationalen Experten eine Bestandsaufnahme erarbeitet, die die Darstellung der Schulsysteme aller 47 souveränen europäischen Staaten, von Island bis Georgien, von Norwegen bis Malta, umfasst²⁶. Das Buch, das zugleich erste Indikatoren zu den Ursachen des Erfolgs und Misserfolgs der

²⁶ Döbert, Hans; von Kopp, Botho; Mitter, Wolfgang (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2002.



Schulsysteme von Staaten, die an den internationalen Schulleistungstests (PISA, TIMMS u.a.) teilgenommen haben, enthielt, stieß auf breite Resonanz, sodass es bald darauf in zweiter Auflage publiziert wurde²⁷.

Da das Werk, das durch seine Anlage und seinen Anspruch, alle europäischen Länder einzubeziehen, eine herausragende Stellung einnimmt und auch international großen Widerhall fand, wurde die Möglichkeit einer englischsprachigen Ausgabe ins Auge gefasst. Der renommierte Verlag Springer International/Kluwer Academic Publishers in Holland bekundete Interesse an dieser Publikation und unterbreitete den von den Herausgebern erstellten Konzept-Entwurf einer internationalen Reviewgruppe. Nach deren zustimmendem Votum wurde Ende 2004 mit der Arbeit an der eng-

lischsprachigen Ausgabe begonnen. Ende 2005 wurde das Projekt abgeschlossen; das Buch erscheint im September 2006²⁸.

Das Grundkonzept und die allgemeine Struktur der deutschen Ausgabe, die die Schulsysteme aller dem Europarat als Mitglieder angehörenden 47 Staaten erfasst, wurde im Wesentlichen beibehalten; doch wurden wesentliche steuerungsrelevante Aspekte (Qualitätsmanagement, Evaluation, Steuerungsinstrumente) stärker gewichtet. Auf Anregung der Reviewgruppe wurde ein vergleichender Exkurs über die Bildungssysteme der Vereinigten Staaten, Kanadas und Australiens eingearbeitet, der die Einbettung der europäischen Bildungssysteme in den größeren internationalen Kontext ermöglicht. Hinzugefügt wurde ein statistischer Teil, der, trotz der teilweise unzureichenden Datenlage, zumindest für einige anderweitig nicht verfügbare Grunddaten einen schnellen quantitativ-vergleichenden Überblick verschaffen soll. Die Autorenschaft wurde durch weitere Experten aus den jeweiligen Ländern erweitert.-

In dem Bemühen um eine vergleichend-kontrastierende Innen-/Außensicht wurden, soweit möglich, Autoren aus den betreffenden Ländern gemeinsam mit länderexternen Koautoren für die einzelnen Länderdarstellungen herangezogen. Unter den Autoren finden sich sowohl renommierte, international ausgewiesene Autoren wie auch Nachwuchswissenschaftler. Der Aufbau der einzelnen Beiträge enthält grundlegende Darstellungen der Bildungssysteme auf den verschiedenen Stufen von der Vor- bis zur Hochschule, einschließlich

27 Döbert, Hans; von Kopp, Botho; Mitter, Wolfgang (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas. 2., verbesserte Aufl., Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2004.

28 Hörner, W.; Döbert, H.; von Kopp, B.; Mitter, W. (Eds): The Education Systems of Europe. Dordrecht (The Netherlands): Springer 2006 (im Druck). An dem Projekt waren aus der Arbeitseinheit neben den Mitherausgebern Hans Döbert und Botho von Kopp, Stefan Brauckmann, Stefan Kühne und Wendelin Sroka durch eigene Beiträge beteiligt.

der Aspekte des sozioökonomischen Kontextes, von Bildungsverwaltung und Finanzierung, und der Rolle von Lehrern und Familie. Dieses Darstellungsmuster mit seiner im Wesentlichen einheitlichen Struktur, die gleichwohl spezifische Systemeigenheiten berücksichtigt, ist eingebettet in einen einführenden historischen Überblick, der die wesentlichen Daten und „corner stones“ des kulturell-historischen Kontextes sichtbar macht, und ein Schlusskapitel, das „current problems and perspectives of development“ zusammenfasst. Dieses Zusammenspiel eines Vergleichsrasters und der „Kontextualisierung“ in Verbindung mit bildungsstatistischen Daten macht die Besonderheit des Werks aus. Alle Länderbeiträge wurden durch aktuelle Schaubilder zur Struktur der jeweiligen Bildungssysteme ergänzt.

Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat: Kanada und Deutschland im Vergleich

Die in der PISA-Vergleichsstudie unternommene Untersuchung der Schulsysteme Englands, Finnlands, Frankreichs, Kanadas, der Niederlande und Schwedens hatte sich ebenso wie die Kontrastierung der Ergebnisse mit Grundzügen des Schulwesens in Deutschland auf einheitliche Vergleichskriterien gestützt. In diesem Zusammenhang hatte die Studie von einer für die Organisation schulischer Bildung in Deutschland charakteristischen Rahmenbedingung abstrahieren müssen: von der föderalistischen Organisation des Bildungswesens. Als einziges unter den sechs damaligen Vergleichsländern weist Kanada dieses Kontextmerkmal auf. Eine 2004 vom BMBF in Auftrag gegebene Studie war daher ausschließlich auf den Vergleich der Bildungssysteme Kanadas und Deutschlands ausgerichtet, um dem Zusammenhang von Schulleistung, Steuerung der Schulsysteme und sozio-kulturellem Kontext unter den Bedingungen bundesstaatlicher Ordnung

nachzugehen²⁹. Dies geschah durch die gezielte Verbindung von systematischen Informationen über Geschichte, Struktur, Steuerungsmerkmale und sozio-kulturelle Rahmenbedingungen der Schulsysteme mit Ergebnissen empirisch-vergleichender Bildungsforschung. Darstellungen und vergleichende Analysen waren gleichermaßen auf die Situation im Gesamtstaat wie in den Gliedstaaten (Provinzen bzw. Länder) ausgerichtet. Mitglieder der Arbeitsgruppe nahmen in diesem Zusammenhang auch eigene, vornehmlich auf die Daten von PISA 2000 gestützte empirische Analysen vor, wobei hierfür bei der Aufbereitung der Datensätze für Kanada wie für Deutschland – erstmals in einem deutsch-kanadischen Projekt empirisch-vergleichender Bildungsforschung – die jeweilige Provinz- und Länderkennung zur Verfügung stand. Dies ermöglichte mehrbenenanalytische Untersuchungen unter Einbeziehung der Daten der Gliedstaaten.

29 Der Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“ gehörten folgende DIPF-Mitarbeiter an: Hermann Avenarius (Sprecher der Arbeitsgruppe), Stefan Brauckmann, Hans Döbert, Gert Geißler, Botho von Kopp, und Wendelin Sroka (Projektkoordinator); Eckhard Klieme (Arbeitseinheit Bildungsqualität und Evaluation) wirkte darüber hinaus an der Konzipierung und Auswertung der Mehrebenenanalysen mit. Externe Mitglieder der Arbeitsgruppe waren Isabell van Ackeren und Klaus Klemm (Universität Duisburg-Essen), Wolfgang Hörner (Universität Leipzig), Astrid Neumann und Rainer H. Lehmann (Humboldt-Universität zu Berlin) sowie Knut Schwippert (Rheinisch-Westfälische Wilhelms-Universität zu Münster). Auf kanadischer Seite standen der Arbeitsgruppe mit Victor Glickman (Edudata Canada, Vancouver), Benjamin Levin (University of Manitoba, Winnipeg) und Charles Ungerleider (University of British Columbia, Vancouver), drei namhafte, mit dem kanadischen Bildungswesen wie mit Methoden des internationalen Vergleichs gut vertraute Bildungsforscher beratend zur Seite.

Der Vergleich zeigt zunächst, dass Kanada wie Deutschland eine Reihe von Gemeinsamkeiten aufweisen: das föderale System, das den Gliedstaaten im Bildungswesen weit reichende Zuständigkeiten einräumt; ein auf etwa gleicher Höhe liegendes Wohlstandsniveau und eine unter den Fünfzehnjährigen nahezu gleich hohe Migrantenquote (Kanada: 20,6 %, Deutschland: 21,7 %). Andererseits blieben Deutschlands Jugendliche mit Durchschnittswerten von 484 (Leseverständnis), 490 (Mathematik) und 487 Testpunkten (Naturwissenschaften) weit hinter den kanadischen Durchschnittswerten (Leseverständnis: 534, Mathematik: 533, Naturwissenschaften: 529 Testpunkte) zurück. Zudem ist die für beide Staaten festgestellte „regionale“ Leistungsspreizung in Kanada noch ausgeprägter als in Deutschland, wenngleich auf einem insgesamt deutlich höheren Leistungsniveau.

Beim Versuch einer Erklärung für die genannten Befunde ließ sich die Arbeitsgruppe von zwei Hypothesen leiten: Die *Steuerungshypothese* besagt, dass die Unterschiede der Steuerung der jeweiligen Schulsysteme in den kanadischen Provinzen und in den deutschen Ländern zumindest teilweise inter- wie intranationale Differenzen von Schulleistungen erklären. Dieser Hypothese zufolge wirkt sich insbesondere die Verwendung bestimmter Steuerungsinstrumente in einer spezifischen Kombination (z.B. die Verbindung von grundlegenden pädagogischen Orientierungen im Schulsystem – vor allem der Förderung und Unterstützung der Lernenden – mit dem Einsatz von Leistungstests und der Nutzung ihrer Ergebnisse) förderlich auf die Schulleistungsergebnisse aus. Die zweite Hypothese, die *Kontexthypothese*, lautet: Der bei den PISA-Ergebnissen des Jahres 2000 beobachtete Unterschied zwischen Kanada und Deutschland hängt nicht allein mit den Unterschieden zwischen den Schulsystemen und ihrer Steuerung zusammen;

er wird in hohem Maße auch vom sozioökonomischen und soziokulturellen Kontext, insbesondere von der Migrationspolitik, beeinflusst. Die historisch gewachsenen wie die politisch herbeigeführten Unterschiede zwischen den Migrationspopulationen beider Staaten sind gravierend. Während in Kanada der Schulbildung, der Sprachkompetenz und der beruflichen Qualifikation unter den Auswahlkriterien traditionell ein starkes Gewicht zukommt, wurden in Deutschland seit der zweiten Hälfte der 1950er Jahre vor allem solche Migranten angeworben, die hierzulande unqualifizierte Arbeiten übernehmen sollten. Gleichzeitig wurde der Schulbildung der Kinder dieser Migranten vor allem in den frühen Jahren der Immigration kaum Beachtung geschenkt.

Mit den von der Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie durchgeführten Sekundäranalysen zu PISA 2000 kann belegt werden, dass die Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Kanada – bei statistischer Berücksichtigung der anderen Erklärungsvariablen – gegenüber den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund sogar einen leichten, wenngleich statistisch nicht signifikanten Leistungsvorsprung haben. Anders in Deutschland: Hier weisen die Jugendlichen mit Migrationshintergrund gegenüber den Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund ein statistisch signifikantes Kompetenzdefizit auf. Dieser Befund wird durch die Mathematikergebnisse der zweiten PISA-Studie erhärtet: Die in Kanada geborenen Jugendlichen, die selbst in Kanada, deren Eltern aber beide nicht in Kanada geboren wurden, erreichen in Mathematik 11 Testpunkte mehr als die kanadischen Jugendlichen, die wie ihre Eltern in Kanada geboren wurden. In Deutschland erreichte die Vergleichsgruppe unter den Migrantenkindern 71 Testpunkte weniger als die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Der Mittelwertunterschied, der zwischen allen Testteil-

nehmern Kanadas und Deutschlands in Mathematik 29 Testpunkte ausmacht, beträgt zwischen den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund nur 9 Testpunkte (jeweils zu Gunsten der Schüler in Kanada). Diese für Kanada und Deutschland so offen sichtlich konträren Befunde können vorrangig als Folge der unterschiedlichen Immigrationspolitik und weniger als Folge eines anderen schulischen Umgangs mit Migrantenkindern verstanden werden.

Internationales Monitoring zur Weiterbildungspolitik und zum Erwachsenenlernen

Veränderungen der Arbeitswelt und der allgemeinen Lebensbedingungen – etwa im Bereich der Informations- und Kommunikationstechniken –, aber auch demographische Entwicklungen rücken Fragen des Kompetenzerwerbs und des Kompetenzerhalts Erwachsener mehr und mehr ins Blickfeld nicht nur der Wissenschaft, sondern auch der Politik. Im Zusammenhang damit stellt sich die Frage nach adäquaten Infrastrukturen für das Lernen Erwachsener. Im Rahmen des vom BMBF und von der EU finanzierten Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ ist die Arbeitseinheit an der laufenden Berichterstattung wie auch an Untersuchungen zu internationalen Entwicklungen der Weiterbildungspolitik auf staatlicher, betrieblicher und Anbieterebene beteiligt. Das Teilprojekt „Internationales Monitoring – Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ konzentriert sich dabei auf Entwicklungen in ausgewählten europäischen und nordamerikanischen Ländern (insbesondere Finnland, Großbritannien, Polen, Schweiz, Kanada, USA) sowie auf die supranationale Ebene (EU, OECD). Im Mittelpunkt steht hier die Beobachtung und Analyse jener Prozesse, die aus einem Wechsel des Blicks von der Angebotsseite zur Nachfrageseite von Weiterbildung, von *adult edu-*

cation policies zu *adult learning policies*, resultieren. Eine derartige lerner- und kompetenzorientierte Weiterbildungspolitik geht zunächst einher mit dem Bedeutungsgewinn berufsbezogener Weiterbildung, mit outputorientierter Steuerung der Weiterbildung, mit dem Ausbau von Verfahren der Qualitätssicherung und der Förderung der Weiterbildungsteilnahme benachteiligter Zielgruppen. Gleichzeitig erfährt aber auch das Lernen Erwachsener außerhalb der formalen und non-formalen Bildungssysteme zunehmende Wertschätzung, wobei neben dem bereits integrierten Lernen und dem Lernen mit Multimedia auch das Lernen im sozialen Umfeld an Bedeutung gewinnt.

Darüber hinaus wurden vier wichtige Herausforderungen für die Weiterbildungspolitik auf allen Ebenen identifiziert: Es geht darum, die Lernbereitschaft und den Kompetenzerwerb niedrig qualifizierter Erwachsener effektiv zu fördern; darum, das Verhältnis von Regionalisierung und Internationalisierung in der Weiterbildung (etwa hinsichtlich der Weiterbildungsmärkte) neu zu bestimmen; darum, neue Bezüge zwischen den Lernorten Arbeitsplatz und Weiterbildungseinrichtungen herzustellen, und schließlich darum, das selbst organisierte Lernen innerhalb fremdorganisierter Lernumgebungen zu fördern (Stichworte: Lernberatung, Lernbegleitung)³⁰.

30 Wendelin Sroka: Weiterbildungseinrichtungen im Prozess der Herausbildung neuer Lernkulturen. In: Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Internationale Trends des Erwachsenenlernens – Monitoring zum Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann 2005, 173-208

Trends in Bildung international (TiBi)

Diese seit 2002 in unregelmäßigen Abständen erscheinende Online-Publikation enthält Beiträge aus kontinuierlicher Beobachtung der aktuellen internationalen Bildungsentwicklung. Der geographische Schwerpunkt liegt bei einer Gruppe von Ländern, die nach den Kriterien ihrer geographisch-politischen sowie interaktiven Nähe zum deutschen Bildungssystem bestimmt ist (EU, OECD). Jährlich erscheinen etwa drei Ausgaben, im Berichtszeitraum zuletzt Nr. 11 (Dezember 2005) mit Beiträgen zur Theorie und Praxis internationaler Schulforschung. Dem Redaktionsteam gehören Mitglieder aller Arbeitseinheiten an³¹.



Trends in Bildung international (TiBi): Homepage

31 Im Berichtszeitraum: Christian Alix, Ulrich Arnsward, Hermann Avenarius, Bender-Szymanski, Stefan Brauckmann, Hans Döbert, Botho von Kopp (Koordinator), Uwe Lauterbach, Renate Martini, Katrin Rakoczy, Stefan Roth, Matthias Rürup, Gerlind Schmidt, Wendelin Sroka, Manfred Weiß

Internationale Aspekte der Steuerung nationaler Berufsbildungssysteme durch die Auseinandersetzung mit dem Ausland und mit supranationalen Entwicklungen

Mitarbeiter der Arbeitseinheit beteiligten sich an verschiedenen wissenschaftlichen Projekten zur Steuerung nationaler Berufsbildungssysteme:

- an Reformstrategien und Fortbildungsmodulen für die Weiterbildung der Lehrer in der beruflichen Bildung in Bulgarien, Rumänien und Tschechien im Rahmen des Leonardo da Vinci Projekts PRIVET der EU (Promoting regular improvement of teachers' qualification in technical vocational schools)³²;
- an der Vorbereitung und Durchführung von zwei internationalen Konferenzen zur beruflichen Bildung im Dialog zwischen der Europäischen Union und islamischen Staaten (Marokko, Algerien, Tunesien, Ägypten, Türkei, Iran, Afghanistan, Pakistan, Usbekistan)³³;

32 National Institute of Education – Centre for VET and Career Guidance, Sofia-Bulgaria (Tzakova, Yochka)/ German Institute for International Educational Research, Frankfurt am Main (Lauterbach, Uwe; Fasshauer, Uwe)/ National Research Institute of Technical and Vocational Education, Praha-Czech Republic, (Marinkova, Helena, etc.)/Centre Interinstitutionnel de Ressources pour les Formateurs de la Formation Individualisée, Labège-France (Capano, Gerardo, etc.)/University of Pitești, Pitești-Romania (Chirlesan, Georgeta, etc.)/Konrad Associates International, Cringelford-UK (Konrad, John)/ Glasgow Caledonian University, Glasgow-Scotland (Bissell, Bob) (2005): Final Report PRIVET (Promoting regular improvement of teachers' qualification in technical vocational schools). Leonardo da Vinci Project Second Phase: 2000-2005. Sofia.

33 Lauterbach, Uwe; Hellwig, Wolfgang (2004) InWEnt (Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH (Hrsg.): European-Islamic Dialogue 2003. Documentation, Conference 3rd-5th December 2003 in Bonn. Köln 2004.

- an Maßnahmen zur Förderung der persönlichen Mobilität auf dem Gebiet der beruflichen Aus- und Weiterbildung im Rahmen der EU, z.B. durch gegenseitige Anerkennung von Ausbildungsmodulen bzw. Abschlüssen und informell erworbenen Kompetenzen³⁴;
- an der Theoriediskussion der international vergleichenden Berufsbildungsforschung³⁵, insbesondere im Rahmen des Internationalen Handbuchs der

104 S. dies. (Hrsg.): European-Islamic Dialogue 2004. Documentation, Conference 1st-3th December 2004 in Cologne. Köln 2005. 102 S.; Lauterbach, Uwe (2005) Stand der beruflichen Bildung in Europa / Status of TVET in Europe. In: Lauterbach, Uwe; Hellwig, Wolfgang (2005) (Hrsg.) InWEnt (Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH (Hrsg.): European-Islamic Dialogue 2004. Documentation, Conference 1st-3th December 2004 in Cologne. Köln 2005, p. 8-11; Lauterbach, Uwe (2005): Auswertung der Konferenz und Ausblick / Evaluation of the Conference and Prospects. In: Lauterbach, Uwe; Hellwig, Wolfgang (2005) (Hrsg.) InWEnt (Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH (Hrsg.): European-Islamic Dialogue 2004. Documentation, Conference 1st-3th December 2004 in Cologne. Köln 2005, p. 82-83.

34 Lauterbach, Uwe; Hellwig, Wolfgang; Hesse, Hermann-Günter; Fabritz, Susanne (2005): Evaluation of EU and international programmes and initiatives promoting mobility: selected case studies. In: Evaluation in systems and programmes (Third report on vocational training research in Europe): background report (ed. Descy, Pascaline; Tessaring, Manfred). Cedefop Reference series; 57. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2005, p. 93-159

35 Lauterbach, Uwe (2005): Die Schritte zu einer internationalen und international vergleichenden Berufsbildungsforschung, In: Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann 2005, S. 44-51; Lauterbach, Uwe (2005) Vergleichende Berufsbildungsforschung. In: Berufsbildung, 59(2005)96, Einlagekarton.



Berufsbildung, das im Berichtszeitraum mit dem Institut Technik und Bildung der Universität Bremen fortgeführt und dessen Herausgeberkreis durch mehrere ausgewiesene Nachwuchswissenschaftler erweitert wurde³⁶.

Bildungsrechtliche und bildungsökonomische Untersuchungen

Bildungsrecht

Wie in anderen Bereichen von Staat und Gesellschaft ist das Recht auch im Bildungswesen ein eminent wichtiges Steuerungsinstrument, und zwar in zweifacher Hinsicht: Einerseits setzt es durch seine Normen dem politischen und pädagogischen Gestaltungswillen rechtsstaatliche Grenzen; andererseits verschafft es Bildungsreformen die zu ihrer Verwirklichung erforderliche rechtliche Grundlage. Oft genug sind es überdies Grundgesetz, Landesverfassungen und nicht zuletzt der EG-Vertrag mit den darin verankerten Grundrechten, die dank der Rechtsprechung der Verfassungsgerichte und des Europäischen Gerichtshofs auch im Bildungsbereich eine dynamisierende Wirkung entfalten.

Gesamtdarstellungen des Schulrechts

Wegen der Arbeiten am Bildungsbericht mussten die Pläne zu Neuauflagen der im Jahr 2000 in 7. Auflage erschienen „*Schulrechtskunde*“ sowie der 2001 erstmalig publizierte „*Einführung in das Schulrecht*“ zurückgestellt werden. Bemerkenswert ist, dass die „*Einführung in das Schulrecht*“ 2004 auf Japanisch erschienen ist³⁷.

³⁶ Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)/Institut Technik und Bildung (ITB) an der Universität Bremen: Internationales Handbuch der Berufsbildung (IHBB), herausgegeben von Uwe Lauterbach (DIPF) in Zusammenarbeit mit Georg Spöttl (ITB), Philipp Grollmann (ITB), Dietmar Frommberger (Universität Jena), Uwe Fasshauer (Pädagogische Hochschule Schwäbisch-Gemünd), Botho von Kopp (DIPF) und Felix Rauner (ITB). W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 1995 ff. 30. Ergänzungslieferung (Loseblattsammlung, 3 Bände, ca. 4700 S.).

³⁷ Avenarius, Hermann: Einführung in das Schulrecht. Japanische Übersetzung, Tokio: Kyouiku-Kaihatu-Kenzusho 2005, 230 S.



Einzelthemen

Mitglieder der Arbeitseinheit befassten sich auf Tagungen, in Vorträgen und Veröffentlichungen mit einer Vielzahl aktueller rechtlich relevanter Einzelfragen. Zu nennen sind insbesondere die Stellung des islamischen Religionsunterrichts³⁸, die Abgrenzung der Regelungszuständigkeiten von Bund und Ländern im Bereich der Berufsausbildung³⁹, Bildung, Schule und

Recht⁴⁰, Bildung, Sprache und Recht⁴¹, das Verhältnis von Pädagogik und Ökonomie⁴², die Rechtsnatur des Schulverhältnisses⁴³, das immer wiederkehrende Thema der verfassungsrechtlichen Reichweite schulischer Eigenständigkeit⁴⁴, nicht zuletzt vor dem Hintergrund des generellen Problems der demokratischen Legitimation der Verwaltung⁴⁵, die zunehmenden Tendenzen der Deregulierung im Schulwesen⁴⁶, rechtliche

- 38 Bock, Wolfgang (Hrsg.): Probleme der Einführung islamischen Religionsunterrichts, in: Thorsten Gerald Schneiders/Lamya Kladdor (Hrsg.): Muslime im Rechtsstaat, Veröffentlichungen des Centrums für religiöse Studien Münster Bd. 3, Münster: LIT Verlag 2005, S. 155-164; ders.: Islamischer Religionsunterricht? Rechtsfragen, Länderberichte, Hintergründe, Tübingen: Mohr Siebeck 2006 (im Druck).
- 39 Avenarius, Hermann; Rux, Johannes: Rechtsprobleme der Berufsausbildung. Zur geltenden Rechtslage und zu den Möglichkeiten ihrer Änderung. Weinheim und München: Juventa 2004, 104 S.

- 40 Avenarius, Hermann: Schule und Recht, in: ders.: Klemm, Klaus; Klieme, Eckhard; Roitsch, Jutta (Hrsg.): Bildung gestalten – er forschen – er lesen. Festschrift für Bernd Frommelt, Neuwied: Luchterhand 2005, S. 92-102; ders.: Bildung und Recht, in: DIPF informiert, Ausgabe Nr. 8 / Juni 2005, S. 3-6.
- 41 Avenarius, Hermann; Füssel, Hans-Peter; Richter, Ingo: Linguistic Rights in Germany. – In: Language Policy in the European Union – 4th European Cultural and Educational Forum. – Brugge: European Ass. for Education Law and Policy, 2005. – 6 S.
- 42 Avenarius, Hermann: Quelques réflexions sur la relation entre pédagogie et économie, in: Revue internationale d'Education (2005)40, S. 125-127
- 43 Avenarius, Hermann: Im Rückblick: Der lange Abschied vom besonderen Gewaltverhältnis, in: SchulVerwaltung, Ausgabe Baden-Württemberg 14(2005)1, S. 8-10.
- 44 Avenarius, Hermann: Autonomie im Schulsystem – Verfassungsrechtliche Möglichkeiten und Grenzen, in: Koch, Stefan; Fisch, Rudolf (Hrsg.): Schulen für die Zukunft. Neue Wege zur Steuerung des Bildungswesens. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2004, S. 93-106; ders.: Schulautonomie auf dem verfassungsrechtlichen Prüfstand. – In: Aschke, Manfred; Hase, Friedrich; Schmidt-De Caluwe, Reimund (Hrsg.): Selbstbestimmung und Gemeinwohl. Festschrift zum 70. Geburtstag von Professor Dr. Friedrich von Zetzschwitz. Baden-Baden: Nomos Verl.-Ges., 2005, S. 82-95.
- 45 Dazu die Habilitationsschrift von Bock, Wolfgang: Legitimation durch Wahlen in der Verwaltung. Die funktionale Selbstverwaltung im demokratischen Staat, ca. 450 S., Verlag Mohr Siebeck, Tübingen. Veröffentlichungsreihe Jus Publicum (erscheint 2006).
- 46 Avenarius, Hermann: Die Notwendigkeit der Deregulierung, in: Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.): Bildung neu denken! Das juristische Konzept. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2005, S. 96-115.

Aspekte der Bildungsstandards⁴⁷, das Problem der Einführung einer Bildungspflicht für Erwachsene⁴⁸ u.a. Hinzu kommen Rechtsgutachten zu schulrechtlichen und hochschulrechtlichen Fragen⁴⁹.

Bildungsökonomie

In der erziehungs- und wirtschaftswissenschaftlichen Lehre, der Fort- und Weiterbildung der Bildungsverwaltung sowie der Politikberatung wird seit Längerem ein starkes Interesse an einer systematischen Bestandsaufnahme bildungsökonomischer Forschung artikuliert. Dieser „Marktnachfrage“ wird im Rahmen des fortlaufenden Projekts *„Aktuelle Entwicklungen der Bildungsökonomie“* mit der Bereitstellung adressatenspezifischer Produkte (Handbuchbeiträge, Übersichtsartikel in Fachzeitschriften und Tagungsbänden, Kursmaterialien) entsprochen. Im Berichtszeitraum sind in diesem Zusammenhang zwei Publikationen entstanden. Ein für das „Handbuch der Schulforschung“ verfasstes Kapitel⁵⁰ gibt einen Überblick über den

Beitrag der Bildungsökonomie zur schulbezogenen Bildungsforschung. Er informiert über Methodik und Ergebnisse schulbezogener Kostenanalysen, Untersuchungen zur Ressourcenwirksamkeit sowie Analysen der internen und externen Effizienz und enthält eine Zusammenstellung wichtiger bildungsökonomischer Indikatoren aus Schul- und Finanzstatistik. Zweitens wurde für das Projekt „Bildungssteuerung“ ein Referenzpapier zu Methoden der Effizienzmessung und empirischen Befunden der bildungsökonomischen Effizienzforschung verfasst⁵¹.

Die Bildungsökonomie verdankt den Wiederanstieg ihres „politischen Kurswertes“ der sich immer drängender stellenden Frage der Ressourcensicherung im Bildungsbereich, die dem Thema *„Bildungsfinanzierung“* zu einem Bedeutungszuwachs verholfen hat. In der im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung erstellten Dokumentation *„Bildungsfinanzierung in Deutschland“*⁵² wird ein Überblick über Grundbegriffe, das System der Bildungsfinanzierung in Deutschland in den einzelnen Bildungsbereichen (Vorschulische Erziehung, Schulen, Berufliche Bildung, Hochschulen, Weiterbildung) und Deutschlands Bildungsbudget im Spiegel des internationalen Vergleichs gegeben.

Bei zunehmend expansionsinflexiblen öffentlichen Budgets rücken vor allem zwei Strategien zur Entschärfung der finanziellen Engpasssituation in den Mittelpunkt: (1) die Erschließung zusätzlicher Finanzierungsquellen im privaten Sektor⁵³ und (2) die Freisetzung von Mitteln durch Ausschöpfung von Effizienzreserven. Nachhaltige Effizienzverbesserungen werden vor allem mit der Einführung *neuer Steuerungsstrukturen* angestrebt. Die Frage, ob sich die Erwartung sub-

47 Avenarius, Hermann: Bildungsstandards auf dem rechtlichen Prüfstand, RdJB 53(2005)4, S. 423-435; ders.: Bildungsstandards und Schulrecht. Bildungsstandards und Qualitätsentwicklung im Schulwesen der Länder, in: Schulverwaltung. Ausgabe Nordrhein-Westfalen 16(2005)12, S. 324-327.

48 Avenarius, Hermann: Gespräch: Bildungspflicht für Erwachsene? Neue normative Anforderungen in Zeiten des lebenslangen Lernens. – In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung (2005)3, S. 24-26.

49 Avenarius, Hermann (gemeinsam mit Franz Köller): Verfassungsrechtliche Probleme der Ergänzungsschule unter besonderer Berücksichtigung ausländischer und internationaler Ergänzungsschulen. Rechtsgutachten im Auftrag des Ministeriums für Jugend, Schule und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen. Frankfurt am Main 2004, 26 S.; Avenarius, Hermann: Zur Neuordnung der Leitungsstruktur der Universität Koblenz-Landau. Frankfurt am Main 2004, 13 S.

50 Weiß, Manfred; Timmermann, Dieter: Bildung ökonomie und Schulstatistik. In: Helsper, Werner u.a. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Vs Verl. f. Sozialwiss. 2004, S. 241-283

51 Weiß, Manfred; Preuschoff, Corinna: Kosten- und Effizienzanalysen im Bildungsbereich. Referenzpapier für das Projekt „Bildungssteuerung“. Frankfurt a.M.: DIPF 2004, 43 S.

52 Dohmen, Dieter; Klemm, Klaus; Weiß, Manfred: Bildungsfinanzierung in Deutschland. Grundbegriffe, Rahmendaten und Verteilungsmuster. Frankfurt a.M.: Max-Traeger-Stiftung 2004, 207 S.

53 Vgl. dazu Bericht 2001-2003, S. 138.

stanzieller Effizienzerträge theoretisch und empirisch begründen lässt, bildete im Berichtszeitraum den Gegenstand verschiedener Studien, deren Ergebnisse u.a. auf dem Symposium „Zukunft der Institution Schule“ der Deutschen Hochschule für Verwaltungswissenschaften in Speyer⁵⁴, im Rahmen des 5. Europäischen Bildungsgesprächs in Wien⁵⁵, auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig⁵⁶ und auf dem vom BMBF und dem Ifo-Institut veranstalteten Workshop „Investition in Humankapital. Bildungspolitisch verwertbare Mikroaspekte der Bildungsökonomik“ vorgestellt wurden⁵⁷. Die auf der Basis theoretischer Aussagen der Neuen Institutionenökonomie sowie internationaler Erfahrungen und Forschungsergebnisse gewonnenen Einsichten legen insgesamt eine eher zurückhaltende Einschätzung des den neuen Steuerungskonzepten – speziell den wettbewerbsbasierten Konzepten – zugeschriebenen effizienzverbessernden Potenzials im Bildungsbereich nahe. Die eingeschränkte „Bildungstauglichkeit“ der Wettbewerbssteuerung lenkt den Blick auf andere, funktional äquivalente Kontrollmechanismen zur Sicherung von Effektivität und Effizienz im Bildungsbereich: bürokratische Kontrolle (in ih-

rer neuen, stärker outputorientierten Ausrichtung) und die Einführung von Leistungsstandards. Die daraus resultierenden Änderungen im Kontrollauftrag der Rechnungshöfe wurden in einem Beitrag für das EURORAI-Seminar „Prüfung von Schulen“ thematisiert⁵⁸.

Ein weiterer steuerungsrelevanter strategischer Ansatzpunkt der Qualitäts- und Effizienzverbesserung im Schulbereich wird in der *Stärkung des Privatschulsektors („Dritten Sektors“)* gesehen. Die Frage, inwieweit sich die daran geknüpfte Erwartung einer größeren Leistungswirksamkeit von Schulen in privater Trägerschaft empirisch stützen lässt, war Gegenstand einer Auswertung von Daten der PISA 2000-E Stichprobe für den PISA-Themenband „Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler“⁵⁹.



-
- 54 Weiß, Manfred: Finanzierungssysteme im Schulbereich und effizienzorientierte Steuerung. In: Koch, Stefan; Fisch, Rudolf (Hrsg.): Schulen für die Zukunft. Neue Wege zur Steuerung des Bildungswesens. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2004, S. 107-119 (Grundlagen der Schulpädagogik. Bd 51).
- 55 Weiß, Manfred: Der Markt als Steuerungssystem im Schulwesen? In: Aichs, Oskar u.a. (Hrsg.): Bildung: Konsumgut oder Bürgerrecht. Wien: öbv u. hpt Verl.-Ges. 2004, S. 113-124.
- 56 Weiß, Manfred: Quasi-Märkte als Steuerungsregime im Schulbereich. In: Altmendinger, Jutta (Hrsg.): Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Opladen: Leske u. Budrich 2004.
- 57 Weiß, Manfred: Wettbewerb, Dezentralisierung und Standards im Bildungssystem. http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi8_weiss.pdf; Weiß, Manfred: Wettbewerb, Dezentralisierung und Standards im Bildungssystem. Eröffnungsreferat. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Investitionsgut Bildung. Bonn: BMBF 2004, S. 24-25

-
- 58 Weiß, Manfred: Ökonomie des Schulwesens. In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung 21 (2005)1/2, S. 31-41
- 59 Schümer, Gundel; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred (Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden: Vs Verl. f. Sozialwiss. 2004. 221 S.

Auf der Basis eines Matching-Verfahrens wurden die Leistungen von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern staatlicher und privater Schulen (Realschulen und Gymnasien) nach Kontrolle personenbezogener (individueller und auf Schulebene aggregierter) Leistungsprädiktoren miteinander verglichen⁶⁰. Es zeigt sich ein moderater Leistungsvorteil für die Mädchen der privaten Realschulen; gering fallen die Unterschiede bei den Gymnasien aus. Die insgesamt wenig auffälligen Leistungsunterschieden zwischen staatlichen und privaten Schulen sind, so die anhand einer Reihe von Merkmalen überprüfte These, das Ergebnis relativ invarianter Kontextbedingungen zwischen staatlichem und privatem Schulsektor. Dafür sorgt das in Artikel 7 GG festgelegte korporatistische Modell des „Dritten Sektors“ im Schulbereich. Für die Entstehung selektionsbedingter Lernmilieus ist zudem die Schulform von überragender Bedeutung, so dass die Rechtsform der Schule kaum noch differenzierungsverstärkend wirkt.

60 Weiß, Manfred; Preuschoff, Corinna: Schülerleistungen in staatlichen und privaten Schulen im Vergleich. In: Schümer, Gundel; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred (Hrsg.): Die Institution der Schule und die Lebenswelt der Schüler. Wiesbaden: Vs Verl. f. Sozialwiss. 2004, S. 39-71.; Weiß, Manfred; Preuschoff, Corinna: Ist ein Ausbau des Dritten Sektors im Schulbereich ein Antwort auf PISA? Eine empirische Untersuchung auf der Basis von Daten aus PISA-E. In: Witt, Dieter u.a. (Hrsg.): Funktionen und Leistungen von Nonprofit-Organisationen. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verl. 2004, S. 115-127.; ferner: Standfest, Claudia; Köller, Olaf; Scheunpflug, Annette; Weiß, Manfred: Profil und Erträge von evangelischen und katholischen Schulen. Befunde aus Sekundäranalysen der PISA-Daten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7 (2004)3, S. 359-379.

Untersuchungen zur Steuerung des Bildungswesens in historischer Perspektive

Die historische Dimension von Steuerungsfragen im Bildungswesen wurde in verschiedenen Projekten, nicht zuletzt in der vergleichenden Studie zu Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems in Kanada und Deutschland (s. oben) aufgegriffen. Diesem Thema waren darüber hinaus mehrere Einzeluntersuchungen gewidmet⁶¹.

61 Gert Geißler: Ganztagschule in der DDR. In: Jahrbuch Ganztagschule. Investitionen in die Zukunft [2005]. Schwalbach/Ts. 2004, S. 148-159; ders.: Bildungspolitik in Westdeutschland bis 1990. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Wiesbaden 2004, S. 77-84; ders.: Perspektivplanung im Unbewusstsein der Zeit. Überlegungen aus der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften zur „Weiterentwicklung der Oberschule im einheitlichen sozialistischen Bildungssystem der DDR“ vom Juli 1989. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Band 10. Bad Heilbrunn/Obb. 2004, S. 287-304; ders.: The Interrelationship Between the State and the Local Community in the German School Tradition. In: European Education. New York. Spring 2005/Vol. 37, No. 1, pag. 62-82; ders.: Ferdinand Stiehl und der preußische Weg der Elementarschule. In: Kemnitz, Heidmarie/Ritzi (Hrsg.): Die preußischen Regulative von 1854 im Kontext der deutschen Bildungsgeschichte. Hohengehren 2005, S. 27-53; ders.: Bildungs- und Schulpolitik. In: Burrichter, Clemens/Nakath, Detlef, Stephan, Gerd-Rüdiger (Hrsg.): Deutsche Zeitgeschichte von 1945 bis 2000. Gesellschaft – Staat – Politik. Ein Handbuch. Berlin 2006, S. 911-947; ders.: Zur Zeitgeschichte von Bildungs- und Schulpolitik in Deutschland. Berlin 2006. 60 S. (Forscher- und Diskussionskreis DDR-Geschichte. Hefte zur ddr-geschichte. 98)

Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Prof. Dr. jur. utr. Hermann Avenarius (Leitung)

Dr. phil. Ulrich Arnswald (Dipl.-Päd.),
bis 31.12.2005

Susanne Barth (Dipl.-Päd.), bis 31.3.2005

Dr. jur. Wolfgang Bock

Stefan Brauckmann, M.A.

Dr. habil. Hans Döbert (Diplom-Lehrer)

Prof. Dr. Hans-Peter Füssel (Gastprofessor),
März 2003 bis März 2004

Prof. Dr. Gert Geißler (Diplom-Lehrer), ab März
2005 in der AE Finanzierung und Steuerung des
Bildungswesens, vormals AE Bildungsgeschichte

Katrin Isermann (Dipl.-Psych.) 1.7. bis 30.9.2004;
seit 1.5.2005

Thomas Kimmig (Dipl.-Soz.)

Dr. phil. Botho von Kopp, M.A.

Stefan Kühne (M.A. Erziehungswissenschaften),
seit 1.3.2005

Dr. phil. Uwe Lauterbach, M.A.

Grit Mühler (Diplom-Kauffrau), seit 10.10.2005

StD Dr. phil. Harry Neß, M.A.

Corinna Preuschoff (Dipl.-Päd.), bis 30.6.2005

Maike Reimer (Dipl.-Päd.), seit 1.11.2005

Matthias Rürup (Dipl.-Päd.)

Dr. Wendelin Sroka (Dipl.-Päd.)

Prof. Dr. rer. oec. Manfred Weiß (Dipl.-Kfm.)

Sachbearbeiter: Aklilu Ghirmai (Dipl.-Pol.),
bis 31.3.2005

Sekretariat: Angelika Wagner

Sekretariat (Berlin): Heike Balzer

Ambos, Ingrid; Barth, Susanne; Bretschneider, Markus; Ghirmai, Aklilu; Gnahs, Dieter; Harlinghausen, Daniela; Lauterbach, Uwe; Meisel, Klaus; Neß, Harry; Preißer, Rüdiger; Reimer, Maïke; Schreiber, Daniel; Seidel, Sabine; Seusing, Beate

Bericht BLK-Verbundprojekt „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“ (ProfilPASS).

Frankfurt a.M.: DIPF 2005. 212 S. plus CD

Answald, Ulrich; Barth, Susanne; Bretschneider, Markus; Ghirmai, Aklilu; Gnahs, Dieter; Lauterbach, Uwe; Meisel, Klaus; Neß, Harry; Preißer, Rüdiger; Sandau, Elke; Schrader, Josef; Seidel, Josef; Seusing, Beate

Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“. Berlin: BMBF 2004. 178 S.

Answald, Ulrich

Zum Stellenwert der DDR-Geschichte in schulischen Lehrplänen.

In: Aus Politik und Zeitgeschichte (2004) 41-42, S. 28-35

Answald, Ulrich

Zum Stellenwert des Themas DDR-Geschichte in den Lehrplänen der deutschen Bundesländer. Eine Expertise im Auftrag der Stiftung zur Aufarbeitung der DDR-Diktatur.

Berlin: Stiftung zur Aufarbeitung der DDR-Diktatur 2004. 63 S.

Avenarius, Hermann

Aufsichtspflicht, Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule, Eigenverantwortung der Schule, Elternrecht, Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen, Kulturhoheit der Länder, Kultusministerkonferenz, Lehrer (Rechtsstatus), Leistungsbewertungen, Neutralität der öf-

fentlichen Schule, Pädagogische Freiheit, Privatschulrecht, Rechtsschutz, Religionsunterricht, Schulaufsicht (staatliche), Schülerunfallversicherung, Schülerzeitung, Schulfinanzierung, Schulleiter (Rechtsstatus), Schulpflicht, Schulprogramm, Schulträger, Schulverfassung, Schulverhältnis, Sonderpädagogische Förderung (25 Artikel).

In: Keck, Rudolf W. u.a. (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und Schulpraxis. 2. Aufl. Bad Heilbrunn, Obb.: Klinkhardt 2004

Avenarius, Hermann

Autonomie im Schulsystem – Verfassungsrechtliche Möglichkeiten und Grenzen.

In: Koch, Stefan; Fisch, Rudolf (Hrsg.): Schulen für die Zukunft. Neue Wege zur Steuerung des Bildungswesens. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2004, S. 93-106 (Grundlagen der Schulpädagogik. Bd. 51).

Avenarius, Hermann; Rux, Johannes

Rechtsprobleme der Berufsausbildung. Zur geltenden Rechtslage und zu den Möglichkeiten ihrer Änderung. Weinheim: Juventa Verl. 2004. 104 S. (Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung. Bd. 41).

Avenarius, Hermann; Köller, Franz

Verfassungsrechtliche Probleme der Ergänzungsschule unter besonderer Berücksichtigung ausländischer und internationaler Ergänzungsschulen. Rechtsgutachten im Auftrag des Ministeriums für Jugend, Schule und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen.

Frankfurt a.M.: DIPF 2004. 26 S.

Avenarius, Hermann

Zur Neuordnung der Leitungsstruktur der Universität Koblenz-Landau. Rechtsgut-

achten im Auftrag des Vizepräsidenten der Universität Koblenz-Landau, Abtei-lung Landau.

Frankfurt a.M.: DIPF 2004, 13 S.

Avenarius, Hermann; Klemm, Klaus; Klieme, Eckhard; Roitsch, Jutta (Hrsg.)

Bildung: Gestalten – erforschen – erleben. Bernd Frommelt zu Ehren.

Neuwied: Luchterhand 2005. 208 S.

Avenarius, Hermann

Bildung und Recht.

In: DIPF informiert (2005)8, S. 3-6

http://www.dipf.de/publikationen/dipf_informiert_nr8.pdf

Avenarius, Hermann

Bildungsstandards auf dem realen Prüfstand.

In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 53 (2005)4, S. 423-435

Avenarius, Hermann

Bildungsstandards und Schulrecht. Bildungsstandards und Qualitätsentwicklung im Schulwesen der Länder.

In: Schulverwaltung. Ausgabe Nordrhein-Westfalen 16 (2005)12, S. 324-327

Avenarius, Hermann

Die Notwendigkeit der Deregulierung.

In: vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.): Bildung neu denken! Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2005, S. 96-115

Avenarius, Hermann

Einführung in das Schulrecht. Japanische Übersetzung.

Tokio: Verlag Kyuiku-Kaihatu-Kenkzusho 2005. 230 S.

Avenarius, Hermann

Gespräch: Bildungspflicht für Erwachsene? Neue normative Anforderungen in Zeiten des lebenslangen Lernens.

In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung (2005)3, S. 24-26

Avenarius, Hermann

Im Rückblick: der lange Abschied vom besonderen Gewaltverhältnis.

In: Schulverwaltung, Ausgabe Baden-Württemberg 14 (2005)1, S. 8-10

In: Schulverwaltung. Ausgabe Niedersachsen 16 (2005)3, S. 79-81

Avenarius, Hermann; Füssel, Hans-Peter; Richter, Ingo

Linguistic Rights in Germany.

In: Language Policy in the European Union – 4th European Cultural and Educational Forum. Brugge: European Association for Education Law and Policy 2005. 6 S.

Avenarius, Hermann

Quelques réflexions sur la relation entre pédagogie et économie.

In: Revue internationale d'éducation (2005)40, S. 125-127

Avenarius, Hermann

Schulautonomie auf dem verfassungsrechtlichen Prüfstand.

In: Aschke, Manfred u.a. (Hrsg.): Selbstbestimmung und Gemeinwohl. Festschrift zum 70. Geburtstag von Professor Dr. Friedrich von Zeitzschwitz. Baden-Baden: Nomos Verl.-Ges. 2005, S. 82-95

Avenarius, Hermann

Schule und Recht.

In: Avenarius, Hermann; Klemm, Klaus; Klieme, Eckhard; Roitsch, Jutta (Hrsg.): Bildung gestalten – erforschen – erleben. Neuwied: Luchterhand 2005, S. 92-102

Bock, Wolfgang

Probleme der Einführung islamischen Religionsunterrichts.

In: Schneiders, Thorsten G.; Kladder, Lamya (Hrsg.): Muslime im Rechtsstaat. Münster i.W.: LIT Verl. 2005, S. 155-164 (Veröffentlichungen des Centrums für religiöse Studien. Bd. 3).

Bock, Wolfgang

State Legitimation on the Local Level through Democratic Representation.

In: Riedel, Eibe (Hrsg.): Constitutionalism – Old Concepts, New Worlds. Berlin: Berliner Wissenschaftsverl. 2005, S. 123-142

Brauckmann, Stefan; Döbert, Hans

Chancen und Grenzen. Wie viel externe Evaluationen brauchen Deutschlands Schulen?

In: Schulmanagement (2004)6, S. 28-31

Brauckmann, Stefan; Döbert, Hans

Wie viel externe Evaluation brauchen Deutschlands Schulen?

In: Döbert, Hans; Fuchs, Hans-Werner (Hrsg.): Leistungsmessungen und Innovationsstrategien in Schulsystemen. Münster i.W.: Waxmann 2005, S. 95-101 (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Bd. 6).

Bretschneider, Markus; Ghirmai, Aklilu; Gnahn, Dieter; Neß, Harry; Preißer, Rüdiger; Seidel, Sabine; Seusing, Beate

ProfilPASS. Saarbrücken: Min. für Bildung, Kultur u. Wiss. 2004. 120 S.

Döbert, Hans; Paetz, Andreas

Current reform and innovation strategies.

In: Döbert, Hans; Klieme, Eckhard; Sroka, Wendelin (Eds.): Conditions of School Performance in Seven Countries. Münster i.W.: Waxmann 2004, pp. 332-336 (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Bd. 3).

Döbert, Hans

Deutschland.

In: Döbert, Hans; Hörner, Wolfgang; von Kopp, Botho; Mitter, Wolfgang (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2004, S. 92-114

Döbert, Hans; Sroka, Wendelin

Essential results of the comparative analysis and hypothetic correlations.

In: Döbert, Hans; Sroka, Wendelin (Eds.): Features of successful school systems. Münster i.W.: Waxmann 2004, pp. 151-161 (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Bd. 4).

Döbert, Hans

Methodological approach and research design.

In: Döbert, Hans; Sroka, Wendelin (Eds.): Features of successful school systems. Münster i.W.: Waxmann 2004, pp. 14-23 (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Bd. 4).

Döbert, Hans

Rationale, purpose and subject matter of the study.

In: Döbert, Hans; Sroka, Wendelin (Eds.): Features of successful school systems. Münster i.W.: Waxmann 2004, pp. 11-13 (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Bd. 4).

Döbert, Hans

Strategies for innovations and reforms in the school system.

In: Döbert, Hans; Sroka, Wendelin (Eds.): Features of successful school systems. Münster i.W.: Waxmann 2004, pp. 34-47 (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Bd. 4).

Döbert, Hans

Synthesis of the common features of the reference countries in contrast to Germany.

In: Döbert, Hans; Sroka, Wendelin (Eds.): Features of successful school systems. Münster i.W.: Waxmann 2004, pp. 140-150 (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Bd. 4).

Döbert, Hans; Klieme, Eckhard; Sroka, Wendelin (Hrsg.)

Conditions of School Performance in seven Countries. A quest for understanding the international variation of PISA results.

Münster i.W.: Waxmann 2004. 483 p. (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Bd. 3).

Döbert, Hans; Sroka, Wendelin (Hrsg.)
Features of successful school systems.
Münster i.W.: Waxmann 2004. 167 p.
(Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Bd. 4).

Döbert, Hans; Hörner, Wolfgang; Kopp, Botho von; Mitter, Wolfgang (Hrsg.)
Die Schulsysteme Europas. 2. Aufl.
Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohen-
gehren 2004. 655 S.

Döbert, Hans; Hüfner, Angelika

- Was tut sich eigentlich in ... [Baden-Württemberg, Bayern]? Aktuelle Entwicklungen zur erweiterten Selbstständigkeit von Schulen in Deutschland.
In: PÄDForum (2004)4, S. 227-228
- Was tut sich eigentlich in ... [Berlin, Brandenburg]? Aktuelle Entwicklungen zur erweiterten Selbstständigkeit von Schulen in Deutschland.
In: PÄDForum (2004)5, S. 303-304
- Was tut sich eigentlich in ... [Bremen, Hamburg]? Aktuelle Entwicklungen zur erweiterten Selbstständigkeit von Schulen in Deutschland.
In: PÄDForum 23 (2004)6, S. 357-358

Döbert, Hans

Flexibel, innovativ und output-orientiert
- zu wesentlichen Merkmalen erfolgreicher Schulsysteme.
In: Erziehung und Unterricht 155 (2005)1-2, S. 12-23

Döbert, Hans; Fuchs, Hans-Werner (Hrsg.)
Leistungsmessungen und Innovationsstrategien in Schulsystemen.
Münster i.W.: Waxmann 2005. 173 S.
(Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Bd. 6).

Döbert, Hans

Leistungsmessungen und Innovationsstrategien in Schulsystemen. Zusammenfassung und Ausblick.
In: Döbert, Hans; Fuchs, Hans-Werner (Hrsg.): Leistungsmessungen und Inno-

vationsstrategien in Schulsystemen.
Münster i.W.: Waxmann 2005, S. 165-171 (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Bd. 6).

Döbert, Hans; Hüfner, Angelika

- Was tut sich eigentlich in ... [Hessen, Mecklenburg-Vorpommern]? Aktuelle Entwicklungen zur erweiterten Selbstständigkeit von Schulen in Deutschland.
In: PÄDForum 33/24 (2005)1, S. 59-60
- Was tut sich eigentlich in ... [Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen]? Aktuelle Entwicklungen zur erweiterten Selbstständigkeit von Schulen in Deutschland.
In: PÄDForum 33/24 (2005)2, S. 101-102
- Was tut sich eigentlich in ... [Rheinland-Pfalz, Saarland]? Aktuelle Entwicklungen zur erweiterten Selbstständigkeit von Schulen in Deutschland.
In: PÄDForum 33/24 (2005)3, S. 179-180
- Was tut sich eigentlich in ... [Sachsen, Sachsen-Anhalt]? Aktuelle Entwicklungen zur erweiterten Selbstständigkeit von Schulen in Deutschland.
In: PÄDForum 33/24 (2005)4, S. 245-246
- Was tut sich eigentlich in ... [Schleswig-Holstein, Thüringen]? Aktuelle Entwicklungen zur erweiterten Selbstständigkeit von Schulen in Deutschland.
In: PÄDForum 33/24 (2005)5, S. 307-308

Döbert, Hans

Qualitätsentwicklung im Bildungswesen
- ein internationaler Vergleich.
In: Münster i.W.: Zentrum f. Lehrerbildung 2005, S. 43-53 (Schriftenreihe des Zentrums für Lehrerbildung).

Dohmen, Dieter; Klemm, Klaus; Weiß, Manfred

Bildungsfinanzierung in Deutschland. Grundbegriffe, Rahmendaten und Verteilungsmuster.
Frankfurt a.M.: Max-Traeger-Stiftung 2004. 207 S.

Geißler, Gert

Schule verändert sich historisch gesehen nur mit der Gesellschaft. Berufsberatung und Berufsorientierung im Spiegel deutscher Geschichte.
http://www.bildungplus.forumbildung.de/templates/imfokus_inhalt.php?artid=450-40k

Geißler, Gert

Braune, Peter: Die gescheiterte Einheitsschule. Heinrich Schulz - Parteisoldat zwischen Rosa Luxemburg und Friedrich Ebert. (Texte der Rosa-Luxemburg-Stiftung 16), Berlin: Karl Dietz Verlag 2004.
In: Erziehungswissenschaftliche Revue - EWR 4 (2005)5 (Rezension)
<http://www.klinkhardt.de/ewr/32002056.html>

Geißler, Gert

Das Schuljahr 1952/53 in der DDR.
In: Horch und Guck 14 (2005)50, S. 46-56

Geißler, Gert

Ferdinand Stiehl und der preußische Weg der Elementarschule.
In: Kemnitz, Heidmarie; Ritz, Christian (Hrsg.): Die preußischen Regulative von 1854 im Kontext der deutschen Bildungsgeschichte. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2005, S. 27-53

Geißler, Gert

The interrelationship between the state and the local community in the German school tradition.
In: European Education 37 (2005)1, S. 62-82

Geißler, Gert; Mackowiak, Katrin

Zimmermann, Verena: Den neuen Menschen schaffen. Die Umerziehung von

schwererziehbaren und straffälligen Jugendlichen in der DDR (1945-1990). Böhlau 2004.

In: DeutschlandArchiv 38 (2005)1, S. 152-154 (Rezension)

Haase, Klaudia; Neß, Harry

Aufforderung zum dialogischen Prozess – Verfahren zur Anerkennung informellen Lernens.

In: Grundlagen der Weiterbildung 16 (2005)2, S. 15-17

Hellwig, Wolfgang; Lauterbach, Uwe

European-Islamic Dialogue 2003. Documentation, Conference 3-5 December 2003 in Bonn.

Köln: InWent 2004. 104 p.

Kopp, Botho von

Germany: On the cultural context of the education system: The general cultural context.

In: Döbert, Hans; Klieme, Eckhard; Sroka, Wendelin (Eds.): Conditions of School Performance in Seven Countries. Münster i.W.: Waxmann 2004, pp. 298-299

Kopp, Botho von

Japan: Neues aus der Bildungsentwicklung, Winter 2003/Frühjahr 2004. Überblick über jüngste Tendenzen im Bildungswesen und der Bildungspolitik Japans ausgewählt und zusammengestellt nach der Auswertung englischsprachiger japanischer Zeitungen, die von dem deutschen Büro der Japan Society for the Promotion of Science (JSPS) in Bonn erstellt wird.

www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi.htm

Kopp, Botho von

On the Question of Cultural Context as a Factor in International Academic Achievement. Comparative Education Research Studies.

In: European Education 35 (2004)Winter 03/04, pp. 70-98

Kopp, Botho von

Relationship between socio-cultural context and quality of school.

In: Döbert, Hans; Sroka, Wendelin (Eds.): Features of successful school sys-

tems. Münster i.W.: Waxmann 2004, pp. 131-139 (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Bd. 4).

Kopp, Botho von; Schmitt, Jessica

The role of Family and School.

In: Döbert, Hans; Klieme, Eckhard; Sroka, Wendelin (Eds.): Conditions of School Performance in Seven Countries. Münster i.W.: Waxmann 2004, pp. 300-302

Kopp, Botho von

Bildungssteuerung im föderalen Kanada: PISA zwischen Zentralismus und Dezentralisierung.

http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi9_kanada_vkopp.pdf

Kopp, Botho von

Japan: Neues aus der Bildungsentwicklung, 2. Halbjahr 2004. Überblick über jüngste Tendenzen im Bildungswesen und der Bildungspolitik Japans ausgewählt und zusammengestellt nach der Auswertung englischsprachiger japanischer Zeitungen, die von dem deutschen Büro der Japan Society for the Promotion of Science (JSPS) in Bonn erstellt wird.

www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi.htm

Kopp, Botho von

Scholarly exchange between Japan and Germany in Education Research.

In: German-Japanese Scientific Exchange. Bonn: Deutsche Gesellschaft der JSPS-Stipendiaten 2005, S. 87-98

Lauterbach, Uwe; Hesse, Hermann-

Günter; Hellwig, Wolfgang; Fabriz, Sabine Evaluation of EU and international programmes related to education and training. Case studies.

In: Descy, Pascaline et al. (Eds.): Evaluation of systems and programmes. Third report on vocational training research in Europe: background report. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities 2004, pp. 163-240

Lauterbach, Uwe; Rauner, Felix; Kopp, Botho von (Hrsg.)

Internationales Handbuch der Berufsbildung (IHBB). 28. Ergänzungslieferung 2004.

Baden-Baden: Nomos Verl.-Ges. 2004. Loseblattsammlung, 3 Bände, ca. 4400 S.

Lauterbach, Uwe

Die Schritte zu einer internationalen und international vergleichenden Berufsbildungsforschung.

In: Rauner, Felix (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann 2005, S. 44-51

Lauterbach, Uwe

Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen in der Schweiz. http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi10_lauterbach.pdf

Le Mouillour, Isabelle; Dunkel, Torsten;

Sroka, Wendelin

Tätigkeits- und kompetenzorientierte Innovation im formellen Weiterbildungssystem.

In: Kompetenzentwicklung 2004. Lernförderliche Strukturbedingungen. Münster i.W.: Waxmann 2004, S. 371-421 (Reihe Kompetenzentwicklung).

Neß, Harry

Schwarz, Johann Ludewig (geb. 25.4.1725), Herausgeber der ersten periodisch erscheinenden grafischen Fachzeitschrift in „aufklärerischer Absicht (1775)“.

In: Lexikon des gesamten Buchwesens. Bd. 6. Stuttgart: Hiersemann 2004, S. 16-17

Neß, Harry

Sichtbarmachung informell erworbener Kompetenzen.

In: Faulstich, P.; Wittwer, W. (Hrsg.): Weiterbildungsqualität – zwischen System und Subjekt. Bielefeld: Bertelsmann 2004, S. 45-64

Neß, Harry

Der deutsche ProfilPASS: Ausbaufähiges Instrument zur Selbststeuerung.

In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung (2005)31/32, S. 223-243

Neß, Harry

Documenting Lifelong Learning: Discussion of a German Initiative – Past Devel-

opment and Future Prospects.
In: *European Education* 37 (2005)2, S. 49-62

Neß, Harry

Einschätzungen zur Erfassung informell erworbener Kompetenzen: das Projekt "Weiterbildungspass".
http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi10_ness.pdf

Neß, Harry

Institutionelle Rahmenbedingungen Lebenslangen Lernens: der ProfilPASS – Instrument der Selbststeuerung.
In: *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand (Hrsg.): Dokumentation der Fachtagung „Geprüft und für zu schwach befunden?!“* Frankfurt a.M.: GEW 2005, S. 57-62

Neß, Harry

Lebenslanges Lernen (Teil 1).
In: *Druckspiegel* (2005)5, S. 79
Lebenslanges Lernen (Teil 2).
In: *Druckspiegel* (2005)7, S. 64-66

Preißer, Rüdiger

Das Kompetenzkonzept von PISA und IALS – Neue Impulse für die Erwachsenenbildung durch internationale Vergleichsstudien.
In: *REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 27(2004)4, S. 25-33

Preißer, Rüdiger

Erfassung, Bewertung und Anerkennung von informellen Kompetenzen als Teil des lebenslangen Lernens in Deutschland.
http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi10_preisser.pdf

Preuschoff, Corinna; Weiß, Manfred

Schulleistungen in staatlichen und privaten Schulen im Vergleich – eine Übersicht über neuere Forschungsergebnisse.
http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi8_preuschof_weiss.pdf

Rürup, Matthias

Bildungsberichterstattung – begriffliche Annäherungen an eine neue gesellschaftliche Praxis.

In: *Zeitschrift für Bildungsverwaltung* 20 (2004)1, S. 79-92.

Rürup, Matthias

Huber, S. G. (2003): Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern im internationalen Vergleich.
In: *Zeitschrift für Bildungsverwaltung* 20 (2004)1, S. 127-130 (Rezension)

Rürup, Matthias

Der Föderalismus als institutionelle Rahmenbedingung im deutschen Bildungswesen. Perspektiven der Bildungspolitikforschung.
http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi9_foederalismus_ruerup.pdf

Rürup, Matthias

Rosenbusch, H.S.: Organisationspädagogik der Schule.
In: *Zeitschrift für Bildungsverwaltung* 21 (2005)1-2, S. 62-67 (Rezension)

Schäfer, Ulrich; Weiß, Manfred

Governance of the school system and allocation of resources.
In: *Döbert, Hans; Sroka, Wendelin (Eds.): Features of successful school systems. Münster i.W.: Waxmann 2004, pp. 47-60* (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Bd. 4).

Schümer, Gundel; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred (Hrsg.)

Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen.
Wiesbaden: Vs Verl. f. Sozialwiss. 2004. 221 S.

Sroka, Wendelin

Berufliche Kompetenzentwicklung des schulischen Lehrpersonals: Beobachtungen aus international-vergleichender Perspektive.
In: *DIPF informiert* (2004)7, S. 2-5
http://www.dipf.de/publikationen/dipf_informiert_nr7.pdf

Sroka, Wendelin

The organisation of support systems.
In: *Döbert, Hans; Sroka, Wendelin (Eds.): Features of successful school systems. Münster i.W.: Waxmann 2004, pp. 67-77* (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Bd. 4).

Sroka, Wendelin

Vom Bildungsanbieter zum Lerndienstleister? Zur Transformation der Weiterbildungseinrichtungen durch Bildungspolitik und die Entwicklung neuer Bildungsmärkte.
<http://www.abwf.de/content/main/programm/befunk/Monitoring/JSB/jsb2004.pdf>

Sroka, Wendelin

Weiterbildungseinrichtungen in Europa als Dienstleister für kleine und mittlere Unternehmen. 10. Statusbericht (März 2004) im Rahmen des Internationalen Monitoring „Lernkultur Kompetenzentwicklung – Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“.
http://www.abwf.de/content/main/programm/befunk/Monitoring/LiWe/90_moniliwe_04_10

Sroka, Wendelin

Weißrussland.
In: *Döbert, Hans (Hrsg.) u.a.: Die Schulsysteme Europas. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2004, S. 611-623*

Sroka, Wendelin

Zur Konstruktion von kultureller Identität und Differenz in Leselernbüchern Russlands und Estlands der 1980er und 1990er Jahre.
In: *Matthes, Eva u.a. (Hrsg.): Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Bad Heilbrunn, Obb.: Klinkhardt 2004, S. 201-228*

Sroka, Wendelin

Zur Rolle von Weiterbildungseinrichtungen bei der Förderung des Lernens am Arbeitsplatz in Großbritannien und

Kanada. 11. Statusbericht (Juni 2004) im Rahmen des Internationalen Monitoring „Lernkultur Kompetenzentwicklung – Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“. http://www.abwf.de/content/main/programm/befunk/Monitoring/LiWe/89_moniliwe_04_11

Sroka, Wendelin

Evaluation und Qualitätsmanagement in Weiterbildungseinrichtungen der Schweiz. 13. Statusbericht (Juni 2005) im Rahmen des Internationalen Monitoring „Lernkultur Kompetenzentwicklung – Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“. http://www.abwf.de/content/main/programm/befunk/Monitoring/LiWe/87_moniliwe_05_02

Sroka, Wendelin

Ganztägige Bildungssysteme aus Sicht der Vergleichenden Schulpädagogik. In: Hans-Uwe Otto, Thomas Coelen (Hrsg.): Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich. Münster i.W.: Waxmann 2005, S. 179-183 (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Bd. 5).

Sroka, Wendelin

Hochschulen als Weiterbildungsanbieter: Europa und USA. 14. Statusbericht (September 2005) im Rahmen des Internationalen Monitoring „Lernkultur Kompetenzentwicklung – Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“. http://www.abwf.de/content/main/programm/befunk/Monitoring/LiWe/86_moniliwe_05_03

Sroka, Wendelin

Qualitätssicherung in der Weiterbildung – Schweiz und England. 12. Statusbericht (März 2005) im Rahmen des Internationalen Monitoring „Lernkultur Kompetenzentwicklung – Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“. http://www.abwf.de/content/main/programm/befunk/Monitoring/LiWe/88_moniliwe_05_01

Sroka, Wendelin

Weiterbildungseinrichtungen im Prozess der Herausbildung neuer Lernkulturen. In: Internationale Trends des Erwachsenenlernens. Monitoring zum Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Münster i.W.: Waxmann 2005, S. 173-208 (Edition QUEM – Studien zur beruflichen Weiterbildung im Transformationsprozess. Bd 19.).

Standfest, Claudia; Köller, Olaf;

Scheunpflug, Annette; Weiß, Manfred
Profil und Erträge von evangelischen und katholischen Schulen. Befunde aus Sekundäranalysen der PISA-Daten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7 (2004)3, S. 359-379

Weiß, Manfred; Timmermann, Dieter

Bildungsökonomie und Schulstatistik. In: Helsper, Werner u.a. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Vs Verl. f. Sozialwiss. 2004, S. 241-283

Weiß, Manfred

Der Markt als Steuerungssystem im Schulwesen?
In: Achs, Oskar u.a. (Hrsg.): Bildung: Konsumgut oder Bürgerrecht. Wien: pbv u. hpt Verl.-Ges. 2004, S. 113-124

Weiß, Manfred

Finanzierungssysteme im Schulbereich und effizienzorientierte Steuerung. In: Koch, Stefan; Fisch, Rudolf (Hrsg.): Schulen für die Zukunft. Neue Wege zur Steuerung des Bildungswesens. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2004, S. 107-119 (Grundlagen der Schulpädagogik. Bd. 51).

Weiß, Manfred; Preuschoff, Corinna

Ist ein Ausbau des Dritten Sektors im Schulbereich ein Antwort auf PISA? Eine empirische Untersuchung auf der Basis von Daten aus PISA-E. In: Witt, Dieter u.a. (Hrsg.): Funktionen und Leistungen von Nonprofit-Organisationen. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verl. 2004, S. 115-127

Weiß, Manfred; Alheit, Peter

Keine Chance für engen Nutzenkalkül. Bildungsökonomie und Erziehungswissenschaft im Gespräch. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung 11 (2004)3, S. 26-29

Weiß, Manfred; Preuschoff, Corinna

Kosten- und Effizienzanalysen im Bildungsbereich. Referenzpapier für das Projekt „Bildungssteuerung“. Frankfurt a.M.: DIPF 2004. 43 S.

Weiß, Manfred

Ökonomie des Schulwesens. Frankfurt a.M.: DIPF 2005. 11 S. sowie
In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung 21 (2005)1/2, S. 31-41

Weiß, Manfred

Quasi-Märkte als Steuerungsregime im Schulbereich.
In: Allmendinger, Jutta (Hrsg.): Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Opladen: Leske u. Budrich 2004 (CD-ROM)

Weiß, Manfred; Preuschoff, Corinna

Schülerleistungen in staatlichen und privaten Schulen im Vergleich.
In: Schümer, Gundel; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred (Hrsg.): Die Institution der Schule und die Lebenswelt der Schüler. Wiesbaden: Vs Verl. f. Sozialwiss. 2004, S. 39-71

Weiß, Manfred

Wettbewerb, Dezentralisierung und Standards im Bildungssystem.
http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi8_weiss.pdf
sowie

Wettbewerb, Dezentralisierung und Standards im Bildungssystem. Eröffnungsreferat.

In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Investitionsgut Bildung. Bonn: BMBF 2004, S. 24-25





Bildung und Kultur

Inhalt

Einleitung	163
Übergeordnete Themen	164
Prüfung der Kulturgebundenheit bzw. Universalität von pädagogisch relevanten wissenschaftlichen Theorien, Methoden und Ergebnissen und kritische Reflexion der erziehungswissenschaftlich relevanten Theorien und Methoden der Psychologie	164
Normative Bezugssysteme für Handlungen	169
Demokratie, Verantwortung und Moral	170
Förderung demokratischer Handlungskompetenz in der multikulturellen Schule	175
Das Verständnis von Vorformen von Rechtsnormen bei Kindern und Jugendlichen	178
Die Entwicklung rechtlicher Vorstellungen und Orientierungen in der Adoleszenz im Kontext religiös-kultureller Differenz	183
Wissens- und Handlungsstrukturen	184
Das Verhältnis von Normen und Fakten	184
Analysen des Zusammenhangs von Bildung und Kultur aus sinntheoretischer Sicht	186
Eine diachrone Perspektive	188
Praxisorientierte Problemstellungen im Bildungsbereich	191
Austausch- und Begegnungspädagogik als Beitrag zur Entwicklung einer europäischen Dimension der Bildung	192
Grundlagenwissenschaft und Anwendung: Ein Beispiel	194
Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter	195
Veröffentlichungen 2004-2005	196

Die im Programmbereich Bildung und Kultur zu Grunde gelegte Auffassung über das Wesen, die Struktur und Funktion der Kultur sowie über den Zusammenhang von Kultur und Bildung weicht von Konzepten der „mainstream“-Psychologie, aber auch großen Teilen der empirischen Erziehungswissenschaft ab. Während dort in der Regel soziokulturelle Bedingungen theoretisch als (ursächliche) Wirkbedingungen oder Hintergrundvariablen für die Entstehung/Entwicklung psychischer Prozesse und Leistungen verstanden und methodisch als „Varianzquellen“ z. B. in Mehrebenenanalysen erfasst werden, ist im Rahmen des Programmbereichs „Bildung und Kultur“ der Kultur- und Bildungsbegriff selbst Kern der empirischen und theoretischen Arbeit und Gegenstand der Untersuchung.¹



von links 1. Reihe: Lutz H. Eckensberger, Dorothea Bender-Szymanski, Monika Sujbert, Ingrid Plath, Christian Alix, Hasibe Özaslan, Iris Clemens, Karin Scheidler. 2. Reihe: Nils Köbel, Heiko Breit

¹ Im Rahmen der Kooperation mit der Johann Wolfgang Goethe-Universität hat Lutz H. Eckensberger diese Sicht auf das Thema Kultur in der Lehre in systematischer Weise aufgegriffen und entwickelt. Innerhalb der Psychologie und der Pädagogischen Psychologie wurde in den letzten Jahren ein Programm aufgebaut, das einerseits für konkrete psychologische Themen die Rolle kulturvergleichender Forschung verdeutlicht und nachzeichnet, das andererseits die grundsätzliche Bedeutung des Kulturbegriffs für die Psychologie veranschaulicht und thematisiert. Dieses Programm wird in regelmäßigem Turnus angeboten.

Bildungsprozesse müssen aus dieser Sicht auf *Lebenskontexte* bezogen und auf der Ebene *sozialer Praxis* (sozialen Handelns) analysiert werden – das bedeutet, dass auch die konkrete Forschung, wann immer möglich, in realen Lebenskontexten stattfindet, oder sich wenigstens auf diese bezieht. Diese Sicht auf Bildung und Erziehung ist in ihrer expliziten Kulturbezogenheit in der konkreten Arbeit stark an Handlungs-, Interpretations-, Verstehens- und Wissensstrukturen orientiert. Diese theoretische und empirische Analyse der Beziehungen zwischen Bildung und Kultur knüpft grundsätzlich an die kulturvergleichende und die gegenwärtig international sich weiter entwickelnde Kulturpsychologie und die indigenen Psychologien an und wird auch in neueren Ansätzen in der Anthropologie bzw. Ethnologie geteilt.

Für die Umsetzung dieses Programmbereichs ergeben sich zwei übergeordnete Themenschwerpunkte:

- Die *Prüfung der Kulturgebundenheit bzw. Universalität* von pädagogisch relevanten wissenschaftlichen Theorien, Methoden und Ergebnissen unter Berücksichtigung ihrer Geschichtlichkeit;
- Eine explizite *kritische Reflexion der erziehungswissenschaftlich relevanten Theorien und Methoden* der Psychologie und damit die Weiterentwicklung einer Kulturpsychologie und einer kulturpsychologischen pädagogischen Psychologie.

Inhaltlich werden unter diesem Programmbereich drei zentrale, sich gegenseitig ergänzende Aufgabenbereiche bearbeitet:

- Normative Bezugssysteme für Handlungen
- Wissens- und Handlungsstrukturen
- Praxisorientierte Problemstellungen im Bildungsbe-
reich.

Die Zuordnung der einzelnen Tätigkeiten zu diesen Aufgabenbereichen ist allerdings nicht exklusiv.

Übergeordnete Themen

Prüfung der Kulturgebundenheit bzw. Universalität von pädagogisch relevanten wissenschaftlichen Theorien, Methoden und Ergebnissen und kritische Reflexion der erziehungswissenschaftlich relevanten Theorien und Methoden der Psychologie

Die seit langem² erhobene Forderung, „Kultur“ in der Psychologie (und damit auch in der Erziehungswissenschaft) nicht als „unabhängige Variable“ zu verstehen, sondern als integralen Bestandteil jeder Psychologie, wurde im Rahmen eines Symposiums anlässlich des 44. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Psychologie³ erneut thematisiert. Am Beispiel der kognitiven Entwicklungspsychologie wird gezeigt, wie durch das schrittweise Ernstnehmen des „kulturellen Kontextes“ am Ende die Forderung nach kulturspezifischen Intelligenztheorien steht. Dabei werden insgesamt 5 Schritte unterschieden (a posteriori Erklärung von kulturellen Unterschieden; a priori Aufsuchen unterschiedlicher Anregungsbedingungen; Anwendung „indigenen Testmaterials“; Analyse von „Alltagskognitionen“ und schließlich die Formulierung „indigener Intelligenzauffassungen“). Es wurden methodische und theoretische Konsequenzen gezogen und auf die Fruchtbarkeit von Handlungstheorien verwiesen. Dieser Beitrag war einer von drei Schwerpunkten eines Tagungsberichts des Kongresses, der im „Forum

2 Eckensberger, Lutz H.: A methodological evaluation of psychological theories from a cross-cultural perspective. In: Eckensberger, L.H.; Lonner, W.J.; Poortinga, Y.H. (Eds.): Cross-cultural contributions to psychology. Amsterdam: Swets and Zeitlinger 1979, pp. 255-275.

3 Eckensberger, Lutz H.: Vom Kulturvergleich zur Kulturpsychologie: Eine entwicklungspsychologische Perspektive. Vortrag auf Einladung der Deutschen Gesellschaft für Psychologie „100 Jahre Deutsche Gesellschaft für Psychologie“ in Kooperation mit dem Georg-Elias-Müller-Institut für Psychologie der Georg-August-Universität zu Göttingen, 26-30 September 2004.

der qualitativen Sozialforschung“ publiziert wurde.⁴ Die entwickelte Argumentationslinie ist von unmittelbarer Relevanz für die gesamte gegenwärtige Diskussion und Forschung zum Kompetenzbegriff und seine Operationalisierungen.

Es gibt jedoch nicht nur „indigene Vorstellungen von Intelligenz“, sondern es lässt sich eine beachtenswerte zunehmende internationale Entwicklung von sog. „indigenen Psychologien“ beobachten, die vor allem von nicht-US-amerikanischen Psychologen vorangetrieben wird, und die fordert, unterschiedliche kulturelle Inhalte in Theoriebildung, Praxis und Forschung ernst zu nehmen, was durch die internationale Dominanz der westlichen Psychologie nicht geschieht (man spricht in einigen asiatischen Ländern geradezu von intellektueller Kolonisierung). Diese Bewegung hatte 2001 zu einem internationalen Symposium in der Academia Sinica (Taipei) geführt, auf dem die se Thematik weiter vorangetrieben werden sollte. Seinerzeit wurde auf Einladung die Perspektive der kulturvergleichenden Moralforschung in die Diskussion eingebracht. Die damaligen Beiträge wurden 2005 nach einem Reviewprozess überarbeitet und werden in Kürze erscheinen.⁵ Die Beziehung zwischen der Konzeption indigener Psychologien und der weltweiten Forschungen zu Moral wird in dem Kapitel unter vier verschiedenen, in gewisser Hinsicht komplementären Gesichtspunkten diskutiert. (1) Inhaltlich wird unter Moral ein normatives (präskriptives) Bezugssystem für Handlungen innerhalb einer Kultur verstanden, Moral wird so zu einem Kern indigener Psychologien. Unter dieser Perspektive wird in der gegenwärtigen Forschung diskutiert, inwieweit Moral empirisch universell oder kulturspezifisch ist. (2) Es wird untersucht, welche Rolle moralische Argumente beim Entstehen der indigenen Psychologien einnahmen. Es stellte sich heraus, dass diese Fragen vor allem in jenen Kulturen auftauchten, in denen die

Moral historisch nicht von der Religion getrennt ist. Dabei wird u. a. auch die komplizierte Unterscheidung zwischen einer kulturvergleichenden Psychologie, einer Kulturpsychologie und indigenen Psychologien diskutiert. (3) Weiterhin wird erörtert, was es heißt, den Kulturbegriff auf kulturelle Gruppen anzuwenden, wie es in den indigenen Psychologien ausgeprägt geschieht. Es wird auf Gefahren der Stereotypisierung und in deren Folgen auf Konfliktpotentiale (verschärfte Betonung von Unterschieden zwischen Kulturen) hingewiesen, die durch indigene Psychologien auftreten könnten. (4) Schließlich werden methodische Konsequenzen gezogen, die eben falls in erheblichen Umfang moralisch motiviert sind.

Die Kulturpsychologie diene auch als Rahmen für einen Beitrag über den Zusammenhang von Beratung und Kultur im Handbuch psychologischer Beratung.⁶ Die analytische Bestimmung eines handlungstheoretischen Kulturbegriffs, in der „Kultur“ als Spezifikum des Menschen und damit als integraler Bestandteil seiner psychischen Strukturen, Funktionen und Prozesse herausgestellt wird, ermöglicht zunächst die Bestimmung der Beratung als eine *kulturelle, verständigungs- und standardorientierte Handlung, die in kulturhistorische, ökonomische, rechtliche und gesellschaftspolitische Bedingungen und Regelsysteme eingebettet ist*. Somit stellen sich *Kulturstandards* als Bezugssystem von und für Beratung heraus. Als Beispiel eines kulturgebundenen Standards für individuelle Beratungsanlässe wird das Konzept des Wohlbefindens verwendet; als Beispiel für die Festlegung überindividueller Standards auf institutioneller Ebene werden die Versuche herangezogen, im Bildungsbereich Bildungsstandards zu formulieren, wobei in beiden Fällen „kulturelle Kompetenz“ als ein Prozessstandard angesehen werden kann.

Auf andere Art dient der Beitrag über Metaanalysen in der Neuauflage des Handwörterbuchs „Pädagogische Psychologie“ der kritischen Reflexion. Neben einem

4 Allolio-Näcke, L.: Wie viel Kultur verträgt die Psychologie? Forum qualitative Sozialforschung, (2005)6 (3).

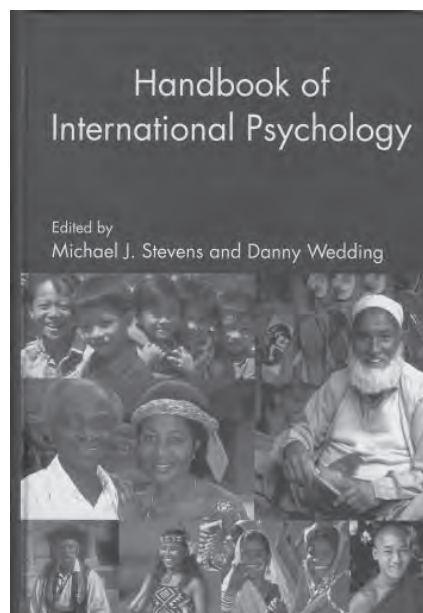
5 Eckensberger, Lutz H.: The mutual relevance of indigenous psychology and morality. In: Kim, U. (Ed.): Indigenous and cultural psychology (in press), pp. 225-246.

6 Eckensberger, Lutz H.; Plath, Ingrid: Beratung und Kultur. In: Ch. Steinebach (Hrsg.), Handbuch psychologischer Beratung. Stuttgart: Klett-Cotta (im Druck).

Überblick über die Entwicklung, Ziele und Neuerungen dieses sekundäranalytischen Ansatzes zur Integration von quantitativen Forschungsergebnissen, wurde insbesondere auf ihre wissenschaftliche Evaluation eingegangen.⁷ Da Metaanalysen in Analogie zur Primärforschung konzipiert werden, ist bei der Beurteilung ihrer Güte neben theoretischen Aspekten vor allem auf mögliche Quellen systematischer Fehler sowie auf kritische quantitative und statistische Aspekte zu achten. Entsprechend werden Hinweise zur Einschätzung der Validität und Reliabilität von Metaanalysen gegeben, die von der Vorgehensweise bei der Problemstellung, der Hypothesenselektion, der Stichprobenerhebung (Studienauswahl), der Definition und Messung von Variablen bis hin zur Datenanalyse und Dateninterpretation reichen.

Kritisch reflektiert wurde der frühere und aktuelle internationale Einfluss der deutschen Psychologie in „The Handbook of International Psychology“ für einen internationalen Adressatenkreis. Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen deutscher Psychologen und Psychologinnen, werden in einen historischen Zusammenhang gestellt und detailliert beschrieben.⁸ Neben einer Einführung in die Entwicklung der Disziplin und ihrer Fachorganisationen, einer Darstellung der universitären Studienmöglichkeiten und -bedingungen werden die gesetzlichen Bestimmungen erläutert, die den Rahmen für die Berufsausübung in Verbindung mit den unterschiedlichen psychologischen Berufsfeldern und Arbeitsgebieten setzen. Ebenso werden Arbeitsverhältnisse und Chancen angesprochen. Schließlich wird kurz auf zukünftige Herausforderungen und Entwicklungen eingegangen. Dabei stehen die Trends der zunehmenden Internationalisierung, der Methodenvielfalt, Interdisziplinarität und Kontextua-

lisierung der Forschungs- und Arbeitspraxis im Vordergrund, also die Notwendigkeit, zukünftig in der Psychologie verschiedene Zugänge und Perspektiven und ihre Komplementarität zu würdigen.



Nach der Umwandlung des DIPF von einem Forschungsinstitut in ein Serviceinstitut mit eigenen Forschungsaufgaben (1997) verstärkte sich die Diskussion über den Zusammenhang von Forschung und Service, u. a. auch auf die Abgrenzung von Grundlagenforschung und angewandter oder anwendungsorientierter Forschung. Vor diesem Hintergrund wurde die Einladung angenommen, im Cross-Cultural Bulletin einen Kommentar zu vier Arbeiten zu schreiben, die sich aus afrikanischer, US-amerikanischer, brasilianischer, und russischer Sicht mit Fragen der angewandten Entwicklungspsychologie befassten.⁹ Zunächst wird in die-

7 Plath, Ingrid: Metaanalysen. In: Rost, D.H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union (im Druck).

8 Plath, Ingrid; Eckensberger, Lutz H.: Psychology in Germany. In: Stevens, M.J.; Wedding, D. (Eds.): The Handbook of International Psychology. New York: Brunner & Routledge 2004, pp. 331-349.

9 Eckensberger, Lutz H.: In Search of an Applicable Culture Informed Developmental Theory: Reflections Prompted by Bulletin Articles. Cross-Cultural Psychology Bulletin, (2004) 38 (1/2), pp. 25-34.

sem Kommentar argumentiert, dass eine Übertragung von Ergebnissen der Grundlagenforschung in die „soziale Realität“ voraussetzt, dass die beteiligten Prozesse hier wie dort den gleichen Geschehenstyp repräsentieren. Der Zweifel an dieser Übertragbarkeit ist jedoch beträchtlich, er hat nicht nur bereits Ende der 1960er Jahre zur Formulierung einer „ökologischen Psychologie“ geführt¹⁰ sondern schon in den 50er Jahren zur Entwicklung prozesskontrollierter Forschungsstrategien (Aktionsforschung) beigetragen.¹¹ Für den Fall, dass man im gegenwärtigen weitgehend nomothetischen Selbstverständnis der Sozialwissenschaft arbeitet, wird deshalb zunächst vorgeschlagen, die grundsätzlich unterschiedlichen Strukturen der wissenschaftlichen, sozial engagierten und politischen Handlung ernst zu nehmen, und ihre Implikationen zu akzeptieren. In Tabelle 1 werden die wichtigsten Unterscheidungsmerkmale für diese drei (grob unterscheidbaren) Handlungsformen zusammengefasst. Es zeigt sich u.a., dass der Wissenschaftler auch im politischen Feld eine andere Rolle als in der Wissenschaft spielt. Gleichzeitig wird deutlich, dass das Interesse und das Verständnis, das der Politiker an wissenschaftlichen Ergebnissen hat, ein anderes als das des Wissenschaftlers selbst ist. Mit den Unterscheidungsmerkmalen ist intendiert, kurzfristig den Diskurs zwischen Theoriebildung (Wissenschaft) und Anwendung (Politik) weiter zu entwickeln. Langfristig muss es aber darum gehen, Theorien und Forschungsstrategien zu entwickeln, die diese unterschiedlichen Geschehenstypen zusammenführen. Es wird bezweifelt, dass das mit einem naturwissenschaftlichen Verständnis der Psychologie möglich ist, da Vieles am

menschlichen Verhalten – und das gilt besonders für den Bereich der Bildung – nicht naturgesetzlich erklärbar und steuerbar ist, sondern kulturellen (und sozialen) Regeln folgt, kulturelle Bedeutung und einen kulturellen Sinn hat. Es wird postuliert, dass die genau in auf kulturelle Kontexte bezogenen psychologischen Handlungstheorien für die Lösung dieser Aufgabe am ehesten einen Beitrag leisten können, da sie sich gerade auf kulturelle Praxis beziehen und deshalb weder von ihrem Selbstverständnis noch in ihrer Methodik (Design, Erhebung und Interpretation) nomothetisch auf allgemeine Gesetze ausgerichtet sind. Sie erlauben, Deskriptives und Normatives aufeinander zu beziehen, und sie begreifen soziale Bedingungen nicht nur als Wirkursachen menschlichen Handelns, sondern als vom Menschen hergestellte Phänomene, auf die sein Handeln bezogen ist.

10 Barker, R.G.: Ecological Psychology. Stanford: Stanford University Press 1968.

11 Lewin, K.: Resolving social conflicts; selected papers on group dynamics. (Edited by Gertrude W. Lewin). New York: Harper & Row 1948.

Tabelle 1 Attribute des „wissenschaftlichen Handelns“, der „sozial engagierten Handlung“ und der „politischen/technischen Handlung“, durch die die Bereiche der wissenschaftlichen Theoriebildung und der Problemlösung in der Praxis konstituiert werden

Bereich	Nomothetische Wissenschaft („Wissenschaftliches Handeln“)	Anwendung/Service („Sozial engagiertes Handeln“)	Politik („Politisch/technisches Handeln“)
Ziel	Theoriebildung (überwiegend durch Testen von Hypothesen); Ausarbeitung von Theorien, deren Ergebnisse durch Verallgemeinerungen auf neue Fälle Anwendung finden; Erklärung der Welt.	Lösen konkreter (Einzel-)Probleme in der Realität; gestalten/verändern der Welt.	Verbesserung der Lebensbedingungen; Lösen konkreter (Einzel-)Probleme in der Realität; gestalten/verändern der Welt.
Zeitliche Zwänge	Gering: Bedingt durch den Forschungsprozess, intern.	Mittel: Bedingt durch soziale Anforderungen, extern.	Dringend: Bedingt durch politische Anforderungen, extern.
Mittel	Richtige Fragen stellen; analytische und empirische Arbeit; Grundlagenforschung; Naturwissenschaftliches Ideal: Experiment/Quasiexperiment (eine nicht-kontextgebundene Isolierung und systematische Variation oder das Aufsuchen einzelner Variablen); Menschen sind (austauschbare) „Objekte“; Mittel zur Wahrheitsfindung.	Herausfinden der richtigen Antworten/Lösungen für Problem-/Konfliktlösungen, Sammeln von möglichst vielen Informationen, um in der Lage zu sein, zu handeln; praktische Intervention in konkreten Lebenskontexten; Menschen sind „Subjekte“, sie sind Ziel, nicht Mittel.	Oft Entscheidungen ohne Datensammlung, sondern auf der Basis von Analogieschlüssen. Entscheidungen auf der Basis von Kompromissen zwischen Interessengruppen, Machtstrukturen und Gesetz. Vorschläge, um Lebensbedingungen etc. zu verbessern. Menschen sind Teil des politischen Systems, (austauschbare) Träger von Rollen; Handlungs-Evaluationsforschung.
Haltung der Psychologen	Forscher; kritisch, reflexiv, Toleranz gegenüber Mehrdeutigkeit; Geduld. Fokus: Das Unbekannte. Ideal: „einfache/elegante“ Lösungen; dennoch Akzeptanz von Komplexität.	Praktisch Handelnder; aktiv. Fokus: Das Bekannte; Intoleranz gegenüber Mehrdeutigkeit; Bevorzugung der Vereinfachung (pragmatisch).	Experte; aktiv. Fokus: das Bekannte, das Geplante. Überzeugungsarbeit; Bevorzugung einfacher, nachvollziehbarer Entscheidungen.
Verständnis der „Realität“	(a) Fakten sind soziale Konstruktionen, ihre Bedeutung hängt von Erhebungs- und Forschungsverfahren und von der Interpretation von Kontexten ab; (b) beschreibend/erklärend; Kriterium: wahr/falsch.	(a) Fakten sind sozial real, sie können sozial geschaffen und/oder geändert werden; (b) beschreibend/erklärend und normativ; Kriterien: Wünschenswert/nicht wünschenswert.	(a) Fakten sind real. Wissenschaftlich bewiesen; (b) beschreibend/erklärend und normativ. Kriterien: Wünschenswert/ nicht wünschenswert.
Umgang mit Risiken	Konservativ: Schaffung von Konventionen, um Zufälligkeiten und Messfehler auszuschließen. Akzeptanz/Ablehnung einer Hypothese geschieht im Hinblick auf (konventionelle) Signifikanzgrenzen.	Konservativ und pragmatisch: Prozessorientiert.	Radikal und pragmatisch: Die relativ beste Lösung wird ausgewählt.
Bewertung von Ergebnissen	Eine falsche Hypothese ist wissenschaftlich auch fruchtbar (Prinzip der Falsifizierung).	Eine unternommene Intervention (Problemlösung) sollte funktionieren.	Ein Vorschlag oder eine unternommene Intervention sollte funktionieren.
Interdisziplinarität	Nicht notwendig	Wünschenswert	Notwendig

Normative Bezugssysteme für Handlungen

Soziale Kognitionen

Die Fruchtbarkeit der hier zitierten kulturpsychologischen Handlungstheorie zeigte sich auch in der analytischen Systematisierung des sehr breit gefächerten Konzepts der „sozialen Kognitionen“ und ihrer ontogenetischen Entwicklung. Sie diente in einem umfangreichen Beitrag im Band „Entwicklungspsychologie“ der Enzyklopädie für Psychologie als Grundlage.¹² Nach einem systematischen und z. T. historischen Überblick über die Vielzahl von Konzepten, Theorien und „Paradigmen“ in diesem Forschungsbereich, werden soziale Kognitionen als Verständnis von Handlungen und deren Berücksichtigung im eigenen Handeln charakterisiert. Diese Bestimmung erlaubt eine Anwendung des Handlungsmodells zur Integration einer Fülle von Forschungsergebnissen. Das Konzept der „Agency“ (des Handelnden) führt in die Identitäts- und Selbsttheorien, die Rekonstruktion der Entwicklung von Intentionalität erlaubt eine Integration der gegenwärtigen „theory of mind“-Forschung. Aus dem klassischen „role taking“ wird ein „goal taking“, was einen Übergang von deskriptiven zu präskriptiven sozialen Kognitionen (moralischen Urteilen) und anderen normativen Bezügen (persönlichen Vorlieben, Recht und Religiosität) gestattet. Insbesondere sind die vielfältigen Bezüge zwischen sozialen Kognitionen und Emotionen sinnvoll zu systematisieren.

Moral und Kultur

Wurde in Taipei (s. oben) die Rolle der Moral in der entstehenden Indigenen Psychologie diskutiert, so befasste sich ein „invited keynote address“ im Rahmen des 17. Kongresses der IACCP 2004 in Xi'an (China) mit der Bedeutung einer kulturpsychologischen Perspek-

tive für die weltweite Moralforschung.¹³ Da die Kulturpsychologie insgesamt versucht, menschliche Aktivitäten mit kulturellen Regeln in Beziehung zu setzen, ergibt sich zunächst, dass die Moral als eines dieser Regelsysteme für die Kulturpsychologie eine zentrale Rolle spielt. Insbesondere erlaubt auch in diesem Zusammenhang die in der Kulturpsychologie präferierte Handlungstheorie, zentrale Konzepte der Moral in stringenter Form zu rekonstruieren und auch wichtige Ergebnisse der kulturvergleichenden Forschung zu integrieren. So lässt sich aus dem zentralen Konzept der Agency nicht nur die moralische Dimension der Verantwortung in Entscheidungsprozessen ableiten, sondern es lassen sich auch Pflichten (sich selbst wie anderen gegenüber) wie auch das Streben nach Harmonie, das in vielen Kulturen als Ideal gilt, problemlos systematisieren. Auch die für die jüngere Demokratiesierungsforschung wichtige Unterscheidung in einen interpersonalen Nah- und in einen transpersona-



17. Kongress der IACCP 2004 in Xi'an (China): Prof Dr. Lutz H. Eckensberger

12 Eckensberger Lutz H.; Plath, Ingrid: Soziale Kognition. In: Schneider, Wolfgang; Sodian, Beate (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Kognitive Entwicklung, Bd. 2, Serie V. Göttingen: Hogrefe (im Druck), S. 409-493.

13 Eckensberger, Lutz H.: Morality in a cultural psychology perspective. Vortrag auf Einladung der Chinese Psychological Society "XVII International Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology" in Kooperation mit der Shaanxi Normal University, Xi'an, 2-8 August 2004

len Fernraum ergibt sich klar aus einer handlungstheoretisch fundierten kontextualisierten Moralforschung.¹⁴

Demokratie, Verantwortung und Moral

Das Demokratiethema selbst rückt in den letzten Jahren auch zunehmend in den Fokus der Schulforschung (s. AE Bildungsqualität und Evaluation). So fordert z.B. die gegenwärtige Diskussion über die häufig behauptete „Politikverdrossenheit“ der Jugendlichen allgemein die Bildungsforschung heraus. Die Entwicklung von Verantwortungsübernahmeprozessen für alle Lebensbereiche (Familie, Schule, Beruf, Zivilgesellschaft) benötigt neben dem Wissen über kausale und soziale Zusammenhänge auch soziale Fähigkeiten der intersubjektiven Perspektivenübernahme, Zielkoordination und Konfliktlösung.

Auf der empirischen Basis früherer Forschungsprojekte konnten konkrete Fragestellungen spezifiziert werden, die für die Bildungsforschung des DIPF hoch relevant sind. Sie bilden zunächst die theoretischen Grundlagen einer solchen Forschung und werden gegenwärtig in einem arbeitseinheitsübergreifenden (AE Bildungsqualität und Evaluation/AE Bildung und Kultur) Europäischen Forschungsprojekt handlungswirksam.

Die Fragestellungen wurden u. a. durch weitere Auswertungen vorliegender Datenbestände bearbeitet sowie in Beziehung zur aktuellen Literatur und zu aktuellen Diskussionen der politischen Bildung und von Programmen wie „Demokratie lernen und leben“ gesetzt. Sie finden auf nationaler und internationaler Ebene großes Interesse. So konnte auf Tagungen sowie in Publikationen gezeigt werden, wie angesichts komplexer Gesellschaften individuelle, kollektive und institutio-

nelle Verantwortung miteinander in Beziehung stehen und miteinander zu vermitteln sind. Diese schon vor einigen Jahren begonnene Diskussion¹⁵ wird gegenwärtig intensiv weitergeführt. Wie die empirischen Daten zeigen, ist für Identitätsbildungsprozesse, die die geforderten demokratischen und moralischen Kompetenzen in ihrem Zentrum haben, die Balance zwischen sehr unterschiedlichen Konzepten wesentlich. Dazu gehört die Beziehung zwischen Fakten und Normen, Recht und Moral/Gerechtigkeit sowie das Verständnis der Bedeutung und Funktion von unterschiedlichen gesellschaftlichen Institutionen.¹⁶ Institutionen sind normativ, intersubjektiv und symbolisch angelegt und überschreiten faktische Handlungssituationen. Sie leiten Handeln situationsübergreifend der *Tendenz nach* an. Wesentlich ist, dass der sozialwissenschaftliche Blick auf Institutionen über individualisierende Ansätze hinausgeht, und die tragende Rolle von

14 Eckensberger, Lutz H.; Breit, Heiko; Döring, Thomas: Ethik und Barriere in umweltbezogenen Entscheidungen: Eine entwicklungspsychologische Perspektive. In: Kals, E.; Linneweber, V. (Hrsg.): Umweltgerechtes Handeln. Barrieren und Brücken. Berlin, Heidelberg, New York u.a.: Springer 1999, S. 165-190.

15 Eckensberger, Lutz H.: Bildungsziel Demokratie: Eine entwicklungspsychologische Perspektive. In: Eckensberger, Lutz H.; Tröger, B.; Zayer, H. (Hrsg.): Erinnerungen – Perspektiven. 50 Jahre Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt am Main 2002, S. 94-117.

Eckensberger, Lutz H.: Republic democracy – a neglected topic in democratic education. Beitrag zu einem von Eckensberger auf Einladung organisierten Symposiums. XXV International Conference of Applied Psychology, Singapur, 2002, 7.-12. Juli.

Eckensberger, Lutz H.: Contextualized Democracy in Politics and Moral Education: Differences and Commonalities. Vortrag im Kontext eines von Eckensberger organisierten Symposiums über „Values Education in High School: Democracy, Tolerance, and Adolescents' Interpersonal Boundaries“. Konferenz der AME, Krakau, 17.-20. Juli 2003.

16 Breit, Heiko: Recht und Gerechtigkeit. In: Dipf informiert (2005)8, S. 7-11.

Breit, Heiko; Eckensberger, Lutz H.: Die Faktizität des Normenbewusstseins. Eine entwicklungspsychologische Perspektive. In: Lütge, C.; Vollmer, G. (Hrsg.): Fakten statt Normen? Zur Rolle einzelwissenschaftlicher Argumente in einer naturalistischen Ethik. Baden-Baden: Nomos-Verlag 2004, S. 207-224.

Eckensberger, Lutz H.; Breit, Heiko: Kann das Schulrecht ohne Moral auskommen? Anmerkungen aus der Perspektive der Entwicklungspsychologie. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens (2004)4, S. 477-486.

„Kultur“ auch im Bildungsbereich, im Einzelnen von sozialen Beziehungen und institutionellen bzw. normativen Kontexten, unterstreicht. Institutionen stehen zwischen Urteilsvermögen und speziellem Handeln in konkreten Situationen, die durch mehr Bedingungen strukturiert werden als beispielsweise durch individuelle Kompetenzen. So spiegelt sich die Zustimmung zu demokratischen Institutionen nicht unbedingt in Einstellungen und Verhalten (Wahl, Partizipation an Entscheidungen) wider und wird auch in der Urteilskompetenz nicht vollständig wiedergegeben. Erst die Beachtung sozialer und kultureller Praxis, in der informale und formale Institutionen, also eine gemeinschaftlich-interaktive und eine gesellschaftlich-funktionale Ebene des Handelns oder Demokratie als Lebensform und Demokratie als Regierungsform, unterschieden werden müssen, gibt Aufschluss über die Strukturen demokratischen Denkens und Handelns. Eine weitere wesentliche Differenzierung betrifft die zwischen einer konservativen Lesart von Institutionen, die diese als dem Menschen äußerlich konzipiert, und einer „republikanischen“ Auffassung, die Institutionen auch als durch den Menschen intentional veränderbar ansieht. Wesentlich für eine solche (schwierige und langwierige) Beeinflussung ist die Ausbildung einer demokratischen Zivilgesellschaft mit einer entsprechenden politischen Öffentlichkeit.¹⁷ Umgekehrt wird eine solche Öffentlichkeit auch durch die unterschiedliche Komplexität von Kognitionen, Emotionen und Beziehungsqualitäten bestimmt. Dies kann gut an der Ambivalenz von Skandal und moralischer Empörung vergegenwärtigt werden. Ob ein Skandal restaurativ oder kritisch ist, hängt von den Themen und von den Gründen, die er heranzieht, ab. Diese manifestieren sich in Risikobewertungen, Verantwortungs-zuschreibungen und Solidaritätsverständnissen, die

17 Breit, Heiko: Demokratische Kompetenz und demokratische Institutionen. In: Oser, F.; Quesel, C.; Biedermann, H. (Hrsg.): Jugend und Politik – Zwei getrennte Welten? Publierte Version eines Vortrags gehalten an der Universität Fribourg (CH) anlässlich der Tagung „Jugend und Politik. Zwei getrennte Welten?“ 02.-04.09.2004 (in Vorbereitung).

der Skandalkommunikation zu Grunde liegen und deren Zentrum unterschiedlich komplexe Gerechtigkeitsvorstellungen bilden, die durch einen Bezug auf Beziehungen und Gemeinschaft ebenso verkürzt wären wie auf ein funktionalistisches Denken. Benötigt wird die Vermittlung „republikanischer“ Vorstellungen von Institutionen als auch die hierfür notwendige Integration formaler und informaler Institutionen.¹⁸ Nur dies verhindert „getrennte Welten“, „a split culture“ (North), die Laien und Expertenwelten, Politik und Bürger/Jugendliche, einander nicht vermittelnd sondern konträr gegenüberstellt.¹⁹

Für die Analyse demokratischer Konzepte und ihre Umsetzung in Erziehungsprozesse ist also nicht allein die Differenzierung in interaktive und kommunikative soziale Praktiken – im Gegensatz zu einseitigen Interventionen und Kontrollstrategien – bedeutsam, sondern ebenso die Beachtung unterschiedlich komplexer sozialer Handlungsräume (interpersonal/transpersonal, z. B. Polis und Staat, Gemeinschaft und Gesellschaft).



Abb. 1: Parthenon

18 Breit, Heiko: Skandal zwischen Politischer Öffentlichkeit und Massenbetrug. In: Reichenbach, R.; Breit, H. (Hrsg.): Skandal und politische Bildung. Aspekte zu einer Theorie des politischen Gefühls. Berlin: Logos Verlag 2005, S. 79-104.

19 Breit, Heiko; Engels A.; Moss, T.; Troja, M. (Eds.): How Institutions Change. Perspectives on Social Learning in Global and Local Environmental Contexts. Opladen: Leske & Budrich 2003.

Werden diese berücksichtigt, so verdeutlicht dies den *gemeinsamen* Stellenwert der Fähigkeit, in Konfliktsituationen zu partizipieren und in ihnen z u kooperieren auf der einen und des Wissens um formale Institutionen wie Menschen- und Grundrechten, Verfassung, Rechtsstaatlichkeit sowie demokratische Ver-

konkreten Lebenszusammenhängen setzen beide Bereiche zueinander in Beziehung und geben Hinweise, unter welchen Bedingungen beide integriert werden können. Hierbei sind unterschiedliche Entwicklungsstadien zu beachten, die bestimmte Lern/Lehrinhalte ermöglichen und andere nicht. So kann die voll-



Abb. 2: Reichstag Berlin

fahrensregeln auf der anderen Seite. Politische Bildung und Demokratieerziehung muss sowohl interaktive Konfliktlösungsmechanismen im informalen oder interpersonalen Bereich fördern und einüben *als auch* Wissen und Verständnis funktionaler Prinzipien gesellschaftlicher Steuerung vermitteln. D.h. sie müssen motivierend wirken für partizipative Ansätze und gleichzeitig aufzeigen, wo die Grenzen solcher Praktiken in komplexen Gesellschaften sind. Dies ist ein sensibler Bereich, denn u. a. muss der Umgang mit dem Phänomen Macht gelehrt und erfahren werden, ohne dass sich dadurch „Macht- und Autoritätshörigkeit“ dauerhaft einschleichen bzw. sich gar Regressionen in Richtung auf Intoleranz und Gewaltbereitschaft einstellen.²⁰

Die kultur- und entwicklungspsychologischen Erkenntnisse über die Ontogenese der Moralentwicklung in

ständige Komplexität der Grundlagen rechtsstaatlicher Demokratie erst ab einer bestimmten Altersstufe, die formal-abstraktes und dialektisches Denken ermöglicht, verstanden werden. Da Demokratieerziehung bereits früher ansetzen muss, bedeutet dies, dass Demokratie- und Partizipationsgedanken auch dann zu fördern sind, wenn die „demokratische Kompetenz“ sozialer Akteure als eingeschränkt anzunehmen

ist. Dies ist nicht allein in niedrigeren Klassenstufen der Fall, sondern auch in anderen Kontexten. Aus der Forschung zur Mitwirkungspraxis behinderter Mitarbeiter in Werkstätten für Behinderte²¹ kann für die aktuelle Fragestellung abgeleitet werden, dass nicht die tatsächliche diskursive Auseinandersetzung um Machtfragen entscheidend für Demokratielernen ist, sondern die Tatsache, dass Mitwirkung und Partizipation ernst genommen werden und die Akteure Hilfe zur Selbsthilfe erhalten. Die Handlungsbereitschaft dazu darf nicht auf einzelne individuelle Akteure beschränkt sein, sondern ist in der informalen Sozialordnung und/oder in der formalen rechtlichen Verfassung einer Organisation *institutionell zu verankern*, da im Alltag auf-

20 Breit, H.; Eckensberger, L.H.: Demokratieerziehung zwischen Polis und Staat. *Dipf informiert* (2004a) 6, S. 6-11.

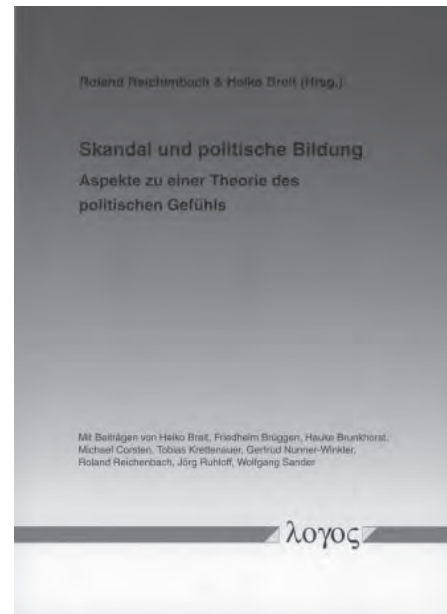
21 Breit, Heiko; Kotthoff, H.: Mitwirkung Behinderter in Werkstätten für Behinderte. Zwischen Betreuung und Mitbestimmung. Der Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung (Hrsg). *Forschungsbericht* 209. Bonn 1990.

grund externer Zwänge immer wieder Verletzungen der moralischen Zielsetzungen drohen.²²

Didaktiken der politischen Bildung und Modelle über Demokratie sollten daher auf den alltäglichen Kontext hin angelegt und dort eingebettet sein, dürfen aber gleichzeitig den „Endpunkt“ möglicher Entwicklung als Lernziel nicht aus den Augen verlieren. Um solche Entwicklungsverläufe definieren zu können, müssen kultur- und entwicklungspsychologische Forschungsergebnisse beachtet werden, wie sie hinsichtlich der Entwicklung von moralischen Urteilskompetenzen vorliegen.²³

Neben diesen Fragen ist die komplexe Beziehung von Emotionen und Kognitionen für die politische Bildung wesentlich. Demokratische Kompetenzen benötigen emotional anspruchsvolle Ressourcen wie Frustrationstoleranz und Bewältigungsmechanismen, um das generalisierte Vertrauen für die Kooperation mit anderen bzw. den Einbezug von weiteren sozialen Akteuren in Konfliktlösungen anzuvisieren. Der Vertrauensbegriff spielt für die aktuelle gesellschaftstheoretische Diskussion gerade dann eine grundlegende Rolle, wenn man die unterschiedlichen Ebenen gesellschaftlicher Institutionen in Rechnung stellt, denen Formen gemeinschaftlich-interaktiven und gesellschaftlich-funktionalen Handelns entsprechen. Die hohe Arbeitsteilung in komplexen Gesellschaften setzt Vertrauen als Grundbegriff von legitimer Herrschaft voraus. Vertrauen ist also nicht ausschließlich ein zwischenmenschlicher Begriff, wie es zunächst den Anschein hat. Vertrauen hat zudem kognitive und emo-

tionale Anteile und ist sowohl notwendig für konkrete intersubjektive Interaktionen als auch für abstrakte Akzeptanz formal-institutionellen Handelns (Politik, Technik, Recht). Auf beiden Ebenen ist zwischen blindem und kritischem Vertrauen zu unterscheiden. Letzteres gehört zu einer demokratischen Legitimierung von Macht und Herrschaft und ist sowohl Input als auch Output von Institutionen, die nicht „Verhalten“ direkt bestimmen und keine Inhalte vorgeben, sondern das Vertrauen vermitteln, dass in ihnen Platz ist für Aushandlungsprozesse, für Konflikte und Konfliktlösungen, Kompromisse und Versöhnung und dass diese auch bei (maßvollen, begründeten oder entschuldigen) Verletzungen intakt bleiben.²⁴



22 Breit, Heiko: Gerechtigkeit am Beispiel asymmetrischer Diskurse. Zur Mitwirkungspraxis in Werkstätten für Behinderte. Referat, gehalten an der Universität Mainz anlässlich der Tagung Berufsmoral 23.–24.1.2004. 2004.

23 Für einen Überblick: Eckensberger, Lutz H.: Die Entwicklung des moralischen Urteils. In: Keller, H. (Hrsg.): Lehrbuch Entwicklungspsychologie. Bern: Huber 1998, S. 475–516.
Breit, Heiko: Gerechtigkeit und Natur. Die Reichweite der formalen und universalisierbaren praktischen Vernunft. Saarbrücken: Conte 2002.

Das Verhältnis von Emotionen und Kognitionen bildet auch das Thema eines Sammelbandes mit dem Titel „Skandal und politische Bildung – Aspekte einer

24 Breit, Heiko: Herrschaft, Macht und Moral. Referat, gehalten an der Universität Münster anlässlich der Tagung der Moralforscher/innen 14.1.–15.1.2005.

Theorie des politischen Gefühls“, gemeinsam herausgegeben mit Prof. Dr. Roland Reichenbach (Universität Münster).²⁵ Er setzt sich primär mit der Frage auseinander, ob und inwieweit die Emotionalisierung und Moralisierung von öffentlichen Themen Gegenstand von politischer Bildung sein können. Dass Skandale ambivalent sind und Lernprozesse sowohl gestatten als auch zu blockieren vermögen, darüber stimmen alle Beiträge überein. Allerdings unterschieden sich die Auffassungen über die Grenzziehungen, also darüber, inwieweit Emotionalisierung von politischer Bildung als Bildungsimpuls durch praxisnahes Involviertsein fruchtbar gemacht werden kann oder als unvermeidlicher Differenzierungsverlust durch fehlende Urteilsdistanz auszuschließen ist. Allgemeine Fragen der Beziehung und Entwicklung von moralischen Emotionen und Urteilen und ihrer gesellschaftlichen Funktion kommen in dem Band ebenso zur Sprache wie konkrete didaktische Umsetzungsstrategien und -schwierigkeiten.

Der einführende Beitrag „Emotion und demokratisches Lernen“ erläutert den Zusammenhang von Emotion und Kognition sowohl mit Verweisen auf psychologische Traditionen und zeitgenössische philosophische Diskurse als auch in Verbindung zu konkurrierenden Demokratieverständnissen. Die Diskussion verdeutlicht, dass die Befragung der emotionalen Grundlagen für politisches und soziales Engagement auf vielfältige Weise möglich ist.²⁶

Seit dem 1.1.2005 bearbeitet das DIPF unter Beteiligung der Arbeitseinheit Bildungsqualität und Evaluation und der Arbeitseinheit Bildung und Kultur im Rahmen des Sokrates Programms bereichsübergreifend ein EU Projekt, das von 7 Mitgliedsländern (Dä-

nemark, Deutschland, Großbritannien, Italien, den Niederlanden, Rumänien und Zypern) der EU durchgeführt und von Prof. Dr. Jaap Scheerens (Twente, Niederlande) koordiniert wird. Thema dieses Projekts ist die Frage, wie sich in den beteiligten Ländern die Schulen der Herausforderung stellen, zivilgesellschaftliches Denken zu vermitteln, also eine „education for citizenship“ durchzuführen. Hierbei werden Partizipationsmuster, wie sie in Schulen als Teil der Schulkultur gelehrt und gelebt werden, als Brücke zum zivilgesellschaftlichen Denken und Handeln verstanden. Der Schwerpunkt der Analyse liegt deshalb nicht auf formalen (expliziten) Curricula der politischen Bildung, sondern auf informalen Lernvorgängen in der Schule durch Interaktionsformen zwischen Lehrern und Schülern, zwischen Lehrern, sowie zwischen Schülern, die sich mit expliziten Regeln, Normen und Verhaltensvorschriften sowie mit den kulturell verankerten Regelsystemen auseinandersetzen müssen. Die inhaltliche Entwicklung der Konzepte – was unter zivilgesellschaftlichem Denken und Handeln verstanden wird – wurde in einer ersten Projekttagung (Montegrotto, Italien) diskutiert.²⁷ Die oben entwickel-



Montegrotto: Giovanna Barzanò, Prof. Dr. Lutz H. Eckensberger, Dr. Hermann Josef Abs

25 Reichenbach, R.; Breit, Heiko (Hrsg.): Skandal und politische Bildung. Aspekte zu einer Theorie des politischen Gefühls. Berlin: Logos Verlag 2005.

26 Breit Heiko; Reichenbach, R.: Emotion und demokratisches Lernen. In: Reichenbach, R.; Breit, H. (Hrsg.): Skandal und politische Bildung. Aspekte zu einer Theorie des politischen Gefühls. Berlin: Logos Verlag 2005, S. 13-42.

27 Aus dem DIPF nahmen Lutz H. Eckensberger und Hermann Josef Abs teil

ten empirischen und theoretischen Grundlagen einer kontextualisierten Moralforschung waren für diese Diskussion theoretisch, inhaltlich und methodisch sehr fruchtbar. Auf Basis dieser Diskussionen wurde ein Arbeitspapier „Dimensions of Citizenship“ entwickelt.²⁸ Es handelt sich um eine Materialsammlung für einen theoriegeleiteten Interviewleitfaden, der in den 7 Teilnehmerländern in einer Pilotstudie bei Schülern, Lehrern und Führungspersonen an Schulen eingesetzt werden soll.

Im weiteren Sinn dem Thema „Demokratie in der Schule“, aber einem anderen theoretischen Hintergrund verpflichtet, sind die Arbeiten zu religiös-weltanschaulichen Konflikten in der Schule.

Förderung demokratischer Handlungskompetenz in der multikulturellen Schule

In einem früheren DFG-geförderten Forschungsprojekt²⁹ konnte die Bedeutung normativer Bezüge für konstruktives Handeln bei Lehrern in mehrkulturellen Schulklassen für den Fall auftretender kulturbezogener Konflikte ebenso belegt werden wie im Fall misslingender Konfliktlösungen die Funktion von Rechtfertigungen für die Aufrechterhaltung der eigenen moralischen Glaubwürdigkeit³⁰. Die Ergebnisse der Begrün-

dungsstrukturen und -inhalte bei misslingenden Konfliktlösungen legten eine differenzierte Behandlung der Forschungsfrage nach der theoriegeleiteten Entwicklung³¹ und Anwendung von Kriterien zur spezifisch ethischen Beurteilung von Argumentationsbeiträgen in der interkulturellen Kommunikation nahe.

Gegenstand des Projekts waren in regionalen Zeitungen veröffentlichte Begründungen für Handlungsentscheidungen von Politikern im Zusammenhang mit der Voranfrage einer muslimischen Gemeinde zur Genehmigung der Einrichtung eines islamischen Kulturzentrums in einer hessischen Kommune. Aus dem Konstrukt der Argumentationsintegrität entwickelte und empirisch validierte Kriterien³² wurden für diesen spezifischen Forschungsgegenstand modifiziert und den Analysen der Argumentationsbeiträge zugrunde gelegt.

Alle Argumente der Politiker wurden einer detaillierten Argumentationsintegritätsanalyse unterzogen. Im Fall von Standardverletzungen wurden diese den elaborierten Konstruktmerkmalen (fehlerhafte und unaufrichtige Argumentationsbeiträge, ungerechte Argumente sowie ungerechte Verfahrensweisen) sowie diesen zugeordneten Standards (z.B. Verantwortlichkeitsverschiebung, Konsistenzvorspiegelung, Uner-

28 Eckensberger, Abs und Breit

29 „Lernen durch Kulturkontakt“, geleitet von Bender-Szymanski und Hesse.

30 Bender-Szymanski, Dorothea: Handeln unter Bedingungen kultureller Divergenzen aus der Lehrerperspektive. In: Blecking, D.; Gieß-Stüber, P. (Hrsg.): Sport in Europa: Kulturelle Differenz als Herausforderung und Chance. Hohengehren: Schneider (im Druck).
Bender-Szymanski, Dorothea: „Zur Gleichbehandlung gehört auch, Ungleiches ungleich zu behandeln.“ Wie geht Schule mit sprachlich-kultureller Heterogenität um? Ahlen: Xenos-Projekt 2004.
<http://www.xenos-ahlen.de/xenos/medien/fachtagung2.pdf>
Handeln unter Bedingungen kultureller Divergenzen aus der Lehrerperspektive. Vortrag auf einer internationalen Fachtagung vom 16.-18.3.2005 in Köln zum Thema Sport

– Integration – Europa. Gemeinsame Veranstaltung des Comenius-Europaprojekts des Instituts für Sport und Sportwissenschaft (Albert-Ludwigs-Universität Freiburg) und der Führungs-Akademie des Deutschen Sportbundes.

Umgang mit Frauen- und Männerbildern anderer Kulturen – welche Kompetenzen benötigen zukünftige Lehrerinnen und Lehrer? Gastvortrag an der Universität Freiburg am 28.06.2005.

31 Eckensberger, Lutz H.; Döring, Thomas; Breit, Heiko: Moral dimensions in risk evaluation. Research in social problems and public policy. In: Boehm, G.; Nerby, J.; McDaniels, T. L.; Spada, H. (Eds.): Special issue on environmental risks: Perception, evaluation and Management, Vol. 9. Oxford, UK: Elsevier Science 2001, pp.137-163.

32 Groeben, Norbert; Schreier, Margrit; Christmann, Ursula: Fairneß beim Argumentieren: Argumentationsintegrität als Wertkonzept einer Ethik der Kommunikation. Linguistische Berichte (1993)147, S. 355-382.

füllbarkeit, Diskreditieren) und Strategien (z.B. Traditionsverweis, eigene Sicht als gesicherte Tatsache darstellen, sich unzulässig verantwortlich erklären, andere unzulässig verantwortlich machen, Prinzipienverschiebung, Positionsverdrehung, Unerfüllbarkeit, Anzweifeln der moralischen Integrität, Provizieren, Übergehen/Ausschließen) zugewiesen. Dieses Projekt führte einerseits zu interessanten „Serviceleistungen“ in den politischen Raum in Form von Gastvorträgen und zur maßgeblichen Mitarbeit an einer Stellungnahme zum Thema „Muslimische Kinder in der Schule – Informationen und Empfehlungen“, die als Broschüre von der Groeben-Stiftung finanziell gefördert wurde und an Schulen und unterschiedliche religiöse Vereine/Gemeinden auch in türkischer und in arabischer Sprache ausgehändigt wird.³³ Die Broschüre



33 Muslimische Kinder in der Schule – Informationen und Empfehlungen (unter Mitarbeit von Bender-Szymanski). [http://www.interkultureller-rat.de/Themen/Islamforum/Muslimische_Kinder%20\(1\).pdf](http://www.interkultureller-rat.de/Themen/Islamforum/Muslimische_Kinder%20(1).pdf)

wurde auf einer international zusammengesetzten Pressekonferenz am 29.06.05 vorgestellt. Zudem wurde die Thematik u. a. in einem Gastvortrag auf Einladung des Hessischen Islamforums diskutiert.³⁴ Im Hessischen Islamforum arbeiten Persönlichkeiten der relevanten islamischen Gruppierungen, der christlichen und jüdischen Religionsgemeinschaft, gesellschaftlicher Institutionen, der Wissenschaft sowie staatlicher und kommunaler Einrichtungen in Hessen zusammen.

Schließlich steht die Weiterarbeit an der Themenstellung in ausgezeichneter Weise für das Konzept der „forschungsorientierten Lehre“: Zentrale Ergebnisse dieses Projekts wurden in eine Lehr-Lernsequenz umgesetzt, in der sich die Studenten mit den generellen Konzepten „Kultur“ und „Handlung“ an dem konkreten Beispiel dieses religiös-weltanschaulichen Konflikts durch *aktive* Entdeckung und Strukturierung der komplexen Wechselbeziehungen zwischen normativen Regelsystemen wie Recht, Moral, Religion, Konventionen reflexiv auseinandersetzen müssen, denn die Entstehung von Identitätsstrukturen unter dem Gesichtspunkt kultureller Zugehörigkeit bzw. Abgrenzung und ihre handlungsleitende Wirksamkeit manifestiert sich insbesondere in Konfliktsituationen mit religiös-weltanschaulichen Inhalten.³⁵ Sie lassen sich sowohl im interpersonalen (zwischen Schülern untereinander und zwischen Schülern und Lehrern) als auch im transpersonalen Raum (auf der Ebene von Institutionen) insofern ansiedeln, als die Institution Schule in einen gesellschaftlichen Kontext eingebettet ist und als Teil dieses Kontextes mit außerschulischen institutionellen Entscheidungsprozessen konfrontiert

34 Bender Szymanski, Dorothea: Der konstruktive Umgang mit religiös-kultureller Heterogenität in der Schule. Vortrag beim Hessischen Islamforum, veranstaltet vom Interkulturellen Rat in Deutschland und dem Rat der Türkeistämmigen Staatsbürger in Deutschland am 25.11.2004 in Frankfurt am Main.

35 Regelmäßige Seminare zu dieser Thematik werden von Dorothea Bender-Szymanski am Institut für Psychologie der Universität Dortmund zu kulturbezogenen Themen angeboten.

wird, die sie ihrerseits zu Reflexions- und Auseinandersetzungsprozessen herausfordern.

Ziel der sich anschließenden „Lehr-Lern-Projekte“ war es, einen Beitrag zur Stärkung der Urteils- und Handlungskompetenz auf der individuellen wie auf der institutionellen Ebene im Hinblick auf die Bearbeitung und Lösung religiös-kulturbbezogener Konflikte und damit zum Forschungsfeld „Demokratie lernen und leben“ zu leisten. Dieses Ziel wurde in Form von zwei theoriegeleiteten Lehr-Lernsequenzen für den Kontext Schule realisiert, die im sozialkundlich-politischen Unterricht, im Ethik-, Religions-, Philosophie-, Sport- und Deutschunterricht, aber auch fächerübergreifend, besonders gut auch in Form von Projekten, durchgeführt werden können.

Beispiele:

Im Zentrum der erprobten und empirisch begleiteten³⁶ Lehr-Lernsequenz „Die schwierige Toleranz“³⁷ steht ein

36 Bender-Szymanski, Dorothea: Workshop bei der internationalen Fachtagung vom 16.-18.3.2005 in Köln zum Thema Sport – Integration – Europa. Thema: Die schwierige Toleranz. Ein Planspiel zu religiös-weltanschaulichen Konflikten im Sportunterricht. Empirisch begleitete Vorstellung und Durchführung einer Lehr-Lernsequenz für den Unterricht an Schulen. Gemeinsame Veranstaltung des Comenius-Europaprojekts des Instituts für Sport und Sportwissenschaft (Albert-Ludwigs-Universität Freiburg) und der Führungs-Akademie des Deutschen Sportbundes.

Bender-Szymanski, Dorothea: Die schwierige Toleranz. Ein empirisch gestützter Erfahrungsbericht über die Vorstellung einer Lehr-Lernsequenz zu einem religiös-weltanschaulichen Konflikt im Sportunterricht. In: Blecking, D.; Gieß-Stüber, P. (Hrsg.): Sport in Europa: Kulturelle Differenz als Herausforderung und Chance. Hohengehren: Schneider (im Druck).

37 Bender-Szymanski, Dorothea: Die schwierige Toleranz. Ein Planspiel zu religiös-weltanschaulichen Konflikten in der Schule. Praxis Schule 5-10 (2004)6, S. 30-37.
Bender-Szymanski, Dorothea: Von der Schwierigkeit der Toleranz. Eine Lehr-Lernsequenz zu einem religiös-weltanschaulichen Konflikt in der Schule. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz als integrativer Bestandteil der Schulkultur: Möglichkeiten, Probleme und Perspektiven unter besonderer Berücksichtigung des jüdisch-christlich-islamischen Dialogs. München (im Druck).

Konflikt, der durch das religiös begründete Anliegen einer muslimischen Schülerin zur Befreiung vom koedukativen Sportunterricht ausgelöst wird und die Schule vor die Aufgabe stellt, zwischen zwei prinzipiell gleichgeordneten verfassungsrechtlich geschützten Grundrechten – dem Recht auf Glaubens- und Religionsausübungsfreiheit nach Art. 4 Abs. 1 und 2 Grundgesetz (GG) und dem staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule nach Art. 7 Abs.1 GG – abwägen zu müssen. Der Konflikt wird im Verlauf der Lehr-Lernsequenz unter aktiver Einbeziehung der Schüler aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet.

Die Lehr-Lernsequenz gliedert sich in drei Hauptphasen mit Unterphasen:

- ein fiktives *Planspiel* zum Fall der muslimischen Schülerin,
- eine *Informationsphase*, in der Modelle möglicher Entscheidungen aus interkultureller und juristischer Perspektive sowie Rechtswege und Rechtsmittel erarbeitet werden, die der Schülerin für die Durchsetzung ihres Anliegens offen stehen, und
- eine *reale* Phase, in der das Urteil des Bundesverwaltungsgerichts zum tatsächlichen Fall bearbeitet wird.

Der spezifische Inhalt der mehrfach erprobten und empirisch begleiteten³⁸ Lehr-Lernsequenz „Ein islamisches Kulturzentrum in unserer Stadt?“ ist ein Konflikt um die Genehmigung eines islamischen Kulturzentrums in einer Kommune in einem Land der Bundesrepublik. Der

38 Bender-Szymanski, Dorothea: Förderung demokratischer Urteilsfähigkeit. Ein empirisch gestützter Erfahrungsbericht über ein Projekt zu einem religiös-kulturellen Konflikt mit Lehramtsstudenten. DIPF informiert (2004)6, S. 12-18.

Bender-Szymanski, Dorothea: Promotion of democratic discernment. An empirically supported account of a project with teaching profession students about a religious-cultural conflict. Intercultural Education (zur Publikation angenommen).

Die Lehr-Lernsequenz wurde am 9.11.2005 in Form eines Workshops als Hauptbestandteil einer von der Verfasserin geleiteten eintägigen Fortbildungsveranstaltung für Lehrer an einer koordinierten Gesamtschule durchgeführt.



Planspiel: Videoaufzeichnung

Schulbezug wurde dadurch hergestellt, dass die Schule zum Diskursort bestimmt wurde.³⁹ Das spezifische Ziel der Lehr-Lernsequenz ist es, die Schüler mit unterschiedlichen *Argumenten* zu konfrontieren, die von Mitbürgerinnen und Mitbürgern der Kommune auf der Ebene der Gesellschaft, der Ebene der Kommune und der Ebene der Glaubensgemeinschaften im Zusammenhang mit dem islamischen Kulturzentrum in den Diskurs eingebracht werden. Im Verlauf der Lehr-Lernsequenz werden den Schülern Kriterien vermittelt, die sie befähigen sollen, argumentative Regelverletzungen zu erkennen und begründet zu benennen.

39 Bender-Szymanski, Dorothea: Ein islamisches Kulturzentrum in unserer Stadt? Eine Lehr-Lernsequenz zu einem religiös-weltanschaulichen Konflikt, der auch unsere Schule herausfordert. Forum, 2 (Europäische und arabische Kultur begegnen sich. Auf dem Weg zur Partnerschaft), 34-64. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission 2005 (Kurzfassung).
Bender-Szymanski, Dorothea: Ein islamisches Kulturzentrum in unserer Stadt? Eine Lehr-Lernsequenz zu einem religiös-weltanschaulichen Konflikt, der auch unsere Schule herausfordert. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz als integrativer Bestandteil der Schulkultur: Möglichkeiten, Probleme und Perspektiven unter besonderer Berücksichtigung des jüdisch-christlich-islamischen Dialogs. München (im Druck) (Langfassung).

Die Lehr-Lernsequenz gliedert sich in drei aufeinander aufbauende Phasen mit jeweiligen Unterphasen:

- ein fiktives *Planspiel*, in dessen Zentrum der Diskurs und die Entscheidung von Rollenträgern mit unterschiedlichen Positionen und Argumenten zur Einrichtung eines islamischen Kulturzentrums stehen,
- eine *theorieorientierte* Phase, in der die Schüler mit einem Konstrukt der Argumentationsintegrität und daraus abgeleiteten und empirisch validierten Standards und Strategien integren Argumentierens unter der Perspektive „Faires Argumentieren will gelernt sein!“ vertraut gemacht werden, und
- eine *Anwendungsphase*, in der die Schüler an authentischen Beispielen aus einem realen Diskurs in den Zeitungsmedien argumentative Regelverletzungen erkennen und begründet benennen sollen. Für Lehrkräfte wird eine von der Verfasserin detailliert ausgearbeitete Handreichung zur Verfügung gestellt, in der argumentative Standardverletzungen aus dem realen Diskurs benannt und differenziert begründet werden, die von vier Wissenschaftlern unabhängig voneinander auf die Plausibilität der Benennungen und Begründungen geprüft wurden.

Das Verständnis von Vorformen von Rechtsnormen bei Kindern und Jugendlichen⁴⁰

In der Diskussion über die Demokratieerziehung wurde deutlich, dass diese ohne eine Beachtung des Rechts-

40 Vgl. Eckensberger, Lutz H.: Anmerkungen zur Beziehung zwischen Recht und Moral aus entwicklungspsychologischer Sicht. In: Jung, Heike; Neumann, Ulfrid (Hrsg.): Rechtsbegründung – Rechtsbegründungen. Günter Ellscheid zum 65. Geburtstag. Baden-Baden: Nomos 1999, S. 19-55.

Weyers, Stefan: „Haben“ und „Gehören“, „Leihen“ und „Tauschen“, „Wegnehmen“ und „Klauen“. Eine Fallstudie zur Entwicklung von Besitz- und Eigentumsnormen im Vorschulalter. In: Dölling D. (Hrsg.), Jus humanum. Grundlagen des Rechts und Strafrecht. Festschrift für Ernst-Joachim Lampe zum 70. Geburtstag. Berlin: Duncker & Humblot 2003, S. 107-137.

verständnis nicht auskommt. Das Recht ist ein normatives Regelsystem für Handlungen, dem in der Moderne wachsende Bedeutung zukommt. In demokratischen Gesellschaften hat das Recht eine zentrale Funktion für die Regulation öffentlicher Konflikte. Der demokratische Rechtsstaat schützt die Grundrechte der Individuen und bietet einen Rahmen für zivile Konfliktregelungen. Gerade weil pluralistische Gesellschaften über eine solche „Minimalmoral“ hinaus keine gemeinsame Wertebasis aufweisen, sind sie auf die Anerkennung des Rechts durch ihre Mitglieder angewiesen. Der Aufbau von demokratischem Rechtsbewusstsein ist somit eine wichtige Grundlage der Demokratie und seine Förderung eine zentrale Aufgabe des Bildungssystems. Umso erstaunlicher ist es, wie wenig diese Thematik in der Psychologie und Erziehungswissenschaft beachtet und bearbeitet wird. Das von der VW-Stiftung von 1999 bis 2003 geförderte Projekt über das kindliche Verständnis von Vorformen des Rechts, wurde 2004/2005 mit Mitteln des DIPF weiter bearbeitet und durch einen Bericht an die VW-Stiftung abgeschlossen.⁴¹

Weyers, Stefan. *Pacta sunt servanda? Das kindliche Verständnis von Verträgen am Beispiel des Tausches und der Leihe*. Zeitschrift für Pädagogik (under review).
 Weyers, Stefan; Eckensberger, Lutz H.; Sujbert, Monika: Die Entwicklung sozialer Verhaltensnormen als Vorformen von Rechtsnormen. Abschlussbericht an die VW-Stiftung. Frankfurt am Main 2005.

- 41 Weyers, Stefan; Eckensberger, Lutz H.; Sujbert, Monika: Die Entwicklung sozialer Verhaltensnormen als Vorformen von Rechtsnormen. Ergebnisbericht. In: *Dipf informiert* (2005)8, S. 18-19.
 Auf der Bildungsmesse (Köln am 11. Februar 2004) wurden diese Erkenntnisse (Monika Sujbert zusammen mit Stefan Weyers) unter dem Titel "Zur Entwicklung des Tauschbegriff und des Leihverhaltens bei Kindern" präsentiert.
 Weyers, Stefan; Eckensberger, Lutz H.: Die Entwicklung rechtlicher Vorstellungen und Orientierungen in der Adoleszenz im Kontext religiös-kultureller Differenz. Antrag an die DFG, Frankfurt am Main 2004.
 Weyers, Stefan: Die Entwicklung von Rechtsvorstellungen im Kontext religiös-kultureller Differenz. In: *Dipf informiert* (2005)8, S. 12-17.
 (http://www.dipf.de/publikationen/dipf_informiert_nr8.pdf).

Interessanterweise wurde dieses Projekt durch das Interesse eines Juristen an den anthropologischen Grundbedingungen von Recht angeregt.⁴² Aus der Sicht der Rechtswissenschaft, die an sich eine weitgehend analytische und normative Wissenschaft repräsentiert, wurde die dort eher nicht unmittelbar nahe liegende Frage gestellt, ob es bereits bei Kindern Regelungsprozesse in Konflikten gibt, die als Analogien zum späteren elaborierten Recht des Erwachsenen gelten und die damit als Vorläufer eben dieses Rechts verstanden werden können. Diese Fragestellung und die in ihr eingenommene Perspektive sind aber gerade für den Entwicklungspsychologen durchaus nahe liegend. Letztlich steht sie in der Tradition der „genetischen Erkenntnistheorie“ des Schweizer Jean Piaget und der Arbeitsweise des Amerikaners Lawrence Kohlberg, der in dieser Hinsicht Piaget folgte: Beide nahmen die elaborierten Strukturen des Erwachsenen als Ausgangspunkt und rekonstruierten deren Entwicklung. Piaget nahm im Grunde den Naturwissenschaftler mit seinen Kategorien der Logik, der Kausalität, der Zeit, des Objektes als „Endzustand“ des Denkens über die Natur, und Kohlberg nahm den Moralphilosophen mit seinem komplexen Gerechtigkeitskonzept als eine Art „Endpunkt“ der Entwicklung des Denkens über moralische Kategorien. Letzterer schrieb Arbeiten mit dem Titel „The child as a moral philosopher“ (Kohlberg 1968) oder „The adolescent as a moral philosopher“ (Kohlberg, 1971). Diese Arbeiten waren also nicht nur wegen der Analyse des Denkens von Kindern oder Jugendlichen interessant, sondern sie folgten eben jener Grundüberzeugung der „genetischen Erkenntnistheorie“, nach der man die „Validität der Begriffe

-
- 42 Das ursprüngliche Projekt wurde von Prof. Dr. Lampe (Strafrechtler an Universität Bielefeld) und Prof. Dr. Buchholz (Ethologin an der Philipps Universität Marburg) bei der der VW-Stiftung beantragt, aber abgelehnt. Den Antragstellern wurde geraten, das Projekt um die Entwicklungspsychologie zu erweitern, und Prof. Dr. Eckensberger wurde als Kooperationspartner vorgeschlagen. Dies führte zu einem um die Entwicklungspsychologie erweiterten interdisziplinären Ansatz.

an ihre Genese zurück (zu)binden“ versucht,⁴³ und der Annahme, dass man Begriffe nur verstehen kann, wenn man ihre Genese kennt, dass also ihr Verständnis nur „durch die Erforschung seiner Formung und Entwicklung in der Kindheit gewonnen werden kann.“⁴⁴ In diesem Sinn könnte das Thema des Projekts auch heißen: „Das Kind als Jurist“.

Natürlich konnte im Projekt nicht das Rechtsverständnis bei Kindern schlechthin untersucht werden, sondern es musste eine Einschränkung vorgenommen werden. Sein Schwerpunkt liegt deshalb auf strafrechtlichen und zivilrechtlichen Kategorien sowie auf weiteen häufig auf Objekte bezogene verfahrensrechtliche Dimensionen.

Die *zivilrechtlichen* Fragen bezogen sich vor allem auf das *Sachen- und Schuldrecht* (Besitz, Eigentum, Vertrag), die *strafrechtlichen* Fragen vor allem auf die *Verwerflichkeit verschiedener Delikte* (Anstiftung, Beihilfe, Raub, Unterschlagung, Gebrauchsanmaßung und Sachentziehung), auf Fragen der *Verantwortung* (Fahrlässigkeit, Versuch etc.), *Strafzumessung* oder *Strafverschärfung* im Wiederholungsfall, Wiedergutmachung, etc. Bei den *verfahrensrechtlichen* Aspekten interessierte vor allem das Verständnis des Rechts (im Unterschied zur Moral) durch die Einführung einer dritten (unparteiischen) Instanz zur Konfliktregelung. Die *Normsetzung* interessiert vor allem unter dem Gesichtspunkt ihrer Institutionalisierung.

Diese *Rekonstruktion* findet damit im theoretischen Bezugsraum des Rechts und der Entwicklungspsychologie statt. Dabei ist das kodifizierte Recht sowohl für die Methode als auch für die Analyse relevant: Es wurden einerseits hypothetische Szenarien entwickelt, zu denen klinische Interviews geführt wurden, andererseits Spiele, in denen ein Objekttransfer (Wegnahme, Tausch, Leihe) durch Mitteleinschränkungen provoziert wur-

den. Beide sind aus rechtlichen Kategorien abgeleitet bzw. so konstruiert, dass sich rechtsanaloge Argumente zeigen konnten. Bei der Analyse wurde entsprechend von bereits bestehenden Rechtsnormen ausgegangen. In methodischer Hinsicht unterscheidet sich das Projekt damit nicht grundsätzlich von den genannten Ansätzen Piagets und Kohlbergs (insbesondere nicht von denjenigen Piagets zur Entwicklung der Moral, 1932). Auch hier werden einerseits Begründungsstrukturen von Kindern auf „juristisch analoge“ Szenarien hin untersucht, und zusätzlich werden diese Begründungen auch im Kontext von offenem Verhalten (im Spiel) analysiert. Die sprachlichen Begründungen auf Szenarien wurden auf Tonband aufgezeichnet, transkribiert und ausgewertet, das Verhalten wurde auf Video aufgezeichnet. So konnten die Situation, das Verhalten und die begleitende Sprache analysiert werden.

In Ansätzen werden also Strukturen gesucht, die dem elaborierten Recht äquivalent sind und so als Vorläufer oder „Protorecht“ gelten können, also Entsprechungen von Verhaltenselementen und Verhaltensnormen bei Kindern, die im gesetzten, kodifizierten Recht niedergeschrieben sind. Die Regulierungen der Handlungen (*verfahrensrechtliche Aspekte*) werden dabei im Rahmen der entstehenden Interaktionsformen im Spiel untersucht. Die gesamte Bearbeitung der Fragestellung war damit genuin interdisziplinär angelegt.

Zivilrecht: Die *Verhaltensbeobachtungen* und die *Fallstudien* zeigen, dass Vorformen des Rechtsnormenbewusstseins ab dem zweiten Lebensjahr emergieren. Ein erstes Verständnis von Besitz und Eigentum („Haben“ und „Gehören“) taucht bereits im zweiten und dritten Lebensjahr auf, also schon deutlich vor dem Kindergartenalter. Kindergartenkinder erkennen das Eigentum anderer Kinder weitgehend an und üben Verfügungsrechte über ihr Eigentum aus. Bei Objektkonflikten verteidigen sie ihr Eigentum und ihren Besitz. Dabei rekurrieren sie häufig auf Normen: auf Regeln, auf die Reihenfolge, auf Leistungsverdienst oder auf den früheren Besitz. Auch Verträge über Objekte setzen die Respektierung der Eigentumsnorm voraus. Zwar dominieren im Kleinkindalter Wegnahmeaktionen, aber

43 Kesselring, T.: Entwicklung und Widerspruch. Ein Vergleich zwischen Piagets genetischer Erkenntnistheorie und Hegels Dialektik. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1981.

44 Ginsburg, H.; Opper, S.: Piagets Theorie der geistigen Entwicklung. 1. Aufl. Stuttgart: Klett 1975.

bereits mit vier Jahren führen Kinder Leihehandlungen durch, die dem juristischen Leihvertrag ähneln. Die Analyse der Beobachtungssequenzen zeigte, dass in den untersuchten Altersbereichen 15 unterschiedliche Erwerbstypen zu finden sind. Sie lassen sich dem Tausch, der Wegnahme, der Schenkung, dem Leihen und den sog. Leihe-Variationen zuordnen. Zu den letzteren gehören unterschiedliche Modifikationen der Leihe: ‚Strukturen mit Leihcharakter‘, bei denen ein oder mehrere Merkmale des Leihens zu identifizieren sind, die jedoch keine Rückgabe und/oder keinen Abschluss eines Vertrags beinhalten; ‚Gegenseitige Leihtypen‘, bei denen zwei Verträge gleichzeitig abgeschlossen werden; und die ‚Altruistische Leihe‘, bei der der Leihvertrag aufgrund der Initiative des Verleihers entsteht, d.h. nicht auf Initiative der Kinder, die ein Objekt benötigen. Ein Zusammenhang zwischen dem Transfertyp und dem Alter ist nicht klar zu erkennen.

In den *Interviews* wird die Einhaltung von Versprechen und Verträgen im Allgemeinen bejaht, aber deutlich häufiger als die jüngeren befürworten die älteren Kinder die Vertragsbindung bei konfligierenden Eigeninteressen und sie widersprechen weit eher der Vertragsbindung bei vorheriger Drohung. Auch differenzieren erst die älteren Kinder ansatzweise zwischen moralischer und rechtlicher Vertragsbindung. Beim kindlichen Verständnis des Tauschvertrags lassen sich vier verschiedene Entwicklungsniveaus rekonstruieren. Die Niveaus unterscheiden sich hinsichtlich des Verständnisses des Eigentumsübergangs, des Verfügungsrechts des neuen Eigentümers und der Bedeutung der Willenserklärung für die Vertragsbindung. Erst auf Niveau 4 wird der Tausch teilweise als rationales Rechtsgeschäft verstanden. Im Falle einer fahrlässigen Sachbeschädigung plädieren die meisten Kinder für Schadensersatz, ein Mitverschulden des Geschädigten mindert nach Ansicht der Kinder die Schadensersatzpflicht oder hebt sie ganz auf.

Strafrecht: Hier zeigt sich, dass bereits Vorschulkinder wichtige Bestandteile zentraler Normen (er)kennen. Tendenziell bejahen alle Kinder die Verbote zu stehen und zu schlagen, aber auch die Verwerflichkeit

von Anstiftung, Beihilfe, Raub, Unterschlagung, Gebrauchsanmaßung und Sachentziehung. Die Differenz zwischen diesen Normverletzungen ist aus Sicht fast aller Kinder gering, für viele ist alles „klauen“. Auch im Hinblick auf die Begründungen gibt es große inhaltliche Übereinstimmungen, jedoch rekurren die älteren Kinder viel seltener auf Sanktionen. Unabhängig vom Alter plädieren die Kinder für Bestrafung des Diebstahls, für Strafschärfung bei Rückfall, für Strafbefreiung oder -milderung bei Wiedergutmachung und für eine weit gehende Strafbefugnis der Eltern. Bedeutsame Altersdifferenzen zeigen sich dagegen in der Art der genannten Strafen, im Diebsbegriff, in der Beurteilung der Schadenshöhe und des Erfolgs der Tat (vs. Versuch), in der Bedeutung der Freiwilligkeit eines Rücktritts vom Versuch sowie in der Gefühlszuschreibung zum Täter nach der Tat. Insgesamt rekurren ältere Kinder stärker als jüngere auf den formalen Aspekt der Normverletzung im Sinne eines personalen Unrechtsverständnisses. Für jüngere Kinder spielen objektive Aspekte eine größere Rolle, sie sind aber keine reinen Objektivisten, auch die subjektive Intention der Handlung ist von großer Relevanz. So halten bereits viele Vorschulkinder eine *versuchte*, aber erfolglose Tat für strafwürdiger als eine *fahrlässige*. Unsere Befunde zeigen zudem, dass bereits jüngere Kinder verschiedene Aspekte in ihrem Urteil berücksichtigen können. Offenbar werden zentrale strafrechtliche Rechtsnormen von den Kindern bereits früh in wichtigen Grundzügen verstanden, bei komplexeren Begriffen oder bei institutionellen Aspekten zeigen sich dagegen deutliche Alterstrends.

Bei der Beurteilung der *verfahrensmäßigen Konfliktregelung* zeigen sich klare Altersdifferenzen. Während die jüngeren Kinder eine einseitige, zumeist autoritäre Lösung des Konflikts durch Dritte Personen vorschlagen, gibt es bei den Grundschulkindern neben der autoritären auch streit-unterbindende, versöhnende und sachaufklärende Konfliktlösungsstrategien. Aber erst Kinder im Übergang zur Adoleszenz (12-13 Jahre) binden die Konfliktregelung durch Dritte an verfahrensmäßige Kriterien wie Unparteilichkeit und das Anhören beider Seiten. Hier taucht das für das Recht

zentrale Konzept der neutralen dritten Instanz erstmals auf. Jüngere wie ältere Kinder bevorzugten *erwachsene* Autoritätspersonen für die Konfliktregelung. Ihnen wird die Kompetenz zur Konfliktregelung zugesprochen, einige ältere Kinder nennen auch die Unparteilichkeit als Kriterium, weshalb sie Freunde oder Eltern von Betroffenen als Vermittler ablehnen.

Normsetzung: Während nahezu alle Kinder die Abschaffung des *Diebstahlsverbots* als unmöglich ansehen, halten viele *ältere* Kinder Verkehrsregeln für veränderbar. In Bezug auf die Herkunft dieser Regeln glauben jüngere Kinder, vereinfacht gesagt, dass die Regel schon immer da war, ältere zeigen ein „personalisiertes“ Verständnis der Normsetzung, erkennen ihre verfahrensmäßigen und institutionellen Voraussetzungen aber allenfalls in Ansätzen.

Die Aufnahme und Analyse der Spielsituationen, die als „qualitatives Experiment“ gelten können, führte zu der Dissertation „Rechtsäquivalente Strukturen in kindlichen Interaktionen am Beispiel von Objekttransfers“.⁴⁵



Abb. 3: Das Verständnis von Vorformen von Rechtsnormen bei Kindern und Jugendlichen

45 Die Dissertation wurde von Monika Sujbert im Fachbereich Erziehungswissenschaften an der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt am Main im Oktober 2005 eingereicht.

Dieser Teil der Studie setzte bereits in der frühen Kindheit an (von zwei- bis elf Jahren; eingeteilt in drei Altersgruppen, eine Gruppe wurde im Längsschnitt untersucht), ein Alter, in dem noch kein reflektiertes Normbewusstsein existiert, sich aber Protoformen des Rechts im Sinne Piagets Erkenntnistheorie (hier Konfliktlösungsformen, Übertragungsformen von Objekten) explorieren lassen. Diese Exploration fand im Bereich des kindlichen *Verhaltens* statt. Das heißt, es wurden Entsprechungen von Verhaltenselementen, von komplexen Verhaltensmustern bzw. Verhaltensnormen (auch im Sinne von verfahrensrechtlichen Aspekten) gesucht, die später im kodifizierten Recht relevant sind.⁴⁶

Die Identifikation rechtlicher Vorgänge durch die Analyse einzelner Sequenzen zeigte, dass Kinder sehr früh (ab drei Jahren) Handlungen ausführen, die nach juristischer Auslegung der Leih-, Tausch- oder Schenkungspraxis folgen, also als „protorechtlich“ gelten können, weil sie dem Rechtsverständnis äquivalent sind.⁴⁷ Im Verlauf der Analyse entstand ein neuer Schwerpunkt: Gruppendynamische Prozesse traten in den Vordergrund und richteten die Aufmerksamkeit auf das untereinander *geregelt* Verhalten. Insbesondere regelt das Prinzip der *Reziprozität* die Interaktionen, in denen wiederum rechtsäquivalente Formen zu entdecken sind. Interessanterweise ergab die Parallelität zwischen Leihe und Gegenseitigkeit einen merkwürdigen Widerspruch: Die juristisch definierte Leihe ist nämlich ein *einseitiger Einweg-Akt*. Diese Beschreibung kennzeichnet die dingliche Ebene, in der ein Objekt temporär vom Verleiher an den Entleiher übergeht. Die Leihe wird von den Kindern aber quasi gegenseitig aus-

46 Vgl. Sujbert, Monika: Development of norms concerning object acquisition in 3 to 10 year old children: an observational study. In: Trends in Bildung international, Nr. 8. DIPF Online-Journal (www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi8_sujbert.pdf)

47 Auf der Bildungsmesse (Köln am 11. Februar 2004) wurden diese Erkenntnisse (von Monika Sujbert zusammen mit Stefan Weyers) unter dem Titel „Zur Entwicklung des Tauschbegriffs und des Leihverhaltens bei Kindern“ präsentiert.

geführt. Das hat zur Folge, dass der Entleiher auch die Position eines Verleihers übernimmt wie auch umgekehrt das jeweils andere beteiligte Kind. Die Aktionen sind immer auf andere gerichtet, somit entsteht in der Regel ein sehr komplexes Interaktionsgeflecht. Im Kern dieses Geflechts steht eine ausgeprägte Gegenseitigkeit, die ihre Anfänge in der mittleren Altersgruppe, also bei durchschnittlich 5;0-jährigen nimmt und sich im Durchschnittsalter 8;5 stabilisiert.

Die Entwicklung rechtlicher Vorstellungen und Orientierungen in der Adoleszenz im Kontext religiös-kultureller Differenz⁴⁸

Aus der vorhergehenden Studie ging ein weiteres, seit September 2005 laufendes DFG-Projekt über die Ontogenese von *rechtlichen* Vorstellungen und Orientierungen hervor. Es konzentriert sich auf die Ontogenese von Rechtsvorstellungen im Jugendalter. Im Übergang zur Adoleszenz emergieren die im engeren Sinn rechtlichen Denkfiguren und die in diesem Alter erworbenen normativen Orientierungen erweisen sich als recht stabil.⁴⁹ Das Alter von etwa 15 Jahren gilt als Meilenstein für „the growth of the idea of law“.⁵⁰ Wie sich rechtliche Vorstellungen und Orientierungen

bei den Individuen aufbauen, ist bislang allerdings weitgehend ungeklärt. Dies gilt erst recht für *mehrkulturelle* und *mehrreligiöse* Gesellschaften, in denen unterschiedliche Normen- und Deutungssysteme aufeinander treffen. So gibt es grundlegend verschiedene Rechtstraditionen: Die Rechtsordnungen der westlichen Demokratien sind weitgehend säkular und dem Grundsatz der religiös-weltanschaulichen Neutralität verpflichtet, im „islamischen Recht“ sind Religion, Moral und Recht dagegen eng miteinander verzahnt. In mehrkulturellen Gesellschaften ist daher von Interesse, wie Jugendliche unterschiedlicher religiös-kultureller Herkunft Rechtsnormen interpretieren, insbesondere wenn säkulare und religiöse Rechtsvorstellungen konfligieren. Das neue Projekt wird also inhaltlich um die Frage erweitert, wie Jugendliche rechtlich relevante Konflikte interpretieren und wie sie das säkulare Recht mit religiösen, moralischen und konventionellen Vorstellungen koordinieren. Befragt werden 72 christliche und islamische Jugendliche zwischen 13 und 22 Jahren. Mit jedem Probanden werden 2-3 *halbstrukturierte Interviews* in der Tradition der sozial-kognitiven Entwicklungspsychologie geführt. Diese zielen darauf, wie Personen Normen und Konfliktsituationen verstehen, bewerten und ihr Urteil begründen. Die Interviews zielen insbesondere auf die Bereiche Straf-, Verfahrens- und Verfassungsrecht. Diese Rechtsgebiete erscheinen für die Zielsetzung des Projekts besonders

48 Vgl. Weyers, Stefan; Eckensberger, Lutz H.: Die Entwicklung rechtlicher Vorstellungen und Orientierungen in der Adoleszenz im Kontext religiös-kultureller Differenz. Antrag an die DFG, Frankfurt am Main 2004.

Weyers, Stefan: Die Entwicklung von Rechtsvorstellungen im Kontext religiös-kultureller Differenz. *Dipf informiert* (2005)8, S. 12-16 (http://www.dipf.de/publikationen/dipf_informiert_nr8.pdf).

49 Nunner-Winkler spricht in Bezug auf die Adoleszenz von einer „sensitiven Phase“ für den Erwerb soziopolitischer und soziomoralischer Haltungen. Vgl. Nunner-Winkler, G.: Wandel in den Moralvorstellungen. Ein Generationenvergleich. In: Edelstein, W.; Nunner-Winkler, G. (Hrsg.): *Moral im sozialen Kontext*, Frankfurt am Main: Suhrkamp 2000, S. 304.

50 Adelson, J.; Green, B.; O'Neil, R.: Growth of the idea of law in adolescence. In: *Developmental Psychology*, Vol. 1, (1969), S. 327-332.



von links: Hasibe Özaslan, Stefan Weyers, Nils Köbel, Lutz H. Eckensberger

aufschlussreich, da sie grundlegende Bestandteile der (deutschen) Rechtsordnung repräsentieren. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf Rechtsnormen und -konflikten, die für das Verständnis der Demokratie zentral sind: Menschenrechte sowie demokratische Normsetzung und Konfliktregelung. Mit einem *Fragebogen* werden zudem persönliche Daten wie z. B. Bildung und soziale Herkunft erfasst. Die Implikationen der Untersuchung für die politische und interkulturelle Bildung sollen systematisch aufgearbeitet werden.

Die Projektkonzeption wurde im Berichtszeitraum in mehreren Vorträgen zur Diskussion gestellt.⁵¹ Die erste Projektphase ab September 2005 diente u.a. der Kontaktaufnahme mit religiösen Organisationen und Gemeinden und insbesondere der Entwicklung rechtlich relevanter Interviewszenerien. Auf dieser Basis wurde Ende 2005 die Voruntersuchung mit 12 Jugendlichen begonnen, die vor allem dem Ziel dient, die entwickelten Methoden zu überprüfen und ggf. zu modifizieren.⁵²

Indigene Kontrollvorstellungen

Einen anderen Aspekt der normativen Bezugssysteme für Handlungen stellen Kontrollvorstellungen dar. Diese Thematik hat in der Psychologie eine lange Tradition, kulturvergleichende Arbeiten (und damit inhaltliche

Ausweitungen der vorhandenen Kontrollkonzepte) sind selten. Eine Dissertation hat dieses Thema produktiv weiterentwickelt.⁵³ Die Arbeit hatte einen explorativen, qualitativen und einen deskriptiv quantitativen Teil. Zwei Dinge sind besonders hervorzuheben: Zum einen konnte gezeigt werden, dass die konfuzianistische, daoistische und buddhistische Tradition dieser Kultur dazu beitragen, dass die Kausalitätsvorstellungen (und damit Kontrollmöglichkeiten) wesentlich komplexer sind als die in der westlichen Kultur berichteten. Es lässt sich insbesondere neben den üblichen Kontrollvorstellungen eine beziehungsorientierte Kontrolle, eine analogische Kontrolle sowie eine transzendente Kontrolle unterscheiden und auch die „Selbstkultivierung“ spielt eine zentrale Rolle. Das zweite wichtige Ergebnis liegt darin, dass diese Kontrollversuche bei den Probanden nicht als Alternativen oder Präferenzen verstanden werden können, sondern parallel eingesetzt werden.

Wissens- und Handlungsstrukturen

Das Verhältnis von Normen und Fakten

Zum Thema Wissens- und Handlungsstrukturen wurde ein Beitrag veröffentlicht, der eine entwicklungspsychologische Perspektive auf das Verhältnis von Fakten und Normen einnimmt.⁵⁴ Ausgangspunkt für diese Überlegungen ist die Forderung des gängigen Wis-

51 Weyers, Stefan: Die Entwicklung rechtlicher Vorstellungen und Orientierungen in der Adoleszenz im Kontext religiös-kultureller Differenz. Vortrag beim 4. Forschungskolloquium der DGfE am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen, Mai 2004.

Weyers, Stefan: Entwicklung von Rechtsvorstellungen und die Koordination von Recht, Moral und Religion im Kontext mehrkultureller Gesellschaften. Vortrag auf der Moraltagung an der Universität Münster, Januar 2005.

Weyers, Stefan: Entwicklung von Rechtsvorstellungen bei christlichen und islamischen Jugendlichen – eine Projektskizze. Gastvortrag im Seminar „Islamunterricht in Deutschland. Probleme und Chancen“ (Prof. Dr. Brumlik) am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Frankfurt am Main, Januar 2005.

52 Die Projektleitung liegt bei Dr. Stefan Weyers und Prof. Dr. Lutz H. Eckensberger, die Projektdurchführung bei Nils Köbel, Hasibe Özasan, Stefan Weyers und Florian Gebhardt (Hilfskraft)

53 Kuo, Shih-Hsien aus Taipei (Taiwan): Die multidimensionale Kontrollüberzeugung: Eine Pilotstudie aus Taiwan. Inauguraldissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie im Fachbereich Psychologie der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main 2005.

54 Breit, Heiko; Eckensberger, Lutz H.: Die Faktizität des Normenbewusstseins. Eine entwicklungspsychologische Perspektive. In: Lütge, C.; Vollmer, G. (Hrsg.): Fakten statt Normen? Zur Rolle einzelwissenschaftlicher Argumente in einer naturalistischen Ethik. Baden-Baden: Nomos-Verlag 2004, S. 207-224. Grundlage des Beitrags lieferte ein Vortrag, den Heiko Breit auf dem Workshop „Fakten statt Normen im Zentrum für interdisziplinäre Forschung (ZiF) in Bielefeld vom 14.5.2002 – 15.05.2002 hielt.

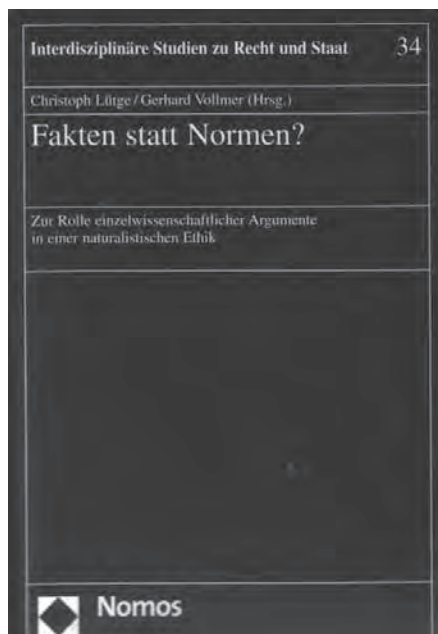
senschaftsideals, den Generierungsprozess von Fakten von Wertungen frei zu halten. Betrachtet man demgegenüber die gegenwärtige öffentliche Diskussion über wissenschaftliche Ergebnisse, scheinen normative Wertungen alles andere zu sein, als auszuschaltende Störgrößen. Die Frage nach dem Verhältnis von normativem Bewusstsein und deskriptivem Wissen diskutieren die Autoren in der Tradition von Jean Piaget und Lawrence Kohlberg, in dem sie die Gründe, weshalb Befragte Normen für *berechtigt* halten, erschließen.

Zunächst wird ein allgemeiner Blick auf das Verhältnis von normativem Bewusstsein und deskriptivem Wissen in der Ontogenese gerichtet und vorsichtige Vergleiche mit Entwicklungen in der Kulturgeschichte gezogen. Dabei wird nicht nur die Rolle des unauflösbaren Zusammenhangs von kognitiven, normativen und affektiven Strukturen deutlich, sondern auch, dass Welt einschließlich des objektiven Wissens aus intersubjektiven Beziehungen heraus *konstruiert* wird, welche Bedeutung *soziale Kognitionen* hierbei haben, inwieweit diese *normativ* sind und welche Konsequenzen dies für das Verständnis von Welt und Fakten hat. Danach

werden Grundzüge der kontextualisierten Theorie des moralischen Urteils dargestellt, die als Folie für das Verständnis anschließend präsentierter empirischer Ergebnisse benötigt wird. Diese Ergebnisse *kontextualisierter* Moralforschung zeigen, dass im konkreten gesellschaftlichen Kontext auf komplexen Fakten basierende Situationen in normative Entscheidungsprozesse einbezogen werden müssen. Hierbei interpretieren verschiedene Befragte in Abhängigkeit ihrer moralischen Urteilskompetenz das Verhältnis von Normen und Fakten unterschiedlich.

Dieses Thema wird vertiefend in einem Kapitel⁵⁵ eines Readers behandelt, der von Leslie Smith and Jacques Vonèche herausgegeben wird und auf eine Tagung in den Archives Jean Piaget in Genf zurück geht. In diesem Kapitel werden elf Thesen zum Zusammenhang von Fakten und Normen entwickelt, von denen zwei analytisch begründet und neun empirisch fundiert sind. Als empirische Belege dienen Beispiele aus früheren Forschungsprojekten zur Kontextualisierung moralischer Urteile.

Diese Problematik wird zur Zeit auch aus einer etwas anderen Perspektive bearbeitet – der der Entwicklung persönlicher epistemologischer Überzeugungen über das Wesen, die Aneignung, Sicherheit und Rechtfertigung von Wissen als grundlegende Aspekte der kognitiven Entwicklung und ihre Bedeutung für Lehr-Lernprozesse. Epistemologische Überzeugungen sind an Urteils-, Reflektions- und Entscheidungsprozessen beteiligt, also auch an moralischen und demokratischen Handlungsprozessen, da sie das Verständnis der jeweiligen Situation entscheidend mitbestimmen.⁵⁶



55 Eckensberger, Lutz H.: Contextualization of moral judgements: Challenge of interrelating the normative (thought judgements) and the descriptive (knowledge of facts), the cognitive and the affective. In: Smith, L.; Vonèche, J. (Eds.): Norms in human development (in press).

56 Vgl. Krettenauer, T.: Metaethical cognition and epistemic reasoning development in adolescence. International Journal of Behavioral Development, (2004) 28 (5), S. 461-470.

Die Frage: Was ist Bildung? kann nicht einfach unter Rekurs auf einen je spezifischen, von Zeit zu Zeit zu aktualisierenden Bildungskanon beantwortet werden, sondern muss auch aus einer kulturtheoretischen Perspektive⁵⁷ grundsätzlich die universalistischen Annahmen über Bildung kritisch hinterfragen. Eine solche theoretische Perspektive auf erziehungswissenschaftliche Fragestellungen steht im Zentrum der Studie, die 2005 als Dissertation unter dem Titel ‚Bildung – Semantik – Kultur‘ abgeschlossen wurde.⁵⁸ Grundlegend für diese Studie sind Überlegungen, dass die je spezifischen, kontextuell gebundenen Konzeptionen von Bildung für das Bildungsverhalten konstitutiv sind und sich etwa über Bildungsaspirationen konkretisieren.⁵⁹

Kultur wird aus der gewählten theoretischen Perspektive als mit den korrespondierenden sozialen Strukturen gekoppelt angesehen und eine vereinfachende Konzeption, die darunter lediglich eine als Variable(n) operationalisierte kulturelle Bedingungen fasst, selbst als ein zu erklärender Sachverhalt verstanden. Grundsätzlicher Ausgangspunkt ist die Sinnbasierung aller Konstruktionsprozesse. Es ist daher ein Ziel der Studie aufzuzeigen, dass an eine Theoriekonzeption, die kul-

turspezifische Fragen überhaupt angemessen thematisieren will,⁶⁰ nicht nur andere Ansprüche gestellt werden müssen, sondern auch andere Bedingungen geknüpft sind.

Den Ausgangspunkt der Untersuchung bilden vielfältige Beobachtungen zum Bildungsbegriff in Indien, die es nahe legen, von einem mehrschichtigen Bedeutungskonglomerat auszugehen. Der weitgehend unhinterfragte Begriff ‚Bildung‘ selbst wird in den Mittelpunkt des (Erkenntnis-)Interesses gestellt und es wird der Frage nachgegangen, welche Sinnzuschreibungen damit einhergehen und wie diese mit dem Kontext, der Kultur, die diese Zuschreibungen hervorbringt, korrespondieren. Damit sind mindestens in zweifacher Hinsicht Weichen für die Wahl eines theoretischen Rahmens gestellt: Zum einen legt die grundsätzliche Frage nach den Bedeutungszuschreibungen an den Begriff *education* einen sinntheoretisch ausgerichteten Ansatz nahe. Gleichzeitig ist aber ein Konzept erforderlich, das diese empirischen und theoretischen Aspekte der Attribution von Sinn subjektunabhängig in soziale Prozesse einbinden und kulturtheoretisch erklären kann. Theoretisch setzt die Studie deshalb bei einem sinntheoretischen Modell an, wie es vor allem in den systemtheoretischen Neufassungen von Luhmann⁶¹ vorliegt. Entsprechend folgen auch die Überlegungen zu einem mit der Forschungsfrage kompatiblen Kulturkonzept dem systemtheoretischen Paradigma. Das von Luhmann entwickelte Konzept der Semantik wird als ein viel versprechender Erklärungsansatz aufgegriffen und im Anschluss daran die Frage dahingehend konkretisiert, welche Verknüpfung und funktionalen Zusammenhänge es zwischen der mit dem Begriff *education* einhergehenden gepflegten Semantik und dem damit strukturell gekoppelten Sozialsystem ausgemacht werden können.

57 Auch hinsichtlich möglicher Bildungsreformen müssen kulturelle Besonderheiten von Bildung beachtet werden, dies war Gegenstand des Vortrags von Clemens ‚Kaste und Bildung in Indien unter der Perspektive von Inklusions- und Exklusionsmechanismen‘ im Rahmen eines Seminars zu ‚Reformen im Bildungssystem von Entwicklungsländern‘ im Oktober 2004 in Springe. Zudem wurde von Clemens im Bereich der Erziehungswissenschaft unter dem Titel ‚Kultur und Pädagogik – Risiken und (Neben)Wirkungen von Kulturkonzepten in Forschung und Praxis‘ ein Seminar angeboten, das sich mit verschiedenen historischen wie theoretischen Aspekten von Kulturkonzeptionen befasst.

58 Eingereicht von Clemens, Iris

59 Clemens, Iris: „Education as a moral issue? Reconstruction of the subjective theories of education in India“, TiBi Nr. 8, Oktober 2004.

60 Clemens, Iris: Universality, indigeneity and ways of understanding cultural variety in constructing meaning of education. Eingereicht bei Intercultural Education und 'under review'. 2005.

61 Luhmann, Niklas: Soziale Systeme. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1987.

Indien bot sich wegen der herausragenden Rolle der Bildung in dieser Gesellschaft für eine Studie über diesen Zusammenhang von Semantik und Sozialstruktur in besonderer Weise an. Der enge Zusammenhang zwischen Bildung und sozialen Strukturen, der historisch in der höchsten Kaste der Brahmanen als genuiner Bildungskaste zum Ausdruck kommt, legte die Vermutung nahe, dass die Relation von Bildungsemantik und sozialen Strukturen hier besonders prägnant aufgezeigt werden kann, was anhand der Ergebnisse auch gezeigt werden konnte.

Von der Sanskritization zur Educationalization

Die semantischen Konstrukte, die sich in einem urbanen, indischen Mittelschichtkontext über *education* finden lassen, lassen im Ergebnis auf ein Misstrauen gegenüber etablierten und traditionellen Erziehungs- und Sozialisationsformen schließen, mit spezifischen Folgen für die Selbst- und Fremdkonstruktion – und generell Biographisierungsprozesse. In der Semantik sind damit Formen eingelagert, die die sozialen Inklusions- und Exklusionsprozesse stark beeinflussen, wenn nicht sogar steuern. Die Konstruktionsprozesse des Selbst verlaufen in weiten Teilen über *education* und *education* stellt ein zentrales Merkmal sozialer Allokationsprozesse⁶² und sozialer Wahrnehmung dar.

Die spezifische Ausprägung dieser Semantik wird in Anlehnung an Schriewer und dem Konzept der Externalisierung⁶³ pointiert als ‚indischer Weg‘ der Ent-

wicklung interpretiert. Die identifizierte Semantik über *education* weist analoge Strukturen zu der besonderen Stellung der Bildungskaste der Brahmanen auf, die – historisch betrachtet – religiöse und magische Ideen einer Rationalisierung unterworfen, um sich auf diese Weise gegenüber sakralen Praxen, die keine Limitationen formulieren, abzugrenzen – man denke etwa an die Askese – und diese zu devaluieren. Hier kann man Parallelen zu einem neuen Misstrauen gegenüber traditionelleren Erziehungsformen sehen. Gelungene, erfolgreiche und den modernen Bedingungen angepasste Erziehungs- und Sozialisationsprozesse werden an bestimmte rationale Vorbedingungen gebunden, und das schließt die Kritik an den derzeitigen pädagogischen Bedingungen und Möglichkeiten mit ein.⁶⁴

Diese Um- bzw. Neuorientierung in der Semantik über *education* wird über die Gegenüberstellung von *Sanskritization*⁶⁵ und *Educationization* symbolisiert und diskutiert. Dabei wird die Sanskritization als eine traditionelle Mobilitätsform von Gruppen im hierarchischen Kastensystem beschrieben. Diese soziale Mobilität im Sinne einer sozio-ökonomischen Verbesserung ging zumeist einher mit der Nachahmung einiger Facetten des hoch angesehenen Verhaltens der Brahmanen. Drei Merkmale der Sanskritization sind dabei hervorzuheben: Zum einen, dass Mobilität in der Gesellschaft letztlich nur durch den Aufstieg der ganzen Gruppe möglich war, und zweitens, dass sie von den Brahmanen als legitimierender Instanz in irgendeiner Weise anerkannt werden musste. Beides hat drittens zur Folge, dass Sanskritization nur raum-zeitlich limitiert möglich und jenseits feststehender Grenzen ein Aufstieg unmöglich war.

Mit dem analog gebildeten Terminus *Educationization* soll auf die verschiedenen Beobachtungsmöglichkei-

62 Mit dem Aspekt der sozialen Allokation hat sich insbesondere der Vortrag von Clemens: ‚If you are not educated, society will consider you as an animal – Evolutive Konzeptionen zu education und soziale Exklusionsmechanismen im Kontext Indien‘, der im April 2004 auf der Tagung ‚Biographische Prozesse und kollektive Identitäten‘ der Sektion Biographieforschung in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Frankfurt gehalten wurde, beschäftigt.

63 Schriewer, J.; Henze, J.; Wichmann, J.; Knost, P.; Taubert, J.; Barucha, S.: Konstruktion von Internationalität: Referenzhorizonte pädagogischen Wissens im Wandel gesellschaftlicher Systeme (Spanien, Sowjetunion/Russland, China). In: Kaelble, H.; Schriewer, J. (Hrsg.): Gesellschaften im Vergleich. Forschungen aus Sozial- und Geschichts-

wissenschaften. Frankfurt am Main: Peter Lang 1999, S. 507-528.

64 Varma, P.K.: The Great Indian Middle Class. New Delhi: Viking 1999.

65 Srinivas, M.N.: The cohesive Role of Sanskritization and other Essays. Delhi: Oxford University Press 1989.

ten, die in der Semantik zu *education* angelegt sind, und deren Implikationen für die Selbst- und Fremdkonzeptionen hingewiesen werden. Die Sanskritization ist wie die *Educationization* auch eine soziale Beobachtungsform bzw. ein soziales Beobachtungsmuster mit Orientierungswert, die Wertungen impliziert, unter anderem in Bezug auf soziale Positionen und Einstufungen. Damit setzt sie die Selbstbeobachtungen und -beurteilungen und damit die Selbstkonzeptionen unter Relationierungszwang: Die moderne Dominanz der Beobachtungsform *Educationization* (im Sinne Luhmanns) in der Semantik macht es wahrscheinlicher, dass Identitätsfragen für eine gelungene wie eine misslungene Identitätsbildung über die Formel *educated/uneducated* beantwortet werden.

Educationization bietet sich als neue und den Anforderungen einer modernen Gesellschaft angepasste Beobachtungsform an und ermöglicht gegenüber der traditionellen Form der Sanskritization neue und angemessenere Anschlussmöglichkeiten. Während früher traditionsbedingte, vererbte Charakteristika über individuelles und soziales Schicksal bestimmten, so scheint sich heute über *educationization*, auch durch eine forcierte Globalisierung, eher ein scheinbar entmystifizierter Code durchzusetzen.

Eine diachrone Perspektive

Seit der Zuordnung der beiden Bildungshistoriker zu anderen Arbeitseinheiten Anfang März 2005 ist ein Arbeitsschwerpunkt der AE Bildung und Kultur die Verknüpfung von Service und Forschung im Bereich der Bildungsgeschichte. Dies fand in einer Reihe von Daueraufgaben und Einzelprojekten seinen Ausdruck, so vor allem bei Tagungen der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) sowie durch die Mitwirkung in der AG „Geschichte pädagogischer

Organisationen und Institutionen“.⁶⁶ Übernommene Aufträge bleiben mittelfristig auch über den Berichtszeitraum hinaus relevant.⁶⁷

Die seit den neunziger Jahren für die Bildungsgeschichte am DIPF zunehmend profilgebende Forschung zu Themen der deutschen Bildungsgeschichte im 20. Jahrhundert wurde mit dem Schwerpunkt Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik fortgesetzt. Im Berichtszeitraum wurden zwei Sammelbände veröffentlicht. Ferner entstanden Abhandlungen, Forschungsaufsätze und Rezensionen/Berichte.⁶⁸ Erträge der bildungshistorischen Forschungen konnten im Be-

66 Unter Leitung von Klaus Horn (Tübingen), Christian Ritzi und Ulrich Wiegmann wurde durch die AG Geschichte pädagogischer Organisationen und Institutionen eine Tagung durchgeführt, die am 27. Mai 2005 zum Thema „Zur Geschichte pädagogischer Zeitschriften in Deutschland“ stattfand. Ulrich Wiegmann beteiligte sich mit dem Beitrag „Zur Geschichte historisch-pädagogischer Zeitschriften in Deutschland seit 1890“. Die Herausgabe eines Tagungsbandes ist gemeinsam mit Klaus Horn vorgesehen.

67 So wird 2005/06 ein Handbuchartikel zum Thema „Bildungshistorische Publikationen“ zur Veröffentlichung vorbereitet. Die AG Geschichte pädagogischer Organisationen und Institutionen setzt ihre Tätigkeit unter Leitung von Juliane Jacobi (Universität Potsdam), Christian Ritzi und Ulrich Wiegmann als AG Bildungsgeschichte fort. Auch die Mitgliedschaft im Herausgeberkreis des Jahrbuchs für Historische Bildungsforschung besteht fort.

68 Maul, Bärbel: Akademikerinnen in der Nachkriegszeit. Ein Vergleich zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der DDR. Frankfurt am Main 2002. 427 S. In: *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education* Nr. III/2004, S. 368-370.
Ebert, Berthold (Hrsg.): Hans und Rosemarie Ahrbeck. Den Lehrern vieler Lehrer. Verlag der Franckeschen Stiftungen zu Halle 2002. 128 S. (im Druck)
Wiegmann, Ulrich: Pädagogik, Erziehungswissenschaftler und Gesellschaftskrise in realsozialistischen Staaten Mitteleuropas. Eine gemeinsame Tagung der Arbeitseinheit Bildungsgeschichte des DIPF und der Abteilung Historische Erziehungswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin aus Anlass des 50. Jahrestages des Aufstands vom 17. Juni 1953 am 4. Juli 2003 in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin. In: DIPF informiert (2003)5, S. 21-23.

richtszeitraum wie bisher – einschließlich der Betreuung von Studien- und Graduierungsarbeiten, die sich auf die Erschließung der Archivalien in der BBF konzentrieren, und der Prüfungsabnahme – in die Lehre an der Humboldt-Universität zu Berlin und die Lehre im Rahmen der Kooperation mit der Technischen Universität Chemnitz einfließen.⁶⁹

Im Februar 2005 wurden mit Archivstudien die wissenschaftsgeschichtlichen Arbeiten im Rahmen des 2004 bewilligten, gemeinsam mit Sonja Häder (TU Dresden, vormals HU Berlin) beantragten DFG-Projekts „Zur Geschichte der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften“ (APW) begonnen. Hierbei liegt der Schwerpunkt zum einen auf der Institutionengeschichte, zum anderen in der Frage nach den kognitiven Leistungen der Akademie. Dazu wurde im Berichtszeitraum die relevante Überlieferung der APW im Archiv der BBF gesichtet.

Zusammen mit Christian Ritzi wurden die Ergebnisse einer im Mai 2003 durchgeführten Tagung zur Geschichte pädagogischer Organisationen und Institutionen publiziert. Der Band konzentriert sich auf die Darstellung der Entwicklung von Organisationen, die bislang durch die Forschung weitgehend vernachlässigt wurden. Eine Ausnahme bildet ein Beitrag, der der Frage nach dem Verhältnis von Forschungs- und Publikationstätigkeit zur Hitlerjugend nachgeht. Kritisch beleuchtet wird die bildungshistoriografische Publikationskultur. Nachgewiesen wird trotz anhaltend hoher Veröffentlichungszahlen im Besonderen ein beträchtlicher Forschungsbedarf, vor allem in Hinsicht auf die Erweiterung der Quellenbasis.⁷⁰

Zu diesen im engeren institutionengeschichtlichen Arbeiten zählen auch die Forschungen zur Geschichte historisch-pädagogischer Zeitschriften seit 1890 (vgl. FN 66). Ziel ist es, die Geschichte pädagogischer Zeitschriften im Kontext sozial- und kulturgeschichtlicher Entwicklungen zu begreifen. Den Fokus bilden die Frage nach den gesellschaftlichen Bedingungen ihres Entstehens und Vergehens sowie die Spiegelung gesellschaftlicher Krisen und Umbrüche in deren Geschichte.

Ein weiterer wissenschaftsgeschichtlicher Schwerpunkt lag 2004-2005 auf personen- und theoriegeschichtlichen Forschungen. Dabei handelt es sich in allen Fällen um Arbeiten zu autoritativen DDR-pädagogischen Wissenschaftlern.⁷¹ Die Forschungen konzentrierten sich auf biografie- und rezeptionsgeschichtliche Probleme. Untersucht wurde unter Berücksichtigung des Zusammenspiels von Lebens- und Werkgeschichte bei Robert Alt – als dem Begründer der Erziehungshistoriografie in der DDR und maßgeblichen pädagogischen Wissenschaftler in der ostdeutschen Nachkriegsära –, welche erziehungstheoretischen Strömungen die Herausbildung des definitionsmächtigen funktionalen Erziehungsbegriffs geleitet haben, welche biografischen Konstellationen die These von der Rezeption des soziologisch-pädagogischen Diskurses der 1920er Jahre stützen und warum der in der DDR-Wissenschaftskultur fest verankerte Mythos von der originären, gleichsam wissenschaftshistorisch voraussetzungslosen Leistung Robert Alts für den Anspruch alternativlos blieb, einen so genannten marxistisch-leninistischen Erziehungsbegriff konstituiert zu haben. Die These gipfelt im Paradox, dass Robert Alt,

69 Ulrich Wiegmann: Die Lehrveranstaltungen thematisieren ausgewählte Aspekte der Bildungsentwicklung im 19., vor allem aber im 20. Jahrhundert sowie Methoden bildungshistorischer Forschung. Während in den Proseminaren Grundlinien der deutschen Bildungsgeschichte seit 1871 bearbeitet werden, stehen problemgeschichtliche Aspekte im Zentrum der Hauptseminare.

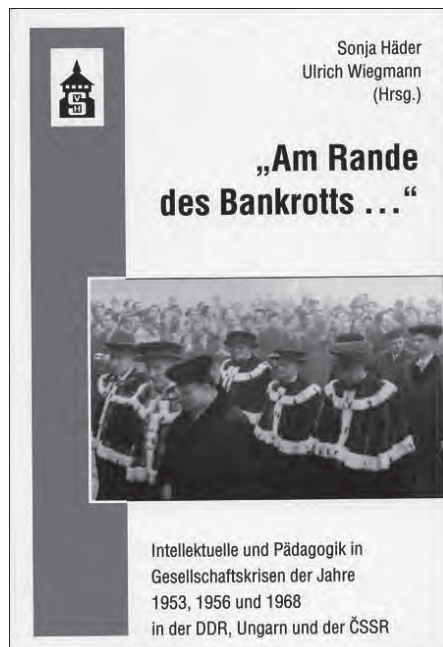
70 Ritzi, Christian; Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): Behörden und pädagogische Verbände im Nationalsozialismus. Zwischen Anpassung, Gleichschaltung und Auflösung.

Bad Heilbrunn 2004, 261 S. Darin: Wiegmann, Ulrich: Die HJ als Gegenstand bildungsgeschichtlicher Forschung und Publikationstätigkeit, S. 11-32.

71 Wiegmann, Ulrich: Über vergessene, verschwiegene und verdrängte Ursprünge des marxistischen Erziehungsbegriffs bei Robert Alt. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 10/2004, S. 75-100.
Zur Geschichte des Lebensbildes von Robert Alt. Vortrag auf der Tagung aus Anlass des 100. Geburtstages von Robert Alt am 29. September 2005 in der BBF (in Vorbereitung).

der als sozialdemokratisch engagierter jüdisch-herkunftiger Deutscher die berüchtigsten Konzentrationslager durchlitt, den – allerdings bereits in den ersten 1920er Jahren entwickelten – soziologisch geleiteten Erziehungsbegriff des späteren nationalsozialistischen Chefpädagogen Ernst Krieck in marxistischen Sinne „aufgehoben“ hat. Dem Ziel, den Mythos Robert Alt zu bearbeiten, dienten ebenfalls die Untersuchungen zur Geschichte seines – forschungsfrei – geborenen und trotz des kulturellen Wandels in Ostdeutschland nach 1990 bis in die Gegenwart nahezu unverändert fortgeschriebenen Lebensbildes.

Gemeinsam mit Sonja Häder wird zurzeit die Edition der Autobiografie des Hallenser Hochschullehrers Hans Ahrbeck vorbereitet, die wesentliche Einblicke in die bildungsbürgerliche Enkulturation eines Wissenschaftlers und Hochschullehrers in der DDR verspricht, der traditionsbewusst ein universitäres Intellektuellenmilieu auch unter den Bedingungen der angeblichen proletarischen Diktatur in der DDR aufrecht zu erhalten suchte.



Während Ahrbeck und Alt maßgeblich die pädagogische Wissenschaftsgeschichte in der SBZ und frühen DDR prägten, gehörten Karl-Heinz Günther und Gerhart Neuner zum erziehungswissenschaftlichen Establishment der DDR-Pädagogik ab den sechziger Jahren bis zum Ende der DDR. Der Vergleich ihrer Selbstdarstellungen diente dem Ziel, die autobiografischen Kompositionsprinzipien herauszuarbeiten und Selbststilisierungen quellenkritisch in Frage zu stellen.⁷²

Daneben bedienten die bildungsgeschichtlichen Forschungs- und Serviceleistungen das öffentliche Interesse an historischen Jahrestagen.⁷³ Zugleich folgten diese Forschungen dem Anspruch, das Wissen über die Rolle von Intellektuellen für die Ereignisse des 17. Juni 1953 zu erweitern. Untersuchungen zum Einfluss des 17. Juni auf die Herausbildung einer pädagogischen Wissenskultur, speziell der Wissenschaftssprache in der DDR trugen in diesem Zusammenhang dazu bei, die Bedeutung des 17. Juni 1953 als pädagogisch-wissenschaftsgeschichtliche Zäsur zu begreifen.

Die Arbeiten an einer Monografie zum Verhältnis von Pädagogik und Geheimdienst in der DDR konnten 2004 fortgesetzt werden. Relevante schriftliche Quellen im Archiv der Bundesbeauftragten für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen DDR (BStU) wurden als Dokumente einer spezifischen, konspirativen Evaluation von Erziehungs- und

72 Wiegmann, Ulrich: Selbstbiografien ranghöchster DDR-pädagogischer Wissenschaftler im Vergleich: Karl-Heinz Günther und Gerhart Neuner. In: Häder, Sonja in Kooperation mit Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Der Bildungsgang des Subjekts. Bildungstheoretische Analysen. (Zeitschrift für Pädagogik, 48. Beiheft). Weinheim und Basel 2004, S. 137-152.

73 Häder, Sonja; Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): „Am Rande des Bankrotts ...“: Intellektuelle und Pädagogik in Gesellschaftskrisen der Jahre 1953, 1956 und 1968 in der DDR, Ungarn und der ČSSR. Baltmannsweiler 2004, 161 S. Darin: Wiegmann, Ulrich: Der 17. Juni und die Pädagogische Wissenschaft in der DDR, S. 17-37. Hierzu zählt auch die o.g. Tagung aus Anlass des 100. Geburtstages von Robert Alt.

Sozialisierungseffekten in der DDR-Gesellschaft durch das Ministerium für Staatssicherheit (MfS) analysiert. In diesem Zusammenhang entstand ein angeregter Beitrag zum Verhältnis von Schule und MfS.⁷⁴ Vor allem die Forschungen im Zusammenhang mit dem noch ausstehenden, 2006 geplanten Kapitel zur „radikal-materialistischen Pädagogik der DDR-Staatssicherheit“ versprechen aufgrund ihres sozialisationsgeschichtlichen Ansatzes weitere Anschlussmöglichkeiten an die Forschungen der Abteilung Bildung und Kultur. Im Mittelpunkt stehen materialistisch inspirierte Methoden der Milieumanipulation zur sogenannten Umerziehung von Angehörigen jugendlicher Alternativ- resp. Subkulturen.

In der 2003 eröffneten Reihe *ZeitgeschichteN* wurde jüngst der 2. Band veröffentlicht.⁷⁵ Er geht der für das Selbstverständnis der DDR höchst brisanten Frage nach, was Ostberliner Jugendliche dazu trieb, 1988 einen jüdischen Friedhof zu schänden und was die Überreaktion des Staatsapparates hervorrief. Ein dritter Band ist in Vorbereitung. Er wird die Biografie eines bis heute hoch geachteten Berliner Mediziners kritisch beleuchten, der seinen Status über alle gesellschaftlichen Zäsuren hinweg behaupten konnte.

Praxisorientierte Problemstellungen im Bildungsbereich

Arbeiten zu aktuellen bildungspolitischen und bildungspraktischen Fragen entstehen häufig auf Anfrage und folgen nicht unbedingt einer systematischen

Arbeitsplanung, basieren aber inhaltlich auf laufenden oder abgeschlossenen Projekten und Forschungsschwerpunkten: So z.B. ein einleitender Vortrag zur „Konzipierung und Evaluation der Ganztagschule als Herausforderung und Chance für Politik, Praxis und Wissenschaft“ auf der Internationalen Fachtagung „Ganztagsangebote in der Schule – Internationale Erfahrung und empirische Forschung“ (01.12.2003), deren Ergebnisse jetzt publiziert wurden.⁷⁶ Dort wird zunächst die Notwendigkeit des „Monitoring“ der sogenannten „idea technology“, der geistigen und politischen Innovationen und deren Folgen hervorgehoben, aber bezweifelt, ob dies mit Hilfe der üblichen experimentellen oder quasiexperimentellen Strategien geleistet werden kann, wie es gegenwärtig in der Bildungsforschung nicht selten geschieht. Insbesondere wird die Angemessenheit der dort implizierten kausalen Wirkprozesse für soziale Veränderungen in Frage gestellt. Erinnert wird an das früh entwickelte Konzept der Handlungsforschung, das bereits in den 40er und 50er Jahren für wissenschaftlich begleitete Innovationen in der sozialen Wirklichkeit entwickelt wurde, und dessen Diskussion auch heute noch keineswegs abgeschlossen ist. Die Bewältigung (alternativ: Bearbeitung) einer Reihe klassischer Spannungsfelder, mit denen Schule es zu tun hat, und die sich auf Bereiche beziehen, die in einer Ganztagschule stärker fokussiert werden können – die Problematik der Dekontextualisierung schulischer Inhalte, die Beziehung zwischen Fakten und Normen, die Spannung zwischen aktiv entdeckendem Lernen und Lernen durch Übung, die Förderung der sozialen „Kompetenzen“ sowie der Wechsel zwischen Spannung und Entspannung –, benötigt mehr Zeit als sie in der herkömmlichen Schule gegeben ist.

Aktuelle Anfragen nach Beiträgen zum Bereich Bildung und Migration sind auch auf bereits abgeschlossene Arbeiten zurückzuführen. Dies manifestiert sich u. a.

74 Wiegmann, Ulrich: Sicherungsraum Volksbildungswesen. Schule, Lehrerschaft und Staatssicherheit im bildungsgeschichtlichen Aufriss. In: Horch und Guck 13(2004)3, S. 54-61.

75 Leo, Annette: Umgestoßen: Provokation auf dem jüdischen Friedhof in Berlin Prenzlauer Berg. (*ZeitgeschichteN*, Bd. 2, hrsg. von Sonja Häder und Ulrich Wiegmann). Berlin 2005.

76 Eckensberger, Lutz H.: In: Radisch, F.; Klieme, E. (Hrsg.): Ganztagsangebote in der Schule. Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005, S. 11-16.

in angeforderten Publikationen⁷⁷ und Einladungen zu Vorträgen.⁷⁸ Hierzu gehören beispielsweise die Befunde einer DFG-geförderten Längsschnittuntersuchung an Lehrern,⁷⁹ die belegten, dass auf der individuellen Handlungsebene erheblicher Unterstützungsbedarf besteht, um konstruktiv mit kultureller Heterogenität in den Schulklassen umgehen zu können. Dass auch auf der institutionellen Ebene ein großer Handlungsbedarf besteht, zeigte die im Auftrag der Stadt Frankfurt durchgeführte Dokumentation zur Situation von Schülern mit Migrationserfahrungen an Frankfurter Schu-

len.⁸⁰ Die Arbeitseinheit beteiligte sich zudem in der AG Migration, die im Rahmen des vom DIPF koordinierten Projekts zur Bildungsberichterstattung das Schwerpunktthema Migration beratend begleitete.

Ihre Sachkompetenz konnte die Arbeitseinheit des Weiteren in einer Jury einbringen, die alle zwei Jahre den „Friedenspreis für Frankfurter Schulen“ verleiht.⁸¹ Die Idee eines Friedenspreises reiht sich ein in die Themen „Politische Bildung“ und „Demokratie lernen und leben“. Die Jury prüfte und bewertete zahlreiche Bewerbungen von Schulen und bestimmte die Preisträger. Die Preisverleihung fand am 21.07.2005 in der Frankfurter Paulskirche statt.

77 Bender-Szymanski, Dorothea; Kodron, Christoph; Plath, Ingrid: Die Bildungssituation von Migrantenkindern. Praxis Schule 5-10(2004)6, S. 12-17.

Bender-Szymanski, Dorothea: Wohin steuert unser Bildungssystem? Die sprachlich-kulturelle Heterogenität nimmt zu. Hessische Lehrerzeitung, 58(2005)3, S. 23-25. Langversion erschienen unter <http://www.dipf.de/publikationen/volltexte/bender-langfassung-internet.pdf>

Bender-Szymanski, Dorothea: Analyse der Bildungsbedingungen an Frankfurter Schulen. In: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.): Förderung von Migrantinnen und Migranten in der Sekundarstufe I. Bonn 2004. S. 150-161.

Bender-Szymanski, Dorothea: Zur Lage von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Elternbund Hessen e.V.: Das neue Hessische Schulgesetz und die Folgen. Mai 2005, S. 18-20.

78 Gastvortrag von Bender-Szymanski am 16.6.2004 an der Universität Siegen im Fachbereich Soziologie im Rahmen einer fachübergreifenden Ringvorlesung zum Thema „Ursachen und Folgen der Migration“ mit dem Thema: „Wie beurteilen Schulleiter die Bildungsqualität ihrer mehrsprachig-mehrkulturellen Schulen?“

Vortrag von Bender-Szymanski im Rahmen einer Podiumsdiskussion zum Thema: „Wie können wir in Frankfurt friedlich zusammen lernen und leben?“ mit dem Titel: „Wohin steuert unser Bildungssystem angesichts zunehmender sprachlich-kultureller Heterogenität?“ Veranstalter vom Zentrum Ökumene der evangelischen Kirche in Hessen und Nassau, Pfarrstelle für interreligiösen Dialog unter der Schirmherrschaft von OB Roth am 18.11.2004 in Frankfurt am Main.

79 Bender-Szymanski, Dorothea: Learning through Cultural Conflict? A Longitudinal Analysis of German Teachers' Strategies for Coping with Cultural Diversity at School. European Journal of Teacher Education, (2000)23 (3), S. 229-250.

Austausch- und Begegnungspädagogik als Beitrag zur Entwicklung einer europäischen Dimension der Bildung

Die EU-Kooperationsprogramme (Sokrates, Erasmus) zur systematischen Kooperation zwischen den nationalen Bildungssystemen der EU-Mitgliedsstaaten entstanden aus dem Wunsch nach Öffnung als Antwort auf eine sich immer stärker global verstehende Welt. Austausch- und Begegnungspädagogik, insbesondere der Lehrer- und Schüleraustausch, ist eine konkrete Form von internationaler Schul- und Bildungskooperation, die im Zuge einer wachsenden Europäisierung der bislang national verfassten, nach außen hin abgeschotteten Bildungssysteme immer mehr an Bedeutung gewinnt. Sie bedarf jedoch einer intensiven Evaluation und konzeptueller Überprüfung im Lichte der übergreifenden aktuellen Anforderungen an die einzelnen Bildungssysteme. Damit

80 Plath, Ingrid; Bender-Szymanski, Dorothea; Kodron, Christoph: Dokumentation zur Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationserfahrungen an Frankfurter Schulen im Schuljahr 2000/2001. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2002. http://www.dipf.de/publikationen/volltexte/migrations-erfahrungen_gesamt.pdf

81 Mitglieder: Christian Alix und Heiko Breit

ergibt sich zudem die Möglichkeit, die Qualität des eigenen Bildungssystems in und durch die konkrete Kooperation und Konfrontation mit der ebenso konkreten Bildungsrealität der Partnerländer zu überprüfen bzw. zu verbessern. Der zur Zeit geführte Diskurs über die Einführung der Ganztagschule in Deutschland ist z. B. innersuropäisch im Kontext von Schulkooperation, Lehrer- und Schüleraustausch ein seit Jahrzehnten immer wieder diskutiertes Thema, insbesondere im deutsch-französischen Zusammenhang.

Die in langjähriger wissenschaftlicher Begleitung von Lehrer- und Schüleraustauschprogrammen gewonnenen Erfahrungen lassen sich aufgrund der im DIPF in anderen Arbeitseinheiten bearbeiteten Fragestellungen weitergehend interpretieren (z.B. Ganztagschule und Fachportale im Deutschen Bildungsserver). Gleichzeitig können sie als empirisches Material zur konkreten Veranschaulichung vergleichender Studien aufgegriffen werden. Dabei bildet das dialogische Lernkonzept⁸² den theoretischen Hintergrund für die Entwicklung ko-



82 entwickelt von Christian Alix

operativer Projekte und die Auswertung bestehender Kooperationen.

Die 2001 begonnene Überarbeitung des 1988 unter dem Titel „Coopérer et se comprendre“ erschienenen Handbuchs zur deutsch-französischen Schulkooperation im Bereich der Austausch- und Begabungspädagogik wurde nun mit der Herausgabe der deutschsprachigen Version 2004 abgeschlossen.⁸³

83 Alix, Christian; Kodron, Christoph: Austausch: Worauf kommt es an? Empfehlungen für Schule und Lehrerbildung. In: Zusammen Arbeiten, Gemeinsam Lernen, Einander Begegnen. Paris, Berlin: Deutsch-Französisches Jugendwerk 2004, S. 89-94.

http://www.ofaj.org/paed/exemples/zusammenarbeiten/conclusi/conclu_1.html

Alix, Christian; Kodron, Christoph: Ganztägiger Materialaustausch: „Das Fest“; Berlin – Martiques. In: Zusammen Arbeiten, Gemeinsam Lernen, Einander Begegnen. Paris, Berlin: Deutsch-Französisches Jugendwerk 2004, S. 33-38.

http://www.ofaj.org/paed/exemples/zusammenarbeiten/projets/martigue/mar_ber1.html

Alix, Christian; Kodron, Christoph: Zusammenarbeit zwischen allgemeinbildender und berufsbildender Schule: „Das Holz, der Baum, der Wald“ Dijon-Frankenberg. In: Zusammen Arbeiten, Gemeinsam Lernen, Einander Begegnen. Paris, Berlin: Deutsch-Französisches Jugendwerk 2004, S. 43-46.

http://www.ofaj.org/paed/exemples/zusammenarbeiten/projets/dijon/dij_fran.html

Alix, Christian; Kodron, Christoph: Schule als Integrationsraum – eine erweiterte Perspektive: Frankfurt am Main – Marseille. In: Zusammen Arbeiten, Gemeinsam Lernen, Einander Begegnen. Paris, Berlin: Deutsch-Französisches Jugendwerk 2004, S. 47-71. http://www.ofaj.org/paed/exemples/zusammenarbeiten/projets/marseille/mar_fra.html

Alix, Christian; Bats, Claudine; Kodron, Christoph: Maulwurf Buddel – Taupe là. Sprachzentriertes Projekt in der Oberstufe. In: Zusammen Arbeiten, Gemeinsam Lernen, Einander Begegnen. Paris, Berlin: Deutsch-Französisches Jugendwerk 2004, S. 72-83. <http://www.ofaj.org/paed/exemples/zusammenarbeiten/projets/taupe/taupe1.html>

Alix, Christian; Kodron, Christoph (Hrsg.): Zusammen Arbeiten, Gemeinsam Lernen, Einander Begegnen. Zusammenarbeit von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II zwischen Schulen verschiedener Länder am Beispiel Deutschland – Frankreich. Konzepte und Beispiele zu dialogischem Austausch, interkulturellem Lernen, kooperativem Lernen, internationaler Schulzusammenarbeit.

Die Publikationstätigkeit in diesem Bereich und die Ergebnisse der Forschungsarbeit werden in Form von Fortbildungsveranstaltungen⁸⁴ und internationalen Kongressen⁸⁵ einer breiten internationalen Fachöffentlichkeit vorgestellt.

Sich dieser Thematik anschließend und sie gleichzeitig erweiternd begann in diesem Jahr die Mitarbeit als Evaluator bei dem europäischen COMENIUS 2.1-Projekt „COALA“ (Communication and language promotion in teaching preschool teachers). Ziel dieses dreijährigen Projekts, das von der EU-Geschäftsstelle, Wirtschaft und Berufsbildung Bezirksregierung in Köln koordiniert wird, ist die Erarbeitung von Ausbildungsmodulen für

pädagogisches Personal im vorschulischen Bereich im Rahmen eines europaweit koordinierten Systems mit der Vergabe von Kreditpunkten.

Grundlagenwissenschaft und Anwendung: Ein Beispiel

Abschließend sei ein Beispiel dafür genannt, wie grundlagenwissenschaftliche Erkenntnisse für die Beantwortung praktischer Fragen nutzbar gemacht werden können. Im Rahmen der Jahrestagung der Oberstudiendirektoren in Saarbrücken wurde auf Anfrage ein Vortrag zum Thema „Kritische (Lern)Phasen in der Ontogenese des Menschen – Diskussion eines umstrittenen Konzeptes“ gehalten.⁸⁶

Die Thematik hatte sich für diesen Kreis aus den Konsequenzen für eine Früherziehung ergeben, wie sie heute häufig aus den Ergebnissen der Bildungsforschung in Sonderheit aus der PISA-Studie gezogen werden, auch wenn diese sich aus dieser Forschung nicht ableiten lassen. Die Gymnasiallehrer wollten wissen, was die entwicklungspsychologische Forschung zur Existenz kritischer Phasen beim Menschen zu sagen hat. Da das Konzept der kritischen Phasen aus der Ethologie stammt, und von K. Lorenz⁸⁷ für das Phänomen der Prägung bei Graugänsen formuliert worden ist, wurde es zunächst durch drei Merkmale definiert: (a) eine besondere zeitliche Empfänglichkeit des Organismus für bestimmte Erfahrungen; (b) dass Effekte der Erfahrungen permanent und irreversibel sind; und (c) dass das Zeitfenster relativ kurz und scharf begrenzt ist. Dieses Konzept wurde zunächst im Tierreich besprochen und schließlich wurde versucht, es auf den Menschen anzuwenden. Dazu wurde zunächst die neurophysiologische Grundlage der Reifung des Gehirns in seiner Bedeutung für die kritischen Phasen erläutert, und anschließend empirische Evidenzen aus verschiedenen Forschungsergebnissen aus dem

Paris, Berlin: Deutsch-Französisches Jugendwerk 2004, 150 S. Volltext:
<http://www.ofaj.org/paed/exemples/zusammenarbeiten/index.html>

- 84 Hessisches Kultusministerium: Einführung in die Problematik des Einzelaustauschs/Voltaire-Programm. Vortrag: „Eltern als Betreuer eines ausländischen Schülers“, Gießen 24.1.2004

Deutsch-Französisches Jugendwerk, Berlin-Brandenburgisches Institut für deutsch-französische Zusammenarbeit in Europa. Genshagen bei Berlin 14.06.2004-17.06.2004 „Former à la pédagogie des échanges scolaires: quelles pratiques ? quelles perspectives „L'intervenant extérieur: son apport dans les projets de coopération - les rapports avec les enseignants.“

Institut für schulische Fortbildung und schulpсихologische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz 22.09.2004. Wörth am Rhein «Interkulturelles Lernen durch persönliche Begegnung» Workshop: «Auswertung einer Schülerbegegnung unter dem Aspekt des interkulturellen Lernens - Evaluation de l'apprentissage interculturel lors d'une rencontre d'élèves».

- 85 L'Europe: objet d'en seignement. Association Française pour le Développement des Échanges et de la Comparaison en Éducation Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres, Sèvres 27.03.2004; „Coopérer - se comprendre - se rencontrer „: Propositions pour une approche dialogique de l'objet „Europe“.

Berlin DFJW; Senat Berlin: «Die Ganztagschule: Französische Erfahrungen - Zukunftsvisionen für die Verbindung von Bildung, Jugend und Sport in Deutschland?» Vortrag: Darstellung der beiden Systeme, deren historische Entwicklungen und soziale Einbindungen in Frankreich und Deutschland.

86 Eckensberger, Lutz H.: Vortrag am 03.03.2005

87 Lorenz, Konrad: Der Abbau des Menschlichen. München: Piper 1983.

Humanbereich zusammengetragen (Leistungen isoliert aufgewachsener Kinder, Studien aus Waisenhäusern, Forschung zur Entstehung des Bindungsmotivs; musikalische Kompetenz; Vorschulförderungsprogramme). Es zeigte sich, dass es ganz wenige Hinweise auf die Existenz kritischer Phasen beim Menschen gibt (nur bei dem Erwerb der Phoneme). Es wurde auf die allgemeine Bedeutung des kulturellen Kontexts bei der Entwicklung eingegangen und Konsequenzen für die Pädagogik gezogen.

Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Prof. Dr. phil. Lutz H. Eckensberger (Dipl.-Psych., Leiter der Arbeitseinheit; Direktor des DIPF bis 30.06.2004)

Dr. phil. Christian Alix (Erz.-Wiss.)

PD Dr. phil. Dorothea Bender-Szymanski (Dipl.-Psych.)

Nils Köbel (Dipl.-Soz.; seit 1.09.2005)

Dr. phil. Heiko Breit (Dipl.-Soz.)

Iris Clemens (Dipl.-Päd.)

Hasibe Özaslan (Dipl.-Päd., seit 1.09.2005)

Dr. rer. soc. Ingrid Plath (Dipl.-Psych.)

Monika Sujbert (Dipl.-Päd.)

Dr. phil. Stefan Weyers (M.A. Päd.; bis 30.06.2004; ab 01.07.2004 assoziierter Wissenschaftler)

PD Dr. phil. Ulrich Wiegmann (Dipl.-Päd.; seit 1.03.2005)

Sekretariat: Karin Scheidler

Alix, Christian; Kodron, Christoph
Austausch: Worauf kommt es an? Empfehlungen für Schule und Lehrerbildung.
http://www.ofaj.org/paed/exemples/zusammenarbeiten/conclusi/conclu_1.html

Alix, Christian; Kodron, Christoph
Ganzjähriger Materialaustausch: „Das Fest“; Berlin – Martiques.
http://www.ofaj.org/paed/exemples/zusammenarbeiten/projets/martigue/mar_ber1.html

Alix, Christian; Bats, Claudine; Kodron, Christoph
Maulwurf Buddel – Taupe là. Sprachzentriertes Projekt in der Oberstufe.
<http://www.ofaj.org/paed/exemples/zusammenarbeiten/projets/taupe/taupe1.html>

Alix, Christian; Kodron, Christoph
Schule als Integrationsraum – eine erweiterte Perspektive: Frankfurt am Main – Marseille.
http://www.ofaj.org/paed/exemples/zusammenarbeiten/projets/marseille/mar_fra.html

Alix, Christian
Zur Aktualität der Verbindung von Schulöffnung, Schüleraustausch und Schülerbegegnung. Friedensgedanke und Öffnung von Schule: ein gemeinsames Anliegen.
In: Knoten 17 (2004)3, S. 3-5

Alix, Christian; Kodron, Christoph
Zusammenarbeit zwischen allgemeinbildender und berufsbildender Schule: „Das Holz, der Baum, der Wald“ Dijon-Frankenberg.
http://www.ofaj.org/paed/exemples/zusammenarbeiten/projets/dijon/dij_fra.html

Alix, Christian; Kodron, Christoph (Hrsg.)
Zusammen Arbeiten, Gemeinsam Lernen, Einander Begegnen. Zusammenarbeit von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II zwischen Schulen verschiedener Länder am Beispiel Deutschland – Frankreich.
<http://www.ofaj.org/paed/exemples/zusammenarbeiten/index.html>

Bender-Szymanski, Dorothea
„Zur Gleichbehandlung gehört auch, Ungleiches ungleich zu behandeln.“ Wie geht Schule mit sprachlich-kultureller Heterogenität um?
<http://www.xenos-ahlen.de/xenos/meldien/fachtagung2.pdf>

Bender-Szymanski, Dorothea
Analyse der Bildungsbedingungen an Frankfurter Schulen.
In: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.): Förderung von Migrantinnen und Migranten in der Sekundarstufe I. Bonn: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2004, S. 150-161

Bender-Szymanski, Dorothea; Kodron, Christoph; Plath, Ingrid
Die Bildungssituation von Migrantenkindern.
In: Praxis Schule 5-10, 15 (2004)6, S. 12-17

Bender-Szymanski, Dorothea
Die schwierige Toleranz. Ein Planspiel zu religiös-weltanschaulichen Konflikten in der Schule.
In: Praxis Schule 5-10, 15 (2004)6, S. 30-37

Bender-Szymanski, Dorothea
Förderung demokratischer Urteilsfähigkeit. Ein empirisch gestützter Erfahrungs-

bericht über ein Projekt zu einem religiös-kulturellen Konflikt mit Lehramtsstudenten.
In: DIPF informiert (2004)6, S. 12-18
http://www.dipf.de/publikationen/dipf_informiert_nr6.pdf

Bender-Szymanski, Dorothea
Ein islamisches Kulturzentrum in unserer Stadt? Eine Lehr-Lernsequenz zu einem religiös-weltanschaulichen Konflikt, der auch unsere Schule herausfordert.
In: Europäische und arabische Kultur begegnen sich. Auf dem Weg zur Partnerschaft. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission 2005, S. 34-64 (Forum. 2005/2).
<http://www.ups-schulen.de/forum/05-02/frameset.htm>

Bender-Szymanski, Dorothea
Wohin steuert unser Bildungssystem angesichts zunehmender sprachlich-kultureller Heterogenität?
http://www.gew-hessen.de/uploads/mit_download/bender-langfassung-internet.pdf

Bender-Szymanski, Dorothea
Wohin steuert unser Bildungssystem? Die sprachlich-kulturelle Heterogenität nimmt zu.
In: Hessische Lehrerinnen- und Lehrerzeitung 58 (2005)3, S. 23-25

Bender-Szymanski, Dorothea
Zur Lage von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund.
In: Elternbund Hessen (Hrsg.): Das neue Hessische Schulgesetz und die Folgen. Frankfurt a.M.: ebh 2005, S. 18-20

Breit, Heiko; Eckensberger, Lutz H.
Demokratieerziehung zwischen Polis und Staat.

- In: DIPF informiert (2004)6, S. 6-11
http://www.dipf.de/publikationen/dipf_informiert_nr6.pdf
- Breit, Heiko; Eckensberger, Lutz H.*
 Die Faktizität des Normenbewusstseins. Eine entwicklungspsychologische Perspektive.
 In: Lütge, Christoph; Vollmer, Gerhard (Hrsg.): Fakten statt Normen? Zur Rolle einzelwissenschaftlicher Argumente in einer naturalistischen Ethik. Baden-Baden: Nomos Verl.-Ges. 2004, S. 207-224
- Breit, Heiko; Reichenbach, Roland*
 Emotion und demokratisches Lernen.
 In: Reichenbach, Roland; Breit, Heiko (Hrsg.): Skandal und politische Bildung. Berlin: Logos Verl. 2005, S. 13-42
- Breit, Heiko*
 Recht und Gerechtigkeit.
 In: DIPF informiert (2005)8, S. 7-12
http://www.dipf.de/publikationen/dipf_informiert_nr8.pdf
- Breit, Heiko*
 Skandal zwischen politischer Öffentlichkeit und Massenbetrug.
 In: Reichenbach, Roland; Breit, Heiko (Hrsg.): Skandal und politische Bildung. Berlin: Logos Verl. 2005, S. 79-104
- Clemens, Iris*
 Education as a moral issue? Reconstruction of the subjective theories of education in India.
http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi8_clemens.pdf
- Clemens, Iris*
 Bildung – Semantik – Kultur. Bedeutung und Wandel von Bildung und Erziehung in Indien: Sanscritization versus Educationization.
http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor.php?source_opus=2330
- Eckensberger, Lutz H.*
 Development applied: In search of an applicable culture informed developmental theory Reflections prompted by four bulletin articles.
 In: Cross-Cultural Psychology Bulletin 38 (2004)1-2, pp. 25-34
- Eckensberger, Lutz H.; Breit, Heiko*
 Kann das Schulrecht ohne Moralauskommen? Anmerkungen aus der Perspektive der Entwicklungspsychologie.
 In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 52 (2004)4, S. 477-486
- Eckensberger, Lutz H.*
 Konzipierung und Evaluation der Ganztagschule als Herausforderung und Chance für Politik, Praxis und Wissenschaft.
 In: Radisch, Falk; Klieme, Eckhard (Hrsg.): Ganztagsangebote in der Schule. Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen. Bonn: BMBF 2005, S. 11-16 (Bildungsreform. Bd. 12)
- Plath, Ingrid; Eckensberger, Lutz H.*
 Psychology in Germany.
 In: Stevens, Michael J. (Ed.) et al: Handbook of International Psychology. New York, N.Y.: Brunner-Routledge 2004, pp. 331-349
- Reichenbach, Roland; Breit, Heiko (Hrsg.)*
 Skandal und politische Bildung. Aspekte zu einer Theorie des politischen Gefühls.
 Berlin: Logos Verl. 2005. 191 S.
- Sujbert, Monika*
 Development of norms concerning object acquisition in 3 to 10 year old children: an observational study.
http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi8_sujbert.pdf
- Sujbert, Monika*
 „Zwang“ der Gesetze als Garantie für Veränderungen? Am Beispiel der neuen Richtlinien im ungarischen Bildungswesen.
http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi_blickpunkt_2005_sujbert-interview.pdf
- Weyers, Stefan*
 Moral und Delinquenz. Moralische Entwicklung und Sozialisation straffälliger Jugendlicher.
 Weinheim: Juventa Verl. 2004. 344 S.
- Weyers, Stefan*
 Delinquenz und Moral. Eine Auseinandersetzung mit den kriminologischen Theesen Kohlbergs.
 In: Kriminologisches Journal 37 (2005)1, S. 3-22
- Weyers, Stefan*
 Entwicklung von Rechtsvorstellungen im Kontext religiös-kultureller Differenz.
 In: DIPF informiert (2005)8, S. 12-16
http://www.dipf.de/publikationen/dipf_informiert_nr8.pdf
- Weyers, Stefan*
 Moralische und biographische Entwicklung straffälliger Jugendlicher. Perspektiven für die Sozialpädagogik.
 In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 3 (2005)2, S. 114-137
- Wiegmann, Ulrich*
 Über vergessene, verschwiegene und verdrängte Ursprünge des marxistischen Erziehungsbegriffs bei Robert Alt.
 In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 10 (2005), S. 75-100



A black and white photograph of two chairs against a wall with a grid of dots. The chairs are positioned in the middle ground, facing away from the viewer. The wall behind them has a grid of small, dark dots. The foreground shows a tiled floor and the back of a chair, suggesting the viewer is sitting in a similar chair. The overall mood is contemplative and minimalist.

Infrastruktur Öffentlichkeitsarbeit

Infrastruktur

Wichtige Ereignisse für die Infrastruktur im Berichtszeitraum waren die Wechsel in der Funktion der Geschäftsführung. Zum 01.02.2004 verließ Dr. Hermann Zayer nach 17 Jahren diese Funktion und wechselte in die Freistellungsphase der Altersteilzeit. Ihm folgte für die Zeit bis zum 01.11.2004 Dr. Peter Jehle, der diese Funktion kommissarisch wahrnahm. Ab dem 01.01.2005 ist Susanne Boomkamp-Dahmen neue Geschäftsführerin des DIPF. Mit den Arbeitsbereichen Personal, Informationstechnik und Finanzen/Liegenschaften wurde 2005 eine neue strukturelle Form gefunden, die auch die vorher im Referat Planung und Controlling geleisteten Aufgaben integriert.

Rechnung und der Programmbudgets gespielt hat, wird ausdrücklich anerkannt.“

Dieses Lob aus der Stellungnahme des Senats der Leibniz-Gemeinschaft zur Evaluierung des DIPF im Jahre 2004 könnte zu der Annahme verleiten, die Kosten-Leistungsrechnung sei am DIPF fest verankert und alles, was damit verbunden ist, sei mehr oder weniger „business as usual“. Letzteres zumindest stimmt nicht.

Das Jahr 2004 war das Jahr, in dem die Kosten-Leistungs-Rechnung des Instituts erstmals auf die Probe gestellt wurde. Mitte des Jahres zeichnete sich ab, dass Haushaltsplan und Haushaltswirklichkeit nicht mehr übereinstimmten. Hochrechnungen ergaben, dass die laufende Kostenentwicklung nicht mehr im Einklang mit den zur Verfügung stehenden



von links: Gerhard Heisinger, Stefan Roth, Oswald Kern, Georg Schäfer, Richard Ciompa, Angela Marhauser, Bernd Wältz, Henning Dey, Susanne Boomkamp-Dahmen, Veronika Rasp, Monika Dicke, Sybille Scheiblich, Heide Heicken, Manuela Rottschäfer, Lovro Gaiger

Die Weiterentwicklung der Kosten-Leistungsrechnung 2004-2005

„Die Vorreiterrolle, die das DIPF in der Leibniz-Gemeinschaft bei der Einführung der Kosten-Leistungs-

Haushaltsmitteln stand. Die Folge davon war eine Plananpassung, verbunden mit Budgetkürzungen und veränderten Prioritätensetzungen. Das Haushaltsjahr 2004 konnte letztlich mit einem Betriebsüberschuss von ca. 35.000 Euro abgeschlossen werden. Bei ei-

nem Haushaltsvolumen von knapp 13 Millionen Euro bedeutete das, dass gerade mal 0,27 Prozent der zur Verfügung stehenden Mittel am Jahresende noch nicht verbraucht waren und der Rücklage zugeführt wurden.

Insgesamt ist die Leibniz-Gemeinschaft mit der Einführung des Programmbudgets und der Abschaffung der Kameralistik einen großen Schritt in Richtung eines modernen Finanzmanagements im öffentlichen Bereich gegangen. Mit diesem Instrument, das eine sehr weitgehende Flexibilisierung im Bereich der Finanzen ermöglicht und das dennoch durch den Abschluss von Zielvereinbarungen eine Kontrolle der Zuwendungsgeber ermöglicht, können beim internen Management moderne Managementtechniken angewendet werden. Durch die Definition von Leistungsindikatoren nähert man sich dem Problem an, wie im Wissenschaftsbereich Leistungen messbar gemacht werden können. Sicherlich ist die Entwicklung hier noch nicht zu Ende, aber wichtige Voraussetzungen sind geschaffen worden.

Planen, Überprüfen, Planfortschreibung, Ergebniskontrolle, Berichten: Dies sind die wichtigen Aspekte, die am DIPF die Arbeit an und mit den Programmbudgets bestimmen und für die die Kosten-Leistungs-Rechnung eine wichtige Voraussetzung sind.

Die Haushaltsplanung als Budgetplanung in Form eines Programmbudgets ist inzwischen fest etabliert. Sie ist die Basis eines zeitnahen Berichtswesens, das in den letzten beiden Jahren kontinuierlich weiterentwickelt wurde. Entscheidungsrelevante Informationen stehen praktisch auf Knopfdruck zur Verfügung und können problemlos in Reports eingebunden werden. Mindestens vierteljährliche Berichte an die Budgetverantwortlichen bzw. Projektleiter sind seit 2005 die Norm, Ad-hoc-Abfragen oder Individual-Reports sind jederzeit ohne Aufwand möglich.

Haushaltsplanung und Kosten-Leistungs-Rechnung sind ohne eine hoch effiziente Informationstechnik kaum mehr denkbar. Das DIPF verfügt hierzu über die notwendigen Instrumente. Deren Zusammenspiel zu verbessern, ist seit 2005 eines der wichtigsten Ziele. Die Daten aus den unterschiedlichsten Quellen sollen

in einem Datawarehouse zusammengeführt und trotz ihrer unterschiedlichen Herkunftsstruktur in eine für die Arbeit mit ihnen einheitliche Struktur transformiert werden. Das erhöht den Datenschutz und eröffnet neue Perspektiven für ein noch effizienteres Planungs- und Reportingsystem.

Die Liegenschaftsverwaltung geprägt von Umbau und Umzügen

Viel Raum nahm auch in den Jahren 2004 und 2005 die Sanierung des DIPF ein. Der 2. Bauabschnitt wurde fertig gestellt. Während die renovierten Räume bezogen werden konnten, mussten die vom 3. Bauabschnitt betroffenen Räume geräumt werden.

Umfangreiche Planungsarbeiten gingen dem erneuten Baubeginn im Herbst 2005 voran. Insbesondere die Planungen für die neue Gestaltung des Haupteingangs sowie die neue elektronische Schließanlage erforderten sorgfältige Überlegungen. Weiterhin wurden Pläne für eine Nutzung der Aula entwickelt, verbunden mit der Hoffnung, dass am Ende der Gesamtbaumaßnahme in einigen Jahren auch dieser Gebäudeteil noch saniert werden kann.

Laut Planungen des Hochbauamtes und des Architekturbüros wird die Sanierung des DIPF 2011 abgeschlossen sein. Folgende Abschnitte stehen noch aus:

- 2006/07 Brandschutztüren und Brandschutzmaßnahmen im gesamten Gebäude,
- 2007/08 Flure und Treppenhaus Kaufunger Straße,
- 2008/09 Treppenhaus Mühlgasse und Aufzug,
- 2009/10 Keller und Außenanlage (falls finanziell möglich, die Aula),
- 2010/11 Restarbeiten Aula.

Für die Berliner Kollegen und Kolleginnen konnte der Standort in der Warschauer Straße auch für die Zukunft gesichert werden. Verhandlungen mit dem Vermieter hatten eine Verlängerung des Mietvertrags bis ins

Jahr 2023 zur Folge verbunden mit einer schrittweisen Reduzierung der Miete. Somit stehen hier in absehbarer Zeit keine Umzüge an.

Mehr Projekte, mehr Personal, mehr Projektverwaltung

Verstärkte Anforderungen wurden und werden an die Personalstelle gestellt. Neue Projekte bringen neues, oft befristet eingestelltes Personal. Auf Grund der vielen arbeitsrechtlichen Änderungen muss laufend das Wissen über Teilzeit und Befristung, Hochschulrahmengesetz, sozialrechtliche sowie steuerrechtliche Regelungen und andere einschlägige Veränderungen ergänzt werden. Das gilt auch für die neuen Regelungen zur W-Besoldung bei den laufenden Berufungsverfahren. Für das Jahr 2006 wurde eine personelle Verstärkung der Personalstelle eingeplant.

Auch die Anforderungen beim Erstellen von Verwendungsnachweisen für Drittmittelprojekte und die Mittelverwaltung sowie die finanzielle Projektbegleitung steigen. Hier ist es gefordert ständig auf dem Laufenden zu bleiben, um eine sichere Projektplanung und -abrechnung zu gewährleisten.

IT Frankfurt

Im ersten Quartal 2004 unterstützten die Mitarbeiter der IT die Vorbereitungen zur Evaluation. Ein Schwerpunkt war auch die Umsetzung der optischen und inhaltlichen Neugestaltung der Homepage in Zusammenarbeit mit der Öffentlichkeitsarbeit.

Im Zuge der Umstellungen wurden sowohl Hardware als auch Software der Win2003-Umgebung angepasst. Höhere methodische und technische Anforderungen im Rahmen neuer Projekte erforderten neue Applikationen, dies besonders im Bereich der Statistik und der Grafik.

Natürlich schiefen auch 2004/2005 die Spam- und Virenversender nicht. Beständig musste an den Sicherheits-Routinen gearbeitet werden. Damit bei Be-

einrächtigungen von Außen zumindest der interne Mailverkehr möglich war, wurde ein zusätzlicher Exchange-Bereich mit zwei Servern aufgebaut, darüber hinaus wurde eine Überwachungs-, Update- und Statistik-Datenbank speziell für den Viren-Schutz installiert. Der Erfolg rechtfertigte den Aufwand: im Berichtszeitraum trat kein gravierendes Problem aufgrund von Viren auf.

Als sehr aufwändig stellte sich die Einführung einer neuen Software im Bibliotheksbereich dar. Lange Vorarbeiten und viele Tests waren nötig, bis Bibliotheca 2000 nach einer eingehenden Mitarbeiterschulung in Betrieb genommen werden konnte.

Vielfältige neue Anforderungen kamen aus dem Bereich Multimedia. Zunehmend mehr Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen bearbeiten Videos, erstellen DVDs oder nutzen digitale Bild- und/oder Tonaufzeichnungsgeräte. Veranstaltungen werden zum Teil digital mitgeschnitten. Konvertierarbeiten der diversen Audio- und Videoformate gehören inzwischen zu den Standardaufgaben der heutigen IT.

Um die immer größer werdenden Datenmengen bewältigen zu können, stieg die IT auf ein neues Backup-System um. Schnellere und größere Plattenspeicher wurden zusätzlich angeschafft. Ein Großteil der Arbeitszeit wurde für den Ausbau von Hardware aufgewendet. Die durch Bauarbeiten verursachten Staubbiederschläge führten dazu, dass mehrfach elektronische Bauteile ersetzt werden mussten.

Um den neuen Projekten eine Plattform nach außen bieten zu können, wurde ein zusätzlicher Webserver implementiert, auf dem virtuelle Web-Sites laufen, die auch im internationalen Verbund extern gepflegt werden können und dabei die notwendige Sicherheit bieten.

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Dr. Hermann Zayer (Geschäftsführer, bis März 2004)

Dr. Peter Jehle (kommissarischer Geschäftsführer,
Mai bis Oktober 2004)

Boomkamp-Dahmen (Geschäftsführerin,
seit Januar 2005)

Henning Dey (seit Februar 2004)

Monika Dicke

Lovro Gaiger

Heide Heicken

Gerhard Heisinger

Oswald Kern

Susanne Mandler

Angela Marhauser

Veronika Rasp

Alfred Rieder

Manuela Rottschäfer

Georg Schäfer

Sybille Scheiblich (seit Dezember 2004)

Dr. Bernd Wältz

Walter Zinßmeister

Richard Ciompa (anteilig IT)

Stefan Roth (anteilig IT)

Sekretariat: Stephanie Grossmann

Referat Öffentlichkeitsarbeit

Das Referat Öffentlichkeitsarbeit¹ hat die Querschnittsfunktion, das DIPF in allen seinen Aktivitäten nicht nur zu unterstützen, sondern selbst initiativ zu werden. Das betrifft u.a. die Konzeption, Redaktion und Herstellung unterschiedlicher Materialien zur Außendarstellung des Instituts. Dazu gehört auch der Tätigkeitsbericht, der Rechenschaft über die Institutarbeiten gibt.



von links: Ines Graudenz, Sigrun Dosek, Isolde Baumbusch, Christine Schumann, Stefan Roth

Besondere Erfordernisse des Informationszentrums (IZ) Bildung an die Öffentlichkeitsarbeit betreffen die kontinuierlichen Aktualisierungen und thematischen Erweiterungen seiner Transferleistungen, die mit einer verstärkten Homepagepflege sowie intensiver Pressearbeit verbunden sind. Diese Aufgaben werden

¹ Graudenz, Ines: Das DIPF – Bildung in der Diskussion. Aufgaben, Beiträge, Impulse. In: Erziehungswissenschaft 16 (2005)30, S. 56-62
<http://dgfe.pleurone.de/zeitschrift/heft30/beitrag7.pdf>

in enger Kooperation mit der zuständigen Mitarbeiterin des IZ abgestimmt.

Das seit 2000 vom Referat initiierte Institutsjournal, „Dipf informiert“² hat sich als aktuelles Informationsinstrument für einen breiten Adressatenkreis bewährt. Es informiert über neue Projekte, Projektentwicklungen, über Fachtagungen, Vorträge, Gastbesuche, Lehrveranstaltungen, eine Auswahl der Mitarbeiterpublikationen sowie besondere Institutsereignisse. Seit 2004 wurde dazu übergegangen, das Journal als Themenhefte mit Autorenbeiträgen aus dem DIPF zu konzipieren, um das Spektrum des Adressatenkreises zu erweitern. Das Journal erscheint zwei Mal im Jahr (gedruckt und online); im Berichtszeitraum wurde erstmals zusätzlich ein Sonderheft³ herausgegeben, das auf große Resonanz stieß: 5 Jahre – Geschäftsstelle Deutscher Bildungsserver.

Schwerpunkte der Öffentlichkeitsarbeit im Berichtszeitraum:

- Präsentation des DIPF mit Informationsständen auf Tagungen (AEPF-Tagung März und September 2005; DGfE Sektionstagungen 2004/2005; DGfE Kongress 2004, Zürich; Lange Nacht der Wissenschaften 2004, Berlin; ISCHE 26 2004, Gern) und Messen (Bildungsmesse Köln 2004; DID ACTA Stuttgart 2005; Learntec 2005);
- Komplette Überarbeitung der DIPF-Homepage;

² Graudenz, Ines (Red.): DIPF informiert (Institutsjournal). www.dipf.de/publikationen/dipf_informiert.htm

³ Graudenz, Ines (Red.): DIPF informiert. Sonderausg. Nr. 1. 5 Jahre – Geschäftsstelle Deutscher Bildungsserver. (2005)1. 32 S.
http://www.dipf.de/publikationen/dipf_informiert_sonderheft_dbs.pdf

Graudenz, Ines: Einführung in das Themenheft. Kleiner Rückblick auf 5 Jahre Geschäftsstelle des Deutschen Bildungsservers im DIPF. In: DIPF informiert. Sonderausg. Nr. 1. 5 Jahre – Geschäftsstelle Deutscher Bildungsserver (2005)1, S. 3-4

- Mitwirkung und Planung bei der Organisation von Symposien (Symposion für Hans Krollmann), Tagungen und Kongressen sowie besonderen Ereignissen (z.B. Erich Hylla-Preis Verleihung 2005);
- Mitarbeit: Programm- und Projektkommission des DIPF; Evaluationskommission des DIPF; „Arbeitsgruppe Strategiepapier“; Lokales Organisationskomitee DGfE-Kongress 2006; Arbeitskreis „AK Presse“ der Leibniz-Gemeinschaft;
- Betreuung in- und ausländischer Gäste, Organisation von Gastaufenthalten und Gastvorträgen;
- Herausgabe eines jährlich erscheinenden Pressezeitschrifts;
- Vermittlungs- und Auskunftsaktivitäten zu aktuellen Themen des DIPF für Presse/Ministerien/Rundfunkanstalten sowie für die interessierte Öffentlichkeit;
- Kooperation mit der Geschäftsstelle der Leibniz-Gemeinschaft und seiner Öffentlichkeitsarbeit.

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Dr. rer. soc. Ines Graudenz (Leitung)

Isolde Baumbusch

Sigrun Dosek

Stefan Roth

Christine Schumann (IZ Bildung)



Anhang

Leitung, Gremien und Organe des Instituts

Leitung des Instituts

Prof. Dr. Lutz H. Eckensberger (Direktor bis Juni 2004)
Prof. Dr. Eckhard Klieme (Direktor ab Juni 2004)
Dr. Beate Tröger (stellvertretende Direktorin bis April 2004)
Prof. Dr. Hermann Avenarius (stellvertretender Direktor von Juni 2004 bis Dezember 2005)

Vorstand

Prof. Dr. Lutz H. Eckensberger (Direktor bis Juni 2004)
Prof. Dr. Eckhard Klieme (Direktor ab Juni 2004)
Dr. Beate Tröger (stellvertretende Direktorin bis April 2004)
Prof. Dr. Hermann Avenarius (stellvertretender Direktor, Juni 2004 bis Dezember 2005)
Alexander Botte (kommissarischer Leiter IZ Bildung, Mai 2004 bis September 2005)
Prof. Dr. Marc Rittberger (Leiter IZ Bildung und Bildungsgeschichte ab Oktober 2005)
Dr. Hermann Zayer (Geschäftsführer bis März 2004)
Dr. Peter Jehle (kommissarischer Geschäftsführer, Mai 2004 bis Oktober 2004)
Susanne Boomkamp-Dahmen (Geschäftsführerin ab Januar 2005)

Stiftungsrat (stimmberechtigte Mitglieder)

Dr. Ilona Baudis, Senatsverwaltung Berlin
Stadträtin Jutta Ebeling, Stadt Frankfurt am Main
Detlef Fickermann, Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (seit Mai 2005)
Ministerialdirektor Thomas Halder, Kultusministerkonferenz (KMK) (seit Januar 2005)

Dr. Christine Hohmann-Dennhardt, Richterin des Bundesverfassungsgerichts (Vorsitzende)

Ministerialdirigent Hans Konrad Koch (BMBF)

Prof. Dr. Hans-Joachim Kornadt, Universität Saarbrücken

Dr. Irmgard Lankenau, Universitätsbibliothek Landau (bis März 2004)

Ministerialrat Gerd Mangel, Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst (HMWK) (stellvertretender Vorsitzender)

Prof. Dr. Ekkehard Nüssli von Rein, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)

Prof. Dr. Frank-Olaf Radtke, Universität Frankfurt am Main

Ministerialdirigent Jürgen Schlegel, Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)

Dr. Gudrun Stoltenberg (BMBF) (bis April 2005)

Dr. Beate Tröger, Universitätsbibliothek Münster (seit Juni 2004)

Wissenschaftlicher Beirat

Prof. Dr. Helmut Fend, Universität Zürich/Schweiz (Vorsitzender seit April 2005)

Prof. Dr. Ype H. Poortinga, Universität Tilburg/Niederlande (Vorsitzender bis Juli 2004)

Prof. Dr. Jürgen Krause, Informationszentrum (IZ) Sozialwissenschaften, Berlin

Prof. Dr. Fritz Oser, Universität Fribourg/Schweiz

Prof. Dr. Ingo Richter, Irmgard-Coninx-Stiftung, Berlin (stellvertretender Vorsitzender)

Prof. Dr. Jaap Scheerens, Universität Twente/Niederlande

Ute Schwens, Leiterin der Deutschen Nationalbibliothek Frankfurt am Main

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Humboldt-Universität zu Berlin

Personalrat**Gesamtpersonalrat**

Dr. Bärbel Beck
Sigrun Dosek (Vorsitzende)
Dr. Bernd John (stellv. Vorsitzender)
Dr. Sieglinde Jornitz
Stefan Roth

Örtlicher Personalrat Frankfurt

Doris Hirschmann
Thomas Oerder
Andrea Salden
Katrin Wicker (stellv. Vorsitzende)
Walter Zinßmeister (Vorsitzender)

Örtlicher Personalrat Berlin

Christa Förster
Caroline Hübner
Dr. Bernd John (Vorsitzender)

Frauenbeauftragte

Doris Bambey
Dr. Brigitte Steinert

Datenschutzbeauftragte

Christoph Kodron
Georg Schäfer

Sicherheitsbeauftragte

Monika Dicke

Ombudsmann zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis

Christoph Kodron (bis April 2005)
Dr. Stefan Cramme (ab April 2005)

Inhalt

Organisation und Leitung nationaler und internationaler wissenschaftlicher Veranstaltungen	214
Beiträge zu wissenschaftlichen Veranstaltungen, zum Praxistransfer und zu Schulungen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung	214
Lehrveranstaltungen	215
Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses	215
Beratung, Gutachten und ähnliche Transfertätigkeiten	215
Kooperationen mit Hochschulen und anderen Forschungseinrichtungen	216
Gastaufenthalte von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des DIPF an anderen Institutionen im In- und Ausland	217
Gäste und Besucher im DIPF	217
Verantwortliche Mitwirkung in externen Fachgremien	218
Wahrnehmung von Funktionen bei wissenschaftlichen Zeitschriften und Schriftenreihen	220

Dieser Teil des Berichts informiert über Aktivitäten, die nicht dezidiert Gegenstand der vorausgehenden Darstellung waren. Sie erlauben einen weiteren Einblick in Art und Umfang der am Institut geleisteten Arbeit. Sie zeigen die vielfältigen Verflechtungen mit der „Scientific Community“ wie auch die verschiedenartigen Kooperationsbeziehungen mit Bildungsinformationseinrichtungen, mit Bildungsforschung, Bildungsverwaltung und Bildungspraxis.

Organisation und Leitung nationaler und internationaler wissenschaftlicher Veranstaltungen

Im Berichtszeitraum hat das DIPF 53 Veranstaltungen ausgerichtet, davon 13 allein und 40 mit anderen Institutionen oder Fachgesellschaften zusammen, davon waren insgesamt 28% fremdfinanziert. Die Veranstaltungsarten waren zu 47% (25) Konferenzen/Kongresse/Fachtagungen/Symposien sowie zu 45% (24) Arbeitsgruppen und Workshops u.a. 25 Veranstaltungen waren international, 28 national ausgerichtet. Adressaten der Veranstaltungen waren vor allem die wissenschaftliche Öffentlichkeit 62% (33), Information und Dokumentation 13% (7) sowie die Schulpraxis 11% (6) und Bildungsverwaltung und Bildungspolitik 9% (5).

Tab. 1 Vom DIPF allein organisierte bzw. mit anderen ausgerichtete Veranstaltungen

Veranstaltungen	2004	2005	Summe
international	16 (11)*	9 (6)	25 (17)
national	11 (9)	17 (14)	28 (23)
insgesamt	27 (20)	26 (20)	53 (37)

*Die Zahlen in Klammern sind die mit anderen Einrichtungen gemeinsam ausgerichteten Veranstaltungen

Tab. 2 Hauptadressaten der Veranstaltungen insgesamt

	2004	2005	Summe	%
Bildungsverwaltung und Bildungspolitik, allgemein	4	1	5	9%
Information und Dokumentation	3	4	7	13%
Schulpraxis, allgemein	5	1	6	11%
Wissenschaftliche Öffentlichkeit	14	19	33	62%

Beiträge zu wissenschaftlichen Veranstaltungen, zum Praxistransfer und zu Schulungen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung

Auf insgesamt 385 Veranstaltungen haben die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter insgesamt 309 Vorträge gehalten, davon betrafen 147 (48%) Vorträge internationale Veranstaltungen und 162 (52%) nationale; auf Einladung erfolgten 188 (61%) Vorträge.

Tab. 3 Vorträge national / international

Vorträge	2004	2005	Summe	%
international	68	79	147	48%
national	79	83	162	52%
insgesamt	147	162	309	100
davon auf Einladung	93	95	188	61%

Darüber hinaus wurden noch Beiträge (76) in Form von Produktpräsentationen 20 (26%), Expertenbeiträge 17 (22%), Fort- und Weiterbildungen 16 (21%) und Moderationen 11 (14%) u.a. angeboten.

Der Adressatenkreis aller Beiträge setzte sich vor allem aus der wissenschaftlichen Öffentlichkeit 234 (61%), Bildungsverwaltung und Bildungspolitik allgemein 52 (14%), der Schulpraxis allgemein 48 (12%), Information und Dokumentation 15 (4%) zusammen.

Tab. 4 Hauptadressaten der Beiträge insgesamt

Adressatenkreis	2004	2005	Summe	%
Außerschulische Kinder- und Jugenarbeit	–	3	3	1%
Berufliche Bildung	5	1	6	2%
Bildungsverwaltung und Bildungspolitik, allgemein	30	22	52	14%
Breite Öffentlichkeit	2	4	6	2%
Erwachsenenbildung	2	2	4	1%
Information und Dokumentation	9	6	15	4%
Schulpraxis, allgemein	27	21	48	12%
Wissenschaftliche Öffentlichkeit	103	131	234	61%

Lehrveranstaltungen

Mit der Lehre tragen die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler des Instituts kontinuierlich zur Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses bei.

Insgesamt wurden im Berichtszeitraum 68 Lehrveranstaltungen (vier Semester: von 2004 bis 2005/06) von DIPF-Mitarbeiterinnen und -mitarbeitern durchgeführt. Die überwiegende Mehrzahl der Lehrveranstaltungen fand an der Goethe-Universität Frankfurt (38) statt, weitere u.a. in Chemnitz (8), Berlin (6), Erfurt (4), Mannheim (3) und Darmstadt (3).

Die Veranstaltungsthemen bezogen sich auf die Erziehungswissenschaft und Empirische Bildungsforschung (44), die Psychologie (12) und Pädagogische Psychologie (3), Historische Erziehungswissenschaft (6), Infor-

mations- und Dokumentationswissenschaft (2), Sozialwissenschaft (1).

Im Rahmen der Lehrtätigkeit wurden zahlreiche Seminar- und Hausarbeiten bewertet, Prüfungen durchgeführt, Qualifikationsarbeiten wie Diplom- und Masterarbeiten, Dissertationen und Habilitationen betreut und begutachtet.

Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses

Im Berichtszeitraum arbeiteten 19 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an ihren Promotionen. Promoviert wurden 3 Personen. An ihrer Habilitation arbeiten 3 Wissenschaftler. Bis auf eine Stelle handelt es sich um befristete Stellen.

In der Ausbildung zum wissenschaftlichen Dokumentar standen/stehen 5 Personen (4 davon in Kooperation mit der Stiftung Blindenanstalt).

8 Personen befinden sich in der Ausbildung für Medien- und Informationsdienste, eine hat ihre Ausbildung abgeschlossen.

43 Personen haben im Institut ein Praktikum abgeleistet.

Beratung, Gutachten und ähnliche Transfertätigkeiten

Neben den bereits genannten Tätigkeiten waren die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an unterschiedlichen Transferleistungen (100) beteiligt. Diese betrafen vorwiegend Gutachten (41), z.B. Reviewing (22), externe Forschungsanträge (8), Berufung/Preisverleihung (6). Darüber hinaus bezogen sich weitere Tätigkeiten (59) u.a. auf Beratung (18) und Evaluation (7).

Vorrangig betrafen die genannten Aktivitäten die wissenschaftliche Öffentlichkeit (56), Bildungsverwaltung und Bildungspolitik (22) und die Schulpraxis (11).

Tab. 5 Hauptadressaten

Hauptadressaten	2004	2005	Summe	%
Bildungsverwaltung und Bildungspolitik, allgemein	10	12	22	22%
Schulpraxis, allgemein	1	10	11	11%
Wissenschaftliche Öffentlichkeit	40	16	56	56%

Tab. 6 Beiträge zum Wissenstransfer

	2004	2005	Summe	%
Gutachten über externe Forschungsanträge (z.B. DFG)	2	6	8	8%
Gutachten über Personen (Berufung/Preisverleihung)	4	2	6	6%
Gutachten über Zeitschriftenartikel (reviewing)	5	17	22	22%
Gutachten zur Politikberatung	3	1	4	4%
Summe Gutachten	14	26	40	40%
Beratung	12	6	18	18%
Evaluation	5	2	7	7%
Informationsveranstaltung	3	1	4	4%
Supervision	1	2	3	3%

Hinzu kommen Beratungen und Evaluationen im Rahmen des Projekts Schulentwicklung und Lehrerarbeit (SEL) mit einem Umfang von 59 Beratungen und 165 Evaluationen. Darin enthalten sind auch Evaluationen/Beratungen von Staatlichen Schulämtern (EBIS) sowie von Studienseminaren (PEB-Sem).

Kooperationen mit Hochschulen und anderen Forschungseinrichtungen

Das DIPF arbeitet in einem internationalen Netzwerk mit Hochschulen, außeruniversitären Forschungsinstitutionen, Fachinformationseinrichtungen, Bibliotheken und Einrichtungen der Bildungspraxis zusammen.

Kooperationsverträge bestehen mit der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main (seit 1993) und der Hochschule Darmstadt (seit 2004), die unter anderem dem wissenschaftlichen Erfahrungsaustausch, der Durchführung gemeinsamer Forschungsvorhaben und der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses dienen. Die V erträge sehen die g emeinsame Berufung von Professoren und Professorinnen vor.

Zwischen dem DIPF und der Technischen Universität Chemnitz-Zwickau besteht eine Kooperationsvereinbarung, die der Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Bildungsgeschichte dient.

Es existieren vielfältige vertraglich geregelte projektbezogene Strukturen (z.B. Konsortien), die neben der projektbezogenen Arbeit der Netzerkennung des Instituts förderlich sind. Bei verschiedenen von der KMK-, BLK- und dem B MBF-finanzierten Kooperationsprojekten übernimmt das Institut die F oderführung, z.B. bei der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen International (DESI), der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG), bei der Bildungsberichterstattung. Bei der Vernetzung nationaler Informationsanbieter und der Erstellung der Daten- und Informationsbasis seiner wichtigsten Produkte hat das DIPF eine leitende und k oordinierende Position, z.B. FIS-Bildung, Deutscher Bildungsserver, Fachportal Pädagogik, Informationssystem Medienpädagogik.

Im Rahmen seiner internationalen Ausrichtung sind folgende Projekte zu nennen:

- PERINE: Aufbau des europäischen Informationssystems zur Bildungsforschung erfolgte im Kontext der European Educational Research Association (EERA).
- Die Arbeitsstelle „Internationalisierung der Empirischen Bildungsforschung“ dient zur Unterstützung von supranationalen Kooperationen in der Bildungsforschung und ihrer informationellen Infrastruktur.
- In dem DFG-Projekt „Unterrichtqualität und mathematisches Verständnis in verschiedenen Unterrichtskulturen“ kooperierte das DIPF im Rahmen einer vergleichenden experimentellen Studie mit dem Lehrstuhl Pädagogische Psychologie II (Prof. Dr. Kurt Reusser), Pädagogisches Institut der Universität Zürich (Schweiz).
- EBAFLS: Die European Bank of Anchor Items for Foreign Language Skills ist eine europäische Studie zur Entwicklung eines Aufgabenpools, mit dem Fremdsprachenkompetenz in Englisch, Deutsch und Französisch erfasst werden soll. Das Projekt findet im Rahmen des SOKRATES Aktionsprogramms der Europäischen Gemeinschaft für die Zusammenarbeit im Bereich des Bildungswesens statt. Die Studie wird international von CITO (Niederlande) koordiniert. Das DIPF ist für die wissenschaftliche und organisatorische Leitung der Studie verantwortlich und vertritt Deutschland in der internationalen Projektgruppe. Der nationale Teil der Studie wird in Deutschland vom BMBF finanziert.
- INFCIV: Das EU-SOKRATES-Projekt „The development of active citizenship on the basis of informal learning at school“ hat zum Ziel, die informellen Lernumgebungen, mit denen Schule zur Entwicklung demokratischer Kompetenzen beiträgt, im Vergleich von 7 europäischen Ländern näher zu beschreiben und Handlungsoptionen aufzuzeigen. Initiator des Projekts ist Prof. Dr. Jaap Scheerens, Universität Twente (Niederlande). Das DIPF ist der deutsche Projektpartner.

Das Institut kooperiert zudem mit der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPF) und der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung (DGBV); enge Verbindungen bestehen zur Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) und zur Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs), zur Gesellschaft für Fachdidaktik sowie zu einzelnen Fachgesellschaften (z.B. mit der Deutschen Physikalischen Gesellschaft beim Deutschen Bildungsserver) und zum Hochschulverband Informationswissenschaft (HI).

Gastaufenthalte von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des DIPF an anderen Institutionen im In- und Ausland

Acht Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter waren im Berichtszeitraum an 21 Institutionen – vorwiegend in außeruniversitären Service- und Forschungseinrichtungen (7) und Hochschulen (7) sowie in Einrichtungen der Bildungspolitik und Bildungsverwaltung (3) zu Gast.

Die Gastaufenthalte fanden in Kanada (7), den Niederlanden (3), Belgien (3), der Schweiz (2), Australien, Bosnien-Herzegowina, Deutschland, Frankreich, Italien, Kamerun und Serbien statt. 62% dieser Gastaufenthalte waren fremdfinanziert.

Ein Mitarbeiter war zu einem längeren Arbeitsaufenthalt (10 Tage, Australian Council for Educational Research, ACER) als Gast in Melbourne (Australien).

Gäste und Besucher im DIPF

Das DIPF hatte im Berichtszeitraum 47 Gäste bzw. Besuchergruppen aus dem In- und Ausland. Die Besucher kamen aus Japan (13), Deutschland (11), Taiwan (4), China (4), Kanada (4), der Schweiz (2), den Vereinigten Staaten (2), Frankreich, der Russischen Föderation, Südafrika, dem Vereinigten Königreich. Es handelte sich dabei um Gastvorträge mit anschließenden Fachgesprächen, um Arbeitsgespräche sowie mehrtägige Gastaufenthalte. Die meisten Gäste kamen aus Hochschulen. 23 Gastbesuche waren fremdfinanziert.

Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen des Instituts waren in externen Fachgremien engagiert und nahmen Funktionen bei wissenschaftlichen Zeitschriften und Schriftenreihen wahr.

Verantwortliche Mitwirkung in externen Fachgremien

Alix, Christian

Mitglied des Vorstands: Association pour le Développement des Échanges et de la Comparaison en Éducation (ADECE); Frankreich: von 1999 bis 2004

Mitglied des wissenschaftlichen Beirats: Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres/Revue Internationale d'Éducation; Frankreich: seit 2001

Fachgutachter: Friedenspreis für Frankfurter Schulen; Deutschland: von 2003 bis 2005

Arnswald, Ulrich

Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats: Evangelische Akademie Thüringen; Deutschland: seit 2004

Avenarius, Hermann

Mitglied im Steering Committee: European Forum on Educational Administration; seit 1979

Vorsitzender: Erwin-Stein-Stiftung; Deutschland: seit 1992

Mitglied des Vorstands: Association Française des Administrateurs de l'Éducation; Frankreich: seit 1992

Mitglied des Beirats: Wissenschaftliche Kommission des Deutschen Bergbaumuseums, Bochum; Deutschland: von 1993 bis 2005

Mitglied des Beirats: Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung; Deutschland: seit 2003

Mitglied des Beirats: Bildungsbarometer; Deutschland: seit 2004

Basikow, Ursula

Mitglied des Beirats: Adolf-Reichwein-Verein; Deutschland: seit 1999

Mitglied: Arbeitsgemeinschaft Archive in der Leibniz-Gemeinschaft; Deutschland: seit 2005

Botte, Alexander

Mitglied des Beirats: Projekt Informationssystem Hochschulforschung; Deutschland: von 2000 bis 2004

Breit, Heiko

Mitglied der Bewertungsgruppe: Friedenspreis für Frankfurter Schulen; Deutschland: von 2003 bis 2005

Cramme, Stefan

Mitglied: Sprecherrat des Arbeitskreises Bibliotheken und Informationseinrichtungen der Leibniz-Gemeinschaft; Deutschland: seit 2004

Diedrich, Martina

Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats der Freudenbergstiftung zum Projekt Service-Learning; Deutschland: seit 2003

Döbert, Hans

Mitglied des Vorstands: Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung; Deutschland: seit 2003

Wissenschaftlicher Berater: European League for School Quality (ELSQ); seit 2003

Döbrich, Peter

Geschäftsführer: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung; Deutschland: seit 1987

Eckensberger, Lutz H.

Mitglied der Mitgliederversammlung des DIE; Deutschland: seit 2000

Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats: International Academic Advisory Board. Ph.D. Programme in Studies of Culture and Society; Costa Rica: seit 2001

Mitglied der Bewertungsgruppe: Jury für den Deutschen Psychologenpreis; Deutschland: von 2002 bis 2005

Mitglied der Expertenkommission: AG Ranking, Leibniz-Gemeinschaft; Deutschland: seit 2004

Mitglied der Expertenkommission: Ad Hoc Joint Committee for the Development of a Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists im IUPsyS.; Deutschland: seit 2005

Füssel, Hans-Peter

Mitglied des Vorstands: European Association for Education Law and Policy; Belgien: seit 1993

Mitglied des Vorstands: Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung; Deutschland: seit 1999

Graudenz, Ines

Stellvertretende Sprecherin: Arbeitskreis (AK) Presse, Leibniz-Gemeinschaft; Deutschland: seit 1999

Hirschmann, Doris

Mitglied des Beirats: Steuerungsgremium zum Infoweb Weiterbildung (IWWB); Deutschland: seit 2002

Klieme, Eckhard

Mitglied der Expertenkommission: PISA 2000-Konsortium; Deutschland: seit 1998

Sprecher des DESI Konsortiums: Deutsch-Englisch-Schülerleistungen International, Deutschland: seit 2001

Vizepräsident: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung, Deutschland: seit 2003

Mitglied des Beirats: Modellversuch Selbständige Schulen beim Ministerium für Schule Nordrhein-Westfalen, Deutschland: 2003

Sprecher: Sektion empirische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Wissenschaftliche Vereinigung, Deutschland: seit 2003

Vorsitzender: Arbeitsgruppe für empirische pädagogische Bildungsforschung (AEPF); Wissenschaftliche Vereinigung, Deutschland: seit 2003

Beratendes Mitglied: Konsortium „Implementation von Bildungsstandards“; Deutschland: seit 2004

Mitglied der Expertenkommission: Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD); Frankreich: seit 2005

Mitglied der Expertenkommission: PISA 2006; Deutschland: seit 2005

Kodron, Christoph

Mitglied des Beirats: Institut Européen pour la Promotion des Innovations et de la Culture dans l'Education (EPICE); Frankreich: von 2003 bis 2005

Lauterbach, Uwe

Fachgutachter: LEONARDO-Büro; Europäische Gemeinschaften: seit 2001

Mitter, Wolfgang

Mitglied der Russischen Akademie für Bildung; Moskau: seit 1991

Mitglied der Academia Europaea; London: seit 1992

Ehrenmitglied: Karls-Universität Prag; Tschechien: seit 1992

Ehrenmitglied: Comparative Education Society in Europe; seit 1994

Ehrenmitglied: Deutsche UNESCO-Kommission; seit 1998

Ehrenmitglied: Mediterranean Comparative Education Society; seit 2005

Müller, Hartmut

Geschäftsführer: Informationssystem Medienpädagogik; Deutschland: seit 1992

Vorsitzender: Deutsche Gesellschaft für Dokumentation, Komitee Information und Qualifikation; Deutschland: seit 1995

Mitglied des Vorstands: Arbeitskreis Information Rhein-Main; Deutschland: seit 1995

Mitglied des Vorstands: Deutsche Gesellschaft für Dokumentation; Deutschland: seit 1997

Fachgutachter: Zertifizierungskommission der DGI; Deutschland: seit 2000

Neß, Harry

Vorsitzender: Internationaler Arbeitskreis Druckgeschichte; Deutschland: seit 2000

Vorsitzender: Freundeskreis Elmau e.V.; Deutschland: seit 2000

Mitglied des Beirats: AG Ausbildung beim Hauptvorstand der GEW; Deutschland: seit 2000

Mitglied der Expertenkommission: Commission expert group on validation of non-formal learning; Belgien: seit 2003

Mitglied des Beirats: Projektbeirat im LISU-Projekt „Kompetenznachweis Lernen im sozialen Umfeld“; Deutschland: seit 2004

Mitglied des Beirats: Nationaler Beirat MOBILINT; Deutschland: seit 2005

Rittberger, Marc

Präsident: Hochschulverband Informationswissenschaft; Deutschland: seit 2004

Mitglied des Beirats: Consortium CERTIDoc; Europa: seit 2004

Mitglied der Expertenkommission: Arbeitsgruppe Zukunft der Fachinformation der BLK; Deutschland: seit 2004

Mitglied des Beirats: Know Centre Graz; Österreich: seit 2005

Vorsitzender: Zertifizierungskommission des Bibliothek Information Deutschland e.V.; Deutschland: seit 2005

Ritzi, Christian

Mitglied des Vorstands: Förderkreis Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung e.V.; Deutschland: seit 1997

Mitglied des Vorstands: J.A. Comenius-Stiftung; Deutschland: seit 2004

Schmidt, Gerlind

Vorsitzende: Deutsche Gesellschaft für Osteuropakunde, Zweigstelle Frankfurt am Main; Deutschland: seit 1997

Stecher, Ludwig

Beirat: Projekt Schule und Wirtschaft der Studienstiftung der Deutschen Wirtschaft; Deutschland: seit 2005

Steinert, Brigitte

Mitglied des Vorstands: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung; Deutschland: seit 1999

Mitglied des Beirats: Modellprojekt „Ganzheitliche Nachmittagsangebote an Frankfurter Schulen“; Deutschland: seit 2002

Tröger, Beate

Mitglied der Expertenkommission: Deutsche Initiative für Netzwerkinformation; Deutschland: seit 2000

Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats: Projekt Weiterbildungstatistik des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung; Deutschland: von 2000 bis 2004

Mitglied des Vorstands: Leibniz-Gemeinschaft: Arbeitskreis Bibliotheken und Informationsseinrichtungen; Deutschland: von 2000 bis 2004

Mitglied der Expertenkommission: IuK-Initiative der wissenschaftlichen Fachgesellschaften; Deutschland: seit 2000

Weiß, Manfred

Mitglied der Expertenkommission: PISA 2000-Konsortium für die OECD; Deutschland: seit 1998

Mitglied der Jury zur Verleihung des Bildungsforschungspreises der Schweizerischen Koordinationskonferenz Bildungsforschung (CORECHED); Schweiz: seit 2004

Vorsitzender: Bildungsökonomischer Ausschuss im Verein für Socialpolitik; Deutschland: von 2003 bis 2005

Stellvertretender Vorsitzender: Bildungsökonomischer Ausschuss im Verein für Socialpolitik; Deutschland: seit 2005

Wahrnehmung von Funktionen bei wissenschaftlichen Zeitschriften und Schriftenreihen

Alix, Christian

Revue Internationale d'Éducation (Beirat): Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres, Frankreich: seit 2001

Avenarius, Hermann

Das Hochschulwesen (Beirat): Luchterhand-Verlag, Deutschland: seit 1991

Recht der Jugend und des Bildungswesens (Beirat): Berliner Wissenschafts-Verlag, Deutschland: seit 2003

Bildung in neuer Verfassung (Beirat): Berliner Wissenschaftsverlag, Deutschland: seit 2003

SchulLink Luchterhand Hessen. Datenbank für Schulmanagement (Beirat): Luchterhand-Verlag, Deutschland: seit 2003

Bambey, Doris

FIS Bildung Literaturdatenbank (Redaktion): Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Fachinformationssystem Bildung, Deutschland: seit 2001

Barkowski, Susanne

Historische Bildungsforschung Online (Redaktion): Schneider-Verlag Hohengehren, Deutschland: seit 1999

Bibliographie Bildungsgeschichte (Redaktion): Schneider-Verlag Hohengehren, Deutschland: seit 1995

Botte, Alexander

FIS Bildung Literaturdatenbank (Redaktion): Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Fachinformationssystem Bildung, Deutschland: seit 1994

Denzer, Albrecht

Zeitungs-Dokumentation Bildungswesen (Redaktion): VWB – Verlag für Wissenschaft und Bildung, Deutschland: seit 1978

Döbert, Hans

Basiswissen Pädagogik – Aktuelle Schulkonzepte (Herausgeber): Schneider Verlag Hohengehren, Deutschland: seit 2000

PÄDForum: unterrichten und erziehen (Beirat): Schneider Verlag Hohengehren, Deutschland: seit 2003

Döbrich, Peter

Nachrichten. Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (Redaktion): Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung, Deutschland: seit 1989

Materialien zur Bildungsforschung (Herausgeber): Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Deutschland: seit 1997

Schulverwaltung. Ausgabe Hessen (Beirat): Verlag Carl Link, Deutschland: seit 1997

Schulmanagement (Beirat): Oldenbourg-Verlag, Deutschland: seit 2001

School leadership & management (Beirat): Carfax Publishing Company, Vereinigtes Königreich: seit 2002

Eckensberger, Lutz H.

The Cross-Cultural Monographs (Beirat): Universität Tübingen, Niederlande: seit 1991

Handlung Kultur Interpretation; Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften (Beirat): edition di skord, Deutschland: seit 1991

Culture and Psychology (Beirat): Sage, Vereinigte Staaten: seit 1994

Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (Beirat): Otto von Guericke Universität Magdeburg, Deutschland: seit 1999

Theoretical Psychology and Social Practice: A transnational and transdisciplinary journal of individual, socio-cultural and global transformations (Beirat): Bogazici Universität, Türkei: seit 2005

Förster, Christa

Bibliographie Bildungsgeschichte (Redaktion): Schneider-Verlag Hohengehren, Deutschland: seit 1998

Füssel, Hans-Peter

Sammlung schul- und prüfungsrechtlicher Entscheidungen (Beirat): Luchterhand-Verlag, Deutschland: seit 1989
European Journal on Education Law and Policy (Beirat): Wolters Kluwer International, Belgien: seit 1998
SchulRecht (Beirat): Luchterhand Verlag, Deutschland: seit 1998
Education and the Law (Beirat): Carfax Publishing, Vereinigtes Königreich: seit 2001
Recht der Jugend und des Bildungswesens (Herausgeber): Luchterhand-Verlag, Deutschland: 1993 bis 2002, Berliner Wissenschafts-Verlag, Deutschland: seit 2003

Geißler, Gert

F.A.W. Diesterweg: Sämtliche Werke, Band 18-25 (Herausgeber): Luchterhand-Verlag, Deutschland: seit 1996

Graudenz, Ines

Veröffentlichungsverzeichnis (Redaktion): Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Deutschland: von 2000 bis 2004
Bericht (Redaktion): Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Deutschland: seit 2000
DIPF informiert (Redaktion): Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Deutschland: seit 2000
DIPF informiert, Sonderausgabe (Redaktion): Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Deutschland: seit 2005

Hirschmann, Doris

Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends (vormals GdWZ) (Redaktion): Luchterhand-Verlag, Deutschland: seit 2002
Newsletter Deutscher Bildungsserver (Redaktion): Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Deutschland: seit 2003

Jornitz, Sieglinde

Pädagogische Korrespondenz (Redaktion): Büchse der Pandora, Deutschland: seit 2002

Klieme, Eckhard

Zeitschrift für Pädagogik (Herausgeber): Verlagsgruppe Beltz, Deutschland: seit 2003
International Journal of Research and Method in Education (Redaktion): International Advisory Board, USA: seit 2005

Kopp, Botho von

Internationales Handbuch der Berufsbildung (Herausgeber): Nomos-Verlagsgesellschaft, Deutschland: seit 1995

Tertium Comparationis (Herausgeber): Waxmann Verlag, Deutschland: seit 1995

Trends in Bildung international – TIBI (Redaktion): Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Deutschland: seit 2001

Studien zur International und Interkulturell Vergleichen den Erziehungswissenschaft (Herausgeber): Waxmann Verlag, Deutschland, USA: seit 2003

Kühnlenz, Axel

Online-Magazin Bildung Plus (koordinierende Redaktion): Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Deutschland: seit 2002

Zeitschrift für Pädagogik, Rubrik „Deutscher Bildungsserver – Linktipps“ (Redaktion): Beltz Verlag, Deutschland: seit 2004

Lauterbach, Uwe

Internationales Handbuch der Berufsbildung (Herausgeber): Nomos-Verlagsgesellschaft, Deutschland: seit 1995
Bildung und Arbeitswelt (Herausgeber): Nomos-Verlagsgesellschaft, Deutschland: seit 1999

Lipowsky, Frank

BIQUA-Schwerpunktprogramm (Fachgutachter): Universität Kiel, Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, Deutschland: seit 2004

learning and instruction (Fachgutachter): Elsevier, seit 2004

Unterrichtswissenschaft (Fachgutachter): Juventa, Deutschland: seit 2005

Mitter, Wolfgang

Bildung und Erziehung (Herausgeber): Böhlau-Verlag, Deutschland: seit 1972

Reference Books in International Education (Beirat): Garland Publishing, USA: seit 1989

Mediterranean Journal of Educational Studies (Beirat): University of Malta, Malta: seit 1991

Kwartalnik Pedagogiczny (Beirat), Polen: seit 2004

Müller, Hartmut

Zeitschrift für Bildungsverwaltung (Redaktion): Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung, Deutschland: seit 1991

Neß, Harry

Journal für Druckgeschichte (Beirat): Deutscher Drucker Verlagsgesellschaft, Deutschland: seit 1994

Blätter des Freundeskreises Elmau (Herausgeber): Freundeskreis Elmau, Deutschland: seit 2000

Ophoven, Barbara

FIS Bildung Literaturdatenbank (Redaktion): Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Fachinformationssystem Bildung, Deutschland: seit 2001

Praest, Gerlinde

FIS Bildung Literaturdatenbank (Redaktion): Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Fachinformationssystem Bildung, Deutschland: seit 2001

Rittberger, Marc

Revue électronique suisse de science de l'information (Herausgeber): Eigenverlag, Schweiz: seit 2004
Schriften zur Informationswissenschaft (Herausgeber): Universitätsverlag Konstanz, Deutschland: seit 2004

Ritzi, Christian

Bibliographie Bildungsgeschichte (Redaktion): Schneider-Verlag Hohengehren, Deutschland: seit 1995
PÄD-Forum (Beirat): Schneider-Verlag Hohengehren, Deutschland: seit 1998
Bestandsverzeichnisse zur Bildungsgeschichte (Herausgeber): Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Deutschland: seit 1998
Historische Bildungsforschung Online (Beirat): Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Deutschland: seit 1998

Mitteilungsblatt des Förderkreises Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung e.V. (Redaktion): Förderkreis Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung e.V., Deutschland: seit 2001

Weiß, Manfred

Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften (Beirat): Universitätsverlag, Schweiz: seit 1999
Leadership and Policy in Schools (Beirat): Swets & Zeitlinger Publishers, Niederlande: seit 2001

Wicker, Katrin

FIS Bildung Literaturdatenbank (Redaktion): Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Fachinformationssystem Bildung, Deutschland: seit 2005

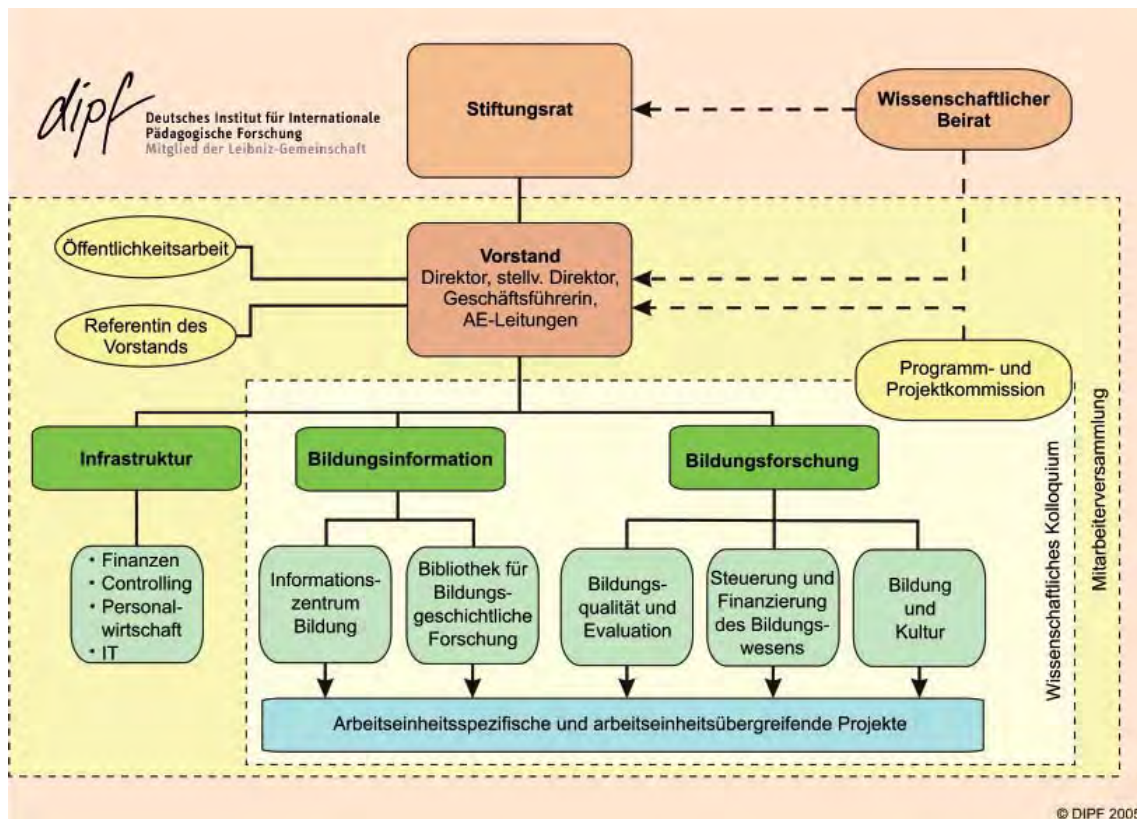
Wiegmann, Ulrich

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung (Herausgeber): Verlag Julius Klinkhardt, Deutschland: seit 2000
ZeitgeschichteN (Herausgeber): Metropolis Verlag, Deutschland: seit 2003

Zayer, Hermann

Materialien der Sektion Aus-, Fort- und Weiterbildung (Herausgeber): Deutscher Psychologen Verlag, Deutschland: seit 1996

Organigramm



DIPF-Struktur und Programmbereiche

