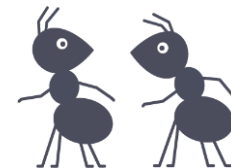


# Meet-the-Data *@Bildungsforschung*

DATA  
DATA  
DATA



13. März 2025,  
13:15–14:00 Uhr,  
online

# Intro zur Reihe

- Jeden zweiten Donnerstag im Monat, 13:15-14:00 Uhr
- Programm 2025: @Bildungsdaten, Datenzugang, Datennutzung ...
- Welche Forschungsdaten kann ich für eigene Forschungsfragen nutzen?
- Wie erhalte ich Zugriff?
- Welche Unterstützungsangebote gibt es zusätzlich?

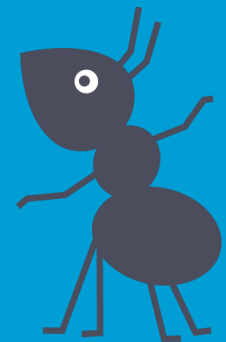
# Forschungsdatenzentrum des IQB



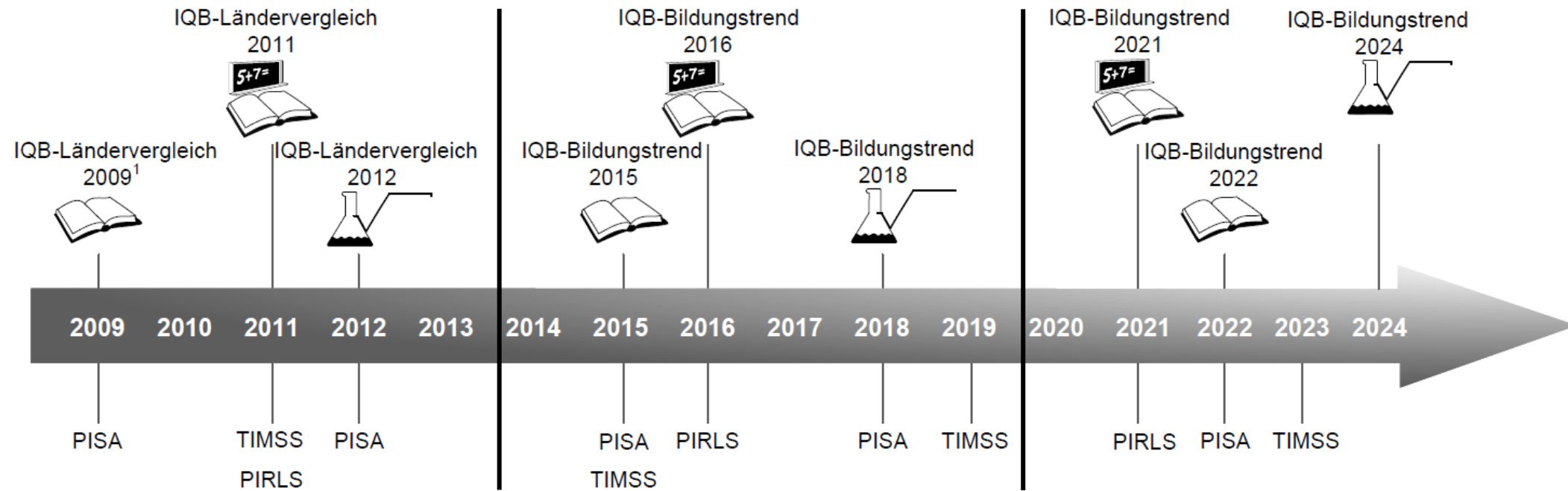
# Datensatz

IQB-Bildungstrends: Nationales Bildungsmonitoring auf Basis der Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz



# IQB-Bildungstrends

- Teil der **Gesamtstrategie der KMK zum Bildungsmonitoring**
- liefern **Beschreibungswissen** zur Bildungsqualität als Rückmeldung an verantwortliche Akteure und Öffentlichkeit
  - Inwieweit werden in Deutschland insgesamt und in den Ländern die mit den Bildungsstandards festgelegten **Kompetenzziele** erreicht? Wie hat sich dies über die Zeit verändert (**Trends**)?
  - Ergebnisse geben Hinweise darauf, in welchen Bereichen **Handlungsbedarf** besteht



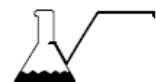
IQB-Ländervergleichsstudien (bis zum Jahr 2012) bzw. IQB-Bildungstrends (ab dem Jahr 2015) auf Basis der Bildungsstandards in den folgenden Fächern und Schulstufen:



Deutsch, Englisch und Französisch in der Sekundarstufe I



Deutsch und Mathematik im Primarbereich



Mathematik und Naturwissenschaften in der Sekundarstufe I

Anmerkung.<sup>1</sup> Die Datenerhebung für das Fach Französisch fand bereits im Jahr 2008 statt.



# Was ist das Besondere an diesen Daten?



# Studienübergreifende Besonderheiten

- sehr große **Stichproben**, repräsentativ auf Bundes- und Länderebene
- hohe **Teilnahmeraten** (Teilnahme überwiegend verpflichtend)
- **Kohortentrends**

Land	Schulen		Schüler:innen				
	Anzahl (davon FS)	entspricht Teilnahme- rate von	Anzahl	entspricht Teilnahme- rate <sup>1</sup> am Test von	Teilnahmeraten <sup>1</sup> Befragungen		
					SFB	EFB	SFB und/ oder EFB
Baden-Württemberg	91 (12)	99%	1 667	95%	94%	72%	94%
Bayern	88 (12)	100%	1 723	94%	78%	70%	85%
Berlin	151 (8)	98%	2 813	88%	83%	55%	84%
Brandenburg	72 (5)	90%	1 369	88%	81%	56%	82%
Bremen	90 (0)	92%	1 567	92%	87%	59%	88%
Hamburg	109 (6)	90%	1 974	88%	64%	36%	66%
Hessen	101 (8)	97%	1 787	92%	90%	68%	90%
Mecklenburg-Vorpommern	20 (1)	20%	406	96%	95%	66%	95%
Niedersachsen	89 (8)	99%	1 525	93%	93%	69%	93%
Nordrhein-Westfalen	109 (8)	91%	2 208	96%	77%	60%	84%
Rheinland-Pfalz	106 (10)	98%	1 795	93%	72%	65%	82%
Saarland	90 (7)	99%	1 583	88%	68%	56%	76%
Sachsen	95 (6)	99%	1 876	90%	75%	67%	81%
Sachsen-Anhalt	81 (8)	99%	1 445	95%	92%	73%	92%
Schleswig-Holstein	84 (3)	96%	1 677	96%	76%	65%	84%
Thüringen	88 (8)	99%	1 429	88%	87%	73%	87%
Deutschland	1 464 (110)	95%	26 844	93%	83%	65%	87%



# Studienübergreifende Besonderheiten

- umfangreiche **Kompetenztests** in Verbindung mit **Befragungen** der Schüler:innen, ihrer Eltern, der Fachlehrkräfte in den getesteten Fächern und den Schulleitungen
- soziodemografische Angaben und wechselnde Vertiefungsthemen, z. B.:
  - sonderpädagogischer Förderbedarf
  - soziale Netzwerke
  - Unterrichtsqualität
  - Digitalisierung
  - ...

# Besonderheiten Bildungstrend 2021

- Befragung am Ende des Schuljahres 2020/21, nach zweitem „harten“ Lockdown
- Corona-Fragen
  - Eltern: Angaben zu Quarantäne/individueller Freistellung vom Unterricht, zum Funktionieren des Distanzunterrichts, zur Lernumgebung während des Distanzunterrichts
  - Lehrkräfte: Angaben zum Wechselunterricht, zum Funktionieren des Distanzunterrichts, zur Ausrichtung des Unterrichts im Distanzunterricht
  - Schulleitungen: Angaben zu Distanz- und Wechselunterricht

## 30 Elternfragebogen

Wie gut hat der Distanzunterricht für ihr Kind im Schuljahr 2020/2021 hinsichtlich folgender Aspekte funktioniert?

*Bitte beziehen Sie sich nur auf die Fächer Deutsch und Mathematik.*

*Bitte in jeder Zeile nur ein Kästchen ankreuzen.*

	<i>hat sehr schlecht funktioniert</i>	<i>hat eher schlecht funktioniert</i>	<i>hat eher gut funktioniert</i>	<i>hat sehr gut funktioniert</i>	<i>kann ich nicht beurteilen</i>
a) Kontakt zu den Lehrerinnen und Lehrern .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Übermittlung von Arbeitsaufträgen und Lernmaterialien durch die Lehrerinnen und Lehrer .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Motivierung des Kindes durch die Lehrerinnen und Lehrer .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Rückmeldung zu den bearbeiteten Arbeitsaufträgen durch die Lehrerinnen und Lehrer .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Technische Umsetzung des Distanzunterrichts seitens der Schule bzw. der Lehrerinnen und Lehrer .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Technische Umsetzung des Distanzunterrichts auf Ihrer Seite .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

# Lernbedingungen während der Corona-Pandemie

Einschätzungen der Eltern und Lehrkräfte zum Funktionieren des Fernunterrichts für die am IQB-Bildungstrend 2021 teilnehmenden Schüler:innen (Schneider et al., 2022)

Merkmal	einschätzende Person		M	SD
Kontakt zwischen Schüler:innen und Lehrkräften	Eltern	19%   41%   39%	3.16	0.83
	Deutschlehrkraft	8%   58%   34%	3.26	0.60
	Mathematiklehrkraft	9%   57%   34%	3.24	0.61
Übermittlung von Arbeitsaufträgen und Lernmaterialien	Eltern	10%   40%   50%	3.39	0.70
	Deutschlehrkraft	2%   45%   53%	3.51	0.55
	Mathematiklehrkraft	3%   44%   53%	3.51	0.55
Rückmeldung zu bearbeiteten Arbeitsaufträgen durch die Lehrkräfte	Eltern	28%   37%   36%	3.00	0.93
	Deutschlehrkraft	19%   62%   19%	2.98	0.66
	Mathematiklehrkraft	20%   61%   19%	2.98	0.66
Motivierung der Schüler:innen	Eltern	36%   39%   26%	2.80	0.93
	Deutschlehrkraft	27%   67%   7%	2.78	0.58
	Mathematiklehrkraft	30%   62%   8%	2.77	0.60
technische Umsetzung des Fernunterrichts auf Seiten der Schule/Lehrkräfte	Eltern	34%   39%   27%	2.81	0.96
	Deutschlehrkraft	27%   54%   20%	2.88	0.77
	Mathematiklehrkraft	26%   54%   20%	2.89	0.77
technische Umsetzung des Fernunterrichts auf Seiten der Schüler:innen	Eltern	15%   47%   38%	3.19	0.78
	Deutschlehrkraft	36%   57%   7%	2.66	0.67
	Mathematiklehrkraft	37%   56%   7%	2.65	0.69
Gesamtskala	Eltern		3.06	0.67
	Deutschlehrkraft		3.02	0.42
	Mathematiklehrkraft		3.02	0.44

hat sehr/eher schlecht funktioniert  
  hat eher gut funktioniert  
  hat sehr gut funktioniert

# Besonderheiten Bildungstrend 2021

- Zum ersten Mal Abschnitte zu Digitalisierung in Fragebögen enthalten
  - Schulleitungen: Angaben zur digitalen Ausstattung der Schule
  - Lehrkräfte: Angaben zu...
    - Nutzungshäufigkeit digitaler Medien in Unterricht und Freizeit
    - Umgang mit technischen Geräten
    - Nutzung digitaler Medien im Unterricht (z.B. selbsteingeschätzte digitale Kompetenz, Hindernisse beim Einsatz digitaler Medien)
- Schüler:innen: Angaben zum Umgang mit technischen Geräten

## 24 Schüler:innenfragebogen (Ausschnitt)

Wie sicher fühlst du dich im Umgang mit Computer und Tablet?

Bitte kreuze in jeder Zeile nur ein Kästchen an.

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau
a) Ich kann gut mit der Tastatur am Computer schreiben. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Ich finde es einfach, etwas mit der Maus anzuklicken. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 57 Lehrkräftefragebogen (Ausschnitt)

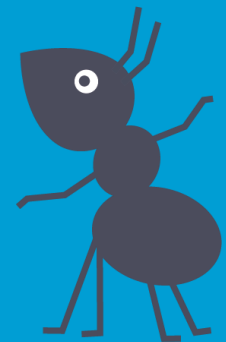
In dieser und der nachfolgenden Frage geht es um Sie als Deutschlehrkraft.

Bitte in jeder Zeile nur ein Kästchen ankreuzen.

Wie sicher fühlen Sie sich in Ihrem Deutschunterricht, wenn Sie ...	sehr unsicher	eher unsicher	eher sicher	sehr sicher	nutze ich nicht
a) mit einem interaktiven Whiteboard im Unterricht arbeiten? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) im Internet Informationen zur Unterrichtsvorbereitung recherchieren? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



# Was haben Forschende mit diesen Daten schon herausgefunden?



# Berichtsbände

**IQI:**  
Petra Stanat  
Katrín Böhme  
Stefan Schipolowski  
Nicole Haag  
(Hrsg.)



**IQB-Bildungstrend 2015**  
Sprachliche Kompetenzen  
am Ende der 9. Jahrgangsstufe  
im zweiten Ländervergleich

WAXMANN

<https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2015>

**IQI:**  
Petra Stanat  
Stefan Schipolowski  
Nicole Mahler  
Sebastian Weirich  
Sofie Henschel  
(Hrsg.)



**IQB-Bildungstrend 2018**  
Mathematische und naturwissenschaftliche  
Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I  
im zweiten Ländervergleich

WAXMANN

<https://doi.org/10.25656/01:18131>

**IQI:**  
Petra Stanat, Stefan Schipolowski, Rebecca Schneider,  
Karoline A. Sachse, Sebastian Weirich, Sofie Henschel (Hrsg.)



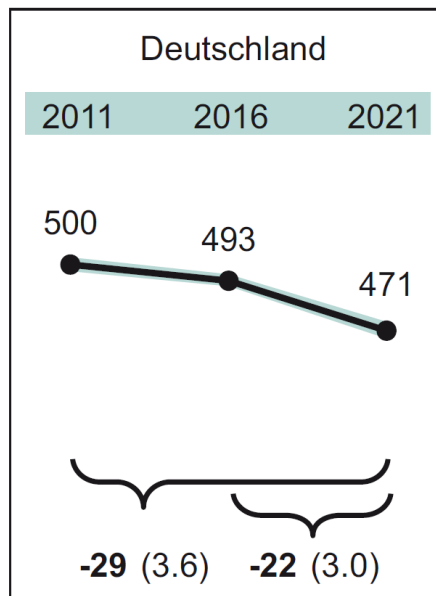
**IQB-Bildungstrend 2021**  
Kompetenzen in den Fächern Deutsch und  
Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe  
im dritten Ländervergleich

WAXMANN

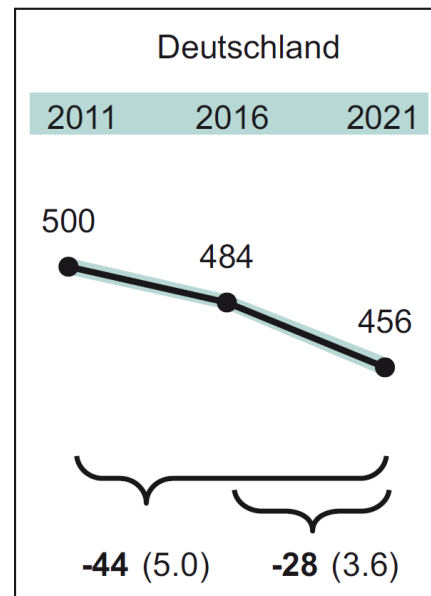
<https://doi.org/10.25656/01:26077>

# Bildungstrend 2021 - Kernbefunde

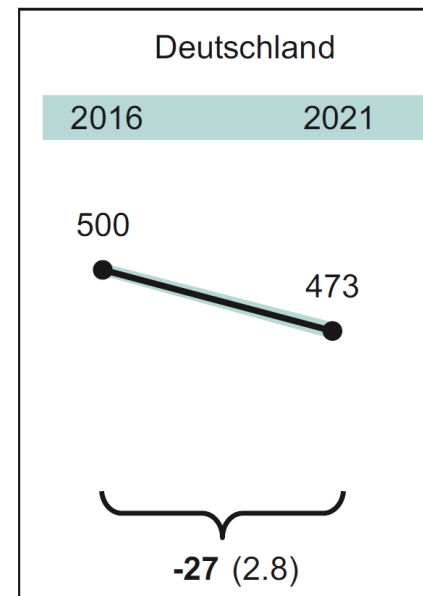
Mittelwerte der erreichten Kompetenzen von Schüler:innen der 4. Jahrgangsstufe im Trend in Deutsch und Mathematik



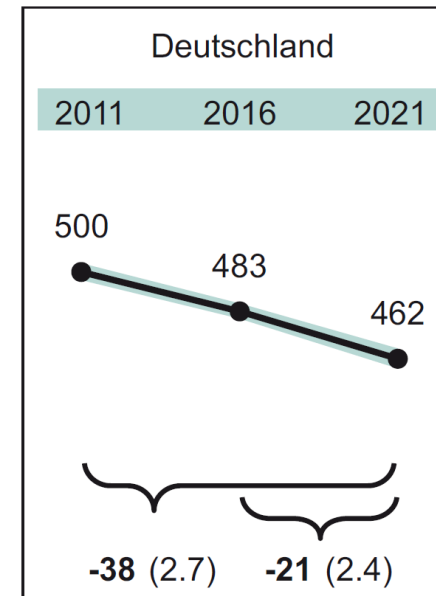
Kompetenzbereich *Lesen*



Kompetenzbereich *Zuhören*



Kompetenzbereich *Orthografie*



Mathematik *Globalskala*

(Sachse & Schumann, 2022; Schneider & Wittig, 2022)



# Weitere Ergebnisse

nature human behaviour

Article <https://doi.org/10.1038/s41562-023-01577-x>

## Ethnic diversity fosters the social integration of refugee students

Received: 9 November 2021 | Accepted: 6 March 2023 | Published online: 27 April 2023

Zsófia Boda<sup>1,2</sup>, Georg Lorenz<sup>1,2,3</sup>, Malte Jansen<sup>1,4</sup>, Petra Stanat<sup>1,4</sup> & Aileen Edele<sup>5</sup> \*

Forced migration has become a global megatrend, and many refugees are school aged. As social integration is key to their wellbeing and success, it is pivotal to determine factors that promote the social integration of refugee youth within schools. Here, using a large, nationally representative social network dataset from Germany, we examine the relationships of refugee adolescents with their peers (304 classrooms, 6,390 adolescents and 487 refugees). We find that refugee adolescents have fewer friends and are more often rejected as desk mates than their classmates. Crucially, however, they are less rejected in more diverse classrooms. This results from two basic processes: (1) more opportunities to meet other ethnic minority peers, who are more accepting of refugees in general and (2) higher acceptance of refugee adolescents by ethnic majority peers in more diverse settings. Our results can help promote the social adjustment of young refugees in school and mitigate the negative consequences of prejudice.

While migration has always been part of human history, the proportion of displaced people has grown rapidly in the last decade, and now exceeds 1% of the world's population<sup>1</sup>. Due to political instability, armed conflicts, persecution, demographic change, economic deprivation and severe effects of climate change, refugee migration is expected to remain a megatrend. A large proportion of refugee migrants in Europe are children and adolescents under the age of 18 years (ref. 2). These young people need access not only to formal education, but also require positive peer relationships because these are essential determinants of their adaptation<sup>3</sup>. Yet we know very little about the peer relations of refugee migrants. This is a major research gap, given that peers are highly important socialization agents in adolescence, influencing young people's lives in many ways<sup>4,5</sup>. Moreover, the acculturation of refugees underlies special conditions due to, for instance, mental stress, insecure legal status and interrupted educational careers<sup>6</sup>.

The social integration of adolescents refers to positive and supportive relationships, as indicated by friendships and a lack of peer rejection<sup>7</sup>. Social integration improves adolescents' wellbeing<sup>8,9</sup>, health<sup>10</sup> and educational achievement<sup>11</sup>. In contrast, low levels of social integration can have severe consequences for adolescents' psychological wellbeing<sup>12</sup> and physical health<sup>13</sup>.

Friends are pivotal to social integration as they provide social capital, which includes resources such as valuable information and social support<sup>14</sup>. However, the resources embedded in co-ethnic friendships often differ from those embedded in inter-ethnic friendships<sup>15</sup>. In particular, immigrant students benefit from social contact with majority group members<sup>16</sup>. Such contacts provide access to resources such as exposure to the host country's language. Consequently, they enhance immigrant adolescents' opportunities to acquire critical resources such as language skills<sup>17</sup> and, ultimately, success in the education system<sup>18</sup> and labour market<sup>19</sup>. Therefore, in addition to having positive peer relationships in general, establishing relationships across ethnic boundaries constitutes another key component of social integration for minority students<sup>20</sup>.

For refugee adolescents, language difficulties and consequences of traumatic experiences can provide barriers to peer acceptance<sup>21,22</sup>.

\* Corresponding author.  
E-mail address: sofi.boda@iqb.hu-berlin.de (S. Henschel).

<https://doi.org/10.1038/s41562-023-01577-x>

Available online 27 January 2023  
0961-476X/© 2023 Elsevier Inc. All rights reserved.

Nature Human Behaviour | Volume 7 | June 2023 | 881–891

Boda et al., 2023

Contemporary Educational Psychology 73 (2023) 102161

Contents lists available at ScienceDirect

Contemporary Educational Psychology

journal homepage: [www.elsevier.com/locate/cedpsych](http://www.elsevier.com/locate/cedpsych)

## How gender stereotypes of students and significant others are related to motivational and affective outcomes in mathematics at the end of secondary school

Sofie Henschel<sup>1</sup>, Malte Jansen, Rebecca Schneider

Institute for Educational Quality Improvement, Humboldt Universität zu Berlin, Unter den Eichen 6, 10099 Berlin, Germany

ARTICLE INFO

**Keywords:** Gender stereotypes, Mathematics, Self-concept, Interest, Mathematics anxiety

**ABSTRACT**

We examined associations between the explicit mathematics-related gender stereotypes of students, parents, teachers, and classmates and students' motivational-affective outcomes in mathematics (self-concept, interest, anxiety) at the end of Grade 9. Based on representative data from the German Trends in Student Achievement 2018 study (N = 30,019), results of latent multilevel mixture models show that boys' and girls' explicit beliefs in the stereotype favoring their own gender in general (i.e., boys' girls' belief that boys/girls do better at mathematics) were related to higher levels of self-concept and interest and to lower anxiety. Parents' gender stereotypes showed an incremental association with all three outcomes for girls but only with mathematics self-concept for boys. Gender stereotypes of teachers were not related to students' outcomes. However, classmates' stereotypes favoring girls or boys in mathematics were negatively associated with outcomes of the positively stereotyped group. Thus, a male student in a classroom with classmates who share the traditional stereotype that boys do better at mathematics than girls would hold a lower self-concept and interest and higher anxiety level after controlling for the beneficial individual association of himself having the same belief and his motivational and affective outcomes. Similarly, a girl's motivational-affective outcomes would be more favorable in the same environment characterized by the shared traditional stereotype of mathematics as a male domain after controlling for the negative individual association. Shared stereotypes in the classroom could thus trigger social comparison processes to which students are more susceptible than to stereotypes of their teachers.

**1. Introduction**

Performance differences in favor of boys in mathematics and science have largely disappeared in most OECD countries (Else-Quest et al., 2010; Lindberg et al., 2010; Stanat et al., 2019b). However, girls still report lower levels of domain-specific motivation (e.g., self-concept, interest, utility value) and more negative emotions (e.g., anxiety) toward mathematics and science (Jansen et al., 2019; OECD, 2015). Thus, gender differences in education remain an important issue, even though they are becoming smaller.

Expectancy-value theory (EVT; Eccles, 1983; Wigfield & Eccles, 2000) provides a theoretical framework to describe contextual factors and psychological mechanisms (e.g., cultural norms, gender-stereotypical socialization) that are assumed to contribute to gender differences in domain-specific competence beliefs (e.g., self-concept as one's self-perceived ability to succeed in an activity) and task values (beliefs about the benefits and costs for engaging in a given activity). EVT research also illustrates that these self-related beliefs are associated with achievement emotions (e.g., joy, anxiety, Pekrun, 2006) and influence academic choices, persistence, and performance (for science, technology, engineering, and mathematics [STEM], see Guo et al., 2015; Jansen et al., 2021; Inattizzi & Lauenroth, 2019). According to EVT, individual gender stereotypes and those of important socializers, such as parents, teachers, and peers, and other factors (e.g., feedback on performance such as grades as well as temporal, social, and dimensional comparison processes; Möller & Marsh, 2013; Wolff et al., 2011), may drive gender differences in motivational beliefs and emotions toward academic domains (Eccles et al., 1990). This assumption is backed up by empirical research showing that cognitive and motivational-affective learning outcomes (e.g., competencies, self-concept, task values, emotions) of boys and girls in typically masculine (e.g., mathematics, science) and feminine stereotyped domains (e.g., reading, art) are

Henschel et al., 2023

## Effects of an early start in learning English as a foreign language on reading and listening comprehension in Year 9

Raphaela Porsch<sup>1</sup>, Stefan Schipolowski<sup>2</sup>, Camilla Rjosk<sup>2,3</sup> and Karoline A. Sachse<sup>2,3</sup>

<sup>1</sup> University of Magdeburg, <sup>2</sup> Institute for Educational Quality Improvement (IQB) at Humboldt-Universität zu Berlin, <sup>3</sup> University of Potsdam

For years now, all over Europe a debate has been ongoing concerning the effectiveness of an early start in learning a foreign language. This paper presents findings from a representative large-scale assessment study from Germany and seeks to examine the relationship between receptive skills in English as a foreign language (EFL) of students in Year 9 and their EFL learning onset age. We examined the differences in achievement of early starters – i.e., students who started learning English either before Year 3 or in Year 3 – in comparison with late starters defined as students instructed in EFL from Year 4 or 5 using a sample of more than 30,000 students. The results from multilevel regression modelling point to long-term advantages in reading and listening comprehension for students with an early onset of English instruction in primary school compared to students who began later. The paper finishes by discussing the results and suggesting further research in this field.

**Keywords:** English as a foreign language, primary school, age of onset, proficiency, receptive language skills

**1. Introduction**

In many European countries students learn English as a first foreign language, a situation that is replicated in most states in Germany. However, there is no consensus on the ideal starting point for learning a new language. Countries within Europe and regions within countries differ with regard to whether school children start learning English in Year 1, Year 3 of schooling or later. Despite these

<https://doi.org/10.1016/j.tyl.2021.12.007> | Published online: 2 November 2023  
Language Teaching for Young Learners 52 (2023) pp. 122–148. ISSN 2589-2053. E-ISSN 2589-207X  
© John Benjamins Publishing Company

Porsch et al., 2023





# Datenzugang & Datennutzung



## Auf unseren Studienseiten finden Sie:

- Leerdatensätze
- Skalenhandbücher
- Publikationslisten
- Hinweise zur Nutzung der Daten

[https://www.iqb.huberlin.de/fdz/studies/IQB-BT\\_2018](https://www.iqb.huberlin.de/fdz/studies/IQB-BT_2018)

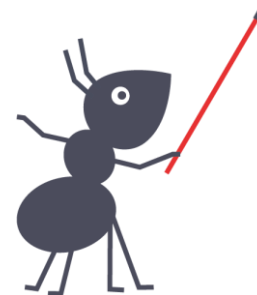
[https://www.iqb.huberlin.de/fdz/studies/IQB-BT\\_2016](https://www.iqb.huberlin.de/fdz/studies/IQB-BT_2016)

[https://www.iqb.huberlin.de/fdz/studies/IQB-BT\\_2015](https://www.iqb.huberlin.de/fdz/studies/IQB-BT_2015)

[https://www.iqb.huberlin.de/fdz/studies/IQB-LV\\_2012](https://www.iqb.huberlin.de/fdz/studies/IQB-LV_2012)

[https://www.iqb.huberlin.de/fdz/studies/IQB-LV\\_2011](https://www.iqb.huberlin.de/fdz/studies/IQB-LV_2011)

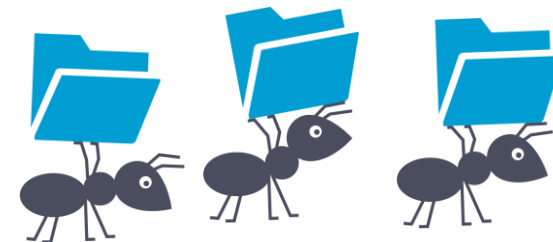
[https://www.iqb.huberlin.de/fdz/studies/IQB-LV\\_2008-9](https://www.iqb.huberlin.de/fdz/studies/IQB-LV_2008-9)



# Datennutzungsantrag für Scientific Use Files

<https://www.iqb.hu-berlin.de/fdz/Datenzugang/SUF-Antrag/FormularSUFs/>

- verfügbar als SPSS-Files
- einlesbar in R und Stata
- Konvertierung in Stata-Files auf Anfrage
- Zugriff auf sensible Variablen per Fernrechnen möglich

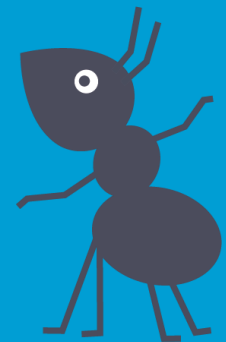


Nach Vertragsschluss erhalten Sie:

- alle Teildatensätze der jeweiligen Studien
- Readme mit weiteren Informationen z.B. zum Konvertieren und Importieren der Datensätze
- ggf. Zugang zum Fernrechen



# Ausblick: Was gibt es noch?



# IQB-Bildungstrends 2022 und 2024

- **Bildungstrend 2022:** sprachliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I
  - Erfassung sozialer Netzwerke
  - Fragen zum Themenfeld Coronavirus-Pandemie für die Sekundarstufe I
  - 3. Messzeitpunkt
- **Bildungstrend 2024:** mathematisch-naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I
  - fachübergreifende und sozial-emotionale Merkmale wie soziale Kompetenz, Wohlbefinden etc. deutlich breiter abgedeckt
  - 3. Messzeitpunkt

# Ansprechpartner / Kontakt für Rückfragen

**Inhaltliche Fragen: Bildungstrend-Team am IQB**

**Jule Burblies, Stefan Schipolowski**

[jule.henriette.burblies@iqb.hu-berlin.de](mailto:jule.henriette.burblies@iqb.hu-berlin.de)

[stefan.schipolowski@iqb.hu-berlin.de](mailto:stefan.schipolowski@iqb.hu-berlin.de)

**Antragstellung: FDZ am IQB**

**Christin Rüdiger**

[christin.ruediger@hu-berlin.de](mailto:christin.ruediger@hu-berlin.de)

# Meet-the-Data: Das Programm

Datum	Thema
10. April 2025	NEPScomp – Daten des Nationalen Bildungspanels für Studierende und Lehre
8. Mai 2025	EUROSTUDENT – Daten zur Hochschulbildung in Europa
12. Juni 2025	Die Volkshochschul-Statistik: Daten und Forschung

**Gute Daten.  
Bessere Forschung!**