
Katrin Böhme/Anja Felbrich/Sebastian Weirich/Petra Stanat

Sprachliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund am Ende der vierten Jahrgangsstufe – Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011

Zusammenfassung

Sprachliche Kompetenzen in der Verkehrs- und Instruktionssprache Deutsch sind zentral, um im deutschen Bildungssystem erfolgreich zu sein. Die Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011 für den Primarbereich belegen erneut, dass Kinder mit Zuwanderungshintergrund beim Kompetenzerwerb benachteiligt sind und das Deutsche weniger gut beherrschen als ihre Altersgenossen und Altersgenossinnen ohne Zuwanderungshintergrund. Der Sprach- und Leseförderung in den Schulen kommt daher gerade für diese Kinder eine zentrale Bedeutung zu.

Schlüsselwörter: sprachliche Kompetenzen, Migration, Sprachförderung, Grundschule

Language Competencies of Immigrant Students in Germany – Results of the IQB-Ländervergleich for Elementary Schools

Summary

Language competencies are crucial for success in the German educational system. The findings from the IQB-Ländervergleich 2011 (federal states comparison test of national educational standards) for elementary schools once again show that students from immigrant families are less proficient in German than their peers from native families. Special support for reading and second language acquisition is therefore needed.

Keywords: language competencies, second language learners, second language support, elementary school

Der vorliegende Beitrag verfolgt zwei Zielstellungen: Zum einen untersucht er auf Basis des IQB-Ländervergleichs 2011 (vgl. Stanat u.a. 2012), über welche sprachlichen Kompetenzen Kinder mit Zuwanderungshintergrund zum Ende ihrer Grundschulzeit in den Kompetenzbereichen Lesen und Zuhören in der Verkehrs- und Instruktionssprache Deutsch verfügen (vgl. Haag/Böhme/Stanat 2012).

Zum anderen greift er eine zentrale Stärke der IQB-Ländervergleiche – nämlich die kriteriale Verortung der Kompetenzstände anhand von Kompetenzstufenmodellen – auf und erweitert die Befunde des Berichtsbandes, indem die Kompetenzstände der Kinder mit bzw. ohne Zuwanderungshintergrund nicht nur in Form von Mittelwerten wiedergegeben, sondern zusätzlich als Kompetenzstufenverteilungen dargestellt werden. Darüber hinaus wird der Frage nachgegangen, inwieweit Schülerinnen und Schüler mit sehr geringen Kompetenzständen an ihren Schulen Zugang zu einer gezielten Förderung ihrer sprachlichen Kompetenzen haben (vgl. Stanat/Weirich/Radmann 2012).

1. Der IQB-Ländervergleich 2011 in der Primarstufe

Die vom Institut zur Qualitätsentwicklung (IQB) seit 2009 durchgeführten Ländervergleichsstudien nehmen als Teil der Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz (vgl. KMK 2006) einen zentralen Stellenwert im deutschen Bildungsmonitoring ein. Sie ersetzen die nationalen Ergänzungen, die früher im Rahmen von internationalen Schulleistungsstudien durchgeführt worden sind (vgl. bspw. Bos u.a. 2008). Die Vergleiche der in den einzelnen Ländern von den Schülerinnen und Schülern erreichten Kompetenzstände erfolgen nunmehr mit Hilfe von Testverfahren, die auf den länderübergreifenden Bildungsstandards basieren (vgl. Böhme u.a. 2012).

Für den IQB-Ländervergleich 2011 stellten die Bildungsstandards in den Fächern Deutsch und Mathematik für den Primarbereich (vgl. KMK 2005a, 2005b) und die hierzu entwickelten Testinstrumente und Kompetenzstufenmodelle die Grundlage dar. Um das Erreichen der länderübergreifenden Bildungsstandards überprüfen zu können, wurden zunächst unter Federführung des IQB reliable und valide Messinstrumente entwickelt. Im Fach Mathematik wurde die gesamte Bandbreite der in den Bildungsstandards beschriebenen inhaltlichen Leitideen erfasst, im Fach Deutsch fokussierte die Studie auf die rezeptiven sprachlichen Kompetenzen Lesen und Zuhören (vgl. Böhme/Bremerich-Vos 2012). Während die Lesekompetenz im Primarbereich und in der Sekundarstufe I in den letzten Jahren wiederholt in den internationalen Schulleistungsstudien IGLU/PIRLS sowie PISA überprüft wurde, ist die Testung im Kompetenzbereich Zuhören im Rahmen einer großen Schulleistungsstudie eine Neuerung des IQB-Ländervergleichs und ergänzt die Befundlage zu den sprachlichen Kompetenzen von Grundschulkindern.

Zur Beurteilung der Kompetenzstände der Schülerinnen und Schüler zum Ende der Primarschulzeit wurden Kompetenzstufenmodelle mit jeweils fünf Niveaustufen entwickelt, die als kriteriale Bezugsgrößen dienen. Dabei kann die Kompetenzstufe III der entwickelten Modelle als Erreichen der vorab definierten Regelstandards verstanden werden. Die Verortung der im IQB-Ländervergleich erfassten Kompetenzstände erfolgt somit nicht nur durch die Verwendung einer länderübergreifenden Metrik sowie anhand eines sozialen Bezugssystems in Form eines Rankings der Länder, sondern es kann zusätzlich anhand eines verbindlichen, inhaltlich definierten Bezugssystems überprüft werden, inwieweit Grundschul Kinder in Deutschland die in den Bildungsstandards definierten fachlichen Mindest- und Regelstandards erreichen (vgl. Pant/Böhme/Köller 2012).

Mindeststandards beschreiben ein Bildungsminimum am Ende der Primarstufe, von dem angenommen werden kann, dass sich Schülerinnen und Schüler, die dieses Leistungsniveau erreichen, bei entsprechender Unterstützung erfolgreich in die Sekundarstufe I integrieren werden. Für die im IQB-Ländervergleich 2011 untersuchten Kompetenzbereiche Lesen und Zuhören im Primarbereich entspricht die Kompetenzstufe II den Mindeststandards. Stark verkürzt dargestellt, gelingt es Schülerinnen und Schülern auf Stufe II, benachbarte Informationen in Hör- und Lesetexten miteinander zu verknüpfen und in den Texten weniger prominent platzierte Einzelinformationen korrekt wiederzugeben (vgl. Bremerich-Vos u.a. 2012).

Regelstandards legen fest, welche Kompetenzen im Durchschnitt von den Schülerinnen und Schülern bis zu einem bestimmten Bildungsabschnitt erreicht werden sollen (vgl. Pant/Böhme/Köller 2012, S. 54). Für die Kompetenzbereiche Lesen und Zuhören im Primarbereich entspricht Kompetenzstufe III den Regelstandards. Auf dieser Stufe gelingt es den Kindern, über den jeweiligen Hör- bzw. Lesetext verstreute Informationen miteinander zu verknüpfen und den Text ansatzweise als Ganzen zu erfassen (vgl. Bremerich-Vos u.a. 2012).¹

2. Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund

Betrachtet man zuwanderungsbezogene Disparitäten beim Kompetenzerwerb, so zeigen alle großen Schulleistungsstudien des letzten Jahrzehnts konsistent, dass in Deutschland erhebliche Nachteile für Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund bestehen. Diese Disparitäten im Kompetenzerwerb zeigen sich bereits im Vorschulbereich und nehmen in der Primarstufe (vgl. Schwippert/Wendt/

1 Eine vertiefende Beschreibung der untersuchten Kompetenzen findet sich bei Böhme/Bremerich-Vos (2012), eine detaillierte Darstellung der Kompetenzstufenmodelle erfolgt bei Bremerich-Vos u.a. (2012).

Tarelli 2012) und der Sekundarstufe weiter zu (vgl. Böhme u.a. 2010; Stanat/Rauch/Segeritz 2010).

Die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (PIRLS/IGLU) liefert kontinuierliche Ergebnisse zu den Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Primarbereich. Ergebnisse der IGLU-Erhebungen der Jahre 2001, 2006 und 2011 zeigen, dass sich die Leistungsdifferenz zwischen Grundschulkindern ohne Zuwanderungshintergrund und Schülerinnen und Schülern mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen tendenziell verringert (vgl. Schwippert/Wendt/Tarelli 2012). Jedoch entsprach der Kompetenzunterschied mit 42 Punkten im Jahr 2011 noch immer dem geschätzten Leistungszuwachs von über einem Schuljahr (vgl. ebd., S. 199).

Nachfolgend werden aktuelle Befunde zu den sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler mit bzw. ohne Zuwanderungshintergrund aus dem IQB-Ländervergleich 2011 vorgestellt (vgl. Haag/Böhme/Stanat 2012). In Ergänzung zu den mittleren Kompetenzständen werden auch prozentuale Verteilungen auf die Stufen der entsprechenden Kompetenzstufenmodelle für die Bereiche Lesen und Zuhören präsentiert.

2.1 Sprachliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund im IQB-Ländervergleich 2011

In Tabelle 1 sind die im IQB-Ländervergleich 2011 für die Kompetenzbereiche Lesen und Zuhören ermittelten Kompetenzwerte zusammengefasst. Hierbei werden in Anlehnung an den Ländervergleichsbericht jeweils die Kompetenzmittelwerte für drei verschiedene Schülergruppen unterschieden: Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungshintergrund, Schülerinnen und Schüler mit einem im Ausland geborenen Elternteil und Schülerinnen und Schüler mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen.

Tabelle 1: Kompetenzmittelwerte von Schülerinnen und Schülern der vierten Jahrgangsstufe mit und ohne Zuwanderungshintergrund in den Kompetenzbereichen Lesen und Zuhören

	<i>Kompetenzbereich Lesen</i>			<i>Kompetenzbereich Zuhören</i>		
	<i>M</i>	<i>SE</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SE</i>	<i>SD</i>
Kinder ohne Zuwanderungshintergrund	514	1,6	96	518	1,8	95
Kinder mit einem im Ausland geborenen Elternteil	489	3,7	99	485	4,2	101
Kinder mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen	460	3,3	98	447	3,2	97

Anmerkung: Die Kompetenzwerte befinden sich auf einer kontinuierlichen Skala, wobei die Referenzpopulation (Schülerinnen und Schüler der vierten Jahrgangsstufe) einen Mittelwert von 500 und eine Standardabweichung von 100 hat.

M = Mittelwert; SE= Standardfehler; SD = Standardabweichung.

Quelle: eigene Darstellung nach Haag/Böhme/Stanat 2012, S. 216, 218

Für die Einordnung der unterschiedlichen Kompetenzstände dieser drei Gruppen ist es hilfreich, die Punktdifferenzen mit erwartbaren Lernzuwächsen zu vergleichen. In querschnittlichen Analysen der Pilotierungs- und Normierungsstudien des IQB wurde ermittelt, dass im Kompetenzbereich Lesen von der dritten zur vierten Jahrgangsstufe mit einer Kompetenzsteigerung von etwa 61 Punkten zu rechnen ist (vgl. Bremerich-Vos/Böhme 2009, S. 240). Im Kompetenzbereich Zuhören beträgt der erwartbare Kompetenzzuwachs für denselben Zeitraum etwa 60 Punkte (vgl. Behrens/Böhme/Krelle 2009, S. 368).

Tabelle 1 zeigt, dass sowohl im Lesen als auch im Zuhören deutliche Unterschiede in den sprachlichen Kompetenzen von Grundschulkindern mit bzw. ohne Zuwanderungshintergrund bestehen. Der Kompetenzunterschied zwischen Kindern ohne Zuwanderungshintergrund und Kindern mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen entspricht im Kompetenzbereich Lesen einem zu erwartenden Lernzuwachs von fast einem und im Bereich Zuhören von mehr als einem Schuljahr. Insgesamt sind die Gruppenunterschiede im Kompetenzbereich Zuhören damit etwas größer als im Lesen. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass das Zuhören als expliziter Gegenstand des Deutschunterrichts erst in der jüngeren Vergangenheit größere Aufmerksamkeit erfahren hat (vgl. Böhme 2012). Möglicherweise zeigt auch die intensive Förderung der Lesekompetenz, die seit den Schulleistungsstudien PIRLS/IGLU sowie PISA im Vordergrund sprachlicher Fördermaßnahmen steht, eine positive Wirkung (vgl. Artelt u.a. 2005).

2.2 Kompetenzstufenverteilungen der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund im IQB-Ländervergleich 2011

Der IQB-Ländervergleich 2011 zeigte, dass in Deutschland knapp 25 Prozent der Schülerinnen und Schüler der vierten Jahrgangsstufe einen Zuwanderungshintergrund aufweisen (vgl. Haag/Böhme/Stanat 2012, S. 213). Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund umfasst hierbei sowohl Kinder mit einem als auch mit zwei im Ausland geborenen Elternteil(en). Die Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund sind häufig in Deutschland geboren (zweite Generation) und nur noch zu einem geringen Anteil selbst zugewandert (erste Generation) (vgl. ebd., S. 213f.).

Tabelle 2 zeigt für Deutschland insgesamt die Verteilung der zielgleich unterrichteten Schülerinnen und Schüler differenziert nach ihrem Zuwanderungshintergrund. Es wird deutlich, dass sowohl im Bereich Lesen als auch im Zuhören auf allen fünf Kompetenzstufen Unterschiede zuungunsten der Kinder mit Zuwanderungshintergrund bestehen.

Tabelle 2: Prozentuale Anteile von Schülerinnen und Schülern der vierten Jahrgangsstufe mit und ohne Zuwanderungshintergrund auf den Kompetenzstufen I bis V in den Kompetenzbereichen Lesen und Zuhören

Kompetenzbereich	Schülerinnen und Schüler	Kompetenzstufe				
		I	II	III	IV	V
Lesen	mit ZH	19	26	29	19	7
	ohne ZH	9	19	31	28	14
Zuhören	mit ZH	14	27	33	20	6
	ohne ZH	4	15	33	33	15

Anmerkung: In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben, so dass die Summe der Prozente geringfügig von 100 abweichen kann. ZH = Zuwanderungshintergrund.

Quelle: eigene Darstellung

Im Lesen verfehlt fast ein Fünftel der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund die Mindeststandards; im Zuhören ist der Anteil etwas geringer, beträgt aber dennoch 14 Prozent. Auch auf Kompetenzstufe II, die das Erreichen der Mindeststandards markiert, sind die Anteile für Grundschulkinder mit Zuwanderungshintergrund in beiden Kompetenzbereichen deutlich höher als für Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungshintergrund. Sowohl im Lesen als auch im Zuhören erfüllen somit mehr als ein Viertel der Viertklässlerinnen und Viertklässler mit Zuwanderungshintergrund gerade die Mindeststandards.

Während im mittleren Leistungsbereich (Kompetenzstufe III, Erreichen der Regelstandards) kaum Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit bzw.

ohne Zuwanderungshintergrund bestehen, zeigt sich im oberen Leistungsbereich (Kompetenzstufen IV und V) wiederum eine deutliche Verschiebung der Verteilungen zuungunsten der Kinder mit Zuwanderungshintergrund. Die Leistungsspitze ist in dieser Schülergruppe in beiden Kompetenzbereichen wesentlich kleiner als in der Gruppe der Kinder ohne Zuwanderungshintergrund.

Die untersuchten sprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund sind in der Verkehrs- und Instruktionssprache Deutsch also bereits zum Ende der Primarschulzeit deutlich geringer ausgeprägt als die ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Zuwanderungshintergrund. Diese Disparitäten können zu einem gewissen Anteil auf die soziale Herkunft zurückgeführt werden. Nach Kontrolle des sozioökonomischen Status der Familie und des Bildungshintergrunds der Eltern reduzieren sich die Kompetenzunterschiede zwischen Kindern und Jugendlichen mit bzw. ohne Zuwanderungshintergrund meist deutlich (vgl. z.B. Haag/Böhme/Stanat 2012). Dennoch bleiben auch bei Berücksichtigung der sozialen Herkunft in der Regel noch zuwanderungsbezogene Disparitäten bestehen, die zu einem Teil auf die in der Familie gesprochene Sprache zurückgeführt werden können (vgl. Stanat/Rauch/Segeritz 2010).

Um die hier dokumentierten Kompetenzrückstände zu reduzieren und möglichst allen Schülerinnen und Schülern einen erfolgreichen Übergang in die Sekundarstufe und die spätere Berufsausbildung zu ermöglichen, muss eine gezielte Förderung der sprachlichen Kompetenzen jener Kinder erfolgen, die die Mindeststandards nicht erreichen. Im Bericht über den IQB-Ländervergleich 2011 wurde daher der Frage nachgegangen, inwieweit Schülerinnen und Schüler, die über nur gering ausgeprägte sprachliche Kompetenzen im Deutschen verfügen, Zugang zu gezielten Sprachfördermaßnahmen haben (vgl. Stanat/Weirich/Radmann 2012). Die dort berichteten Ergebnisse werden im Folgenden aufgegriffen und im Hinblick auf den Zuwanderungshintergrund der Schülerinnen und Schüler vertiefend analysiert.

3. Schulische Sprach- und Leseförderung

Die Entwicklung der Sprach- und Lesekompetenzen im Deutschen hängt in hohem Maße von den Lerngelegenheiten im familiären und schulischen Umfeld ab. Die außerschulischen Lerngelegenheiten sind dabei häufig mit der sozialen Lage der Familie assoziiert, so dass Kindern aus sozial schlechter gestellten Haushalten weniger oder weniger anregende Lernumwelten zur Verfügung stehen (vgl. z.B. Hart/Risley 1995; McElvany/Becker/Lüdtke 2009). Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund sind hinsichtlich der familiären Lerngelegenheiten somit häufig doppelt benachteiligt, da diese oft aus Familien mit einem geringen sozialen Status kommen und darüber hinaus einen eingeschränkten Zugang zur deutschen Sprache

haben, wenn in der Familie nicht Deutsch gesprochen oder vorschulische Betreuung in Kindergärten erst spät oder gar nicht in Anspruch genommen wird.

Für diese Schülergruppe kommt den schulischen Lerngelegenheiten daher eine besondere Bedeutung zu. Entsprechend wurden von der Kultusministerkonferenz nach der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse im Dezember 2001 Maßnahmen zur Verbesserung der Sprach- und Lesekompetenz als ein wichtiges Handlungsfeld identifiziert (vgl. KMK 2001). Verschiedene Bestandsaufnahmen zur Sprachstandsdiagnostik und Sprachförderung belegen, dass in den deutschen Ländern bereits vielfältige Anstrengungen unternommen werden, die Gruppe der leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler gezielt zu fördern (vgl. z.B. Redder u.a. 2011). Jedoch war bisher unklar, inwieweit die jeweiligen Maßnahmen tatsächlich jene Kinder erreichen, die eine solche Förderung benötigen.

Die Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011 zeigen für die Gesamtgruppe der Viertklässlerinnen und Viertklässler, dass ein großer Teil der Schülerinnen und Schüler mit gering ausgeprägten sprachlichen Kompetenzen in den Schulen entsprechende Förderangebote in und außerhalb des Regelunterrichts vorfindet. Allerdings wurde auch eine hohe Variationsbreite in den Angeboten zwischen den Ländern der Bundesrepublik deutlich. So finden von den Kindern mit besonders geringen Kompetenzen zwischen knapp fünf Prozent in Bremen und 32 Prozent in Schleswig-Holstein an ihren Schulen keine Sprachförderangebote vor (vgl. Stanat/Weirich/Radmann 2012, S. 262). Länder mit vergleichsweise hohen Anteilen von Kindern mit Zuwanderungshintergrund, wie Bremen, Hamburg, Berlin und Hessen, weisen dabei allgemein höhere Förderquoten auf.

Es konnte zudem gezeigt werden, dass über alle Länder hinweg Schülerinnen und Schüler aus zugewanderten Familien bei gleichem Leistungsniveau eine ungefähr doppelt so große Chance (Odds Ratio) haben, außerhalb des Regelunterrichts Sprach- oder Leseförderung zu erhalten als Kinder ohne Zuwanderungshintergrund (vgl. ebd., S. 269). Im Folgenden soll daher genauer untersucht werden, inwiefern die Angebote der Schulen speziell den Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund zur Verfügung stehen und von diesen genutzt werden. Es wird jeweils getrennt für die Gruppe der Viertklässlerinnen und Viertklässler mit bzw. ohne Zuwanderungshintergrund beschrieben, inwieweit diese an ihren Schulen systematische Sprachförderangebote vorfinden. Für diese Analysen werden einerseits die Angebote der Schulen und andererseits die individuellen Förderquoten, d.h. der Anteil derjenigen Kinder, die Angebote der Sprach- oder Leseförderung tatsächlich nutzen, für beide Schülergruppen betrachtet.

3.1 Zugang zu schulischer Sprach- und Leseförderung für Schülerinnen und Schüler mit bzw. ohne Zuwanderungshintergrund

Um zu überprüfen, ob insbesondere den Kindern mit eher geringen sprachlichen Kompetenzen in der Verkehrs- und Instruktionssprache Deutsch Sprachförderangebote zur Verfügung stehen, wurden anhand der Kompetenzstufenmodelle für die Bereiche Lesen und Zuhören drei Gruppen von Schülerinnen und Schülern gebildet. Bei der ersten Gruppe handelt es sich um Kinder, die in mindestens einem der beiden Bereiche die Mindeststandards verfehlen und in dem jeweils anderen Bereich höchstens die Mindeststandards erreichen (Kompetenzstufengruppe I = KSG I). Bei diesen Kindern ist davon auszugehen, dass sie eine intensive Förderung benötigen, um die Regelstandards zu erreichen und den Übergang in die Sekundarstufe erfolgreich zu bewältigen. Zu der zweiten Gruppe (KSG II) wurden diejenigen Schülerinnen und Schüler zusammengefasst, die in beiden Bereichen die Mindeststandards erreichen, die Regelstandards jedoch verfehlen (jeweils Kompetenzstufe II). Die dritte Gruppe (KSG III+) schließlich bilden Schülerinnen und Schüler, die in beiden Kompetenzbereichen mindestens die Regelstandards erreichen (Kompetenzstufen III bis V). Schülerinnen und Schüler, die keiner der drei Gruppen eindeutig zugeordnet werden konnten, wurden von den Analysen ausgeschlossen.² Tabelle 3 zeigt die Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Zuwanderungshintergrund auf die drei Kompetenzstufengruppen.

Tabelle 3: Prozentuale Anteile von Schülerinnen und Schülern der vierten Jahrgangsstufe mit und ohne Zuwanderungshintergrund in den für beide Bereiche kombinierten Kompetenzstufengruppen

<i>Kompetenzstufen- gruppe</i>	<i>Beschreibung</i>	<i>mit ZH</i>	<i>ohne ZH</i>
<i>KSG I</i>	Mindeststandards in mindestens einem Kompetenzbereich verfehlt (höchstens KS I)	20	8
<i>KSG II</i>	Mindeststandards in beiden Kompetenzbereichen erreicht; Regelstandards jedoch verfehlt (KS II)	11	6
<i>KSG III+</i>	Regelstandards in beiden Kompetenzbereichen erreicht (KS III bis V)	45	67
	Nicht klassifizierbar	24	19

Anmerkung: KSG = Kompetenzstufengruppe; KS = Kompetenzstufe; ZH = Zuwanderungshintergrund.

Quelle: eigene Darstellung

² Bei einem großen Anteil innerhalb dieser Gruppe handelt es sich um Schülerinnen und Schüler (insg. 12,6 Prozent), die in einem Kompetenzbereich Stufe III und in dem jeweils anderen Bereich die Stufe II erreicht haben. Das Befundmuster ändert sich nur geringfügig, wenn diese Kinder der Gruppe „KS III und höher“ zugeordnet werden.

Ob Kinder mit geringen sprachlichen Kompetenzen an ihren Schulen prinzipiell Zugang zu systematischen Sprachförderangeboten haben, wurde im IQB-Ländervergleich 2011 durch Angaben der Schulleitung erfasst (vgl. ebd., S. 261). Die Schulleiter bzw. Schulleiterinnen gaben dazu an, ob an ihren Schulen systematische Sprachförderung erfolgt und ob diese im Regelunterricht oder zusätzlich zum Regelunterricht angeboten wird, wobei vielfach beide Möglichkeiten angekreuzt wurden. Die Angaben der Tabelle 4 addieren sich daher zeilenweise zu mehr als 100 Prozent auf. Um ein klareres Bild zu erhalten, wurden die Kinder, die die Regelstandards jeweils nicht erreichen (KSG I und KSG II), zunächst zu einer Kompetenzstufengruppe zusammengefasst.

Tabelle 4: Anteile von Schülerinnen und Schülern (in Prozent), die eine Schule mit systematischem Sprachförderangebot besuchen nach Kompetenzstufengruppen und Zuwanderungshintergrund

	im Regelunterricht		zusätzlich zum Regelunterricht		keine Förderung		keine Angabe
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%
<i>KSG I und II</i>							
mit ZH	48,7	(3,8)	51,4	(3,7)	15,0	(2,3)	6,8
ohne ZH	48,1	(2,8)	36,4	(2,8)	25,1	(2,4)	5,0
insgesamt	48,1	(2,8)	43,5	(2,7)	20,4	(2,0)	6,5
<i>KSG III+</i>							
mit ZH	42,4	(3,2)	41,6	(2,8)	25,3	(2,6)	5,4
ohne ZH	40,7	(2,4)	32,5	(2,0)	32,8	(2,2)	4,5
insgesamt	40,8	(2,4)	34,4	(2,0)	31,3	(2,2)	4,8

Anmerkung: KSG – Kompetenzstufengruppe; ZH – Zuwanderungshintergrund; SE – Standardfehler.

Quelle: eigene Darstellung

Tabelle 4 ist zu entnehmen, dass ca. ein Drittel der Viertklässlerinnen und Viertklässler Schulen besuchen, die weder im noch zusätzlich zum Regelunterricht systematische Sprachförderung anbieten, wobei dies für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler in höherem Maße zutrifft als für Kinder, die die Regelstandards nicht erreichen. An diesen Schulen werden nach Angaben der Schulleitung keine Fördermaßnahmen bereitgestellt, die die sprachliche Entwicklung gezielt unterstützen, sondern es wird offenbar darauf vertraut, dass der reguläre Unterricht entsprechende Lerngelegenheiten in ausreichendem Maße bereitstellt. Zudem zeigt sich, dass dieser Anteil für Kinder mit Zuwanderungshintergrund in den beiden Kompetenzstufengruppen geringer ausfällt als für Kinder aus nicht zugewanderten Familien.

Wird betrachtet, wie hoch der Anteil der Schülerinnen und Schüler ist, denen an ihren Schulen systematische Sprachförderung auch außerhalb des Regelunterrichts zur Verfügung steht, zeigt sich wiederum, dass in beiden hier unterschiedenen Kompetenzstufengruppen Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund häufiger Zugang zu diesen Angeboten haben als Kinder ohne Zuwanderungshintergrund. Im Gegensatz dazu ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die an ihren Schulen im Regelunterricht gefördert werden, in beiden Kompetenzstufengruppen für Kinder mit und ohne Zuwanderungshintergrund vergleichbar.

Die Analysen deuten darauf hin, dass der potenzielle Zugang zu systematischen Sprachförderangeboten in Grundschulen an den Bedürfnissen der Schülerschaft orientiert ist, dabei jedoch zusätzlich zum Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler auch ihr Zuwanderungshintergrund eine Rolle spielt. So zeigte sich im Vergleich der Länder (vgl. ebd.), dass in den Ländern Berlin, Bremen, Hamburg und Hessen, in denen die Anteile von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund am höchsten sind, jeweils über 50 Prozent der Schülerinnen und Schüler an ihren Schulen Sprachförderangebote zusätzlich zum Regelunterricht vorfinden. Vermutlich gehen diese hohen Quoten zumindest zum Teil auf Sprachförderangebote für Kinder mit Zuwanderungshintergrund zurück.

3.2 Förderquoten der Schülerinnen und Schüler mit bzw. ohne Zuwanderungshintergrund

Ob ein Kind mit gering ausgeprägten sprachlichen Kompetenzen von den entsprechenden Angeboten der Schule tatsächlich profitiert, kann aus den bisherigen Analysen nicht abgeleitet werden, da diese lediglich das schulische Angebot beschreiben. Daher wurde im IQB-Ländervergleich 2011 zusätzlich für jedes Kind separat erfasst, ob es außerhalb des regulären Unterrichts Sprach- oder Leseförderung erhält. So ist es denkbar, dass Schulen zwar entsprechende Förderangebote vorhalten, Schülerinnen und Schüler mit gering ausgeprägten sprachlichen Kompetenzen jedoch nicht als solche erkannt werden oder entsprechende Angebote nicht wahrnehmen.

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die zusätzlich zum regulären Unterricht Lese- oder Sprachförderung erhalten, variiert wiederum in Abhängigkeit vom Zuwanderungshintergrund und dem Leistungsniveau der Kinder stark (vgl. Tab. 5). Für alle drei Kompetenzstufengruppen (KSG I, II sowie III+) ist der Anteil der Kinder, die eine Förderung erhalten, für die Gruppe der Kinder mit Zuwanderungshintergrund deutlich größer als für die deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler mit vergleichbaren Leistungen. Erwartungsgemäß sinkt die Förderquote in beiden Gruppen mit steigendem Kompetenzniveau der Kinder.

Tabelle 5: Anteile von Schülerinnen und Schülern (in Prozent), die zusätzliche Sprach- oder Leseförderung außerhalb des Regelunterrichts in ihrer Schule erhalten, nach Kompetenzstufengruppen und Zuwanderungshintergrund

	KSG I			KSG II			KSG III+		
	% Förderung	SE	% k.A.	% Förderung	SE	% k.A.	% Förderung	SE	% k.A.
<i>gesamt</i>	35,5	2,2	1,1	24,8	2,4	1,4	6,5	0,7	1,2
<i>mit ZH</i>	43,3	3,4	1,2	33,0	4,4	2,0	10,3	1,5	1,3
<i>ohne ZH</i>	26,7	2,3	0,3	18,8	2,4	0,7	5,4	0,7	1,2

Anmerkung: KSG = Kompetenzstufengruppe; ZH = Zuwanderungshintergrund; k.A. = keine Angabe; SE = Standardfehler.

Quelle: eigene Darstellung

Die Ergebnisse deuten somit darauf hin, dass ein großer Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sehr geringen sprachlichen Kompetenzen in ihren Schulen gefördert wird, insbesondere dann, wenn diese Kinder einen Zuwanderungshintergrund aufweisen. Nicht beantwortet werden kann jedoch die Frage, ob die verbleibenden Schülerinnen und Schüler überhaupt keine Förderung erhalten oder aber im Rahmen des regulären Unterrichts gefördert werden. So könnte der Befund, dass Kinder ohne Zuwanderungshintergrund, relativ betrachtet, weniger häufig zusätzliche Förderangebote erhalten, darauf zurückzuführen sein, dass sie von ihren Lehrkräften möglicherweise eher im Regelunterricht gefördert werden. Zudem wäre es denkbar, dass die Schwierigkeiten dieser Kinder weniger häufig erkannt werden. Auch die erhöhte Förderquote bei den leistungsstarken Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund lässt sich dahingehend interpretieren, dass ihre Kompetenzen von den Lehrkräften nicht immer adäquat eingeschätzt werden, sondern die Zuschreibung eines Förderbedarfs auch aufgrund von anderen Merkmalen, wie bspw. dem Vorliegen eines Zuwanderungshintergrundes, zustande kommt.

4. Fazit

Der IQB-Ländervergleich des Jahres 2011 bestätigt die aus anderen großen Schulleistungsstudien bekannten Befunde, dass bereits in der vierten Jahrgangsstufe, also zum Ende der Primarschulzeit, Disparitäten zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Zuwanderungshintergrund im Kompetenzerwerb in der Verkehrs- und Instruktionssprache Deutsch bestehen. Nachteile für Grundschulkindern mit Zuwanderungshintergrund finden sich nicht nur im Kompetenzbereich Lesen, sondern auch im Kompetenzbereich Zuhören, der im Rahmen des IQB-Ländervergleichs 2011 erstmalig erhoben wurde. Dass die Viertklässlerinnen und Viertklässler mit Zuwanderungshintergrund teilweise über nur sehr geringe sprachliche Kompetenzen im Deutschen verfügen, zeigt sich nicht nur anhand von Mittelwertsunterschieden im

Vergleich zu Kindern ohne Zuwanderungshintergrund, sondern insbesondere auch in den Verteilungen auf die Stufen der Kompetenzstufenmodelle. Diese verdeutlichen, dass in beiden Kompetenzbereichen substantielle Anteile der Schülerschaft mit Zuwanderungshintergrund die definierten Mindeststandards verfehlen. Um diesen Kindern einen erfolgreichen Bildungsweg und einen gelingenden Übergang in das Berufsleben zu ermöglichen, sind frühzeitige Sprachförderangebote notwendig, die geeignet sind, die Leistungsrückstände zu verringern.

Bei der Untersuchung der Frage, inwieweit Viertklässlerinnen und Viertklässler mit Zuwanderungshintergrund und gering ausgeprägten sprachlichen Kompetenzen Zugang zu gezielten Sprachfördermaßnahmen erhalten, zeigt sich, dass in den Schulen erhebliche Anstrengungen unternommen werden, diese Kinder in ihren sprachlichen Leistungen zu fördern. Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler, die Kompetenzstufe III und damit die Regelstandards nicht erreichen, findet an ihren Schulen entsprechende Förderangebote im oder zusätzlich zum Regelunterricht vor. Dieser Anteil ist für Kinder aus zugewanderten Familien höher als für Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungshintergrund. Demnach scheinen die Schulen ihre Angebote tendenziell am Bedarf der Schülerschaft auszurichten und sich um eine passgenaue Förderung zu bemühen. Kritisch scheint jedoch, dass etwa 15 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund und gering ausgeprägten sprachlichen Kompetenzen Schulen besuchen, die nach Angaben der Schulleitung überhaupt keine systematische Sprachförderung anbieten, weder im noch zusätzlich zum regulären Unterricht.

Woran dies liegt, kann auf der Basis der vorliegenden Daten nicht beantwortet werden. Eine naheliegende Erklärung könnte jedoch sein, dass sich Lehrkräfte für diese Aufgabe nicht ausreichend qualifiziert fühlen. So ermittelten Richter, Kuhl, Reimers und Pant (vgl. 2012) im Rahmen des IQB-Ländervergleichs 2011 den Fortbildungsbedarf von Lehrkräften. Es zeigte sich, dass diese insbesondere in den Bereichen Sprachförderung und Förderung von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern große Weiterbildungsbedürfnisse haben und sich für den Umgang mit sprachlichen Problemen häufig nicht ausreichend qualifiziert fühlen (vgl. auch Becker-Mrotzek u.a. 2012). Um eine passgenaue und am tatsächlichen Bedarf der einzelnen Schülerinnen und Schüler orientierte Förderung zu gewährleisten, muss der Ausbau von Sprachförderangeboten Hand in Hand mit einer systematischen Stärkung der diagnostischen Kompetenz der Lehrkräfte erfolgen. Diese Förderung der diagnostischen Kompetenz sollte in allen Phasen des Lehrerberufs – von der universitären Erstausbildung über das Referendariat bis hin zur Lehrerfortbildung – eine wesentliche Rolle spielen und kontinuierlich ausgebaut und gefestigt werden.

Ein recht großer Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund, die die Mindeststandards verfehlen oder nur in einem Kompetenzbereich erreichen, erhält keine zusätzliche Sprach- oder Leseförderung außerhalb des Regelunterrichts.

Worauf dies im Detail zurückzuführen ist, lässt sich anhand der uns vorliegenden Daten nicht beantworten. Ob diese Kinder im Regelunterricht spezifisch gefördert werden, welche Rolle dabei Merkmale der Schule spielen oder ob der Förderbedarf dieser Kinder nicht erkannt wird, muss in weiteren Untersuchungen geklärt werden.

Letztlich ist auch die Frage, welche spezifischen Förderkonzepte geeignet sind, um die sprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund nachhaltig zu fördern und zu verbessern, bislang nicht ausreichend geklärt (vgl. Darsow u.a. 2012; Redder u.a. 2011). Neben einer systematischen Qualifizierung der Lehrkräfte sind daher weiterhin Anstrengungen notwendig, um passgenaue Förderkonzepte für diese Schülergruppe zu entwickeln, zu optimieren und deren Wirksamkeit in Interventionsstudien zu prüfen (vgl. Schneider u.a. 2012).

Literatur

- Artelt, C./McElvany, N./Christmann, U./Richter, T./Groeben, N./Köster, J./Schneider, W./Stanat, P./Ostermeier, C./Schiefele, U./Valtin, R./Ring, K. (2005): Förderung von Lesekompetenz – Eine Expertise. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Becker-Mrotzek, M./Hentschel, B./Hippmann, K./Linnemann, M. (2012): Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern. Köln: Universität zu Köln. URL: http://www.stiftung-mercator.de/fileadmin/user_upload/DAZ/Lehrerumfrage_Langfassung_final_30_05_12.pdf; Zugriffsdatum: 06.01.2012.
- Behrens, U./Böhme, K./Krelle, M. (2009): Zuhören – Operationalisierung und fachdidaktische Implikationen. In: Granzer, D./Köller, O./Bremerich-Vos, A./Heuvel-Panhuizen, M. van den/Reiss, K./Walther, G. (Hrsg.): Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule. Weinheim: Beltz, S. 357-375.
- Böhme, K. (2012): Methodische und didaktische Überlegungen sowie empirische Befunde zur Erfassung sprachlicher Kompetenzen im Deutschen. Dissertation Humboldt-Universität zu Berlin. URL: <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/boehme-katrin-2011-12-16/PDF/boehme.pdf>; Zugriffsdatum: 08.04.2013.
- Böhme, K./Bremerich-Vos, A. (2012): Beschreibung der im Fach Deutsch untersuchten Kompetenzen. In: Stanat, P./Pant, H.A./Böhme, K./Richter, D. (Hrsg.): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Münster u.a.: Waxmann, S. 19-33.
- Böhme, K./Richter, D./Stanat, P./Pant, H.A./Köller, O. (2012): Die länderübergreifenden Bildungsstandards in Deutschland. In: Stanat, P./Pant, H.A./Böhme, K./Richter, D. (Hrsg.): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Münster u.a.: Waxmann, S. 11-18.
- Böhme, K./Tiffin-Richards, S.P./Schipolowski, S./Leucht, M. (2010): Migrationsbedingte Disparitäten bei sprachlichen Kompetenzen. In: Köller, O./Knigge, M./Tesch, B. (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Münster u.a.: Waxmann, S. 203-225.

- Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.) (2008): IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster u.a.: Waxmann.
- Bremerich-Vos, A./Böhme, K. (2009): Lesekompetenzdiagnostik – die Entwicklung eines Kompetenzstufenmodells für den Bereich Lesen. In: Granzer, D./Köller, O./Bremerich-Vos, A./Heuvel-Panhuizen, M. van den/Reiss, K./Walther, G. (Hrsg.): Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule. Weinheim: Beltz, S. 219-249.
- Bremerich-Vos, A./Böhme, K./Krelle, M./Weirich, S./Köller, O. (2012): Kompetenzstufenmodelle im Fach Deutsch. In: Stanat, P./Pant, H.A./Böhme, K./Richter, D. (Hrsg.): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Münster u.a.: Waxmann, S. 56-71.
- Darsow, A./Paetsch, J./Stanat, P./Felbrich, A. (2012): Konzepte der Zweitsprachförderung: Eine Systematisierung. In: Unterrichtswissenschaft 40, S. 64-82.
- Haag, N./Böhme, K./Stanat, P. (2012): Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In: Stanat, P./Pant, H.A./Böhme, K./Richter, D. (Hrsg.): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Münster u.a.: Waxmann, S. 209-236.
- Hart, B./Risley, T. (1995): Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- KMK (2001). URL: <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2001/296plenarsitzung.html>.
- KMK (2005a): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004. München: Luchterhand.
- KMK (2005b): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004. München: Luchterhand.
- KMK (2006): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. München: Wolters Kluwer.
- McElvany, N./Becker, M./Lütke, O. (2009): Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 41, S. 121-131.
- Pant, H.A./Böhme, K./Köller, O. (2012): Das Kompetenzkonzept der Bildungsstandards und die Entwicklung von Kompetenzstufenmodellen. In: Stanat, P./Pant, H.A./Böhme, K./Richter, D. (Hrsg.): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Münster u.a.: Waxmann, S. 49-55.
- Redder, A./Schwippert, K./Hasselhorn, M./Forschner, S./Fickermann, D./Ehlich, K. sowie Becker-Mrotzek, M./Krüger-Potratz, M./Rossbach, H.-G./Stanat, P./Weinert, S. unter Mitarbeit von Kulik, M./Worgt, M./Zech, C. (2011): Bilanz und Konzeptualisierung von strukturierter Forschung zu „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“. Hamburg: ZUSE.
- Richter, D./Kuhl, P./Reimers, H./Pant, H.A. (2012): Aspekte der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in der Primarstufe. In: Stanat, P./Pant, H.A./Böhme, K./Richter, D. (Hrsg.): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Münster u.a.: Waxmann, S. 237-250.
- Schneider, W./Baumert, J./Becker-Mrotzek, M./Hasselhorn, M./Kammermeyer, G./Rauschenbach, T./Roßbach, H.-G./Roth, H.-J./Rothweiler, M./Stanat, P. (2012): Bildung durch Sprache und Schrift (BISS) – Expertise für eine Bund-Länder-Initiative zur

- Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung. URL: http://www.bmbf.de/pubRD/BISS_Expertise.pdf; Zugriffsdatum: 08.04.2013.
- Schwippert, K./Wendt, H./Tarelli, I. (2012): Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Bos, W./Tarelli, I./Bremerich-Vos, A./Schwippert, K. (Hrsg.): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster u.a.: Waxmann, S. 191-207.
- Stanat, P./Pant, H.A./Böhme, K./Richter, D. (Hrsg.) (2012): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Münster u.a.: Waxmann.
- Stanat, P./Rauch, D./Segeritz, M. (2010): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, E./Artelt, C./Hartig, J./Jude, N./Köller, O./Prenzel, M./Schneider, W./Stanat, P. (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster u.a.: Waxmann, S. 200-230.
- Stanat, P./Weirich, S./Radmann, S. (2012): Sprach- und Leseförderung. In: Stanat, P./Pant, H.A./Böhme, K./Richter, D. (Hrsg.): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Münster u.a.: Waxmann, S. 251-276.

Katrin Böhme, Dr., geb. 1979, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fach Deutsch (Primarbereich sowie Sekundarstufe I und II), Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), Humboldt-Universität zu Berlin.
E-Mail: katrin.boehme@iqb.hu-berlin.de

Anja Felbrich, Dr., geb. 1974, wissenschaftliche Mitarbeiterin im BMBF-Projekt: BeFo – Bedeutung und Form, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), Humboldt-Universität zu Berlin.
E-Mail: anja.felbrich@iqb.hu-berlin.de

Sebastian Weirich, geb. 1980, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fach Deutsch (Primarbereich), Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), Humboldt-Universität zu Berlin.
E-Mail: sebastian.weirich@iqb.hu-berlin.de

Petra Stanat, Prof. Dr., geb. 1964, Direktorin des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), Humboldt-Universität zu Berlin.
E-Mail: petra.stanat@iqb.hu-berlin.de

Anschrift: Humboldt-Universität zu Berlin, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, Unter den Linden 6, 10099 Berlin