

# Möglichkeit und Grenzen von Bildungsmonitoring

Prof. Dr. Petra Stanat



Vortrag auf der Tagung „Bildungsgerechtigkeit:  
ein erfüllbarer Anspruch?“ der  
Österreichischen Forschungsgemeinschaft  
1.-2. Juni 2015 in Wien

# Möglichkeit und Grenzen von Bildungsmonitoring auf Systemebene

Prof. Dr. Petra Stanat



Vortrag auf der Tagung „Bildungsgerechtigkeit:  
ein erfüllbarer Anspruch?“ der  
Österreichischen Forschungsgemeinschaft  
1.-2. Juni 2015 in Wien



1. Inwieweit können die in Bildungsmonitorings verwendeten Indikatoren Bildungsgerechtigkeit erfassen?
2. Wie werden die Ergebnisse derartiger Studien in der Öffentlichkeit rezipiert?
3. Welchen Beitrag liefern sie zu einer differenzierten Debatte und zu einer adäquaten Realisierung von Bildungsgerechtigkeit?

Es geht...

- nicht um Gleichheit, sondern um Gerechtigkeit,
- um gerechte Zugangschancen, die von den erreichten Leistungen abhängen,
- um die Reduktion von Chancenungleichheit.

(vgl. z.B. Becker, 2011)

## Grundprinzip:

- Vergleich von Gruppen
  - Bestimmung der Zusammenhänge zwischen Merkmalen
  - unter Umständen unter Kontrolle von Drittvariablen
- Indikator für Bildungsungleichheit: statistische Abhängigkeit
- Interpretationsproblem: welcher Grad der statistischen Abhängigkeit ist noch bzw. nicht mehr akzeptabel?

In der Regel untersuchte Zielvariablen:

- erreichte Kompetenzen
- Muster der Bildungsbeteiligung (z.B. Besuch unterschiedlicher Schularten der Sekundarstufe I)
- seltener auch Noten, Abschlüsse

In der Regel untersuchte Gruppierungsvariablen auf der Individualebene (askriptive Hintergrundmerkmale):

- Geschlecht
- sozioökonomischer Hintergrund (z.B. HISEI, EGP-Klassen, ESCS)
- Zuwanderungshintergrund (z.B. Geburtsland Schüler und Eltern, Generationenstatus, zu Hause gesprochene Sprache, spezifisches Herkunftsland)

In der Regel untersuchte Zielvariablen:

- **erreichte Kompetenzen**
- Muster der Bildungsbeteiligung (z.B. verschiedene Schularten der Sekundarstufe I)
- seltener auch Noten, Abschlüsse

In der Regel untersuchte Gruppierungsvariablen auf der Individualebene (askriptive Hintergrundmerkmale):

- Geschlecht
- **sozioökonomischer Hintergrund**
- **Zuwanderungshintergrund**

In der Regel untersuchte Zielvariablen:

- **erreichte Kompetenzen**
- Muster der Bildungsbeteiligung (z.B. verschiedene Schularten der Sekundarstufe I) → **inzwischen in Deutschland problematisch**
- seltener auch Noten, Abschlüsse

In der Regel untersuchte Gruppierungsvariablen auf der Individualebene (askriptive Hintergrundmerkmale):

- Geschlecht
- **sozioökonomischer Hintergrund**
- **Zuwanderungshintergrund**



# Relative Chance des Sekundarschulbesuchs in Abhängigkeit vom Zuwanderungshintergrund: PISA 2000

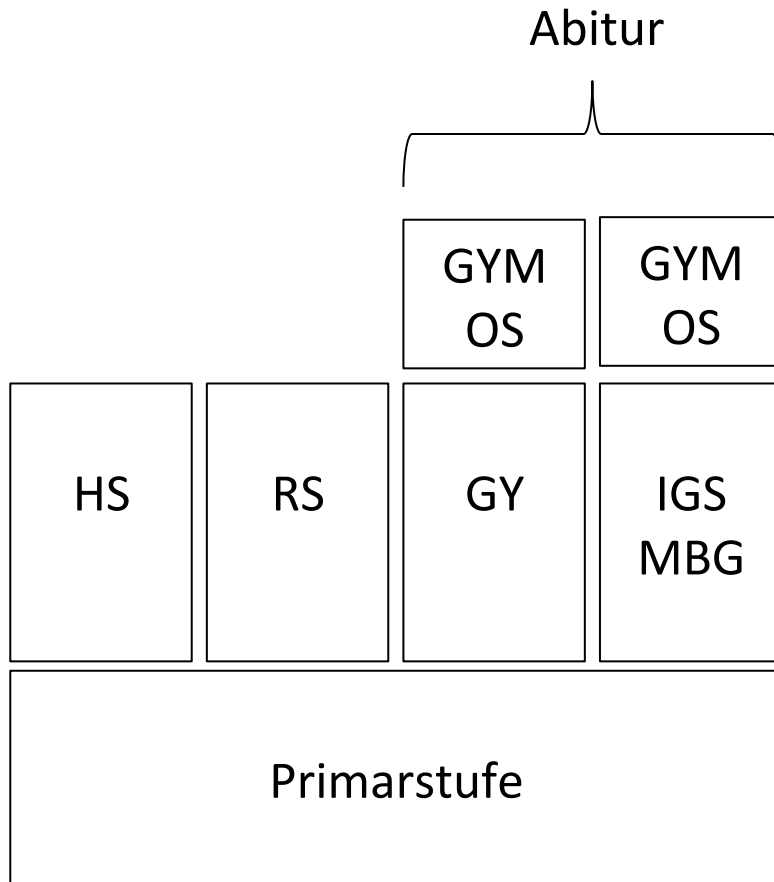


Migrationsstatus der Familie	Bildungsgang (Referenz: Hauptschule)											
	Realschule Modell <sup>1</sup>				Gymnasium Modell <sup>1</sup>				Integrierte Gesamtschule Modell <sup>1</sup>			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV
Beide Eltern in Deutschland geboren	2,64	2,19	ns	ns	4,42	2,69	ns	ns	1,92	1,71	ns	ns
Ein Elternteil in Deutschland geboren	1,46	ns	ns	ns	3,46	2,10	ns	ns	1,86	1,76	ns	ns
Kein Elternteil in Deutschland geboren	Referenzklasse ( <i>odds</i> = 1)											

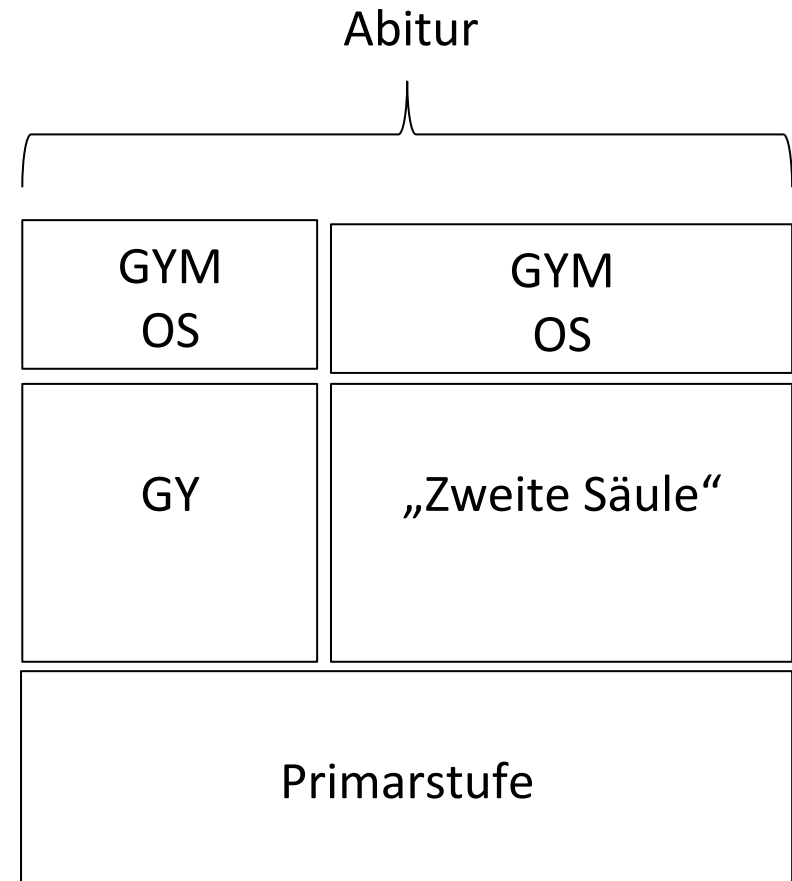
<sup>1</sup> Modell I: Ohne Kontrolle von Kovariaten; Modell II: Kontrolle von Sozialschichtzugehörigkeit; Modell III: Kontrolle von Lesekompetenz; Modell IV: Kontrolle von Sozialschichtzugehörigkeit und Lesekompetenz.

Baumert & Schümer, 2001

## Schulsystem bisher



## Tendenzielle Entwicklung




## Ländervergleichsstudien des IQB:



**IQB:**  
Olaf Köller  
Michel Knigge  
Bernd Tesch  
(Hrsg.)

**Sprachliche Kompetenzen  
im Ländervergleich**

WAXMANN



**IQB:**  
Petra Stanat  
Hans Anand Pant  
Katrín Böhme  
Dirk Richter  
(Hrsg.)

**Kompetenzen von Schülerinnen  
und Schülern am Ende der vierten  
Jahrgangsstufe in den Fächern  
Deutsch und Mathematik**

Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011

WAXMANN



**IQB:**  
Hans Anand Pant  
Petra Stanat  
Ulrich Schroeders  
Alexander Roppelt  
Thilo Siegle  
Claudia Pöhlmann  
(Hrsg.)

**IQB-Ländervergleich 2012**

Mathematische und naturwissenschaftliche  
Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I

WAXMANN

- Kompetenzen in Mathematik, Biologie, Chemie, Physik
- Bildungsstandards der KMK als Grundlage der Testentwicklung
- auf Länder- und Bundesebene repräsentative Stichproben
- Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe als Testpopulation
- insgesamt 44 584 Schülerinnen und Schüler aus 1326 Schulen
  
- Metrik: Mittelwert = 500 Punkte; SD = 100 Punkte
- Lernzuwachs über ein Schuljahr am Ende der Sekundarstufe I: ca. 25-30 Punkte

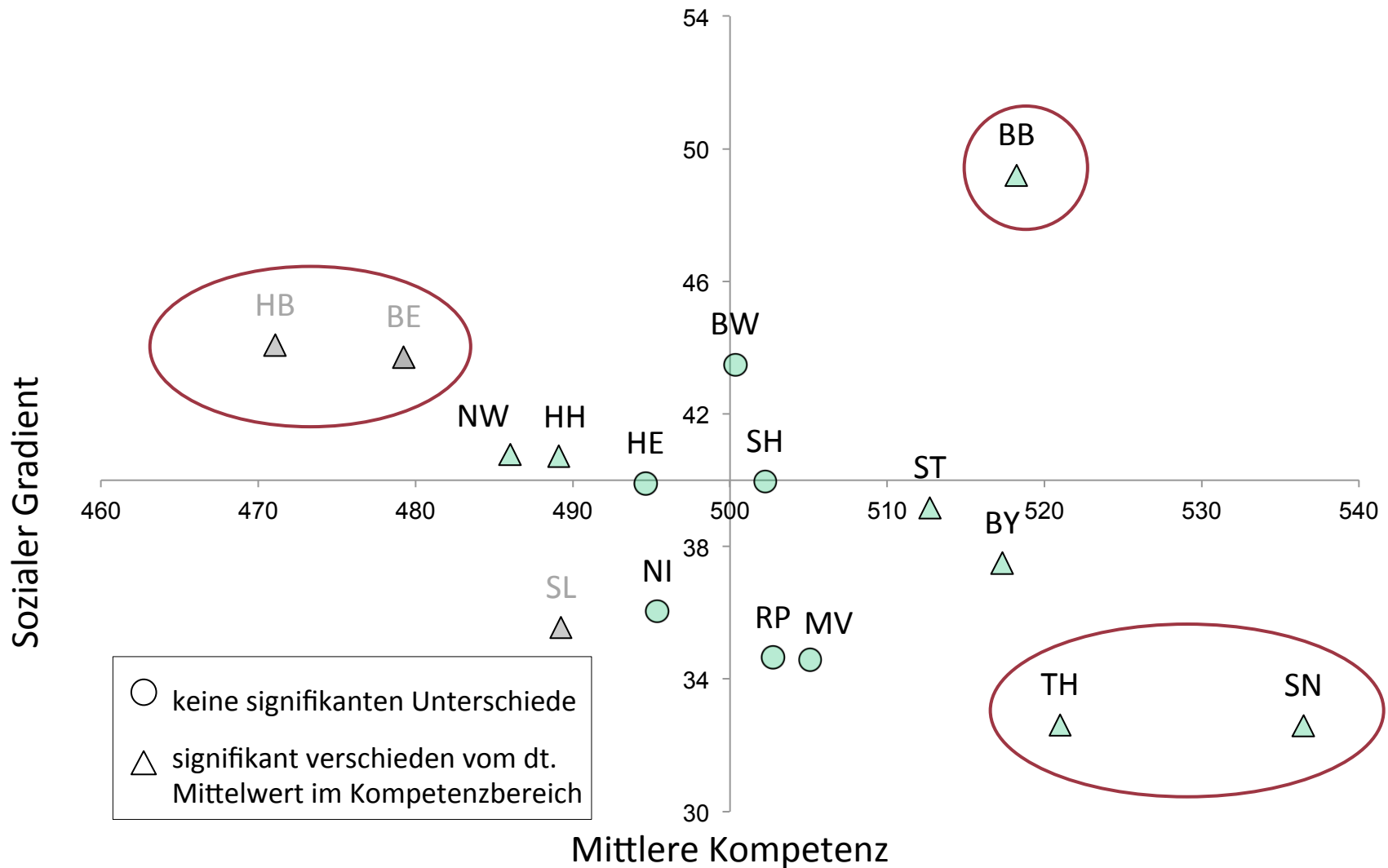
# Soziale Gradienten (HISEI) im IQB-Ländervergleich 2012 für die Kompetenzen im Fach Mathematik

Land	Steigung des sozialen Gradienten		Varianz-aufklärung
	Achsenabschnitt	$b$	$R^2$
Brandenburg	516	49	24.8
Baden-Württemberg	499	43	19.8
Nordrhein-Westfalen	489	41	16.7
Hamburg	486	41	20.6
Schleswig-Holstein	502	40	17.7
Hessen	493	40	19.4
Deutschland	500	40	16.8
Sachsen-Anhalt	499	39	16.2
Bayern	516	37	14.5
Niedersachsen	495	36	17.1
Rheinland-Pfalz	503	35	13.3
Mecklenburg-Vorpommern	500	35	14.0
Thüringen	521	33	12.7
Sachsen	537	33	12.2
Berlin <sup>1</sup>	471	44	22.2
Bremen <sup>1</sup>	476	44	19.2
Saarland <sup>1</sup>	490	36	15.0

**Sozialer Gradient keines Landes weicht sign. vom Gradienten für Deutschland insgesamt ab.**

<sup>1</sup> Die Ergebnisse stehen aufgrund eines erheblichen Anteils fehlender Daten unter Vorbehalt.

# Zusammenhang zwischen sozialen Gradienten (HISEI) und mittleren Kompetenzen in Mathematik auf Länderebene



*Anmerkung.* Die Ergebnisse für die Länder mit grau ausgefüllten Markierungen stehen aufgrund eines erheblichen Anteils fehlender Daten unter Vorbehalt.

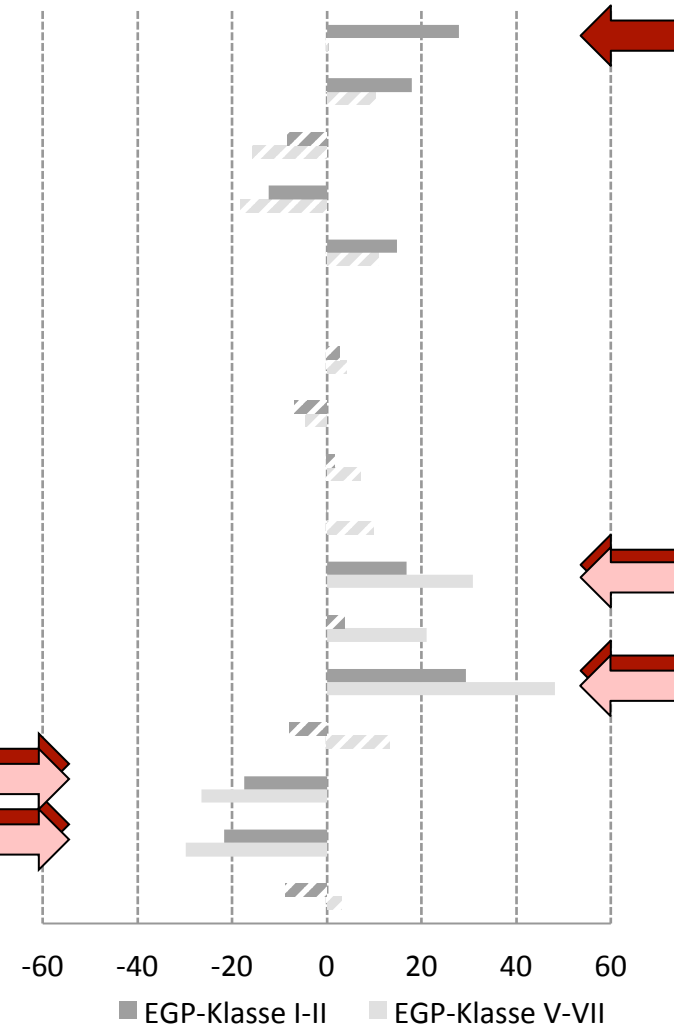
# Gruppierung des sozialen Hintergrunds der Eltern: EGP-Klassen

Dienst- klasse	Bezeichnung und Beispiele
I	<b>Obere Dienstklasse:</b> Angehörigen von freien akademischen Berufen, führende Angestellte und höhere Beamte, selbstständige Unternehmer mit mehr als 10 Mitarbeitern und alle Hochschul- und Gymnasiallehrer.
II	<b>Untere Dienstklasse:</b> Angehörige von Semiprofessionen, Angehörige des mittleren Managements, Beamte im mittleren und gehobenen Dienst und technische Angestellte mit nicht-manueller Tätigkeit.
III	<b>Routinedienstleistungen in Handel und Verwaltung:</b> klassische Büro- und Verwaltungsberufe mit Routinetätigkeiten, Berufe mit niedrig qualifizierten, nicht-manuellen Tätigkeiten wie zum Beispiel Verkaufs- und Servicetätigkeiten.
IV	<b>Selbstständige :</b> alle Selbstständigen aus manuellen Berufen mit und ohne Mitarbeiter. Freiberufler werden dieser Klasse zugeordnet, wenn sie keinen hoch qualifizierten Beruf ausüben.
V, VI	<b>Facharbeiter und Arbeiter mit Leitungsfunktion sowie Angestellte in manuellen Berufen:</b> Vorarbeiter, Meister, Techniker, die in manuelle Arbeitsprozesse eingebunden sind, sowie Aufsichtskräfte im manuellen Bereich und unabhängig Beschäftigte mit manueller Tätigkeit.
VII	<b>Un- und angelernte Arbeiter sowie Landarbeiter:</b> alle un- und angelernten Berufe aus dem manuellen Bereich, einige Dienstleistungstätigkeiten mit weitgehend manuellem Charakter und geringem Anforderungsniveau, ferner alle Arbeiter, gelernt oder ungelernt, in der Land-, Forst- und Fischwirtschaft sowie der Jagd.

<sup>1</sup>Die Abkürzung besteht aus den ersten Buchstaben der Nachnamen der Urheber des Index, Erikson, Goldthorpe und Portocarero.

# Abweichungen der EGP-Extremgruppen je Land vom deutschen Gesamtwert im Fach Mathematik

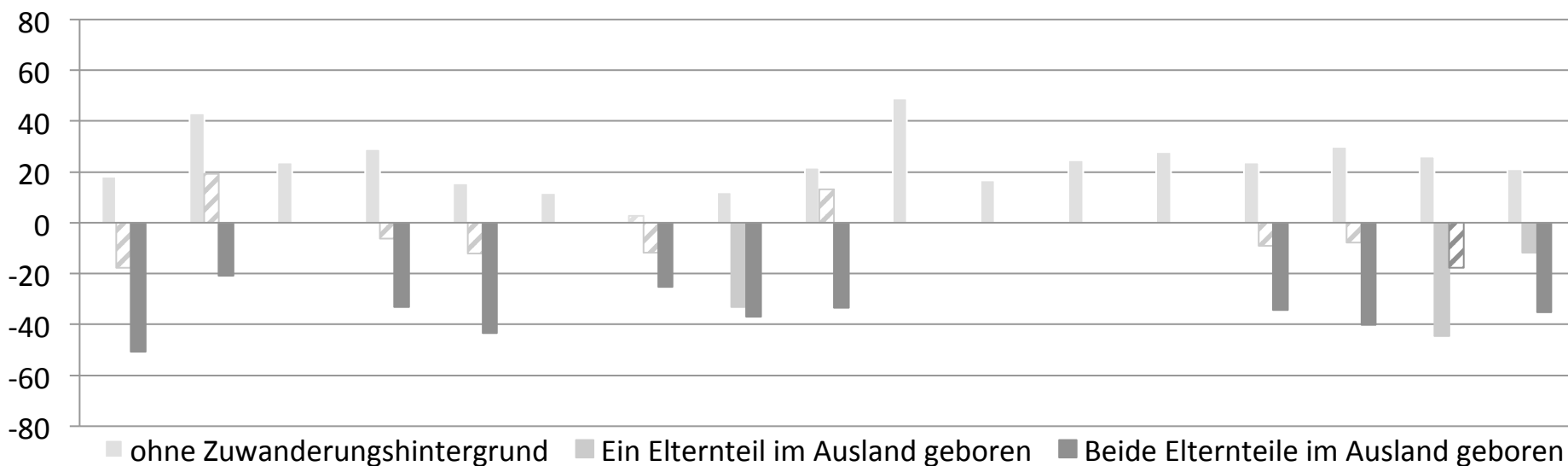
Land	EGP-KI. I-II	EGP-KI. V-VII	Differenz
	<i>M</i>	<i>M</i>	$\Delta M$
Brandenburg	553	443	<b>110</b>
Sachsen-Anhalt	543	453	90
Hamburg	517	427	90
Nordrhein-Westfalen	513	424	89
Bayern	540	454	86
Deutschland	525	443	82
Baden-Württemberg	528	447	81
Hessen	518	438	80
Schleswig-Holstein	527	450	77
Rheinland-Pfalz	525	453	72
Thüringen	542	474	68
Mecklenburg-Vorpommern	529	464	65
Sachsen	555	491	<b>64</b>
Niedersachsen	517	456	<b>61</b>
Berlin <sup>1</sup>	508	416	91
Bremen <sup>1</sup>	503	413	91
Saarland <sup>1</sup>	517	446	71



<sup>1</sup> Die Ergebnisse stehen aufgrund eines erheblichen Anteils fehlender Daten unter Vorbehalt.



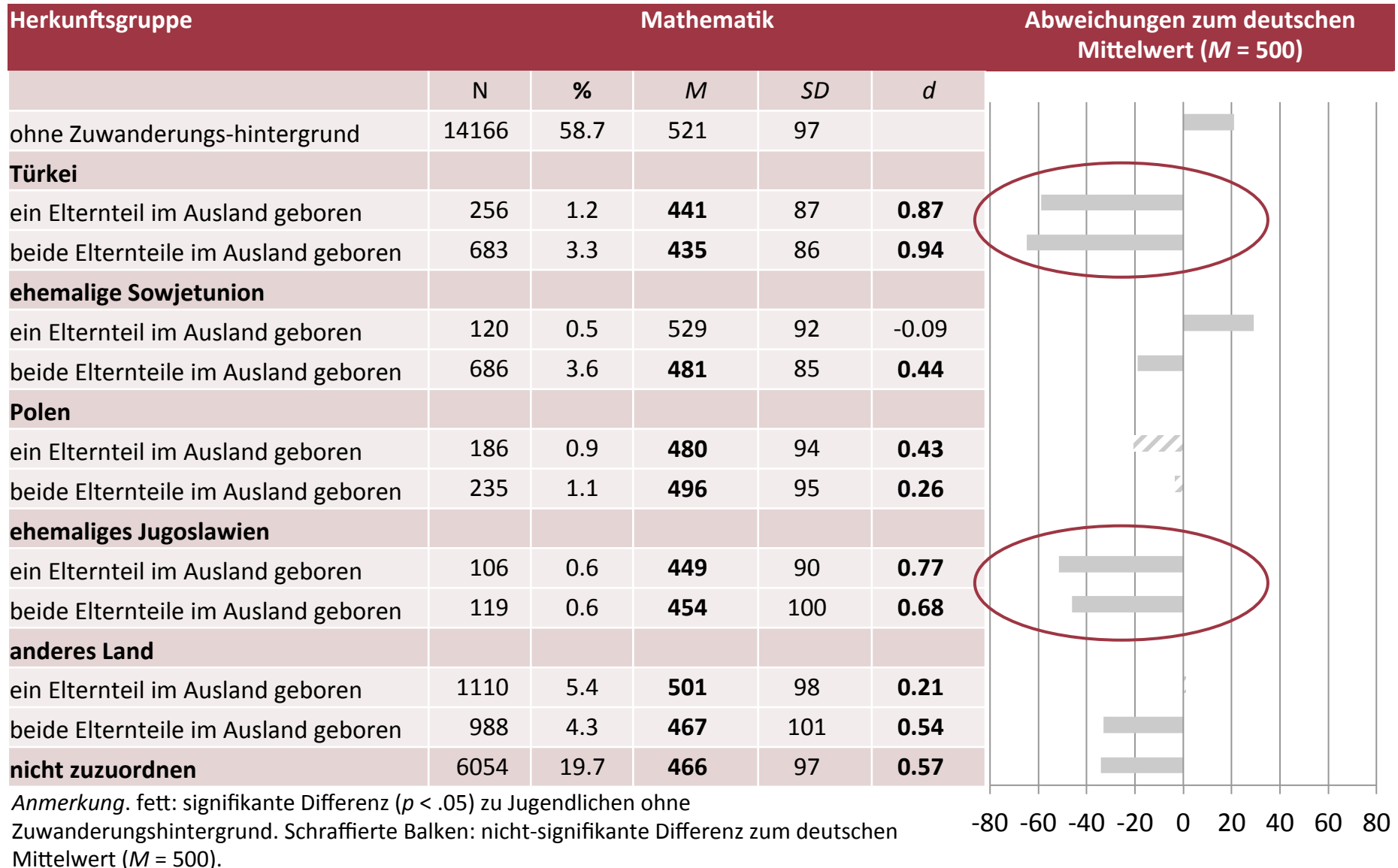
# Kompetenzunterschiede zum Gesamtmittelwert in Mathematik nach Zuwanderungshintergrund und Land



	BW	BY	BB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SN	ST	SH	TH	BE <sup>1</sup>	HB <sup>1</sup>	SL <sup>1</sup>	D
<b>ohne</b>	518	543	524	529	516	512	503	512	521	549	517	525	528	524	530	526	521
<b>1</b>	<b>482</b>	<b>519</b>	--	<b>494</b>	<b>488</b>	--	488	<b>467</b>	513	--	--	--	--	<b>491</b>	<b>492</b>	<b>455</b>	<b>488</b>
<b>2</b>	<b>449</b>	<b>479</b>	--	<b>467</b>	<b>457</b>	--	<b>475</b>	<b>463</b>	<b>467</b>	--	--	--	--	<b>466</b>	<b>460</b>	<b>482</b>	<b>465</b>

<sup>1</sup> Die Ergebnisse stehen aufgrund eines erheblichen Anteils fehlender Daten unter Vorbehalt.  
 0: Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund (beide Elternteile sind in Deutschland geboren)  
 1: Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil  
 2: Jugendliche mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen

# Kompetenzunterschiede zum Gesamtmittelwert in Mathematik nach Herkunftsland



# Regressionsmodelle zur Schätzung zuwanderungsbezogener Disparitäten in Mathematik

		Modell I	Modell II	Modell III
		<i>b</i>	<i>b</i>	<i>b</i>
	ohne Zuwanderungshintergrund	<b>535</b>	<b>530</b>	<b>531</b>
<b>Türkei</b>	ein Elternteil im Ausland geboren	<b>-84</b>	<b>-60</b>	<b>-49</b>
	beide Elternteile im Ausland geboren	<b>-92</b>	<b>-53</b>	<b>-37</b>
<b>ehemalige Sowjetunion</b>	ein Elternteil im Ausland geboren	2	-1	6
	beide Elternteile im Ausland geboren	<b>-51</b>	<b>-33</b>	<b>-19</b>
<b>Polen</b>	ein Elternteil im Ausland geboren	<b>-45</b>	<b>-40</b>	<b>-34</b>
	beide Elternteile im Ausland geboren	<b>-32</b>	-18	-5
<b>ehemaliges Jugoslawien</b>	ein Elternteil im Ausland geboren	<b>-89</b>	<b>-73</b>	<b>-65</b>
	beide Elternteile im Ausland geboren	<b>-69</b>	<b>-43</b>	-26
<b>anderes Land</b>	ein Elternteil im Ausland geboren	<b>-22</b>	<b>-24</b>	<b>-18</b>
	beide Elternteile im Ausland geboren	<b>-61</b>	<b>-39</b>	<b>-24</b>
<b>nicht zuzuordnen</b>		<b>-56</b>	<b>-39</b>	<b>-33</b>
<b>sozialer Hintergrund</b>	HISEI		<b>28</b>	<b>27</b>
	Bildungsniveau der Eltern		<b>14</b>	<b>13</b>
<b>Familiensprache</b>	manchmal Deutsch			<b>-26</b>
	nie Deutsch			<b>-14</b>
<b>R</b>		.08	.22	.22



1. Inwieweit können die in Bildungsmonitorings verwendeten Indikatoren Bildungsgerechtigkeit erfassen?
2. Wie werden die Ergebnisse derartiger Studien in der Öffentlichkeit rezipiert?
3. Welchen Beitrag liefern sie zu einer differenzierten Debatte und zu einer adäquaten Realisierung von Bildungsgerechtigkeit?

## DIE WELT

### Chancen für deutsche Schüler ungleich verteilt



**SPIEGEL ONLINE SCHULSPIEGEL**

**Chancengleichheit in Deutschland: Studie entlarvt V**  
**Bildungssystems**

Von Armin Himmelrath



→ Rezeption relativ pauschal:  
„Das System ist ungerecht.“

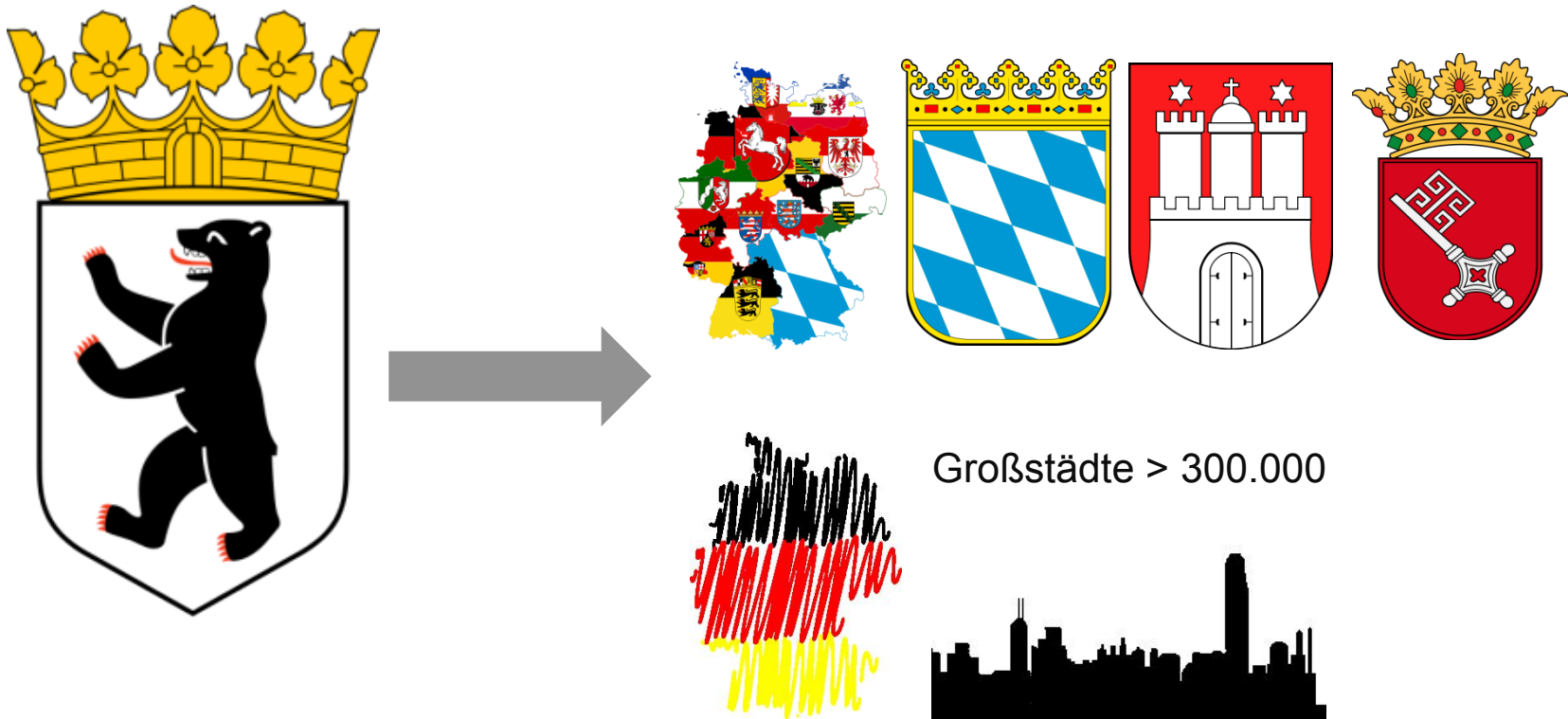
BertelsmannStiftung



CHANCENSPIEGEL

Bildungschancen stark abhängig von sozialer Herkunft und Wohnort

## 1. Sozialer Vergleich: wo sind die Disparitäten größer / kleiner?



# Merkmale des familiären Hintergrunds der 9. Jahrgangsstufe nach Zuwanderungsstatus

	sozioökonomisch Bildungsniveau		Sprachgebrauch in der Familie		
	er Status	der Eltern	immer Deutsch	manchmal Deutsch	nie Deutsch
	M	M	gültige %	gültige %	gültige %
<b>Baden-Württemberg</b>					
ohne Zuwanderungshintergrund	55.1	14.6	95.0	4.1	0.9
ein Elternteil im Ausland geb.	<b>50.7</b>	14.5	<b>74.0</b>	<b>24.5</b>	1.5
beide Elternteile im Ausland geb.	<b>37.6</b>	<b>12.8</b>	<b>36.7</b>	<b>57.5</b>	<b>5.8</b>
<b>Bayern</b>					
ohne Zuwanderungshintergrund	54.1	14.5	96.7	2.1	1.2
ein Elternteil im Ausland geb.	52.4	14.7	<b>67.3</b>	<b>32.3</b>	0.5
beide Elternteile im Ausland geb.	<b>41.1</b>	<b>13.1</b>	<b>36.0</b>	<b>55.7</b>	<b>8.3</b>
<b>Brandenburg</b>					
ohne Zuwanderungshintergrund	51.3	14.4	98.1	1.7	0.2
ein Elternteil im Ausland geb.	--	--	--	--	--
beide Elternteile im Ausland geb.	--	--	--	--	--
<b>Hamburg</b>					
ohne Zuwanderungshintergrund	59.4	15.0	97.7	2.3	0.0
ein Elternteil im Ausland geb.	<b>56.0</b>	<b>14.9</b>	<b>71.2</b>	<b>28.1</b>	0.7
beide Elternteile im Ausland geb.	<b>42.4</b>	<b>12.9</b>	<b>30.2</b>	<b>65.2</b>	<b>4.6</b>
<b>Hessen</b>					
ohne Zuwanderungshintergrund	55.1	14.7	96.7	2.6	0.7



1. Sozialer Vergleich
2. Individueller Vergleich: konnten die Disparitäten im jeweiligen Land über die Zeit reduziert werden?



LV 2012

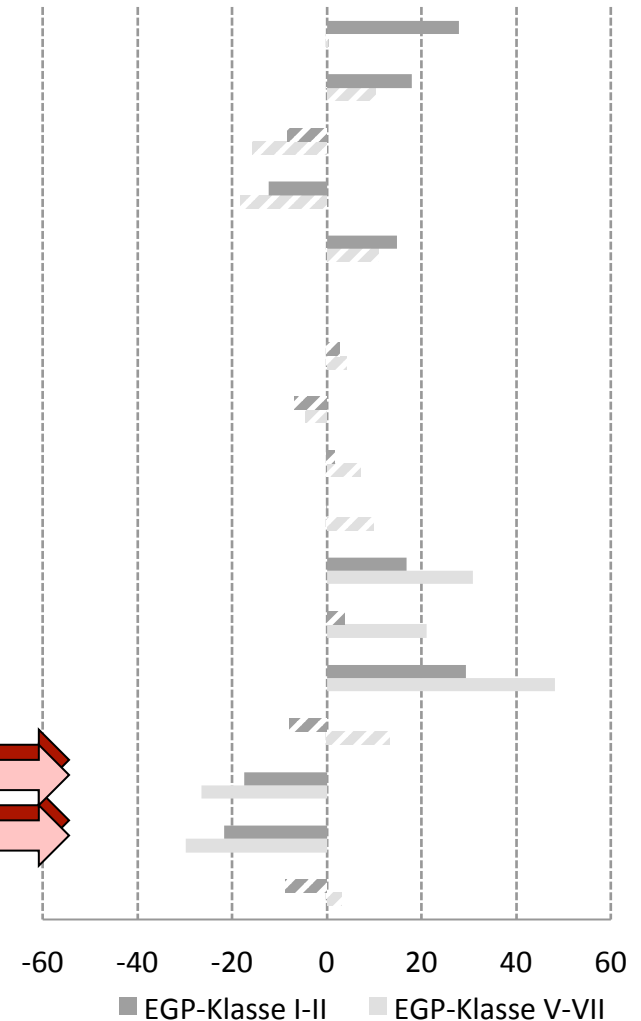


LV 2018



# Abweichungen der EGP-Extremgruppen je Land vom deutschen Gesamtwert im Fach Mathematik

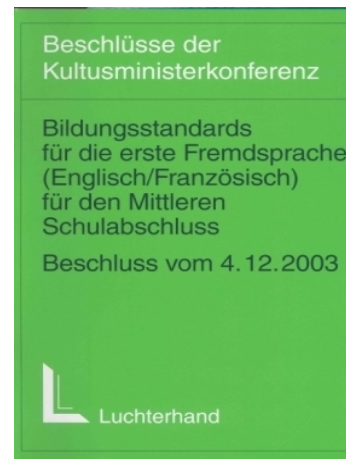
Land	EGP-KI. I-II	EGP-KI. V-VII	Differenz
	<i>M</i>	<i>M</i>	$\Delta M$
Brandenburg	553	443	<b>110</b>
Sachsen-Anhalt	543	453	90
Hamburg	517	427	90
Nordrhein-Westfalen	513	424	89
Bayern	540	454	86
Deutschland	525	443	82
Baden-Württemberg	528	447	81
Hessen	518	438	80
Schleswig-Holstein	527	450	77
Rheinland-Pfalz	525	453	72
Thüringen	542	474	68
Mecklenburg-Vorpommern	529	464	65
Sachsen	555	491	64
Niedersachsen	517	456	<b>61</b>
Berlin <sup>1</sup>	508	416	91
Bremen <sup>1</sup>	503	413	91
Saarland <sup>1</sup>	517	446	71



<sup>1</sup> Die Ergebnisse stehen aufgrund eines erheblichen Anteils fehlender Daten unter Vorbehalt.

# Mögliche Bewertungsmaßstäbe


1. Sozialer Vergleich
2. Individueller Vergleich
3. Kriterieller Vergleich: inwieweit wurden die Mindest- und Regelstandards erreicht?

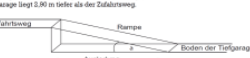



- Kompetenzstufe I = unter Mindeststandard
- Kompetenzstufe II = Mindeststandard
- Kompetenzstufe III = Regelstandard
- Kompetenzstufe IV = Regelstandard plus
- Kompetenzstufe V = Optimalstandard

**Kompetenzstufe**

**V** (650) **883**  
 Station 2:  
 Ein Fußballstadion hat 14 000 Plätze, davon sind 9 300 Sitzplätze und 9 300 Stehplätze. Ein Sitzplatz kostet 14,00 € und ein Stehplatz 8,00 €. Welche Belegungen des Stadions ergeben eine Erlaubnis von 10 000,- €? In der maximalen Möglichkeiten. Gib zwei davon konkret an. Schreibe auf, wie du zu diesem Ergebnis gekommen bist.

**IV** (570) **618**  
 Aufgabenfrage:  
 Der Tacho des Autos von Herrn Müller besagt immer maximal 80 km/h. An der Tankanzeige erkennt man den aktuellen Füllstand.  
  
 Die nächste Tankfülle ist 80 km entfernt. Kann Herr Müller bei einem durchschnittlichen Benzinverbrauch von 2,2 Liter pro 100 km noch bis zu dieser Tankfülle fahren? Begründe deine Antwort.

**III** (490) **611**  
 Aufgabenfrage 1:  
 Die Rampe in einer Tiefgarage hat eine Ausladung (siehe Bild) von 10 m. Der Boden der Tiefgarage liegt 1,80 m tiefer als der Zufahrtsweg.  
  
 Welche Länge hat die Rampe?  
 Kreuze die Zahl an, die deiner Berechnung am nächsten kommt.  
 18,10 m  18,20 m  18,30 m  17,90 m

**II** (410) **486**  
 Aufgabenfrage:  
 Eine Tankstelle informiert mit dem Aufkleber:  
  
 „Je Euro 13 Cent Diesel“ über die Dieselbe-  
 lehrung heute. Berechnen Sie, wie viel es kostet, wenn Sie  
 30 Liter Diesel tanken.  
 Wie viel erhöht der Steuer bei der dazugehörigen  
 Tankfüllung an Diesel?  
 18,90 €  24,87 €  24,21 €  31,- €  29,48 €

**I** (398) **398**  
 Bitte und Danke:  
 Bei einem Dreieck kann man über die Größe, die mittleren Höhe und Distanz vergleicht, die Entfernung des Gewichtes bestimmen. Bei einem Dreieckswinkel liegen zwischen Höhe und Distanz 6 Sekunden.  
 Wie weit ist das Gewicht entfernt, wenn der Schall pro Sekunde ca. 0,3 km zurücklegt?  
 Kreuze die richtige Lösung an.  
 1,8 km  0,3 km  18 km  30 km

Aus: Pflanzgeräten sind die Aufgaben im revidierten Layout dargestellt. Quelle: Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, 2006, S. 24

1. Sozialer Vergleich
2. Individueller Vergleich
3. Kriterieller Vergleich
4. Kombiniertes individueller und kriterieller Vergleich: Inwieweit konnten die Mindest- und Regelstandards über die Zeit besser erreicht werden?



LV 2012



- Kompetenzstufe I = unter Mindeststandard
- Kompetenzstufe II = Mindeststandard
- Kompetenzstufe III = Regelstandard
- Kompetenzstufe IV = Regelstandard plus
- Kompetenzstufe V = Optimalstandard



LV 2018

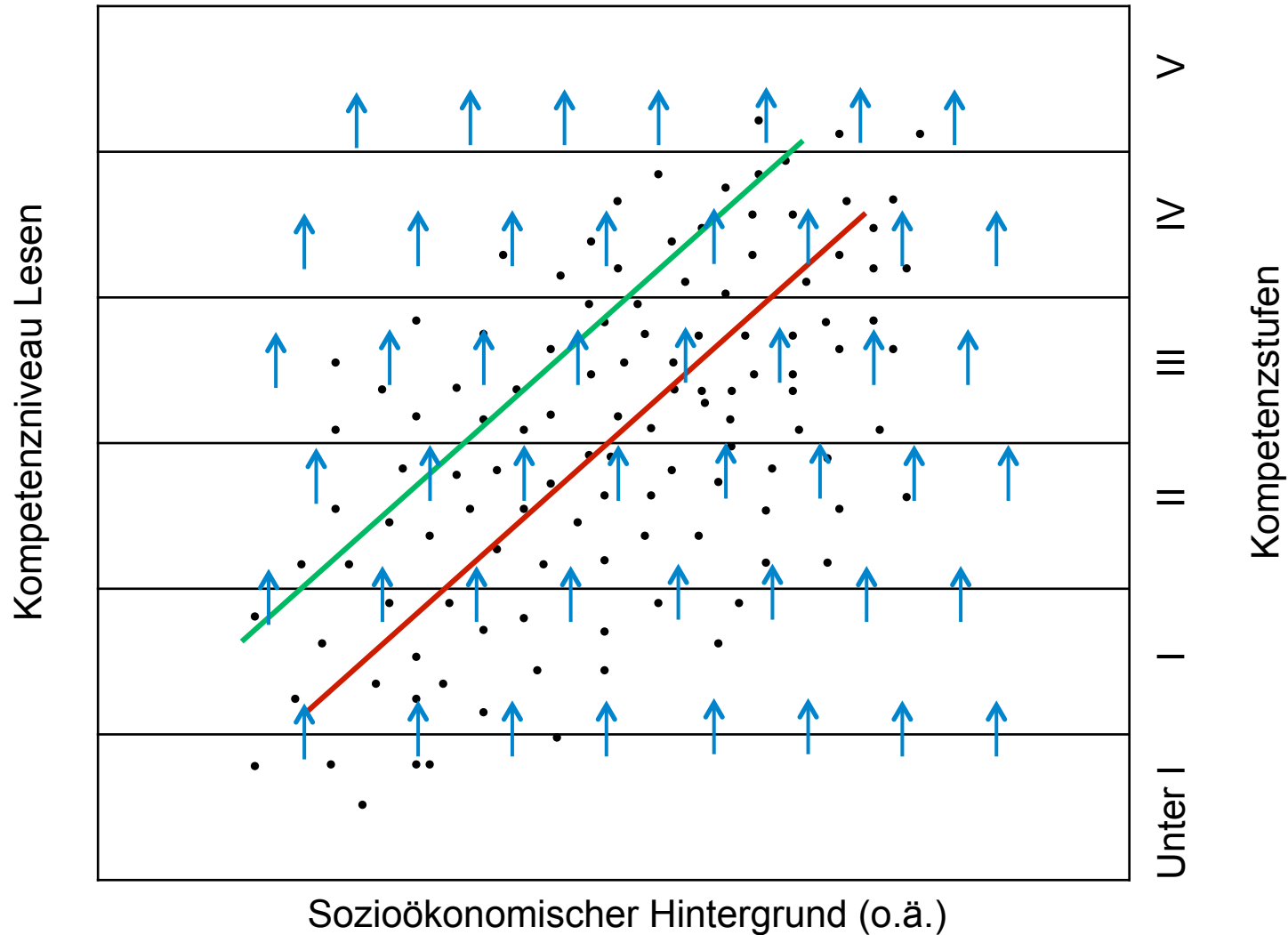


1. Inwieweit können die in Bildungsmonitorings verwendeten Indikatoren Bildungsgerechtigkeit erfassen?
2. Wie werden die Ergebnisse derartiger Studien in der Öffentlichkeit rezipiert?
3. Welchen Beitrag liefern sie zu einer differenzierten Debatte und zu einer adäquaten Realisierung von Bildungsgerechtigkeit?

- In Deutschland: PISA 2000 als heilsamer Schock, da Fragen der Bildungsgerechtigkeit verstärkt in den Blick genommen wurden.
- Diskussion aber immer noch recht diffus, insbesondere mit Bezug auf die Frage, welche Konsequenzen zu ziehen sind.
- Es wurden in den Bundesländern verschiedene Reformen umgesetzt, die unterschiedliche Zielrichtungen hatten.
- Besonders vielversprechend in Bezug auf die Verringerung von Disparitäten sind Maßnahmen, die auf Sicherung von (kriterial definierten) Mindeststandards abzielen.
- Die Umsetzung und die Wirkungen dieser Maßnahmen wurden jedoch kaum evaluiert.

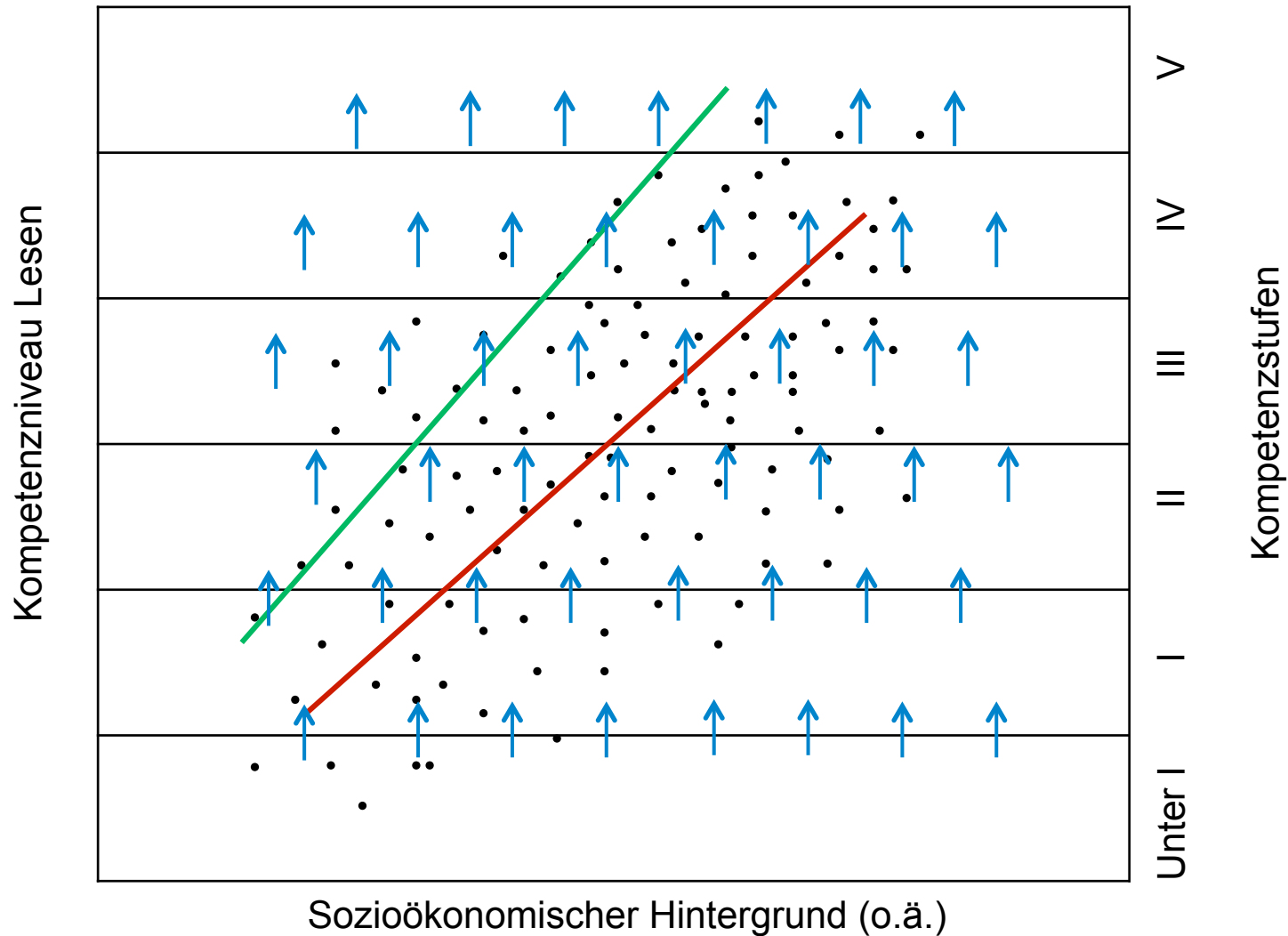
# Ansatzpunkte für Interventionen: “Raising and leveling the bar” (Willms, 2006)

## Universelle Interventionen



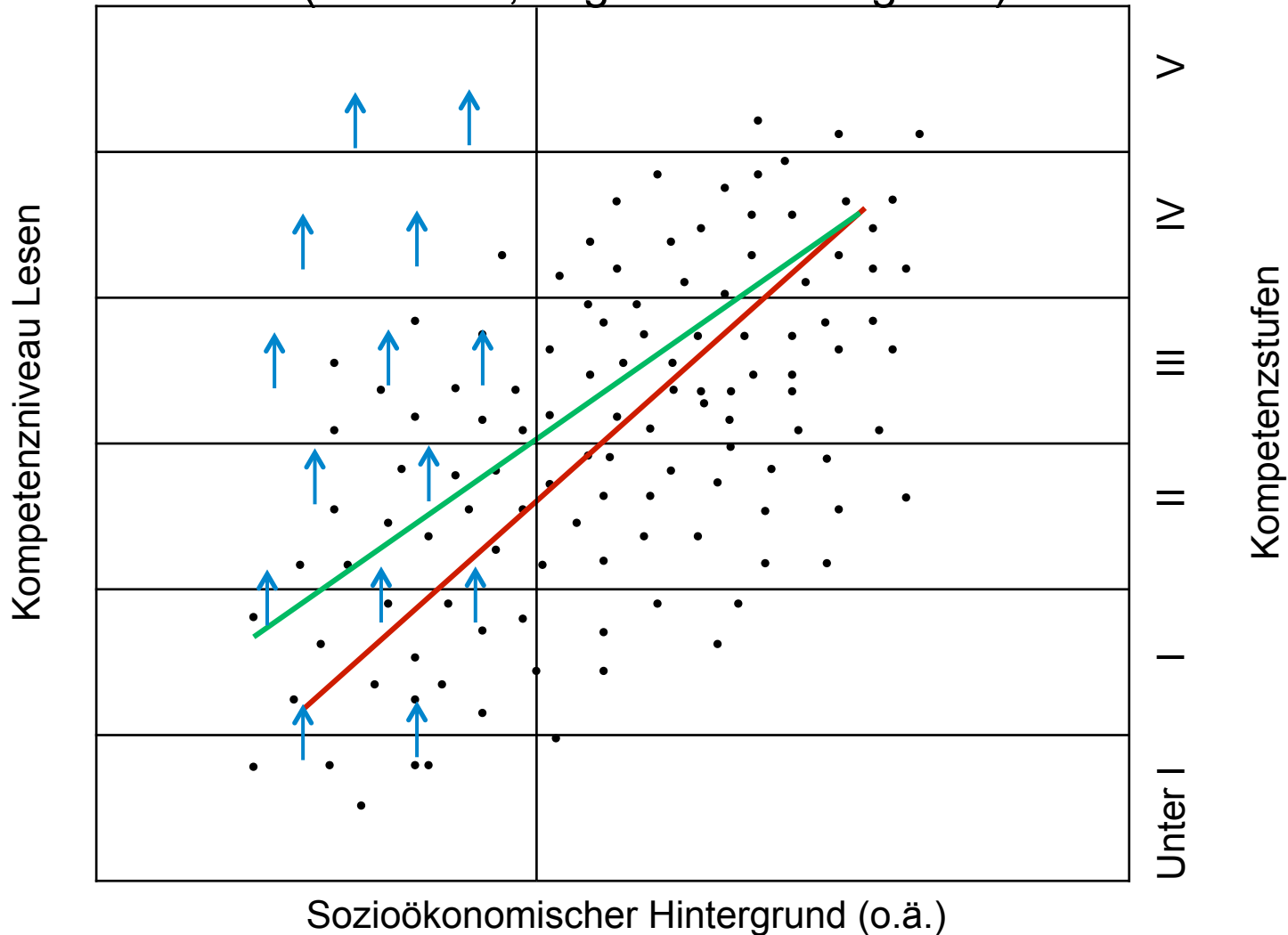
# Ansatzpunkte für Interventionen: "Raising and leveling the bar" (Willms, 2006)

## Universelle Interventionen



# Ansatzpunkte für Interventionen: “Raising and leveling the bar” (Willms, 2006)

## Gruppenbezogene Interventionen (z.B. SES, Migrationshintergrund)





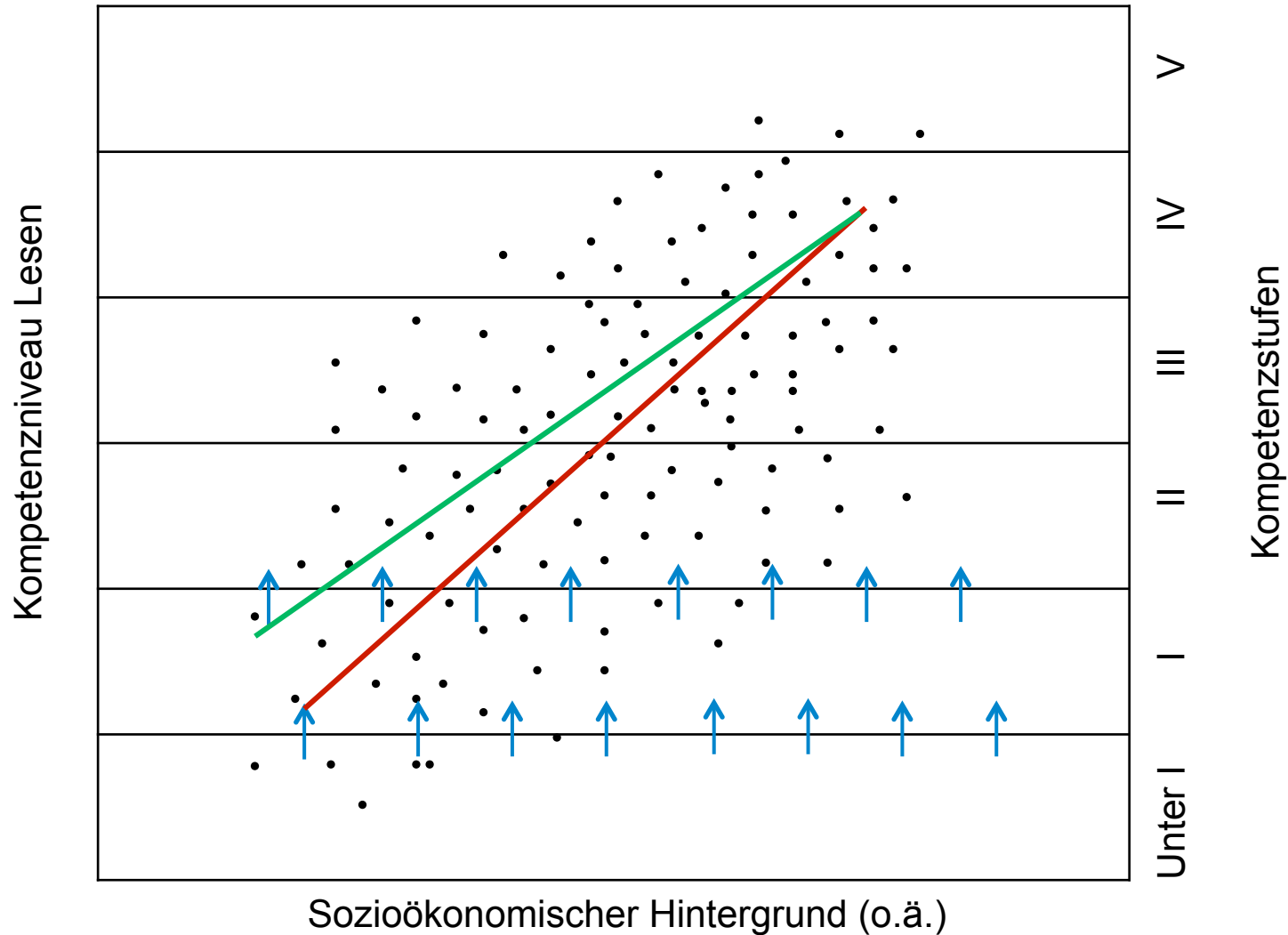
# Vorhersage des Erhalts zusätzlicher Sprach- oder Leseförderung: IQB-Ländervergleich 2011



	Modell 1a		Modell 1b		Modell 2		Modell 3		Modell 4	
	<i>Odds</i>		<i>Odds</i>		<i>Odds</i>		<i>Odds</i>		<i>Odds</i>	
	<i>b</i>	<i>Ratio</i>	<i>b</i>	<i>Ratio</i>	<i>b</i>	<i>Ratio</i>	<i>b</i>	<i>Ratio</i>	<i>b</i>	<i>Ratio</i>
Intercept	<b>-2.65</b>	0.07	<b>-2.00</b>	0.14	<b>-2.13</b>	0.12	<b>-2.37</b>	0.09	<b>-2.49</b>	0.08
Kompetenzstufengruppe (Referenz: KS III oder höher)										
Kompetenzstufe I	<b>2.07</b>	7.93								
Kompetenzstufe II	<b>1.56</b>	4.75								
Erreichte Kompetenzen										
Lesen			<b>-0.64</b>	0.53	<b>-0.61</b>	0.54	<b>-0.64</b>	0.53	<b>-0.63</b>	0.53
Zuhören			<b>-0.37</b>	0.69	<b>-0.40</b>	0.67	<b>-0.26</b>	0.77	<b>-0.27</b>	0.76
Geschlecht (Referenz: Mädchen)					<b>0.24</b>	1.28	<b>0.25</b>	1.28	<b>0.28</b>	1.32
Zuwanderungshintergrund (Referenz: kein ZH)										
erste Generation							<b>1.02</b>	2.77	<b>0.70</b>	2.01
zweite Generation							<b>0.76</b>	2.15	<b>0.66</b>	1.94
ein Elternteil im Ausland geboren							<b>0.52</b>	1.68	<b>0.43</b>	1.54
sozioökonomischer Hintergrund (Referenz: EGP I-II)										
EGP III-IV									0.06	1.06
EGP V-VII									<b>0.33</b>	1.39
<i>R</i> <sup>2</sup>		.12		.12		.12		.13		.12

Anmerkungen. KS = Kompetenzstufe; EGP = Abkürzung für Erikson, Goldthorpe und Portocarero; *b* = unstandardisierter Regressionskoeffizient; *SE* = Standardfehler. **fett**: signifikante Regressionskoeffizienten ( $p < .05$ ).

## Leistungsbezogene Interventionen



# Vorläufiges Fazit / Thesen

- Es existieren verschiedene Indikatoren für Bildungsgerechtigkeit, die im Bildungsmonitoring zur Anwendung kommen.
- Für die Rechenschaftslegung auf Systemebene ist dies auch wichtig, allerdings sollten als Bewertungsmaßstäbe vor allem die kriteriale und individuelle Bezugsnormen angelegt werden.
- Die Bedeutung der zuwanderungsbezogenen Gruppierungsvariablen ist zwar uneindeutig, die Einbeziehung von Indikatoren für die Integration von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund ist aber erforderlich.
- Wünschenswert wäre die Ergänzung eines Indikators für geringe Deutschkompetenz beim Schuleintritt (siehe „LEP“ in USA).
- Für die Gestaltung kompensatorischer Förderung (Sicherung von Mindeststandards) dürfte die Orientierung an leistungsbezogenen Merkmalen sinnvoller sein als an askriptiven Merkmalen.
- Dies erfordert eine differenzierte Individualdiagnostik, die formativ angelegt ist.
- Maßnahmen, die auf eine Reduktion von Ungleichheit abzielen, sollten systematisch evaluiert werden.



Institut zur Qualitätsentwicklung  
im Bildungswesen

[www.iqb.hu-berlin.de](http://www.iqb.hu-berlin.de)

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

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!



## Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2012:

- „Wenn HISEI um eine SD ansteigt, nimmt der Kompetenzscore in Mathematik um 33 bis 49 Kompetenzpunkte ab.“
- „Zwischen 12% und 25% der Varianz der Kompetenzscore wird durch den HISEI erklärt.“
- „In keinem Bundesland ist die Kompetenzscore in Mathematik insgesamt ausgeprägter als in Deutschland.“
- „Konkret zeigen die Ergebnisse, dass die Kompetenzscore von ‚Arbeiterkindern‘ und ‚Akademikerkindern‘ unterscheiden sich um ca. 2 und 4 Schuljahren Lernzeit.“
- „Zuwanderungsbezogene Disparitäten entsprechen knapp 2 Schuljahren Lernzeit und sind für Jugendliche türkischer Herkunft besonders ausgeprägt.“
- Nach Kontrolle des sozioökonomischen Hintergrunds verschwinden zugewanderungsbezogene Disparitäten zum Teil vollständig.

**Interpretation unklar: Welche Ergebnisse sind als problematisch zu bewerten?**

# Merkmale des familiären Hintergrunds der 9. Jahrgangsstufe nach Zuwanderungsstatus

	sozioökonomischer	Bildungsniveau	Sprachgebrauch in der Familie		
	Status	der Eltern	immer Deutsch	manchmal Deutsch	nie Deutsch
	<i>M</i>	<i>M</i>	gültige %	gültige %	gültige %
<b>Niedersachsen</b>					
ohne Zuwanderungs-hintergrund	52.3	14.5	96.7	2.6	0.8
ein Elternteil im Ausland geb.	50.3	14.2	<b>70.0</b>	<b>28.2</b>	1.8
beide Elternteile im Ausland geb.	<b>40.1</b>	<b>13.0</b>	<b>43.0</b>	<b>49.7</b>	<b>7.4</b>
<b>Nordrhein-Westfalen</b>					
ohne Zuwanderungshintergrund	52.8	14.5	96.4	3.2	0.4
ein Elternteil im Ausland geb.	<b>48.2</b>	14.3	<b>69.0</b>	<b>27.7</b>	<b>3.3</b>
beide Elternteile im Ausland geb.	<b>38.8</b>	<b>12.6</b>	<b>32.9</b>	<b>61.2</b>	<b>6.0</b>
<b>Rheinland-Pfalz</b>					
ohne Zuwanderungshintergrund	52.9	14.5	96.9	3.0	0.2
ein Elternteil im Ausland geb.	52.2	14.5	<b>75.6</b>	<b>23.6</b>	0.8
beide Elternteile im Ausland geb.	<b>40.5</b>	<b>12.7</b>	<b>35.7</b>	<b>58.5</b>	<b>5.7</b>
<b>Sachsen</b>					
ohne Zuwanderungshintergrund	50.4	14.0	97.2	2.4	0.3
ein Elternteil im Ausland geb.	--	--	--	--	--
beide Elternteile im Ausland geb.	--	--	--	--	--
<b>Sachsen-Anhalt</b>					
ohne Zuwanderungshintergrund	47.2	14.3	98.3	1.6	0.1
ein Elternteil im Ausland geb.	--	--	--	--	--
beide Elternteile im Ausland geb.	--	--	--	--	--
<b>Schleswig-Holstein</b>					
ohne Zuwanderungshintergrund	52.1	14.2	97.0	2.8	0,2
ein Elternteil im Ausland geb.	--	--	--	--	--
beide Elternteile im Ausland geb.	--	--	--	--	--

# Merkmale des familiären Hintergrunds der 9. Jahrgangsstufe nach Zuwanderungsstatus

	sozioökonomischer	Bildungsniveau	Sprachgebrauch in der Familie		
	Status	der Eltern	immer Deutsch	manchmal Deutsch	nie Deutsch
	M	M	gültige %	gültige %	gültige %
<b>Thüringen</b>					
ohne Zuwanderungs-hintergrund ein Elternteil im Ausland geb.	50.2	14.3	98.5	1.4	0.1
beide Elternteile im Ausland geb.	--	--	--	--	--
<b>Berlin<sup>1</sup></b>					
ohne Zuwanderungshintergrund ein Elternteil im Ausland geb.	57.5	14.7	96.2	3.7	0.1
beide Elternteile im Ausland geb.	<b>44.9</b>	<b>13.0</b>	<b>28.0</b>	<b>63.7</b>	<b>8.3</b>
<b>Bremen<sup>1</sup></b>					
ohne Zuwanderungshintergrund ein Elternteil im Ausland geb.	58.9	15.0	98.3	1.6	0.1
beide Elternteile im Ausland geb.	<b>41.2</b>	<b>12.5</b>	<b>27.9</b>	<b>66.6</b>	<b>5.4</b>
<b>Saarland<sup>1</sup></b>					
ohne Zuwanderungshintergrund ein Elternteil im Ausland geb.	55.0	14.7	98.8	1.0	0.2
beide Elternteile im Ausland geb.	<b>40.0</b>	<b>13.1</b>	<b>29.3</b>	<b>60.2</b>	10.5
<b>Deutschland</b>					
ohne Zuwanderungshintergrund ein Elternteil im Ausland geb.	53.3	14.5	96.6	2.8	0.6
beide Elternteile im Ausland geb.	<b>40.0</b>	<b>12.8</b>	<b>34.4</b>	<b>58.9</b>	<b>6.7</b>
<b>Nicht zuzuordnen</b>	46.6	13.3	71.9	24.7	3.4

Anmerkungen. <sup>1</sup> Die Ergebnisse stehen aufgrund eines erheblichen Anteils fehlender Daten unter Vorbehalt.

# Universelle Interventionen (Willms, 2006)

Universelle Interventionen zielen darauf ab, die Bildungsqualität für alle Kinder und Jugendlichen zu verbessern

Beispiele:

- Allgemeine Verlängerung von Lernzeiten, z.B. durch Einführung von Ganztagschulen
- Verbesserung der Aus- und Weiterbildung pädagogischen Personals
- Definition und Überprüfung von Bildungsstandards
- Einrichtung von *Accountability* Systemen

Etc.

- ➔ Können zur Sicherung von Mindeststandards beitragen
- ➔ Sofern die Maßnahmen zur Optimierung individueller Förderung beitragen, ist allerdings auch eine Zunahme der Heterogenität zu erwarten.



# Universelle Interventionen (Willms, 2006)

Universelle Interventionen zielen darauf ab, die Bildungsqualität für alle Kinder und Jugendlichen zu verbessern

Beispiele:

- Allgemeine Verlängerung von Lernzeiten, z.B. durch Einführung von Ganztagschulen
- Verbesserung der Aus- und Weiterbildung pädagogischen Personals
- Definition und Überprüfung von Bildungsstandards
- Einrichtung von *Accountability* Systemen

Etc.

- ➔ Können zur Sicherung von Mindeststandards beitragen
- ➔ Sofern die Maßnahmen zur Optimierung individueller Förderung beitragen, ist allerdings auch eine Zunahme der Heterogenität zu erwarten.
- ➔ Zur Sicherung von Mindeststandards auch kompensatorische Förderung erforderlich...

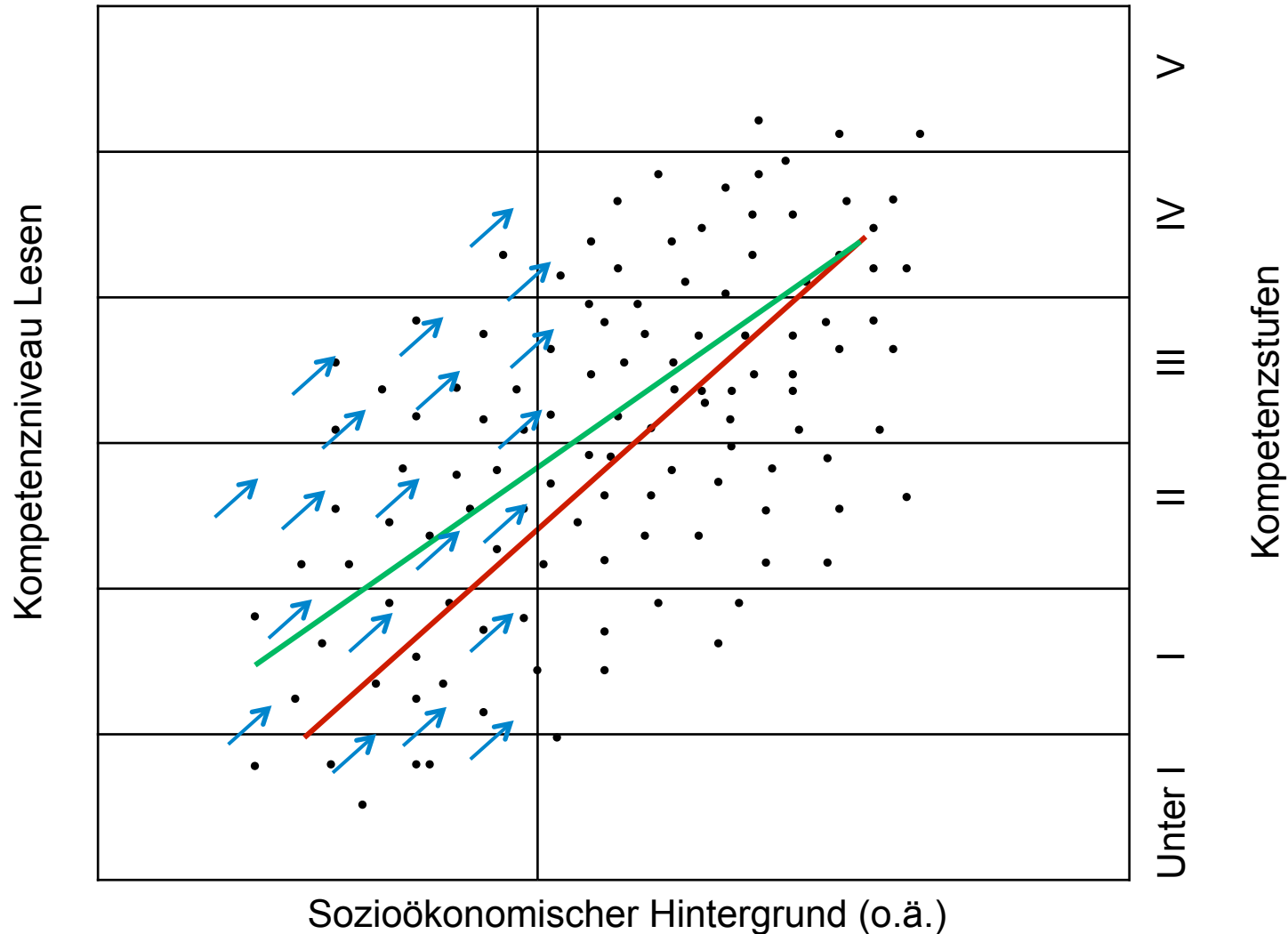
- Gezielte Förderung von Personen mit einem bestimmten Hintergrund
  - Bezogen auf Individuen (z.B. *Head Start*, individuelle Sprachförderung für Migranten)
  - Bezogen auf pädagogische Einrichtungen mit hohem Anteil von Personen der jeweiligen Gruppe (z.B. zusätzliche Ressourcen für Einrichtungen mit hohem Anteil an Schülerinnen und Schülern aus zugewanderten oder sozial schwachen Familien)
  - Zusätzliche Lernzeit
  - Spezifische Förderung, integriert oder additiv
- Zuschreibung von Förderbedarf anhand von askriptiven Hintergrundmerkmalen
- Kann als stigmatisierend wahrgenommen werden (v.a. bezogen auf ZH der Fall!)
- Förderung erreicht u.U. nicht die richtigen Personen

# Leistungsbezogene Interventionen

- Gezielte Förderung von Personen mit geringen Leistungen
- Zusätzliche Lernzeit
- Spezifische Förderung, integriert oder additiv

- ➔ Zuschreibung von Förderbedarf anhand des erreichten Kompetenzniveaus (z.B. USA: „LEP Status“)
- ➔ Förderung erreicht die richtigen Personen
- ➔ Setzt allerdings präzise Diagnostik voraus, für die häufig validierte Instrumente fehlen
- ➔ Kann ebenfalls als stigmatisierend wahrgenommen werden

## Kompensatorische Interventionen (hier: SES)



- II *Herstellen einfacher Verknüpfungen.*** Schülerinnen und Schüler, die Kompetenzstufe II erreichen, sind in der Lage, **einfache Verknüpfungen** zwischen verschiedenen Teilen eines Textes herzustellen und mit einer **begrenzten Anzahl von Aufgabenstellungen** umzugehen. In PISA 2000 von 23 Prozent der Jugendlichen in Deutschland nicht erreicht (Schweiz: 20 Prozent). **Die gelesenen Informationen können mit dem Textes entwickelt werden. Die gelesenen Informationen können mit Alltagswissen in Beziehung gesetzt und unter Bezugnahme auf persönliche Erfahrungen und Einstellungen beurteilt werden.**
- I *Oberflächliches Verständnis einfacher Texte.*** Schülerinnen und Schüler, die über die Kompetenzstufe I nicht hinauskommen, verfügen lediglich über **elementare Lesefähigkeiten**. Sie können mit **einfachen Texten** umgehen, die ihnen in **Inhalt und Form vertraut** sind. Die zur Bewältigung der Leseaufgabe notwendige **Information im Text muss deutlich erkennbar sein** und der Text darf nur **wenige konkurrierende Elemente** enthalten, die von der relevanten Information ablenken könnten. Es können nur relativ **offensichtliche Verbindungen** zwischen dem Gelesenen und allgemein bekanntem **Alltagswissen** hergestellt werden.

# Definition von Mindeststandards

- Standards als normative Setzungen
- Definition von Mindeststandards in PISA *post hoc*
- Definition von Bildungsstandards in Deutschland *a priori*, allerdings nur bezogen auf Regelstandards
- Definition von Mindeststandards wiederum *post hoc*, auf der Grundlage von Kompetenzstufenmodellen

# Nationale Bildungsstandards in Deutschland

- werden von Arbeitsgruppen bestehend aus Lehrkräften, Fachdidaktikern und Vertretern der Bildungsadministration entwickelt
- sind primär Leistungsstandards (nicht: „Content Standards“ oder „Opportunity-to-learn Standards“)
- beschreiben fachbezogene Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler „in der Regel“ bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Bildungsganges erreicht haben sollen („Regelstandards“, „*can-do statements*“)
- sind abschlussbezogen
- stellen verbindliche Kriterien für alle 16 Länder dar
- werden soweit wie möglich mit Hilfe von Testaufgaben operationalisiert und überprüft

# Nationale Bildungsstandards in Deutschland

Beschlüsse der  
Kultusministerkonferenz

Bildungsstandards  
im Fach Mathematik  
für den Mittleren  
Schulabschluss

Beschluss vom 4.12.2003



Luchterhand

Beschlüsse der  
Kultusministerkonferenz

Bildungsstandards  
für die erste Fremdsprache  
(Englisch/Französisch)  
für den Mittleren  
Schulabschluss

Beschluss vom 4.12.2003



Luchterhand



# Nationale Bildungsstandards in Deutschland

- **Regelstandards** beziehen sich auf Kompetenzen, die im Durchschnitt von den Schülerinnen und Schülern bis zu einem bestimmten Bildungsabschnitt erreicht werden sollen und im Einklang mit den entsprechenden Veröffentlichungen der KMK stehen.
- **Mindeststandards** beziehen sich auf ein definiertes Minimum an Kompetenzen, das alle Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Bildungsabschnitt erreicht haben sollten. Dieses unterschreitet die in den Heften der KMK festgelegten Kompetenzerwartungen, beschreibt aber weiterhin ein Bildungsminimum am Ende der Sekundarstufe I, von dem angenommen werden kann, dass Schülerinnen und Schüler, die auf diesem Niveau liegen, sich bei entsprechender Unterstützung erfolgreich in die berufliche Erstausbildung integrieren werden.

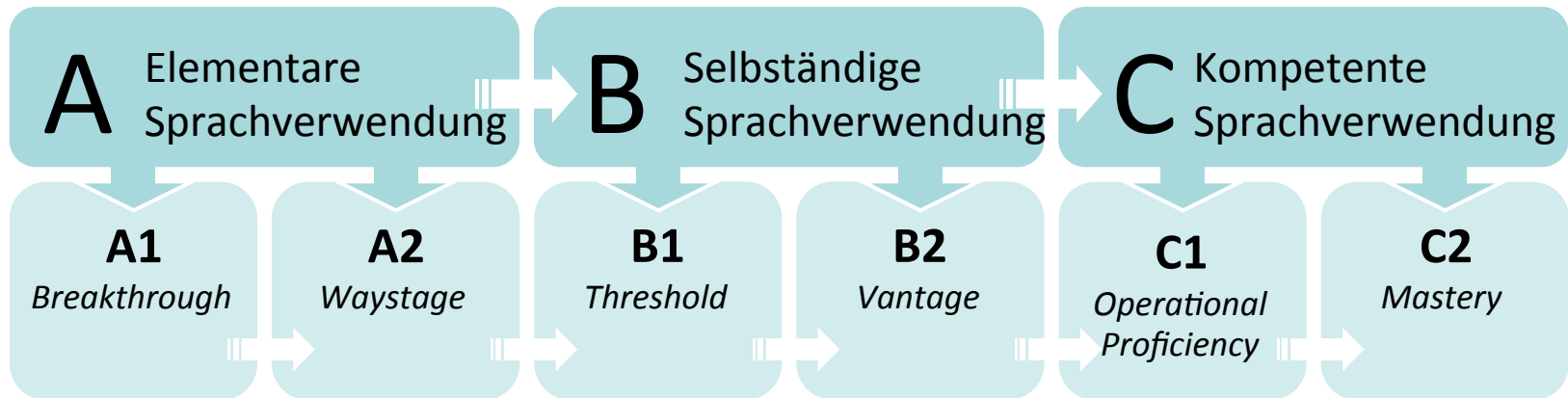
➔ **Operationale Definition anhand von Kompetenzstufenmodellen**

- Fachdidaktische und lernpsychologische Präzisierung der Standards
- Erarbeitung von Richtlinien zur Entwicklung von Testaufgaben
- Aufgabenentwicklung durch geschulte Lehrkräfte (keine „Testindustrie“!)
- Begutachtung der Aufgaben durch Fachdidaktiker und Psychometriker
- Pilotstudien zur Prüfung von psychometrischen Eigenschaften der Aufgaben
- Normierung der Aufgaben auf der Basis national repräsentativer Stichproben
- Erarbeitung von Kompetenzstufenmodellen

➔ **Beispiel für Kompetenzstufenmodelle: Kommunikative Kompetenzen in der Ersten Fremdsprache...**

## Orientierung am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER)

(Europarat, 2001; Alderson et al., 2006)



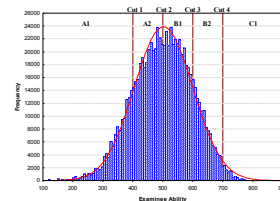
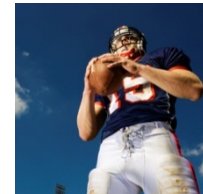
# Leseverstehen (global) des GER (Europarat, 2001, S. 74f.)

Kompetente Sprachverwendung	C2	Kann praktisch alle Arten geschriebener Texte verstehen und kritisch interpretieren (...). Kann ein breites Spektrum langer und komplexer Texte verstehen und dabei feine stilistische Unterschiede und implizite Bedeutungen erfassen.
	C1	Kann lange, komplexe Texte im Detail verstehen, auch wenn diese nicht dem eigenen Spezialgebiet angehören, sofern schwierige Passagen mehrmals gelesen werden können.
Selbstständige Sprachverwendung	B2	Kann selbstständig lesen, Lesestil und -tempi verschiedenen Texten und Zwecken anpassen und geeignete Nachschlagewerke selektiv benutzen. Verfügt über einen großen Lesewortschatz, hat aber möglicherweise Schwierigkeiten mit seltener gebrauchten Wendungen.
	B1	<p><b>Regelstandard: B1.2 / B1+</b></p> <p>Interessen und Fachgebieten in Zusammenhang stehen, mit</p>
Elementare Sprachverwendung	A2	<p><b>Mindeststandard: A2.2 / A2+ und B1.1 / B1-</b></p> <p>denen gängige alltags- oder berufsbezogene Sprache verwendet wird. (A2.2 bzw. A2+)</p>
		Kann kurze, einfache Texte lesen und verstehen, die einen sehr frequenten Wortschatz und einen gewissen Anteil international bekannter Wörter enthalten. (A2.1 bzw. A2-)
	A1	Kann sehr kurze, einfache Texte Satz für Satz lesen und verstehen, indem er/sie bekannte Namen, Wörter und einfachste Wendungen herausucht und, wenn nötig, den Text mehrmals liest.

## Iteratives Gruppenverfahren

**Expert/innen in einem Panel** setzen die Cut-Scores in drei Runden fest:

- Runde 1: Cut-scores werden individuell festgelegt
- **vor Runde 2: Normatives Feedback, Diskussion**
- Runde 2: Cut-scores werden individuell festgelegt
- **vor Runde 3: Normatives Feedback plus Impact data, Diskussion**
- Runde 3: Cut-scores werden final individuell festgelegt



- normative Bestimmung dessen, was von Schülerinnen und Schülern (in der Regel oder mindestens) erreicht werden soll
- Konkretisierung durch Aufgaben bzw. Anforderungen, die Schülerinnen und Schüler zu bewältigen in der Lage sein sollten
- gemeinsamer Orientierungsrahmen für Akteure innerhalb eines Schulsystems
- ABER: systematische Validierung steht aus (umfassendere Inhaltsvalidierung durch Experteneinschätzungen, prädiktive Validierung)

WELT ONLINE

23.06.10 | SCHULVERGLEICHsstudie

## Wie die Herkunft den Bildungserfolg beeinflusst

Kinder mit Migrationshintergrund oder aus dem Arbeitermilieu haben in der Schule oft Probleme. Neue offenbaren auch regionale Unterschiede.



FOTO: DPA

In Deutschlands Schulen haben Akademikerkinder große Vorteile

Der Test belegt einen engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg sowie Bildungsbeteiligung. Akademikerkinder gegenüber Schülern aus Facharbeiterfamilien 4,5 Mal höhere Chancen, ein Gymnasium zu besuchen. In Bayern liegt der Quotient sogar bei 6,6, in Baden-Württemberg bei 6,5. In Berlin ist das Verhältnis ebenfalls deutlich über 1,0.

Die Rheinland-Pfälzische Kultusministerin Doris Ahnen (SPD) nannte die Förderung von Kindern aus sozial benachteiligten Familien als wesentliche Hebel für die Herstellung sozialer Chancengleichheit im Bildungswesen.

### 20 Prozent scheitern an Mindeststandards

Ein erheblicher Leistungsunterschied zeigt sich weiterhin zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. Im Fach Deutsch liegt die Differenz bei bis zu zwei Schuljahren. Im Fach Englisch fallen die Unterschiede allerdings wesentlich geringer aus.

Laut Studie liegen Bayern und Baden-Württemberg in allen geprüften Fähigkeiten vorne. Gute Ergebnisse erzielen Sachsen, Thüringen und Rheinland-Pfalz sowie teilweise Hessen und das Saarland. Am schlechtesten schneiden Bremer Schüler ab. Aber auch Berliner und Brandenburger Schüler liegen weit hinten.



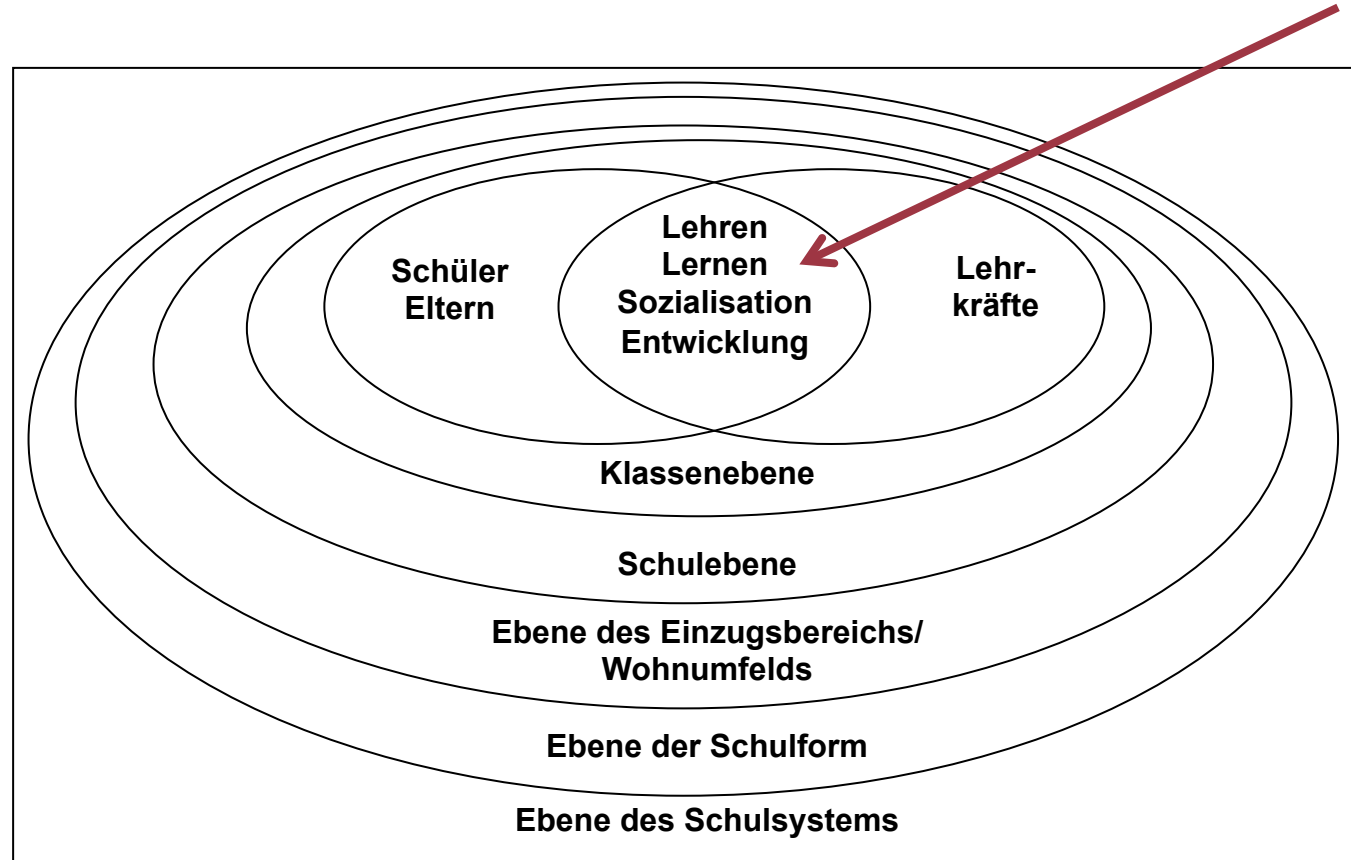
**IQB:**

Olaf Köller  
Michel Knigge  
Bernd Tesch  
(Hrsg.)

## Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich

WAXMANN

# Ansatzpunkte der Sicherung von Bildungsqualität: Mehrebenenmodell



Nach OECD (2004) im Anschluss an Bronfenbrenners ökologisches Modell der Humanentwicklung (vgl. Stanat, 2006)

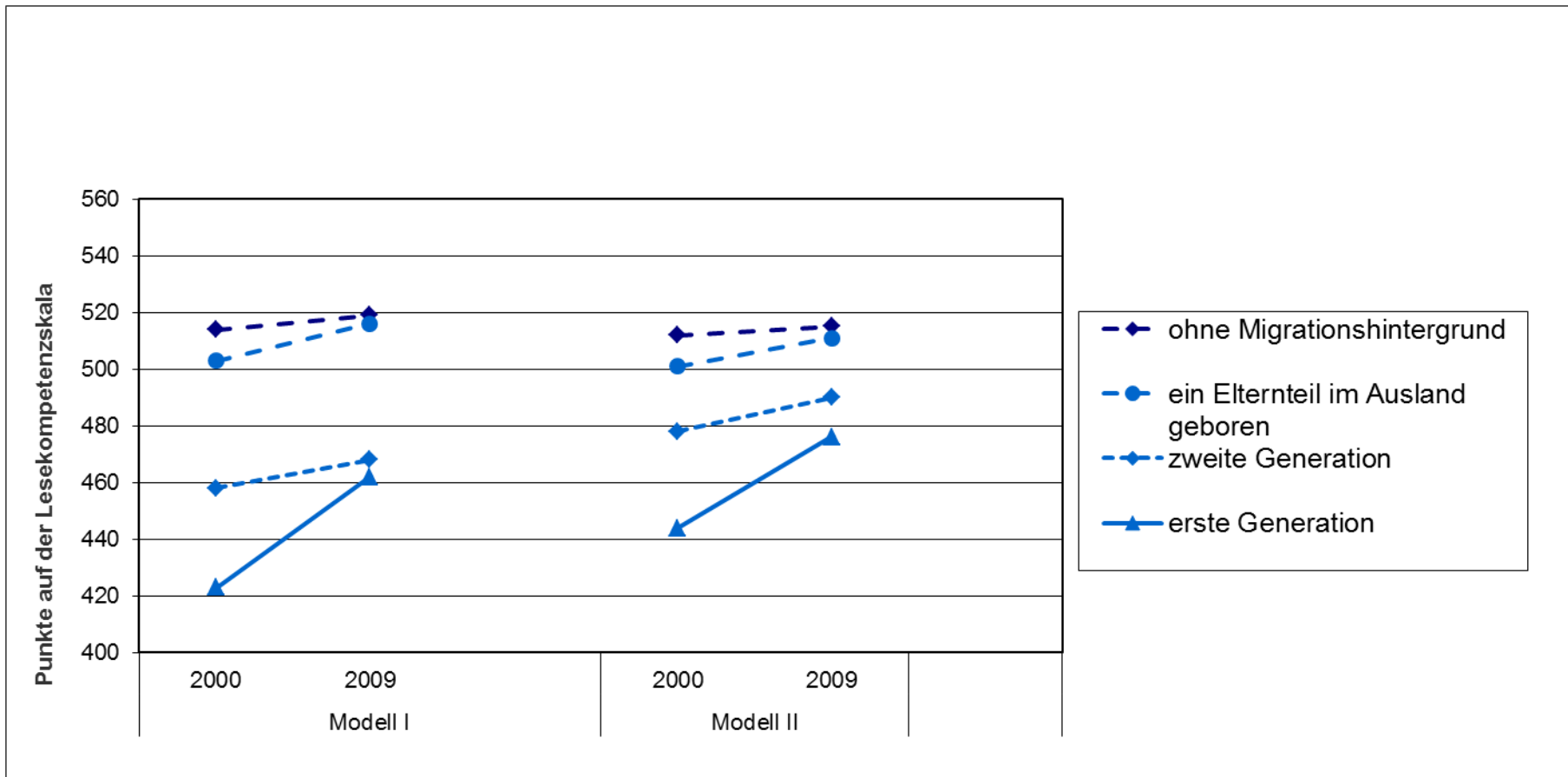


# Übersicht



1. Definition von Mindeststandard
2. Ansatzpunkte für die Sicherung von Mindeststandards
3. Beispiel Sprachförderung als Grundlage für die Sicherung von Mindeststandards

# Entwicklung der mittleren Lesekompetenz von Jugendlichen in Deutschland: PISA 2000 und 2009



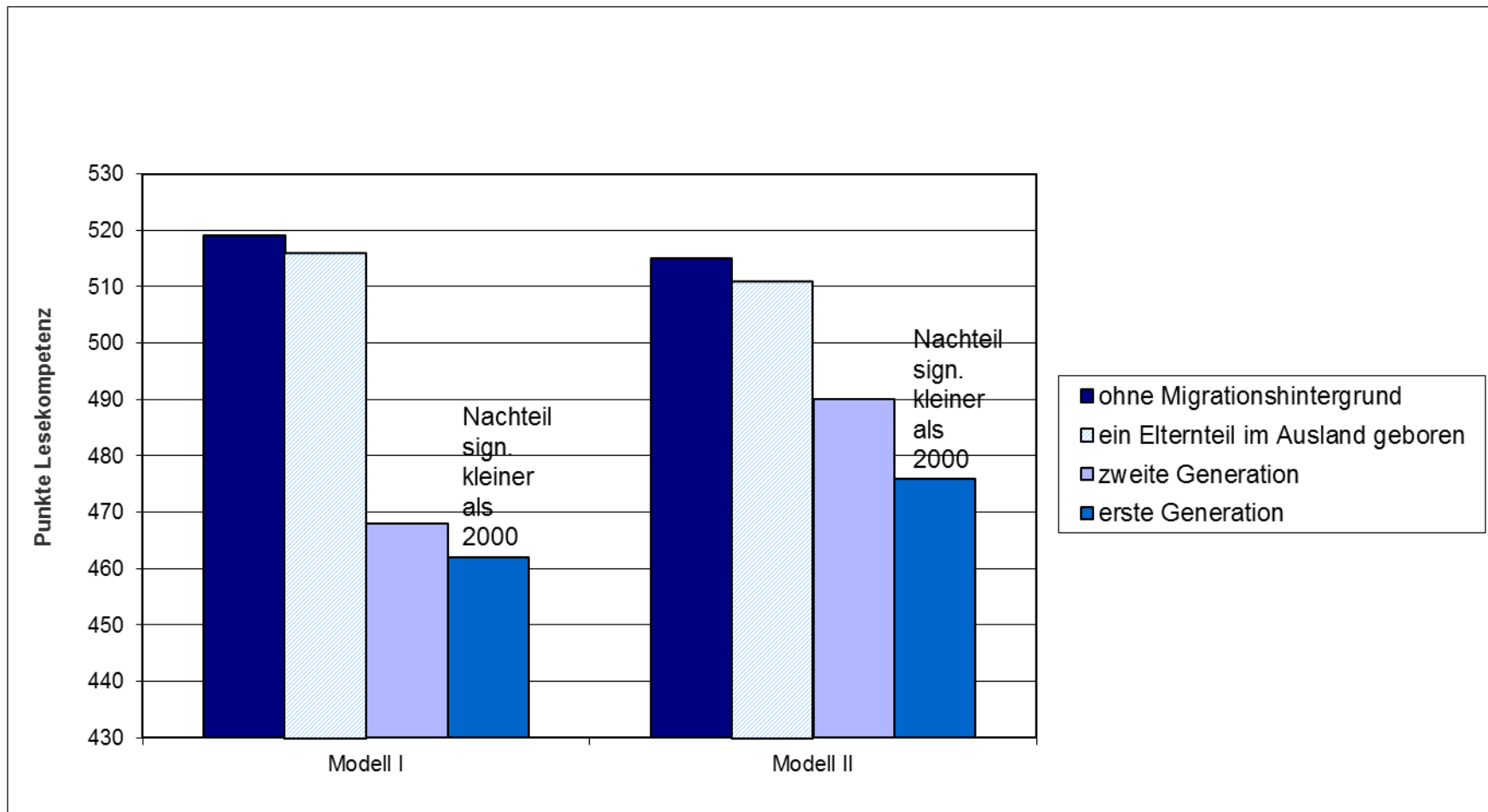
Modell I: ohne Kontrollvariablen

Modell II: unter Kontrolle von sozioökonomischen Status, Kulturgütern und Bildungsniveau der Eltern

durchgezogene Linie: statistisch signifikante Veränderung zwischen 2000 und 2009

Stanat, Rauch & Segeritz (2010)

# Mittlere Lesekompetenz von Jugendlichen Deutschland: PISA 2009



Modell I: ohne Kontrollvariablen

Modell II: unter Kontrolle von sozioökonomischem Status, Kulturgütern und Bildungsniveau der Eltern

Schraffiert: Unterschied zu Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht signifikant

Stanat, Rauch & Segeritz (2010)

# Migrationsbezogene Disparitäten in der Lesekompetenz in Deutschland: PISA 2009



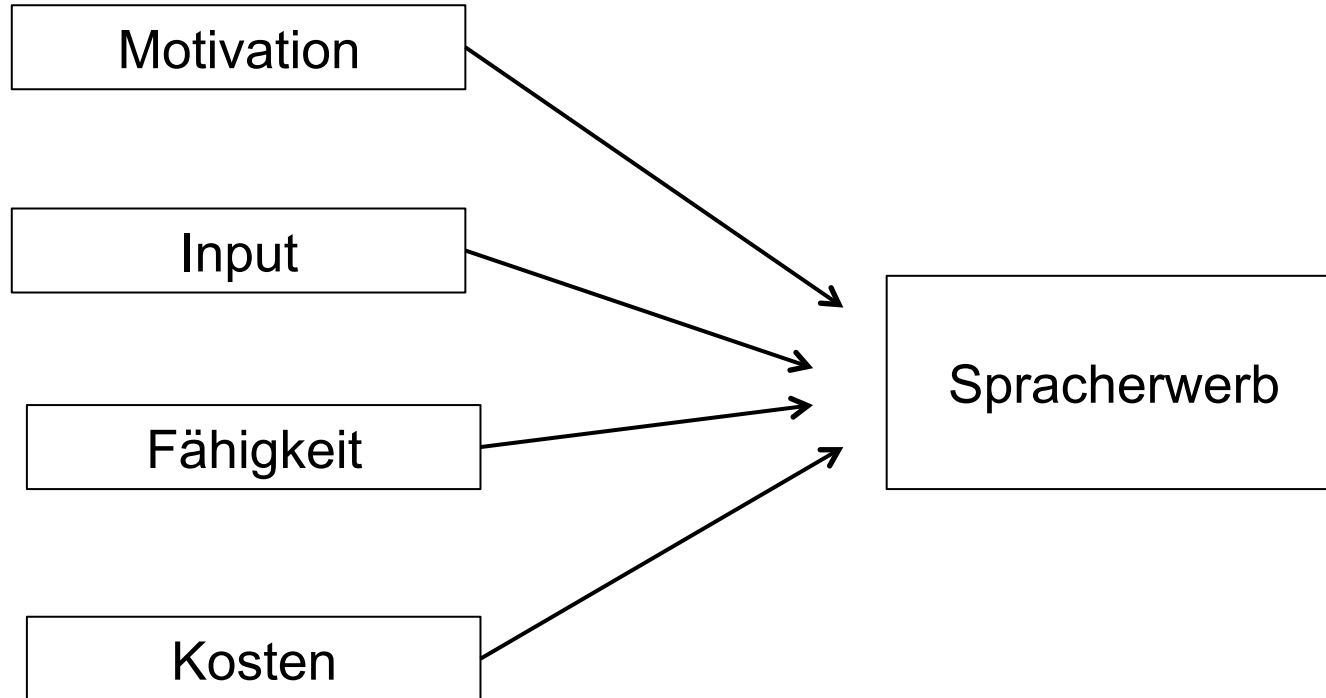
	Regressionsgewicht b	SE
Ohne Migrationshintergrund	515 <sup>a</sup>	2.2
Ein Elternteil im Ausland geb.	-1	5.7
Zweite Generation	-13*	6.5
Erste Generation	-22*	6.5
Nicht zuzuordnen	-48*	8.3
HISEI	16*	1.8
Kulturgüter	15*	1.7
Bindungsniveau der Eltern	14*	1.6
Sprachgebrauch in der Familie	-24*	6.8
R <sup>2</sup>	.20	

<sup>a</sup> Regressionskonstante, Mittelwert der Gruppe ohne Migrationshintergrund

\* Signifikanter Partialregressionskoeffizient ( $p < .05$ )

Stanat, Rauch & Segeritz (2010)

# Einfaches Modell von Determinanten des (Zweit) Spracherwerbs nach Esser (2006)



# Erhöhung des Inputs / der Lernzeit

- Früh einsetzende, intensive kompensatorische Förderung kann erhebliche und nachhaltige Effekte haben (z.B. *Perry Preschool Project*)
  - Besuch von frühkindlichen Betreuungseinrichtungen an sich hat positive Wirkungen auf die allgemeine Kompetenzentwicklung und die sprachliche Entwicklung (z.B. Becker & Biedinger, 2006; Becker, 2010)
  - Effekt umso größer, je früher Besuch einer Einrichtung beginnt (Eintritt vor Vollendung des 2. Lebensjahres allerdings ohne zusätzliche Effekte)
  - *Kompensatorische* Effekte des Besuchs frühkindlicher Betreuungseinrichtungen aber gering (Burger, 2010)
- 
- ➔ Erhöhung des Inputs durch früh einsetzenden Besuch frühkindlicher Betreuungseinrichtungen
  - ➔ Gezielte kompensatorische Förderung
  - ➔ Frage nach effektiven Ansätzen...

- Verschiedene Arten der Sprachförderung:
    - Ganzheitliche, situationsbezogene Förderung
    - Linguistisch orientierte Programme mit gezielten Wortschatz- und Grammatikübungen
    - Förderung von „Emergent Literacy“ (phonologische Bewusstheit, dialogisches Lesen)
  - Bislang durchgeführte Evaluationen v.a. linguistisch orientierter Programme ergaben enttäuschende Ergebnisse (z.B. Gasteiger-Klicpera et al., 2010; Roos et al., 2010)
  - Förderung von „Emergent Literacy“ scheint wirksam zu sein, allerdings bislang nur unter stark kontrollierten Bedingungen geprüft
- ➔ Wichtige Erkenntnis: Sprachförderung ist schwierig!
- ➔ (Weiter)Entwicklung und systematische Evaluation fundierter Ansätze erforderlich, die sich in Kitas realistisch umsetzen lassen.

# Einsprachige oder Mehrsprachige Förderung?

- Konzentration der (z.T. ideologisch geführten) Diskussion lange Zeit auf Interdependenzhypothese von Jim Cummins (1979): Festigung der Erstsprache (L1) als Voraussetzung für die Entwicklung der Zweitsprache (L2)
  - Keinerlei empirische Evidenz für diese Annahme
  - Anhand von Korrelationen zwischen Kompetenzen in L1 und L2 keine Schlussfolgerungen darüber möglich, welche Art der Förderung wirksam ist
  - Studien in USA: Vergleiche von zweisprachigen Transitions(!)programmen mit einsprachigem Regelunterricht (häufig interpretiert als Evidenz für Überlegenheit zweisprachiger Förderung)
  - Qualität dieser Studien sehr gering (z.B. Hopf, 2005; Limbird & Stanat, 2006; Söhn, 2005)
  - Längsschnittstudie von Moser, Bayer & Tunger (2010) in Schweizer Kitas: ebenfalls keine Effekte zweisprachiger Förderung
  - Aktuelle Befundlage: mehrsprachige Ansätze scheinen in Bezug auf die Entwicklung von Kompetenzen nicht effektiver zu sein als einsprachige Modelle
- **Derzeit keine Nützlichkeitsargumente für mehrsprachige Förderung (auch nicht in Bezug auf Bildungs-/Arbeitsmarkterfolg).**



# Einsprachige oder Mehrsprachige Förderung?

## ABER:

- Förderung von L1 könnte positive Effekte auf Identitätsentwicklung und auf das Gefühl der Akzeptanz haben; bislang nicht systematisch untersucht.
- Normative Gründe für Förderung von L1: schriftsprachliche Beherrschung der Herkunftssprache der Familie als Wert an sich.

## WEITERE FORSCHUNG:

- Experimentelle Studie von Slavin zu Effekten einsprachiger vs. mehrsprachiger Förderung
- Untersuchung des Einflusses von Kompetenzen in L1 im Längsschnitt im Nationalen Bildungspanel

- Zahlreiche Maßnahmen, die unverbunden nebeneinander stehen und deren Effektivität unklar ist
  - Viele Ansätze, bei denen es sich aber oft eher um allgemeine Leitlinien handelt:
    - „Durchgängige Sprachförderung“
    - „Jeder Unterricht muss Sprachunterricht sein“
    - „Man muss die Erstsprachen in die Zweitsprachförderung einbeziehen“
- ➔ Interventionsstudien zur Überprüfung der Wirksamkeit von verschiedenen Ansätzen erforderlich.
- ➔ Beispiel BeFo: Effekte zwei verbreiteter Ansätze (Stanat & Rösch, 2009)

## Das Beispiel BeFo

### - Bedeutung und Form -

Fachbezogene und sprachsystematische Förderung in der Zweitsprache

Förderung durch:



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

**F**orschungs **i**nitiative **S**prachdiagnostik und **S**prachförderung

im BMBF-Rahmenprogramm zur Förderung der Empirischen Bildungsforschung

Untersuchung von zwei theoretisch fundierten Modellen der Sprachförderung, die ansatzweise bereits in Schulen angewendet werden (Rösch & Stanat, im Druck):

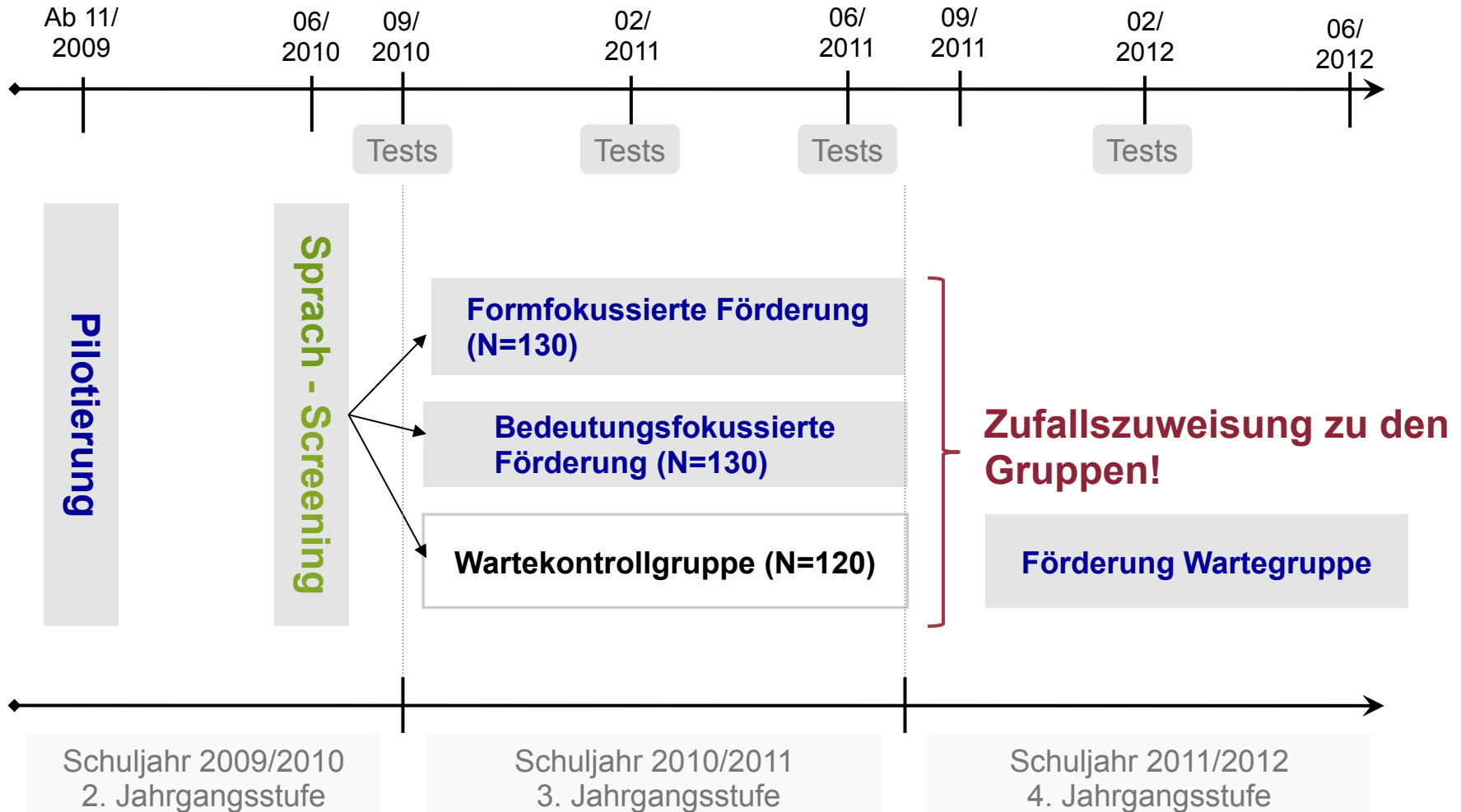
1. sprachsystematische, explizite Förderung: „Fokus auf Form“ (z.B. Long, 1991)

→ Förderung durch Sprachunterricht

2. fachbezogene, implizite Förderung: „Fokus auf Bedeutung“ (z.B. Ellis, 2009; Krashen & Brown, 2007)

→ Förderung durch Fachunterricht

# Studiendesign und Zeitplan



➔ **Erste Ergebnisse: Ende 2011 / Anfang 2012**

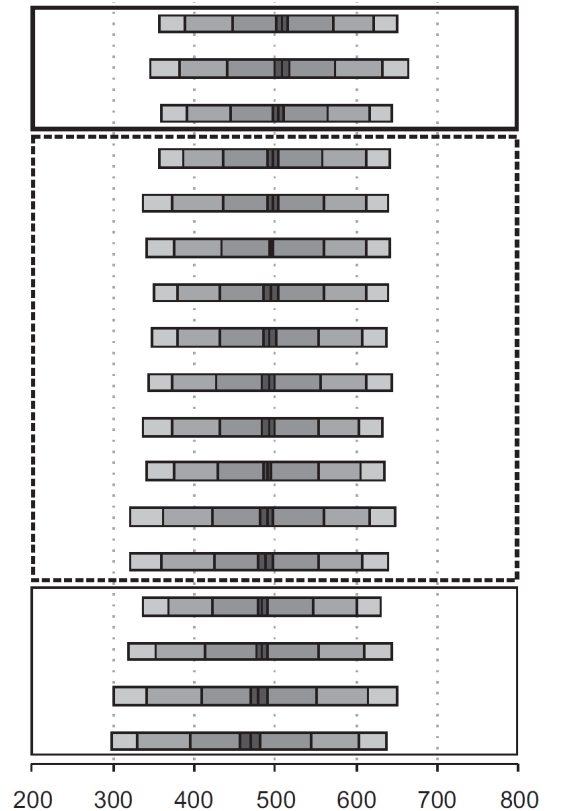
# Sprachförderung als Herausforderung

- Ziel sollte sein, einen kohärenten, sprachwissenschaftlich fundierten Kern der Sprachförderung zu entwickeln.
  - Interventionsstudien zur Prüfung der Wirksamkeit der Konzepte.
  - Empirische Fundierung der Sprach- und Fachdidaktik.
  - Anschließend die vielleicht größte Herausforderung: Implementation von effektiven Ansätzen in der Praxis
- ➔ Gegenstand der Podiumsdiskussion um 17:00 Uhr: “Reformen im Bildungssystem – Bedingungen ihres Gelingens”

**Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!**

# Metrisches Reportformat im Ländervergleich 2009 im Fach Deutsch Lesen

Land	M	(SE)	SD	(SE)	5	10	25	75	90	95	95-5
Bayern	509	(3.1)	89	(2.2)	358	390	448	572	622	650	292
Sachsen	508	(4.3)	97	(3.3)	347	382	441	575	633	664	318
Baden-Württemberg	504	(3.2)	87	(2.1)	360	391	445	565	617	645	285
Thüringen	497	(3.9)	87	(3.1)	357	387	437	558	611	641	283
Rheinland-Pfalz	497	(3.6)	92	(2.7)	338	373	436	560	611	640	302
Deutschland	496	(1.2)	92	(0.8)	341	376	434	560	613	643	301
Sachsen-Anhalt	496	(4.5)	89	(3.3)	351	380	432	560	612	640	289
Mecklenburg-Vorpommern	493	(3.9)	88	(2.1)	347	379	433	553	609	638	290
Saarland	492	(4.1)	93	(2.8)	344	373	426	556	613	645	301
Hessen	492	(3.6)	90	(2.4)	337	373	432	554	604	634	297
Nordrhein-Westfalen	490	(2.7)	89	(1.9)	341	376	431	552	605	635	294
Niedersachsen	490	(4.3)	100	(3.6)	322	362	423	560	617	648	326
Schleswig-Holstein	488	(4.4)	96	(4.5)	321	361	426	554	607	639	317
Brandenburg	485	(3.1)	89	(2.0)	337	368	424	546	600	630	293
Hamburg	484	(3.3)	99	(2.1)	318	353	414	554	611	645	327
Berlin	480	(4.9)	105	(3.0)	302	342	410	552	615	650	349
Bremen	469	(6.1)	104	(3.3)	298	330	396	544	604	638	340



Perzentile: 5% 10% 25% 75% 90% 95%

Mittelwert und Konfidenzintervall ( $\pm 2 SE$ )

- Signifikant ( $p < .05$ ) über dem deutschen Mittelwert liegende Länder.
- Nicht signifikant vom deutschen Mittelwert abweichende Länder.
- Signifikant ( $p < .05$ ) unter dem deutschen Mittelwert liegende Länder.

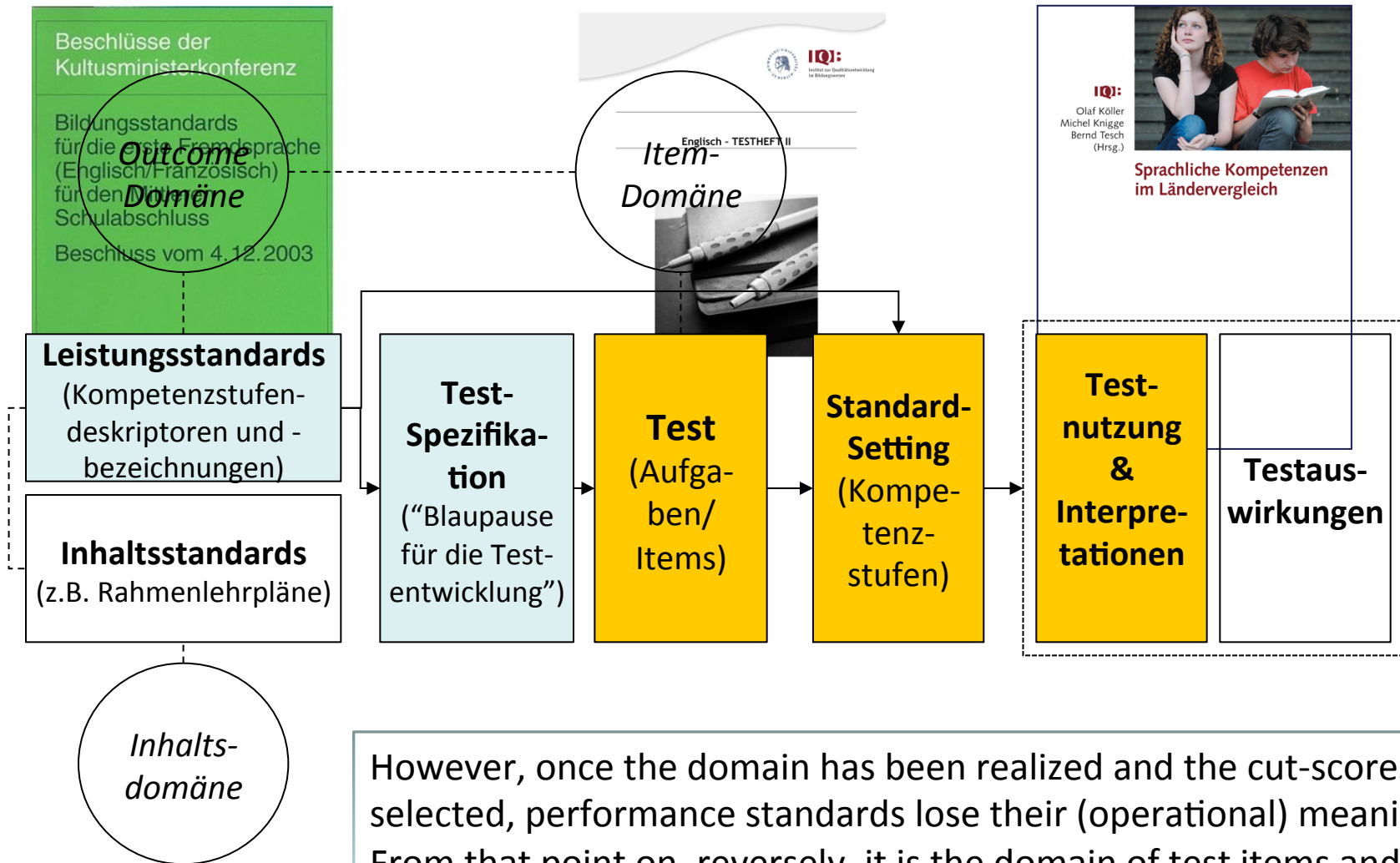
**Tabelle 6.3:** Schülerinnen und Schüler in Baden-Württemberg, die in der 9. Jahrgangsstufe mindestens einen MSA anstreben, nach Kompetenzbereich, Bildungsgang und Kompetenzstufen im Fach Deutsch (prozentuale Angaben)

		Kompetenzstufen				
		I	II	III	IV	V
<b>Zuhören</b>	Sonstige	1.4	15.1	45.8	32.8	4.9
	Gymnasium	0.1	1.0	16.6	50.8	31.6
	Gesamt	0.9	9.1	33.5	40.4	16.1
<b>Lesen</b>	Sonstige	8.3	32.9	42.5	15.0	1.3
	Gymnasium	0.6	5.9	35.1	42.2	16.2
	Gesamt	5.0	21.5	39.4	26.4	7.6
<b>Orthografie</b>	Sonstige	2.0	19.7	50.9	25.3	2.1
	Gymnasium	0.0	0.8	15.1	59.7	24.4
	Gesamt	1.2	11.7	35.8	39.8	11.5



	<b>Internationale Schulleistungsstudien</b> <i>(PISA, PIRLS/IGLU, TIMSS)</i>	<b>Nationale Schulleistungsstudien</b> <i>(KMK-Ländervergleiche)</i>	<b>Vergleichsarbeiten</b> <i>(VERA3 und VERA8)</i>
<b>Design</b>	Stichprobenerhebung	Stichprobenerhebung	Vollerhebung der Schüler/-Schülerinnen einer Jahrgangsstufe
<b>Häufigkeit</b>	alle 3-5 Jahre	alle 5 (Grundschule) bzw. 6 (Sekundarstufe und Fach) Jahre	jährlich
<b>Zielfunktion</b>	Systemmonitoring	Systemmonitoring	Unterrichts-/ Schulentwicklung; regionales Monitoring
<b>Rechenschaftspflicht ("High Stakes") für</b>	länderübergreifende Steuerungsakteure (KMK, Bildungspolitik des Bundes)	KMK, bildungspolitisch Verantwortliche in den Ländern	Schulen, Lehrkräfte

# Kompetenzstufenmodelle im Prozess des Large-Scale-Assessments



However, once the domain has been realized and the cut-scores selected, performance standards lose their (operational) meaning. From that point on, reversely, it is the domain of test items and cut-scores that define the (empirical) meaning of performance standards. (van der Linden, 1995, p. 98)