

IQ:

Petra Stanat
Katrin Böhme
Stefan Schipolowski
Nicole Haag
(Hrsg.)



IQB-Bildungstrend 2015

Sprachliche Kompetenzen
am Ende der 9. Jahrgangsstufe
im zweiten Ländervergleich

WAXMANN

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

IQB-Bildungstrend 2015

Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich



Waxmann 2016
Münster/New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8309-3535-3

© 2016, Waxmann Verlag GmbH,
Postfach 8603, D-48046 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Averbek, Münster
Umschlagfoto: © Christian Schwier – Fotolia.com
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: Mediaprint, Paderborn

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Danksagung	9
-------------------------	----------

Vorwort der Präsidentin der Kultusministerkonferenz	11
--	-----------

Kapitel 1

Konzeptuelle Grundlagen des IQB-Bildungstrends 2015	13
--	-----------

1.1 Die IQB-Bildungstrends als zentrales Element des Bildungsmonitorings in Deutschland	13
Petra Stanat und Hans Anand Pant	
1.2 Fachspezifische Beschreibung der untersuchten Kompetenzen.....	20
Katrin Böhme und Stefan Schipolowski	

Kapitel 2

Kompetenzstufenmodelle für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss in den sprachlichen Fächern	37
--	-----------

2.1 Die Entwicklung integrierter Kompetenzstufenmodelle	37
Hans Anand Pant, Katrin Böhme, Petra Stanat, Stefan Schipolowski und Olaf Köller	
2.2 Integrierte Kompetenzstufenmodelle im Fach Deutsch	47
Michael Becker-Mrotzek, Katrin Böhme, Necle Bulut, Susanne Hunger, Jörg Jost, Michaela Mörs, Miriam Possmayer, Stefan Schipolowski und Petra Stanat	
2.3 Integrierte Kompetenzstufenmodelle im Fach Englisch	71
Petra Burmeister, Hans Anand Pant, Karoline A. Sachse, Jenny Frenzel und Stefan Schipolowski	
2.4 Kompetenzstufenmodelle für den Mittleren Schulabschluss im Fach Französisch	85
Maike Wäckerle, Camilla Rjosk und Daniela Holm	

Kapitel 3

Anlage, Durchführung und Auswertung des IQB-Bildungstrends 2015	95
--	-----------

3.1 Anlage und Durchführung	95
Stefan Schipolowski, Nicole Haag und Katrin Böhme	
3.2 Auswertung, Trendschätzung und Ergebnisdarstellung	120
Nicole Haag und Karoline A. Sachse	

Kapitel 4

Kompetenzstufenbesetzungen im Ländervergleich 127

4.1	Hinweise zur Interpretation der Ergebnisse	127
	Petra Stanat und Stefan Schipolowski	
4.2	Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Deutsch	131
	Lars Hoffmann und Katrin Böhme	
4.3	Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Englisch	154
	Karoline A. Sachse und Stefan Schipolowski	

Kapitel 5

Der Blick in die Länder..... 171

Stefan Schipolowski, Petra Stanat, Katrin Böhme, Nicole Haag,
Karoline A. Sachse, Lars Hoffmann, Susanne Sebald und Felicitas Federlein

	Einleitung.....	171
5.1	Baden-Württemberg.....	185
5.2	Bayern.....	196
5.3	Berlin	204
5.4	Brandenburg.....	215
5.5	Bremen.....	223
5.6	Hamburg	231
5.7	Hessen.....	239
5.8	Mecklenburg-Vorpommern.....	249
5.9	Niedersachsen	257
5.10	Nordrhein-Westfalen.....	265
5.11	Rheinland-Pfalz	275
5.12	Saarland	285
5.13	Sachsen	296
5.14	Sachsen-Anhalt	304
5.15	Schleswig-Holstein	312
5.16	Thüringen.....	320

Kapitel 6

Mittelwerte und Streuungen der erreichten Kompetenzen im Ländervergleich..... 331

6.1	Hinweise zur Interpretation der Ergebnisse	331
	Katrin Böhme, Stefan Schipolowski und Petra Stanat	
6.2	Mittelwerte und Streuungen der im Fach Deutsch erreichten Kompetenzen.....	335
	Katrin Böhme und Lars Hoffmann	
6.3	Mittelwerte und Streuungen der im Fach Englisch erreichten Kompetenzen.....	359
	Stefan Schipolowski und Karoline A. Sachse	

Kapitel 7

Geschlechtsbezogene Disparitäten 377

Katrin Böhme, Susanne Sebald, Sebastian Weirich und Petra Stanat

7.1	Ansätze zur Erklärung geschlechtsbezogener Unterschiede im Bildungskontext.....	377
7.2	Geschlechtsbezogene Unterschiede im Bildungsbereich.....	379
7.3	Geschlechtsbezogene Kompetenzunterschiede im IQB-Bildungstrend 2015	386
7.4	Geschlechtsbezogene Kompetenzunterschiede im Trend	393
7.5	Geschlechtsbezogene Unterschiede in motivationalen Merkmalen.....	396
7.6	Zusammenfassung und Diskussion	402

Kapitel 8

Soziale Disparitäten 409

Poldi Kuhl, Nicole Haag, Felicitas Federlein, Sebastian Weirich und Stefan Schipolowski

8.1	Einleitung.....	409
8.2	Indikatoren sozialer Disparitäten.....	411
8.3	Verteilung des sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler	413
8.4	Soziale Gradienten	415
8.5	Kompetenzniveaus nach EGP-Klassen im IQB-Bildungstrend 2015.....	421
8.6	Zusammenfassung und Diskussion	425

Kapitel 9

Zuwanderungsbezogene Disparitäten 431

Nicole Haag, Katrin Böhme, Camilla Rjosk und Petra Stanat

9.1	Einleitung.....	431
9.2	Methodische Vorbemerkungen	433
9.3	Jugendliche aus zugewanderten Familien und Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund in den Ländern	435
9.4	Jugendliche aus zugewanderten Familien unterschiedlicher Herkunftsgruppen	454
9.5	Zusammenspiel von Zuwanderungshintergrund, familiären Hintergrundmerkmalen und Kompetenzen	461
9.6	Zusammenfassung und Diskussion	473

Kapitel 10

Aspekte der Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Englischlehrkräften im Ländervergleich 481

Lars Hoffmann und Dirk Richter

10.1	Die berufliche Qualifikation von Lehrkräften und der Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern.....	481
10.2	Berufliche Fortbildung und der Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern.....	483
10.3	Datengrundlage.....	485
10.4	Die Qualifikation der Lehrkräfte in den Fächern Deutsch und Englisch	487
10.5	Fortbildungsaktivitäten von Lehrkräften.....	489
10.6	Bedeutung der beruflichen Qualifikation für die Kompetenzentwicklung der Lernenden.....	496
10.7	Zusammenfassung und Diskussion	501

Kapitel 11
Testdesign und Auswertung des IQB-Bildungstrends 2015:
Technische Grundlagen..... 509

Karoline A. Sachse, Nicole Haag und Sebastian Weirich

11.1 Testdesign	509
11.2 Skalierung der Kompetenztests	513
11.3 Trendschätzung	517

Kapitel 12
Zusammenfassung und Einordnung der Befunde 527

Petra Stanat, Katrin Böhme, Stefan Schipolowski und Nicole Haag

12.1 Das Erreichen der Bildungsstandards in den Ländern im Jahr 2015 und im Trend	529
12.2 Durchschnittliches Niveau der Kompetenzen im Jahr 2015 und im Trend	535
12.3 Geschlechtsbezogene, soziale und zuwanderungsbezogene Disparitäten.....	539
12.4 Aus- und Fortbildung von Lehrkräften als Bedingung von Lehr-Lernprozessen	542
12.5 Fazit	543

Danksagung

Zur Erstellung des Berichts über den IQB-Bildungstrend 2015 haben viele Personen beigetragen. An dieser Stelle möchten wir uns bei allen bedanken, die uns bei diesem umfangreichen Projekt unterstützt haben. Personen, die durch inhaltliche und logistische Vorarbeiten die Durchführung der Studie ermöglicht haben, wird namentlich in Kapitel 3 gedankt.

Ein herzlicher Dank der Herausgeberinnen und Herausgeber gilt Marlen Seppelt sowie Jana Gabelmann, Josefine Haß, Marlen Holtmann, Wietske Leenders, Katja Mämpel, Veronica Martysz, Maj-Britt Mattke, Nicolas Ranouil, Ulrike Richter, Julia Rienow, Frederike Rose, Diane Schomann, Nora Stein und Maria Thomas für ihre Unterstützung bei der Zusammenstellung und beim Layout der Testmaterialien.

Ein besonderer Dank geht auch an Friederike Keiderling, Katharina Krohmer, Aleksandr Merkulov und Felix Milles für die Erstellung und Prüfung der zahlreichen Abbildungen und Tabellen. Weiterhin danken wir Edda Dilger, Ricarda Klein und Mischa Mangel herzlich für redaktionelle Arbeiten an den Manuskripten.

Aber auch viele andere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des IQB waren direkt oder indirekt an den Arbeiten im Rahmen des IQB-Bildungstrends 2015 beteiligt und sind bereitwillig eingesprungen, wenn zusätzliche Unterstützung benötigt wurde. Dafür ganz herzlichen Dank.

Für die hilfreichen Rückmeldungen und Anregungen zu einzelnen Kapiteln bedanken sich die Herausgeberinnen und Herausgeber bei Werner Klein. Dr. Alexander Robitzsch danken wir für die kompetente Unterstützung in methodischen Fragen.

Dem Team vom Waxmann Verlag gilt unser herzlicher Dank für die professionelle, freundliche und geduldige Zusammenarbeit bei der Fertigstellung der Druckfassung dieses Berichts.

Schließlich möchten wir uns ganz besonders bei den Autorinnen und Autoren der vorausgegangenen Berichte zu den Ländervergleichsstudien des IQB bedanken, von deren Erfahrungen und Vorarbeiten wir im gesamten Verlauf der Berichtlegung profitiert haben. Beim vorliegenden Bericht handelt es sich um einen Band in einer fortlaufende Reihe von Berichten über die IQB-Ländervergleichsstudien und IQB-Bildungstrends. Beschreibungen konstanter Sachverhalte wurden aus diesem Grund teilweise wörtlich aus früheren Berichtsbänden der Reihe übernommen, ohne dies im Einzelnen zu kennzeichnen.

Vorwort der Präsidentin der Kultusministerkonferenz

Die Ländervergleiche sind ein zentrales Element der Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Die Gesamtstrategie sieht eine regelmäßige, wissenschaftliche Berichterstattung vor, um Stärken und Schwächen bisheriger Entwicklungen im Bildungssystem zu analysieren, Entwicklungen im zeitlichen Verlauf zu beschreiben und Hinweise auf bildungspolitischen Handlungsbedarf zu geben.

Seit dem Jahr 2003 beziehungsweise 2004 gibt es die von der Kultusministerkonferenz beschlossenen und bundesweit geltenden Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss und für den Mittleren Schulabschluss im Fach Deutsch sowie für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch). Im Jahr 2009 wurde erstmalig in Deutschland das Erreichen dieser Bildungsstandards im Ländervergleich durch das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) zentral überprüft. Mit dem IQB-Bildungstrend 2015 werden nun zum zweiten Mal die Kompetenzstände der Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe in den sprachlichen Fächern am gemeinsamen Maßstab der Bildungsstandards untersucht.

Die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz beschreiben Leistungserwartungen in Form fachlicher Kompetenzanforderungen, über die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der 4. Jahrgangsstufe, der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II verfügen sollen. Auf der Grundlage dieses für alle Länder verbindlichen Referenzrahmens können die Erträge des Bildungssystems regelmäßig überprüft werden. Für den Primarbereich und die Sekundarstufe I wird im Rahmen der vom IQB durchgeführten Ländervergleichsstudien untersucht, inwieweit in den einzelnen Ländern die in den Bildungsstandards formulierten Kompetenzanforderungen vor Abschluss des jeweiligen Bildungsabschnitts tatsächlich erreicht werden. Die Studien des IQB richten sich damit stärker als internationale Schulleistungsuntersuchungen wie PISA, IGLU, TIMSS und die bis 2006 durchgeführten nationalen Erweiterungen der internationalen Vergleichsstudien (PISA-E und IGLU-E) an der Unterrichtspraxis in den Schulen aus.

Mit dem Titel IQB-Bildungstrend 2015 wird die besondere Qualität des zweiten Durchgangs der Ländervergleichsstudien verdeutlicht: Erstmals liegen Informationen über Trends in der Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Ländern im zeitlichen Verlauf von sechs Jahren vor.

Darüber hinaus wird das Berichtsformat so weiterentwickelt, dass der Blick stärker auf die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Kompetenzstufen und weniger auf die in den einzelnen Ländern im Mittel erreichten Leistungen gerichtet wird. Damit lässt sich klarer in den Blick nehmen, in welchem Umfang die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler die Mindest- und

Regelstandards für den Hauptschulabschluss beziehungsweise für den Mittleren Schulabschluss erreichen.

Somit liefern die vorliegenden Ergebnisse des zweiten Ländervergleichs in den sprachlichen Fächern der Sekundarstufe I eine wertvolle Bilanz der Anstrengungen der vergangenen Jahre in Bildungspolitik und Bildungspraxis: Wo stehen wir im Hinblick auf die mit den Bildungsstandards gemeinsam verabredeten Kompetenzerwartungen? Wo haben wir uns gegenüber den Ergebnissen aus dem Jahr 2009 verbessert? Wo besteht weiterhin besonderer Handlungsbedarf? Wo werden vielleicht auch neue Herausforderungen sichtbar?

Mein Dank gilt dem IQB und seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die in wissenschaftlicher Unabhängigkeit und „nach allen Regeln der Kunst“ die Ländervergleichsstudie durchgeführt haben und uns damit datengestützte Antworten auf diese Fragen geben.

Berlin, im Oktober 2016

Senatorin Dr. Claudia Bogedan
Präsidentin der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder
in der Bundesrepublik Deutschland

Kapitel 1

Konzeptuelle Grundlagen des IQB-Bildungstrends 2015

1.1 Die IQB-Bildungstrends als zentrales Element des Bildungsmonitorings in Deutschland¹

Petra Stanat und Hans Anand Pant

Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Kultusministerkonferenz, KMK) leitete zu Beginn des neuen Jahrtausends einen weitreichenden Reformprozess in der deutschen Bildungspolitik ein. Diese häufig auch als „empirische Wende“ bezeichnete Reform basierte auf einem Paradigmenwechsel, der die bis dahin dominierende *Input-* und *Prozessorientierung* durch verschiedene Elemente einer *Output*-Steuerung ergänzte (vgl. ausführlicher z. B. Böhme, Richter, Stanat, Pant & Köller, 2012; Klieme & Tippelt, 2008; Köller, 2010). Die Sicherung und Entwicklung der Bildungsqualität stützt sich seitdem stärker auf Erkenntnisse über die Bildungserträge der Schülerinnen und Schüler, der Schulen und des gesamten schulischen Bildungssystems. Die bis zur empirischen Wende vorrangige Stellung der Gestaltung von Lehrplänen sowie der Entwicklung und Erprobung didaktischer Modelle ist durch einen datengestützten Entwicklungskreislauf abgelöst worden, bei dem Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und -sicherung durch die Erfassung und Analyse von Bildungserträgen evaluiert werden. Damit steht die Vergewisserung über das im Unterricht Erreichte stärker im Vordergrund und der Stellenwert von Daten und Evaluationen in der Steuerung ist deutlich gestiegen.

Eine zentrale Grundlage für die Umsetzung dieses Paradigmenwechsels bilden in Deutschland die Bildungsstandards der KMK, die fächerspezifisch festlegen, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt in ihrer Schullaufbahn entwickelt haben sollen. Unter einer Kompetenz wird dabei die Fähigkeit verstanden, Wissen und Können in den jeweiligen Fächern zur Lösung von Problemen anzuwenden. Als normativ gesetzte Kompetenzerwartungen sind die Bildungsstandards das Resultat eines intensiven Diskussions- und Beratungsprozesses, an dem Vertreterinnen und Vertreter der Bildungspolitik und Bildungsadministration, der Fachdidaktiken und anderer Bildungswissenschaften sowie der Schulpraxis beteiligt waren. Die verbindliche Einführung der Bildungsstandards für den Primarbereich, den

1 Die konzeptuellen Grundlagen der Untersuchungen des IQB zur Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards wurden bereits in den Berichten zu den Ländervergleichsstudien 2009, 2011 und 2012 umfassend dargestellt (Köller, Knigge & Tesch, 2010; Stanat, Pant, Böhme & Richter, 2012; Pant, Stanat, Schroeders, Roppelt, Siegle & Pöhlmann, 2013). Im Folgenden werden sie daher nicht noch einmal ausführlich beschrieben, sondern nur grob skizziert. Ferner wird auf relevante Weiterentwicklungen der konzeptuellen Grundlagen und der Berichtlegung eingegangen.

Hauptschulabschluss (HSA) und den Mittleren Schulabschluss (MSA) erfolgte zum Schuljahresbeginn 2004/2005 beziehungsweise 2005/2006 in den Fächern Deutsch und Mathematik, Englisch und Französisch als erste Fremdsprache (HSA und MSA) sowie Biologie, Chemie und Physik (MSA). Die 2012 von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife in den Fächern Deutsch, fortgeführte Fremdsprache (Englisch, Französisch) und Mathematik dienen als Grundlage für die fachlichen Anforderungen in den Ländern und die Entwicklung eines gemeinsamen Pools von Abiturprüfungsaufgaben. Eine empirische Überprüfung ihres Erreichens analog zu den Bildungsstandards der Primarstufe und der Sekundarstufe I ist nicht vorgesehen.

Die Bildungsstandards der KMK sind abschlussbezogen definiert. Sie legen dar, welche Anforderungen Schülerinnen und Schüler zu bewältigen in der Lage sein sollen, wenn sie die jeweilige Bildungsetappe abgeschlossen haben. Abweichend von den Empfehlungen der sogenannten Klieme-Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards (Klieme et al., 2003) hat die KMK keine Mindeststandards, sondern Regelstandards formuliert. Die länderübergreifenden Vorgaben beschreiben also Kompetenzerwartungen, die Schülerinnen und Schüler am Ende der jeweiligen Bildungsetappe „in der Regel“ oder „im Durchschnitt“ erfüllen sollten (Klieme et al., 2003, S. 138). Mit Verabschiedung der Kompetenzstufenmodelle, die vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) auf der Grundlage der Bildungsstandards entwickelt wurden (vgl. Kapitel 2), hat die KMK jedoch später auch Mindestanforderungen festgelegt, die *alle* Schülerinnen und Schüler mit Abschluss der jeweiligen Bildungsetappe erreichen sollen.

Die Bildungsstandards spielen eine zentrale Rolle in der Gesamtstrategie der KMK zum Bildungsmonitoring, die den gemeinsamen Rahmen der Länder für eine an den Ergebnissen von Bildungsprozessen orientierten Steuerung des Bildungswesens bildet. Die zuerst 2006 verabschiedete Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring (KMK, 2006) bündelte die verschiedenen Maßnahmen der datenbasierten Qualitätssicherung, die als Folge des sogenannten Konstanzer Beschlusses der KMK von 1997 (KMK, 1997) von den Ländern gemeinsam umgesetzt wurden, in vier Säulen:

1. Teilnahme Deutschlands an internationalen Schulleistungsuntersuchungen in der Primarstufe und Sekundarstufe I,
2. zentrale Überprüfungen des Erreichens der Bildungsstandards im Ländervergleich,
3. Durchführung von Vergleichsarbeiten in Anbindung oder Ankoppelung an die Bildungsstandards zur landesweiten oder länderübergreifenden Überprüfung der Leistungsfähigkeit aller Schulen sowie
4. gemeinsame Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern.

Nachdem über einen Zeitraum von mehr als 10 Jahren Erfahrungen mit den verschiedenen Instrumenten des Bildungsmonitorings gesammelt werden konnten, wurde in den vergangenen Jahren der Erfolg der bis dahin umgesetzten Strategie überprüft. Dazu fand ein von der Kultusministerkonferenz getragener Diskussionsprozess statt, an dem auch Vertreterinnen und Vertreter der Bildungswissenschaften, Schülerinnen und Schüler, Eltern, Verbände, Gewerkschaften und Medien beteiligt waren. Als Resultat dieses Prozesses sah sich die KMK darin bestätigt, „dass die 2006 formulierten Ziele der Gesamtstrategie

der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring nach wie vor von hoher Relevanz sind“ (KMK, 2015, S. 5).

Die Änderungen, die als Konsequenz dieses Diskussionsprozesses im Rahmen der Überarbeitung der Gesamtstrategie vorgenommen wurden, zielen daher vor allem auf eine Fortschreibung, Optimierung und Ergänzung des als grundsätzlich erfolgreich angesehenen Weges ab. In der überarbeiteten Gesamtstrategie der KMK zum Bildungsmonitoring, die im Juni 2015 verabschiedet wurde, werden

- die Umsetzung von Bildungsstandards (Implementation) und
- der Bedarf nach mehr anwendungsbezogenem Wissen für Bildungspolitik und pädagogische Praxis stärker betont,
- die Vergleichsarbeiten (VERA) als Teil eines Bündels von Maßnahmen zur Qualitätssicherung auf Ebene der Schulen verortet und
- die 2012 beschlossenen Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife und Einrichtung eines gemeinsamen Abituraufgabenpools der Länder berücksichtigt.

Unter Einbeziehung dieser Modifikationen werden die vier Säulen der Gesamtstrategie in der Überarbeitung von 2015 wie folgt fortgeschrieben:

1. Teilnahme an internationalen Schulleistungsstudien (PIRLS/IGLU², TIMSS³-Grundschule, PISA⁴),
2. Überprüfung und Umsetzung von Bildungsstandards für die Primarstufe, die Sekundarstufe I und die Allgemeine Hochschulreife,
3. Verfahren zur Qualitätssicherung auf Ebene der Schulen sowie
4. gemeinsame Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern.

Die erste Säule der Gesamtstrategie zielt darauf ab, die Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungssystems im internationalen Vergleich festzustellen. Die Ergebnisse beziehen sich auf die in den internationalen Schulleistungsstudien getesteten Kompetenzbereiche und lassen Aussagen darüber zu, welche Leistungen die Schülerinnen und Schüler in Deutschland in diesen Bereichen im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern in anderen Staaten erzielen.

Bei der zweiten Säule geht es um die Frage, inwieweit innerhalb Deutschlands die mit den Bildungsstandards der KMK kriterial vorgegebenen Ziele für die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern in zentralen Bereichen erreicht werden. Dabei wird ein breiteres Spektrum an Fächern und Kompetenzbereichen untersucht als in den internationalen Schulleistungsstudien. So wird zum Beispiel im sprachlichen Bereich in den internationalen Studien ausschließlich die Lesekompetenz in den jeweiligen Landessprachen erfasst, während sich die Überprüfung der Bildungsstandards in Deutschland in den bereits durchgeführten Studien zusätzlich auf die Kompetenzbereiche *Zuhören* und *Orthografie* bezieht und neben Kompetenzen im Fach Deutsch auch Kompetenzen in den Fremdsprachen Englisch und Französisch untersucht werden.

Mit der Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards ist das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen betraut, das von der KMK 2004 als An-Institut der Humboldt-Universität zu Berlin gegründet wurde. Unter der

2 Das Akronym PIRLS steht für *Progress in International Reading Literacy Study*; im deutschen Sprachraum wird diese Studie als *Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung* (IGLU) bezeichnet.

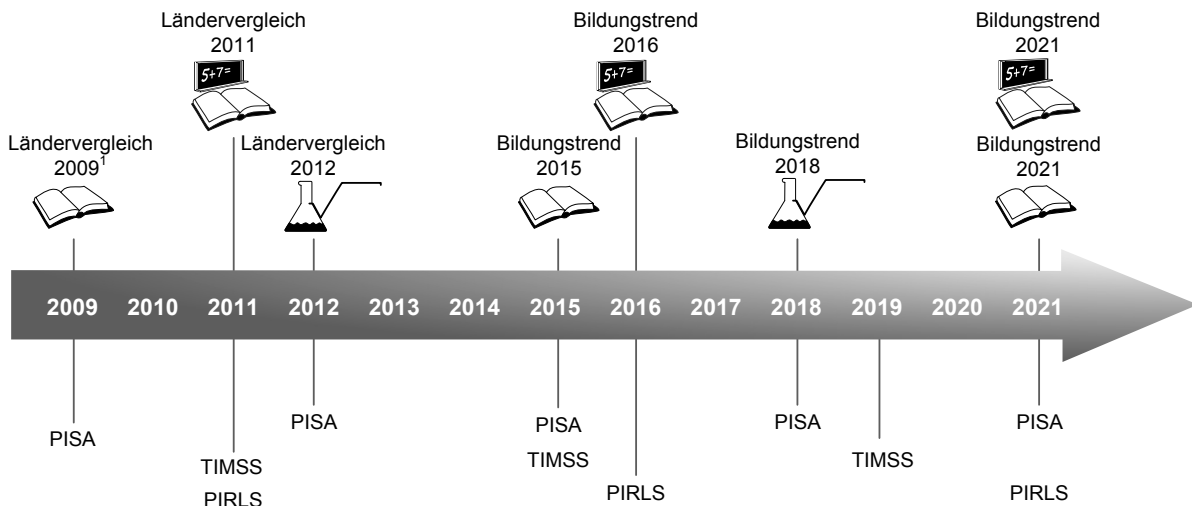
3 Das Akronym TIMSS stand ursprünglich für *Third International Mathematics and Science Study*. Seit 2003 wird es in der Bedeutung *Trends in International Mathematics and Science Study* verwendet.

4 Das Akronym PISA steht für *Programme for International Student Assessment*.




Federführung des IQB und in enger Zusammenarbeit mit Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern entwickeln Lehrkräfte Testaufgaben, mit denen die in den Bildungsstandards definierten Kompetenzen in zentralen Bereichen erfasst werden können. Weiterhin erarbeitet das IQB fachdidaktisch und lernpsychologisch fundierte Kompetenzstufenmodelle, die zur inhaltlichen Interpretation von Testwerten dienen. Anhand dieser Modelle lässt sich inhaltlich beschreiben, welche Anforderungen Schülerinnen und Schüler, die ein bestimmtes Testergebnis erzielt haben, bewältigen können.

Die Kompetenzstufenmodelle des IQB sind so konstruiert, dass sie ein breites Leistungsspektrum in wenige Stufen unterteilen, die sich sinnvoll abgrenzen lassen. Neben der Stufe für den von der KMK definierten Regelstandard werden in jedem Modell weitere Stufen ausgewiesen, die Leistungen unter oder über dem jeweiligen Regelstandard beschreiben. Nachdem die Entwicklung der Kompetenzstufenmodelle in der Sekundarstufe I zunächst getrennt für den HSA und den MSA erfolgte, wurden diese in den letzten Jahren in den Fächern Englisch und Mathematik sowie in mehreren Kompetenzbereichen im Fach Deutsch zu integrierten Modellen weiterentwickelt, auf denen die Ergebnisse aller Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe dargestellt werden können. Die integrierten Kompetenzstufenmodelle für die sprachlichen Fächer und die im Rahmen des IQB-Bildungstrends 2015 eingesetzten Tests werden in Kapitel 2 dieses Bands ausführlich beschrieben. Ausführungen zu den untersuchten Kompetenzen und deren Operationalisierung finden sich außerdem im folgenden Teilkapitel 1.2.

Abbildung 1.1: Zeitpunkte der Datenerhebungen der IQB-Ländervergleichsstudien bzw. IQB-Bildungstrends sowie der internationalen Schulleistungsstudien von 2009 bis 2021



IQB-Ländervergleichsstudien (bis 2012) bzw. IQB-Bildungstrends (ab 2015) auf Basis der Bildungsstandards:

-  Mathematik und Naturwissenschaften in der Sekundarstufe I
-  Deutsch, Englisch und Französisch in der Sekundarstufe I
-  Deutsch und Mathematik in der Primarstufe

Anmerkung. ¹Die Datenerhebung für das Fach Französisch fand bereits im Jahr 2008 statt.

Das IQB führt die Studien zur Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards im Auftrag der Kultusministerkonferenz in regelmäßigen Abständen durch. Die Erhebungen, die in zeitlicher Anknüpfung an die internationalen Schulleistungsstudien erfolgen, finden im Bereich der Primarstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik alle fünf Jahre, im Bereich der Sekundarstufe I alternierend in den Fächergruppen Deutsch, Englisch und Französisch einerseits sowie Mathematik, Biologie, Chemie und Physik andererseits alle drei Jahre statt (vgl. Abb. 1.1).

Mit den Studien, die das IQB 2009 (Sekundarstufe I: Deutsch, Englisch, Französisch), 2011 (Primarstufe: Deutsch, Mathematik) und 2012 (Sekundarstufe I: Mathematik, Biologie, Chemie und Physik) durchgeführt hat, konnte der erste Zyklus der Überprüfungen des Erreichens der Bildungsstandards abgeschlossen werden. Die 2015 durchgeführte Untersuchung, über deren Ergebnisse der vorliegende Band berichtet, markiert den Beginn des zweiten Zyklus. Die im ersten IQB-Ländervergleich 2009 untersuchten sprachlichen Kompetenzen in den Fächern Deutsch, Englisch und Französisch wurden also 2015 erneut erfasst. Mit der wiederholten Messung erweitert sich das Spektrum der Analysen erstmalig auf alle drei Vergleichsperspektiven, die bei der Bewertung von Ergebnissen eines Bildungsmonitorings herangezogen werden können (vgl. auch Stanat, Pant, Richter, Pöhlmann & Kuhl, 2013), wodurch der Informationsgehalt der Ergebnisse erheblich steigt:

- 1) Beim *sozialen Vergleich* werden die Ergebnisse der jeweiligen Untersuchungseinheiten miteinander verglichen, in den Studien des IQB also die Ergebnisse der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bei dieser Vergleichsperspektive steht die Frage im Vordergrund, ob die Schülerinnen und Schüler in einem Land bessere oder schlechtere Leistungen in den Kompetenztests erzielt haben als die Schülerinnen und Schüler in einem anderen Land oder in Deutschland insgesamt.
- 2) Beim *kriterialen Vergleich* bezieht sich die Bewertung der Ergebnisse auf vorab definierte Normen, wie etwa die Bildungsstandards der KMK und die darauf basierenden Kompetenzstufenmodelle, die zusätzlich zum Regelstandard einen Mindeststandard, einen Regelstandard plus und einen Optimalstandard definieren (vgl. Kapitel 2). Bei dieser Art von Vergleich steht beispielsweise die Frage im Mittelpunkt, welcher Anteil der Schülerinnen und Schüler in einem Land mindestens den Regelstandard im jeweiligen Kompetenzbereich erreicht hat.
- 3) Beim *ipsativen Vergleich* schließlich werden *Trends* als Veränderungen in den Ergebnissen über die Zeit beschrieben. Hier geht es also etwa um die Frage, inwieweit sich das von den Schülerinnen und Schülern erreichte Niveau der Kompetenzen in einem Land über die Zeit verbessert hat. Dabei handelt es sich in den Studien des IQB nicht um individuelle Längsschnittanalysen, bei denen dieselben Schülerinnen und Schüler mehrfach getestet werden, sondern um Kohortenvergleiche. So hat das IQB sowohl im Jahr 2009 als auch im Jahr 2015 eine repräsentative Stichprobe von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe getestet, sodass in der aktuellen Studie erstmalig Aussagen darüber getroffen werden können, inwieweit es in den einzelnen Ländern über die Zeit jeweils besser oder weniger gut gelungen ist, die erfassten Kompetenzen zu fördern.

Die Erfahrungen der bisherigen Veröffentlichungen zeigen, dass der Fokus der medialen Berichterstattung über Schulleistungsstudien häufig allein auf den sozialen Vergleichen liegt, die in Form von Rangfolgen (*Rankings*) der Länder anhand der Leistungsmittelwerte ihrer Schülerinnen und Schüler dargestellt werden. Aus Sicht des Bildungsmonitorings ist diese Art des Vergleichs jedoch die am wenigsten aufschlussreiche unter den drei genannten Vergleichsperspektiven und nicht selten auch problematisch. So werden häufig Unterschiede in Rangplätzen interpretiert, die statistisch nicht signifikant oder aufgrund ihrer geringen Größe praktisch nicht bedeutsam sind. Zudem werden bei einer ausschließlich sozialen Vergleichsperspektive Veränderungen nur dann sichtbar, wenn ein Land seinen Rangplatz gegenüber anderen Ländern verbessert oder verschlechtert, andere Länder also gewissermaßen überholt oder von ihnen überholt wird. Eine solche „Wettlaufperspektive“ ist für ein ländergemeinsames Bildungsmonitoring aber wenig aussagekräftig, bei dem es primär darum gehen sollte, das von den Schülerinnen und Schülern erreichte Kompetenzniveau insgesamt zu steigern und die Länderunterschiede auf hohem Niveau zu reduzieren.

Deutlich aufschlussreicher sind dagegen die kriterialen Vergleiche und die Trendaussagen, die daher auch im Fokus des vorliegenden Berichts stehen. So wird in den Kapiteln 4 und 5 jeweils dargestellt, wie sich die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler im Jahr 2015 in den einzelnen Ländern auf die Kompetenzstufen verteilen. Dabei wird im Sinne des kriterialen Vergleichs vor allem danach gefragt, welcher Anteil der Schülerinnen und Schüler mindestens die Regelstandards erreicht und welcher Anteil die Mindeststandards verfehlt hat. Anschließend wird die kriteriale Vergleichsperspektive mit dem Trendvergleich verknüpft und untersucht, inwieweit sich die Verteilungen der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen in den einzelnen Ländern über die Zeit verändert haben – insbesondere ob der Anteil der Jugendlichen, deren Kompetenzen den Anforderungen der Mindeststandards noch nicht entsprechen, reduziert und der Anteil der Jugendlichen, die mindestens die Regelstandards erreichen, erhöht werden konnte.

In Kapitel 6 wird zunächst unter der sozialen Vergleichsperspektive dargestellt, welches Kompetenzniveau die Schülerinnen und Schüler in den Ländern 2015 im Durchschnitt entwickelt haben und wie groß die Streuung der erreichten Kompetenzen jeweils ausfällt. Anschließend wird auch hier der Fokus auf den Trend gerichtet, indem der Frage nachgegangen wird, inwieweit im Vergleich zu 2009 Veränderungen in den Mittelwerten und Streuungen zu verzeichnen sind.

Mit den Ergebnissen dieser drei Vergleichsperspektiven, die so weit wie möglich auch in den Kapiteln zu Disparitäten im Bildungserfolg zur Anwendung kommen (Kapitel 7-9), erhalten die Länder Anhaltspunkte dafür, inwieweit die von ihnen umgesetzten Maßnahmen positive Entwicklungen ausgelöst haben oder weiterer Handlungsbedarf besteht. Um diese für das Bildungsmonitoring zentrale Aufgabe der Dauerbeobachtung von Entwicklungen im Bildungssystem auch begrifflich zu unterstreichen, werden die Studien des IQB seit 2015 als „IQB-Bildungstrends“ bezeichnet.

Literatur

- Böhme, K., Richter, D., Stanat, P., Pant, H. A. & Köller, O. (2012). Die länderübergreifenden Bildungsstandards in Deutschland. In P. Stanat, H. A. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011* (S. 11–18). Münster: Waxmann.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Expertise*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Klieme, E. & Tippelt, R. (2008). Qualitätssicherung im Bildungswesen. In E. Klieme & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz*. Zeitschrift für Pädagogik, 53. Beiheft (S. 7–13). Weinheim: Beltz.
- KMK (1997) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (1997). *Grundsätzliche Überlegungen zu Leistungsvergleichen innerhalb der Bundesrepublik Deutschland – Konstanzer Beschluss. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.10.1997*. Zugriff am 15.08.2016 unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_10_24-Konstanzer-Beschluss.pdf
- KMK (2006) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2006). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2006*. Zugriff am 15.08.2016 unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_08_01-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf
- KMK (2015) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2015). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Beschluss der 350. Kultusministerkonferenz vom 11.06.2015*. Zugriff am 15.08.2016 unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf
- Köller, O. (2010). Bildungsstandards. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Auflage, S. 529–548). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Köller, O., Knigge, M. & Tesch, B. (Hrsg.). (2010). *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Pant, H. A., Stanat, P., Schroeders, U., Roppelt, A., Siegle, T. & Pöhlmann, C. (Hrsg.). (2013). *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann.
- 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. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011*. Münster: Waxmann.
- Stanat, P., Pant, H. A., Richter, D., Pöhlmann, C. & Kuhl, P. (2013). Was kann das IQB leisten? In S. Lin-Klitzing, D. DiFuccia & G. Müller-Frerich (Hrsg.), *Zur Vermessung von Schule: Empirische Bildungsforschung und Schulpraxis* (S. 125–152). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius.

1.2 Fachspezifische Beschreibung der untersuchten Kompetenzen

Katrin Böhme und Stefan Schipolowski

Im IQB-Bildungstrend 2015 werden die sprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 9. Jahrgangsstufe untersucht. Die Basis hierfür stellen die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) für den Hauptschulabschluss (HSA) und den Mittleren Schulabschluss (MSA) im Fach Deutsch und in der ersten Fremdsprache (Englisch bzw. Französisch) dar. Die Bildungsstandards beschreiben sowohl produktive als auch rezeptive sprachliche Kompetenzen im mündlichen und schriftsprachlichen Bereich. Einige für die weitere Bildungs- und Ausbildungslaufbahn der Schülerinnen und Schüler zentralen sprachlichen Kompetenzen konnten im IQB-Bildungstrend 2015 überprüft werden. Die gesamte Breite der in den Bildungsstandards thematisierten Kompetenzen lässt sich im Rahmen von standardisierten Schulleistungstudien aber nicht abdecken.

Nachfolgend wird jeweils für das Fach Deutsch und für die erste Fremdsprache (Englisch bzw. Französisch) erläutert, welche Kompetenzbereiche im IQB-Bildungstrend 2015 untersucht wurden und welche Merkmale die hierfür eingesetzten Testaufgaben aufweisen.

1.2.1 Die im Fach Deutsch untersuchten Kompetenzen

In diesem Abschnitt werden die im IQB-Bildungstrend 2015 im Fach Deutsch untersuchten Kompetenzen und ihre Operationalisierung genauer beschrieben. Hierbei werden die drei relevanten Kompetenzbereiche beziehungsweise Teilbereiche *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* nacheinander in den Blick genommen. Aussagen über die erreichten Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler sind nur für diese drei Bereiche möglich; eine Verallgemeinerung der ermittelten Kompetenzstände beziehungsweise Kompetenzstufenbesetzungen auf andere Kompetenzbereiche im Fach Deutsch oder auf eine globale „Deutschkompetenz“ ist nicht sinnvoll. Daher erfolgt auch die Darstellung der empirischen Befunde im Rahmen dieses Berichts stets separat für die getesteten Kompetenzbereiche beziehungsweise Teilbereiche (vgl. Kapitel 4 bis Kapitel 10).

Die Bildungsstandards im Fach Deutsch

In den Jahren 2003 und 2004 hat die Kultusministerkonferenz verbindliche Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss (KMK, 2005a) und den Mittleren Schulabschluss (KMK, 2004a) im Fach Deutsch verabschiedet. Diese Vorgaben gelten in allen Ländern in der Bundesrepublik Deutschland und legen fest, welche Kompetenzziele Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der Sekundarstufe I erreicht haben sollen. In jedem Land wurden Kernlehrpläne oder Curricula erarbeitet, in denen die Bildungsstandards konkretisiert und als verbindliche Lerngegenstände fixiert wurden.

In der fachdidaktischen und sprachwissenschaftlichen Literatur werden sprachliche Kompetenzen häufig in verschiedene Teilbereiche, zumeist in die Bereiche Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen unterteilt (vgl. Felder, 2003). Innerhalb dieser Bereiche können zum einen anhand der Sprachmodalität münd-

liche Kompetenzen (Sprechen und Hören bzw. Zuhören) von schriftsprachlichen Kompetenzen (Schreiben und Lesen) unterschieden werden. Zum anderen lassen sich anhand der beteiligten sprachlichen Prozesse produktive Kompetenzen (Sprechen und Schreiben) von rezeptiven Kompetenzen (Hören bzw. Zuhören und Lesen) differenzieren.

In den Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss sind die folgenden vier Kompetenzbereiche ausgewiesen, die diese Struktur sprachlicher Kompetenzen widerspiegeln (KMK, 2004a, S. 8ff.):

1. *Sprechen und Zuhören*: zu anderen, mit anderen, vor anderen sprechen sowie Hörverstehen entwickeln.
2. *Schreiben*: reflektierend, kommunikativ und gestalterisch schreiben; einschließlich richtig schreiben.
3. *Lesen – mit Texten und Medien umgehen*: Lesen, Texte und Medien verstehen und nutzen, Kenntnisse über Literatur erwerben.
4. *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen*: Sprache zur Verständigung gebrauchen, fachliche Kenntnisse erwerben, über Verwendung von Sprache nachdenken und sie als System verstehen.

Allen vier zentralen Kompetenzbereichen, die in Abbildung 1.2 noch einmal grafisch veranschaulicht sind, ist gemeinsam, dass sie als Stützkomponente Methoden und Arbeitstechniken beinhalten. Der Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* nimmt zudem eine Sonderrolle ein. Im Rahmen eines integrativen Ansatzes ist dieser durchgängig mit den anderen Bereichen zu verbinden, da er Kompetenzen umfasst, die grundlegend für den Erwerb und den Ausbau anderer, sowohl rezeptiver als auch produktiver sprachlicher Kompetenzen sind. Weiterhin zeigt Abbildung 1.2, dass *Sprechen und Zuhören* im Fach Deutsch – im Unterschied zu den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache – einen gemeinsamen Kompetenzbereich bilden und die *Orthografie* unter *Schreiben* subsumiert wird. Im Zuge fachdidaktischer Diskussionen und aufgrund von Befunden aus empirischen Studien des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) wurde jedoch sowohl für den Primarbereich als auch für die Sekundarstufe I deutlich, dass es sinnvoll ist, *Orthografie* in der Diagnostik als eigenen Teilbereich zu behandeln und separat zu testen. Diese Entscheidung wurde auch aus messtheoretischen Erwägungen getroffen, um die hier relevanten Teilkompetenzen durch den Einsatz spezifischer Aufgabenformate so präzise und passgenau wie möglich erfassen zu können und eine Konfundierung mit anderen Fähigkeitsaspekten zu vermeiden. Ebenso wird *Zuhören* als separater Teilbereich von *Sprechen und Zuhören* getestet.

Für die drei im IQB-Bildungstrend 2015 untersuchten sprachlichen Kompetenzen im Fach Deutsch wurden basierend auf den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz Konstruktdefinitionen erarbeitet und Operationalisierungen abgeleitet. Beide Aspekte werden nachfolgend für die Kompetenzbereiche beziehungsweise Teilbereiche *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* ausführlich dargestellt.

Abbildung 1.2: Kompetenzbereiche in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz im Fach Deutsch



Quelle: Abbildung in Anlehnung an KMK (2004a, S. 8)

Konstruktdefinition des Kompetenzbereichs *Lesen*

Die theoretischen Grundlagen für den Kompetenzbereich *Lesen* sind im Rahmen großer Schulleistungsstudien, wie etwa PISA¹, intensiv aufgearbeitet worden (vgl. z. B. Artelt, Stanat, Schneider & Schiefele, 2001; Kintsch, 1998). In diesen Studien wird Lesekompetenz als eine Schlüsselqualifikation verstanden und zumeist als die Fähigkeit definiert, kontinuierliche, diskontinuierliche und multimediale Texte zu verstehen.

Lesekompetenz ist nicht nur von zentraler Bedeutung für den Wissenserwerb und das lebenslange Lernen, sondern auch für die Teilnahme an der Kommunikation über gesellschaftlich relevante Themen und für die Bewältigung von alltäglichen, beispielsweise beruflichen, Kommunikations- und Handlungsanforderungen (vgl. z. B. Bos et al., 2007; Hurrelmann, 2007).

Psychologische Theorien des Textverstehens beruhen auf der zentralen Annahme, dass der Verstehensprozess als Konstruktionsleistung zu fassen ist. Demnach ist Lesen keine passive Rezeption dessen, was im jeweiligen Text an Information enthalten ist, sondern aktive (Re-)Konstruktion der Textbedeutung. Die im Text enthaltenen Aussagen werden aktiv mit dem Vor-, Welt- und Sprachwissen des Lesers verbunden (Artelt et al., 2001, S. 70f.). In großen Schulleistungsstudien wie PISA oder PIRLS/IGLU² wird zumeist ein pragmatisch-funktionaler Begriff der *Reading Literacy* zugrunde gelegt und in der testdiagnostischen Überprüfung der Lesekompetenz die kognitive Dimension, also das Lese- oder Textverstehen, fokussiert.

Vor allem im Rahmen von Lesesozialisationsforschung und Literaturdidaktik werden darüber hinaus Aspekte von Lesekompetenz erörtert, die im *Literacy*-Konzept nicht oder nur am Rande berücksichtigt sind. Unter Bezug auf bildungstheoretische Diskurse steht dabei nicht nur die instrumentelle Funktion des

1 Das Akronym PISA steht für *Programme for International Student Assessment*.

2 Das Akronym PIRLS steht für *Progress in International Reading Literacy Study*; im deutschen Sprachraum wird diese Studie als *Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung* (IGLU) bezeichnet.

Lesens im Zentrum der Aufmerksamkeit, sondern es wird auch der Beitrag des Lesens zur Persönlichkeitsbildung thematisiert (Böhme, 2012, S. 187).

Die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz umfassen für den Kompetenzbereich *Lesen – mit Texten und Medien umgehen* sowohl für den Hauptschulabschluss als auch für den Mittleren Schulabschluss eine breite Palette von Teilkompetenzen. Diese beziehen sich nicht nur auf das Verstehen von Texten, sondern thematisieren auch explizit die Förderung von Leseinteresse und Lesefreude sowie die Ausbildung von Empathie und Fremdverstehen (vgl. Jude, Hartig, Schipolowski, Böhme & Stanat, 2013). Bezogen auf das Verstehen sollen die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, Informationen in Texten selbstständig zu erfassen, zu verknüpfen und mit ihrem Vorwissen in Verbindung zu bringen. Hierfür sollen sie gezielt verschiedene Lesetechniken und Lesestrategien einsetzen. Ferner wird erwartet, dass sich die Schülerinnen und Schüler ein Grundlagenwissen zu Texten, deren Inhalten, Strukturen und historischen Dimension sowie Sprache und Literatur aneignen, über Texte reflektieren, diese bewerten und sich kriterienorientiert mit dem ästhetischen Anspruch von Texten auseinandersetzen. Darüber hinaus sollen die Jugendlichen verschiedene Medien nutzen, um Informationen zu gewinnen und kritisch zu urteilen. Diese Zielstellungen werden in identischer Form in den Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss (KMK, 2005a, S. 9) wie für den Mittleren Schabschluss (KMK 2004a, S. 9) formuliert.

Konstruktdefinition des Teilbereichs *Zuhören*

Auch der Kompetenzbereich *Sprechen und Zuhören* nimmt im schulischen Kontext einen zentralen Stellenwert ein, da er für die unterrichtliche Kommunikation und damit den Transport von Wissen in allen Fächern von entscheidender Bedeutung ist. Belgrad und Kollegen (2008) konstatieren, dass „Schüler(innen) bis zu zwei Drittel der Unterrichtszeit zuhören müssen“ (Belgrad, Eriksson, Pabst-Weinschenk & Vogt, 2008, S. 20). Ein Großteil des Lerninputs erfolgt also als mündliche Informationsvermittlung, weshalb Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden müssen, ihr Zuhörverhalten selbstständig und kompetent zu steuern (vgl. Böhme, 2012, S. 64). Hierbei ist relevant, dass sich schulische Anforderungen an mündlichen Sprachgebrauch von den Anforderungen der Alltagskommunikation unterscheiden (vgl. Heppt, Stanat, Dragon & Weinert, 2014). Das im institutionalisierten Kontext verwendete schulspezifische Sprachregister orientiert sich viel stärker als alltäglicher Sprachgebrauch an der schriftsprachlichen Norm und „unterscheidet sich auf lexikalischer, syntaktischer und pragmatischer Ebene deutlich von der Alltagssprache“ (Nauwerck, 2009, S. 260).

In den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz im Fach Deutsch (KMK, 2004a, 2005a) umfasst der Kompetenzbereich *Sprechen und Zuhören* sowohl die produktive als auch die rezeptive mündliche Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler. Dies folgt der Tradition des Deutschunterrichts, in dem diese beiden Teilbereiche unter Gesprächskompetenz subsumiert werden (vgl. Krelle & Neumann, 2014). Die in den Bildungsstandards im Fach Deutsch genannten Bereiche mündlicher Sprache lassen sich wie folgt gruppieren:

- sprechen (zu anderen sprechen, vor anderen sprechen, mit anderen sprechen),
- zuhören (verstehend zuhören) und
- szenisch spielen (vgl. KMK, 2004a, S. 10f.).

Aufgrund des interaktiven Charakters mündlicher Sprachverwendung stellt die hierbei vorgenommene Trennung eine starke Vereinfachung der realen Kommunikationssituation dar, da beispielsweise die in den Standards thematisierte Gesprächsführung stets sowohl Aspekte des Sprechens als auch des Zuhörens vereint. Die Standards legen den Fokus der Kompetenzbeschreibungen auf die in Schule und Alltag relevante Kommunikationsfunktion mündlicher Sprache. Es soll den Schülerinnen und Schülern ermöglicht werden, Gespräche situationsangemessen und adressatengerecht zu führen. Somit wird der für eine adäquate soziale Interaktion relevante Kommunikationsaspekt berücksichtigt, indem in den Bildungsstandards auch das Ziel formuliert wird, den Schülerinnen und Schülern eine von Respekt geprägte Gesprächskultur und eine konstruktive und reflektierte Form der Gesprächsführung zu vermitteln. Die Abbildung dieser komplexen Kommunikationssituation in großen, standardisierten Schulleistungsstudien ist derzeit allerdings nicht ohne Weiteres möglich (vgl. Abschnitt zur Operationalisierung im Teilbereich *Zuhören*).

Konstruktdefinition des Teilbereichs *Orthografie*

Auch Rechtschreibfertigkeiten besitzen eine große pädagogische und gesellschaftliche Bedeutung (Scheele, 2005). Allerdings bezieht sich die deutschsprachige und internationale Fachliteratur vorrangig auf die Entwicklung der orthografischen Kompetenz im Vor- und Grundschulalter (vgl. z. B. Thomè, 2003). Dementsprechend ist die empirische Durchdringung des Kompetenzbereichs Orthografie für die Sekundarstufe I weniger fortgeschritten als für die frühen Phasen des Rechtschreiberwerbs. Hinsichtlich des Entwicklungsstands der orthografischen Kompetenz von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe besteht allerdings Anlass zu der Vermutung, dass alphabetische Elemente mit großer Sicherheit und auch orthografische Aspekte in der weit überwiegenden Mehrzahl der Fälle beherrscht werden. Im Zentrum der Diagnostik sollten daher anspruchsvollere orthografische Phänomene wie etwa die Groß- und Kleinschreibung, Getrennt- und Zusammenschreibung sowie die Zeichensetzung stehen (vgl. z. B. Bremerich-Vos, 2014).

Die orthografische Kompetenz ist in den Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss in erster Linie als integraler Bestandteil des Kompetenzbereichs *Schreiben* („richtig schreiben“) aufgeführt und wird dort wie folgt spezifiziert:

- „Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung sicher beherrschen und häufig vorkommende Wörter, Fachbegriffe und Fremdwörter richtig schreiben,
- individuelle Fehlerschwerpunkte erkennen und mit Hilfe von Rechtschreibstrategien abbauen, insbesondere Nachschlagen, Ableiten, Wortverwandtschaften suchen, grammatisches Wissen anwenden“ (KMK, 2004a, S. 11).

Ferner findet sich unter den Erläuterungen der Teilkompetenz „Texte überarbeiten“ im Kompetenzbereich *Schreiben* die Formulierung „Strategien zur Überprüfung der sprachlichen Richtigkeit und Rechtschreibung anwenden“ (KMK, 2004a, S. 13). Auch unter den hier aufgeführten Methoden und Arbeitstechniken wird der Aspekt „Einhaltung orthografischer und grammatischer Normen kontrollieren“ benannt, welcher der orthografischen Kompetenz zugeordnet werden kann (KMK, 2004a, S. 13). Da orthografische Strukturen auch grammatisch fundiert sind, finden sich im Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch unter-*

suchen ebenfalls Standards, die sich auf die *Orthografie* beziehen. Hierbei handelt es sich um den Aspekt „wichtige Regeln der Aussprache und der Orthografie kennen und beim Sprachhandeln berücksichtigen“ (KMK, 2004a, S. 16). Unter den zu *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* gehörigen Methoden und Arbeitstechniken finden sich zusätzlich die Punkte „Rechtschreibstrategien anwenden: zum Beispiel Ableitung vom Wortstamm, Wortverlängerung, Ähnlichkeitsschreibung“ sowie „Nachschlagewerke nutzen“ (KMK, 2004a, S. 17).

Allgemeine Hinweise zur Operationalisierung der Bildungsstandards im Fach Deutsch

In den Kompetenztests des IQB für das Fach Deutsch werden Aufgaben eingesetzt, die in aller Regel aus einem Stimulus, also beispielsweise einem Lese- oder Hörtext, und einer Reihe von einzelnen Aufgabenstellungen, sogenannten Items, bestehen. Die Itemtypen sind über die Kompetenzbereiche beziehungsweise Teilbereiche *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* hinweg sehr ähnlich und werden daher an dieser Stelle für alle drei Kompetenzen beschrieben. Für die Überprüfung der orthografischen Kompetenz werden zusätzlich weitere, spezifische Itemtypen eingesetzt, die im Abschnitt zur Operationalisierung im Bereich *Orthografie* vorgestellt werden.

In den Kompetenztests des IQB kommen Items mit unterschiedlichen Formaten zum Einsatz, die nach dem Grad des von den Schülerinnen und Schülern eigenständig zu leistenden produktiven Gehalts in *geschlossene*, *halboffene* und *offene* Formate eingeteilt werden. Geschlossene Items bieten Antwortmöglichkeiten an, die angekreuzt, unterstrichen oder geordnet werden müssen. Bei halboffenen und offenen Antwortformaten werden den Schülerinnen und Schülern keine Antwortoptionen angeboten. Vielmehr verlangen die entsprechenden Items eine eigenständig formulierte Antwort, die aus nur einem Wort, einer Wortgruppe oder mehreren Sätzen bestehen kann. Die Übergänge zwischen halboffenen und offenen Formaten sind fließend. Im IQB-Bildungstrend 2015 wurden die folgenden Itemformate eingesetzt (vgl. IQB, 2014a, 2014b, 2014c):

- *Multiple-Choice-Items* (MC-Items): Bei diesen Items werden zu einer Aussage oder einer Frage vier Antwortmöglichkeiten vorgegeben, von denen genau eine zutreffend ist (Attraktor); diese soll angekreuzt werden. Distraktoren, also falsche Antwortoptionen, können sich beispielsweise auf typische Fehlvorstellungen von Schülerinnen und Schülern beziehen.
- *Richtig-Falsch-Items*: Bei diesen Items werden mehrere Aussagen vorgegeben, für die jeweils entschieden werden muss, ob sie korrekt sind. Diese Entscheidungen werden zeilenweise durch Ankreuzen („richtig“ oder „falsch“ bzw. „trifft zu“ oder „trifft nicht zu“) getroffen. Die Schwierigkeit dieses Itemtyps kann unter anderem dadurch variiert werden, dass das Item nur dann insgesamt als richtig bearbeitet kodiert wird, wenn eine Mindestzahl an korrekten Entscheidungen getroffen und keine unzutreffenden Antworten angekreuzt wurden.
- *Zuordnungsitems*: Bei dieser Art von Items müssen verschiedene Elemente aus zwei Gruppen – beispielsweise Problem und Lösung oder Frage und Antwort – einander zugeordnet werden. Aufgrund der Abhängigkeiten, die zwischen den einzelnen Entscheidungen bestehen, wird nur die richtige Zuordnung *aller* Elemente als korrekte Antwort bewertet. Die Schwierigkeit solcher Items variiert daher mit der Anzahl der zuzuordnenden Elemente.

- Kurzwantworten: Bei diesen Items mit halboffenem Format müssen Schülerinnen und Schüler einzelne Informationen, wie etwa Zahlen, Daten, Eigennamen oder einzelne Wörter in ein Freitextfeld eintragen.
- Offene Items: Bei dieser Art von Items müssen die Schülerinnen und Schüler ihre Antwort eigenständig formulieren. Diese Items sind im Allgemeinen schwieriger als Auswahlitems, weil hier keine Antwortoptionen vorliegen, die Hinweise auf die richtige Antwort geben könnten.

Für die Kompetenzmessung werden die einzelnen Aufgaben gemeinsam mit allen zugeordneten Items in sogenannten Aufgabenblöcken gruppiert (vgl. Kapitel 11), wobei je nach Art und zeitlichem Umfang für die Aufgabenbearbeitung in einem Aufgabenblock im Fach Deutsch zwischen einer Aufgabe (*Lesen*) und bis zu vier Aufgaben (*Orthografie*) enthalten sind. Alle Aufgaben und Items eines Aufgabenblocks beziehen sich immer auf denselben Kompetenzbereich.

Operationalisierung im Kompetenzbereich *Lesen*

Nicht alle von der Kultusministerkonferenz zum Kompetenzbereich *Lesen* formulierten Standards lassen sich so operationalisieren und in Testaufgaben überführen, dass sie im Rahmen von großangelegten, standardisierten Leistungsmessungen erfassbar sind. So lassen sich beispielsweise die Standards „über grundlegende Lesefertigkeiten verfügen: flüssig, sinnbezogen, überfliegend, selektiv, navigierend (z. B. Bild-Ton-Text integrierend) lesen“ (KMK, 2004a, S. 13) oder „Medien zur Präsentation und ästhetischen Produktion nutzen“ (KMK, 2004a, S. 15) kaum im Klassenverband testen. Unter Berücksichtigung dieser Beschränkungen liegen die Schwerpunkte der Testung im Kompetenzbereich *Lesen* auf den Komponenten

- Lesestrategien kennen und anwenden,
- literarische Texte verstehen und nutzen sowie
- Sach- und Gebrauchstexte verstehen und nutzen (vgl. KMK, 2004a, S. 13f.).

Bei der entsprechenden Kompetenzmessung ist insbesondere die Fähigkeit relevant, auch längere und nichtlineare Texte zu verstehen und im Detail zu erfassen. Informationen sollen zielgerichtet entnommen, geordnet sowie hinsichtlich Aussagekraft und Wertung geprüft werden können. Weiterhin sollen die Schülerinnen und Schüler diese Informationen interpretieren, Schlussfolgerungen ziehen und die Intention eines Textes erkennen können.

Für die Erhebung der Lesekompetenz werden in den Kompetenztests des IQB Aufgaben eingesetzt, die aus einem Lesetext und einer Reihe von einzelnen Aufgabenstellungen (Items) bestehen. Bei der Aufgabenentwicklung wurde darauf geachtet, dass die den Aufgaben zugrunde liegenden Stimuli zu ungefähr gleichen Anteilen sowohl literarische als auch Sach- und Gebrauchstexte umfassen. Ferner kam neben mehrheitlich kontinuierlichen Texten auch ein diskontinuierlicher informierender Text zum Einsatz.

Im IQB-Bildungstrend 2015 wurden für die Kompetenzmessung im Teilbereich *Lesen* 8 verschiedene Aufgabenblöcke eingesetzt, die insgesamt 12 Aufgaben mit insgesamt 182 Items enthielten. Diese Items entstammten zu etwa 70 Prozent dem geschlossenen Format und zu etwa 30 Prozent (halb-)offenen Formaten.

Operationalisierung im Teilbereich *Zuhören*

Die im Kompetenzbereich *Sprechen und Zuhören* in großen Schulleistungsstudien überprüfbareren Kompetenzen des Teilbereichs *Zuhören* beziehen sich überwiegend auf das verstehende Zuhören, bei dem Gesprächsbeiträge anderer verfolgt und rezipiert, wesentliche Informationen verstanden, gesichert und wiedergegeben sowie auch nonverbale Äußerungen (zum Beispiel Stimmführung) verstanden werden sollen (KMK, 2004a, S. 10).

Für die Erhebung der Zuhörkompetenz werden in den Kompetenztests des IQB Aufgaben eingesetzt, die aus einem Hörstimulus und einer Reihe von einzelnen Aufgabenstellungen (Items) bestehen. Die Hörtexte, die als Aufgabenstimuli zum Einsatz kommen, werden in der Testsituation von CD abgespielt. Zuhörkompetenz kann sich sowohl auf gesprochene Sprache, die eher konzeptionell schriftlich ist (z. B. Hörbuch), beziehen als auch auf eher konzeptionell mündliche gesprochene Sprache (z. B. Podcast). Konzeptionell mündliche Sprache weist typischerweise ein höheres Maß an Redundanz auf und ist mit Interjektionen (*ach, aha, nanu* etc.) und Verzögerungsausdrücken (*äh, ähm*) durchsetzt (vgl. Buck, 2001). Für jede Art von Zuhörsituation sind auch paraverbale Merkmale (Tempo, Prosodie, emotionale Einfärbung) sowie Hintergrundgeräusche relevant. In Hörspielen, Radiobeiträgen etc. wird zudem Hintergrundmusik gezielt eingesetzt.

Als Stimuli werden in den Kompetenztests des IQB sowohl fiktional-literarische als auch informierend-faktische Hörtexte, wie etwa Gedichte, Podcasts, Radiobeiträge oder Ausschnitte aus Hörspielen, verwendet. Die Stimuli decken somit einerseits eher konzeptionell mündliche, andererseits aber auch eher konzeptionell schriftliche Sprache ab. Je nach Schwierigkeitsgrad der Hörstimuli und des zu testenden Aspekts wird der Stimulus den Schülerinnen und Schülern entweder einmal oder zweimal vorgespielt. Die Hörstimuli werden durch eine mündliche und/oder schriftliche Instruktion gerahmt, um beispielsweise auf bestimmte Aspekte hinzuweisen, die für die Lösung der Aufgabe wichtig sind, oder um Begriffe, die den Schülerinnen und Schülern mit größerer Wahrscheinlichkeit unbekannt sind, zu erläutern.

Im IQB-Bildungstrend 2015 wurden für die Kompetenzmessung im Teilbereich *Zuhören* 5 Aufgabenblöcke eingesetzt, die 13 Zuhöraufgaben mit insgesamt 140 Items enthielten. Diese Items verteilten sich in einem Verhältnis von etwa 4:1 auf geschlossene und offene Formate.

Operationalisierung im Teilbereich *Orthografie*

Die Untersuchung der orthografischen Kompetenz im Rahmen von großen nationalen und internationalen Schulleistungsstudien hat weit weniger Tradition als die Überprüfung der Lese- und Zuhörkompetenz. Daher sind entsprechende Vorerfahrungen für die Operationalisierung der orthografischen Kompetenz im Rahmen des Bildungsmonitorings begrenzt.

Für die Erfassung der Rechtschreibkompetenz wurden am IQB verschiedene Aufgaben entwickelt. Ein wichtiger Aufgabentyp ist hierbei das Lückendiktat. Dieses ist gut geeignet, um Kompetenzen im Bereich der richtigen Schreibung von Wörtern im Kontext und die Kenntnis orthografischer Regularitäten zu diagnostizieren (vgl. z. B. Böhme & Bremerich-Vos, 2009; Herné & Naumann, 2002). Im Unterschied zu den im Schulalltag mitunter noch üblichen Diktaten müssen bei Lückendiktaten lediglich einzelne Wörter oder Wortgruppen geschrieben werden. Dies ermöglicht eine effizientere Nutzung der verfügbaren

Testzeit, da Wörter mit großer Vorkommenshäufigkeit bei gleichzeitig geringer Schwierigkeit, wie beispielsweise Artikel, die einen geringen diagnostischen Wert besitzen, von den Schülerinnen und Schülern nicht geschrieben werden müssen. Zudem können die Lückensätze gezielt so konstruiert werden, dass die einzusetzenden Lückenwörter spezifische orthografische Schwerpunkte abdecken und die interessierenden Fehlertypen beispielhaft erfassen. Ferner wurde darauf geachtet, dass die Lückenwörter – wie in den Bildungsstandards verankert – im Alltag häufig vorkommen. Dies gilt auch für Fachbegriffe und Fremdwörter.

Konkret wurde im IQB-Bildungstrend 2015 – wie bereits im IQB-Ländervergleich 2009 – unter anderem ein Lückentext eingesetzt, der sich thematisch auf Aspekte der Berufswahl eines Jugendlichen bezieht. Dabei waren circa 80 Wörter in den schriftlich vorliegenden und von CD abgespielten Text einzusetzen.

Neben diesem Lückendiktat kamen im IQB-Bildungstrend 2015 zur Überprüfung der orthografischen Kompetenz der Jugendlichen auch verschiedene halboffene und geschlossene Aufgaben zum Einsatz, bei denen es sich um Korrekturaufgaben, Aufgaben zur Zeichensetzung, zur Groß- und Kleinschreibung sowie zur Getrennt- und Zusammenschreibung handelte. Ferner wurden die Standards zu Rechtschreibstrategien (einschließlich Schreibungen begründen), zum Erkennen von Fehlerschwerpunkten und der Nutzung von Nachschlagewerken mit weiteren Aufgaben überprüft. Die entsprechenden Items zum Strategiewissen hatten überwiegend ein geschlossenes Format (MC-Items), bei dem die Schülerinnen und Schüler zunächst aus zwei Alternativen die korrekte Schreibung eines Wortes auswählen und anschließend durch Ankreuzen entscheiden mussten, ob die richtige Schreibung mit einer bestimmten Strategie überprüft werden kann.

Im IQB-Bildungstrend 2015 wurden für die Kompetenzmessung im Teilbereich *Orthografie 7* Aufgabenblöcke eingesetzt, die 18 Aufgaben mit insgesamt 303 Items enthielten. Etwa 30 Prozent der Items waren geschlossen und etwa 70 Prozent halboffen.

Es ist fachdidaktischer Konsens, dass die Erfassung orthografischer Kompetenz nicht allein über Auszählung wortbezogener Fehler, also ausschließlich quantitativ, erfolgen sollte. Wichtig ist auch eine qualitative Fehleranalyse, um zu erkennen, welche orthografischen Prinzipien die Schülerinnen und Schüler noch nicht beherrschen. Dies ist wiederum Voraussetzung für eine gezielte Förderung. Allerdings ist eine solche qualitative Fehleranalyse im Rahmen groß angelegter Schulleistungsstudien wie den IQB-Bildungstrends mit über 33 000 teilnehmenden Schülerinnen und Schülern im Fach Deutsch nicht realisierbar. In den Vergleichsarbeiten (VERA), bei denen ebenfalls vom IQB entwickelte Testaufgaben auf Basis der Bildungsstandards zum Einsatz kommen, werden entsprechende Auswertungen jedoch regelmäßig angeregt und erläutert.

1.2.2 Die in den Fächern Englisch und Französisch untersuchten Kompetenzen

Im Folgenden wird beschrieben, welche Kompetenzen der IQB-Bildungstrend 2015 in den Fächern Englisch und Französisch untersucht hat und wie diese operationalisiert wurden. Ähnlich wie im Fach Deutsch lag der Fokus auf den zwei Domänen *Leseverstehen* und *Hörverstehen*; eine verallgemeinernde Interpretation der Ergebnisse im Sinne einer globalen „Englischkompetenz“ ist daher nicht möglich. Entsprechend erfolgt auch im Fach Englisch die Darstellung der empi-

rischen Befunde stets separat für die beiden getesteten Kompetenzbereiche (vgl. Kapitel 4 bis Kapitel 10).

Die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache

In den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss werden für die erste Fremdsprache³ (Englisch bzw. Französisch; KMK, 2004b, 2005b) drei zentrale Kompetenzbereiche beschrieben, deren Unterscheidung und Definition sich am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER; Europarat, 2001) orientieren und damit international verankert sind. Im GER wird ausführlich erläutert, über welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler verfügen müssen, „um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln“ (Europarat, 2001, S. 14). Die hierfür erforderlichen Kompetenzen, die am Ende der Sekundarstufe I erwartet werden, sind in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz für die erste Fremdsprache spezifiziert und in Tabelle 1.1 aufgeführt. Unterschieden wird dabei zwischen (1) funktionalen kommunikativen Kompetenzen, die sich aus den kommunikativen Fertigkeiten und der Verfügung über die sprachlichen Mittel zusammensetzen, (2) interkulturellen Kompetenzen und (3) methodischen Kompetenzen.

Tabelle 1.1: Kompetenzbereiche in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz für die erste Fremdsprache

(1) Funktionale kommunikative Kompetenzen	
Kommunikative Fertigkeiten	Verfügung über die sprachlichen Mittel
Leseverstehen Hör- und Hör-/Sehverstehen Sprechen An Gesprächen teilnehmen Zusammenhängendes Sprechen Schreiben Sprachmittlung	Wortschatz Grammatik Aussprache und Intonation Orthographie
(2) Interkulturelle Kompetenzen	
Soziokulturelles Orientierungswissen Verständnisvoller Umgang mit kultureller Differenz Praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen	
(3) Methodische Kompetenzen	
Textrezeption (Leseverstehen und Hörverstehen) Interaktion Textproduktion (Sprechen und Schreiben) Lernstrategien Präsentation und Mediennutzung Lernbewusstheit und Lernorganisation	

Quelle: Tabelle in Anlehnung an KMK (2004b, S. 8).

3 Die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz beziehen sich explizit auf die *erste* Fremdsprache. Aufgrund von Veränderungen im Beginn und Verlauf des Fremdsprachenunterrichts konnte diese Bezeichnung für die Definition der Zielpopulationen in den fremdsprachlichen Fächern im IQB-Bildungstrend 2015 jedoch nicht mehr verwendet werden (vgl. Kapitel 3.1). Bei Ausführungen, die sich direkt auf die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz beziehen, wird hier und in den folgenden Kapiteln jedoch die Bezeichnung „erste Fremdsprache“ beibehalten.

Die funktionalen kommunikativen Kompetenzen umfassen kommunikative Fertigkeiten aus den Domänen *Leseverstehen*, *Hör- und Hör-/Sehverstehen*, *Sprechen* (an Gesprächen teilnehmen und zusammenhängendes Sprechen), *Schreiben* und *Sprachmittlung*. Diese kommunikativen Fertigkeiten sind gebunden an das Verfügen über die sprachlichen Mittel Wortschatz, Grammatik, Aussprache und Intonation sowie Orthografie. Im Bereich der interkulturellen Kompetenzen werden vor allem Haltungen erfasst, die „ihren Ausdruck gleichermaßen im Denken, Fühlen und Handeln und ihre Verankerung in entsprechenden Lebenserfahrungen und ethischen Prinzipien haben“ (KMK, 2004b, S. 16). Sie stehen einerseits in engem Bezug zu den kommunikativen Kompetenzen, da sie sich meist in kommunikativen Handlungen manifestieren, andererseits können sie als allgemeine beziehungsweise übergeordnete Kompetenzen transversal über alle Domänen und Niveaus verstanden werden. Eine gering entwickelte Kommunikationsfähigkeit in einer bestimmten Zielsprache schließt jedoch keineswegs eine hoch entwickelte interkulturelle Kompetenz aus, da sich die Kommunikation auch anderer Sprachen und Ausdrucksmittel bedienen kann.

Methodische Kompetenzen schließlich beziehen sich auf Teilaspekte allgemeiner wie auch kommunikativer Kompetenzen, die beispielsweise für die Selbstregulation des sprachlichen Handelns in der Fremdsprache relevant sind und sich theoretisch in der psychologischen und fachdidaktischen Forschung zum selbstregulierten Lernen verankern lassen.

Im GER werden drei Kompetenzniveaus – A, B und C – unterschieden (vgl. Kapitel 2.3), die in je zwei Teilniveaus aufgegliedert sind. Die Niveaus A1 und A2 stehen für eine elementare Sprachverwendung, die Niveaus B1 und B2 für eine selbstständige Sprachverwendung und die Niveaus C1 und C2 für eine kompetente Sprachverwendung. Die Standards sind in Form von *Can-Do-Statements* formuliert und beschreiben als Kompetenzziele (Regelstandard) für den HSA Leistungsanforderungen auf GER-Niveaustufe A2 beziehungsweise für den MSA Anforderungen auf dem Niveau B1/B1⁺. Am IQB wurden nicht nur Aufgaben zu diesen GER-Niveaus, sondern auch zu den Niveaus A1 sowie B2 und C1 entwickelt⁵, um auch Aussagen über die Schülerinnen und Schüler treffen zu können, deren Kompetenzen deutlich über oder unter den Regelstandards liegen.

Konstruktdefinition der Kompetenzbereiche *Lese- und Hörverstehen*⁶

Als Grundlage für die Entwicklung von Testaufgaben zu den rezeptiven fremdsprachlichen Kompetenzen wurde sowohl auf einschlägige Forschungsliteratur zum *Leseverstehen* und *Hörverstehen* zurückgegriffen (z. B. Alderson, 2000; Buck, 2001; Kintsch, 1998) als auch auf die in den großen Schulleistungsstudien der letzten Jahre verwendeten Konstruktdefinitionen (insbesondere PISA und DESI⁷). Von diesen Grundlagen ausgehend und auch in Übereinstimmung mit den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (2004b, 2005b) werden *Leseverstehen* und *Hörverstehen* als kommunikative Fähigkeiten aufgefasst, die

4 Das Anforderungsniveau B1+ beschreibt im GER eine Anforderung oberhalb des Niveaus B1.1 (vgl. Kapitel 2.3).

5 Auf Aufgaben zum Niveau C2 wurde verzichtet, da davon auszugehen ist, dass nur sehr wenige Schülerinnen und Schüler mit besonders günstigen Lernvoraussetzungen bereits in der Sekundarstufe I dieses Niveau erreichen.

6 Dieser Abschnitt basiert auf den Didaktischen Erläuterungen zum *Hör- und Leseverstehen* im Fach Englisch, die im Rahmen der Vergleichsarbeiten in der 8. Jahrgangsstufe (VERA-8) entwickelt wurden (IQB, 2016).

7 Das Akronym DESI steht für *Deutsch Englisch Schülerleistungen International*.

mit Hilfe von authentischen und thematisch für Schülerinnen und Schüler am Ende der Sekundarstufe I relevanten Aufgaben gemessen werden können.

Leseverstehen umfasst hierbei die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, während *Hörverstehen* die Fähigkeit darstellt, gesprochene beziehungsweise auditiv vermittelte Texte zu verstehen. Beide Domänen erfordern unterschiedliche rezeptive Leistungen, die vom Verstehen spezifischer Details in einem Text bis hin zum globalen und schlussfolgernden Verstehen reichen können.

Lesen ist eine hoch komplexe, interaktive und kreative Tätigkeit, bei der aus dem Zusammenspiel von Textinformationen und Lesererwartungen Bedeutung entsteht. Sie besteht aus mehreren, parallel verlaufenden Phasen, bei denen *Bottom-Up-Prozesse* (Analyseprozesse der sprachlichen Zeichen und ihrer graphischen Anordnung) und *Top-Down-Prozesse* (Einbringen von Wissen und Erwartungen) zusammenspielen.

Wurden bei der Erfassung des *Leseverstehens* noch vor wenigen Jahren primär kohärente Texte verwendet, ist durch den zunehmenden Gebrauch elektronischer Medien (insbesondere Internet, E-Mail, SMS, soziale Netzwerke) und der damit einhergehenden Ausdifferenzierung von Textsorten (z. B. diskontinuierliche Texte) sowie Schreibstilen (z. B. Gebrauch von Formen des Mündlichen in schriftlichen Texten wie Chats oder Blogs) eine deutlich größere Vielfalt an möglichen Leseanforderungen entstanden. Ein zentrales Ziel der schulischen Förderung des Leseverstehens besteht daher in der Befähigung der Schülerinnen und Schüler zur gezielten Auswahl und flexiblen Anwendung eines der Textsorte, des Leseinteresses beziehungsweise Leseziels und der Umstände angemessenen Lesestils sowie entsprechender Strategien.

Fremdsprachliches Lesen unterscheidet sich nicht grundsätzlich von muttersprachlichem. Typisch ist jedoch eine verminderte Leseflüssigkeit, die insbesondere durch eingeschränkte Wortschatzkenntnisse und geringeres Hintergrundwissen verursacht wird. Außerdem werden die Lesefertigkeiten in der Erstsprache nicht automatisch auf die Fremdsprache übertragen. Für die Förderung fremdsprachlichen Lesens sind daher intensive Wortschatzarbeit, das Einüben von Lesestrategien und das Automatisieren von Grundfertigkeiten wichtig.

Das *Hörverstehen* ist – wie das *Leseverstehen* – ein komplizierter mentaler Prozess, in dem Sprachsignalen mit Hilfe von sprachlichem Wissen und Weltwissen Sinn zugeordnet wird. Auch hier wirken Bottom-Up-Prozesse (Analyseprozesse des Gehörten) und Top-Down-Prozesse (Einbringen von Wissen und Erwartungen) zusammen. Anders als das Lesen verläuft das Hören in Echtzeit, wobei die gehörten Signale flüchtig sind. Die Überprüfung von *Hörverstehen* wird deshalb immer auch durch die Fähigkeit des Individuums zur Speicherung von Sprachdaten beeinflusst. Gespeichert wird normalerweise nicht der Wortlaut eines Textes, sondern die beim Hören entstehenden Sinneinheiten. *Hörverstehen* gilt als besonders wichtige sprachliche Kompetenz für die Alltagskommunikation. Sie ist zudem unabdingbar für die Entwicklung anderer Kompetenzen, insbesondere des Sprechens. Anders als beim *Zuhören* in der Erstsprache haben Fremdsprachenlerner vor allem mit authentischen Hörsituationen und -dokumenten oftmals große Schwierigkeiten. Dies liegt zum einen an der Komplexität des Hörverstehensprozesses. Zudem verfügen fremdsprachliche Hörer nicht über dasselbe sprachliche, inhaltliche und kulturelle Wissen wie Erstsprachenverwender. Auch die Eigenschaften der Hörtexte, wie beispielsweise die Textlänge oder die Sprechgeschwindigkeit und die Formulierung der Höraufgabe beeinflussen den Schwierigkeitsgrad des *Hörverstehens* (Grotjahn & Tesch, 2010).

Operationalisierung in den Kompetenzbereichen *Lese- und Hörverstehen*

Im IQB-Bildungstrend 2015 wurden in den beiden Fremdsprachen Englisch und Französisch das *Leseverstehen* und das *Hörverstehen* getestet. Bei der Entwicklung der Kompetenztests wurde auf die Deskriptoren der KMK-Bildungsstandards und des GER zurückgegriffen (vgl. Kapitel 2.3). Folgende grundlegende Merkmale kennzeichnen die eingesetzten Aufgaben in den Fächern Englisch und Französisch:

- Als Textgrundlagen wurden überwiegend authentische Texte unterschiedlichster Quellen verwendet. Dies zielte darauf ab, die Kompetenzen der Lernenden an den Ansprüchen der Lebenswirklichkeit zu überprüfen.
- Damit der Fokus tatsächlich auf dem *Hörverstehen* beziehungsweise dem *Leseverstehen* liegt, sollten die Schülerinnen und Schüler so wenig wie möglich schreiben. Deshalb wurden keine ganzen Sätze für die Beantwortung der halboffenen beziehungsweise offenen Itemformate verlangt. Orthografische und grammatikalische Fehler beziehungsweise Ungenauigkeiten waren für die Auswertung sekundär, da die kommunikative Absicht stets im Vordergrund steht. Fehler in der Orthografie und Grammatik wurden nur relevant, wenn dadurch die entsprechende Schülerantwort inhaltlich nicht mehr eindeutig interpretiert werden konnte.

In beiden Fächern wurden für die Testung des *Lese- und Hörverstehens* hauptsächlich zwei Itemformate herangezogen: (1) Items mit geschlossenem Antwortformat und (2) halboffene Items, also Fragen oder Tabellen, die eine Kurzantwort verlangen. In Tabelle 1.2 sind die verwendeten Formate aufgeführt (vgl. auch Kapitel 2.3 und 2.4). Diese Formate werden auch in anderen nationalen und internationalen Studien und Sprachtests verwendet, sodass in dieser Hinsicht internationale Anschlussfähigkeit gegeben ist. Zu den halboffenen Items zählen bei den Testaufgaben des IQB in den fremdsprachlichen Fächern insbesondere solche Items, die das Notieren eines Wortes oder weniger Wörter beziehungsweise einer Zahl oder weniger Zahlen erfordern, sowie Zuordnungsaufgaben, bei denen beispielsweise vorgegebene Aussagen verschiedenen Textteilen zuzuordnen sind.

Für die Kompetenzmessung im Fach Englisch wurden im Bereich des *Leseverstehens* 12 Aufgabenblöcke mit 44 verschiedenen Leseaufgaben eingesetzt. Diese Aufgaben umfassten insgesamt 237 Items. Etwa ein Fünftel der Items zum *Leseverstehen* kann als geschlossen charakterisiert werden, ca. vier Fünftel sind dem halboffenen Format zuzurechnen.

Im Kompetenzbereich *Hörverstehen* wurden im Fach Englisch 16 Aufgabenblöcke mit 43 verschiedenen Aufgaben eingesetzt. Insgesamt umfassten diese Aufgaben 219 Items, die zu etwa drei Vierteln dem halboffenen Itemtyp zuzurechnen waren, wobei der erforderliche Schreibaufwand in aller Regel sehr gering war.

Im Fach Französisch kamen für die Überprüfung des *Leseverstehens* 70 Aufgaben mit insgesamt 165 Items zum Einsatz. Diese wurden auf 12 verschiedene Aufgabenblöcke verteilt. Etwa die Hälfte der Items zum *Leseverstehen* kann als geschlossen charakterisiert werden, die andere Hälfte der Items ist dem halboffenen und offenen Format zuzurechnen.

Für die Testung des *Hörverstehens* im Fach Französisch standen 91 Aufgaben mit insgesamt 249 Items zur Verfügung. Auch diese wurden auf 12 verschiedene Aufgabenblöcke verteilt. Ein Drittel der Items zum *Hörverstehen* waren geschlossen, zwei Drittel offen beziehungsweise halboffen.

Tabelle 1.2: Itemformate der im IQB-Bildungstrend 2015 in den Fächern Englisch und Französisch eingesetzten Testaufgaben

Formatbezeichnung Englisch	Formatbezeichnung Französisch	Beschreibung
Multiple choice	Choix Multiple	Auswahl der richtigen Antwort/Lösung aus in der Regel vier Möglichkeiten (Bilder/Texte)
Multiple matching	Appariement multiple	Zuordnung von Texten/Text und Bild
True-false-not given	Vrai-faux-pas dans le texte	Entscheiden, welche Information richtig, falsch oder nicht im Text enthalten ist
Sequencing	Appariement par séquences	Textteile/Bilder in die richtige Reihenfolge bringen
Short open answers	Réponses courtes	Fragen mit wenigen Wörtern oder mit Zahlen beantworten
Table completion	Tableau à remplir	Informationen einer Tabelle vervollständigen
Sentence completion/ Gap filling	Tâches lacunaires	Leerstellen (Wörter/Phrasen) in einem Text füllen

In den Fremdsprachen wurden sowohl für die Überprüfung des *Leseverstehens* als auch für die Überprüfung des *Hörverstehens* im Vergleich zum Fach Deutsch kürzere Aufgabenstimuli mit jeweils weniger zugehörigen Items eingesetzt. Dadurch ist die Zahl der Aufgaben und Items in den fremdsprachlichen Fächern insgesamt höher als im Fach Deutsch, da die Lese- beziehungsweise Hörzeit pro Aufgabe im Durchschnitt deutlich kürzer ausfällt.

Weitere Informationen zu den Bildungsstandards im Fach Deutsch und für die erste Fremdsprache (Englisch bzw. Französisch) und Erläuterungen zu den zugehörigen Kompetenzstufenmodellen finden sich im nachfolgenden Kapitel 2.

Literatur

- Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 69–137). Opladen: Leske + Budrich.
- Belgrad, J., Eriksson, B., Pabst-Weinschenk, M. & Vogt, R. (2008). Die Evaluation von Mündlichkeit. Kompetenzen in den Bereichen Sprechen, Zuhören und Szenisch Spielen. In Symposium Deutschdidaktik e.V. (Hrsg.), *Sonderheft zum 16. Symposium Deutschdidaktik Kompetenzen im Deutschunterricht* [Sonderheft]. *Didaktik Deutsch*, 14, 20–45.
- Böhme, K. (2012). *Methodische und didaktische Überlegungen sowie empirische Befunde zur Erfassung sprachlicher Kompetenzen im Deutschen. Analysen zu den Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich*. Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV, Berlin.
- Böhme, K. & Bremerich-Vos, A. (2009). Diagnostik der Rechtschreibkompetenz in der Grundschule – Konstruktprüfung mittels Fehler- und Dimensionsanalysen. In D. Granzer, O. Köller, A. Bremerich-Vos, M. van den Heuvel-Panhuizen, K. Reiss & G. Walther (Hrsg.), *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule* (S. 330–356). Weinheim: Beltz.
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-V., Schwippert, K. & Valtin, R. (2007). *IGLU 2006 – Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

- Bremrich-Vos, A. (2014). Rechtschreiben. In U. Behrens, A. Bremerich-Vos, M. Krelle, K. Böhme & S. Hunger (Hrsg.), *Bildungsstandards Deutsch: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen* (S. 86–110). Berlin: Cornelsen.
- Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. New York: Cambridge University Press.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Felder, E. (2003). Sprache als Medium und Gegenstand des Unterrichts. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J., Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache. Band 1* (S. 42–51). Paderborn: Schöningh.
- Grotjahn, R. & Tesch, B. (2010). Messung der Hörverstehenskompetenz im Fach Französisch. In R. Porsch, B. Tesch & O. Köller (Hrsg.), *Standardbasierte Testentwicklung und Leistungsmessung. Französisch in der Sekundarstufe I* (S. 125–150). Münster: Waxmann.
- Heppt, B., Stanat, P., Dragon, N. & Weinert, S. (2014). Bildungssprachliche Anforderungen und Hörverstehen bei Kindern mit deutscher und nicht-deutscher Familiensprache. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28, 139–149.
- Herné, K.-L. & Naumann, C. L. (2002). *Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse (AFRA). Systematische Einführung in die Praxis der Fehleranalyse mit Auswertungshilfen zu insgesamt 33 standardisierten Testverfahren als Kopiervorlagen*. Aachen: Alfa Zentaurus.
- Hurrelmann, B. (2007). Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung* (S. 18–28). Seelze/Velber: Kallmeyer.
- IQB (2014a) = Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. (2014a). *Integriertes Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss im Fach Deutsch für den Kompetenzbereich Lesen – mit Texten und Medien umgehen. Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 11.12.2014*. Zugriff am 12.09.2016 unter: https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm/iKSM_Lesen_2016_.pdf
- IQB (2014b) = Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. (2014b). *Integriertes Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss im Fach Deutsch für den Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören, Teilbereich Zuhören. Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 11.12.2014*. Zugriff am 12.09.2016 unter: https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm/iKSM_Zuhoeren_20_1.pdf
- IQB (2014c) = Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. (2014c). *Integriertes Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss im Fach Deutsch für den Teilbereich Orthografie – Rechtschreiben. Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 11.12.2014*. Zugriff am 12.09.2016 unter: https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm/iKSM_Ortho_2016_.pdf
- IQB (2016) = Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. (2016). *Vergleichsarbeiten 2016. 8. Jahrgangsstufe (VERA-8). Englisch – Didaktische Handreichung. Modul B. Didaktische Erläuterung Hör- und Leseverstehen*. Berlin: IQB.
- Jude, N., Hartig, J., Schipolowski, S., Böhme, K. & Stanat, P. (2013). Definition und Messung von Lesekompetenz. PISA und die Bildungsstandards. In N. Jude & E. Klieme (Hrsg.), *PISA 2009 – Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung*. Zeitschrift für Pädagogik, 59. Beiheft (S. 200–228). Weinheim: Beltz.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KMK (2004a) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2004a). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 04.12.2003*. München: Luchterhand.
- KMK (2004b) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2004b). *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 04.12.2003*. München: Luchterhand.
- KMK (2005a) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2005a). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004*. München: Luchterhand.

- KMK (2005b) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2005b). *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004*. München: Luchterhand.
- Krelle, M. & Neumann, D. (2014). Sprechen und Zuhören. In U. Behrens, A. Bremerich-Vos, M. Krelle, K. Böhme & S. Hunger (Hrsg.), *Bildungsstandards Deutsch: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen* (S. 14–45). Berlin: Cornelsen.
- Nauwerck, P. (2009). Sprachstandsdiagnose und Sprachförderung im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule: Förderbedarf erkennen und (kommunikative) Kompetenzen entwickeln. In M. Krelle & C. Spiegel (Hrsg.), *Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik* (S. 260–275). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Scheele, V. (2005). *Entwicklung fortgeschrittener Rechtschreibfertigkeiten. Ein Beitrag zum Erwerb der „orthographischen“ Strategien*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Thomé, G. (2003). Entwicklung der basalen Rechtschreibkenntnisse. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache: Ein Handbuch* (S. 369–379). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Kapitel 2

Kompetenzstufenmodelle für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss in den sprachlichen Fächern

2.1 Die Entwicklung integrierter Kompetenzstufenmodelle

Hans Anand Pant, Katrin Böhme, Petra Stanat, Stefan Schipolowski und Olaf Köller

2.1.1 Das Kompetenzkonzept der Bildungsstandards

Bei Kompetenzen handelt es sich um theoretische Konstrukte, die nur mithilfe von geeigneten Messinstrumenten der Beobachtung zugänglich gemacht werden können (Köller, 2008). Das genaue theoretische Verständnis von Kompetenz ist dabei – je nach fachwissenschaftlicher Ausrichtung – durchaus unterschiedlich (vgl. für einen Überblick Klieme & Hartig, 2007). Den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) liegt ein breit akzeptiertes und häufig verwendetes Kompetenzkonzept zugrunde, das Kompetenzen als Fähigkeiten und Fertigkeiten betrachtet, die sich in konkreten Anforderungssituationen als „Können“ manifestieren. Entsprechend werden die Kompetenzerwartungen der Bildungsstandards im Sinne von *Can-do-Statements* als Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler definiert, bestimmte Anforderungen bewältigen zu können, wie zum Beispiel:

„Sie entnehmen selbstständig Informationen aus Texten, verknüpfen sie miteinander und verbinden sie mit ihrem Vorwissen.“ (Kompetenzbereich *Lesen – mit Texten und Medien umgehen*; KMK, 2004, S. 9)

„[Sie beherrschen] Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung [...] sicher [und können] [...] häufig vorkommende Wörter, Fachbegriffe und Fremdwörter richtig schreiben“ (Kompetenzbereich *Schreiben*, Teilbereich *Orthografie*; KMK, 2004, S. 11).

Dieser handlungsorientierte Kompetenzbegriff der Bildungsstandards entspricht der Konzeption von Klieme und Leutner (2006). Sie definieren Kompetenzen als das Ergebnis von Bildungsprozessen und als „*kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen*, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in einer bestimmten Domäne beziehen“ (Klieme & Leutner, 2006, S. 879, Hervorhebungen im Original). Kennzeichnend für dieses Kompetenzkonzept sind

- die Abgrenzung gegenüber Begabungskonzepten zugunsten einer Betonung der Erlernbarkeit und Förderbarkeit von Kompetenz,
- die Abgrenzung zu allgemeinen Fähigkeitskonstrukten, wie etwa breiten Intelligenzfaktoren, zugunsten einer engeren Definition des Expertisebereichs („*kompetent wofür?*“),

- der funktionale Handlungsbezug (*Can-do-Aussagen*),
- der Bezug auf Fähigkeiten, die situationsangemessen und in wechselnden Kontexten angewendet werden können, und
- die Fokussierung des kognitiven Aspekts, um das „Können“ getrennt von motivationalen (z. B. Fachinteresse) und affektiven (z. B. Leistungsangst) Einflussgrößen auf das Leistungsgeschehen zu betrachten.

2.1.2 Kompetenzstufenmodelle

Die oben dargelegte Definition beschreibt zunächst, was allgemein unter einer Kompetenz verstanden wird. Eine genauere theoretische Modellierung von Kompetenzen muss jedoch domänenspezifisch erfolgen, wobei die Aspekte der *Struktur* eines Kompetenzbereichs, der *Graduierung* einzelner Kompetenzen in Niveaus beziehungsweise Stufen und der *individuellen Entwicklung* von Kompetenzen im Zeitverlauf zu unterscheiden sind. Da die auf den Bildungsstandards basierenden Kompetenzmessungen primär für punktuelle Bestandsaufnahmen auf der Ebene des Systems (IQB-Ländervergleichsstudien) und auf der Ebene einzelner Schulen beziehungsweise Klassen (Vergleichsarbeiten) genutzt werden sollen, liegt der Fokus hier auf Fragen der Graduierung, wobei im Prozess der Aufgabenentwicklung auch Strukturaspekte berücksichtigt werden (Pant, Böhme & Köller, 2012). Die Modellierung individueller Verläufe, für die Entwicklungsmodelle erforderlich sind, ist für solche Bestandsaufnahmen dagegen weniger relevant.

Die Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards im Ländervergleich soll zu einem wichtigen Zeitpunkt des Bildungsverlaufs bilanzierende Aussagen über die Verteilung der von Schülerinnen und Schülern erreichten Kompetenzen in den Bildungssystemen der Länder treffen. Zu diesem Zweck werden theoretisch ausgearbeitete Kompetenzstufenmodelle benötigt, die es für jede als relevant angesehene Teilkompetenz ermöglichen, auf die Bildungsstandards bezogene Aussagen über die Graduierungen der gemessenen Fähigkeiten in Form von Kompetenzniveaus zu treffen. Diese fachdidaktisch und lernpsychologisch begründeten Modelle für die Fächer Deutsch, Englisch sowie Französisch in der Sekundarstufe I werden in den Abschnitten 2.2 bis 2.4 detailliert vorgestellt. Im Folgenden soll kurz das allgemeine, fächerübergreifende Vorgehen bei der Definition der Kompetenzniveaus beschrieben werden.

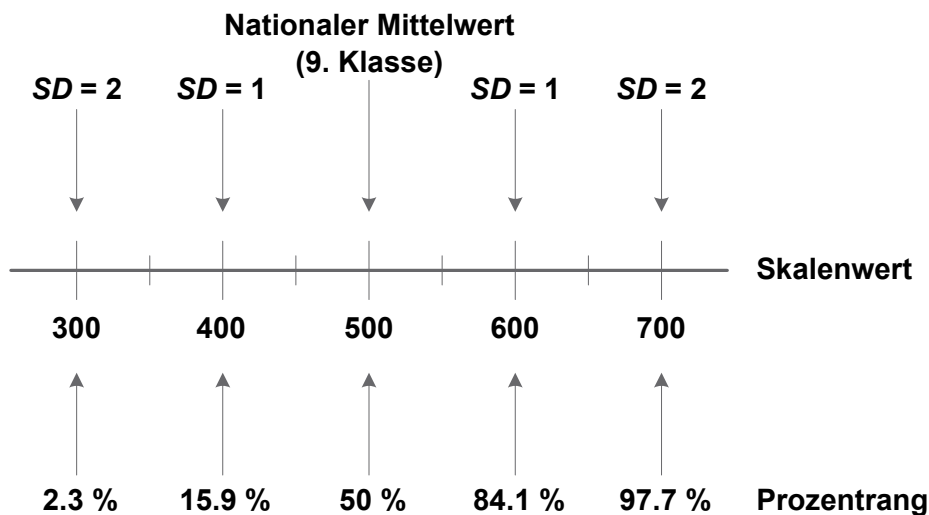
Das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) hat für die Fächer Deutsch, Englisch und Französisch in der Sekundarstufe I auf der Basis national repräsentativer Stichproben der Jahrgangsstufen 8, 9 und 10 Kalibrierungs- beziehungsweise Normierungsstudien durchgeführt. Ziel dieser Studien war, anhand empirischer Daten länderübergreifend gültige Skalen zu definieren, auf denen sich die Schülerinnen und Schüler mit ihren Fähigkeiten und die eingesetzten (Teil-)Aufgaben mit ihren Schwierigkeiten verorten lassen. Den in diesem Bericht verwendeten Kompetenzstufenmodellen liegen Skalen zugrunde, die jeweils für alle Neuntklässlerinnen und Neuntklässler des allgemeinbildenden Schulsystems einen Mittelwert von $M = 500$ Kompetenzpunkten und eine Standardabweichung von $SD = 100$ Kompetenzpunkten aufweisen.¹ Diese

1 Im Fach Französisch wurden in der Normierungsstudie nur Französisch lernende Schülerinnen und Schüler aus den Ländern Baden-Württemberg, Berlin, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und dem Saarland berücksichtigt (vgl. die Erläuterungen in Kapitel 3.1).

Skalenbildung ist letztlich willkürlich, folgt aber den aus internationalen Studien wie PIRLS/IGLU oder PISA² bekannten Konventionen (vgl. z. B. Baumert et al., 2002; Klieme et al., 2010).^{3, 4}

Unter der idealtypischen Annahme, dass die Daten normalverteilt sind, ergeben sich bei dieser Skalendefinition für die Gesamtpopulation der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler die in Abbildung 2.1 dargestellten Zusammenhänge zwischen der Standardabweichung (SD) und den Prozenträngen. Für den Kompetenzwert von $M = 500$ gilt somit theoretisch, dass jeweils 50 Prozent der Schülerinnen und Schüler unter und 50 Prozent der Schülerinnen und Schüler über dem Mittelwert liegen. Bei einem Wert von 600 Punkten (Mittelwert plus eine Standardabweichung) liegen die Leistungen von rund 84 Prozent der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler darunter, lediglich 16 Prozent erreichen einen noch höheren Wert. Umgekehrt gilt für einen Kompetenzwert von 400 Punkten (Mittelwert minus eine Standardabweichung), dass ihn lediglich 16 Prozent der Schülerschaft unterschreiten.

Abbildung 2.1: Kontinuierliche Kompetenzskala ($M = 500$ und $SD = 100$) mit Prozenträngen unter Annahme der Normalverteilung



2 Das Akronym PIRLS steht für *Progress in International Reading Literacy Study*; im deutschen Sprachraum wird diese Studie im Allgemeinen als *Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung* (IGLU) bezeichnet. Das Akronym PISA steht für *Programme for International Student Assessment*.

3 Es sei an dieser Stelle ausdrücklich darauf hingewiesen, dass sich – ungeachtet der rein numerisch gleichen Skalenfestlegung – die Testergebnisse aus verschiedenen Untersuchungen nicht direkt miteinander vergleichen lassen. Ein Mittelwert von 500 Kompetenzpunkten für Bundesland X im Lesekompetenztest des IQB-Ländervergleichs bedeutet also nicht das Gleiche wie ein Mittelwert von 500 Punkten für Land Y im PISA-Lesekompetenztest. Um die Ergebnisse von unterschiedlichen Testverfahren miteinander vergleichen zu können, bedarf es zuvor einer inhaltlichen und statistischen Überprüfung der Äquivalenz (vgl. Böhme et al., 2014; Hartig & Frey, 2012; Pietsch, Böhme, Robitzsch & Stubbe, 2009).

4 Im Vergleich zur Metrik der bereits veröffentlichten Kompetenzstufenmodelle des IQB für die Sekundarstufe I in Deutsch und Englisch bezieht sich die Metrik des IQB-Bildungstrends 2015 für diese Fächer auf die Population der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler des Jahres 2015 (vgl. Kapitel 3.2). Dies erforderte eine rein nominelle Anpassung der Stufengrenzen, die so vorgenommen wurde, dass die inhaltliche Bedeutung der Stufen unverändert bleibt.

Für die Interpretation von Skalenwerten ist wichtig, dass sich auch Aufgaben beziehungsweise Teilaufgaben (Items) mit ihrer Schwierigkeit auf dieser Skala abbilden lassen. Sehr leichte Items liegen bei Schwierigkeitswerten von 400 Punkten und geringer, sehr schwierige Items bei Werten von 600 Punkten und höher. Hat ein Item zum Beispiel eine Schwierigkeit von exakt 600 Punkten, so bedeutet dies, dass Personen mit einer Fähigkeit von 600 und mehr Punkten dieses Item mit einer hinreichenden Wahrscheinlichkeit lösen. Personen mit einem Fähigkeitswert unter 600 Punkten lösen es mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit.⁵

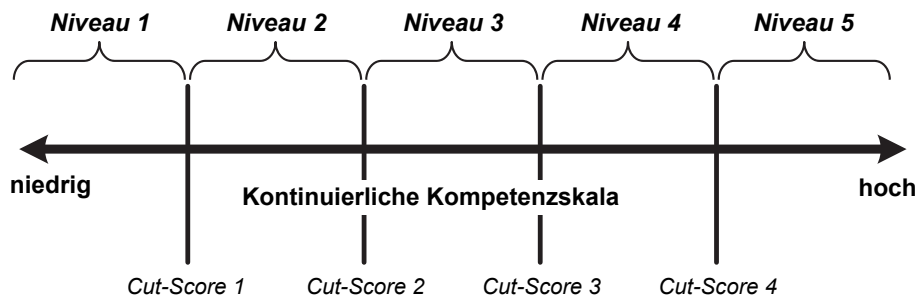
Die Möglichkeit, Personen und Items auf einer gemeinsamen Skala zu verorten, macht man sich bei der Definition von Kompetenzstufen zunutze. So kann ein Item, das beispielsweise einen Schwierigkeitswert von 600 aufweist, im Hinblick darauf analysiert werden, welche kognitiven Operationen zu seiner Lösung erforderlich sind. Dies wiederum lässt den Rückschluss zu, dass Personen, die einen Skalenwert von 600 oder höher erreicht haben, die zur Lösung dieses Items erforderlichen Operationen beherrschen. Erweitert man diese Idee, so kann man viele Items nach ihrer Schwierigkeit ordnen und Punktwerte (Grenzen) auf der Skala definieren, bei denen sich die Items hinsichtlich ihrer kognitiven Anforderungen qualitativ verändern, also in inhaltlich beschreibbarer Weise komplexer werden (z. B. nicht nur die Herstellung lokaler Kohärenz zwischen im Text benachbarten Einzelinformationen erfordern, sondern die Verknüpfung von im Text verstreut liegenden Einzelinformationen). Die Definition solcher Kriterien erfolgt im Zuge einer Kompetenzstufenabgrenzung, die in der empirischen Bildungsforschung als *Standard-Setting* bezeichnet wird (Cizek & Bunch, 2007). Standard-Setting zielt auf die Festlegung von Schwellenwerten (*Cut-Scores*) ab, die eine Kompetenzskala in sukzessive Teilbereiche – sogenannte Kompetenzstufen oder Kompetenzniveaus – einteilen (Pant, Tiffin-Richards & Köller, 2010).

Abbildung 2.2 zeigt schematisch, dass beim Standard-Setting auf dem Kontinuum der Kompetenzskala durch Cut-Scores festgelegt wird, wo sich jeweils Übergänge zwischen Aufgabengruppen befinden, die abgrenzbare Anforderungen beinhalten und zu deren sicherer Lösung zunehmend komplexere kognitive Fähigkeiten notwendig sind. Die inhaltliche Beschreibung der Kompetenzniveaus erfolgt dann anhand der entsprechenden Fähigkeiten (sogenannte Kompetenzstufendeskriptoren), um zu verdeutlichen, über welche konkreten Kompetenzen Schülerinnen und Schüler auf den jeweiligen Stufen verfügen (z. B. „Schülerinnen und Schülern auf der untersten Kompetenzstufe gelingt es, Einzelinformationen im Text zu lokalisieren und zu verarbeiten ...“).

Die vom IQB durchgeführten Standard-Setting-Verfahren stützen sich auf die Einschätzungen und Urteile von Expertinnen und Experten aus den Bereichen Fachdidaktik, Testentwicklung, Schulpraxis und Bildungsadministration. Das Vorgehen bei der Entwicklung von Kompetenzstufenmodellen für das Fach Englisch in der Sekundarstufe I, die zunächst separat für den Hauptschulabschluss (HSA) und den Mittleren Schulabschluss (MSA) erfolgte, beschreiben Harsch, Pant und Köller (2010). Für das Fach Französisch wird die Entwicklung der Kompetenzstufenmodelle für den MSA von Porsch, Tesch und Köller (2010) erläutert.

5 „Hinreichende Wahrscheinlichkeit“ bedeutet hier, dass die Lösungswahrscheinlichkeit bei $p = .625$ bzw. 62.5 Prozent liegt (vgl. Köller et al., 2010). Diese Definition orientiert sich an den PISA-Studien (vgl. Frey, Carstensen, Walter, Rönnebeck & Gomolka, 2008).

Abbildung 2.2: Schematische Darstellung der in einem Standard-Setting festgelegten Stufengrenzen



2.1.3 Die Verknüpfung von Kompetenzstufen mit normativen Erwartungen

Bei Bildungsstandards handelt es sich um normativ gesetzte Kompetenzerwartungen. Abweichend von den Empfehlungen der sogenannten Klieme-Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards (Klieme et al., 2003, S. 138) hat die KMK in ihren Beschlüssen keine *Mindeststandards*, sondern *Regelstandards* definiert. Die Bildungsstandards legen also Kompetenzerwartungen fest, die Schülerinnen und Schüler zum Ende der Sekundarstufe I „in der Regel“ beziehungsweise „im Mittel“ erfüllen sollten. Entsprechend war bei der Erarbeitung der Kompetenzstufenmodelle unter anderem festzulegen, ab welchem Niveau die Vorgaben der jeweiligen Regelstandards erreicht sind. Darüber hinaus sollte ein Kompetenzstufenmodell im Sinne der von Klieme et al. (2003) geforderten Differenzierung verschiedene Niveaus definieren, um auch das Erreichen von Mindest- und Optimalstandards bestimmen zu können. Da die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz ein mittleres Erwartungsniveau beschreiben, wurden im IQB sowohl für den Hauptschulabschluss als auch für den Mittleren Schulabschluss je fünf Kompetenzstufen abgegrenzt und die mittlere Stufe als Regelstandard festgelegt. Ferner wurden die folgenden inhaltlichen Definitionen vorgenommen (vgl. Köller, 2010):

- *Mindeststandards* beziehen sich auf ein definiertes Minimum an Kompetenzen, das alle Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Bildungsabschnitt erreicht haben sollten. Dieses Minimum unterschreitet die in den Publikationen der KMK festgelegten Kompetenzerwartungen der Regelstandards.
- *Regelstandards* beziehen sich auf Kompetenzen, die im Durchschnitt von den Schülerinnen und Schülern bis zu einem bestimmten Bildungsabschnitt erreicht werden sollen und den Veröffentlichungen der KMK-Bildungsstandards entsprechen.
- Als *Regelstandard plus* wird ein Leistungsbereich definiert, der über den Regelstandards liegt und als Zielperspektive für die Weiterentwicklung von Unterricht angesehen werden kann.
- *Optimal-* beziehungsweise *Maximalstandards* beziehen sich auf Leistungserwartungen, die bei sehr guten oder ausgezeichneten individuellen Lernvoraussetzungen und der Bereitstellung gelingender Lerngelegenheiten innerhalb und außerhalb der Schule erreicht werden können und die bei Weitem die Erwartungen der KMK-Bildungsstandards übertreffen.

Neben den genannten Kriterien müssen Festlegungen von Kompetenzstufen sowohl bildungspolitischen Erwartungen als auch pädagogischen Erfordernissen entsprechen. Kompetenzstufenmodelle sollten in dieser Hinsicht (vgl. Köller, 2010):

- herausfordernde und zugleich angemessene Leistungserwartungen konkretisieren, die der Leistungsstreuung innerhalb und zwischen den Ländern in angemessener Weise Rechnung tragen,
- trotz der zu erwartenden unterschiedlich hohen Anteile von Schülerinnen und Schülern, die den Regelanforderungen nicht entsprechen, für alle Länder ein Leistungsminimum beschreiben, das von *allen* Schülerinnen und Schülern mittelfristig erreicht werden soll (*Mindeststandard*),
- motivierende Leistungserwartungen formulieren, die Entwicklungsimpulse an den Schulen auslösen; hierfür dient insbesondere der *Regelstandard plus*,
- anschlussfähig an internationale Vorarbeiten, für die Sekundarstufe I vor allem aus PISA, sein,
- ungefähr gleich breite Kompetenzstufen zur einheitlichen, über mehrere Erhebungswellen hinweg stabilen kriterialen Kompetenzbeschreibung definieren sowie
- fachdidaktisch gut interpretierbare und vertretbare Grenzen zwischen den Kompetenzstufen aufweisen.

Diese inhaltlichen, bildungspolitischen und pädagogischen Anforderungen gelten für alle abschlussbezogenen Kompetenzstufenmodelle des IQB.

2.1.4 Integrierte Kompetenzstufenmodelle für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch und Englisch

Für alle sprachlichen Fächer lagen für die hier relevanten Kompetenzbereiche (*Lesen, Zuhören* und *Orthografie* im Fach Deutsch sowie *Leseverstehen* und *Hörverstehen* in der ersten Fremdsprache) zunächst Kompetenzstufenmodelle für den Mittleren Schulabschluss, in Englisch zusätzlich auch für den Hauptschulabschluss vor. Die Kultusministerkonferenz hat diese Modelle im Jahr 2009 zustimmend zur Kenntnis genommen. Aufgrund der schulstrukturellen Entwicklungen in den letzten Jahren ist es jedoch zunehmend schwieriger geworden, die Schülerpopulationen, die den HSA beziehungsweise den MSA anstreben, voneinander abzugrenzen. In vielen Ländern existiert die Hauptschule als Schulart nicht mehr und es etabliert sich eine zweigliedrige Struktur, die neben dem Gymnasium nur noch eine weitere Schulart umfasst (vgl. Hurrelmann, 2013; Tillmann, 2012). Diese weitere Schulart mit verschiedenen Bezeichnungen (Stadtteilschule, Gemeinschaftsschule, Gesamtschule etc.) bietet in der Regel mehrere Bildungsgänge an, sodass sich die HSA- und die MSA-Populationen kaum noch voneinander abgrenzen lassen. Hinzu kommt, dass es in Bildungsgängen, die zum HSA führen, häufig möglich ist, anschließend auch noch den MSA zu erwerben, der zunehmend als Regelabschluss betrachtet wird.

Um diesen schulstrukturellen Entwicklungen im Rahmen des Bildungsmonitorings Rechnung zu tragen, entwickelte das IQB die in den Fächern Deutsch und Englisch vorliegenden Kompetenzstufenmodelle zu integrierten Modellen weiter, die sich auf beide Schülerpopulationen (im Folgenden: „HSA/MSA-

Population“) anwenden lassen.⁶ Seit dem Jahr 2014 liegen integrierte Kompetenzstufenmodelle im Fach Deutsch zu den Bereichen *Lesen, Zuhören* und *Orthografie*, im Fach Englisch zu den Bereichen *Leseverstehen* und *Hörverstehen* vor, die es erlauben, die Kompetenzen *aller* Schülerinnen und Schüler in Bildungsgängen, die mindestens zum HSA beziehungsweise zum MSA führen (einschließlich des gymnasialen Bildungsgangs), auf einer gemeinsamen Skala abzubilden.

Die integrierten Kompetenzstufenmodelle umfassen im Fach Deutsch je sechs Stufen, wobei das unterste Niveau der bisherigen MSA-Modelle jeweils in die Stufen Ia und Ib unterteilt wurde und der Mindeststandard, Regelstandard, Regelstandard plus und Optimalstandard für den HSA einerseits und für den MSA andererseits jeweils um eine Stufe gegeneinander verschoben ist (vgl. Tab. 2.1). So bildet zum Beispiel die Kompetenzstufe II den Regelstandard für den HSA und gleichzeitig den Mindeststandard für den MSA.

Im Fach Englisch werden nach wie vor fünf am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) orientierte Stufen A1 bis C1 unterschieden, die jedoch (mit Ausnahme von C1) zur angemessenen Differenzierung zwischen Mindeststandard, Regelstandard, Regelstandard plus und Optimalstandard in je zwei Unterstufen geteilt werden. Dabei kennzeichnet Stufe A2.1 den Regelstandard für den HSA, während der Regelstandard für den MSA der Stufe B1.2 entspricht (vgl. Tab. 2.2).

Tabelle 2.1: Stufen der integrierten Kompetenzstufenmodelle im Fach Deutsch

Stufe	Hauptschulabschluss (HSA)	Mittlerer Schulabschluss (MSA)
Stufe V	Optimalstandard	Optimalstandard
Stufe IV		Regelstandard plus
Stufe III	Regelstandard plus	Regelstandard
Stufe II	Regelstandard	Mindeststandard
Stufe Ib	Mindeststandard	unter Mindeststandard
Stufe Ia	unter Mindeststandard	

Tabelle 2.2: Stufen der integrierten Kompetenzstufenmodelle im Fach Englisch

Stufe	Unterstufe	Hauptschulabschluss (HSA)	Mittlerer Schulabschluss (MSA)
C1			Optimalstandard
B2	B2.2	Optimalstandard	Regelstandard plus
	B2.1		
B1	B1.2	Regelstandard plus	Regelstandard
	B1.1		Mindeststandard
A2	A2.2	Regelstandard plus	unter Mindeststandard
	A2.1	Regelstandard	
A1	A1.2	Mindeststandard	unter Mindeststandard
	A1.1	unter Mindeststandard	

6 Auch für das Fach Mathematik liegen integrierte Kompetenzstufenmodelle vor, die bereits im IQB-Ländervergleich 2012 zur Anwendung kamen. Für das Fach Französisch ist hingegen keine Entwicklung integrierter Modelle vorgesehen, da nur vergleichsweise wenige Schülerinnen und Schüler, die den HSA anstreben, Unterricht im Fach Französisch erhalten.

Da der Anteil der Jugendlichen in der Sekundarstufe I, die entweder den HSA oder den MSA anstreben, zwischen den Ländern variiert, ist es nur bedingt sinnvoll, die Kompetenzstufenverteilungen der jeweiligen Populationen zwischen den Ländern direkt zu vergleichen. So wäre das Ergebnis, dass 20 Prozent der den Mittleren oder einen höheren Schulabschluss anstrebenden Schülerinnen und Schüler den Mindeststandard für den MSA verfehlen, in einem Land mit einer MSA-Population von 86 Prozent anders zu bewerten als in einem Land mit einer MSA-Population von 71 Prozent.

Diese Einschränkungen gelten jedoch nicht, wenn die HSA- und MSA-Populationen zusammengefasst und die Gesamtverteilungen auf einem gemeinsamen Kompetenzstufenmodell berichtet werden. Länderunterschiede in den Anteilen auf den einzelnen Kompetenzstufen lassen sich auf diese Weise sinnvoller interpretieren. So können vergleichende Aussagen darüber getroffen werden, inwieweit die HSA/MSA-Population in den einzelnen Ländern die Bildungsstandards für den HSA und den MSA jeweils *insgesamt* erreicht. Die Vergleichbarkeit wird lediglich durch Abweichungen im Anteil der Schülerinnen und Schüler, die zieldifferent unterrichtet und daher aus den Analysen ausgeschlossen werden, in geringem Maße eingeschränkt (vgl. Kapitel 5).

Eine mit dieser Darstellung verbundene Konsequenz besteht allerdings darin, dass der Abschlussbezug der Ergebnisse nur noch bedingt zum Tragen kommt. Wird etwa für ein Land berichtet, dass 65 Prozent der HSA/MSA-Population den Regelstandard für den MSA verfehlt, so umfasst dies auch Schülerinnen und Schüler, die zum aktuellen Zeitpunkt lediglich den HSA anstreben und für die der MSA-Regelstandard demnach gar nicht gilt, auch wenn damit zu rechnen ist, dass ein Teil der HSA-Population den MSA zu einem späteren Zeitpunkt nachholen wird.

Um der Entwicklung Rechnung zu tragen, dass sich der MSA zunehmend zum Regelabschluss entwickelt, wird bei der Interpretation der Kompetenzstufenverteilungen im IQB-Bildungstrend 2015 der Fokus auf die Frage gelegt, inwieweit in der HSA/MSA-Population die Bildungsstandards für den MSA erreicht werden.

Zum Zeitpunkt der Berichterlegung zum IQB-Ländervergleich 2009 lagen die integrierten Kompetenzstufenmodelle noch nicht vor und die Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards erfolgte ausschließlich für die MSA-Population anhand der Kompetenzstufenmodelle, die für den Mittleren Schulabschluss entwickelt worden waren. Um über Veränderungen in den Verteilungen der Schülerleistungen auf die Stufen der integrierten Kompetenzstufenmodelle gegenüber dem Ländervergleich 2009 berichten zu können, ist es daher erforderlich, die entsprechenden Ergebnisse für die Daten des Ländervergleichs 2009 nachträglich neu zu berechnen. Darauf wird in Kapitel 4.1 genauer eingegangen. Im Fach Französisch, für das keine integrierten Kompetenzstufenmodelle vorgesehen sind, gelten hingegen weiterhin die bereits im Ländervergleich 2009 verwendeten Kompetenzstufenmodelle für den MSA.

Nach dieser allgemeinen Beschreibung des Vorgehens bei der Entwicklung von Kompetenzstufenmodellen folgt in den nächsten drei Abschnitten eine genaue fachdidaktische Einordnung der Modelle, die im Bildungstrend 2015 in den Fächern Deutsch, Englisch und Französisch zugrunde gelegt werden.

Literatur

- Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2002). *PISA 2000 – die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Böhme, K., Richter, D., Weirich, S., Haag, N., Wendt, H., Bos, W., Pant, H. A. & Stanat, P. (2014). Messen wir dasselbe? Zur Vergleichbarkeit des IQB-Ländervergleichs 2011 mit den internationalen Studien IGLU und TIMSS 2011. *Unterrichtswissenschaft*, 42, 342–365.
- Cizek, G. J. & Bunch, M. B. (2007). *Standard setting: A guide to establishing and evaluating performance standards on tests*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Frey, A., Carstensen, C. H., Walter, O., Rönnebeck, S. & Gomolka, J. (2008). Methodische Grundlagen des Ländervergleichs. In M. Prenzel, C. Artelt, J. Baumert, W. Blum, M. Hammann, E. Klieme & R. Pekrun (Hrsg.), *PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich* (S. 375–397). Münster: Waxmann.
- Harsch, C., Pant, H. A. & Köller, O. (2010). *Calibrating standards-based assessment tasks for English as a first foreign language. Standard-setting procedures in Germany*. Münster: Waxmann.
- Hartig, J. & Frey, A. (2012). Konstruktvalidierung und Skalenbeschreibung in der Kompetenzdiagnostik durch die Vorhersage von Aufgabenschwierigkeiten. *Psychologische Rundschau*, 63, 43–49.
- Hurrelmann, K. (2013). Das Schulsystem in Deutschland: Das „Zwei-Wege-Modell“ setzt sich durch. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59, 455–468.
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W. & Stanat, P. (Hrsg.). (2010). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Expertise*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (S. 11–29). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 876–903.
- KMK (2004) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003*. München: Luchterhand.
- Köller, O. (2008). Bildungsstandards – Verfahren und Kriterien bei der Entwicklung von Messinstrumenten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, 163–173.
- Köller, O. (2010). Politische und inhaltliche Rahmenbedingungen bei der Setzung von Kompetenzstufen. In O. Köller, M. Knigge & B. Tesch (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich* (S. 35–37). Münster: Waxmann.
- Köller, O., Knigge, M. & Tesch, B. (2010). *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Pant, H. A., Böhme, K. & Köller, O. (2012). Das Kompetenzkonzept der Bildungsstandards und die Entwicklung von Kompetenzstufenmodellen. In P. Stanat, H. A. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik* (S. 49–55). Münster: Waxmann.
- Pant, H. A., Tiffin-Richards, S. P. & Köller, O. (2010). Standard-Setting für Kompetenztests im Large-Scale-Assessment. Projekt Standardsetting. In E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes* (S. 175–188). Weinheim: Beltz.
- Pietsch, M., Böhme, K., Robitzsch, A. & Stubbe, T. C. (2009). Das Stufenmodell zur Lesekompetenz der länderübergreifenden Bildungsstandards im Vergleich zu IGLU 2006. In D. Granzner, O. Köller, A. Bremerich-Vos, M. van den Heuvel-Panhuizen, K. Reiss

- & G. Walther (Hrsg.), *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik* (S. 393–416). Weinheim: Beltz.
- Porsch, R., Tesch, B & Köller, O. (2010). *Standardbasierte Testentwicklung und Leistungsmessung: Französisch in der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann.
- Tillmann, K.-J. (2012). Das Sekundarschulsystem auf dem Weg in die Zweigliedrigkeit. *Pädagogik*, 64, 8–12.

2.2 Integrierte Kompetenzstufenmodelle im Fach Deutsch

Michael Becker-Mrotzek, Katrin Böhme, Necle Bulut, Susanne Hunger, Jörg Jost, Michaela Mörs, Miriam Possmayer, Stefan Schipolowski und Petra Stanat

Das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) hat im Jahr 2013 von der Kultusministerkonferenz (KMK) den Auftrag erhalten, im Fach Deutsch für die Sekundarstufe I integrierte Kompetenzstufenmodelle zu entwickeln. Der Fokus sollte dabei zunächst auf denjenigen Kompetenzbereichen liegen, die im Bildungstrend 2015 Gegenstand der Testungen sind, also die Kompetenzbereiche *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* (vgl. Kapitel 1.2). Die Entwicklung der integrierten Modelle erfolgte in einem engen Kooperationsprozess zwischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des IQB, des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache sowie des Instituts für deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln.

Im Folgenden werden die integrierten Kompetenzstufenmodelle für den Hauptschulabschluss (HSA) und den Mittleren Schulabschluss (MSA) für die drei genannten Kompetenzbereiche beschrieben. Die empirische Grundlage dieser Modelle bildet jeweils die Normierungsstudie des IQB, die 2008 im Fach Deutsch durchgeführt wurde. In dieser Erhebung bearbeitete eine bundesweit repräsentative Stichprobe von Schülerinnen und Schülern der 8., 9. und 10. Jahrgangsstufe an allen Schularten des allgemeinbildenden Schulsystems Testaufgaben zu den verschiedenen Kompetenzbereichen. Unter einer Aufgabe wird dabei eine Einheit aus *Stimulus* (z. B. ein Text) und mehreren darauf bezogenen Fragen beziehungsweise Aufgabenstellungen, die als *Items* bezeichnet werden, verstanden. Weitergehende Informationen zu den eingesetzten Aufgaben- und Itemtypen finden sich ebenfalls in Kapitel 1.2. Für den Bereich *Lesen* umfassten die Testinstrumente insgesamt 30 Aufgaben mit 329 Items, für den Teilbereich *Zuhören* insgesamt 31 Aufgaben mit 301 Items und für den Teilbereich *Orthografie* insgesamt 6 Aufgaben mit 230 Items.

Anhand der Normierungsdaten wurden Kompetenzskalen definiert, die die Grundlage der integrierten Kompetenzstufenmodelle bilden. Wie in Kapitel 2.1 bereits allgemein erläutert, weisen die Skalen für alle drei Kompetenzbereiche eine Metrik auf, die in der Population der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler in Deutschland, die mindestens den Hauptschulabschluss anstreben, durch einen Mittelwert von $M = 500$ Punkten und eine Standardabweichung von $SD = 100$ Punkten gekennzeichnet ist.

2.2.1 Das integrierte Kompetenzstufenmodell für den Bereich *Lesen*

Das integrierte Kompetenzstufenmodell für den Bereich *Lesen – mit Texten und Medien umgehen* umfasst sechs Kompetenzstufen, wobei Stufe Ia nach unten und Stufe IV (Hauptschulabschluss) beziehungsweise Stufe V (Mittlerer Schulabschluss) nach oben offen sind. In Tabelle 2.3 finden sich die Punktwerte der einzelnen Stufengrenzen und die normative Interpretation dieser Stufen als Mindest-, Regel- und Optimalstandards. Diese sind in Übereinstimmung mit den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss (KMK, 2004, 2005) abschlussbezogen definiert und unterscheiden sich für Schülerinnen

und Schüler, die den Hauptschulabschluss (mittlere Spalte) beziehungsweise den Mittleren Schulabschluss (rechte Spalte) anstreben. Dabei entspricht der Mindeststandard für den Mittleren Schulabschluss dem Regelstandard für den Hauptschulabschluss. Der Regelstandard für den Mittleren Schulabschluss entspricht dem Regelstandard plus für den Hauptschulabschluss, und der Regelstandard plus für den Mittleren Schulabschluss entspricht dem Optimalstandard für den Hauptschulabschluss.

Tabelle 2.3: Stufengrenzen des integrierten Kompetenzstufenmodells für den Kompetenzbereich *Lesen* im Fach Deutsch

Stufe	Wertebereich	Hauptschulabschluss (HSA)	Mittlerer Schulabschluss (MSA)
V	ab 660		Optimalstandard
IV	580 bis 659	Optimalstandard	Regelstandard plus
III	500 bis 579	Regelstandard plus	Regelstandard
II	420 bis 499	Regelstandard	Mindeststandard
Ib	350 bis 419	Mindeststandard	
Ia	bis 349		

Für die einzelnen Kompetenzstufen wird im Folgenden dargelegt, welche Anforderungen jeweils als zentral und prototypisch erachtet werden können.

Kompetenzstufe Ia: Lokalisieren und Wiedergeben prominenter Einzelinformationen

Schülerinnen und Schülern auf der untersten Kompetenzstufe gelingt es, Einzelinformationen im Text zu lokalisieren und zu verarbeiten. Dies wird vor allem dann bewältigt, wenn die Informationen in strukturell einfachen und kurzen Texten auffällig platziert sind, etwa wenn sie grafisch hervorgehoben wurden oder zu Beginn oder am Ende von Absätzen stehen. Darüber hinaus können wenige Items bearbeitet werden, bei denen zentrale Einzelinformationen auf der Basis von bereits vorhandenem Welt- und Sprachwissen miteinander verknüpft werden. Bei strukturell einfachen und kurzen Texten gelingt auf dieser Kompetenzstufe auch die Identifizierung des Textthemas, sofern die Bearbeitung der Aufgabe durch ein geschlossenes Format erleichtert wird. Längere, komplexere Texte können hingegen auf dieser Kompetenzstufe lediglich auf das Vorhandensein einzelner Informationen hin durchsucht werden, der Aufbau lokaler Kohärenz gelingt jedoch noch nicht.

Schülerinnen und Schüler auf dieser Kompetenzstufe bewältigen überwiegend Aufgaben, bei denen sie aus vorgegebenen Antwortmöglichkeiten die richtige Antwort auswählen müssen, wobei die Distraktoren der gesuchten Information überwiegend nicht ähnlich sind. Seltener gelöst werden Aufgaben, die Kurzantworten – zum Beispiel Zahlen, Daten, Eigennamen oder einzelne Wörter – erfordern, sowie Aufgaben, bei denen Antworten eigenständig formuliert werden müssen.

Schülerinnen und Schüler auf dieser Kompetenzstufe verfehlen deutlich die Vorgaben, die in den Bildungsstandards der KMK für den Bereich *Lesen* festgelegt sind. Dies gilt sowohl für die Bildungsstandards zum Hauptschulabschluss

als auch für die Bildungsstandards zum Mittleren Schulabschluss. Die Kompetenzstufe Ia beschreibt also ein Leistungsniveau, auf dem auch das Bildungsminimum im Sinne des Mindeststandards noch nicht erreicht wird.

Kompetenzstufe Ib: Benachbarte Informationen miteinander verknüpfen

Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe Ib sind in der Lage, lokale Kohärenz zwischen benachbarten und für das Textverständnis zentralen Einzelinformationen aufzubauen. Verstreute Einzelinformationen können in wenigen Fällen so miteinander verknüpft werden, dass der Aufbau globaler Kohärenz ansatzweise gelingt.

Die Schülerinnen und Schüler können weniger prominent platzierte Informationen in strukturell komplexeren Texten lokalisieren und verarbeiten. Bei zentralen und prominenten Einzelinformationen gelingt ihnen dies auch dann, wenn diese Informationen in paraphrasierter Form vorgegeben werden. Einfache Inferenzleistungen (Schlussfolgerungen), die zum Beispiel auf das Handlungsmotiv einer Protagonistin beziehungsweise eines Protagonisten in erzählenden Texten oder auf das zentrale Textthema eines Sachtextes abzielen, können dann bewältigt werden, wenn die Bearbeitung der Aufgabe durch ein geschlossenes Format erleichtert wird. Für das Textverständnis zentrale Inhalte können in Kurzantworten oder im offenen Format sinngemäß wiedergegeben werden.

Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, die diese Kompetenzstufe erreichen, entsprechen noch nicht dem durch die Bildungsstandards der KMK definierten Niveau. Dies gilt sowohl für die Bildungsstandards zum Hauptschulabschluss als auch für die Bildungsstandards zum Mittleren Schulabschluss. Da aber einfache Verknüpfungen des Gelesenen und einfache Inferenzleistungen bereits gelingen und die Fähigkeit zur Wiedergabe zentraler Informationen in eigenen Worten bereits gegeben ist, kann der Mindeststandard für den Hauptschulabschluss auf dieser Stufe als erreicht gelten.

Kompetenzstufe II: Informationen miteinander verknüpfen und Textstrukturen erfassen

Schülerinnen und Schülern auf Kompetenzstufe II gelingt es, mehrere aufeinanderfolgende Einzelinformationen aus strukturell komplexeren, längeren Texten miteinander zu verknüpfen. Durch den Aufbau lokaler Kohärenz werden darüber hinaus komplexere Inferenzleistungen (Schlussfolgerungen) bewältigt, die zum Beispiel das Schließen auf etwaige Verhaltensmotive der Figuren bei erzählenden Texten oder das Erfassen zentraler Sachtextaussagen ermöglichen. Darüber hinaus können Wortbedeutungen kontextuell erschlossen und Angaben zu Textsorten und Textstrukturen (z. B. Unterscheidung von Überschrift und Fließtext) gemacht werden, sofern dies durch ein geschlossenes Format der Aufgabe erleichtert wird.

Vereinzelt werden Aufgaben zur Erzählerfunktion beziehungsweise Erzählperspektive literarischer Texte gelöst, auch dies jedoch nur bei geschlossenen Aufgabenformaten. Das Lokalisieren von im Text explizit genannten Einzelinformationen gelingt zunehmend auch dann, wenn ein Teil dieser Informationen wenig prominent platziert und für das Textverständnis nicht zentral ist. Lokalisierungsaufgaben zu zentralen Einzelinformationen diskontinuierlicher Texte werden ebenfalls gelöst. Insgesamt bewältigen Schülerinnen und Schüler auf der Kompetenzstufe II mehr Aufgaben, bei denen sie ihre Antwort selbstständig formulieren müssen.

Schülerinnen und Schüler auf dieser Kompetenzstufe zeigen Leistungen, die den Bildungsstandards der KMK für den Hauptschulabschluss entsprechen, sie erreichen also den Regelstandard für den Hauptschulabschluss. Das in den Bildungsstandards der KMK definierte Kompetenzniveau für den Mittleren Schulabschluss wird jedoch noch nicht erreicht. Da aber komplexere Verknüpfungen des Gelesenen sowie Inferenzleistungen gelingen und strukturelle Merkmale bereits erkannt werden, entspricht diese Kompetenzstufe dem Mindeststandard für den Mittleren Schulabschluss.

Kompetenzstufe III: Verstreute Informationen miteinander verknüpfen und den Text ansatzweise als Ganzen erfassen

Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe III sind weitgehend in der Lage, im Text verstreute Informationen miteinander zu verknüpfen, eigene Inferenzen (Schlussfolgerungen) zu ziehen und sowohl kontinuierliche als auch diskontinuierliche Texte, wie zum Beispiel Diagramme, ansatzweise als Ganze zu erfassen.

Der Aufbau globaler Kohärenz – und damit ein globales Textverständnis – gelingt hier überwiegend. So können vorgegebene Absatzüberschriften auch längerer und strukturell komplexer Texte in die richtige Reihenfolge gebracht oder Zeilenintervallen zugeordnet werden. Den Schülerinnen und Schülern gelingt es ebenfalls, Items zur Erzählperspektive im Hinblick auf den gesamten Text sicher zu lösen. Auch gestalterische Merkmale literarischer Texte können identifiziert werden, dies allerdings überwiegend bei Fragestellungen mit vorgegebenen Antwortoptionen. Items zur Differenzierung von Textsorten und zur Identifizierung des Textthemas werden ebenfalls bewältigt.

Lokalisierungsaufgaben zu explizit genannten Einzelinformationen, die auf dieser Kompetenzstufe gelöst werden, zielen überwiegend auf das Auswerten von diskontinuierlichen Texten, in denen die relevanten Informationen meist wenig prominent platziert sind. Darüber hinaus sind die Schülerinnen und Schüler in wenigen Fällen in der Lage, Behauptungen mithilfe des Textes eigenständig zu belegen oder zu begründen. Zudem können selbst weniger zentrale Einzelinformationen wiedergegeben werden.

Schülerinnen und Schüler auf dieser Kompetenzstufe zeigen Leistungen, die über den Vorgaben für den Hauptschulabschluss liegen und die den Vorgaben in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss entsprechen. Mit der Kompetenzstufe III wird also der Regelstandard plus für den Hauptschulabschluss beziehungsweise der Regelstandard für den Mittleren Schulabschluss erreicht.

Kompetenzstufe IV: Auf der Ebene des Textes wesentliche Zusammenhänge erkennen und die Textgestaltung reflektieren

Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe IV sind in der Lage, wesentliche Zusammenhänge und Funktionen einzelner Textteile zu erkennen und die sprachliche Gestaltung und Struktur ganzer Texte zu reflektieren. Dies gelingt auch bei strukturell und/oder inhaltlich schwierigen, längeren Texten sowie bei Kombinationen von kontinuierlichen Texten und diskontinuierlichen Grafiken beziehungsweise Diagrammen. So werden unter anderem Aufgaben gelöst, bei denen die Erzählerintention in erzählenden Texten beurteilt, eine Interpretationshypothese plausibel bewertet und begründet oder Wissensbestände von Figuren erschlossen werden müssen. Darstellungsstrategien und Strukturen von Texten werden richtig erkannt und verarbeitet.

Neben der Lösung von Aufgaben, bei denen vorgegebene Absatzüberschriften in die richtige Reihenfolge gebracht oder Zeilenintervallen zugeordnet werden müssen, gelingt es den Schülerinnen und Schülern auch, auf Basis eines globalen Textverständnisses im Text verstreute Varianten von Begriffsbezeichnungen zu lokalisieren und zu verarbeiten sowie im gesamten Text verstreute Figurenmerkmale richtig zuzuordnen. Bei Sachtexten gelingt es den Schülerinnen und Schülern, Informationen aus Grafik und Text miteinander abzugleichen.

Auf der Kompetenzstufe IV werden insgesamt Leistungen gezeigt, die über die Vorgaben der Bildungsstandards hinausgehen, sodass Schülerinnen und Schüler auf dieser Kompetenzstufe den Optimalstandard für den Hauptschulabschluss beziehungsweise den Regelstandard plus für den Mittleren Schulabschluss erreichen.

Kompetenzstufe V: Interpretieren, Begründen und Bewerten

Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe V zeigen ein umfassendes globales und auch detailliertes Verstehen des Gesamttextes und seiner Gestaltung. Sie können mit großer Sicherheit Textthemen identifizieren, Textsorten differenzieren und aus Texten eigenständig Informationen inferieren (schlussfolgern). Darüber hinaus sind sie in der Lage, inhaltliche und sprachliche Strukturen zu reflektieren, eigene Interpretationsansätze – auch zu inhaltlich und strukturell schwierigen Texten – zu entwickeln und fremde Interpretationshypothesen begründet zu bewerten. Des Weiteren können sie in Sachtexten Informationen von Wertungen unterscheiden, in erzählenden Texten Erzählstrategien reflektieren sowie in argumentierenden Texten den rhetorischen Aufbau erkennen und erläutern. Das Verhalten von Figuren in erzählenden Texten wird auf dieser Kompetenzstufe nicht nur benannt, sondern auch bewertet. Zudem sind die Schülerinnen und Schüler in der Lage, die sprachliche Gestaltung lyrischer und erzählender Texte im Hinblick auf ihre Leserwirkung zu reflektieren und zu erläutern.

Schülerinnen und Schüler auf dieser Stufe können explizit genannte, aber wenig prominent platzierte Einzelinformationen in längeren, inhaltlich und/oder sprachlich komplexen Texten wiedergeben und verarbeiten. Ebenfalls können sie Aufgaben lösen, die auf die Verknüpfung von – auch über den gesamten Text verstreuten – Informationen abzielen. Bei einigen dieser Aufgaben ist die Schwierigkeit erhöht, zum Beispiel durch Faktoren wie eine hohe Informationsdichte oder die Notwendigkeit der Abstraktion und Analogiebildung, um Informationen eines Sachtextes in eine schematische Darstellung zu übertragen.

Insgesamt werden auf Kompetenzstufe V Leistungen gezeigt, die nur unter sehr günstigen schulischen und außerschulischen Lerngelegenheiten erreichbar sein dürften. Diese Stufe ist dementsprechend als Optimalstandard für den Mittleren Schulabschluss zu bewerten.

Aufgaben- und Itembeispiele

Zur Illustration der Kompetenzstufen Ia bis V des integrierten Kompetenzstufenmodells für den Bereich *Lesen* findet sich in der nachfolgenden Abbildung 2.3 der Stimulustext der Aufgabe *Der Königsmacher*. Der Stimulustext der Aufgabe *Die lange Berta* kann an dieser Stelle aus urheberrechtlichen Gründen nicht gezeigt werden. Er ist jedoch auf der Webseite des IQB verfügbar (IQB, 2014). Abbildung 2.4 zeigt für alle sechs Stufen des Modells Beispielitems zu diesen beiden Aufgaben. Die Beispielitems werden nachfolgend erläutert.

Abbildung 2.3: Stimulustext der Aufgabe *Der Königsmacher*

Der Königsmacher

Friedrich Christian Delius

- 1 Wind weht vorüber, ein kühler Oktoberabend, und wer aus der U-Bahn steigt, landet auf einer langgestreckten Brücke. Hallesches Tor¹, 20 Uhr 41, die gelben Wagen fahren weg ins Dunkle Richtung Warschauer Straße, der Boden vibriert. Ich will nicht nach Osten, nicht nach Westen, ich folge den Leuten nicht die
5 Treppen hinab.

Umsteigen bitte, ehe die Musik des Eisens wieder anhebt. Ich bleibe am Halleschen Tor am Ende des Bahnsteigs und gebe Befehle.

- Denk dir die U-Bahn weg, die Eisengerüste, die Hochhäuser mit Küchen- und Wohnzimmerlicht, den Kanal unten, alles weg. Die Stadt schweige. Rieche den
10 gepflügten Acker, die feuchten Wiesen, nicht Benzin, Fettdunst, Hundekot. Lass die Leute verschwinden oder verkleide sie, wenn du kannst.

Umsteigen bitte, fast zweihundert Jahre zurück, ungezählte Stufen in die Vergangenheit hinunter.
Es ist ganz einfach. Eine neue Landkarte aufschlagen.

- 15 Stille. Wind weht vorüber, ein kühler Oktoberabend zwischen acht und neun.
Ich höre: Hufe schlagen auf einen feuchten Sandweg.
Ich sehe: Ein Pferd galoppiert von Süden heran, den Kreuzberg hinunter. Den Reiter umweht ein weiter schwarzer Mantel. Vor dem Wachposten am Halleschen Tor öffnet er ein Gewand, darunter blitzt eine Generalsuniform auf, der Posten salutiert².
20 Der Reiter passiert³ das Rondell⁴ und wendet von der Friedrichstraße nach rechts in die Jacobstraße. Kein Mensch zu sehen, die Straßen dunkel, hinter den Fenstern hier und dort Kerzenlicht. Es ist nicht die Gegend, in der hohe Militärs sich aufhalten.
Vor einem der einfachen Häuser steigt der Reiter ab, bindet das Pferd an und klopft an die Tür der Nummer 21. Er ist etwa Mitte dreißig, sieht erschöpft aus, geschlagen,
25 gejagt. Eine ältere Frau öffnet, erkennt ihn, er tritt ein.

Friedrich Christian Delius, „Der Königsmacher“ Copyright © 2001 Rowohlt Berlin Verlag GmbH, Berlin

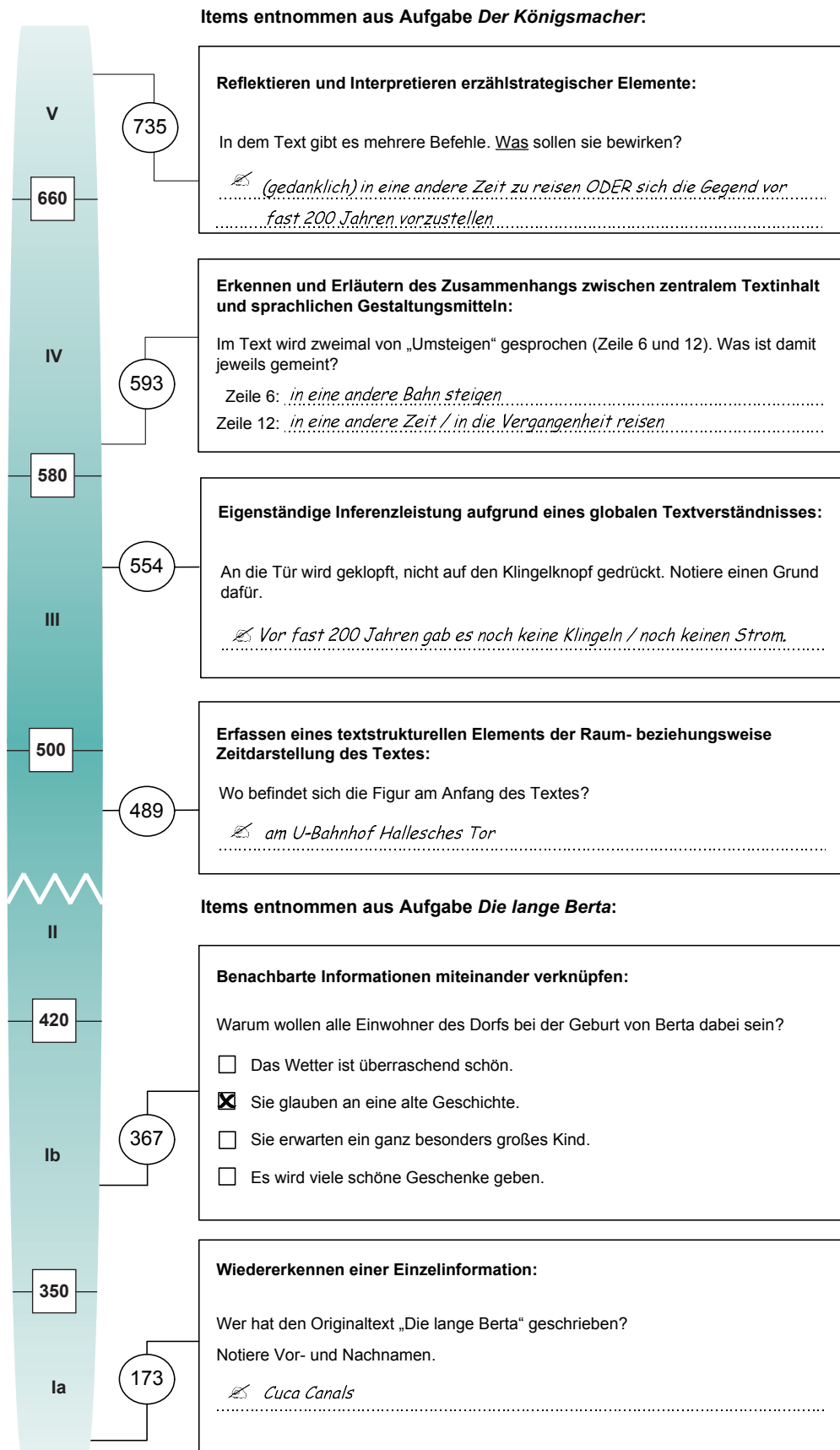
¹ Hallesches Tor: Name einer U-Bahn-Station in Berlin

² salutieren: grüßen

³ passieren: hier: vorbeireiten

⁴ Rondell, das: hier: rundes Beet

Abbildung 2.4: Illustration des integrierten Kompetenzstufenmodells für den Kompetenzbereich *Lesen* im Fach Deutsch



Anmerkungen. Aus Platzgründen sind die Aufgabenbeispiele in modifiziertem Layout dargestellt. Die Zahlen in den Kreisen geben die Schwierigkeit des jeweiligen Items auf der Kompetenzskala an.

In Abbildung 2.4 werden die Kompetenzstufen des integrierten Modells für den Kompetenzbereich *Lesen* anhand von Beispielitems illustriert. Das leichteste dieser Items auf Stufe Ia zielt auf die Lokalisierung und Wiedergabe einer Einzelinformation. Obwohl diese Information prominent platziert ist, erfordert die Bearbeitung das Abrufen vorhandenen Textsortenwissens, da sonst womöglich nicht erkannt wird, dass *Cuca Canals* der Autorenname ist.

Das Item, das die Stufe Ib illustriert, erfordert die Verknüpfung benachbarter Informationen, die im Item in paraphrasierter Form wiedergegeben werden. Die gesuchten Informationen sind im Text zwar nicht prominent platziert, aber für das Textverständnis zentral. Das geschlossene Format erleichtert die Bearbeitung, weshalb sie bereits auf dieser Stufe bewältigt werden kann, wobei zudem die Attraktivität der Distraktoren gering ist.

Auf Stufe II, dem Regelstandard für den Hauptschulabschluss, muss bei dem Beispielitem eine für die Raum- und Zeitdarstellung des Textes wesentliche Einzelinformation durch Aufbau lokaler Kohärenz erschlossen und eigenständig wiedergegeben werden. Dieses Erschließen im Satzkontext auf Basis von Sprach- und Weltwissen wird dadurch erschwert, dass die Information nicht prominent platziert ist.

Die Lösung des Beispielitems auf Stufe III, dem Regelstandard für den Mittleren Schulabschluss, erfordert bereits eine komplexe, eigenständige Inferenzleistung, die nicht aus dem Satzkontext erschlossen, sondern nur auf Grundlage eines globalen Textverständnisses bewältigt werden kann. Erhöht wird die Schwierigkeit dadurch, dass das Item im offenen Format beantwortet werden muss.

Das offene Item, das Stufe IV illustriert, erfordert, die Bedeutung(en) eines sich wiederholenden sprachlichen Ausdrucks eigenständig zu deuten: zum einen als zentrales Element der Handlungslogik auf Referenzebene des Textes, zum anderen als bildsprachliche Markierung des Zeitsprungs innerhalb des Textes. Die Verbindung von (sprachlicher) Form und Inhalt muss hier also vor dem Hintergrund eines globalen Textverständnisses reflektiert werden. Erleichtert wird die Bearbeitung jedoch dadurch, dass der sprachliche Ausdruck samt unterschiedlicher Zeilenangaben in der Aufgabenstellung enthalten ist und die Fragestellung bereits eine unterschiedliche Bedeutung nahelegt.

Auf Stufe V schließlich muss eine erzählstrategische Darstellungsstrategie des Textes identifiziert und in ihrer Funktion eigenständig reflektiert werden. Dieses Item zielt also auf die hierarchiehöchste Ebene der kognitiven Leseprozesse.

2.2.2 Das integrierte Kompetenzstufenmodell für den Teilbereich *Zuhören*

Auch das integrierte Kompetenzstufenmodell für den Teilbereich *Zuhören* des Kompetenzbereichs *Sprechen und Zuhören* umfasst sechs Kompetenzstufen, wobei wiederum Stufe Ia nach unten und Stufe IV (Hauptschulabschluss) beziehungsweise Stufe V (Mittlerer Schulabschluss) nach oben offen sind. In Tabelle 2.4 sind die Punktwerte der einzelnen Stufengrenzen und die inhaltliche Entsprechung dieser Stufen im Sinne von Mindest-, Regel- und Optimalstandards aufgeführt. Wie für den Kompetenzbereich *Lesen* entspricht dabei der Mindeststandard für den Mittleren Schulabschluss dem Regelstandard für den Hauptschulabschluss. Der Regelstandard für den Mittleren Schulabschluss entspricht dem Regelstandard plus für den Hauptschulabschluss, und der

Regelstandard plus für den Mittleren Schulabschluss entspricht dem Optimalstandard für den Hauptschulabschluss.

Tabelle 2.4: Stufengrenzen des integrierten Kompetenzstufenmodells für den Teilbereich *Zuhören* im Fach Deutsch

Stufe	Wertebereich	Hauptschulabschluss (HSA)	Mittlerer Schulabschluss (MSA)
V	ab 630		Optimalstandard
IV	550 bis 629	Optimalstandard	Regelstandard plus
III	460 bis 549	Regelstandard plus	Regelstandard
II	390 bis 459	Regelstandard	Mindeststandard
Ib	320 bis 389	Mindeststandard	
Ia	bis 319		

Für die einzelnen Kompetenzstufen wird im Folgenden dargelegt, welche Anforderungen jeweils als zentral und prototypisch erachtet werden können.

Kompetenzstufe Ia: Wiedererkennen und Wiedergeben prominenter Einzelinformationen

Schülerinnen und Schülern auf der untersten Kompetenzstufe gelingt es, prominente Einzelinformationen aus Hörtexten zu verarbeiten und zu erinnern, insbesondere wenn die Informationen zentral sind. Nur in wenigen Fällen kann lokale Kohärenz hergestellt werden, indem die Schülerinnen und Schüler benachbarte Einzelinformationen miteinander verknüpfen. Der Aufbau globaler Kohärenz gelingt ebenfalls nur vereinzelt, zum Beispiel bei der Identifikation des Hauptthemas oder prominenter Teilthemen von Hörtexten, wenn diese durch ein geschlossenes Itemformat erleichtert wird.

Generell gelingt den Schülerinnen und Schülern vor allem die Bearbeitung von Items, die mögliche Antwortoptionen vorgeben. Zentrale Einzelinformationen können also *wiedererkannt*, jedoch eher selten eigenständig *wiedergegeben* werden. Die Bearbeitung der Items fällt den Schülerinnen und Schülern zudem dadurch leichter, dass der Stimulus zweimal gehört und/oder ihre Aufmerksamkeit stark gelenkt wird, indem zum Beispiel die Instruktion schon vor dem Hören des Textes auf Beachtenswertes hinweist. Zudem wird die Bearbeitung in einigen Fällen durch das Lesen der Items vor dem Hören erleichtert.

Schülerinnen und Schüler auf dieser Kompetenzstufe verfehlen deutlich die Vorgaben, die in den Bildungsstandards der KMK für den Teilbereich *Zuhören* festgelegt sind. Dies gilt sowohl für die Bildungsstandards zum Hauptschulabschluss als auch für die Bildungsstandards zum Mittleren Schulabschluss. Die Kompetenzstufe Ia beschreibt dementsprechend ein Leistungsniveau, auf dem auch das Bildungsminimum im Sinne des Mindeststandards noch nicht erreicht wird.

Kompetenzstufe Ib: Benachbarte Informationen miteinander verknüpfen

Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe Ib sind in der Lage, lokale Kohärenz zwischen benachbarten Einzelinformationen aufzubauen. Verstreute Einzelinformationen können in wenigen Fällen so miteinander verknüpft werden, dass der Aufbau globaler Kohärenz ansatzweise gelingt.

Prominente Einzelinformationen können auch ohne vereinfachende Faktoren wie mehrmaliges Hören oder spezifische Zuhöraufträge wiedererkannt beziehungsweise wiedergegeben werden; vereinzelt gelingt dies selbst für weniger prominent platzierte Informationen. Funktion und Genre des Hörtextes (Textsorte) können in wenigen Fällen identifiziert werden. Außerdem sind die Schülerinnen und Schüler in der Lage, den Aufbau kurzer, strukturell einfacher Hörtexte zu reflektieren.

Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, die diese Kompetenzstufe erreichen, entsprechen noch nicht dem mit den Bildungsstandards der KMK definierten Niveau. Dies gilt sowohl für die Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss als auch für die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss. Da aber einfache Verknüpfungen des Gehörten gelingen und Textsortenkenntnisse bereits ansatzweise vorhanden sind, wird der Mindeststandard für den Hauptschulabschluss auf dieser Stufe erreicht.

Kompetenzstufe II: Informationen miteinander verknüpfen und den Hörtext einem Genre (Textsorte) zuordnen

Schülerinnen und Schülern auf Kompetenzstufe II gelingt es, mehrere aufeinanderfolgende Einzelinformationen miteinander zu verknüpfen. Teilweise können hieraus zudem Inferenzen (Schlussfolgerungen) gezogen werden. Einige strukturelle Merkmale von Hörtexten werden erkannt. Weiterhin können – vorwiegend bei Items mit geschlossenem Format – das Genre (Textsorte) angegeben sowie ein einfacher Interpretationsansatz bewertet werden. Außerdem werden Items gelöst, bei denen verschiedene Sprecher identifiziert und vom Tonfall auf deren Stimmungslage geschlossen werden muss. Dabei handelt es sich jedoch um eher einfache Inferenzleistungen. Auch ein für den Handlungsverlauf relevantes Hintergrundgeräusch kann zutreffend gedeutet werden. Die Schülerinnen und Schüler sind zunehmend in der Lage, im Text explizit genannte Einzelinformationen auch dann selbstständig zu formulieren, wenn sie nicht prominent platziert sind.

Schülerinnen und Schüler auf dieser Kompetenzstufe zeigen Leistungen, die den Bildungsstandards der KMK für den Hauptschulabschluss entsprechen, sie erreichen also den Regelstandard für den Hauptschulabschluss. Das in den Bildungsstandards der KMK definierte Kompetenzniveau für den Mittleren Schulabschluss wird jedoch noch nicht erreicht. Da aber komplexere Verknüpfungen des Gehörten und Inferenzleistungen bereits gelingen, strukturelle Merkmale erkannt werden und das Genre (Textsorte) zumeist angegeben werden kann, entspricht diese Kompetenzstufe dem Mindeststandard für den Mittleren Schulabschluss.

Kompetenzstufe III: Verstreute Informationen miteinander verknüpfen, der Vorlage paraverbale Informationen abgewinnen und den Hörtext ansatzweise als Ganzen erfassen

Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe III sind weitgehend in der Lage, schnell aufeinanderfolgende oder im Hörtext verstreute Informationen miteinander zu verknüpfen, eigene Inferenzen (Schlussfolgerungen) zu ziehen und den Hörtext als Ganzen zu erfassen. So kann zum Beispiel das Hauptthema des Hörtextes auch selbstständig angegeben werden. Die Schülerinnen und Schüler bewältigen zudem Items, die sich auf strukturelle Merkmale oder auf das Genre (Textsorte) von schwierigeren Hörtexten beziehen. Weiterhin kön-

nen nicht nur vorgegebene Interpretationsansätze bewertet, sondern auch eigene Interpretationsansätze entwickelt werden.

Charakteristisch für die Kompetenzstufe III ist außerdem, dass auch paraverbale Informationen erfasst werden. So sind die Schülerinnen und Schüler etwa in der Lage, verschiedene Sprecher zu identifizieren, ihre Sprechweisen zu beurteilen und ihre Intentionen zu erschließen. Zudem können die Schülerinnen und Schüler auch Einzelinformationen wiedererkennen und wiedergeben, die für das Verständnis weniger zentral sind.

Schülerinnen und Schüler auf dieser Kompetenzstufe zeigen Leistungen, die über den Vorgaben für den Hauptschulabschluss liegen und den Vorgaben der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss entsprechen. Mit der Kompetenzstufe III wird dementsprechend der Regelstandard plus für den Hauptschulabschluss beziehungsweise der Regelstandard für den Mittleren Schulabschluss erreicht.

Kompetenzstufe IV: Auf der Ebene des Hörtextes wesentliche Zusammenhänge erkennen, die Gestaltung reflektieren und weniger prominent platzierte Einzelinformationen erinnern

Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe IV sind in der Lage, auf der Ebene des Hörtextes wesentliche Zusammenhänge zu erkennen und zu reflektieren. Dies gelingt ihnen überwiegend auch bei strukturell und thematisch schwierigen, längeren Hörtexten, die nur einmal gehört werden. Gelöst werden auf dieser Stufe zudem Items zur Struktur und zur sprachlichen Gestaltung, zur Funktion von Teilen des Hörtextes sowie zum Gesamtkonzept einer Sendung beziehungsweise eines Hörtextes. Weniger prominent platzierte Einzelinformationen in langen Hörtexten werden erinnert, auch wenn diese Informationen im Aufgabentext in paraphrasierter oder stärker abstrahierter Form wiedergegeben werden und es sich um Details handelt, die für das Gesamtverständnis weniger relevant sind. Des Weiteren lösen Schülerinnen und Schüler auf dieser Stufe Items, bei denen schnell aufeinanderfolgende Detailinformationen verknüpft und Fragestellungen dazu während des Hörens bearbeitet werden müssen. Auch Items, die komplexere Inferenzen (Schlussfolgerungen) erfordern, können gelöst werden.

Auf der Kompetenzstufe IV werden insgesamt Leistungen gezeigt, die über die Vorgaben der Bildungsstandards hinausgehen, sodass Schülerinnen und Schüler auf dieser Kompetenzstufe den Optimalstandard für den Hauptschulabschluss beziehungsweise den Regelstandard plus für den Mittleren Schulabschluss erreichen.

Kompetenzstufe V: Anspruchsvolle Rezeptionsleistungen, Interpretieren, Begründen und Bewerten

Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe V zeigen ein umfassendes globales wie auch detailliertes Verstehen des Gesamthörtextes. Sie können mit großer Sicherheit Textthemen identifizieren, Gesprächssituationen erfassen und Texte einem Genre (Textsorte) zuordnen. Zudem können sie vorliegende inhaltliche und sprachliche Strukturen – auch in Verbindung mit der Identifizierung einzelner Sprecher – reflektieren, vorgegebene Interpretationshypothesen bewerten und auch zu inhaltlich und strukturell schwierigen Hörtexten eigene Interpretationsansätze entwickeln. Weiterhin sind sie in der Lage, das Gesprächsverhalten oder die Vortragsweise einer Person zu bewerten. Dabei berücksichtigen sie auch paraverbale Informationen. Die Schülerinnen und Schüler ken-

nen zudem die Unterschiede zwischen konzeptionell mündlicher und konzeptionell schriftlicher Sprache und beziehen diese in ihre Überlegungen ein. Auch Hintergrundmusik und Hintergrundgeräusche können erinnert und in ihrer Funktion für den Hörtext oder für einzelne Teile des Hörtextes bewertet werden.

Explizit genannte, aber wenig prominent platzierte Einzelinformationen in längeren, inhaltlich und/oder sprachlich komplexen Hörtexten werden auf dieser Stufe sicher wiedergegeben und verarbeitet. Ebenfalls können Verknüpfungen von – auch über den Hörtext verstreuten – Informationen hergestellt und anschließende Schlussfolgerungen gezogen werden. Dies gelingt selbst dann, wenn die Schwierigkeit der Items beispielsweise dadurch erhöht ist, dass der Text eine hohe Informationsdichte aufweist oder die Bearbeitung des Items während des Hörens eine paraphrasierte Wiedergabe oder eine syntaktische Anpassung an die Struktur eines teilweise vorgegebenen Antwortsatzes erfordert.

Insgesamt werden auf Kompetenzstufe V Leistungen gezeigt, die nur unter sehr günstigen schulischen und außerschulischen Lerngelegenheiten erreichbar sein dürften. Diese Stufe ist dementsprechend als Optimalstandard für den Mittleren Schulabschluss zu bewerten.

Aufgaben- und Itembeispiele

Zur Illustration der Kompetenzstufen Ia bis V des integrierten Kompetenzstufenmodells für den Teilbereich *Zuhören* finden sich in den nachfolgenden Abbildungen 2.5 und 2.6 die Transkripte der Stimulustexte zu den Aufgaben *Der brennende Schatten* und *Lesen ist Tasten*. Abbildung 2.7 zeigt für alle sechs Stufen des Modells Beispielitems zu diesen beiden Aufgaben. Die Beispielitems werden nachfolgend erläutert.

Abbildung 2.5: Transkript des Hörtextes zur Aufgabe *Der brennende Schatten*

Der brennende Schatten

Kai Meyer

Sprecher 1: Ich will erzählen, was damals geschehen ist, und ich will nichts als die Wahrheit berichten. Alles so, wie es sich tatsächlich zugetragen hat. Mein Name ist Archimboldo. Damals, vor über sechzig Jahren, trat die Meerjungfrau Unke in mein Leben. Ich war gerade sechzehn und ging bei einem Spiegelmacher in die Lehre. Er hatte mich ein paar Jahre zuvor aus einem Waisenhaus zu sich geholt. In seiner Werkstatt brachte er mir bei, wie man Spiegel herstellt, die schönsten und kostbarsten Spiegel von ganz Venedig. Am Abend jenes Tages, als ich Unke am Ufer fand, wanderte ich mit meinem Freund Umberto durch die Gassen nahe am Wasser. Damals war Umberto noch mein Freund. Er war der Lehrling eines Webers, so alt wie ich und in einem jedenfalls waren wir immer einer Meinung.

Sprecher 2: (*Geräusche im Hintergrund: Vögel, Glocke, Bellen*) (*Lachen*) „Was für ein mieses, schlechtgelauntes, hässliches, widerwärtiges, hundsgemeines, ...“

Sprecher 3: (*Geräusche im Hintergrund: Glocke, Bellen*) „... haarloses, zahnfaules, hinkendes, betrügerisches ...“

Sprecher 2 und 3: „... Scheusal.“ (*Lachen*)

Sprecher 1: Das also waren wir, Umberto und ich, und die Rede war einmal mehr von unseren Lehrmeistern, die uns auch an diesem Tag übel zugesetzt hatten.

Sprecher 2: (*Geräusche im Hintergrund: Glocke*) „Wenn er mich nicht den ganzen Tag Spiegelscherben ausfegen lässt, ...“

Sprecher 1: sagte ich,

Sprecher 2: (*Geräusche im Hintergrund: Glocke, Bellen*) „... dann darf ich Säcke mit Quarzsand schleppen, Quarzsand wiegen, Quarzsand abfüllen und müsste wahrscheinlich noch Quarzsand essen, wenn er nicht zu teuer wäre.“

Sprecher 3: (*Geräusche im Hintergrund: Glocke, Bellen*) „Mein Meister hat mich den ganzen Tag Garn wickeln lassen. Immer weiter Garn wickeln. Hier, meine Finger sind ganz blutig.“

Sprecher 2: (*Geräusche im Hintergrund: Bellen*) „Oh! Und jeden Tag dieselben dummen ovalen oder runden oder viereckigen Spiegel. Nur damit sich irgendeine reiche Ziege von morgens bis abends darin begaffen kann. Wenn es wenigstens magische Spiegel wären. Weißt du, was er immer sagt: ‚Archimboldo, denk dran: Spiegel können sehen. Schau in einen Spiegel ...‘“

Sprecher 3: (*Geräusche im Hintergrund: Bellen, Wasser*) „... und er schaut zu dir zurück.‘ Ja, das hast du mir schon tausendmal erzählt.“

Sprecher 2: (*Geräusche im Hintergrund: Bellen, Wasser*) „Magische Spiegel. Das wär was anderes. Aber nein, wir verschwenden unsere Kunst, damit sich irgendeine Kaufmannsfrau die Lippen bemalen kann.“

Sprecher 3: (*Geräusche im Hintergrund: Wasser*) „Warte! Sei mal still.“

Sprecher 2: (*Geräusche im Hintergrund: Bellen, Wasser*) „Was ist?“

Sprecher 3: (*Geräusche im Hintergrund: Bellen, Wasser*) „Ich dachte, ich hätte was gehört.“

Sprecher 2: „Stadtgardisten?“

Sprecher 3: (*Geräusche im Hintergrund: Wasser, Bellen*) „Hmm, irgendwas da vorne am Wasser.“ (*Musik im Hintergrund setzt ein.*)

Sprecher 2: „Vielleicht Meerjungfrauen. K..Komm, lass uns nachschauen.“

Sprecher 3: (*Geräusche im Hintergrund: Bellen*) „Meerjungfrauen sind gefährlich.“

Sprecher 2: „Sind sie nicht. Hast du mal einer in die Augen gesehen?“ (*Hintergrundmusik setzt ein.*)

Sprecher 3: „Hast du mal einer ins Maul gesehen? (*Tiefe Töne*) Schlimmer als ein Haifisch, mit hundert spitzen Zähnen von einem Ohr zum anderen und du schwärmst von ihren Augen?“

Sprecher 2: (*Geräusche im Hintergrund: Bellen, Wasser*) „Sie sind wunderschön.“

Sprecher 3: (*Geräusche im Hintergrund: Bellen*) „Missgeburten, das sind sie. Nicht Mensch, nicht Fisch, nicht ...“ (*Geräusche im Hintergrund*)

Sprecher 2: (*Geräusche im Hintergrund: Wasser*) „Hier ist nichts im Wasser.“

Sprecher 3: (*Geräusche im Hintergrund: Bellen, Wasser*) „Ein Glück. Ist eh zu dunkel hier.“

Sprecher 2: (*Geräusche im Hintergrund: Wasser, Bellen*) „Die einzige Laterne brennt da vorne auf der Brücke.“

Sprecher 3: (*Geräusche im Hintergrund: Wasser*) „Komm, lass uns zurückgehen. Mein Meister wird mich morgen ...“

Sprecher 2: (*Geräusche im Hintergrund: Wasser*) „Meiner schläft schon.“

Sprecher 3: (*Geräusche im Hintergrund: Wasser, Bellen*) „Mach, was du willst. Ich hau jedenfalls ab.“ (*Tiefe Töne, Löwengebrüll*)

Sprecher 2: „Da, hörst du’s?“

Sprecher 3: (*Geräusche im Hintergrund: Bellen*) „Die Stadtgardisten sind auf ihren Steinlöwen unterwegs. Wenn sie uns so spät hier draußen erwischen, gibt es nichts als Ärger und dumme Fragen.“

Sprecher 2: „Sehen wir uns morgen?“

Sprecher 3: (*Geräusche im Hintergrund: Bellen, Glocke*) „Ciao.“

Sprecher 2: „Ciao, Umberto.“

Sprecher 1: Ich war ganz froh, dass er fort war. Umberto hatte nichts übrig für das Meer und seine Bewohner. (*Hintergrundmusik endet.*) Die meisten Venezianer mögen das Wasser nicht. Wahrscheinlich, weil sie wissen, dass es unsere Stadt eines Tages verschlingen wird.

Aufgabenstellung

Du hörst jetzt einen Ausschnitt aus der Hörspielfassung des Jugendbuchs „Der brennende Schatten“ von Kai Meyer.

Der Ausschnitt ist etwa 3 Minuten und 40 Sekunden lang. Du hörst ihn ein Mal.

Achte beim Hören auch auf die Hintergrundgeräusche.

Du kannst dir beim Hören Notizen machen. Deine Notizen werden nicht bewertet.

Lies und bearbeite nach dem Hören alle Teilaufgaben.

Hörtext: © Bastei Lübbe GmbH & Co. KG, © Kai Meyer, © WDR

Abbildung 2.6: Transkript des Hörtextes zur Aufgabe *Lesen ist Tasten*

Lesen ist Tasten

Hartmut Grawe

Mann/Zitat: „Unsere Methode, Bücher zu drucken, braucht sehr viel Platz auf dem Papier. Daher müssen die Gedanken in so wenige Worte wie möglich gefasst werden.“

Sprecher: Louis Braille schreibt dies in einem Vorwort zu einem Mathematikbuch für Blinde. Seine Erfindung hat sich zu diesem Zeitpunkt bereits durchgesetzt – noch nicht offiziell, aber in der Praxis. Er ist bei Erscheinen des Buches 29 Jahre alt und seit 25 Jahren vollständig blind. Die Erfindung der Brailleschrift ist eine Verkettung von mehreren Zufällen, aber vor allem eine Meisterleistung des äußerst intelligenten und fleißigen Louis.

Sprecherin: „Nur 6 Punkte, aber sein Genie gab ihm die ganze Kraft starker Gedankengebäude.“

Sprecher: Helen Keller, eine weltberühmte taubblinde Autorin würdigt den Erfinder der Blindenschrift mit diesen Worten: „Dabei hatte alles mit einem Unfall begonnen, der Eltern das Herz stillstehen lässt. [...] Zwar ist sofort Hilfe zur Stelle, aber das verletzte Auge entzündet sich und die Infektion greift auch das unverletzte Auge an. Louis erblindet.“

Mann: „Möchten Sie, dass ihr Sohn ausgebildet wird, dass er einen Beruf erlernt?“

Sprecher: Abbé Jacques Palluy ist Dorfpfarrer in Coupvray. Schon früh hatte er begonnen, den kleinen Louis zu unterrichten. Auch Monique und Simone Braille, seine Eltern, können lesen und schreiben und unterstützen ihren Sohn – ein Glücksfall. Wer im 19. Jahrhundert erblindet, muss zusätzlich meist ein Leben in Armut und ohne Perspektive erdulden. Louis aber geht bald ganz normal zur Schule. Ein Freund nimmt ihn morgens bei der Hand und führt ihn nach dem Unterricht zurück nach Hause. Louis erweist sich als äußerst intelligent. Was er in der Schule hört, kann er auswendig wiedergeben. 1819 setzt er seine Ausbildung in einem Internat für Blinde in Paris fort. Ein Mitschüler berichtet später:

Mitschüler: (*Geräusch von Schülern im Hintergrund*) „Durch seine Intelligenz hatte Braille bald umfassende Kenntnisse in Grammatik, Geografie, Geschichte und Mathematik. Die Schüler lernten, indem sie wiederholten, was sie hörten, unterstützt von einigen wenigen Büchern nach dem System von Valentin Haüy.“

Sprecher: Haüy hatte die Blindenschule gegründet, in der Braille lernt. Sein Schriftsystem basierte auf den normalen lateinischen Buchstaben, vergrößert in das Papier geprägt – eine Hilfe zwar, aber gebogene Linien in den Buchstaben machen das Ertasten sehr schwierig und langsam. Auftritt Charles Barbier: Der Hauptmann der französischen Armee hatte sich die sogenannte Nachtschrift ausgedacht. Ein System von Punkten, erhaben in Papier geprägt. Damit sollten Soldaten in völliger Dunkelheit geheime Botschaften und Befehle entziffern. Barbier verwendet noch 12 Punkte und arbeitet mit Lauten statt Buchstaben. Da sich seine Erfindung als untauglich für die militärische Praxis erweist, stellt er sie 1820 dem Blindeninstitut in Paris vor.

Mann: „Nur täglicher Gebrauch kann den Wert dieser Erfindung erweisen.“

Sprecher: meint der Direktor der Blindenschule noch vorsichtig. Die Nachtschrift, auch bekannt als Sonografie, wird den Schülern vorgestellt. Sie sind zunächst begeistert, weil sich die Punkte viel leichter ertasten lassen als Linien. Schon bald aber wird klar, dass das System nicht perfekt ist. Nur Lautschrift, keine Satzzeichen, zu viele Punkte, sodass der Finger verrutschen muss, um einen Buchstaben zu lesen. Der erst 11-jährige Braille macht sich daran, die Grundidee besser an die Bedürfnisse blinder Menschen anzupassen. Er reduziert die Zahl der erhabenen Punkte auf 6 und kodiert echte Buchstaben, Satzzeichen und Zahlen, nicht nur Laute. Von nun an können Blinde praktisch in der gleichen Geschwindigkeit lesen wie Sehende. Die Buchstaben sind nur noch etwas größer als ihre gedruckten Verwandten – damit passt viel mehr Inhalt in einen einzigen Band. (*Geräusch vom Blättern eines Buches*)

Mann: „Barbier gebührt trotzdem Ehre, denn er brachte mich auf die Idee für mein System.“

Sprecher: schreibt Braille später. Im Lauf seines Lebens erweitert er die Schrift, sodass sogar Noten und mathematische Formeln darstellbar werden. Mit nur 43 Jahren stirbt Louis Braille an Tuberkulose, aber seine Schrift ist eine weltweite Revolution. Die ganze Bedeutung von Brailles Arbeit finden wir in wenigen Worten der taubblinden Autorin Helen Keller:

Frau: (*Musik fängt an.*) „Ja, die Blinden können arbeiten, sie können studieren, sie können singen, sie können ihren Teil zum Guten und zur Freude in der Welt beitragen. Und es war Louis Braille, selbst ein Gefangener, der den goldenen Schlüssel fand, unser aller Gefängnis aufzuschließen.“ (*Musik hört auf.*)

Aufgabenstellung

Du hörst jetzt einen Radiobeitrag des Senders SWR (Südwestrundfunk). Darin geht es um den Erfinder der Blindenschrift, Louis Braille. Louis Braille stammte aus Frankreich. 1811, im Alter von drei Jahren, verletzte er sich bei einem Unfall am Auge und erblindete.

Der Beitrag wurde leicht gekürzt, die Beschreibung des Unfalls ist nicht enthalten.

Die französischen Namen im Beitrag werden anders ausgesprochen als geschrieben.

Du musst in den Teilaufgaben aber keine Angaben zu den Namen machen.

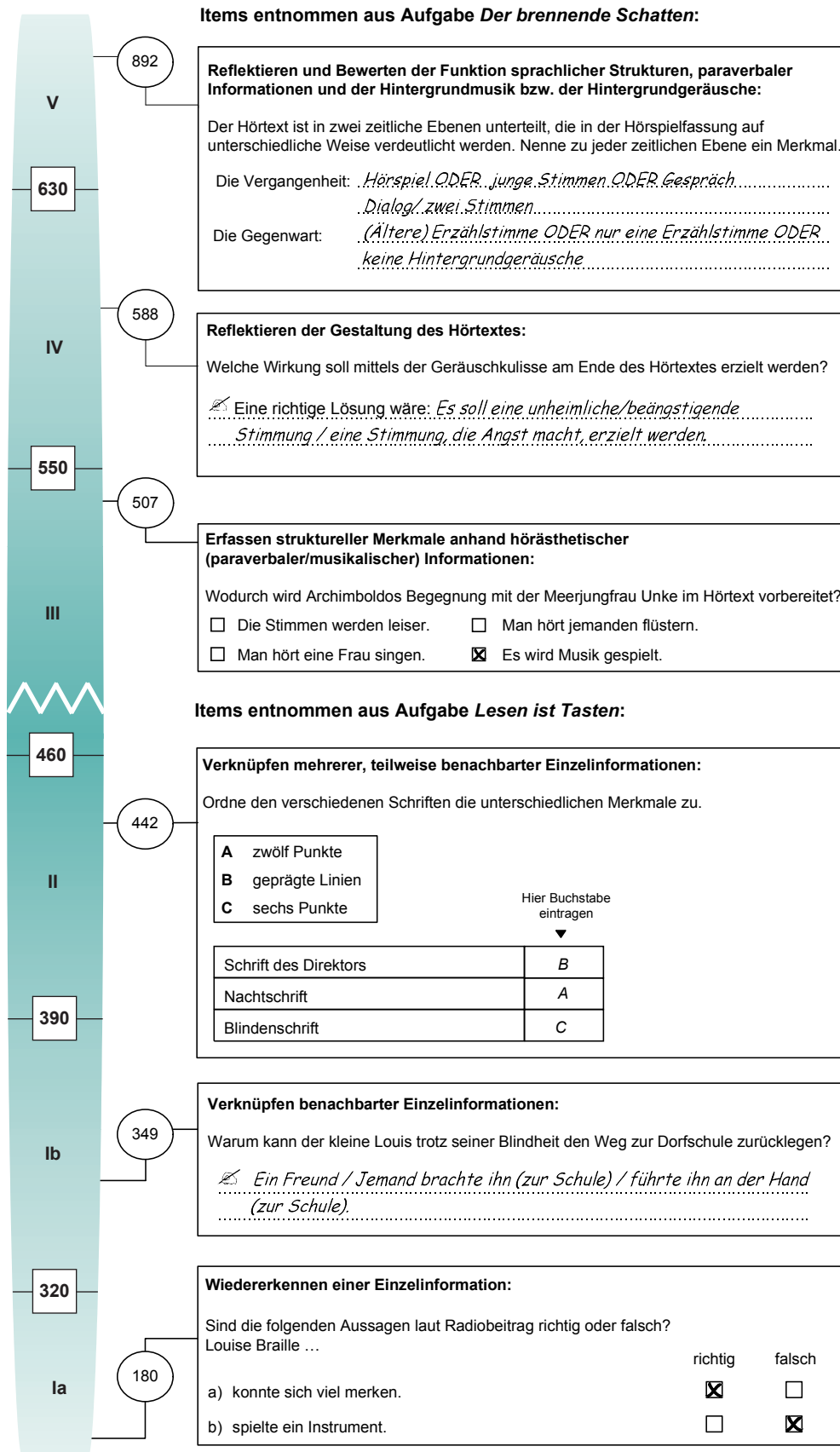
Der Beitrag ist 5 Minuten lang. Du hörst ihn ein Mal.

Du kannst dir beim Hören Notizen machen. Deine Notizen werden nicht bewertet.

Lies und bearbeite nach dem Hören alle Teilaufgaben.

Hörtext: © SWR

Abbildung 2.7: Illustration des integrierten Kompetenzstufenmodells für den Teilbereich *Zuhören* im Fach Deutsch



Anmerkungen. Aus Platzgründen sind die Aufgabenbeispiele in modifiziertem Layout dargestellt. Die Zahlen in den Kreisen geben die Schwierigkeit des jeweiligen Items auf der Kompetenzskala an.

In Abbildung 2.7 werden die Kompetenzstufen des integrierten Modells für den Teilbereich *Zuhören* anhand von Beispielitems illustriert. Das leichteste dieser Items auf der Stufe Ia erfordert das Wiedererkennen einer zentralen Einzelinformation, die im Aufgabentext in paraphrasierter Form wiedergegeben wird, sowie den Ausschluss einer Information, die nicht im Stimulus enthalten ist.

Das Item auf Stufe Ib erfordert das Verknüpfen zweier benachbarter Informationen. Hierbei muss der bestehende Kausalzusammenhang zwischen beiden erkannt werden.

Auch das Item auf Stufe II erfordert das Verknüpfen mehrerer Informationen, die nur zum Teil benachbart sind und insgesamt verstreut über eine Zeitspanne von 1:30 Minuten im Hörtext gegeben werden.

Stufe III wird durch ein Item illustriert, welches das Erfassen struktureller Merkmale anhand von hörästhetischen Informationen (hier: der Hintergrundmusik) erfordert. Hierzu sind – zusätzlich zu den für die Verarbeitung *sprachlicher* Inhalte benötigten kognitiven Ressourcen – weitere Verarbeitungskapazitäten nötig, die das Erfassen dieser hörästhetischen Information ermöglichen.

Auch das Item zur Illustration der Stufe IV erfordert die Verarbeitung nonverbaler Informationen (hier: der Geräuschkulisse) und darüber hinaus eine Reflexion der hörästhetischen Gestaltung des Hörtextes.

Beispielhaft für Stufe V ist ein Item, das neben der Reflexion der verschiedenen zeitlichen Ebenen des Hörtextes auch die Verarbeitung von über den Hörtext verstreuten nonverbalen Informationen (Sprechermerkmale und -wechsel sowie Hintergrundmusik und -geräusche) und zusätzlich das Erkennen ihrer Funktionen erfordert.

2.2.3 Das integrierte Kompetenzstufenmodell für den Teilbereich *Orthografie*

Auch das integrierte Kompetenzstufenmodell für den Teilbereich *Orthografie* des Kompetenzbereichs *Schreiben* umfasst sechs Kompetenzstufen, wobei Stufe Ia nach unten und Stufe IV (Hauptschulabschluss) beziehungsweise Stufe V (Mittlerer Schulabschluss) nach oben offen sind. In Tabelle 2.5 sind die Punktwerte der einzelnen Stufengrenzen und die inhaltliche Entsprechung dieser Stufen im Sinne von Mindest-, Regel- und Optimalstandards aufgeführt. Auch beim Teilbereich *Orthografie* entspricht der Mindeststandard für den Mittleren Schulabschluss dem Regelstandard für den Hauptschulabschluss. Der Regelstandard für den Mittleren Schulabschluss entspricht dem Regelstandard plus für den Hauptschulabschluss, und der Regelstandard plus für den Mittleren Schulabschluss entspricht dem Optimalstandard für den Hauptschulabschluss.

Tabelle 2.5: Stufengrenzen des integrierten Kompetenzstufenmodells für den Teilbereich *Orthografie* im Fach Deutsch

Stufe	Wertebereich	Hauptschulabschluss (HSA)	Mittlerer Schulabschluss (MSA)
V	ab 640		Optimalstandard
IV	550 bis 639	Optimalstandard	Regelstandard plus
III	460 bis 549	Regelstandard plus	Regelstandard
II	390 bis 459	Regelstandard	Mindeststandard
Ib	310 bis 389	Mindeststandard	
Ia	bis 309		

Für die einzelnen Kompetenzstufen wird im Folgenden dargelegt, welche Anforderungen jeweils als zentral und prototypisch erachtet werden können.

Kompetenzstufe Ia: Phonographische und einfache silbische Schreibungen sowie Großschreibung von Konkreta

Auf der Kompetenzstufe Ia beherrschen die Schülerinnen und Schüler die Schreibung von Wörtern mit einfachen Vokalbuchstaben im Standardfall, bei dem lange Vokale in offenen Silben (z. B. in *Regen*) und kurze Vokale in geschlossenen Silben (z. B. in *Norden*) stehen. Die Markierung von Vokallänge und Vokalkürze durch Dehnungs-*h* oder Konsonantendopplungen wird hingegen nur bei wenigen Wörtern bewältigt.

Schreibungen nach dem morphologischen Prinzip gelingen nur in wenigen Fällen, wobei es sich jeweils um konsonantische Ableitungen handelt. Beispielsweise kann in einem Fehlerkorrekturtext allein der Fehler in der hochfrequenten Wortform **stant* (= *stand*) korrigiert werden. Nur in Einzelfällen werden Wörter mit Affixen sowie Ausnahme- und Fremdwortschreibungen richtig geschrieben; so wird beispielsweise die Falschschreibung **lezte* berichtigt. Aus drei vorgegebenen Möglichkeiten wird außerdem die richtige Schreibweise von *Journal* erkannt. Insgesamt handelt es sich bei den korrekten Ausnahme- und Fremdwortschreibungen um sehr geläufige Wörter.

Wörterbucheinträge können lediglich zur Bearbeitung von Aufgaben genutzt werden, bei denen die Herkunft oder die korrekte Silbentrennung von Wörtern angegeben werden soll.

Die Großschreibung gelingt insbesondere bei Konkreta. Sollen die Schülerinnen und Schüler entscheiden, ob ein Wort in einem Satzkontext groß- oder kleingeschrieben wird, kann diese Entscheidung nur in seltenen Fällen auch für Abstrakta und Nominalisierungen getroffen werden. Entscheidungen zur Getrennt- und Zusammenschreibung gelingen auf dieser Stufe ebenfalls kaum. Die Unterscheidung der Konjunktion *dass* vom Artikel beziehungsweise Relativpronomen *das* gelingt auf dieser Stufe ebenso wenig wie die Kommasetzung.

Schülerinnen und Schüler auf dieser Kompetenzstufe verfehlen deutlich die Vorgaben, die in den Bildungsstandards der KMK für den Teilbereich *Orthografie* festgelegt sind. Dies gilt sowohl für die Bildungsstandards zum Hauptschulabschluss als auch für die Bildungsstandards zum Mittleren Schulabschluss. Die Kompetenzstufe Ia beschreibt dementsprechend ein Leistungsniveau, auf dem auch das Bildungsminimum im Sinne des Mindeststandards noch nicht erreicht wird.

Kompetenzstufe Ib: Ansatzweise Markierung von Vokalkürze und Vokallänge, Schreibungen mit konsonantischen und vokalischen Ableitungen sowie Großschreibung von Abstrakta

Auf der Kompetenzstufe Ib gelingt es den Schülerinnen und Schülern ansatzweise, die Kürze von Vokalen mit Konsonantendopplungen und die Vokallänge mit Dehnungs-*h* zu markieren. Zudem können sie wenige Fehlschreibungen in diesen Bereichen erkennen.

Es gelingen einige Schreibungen mit konsonantischen und vokalischen Ableitungen. Im Bereich der vokalischen Ableitungen werden zudem wenige Fehlschreibungen erkannt und korrigiert; außerdem können Schreibungen mit vokalischen Ableitungen reflektiert werden. Schreibungen, bei denen die Markierung der Vokalkürze mittels Konsonantendopplung nicht durch die Silbenstruktur, sondern über die Morphemkonstanz hergeleitet werden muss, gelingen hingegen lediglich im Fall von *verirrt*. Die gängigen Präfixe {*ver*} und {*vor*} sowie das Suffix {*end*} werden überwiegend richtig geschrieben, die Suffixe {*lich*} und {*ig*} jedoch nur in wenigen Fällen. Auch Ausnahme- und Fremdwortschreibungen gelingen kaum. Wörterbucheinträge können auf dieser Kompetenzstufe zur Bearbeitung von Aufgaben genutzt werden, bei denen Fehlschreibungen korrigiert oder alternative Schreibweisen sowie Artikel notiert werden sollen.

Die Großschreibung gelingt zunehmend auch bei Abstrakta, in wenigen Fällen auch bei Nominalisierungen. Ab dieser Stufe können zudem Entscheidungen zur Getrennt- und Zusammenschreibung von Wortgruppen beziehungsweise zu Zusammensetzungen im Satzkontext getroffen werden. In zwei Fällen – stets bei nachgestellten Objektsätzen – gelingt zudem die Schreibung der Konjunktion *dass*; ein Komma wird aber weiterhin nur sehr selten zur Abgrenzung von Haupt- und Kausalsatz gesetzt.

Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, die diese Kompetenzstufe erreichen, entsprechen noch nicht dem mit den Bildungsstandards der KMK definierten Niveau. Dies gilt sowohl für den Hauptschulabschluss als auch für den Mittleren Schulabschluss. Da Markierungen von Vokalkürze und -länge sowie konsonantische und vokalische Ableitungen aber zumindest in Ansätzen gelingen und neben Konkreta zunehmend auch Abstrakta, einschließlich einzelner Nominalisierungen, großgeschrieben werden, kann der Mindeststandard für den Hauptschulabschluss auf dieser Stufe als erreicht gelten.

Kompetenzstufe II: Teilweise Beachtung von Morphemkonstanz, Großschreibung von Nominalisierungen und Zeichensetzung

Auf der Kompetenzstufe II gelingen zunehmend Schreibungen mit Konsonantendopplungen oder mit <ck> zur Markierung von vorausgegangenen Kurzvokalen. Zudem werden Konsonantendopplungen und <ck> aufgrund des Prinzips der Morphemkonstanz in einigen flektierten Wortformen beibehalten. Das Dehnungs-*h* wird in etwa zwei Dritteln aller Fälle richtig verwendet, beziehungsweise falsch gesetzte Dehnungs-*h* werden erkannt und korrigiert. Schreibungen mit <ß> gelingen ebenfalls bei etwa zwei Dritteln aller Fälle beziehungsweise auf <ß> bezogene Fehlschreibungen werden erkannt und korrigiert. In einem Fall greift dabei zusätzlich das Prinzip der Morphemkonstanz. Konsonantische und vokalische Ableitungen gelingen auch bei einigen morphologisch komplexeren Wörtern; auch in diesem Bereich können weitere Fehlschreibungen (z. B. **mußten* und **krefutig*) korrigiert werden. Zudem können Schreibungen, die voka-

lische und konsonantische Ableitungen beinhalten, begründet und Strategien zur Überprüfung der Schreibungen angegeben werden. Hinsichtlich der Verwendung der Affixe {ig} und {lich} gelingt es den Schülerinnen und Schülern, einzelne Fehlschreibungen zu erkennen und zu korrigieren, sicher beherrscht wird dieser Bereich jedoch noch nicht. Derivate (Wortbildungen) mit den Affixen {heit}, {keit} und {ung} werden als Nomen erkannt und großgeschrieben. Die Großschreibung gelingt zudem bei weiteren Nominalisierungen, wobei jeweils ein bestimmter oder unbestimmter Artikel direkt vorausgeht. Im Kontext eines Satzes wird das großzuschreibende Pronomen *Sie* (= Höflichkeitsform, 2. Person Singular und nicht 3. Person Plural) erkannt.

Die Fremdwortschreibung gelingt ebenfalls in zunehmendem Maße, insbesondere auch bei Wörtern, die zwar häufig verwendet werden, deren Schreibung zum Teil jedoch stark von den Phonem-Graphem-Zuordnungen des Deutschen abweicht (z. B. *Training*). Zudem wird der Fremdwortstatus einiger Wörter (z. B. *Shampoo*) erkannt, und aus jeweils zwei vorgegebenen Schreibweisen werden die richtigen identifiziert. Die Schülerinnen und Schüler können weiterhin einen Wörterbucheintrag nutzen, um die Betonung des Wortes anzugeben. Die Kommasetzung gelingt auf dieser Niveaustufe zumindest ansatzweise. Richtige Kommata werden bei einer Satzreihe mit der Konjunktion *oder* sowie bei Satzgefügen mit vor- oder nachgestellten Kausal-, Temporal- oder Objektsätzen gesetzt. Dabei weisen entweder zwei aufeinandertreffende Verben oder die Konjunktionen *weil* und *bevor* auf die Grenzen zwischen Haupt- und Nebensatz hin.

Schülerinnen und Schüler auf dieser Kompetenzstufe zeigen Leistungen, die den Bildungsstandards der KMK für den Hauptschulabschluss entsprechen, sie erreichen also den Regelstandard für den Hauptschulabschluss. Das in den Bildungsstandards der KMK definierte Kompetenzniveau für den Mittleren Schulabschluss wird jedoch noch nicht erreicht. Da aber die Prinzipien der Wortschreibung in ausreichendem Maße, das heißt zur Herstellung lesbarer Texte, sowie in Ansätzen auch die Kommasetzung beherrscht werden, entspricht diese Kompetenzstufe dem Mindeststandard für den Mittleren Schulabschluss.

Kompetenzstufe III: Weitgehendes Beherrschen von Wortschreibungs- und Zeichensetzungsregeln

Auf der Kompetenzstufe III wird die Wortschreibung in weiten Teilen beherrscht. Die Markierung der Vokallänge durch das Dehnungs-*h* sowie die Markierung der Vokalkürze durch Konsonantendopplung beziehungsweise <tz> und <ck> gelingt mit großer Sicherheit. Auch die Unterscheidung zwischen den Graphemen <ß> und <ss> bereitet kaum Schwierigkeiten; Fehlschreibungen in diesem Bereich werden zumeist erkannt beziehungsweise korrigiert.

Das Prinzip der Morphemkonstanz wird weitgehend – auch beim Erkennen und bei der Korrektur von Fehlschreibungen – berücksichtigt; zudem können morphologische Schreibungen in den meisten Fällen begründet beziehungsweise Strategien zur Überprüfung der Schreibweise angegeben werden. Dabei müssen die Wörter zum Teil zunächst in Einzelmorpheme zerlegt und diese dann wiederum verlängert werden. Auch weitere morphologisch komplexe Wörter, deren Stämme in einigen Fällen weniger einfach zu rekonstruieren sind, werden richtig geschrieben (z. B. *Schiedsrichter*). Ebenso werden Schreibungen von Wörtern mit den Affixen {ent}, {be}, {ig} und {lich} überwiegend bewältigt. Dabei treffen beispielsweise im Falle von *beeindruckt* zwei identische Buchstaben aufeinander, wobei das erste zum Präfix und das zweite zum Wortstamm gehört.

Auf dieser Kompetenzstufe gelingt die Schreibung von etwa drei Vierteln der im Test verwendeten Fremdwörter (u. a. *interessant(e)*). Zudem wird aus einer Auswahl die richtige Schreibweise von *Portemonnaie* identifiziert, und in einem Fehlertext werden Fehlschreibungen von Fremdwörtern erkannt.

Nominalisierungen – auch von Adjektiven und Präpositionen – werden in zahlreichen Fällen großgeschrieben. Die Kommasetzung gelingt sowohl zwischen Haupt- und Nebensätzen (Temporalsatz, Relativsatz, Finalsatz) als auch vor Objektsätzen und nach direkter Rede sowie in Ansätzen vor erweiterten Infinitiven, die zum Beispiel von den Verweiswörtern *darauf* und *damit* abhängig sind.

Schülerinnen und Schüler auf dieser Kompetenzstufe zeigen Leistungen, die über den Vorgaben für den Hauptschulabschluss liegen und den Vorgaben der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss entsprechen. Mit der Kompetenzstufe III wird dementsprechend der Regelstandard plus für den Hauptschulabschluss beziehungsweise der Regelstandard für den Mittleren Schulabschluss erreicht.

Kompetenzstufe IV: Identifizierung von Fehlerschwerpunkten, Ableitung von Rechtschreibregeln und Beherrschen der Zeichensetzung

Auf der Kompetenzstufe IV wird die Wortschreibung mit großer Sicherheit beherrscht. Es gelingen auch Schreibungen von morphologisch komplexen Wörtern, bei denen zwei oder drei gleiche, jedoch zu unterschiedlichen Morphemen gehörige Konsonanten aufeinanderfolgen (z. B. *zerrann*) oder bei denen der Wortstamm nur schwer oder kaum mehr ableitbar ist (z. B. *bewährt*). Auch in Fehlerkorrekturtexten können Fehlschreibungen, deren Stämme schwer ableitbar sind, berichtigt werden. Das Präfix {*ent*} wird mit großer Sicherheit von dem Wortstamm {*end*} unterschieden, sodass auch entsprechende Fehlschreibungen korrigiert werden können. Im Bereich der Ausnahme- und Fremdwortschreibung werden auf dieser Stufe ebenfalls nahezu alle getesteten Wörter richtig geschrieben; dazu gehören sowohl Schreibungen mit Buchstabenfolgen, die für das Deutsche ungewöhnlich sind (z. B. *faszinierend*), als auch Schreibungen solcher Wörter, die oftmals fälschlicherweise nach den Prinzipien der deutschen Wortschreibung verschriftet werden – möglicherweise, weil ihr Status als Fremd- beziehungsweise Lehnwort nicht bewusst ist (z. B. *Krise*). Aus Wörterbucheinträgen können nun auch weitere grammatische Informationen, wie etwa die Genitivform eines Wortes, entnommen werden.

Die Großschreibung gelingt auch bei Nominalisierungen, denen kein bestimmter oder unbestimmter Artikel vorausgeht. Zudem wird die Getrennt- und Zusammenschreibung mit großer Sicherheit beherrscht. Die Schreibung von *dass* gelingt nun selbst dann, wenn die Konjunktion am Anfang eines Satzgefüges steht. Im Bereich der Zeichensetzung werden Kommata vor Relativsätze gesetzt, auch wenn ein abweichendes Relativpronomen (*wie*) verwendet wird oder eine Präposition (*gegen*) vor dem Relativpronomen steht. Zudem gelingt die Kommasetzung vor erweiterten Infinitiven, zum Teil auch schon nach eingeschobenen erweiterten Infinitiven sowie in einem Fall vor einer Apposition.

Neu auf dieser Stufe kommen weiterhin die Fähigkeiten hinzu, in Fehlertexten den jeweils vorliegenden Fehlerschwerpunkt zu identifizieren sowie aus Listen von einzelnen Wörtern Regeln (hier hinsichtlich der Großschreibung von Nominalisierungen) abzuleiten.

Auf der Kompetenzstufe IV werden insgesamt Leistungen gezeigt, die über die Vorgaben der Bildungsstandards hinausgehen, sodass Schülerinnen und Schüler auf dieser Kompetenzstufe den Optimalstandard für den Hauptschulabschluss beziehungsweise den Regelstandard plus für den Mittleren Schulabschluss erreichen.

Kompetenzstufe V: Korrektur schwer ableitbarer und morphologisch komplexer Wörter sowie sicheres Beherrschen der Zeichensetzung

Schülerinnen und Schüler auf dieser Kompetenzstufe sind in der Lage, in Fehlerkorrekturaufgaben auch solche Wörter zu berichtigen, die wenig frequent sowie morphologisch komplex sind und deren Wortstämme zum Teil nur schwer abgeleitet werden können (z. B. **ohrenbetäubend*). Es gelingen auch Schreibungen, die Partizipien in gesteigerter Form (*bedeutendster*) oder in einer zu einem Adverb derivierten Form (*zusehend_s*) beinhalten. Während es sich bei {*end*} um eine Partizipialendung handelt, gilt das eingeschobene <τ> bei (*im Wesentlichen*) als ein Fugenelement; auch diese Schreibung gelingt den Schülerinnen und Schülern auf dieser Stufe. Zudem wird zwischen den beiden Wörtern *wieder* und *wider* unterschieden, auch innerhalb von Komposita und sowohl bei der eigenständigen Verschriftung als auch bei der Korrektur von Falschschreibungen. Im Bereich der Fremdwortschreibung gelingen nun auch stark von der deutschen Wortschreibung abweichende Schreibungen, wie etwa *Rhythmus* und *Enzyklopädien*.

Auf dieser Stufe werden alle für die Testung der Groß- und Kleinschreibung relevanten Wörter richtig geschrieben. Dabei kommen Nominalisierungen neu hinzu, denen der Quantifikativartikel *viel* sowie die Präposition *wider* vorausgehen.

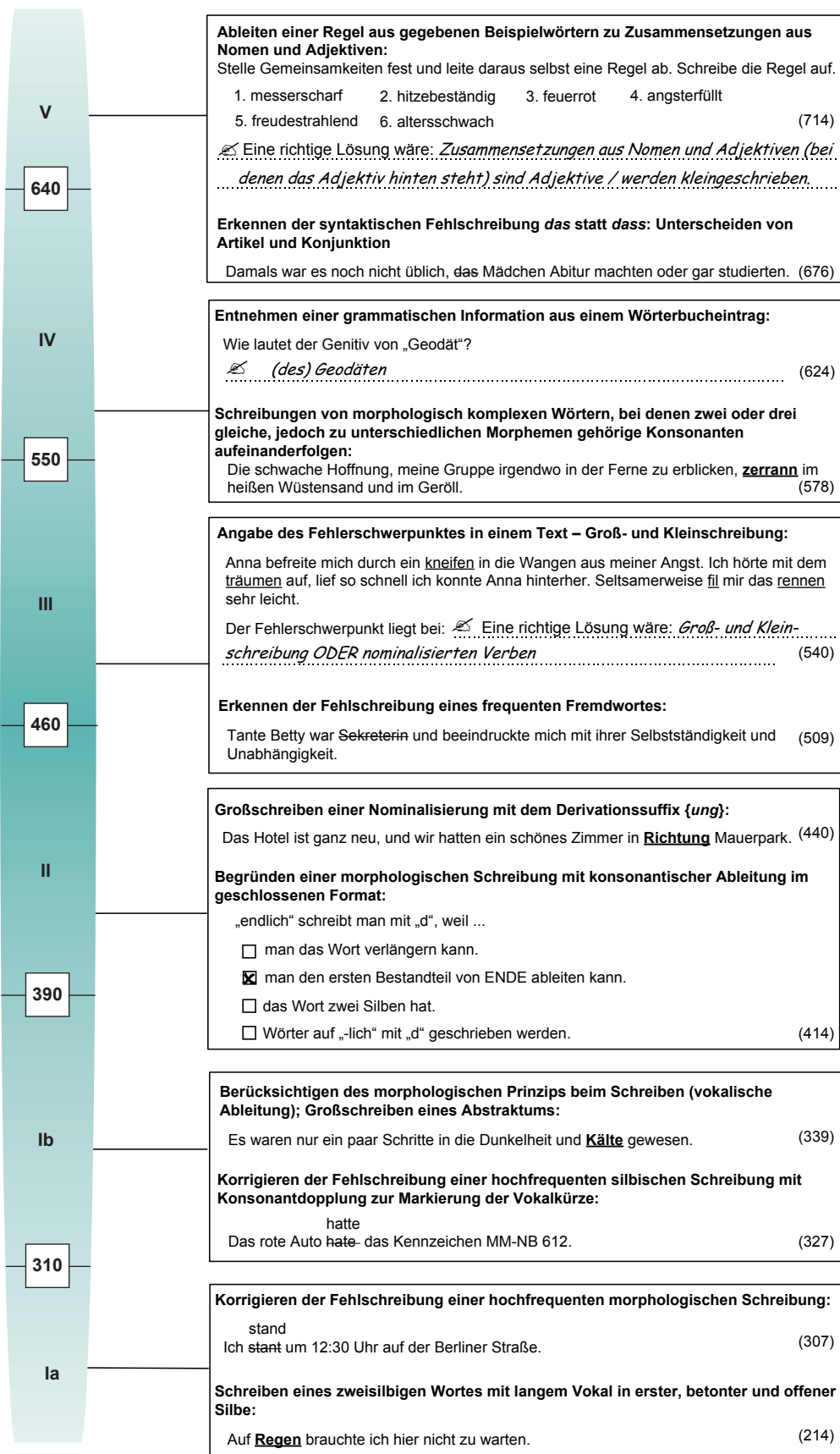
Fehler hinsichtlich der Schreibung der Konjunktion *dass* werden mit großer Sicherheit erkannt; die Kommasetzung gelingt sowohl vor als auch nach eingeschobenen Nebensätzen, erweiterten Infinitiven sowie Appositionen. Zudem können auf dieser Stufe aus Listen einzelner Wörter Regeln zu Konsonantendopplung, vokalischer Ableitung, Groß- und Kleinschreibung sowie Getrennt- und Zusammenschreibung abgeleitet werden.

Insgesamt werden auf Kompetenzstufe V Leistungen gezeigt, die nur unter sehr günstigen schulischen und außerschulischen Lerngelegenheiten erreichbar sein dürften. Diese Stufe ist dementsprechend als Optimalstandard für den Mittleren Schulabschluss zu bewerten.

Aufgaben- und Itembeispiele

In Abbildung 2.8 werden die Kompetenzstufen des integrierten Modells für den Teilbereich *Orthografie* anhand von Beispielitems illustriert, nachfolgend erläutern wir die jeweiligen Beispielitems.

Abbildung 2.8: Illustration des integrierten Kompetenzstufenmodells für den Teilbereich *Orthografie* im Fach Deutsch



Anmerkungen. Aus Platzgründen sind die Aufgabenbeispiele in modifiziertem Layout dargestellt. Die Zahlen in den Kreisen geben die Schwierigkeit des jeweiligen Items auf der Kompetenzskala an.

Das leichteste dieser Items auf der Stufe Ia erfordert die korrekte Schreibung des zweisilbigen Wortes *Regen*. In der ersten, betonten und offenen Silbe dieses Wortes steht ein langer Vokal, bei der zweiten Silbe handelt es sich um eine Reduktionssilbe. In Fehlerkorrekturtexten können nur hochfrequente morphologische Schreibungen überprüft und korrigiert werden; ein Beispiel hierfür ist die Korrektur der Schreibung **stant*, die aufgrund der Pluralform *standen* ebenfalls mit <d> geschrieben wird.

Stufe Ib wird durch ein Item illustriert, das die Korrektur der Schreibung **hate* erfordert. Hier muss die Kürze des Vokals in der ersten, betonten Silbe durch die Dopplung des Konsonanten <t> markiert werden. Die Anforderung ist gering, da die Schreibung wahrscheinlich aufgrund des häufigen Vorkommens automatisiert erfolgt. Außerdem gelingt die Schreibung *Kälte*, die sowohl eine vokalische Ableitung (*Kälte* wegen *kalt*) als auch die Großschreibung eines Abstraktums erfordert.

Die Beispiele zu Stufe II zeigen, dass die Schreibung *endlich* begründet beziehungsweise eine Strategie zu ihrer Überprüfung angegeben werden kann. Zudem gelingt die Großschreibung von Nominalisierungen mit dem Derivationsuffix {ung}.

Stufe III wird durch zwei Items veranschaulicht, bei denen zum einen das Erkennen von Fehlschreibungen hochfrequenter Fremdwörter – hier: **Sekreterin* – vorausgesetzt wird und zum anderen der Fehlerschwerpunkt in einem kurzen Text angegeben werden muss. Erleichternd wirkt bei der Bearbeitung des letztgenannten Items, dass die Fehlerwörter markiert sind.

Das erste Beispielitem zu Kompetenzstufe IV erfordert die richtige Schreibung des morphologisch komplexen Wortes *zerrann*, bei dem zwei gleiche, jedoch zu unterschiedlichen Morphemen gehörende Konsonanten (<rr>) aufeinanderfolgen. Im zweiten Beispielitem müssen aus einem Wörterbuch grammatische Informationen (Genitivform von *Geodät*) entnommen werden. Hierzu muss bekannt sein, was ein Genitiv ist und dass dieser durch das Anhängen einer Endung gebildet wird. Außerdem muss erkannt werden, dass die Genitivform von *Geodät* im Wörterbucheintrag nur durch die Genitivendung {en} angegeben wird.

Die Beispielitems auf Stufe V erfordern, dass der Artikel *das* und die Konjunktion *dass* bekannt sind und eine entsprechende Fehlschreibung erkannt wird. Außerdem muss bei einem aus verschiedenen Wortarten zusammengesetzten Wort die Wortart bestimmt werden, um die Kleinschreibung begründen zu können.

Literatur

- IQB (2014) = Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. (2014). *Integriertes Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss im Fach Deutsch für den Kompetenzbereich Lesen – mit Texten und Medien umgehen. Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 11.12.2014*. Zugriff am 01.09.2016 unter: https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm/iKSM_Lesen_2015_.pdf
- KMK (2004) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2004). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003*. München: Luchterhand.
- KMK (2005) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2005). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004*. München: Luchterhand.

2.3 Integrierte Kompetenzstufenmodelle im Fach Englisch

Petra Burmeister, Hans Anand Pant, Karoline A. Sachse, Jenny Frenzel und Stefan Schipolowski

Wie in Abschnitt 2.1 erläutert wurden die durch das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) in den Jahren 2009 und 2010 zunächst separat für den Hauptschulabschluss (HSA) und den Mittleren Schulabschluss (MSA) vorgelegten Kompetenzstufenmodelle für das *Lese-* und *Hörverstehen* in der ersten Fremdsprache Englisch im Jahr 2014 zu integrierten Kompetenzstufenmodellen weiterentwickelt. Während für den ersten Ländervergleich sprachlicher Kompetenzen im Fach Englisch im Jahr 2009 (Köller, Knigge & Tesch, 2010) lediglich Kompetenzstufenmodelle zu den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss vorlagen, können die Ergebnisse des Bildungstrends 2015 nun zeigen, wie sich die Englischkompetenzen (*Lese-* und *Hörverstehen*) aller Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe in den Bildungsgängen, die zum HSA beziehungsweise mindestens zum MSA führen, anteilmäßig auf die kriterial definierten Stufen des integrierten Kompetenzstufenmodells verteilen.

Die integrierten Kompetenzstufenmodelle basieren auf dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER, Europarat, 2001) und auf den ebenfalls auf dem GER basierenden Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (KMK, 2004, 2005). Im Folgenden sollen daher zunächst diese konzeptuellen Grundlagen erläutert werden. Anschließend werden zentrale Informationen zu den empirischen Grundlagen der Modellentwicklung und zur Festlegung der Kompetenzstufen (dem sog. *Standard-Setting*) dargestellt, gefolgt von Beschreibungen der integrierten Kompetenzstufenmodelle und deren Illustration anhand von Aufgabenbeispielen. Abschließend wird auf die Festlegung von Mindest-, Regel- und Optimalstandards eingegangen.

2.3.1 Bildungsstandards und GER als Basis für die integrierten Kompetenzstufenmodelle

Im GER wird unter anderem beschrieben, welche Kompetenzen Lernende „entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln“ (Europarat, 2001, S. 14). Zur Beschreibung dieser Kompetenzen werden auf der Globalskala des GER drei Kompetenzniveaus – A, B und C – unterschieden, die in je zwei Teilniveaus aufgegliedert sind. Die Niveaus A1 und A2 stehen für ‚Elementare Sprachverwendung‘, die Niveaus B1 und B2 für ‚Selbstständige Sprachverwendung‘ und die Niveaus C1 und C2 für ‚Kompetente Sprachverwendung‘.

Der GER bildet die Grundlage der Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) für die Sekundarstufe I, die drei zentrale Kompetenzbereiche beschreiben. Neben interkulturellen und methodischen Kompetenzen nehmen die funktionalen kommunikativen Kompetenzen, die kommunikative Fertigkeiten sowie die Verfügung über die sprachlichen Mittel umfassen, eine zentrale Rolle ein. Kommunikative Fertigkeiten umfassen wiederum die fünf Teilkompetenzen *Hör- und Hör-/Sehverstehen*, *Leseverstehen*, *Sprechen* (an Gesprächen teilnehmen), *Schreiben* sowie *Sprachmittlung*. Diese kommunikativen Fertigkeiten setzen vo-

raus, dass Lernende über die sprachlichen Mittel in den Bereichen Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Intonation und Orthografie verfügen.

In den KMK-Standards wird für die funktionalen kommunikativen Kompetenzen davon ausgegangen, dass mit Erreichen des Hauptschulabschlusses in der Regel Leistungen auf GER-Niveau A2, in seltenen Fällen auch darüber, erbracht werden können (vgl. KMK, 2005). Für den Mittleren Schulabschluss sind laut KMK-Standards in der Regel Leistungen auf GER-Niveau B1, mitunter auch auf B1+ und B2, zu erbringen (KMK, 2004).⁷

Da die Bildungsstandards keine expliziten Definitionen der zu erfassenden Konstrukte liefern, wurden diese für den Prozess der Aufgabenentwicklung am IQB in enger Kooperation mit Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern sowie einem beratenden Expertenteam erarbeitet (Rupp, Vock, Harsch & Köller, 2008). Grundlage der Itementwicklung bildeten dabei unter anderem die GER-Deskriptoren für die verschiedenen Niveaustufen in den Bereichen *Leseverstehen* und *Hörverstehen* (vgl. Europarat, 2001), die in den Tabellen 2.6 und 2.7 aufgeführt sind. Bei einigen Stufen sind – wie auch im GER vorgesehen – jeweils zwei Unterstufen eingezogen (z. B. B2.2 bzw. B2+ und B2.1 bzw. B2–). Die GER-Deskriptoren wurden für den Zweck der Aufgabenentwicklung zudem um Spezifikationen aus dem sogenannten *Dutch CEF Construct Project* (Alderson et al., 2006) ergänzt.

Tabelle 2.6: Skala *Leseverstehen allgemein* des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat, 2001, S. 74)

Kompetente Sprachverwendung	C2	Kann praktisch alle Arten geschriebener Texte verstehen und kritisch interpretieren (einschließlich abstrakte, strukturell komplexe oder stark umgangssprachliche literarische oder nichtliterarische Texte). 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 sehr selbstständig lesen, Lesestil und -tempo verschiedenen Texten und Zwecken anpassen und geeignete Nachschlagewerke selektiv benutzen. Verfügt über einen großen Lesewortschatz, hat aber möglicherweise Schwierigkeiten mit seltener gebrauchten Wendungen.
	B1	Kann unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten in Zusammenhang stehen, mit befriedigendem Verständnis lesen.
Elementare Sprachverwendung	A2	Kann kurze, einfache Texte zu vertrauten konkreten Themen verstehen, in denen gängige alltags- oder berufsbezogene Sprache verwendet wird. (A2.2 bzw. A2+)
	A1	Kann 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.

⁷ Auf Unterstufen, die im GER durch den Zusatz „+“ gekennzeichnet sind, wird weiter unten eingegangen.

Tabelle 2.7: Skala *Hörverstehen allgemein* des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat, 2001, S. 71)

Kompetente Sprachverwendung	C2	Hat keinerlei Schwierigkeiten, alle Arten gesprochener Sprache zu verstehen, sei dies live oder in den Medien, und zwar auch wenn schnell gesprochen wird, wie Muttersprachler dies tun.
	C1	Kann genug verstehen, um längeren Redebeiträgen über nicht vertraute abstrakte und komplexe Themen zu folgen, wenn auch gelegentlich Details bestätigt werden müssen, insbesondere bei fremdem Akzent. Kann ein breites Spektrum idiomatischer Wendungen und umgangssprachlicher Ausdrucksformen verstehen und Registerwechsel richtig beurteilen. Kann längeren Reden und Gesprächen folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind.
Selbstständige Sprachverwendung		Kann im direkten Kontakt und in den Medien gesprochene Standardsprache verstehen, wenn es um vertraute oder auch um weniger vertraute Themen geht, wie man ihnen normalerweise im privaten, gesellschaftlichen, beruflichen Leben oder in der Ausbildung begegnet. (B2.2 bzw. B2+)
	B2	Nur extreme Hintergrundgeräusche, unangemessene Diskursstrukturen oder starke Idiomatik beeinträchtigen das Verständnis. Kann die Hauptaussagen von inhaltlich und sprachlich komplexen Redebeiträgen zu konkreten und abstrakten Themen verstehen, wenn Standardsprache gesprochen wird; versteht auch Fachdiskussionen im eigenen Spezialgebiet. Kann längeren Redebeiträgen und komplexer Argumentation folgen, sofern die Thematik einigermaßen vertraut ist und der Rede- oder Gesprächsverlauf durch explizite Signale gekennzeichnet ist. (B2.1 bzw. B2–)
	B1	Kann unkomplizierte Sachinformationen über gewöhnliche alltags- oder berufsbezogene Themen verstehen und dabei die Hauptaussagen und Einzelinformationen erkennen, sofern klar artikuliert und mit vertrautem Akzent gesprochen wird. (B1.2 bzw. B1+)
Elementare Sprachverwendung		Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn in deutlich artikulierter Standardsprache über vertraute Dinge gesprochen wird, denen man normalerweise bei der Arbeit, in der Ausbildung oder der Freizeit begegnet; kann auch kurze Erzählungen verstehen. (B1.1 bzw. B1–)
	A2	Versteht genug, um Bedürfnisse konkreter Art befriedigen zu können, sofern deutlich und langsam gesprochen wird. (A2.2 bzw. A2+)
	A2	Kann Wendungen und Wörter verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht (z. B. ganz grundlegende Informationen zu Person, Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung), sofern deutlich und langsam gesprochen wird. (A2.1 bzw. A2–)
	A1	Kann verstehen, wenn sehr langsam und sorgfältig gesprochen wird und wenn lange Pausen Zeit lassen, den Sinn zu erfassen.

2.3.2 Empirische Grundlagen und Standard-Setting

Die auf dieser Basis entwickelten Testaufgaben wurden im nächsten Schritt in einer bundesweiten Erhebung Schülerinnen und Schülern der 8., 9. und 10. Jahrgangsstufe aller allgemeinbildenden Schularten (ausgenommen Förderschulen) vorgelegt. Insgesamt wurden in der Erhebung 71 Aufgaben mit 391 Items für das *Leseverstehen* und 65 Aufgaben mit 352 Items für das *Hörverstehen* eingesetzt. Die Aufgaben variierten hinsichtlich ihrer Antwortformate, Texttypen, Lese- und Hörstile sowie der jeweiligen GER-Schwierigkeitsstufen. Anhand dieser Erhebung wurden zunächst Kompetenzskalen so definiert, dass sie in je-

dem Kompetenzbereich für die Population aller Neuntklässlerinnen und Neuntklässler in Deutschland⁸ durch einen Mittelwert von $M = 500$ Punkten und eine Standardabweichung von $SD = 100$ Punkten charakterisiert sind. Die Kompetenzskalen, Testaufgaben und deren empirisch ermittelte Kennwerte wurden im nächsten Schritt herangezogen, um im Rahmen eines Standard-Setting-Verfahrens anhand von inhaltlichen Kriterien Kompetenzstufen abzugrenzen und inhaltlich zu beschreiben. Im Falle von Englisch als Fremdsprache wurden für die Beschreibungen der Kompetenzstufen die Deskriptoren des GER herangezogen.⁹ Entsprechend wurden die Skalen für das *Lese-* und *Hörverstehen* unter Berücksichtigung der Niveaus A1 bis C1 in fünf gleich breite Intervalle eingeteilt, wobei A1 nach unten und C1 nach oben offen ist (vgl. auch Tab. 2.8 und 2.9).¹⁰ An dem Standard-Setting, das zur Entwicklung der ursprünglich separaten Modelle zum HSA beziehungsweise MSA im Jahr 2008 durchgeführt wurde, waren mehr als 40 Vertreterinnen und Vertreter aus der Bildungsadministration, Fachdidaktik, Bildungsforschung und Lehrerschaft beteiligt (Harsch, Pant & Köller, 2010; Rupp et al., 2008).

2.3.3 Integrierte Kompetenzstufenmodelle für das *Lese-* und *Hörverstehen*

Im Folgenden werden die integrierten Kompetenzstufenmodelle, zunächst für den Bereich *Leseverstehen*, dann für den Bereich *Hörverstehen*, anhand der jeweiligen Deskriptoren und Stufengrenzen beschrieben und mit stufentypischen Beispielaufgaben illustriert.

Das integrierte Kompetenzstufenmodell für den Bereich *Leseverstehen*

Für das *Leseverstehen* sind die Stufengrenzen in Abbildung 2.9 gemeinsam mit den Deskriptoren aufgeführt. In Abbildung 2.10 werden die einzelnen Kompetenzstufen mit Beispielaufgaben in der Domäne *Leseverstehen* illustriert, die Schülerinnen und Schüler auf der entsprechenden Stufe im Regelfall lösen können.

8 Ausgenommen sind lediglich Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die zielfferent unterrichtet werden.

9 Hierin besteht ein wesentlicher Unterschied zu den integrierten Kompetenzstufenmodellen im Fach Deutsch: Für diese mussten im Rahmen des Standard-Setting-Verfahrens die Stufenbeschreibungen erst erarbeitet werden. Im Gegensatz dazu wurden für die Fremdsprachen die im GER aufgelisteten Niveaustufenbeschreibungen unverändert übernommen. Diese sind relativ kurz und werden im vorliegenden Kapitel daher tabellarisch dargestellt.

10 Im Gegensatz zum *Hörverstehen* ergab das Standard-Setting im Bereich des *Leseverstehens* zunächst Intervallbreiten, die mit steigenden Niveaus etwas größer wurden. Vor der Durchführung des ersten Ländervergleichs Sprachen (Köller et al., 2010) wurde allerdings entschieden, analog zum *Hörverstehen* auch beim *Leseverstehen* gleiche Intervallbreiten (100 Punkte) festzulegen. Die Auswirkungen auf die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Kompetenzstufen waren insgesamt gering. Um Konsistenz zum Ländervergleich 2009 zu gewährleisten, werden die damals verwendeten Intervallbreiten im Bildungstrend 2015 beibehalten.

Abbildung 2.9: Stufengrenzen und -beschreibungen der Kompetenzskala für den Kompetenzbereich *Leseverstehen* im Fach Englisch

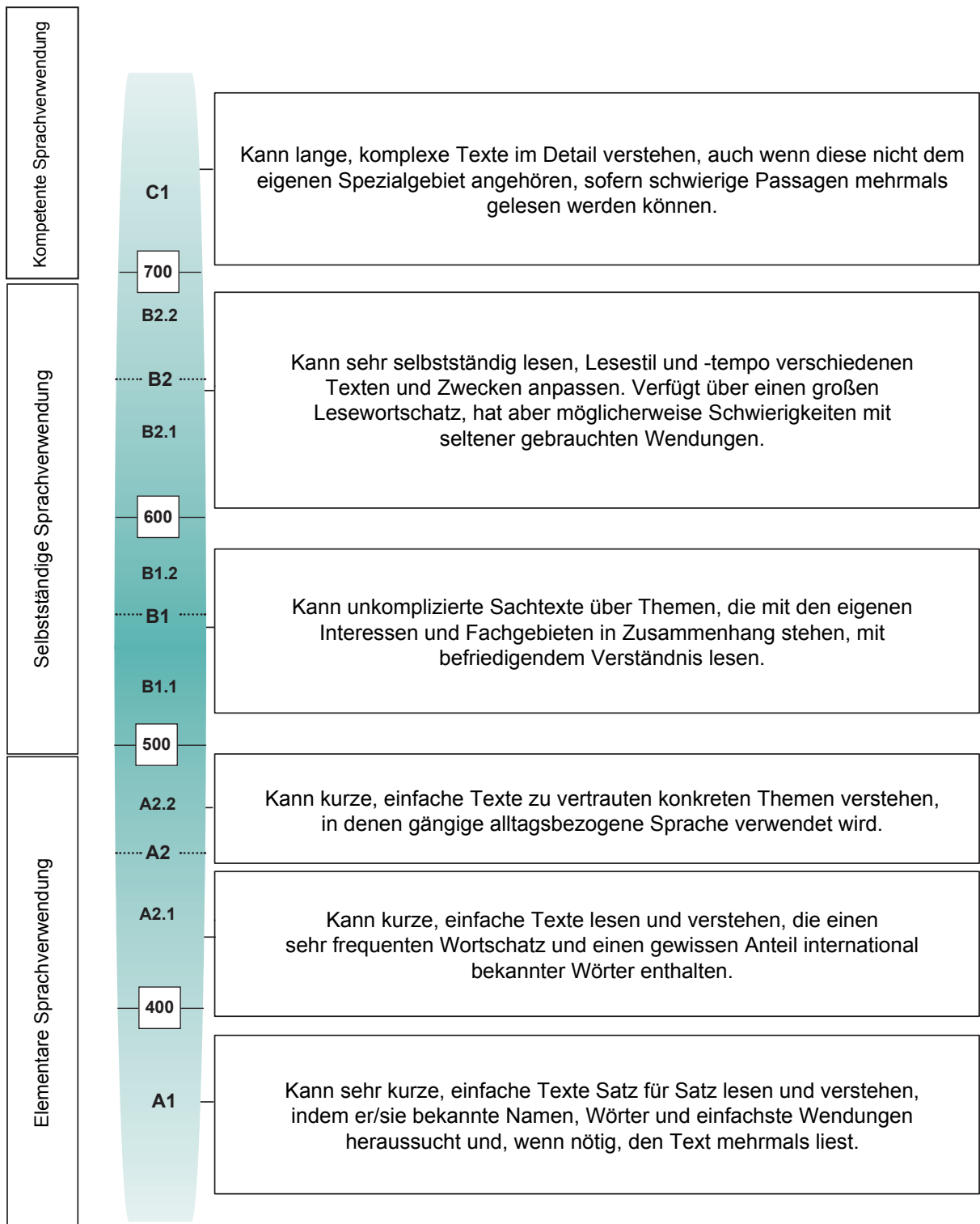


Abbildung 2.10: Illustration des integrierten Kompetenzstufenmodells für den Kompetenzbereich *Leseverstehen* im Fach Englisch

C1	<p>Task "Britishness Test": Read the text and complete the sentences with the words from the box (a to m). You may use each letter only once. There is an example at the beginning (0).</p> <p>Introducing the Government's 'Britishness' Test</p> <p>Only foreigners need pass. Natives can bask in ignorance. By Ben Russell, Political Correspondent</p> <p>FOREIGNERS hoping to become British citizens will have to answer questions on everything from Geordie accents and single parent families to workers' rights and elections under a new test of 'Britishness' which will be <u>compulsory</u> (0) from today. [...]</p>	<p>Tony McNulty, the immigration minister, said: "Becoming a British citizen is a milestone event in an individual's life. The measures we are (5) today will help new citizens to gain a greater appreciation of the civic and political dimension of British citizenship and, in particular, to understanding the rights and (6) that come with British citizenship."</p>	<table border="1"> <tr> <td>a) applying</td> <td>d) designed</td> <td>0</td> <td>[...]</td> <td>5</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>b) introducing</td> <td>e) compulsory</td> <td>e</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>c) responsibilities</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	a) applying	d) designed	0	[...]	5	6	b) introducing	e) compulsory	e				c) responsibilities					
a) applying	d) designed	0	[...]	5	6																
b) introducing	e) compulsory	e																			
c) responsibilities																					
700																					
B2	<p>Task "New Zealand": Read the text. Then complete the table below using 1 to 5 words/numbers. There is an example at the beginning (0).</p> <p>It is possible to travel economically in New Zealand. Travellers can expect to get by on less than US\$40.00 a day if camping or staying in hostels and self-catering. Motor camps and motels all have kitchens for guests' use, so staying in these also gives you the option of doing your own cooking. One of the main reasons people come to New Zealand is to participate in the activities the country is known for.</p>	<table border="1"> <tr> <td>0. Cost of a cheap holiday in New Zealand:</td> <td>(less than) US\$40 a day</td> </tr> <tr> <td>1. Two cheap places where you can stay:</td> <td>a)</td> </tr> <tr> <td></td> <td>b)</td> </tr> </table>	0. Cost of a cheap holiday in New Zealand:	(less than) US\$40 a day	1. Two cheap places where you can stay:	a)		b)													
0. Cost of a cheap holiday in New Zealand:	(less than) US\$40 a day																				
1. Two cheap places where you can stay:	a)																				
	b)																				
600																					
B1	<p>Task "Mini-Saga": Read the mini-saga. Then tick <input checked="" type="checkbox"/> the correct answer (a, b, c or d).</p> <p>The Airport</p> <p>He was running late. Very late! That was the last flight and he didn't want to spend the night at the airport. He ran as fast as he could. There were only thirty minutes left. When he reached the gate his panic turned to a smile – his flight was delayed.</p>	<p>How did the man feel when he found out that his flight was late?</p> <p><input type="checkbox"/> a) tired <input type="checkbox"/> b) happy <input type="checkbox"/> c) nervous <input type="checkbox"/> d) funny</p>																			
500																					
A2	<p>Task "Caves of Nottingham": Read the text taken from a leaflet. Then answer the questions below using 1 to 5 words/numbers. Write feet, kilos, miles, years, minutes, etc. in your answers when needed. There is an example at the beginning (0).</p> <p style="text-align: center;">City of Caves</p> <p>Discover a hidden world right beneath your feet in caves under the streets of Nottingham and experience over 750 years of history. Enter and explore the dark depths of these original Anglo-Saxon tunnels - meeting real cave dwellers from the dramatic past.</p> <p>0. How old are the caves of Nottingham? 750 years</p> <p>1. When are they open at weekends?</p>	<p style="text-align: center;">Opening Times and Prices</p> <p>Opening Times: Monday - Friday 10.30am to 5pm. Sat / Sun 10.30am to 5pm. Last admission 30 minutes before closing time.</p> <p>Admission Prices: Adults £5.50</p> <p>2. When is the latest visitors can get in on a weekday?</p>																			
400																					
A1	<p>Task "Plans": Read the question and the answers (0 to 6) from a website. Then match them with one of the pictures (a to h). There is an example at the beginning (0).</p> <p>What are you going to do today?</p> <p>0. Shopping and a party.</p> <p>1. Packing, I'm going to Florida for the remainder of the break.</p> <p>2. I am going to go and see <i>Yes Man</i> at the cinema later.</p> <p>3. Might get out a DVD to watch tomorrow. And afterwards I will have a nice hot bath.</p>	<p>a) </p> <p>b) </p> <p>c) </p> <p>d) </p>	<table border="1"> <tr> <td>0</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>c</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	0	1	2	3	c													
0	1	2	3																		
c																					

Anmerkung. Aus Platzgründen sind die Aufgaben in modifiziertem Layout dargestellt bzw. gekürzt.

Im Bereich des *Leseverstehens* illustriert die Aufgabe *Plans* das GER-Niveau A1. Die Leserin beziehungsweise der Leser muss zur Bewältigung dieser Aufgabe „sehr kurze, einfache Texte Satz für Satz lesen und verstehen, indem er/sie bekannte Namen, Wörter und einfachste Wendungen heraussucht und, wenn nötig, den Text mehrmals liest“ (Europarat, 2001, S. 75). Die Schülerinnen und Schüler werden mit Alltagssituationen konfrontiert, wobei jeweils eine Aussage einem Bild, welches den Schlüsselbegriff des Textes darstellt, zuzuordnen ist. Diese Aussagen weisen jeweils einfache Satzstrukturen und häufig verwendeten Wortschatz auf.

Die Beispielaufgabe *The Caves of Nottingham* erfragt bestimmte Informationen aus einem Werbetext. Die Bearbeitung erfordert selektives Lesen und setzt Kompetenzen auf dem Niveau A2 voraus („Die Schülerinnen und Schüler können [...] konkrete, voraussagbare Informationen in einfachen Alltagstexten auffinden“; KMK, 2005, S. 12). Die gesuchten Informationen sind im Text explizit genannt und sollen als kurze Antworten formuliert werden. Thematisch beschäftigt sich die Aufgabe mit dem Bereich Reise, der auch curricular im Englischunterricht gut abgesichert ist.

Das Niveau B1 wird mit der *Multiple-Choice*-Aufgabe *Mini-Saga* illustriert. Es handelt sich um einen vergleichsweise einfach strukturierten Text. Die kognitive Leistung besteht im Erfassen der Gefühlslage des Protagonisten. Dazu ist die Fähigkeit zu komplexerem inferierendem Lesen erforderlich.

Die Textvorlage der Leseaufgabe *New Zealand* greift das Thema Reise auf. Der Werbetext enthält zum Teil komplexe Sätze bei überwiegend häufig verwendetem Wortschatz. Eine Schwierigkeit besteht im weitgehenden Fehlen von Redundanzen. Zudem fehlen Überlappungen zwischen Text und Aufgabenstellung, die das Leseverstehen erleichtern können. Um die in der Tabelle der Aufgabe erfragten Informationen zu erfassen, ist detailliertes Lesen erforderlich. Diese Anforderungen entsprechen dem Deskriptor des GER für das Niveau B2 „kann sehr selbstständig lesen, Lesestil und -tempo verschiedenen Texten und Zwecken anpassen“ (Europarat, 2001, S. 74).

Das Niveau C1 wird durch die dargestellten Items der Aufgabe *Britishness Test* illustriert. Dieser Zeitungsartikel zur Landeskunde Großbritanniens weist eine Reihe komplexer (Satz-)Strukturen auf. Der Schwierigkeitsgrad der Aufgabe wird zusätzlich durch das Fehlen von Redundanzen sowie durch das Aufgabenformat des *Gap-Filling* erhöht. Die Leserinnen und Leser werden vor die komplexe Anforderung gestellt, den Abgleich der Lösungsoptionen simultan zur Verarbeitung der Textinformationen vorzunehmen. Der GER formuliert für das Niveau C1: „kann lange, komplexe Texte im Detail verstehen, auch wenn diese nicht dem eigenen Spezialgebiet angehören“ (Europarat, 2001, S. 74).

Das integrierte Kompetenzstufenmodell für den Bereich Englisch Hörverstehen

Für das *Hörverstehen* sind die Stufengrenzen in Abbildung 2.11 gemeinsam mit den Deskriptoren aufgeführt. Für eine bessere Nachvollziehbarkeit der einzelnen Beispielaufgaben sind in den Abbildungen 2.12 bis 2.14 zusätzlich die Transkripte der Hörstimuli abgedruckt.¹¹ In Abbildung 2.15 werden anschließend die einzelnen Kompetenzstufen wiederum durch Beispielaufgaben illustriert, die Schülerinnen und Schüler auf der entsprechenden Stufe im Regelfall lösen können.

¹¹ Die Transkripte zu den Aufgaben *Steve* und *Fathers* können aus urheberrechtlichen Gründen nicht gezeigt werden.

Abbildung 2.11: Stufengrenzen und -beschreibungen der Kompetenzskala für den Kompetenzbereich *Hörverstehen* im Fach Englisch

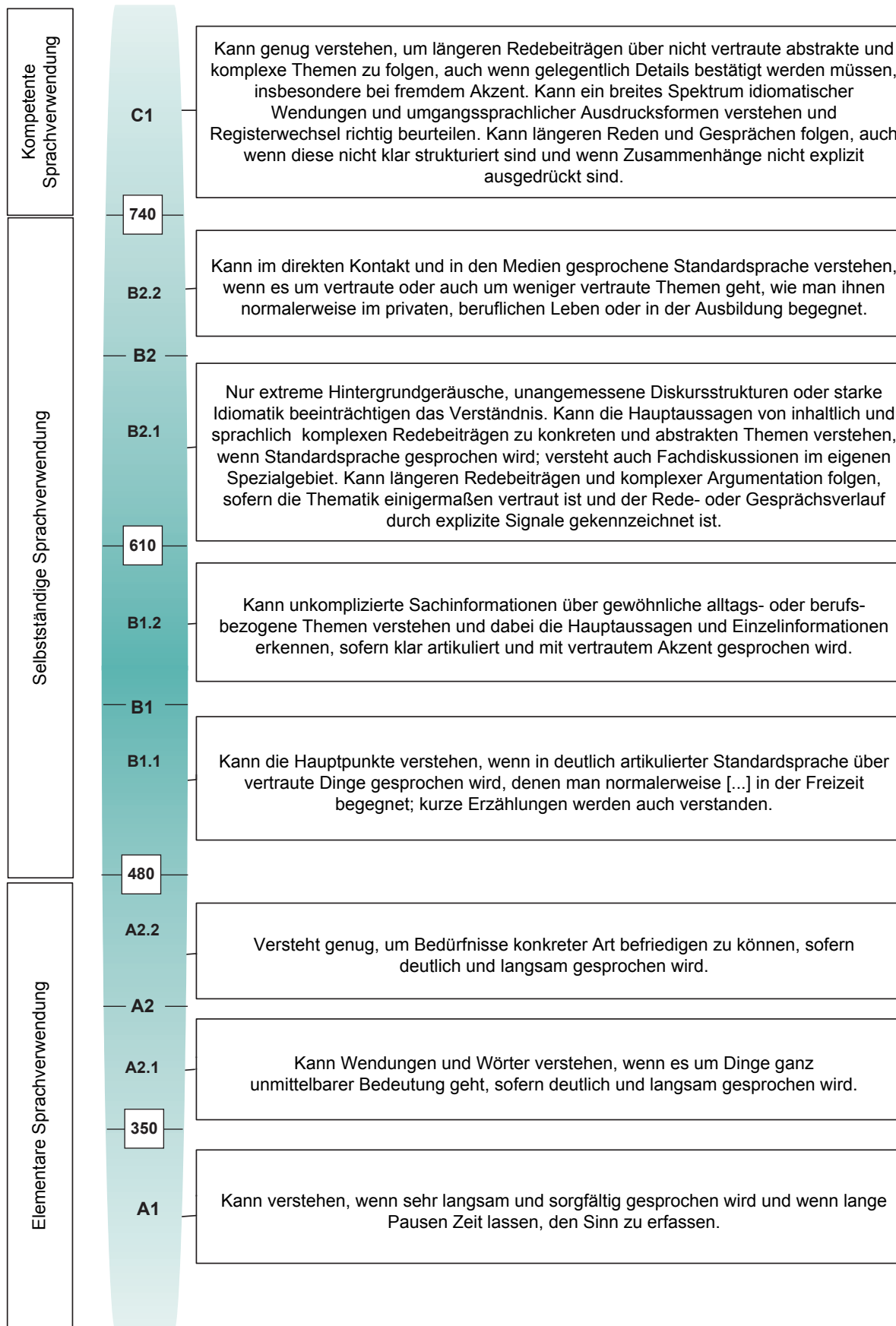


Abbildung 2.12: Transkript des Hörtextes zur Aufgabe *Mum*

Hi David, this is mum calling. Listen, I have to work longer today but please do the following things. First, do the dishes. Second, go shopping to the supermarket. The list is on the table. Third, go for a walk with the dog. He really needs it. Finally in the evening when it's cooler, please water the garden. Thanks love. See you later.

Quelle: IQB

Abbildung 2.13: Transkript des Hörtextes zur Aufgabe *Pocket Money*

Kids' pocket money levels go down.

There has been a drop in the amount kids receive for pocket money, although they still aren't doing badly with the average child getting £8.20 a week. This marks a 17% drop on last year's figures, but it's probably much more than your parents remember getting.

London kids got the biggest pay-outs, with an average of £11.71 a week, compared to an average of £6.30 a week in Wales, where levels were lowest.

Researchers interviewed 1,166 children aged seven to eleven to get these figures.

Six out of ten kids said they had to earn their pocket money by doing jobs around the home – such as tidying up and cleaning chores.

Two-thirds of kids said they spent their cash on sweets, crisps and chocolate, but buying clothes, phones and DVDs were also popular ways of splashing out.

Quelle: Kids' pocket money levels go down, BBC News, 15/04/2006

Abbildung 2.14: Transkript des Hörtextes zur Aufgabe *Edinburgh Podcast*

Hello, greetings from Edinburgh or, depending on from where you're listening to this, welcome to Edinburgh. Tell anyone who's already been to Edinburgh that you're planning a visit and their eyes will well up, partly with nostalgia, partly with ill-concealed jealousy; and they'll tell you that you simply must see something or other. It could be a gallery, a pub, a shop, an example of neo-classical architecture or a geographical feature. But given how much there is to see, no two people will ever say the same thing.

I'm standing in Princess Street Gardens, in the shadow of a castle that's surveying its surroundings in a fittingly regal fashion upon a 435 feet high throne of volcanic basalt, slap-bang in the middle of the city. Castle Rock is like one half of a gigantic pair of bookends, the other being the extinct volcano Arthur Seat, way over yonder at the other end of the Royal Mile. In fact, Edinburgh has been subjected to both, volcanic and glacial activity, in the past, fire and ice. After coping with that, the city has always felt ready for anything.

Edinburgh, as the Trivial Pursuit champions amongst you will be aware, is the capital of Scotland. A compact city of a 100 square miles, it's home to 460,000 people, except during the festivals when this figure suddenly doubles with the influx of visitors, many of whom are jugglers and uni-cyclists and uni-cycling jugglers.

Nearly 300 years after the Union of Parliaments removed our independence, we now have our very own Scottish parliament. Am I starting to sound a bit like William Morris here? And we have our very own, very expensive Scottish parliament building to go with it.

The city centre is divided into two parts: the old town and, I can scent you're way ahead of me here, the new town; in fact not that new, as it was built in the 18th century. These, along with the flourishing port of Leith to the north, would individually justify a visit from wherever you live, whether it's London, Paris or Sydney. But together, they prove an irresistible combination for our many visitors each year.

See where the Queen stays when she is in town? Come aboard the one place she said she could truly relax. Make your own judgement about the controversial new Scottish parliament building, hang out where Beyonce did, pop into the fictitious Inspector Rebus' favourite real-life watering hole, see the memorial to 300 women burnt as witches, look for ghosts and see Paolozzi's Vulcan. Whether you're a historian, literary buff, party animal or barfly, Edinburgh is the place to be. Let's have a wee look around.

Quelle: <http://www.visitscotland.com/sitewide/edinburgh/podcast>

Im Kompetenzbereich *Hörverstehen* (vgl. Abb. 2.15) müssen Schülerinnen und Schüler zur Lösung der A1-Aufgabe *Steve* einer Radiowerbung bestimmte, explizit gegebene Informationen (Ortsnamen, Freizeitaktivitäten) entnehmen. Die überwiegend einfache Struktur des Hörtextes sowie einige Redundanzen erleichtern das Verständnis der Hauptaussagen einzelner Textpassagen.










Die Aufgabe *Mum* (Transkript siehe Abb. 2.12) zielt auf die Überprüfung des *Hörverstehens* hinsichtlich der Hauptaussagen einer Nachricht auf einem Anrufbeantworter. Dies entspricht den für das Kompetenzniveau A2 formulierten Höraktivitäten „das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Durchsagen und Mitteilungen erfassen“ und „die Hauptinformationen von kurzen, langsam und deutlich gesprochenen Tonaufnahmen über vorhersehbare, alltägliche Dinge entnehmen (A2)“ (KMK, 2005, S. 11).

Die Höraufgabe *Pocket Money* (Transkript siehe Abb. 2.13) dient der Illustration des Niveaus B1. Sie fokussiert den Standard, „den Informationsgehalt der meisten Tonaufnahmen oder Rundfunksendungen über Themen von persönlichem Interesse zu verstehen (B1+)“ (KMK, 2004, S. 12). Neben der hohen Informationsdichte bilden hier einige abstrakte Wendungen und die geringe Überlappung von Text und Fragen zusätzliche Schwierigkeiten für das *Hörverstehen*.

Im Allgemeinen können Schülerinnen und Schüler, die das Niveau B2 beziehungsweise B2+ erreicht haben, die Hauptaussagen von inhaltlich und sprachlich komplexen Redebeiträgen zu konkreten und abstrakten Themen verstehen, wenn Standardsprache gesprochen wird. Im Teilbereich „Radiosendungen und Tonaufnahmen verstehen“ können Aufnahmen in Standardsprache verstanden werden, denen man „normalerweise im privaten, gesellschaftlichen, beruflichen Leben oder in der Ausbildung begegnet“ (Europarat, 2001, S. 73). Die Hörerinnen und Hörer können dabei nicht nur den Informationsgehalt erfassen, sondern auch Standpunkte und Einstellungen der Sprechenden. Dieses Niveau wird durch die Aufgabe *Edinburgh Podcast* (Transkript siehe Abb. 2.14) illustriert. Die Zuhörenden entnehmen dem Hörbeitrag über die Stadt durch detailliertes Hören bestimmte landeskundliche Informationen, um die vorgegebenen Überschriften korrekt zu ordnen.

Schülerinnen und Schüler, deren sprachliche Kompetenzen im Bereich des *Hörverstehens* auf dem Niveau C1 liegen, können „längeren Reden und Gesprächen folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind“ (Europarat, 2001, S. 71). Der Aufgabe *Fathers* liegt ein Auszug aus einem authentischen *radio feature* zugrunde. Die Anforderung besteht darin, dem komplexen, humorvollen Hörtext Hauptaussagen zu entnehmen.

Abbildung 2.15: Illustration des integrierten Kompetenzstufenmodells für den Kompetenzbereich Hörverstehen im Fach Englisch

C1	740	<p>Task "Fathers": Listen to the following extract from a radio feature on the funny side of fatherhood. While listening complete the table below in 1 to 5 words/ numbers. Some of the information has been completed for you. You will hear the recording twice. You will have 30 seconds between each recording and 15 seconds at the end of the second recording to complete your answers. You now have 15 seconds to look at the task.</p>	<table border="1"> <tr> <td>0. What do all fathers do?</td> <td>fall asleep watching TV</td> </tr> <tr> <td>1. When was the show featured?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>2. What was Murray Horwitz's former job?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>3. Who is the Dean of American Comedians?</td> <td>Bill Cosby</td> </tr> <tr> <td>4. What did Twain at 21 think of his father?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>5. Who understands his father?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>6. How would a mother react to being presented with a piece of wood?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>7. How would a father react to being presented with a piece of wood?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>8. What is the traditional role of fathers?</td> <td></td> </tr> </table>	0. What do all fathers do?	fall asleep watching TV	1. When was the show featured?		2. What was Murray Horwitz's former job?		3. Who is the Dean of American Comedians?	Bill Cosby	4. What did Twain at 21 think of his father?		5. Who understands his father?		6. How would a mother react to being presented with a piece of wood?		7. How would a father react to being presented with a piece of wood?		8. What is the traditional role of fathers?	
	0. What do all fathers do?	fall asleep watching TV																			
1. When was the show featured?																					
2. What was Murray Horwitz's former job?																					
3. Who is the Dean of American Comedians?	Bill Cosby																				
4. What did Twain at 21 think of his father?																					
5. Who understands his father?																					
6. How would a mother react to being presented with a piece of wood?																					
7. How would a father react to being presented with a piece of wood?																					
8. What is the traditional role of fathers?																					
B2	610	<p>Task "Edinburgh Podcast": Listen to the podcast about Edinburgh. While listening put the headlines (a to i) into the correct order. You can use each heading once only. There are more headings than you need. There is an example at the beginning (0). You will hear the recording twice. You will have 20 seconds between each recording and 20 seconds at the end of the second recording to complete your answers. You now have 60 seconds to look at the task.</p>	<p>a) Edinburgh, a place where witches were burnt and the Queen likes to stay. b) A guided tour through Edinburgh's underworld and haunted houses. c) The Festival, its attractions and impact on the city. d) Unforgettable Edinburgh and its variety of sights and attractions.</p> <table border="1"> <tr> <td>0</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>d</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	0	1	2	3	4	5	d											
		0	1	2	3	4	5														
d																					
B1	480	<p>Task "Pocket Money": Listen to a report about pocket money. While listening, answer the questions below using 1 to 5 words / numbers. There is an example at the beginning (0). You will hear the recording twice. You will have 30 seconds between each recording and 10 seconds at the end of the second recording to complete your answers. You now have 30 seconds to look at the task.</p>	<p>0. How much pocket money do British kids get per week? £ 8.20</p> <p>1. Where do kids get the highest amount of pocket money? _____</p> <p>2. Where do kids get the lowest sum? _____</p> <p>3. How many children were interviewed? _____</p> <p>4. How many children had to help in the house for their pocket money? _____</p> <p>5. What do children spend their pocket money on? Name two things. a) _____ b) _____</p>																		
		350	<p>Task "Mum": Listen to the following message on an answering machine. While listening, bring the pictures (a to e) into the correct order. There is one picture more than you need. There is an example at the beginning (0). You will hear the recording only once. You will have 10 seconds at the end of the recording to complete your answers. You now have 30 seconds to look at the task. Write your answers in the table at the end.</p>	<p>a  b  c </p> <p>d  e </p> <table border="1"> <tr> <td>0</td> <td>first</td> <td>second</td> <td>third</td> <td>finally</td> </tr> <tr> <td>d</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	0	first	second	third	finally	d											
0	first	second	third	finally																	
d																					
A1		<p>Task "Steve": Listen to a radio spot and tick <input checked="" type="checkbox"/> the correct answer. There is an example at the beginning (0). You will hear the recording twice. You will have 15 seconds between each recording and 20 seconds at the end of the recording to complete your answers. You now have 20 seconds to look at the task.</p>	<p>0. Who is this? <input type="checkbox"/> Cleive <input type="checkbox"/> Peter <input type="checkbox"/> Andy <input checked="" type="checkbox"/> Steve</p> <p>1. Where does he come from? <input type="checkbox"/> Idaho <input type="checkbox"/> Alabama <input type="checkbox"/> Ohio <input type="checkbox"/> Iowa</p> <p>2. Where does he spend his holidays? <input type="checkbox"/> The Bahamas <input type="checkbox"/> Fiji Islands <input type="checkbox"/> Canary Islands <input type="checkbox"/> The Caribbean</p> <p>3. What did he do on one of the islands? <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/> </p>																		

Anmerkung. Aus Platzgründen sind die Aufgaben in modifiziertem Layout dargestellt bzw. gekürzt.

2.3.4 Definition von Mindest-, Regel- und Optimalstandards

Leseverstehen

Den Bildungsstandards zufolge werden am Ende der Sekundarstufe I Leistungen auf dem Niveau A2+ bzw. B1+ erwartet. Obwohl solche Unterstufen im Dokument des Europarats (2001) vorgesehen sind, hat sich diese Differenzierung bislang international im Bereich der Testung von Fremdsprachenkompetenzen kaum etablieren können. Erfahrungen aus Standard-Settings liegen für die entsprechenden Unterstufen daher nicht vor. Um dennoch die in den Bildungsstandards vorgenommene Differenzierung innerhalb einer Niveaustufe vornehmen zu können, wurden die Arbeiten, die im Rahmen des HarmoS-Projekts der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK, 2009) entstanden, einbezogen. Dort wird für die Niveaus A1, A2 und B1 eine zusätzliche Unterteilung in jeweils zwei Unterstufen vorgenommen, also A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2.¹² Gleichzeitig wird bei HarmoS angenommen, dass die jeweiligen Unterstufen gleich breit sind, die Grenze also beispielsweise zwischen A1.1 und A1.2 in der Mitte von A1 verläuft. In Orientierung am Schweizer Modell wurden im Fach Englisch die Stufen des integrierten Kompetenzstufenmodells festgelegt und den Standardstufen (Mindeststandard, Regelstandard etc.) zugeordnet, wie in Tabelle 2.8 dargestellt.

Tabelle 2.8: Stufengrenzen des integrierten Kompetenzstufenmodells für das *Leseverstehen* im Fach Englisch

Stufe	Unterstufe	Wertebereich	Hauptschulabschluss (HSA)	Mittlerer Schulabschluss (MSA)
C1		≥ 700		
				Optimalstandard
B2	B2.2	650 bis 699		
	B2.1	600 bis 649	Optimalstandard	Regelstandard plus
B1	B1.2	550 bis 599		Regelstandard
	B1.1	500 bis 549		Mindeststandard
A2	A2.2	450 bis 499	Regelstandard plus	
	A2.1	400 bis 449	Regelstandard	
A1	A1.2	350 bis 399	Mindeststandard	unter Mindeststandard
	A1.1	< 350	unter Mindeststandard	

Hörverstehen

Das Vorgehen bei der Festlegung der Standardstufen entsprach der Prozedur beim *Leseverstehen*, das heißt, es wurden auch hier Unterstufen im GER-Modell eingeführt, um die Bildungsstandards der KMK, in denen beispielsweise B1+ (das heißt, B1.2) als Regelstandard für den MSA vorgegeben wird, auf diesem internationalen Maßstab abbilden zu können. Für die hier gewählte Metrik mit den entsprechenden Stufenbreiten ergeben sich dadurch die in Tabelle 2.9 dargestellten Stufengrenzen und Zuordnungen zu den Standardstufen.

¹² Diese Unterstufen wurden in der Folge auch für das B2-Niveau verwendet (vgl. z. B. EDK-Ost, 2010).

Tabelle 2.9: Stufengrenzen des integrierten Kompetenzstufenmodells für das *Hörverstehen* im Fach Englisch

Stufe	Unterstufe	Wertebereich	Hauptschulabschluss (HSA)	Mittlerer Schulabschluss (MSA)
C1		≥ 740		Optimalstandard
	B2.2	675 bis 739		
B2	B2.1	610 bis 674	Optimalstandard	Regelstandard plus
	B1.2	545 bis 609		Regelstandard
B1	B1.1	480 bis 544		Mindeststandard
	A2.2	415 bis 479	Regelstandard plus	
A2	A2.1	350 bis 414	Regelstandard	
	A1.2	285 bis 349	Mindeststandard	unter Mindeststandard
A1	A1.1	< 285	unter Mindeststandard	

Die in diesem Kapitel beschriebenen integrierten Kompetenzstufenmodelle für das *Lese-* und *Hörverstehen* im Fach Englisch sowie die Zuordnungen zu den einzelnen Standardstufen bilden die Basis für die in den Kapiteln 4 und 5 berichteten Ergebnisse des IQB-Bildungstrends 2015 im Fach Englisch.

Literatur

- Alderson, J. C., Figueras, N., Kuijper, H., Nold, G., Takal, S. & Tardieu, C. (2006). Analysing tests of reading and listening in relation to the Common European Framework of Reference: The experience of the Dutch CEFR construct project. *Language Assessment Quarterly*, 3, 3–30.
- EDK (2009) = Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (2009). *Basisstandards für die Fremdsprachen. Unterlagen für den Anhörungsprozess. 25. Januar 2010*. Zugriff am 23.03.2016 unter http://edudoc.ch/record/36466/files/Standards_L2_d.pdf
- EDK-Ost (2010) = Erziehungsdirektoren-Konferenz der Ostschweizer Kantone und des Fürstentums Liechtenstein. (Hrsg.). (2010). *Lehrplan Englisch Primarstufe und Sekundarstufe I*. Zugriff am 23.03.2016 unter http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/lehrplaene/_jcr_content/contentPar/downloadlist_2/downloaditems/337_1428658227219.spooler.download.1341232130383.pdf/lehrplan_englisch.pdf
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Harsch, C., Pant, H. A. & Köller, O. (Hrsg.). (2010). *Calibrating standards-based assessment tasks for English as a first foreign language. Standard-setting procedures in Germany*. Münster: Waxmann.
- KMK (2004) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2004). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 04.12.2003*. München: Luchterhand.
- KMK (2005) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2005). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004*. München: Luchterhand.
- Köller, O., Knigge, M. & Tesch, B. (Hrsg.). (2010). *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Rupp, A. A., Vock, M., Harsch, C. & Köller, O. (2008). *Developing standards-based assessment tasks for English as a first foreign language – Context, processes, and outcomes in Germany*. Münster: Waxmann.

2.4 Kompetenzstufenmodelle für den Mittleren Schulabschluss im Fach Französisch

Maïke Wäckerle, Camilla Rjosk und Daniela Holm

Die Kompetenzstufenmodelle für das *Lese-* und *Hörverstehen* im Fach Französisch basieren auf den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache für den Mittleren Schulabschluss (MSA) (KMK, 2004) und dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER; Europarat, 2001). Sie wurden bereits im IQB-Ländervergleich 2009¹³ (Köller, Knigge & Tesch, 2010) für die Darstellung der im *Lese-* und *Hörverstehen* erreichten Kompetenzen im Fach Französisch herangezogen und kommen im Bildungstrend 2015 erneut zum Einsatz. Daher werden im vorliegenden Kapitel die in den Ergebniskapiteln verwendeten Kompetenzstufenmodelle nur kurz beschrieben. Eine ausführlichere Darstellung findet sich im Bericht zum Ländervergleich 2009 (Tesch et al., 2010) und in Porsch, Tesch und Köller (2010).

2.4.1 Bildungsstandards und GER als Grundlage für die Kompetenzstufenmodelle

Der GER konstituiert mit der im Auftrag des Europarates erstellten, empirisch gestützten Definition von sechs Niveaustufen (A1, A2, B1, B2, C1, C2) einen weithin anerkannten Vergleichsmaßstab zur Beschreibung unterschiedlicher Leistungsniveaus in den Fremdsprachen. Innerhalb der Niveaustufen werden zum Teil zwei Unterstufen unterschieden (z. B. A1.1 und A1.2). Mit seinem handlungsorientierten Ansatz und seinen Niveaubeschreibungen in Form von „Kann“-Formulierungen bildete der GER die Grundlage für die Entwicklung der länderübergreifenden Bildungsstandards für die erste Fremdsprache für den MSA (KMK, 2004). Die Deskriptoren des GER für die verschiedenen Niveaustufen in den Bereichen *Lese-* und *Hörverstehen* sind in Abschnitt 2.3 dargestellt (vgl. Tabellen 2.6 und 2.7: GER-Skalen *Leseverstehen allgemein* und *Hörverstehen allgemein*).

Die Niveaustufen und Deskriptoren des GER bildeten auch im Fach Französisch die Basis für die Entwicklung der Aufgaben zur Überprüfung des *Lese-* und *Hörverstehens* sowie für die Entwicklung der Kompetenzstufenmodelle. Sie wurden zudem um Spezifikationen zur Entwicklung von Testkonstrukten aus dem *Dutch CEF Construct Project* (Alderson et al., 2006) ergänzt. Die Beschreibungen der Kompetenzstufen für das *Lese-* und *Hörverstehen* wurden aus dem GER übernommen. Bei der Entwicklung der Testaufgaben für das Fach Französisch dienten die Aufgaben der international anerkannten DELF- und DALF-Zertifikate des *Centre international d'études pédagogiques* (CIEP) als zusätzliche Orientierung.

Die Bildungsstandards im Fach Französisch als erste Fremdsprache für den Mittleren Schulabschluss beschreiben für die kommunikativen Fertigkeiten¹⁴

13 Die Erhebungen zum ersten IQB-Ländervergleich in den sprachlichen Fächern (Köller, Knigge & Tesch, 2010) wurden für die Fächer Deutsch und Englisch im Jahr 2009, für das Fach Französisch hingegen bereits im Jahr 2008 durchgeführt. Um die Lesbarkeit zu verbessern, wird im Folgenden durchgehend die Bezeichnung *IQB-Ländervergleich 2009* verwendet.

14 Darunter werden die Kompetenzbereiche *Hör-/Sehverstehen*, *Leseverstehen*, *Sprechen*, *Schreiben* und *Sprachmittlung* gefasst (KMK, 2004, S. 8).

Leistungsanforderungen auf dem Niveau B1 des GER, das heißt, diese Kompetenzen sollen bis zum MSA in der Regel entwickelt worden sein. In den Kompetenzbereichen *Lese-* und *Hörverstehen*, die für den Bildungstrend 2015 relevant sind, werden in den Bildungsstandards für den MSA jedoch mitunter auch höhere Anforderungsniveaus von B1¹⁵ und B2 beschrieben.¹⁶ Im Bildungstrend 2015 wurden im Fach Französisch Testaufgaben für das *Lese-* und *Hörverstehen* auf den Niveaustufen des GER von A1 bis C1 eingesetzt, um das gesamte Leistungsspektrum der Schülerinnen und Schüler in der 9. Jahrgangsstufe adäquat erfassen zu können, wobei der überwiegende Teil der Aufgaben der GER-Niveaustufe B1 zugeordnet war.

2.4.2 Empirische Grundlagen und Standard-Setting

Die empirische Grundlage der Kompetenzstufenmodelle, die das IQB im Fach Französisch entwickelt hat, bildet eine in mehreren Ländern der Bundesrepublik Deutschland durchgeführte Normierungsstudie mit Schülerinnen und Schülern der 9. und 10. Jahrgangsstufe aller Schularten (ausgenommen Förderschulen), die organisatorisch an den IQB-Ländervergleich 2009 im Fach Französisch angekoppelt war (vgl. Porsch et al., 2010).¹⁷ Es wurden 97 Aufgaben mit 184 Items zur Überprüfung des *Leseverstehens* sowie 108 Aufgaben mit 183 Items zur Überprüfung des *Hörverstehens* eingesetzt. Die Aufgaben und Items variierten im Hinblick auf die verwendeten Textsorten, Antwortformate, Lese- und Hörstile, die zur Lösung der Aufgabe beziehungsweise der Items erforderlich waren, und hinsichtlich der Zuordnung zu den GER-Niveaustufen.

Bei der Auswertung der empirischen Daten aus der Normierungsstudie wurden die Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Fach Französisch auf einer Skala mit einem Mittelwert von $M = 500$ Punkten und einer Standardabweichung von $SD = 100$ Punkten in der 9. Jahrgangsstufe abgebildet. Zugleich wurde für jede Aufgabe ein Kennwert ermittelt, der ein Maß für die Aufgabenschwierigkeit darstellt und sich auf dieselbe Skala bezieht, auf der die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler verortet wurden. Ausgehend von diesen Vorarbeiten erfolgte im nächsten Schritt die Entwicklung der Kompetenzstufenmodelle für das *Lese-* und *Hörverstehen*. Im Rahmen eines *Standard-Setting-Verfahrens* wurden die kontinuierlichen Kompetenzskalen durch Fachexpertinnen und -experten aus der Fachdidaktik, Bildungsforschung, Lehrerschaft und Bildungsadministration in mehrere, inhaltlich sinnvoll voneinander abgrenzbare Abschnitte eingeteilt. Diese Abschnitte werden als Kompetenzstufen bezeichnet und können anhand der vorliegenden Aufgaben, die auf der jeweiligen Kompetenzskala der entsprechenden Stufe zuzuordnen sind, inhaltlich beschrieben werden. Die Stufenbeschreibungen zeigen auf, welche Anforderungen Schülerinnen und Schüler in der Regel bewältigen können, wenn sie das jeweilige Kompetenzniveau erreicht haben, beziehungsweise welcher Anteil von Schülerinnen und Schülern bestimmte Anforderungen mit hoher Sicherheit erfüllt. Die Beschreibungen der Leistungs-

15 Das Anforderungsniveau B1+ beschreibt im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen eine Anforderung oberhalb des Niveaus B1.1 (vgl. Abschnitt 2.3).

16 Die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache Französisch für den Hauptschulabschluss (HSA) (KMK, 2005) beziehen sich in den beiden Kompetenzbereichen hingegen nahezu durchgängig auf die GER-Niveaustufe A2, die das obere Niveau einer elementaren Sprachverwendung repräsentiert.

17 Für den Ländervergleich im Fach Französisch wurde die Stichprobe der Normierungsstudie um zusätzliche Schulen erweitert.

anforderungen basieren auf den GER-Niveaustufen von A1 bis C1 und berücksichtigen somit ein breites Kompetenzspektrum. Das Standard-Setting ergab für die Niveaustufen Intervallbreiten von 110 (*Leseverstehen*) beziehungsweise 130 Punkten (*Hörverstehen*). Für die Niveaustufen A1 und C1 sind die Stufengrenzen nach unten beziehungsweise oben offen (vgl. Tab. 2.10).

2.4.3 Kompetenzstufenmodelle für das *Lese- und Hörverstehen*

Die Abbildungen 2.16 und 2.22 illustrieren die Kompetenzstufenmodelle anhand von Lese- bzw. Hörverstehensaufgaben, die sich hinsichtlich ihrer empirischen Schwierigkeit den unterschiedlichen GER-Niveaustufen zuordnen lassen. Es handelt sich hierbei um Aufgaben, die Schülerinnen und Schüler auf der entsprechenden GER-Niveaustufe *in der Regel* lösen können. Die dargestellten Beispielitems werden jeweils kurz erläutert. Dabei wird zum einen auf die Stufenbeschreibungen, die in den Tabellen 2.6 und 2.7 (vgl. Abschnitt 2.3) wiedergegeben werden und den Skalen *Leseverstehen allgemein* und *Hörverstehen allgemein* des GER entsprechen, Bezug genommen. Zum anderen umfasst der GER weitere, spezifischere Skalen, die sich ebenfalls auf das *Lese- bzw. Hörverstehen* und die oben genannten Kompetenzniveaus A1 bis C1 beziehen. Auf diese zusätzlichen Skalen (*Zur Orientierung lesen, Information und Argumentation verstehen, Ankündigungen, Durchsagen und Anweisungen verstehen, Radiosendungen und Tonaufnahmen verstehen*) sowie auf relevante KMK-Bildungsstandards wird bei der Erläuterung der Aufgabenbeispiele teilweise ebenfalls Bezug genommen.

Illustration des Kompetenzstufenmodells zum *Leseverstehen* im Fach Französisch

Die Leseverstehensaufgabe *Rendez-vous* (vgl. Abb. 2.16) bezieht sich auf die Lesetätigkeit „Zur Orientierung lesen“ der GER-Niveaubeschreibung A1: „Kann vertraute Namen, Wörter und ganz elementare Wendungen in einfachen Mitteilungen in Zusammenhang mit den üblichsten Alltagssituationen erkennen“ (Europarat, 2001, S. 75). Die Aufgabe erfordert, in einer informellen und kurzen E-Mail eine wesentliche Information (den Treffpunkt) zu verstehen. Für die Beantwortung der Frage nach dem Ort ist ein selektiver Lesestil ausreichend.

Die Leseverstehensaufgabe *Alpes* beinhaltet die Themengebiete Urlaub, Ferien und Ferienjobs. Sie erfordert von den Schülerinnen und Schülern, einer Stellenanzeige eine spezifische Information zu entnehmen. Dies verlangt das gezielte Heraussuchen einer Berufsbezeichnung (*animateurs/animateurices*) im Text. Hierzu ist ein selektiver Lesestil notwendig. Die Aufgabe illustriert auf dem GER-Niveau A2 den Standard für den HSA „konkrete, voraussagbare Informationen in einfachen Alltagstexten auffinden, zum Beispiel in Anzeigen, Prospekten, Speisekarten, Fahrplänen, Programmzeitschriften“ (KMK, 2005, S. 12).



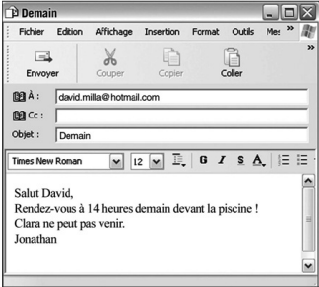
Die Leseverstehensaufgabe *Aimer lire* veranschaulicht auf dem GER-Niveau B1 den Standard „in kürzeren literarischen Texten (z. B. Short Stories) die wesentlichen Aussagen erfassen und diese zusammentragen, um eine bestimmte Aufgabe zu lösen“ (KMK, 2004, S. 12). Die kognitive Leistung der Leserin beziehungsweise des Lesers besteht darin, sich in einem längeren literarischen Textauszug die Kernaussage zu erschließen. Dazu ist ein inferierender Lesestil

erforderlich. Für die Bearbeitung der Aufgabe ist es nicht notwendig, die Lexik des Textes vollständig zu verstehen. Die Lösung findet sich bereits in den ersten beiden Sätzen, aus denen die Information (*C'est moi qui vous lirai des livres*) entnommen werden kann. Alle anderen Antwortoptionen können nach der Lektüre des gesamten Textauszugs ausgeschlossen werden.

Die Leseverstehensaufgabe *Le roman courtois* ist dem GER-Niveau B2 zugeordnet und nimmt Bezug auf den folgenden Deskriptor: „Kann sehr selbstständig lesen, Lesestil und -tempo verschiedenen Texten und Zwecken anpassen und geeignete Nachschlagewerke selektiv benutzen. Verfügt über einen großen Lesewortschatz, hat aber möglicherweise Schwierigkeiten mit seltener gebrauchten Wendungen“ (Europarat, 2001, S. 74). Die Schülerinnen und Schüler müssen zunächst verstehen, was als ‚roman courtois‘ bezeichnet wird, bevor sie eine der vier Handlungen in den Antwortoptionen dem ‚roman courtois‘ zuordnen können. Dabei ist überwiegend ein globales und inferierendes Lesen erforderlich.

Die Leseverstehensaufgabe *Schtroumpfs* illustriert die GER-Niveaustufe C1 und bezieht sich auf den folgenden Deskriptor: „Kann ein weiteres Spektrum [...] komplexer Texte, denen man im gesellschaftlichen [...] Leben [...] begegnet, verstehen und dabei feinere Nuancen auch von explizit oder implizit angesprochenen Einstellungen und Meinungen erfassen“ (Europarat, 2001, S. 76). Die Aufgabe erfordert ein anspruchsvolles inferierendes Lesen, da sowohl der dargebotene Text als auch die Aufgabenstellung inhaltlich und sprachlich komplex sind. Die Bearbeitung der Aufgabe verlangt von den Schülerinnen und Schülern ein hohes Abstraktionsvermögen.

Abbildung 2.16: Kompetenzstufenmodell und illustrierende Aufgaben für den Kompetenzbereich *Leseverstehen* im Fach Französisch

C1	<p>Schtroumpfs :</p>  <p>Le dessin animé commence comme tous les autres : par les images idylliques du village des Schtroumpfs, créés par Peyo.</p> <p>Soudain, du ciel tombent des bombes, qui détruisent tout et tuent tout le monde, sauf le bébé Schtroumpf qui se retrouve seul, au milieu des décombres.</p> <p>Réalisé au profit de l'UNICEF pour sa campagne „Laissez les enfants en paix !“, ce spot, court mais impressionnant, a été diffusé sur les télévisions belges, à des heures où les enfants sont couchés. Le but est véritablement de choquer.</p> <p>L'ironie de ce choix, c'est que l'UNICEF ne parvenait pas à mobiliser l'opinion en montrant des images de la réalité, pourtant effroyables, et a dû se rabattre sur l'un des symboles imaginaires du monde de l'enfance pour frapper les esprits.</p>	<p><i>Lis le document. Choisis la bonne réponse et mets une croix dans la case correspondante ☒.</i></p> <p><i>Lies das Dokument. Wähle die richtige Antwort und kreuze das dazugehörige Feld an ☒.</i></p> <p>► Pourquoi l'UNICEF a-t-elle choisi les Schtroumpfs pour sa campagne ?</p> <p><input type="checkbox"/> A: Pour atténuer le choc causé par les images réelles.</p> <p><input type="checkbox"/> B: Parce qu'ils représentent pour tous un symbole de paix.</p> <p><input type="checkbox"/> C: Parce qu'ils permettent de mieux atteindre les consciences.</p> <p><input type="checkbox"/> D: Pour que les enfants puissent également se sentir concernés.</p>
660	<p>Le roman courtois :</p> <p>STYLE</p> <p>LE ROMAN COURTOIS</p> <p>Le roman courtois est très à la mode au Moyen-âge (du XIIème au XVème siècle). C'est un récit où dominent les aventures fabuleuses de chevaliers cherchant à plaire à la dame de leur cœur. Le héros est toujours partagé entre l'aventure et l'amour. La fidélité, la politesse, la générosité qui sont des valeurs chevaleresques deviennent peu à peu un idéal de vie grâce à ces romans. Le mot courtoisie, toujours utilisé, désigne aujourd'hui une politesse raffinée.</p>	<p><i>Lis le document. Choisis la bonne réponse et mets une croix dans la case correspondante ☒.</i></p> <p><i>Lies das Dokument. Wähle die richtige Antwort und kreuze das dazugehörige Feld an ☒.</i></p> <p>► Lequel de ces sujets pourrait faire l'objet d'un roman courtois ?</p> <p><input type="checkbox"/> A: Une courtisane trahit le roi.</p> <p><input type="checkbox"/> B: Tristan part au combat pour sauver celle qu'il aime.</p> <p><input type="checkbox"/> C: Gargantua est un géant qui aime jouir des plaisirs de la vie.</p> <p><input type="checkbox"/> D: Un gentilhomme quitte sa famille pour devenir mousquetaire du roi.</p>
550	<p>Aimer lire :</p> <p>Bon, dit le prof, puisque vous n'aimez pas lire... C'est moi qui vous lirai des livres. Sans transition, il ouvre son cartable et en sort un bouquin gros comme ça, un truc cubique, vraiment énorme, à couverture glacée. (...)</p> <p>- Vous y êtes ?</p> <p>Ils n'en croient ni leurs yeux ni leurs oreilles. Ce type va leur lire tout ça ? Mais on va y passer l'année! Perplexité... Une certaine tension, même... Ça n'existe pas, un prof qui se propose de passer l'année à lire. Ou c'est un sacré fainéant, ou il y a anguille sous roche. L'arnaque nous guette. On va avoir droit à la liste de vocabulaire quotidien, au compte-rendu de lecture permanent...</p>	<p><i>Lis le document. Choisis la bonne réponse et mets une croix dans la case correspondante ☒.</i></p> <p><i>Lies das Dokument. Wähle die richtige Antwort und kreuze das dazugehörige Feld an ☒.</i></p> <p>► Les élèves sont étonnés car :</p> <p><input type="checkbox"/> A: ils réalisent que la majorité d'entre eux n'aime pas lire.</p> <p><input type="checkbox"/> B: ils devront faire un compte-rendu de lecture permanent.</p> <p><input type="checkbox"/> C: le professeur leur propose de leur lire un livre en classe.</p> <p><input type="checkbox"/> D: ils apprendront une liste de mots chaque jour.</p>
440	<p>Alpes :</p>  <p>Un Pays à Vivre et à Partager</p>	<p><i>Lis le document. Réponds aux questions par quelques mots.</i></p> <p><i>Lies das Dokument. Beantworte die Fragen mit wenigen Worten!</i></p> <p>► De quel type de travail est-ce qu'on parle ?</p> <hr/>
330	<p>Détails de l'offre</p> <p>L'association « Alpes de Lumière » recherche 5 amateurs/ animatrices pour l'été 2007 pour encadrer un groupe de 40 enfants de 6 à 10 ans. Vous aurez en charge la programmation des animations culturelles et sportives, l'organisation et la gestion de la vie quotidienne...</p>	<p><i>Lis le document. Réponds à la question par un mot ou un groupe de mots.</i></p> <p><i>Lies das Dokument. Beantworte die Frage mit einem Wort oder einer Wortgruppe!</i></p> <p>► Où est-ce que David doit aller demain ?</p> <hr/>
A1	<p>Rendez-vous :</p> 	<p><i>Lis le document. Réponds à la question par un mot ou un groupe de mots.</i></p> <p><i>Lies das Dokument. Beantworte die Frage mit einem Wort oder einer Wortgruppe!</i></p> <p>► Où est-ce que David doit aller demain ?</p> <hr/>

Anmerkung. Aus Platzgründen sind die Aufgaben in modifiziertem Layout dargestellt beziehungsweise gekürzt.

Illustration des Kompetenzstufenmodells zum Hörverstehen im Fach Französisch

Die Hörverstehensaufgabe *Directions* (Abb. 2.22, Transkript Abb. 2.17) bezieht sich auf die Hörfähigkeit „Ankündigungen, Durchsagen und Anweisungen verstehen“ der GER-Niveaubeschreibung A1. Darin werden unter anderem „kurze, einfache Wegerklärungen“ (Europarat, 2001, S. 73) genannt. Die Aufgabe erfordert von den Schülerinnen und Schülern, in fünf kurzen Dialogen Wegbeschreibungen und Orte zu verstehen. Es ist überwiegend ein selektiver Hörstil erforderlich.

Die Höraufgabe *Au commissariat de police* (Transkript Abb. 2.18) entspricht dem GER-Niveau A2 und bezieht sich auf folgenden Bildungsstandard für den HSA: „Die Schülerinnen und Schüler können Wendungen und Wörter verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht (z. B. ganz grundlegende Informationen zu Person, Familie, Einkaufen, Schule, nähere Umgebung), sofern deutlich und langsam gesprochen wird (A2).“ (KMK, 2005, S. 11) Entsprechend der Aufgabenstellung geht es darum, in einer Personenbeschreibung durch detailliertes Zuhören zu erfassen, von welchem Gepäckstück die Rede ist.

Die Hörverstehensaufgabe *Répondeur du propriétaire* (Transkript Abb. 2.19) illustriert das GER-Niveau B1 und entspricht dem folgenden Standard für den MSA: „Die Schülerinnen und Schüler können unkomplizierte Sachinformationen über gewöhnliche alltags- oder berufsbezogene Themen verstehen und dabei die Hauptaussagen und Einzelinformationen erkennen, wenn in deutlich artikulierter Standardsprache gesprochen wird (B1+).“ (KMK, 2004, S. 11) Für die Bearbeitung der Aufgabe müssen die Schülerinnen und Schüler einer Ansage auf dem Anrufbeantworter die Hauptinformation entnehmen. Dabei müssen sie verschiedene inhaltliche Aussagen zu einem Alltagsvorgang sortieren, um die Hauptaussage identifizieren zu können.

Die Hörverstehensaufgabe *Conducteur arrêté* (Transkript Abb. 2.20) veranschaulicht den GER-Deskriptor zu Niveau B2, insbesondere den folgenden Aspekt: „Kann im Radio die meisten Dokumentarsendungen, in denen Standardsprache gesprochen wird, verstehen und die Stimmung, den Ton usw. der Sprechenden richtig erfassen“ (Europarat, 2001, S. 73). Auch wenn es sich in diesem Hördokument nicht um eine Dokumentarsendung, sondern um eine Durchsage im Radio handelt, ist die Aufgabe auf dem Niveau B2 anzusiedeln. Die Bearbeitung der Aufgabe verlangt von den Hörerinnen und Hörern ein globales Hörverstehen der Durchsage.

Die Höraufgabe *Réveil des dieux* (Transkript Abb. 2.21) ist der GER-Niveaustufe C1 zugeordnet. Sie erfordert von den Schülerinnen und Schülern, eine Meinung zu einem bestimmten Buchtitel aus einer Radiosendung herauszuhören. Diese Hörverstehensaufgabe illustriert damit den Deskriptor „Kann ein breites Spektrum an Tonaufnahmen und Radiosendungen verstehen, auch wenn nicht unbedingt Standardsprache gesprochen wird; kann dabei feinere Details, implizit vermittelte Einstellungen oder Beziehungen zwischen Sprechenden erkennen.“ (Europarat, 2001, S. 73)

Abbildung 2.17: Transkript zur Hörverstehensaufgabe *Directions*

Femme: Pardon Monsieur, où est le café, s.v.p. ?
Homme: Prenez la deuxième rue à droite.
Femme 1: Pardon Madame, pour aller à la poste, s.v.p. ?
Femme 2: Alors, vous continuez tout droit, vous prenez la première rue à gauche et ...
Femme 1: Excusez-moi, Mademoiselle. Je cherche le cinéma.
Femme 2: Le cinéma, ce n'est pas trop loin. Vous allez tout droit, à la deuxième rue, vous tournez à gauche, vous continuez, vous traversez la place Colbert et c'est le premier bâtiment à gauche.
Femme: Excusez-moi, Monsieur. Où se trouve la banque s.v.p. ?
Homme: C'est assez loin d'ici. Prenez la troisième rue à gauche.
Femme 1: Pardon Madame, y a-t-il un supermarché près d'ici ?
Femme 2: Oui, le supermarché est dans la troisième rue à droite.

Abbildung 2.18: Transkript zur Hörverstehensaufgabe *Au commissariat de police*

Policier: Madame. Vous avez l'air angoissé. Qu'est-ce qui s'est passé ?
Femme: On m'a volé mes papiers, mes clés, mon lecteur mp3, enfin, tout ce que j'avais dans mon sac.
Policier: Calmez-vous, mademoiselle, ça s'est passé quand et où ?
Femme: Devant la gare, il y a cinq minutes.
Policier: Soyez précis. Qu'est-ce qui s'est passé, vous avez été agressée ?
Femme: Non, je cherchais le bureau des renseignements, je ne le voyais pas, et je suis allée vers le kiosque pour demander où il était et quelqu'un m'a bousculée violemment. Quand j'ai repris mes esprits je me suis aperçue que je n'avais plus de sac.
Policier: Un sac à main ?
Femme: Non, un sac à dos que je portais à l'épaule gauche.
Policier: Vous avez vu le voleur ?
Femme: Pas tout à fait. J'ai vu un type qui s'enfuyait, j'ai crié « au voleur » mais personne n'a rien fait.
Policier: Vous pouvez le décrire ?
Femme: Ben, je vais essayer. J'ai pas vu ses cheveux, mais je crois qu'il était brun, il portait des lunettes de soleil et il avait une moustache, ça j'en suis sûre.
Policier: Bon, d'accord, on va rédiger votre déclaration, mais n'espérez pas trop qu'on retrouve vos affaires. Il y a des tas de vols de ce genre, la ville est pleine de touristes en ce moment.

Abbildung 2.19: Transkript zur Hörverstehensaufgabe *Répondeur du propriétaire*

« Bonjour, c'est Monsieur Dumas à l'appareil. Je suis le propriétaire de la maison. Vous êtes là ce soir ? Je vais passer vers 20 heures avec l'électricien. Il y a un petit problème avec l'installation électrique. »

Abbildung 2.20: Transkript zur Hörverstehensaufgabe *Conducteur arrêté*

Et maintenant, pour terminer notre journal ... une petite information amusante ! Hier, à Marseille, un conducteur a été arrêté par la police ... pour conduite trop lente. Il roulait à 36 km/h sur une autoroute où la vitesse était limitée à 130 km/h. La police a estimé que cette vitesse trop lente présentait un risque pour les autres véhicules. Le malheureux conducteur a dû payer 100 euros d'amende.

Abbildung 2.21: Transkript zur Hörverstehensaufgabe *Réveil des dieux*




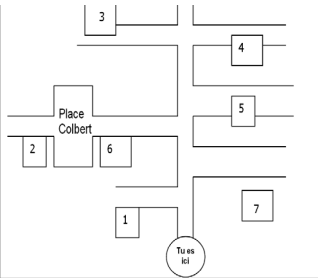
Notre auditeur Marius qui a treize ans et qui habite à Paris, nous parle aujourd'hui d'un livre intitulé *Le Réveil des Dieux* de Fabrice Colin.

Marius: Bonjour, alors *Le Réveil des Dieux* c'est un livre dont l'histoire se passe au 19^e siècle au temps où les Anglais ont conquis le Japon. J'ai bien aimé ce livre car il y a pas mal d'action mais aussi parce qu'on apprend beaucoup de chose sur les Japonais de cette époque, sur leur tradition.

Présentateur: Tu le conseilles donc à nos auditeurs.

Marius: Absolument, je pense que c'est le livre parfait pour les jeunes de mon âge.

Abbildung 2.22: Kompetenzstufenmodell und illustrierende Aufgaben für den Kompetenzbereich Hörverstehen im Fach Französisch

C1	<p>Réveil des dieux :</p> <p><i>Tu vas entendre un document sonore. Pour chaque question, choisis la bonne proposition et mets une croix dans la case qui correspond à la bonne réponse.</i></p> <p><i>Du hörst jetzt eine Aufnahme. Wähle die richtige Antwort und kreuze das dazugehörige Feld an!</i></p> <p>► Marius a aimé le livre. Pourquoi ? Donne une raison.</p> <p>_____</p> <p>_____</p>												
690	<p>Conducteur arrêté :</p> <p><i>Tu vas entendre un document sonore. Réponds à la question.</i></p> <p><i>Du hörst jetzt eine Aufnahme. Beantworte die Frage!</i></p>												
B2													
560	<p>Répondeur du propriétaire :</p> <p><i>Tu vas entendre un document sonore. Choisis la bonne réponse et mets une croix dans la case correspondante.</i></p> <p><i>Du hörst jetzt eine Aufnahme. Wähle die richtige Antwort und kreuze das dazugehörige Feld an!</i></p>												
B1	 <p>Tu passes les vacances sur la Côte d'Azur. Le propriétaire de la maison de vacances appelle pendant votre absence et vous laisse un message.</p> <p>► Qu'est-ce que tu dois faire ?</p> <p>Tu dois ...</p> <p><input type="checkbox"/> A : téléphoner à l'électricien.</p> <p><input type="checkbox"/> B : rappeler le propriétaire.</p> <p><input type="checkbox"/> C : être à la maison ce soir-là.</p> <p><input type="checkbox"/> D : passer chez le propriétaire.</p>												
430	<p>Au commissariat de police :</p> <p><i>Tu vas entendre un document sonore. Choisis la bonne réponse et mets une croix dans la case correspondante.</i></p> <p><i>Du hörst jetzt eine Aufnahme. Wähle die richtige Antwort und kreuze das dazugehörige Feld an!</i></p>												
A2	<p>► Quel type de sac portait la personne agressée ?</p>  <p>A B C D</p>												
300	<p>Directions :</p> <p><i>Tu vas entendre cinq personnes qui demandent leur chemin dans la rue. Écoute les dialogues et indique par les chiffres où se trouvent les bâtiments recherchés. Mets les chiffres dans la bonne case.</i></p> <p><i>Ordne jedem Ort die passende Zahl zu.</i></p> <p><i>Achtung, zwei Zahlen sind zu viel !</i></p>												
A1	<table border="1" style="display: inline-table; margin-right: 20px;"> <thead> <tr> <th>Lieux</th> <th>Le café</th> <th>La poste</th> <th>Le cinéma</th> <th>La banque</th> <th>Le supermarché</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Numéro</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> 	Lieux	Le café	La poste	Le cinéma	La banque	Le supermarché	Numéro					
Lieux	Le café	La poste	Le cinéma	La banque	Le supermarché								
Numéro													

Anmerkung. Aus Platzgründen sind die Aufgaben in modifiziertem Layout dargestellt beziehungsweise gekürzt.

2.4.4 Festlegung von Mindest-, Regel- und Optimalstandards

Das Vorgehen bei der Festlegung von Mindest-, Regel- und Optimalstandards wurde für das Fach Englisch in Abschnitt 2.3 beschrieben und kam analog auch im Fach Französisch zur Anwendung. Auf Grundlage der Metrik mit einem Mittelwert von $M = 500$ Punkten und einer Standardabweichung von $SD = 100$ Punkten in der 9. Jahrgangsstufe und der entsprechenden im Standard-Setting festgelegten Stufenbreiten wurden für das *Lese-* und *Hörverstehen* im Fach Französisch die in Tabelle 2.10 dargestellten Festlegungen getroffen:

Tabelle 2.10: Kompetenzstufenmodelle für das *Lese-* und das *Hörverstehen* im Fach Französisch für den Mittleren Schulabschluss

Stufe	Unterstufe	Wertebereich		Festlegung
		Leseverstehen	Hörverstehen	
C1		≥ 660	≥ 690	Optimalstandard
B2	B2.2	605 bis 659	625 bis 689	
	B2.1	550 bis 604	560 bis 624	Regelstandard plus
B1	B1.2	495 bis 549	495 bis 559	Regelstandard
	B1.1	440 bis 494	430 bis 494	
A2	A2.2	385 bis 439	365 bis 429	Mindeststandard
	A2.1	330 bis 384	300 bis 364	
A1		< 330	< 300	unter Mindeststandard

Literatur

- Alderson, J. C., Figueras, N., Kuijper, H., Nold, G., Takal, S. & Tardieu, C. (2006). Analysing tests of reading and listening in relation to the Common European Framework of Reference: The experience of the Dutch CEFR construct project. *Language Assessment Quarterly*, 3, 3–30.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- KMK (2004) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2004). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 04.12.2003*. München: Luchterhand.
- KMK (2005) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2005). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004*. München: Luchterhand.
- Köller, O., Knigge, M. & Tesch, B. (2010). *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Porsch, R., Tesch, B. & Köller, O. (2010). *Standardbasierte Testentwicklung und Leistungsmessung. Französisch in der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann.
- Tesch, B., Porsch, R., Leupold, E., Grotjahn, R., Kleppin, K., Frenzel, J., Harsch, C., Leucht, M., Pant, H. A., Rupp, A. A., Tiffin-Richards, S. P. & Köller, O. (2010). Kompetenzstufenmodelle für Lese- und Hörverstehen in der ersten Fremdsprache. In O. Köller, M. Knigge & B. Tesch (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich* (S. 50–63). Münster: Waxmann.

Kapitel 3

Anlage, Durchführung und Auswertung des IQB-Bildungstrends 2015

3.1 Anlage und Durchführung

Stefan Schipolowski, Nicole Haag und Katrin Böhme

Im IQB-Bildungstrend 2015 wird überprüft, inwieweit Schülerinnen und Schüler in der Bundesrepublik Deutschland am Ende der Sekundarstufe I zentrale Kompetenzziele erreichen, die in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz für die sprachlichen Fächer definiert wurden (KMK, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b), und inwieweit sich die Kompetenzen seit dem ersten IQB-Ländervergleich 2009¹ verändert haben. An der Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards in den Fächern Deutsch und Englisch nahmen 2015 insgesamt 33 110 Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe aus allen 16 Ländern in der Bundesrepublik Deutschland teil. Die Kompetenzen im Fach Französisch wurden, wie bereits im ersten IQB-Ländervergleich, in einer zweiten, unabhängigen Stichprobe untersucht, die 3 989 Neuntklässlerinnen und Neuntklässler aus sechs Ländern umfasste. In allen drei Fächern fanden die Testungen für den IQB-Bildungstrend im Frühjahr 2015 statt.

Kapitel 3 ist in zwei Teilkapitel gegliedert. Im vorliegenden Teilkapitel 3.1 werden zunächst Anlage, Vorbereitung und Durchführung des IQB-Bildungstrends 2015 beschrieben. Dabei geht es in den ersten beiden Abschnitten um die Inhalte der Test- und Fragebogeninstrumente, gefolgt von Ausführungen zum Testdesign. Des Weiteren werden die Definitionen der Zielpopulationen und die Stichprobenziehungen in den Fächern Deutsch und Englisch einerseits sowie im Fach Französisch andererseits erläutert und die realisierten Stichproben beschrieben. Den Abschluss bildet eine Auflistung der am IQB-Bildungstrend 2015 beteiligten Institutionen und Personen. Gegenstand des zweiten Teilkapitels 3.2 ist das Vorgehen bei der Datenauswertung einschließlich der Trendschätzung. Zudem werden Hinweise zur Ergebnisdarstellung gegeben. Leserinnen und Leser, die an einer ausführlichen Erläuterung der technischen Grundlagen des Testdesigns und der Auswertung des IQB-Bildungstrends 2015 interessiert sind, finden diese in Kapitel 11.

1 Die Erhebungen zum ersten IQB-Ländervergleich in den sprachlichen Fächern (Köller, Knigge & Tesch, 2010) wurden für die Fächer Deutsch und Englisch im Jahr 2009, für das Fach Französisch hingegen bereits im Jahr 2008 durchgeführt. Um die Lesbarkeit zu verbessern, wird im Folgenden durchgehend die Bezeichnung *IQB-Ländervergleich 2009* verwendet.

3.1.1 Kompetenztests

Die im IQB-Bildungstrend 2015 eingesetzten Testaufgaben wurden unter der Leitung des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) durch erfahrene Lehrkräfte in enger Zusammenarbeit mit fachdidaktischen Kooperationspartnern entwickelt. Alle Aufgaben durchliefen einen mehrstufigen Entwicklungsprozess und wurden vor ihrem Einsatz im Bildungstrend in umfangreichen Erhebungen empirisch erprobt, um sicherzustellen, dass die in den Bildungsstandards beschriebenen Kompetenzen reliabel und valide erfasst werden (vgl. auch Kapitel 1.2). Um Trendaussagen zu ermöglichen, kam ein Teil der Aufgaben, die bereits im IQB-Ländervergleich 2009 verwendet wurden, im Bildungstrend 2015 erneut zum Einsatz. Diese Aufgaben wurden bereits im Vorfeld des Ländervergleichs 2009 entwickelt und an einer national repräsentativen Stichprobe² empirisch erprobt (vgl. etwa Porsch, Tesch & Köller, 2010; Rupp, Vock, Harsch & Köller, 2008). Darüber hinaus wurden im Bildungstrend 2015 in allen Fächern auch neu entwickelte Aufgaben eingesetzt, um veraltete Aufgaben zu ersetzen und eine bessere Passung zu den integrierten Kompetenzstufenmodellen herzustellen. Die Erprobung der neu entwickelten Aufgaben erfolgte im Jahr 2013 im Rahmen von Pilotierungsstudien, an denen mehrere Tausend Schülerinnen und Schüler teilnahmen.

Im IQB-Bildungstrend 2015 wurden Testaufgaben zu denselben Fächern und Kompetenzbereichen eingesetzt wie 2009 im ersten Ländervergleich des IQB. Im Fach Deutsch sind dies der Kompetenzbereich *Lesen – mit Texten und Medien umgehen*, der Teilbereich *Zuhören* des Kompetenzbereichs *Sprechen und Zuhören* sowie der Teilbereich *Orthografie*, der in den Bildungsstandards der KMK (2004, 2005) in den Kompetenzbereichen *Schreiben* sowie *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* enthalten ist. In den Fächern Englisch und Französisch kamen jeweils Aufgaben zu den Kompetenzbereichen *Leseverstehen* und *Hörverstehen* zum Einsatz.

Die Testaufgaben zum *Lesen* im Fach Deutsch beziehungsweise zum *Leseverstehen* in den Fremdsprachen beginnen jeweils mit einem kurzen Text, der als *Aufgabenstimulus* oder *Aufgabenstamm* bezeichnet wird. Neben kontinuierlichen Texten kann der Aufgabenstimulus auch diskontinuierliche Elemente, wie etwa eine Abbildung oder eine Tabelle, beinhalten. An den Stimulus schließen sich eine oder mehrere Fragen oder Arbeitsaufträge an, die gegebenenfalls weitere Erläuterungen, grafische Darstellungen oder Tabellen enthalten können. Diese Aufgabenstellungen werden als *Items* bezeichnet. Die Items werden in geschlossener oder offener Form dargeboten. Bei den Items mit geschlossenem Aufgabenformat handelt es sich vor allem um *Multiple-Choice*-Aufgaben, bei denen aus mehreren Antwortalternativen die richtige ausgewählt werden soll. Offene Aufgabenformate erfordern von den Schülerinnen und Schülern, dass sie eigenständig Antworten in vorgesehene Antwortfelder eintragen. Je nach Teilaufgabe können dies einzelne Wörter, Teilsätze oder aus einem oder mehreren Sätzen bestehende Antworten sein.

Die Aufgaben zum Kompetenzbereich *Zuhören* beziehungsweise *Hörverstehen* weisen eine ähnliche Struktur auf, wobei als Aufgabenstimuli Hörtexte zum Einsatz kommen, die in der Testsituation von einer CD abgespielt werden. Es folgen Items mit denselben Formaten wie im *Lesen* beziehungsweise *Leseverstehen*.

2 Im Fach Französisch wurden in die Erhebungen – wie auch im IQB-Bildungstrend 2015 – nur die Länder Baden-Württemberg, Berlin, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und das Saarland einbezogen.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen den Testaufgaben im Fach Deutsch und den Testaufgaben in den Fremdsprachen besteht darin, dass sowohl die Länge der Lese- beziehungsweise Hörtexte als auch die Anzahl darauf bezogenen Items in den Fremdsprachen im Mittel geringer ist.

Im Fach Deutsch werden – anders als in den Fremdsprachen – auch Kompetenzen im Bereich *Orthografie* erfasst. Dabei kommen verschiedene Formate zum Einsatz, darunter Lückendiktate und Korrekturaufgaben, aber auch *Multiple-Choice*-Aufgaben, etwa zur Anwendung von Rechtschreibstrategien. Beispielaufgaben zu allen Fächern und Kompetenzbereichen sind in den Kapiteln 2.2 bis 2.4 zu finden. Zudem werden in Kapitel 1.2 die untersuchten Kompetenzen und die jeweils gewählten Operationalisierungen näher erläutert.

Die im IQB-Bildungstrend 2015 eingesetzten Aufgaben sollen Aussagen über den Stand der erreichten Kompetenzen für das gesamte Fähigkeitsspektrum ermöglichen. Daher enthält der Test unterschiedlich schwierige Aufgaben. Das Spektrum reicht von Items, die die überwiegende Mehrheit der Schülerinnen und Schüler korrekt lösen kann, bis hin zu Items, die nur von wenigen gelöst werden können. Durch die breite Streuung der Aufgabenschwierigkeit wird sichergestellt, dass die Testinstrumente für jedes Kompetenzniveau eine hinreichend große Zahl an Items enthalten. Da die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler Kompetenzstände im mittleren Bereich des Fähigkeitsspektrums erreicht, enthalten auch die Testinstrumente besonders viele Items im mittleren Schwierigkeitsbereich. Sehr schwere und sehr leichte Items kommen entsprechend seltener vor, sind jedoch wichtig, um auch die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit sehr hohem beziehungsweise sehr niedrigem Kompetenzstand ausreichend genau erfassen zu können.

Im Anschluss an die fachspezifischen Kompetenztests bearbeiteten die Schülerinnen und Schüler einen kurzen Test zur Erfassung kognitiver Grundfähigkeiten. Bei diesem Test wurden figurale (nonverbale) Aufgaben zum schlussfolgernden Denken vorgelegt (Wilhelm, Schroeders & Schipolowski, 2014).

3.1.2 Fragebögen

Zusätzlich zu den Kompetenztests kamen im IQB-Bildungstrend 2015 Fragebögen zum Einsatz, die den Schülerinnen und Schülern, ihren Eltern, den Fachlehrkräften sowie den Schulleiterinnen und Schulleitern der teilnehmenden Schulen vorgelegt wurden. Die Schüler- und Elternfragebögen dienten der Erfassung individueller Hintergrundinformationen, um unter anderem detaillierte Analysen zu geschlechtsbezogenen, sozialen und zuwanderungsbedingten Disparitäten durchführen zu können. Die Lehrkräfte und Schulleitungen wurden zu zentralen Merkmalen der Lerngruppenzusammensetzung, der Schulen und des Unterrichts befragt, um Zusammenhänge zwischen individuellen Ausgangsvoraussetzungen, schulischen Lerngelegenheiten und erzielten Kompetenzständen untersuchen zu können. Auch außerschulische Lernbedingungen, insbesondere im familiären Umfeld, wurden in den Befragungen erfasst. Im Vorfeld der Untersuchung wurden alle eingesetzten Fragebögen von den Kultusministerien der Länder inhaltlich begutachtet, hinsichtlich der Einhaltung der landesspezifischen datenschutzrechtlichen Regelungen geprüft und anschließend genehmigt. Im Gegensatz zum Kompetenztest, der länderübergreifend für die Schülerinnen und Schüler verpflichtend war, bestand nicht in allen Ländern eine allgemeine Verpflichtung zur Teilnahme an den Fragebogenuntersuchungen. Ob die Adressaten zur Teil-

nahme an der Befragung verpflichtet waren, hing von den jeweiligen Landes- schulgesetzen, dem Schulträger (öffentliche oder freie Trägerschaft) und der Auslegung der Datenschutzregelungen des Landes ab. Der Grad der Teilnahme- verpflichtung wird in Tabelle 3.1 für die unterschiedlichen Fragebögen darge- stellt.

Tabelle 3.1: Verpflichtungsgrad der Teilnahme an den Fragebogenerhebungen nach Land und Schulträgerschaft

Land	Schülerfragebogen ¹		Lehrerfragebogen ² Schulleiterfragebogen ²	
	öffentliche Schulen	Schulen in freier Trägerschaft	öffentliche Schulen	Schulen in freier Trägerschaft
Baden-Württemberg	○	○	○	○
Bayern	○	○	○	○
Berlin	◐ ³	○ ⁴	●	○
Brandenburg	●	○	●	○
Bremen	●	●	◐	◐
Hamburg	○	○	◐ ⁵	◐ ⁵
Hessen	●	○	◐	○
Mecklenburg-Vorpommern	●	●	●	●
Niedersachsen	●	○	●	○
Nordrhein-Westfalen	○	○	●	○
Rheinland-Pfalz	○	○	◐	○
Saarland	○ ⁴	○ ⁴	◐	○
Sachsen	○	○	○	○
Sachsen-Anhalt	●	●	●	●
Schleswig-Holstein	○	○	○	○
Thüringen	●	Entscheidung Schule/Träger	●	Entscheidung Schule/Träger

● Verpflichtende Teilnahme

◐ Teilweise verpflichtende Teilnahme

○ Freiwillige Teilnahme

Anmerkungen. ¹Bei freiwilliger Teilnahme zusätzlich Elterneinverständnis erforderlich. ²Bei teilweise verpflichtender Teilnahme schul- und unterrichtsbezogene Angaben verpflichtend, persönliche Angaben freiwillig. ³Verpflichtend bis auf Fragen über Dritte. Die Beantwortung dieser Fragen war freiwillig und erforderte eine Einverständniserklärung der Eltern. ⁴Die Beantwortung von Fragen über Dritte erforderte eine zusätzliche Einverständniserklärung der Eltern. ⁵Lehrerfragebogen freiwillig, Schulleiterfragebogen teilverpflichtend.

Schülerfragebogen

Im Anschluss an die fachspezifischen Kompetenztests und den Test zum schlussfolgernden Denken wurden die Jugendlichen gebeten, einen Schülerfragebogen auszufüllen. Um die zeitliche Belastung für die Schülerinnen und Schüler so gering wie möglich zu halten und dennoch eine Vielzahl an relevanten Fragestellungen einbeziehen zu können, kamen bei den Erhebungen zum IQB-Bildungstrend 2015 in den Fächern Deutsch und Englisch vier unterschiedliche Versionen des Schülerfragebogens zum Einsatz, darunter eine im Umfang reduzierte Version für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In der Stichprobe für das Fach Französisch wurde hingegen allen Schülerinnen und Schülern derselbe, für Französischlernende konzipierte Fragebogen vorgelegt. Die verschiedenen Fragebogenversionen, einschließ-

lich der in den Französischklassen eingesetzten Version, enthielten einen Kern gemeinsamer Fragen, beispielsweise zum Fremdsprachenerwerb, zum Zuwanderungshintergrund und zur sozialen Herkunft, die für die Berichterlegung unverzichtbar sind. Darüber hinaus gab es Fragen, die nur in einzelnen Versionen des Schülerfragebogens enthalten waren, etwa zum fachspezifischen Selbstkonzept und Interesse, zum Unterricht in den Fächern Deutsch und Englisch beziehungsweise Französisch oder zur Wahrnehmung zusätzlicher Förderangebote.

Die Zuweisung der Fragebogenversionen zu den Klassen erfolgte per Zufall. Eine Ausnahme bildeten, wie oben erwähnt, Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf, die sowohl an Förderschulen als auch an allgemeinen Schulen³ einen kürzeren Schülerfragebogen erhielten (vgl. Abschnitt 3.1.4).

Vor den Erhebungen lag ein Exemplar der für die jeweilige Schule vorgesehenen Versionen des Fragebogens zur Ansicht in der Schule aus. Zusätzlich konnten die an der Erhebung teilnehmenden Jugendlichen sowie deren Eltern die Schülerfragebögen über eine Webseite des IQB abrufen. Sofern die Datenschutzbestimmungen in den Ländern eine Einverständniserklärung der Eltern zur Beantwortung des Fragebogens oder bestimmter Teile des Fragebogens vorsahen (vgl. Tab. 3.1), wurde diese eingeholt. Lag das Einverständnis der Eltern nicht vor, wurde den entsprechenden Schülerinnen und Schülern der Fragebogen beziehungsweise der Fragebogenteil nicht zur Beantwortung vorgelegt. An den Schulen in öffentlicher Trägerschaft in den Ländern Berlin, Brandenburg, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen war das Ausfüllen des Schülerfragebogens verpflichtend, wobei in Berlin Fragen über Dritte, wie etwa zum Beruf und zum Geburtsland der Eltern, von der Verpflichtung ausgenommen waren. In den übrigen Ländern war die Teilnahme freiwillig und erforderte das Einverständnis der Eltern. Für die Beantwortung der Fragen über Dritte musste in Berlin und im Saarland eine separate Einverständniserklärung der Eltern vorliegen.

Elternfragebogen

Aufgrund der in einigen Ländern geringen Teilnahmequote am Schülerfragebogen im IQB-Ländervergleich 2012, die teilweise unter 70 Prozent und für Angaben über Dritte in zwei Ländern sogar unter 50 Prozent lag (Siegle, Schroeders & Roppelt, 2013), wurde im IQB-Bildungstrend 2015 zusätzlich ein Elternfragebogen eingesetzt. Der Elternfragebogen beschränkte sich auf die Fragen über Dritte im Schülerfragebogen und somit auf jene Angaben, die für die Analysen zu sozialen und zuwanderungsbezogenen Disparitäten benötigt wurden (vgl. Kapitel 8 und 9). Sein Einsatz diente ausschließlich dazu, den Anteil fehlender Angaben bei den Fragen zum Zuwanderungshintergrund, zur sozialen Herkunft und zum Sprachgebrauch im familiären Umfeld zu reduzieren. Die Beantwortung der Fragen durch die Eltern war grundsätzlich freiwillig.

³ Mit dem Begriff „allgemeine Schulen“ werden hier und in den folgenden Kapiteln alle allgemeinbildenden Schularten ohne die Förderschulen bezeichnet (vgl. Definitionenkatalog der KMK zur Schulstatistik; KMK, 2015).

Lehrerfragebogen

Um zentrale Rahmenbedingungen schulischer Bildungsprozesse beschreiben zu können, wurden auch die Lehrkräfte, die in den untersuchten Klassen⁴ Deutsch oder Englisch beziehungsweise Französisch unterrichteten, gebeten, einen Fragebogen auszufüllen. Neben demografischen Angaben zur eigenen Person, wie Geschlecht und Alter, deckte der Fragebogen unterschiedliche, auf die Lehrperson und ihren Unterricht bezogene Themengebiete ab. Dazu gehörten unter anderem ihre berufliche Qualifikation und Berufserfahrung sowie die Nutzung von Fort- und Weiterbildungsangeboten. Diese Angaben bildeten die Grundlage von Analysen zur Aus- und Fortbildung von Lehrkräften, die in Kapitel 10 dargestellt werden. Des Weiteren umfasste der Fragebogen Aspekte der Unterrichtsgestaltung, Unterrichtsziele sowie Einstellungen zu Schulleistungsstudien und Vergleichsarbeiten.

Auch für die Teilnahme an der Lehrkräftebefragung unterschied sich der Grad der Verpflichtung zwischen den Ländern (vgl. Tab. 3.1). In Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Sachsen und Schleswig-Holstein war die Teilnahme freiwillig, an öffentlichen Schulen in Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt und Thüringen hingegen vollständig verpflichtend. In den übrigen Ländern bestand zur Beantwortung schul- und unterrichtsbezogener Fragen an öffentlichen Schulen eine Verpflichtung, nicht aber zur Beantwortung personenbezogener Fragen.

Schulleiterfragebogen

Zusätzlich zu den Fachlehrkräften wurden im Rahmen des IQB-Bildungstrends 2015 auch die Schulleiterinnen und Schulleiter schriftlich befragt, um wichtige schulische Rahmenbedingungen und die in den Schulen vorhandenen Unterstützungsangebote zu erfassen. Im Schulleiterfragebogen wurden sowohl allgemeine Merkmale der Schule, wie etwa Schülerzahl, Trägerschaft, personelle Ausstattung und Schulprofil, als auch Merkmale des Lehr- und des Betreuungsangebots erfragt. Hierzu gehören Angaben dazu, ob und in welchem Umfang die Schule über einen Ganztagsbetrieb verfügt, welche unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Wahlangebote für Schülerinnen und Schüler bestehen und wie gegebenenfalls die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gestaltet wird. Weiterhin wurden die Schulleiterinnen und Schulleiter gefragt, wie viele Stunden Unterricht die Schülerinnen und Schüler der teilnehmenden Klassen im Verlauf ihrer Sekundarschulzeit in Deutsch und Englisch beziehungsweise in Französisch erhalten haben und wie an der Schule mit den Ergebnissen von Vergleichsarbeiten umgegangen wird.

Die jeweiligen Regelungen für die Teilnahme an der Schulleiterbefragung waren in allen Ländern bis auf Hamburg dieselben wie für die Befragung der Lehrkräfte. In Hamburg war die Schulleiterbefragung mit Ausnahme der personenbezogenen Angaben verpflichtend, die Lehrkräftebefragung hingegen freiwillig.

4 Hier und im Folgenden ist durchgehend von Klassen die Rede, auch wenn zum Teil Kursverbände an der Testung teilnahmen oder je nach Fach mehrere Kurse in die Testung einbezogen wurden. So waren zum Beispiel Schülerinnen und Schüler, die im Fach Deutsch gemeinsam als Klasse oder Kurs unterrichtet wurden, teilweise unterschiedlichen Englischkursen zugeordnet.

3.1.3 Testdesign

Im IQB-Bildungstrend 2015 wurde eine große Anzahl an Testaufgaben eingesetzt, um die inhaltliche Breite der getesteten Kompetenzbereiche hinreichend zu repräsentieren. Zugleich wurden in jedem Fach mehrere Kompetenzbereiche erfasst (*Lesen, Zuhören* und *Orthografie* im Fach Deutsch sowie *Lese-* und *Hörverstehen* in den Fremdsprachen). Da die für eine verlässliche und valide Schätzung der Kompetenzen in den verschiedenen Bereichen erforderliche Aufgabenmenge zu umfangreich wäre, um von einer einzelnen Schülerin oder einem einzelnen Schüler in einer Testsitzung bewältigt zu werden, wurden die Aufgaben nach bestimmten Prinzipien auf unterschiedliche Testhefte verteilt, sodass jedes einzelne Testheft nur eine Teilmenge der insgesamt eingesetzten Aufgaben enthielt. Das Testdesign im Bildungstrend 2015 greift hierzu – analog zu anderen großen Schulleistungsstudien – auf das Verfahren des *Multiple-Matrix-Sampling* zurück (Gonzalez & Rutkowski, 2010; für eine ausführliche Beschreibung siehe Kapitel 11). Bei dieser Methode werden zuerst Aufgaben zu Aufgabenblöcken und anschließend Aufgabenblöcke zu Testheften zusammengestellt.

Für den IQB-Bildungstrend 2015 bestand die Zielsetzung des Testdesigns zum einen darin, die unterschiedlichen Testhefte so zusammenzustellen, dass eine zuverlässige Schätzung von Kompetenzen in den verschiedenen Kompetenzbereichen auf Ebene der Länder und für die differenziert zu betrachtenden Teilgruppen (z. B. Jungen und Mädchen) in den Ländern ermöglicht wird. Zum anderen sollten wesentliche Parameter der im Ländervergleich 2009 verwendeten Testdesigns für die Erhebungen im Bildungstrend 2015 übernommen werden, um belastbare Trendaussagen zu ermöglichen. Zudem wurde entschieden, Schülerinnen und Schülern mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf in mindestens einem der Förderschwerpunkte *Lernen, Sprache* oder *emotionale und soziale Entwicklung* unabhängig vom Beschulungsort im Schwierigkeitsgrad angepasste Testhefte vorzulegen.

Im Folgenden wird zunächst auf die Zusammenstellung der Aufgabenblöcke eingegangen, um daraufhin die Zusammensetzung der Testhefte und deren Verteilung auf die an den Erhebungen teilnehmenden Klassen zu erläutern.

Aufgabenblöcke

Ein großer Teil der im IQB-Bildungstrend 2015 verwendeten Aufgaben wurde bereits im IQB-Ländervergleich 2009 eingesetzt und im Jahr 2015 erneut vorgelegt, um mit Hilfe eines Linking-Verfahrens die zu beiden Erhebungszeitpunkten ermittelten Kompetenzstände miteinander in Beziehung setzen zu können (vgl. Abschnitt 3.2 sowie Kapitel 11). Für die schon im Ländervergleich 2009 eingesetzten Aufgaben lag bereits eine Gruppierung zu Aufgabenblöcken vor. Sofern alle Aufgaben eines Blockes weiterverwendet werden konnten, wurden diese Aufgabenblöcke unverändert für den Bildungstrend 2015 übernommen. Es erwies sich jedoch in allen Fächern als erforderlich, einzelne Aufgaben oder Items in einigen Blöcken zu ersetzen. Daher wurden in allen Fächern auch neue Aufgaben entwickelt. Für diese Aufgaben erfolgte die Gruppierung zu Blöcken nach denselben, im Folgenden beschriebenen Maßgaben wie im Ländervergleich 2009.

Jeder Aufgabenblock enthielt ausschließlich Aufgaben desselben Kompetenzbereichs in einem bestimmten Fach. Pro Block war eine Bearbeitungszeit von

20 Minuten vorgesehen, wobei die Aufgabenmenge pro Block so bemessen wurde, dass ausreichend Zeit für die Bearbeitung aller Aufgaben zur Verfügung stand.

Für Blöcke in den Fächern Deutsch und Englisch, die für die Testhefte der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf vorgesehen waren, galt ebenfalls eine Bearbeitungszeit von 20 Minuten. Sie enthielten jedoch sowohl leichtere als auch insgesamt weniger Aufgaben, sodass Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf pro Aufgabe beziehungsweise Item mehr Zeit zur Verfügung stand. Während die Leseaufgaben für die im Schwierigkeitsgrad angepassten Blöcke kürzere und sprachlich weniger komplexe Aufgabenstimuli enthielten, beschränkten sich die Anpassungen der Höraufgaben sowohl im Fach Deutsch als auch im Fach Englisch auf die Streichung einzelner Items mit hoher Schwierigkeit, da die Hörtexte für die gesamte Klasse in identischer Form von einer CD abgespielt wurden (vgl. Kapitel 11).

Testhefte

Im nächsten Schritt wurden die Blöcke zu vollständigen Testheften zusammengestellt. Für die Fächer Deutsch und Englisch wurden kombinierte Testhefte verwendet, sodass allen Schülerinnen und Schülern sowohl Aufgabenblöcke zum Fach Deutsch als auch zum Fach Englisch vorgelegt wurden.⁵ Die Kombination von Aufgabenblöcken zu den Fächern Deutsch und Englisch war sinnvoll, da die Zielpopulationen für diese beiden Fächer nahezu deckungsgleich sind (vgl. Abschnitt 3.1.4). Außerdem kamen bereits im Ländervergleich 2009 kombinierte Testhefte für die Fächer Deutsch und Englisch zum Einsatz, sodass es auch mit Blick auf die Trendschätzungen sinnvoll war, dieses wesentliche Charakteristikum des Testdesigns zu übernehmen. Mehrere Testhefte konnten somit völlig unverändert aus dem Ländervergleich 2009 übernommen werden. Die Testhefte für den Bildungstrend 2015 im Fach Französisch, die in einer unabhängigen Stichprobe eingesetzt wurden, enthielten wie bereits beim IQB-Ländervergleich 2009 ausschließlich Testaufgaben zum Fach Französisch.

Alle Testhefte bestanden aus insgesamt sechs Aufgabenblöcken; die Bearbeitungszeit pro Testheft lag also bei insgesamt 120 Minuten. Die kombinierten Testhefte für die Fächer Deutsch und Englisch enthielten jeweils drei Blöcke zum Fach Deutsch und drei Blöcke zum Fach Englisch. Dabei wurden für die Kompetenzmessung im Fach Englisch in jedem Testheft sowohl Aufgaben zum *Leseverstehen* als auch Aufgaben zum *Hörverstehen* eingesetzt. Auch im Fach Deutsch enthielten die Testhefte in der Regel Aufgaben zu zwei verschiedenen Kompetenzbereichen, in einigen Heften wurden jedoch Aufgabenblöcke zu allen drei Kompetenzbereichen kombiniert.

Für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen sowie an Förderschulen wurden ebenfalls verschiedene Testheftversionen zusammengestellt (vgl. Kapitel 11). Diese Testhefte enthielten Aufgabenblöcke, die sich durch eine im Mittel geringere Schwierigkeit und eine geringere Aufgabenmenge auszeichneten (siehe oben). Sie unterschieden sich jedoch in der Bearbeitungszeit pro Block, der Anzahl der Blöcke pro Heft und der Abfolge der Kompetenzbereiche im Heft nicht von den Testheften für Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf.

5 Die einzige Ausnahme hiervon waren einzelne Förderschulen, in denen das Fach Englisch nicht unterrichtet wurde. An diesen Schulen wurden nur Aufgaben zum Fach Deutsch vorgelegt. Da es sich hierbei nur um wenige Schulen handelte, werden sie in diesem Abschnitt nicht weiter thematisiert (vgl. jedoch Abb. 3.4 sowie Kapitel 11).

Die Testhefte für das Fach Französisch schließlich enthielten jeweils drei Blöcke zum Kompetenzbereich *Leseverstehen* und drei Blöcke zum Kompetenzbereich *Hörverstehen*, wobei sich die Kompetenzbereiche in den Heften abwechselten. Auf einen Block mit Aufgaben zum *Leseverstehen* folgte also stets ein Block mit Aufgaben zum *Hörverstehen* und umgekehrt.

Bei der Testheftzusammenstellung sind aus methodischer Sicht weitere Aspekte zu berücksichtigen, die an dieser Stelle nur angedeutet werden können. So lassen im Verlauf der zweistündigen Leistungstestung Konzentration und Anstrengungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler nach, weshalb Items, die sich am Ende eines Testhefts befinden, seltener gelöst werden als Items zu Beginn des Testheftes (Robitzsch, 2009). Um solche Ermüdungseffekte, die zu Verzerrungen bei der Schätzung der Personenfähigkeiten führen können, auszugleichen, wurden die Blockpositionen variiert. Dies wurde unter anderem dadurch umgesetzt, dass die Hälfte der kombinierten Testhefte mit den Blöcken zum Fach Deutsch begann und die andere Hälfte mit den Blöcken zum Fach Englisch. Eine ausführliche Erläuterung der Testdesigns aus methodischer Perspektive ist in Kapitel 11 zu finden.

Bei der Verteilung der Testhefte auf die Klassen war zu beachten, dass die Hörtexte innerhalb einer Klasse jeweils zur gleichen Zeit präsentiert werden mussten. Aus diesem Grund wurden jeweils zwei Testheftversionen pro Klasse eingesetzt,⁶ die identische Höraufgaben, aber unterschiedliche Lese- und Orthografieaufgaben⁷ enthielten. Diese zwei Versionen wurden den einzelnen Schülerinnen und Schülern einer Klasse zufällig zugewiesen.

Schülerinnen und Schülern an Förderschulen wurden bis auf wenige Ausnahmen (vgl. Kapitel 11) dieselben angepassten Testhefte vorgelegt wie Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen.

3.1.4 Definition der Zielpopulationen

Im vorliegenden Berichtsband werden Aussagen über die Kompetenzen der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland getroffen. Dabei werden zentrale Kompetenzbereiche in den Fächern Deutsch, Englisch und Französisch in den Blick genommen. Es ist jedoch zu beachten, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe in den Fächern Englisch und Französisch unterrichtet werden. Daher wird die Zielpopulation, über deren Kompetenzen Aussagen getroffen werden, je nach Fach unterschiedlich definiert.

Im Fach Deutsch sollte die getestete Stichprobe in jedem Land die Population *aller* Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe möglichst exakt repräsentieren. Zur präzisen Bestimmung dieser Zielpopulation wurden Schullisten herangezogen, die von den statistischen Landesämtern bereitgestellt wurden. Da die Stichprobenziehung bereits im Jahr 2014 erfolgte, bezogen sich die dafür verwendeten Schullisten in der Regel auf das Schuljahr 2013/2014.

Zur Beschreibung der Zielpopulation im Fach Deutsch gibt Tabelle 3.2 einen Überblick über die Anzahl der Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe

6 Aufgrund der zumeist kleinen Testgruppen erhielten an Förderschulen alle teilnehmenden Schülerinnen und Schüler an einer Schule dieselbe Testheftversion.

7 Eine Ausnahme bildete das Aufgabenformat *Lückendiktat* im Kompetenzbereich *Orthografie* im Fach Deutsch. Diese Aufgaben mussten ebenfalls durch die gesamte Klasse zeitgleich bearbeitet werden.

pro Land und Schulart für den Erhebungszeitraum im Frühjahr 2015 (Schuljahr 2014/2015) nach den Angaben der Fachserie 11 des Statistischen Bundesamts (2015). Dabei wird deutlich, dass sowohl hinsichtlich der bestehenden Schularten als auch der Anteile der Schülerinnen und Schüler, die diese Schularten besuchen, erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern bestehen. Unter den aufgeführten Schularten ist am ehesten das Gymnasium über die Länder vergleichbar (vgl. Kapitel 4, 5 und 6), wobei jedoch auch für das Gymnasium die Bildungsbeteiligung je nach Land erheblich variiert – von 30 Prozent in Bayern bis zu 43 Prozent in Hamburg und Brandenburg.

Die Definition der Zielpopulation des IQB-Bildungstrends 2015 im Fach Deutsch sowie im Fach Englisch schloss auch Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein. Hierzu kann Tabelle 3.2 entnommen werden, dass sich die Anteile der Schülerinnen und Schüler in den Förderschulen der Länder zum Teil deutlich unterscheiden – folglich gilt dies auch für die Anteile der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen (vgl. auch Tab. 5.1 in Kapitel 5). Um sicherzustellen, dass Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allen Ländern in vergleichbarem Maße in der Stichprobe des Bildungstrends 2015 repräsentiert sind, wurden daher – anders als noch im IQB-Ländervergleich 2009 – nicht nur allgemeine Schulen, sondern auch Förderschulen einbezogen. Dies beschränkte sich jedoch auf Schulen mit Förderschwerpunkten, bei denen davon auszugehen ist, dass die jeweiligen Schülerinnen und Schüler grundsätzlich in der Lage sind, den Test zu bearbeiten. Dazu zählen Schulen mit den Förderschwerpunkten *Lernen, Sprache* sowie *soziale und emotionale Entwicklung*. Schulen mit anderen Förderschwerpunkten wurden nicht berücksichtigt.

Bei der Definition der Zielpopulationen in den Fremdsprachen war zu berücksichtigen, dass sich in den letzten Jahren bedeutsame Veränderungen im Beginn und Verlauf des Fremdsprachenunterrichts ergeben haben. Die Bildungsstandards für die Fächer Englisch und Französisch beziehen sich auf die sogenannte „Erste Fremdsprache“. Zum Zeitpunkt der Durchführung des Ländervergleichs 2009 war die Verwendung dieser Bezeichnung in den Ländern noch relativ einheitlich und bezog sich auf die Sprachenfolge: Die „Erste Fremdsprache“ war diejenige Fremdsprache, die in der Schullaufbahn früher unterrichtet wurde als weitere Fremdsprachen. Zwischenzeitlich haben sich die Rahmenbedingungen des schulischen Fremdspracherwerbs jedoch verändert und sind deutlich heterogener geworden. So kann der Unterricht in einer bestimmten Fremdsprache zu sehr unterschiedlichen Zeitpunkten – etwa in der ersten Klassenstufe der Grundschule oder erst in der Sekundarstufe – und teilweise zeitgleich mit dem Unterricht in einer weiteren Fremdsprache einsetzen, sodass keine eindeutige Sprachenfolge mehr besteht. Zudem wird die später einsetzende Fremdsprache in einigen Fällen mit höherem Stundenkontingent unterrichtet als die früher einsetzende Fremdsprache oder der Fremdsprachenunterricht in einer bestimmten Sprache wird zwischenzeitlich unterbrochen. Dies zeigt, dass kein länderübergreifend einheitliches Verständnis mehr darüber besteht, was als „Erste Fremdsprache“ gilt. Folglich wird in einigen Ländern auf diese Bezeichnung mittlerweile ganz verzichtet. Für die Durchführung eines Systemmonitorings ist es jedoch unerlässlich, die zu untersuchende Grundgesamtheit anhand eindeutiger Kriterien länderübergreifend für alle Erhebungen genau zu definieren. Um dies für die Fremdsprachen zu gewährleisten, wurden nur solche Schülerinnen und Schüler in die Analysen einbezogen, die spätestens ab der 5. Jahrgangsstufe durchgehend im Fach Englisch beziehungsweise Französisch unterrichtet worden sind.

Tabelle 3.2: Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe im allgemeinbildenden Schulsystem nach Land und Schulart (prozentuale Anteile) im Schuljahr 2014/2015

Land	Insgesamt ¹	HS	MB	RS	IG ²	GY	FS ³
Baden-Württemberg	119 135	23.9	-	36.3	2.2	33.0	4.5
Bayern	141 625	31.7	-	34.6	0.7	30.0	3.0
Berlin	28 020	-	-	-	57.1	40.3	2.6 ⁴
Brandenburg	21 523	-	40.6	-	12.9	42.6	3.9
Bremen	6 021	-	11.7	-	53.9	31.6	2.8
Hamburg	15 289	-	-	-	53.4	43.2	3.5 ⁴
Hessen	61 436	10.8	0.4	25.6	21.1	38.0	4.2
Mecklenburg-Vorpommern	13 319	-	41.4	-	8.8	40.3	9.5 ⁴
Niedersachsen	85 991	16.2	-	34.6	10.7	34.7	3.7
Nordrhein-Westfalen	187 927	16.4	0.7	26.5	18.8	33.8	3.8 ⁴
Rheinland-Pfalz	41 153	0.3	44.0	1.8	15.1	35.1	3.8 ⁴
Saarland	9 086	0.5	38.0	2.4	22.3	34.0	2.8 ⁴
Sachsen	30 936	-	54.6	-	0.4	39.9	5.1
Sachsen-Anhalt	17 564	-	50.5	-	3.1	39.2	7.2
Schleswig-Holstein	32 123	0.3	16.0	0.2	50.4	31.5	1.6
Thüringen	16 816	-	48.0	-	8.7	39.1	4.3
Deutschland	827 964	15.1	9.3	22.8	14.4	34.6	3.9 ⁴

Anmerkungen. HS = Hauptschule; MB = Schule mit mehreren Bildungsgängen; RS = Realschule; GY = Gymnasium; IG = Integrierte Gesamtschule; FS = Förderschule.

¹ Absolute Häufigkeiten. ² Inklusive Freie Waldorfschulen. ³ Ohne Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt *Geistige Entwicklung*. ⁴ In sechs Ländern weist die Fachserie 11 einen Teil der Schülerinnen und Schüler an Förderschulen nicht nach Jahrgangsstufen getrennt aus, diese Schülerinnen und Schüler sind hier nicht berücksichtigt. Der Anteil nicht nach Jahrgangsstufe ausgewiesener Schülerinnen und Schüler an allen Förderschülern beträgt im Saarland 32.2%, in Rheinland-Pfalz 8.7%, in Nordrhein-Westfalen 5.2%, in Hamburg 2.2%, in Berlin 1.8% und in Mecklenburg-Vorpommern weniger als 0.1%.

Quelle: Statistisches Bundesamt (2015). Allgemeinbildende Schulen, Fachserie 11, Reihe 1 – Schuljahr 2014/2015.

Für das Fach Englisch gilt, dass sowohl gemäß der Daten des Bildungstrends 2015 als auch laut amtlicher Schulstatistik (Statistisches Bundesamt, 2015) nahezu alle Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe an allgemeinbildenden Schulen unter die genannte Definition fallen. Ausnahmen hiervon bilden einerseits allgemeine Schulen im Saarland und andererseits Förderschulen in mehreren Ländern (vgl. Abschnitt 3.1.7).

In den Bildungstrend 2015 für das Fach Französisch wurden nur die Länder Baden-Württemberg, Berlin, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und das Saarland einbezogen. Trotz eines traditionell umfangreicheren Unterrichtsangebots im Fach Französisch in diesen Ländern erhielt zumeist nur ein vergleichsweise kleiner Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler spätestens seit der 5. Jahrgangsstufe durchgehend Französischunterricht. Demzufolge liegt im Fach Französisch eine relativ kleine Zielpopulation von Schülerinnen und Schülern vor, die ganz überwiegend das Gymnasium besuchen.

Die Populationsdefinition für die Fremdsprachen weist aus praktischer Sicht die Besonderheit auf, dass sie sich auf die Lerngeschichte der Schülerinnen und Schüler bezieht und diese aus den Daten der statistischen Landesämter nicht unmittelbar hervorgeht. Für die Stichprobenziehung zum Fach Englisch wurde zunächst davon ausgegangen, dass alle Schulen zur Zielpopulation gehören, sodass an allen für das Fach Deutsch gezogenen Schulen auch eine Testung im Fach

Englisch vorgesehen war. Davon abweichend basierte die Stichprobenziehung im Fach Französisch auf Schullisten, die nur jene Schulen auswiesen, welche zum Zeitpunkt der Stichprobenziehung Französischunterricht durchgehend von der 5. bis 9. Jahrgangsstufe anboten.⁸ Die endgültige Auswahl der Schülerinnen und Schüler, welche die oben genannte Populationsdefinition erfüllen, erfolgte sowohl für das Fach Englisch als auch für das Fach Französisch erst nach Abschluss der Datenerhebungen anhand von Angaben der teilnehmenden Schulen. Lagen für einzelne Schülerinnen und Schüler keine Schulangaben zum Fremdspracherwerb vor, wurde auf Angaben aus der Schülerbefragung zurückgegriffen.

3.1.5 Stichprobenziehung

Die Stichprobenziehung übernahm das *IEA Data Processing and Research Center* (IEA DPC), das in diesem Bereich über umfangreiche Erfahrungswerte und die nötige Infrastruktur verfügt. Die Ziehung erfolgte – wie in großen Schulleistungsstudien üblich – in mehreren Schritten (vgl. Frey, Carstensen, Walter, Rönnebeck & Gomolka, 2008). In einem ersten Schritt wurde innerhalb jedes Landes eine Schulstichprobe gezogen. Das Vorgehen war dabei über die Länder hinweg vergleichbar: In jedem Land wurden die Schulen einer von drei Ziehungsschichten zugeordnet, nämlich Förderschulen, Gymnasien und einer dritten Schicht, die alle anderen Schularten zusammenfasste. Somit konnten alle expliziten Schichten in allen Ländern verwendet werden. In den expliziten Schichten wurde jeweils eine vorab festgelegte Zahl von Schulen gezogen, wobei die Ziehungswahrscheinlichkeit proportional zur Größe der 9. Jahrgangsstufe an der Schule war. Um zugleich alle Schularten eines Landes angemessen abzubilden, wurden innerhalb der dritten expliziten Schicht die Schulen für die Stichprobenziehung nach Schularten sortiert (implizite Schicht). Für den Bildungstrend im Fach Französisch galt abweichend, dass nur die sechs oben genannten Länder (Baden-Württemberg, Berlin, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und das Saarland) einbezogen und die drei Ziehungsschichten Gymnasium, Freie Waldorfschulen und andere Schularten verwendet wurden. Eine Ziehung von Förderschulen erfolgte nicht, da die Anzahl der Französischlernenden in Förderschulen sehr klein ist (Statistisches Bundesamt, 2015).⁹

Die Zahl der zu ziehenden allgemeinen Schulen wurde für die genannten Schichten auf Basis der Ergebnisse früherer Bildungsstudien in Deutschland für jedes Land separat festgelegt. Diese Festlegung erfolgte mit dem Ziel, die stichprobenbezogene Unsicherheit der Schätzung von Kompetenzständen über die Länder hinweg möglichst konstant zu halten. In Ländern mit deutlichen Kom-

8 Aufgrund der teilweise erst mit der 7. Jahrgangsstufe einsetzenden weiterführenden Schulen wurden für das Land Berlin jene Schulen gelistet, die nach den Informationen des Internetangebots der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Französisch als „Erste Fremdsprache“ anbieten.

9 Bei der Stichprobenziehung war zu beachten, dass sich die Populationen für die Fächer Deutsch, Englisch und Französisch überlappen. Um die Repräsentativität der Stichproben sicherzustellen, nahm ein Teil der Schülerinnen und Schüler, die die Populationsdefinition für das Fach Französisch erfüllten, am Bildungstrend für das Fach Deutsch und Englisch teil. Umgekehrt erfüllte ein Teil der Schülerinnen und Schüler, die am Bildungstrend für das Fach Französisch teilnahmen, zugleich die Populationsdefinition für das Fach Englisch. Um die Belastungen für alle Beteiligten in den Schulen zu reduzieren, wurde entschieden, dass an den teilnehmenden Schulen entweder Aufgaben zu den Fächern Deutsch und Englisch vorlegt wurden oder Aufgaben zum Fach Französisch, nicht jedoch Aufgaben zu allen drei Fächern.

petenzunterschieden der Schülerinnen und Schüler zwischen den Schulen innerhalb der jeweiligen Schicht, wie etwa in Berlin und Hamburg, wurden mehr Schulen gezogen; in Ländern mit geringeren Unterschieden entsprechend weniger. Für den Fall von Schulausfällen (vgl. Abschnitt 3.1.7) wurden jeder Schule zwei vergleichbare Ersatzschulen zugeordnet. Im zweiten Schritt der Stichprobenziehung erfolgte innerhalb jeder Schule eine Zufallsauswahl einer Klasse der 9. Jahrgangsstufe für die Teilnahme an der Untersuchung. In der ausgewählten Klasse sollten alle Schülerinnen und Schüler an der Testung teilnehmen.

Davon abweichend war in den Förderschulen aufgrund der zumeist kleinen Klassen beziehungsweise geringen Anzahl an Jugendlichen aus der Zielpopulation die Teilnahme aller Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe vorgesehen. Wie bereits im IQB-Ländervergleich 2012 war die Zahl der Förderschulen in der Stichprobe in der Regel auf vier pro Land festgelegt; in einigen Ländern wurden jedoch ausgehend von Erfahrungswerten mehr Förderschulen einbezogen. In den Ländern Bremen und Nordrhein-Westfalen wurde zudem auf Wunsch der Kultusministerien ein Oversampling von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf umgesetzt, um die Bearbeitung weitergehender, über diesen Berichtsband hinausgehender Fragestellungen zu ermöglichen. In diesen Ländern wurden (soweit vorhanden) zusätzliche Förderschulen in die Stichprobe aufgenommen. Des Weiteren wurden in Nordrhein-Westfalen an einzelnen, in Bremen an allen allgemeinen Schulen über die ausgewählte Klasse hinaus alle Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe für die Testteilnahme ausgewählt, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf in mindestens einem der oben genannten Förderschwerpunkte vorlag.¹⁰

3.1.6 Testablauf

Die Erhebungen zum Bildungstrend 2015 fanden im Zeitraum vom 20. April bis zum 19. Juni 2015 in allen sechzehn Ländern der Bundesrepublik Deutschland unter standardisierten Testbedingungen statt. Einschließlich regelmäßiger kurzer Pausen nahm die Testung etwa vier Zeitstunden in Anspruch. Der Ablauf der Erhebung ist in Tabelle 3.3 dargestellt.

Tabelle 3.3: Zeitlicher Ablauf des Testtages

Dauer in Minuten	Aktivität
10	Beginn der Testsitzung, Verteilung der Testhefte, Instruktion der Schülerinnen und Schüler
60	Bearbeitung der Testaufgaben (Deutsch oder Englisch bzw. Französisch)
15	Pause
60	Bearbeitung der Testaufgaben (Deutsch oder Englisch bzw. Französisch)
15	Pause
15	Test zur Erfassung kognitiver Grundfähigkeiten
45	Bearbeitung des Schülerfragebogens
5	Abschluss der Testsitzung, Einsammeln der Materialien

Anmerkung. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bearbeiteten unabhängig vom Beschulungsort einen auf rund 30 Minuten verkürzten Schülerfragebogen.

¹⁰ Die aufgrund des Oversamplings zusätzlich teilnehmenden Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf führen aufgrund der Verwendung von Fallgewichten in der Auswertung (vgl. Abschnitt 3.2) nicht zu Verzerrungen der Ergebnisse.

Mit der Organisation und Durchführung der Testung wurde das IEA DPC in Hamburg beauftragt, das auf die Durchführung groß angelegter Bildungsstudien spezialisiert ist. Die Testungen führten schulexterne Testleiterinnen und Testleiter durch, die im Vorfeld durch das IEA DPC geschult und mit den Testmaterialien vertraut gemacht worden waren. Um einen standardisierten und über alle Testungen hinweg vergleichbaren Ablauf sicherzustellen, folgten die Testleiterinnen und Testleiter detaillierten Testleiterskripten und lasen die Arbeitsanweisungen für die Schülerinnen und Schüler wörtlich vor. Anhand des Skripts erklärten sie den Schülerinnen und Schülern zunächst, wie die verschiedenen Aufgabenformate zu bearbeiten sind, und demonstrierten dies anhand von Beispielen. Die Testleiterinnen und Testleiter überwachten zudem die Einhaltung der Bearbeitungszeiten. Sie dokumentierten die Bearbeitungszeiten, etwaige Störungen und andere Vorkommnisse in einem Testsitzungsprotokoll.

Zur Sicherung einer hohen Teilnahmequote wurden, wie es auch in internationalen Schulleistungsstudien üblich ist, Nachttests durchgeführt, wenn zu viele Schülerinnen und Schüler einer Klasse am Testtag fehlten. Ein Nachttest fand statt, wenn 15 Prozent oder mehr der für den Test ausgewählten Schülerinnen und Schüler einer Klasse am Testtag abwesend waren und mindestens drei Schülerinnen und Schüler am Nachttest teilnehmen konnten.

3.1.7 Realisierte Stichproben

Die Teilnahme am IQB-Bildungstrend 2015 war für Schulen in öffentlicher Trägerschaft grundsätzlich verpflichtend, während Schulen in freier Trägerschaft zumeist – je nach landesspezifischer Gesetzgebung – die Möglichkeit hatten, die Teilnahme abzulehnen.

Realisierte Stichprobe in den Fächern Deutsch und Englisch

Tabelle 3.4 gibt einen Überblick über die Anzahl der teilnehmenden Schulen pro Land und Schulart für den IQB-Bildungstrend 2015 in den Fächern Deutsch und Englisch.

Wenn an einer Schule ein reibungsloser Ablauf des Tests (z. B. wegen umfassender Renovierungsarbeiten) ausgeschlossen war oder eine Schule in freier Trägerschaft die Teilnahme ablehnte, wurde stattdessen eine Ersatzschule in die Stichprobe aufgenommen. Konnte hingegen eine gezogene Schule nicht an der Erhebung teilnehmen, weil sie zwischenzeitlich (nach Erstellung der für die Stichprobenziehung verwendeten Schullisten) geschlossen wurde oder über keine 9. Jahrgangsstufe verfügte, so erfolgte kein Ersatz, da die betroffenen Schulen in diesen Fällen nicht zur Zielpopulation gehörten.¹¹ Fielen neben der ursprünglich gezogenen Schule auch beide Ersatzschulen aus, wurde ebenfalls nicht weiter ersetzt. Alle gezogenen Schulen wurden bis zum Januar 2015 über ihre Auswahl zur Teilnahme an der Studie informiert. Insgesamt nahmen letztlich 1513 der 1543 ausgewählten Schulen teil.

Die Teilnahme an den Kompetenztests zum IQB-Bildungstrend 2015 war bei öffentlichen Schulen sowohl auf Schulebene als auch auf Schülerebene verpflichtend. Nur an Schulen in freier Trägerschaft konnten die Eltern einer Teilnahme an der Testung in der Regel widersprechen. Wie in den bisherigen IQB-

¹¹ Davon abweichend wurde bei Ausfall einer Förderschule in jedem Fall eine Ersatzschule herangezogen (sofern verfügbar).

Tabelle 3.4: Realisierte Stichprobe für den IQB-Bildungstrend 2015 in den Fächern Deutsch und Englisch

Land	Schüler insgesamt ¹	Schulen insgesamt ¹	Schulen nach Schularten					
			HS	MB	RS	IG ²	GY	FS ³
Baden-Württemberg	2296	107	25 ⁴	-	39	2	37	4/2 ⁵
Bayern	2014	89	23	-	31	1	30	4
Berlin	2915	124	-	-	-	65	55	4
Brandenburg	2031	88	-	34	-	11	39	4
Bremen	1700	80	-	12	-	43 ⁶	20	5/1 ⁵
Hamburg	2372	109	-	-	-	56	49	4
Hessen	2277	107	12	-	27	21	43	4/3 ⁵
Mecklenburg-Vorpommern	2096	110	-	46	-	8	48	8/2 ⁵
Niedersachsen	2062	89	13	-	31	9	32	4
Nordrhein-Westfalen	2717	109	27	-	23	17	31	11/10 ⁵
Rheinland-Pfalz	2007	89	-	37	2	13	33	4/1 ⁵
Saarland	1170	55	-	22	-	10	19	4/3 ⁵
Sachsen	1626	74	-	39	-	-	31	4
Sachsen-Anhalt	1872	90	-	46	-	3	35	6
Schleswig-Holstein	1816	85	-	12	-	40	30	3
Thüringen	2139	108	-	54	-	8	42	4/1 ⁵
Deutschland	33110	1513	100	302	153	307	574	77/56 ⁵

Anmerkungen. HS = Hauptschule; MB = Schule mit mehreren Bildungsgängen; RS = Realschule; IG = Integrierte Gesamtschule; GY = Gymnasium; FS = Förderschule.

¹ Im Fach Englisch in einigen Ländern geringere Werte, da nicht in allen Förderschulen Testaufgaben zum Fach Englisch vorgelegt wurden (vgl. Anmerkung 5). ² Inklusive Freie Waldorfschulen. ³ Förderschulen mit einem der Förderschwerpunkte *Lernen, Sprache* oder *Emotionale und soziale Entwicklung*. ⁴ Einschließlich Werkrealschulen. ⁵ An einigen Förderschulen wurden nur Testaufgaben zum Fach Deutsch vorgelegt, da das Fach Englisch nicht unterrichtet wurde. Die Ziffer nach dem Schrägstrich gibt an, in wie vielen Förderschulen auch Testaufgaben zum Fach Englisch vorgelegt wurden. ⁶ Einschließlich Werkschulen.

Ländervergleichsstudien sowie in Anlehnung an die Praxis der internationalen Schulleistungsstudien konnten zudem Schülerinnen und Schüler vom Test ausgeschlossen werden, wenn auf sie mindestens eines der drei folgenden Kriterien zutraf:

1. Schülerinnen und Schüler mit einer dauerhaften körperlichen Beeinträchtigung, die ihnen die Teilnahme an der Testsitzung unmöglich machte.
2. Geistig beeinträchtigte Schülerinnen und Schüler, die nach professioneller Einschätzung der Schulleitung oder einer anderen qualifizierten Person des Kollegiums emotional oder geistig nicht in der Lage waren, auch nur den allgemeinen Anweisungen des Tests zu folgen, oder die durch die Testsituation in unzumutbarem Maße emotional belastet worden wären.
3. Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache, die weniger als ein Jahr in deutscher Sprache unterrichtet wurden und die nicht in der Lage waren, Deutsch zu lesen oder zu sprechen.

Insgesamt wurden nur 243 Schülerinnen und Schüler aus einem dieser Gründe von der Teilnahme am IQB-Bildungstrend 2015 in den Fächern Deutsch und Englisch ausgeschlossen, was einem Anteil von weniger als 1 Prozent aller für den Test ausgewählten Schülerinnen und Schüler entspricht. Die Entscheidung

über den Ausschluss von Schülerinnen und Schülern nach diesen Kriterien traf die für den organisatorischen Ablauf an der Schule zuständige Lehrkraft (Schulkoordinatorin beziehungsweise Schulkoordinator).

Die realisierte Gesamtstichprobe für den Test umfasst 33 110 Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe. Diese Zahl entspricht auf Schülerebene einer gewichteten Teilnahmequote¹² von 93 Prozent. Damit liegt die Quote auf demselben Niveau wie in PISA 2012 (93 %; Heine, Sälzer, Borchert, Sibberns & Mang, 2013) und ist nur geringfügig niedriger als beim IQB-Ländervergleich 2009 (95 %; Böhme et al., 2010, S. 79). Auch in den einzelnen Ländern ist die Beteiligungsquote an den Tests mit 90 bis 96 Prozent insgesamt hoch (vgl. Abb. 3.1).

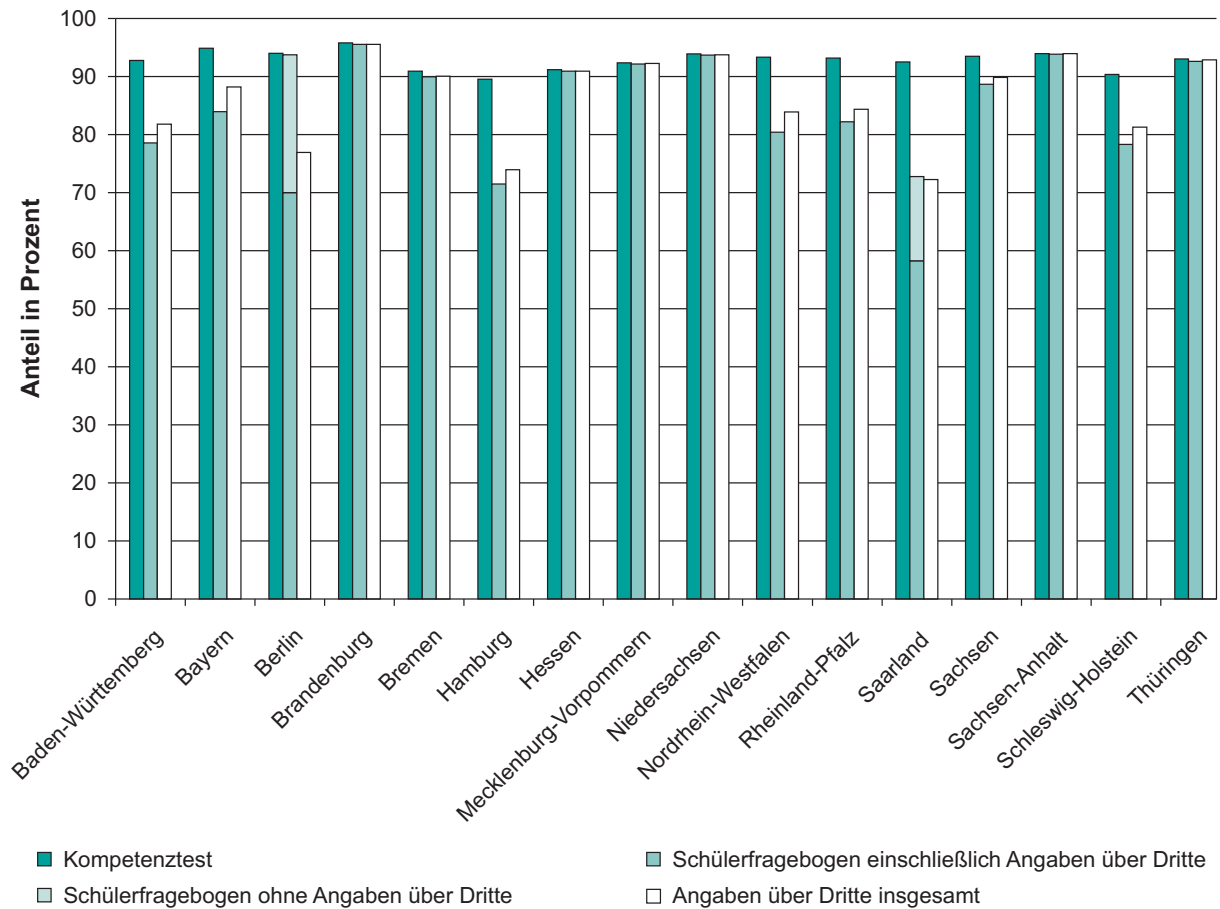
Im Rahmen der Datenerfassung und -auswertung wurden vereinzelt weitere Fallausschlüsse erforderlich. Gründe hierfür waren insbesondere Vertauschungen von Testinstrumenten und die Testung von Klassen des falschen Schulzweiges. Zudem wurden Schülerinnen und Schüler von der Auswertung ausgeschlossen, die trotz Anwesenheit am Testtag im jeweiligen Fach keinerlei Aufgaben bearbeitet hatten. Insgesamt wurden aus den genannten Gründen 274 Personen im Fach Deutsch und 297 Personen im Fach Englisch von der Auswertung ausgeschlossen, was jeweils einem Anteil von weniger als 1 Prozent der an der Testung teilnehmenden Schülerinnen und Schüler entspricht.

Im Fach Englisch ist ferner zu beachten, dass gemäß der Definition der Zielpopulation (vgl. Abschnitt 3.1.4) nur jene Schülerinnen und Schüler in die Analysen einbezogen werden, die spätestens ab der 5. Jahrgangsstufe durchgängig im Fach Englisch unterrichtet wurden. Wie oben erläutert konnte dies auf Schülerebene erst im Rahmen der Datenauswertung vollständig umgesetzt werden. Anhand der entsprechenden Angaben der Schulen beziehungsweise – sofern keine Schulangaben vorlagen – der Schülerinnen und Schüler zeigte sich, dass bezogen auf alle an der Erhebung teilnehmenden Jugendlichen rund 4 Prozent der Schülerinnen und Schüler entweder gar nicht oder erst nach der 5. Jahrgangsstufe im Fach Englisch unterrichtet wurden. An allgemeinen Schulen übersteigt dieser Anteil in fast keinem Land 5 Prozent. Einzige Ausnahme ist das Saarland mit einem Anteil von fast 20 Prozent, was darauf zurückzuführen ist, dass relativ viele Schulen im Saarland Französisch als die zuerst zu erlernende Fremdsprache anbieten beziehungsweise vorsehen. Für die Förderschulen ergibt sich hingegen ein sehr heterogenes Bild: Während die am IQB-Bildungstrend 2015 teilnehmenden Jugendlichen an Förderschulen in Mecklenburg-Vorpommern durchgängig *keinen* Englischunterricht ab oder vor der 5. Jahrgangsstufe erhielten, erfüllten in den Ländern Berlin, Niedersachsen und Sachsen nahezu alle teilnehmenden Förderschülerinnen und Förderschüler die Definition der Zielpopulation für das Fach Englisch. Über alle Länder hinweg erhielten rund 60 Prozent der an den Erhebungen teilnehmenden Jugendlichen an Förderschulen Englischunterricht spätestens ab der 5. Jahrgangsstufe.

Insgesamt konnten im Fach Deutsch 32 836 Schülerinnen und Schüler und im Fach Englisch 31 532 Schülerinnen und Schüler in die Analysen einbezogen werden.

12 Zur Berechnung der Teilnahmequote werden in großen Schulleistungsstudien individuelle Schülergewichte verwendet. Die Gewichte geben an, wie viele Schülerinnen und Schüler der Population jede einzelne Schülerin beziehungsweise jeder einzelne Schüler in der Stichprobe repräsentiert. Die gewichtete Teilnahmequote kennzeichnet also, welcher Anteil der Population durch die Stichprobe abgebildet wird.

Abbildung 3.1: Teilnahmequoten für den Kompetenztest und die Schülerbefragung unter Berücksichtigung des Elternfragebogens nach Land (gewichtet) im IQB-Bildungstrend 2015 in den Fächern Deutsch und Englisch



Anmerkung. Die Balken zu „Angaben über Dritte insgesamt“ beziehen sich auf den Anteil der Schülerinnen und Schüler, für die nach Zusammenführung der Informationen aus der Schüler- und Elternbefragung Angaben über Dritte (Erläuterung siehe Text) vorliegen.

Neben der Beteiligung am Test war für die Datenanalysen des IQB-Bildungstrends die Teilnahme an den Befragungen wichtig. Die Beteiligungsquoten für die verschiedenen Befragungsinstrumente können ebenfalls Abbildung 3.1 entnommen werden. Die Teilnahmequote für die Schülerfragebögen fällt mit 85 Prozent niedriger als für den Kompetenztest aus. Sie liegt zwar geringfügig unter der Teilnahmequote für den Schülerfragebogen des Ländervergleichs 2009 (88%; Böhme et al., 2010, S. 79), gleichzeitig aber deutlich über der Beteiligungsquote bei der Schülerbefragung zum Ländervergleich 2012 (79%; Siegle et al., 2013). Im Gegensatz zum Test unterscheidet sich die Quote der bearbeiteten Schülerfragebögen zwischen den Ländern erheblich (vgl. Abb. 3.1). In den acht Ländern, in denen die Teilnahme an der Schülerbefragung verpflichtend war (vgl. Tab. 3.1), finden sich erwartungsgemäß besonders hohe Beteiligungsquoten am Schülerfragebogen (90 bis 96%). In den anderen acht Ländern war die Teilnahme hingegen freiwillig und vom Einverständnis der Eltern abhängig. Hier liegt die Beteiligungsquote für den Schülerfragebogen zwischen 72 Prozent (Hamburg) und 89 Prozent (Sachsen). In vier Ländern wurden für den Schülerfragebogen insgesamt Beteiligungsquoten von weniger als 80 Prozent ermittelt (Baden-Württemberg, Hamburg, Saarland und Schleswig-Holstein).

Besonders wichtig für die in den Kapiteln 8 und 9 in diesem Band dargestellten Analysen zu sozialen und zuwanderungsbedingten Disparitäten waren Angaben

zum Beruf, zur Ausbildung und zum Geburtsland der Eltern der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler (Angaben über Dritte). In Berlin und dem Saarland war für die Befragung der Schülerinnen und Schüler hierzu eine zusätzliche Elterneinverständniserklärung erforderlich. In diesen beiden Ländern liegen die genannten Informationen nur von 58 Prozent (Saarland) beziehungsweise 70 Prozent (Berlin) der Schülerinnen und Schüler vor. Unter Hinzunahme des Elternfragebogens konnte jedoch der Anteil fehlender Angaben bei den für die Analyse sozialer und zuwanderungsbezogener Disparitäten benötigten Fragen insbesondere im Land Berlin und im Saarland deutlich reduziert werden (vgl. Abb. 3.1).

Bei geringen Beteiligungsquoten ist die Zuverlässigkeit von Analysen, die auf den Befragungsergebnissen basieren, eingeschränkt. Dies gilt insbesondere deshalb, weil Jugendliche, für die keine Angaben aus den Fragebögen vorliegen, tendenziell geringere Kompetenzwerte aufweisen. Um hier ein einheitliches und unter den Ländern abgestimmtes Vorgehen zu gewährleisten, wurden vom IQB Vorschläge zum Umgang mit Datenausfällen in den Befragungen zu den IQB-Ländervergleichen beziehungsweise zum IQB-Bildungstrend erarbeitet, die von den Ländervertretern auf der 74. Amtschefskommission „Qualitätssicherung in Schulen“ im Januar 2015 zustimmend zur Kenntnis genommen wurden. Demnach werden Ergebnisse zu sozialen und zuwanderungsbedingten Disparitäten (vgl. Kapitel 8 und 9) unter Vorbehalt berichtet, wenn die fraglichen Angaben nach Zusammenführung der Schüler- und Elternbefragung für weniger als 80 Prozent der Schülerinnen und Schüler vorliegen, der Anteil fehlender Angaben jedoch nicht über 30 Prozent liegt. Dies betrifft im IQB-Bildungstrend 2015 die Länder Berlin, Hamburg und das Saarland. Liegen die fraglichen Informationen für weniger als 70 Prozent der Schülerinnen und Schüler vor, so werden die betreffenden Länder bei der Ergebnisdarstellung zu sozialen und zuwanderungsbedingten Disparitäten *nicht* berücksichtigt. Dieser Fall trat jedoch im IQB-Bildungstrend 2015 nicht ein.

Abschließend soll auf den Rücklauf der Schulleiterfragebögen¹³ eingegangen werden, der bei durchschnittlich 93 Prozent liegt (Darstellung als Zusatzmaterial auf der Webseite des IQB abrufbar, vgl. Abb. 3.1web). Die geringsten Quoten weisen Bremen (73 %) und Hamburg (77 %) auf, trotz einer teilweise verpflichtenden Teilnahme an der Schulleiterbefragung (vgl. Tab. 3.1). In den anderen Ländern werden Teilnahmequoten von über 80 Prozent erreicht, in 10 Ländern liegt die Quote bei über 90 Prozent.

Realisierte Stichprobe im Fach Französisch

Tabelle 3.5 gibt einen Überblick über die Anzahl der teilnehmenden Schulen pro Land und Schulart für den IQB-Bildungstrend 2015 im Fach Französisch. Hervorzuheben ist, dass außer im Saarland überwiegend Gymnasien einbezogen wurden, da in den anderen fünf Ländern Französisch als Unterrichtsfach an sonstigen Schularten nur sehr selten bereits ab der 5. Jahrgangsstufe oder früher an-

13 Eine gewichtete Teilnahmequote kann nur für die Schüler- und Schulleiterbefragung, nicht aber für den Lehrerfragebogen berichtet werden, da der Lehrerfragebogen allen Lehrerinnen und Lehrern vorgelegt wurde, die in den teilnehmenden Klassen Deutsch und/oder Englisch unterrichteten. Dabei kam es vor, dass sich die Schülerinnen und Schüler der Klasse im Fach Englisch auf mehrere Kurse verteilten; zudem wurden an Förderschulen oft Schülerinnen und Schüler aus mehreren Klassen in die Testung einbezogen. Die Zahl der Lehrerinnen und Lehrer, die in die Befragung einzubeziehen war, variierte somit zwischen den Schulen. Dies hat zur Folge, dass die Zielpopulation nicht eindeutig definiert werden kann, was für die Berechnung einer gewichteten Teilnahmequote jedoch erforderlich wäre.

Tabelle 3.5: Realisierte Stichprobe für den IQB-Bildungstrend 2015 im Fach Französisch

Land	Schüler insgesamt	Schulen insgesamt	Schulen nach Schularten			
			MB	RS	IG ¹	GY
Baden-Württemberg	1 145	55	-	4	1	50
Berlin	294	18	-	-	5	13
Hessen	474	23	-	1	-	22
Nordrhein-Westfalen	734	33	-	2	2	29
Rheinland-Pfalz	659	35	1	-	-	34
Saarland	683	37	16	1	7	13
Deutschland	3 989	201	17	8	15	161

Anmerkungen. MB = Schule mit mehreren Bildungsgängen; RS = Realschule; IG = Integrierte Gesamtschule; GY = Gymnasium.
¹ Inklusive Freie Waldorfschulen.

geboten wird. Der geringe Umfang der Schulstichprobe korrespondiert also mit der geringen Größe der relevanten Zielpopulation.

Die Prozeduren für den Umgang mit Ausfällen auf Schulebene entsprachen der oben beschriebenen Vorgehensweise für den Bildungstrend 2015 in den Fächern Deutsch und Englisch. Insgesamt nahmen im Fach Französisch letztlich 201 der 272 ursprünglich ausgewählten Schulen an der Erhebung teil. Die relativ große Diskrepanz zwischen intendierter und realisierter Schulstichprobe hängt zum einen damit zusammen, dass sich gegenüber den zur Ziehung verwendeten Schullisten zahlreiche Veränderungen in der Schullandschaft ergeben hatten. So kam es vergleichsweise häufig vor, dass an Schulen – anders als durch die Angaben der Statistischen Landesämter nahegelegt wurde – keine Neuntklässlerinnen und Neuntklässler vorzufinden waren, die spätestens seit der 5. Jahrgangsstufe durchgehend Französischunterricht erhalten hatten. Zum anderen war für die Erhebung im Fach Französisch eine vergleichsweise große Zahl an Schulen in freier Trägerschaft vorgesehen, von denen wiederum ein relativ großer Teil die Teilnahme ablehnte. Die Ausfälle an Schulen in freier Trägerschaft konnten nur zum Teil durch Ersatzschulen aufgefangen werden.

Die Regelungen zum Verpflichtungsgrad auf Schülerebene und zum möglichen Ausschluss einzelner Schülerinnen und Schüler der teilnehmenden Klassen von der Testung entsprachen ebenfalls den Vorgaben, die beim Bildungstrend 2015 in den Fächern Deutsch und Englisch zur Anwendung kamen. In der Erhebung für das Fach Französisch wurden lediglich 9 Schülerinnen und Schüler aufgrund der drei oben aufgelisteten Kriterien (dauerhafte körperliche Behinderung, geistige Beeinträchtigung oder nichtdeutsche Herkunftssprache und weniger als ein Jahr in deutscher Sprache unterrichtet) ausgeschlossen.

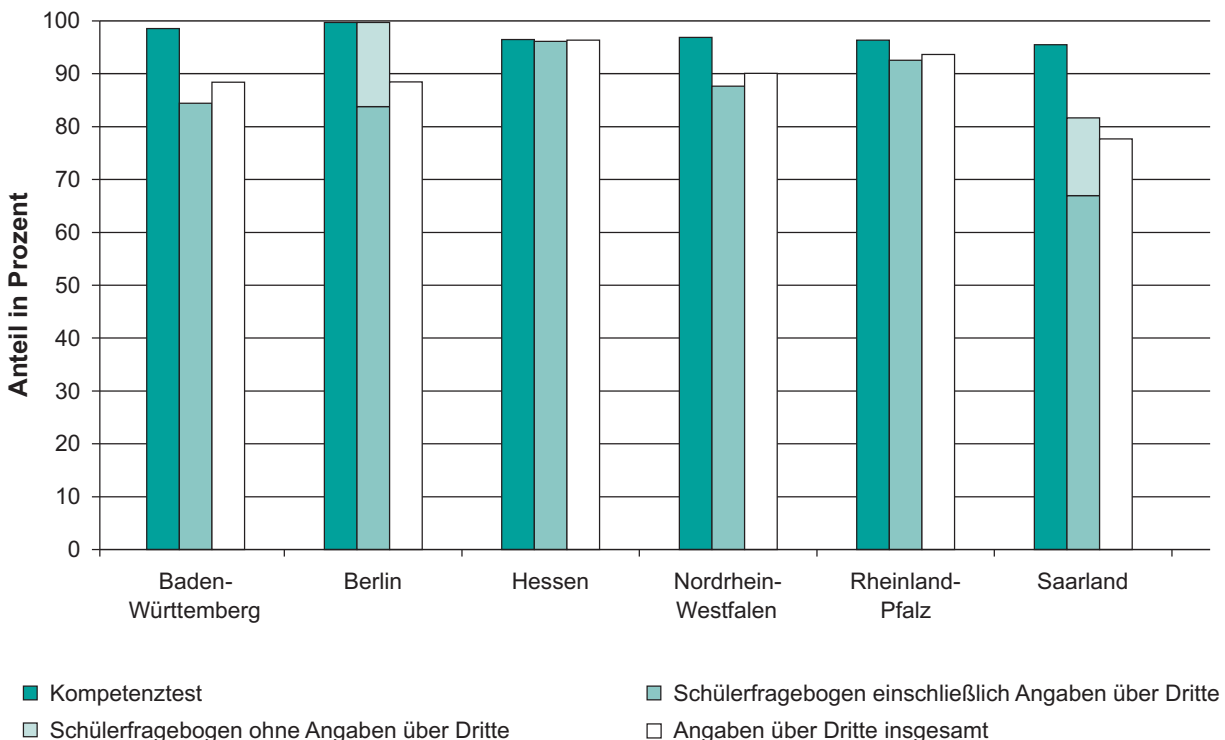
Die realisierte Gesamtstichprobe umfasst für die Kompetenztestung 3 989 Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe. Dies entspricht auf Schülerebene¹⁴ einer gewichteten Teilnahmequote von 97 Prozent. In den einzelnen Ländern liegt die Beteiligungsquote an den Tests durchgängig bei über 95 Prozent (vgl. Abb. 3.2).

14 Die oben erwähnten Ausfälle auf *Schulebene* kommen bei der Berechnung der Quote auf *Schülerebene* nicht zum Tragen. Werden die nicht durch Ersatzschulen kompensierten Ausfälle auf Schulebene in die Berechnung einbezogen, ergibt sich eine Gesamtteilnahmerate am Kompetenztest von 91 Prozent.

Auch im Bildungstrend für das Fach Französisch waren im Rahmen der Datenerfassung und -auswertung aus den oben genannten Gründen vereinzelt weitere Fallausschlüsse erforderlich. Insbesondere musste die Ziehungsschicht der Freien Waldorfschulen aufgrund einer geringen Beteiligung der ausgewählten Schulen im Rahmen der Erstellung der Fallgewichte verworfen werden.¹⁵ Zu beachten ist ferner, dass gemäß der oben erläuterten Definition der Zielpopulation (vgl. Abschnitt 3.1.4) nur jene Schülerinnen und Schüler in den Analysen berücksichtigt wurden, die spätestens ab der 5. Jahrgangsstufe durchgängig im Fach Französisch unterrichtet wurden. Im Bildungstrend für das Fach Französisch konnte dem bereits bei Ziehung der teilnehmenden Klassen Rechnung getragen werden, sodass im Rahmen der Datenauswertung länderübergreifend lediglich 101 Schülerinnen und Schüler ausgeschlossen werden mussten, die der Populationsdefinition im Fach Französisch nicht entsprachen. Des Weiteren konnten in den Ländern Hessen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz in der Ergebnisdarstellung für das Fach Französisch (vgl. Kapitel 5) nur Schülerinnen und Schüler an Gymnasien berücksichtigt werden, da die Fallzahlen an anderen Schularten so gering waren, dass eine Auswertung für nichtgymnasiale Schularten nicht sinnvoll ist.

Den in Kapitel 5 berichteten Ergebnissen im Fach Französisch liegen somit die Testergebnisse von insgesamt 3 772 Schülerinnen und Schülern zugrunde.

Abbildung 3.2: Teilnahmequoten für den Test und die Schülerbefragung unter Berücksichtigung des Elternfragebogens nach Land (gewichtet) im IQB-Bildungstrend 2015 im Fach Französisch



Anmerkung. Die Balken zu „Angaben über Dritte insgesamt“ beziehen sich auf den Anteil der Schülerinnen und Schüler, für die nach Zusammenführung der Informationen aus der Schüler- und Elternbefragung Angaben über Dritte vorliegen.

¹⁵ Praktisch bedeutete dies den Ausschluss der einzigen an der Erhebung teilnehmenden Waldorfschule. In der Auswertung zum Fach Französisch konnten somit keine Waldorfschulen berücksichtigt werden.

Abbildung 3.2 stellt auch die Beteiligungsquoten für die verschiedenen Befragungsinstrumente dar. Die Teilnahmequote für die Schülerfragebögen liegt im Fach Französisch bei rund 86 Prozent. Für die sechs Länder, die an der Erhebung teilgenommen haben, ergeben sich durchweg Quoten von über 80 Prozent. Bezogen auf die Angaben über Dritte liegen im Saarland aufgrund des separat einzuholenden Einverständnisses der Eltern nur Angaben von 67 Prozent der Jugendlichen vor; in Berlin wurde eine Beteiligungsrate von 84 Prozent erreicht. Unter Einbeziehung der Elternfragebögen standen die Angaben für 78 Prozent (Saarland) beziehungsweise 89 Prozent (Berlin) der Schülerinnen und Schüler zur Verfügung. Der Rücklauf der Schulleiterfragebögen liegt im Fach Französisch bei durchschnittlich 90 Prozent, wobei in allen sechs Ländern Teilnahmequoten von über 80 Prozent erreicht wurden (Darstellung als Zusatzmaterial auf der Webseite des IQB abrufbar, vgl. Abb. 3.2web).

3.1.8 Beteiligte Institutionen und Personen

Die wissenschaftliche Leitung des IQB-Bildungstrends 2015 oblag der Direktorin des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) an der Humboldt-Universität zu Berlin, Prof. Dr. Petra Stanat. Die Vorbereitung der Studie, die Aufbereitung und Analyse der Daten sowie die Berichtlegung im IQB erfolgte durch die folgenden wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Fachkoordinatorinnen und -koordinatoren der Arbeitsbereiche Deutsch, Englisch und Französisch in der Sekundarstufe I (in alphabetischer Reihenfolge):

Dr. Katrin Böhme (stellvertretende wissenschaftliche Leiterin des IQB)

Dr. Stefan Schipolowski (wissenschaftlicher Leiter IQB-Bildungstrends)

Dr. Thomas Canz

Dr. Camilla Rjosk

Felicitas Federlein

Karoline Sachse

Dr. Nicole Haag

Susanne Sebald

Lars Hoffmann

Maike Wäckerle

Daniela Holm

Dr. Sebastian Weirich

Susanne Hunger

Amira Yassine

An der Vorbereitung der Studie war zudem Prof. Dr. Hans Anand Pant beteiligt, der das IQB bis zum 31.5.2015 gemeinsam mit Prof. Dr. Petra Stanat leitete.

Mit der praktischen Durchführung der Studie wurde das IEA DPC in Hamburg betraut. Die Aufgaben des DPC umfassten unter anderem die Stichprobenziehung, die Schulung aller Testleiterinnen und Testleiter, die Koordination der Datenerhebung, die Kodierung der Schülerantworten, die Eingabe und Aufbereitung der Test- und Fragebogendaten sowie die Erstellung der Fallgewichte. Am IEA DPC waren folgende Personen in die Studie eingebunden:

Heiko Sibberns (Leitung)

Guido Martin

Katja Bischof

Maren Meyer-Everdt

Tina Ebert

Karsten Penon

Jens Gomolka

Gleb Turezkiy

Dr. Miriam Hellrung

Sabine Weber

Stefanie Kadenbach

Olaf Zühlke

Philipp Köhme

Aufgrund der großen Anzahl der teilnehmenden Schulen konnten wichtige Aspekte der Vorbereitung und Durchführung des Bildungstrends nicht zentral geleistet werden und wurden daher von Projektkoordinatorinnen und -koordinatoren in den einzelnen Ländern übernommen. Zu ihren Aufgaben gehörte die Organisation von Schulleiterinformationsveranstaltungen, in denen das IQB gemeinsam mit dem IEA DPC über die Ziele, die Organisation und den Ablauf der Studie informierte. Weiterhin waren sie für die Rekrutierung und Einsatzplanung der Testleiterinnen und Testleiter, die Koordination der Testleiterschulungen und die Kommunikation mit den teilnehmenden Schulen verantwortlich. Bei den Projektkoordinatorinnen und -koordinatoren handelt es sich um Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Ministerien, der Landesinstitute für Lehrerfortbildung oder der Qualitätsagenturen der Länder. Als Projektkoordinatorinnen und Projektkoordinatoren waren folgende Personen tätig:

Soraya Akkoub (SH)	Karin Lindenstruth (NW)
Frank Bank (NI)	Hogei Mangal (HE)
Dr. Stephan Blank (BW)	Johannes Miethner (RP)
Volker Bock (ST)	Steffen Pleßmann (BW)
Dr. Désirée Burba (SH)	Marc-Oliver Richter (SL)
Matthias Dewald (HH)	Karin Rogalski (SH)
Dr. Grit Elsner (SN)	Bianca Schmidt (BY)
Carola Frenzel (SN)	Dr. Claus Stefer (MV)
Dr. Holger Gärtner (BE/BB)	Uwe Till (NI)
Oliver Groth (HH)	Franziska Wohlberedt (NI)
Manuela Hennig (MV)	Heiko Wontroba (TH)
Tina Holz (BE/BB)	Alexander Zapff (HB)
Dietmar Kirchhoff (HB)	

Die Testungen in den Schulen wurden von Testleiterinnen und Testleitern durchgeführt, die vom IEA DPC geschult wurden. Dabei handelte es sich in der Regel um Studierende, Referendarinnen und Referendare, Lehrkräfte oder Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des schulpсихologischen Dienstes.

An der vom IQB geleiteten Entwicklung der Aufgaben, die im Bildungstrend eingesetzt wurden, wirkten Fachlehrkräfte aus allen 16 Ländern mit. Die Aufgabenentwicklerinnen und Aufgabenentwickler arbeiteten in regionalen Gruppen zusammen und erhielten Unterstützung von Expertinnen und Experten aus den Bereichen Fachdidaktik und Empirische Bildungsforschung. In den Teams arbeiteten die folgenden Aufgabenentwicklerinnen und -entwickler mit:¹⁶

16 Da ein wesentlicher Teil der im Bildungstrend 2015 eingesetzten Aufgaben bereits im Vorfeld des Ländervergleichs 2009 entwickelt und in beiden Studien eingesetzt wurde, umfasst die folgende Auflistung auch Entwicklerinnen und Entwickler, die seinerzeit an der Aufgabenerstellung zum Ländervergleich 2009 mitgewirkt haben. Bei der Auflistung der beteiligten Expertinnen und Experten wird ebenso verfahren.

Im Fach Deutsch

Ruth Beckmann (HB)
 Esther Blaschkowski (RP)
 Grit Brandt (ST)
 Necle Bulut (NW)
 Ulrike Conrad (SL)
 Hartmut Deutelmoser (HH)
 Sabine Dörnhaus (SH)
 Rene Durdel (BB)
 Dr. Claudia Franke (BB)
 Karin Friedrich (TH)
 Christina Köß (NW)
 Wolfgang Korn (BY)
 Michaela Mörs (NW)
 Gregor Neuhaus (NW)
 Prof. Dr. Cornelia Rosebrock (HE)

Kerstin Riesberg (NI)
 Rike Schira (BW)
 Monika Schmid-Stockenberg (RP)
 Armin Schmitt (SL)
 Gerhard Schwarz (BW)
 Burghard Seidler (SH)
 Andreas Slowig (ST)
 Stefanie Steberl-Krähl (NW)
 Hella Tinis-Faur (BY)
 Udo Ulrich (SL)
 Matthias Wasel (BW)
 Heike Wirthwein (HE)
 Hannelore Wücke (BE)
 Katja Wunsch (SN)

Im Fach Englisch

Anja Bersch (BW)
 Kathrin Bormann (SN)
 Manuel Cappel (RP)
 Astrid Dansokho (ST)
 Constance Dornbrach (BB)
 Gisela Ehlers (SH)
 Karina Grandella (BB)
 Britta Hasche (HH)
 Graham Hyatt (MV)
 Konrad Leitner (SL)
 Cordelia Lüke (BE)
 Ralf Machnik (HE)
 Geraldine McCarthy-Wollenberg (BE)

Christina Marquardt-Aspinall (SH)
 Theo Müller (HE)
 Dr. Dorothea Nöth (BE)
 Sibille Renz-Noll (BW)
 Christina Röwe (SH)
 Hanne Rüth (NI)
 Dr. Jürgen Schier (NW)
 Heidi Schmitt-Ford (RP)
 Ulrike Schuh-Fricke (NI)
 Hella Tinis-Faur (BY)
 Susanne Walker-Thielen (SL)
 Heike Wirant (TH)

Im Fach Französisch

Hans Bächle (SL)
 Tobias Benz (BW)
 Martina Bröker (HE)
 Detlev Brenneisen (HH)
 Pia Buck-Schulte (RP)
 Valérie Fréault-Preiss (SL)
 Luise Klimera (BE)
 Ludwig Krechel (NW)
 Susanne Künster (BE)
 Hans Leibohm (TH)

Tina Maywald (BW)
 Claudia Müssigmann (BW)
 Sebastian Mütter (BW)
 Dr. Elke Philipp (BE)
 Inge Rein-Sparenberg (HE)
 Susanne Rühle (NW)
 Alexej Schlotfeldt (BE)
 Heidi Schmitt-Ford (RP)
 Erik Wagner (SL)
 Dr. Hanno Werry (SL)

Die Aufgabenentwicklung wurde von den folgenden Expertinnen und Experten begleitet und angeleitet:

Im Fach Deutsch

Prof. Dr. Albert Bremerich-Vos, Duisburg-Essen (Leitung 2006–2010)
Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek, Köln (Leitung seit 2010)
Dr. Ulrike Behrens, Duisburg-Essen
Necle Bulut, Köln
Prof. Dr. Wolfgang Eichler, Oldenburg
Prof. Dr. Martin Fix, Ludwigsburg
Prof. Dr. Volker Frederking, Erlangen-Nürnberg
Prof. Dr. Jörg Jost, Paderborn
Prof. Dr. Johannes Hartig, Erfurt
Prof. Dr. Michael Kämper-van den Boogaart, Berlin
Prof. Dr. Juliane Köster, Jena
Prof. Dr. Michael Krelle, Chemnitz
Michaela Mörs, Köln
Prof. Dr. Carl Ludwig Naumann, Hannover
Prof. Dr. Ingelore Oomen-Welke, Freiburg
Prof. Dr. Rainer Peek, Köln
Prof. Dr. Irene Pieper, Hildesheim
Miriam Possmayer, Köln
Prof. Dr. Cornelia Rosebrock, Frankfurt/Main
Prof. Dr. Petra Stanat, Berlin

Im Fach Englisch

Dr. Rita Green, Lancaster (Leitung 2005–2006 und 2012–2016)
Prof. Dr. Neus Figueras, Barcelona
Prof. Dr. Felianka Kaftandjieva, Sofia
Dr. Gabriele Kecker, Hagen
Prof. Dr. Rainer Lehmann, Berlin
Prof. Dr. Eli Moe, Bergen
Prof. Dr. Günther Nold, Dortmund
Prof. Dr. Henning Rossa, Paderborn
Prof. Dr. Konrad Schröder, Augsburg
Prof. Dr. Wolfgang Zydati, Berlin

Im Fach Französisch

Prof. Dr. Eynar Leupold, Freiburg (Leitung 2005–2009)
Prof. Dr. Karin Kleppin, Bochum (Leitung 2010–2015)
Jessica Bial, Soest
Prof. Dr. Daniela Caspari, Berlin
Prof. Dr. Rüdiger Grotjahn, Bochum
Prof. Dr. Adelheid Hu, Hamburg
Ingrid Jouette-Nagati, Sèvres
Sylvie Lepage, Sèvres
Roselyne Marty, Sèvres
Prof. Dr. Franz-Joseph Meißner, Gießen
Dr. Elke Philipp, Berlin
Dr. Astrid Reich, Bochum
Patrick Riba, Sèvres
Heidi Schmitt-Ford, Bad Kreuznach
Anette Stauch, Bochum
Prof. Dr. Bernd Tesch, Kassel
Maike Wäckerle, Berlin
Dr. Hanno Werry, Saarbrücken

Literatur

- Böhme, K., Leucht, M., Schipolowski, S., Porsch, R., Knigge, M. & Köller, O. (2010). Anlage und Durchführung des Ländervergleichs. In O. Köller, M. Knigge & B. Tesch (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich* (S. 65–85). Münster: Waxmann.
- Frey, A., Carstensen, C. H., Walter, O., Rönnebeck, S. & Gomolka, J. (2008). Methodische Grundlagen des Ländervergleichs. In M. Prenzel, C. Artelt, J. Baumert, W. Blum, M. Hammann, E. Klieme & R. Pekrun (Hrsg.), *PISA 2006 in Deutschland: Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich* (S. 375–397). Münster: Waxmann.
- Gonzalez, E. & Rutkowski, L. (2010). Principles of multiple matrix booklet designs and parameter recovery in large-scale assessments. *IERI Monograph Series*, 3, 125–156.
- Heine, J.-H., Sälzer, C., Borchert, L., Sibberns, H. & Mang, J. (2013). Technische Grundlagen des fünften internationalen Vergleichs. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 309–346). Münster: Waxmann.
- KMK (2004a) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2004a). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003*. München: Luchterhand.
- KMK (2004b) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2004b). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 04.12.2003*. München: Luchterhand.
- KMK (2005a) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2005a). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004*. München: Luchterhand.
- KMK (2005b) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2005b). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004*. München: Luchterhand.
- KMK (2015) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2015). *Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2015 (2)*. Zugriff am 20.07.2016 unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Defkat2015_2.pdf
- Köller, O., Knigge, M. & Tesch, B. (Hrsg.). (2010). *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Porsch, R., Tesch, B. & Köller, O. (Hrsg.). (2010). *Standardbasierte Testentwicklung und Leistungsmessung. Französisch in der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann.
- Robitzsch, A. (2009). Methodische Herausforderungen bei der Kalibrierung von Leistungstests. In D. Granzer, O. Köller, A. Bremerich-Vos, M. van den Heuvel-Panhuizen, K. Reiss & G. Walther (Hrsg.), *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule* (S. 42–106). Weinheim: Beltz.
- Rupp, A., Vock, M., Harsch, C. & Köller, O. (2008). *Developing standards-based assessment tasks for English as a First Foreign Language – context, processes and outcomes in Germany*. Münster: Waxmann.
- Siegle, S., Schroeders, U. & Roppelt, A. (2013). Anlage und Durchführung des Ländervergleichs. In H. A. Pant, P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt, T. Siegle & C. Pöhlmann (Hrsg.), *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I* (S. 101–121). Münster: Waxmann.
- Statistisches Bundesamt (2015). *Allgemeinbildende Schulen, Fachserie II, Reihe I – Schuljahr 2014/15*. Zugriff am 20.07.2016 unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100157004.pdf?__blob=publicationFile
- Wilhelm, O., Schroeders, U. & Schipolowski, S. (2014). *Berliner Test zur Erfassung fluider und kristalliner Intelligenz für die 8. bis 10. Jahrgangsstufe (BEFKI 8–10)*. Göttingen: Hogrefe.

3.2 Auswertung, Trendschätzung und Ergebnisdarstellung

Nicole Haag und Karoline A. Sachse

Der IQB-Bildungstrend 2015 bietet erstmalig die Möglichkeit, für die Länder in der Bundesrepublik Deutschland abzubilden, wie sich die durch die Bildungsstandards definierten Kompetenzen seit 2009 im Trend entwickelt haben. Dieses Kapitel gibt einen Überblick über die Datenaufbereitung sowie die Herausforderungen, die mit der Datenauswertung und der Interpretation der Ergebnisse verbunden sind. Ferner werden die wichtigsten im IQB-Bildungstrend 2015 gewählten Formen der Ergebnisdarstellung einschließlich der Trenddarstellung erläutert. Auf technische Details zur Datenauswertung wird in Kapitel 11 genauer eingegangen.

3.2.1 Aufbereitung und Auswertung der Daten

In einem ersten Schritt der Datenaufbereitung wurden die ausgefüllten Testhefte durch das DPC eingescannt, um die nun digital vorliegenden Schülerantworten zu kodieren, das heißt zu erfassen und zu kategorisieren. Während Aufgaben mit geschlossenen Antwortformaten, zum Beispiel *Multiple-Choice*-Items, maschinell kodierbar waren, erfolgte die Kodierung von Kurzantworten und offenen Antworten durch geschulte Kodiererinnen und Kodierer. Die Kodieranweisungen für diese Itemtypen wurden überwiegend bereits für den Ländervergleich 2009 erstellt und schon vor ihrem Einsatz im Ländervergleich 2009 fachdidaktisch und empirisch geprüft. Diese bewährten Kodieranweisungen kamen im IQB-Bildungstrend 2015 größtenteils unverändert zum Einsatz, um eine vergleichbare Kodierung für beide Testungen zu gewährleisten. In seltenen Fällen waren Überarbeitungen der Kodieranweisungen für offene Antworten erforderlich. In der Trendschätzung wurden jedoch nur Aufgaben berücksichtigt, deren Kodierung zwischen den Jahren 2009 und 2015 unverändert blieb. Die Kodieranweisungen der für den IQB-Bildungstrend 2015 neu entwickelten Aufgaben wurden ebenfalls fachdidaktisch geprüft und im Jahr 2013 in Pilotierungsstudien empirisch erprobt.

Im Anschluss an die Kodierung wurden die kodierten Schülerantworten anhand der in einer Aufgabendatenbank hinterlegten Vorschriften als richtig oder falsch bewertet und gegebenenfalls zusammengefasst, sofern das Aufgabenformat dies erforderte. Die aufbereiteten Testdaten wurden sodann skaliert, um für jedes Item einen Schwierigkeitsparameter zu generieren. Hierbei kam das Raschmodell aus der probabilistischen Testtheorie zur Anwendung. Die Schätzung der Itemparameter basierte auf den Testdaten aller Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Zielpopulation (vgl. Abschnitt 3.1). In den Fächern Englisch und Französisch waren also nur Daten jener Schülerinnen und Schüler einzubeziehen, die spätestens ab der 5. Jahrgangsstufe durchgehend in der jeweiligen Fremdsprache unterrichtet wurden. Die Gewinnung der Itemparameter erfolgte wie bereits im Ländervergleich 2009 separat pro Fach und Kompetenzbereich in eindimensionalen Modellen.

Die Itemparameter wurden im nächsten Schritt zur Ermittlung der Kompetenzwerte der Schülerinnen und Schüler verwendet. Dabei mussten zwei Zielstellungen beachtet werden: Zum einen sollten die Kompetenzen aller

Schülerinnen und Schüler auf einer gemeinsamen Skala abgebildet werden, obwohl jede Schülerin und jeder Schüler nur eine Teilmenge der insgesamt eingesetzten Aufgaben bearbeitete. Zum anderen wird in Schulleistungsstudien wie dem IQB-Bildungstrend angestrebt, möglichst präzise Aussagen über Populationen (z. B. alle Neuntklässlerinnen und Neuntklässler eines Landes) oder genau definierte Subpopulationen (z. B. Neuntklässlerinnen und Neuntklässler eines Landes, die ein Gymnasium besuchen) zu treffen. Ziel der Studien ist es hingegen nicht, die Kompetenzen einzelner Schülerinnen und Schüler zu bestimmen.

Dementsprechend wurde ein Verfahren gewählt, das verlässliche Schätzungen der Kompetenzverteilungen in Populationen und Subpopulationen ermöglicht. Neben einer unverzerrten Schätzung von Mittelwerten und Varianzen sollten auch Zusammenhänge der Kompetenzwerte mit weiteren Merkmalen der Schülerinnen und Schüler verzerrungsfrei geschätzt werden können, die beispielsweise für die Bestimmung von mit dem Geschlecht, der sozialen Herkunft oder dem Zuwanderungshintergrund verbundenen Disparitäten relevant sind. Der in den Studien des IQB und in internationalen Schulleistungsstudien üblicherweise verwendete *Plausible-Value-Ansatz* erlaubt es, Kompetenzwerte zu gewinnen, die diesen Anforderungen gerecht werden. Bei der Schätzung der Kompetenzwerte wurden außer den Testdaten im jeweiligen Fach weitere Merkmale der Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Familien berücksichtigt. Der Schwerpunkt lag dabei auf Merkmalen des sozialen Hintergrunds und des Zuwanderungshintergrunds sowie auf motivationalen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler, die in den vertiefenden Analysen des Bildungstrends genauer untersucht werden. Die technischen Details der Schätzung der Kompetenzwerte werden in Kapitel 11 erläutert.

Um anhand der Daten des IQB-Bildungstrends 2015 repräsentative Aussagen über die Populationen der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler in den Ländern machen zu können, wurden die Analysen unter Verwendung von Fallgewichten durchgeführt. In die Berechnung der Fallgewichte gehen Faktoren auf der Ebene der Schule, der Klasse und des Individuums ein (vgl. OECD, 2012). Auf Schulebene wird berücksichtigt, dass nur eine Auswahl aller im jeweiligen Land vorhandenen Schulen an der Untersuchung teilnimmt, die Aussagen sich aber auf die Gesamtheit aller Schulen beziehen sollen. Auf Klassenebene wird dafür Rechnung getragen, dass sich die Anzahl der Klassen in der 9. Jahrgangsstufe zwischen den Schulen unterscheidet. Auf Individualebene schließlich wird berücksichtigt, dass einzelne Schülerinnen und Schüler am Testtag beispielsweise aufgrund von Erkrankung fehlten. Unter Beachtung aller genannten Faktoren erhält jede Schülerin und jeder Schüler ein Gewicht, welches angibt, wie viele Jugendliche der Zielpopulation diese eine Schülerin beziehungsweise dieser eine Schüler repräsentiert. Dadurch ist es möglich, die erreichten Kompetenzen für die jeweilige Zielpopulation unverzerrt zu schätzen.

3.2.2 Trendschätzung und Definition der Metrik für den Bildungstrend

Um Veränderungen der Kompetenzwerte beziehungsweise der Kompetenzstufenbesetzungen zwischen dem IQB-Ländervergleich 2009 und dem IQB-Bildungstrend 2015 beschreiben zu können, müssen die in den beiden Studien jeweils gewonnenen Kompetenzwerte auf einer gemeinsamen Metrik abgebildet werden. In Bildungsstudien wird hierfür im Allgemeinen die Metrik gewählt, auf der die Ergebnisse der jeweils ersten Erhebung berichtet wurden.

Die Erhebung zum ersten IQB-Ländervergleich 2009 fand allerdings ausschließlich an allgemeinen Schulen statt, sodass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei der Etablierung der Berichtsmetrik 2009 nur dann einbezogen wurden, wenn sie eine allgemeine Schule besuchten. Im IQB-Bildungstrend 2015 wurden hingegen auch Schülerinnen und Schüler an Förderschulen in den Fächern Deutsch und Englisch getestet (vgl. Abschnitt 3.1 und Kapitel 5).¹

Diese Unterschiede in den Populationen zwischen den beiden Studien wirken sich auch auf die Berichtsmetriken aus. Da am IQB-Ländervergleich 2009 nur allgemeine Schulen an der Studie teilnahmen, konnten an Förderschulen unterrichtete Schülerinnen und Schüler bei der Definition dieser Metriken nicht berücksichtigt werden. Die im IQB-Ländervergleich 2009 etablierten Metriken bezogen sich dementsprechend für alle Fächer (Deutsch, Englisch, Französisch) auf die Population der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die mindestens einen Hauptschulabschluss anstreben und an allgemeinen Schulen unterrichtet werden. Im Fach Französisch wurde diese Berichtsmetrik als gemeinsame Metrik für den Ländervergleich 2009 und den Bildungstrend 2015 genutzt. Um auch in zukünftigen IQB-Bildungstrends die Kompetenzen *aller* Schülerinnen und Schüler – also auch der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, unabhängig von ihrem Besuchsort – auf der Berichtsmetrik abbilden und sinnvoll interpretieren zu können, wurden in den Fächern Deutsch und Englisch für den IQB-Bildungstrend 2015 neue Berichtsmetriken definiert. Diese Entscheidung wirkt sich auch auf die Interpretation der Trendschätzungen aus (vgl. Abschnitt 3.2.4).

Die neuen Metriken beziehen sich jeweils auf die Gesamtpopulation der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, *einschließlich* der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen und an Förderschulen, wobei für das Fach Englisch nur Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe betrachtet wurden, die spätestens seit der 5. Jahrgangsstufe durchgängig Englischunterricht erhalten haben. Die neu gebildeten Berichtsmetriken haben in der Population aller Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe (für das Fach Deutsch) beziehungsweise aller Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die spätestens seit der 5. Jahrgangsstufe durchgehend in Englisch unterrichtet wurden (für das Fach Englisch) einen Mittelwert (M) von 500 Punkten und eine Standardabweichung (SD) von 100 Punkten.

Um den Trend bestimmen zu können, wurden sowohl die im IQB-Bildungstrend 2015 ermittelten Kompetenzwerte als auch die aus dem IQB-Ländervergleich 2009 stammenden Kompetenzwerte auf die neuen Berichtsmetriken umgerechnet. Die Umrechnungsvorschrift für die 2009 ermittelten Kompetenzwerte lässt sich aus den Veränderungen in den Schwierigkeiten der Items bestimmen, die in beiden Studien in unveränderter Form zum Einsatz kamen. Hierfür wird eine spezielle Eigenschaft der zur Auswertung verwendeten statistischen Modelle genutzt, die besagt, dass die Schwierigkeitswerte der Items und die Kompetenzwerte der Personen auf derselben Skala darstellbar sind. Durch ein sogenanntes *Linking*-Verfahren lässt sich daher aus der mittleren Veränderung der Itemschwierigkeiten ein Wert dafür ableiten, wie stark sich die mittleren Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zwischen dem Ländervergleich 2009 und dem Bildungstrend 2015 verändert haben. Sinkt die mittlere Schwierigkeit

1 Schülerinnen und Schüler an Förderschulen wurden nicht in die Erhebung für den IQB-Bildungstrend 2015 im Fach Französisch einbezogen, da die Anzahl der Französischlernenden in Förderschulen sehr klein ist (vgl. Abschnitt 3.1.5).

der Items zwischen den beiden Messungen beispielsweise um 15 Punkte, so kann daraus geschlossen werden, dass die mittlere Kompetenz der Schülerinnen und Schüler um 15 Punkte gestiegen ist. Technische Details zur Trendschätzung sowie zur Abschätzung der damit verbundenen Unsicherheit sind in Kapitel 11 dargestellt.

Der deutsche Gesamtmittelwert der im Jahr 2009 erzielten Kompetenzen liegt durch die Umrechnung auf die neuen Metriken, die sich auf das Jahr 2015 beziehen, nicht mehr in jedem Fach bei 500 Punkten, sondern ist um die jeweilige Veränderung der Kompetenzwerte für Deutschland insgesamt korrigiert. Beispielsweise verbesserten sich die im Mittel in Deutschland erzielten Kompetenzen im Bereich *Englisch Leseverstehen* zwischen 2009 und 2015 um 15 Punkte. Dementsprechend beträgt der deutsche Mittelwert des Jahres 2009 auf der neu etablierten Berichtsmetrik für diesen Kompetenzbereich $500 - 15 = 485$ Punkte.

Die Etablierung der neuen Berichtsmetriken führt dazu, dass die im Bericht zum ersten IQB-Ländervergleich 2009 veröffentlichten Ergebnisse nicht mehr mit den Ergebnissen des Bildungstrends 2015 verglichen werden können, ohne die entsprechenden Transformationen auf die neuen Metriken durchzuführen (vgl. auch Kapitel 4.1). Daher werden die transformierten Ergebnisse für die Fächer Deutsch und Englisch aus dem Ländervergleich 2009 in den einzelnen Kapiteln auf den neuen Metriken berichtet, um den direkten Vergleich der in den beiden Durchgängen erzielten Ergebnisse zu ermöglichen.

3.2.3 Darstellung der Ergebnisse

Nachfolgend werden die häufigsten und wichtigsten Varianten der im vorliegenden Berichtsband verwendeten Ergebnisdarstellungen erläutert. Neben Angaben zu Mittelwerten, Streuungen und Kompetenzstufenverteilungen werden auch statistische Maßzahlen berichtet, die die Interpretation von Unterschieden erlauben. Hierbei kann es sich um Unterschiede zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 oder um Unterschiede zwischen Subpopulationen (z. B. Jungen und Mädchen) zu einem der beiden Erhebungszeitpunkte handeln.

Mittelwerte und Standardabweichungen

Mittelwerte geben den in einer bestimmten Population oder Subpopulation im Durchschnitt erreichten Kompetenzstand an. Im Gegensatz dazu zeigen Standardabweichungen, wie stark die Kompetenzen innerhalb einer Population streuen, das heißt, wie homogen (beziehungsweise heterogen) die Verteilung der Kompetenzen ist. Hohe Mittelwerte in Verbindung mit niedrigen Streuungen deuten demnach auf homogen leistungsstarke Populationen oder Subpopulationen hin. Wie bereits erwähnt, wurde die Skala der Kompetenzwerte für den IQB-Bildungstrend 2015 so normiert, dass der Mittelwert 500 Punkte und die Standardabweichung 100 Punkte beträgt. Bei normalverteilten Kompetenzen liegen die Kompetenzwerte von etwa zwei Dritteln (68 %) der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler im Bereich von ± 1 Standardabweichung um den Mittelwert (zwischen 400 und 600 Punkten). Im Bereich von ± 2 Standardabweichungen um den Mittelwert (zwischen 300 und 700 Punkten) liegen 95,4 Prozent der Kompetenzwerte.

Perzentile und Perzentilbänder

Perzentile zerlegen eine Verteilung in prozentuale Anteile. Beispielsweise gibt das 25. Perzentil den Kompetenzwert an, den 25 Prozent der Jugendlichen in der jeweiligen Gruppe höchstens erreicht haben. Die restlichen 75 Prozent der Population haben einen höheren Kompetenzwert erreicht. Perzentile können dazu genutzt werden, die von unterschiedlich leistungsstarken Gruppen erzielten Kompetenzwerte zwischen den Ländern zu vergleichen. Vergleicht man beispielsweise das 95. Perzentil zwischen den Ländern, so lässt sich daraus ableiten, welche Kompetenzen die leistungsstärksten 5 Prozent der Jugendlichen innerhalb jedes Landes mindestens erreicht haben und welche Kompetenzen die restlichen 95 Prozent der Jugendlichen dieses Landes höchstens erreicht haben. Perzentilwerte können mit sogenannten Perzentilbändern grafisch veranschaulicht werden, die auch Auskunft über die Breite der Kompetenzverteilung in einer Gruppe geben (vgl. dazu insbesondere Kapitel 6).

Kompetenzstufen

Während die bisher erläuterten Formate der Ergebnisdarstellung die Kompetenzverteilungen der Schülerinnen und Schüler lediglich statistisch beschreiben, lassen sie sich anhand von Kompetenzstufen auch inhaltlich interpretieren. Kompetenzstufen sind zudem besser dazu geeignet, die Anteile von besonders schwachen oder besonders leistungsstarken Schülerinnen und Schülern in den Ländern zu identifizieren. Jede Kompetenzstufe umfasst einen gewissen Bereich von Testpunkten und eine inhaltliche Beschreibung der Kompetenzanforderungen, die Schülerinnen und Schüler mit Testwerten innerhalb dieses Bereichs typischerweise bewältigen können.

Zur inhaltlichen Beschreibung der Kompetenzstufen werden im IQB-Bildungstrend integrierte Kompetenzstufenmodelle verwendet, die in Kapitel 2 ausführlich beschrieben werden. Über diese Modelle wird zudem ein Bezug zu den Bildungsstandards hergestellt, da die einzelnen Kompetenzstufen den abschlussbezogenen Mindest-, Regel- und Optimalstandards zugeordnet sind. Schülerinnen und Schüler werden einer Kompetenzstufe zugeordnet, indem die von ihnen erreichten Testwerte auf die Kompetenzstufenmetrik umgerechnet werden (vgl. Kapitel 2.1).

Standardfehler und Signifikanztests

Ziel des IQB-Bildungstrends ist es, von in Stichproben gemessenen Ergebnissen auf Kennwerte in der gesamten Zielpopulation zu schließen. Diese Art von Schlüssen ist immer mit einer gewissen Unsicherheit verbunden, deren Ausmaß durch die Höhe des Standardfehlers sichtbar wird. Je kleiner der Standardfehler eines statistischen Kennwerts ist, desto präziser bildet der anhand der Stichprobe geschätzte Wert den tatsächlichen Wert in der gesamten Zielpopulation ab. Geschätzte Kennwerte mit einem großen Standardfehler sind dementsprechend mit einer größeren Unsicherheit behaftet. Die Standardfehler von Kennwerten können auch dazu genutzt werden, um die statistische Signifikanz von Unterschieden und Trends zu ermitteln. Auf mögliche Quellen von Unsicherheiten, die beim Vergleich von statistischen Kennwerten zwischen Gruppen oder über die Zeit berücksichtigt werden müssen, wird in Kapitel 11 näher eingegangen.

Praktische Relevanz und standardisierte Mittelwertsdifferenzen

Neben der statistischen Signifikanz werden soweit wie möglich auch Indikatoren für die praktische Relevanz von Unterschieden angegeben. Dies ist deshalb wichtig, weil die statistische Signifikanz eines Unterschiedes auch von der Stichprobengröße abhängt. Werden zwei kleine Gruppen (z. B. Schülerinnen und Schüler, deren Familien aus verschiedenen Herkunftsländern zugewandert sind) miteinander verglichen, so könnte ein bestimmter Mittelwertsunterschied als statistisch nicht signifikant ausgewiesen werden, wohingegen ein Mittelwertsunterschied in vergleichbarer Höhe zwischen zwei größeren Gruppen (z. B. Schülerinnen und Schülern aus verschiedenen Ländern in Deutschland) sich als statistisch signifikant erweisen würde.

Die statistische Signifikanz sagt also noch nichts über die inhaltliche oder praktische Relevanz der Unterschiede aus. Zur Beurteilung der praktischen Relevanz lassen sich verschiedene Werte heranziehen. Im Falle von Mittelwertsunterschieden können zum einen standardisierte Mittelwertsdifferenzen oder Effektstärken (d) berechnet werden. Diese relativieren die zwischen zwei Gruppen festgestellten Unterschiede an ihrer gemeinsamen Standardabweichung (Cohen, 1988). Anhand dieses Indikators lassen sich bestimmte Gruppenunterschiede direkt miteinander vergleichen, auch wenn die Streuung der Kompetenzwerte in den Gruppen variiert. Zum anderen kann angegeben werden, wie groß der Unterschied im Vergleich zum erwarteten Lernzuwachs in einem Schuljahr in der Sekundarstufe ausfällt. Entsprechende Angaben finden sich in den Kapiteln 4 und 6.

3.2.4 Hinweise zur Interpretation der Trends

Die im IQB-Bildungstrend 2015 ermittelten Trendschätzungen können als Veränderungen der Kompetenzstände seit 2009 interpretiert werden. Hierbei ist zu beachten, dass sich die Schätzungen der Kompetenzen für beide Zeitpunkte auf eine vergleichbare Population beziehen müssen, um eine sinnvolle Interpretation der Veränderungen in den Kompetenzständen zu ermöglichen. Die im IQB-Bildungstrend 2015 ermittelten Kompetenzstände sind jedoch, wie oben erläutert, nicht ohne weiteres mit den 2009 ermittelten Kompetenzständen vergleichbar, da im Jahr 2009 Förderschulen nicht in die Erhebung einbezogen wurden. Im Jahr 2015 hingegen nahmen auch Schülerinnen und Schüler an Förderschulen an der Studie teil (vgl. Abschnitt 3.1 und Kapitel 5), sodass die Stichprobe des IQB-Bildungstrends 2015 repräsentativ für alle Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe an allgemeinbildenden Schulen einschließlich Förderschulen ist. Für die Trendberechnung ist es daher erforderlich, die von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf erzielten Kompetenzwerte auszuschließen, um systematisch verzerrte Schätzungen zu vermeiden. Die Ergebnisse des IQB-Bildungstrends 2015 werden daher in der Regel zum einen für alle Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe im Jahr 2015, inklusive der Schülerinnen und Schüler *mit* sonderpädagogischem Förderbedarf, und – zur Beschreibung von Veränderungen – zum anderen nur für Schülerinnen und Schüler *ohne* sonderpädagogischen Förderbedarf berechnet. In den Tabellen und Abbildungen der Ergebniskapitel ist jeweils gekennzeichnet, auf welche Population sich die Ergebnisse beziehen.

Insbesondere bei der Interpretation von Veränderungen zwischen 2009 und 2015 in der Kompetenzstufenbesetzung innerhalb eines Landes sollten folgende Hinweise berücksichtigt werden (vgl. Kapitel 4.1 und 4.2):

1. Die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen hängt mit der Streuung der erreichten Kompetenzwerte zusammen. Bei gleichem Mittelwert sind in einem Land mit einer hohen Streuung der Kompetenzwerte die Stufen am Rand der Kompetenzstufenverteilung stärker besetzt als in einem Land mit geringerer Streuung. Eine Veränderung am Rand der Kompetenzstufenverteilung weist daher nicht zwangsläufig darauf hin, dass sich das erreichte Kompetenzniveau der Schülerinnen und Schüler insgesamt erhöht oder verringert hat, sondern kann auch auf eine Vergrößerung der Streuung hindeuten. So ist beispielsweise ein steigender Anteil von Schülerinnen und Schülern, die die Optimalstandards erreichen, vor allem dann eine wünschenswerte Entwicklung, wenn sich gleichzeitig auch der Anteil an Schülerinnen und Schülern verringert oder zumindest nicht erhöht hat, die die Mindeststandards verfehlen.
2. Veränderungen der Kompetenzstufenbesetzungen sollten ins Verhältnis zum Ausgangsniveau gesetzt werden. Ein um 10 Prozentpunkte höherer Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Regelstandards erreichen, dürfte bei einem Ausgangsniveau von 25 Prozent anders zu bewerten sein als bei einem Ausgangsniveau von 70 Prozent.
3. Die identifizierten Differenzen können auch von sogenannten Boden- oder Deckeneffekten beeinflusst werden. Diese treten dann auf, wenn die Ränder der Kompetenzstufenverteilung bereits nahezu minimal oder maximal besetzt sind. Verfehlten beispielsweise 2009 nur 3 Prozent der Schülerinnen und Schüler in einem Land die Mindeststandards, ist eine weitere Reduktion dieses Anteils kaum noch möglich.

Literatur

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- OECD (Hrsg). (2012). *PISA 2009 Technical Report*. Paris: OECD.

Kapitel 4

Kompetenzstufenbesetzungen im Ländervergleich

4.1 Hinweise zur Interpretation der Ergebnisse

Petra Stanat und Stefan Schipolowski

In den einleitenden Kapiteln des vorliegenden Berichtsbands wurde bereits an verschiedenen Stellen erwähnt, dass bei der Planung, Durchführung und Auswertung des IQB-Bildungstrends 2015 auf eine Reihe von veränderten Rahmenbedingungen reagiert werden musste, die sich daraus ergeben, dass Bildungssysteme sich fortlaufend weiterentwickeln. Dabei haben wir jeweils Vorgehensweisen gewählt, die es erlauben, die Veränderungen in den von Schülerinnen und Schülern erreichten Kompetenzen auf Länderebene möglichst präzise zu schätzen und dabei gleichzeitig den neuen Gegebenheiten Rechnung zu tragen. Um die Ergebnisse angemessen interpretieren zu können, soll im Folgenden zusammengefasst werden, auf welche systemischen Entwicklungen reagiert werden musste, wie wir dabei vorgegangen sind und welche Konsequenzen dies gegebenenfalls für die Ergebnisdarstellungen und deren Interpretation hat. Dabei wird jeweils auf ausführlichere Erläuterungen zu den einzelnen Punkten in anderen Kapiteln verwiesen.

4.1.1 Festlegung der Berichtsmetrik

Für Trenddarstellungen ist es grundsätzlich erforderlich, die Ergebnisse aus verschiedenen Erhebungen auf einer einheitlichen Skala („Metrik“) abzubilden. Wie bereits in Kapitel 3.2 erläutert, wurden hierzu die Daten des IQB-Ländervergleichs 2009 auf die Berichtsmetrik des IQB-Bildungstrends 2015 übertragen. Entsprechend werden in den Kapiteln des vorliegenden Berichtsbands sämtliche Ergebnisse auf der Metrik des Bildungstrends 2015 dargestellt.¹ Die im Bericht über den Ländervergleich 2009 enthaltenen Zahlenwerte sind somit nicht direkt mit den in den folgenden Kapiteln für 2009 berichteten Zahlenwerten vergleichbar.

¹ Eine Ausnahme hiervon bildet das Fach Französisch (vgl. Kapitel 11), für das jedoch keine ländervergleichende Auswertung erfolgt. Die Ergebnisse für das Fach Französisch werden ausschließlich in Kapitel 5 dargestellt.

4.1.2 Einbeziehung von Förderschulen

Seit einigen Jahren finden tiefgreifende Veränderungen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern statt, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen. Ausgelöst durch die UN-Behindertenrechtskonvention, die in Deutschland 2009 in Kraft trat, hat sich die Aufmerksamkeit für diese Gruppe erhöht und wurden die Bemühungen um inklusive Beschulung deutlich verstärkt. Dieser Entwicklung trägt das IQB in seinen Ländervergleichsstudien seit 2011 unter anderem dadurch Rechnung, dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf soweit wie möglich in die Erhebungen einbezogen werden, und zwar unabhängig davon, ob sie eine allgemeine Schule oder eine Förderschule besuchen.² Da dies im IQB-Ländervergleich 2009 noch nicht der Fall war, unterscheiden sich die Testpopulationen der 2009 durchgeführten Studie und der 2015 durchgeführten Studie in dieser Hinsicht.

Diesem Unterschied wurde in den Analysen zum Bildungstrend 2015 wie folgt Rechnung getragen: Um die Gesamtpopulation der Schülerinnen und Schüler in das Bildungsmonitoring so weit wie möglich einzubeziehen, basiert die Metrik des IQB-Bildungstrends 2015 auf den Testergebnissen *aller* Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, das heißt, bei der Skalierung wurden auch die Kompetenzdaten von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen und an Förderschulen einbezogen (vgl. Kapitel 3.2 und Kapitel 11). Damit bildet die Skala des Bildungstrends 2015 die Kompetenzverteilung in der Gesamtpopulation ab und legt den Grundstein für Trendschätzungen, die in zukünftigen Studien des IQB grundsätzlich für *alle* Schülerinnen und Schüler berichtet werden sollen.

Da sich jedoch die Testpopulationen der Erhebungen 2009 und 2015 hinsichtlich der Einbeziehung von Förderschulen unterscheiden, ist es erforderlich, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei trendbezogenen Analysen auszuschließen.³ Es kann daher nur eine Aussage darüber getroffen werden, inwieweit sich die Verteilungen der von Schülerinnen und Schülern *ohne* sonderpädagogischen Förderbedarf erreichten Kompetenzen zwischen 2009 und 2015 verändert haben. Von dieser Einschränkung wird ausschließlich der Bildungstrend 2015 betroffen sein; Trendschätzungen in zukünftigen Studien des IQB werden sich jeweils auf die Gesamtpopulation der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler beziehen, einschließlich der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

4.1.3 Integrierte Kompetenzstufenmodelle

Eine weitere Veränderung, die Anpassungen im Vorgehen des IQB im Rahmen des Systemmonitorings erforderlich machte, ist die Einführung integrierter Kompetenzstufenmodelle. Wie in Kapitel 2.1 ausführlich erläutert, ist diese

2 Da der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die eine allgemeine Schule beziehungsweise eine Förderschule besuchen, zwischen den Ländern erheblich variiert (vgl. Kapitel 5), wird durch die Einbeziehung von Förderschulen auch die länderübergreifende Vergleichbarkeit der Testpopulationen optimiert.

3 Aufgrund der zwischen den Ländern sehr unterschiedlichen Inklusionsquoten, die sich zudem zwischen 2009 und 2015 weiter verändert haben, ist es zur Gewährleistung länderübergreifender Vergleichbarkeit der Populationen erforderlich, bei den Trendanalysen *alle* Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus den Analysen auszuschließen, unabhängig von ihrem Beschulungsort.

Neuerung eine Folge der in den Ländern zu beobachtenden Bestrebungen, für mehr Durchlässigkeit im Bildungssystem zu sorgen, etwa indem Schulabschlüsse auf verschiedenen Wegen erworben werden können oder zweigliedrige Schulsysteme eingeführt werden. Dieser zunehmenden Entkopplung der Schulart beziehungsweise des Bildungsgangs vom erreichten Schulabschluss hat das IQB durch die Entwicklung integrierter Kompetenzstufenmodelle Rechnung getragen, die für die Fächer Deutsch und Englisch im Jahr 2014 von der KMK verabschiedet wurden. Die integrierten Modelle erlauben es, die Verteilung der erreichten Kompetenzen für die Population der Schülerinnen und Schüler, die den Hauptschulabschluss anstreben (HSA-Population), und für die Population der Schülerinnen und Schüler, die voraussichtlich den Mittleren Schulabschluss erreichen werden (MSA-Population), auf Grundlage desselben Modells gemeinsam abzubilden.

Da die integrierten Kompetenzstufenmodelle zum Zeitpunkt der Berichtlegung über den IQB-Ländervergleich 2009 noch nicht vorlagen, bezog sich die Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards damals ausschließlich auf die MSA-Population und das Kompetenzstufenmodell für den MSA. Um Aussagen über Trends für den Zeitraum von 2009 bis 2015 nicht nur für die MSA-Population, sondern auch für die HSA/MSA-Population insgesamt treffen zu können, wurden die Daten des Ländervergleichs 2009 erneut ausgewertet. Dabei wurde nachträglich berechnet, wie sich die Schülerinnen und Schüler des Ländervergleichs 2009 auf die Stufen der integrierten Kompetenzstufenmodelle verteilen. Anhand der Neuauswertung war es anschließend möglich, Veränderungen in den entsprechenden Verteilungen zwischen 2009 und 2015 zu ermitteln. Auch dies führt jedoch dazu, dass die im Bericht zum Ländervergleich 2009 dargestellten Anteile der Kompetenzstufenverteilungen nicht direkt mit den Anteilen vergleichbar sind, die in den folgenden Kapiteln berichtet werden.

4.1.4 Populationsdefinition für die Fremdsprachen

Eine für die Fremdsprachen spezifische strukturelle Veränderung, die sich in den letzten Jahren vollzogen hat, betrifft den Beginn und den Verlauf des Unterrichts in den Fächern Englisch und Französisch. Die Bildungsstandards für diese zwei Fächer beziehen sich auf die sogenannte „Erste Fremdsprache“. Die Verwendung dieser Bezeichnung war zum Zeitpunkt der Durchführung des IQB-Ländervergleichs 2009 noch relativ einheitlich. Wie in Kapitel 3.1 genauer erläutert, sind die Rahmenbedingungen des schulischen Fremdsprachenerwerbs zwischenzeitlich deutlich heterogener geworden, sodass kein länderübergreifend einheitliches Verständnis mehr darüber besteht, was als „Erste Fremdsprache“ gilt. Für die Durchführung eines Systemmonitorings ist es jedoch erforderlich, die zu untersuchende Grundgesamtheit anhand eindeutiger Kriterien länderübergreifend und für alle Erhebungen eindeutig zu definieren. Um dies für die Fremdsprachen zu gewährleisten, wurden nur solche Schülerinnen und Schüler in die Analysen einbezogen, die spätestens ab Klassenstufe 5 durchgehend im Fach Englisch beziehungsweise Französisch unterrichtet worden sind.

4.1.5 Zieldifferent unterrichtete Schülerinnen und Schüler

Ein weiterer Aspekt, der bei der Interpretation von Ergebnissen des IQB-Bildungstrends 2015 berücksichtigt werden muss, bezieht sich auf den Geltungsbereich der Bildungsstandards der KMK. In Kapitel 4 beziehungsweise Kapitel 5 des vorliegenden Berichtsbands soll geprüft werden, inwieweit die Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards der Fächer Deutsch, Englisch und Französisch erreichen. Dabei werden auch die zielgleich unterrichteten Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf einbezogen, für die dieselben Bildungspläne maßgeblich sind wie für Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Da für zieldifferent unterrichtete Kinder und Jugendliche eigene Anforderungen gelten, wäre es unangemessen, die Bildungsstandards als Maßstab für die von ihnen erreichten Leistungen heranzuziehen. Bei den in Kapitel 4 und Kapitel 5 berichteten Analysen zur Frage, inwieweit die Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Ländern die Bildungsstandards erreichen, wurden daher nur solche Neuntklässlerinnen und Neuntklässler einbezogen, die nach den Regelungen des jeweiligen Landes zielgleich auf Grundlage der Bildungsstandards unterrichtet werden. In Kapitel 6 hingegen, in dem es nicht um Kompetenzstufenverteilungen, sondern um Vergleiche von Mittelwerten und Streuungsmaßen geht, werden die Ergebnisse für die Gesamtpopulationen der einzelnen Länder, also einschließlich der zieldifferent unterrichteten Schülerinnen und Schüler, dargestellt. Dabei ist zu beachten, dass der Anteil zieldifferent unterrichteter Jugendlicher in den Ländern insgesamt so klein ist (vgl. Tab. 5.2 in Kapitel 5), dass ihr Einschluss beziehungsweise Ausschluss das Ergebnismuster kaum verändert.

4.1.6 Veränderungen in den Verteilungen auf die Kompetenzstufen

Ein letzter Hinweis, der an dieser Stelle zu erwähnen ist, betrifft die Interpretation von Veränderungen in den Kompetenzstufenverteilungen, die im Vergleich der Ergebnisse von 2009 und 2015 zu beobachten sind. Bei der Interpretation dieser Veränderungen ist es wichtig, immer die ganze Verteilung zu betrachten, um sich ein Bild davon zu verschaffen, wie die Veränderung im jeweiligen Land und Fach insgesamt zu bewerten ist. So wäre es beispielsweise verkürzt, sich auf das Erreichen des Optimalstandards zu konzentrieren, ohne gleichzeitig die Verteilung auf die anderen Kompetenzstufen in den Blick zu nehmen. Zum Beispiel könnte in einem Land zwar der Anteil der Schülerinnen und Schüler zugenommen haben, die im Fach Englisch den Optimalstandard erreichen, gleichzeitig aber auch der Anteil der Schülerinnen und Schüler gestiegen sein, die den Mindeststandard verfehlen. Zu berücksichtigen ist ferner, welches Ausgangsniveau einer Veränderung zugrunde liegt. Hat sich zum Beispiel der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard verfehlen, um 5 Prozentpunkte verringert und der Anteil lag ursprünglich bei 25 Prozent, so ist dies vermutlich anders zu beurteilen, als wenn er ursprünglich 10 Prozent betrug. Letztlich sollte die Bewertung einer Veränderung jedoch vor allem von den Zielen abhängig gemacht werden, die sich ein Land in den letzten Jahren für die Weiterentwicklung seines Bildungssystems gesetzt hat.

4.2 Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Deutsch

Lars Hoffmann und Katrin Böhme

Im Bildungstrend 2015 wurden zur Erfassung der sprachlichen Kompetenzen im Fach Deutsch Aufgaben zu den folgenden drei Kompetenzbereichen der Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss eingesetzt:

- (1) *Lesen* – mit Texten und Medien umgehen,
- (2) Sprechen und Zuhören, Teilbereich *Zuhören*, sowie
- (3) Schreiben, Teilbereich *Orthografie* (KMK, 2004, 2005).

In diesem Teilkapitel wird erläutert, wie sich die Schülerinnen und Schüler in diesen drei Bereichen in den einzelnen Ländern auf die jeweiligen Kompetenzstufen verteilen. Die integrierten Kompetenzstufenmodelle, die diesen Analysen zugrunde liegen, werden in Kapitel 2.2 ausführlich dargestellt. Eine detaillierte Beschreibung der drei Kompetenzbereiche findet sich in Kapitel 1.2.

Im Folgenden werden zunächst die Kompetenzstufenbesetzungen in den Ländern für das Jahr 2015 berichtet, wobei insbesondere auf Unterschiede zwischen den Ländern eingegangen wird. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt sowohl für die Gesamtpopulation der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler (Abschnitt 4.2.1) als auch separat für Schülerinnen und Schüler an Gymnasien (Abschnitt 4.2.2). Im Anschluss wird der Frage nachgegangen, welcher Trend sich in den Kompetenzstufenbesetzungen abzeichnet und wie sich diese in den Ländern zwischen den Jahren 2009 und 2015 verändert haben. Die Ergebnisse dieser Trendanalysen werden ebenfalls sowohl für alle Schülerinnen und Schüler (Abschnitt 4.2.3) als auch separat für die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten dargestellt (Abschnitt 4.2.4). Das Teilkapitel schließt mit einer Zusammenfassung der zentralen Befunde (Abschnitt 4.2.5).

4.2.1 Kompetenzstufenbesetzungen in den Ländern im Jahr 2015

Die Bildungsstandards für die Sekundarstufe I wurden von der Kultusministerkonferenz abschlussbezogen für bestimmte Bildungsgänge definiert. Im Fach Deutsch liegen sowohl für den Hauptschulabschluss (HSA) als auch für den Mittleren Schulabschluss (MSA) Bildungsstandards vor (KMK, 2004, 2005). Um die Leistungen aller Schülerinnen und Schüler in den Bildungsgängen, die zum HSA beziehungsweise zum MSA führen, in einem gemeinsamen Kompetenzstufenmodell abbilden zu können, sind im Fach Deutsch für die Kompetenzbereiche *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* integrierte Modelle entwickelt worden, die in Kapitel 2.2 ausführlich beschrieben werden (vgl. IQB, 2014a, 2014b, 2014c). Diese umfassen jeweils sechs Stufen mit den Stufenbezeichnungen Ia, Ib, II, III, IV und V.

Für die Schülerinnen und Schüler, die den MSA anstreben, bildet stets Kompetenzstufe III den *Regelstandard* ab: Es wird also erwartet, dass diese Schülergruppe in jedem Land „im Mittel“ dieses Kompetenzniveau erreicht. Die Kompetenzstufe II beschreibt den *Mindeststandard* für diese Zielgruppe. Schülerinnen und Schüler, die Stufe II nicht erreichen, verfehlen demnach die länderübergreifend festgelegten Minimalanforderungen für den MSA. Die

Kompetenzstufe IV wird als *Regelstandard plus*, die Kompetenzstufe V als *Optimalstandard* bezeichnet. Schülerinnen und Schüler, die diese Stufen erreichen, übertreffen die Regelanforderungen der KMK für den MSA zum Teil erheblich.

Für Jugendliche, die den HSA anstreben, sind die festgelegten Anforderungen in den integrierten Kompetenzstufenmodellen jeweils um eine Stufe nach unten versetzt: Als *Mindeststandard* gilt für diese Schülerinnen und Schüler Kompetenzstufe Ib, als *Regelstandard* die Kompetenzstufe II. Kompetenzstufe III bildet den *Regelstandard plus* ab und der *Optimalstandard* ist ab Kompetenzstufe IV erreicht (vgl. Kapitel 2.2 sowie IQB, 2014a, 2014b, 2014c).

Zur Interpretation von Länderunterschieden im Anteil von Schülerinnen und Schülern, die den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen beziehungsweise den Mindeststandard für den MSA verfehlen, können Angaben zu den in einem Schuljahr zu erwartenden Veränderungen in den Kompetenzstufenverteilungen herangezogen werden. Entsprechende Schätzungen lassen sich aus einer Normierungsstudie des IQB aus dem Jahr 2008 ableiten, auf deren Daten auch die integrierten Kompetenzstufenmodelle für den HSA und den MSA zu den Kompetenzbereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* im Fach Deutsch basieren. In dieser Erhebung bearbeitete unter anderem eine bundesweit repräsentative Stichprobe von Schülerinnen und Schülern der 9. und 10. Jahrgangsstufe Testaufgaben zu den im Bildungstrend 2015 untersuchten Kompetenzbereichen. Bei einer Reanalyse der Daten der Normierungsstudie wurden im Vergleich der beiden Jahrgangsstufen nur geringe Unterschiede in den Kompetenzstufenbesetzungen festgestellt. So war der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die mindestens den Regelstandard für den MSA erreichen, in der 10. Jahrgangsstufe im *Lesen* um 7 Prozentpunkte⁴, im *Zuhören* um 4 Prozentpunkte und im Bereich *Orthografie* um 3 Prozentpunkte höher als in der 9. Jahrgangsstufe. Zudem fiel der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen, in der 10. Jahrgangsstufe in allen drei Bereichen um 4 Prozentpunkte geringer aus als in der 9. Jahrgangsstufe. Insgesamt bilden diese Befunde also ab, dass am Ende der Sekundarstufe I im Fach Deutsch nur noch geringe Lernzuwächse zu erwarten sind (vgl. Kapitel 6.2).

Die Ergebnisse zur Besetzung der Kompetenzstufen im Bereich *Lesen* für das Jahr 2015 sind in Abbildung 4.1 dargestellt. Wie bereits in Kapitel 4.1 erläutert, umfasst die Population, auf die sich die in dieser Abbildung dargestellten Werte beziehen, alle Neuntklässlerinnen und Neuntklässler in Deutschland, die *zieltgleich* auf Grundlage der Bildungsstandards unterrichtet werden. Nicht berücksichtigt sind Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die *zieldifferent* unterrichtet werden, da für sie andere Bildungsziele (Lehrpläne/Rahmenlehrpläne/Kerncurricula) und somit auch andere Anforderungen gelten als für den Regelabschluss.

Die Tabelle im linken Teil von Abbildung 4.1 stellt zum einen in Prozentangaben dar, wie viele Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Ländern im Kompetenzbereich Lesen *mindestens den Regelstandard für den MSA* erreichen (Kompetenzstufen III, IV und V). Die Länder sind dabei nach der jeweiligen Größe dieses prozentualen Anteils geordnet, außerdem ist der insgesamt für Deutschland ermittelte Anteil⁵ aufgeführt. Zum anderen enthält die Tabelle die

4 In diesem Teilkapitel handelt es sich bei allen im Text genannten Prozentangaben jeweils um ganzzahlig gerundete Werte.

5 Bei der nachfolgenden Ergebnisdarstellung im Text wird jeweils mit dem Begriff „(deutscher) Gesamtwert“ auf diesen Anteil referiert.

prozentualen Anteile der Schülerinnen und Schüler, die im Kompetenzbereich Lesen den *Mindeststandard für den MSA nicht erreichen* (Kompetenzstufen Ia und Ib). Zusätzlich wird für die einzelnen Prozentsätze jeweils der Standardfehler (*SE*) ausgewiesen, der einen Kennwert für die Genauigkeit einer Messung darstellt. Je kleiner der Standardfehler einer Prozentangabe ausfällt, desto präziser bildet diese den tatsächlichen Wert der Zielpopulation ab. Standardfehler bilden außerdem die Grundlage statistischer Signifikanztests. Dabei können hohe Standardfehler zur Folge haben, dass auch verhältnismäßig große Unterschiede nicht statistisch signifikant sind.

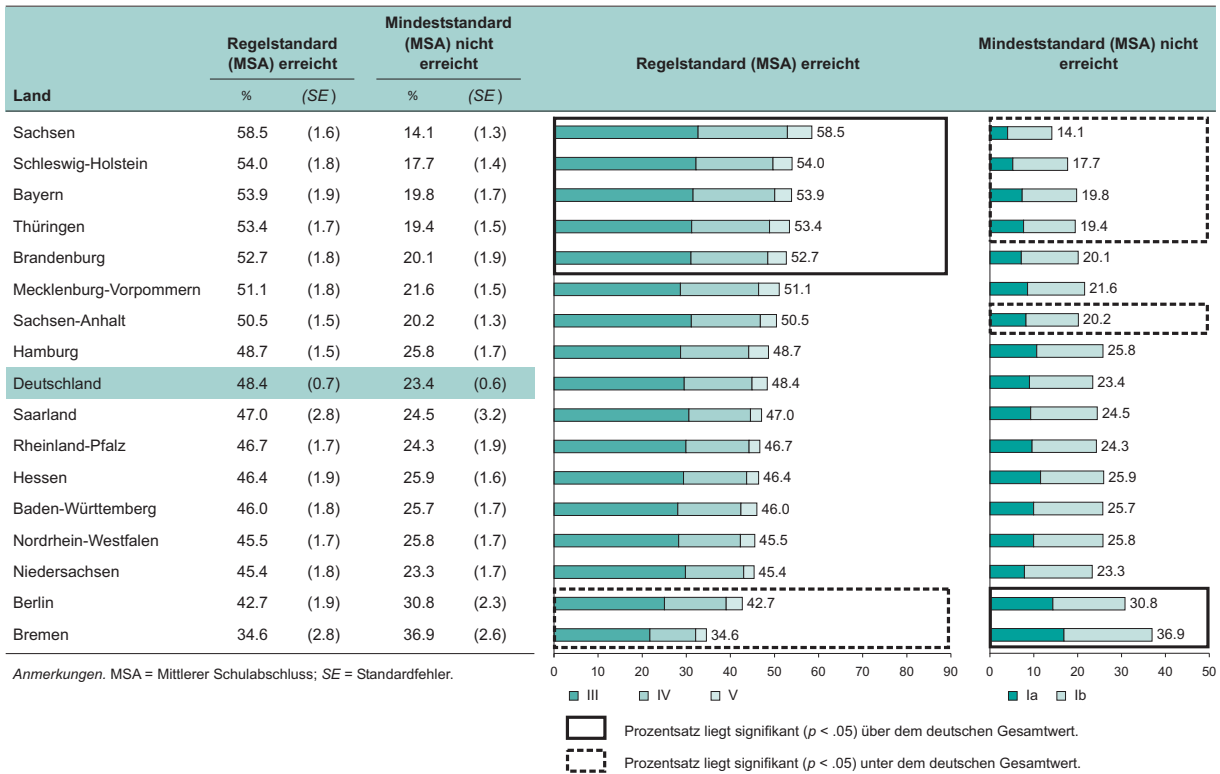
Detailliertere Angaben zur Kompetenzstufenbesetzung im Bereich *Lesen* können dem Balkendiagramm im rechten Teil von Abbildung 4.1 entnommen werden. In diesem Diagramm sind auch die prozentualen Anteile für die einzelnen Kompetenzstufen aufgeführt, die sich zu den beiden Gruppen „mindestens Regelstandard für MSA erreicht“ und „Mindeststandard für MSA nicht erreicht“ summieren. Das Diagramm weist ferner aus, für welche Länder der jeweilige Prozentanteil statistisch signifikant ($p < .05$) vom deutschen Gesamtwert abweicht. Liegt der Anteil eines Landes signifikant *über* dem Gesamtwert, ist dies durch einen Rahmen mit durchgezogener Linie gekennzeichnet. Länder, deren Prozentanteile signifikant *unter* dem Gesamtwert liegen, sind durch einen Rahmen mit gestrichelter Linie kenntlich gemacht. Zusätzlich zu den Angaben bezüglich der statistischen Signifikanz können für die Interpretation der Länderunterschiede auch die oben erläuterten Angaben zu den Jahrgangsdifferenzen in den Kompetenzstufenverteilungen herangezogen werden.

Als Orientierungshilfe zur Ergebnisinterpretation sei nochmals angemerkt, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die mindestens die Regelstandards erreichen, möglichst hoch ausfallen sollte. Demgegenüber wäre es wünschenswert, dass der Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler, die die Mindeststandards verfehlen, so gering wie möglich ist.

In Abbildung 4.1 ist ersichtlich, dass die prozentualen Anteile der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die im Kompetenzbereich *Lesen* mindestens den Regelstandard für den MSA erreichen beziehungsweise den Mindeststandard für den MSA verfehlen, erheblich zwischen den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland variieren. Bei den Regelstandards für den MSA beträgt die Differenz zwischen Sachsen, dem Land mit dem höchsten Anteil, und Bremen, dem Land mit dem geringsten Anteil, 24 Prozentpunkte. Ebenso deutlich unterscheiden sich diese beiden Länder im Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen (23 Prozentpunkte), wobei dieser Anteil im Ländervergleich in Sachsen am geringsten und in Bremen am höchsten ausfällt.

In den Ländern Sachsen, Schleswig-Holstein, Bayern, Thüringen und Brandenburg fällt der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die im *Lesen* mindestens den Regelstandard für den MSA erreichen, signifikant höher als der deutsche Gesamtwert (48 %) aus. Für insgesamt 9 Länder (Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Hamburg, Saarland, Rheinland-Pfalz, Hessen, Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen) wurden keine signifikanten Abweichungen vom deutschen Gesamtwert gefunden. Signifikant unter dem Gesamtwert liegen die Anteile für die Länder Berlin und Bremen.

Abbildung 4.1: Prozentuale Anteile der Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die im Kompetenzbereich *Lesen* im Fach Deutsch den Regelstandard (MSA) erreichen oder übertreffen bzw. den Mindeststandard (MSA) nicht erreichen



In Bezug auf die Ergebnisse zum Mindeststandard fällt auf, dass es in allen Ländern eine größere Gruppe von Schülerinnen und Schülern gibt, deren Lesekompetenz nicht den Minimalanforderungen für den MSA entspricht. In Deutschland betrifft dies insgesamt fast ein Viertel der Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe.

Signifikant höher als der deutsche Gesamtwert von 23 Prozent fällt der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die im *Lesen* den Mindeststandard für den MSA verfehlen, in den Ländern Berlin und Bremen aus, in denen jeweils rund ein Drittel der Schülerinnen und Schüler den Mindeststandard nicht erreicht. Signifikant niedriger als der Gesamtwert sind die für die Länder Sachsen, Schleswig-Holstein, Bayern, Thüringen und Sachsen-Anhalt bestimmten Werte. In insgesamt 9 Ländern (Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Hamburg, Saarland, Rheinland-Pfalz, Hessen, Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen) unterscheiden sich die jeweils ermittelten Prozentsätze nicht signifikant vom deutschen Gesamtwert.

Angaben zur Kompetenzstufenbesetzung im Bereich *Zuhören* für das Jahr 2015 finden sich in Abbildung 4.2, die analog zur Ergebnisdarstellung für den Kompetenzbereich *Lesen* strukturiert ist. Auch hier beziehen sich die berichteten Prozentsätze auf alle Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die zielgleich unterrichtet werden. Insgesamt fallen die Länderunterschiede im Kompetenzbereich *Zuhören* etwas geringer aus als im *Lesen*. Bei den für das Erreichen des Regelstandards (MSA) bestimmten Prozentsätzen beträgt die Differenz zwischen dem höchsten Landeswert (Schleswig-Holstein) und dem niedrigsten Landeswert (Bremen) 19 Prozentpunkte. Bei den prozentualen Anteilen der Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard für den MSA

Abbildung 4.2: Prozentuale Anteile der Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die im Kompetenzbereich *Zuhören* im Fach Deutsch den Regelstandard (MSA) erreichen oder übertreffen bzw. den Mindeststandard (MSA) nicht erreichen

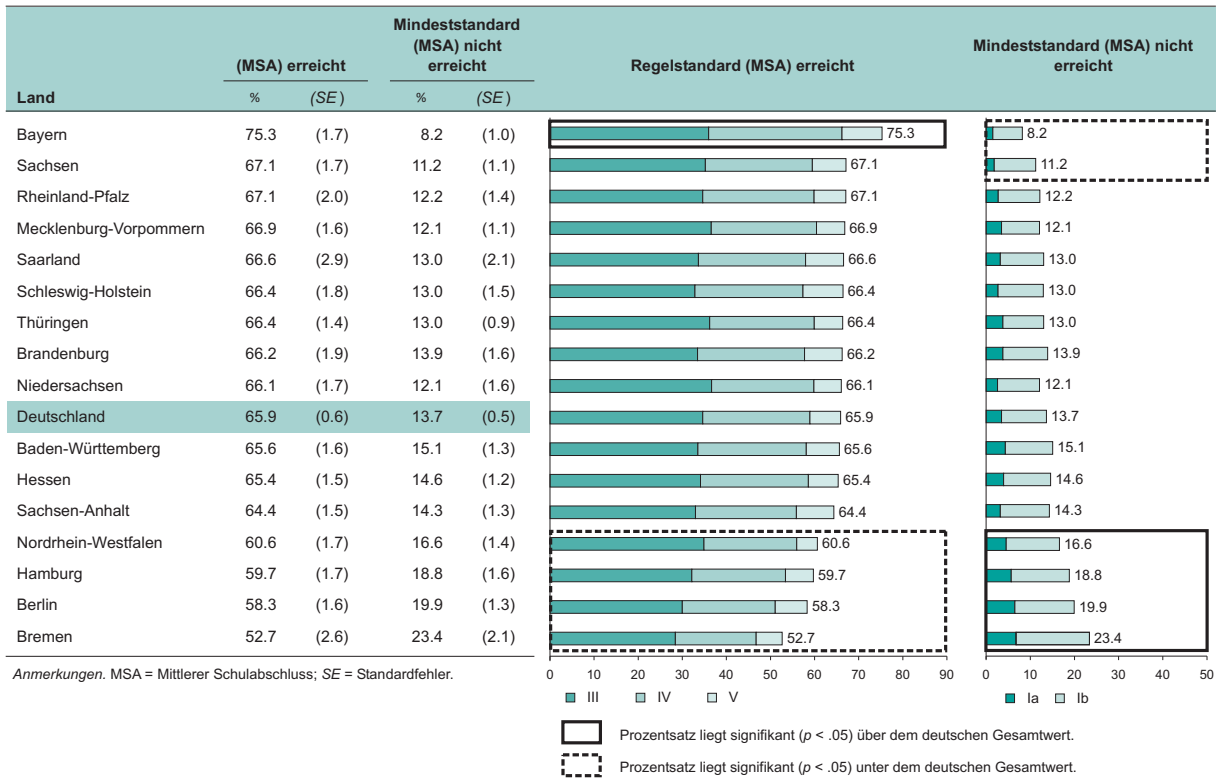


verfehlen, beträgt der Unterschied zwischen dem geringsten (Schleswig-Holstein) und dem höchsten Landeswert (Berlin) 15 Prozentpunkte.

In Deutschland liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die mindestens den Regelstandard für den MSA im *Zuhören* erreichen, bei insgesamt 62 Prozent. Dieser Anteil fällt somit deutlich höher aus als im *Lesen* (48 %), wo mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler die Anforderungen des Regelstandards (MSA) nicht bewältigt. Signifikant über dem deutschen Gesamtwert liegen die prozentualen Anteile der Jugendlichen, die im *Zuhören* mindestens den Regelstandard erreichen, in den Ländern Schleswig-Holstein, Sachsen, Bayern und Niedersachsen. Die ungünstigsten Positionen nehmen im Ländervergleich Baden-Württemberg sowie wiederum Berlin und Bremen ein, wo im Vergleich zum deutschen Gesamtwert ein signifikant geringerer Anteil von Jugendlichen mindestens den Regelstandard erreicht. Für insgesamt 9 Länder (Brandenburg, Thüringen, Mecklenburg-Vorpommern, Hamburg, Rheinland-Pfalz, Hessen, Sachsen-Anhalt, Saarland, Nordrhein-Westfalen) sind keine signifikanten Abweichungen vom Gesamtwert festzustellen.

Der prozentuale Anteil der Schülerinnen und Schüler, die im *Zuhören* den Mindeststandard für den MSA verfehlen, fällt in Deutschland mit 19 Prozent insgesamt etwas niedriger aus als für den Bereich *Lesen*. Dennoch gibt es auch hier Länder mit einem relativ hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern, die den Mindestanforderungen im *Zuhören* nicht genügen. Dies gilt insbesondere für die Länder Baden-Württemberg, Berlin und Bremen, in denen der Anteil dieser Gruppe signifikant über dem deutschen Gesamtwert liegt und jeweils rund ein Viertel der Schülerinnen und Schüler den Mindeststandard verfehlt. Signifikant geringer als der deutsche Gesamtwert fallen die für Schleswig-Holstein, Sachsen,

Abbildung 4.3: Prozentuale Anteile der Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die im Kompetenzbereich *Orthografie* im Fach Deutsch den Regelstandard (MSA) erreichen oder übertreffen bzw. den Mindeststandard (MSA) nicht erreichen



Bayern und Niedersachsen ermittelten Anteile aus. Für insgesamt 9 Länder (Brandenburg, Thüringen, Mecklenburg-Vorpommern, Hamburg, Rheinland-Pfalz, Hessen, Sachsen-Anhalt, Saarland, Nordrhein-Westfalen) wurden keine signifikanten Abweichungen vom Gesamtwert gefunden.

Die Ergebnisse zur Kompetenzstufenbesetzung im Bereich *Orthografie* können der Abbildung 4.3 entnommen werden. Bei den für die einzelnen Länder ermittelten Prozentsätzen zeigt sich auch hier eine hohe Spannweite. So beträgt die Differenz zwischen dem Land mit dem höchsten (Bayern) und dem Land mit dem geringsten (Bremen) prozentualen Anteil an Schülerinnen und Schülern, die den Regelstandard für den MSA erreichen, 23 Prozentpunkte. Etwas geringer fallen die Länderunterscheide für das Verfehlen des Mindeststandards (MSA) aus. Hier zeigt sich zwischen dem geringsten (Bayern) und dem höchsten Landeswert (Bremen) ein Unterschied von 15 Prozentpunkten.

Mit 66 Prozent fällt der für Deutschland insgesamt ermittelte Anteil an Schülerinnen und Schülern, die mindestens den Regelstandard für den MSA erreichen, im Kompetenzbereich *Orthografie* noch etwas höher als im Bereich *Zuhören* aus. Signifikant über dem deutschen Gesamtwert liegt einzig der für Bayern ermittelte Anteil. Die geringsten prozentualen Anteile sind wiederum für Berlin und Bremen zu verzeichnen. Aber auch die für Nordrhein-Westfalen und Hamburg ermittelten Prozentanteile fallen im Vergleich zum deutschen Gesamtwert signifikant niedriger aus. Für insgesamt 11 Länder (Sachsen, Rheinland-Pfalz, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Schleswig-Holstein, Thüringen, Brandenburg, Niedersachsen, Baden-Württemberg, Hessen, Sachsen-Anhalt) sind keine signifikanten Abweichungen vom Gesamtwert festzustellen.

Während in Bayern und Sachsen der prozentuale Anteil der Schülerinnen und Schüler, deren orthografische Kompetenz nicht den Mindestanforderungen für den MSA genügt, signifikant unter dem deutschen Gesamtwert von 14 Prozent liegt, ist der Anteil dieser Schülergruppe in Nordrhein-Westfalen, Hamburg, Berlin und Bremen relativ groß und signifikant höher als der deutsche Gesamtwert. Die im Ländervergleich ungünstigste Position nimmt dabei wiederum das Land Bremen ein, wo das erreichte Kompetenzniveau von fast einem Viertel der Schülerinnen und Schüler unter dem Mindeststandard für den MSA liegt. Bei insgesamt 10 Ländern (Rheinland-Pfalz, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Schleswig-Holstein, Thüringen, Brandenburg, Niedersachsen, Baden-Württemberg, Hessen, Sachsen-Anhalt) unterscheiden sich die jeweils bestimmten prozentualen Anteile der Schülerinnen und Schüler, die in *Orthografie* den Mindeststandard für den MSA verfehlen, nicht signifikant vom deutschen Gesamtwert.

4.2.2 Kompetenzstufenbesetzungen in den Ländern im Jahr 2015 für Schülerinnen und Schüler an Gymnasien

Das Gymnasium ist die einzige Schulart, die in allen 16 Ländern in der Bundesrepublik Deutschland unter demselben Begriff existiert (KMK, 2014; Roppelt, Penk, Pöhlmann & Pietsch, 2013), auch wenn zum Teil deutliche Unterschiede in der länderspezifischen Ausgestaltung dieser Schulart bestehen. Dies gilt insbesondere für die gymnasiale Beteiligungsquote als Anteil der Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs, der ein Gymnasium besucht. Die in der Forschungsliteratur verbreitete Annahme, dass geringere Anteile von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in einem bestimmten Land mit höheren Leistungsmittelwerten für die Schulform Gymnasium einhergehen (Neubrand et al., 2005), findet sich empirisch zum Beispiel in der IQB-Ländervergleichsstudie 2012 für das Fach Mathematik. In dieser Studie wurden jedoch auch Länder identifiziert, die trotz hoher gymnasialer Beteiligungsquoten ein hohes, statistisch signifikant über dem deutschen Mittelwert liegendes mittleres Leistungsniveau erreichten (Roppelt et al., 2013). Diese Befunde unterstreichen, dass es trotz variierender Beteiligungsquoten zulässig ist, die Kompetenzstufenbesetzung von Schülerinnen und Schülern an Gymnasien zwischen den einzelnen Ländern zu vergleichen. Die Ergebnisse solcher Vergleiche werden in diesem Abschnitt für die Kompetenzbereiche im Fach Deutsch berichtet. Weitere Angaben zu den von Schülerinnen und Schülern an Gymnasien erreichten Kompetenzen finden sich in Kapitel 6.2.2, in dem auch Analysen zu Zusammenhängen zwischen Kompetenzständen und gymnasialen Beteiligungsquoten berichtet werden.

In Abbildung 4.4 ist dargestellt, wie sich die Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die das Gymnasium besuchen, im Bereich *Lesen* auf die Kompetenzstufen verteilen. Diese Abbildung ist zwar nahezu identisch strukturiert wie die grafischen Darstellungen des vorherigen Abschnitts, sie trägt aber gleichzeitig der besonderen Zusammensetzung der Schülerschaft an Gymnasien Rechnung. So ist an Gymnasien der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die sehr geringe Leistungen erzielen, im Allgemeinen eher niedrig, während der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die ein besonders hohes Leistungspotenzial mitbringen, vergleichsweise hoch sein sollte. Daher wird im Folgenden der Fokus vom Mindeststandard auf den Optimalstandard verschoben. Statt zu berichten, welcher prozentuale Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten den

Abbildung 4.4: Prozentuale Anteile der Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe an Gymnasien, die im Kompetenzbereich *Lesen* im Fach Deutsch den Regelstandard (MSA) erreichen oder übertreffen bzw. den Optimalstandard (MSA) erreichen

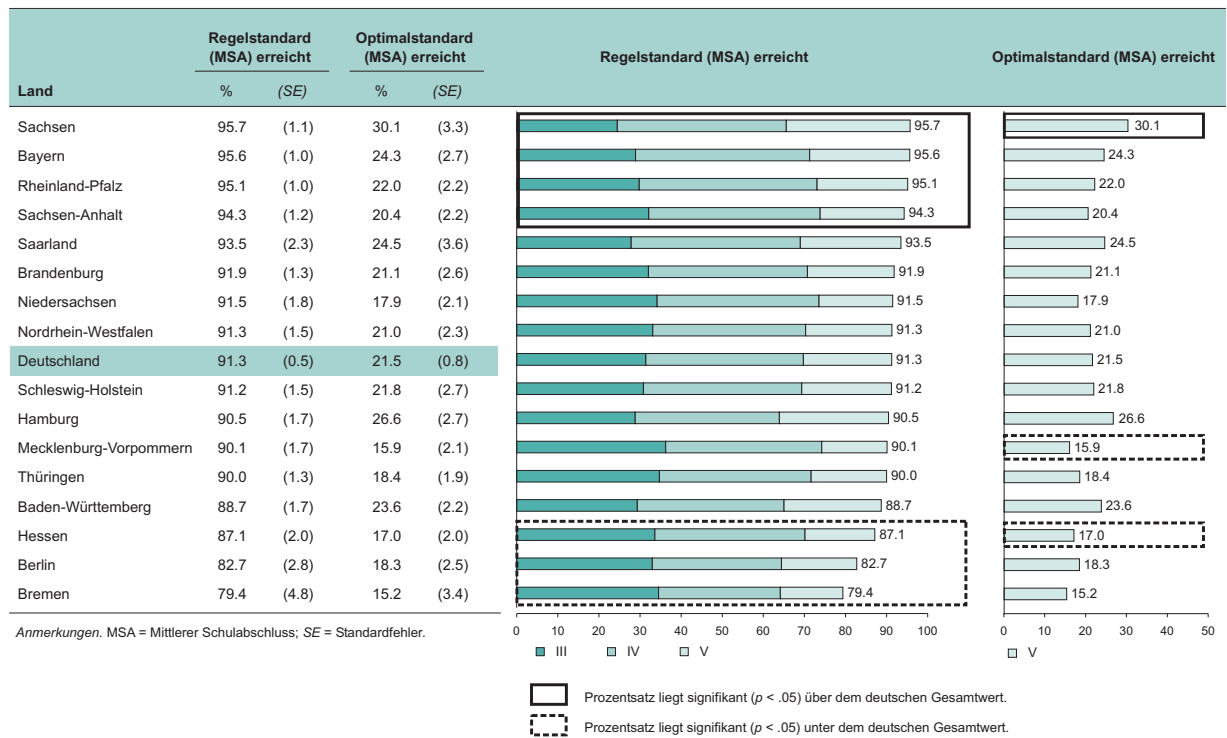


Mindeststandard für den MSA verfehlt, wird nun also der Frage nachgegangen, inwieweit an Gymnasien die Optimalstandards für den MSA erreicht werden.

Am Gymnasium ist der prozentuale Anteil der Schülerinnen und Schüler, die im Kompetenzbereich *Lesen* mindestens den Regelstandard für den MSA erreichen, relativ hoch. Für Deutschland liegt der Anteil dieser Schülergruppe bei insgesamt 79 Prozent. Auch bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten wurde der höchste Landeswert im *Lesen* in Sachsen erzielt, der im Ländervergleich niedrigste Landeswert wurde wiederum für das Land Bremen bestimmt. Während in Sachsen knapp 90 Prozent der Schülerinnen und Schüler an Gymnasien mindestens den Regelstandard erreichen, gelingt dies weniger als zwei Dritteln der Bremer Gymnasiastinnen und Gymnasiasten; die Prozentanteile dieser beiden Länder unterscheiden sich um rund 27 Prozentpunkte. Insgesamt ähneln die Ergebnisse dem Muster, das auch für die Gesamtpopulation der Schülerinnen und Schüler gefunden wurde. Auch am Gymnasium liegen die für Sachsen, Thüringen und Bayern ermittelten Anteile derjenigen, die im *Lesen* mindestens den Regelstandard für den MSA erreichen, signifikant über dem deutschen Gesamtwert. In Berlin und Bremen fällt der Anteil dieser Schülergruppe wiederum signifikant geringer aus als der Gesamtwert. Ein von diesem Muster abweichendes Ergebnis findet sich für Brandenburg und Schleswig-Holstein, deren Anteile bei Betrachtung der Gesamtpopulation signifikant höher als der deutsche Gesamtwert ausfallen, jedoch an den Gymnasien nicht signifikant vom Gesamtwert abweichen.

Ein anderes Bild zeigt sich bei Betrachtung der Prozentsätze, die in den einzelnen Ländern für das Erreichen des Optimalstandards für den MSA festgestellt wurden. Hier ist die Spannweite relativ gering (8 Prozentpunkte), so dass nur der für Sachsen ermittelte Prozentsatz signifikant über dem deutschen

Abbildung 4.5: Prozentuale Anteile der Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe an Gymnasien, die im Kompetenzbereich *Zuhören* im Fach Deutsch den Regelstandard (MSA) erreichen oder übertreffen bzw. den Optimalstandard (MSA) erreichen



Gesamtwert von 8 Prozent liegt, während für die übrigen Länder keine signifikanten Abweichungen von diesem Wert festzustellen sind. Demnach scheinen die Länder also bei der Förderung von Spitzenleistungen im *Lesen* ähnlich erfolgreich zu sein.

Im Kompetenzbereich *Zuhören* fällt der prozentuale Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, deren Kompetenzstände mindestens dem Regelstandard für den MSA entsprechen, in allen Ländern noch höher aus als im Bereich *Lesen*, auch wenn hier zum Teil erhebliche Länderunterschiede bestehen (vgl. Abb. 4.5). So beträgt die Differenz zwischen Sachsen, für das wiederum der höchste prozentuale Anteil ermittelt wurde, und Bremen, wo der Anteil abermals am geringsten ist, 16 Prozentpunkte. Eine größere Spannweite als beim *Lesen* ist für die prozentualen Anteile der Schülerinnen und Schüler zu verzeichnen, die im *Zuhören* den Optimalstandard erreichen. Hier liegen zwischen dem Land mit dem höchsten Anteil (wiederum Sachsen) und dem Land mit dem niedrigsten Anteil (wiederum Bremen) 15 Prozentpunkte.

In Sachsen, Bayern, Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt ist der jeweilige Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten der 9. Jahrgangsstufe, die im Kompetenzbereich *Zuhören* mindestens den Regelstandard für den MSA erreichen, signifikant höher als der deutsche Gesamtwert von 91 Prozentpunkten. In insgesamt 9 Ländern (Saarland, Brandenburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Thüringen, Baden-Württemberg) unterscheidet sich der Anteil dieser Schülergruppe hingegen nicht signifikant vom deutschen Gesamtwert. Signifikant geringer als der Gesamtwert fällt der Anteil in den Ländern Hessen, Berlin und Bremen aus.

In ihrem Muster weichen die in Abbildung 4.5 dargestellten Prozentangaben zum Teil von den Anteilen ab, die im *Zuhören* für das Erreichen des Regel-

standards bei Berücksichtigung aller zielgleich unterrichteten Schülerinnen und Schüler ermittelt wurden (vgl. Abb. 4.2). Während die in Niedersachsen und Schleswig-Holstein für die Gesamtpopulation gefundenen Anteile signifikant über dem deutschen Gesamtwert liegen, zeigt sich bei einer separaten Betrachtung der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten kein signifikanter Unterschied. In Hessen fällt der Anteil für die Gymnasien, nicht jedoch für die gesamte Schülerschaft, signifikant geringer aus als der deutsche Gesamtwert. Ein umgekehrtes Bild findet sich in Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt: Für die Gesamtpopulation weicht der Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler, die mindestens den Regelstandard für den MSA erreichen, nicht signifikant vom deutschen Gesamtwert ab. Werden hingegen nur die Gymnasien betrachtet, ist der prozentuale Anteil dieser Gruppe jeweils signifikant höher als der Gesamtwert.

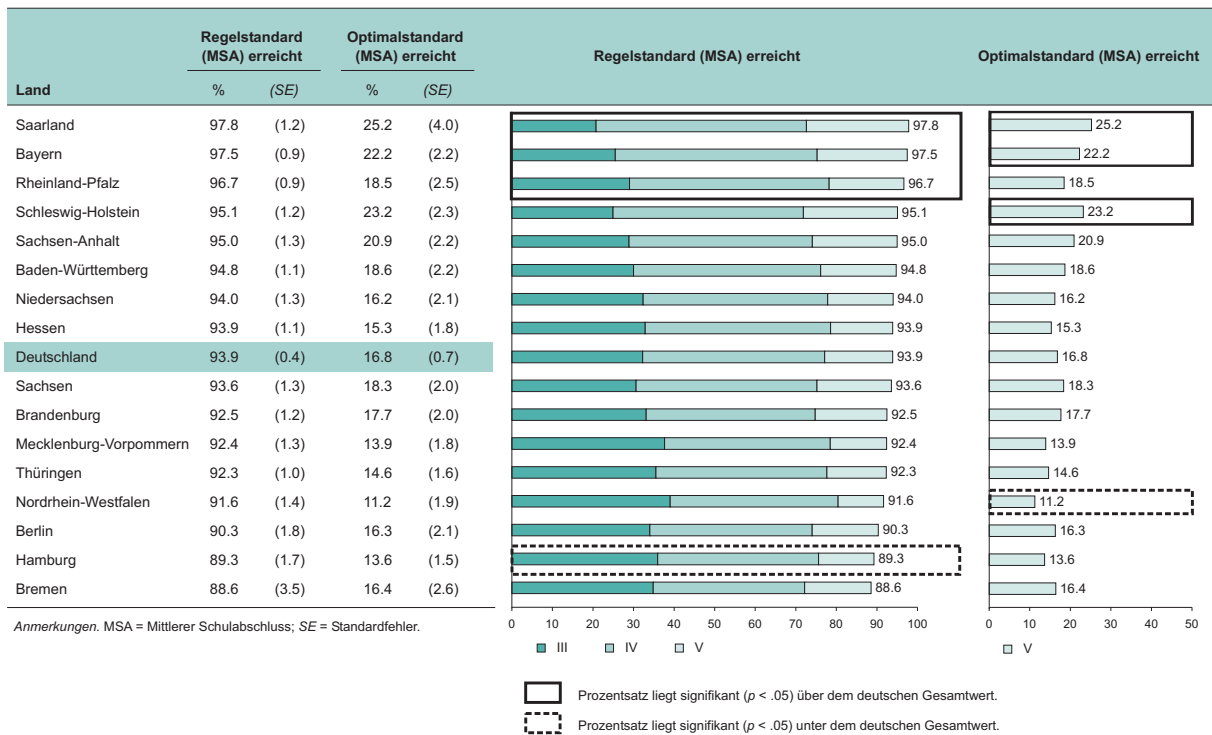
Bei den Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe, die an den Gymnasien im Kompetenzbereich *Zuhören* den Optimalstandard für den MSA erreichen, liegt allein der für Sachsen ermittelte Wert von 30 Prozent signifikant über dem deutschen Gesamtwert von 22 Prozent. Signifikant unter diesem Wert liegen die Prozentanteile, die für die Länder Mecklenburg-Vorpommern und Hessen festgestellt wurden. In allen übrigen Ländern weicht der Anteil dieser Schülergruppe nicht signifikant vom deutschen Gesamtwert ab. Auch im Bereich *Zuhören* scheinen also in den Ländern in weitgehend vergleichbarem Umfang sehr gute Leistungen erzielt zu werden.

Bei Betrachtung der Kompetenzstufenbesetzung für die Gymnasien im Bereich *Orthografie* (vgl. Abb. 4.6) wird ersichtlich, dass die allermeisten Gymnasiastinnen und Gymnasiasten den Regelstandard für den MSA erreichen, wobei der Anteil dieser Gruppe in Deutschland bei insgesamt 94 Prozent liegt. Hervorzuheben ist, dass der Anteil derjenigen, die an den Gymnasien mindestens den Regelstandard erreichen, im Bereich *Orthografie* in geringerem Maße zwischen den Ländern variiert als im *Lesen* und im *Zuhören*. Dabei beträgt die Spannweite zwischen dem Land mit dem höchsten (Saarland) und dem Land mit dem niedrigsten (Bremen) prozentualen Anteil lediglich 9 Prozentpunkte.

Neben den entsprechenden Befunden für Bayern, für das auch bei einer Betrachtung der Gesamtpopulation zielgleich unterrichteter Schülerinnen und Schüler der bundesweit höchste Anteil zu verzeichnen ist (vgl. Abb. 4.3), liegen die für das Saarland und Rheinland-Pfalz ermittelten Anteile ebenfalls signifikant über dem deutschen Gesamtwert. In insgesamt 12 Ländern (Schleswig-Holstein, Sachsen-Anhalt, Baden-Württemberg, Niedersachsen, Hessen, Sachsen, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Thüringen, Nordrhein-Westfalen, Berlin, Bremen) weichen die Prozentsätze nicht signifikant vom deutschen Gesamtwert ab. Einzig in Hamburg fällt der prozentuale Anteil signifikant geringer als der Gesamtwert aus, wobei auch hier fast 90 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mindestens den Regelstandard erreichen.

Auch im Bereich *Orthografie* zeigen sich im Ländervergleich Unterschiede in Bezug auf das Erreichen des Regelstandards zwischen den Kompetenzstufenverteilungen, die für die Gesamtpopulation der Schülerinnen und Schüler einerseits (Abb. 4.3) und für die Teilpopulation der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten andererseits (Abb. 4.6) bestimmt wurden. Bei Berücksichtigung der Gesamtpopulation unterscheiden sich die für das Saarland und Rheinland-Pfalz gefundenen Anteile nicht statistisch signifikant vom deutschen Gesamtwert. Werden demgegenüber nur die Gymnasien betrachtet, schneiden diese beiden Länder signifikant besser als der Gesamtwert ab. Die Ergebnisse für Nordrhein-Westfalen, Berlin und Bremen liegen bei den für die Gesamtpopulation be-

Abbildung 4.6: Prozentuale Anteile der Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe an Gymnasien, die im Kompetenzbereich *Orthografie* im Fach Deutsch den Regelstandard (MSA) erreichen oder über-treffen bzw. den Optimalstandard (MSA) erreichen



stimmten Anteilen signifikant unter dem deutschen Gesamtwert. Bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten weichen die für diese drei Länder gefundenen Anteile hingegen nicht signifikant vom Gesamtwert ab.

Eine Besonderheit der Kompetenzstufenverteilung der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten im Bereich *Orthografie* besteht darin, dass hier die prozentualen Anteile der Schülerinnen und Schüler, die den Optimalstandard für den MSA erreichen, zwischen den Ländern etwas stärker streuen als die Anteile derjenigen, die mindestens den Regelstandard für den MSA erreichen. In Bezug auf den Optimalstandard beträgt die Differenz zwischen dem Land mit dem höchsten (Saarland) und dem Land mit dem niedrigsten prozentualen Anteil (Nordrhein-Westfalen) 14 Prozentpunkte. Signifikant höher als der deutsche Gesamtwert von 17 Prozent fällt der für das Saarland und die Länder Bayern und Schleswig-Holstein ermittelte Anteil aus. Signifikant unter dem Gesamtwert liegt einzig Nordrhein-Westfalen, wo nur 11 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten den Optimalstandard erreichen.

Bevor in den nachfolgenden Abschnitten die Kompetenzstufenverteilungen der Jahre 2009 und 2015 mit dem Ziel verglichen werden, maßgebliche Veränderungen und Trends zu beschreiben, sollen die bislang dargestellten Ergebnisse an dieser Stelle nochmals zusammengefasst werden: In Abschnitt 4.2.1 wurden zunächst die Kompetenzstufenverteilungen für die Gesamtpopulation der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler dargestellt. Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass die Anteile der Schülerinnen und Schüler, die in den drei untersuchten Kompetenzbereichen mindestens den Regelstandard für den MSA erreichen beziehungsweise den Mindeststandard für den MSA verfehlen, in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich ausfallen. Die im Ländervergleich günstigsten Ergebnisse wurden für Bayern, Sachsen und Schleswig-Holstein gefun-

den. Weniger gut schneiden insbesondere die Länder Berlin und Bremen ab. In Abschnitt 4.2.2 wurden die Kompetenzstufenverteilungen der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten separat untersucht. Dabei zeigte sich, dass ein sehr großer Teil dieser Schülergruppe die Regelstandards für den MSA erreicht oder übertrifft. Außerdem verdeutlichen die jeweils für das Erreichen der Optimalstandards (MSA) gefundenen Werte, dass Spitzenleistungen (vor allem im *Lesen* und *Zuhören*) in den einzelnen Ländern in vergleichbarem Umfang erzielt werden. Insgesamt erzielten Bayern und Sachsen auch an den Gymnasien die positivsten Resultate. Weniger gute Ergebnisse werden wiederum vor allem in Berlin und Bremen erreicht. Hervorzuheben ist, dass einige Länder im Ländervergleich anders abschneiden, wenn statt der Gesamtpopulation der Schülerinnen und Schüler nur die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten betrachtet werden. Insbesondere das Rheinland-Pfalz (in *Zuhören* und *Orthografie*), das Saarland (in *Orthografie*) und Sachsen-Anhalt (im *Lesen*) erreichen bei den Gymnasien günstigere Ergebnisse. Relativ zum Abschneiden der Gesamtpopulation erzielten auch die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten aus Berlin und Bremen im Bereich *Orthografie* positivere Werte. Demgegenüber werden in Schleswig-Holstein (in *Lesen* und *Zuhören*) im Ländervergleich weniger günstige Ergebnisse erreicht, wenn statt der Gesamtpopulation nur die Schülerinnen und Schüler an Gymnasien betrachtet werden. Für den Bereich *Lesen* findet sich in Brandenburg und für den Bereich *Zuhören* in Hessen und in Niedersachsen ein ähnliches Muster.

4.2.3 Kompetenzstufenbesetzungen in den Ländern für die Jahre 2009 und 2015 im Vergleich

Im folgenden Abschnitt wird erstmalig berichtet, wie sich in den Ländern die Kompetenzstufenbesetzungen in den Bereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* im zeitlichen Verlauf von 6 Jahren, das heißt von 2009 bis 2015, verändert haben.

Analog zum bisherigen Vorgehen wird auch diese Fragestellung sowohl bezogen auf das Erreichen der Regelstandards für den MSA als auch im Hinblick auf das Verfehlen der Mindeststandards für den MSA untersucht. Die entsprechenden Ergebnisse sind in den Abbildungen 4.7 und 4.8 zu finden. Allgemein ist zu berücksichtigen, dass die Schülerpopulation, auf die sich die in diesen Abbildungen dargestellten Werte beziehen, von derjenigen abweicht, die den Ergebnissen in Abschnitt 4.2.1 zugrunde liegt: In den Analysen für 2015 wurden alle Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe einbezogen, die *zielgleich* unterrichtet werden. Diese Population umfasst somit auch einige Schülerinnen und Schüler *mit sonderpädagogischem Förderbedarf*. Demgegenüber basieren die in den Abbildungen 4.7 und 4.8 dargestellten Trendanalysen auf den Ergebnissen aller Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die *keinen sonderpädagogischen Förderbedarf* haben (vgl. Kapitel 3.2 und 4.1).

In der Tabelle zu Abbildung 4.7 ist sowohl für Deutschland insgesamt als auch für jedes einzelne Land und – jeweils in einer separaten Zeile – für jeden der drei Kompetenzbereiche des Fachs Deutsch aufgeführt, wie hoch der prozentuale Anteil der Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf ausfällt, die in den Jahren 2009 und 2015 mindestens den *Regelstandard für den MSA erreichen*. Zu diesen Prozentsätzen werden auch die entsprechenden Standardfehler (*SE*) berichtet. In der rechten Spalte der Tabelle sind die Differenzen zwischen den Prozentangaben für 2015 und 2009 sowie die

Standardfehler dieser Differenzen ausgewiesen, deren Berechnung in Kapitel 11 erläutert wird. Positive Differenzwerte zeigen eine relative Verbesserung an, das heißt, die Regelstandards wurden im Jahr 2015 von *mehr* Schülerinnen und Schülern erreicht als im Jahr 2009. Negative Werte bilden hingegen eine relative Verschlechterung ab, das heißt, die Regelstandards wurden im Jahr 2015 von *weniger* Schülerinnen und Schülern erreicht als im Jahr 2009.

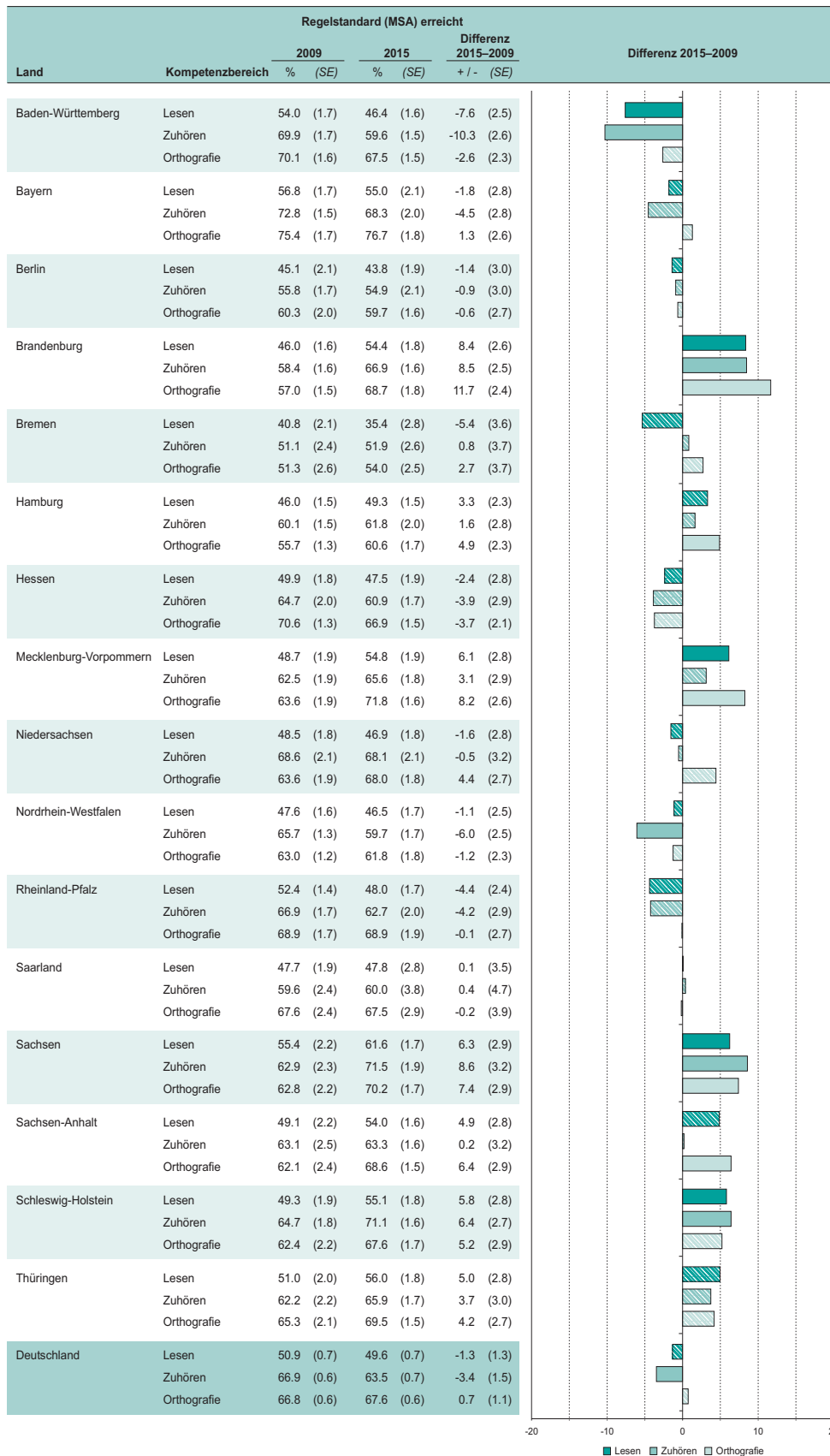
Das Balkendiagramm im rechten Teil der Abbildung dient zum einen der zusätzlichen grafischen Darstellung der Differenzen, wobei ein nach rechts ausgerichteter Balken eine Erhöhung und ein nach links ausgerichteter Balken eine Reduzierung des Anteils der Schülerinnen und Schüler darstellt, die im betreffenden Kompetenzbereich mindestens den Regelstandard für den MSA erreichen. Zum anderen wird im Balkendiagramm ausgewiesen, ob die jeweils ermittelten Differenzen statistisch signifikant ($p < .05$) von Null abweichen (vollständig ausgefüllter Balken) oder nicht (schraffierter Balken). An dieser Stelle geht es also nicht um den Vergleich der Ergebnisse eines bestimmten Landes mit dem deutschen Gesamtwert. Vielmehr bezieht sich die statistische Signifikanzprüfung auf die Frage, ob die für ein Land ermittelten Unterschiede zwischen 2009 und 2015 statistisch bedeutsam sind oder nicht.

Abbildung 4.7 zeigt zunächst, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die im Bereich *Lesen* mindestens den Regelstandard für den MSA erreichen, in Deutschland im Jahr 2015 insgesamt etwas geringer ausfällt als im Jahr 2009, wobei dieser Unterschied statistisch nicht bedeutsam ist. Eine statistisch signifikante Verringerung des Anteils wurde einzig für Baden-Württemberg identifiziert (–8 Prozentpunkte). Hier erreichten also 2015 signifikant weniger Schülerinnen und Schüler den Regelstandard für den MSA als im Jahr 2009. In anderen Ländern konnte der Anteil der Schülerinnen und Schüler, deren Lesekompetenz mindestens dem Regelstandard für den MSA entspricht, hingegen gesteigert werden. Ein signifikant positiver Trend wurde für Brandenburg (+8 Prozentpunkte), Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Schleswig-Holstein (jeweils +6 Prozentpunkte) ermittelt. Durch diesen Zuwachs liegen die Anteile der beiden letztgenannten Länder im Jahr 2015 signifikant über dem deutschen Gesamtwert. Für alle übrigen Länder wurden keine signifikanten Veränderungen gefunden.

Im Kompetenzbereich *Zuhören* ist der Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler, die mindestens den Regelstandard für den MSA erreichen, 2015 signifikant geringer als 2009. Mit nur –3 Prozentpunkten ist diese Veränderung aber recht klein. Bei Betrachtung der Differenzwerte für die einzelnen Länder ist allerdings kein allgemeiner Trend festzustellen. In nur zwei Ländern, nämlich Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen, wurden 2015 signifikant geringere Anteile als im Jahr 2009 gefunden (–10 Prozentpunkte bzw. –6 Prozentpunkte). Signifikante Verbesserungen konnten dagegen für Brandenburg, Sachsen (jeweils +9 Prozentpunkte) und Schleswig-Holstein (+6 Prozentpunkte) ermittelt werden. In allen übrigen Ländern ergaben sich für den Kompetenzbereich *Zuhören* keine signifikanten Trends.

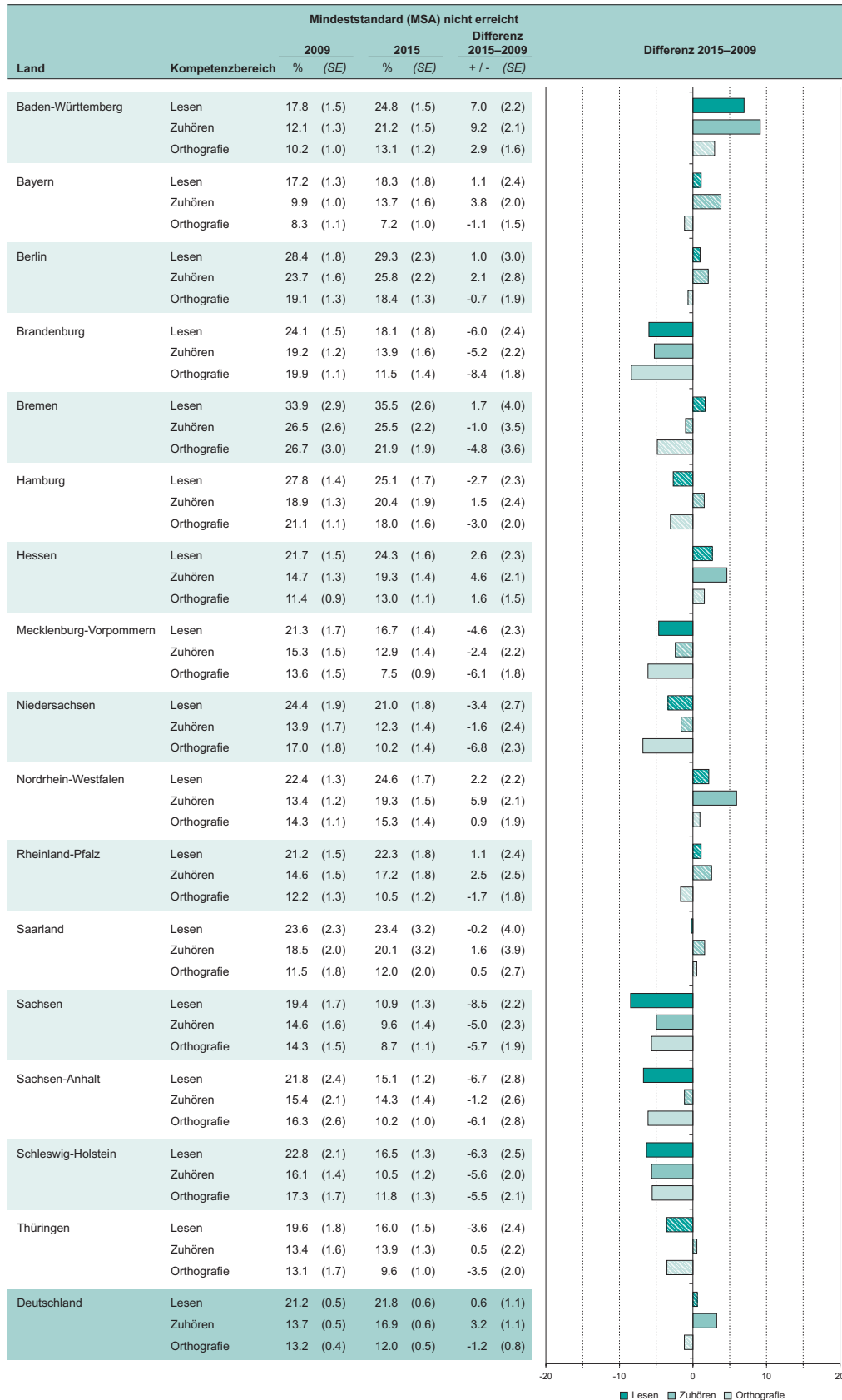
In Deutschland insgesamt fällt der Anteil der Schülerinnen und Schüler, deren orthografische Kompetenzen mindestens dem Regelstandard für den MSA entsprechen, 2015 geringfügig höher aus als 2009 (+1 Prozentpunkt). Diese Differenz ist jedoch sehr klein und auch nicht statistisch signifikant. Innerhalb mehrerer Länder wurden jedoch deutliche Verbesserungen erzielt. So erreicht im Jahr 2015 in den Ländern Brandenburg (+12 Prozentpunkte), Hamburg (+5 Prozentpunkte), Mecklenburg-Vorpommern (+8 Prozentpunkte), Sachsen (+7 Prozentpunkte) und Sachsen-Anhalt (+6 Prozentpunkte) ein signifikant hö-

Abbildung 4.7: Vergleich der für die Jahre 2009 und 2015 ermittelten prozentualen Anteile der Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die in den Kompetenzbereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* im Fach Deutsch den Regelstandard (MSA) erreichen oder übertreffen



Anmerkungen. Alle Berechnungen wurden ohne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf durchgeführt. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Prozentwerte minimal von der dargestellten Differenz in der Spalte +/- abweichen. MSA = Mittlerer Schulabschluss; SE = Standardfehler; + / - Veränderung gegenüber IQB-Ländervergleich 2009. Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

Abbildung 4.8: Vergleich der für die Jahre 2009 und 2015 ermittelten prozentualen Anteile der Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die in den Kompetenzbereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* im Fach Deutsch den Mindeststandard (MSA) nicht erreichen



Anmerkungen. Alle Berechnungen wurden ohne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf durchgeführt. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Prozentwerte minimal von der dargestellten Differenz in der Spalte +/- abweichen. MSA = Mittlerer Schulabschluss; SE = Standardfehler; + / - Veränderung gegenüber IQB-Ländervergleich 2009. Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

herer Anteil an Schülerinnen und Schülern mindestens den Regelstandard in *Orthografie*. Ein signifikant negativer Trend wurde für kein Land ermittelt.

In Abbildung 4.8 ist dargestellt, wie sich in den einzelnen Ländern der Anteil der Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, die den *Mindeststandard* für den MSA in den Kompetenzbereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* verfehlen, von 2009 bis 2015 verändert hat. Das Balkendiagramm dient der grafischen Darstellung der jeweiligen Differenzen zwischen den Prozentwerten der Jahre 2015 und 2009. Da hinsichtlich dieses Anteils, anders als für das Erreichen der Regel- oder Optimalstandards, eine Reduktion wünschenswert ist, deuten in der Abbildung 4.8, etwa im Unterschied zu Abbildung 4.7, nach links weisende Balken auf einen erstrebenswerten Befund hin. Zusätzlich wird im Balkendiagramm ausgewiesen, ob die jeweils ermittelten Unterschiede statistisch signifikant ($p < .05$) sind (vollständig ausgefüllter Balken) oder nicht (schraffierter Balken).

In Deutschland insgesamt hat sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die im Kompetenzbereich *Lesen* den Mindeststandard für den MSA verfehlen, zwischen 2015 und 2009 nicht signifikant verändert. In einzelnen Ländern wurden jedoch statistisch signifikante Trends festgestellt. Ein im Jahr 2015 signifikant höherer Prozentsatz und somit eine Verschlechterung zu den Ergebnissen aus 2009 wurde wiederum für Baden-Württemberg ermittelt (+7 Prozentpunkte). Eine Reduzierung des Anteils von Schülerinnen und Schülern, die den Mindeststandard verfehlen, konnte dagegen in den Ländern Brandenburg (–6 Prozentpunkte), Mecklenburg-Vorpommern (–5 Prozentpunkte), Sachsen (–9 Prozentpunkte), Sachsen-Anhalt (–7 Prozentpunkte) und Schleswig-Holstein (–6 Prozentpunkte) erzielt werden.

Im Kompetenzbereich *Zuhören* hat sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen, in Deutschland insgesamt signifikant erhöht (+3 Prozentpunkte). Demnach waren im Jahr 2015 insgesamt etwas mehr Schülerinnen und Schüler als 2009 zu verzeichnen, deren Zuhörkompetenz nicht den länderübergreifenden Minimalanforderungen genügt. Signifikant ungünstiger als 2009 fielen die Ergebnisse im Jahr 2015 für die Länder Baden-Württemberg (+9 Prozentpunkte), Hessen (+5 Prozentpunkte) und Nordrhein-Westfalen (+6 Prozentpunkte) aus. In anderen Ländern konnte dagegen der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die im Bereich *Zuhören* den Mindeststandard für den MSA verfehlen, reduziert werden. Entsprechende Verbesserungen wurden wiederum für Brandenburg und Sachsen (jeweils –5 Prozentpunkte) sowie für Schleswig-Holstein (–6 Prozentpunkte) ermittelt.

Ähnlich wie im Kompetenzbereich *Lesen* hat sich auch im Kompetenzbereich *Orthografie* der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen, in Deutschland insgesamt zwischen 2009 und 2015 nur geringfügig und nicht statistisch signifikant verändert. Innerhalb einzelner Länder ist jedoch ein positiver Trend zu verzeichnen: Insgesamt sechs Länder konnten sich deutlich verbessern. So wurden für Brandenburg (–8 Prozentpunkte), Mecklenburg-Vorpommern (–6 Prozentpunkte), Niedersachsen (–7 Prozentpunkte), Sachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein (jeweils –6 Prozentpunkte) signifikant geringere prozentuale Anteile als für 2009 ermittelt. Eine signifikante Verschlechterung zwischen 2009 und 2015 wurde für kein Land gefunden.

4.2.4 Kompetenzstufenbesetzungen in den Ländern für Schülerinnen und Schüler an Gymnasien für die Jahre 2009 und 2015 im Vergleich

In diesem Abschnitt werden die Unterschiede in den Kompetenzstufenbesetzungen in den Bereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* zwischen den Jahren 2009 und 2015 nochmals separat für die Schulart Gymnasium dargestellt. In Abbildung 4.9, die analog zu Abbildung 4.7 strukturiert ist, wird zunächst ausgewiesen, wie sich die prozentualen Anteile der Schülerinnen und Schüler an Gymnasien, die in den drei betrachteten Kompetenzbereichen des Fachs Deutsch mindestens den *Regelstandard* für den MSA erreichen, in den einzelnen Ländern verändert haben. Dabei ist für den Kompetenzbereich *Lesen* ersichtlich, dass die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten im Jahr 2015 in Deutschland insgesamt signifikant schlechter als im Jahr 2009 abschneiden (–6 Prozentpunkte). Im Vergleich zu 2009 gelingt es an Gymnasien also 2015 deutlich weniger Schülerinnen und Schülern, den Regelstandard für den MSA im *Lesen* zu erreichen. Statistisch signifikante, negative Trends sind dabei in den Ländern Baden-Württemberg (–8 Prozentpunkte), Niedersachsen (–11 Prozentpunkte) und Nordrhein-Westfalen (–9 Prozentpunkte) zu verzeichnen. Eine signifikante Verbesserung zu den Ergebnissen 2009 wurde 2015 in keinem Land ermittelt.

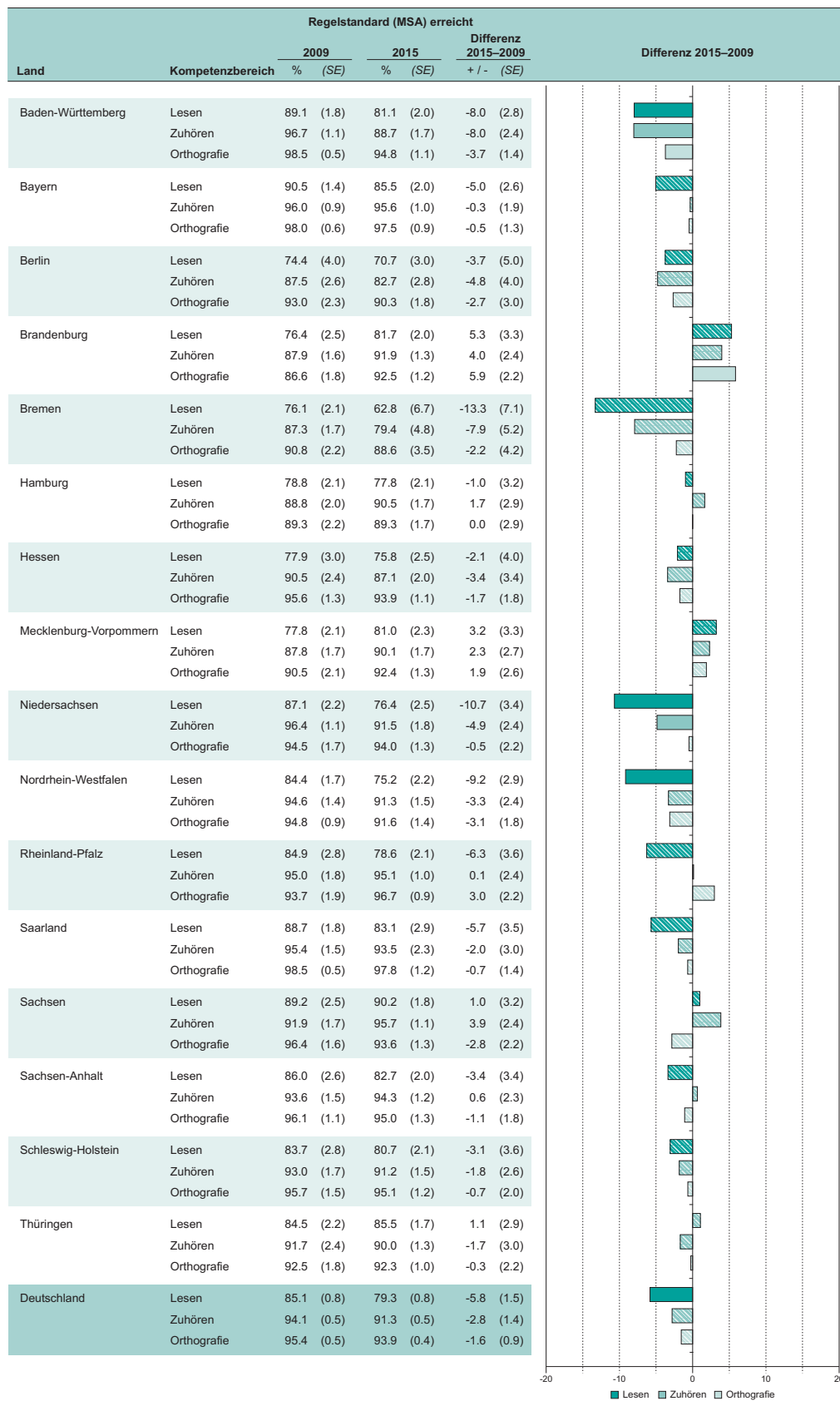
Im Kompetenzbereich *Zuhören* hat sich der deutsche Gesamtwert für den Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die den Regelstandard für den MSA erreichen, zwischen den Jahren 2009 und 2015 nicht statistisch signifikant verändert. Für die Länder Baden-Württemberg (–8 Prozentpunkte) und Niedersachsen (–5 Prozentpunkte) wurde allerdings jeweils ein signifikant negativer Trend gefunden. Signifikante Verbesserungen zwischen 2009 und 2015 wurden für kein Land festgestellt.

Ein etwas positiveres Bild zeigt sich im Kompetenzbereich *Orthografie*. Auch hier wurde für den deutschen Gesamtwert von 2009 nach 2015 keine statistisch signifikante Veränderung festgestellt. Ein positiver Trend wurde allerdings für das Land Brandenburg (+6 Prozentpunkte) ermittelt. Hier hat sich der Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, deren orthografische Kompetenz mindestens dem Regelstandard für den MSA genügt, signifikant erhöht. Eine signifikante Reduzierung des Anteils dieser Schülergruppe, und somit eine ungünstige Entwicklung zwischen 2009 und 2015, wurde nur für Baden-Württemberg (–4 Prozentpunkte) gefunden.

Um zu untersuchen, inwiefern sich an den Gymnasien die Anteile der Schülerinnen und Schüler mit herausragenden, weit über den Regelanforderungen der KMK liegenden Kompetenzständen verändert haben, sollen abschließend für die Jahre 2015 und 2009 die Prozentsätze für die Optimalstandards miteinander verglichen werden. Die entsprechenden Ergebnisse sind in Abbildung 4.10 dargestellt. Diese ist analog zu den Abbildungen 4.7 und 4.9 zu interpretieren. Auch hier bilden nach rechts weisende Balken eine wünschenswerte Veränderung ab. Nach links weisende Balken zeigen demgegenüber eine Reduzierung des jeweiligen prozentualen Anteils und somit eine unerwünschte Entwicklung an.

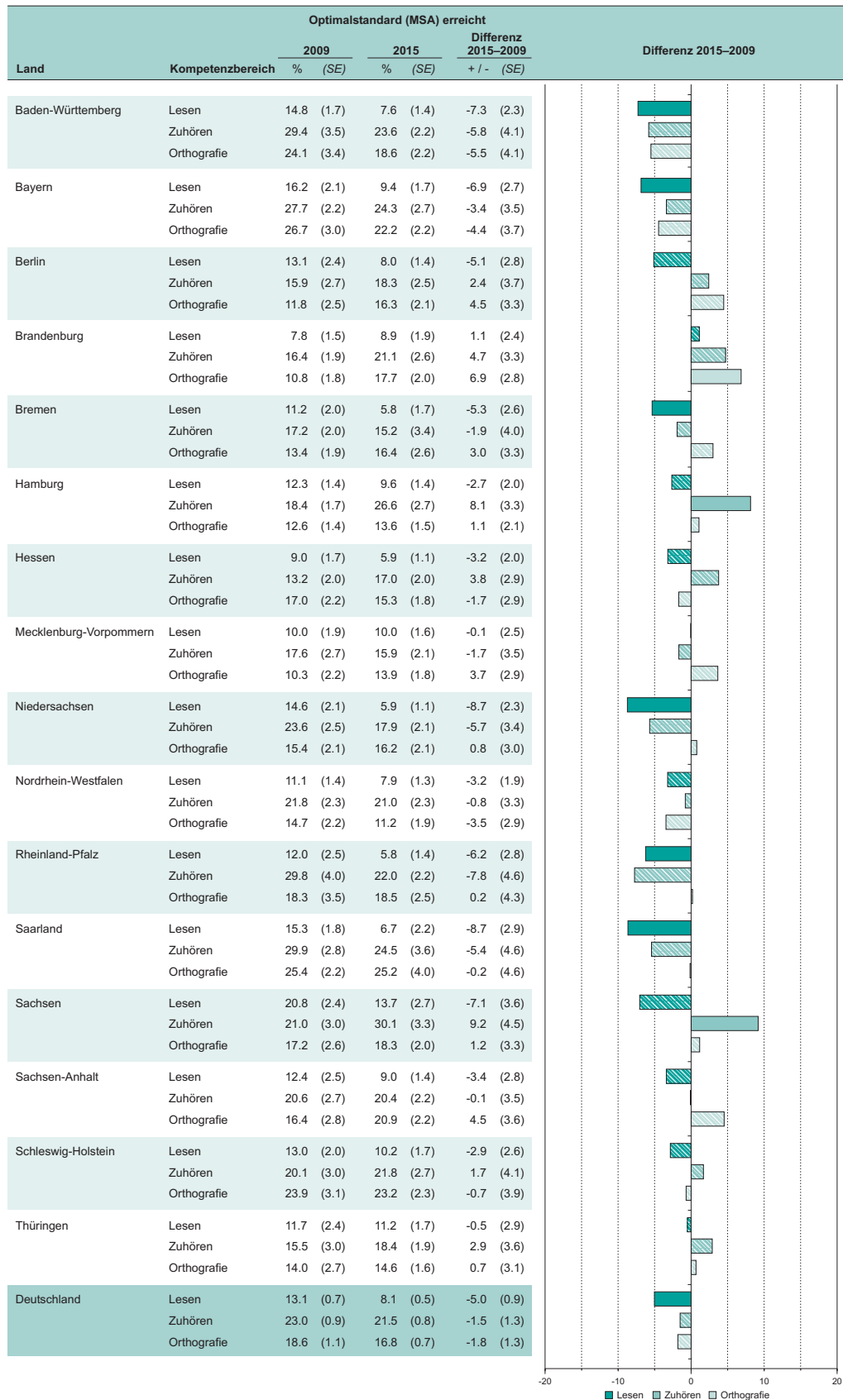
Die Ergebnisse zu den Veränderungen zum Erreichen der Optimalstandards an Gymnasien spiegeln zum Teil die Trends wider, die bereits in Bezug auf das Erreichen der Regelstandards gefunden wurden. So wurde im Kompetenzbereich *Lesen* eine signifikante Reduzierung des deutschen Gesamtwerts und somit wiederum eine tendenziell ungünstige Entwicklung zwischen 2009 und 2015 ermittelt (–5 Prozentpunkte). Auf Ebene der einzelnen Länder schneiden die

Abbildung 4.9: Vergleich der für die Jahre 2009 und 2015 ermittelten prozentualen Anteile der Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe an Gymnasien, die in den Kompetenzbereichen *Lesen, Zuhören* und *Orthografie* im Fach Deutsch den Regelstandard (MSA) erreichen oder übertreffen



Anmerkungen. Alle Berechnungen wurden ohne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf durchgeführt. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Prozentwerte minimal von der dargestellten Differenz in der Spalte +/- abweichen. MSA = Mittlerer Schulabschluss; SE = Standardfehler; + / - Veränderung gegenüber IQB-Ländervergleich 2009. Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

Abbildung 4.10: Vergleich der für die Jahre 2009 und 2015 ermittelten prozentualen Anteile der Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe an Gymnasien, die in den Kompetenzbereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* im Fach Deutsch den Optimalstandard (MSA) erreichen



Anmerkungen. Alle Berechnungen wurden ohne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf durchgeführt. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Prozentwerte minimal von der dargestellten Differenz in der Spalte +/- abweichen. MSA = Mittlerer Schulabschluss; SE = Standardfehler; + / - Veränderung gegenüber IQB-Ländervergleich 2009. Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

Schülerinnen und Schüler in Baden-Württemberg, Bayern (jeweils -7 Prozentpunkte), Bremen (-5 Prozentpunkte), Niedersachsen (-9 Prozentpunkte), Rheinland-Pfalz (-6 Prozentpunkte) und im Saarland (-9 Prozentpunkte) im Jahr 2015 signifikant schlechter ab als im Jahr 2009. Signifikant positive Trends wurden für kein Land gefunden.

Ein anderes Bild als für *Lesen* zeigt sich für die Kompetenzbereiche *Zuhören* und *Orthografie*. Hier weisen die Differenzen zwischen den deutschen Gesamtwerten der Jahre 2015 und 2009 zwar ebenfalls ein negatives Vorzeichen auf (jeweils -2 Prozentpunkte), der Unterschied ist jedoch nicht signifikant. Auch auf Länderebene wurde weder für *Zuhören* noch für *Orthografie* eine signifikante Reduzierung des Anteils der Schülerinnen und Schüler festgestellt, die den Optimalstandard erreichen. Im Bereich *Zuhören* konnten Hamburg ($+8$ Prozentpunkte) und Sachsen ($+9$ Prozentpunkte) ihre Ergebnisse aus dem Jahr 2009 signifikant verbessern, im Bereich *Orthografie* wurde einzig für das Land Brandenburg ($+7$ Prozentpunkte) ein positiver, statistisch signifikanter Trend ermittelt.

Zusammenfassend kann zu den in den letzten beiden Abschnitten dargestellten Ergebnissen Folgendes festgehalten werden: In Abschnitt 4.2.3 wurden die Befunde aus den Trendanalysen für alle Schülerinnen und Schüler berichtet, die keinen sonderpädagogischen Förderbedarf haben. Statistisch signifikante Veränderungen im deutschen Gesamtwert wurden hierbei nur im Kompetenzbereich *Zuhören* gefunden. So hat sich zwischen 2009 und 2015 der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die im *Zuhören* mindestens den Regelstandard für den MSA erreichen, signifikant reduziert. Parallel dazu hat sich in derselben Zeitspanne der Anteil derjenigen, die in diesem Kompetenzbereich den Mindeststandard für den MSA verfehlen, signifikant erhöht. Weiterhin finden sich für einzelne Länder signifikante Trends: Eine bezogen auf das Erreichen der Regelstandards weniger günstige Entwicklung wurde für Baden-Württemberg (im *Lesen* und *Zuhören*) und Nordrhein-Westfalen (im *Zuhören*) ermittelt. Positive Veränderungen sind hingegen für Brandenburg, Sachsen (*Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie*), Schleswig-Holstein (*Lesen* und *Zuhören*), Mecklenburg-Vorpommern (*Lesen* und *Orthografie*), Hamburg und Sachsen-Anhalt (jeweils *Orthografie*) zu verzeichnen. Bei Betrachtung der Mindeststandards schneiden Baden-Württemberg (im *Lesen* und *Zuhören*), Hessen und Nordrhein-Westfalen (jeweils *Orthografie*) im Jahr 2015 weniger gut als im Jahr 2009 ab. Eine positive Entwicklung wurde hier in Brandenburg, Sachsen, Schleswig-Holstein (jeweils *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie*), Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt (*Lesen* und *Orthografie*) und Niedersachsen (*Orthografie*) ermittelt.

Die Ergebnisse der Trendanalysen zur Gruppe der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten wurden in Abschnitt 4.2.4 dargestellt. Statistisch signifikante Veränderungen ergaben sich für den deutschen Gesamtwert für den Bereich *Lesen*. So haben sich zwischen 2009 und 2015 die Anteile der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die im *Lesen* mindestens den Regelstandard beziehungsweise den Optimalstandard für den MSA erreichen, signifikant reduziert. Auf Länderebene wurden weitere statistisch signifikante Trends identifiziert. Bei den Anteilen der Schülerinnen und Schüler, die mindestens die Regelstandards für den MSA erreichen, ist für die Länder Baden-Württemberg (*Lesen*, *Zuhören*, *Orthografie*), Niedersachsen (*Lesen*, *Zuhören*) und Nordrhein-Westfalen (*Lesen*) ein negativer Trend zu verzeichnen. Eine günstige Entwicklung findet sich lediglich in Brandenburg und nur für den Bereich *Orthografie*. Bei Betrachtung der Anteile der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die den Optimalstandard er-

reichen, fällt auf, dass für eine größere Anzahl von Ländern signifikant negative Veränderungen im *Lesen* zu verzeichnen sind (Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland). Im *Zuhören* schnitten Hamburg und Sachsen im Jahr 2015 besser ab als im Jahr 2009. In *Orthografie* wurde für Brandenburg ein signifikant positiver Trend ermittelt.

4.2.5 Zusammenfassung

Wie lassen sich die in diesem Teilkapitel berichteten Ergebnisse zur Kompetenzstufenbesetzung im Fach Deutsch resümieren? Für Deutschland insgesamt ist zunächst festzuhalten, dass sich die Kompetenzstufenbesetzungen zwischen den drei betrachteten Kompetenzbereichen unterscheiden. So werden in *Zuhören* und *Orthografie* sowohl in Bezug auf das Erreichen von Regel- und Optimalstandards als auch im Hinblick auf das Verfehlen der Mindeststandards etwas günstigere Ergebnisse als im *Lesen* erreicht. Außerdem wurde im *Zuhören* (bei Berücksichtigung der Ergebnisse aller Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf) ein signifikant negativer Trend im deutschen Gesamtwert zwischen 2009 und 2015 gefunden. Ferner wurde ermittelt, dass die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten im Jahr 2015 im *Lesen* ungünstigere Ergebnisse erzielten als im Jahr 2009.⁶

Darüber hinaus verdeutlichen die in diesem Teilkapitel dargestellten Befunde, dass sich auch die einzelnen Länder in Bezug auf die Kompetenzstufenbesetzungen unterscheiden, wobei zum Teil große Spannweiten (d. h. Unterschiede zwischen dem Land mit dem höchsten und dem Land mit dem niedrigsten prozentualen Anteil) ermittelt wurden. Deutliche Länderunterschiede finden sich ferner in Bezug auf die gefundenen Trends. Während für einige Länder in mehreren Bereichen zwischen 2009 und 2015 positive Veränderungen zu verzeichnen sind, finden sich für manche Länder auch weniger günstige Entwicklungen.

Für einige Länder sind die Ergebnismuster sehr ähnlich. Zum Abschluss sollen diese Ähnlichkeiten beschrieben werden. Dabei bilden Bayern und Sachsen eine Gruppe von Ländern, die 2015 im Ländervergleich die positivsten Ergebnisse erzielt haben. Zwischen diesen beiden Ländern finden sich jedoch auch Unterschiede. Während Sachsen seine Ergebnisse zwischen 2009 und 2015 in mehreren Bereichen signifikant verbessern konnte, finden sich für Bayern, mit einer Ausnahme (Verminderung des Anteils an Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die im *Lesen* den Optimalstandard für den MSA erreichen), keine signifikanten Trends.

Neben Sachsen haben sich 2015 noch weitere Länder im Vergleich zu 2009 deutlich verbessert. Zu dieser Gruppe von Ländern zählen insbesondere Brandenburg und Schleswig-Holstein sowie (mit kleineren Abstrichen) Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt. Schleswig-Holstein weist dabei die Besonderheit auf, dass die Ergebnisse in Abhängigkeit von der jeweils betrachteten Schülergruppe in mehreren Bereichen differieren. Werden alle zielgleich unterrichteten Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, schneidet Schleswig-Holstein in den Kompetenzbereichen *Zuhören* und *Lesen* signifikant besser ab als der deutsche Gesamtwert. Werden hingegen nur die Schülerinnen

6 In Kapitel 6.2 wird unter anderem der Frage nachgegangen, inwiefern die für Gymnasiastinnen und Gymnasiasten gefundenen Trends mit Veränderungen in der Gymnasialquote einhergehen.

und Schüler an Gymnasien einbezogen, unterscheiden sich die Ergebnisse nicht signifikant vom deutschen Gesamtwert.

Zu einer weiteren Gruppe lassen sich Länder zusammenfassen, die im Ländervergleich in den meisten Bereichen im Mittelfeld rangieren und 2015 ihre Ergebnisse aus 2009 im Wesentlichen bestätigen konnten. Dieser großen Gruppe von Ländern können Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Thüringen zugeordnet werden.

Eine separate Gruppe bilden die beiden Stadtstaaten Berlin und Bremen. Im länderübergreifenden Vergleich erreichen diese beiden Länder vielfach die ungünstigsten Positionen, wobei Berlin zumeist etwas positiver abschneidet als Bremen. Allerdings zeigen sich in beiden Ländern in den allermeisten Bereichen keine negativen Trends; lediglich in Bremen hat sich der Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die im *Lesen* den Optimalstandard für den MSA erreichen, signifikant reduziert. Hervorzuheben ist außerdem, dass sich in Berlin und Bremen der Anteil der besonders leistungsstarken Schülerinnen und Schüler nicht vom deutschen Gesamtwert unterscheidet, was darauf schließen lässt, dass die Förderung von Spitzenleistungen dort ähnlich gut gelingt wie in den meisten anderen Ländern.

Abschließend soll mit Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen noch auf zwei Länder hingewiesen werden, die nicht zur Charakteristik der skizzierten Gruppen passen. In Nordrhein-Westfalen hat sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, die im *Zuhören* mindestens den Regelstandard für den MSA erreichen, signifikant reduziert. Gleichzeitig hat sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen, signifikant erhöht. Ein signifikant negativer Trend wurde außerdem bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten für den Bereich *Lesen* (Erreichen des Regelstandards für den MSA) ermittelt. In Baden-Württemberg findet sich für nahezu alle Bereiche ein durchgehend negativer Trend, sodass die guten Ergebnisse von 2009 im Jahr 2015 nicht mehr erreicht werden (Schipolowski & Böhme, 2010). Jedoch ist hervorzuheben, dass sowohl Nordrhein-Westfalen als auch Baden-Württemberg trotz der skizzierten Entwicklung im Ländervergleich in den meisten Bereichen im Mittelfeld rangieren und sich nicht statistisch signifikant vom deutschen Gesamtwert unterscheiden.

Literatur

- IQB (2014a) = Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. (2014a). *Integriertes Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss im Fach Deutsch für den Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören, Teilbereich Zuhören. Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 11.12.2014*. Zugriff am 30.05.2016 unter https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm/iKSM_Zuhoeren_20.pdf
- IQB (2014b) = Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. (2014b). *Integriertes Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss im Fach Deutsch für den Kompetenzbereich Lesen – mit Texten und Medien umgehen. Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 11.12.2014*. Zugriff am 30.05.2016 unter https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm/iKSM_Lesen_2015_.pdf
- IQB (2014c) = Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. (2014c). *Integriertes Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss im Fach Deutsch für den Teilbereich Orthografie – Rechtschreiben. Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 11.12.2014*.

- Zugriff am 30.05.2016 unter https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm/iKSM_Ortho_2015_.pdf
- KMK (2004) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2004). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss Beschluss vom 4.12.2003*. München: Luchterhand.
- KMK (2005) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2005). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004*. München: Luchterhand.
- KMK (2014) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2014). *Übersicht über die Bildungsgänge und Schularten im Bereich der allgemeinen Bildung*. Zugriff am 30.05.2016 unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/Schema-Bildungsgaenge_und_Schularten-Stand_2014-08.pdf
- Neubrand, M., Blum, W., Ehmke, T., Jordan, A., Senkbeil, M., Ulfing, F. & Carstensen, C. H. (2005). Mathematische Kompetenz im Ländervergleich. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – was wissen und können Jugendliche?* (S. 51–84). Münster: Waxmann.
- Roppelt, A., Penk, C., Pöhlmann, C. & Pietsch, E. (2013). Der Ländervergleich im Fach Mathematik. In H. A. Pant, P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt, T. Siegle & C. Pöhlmann (Hrsg.), *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I* (S. 123–138). Münster: Waxmann.
- Schipolowski, S. & Böhme, K. (2010). Der Ländervergleich im Fach Deutsch. In O. Köller, M. Knigge & B. Tesch (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich* (S. 87–97). Münster: Waxmann.

4.3 Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Englisch

Karoline A. Sachse und Stefan Schipolowski

Zur Erfassung der fremdsprachlichen Kompetenzen im Fach Englisch wurden im IQB-Bildungstrend 2015 wie bereits im Jahr 2009 Aufgaben zu zwei der in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK, 2004, 2005) beschriebenen Kompetenzbereiche eingesetzt: *Leseverstehen* und *Hörverstehen* (vgl. Kapitel 1.2). Im vorliegenden Teilkapitel wird dargestellt, wie sich die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die spätestens seit der 5. Jahrgangsstufe durchgehend im Fach Englisch unterrichtet wurden, in den einzelnen Ländern auf die Stufen der integrierten Kompetenzstufenmodelle in diesen beiden Domänen verteilen.

Die Gliederung des vorliegenden Teilkapitels entspricht dem Aufbau des Teilkapitels 4.2 zum Fach Deutsch: Zunächst werden die Kompetenzstufenbesetzungen in den Ländern im Jahr 2015 berichtet, wobei vor allem auf Unterschiede zwischen den Ländern eingegangen wird. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt separat für die beiden Kompetenzbereiche sowie zum einen für die Gesamtpopulation der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler (Abschnitt 4.3.1) und zum anderen für Schülerinnen und Schüler an Gymnasien (Abschnitt 4.3.2). Im Anschluss wird der Frage nachgegangen, inwieweit sich die Kompetenzstufenbesetzungen in den Ländern zwischen den Jahren 2009 und 2015 verändert haben. Auch die Ergebnisse dieser Trendanalysen werden getrennt nach Kompetenzbereichen sowohl für alle Schülerinnen und Schüler (Abschnitt 4.3.3) als auch separat für Schülerinnen und Schüler, die ein Gymnasium besuchen, berichtet (Abschnitt 4.3.4). Den Abschluss des Teilkapitels bildet eine Zusammenschau der zentralen Befunde (Abschnitt 4.3.5).

4.3.1 Kompetenzstufenbesetzungen in den Ländern im Jahr 2015

Im Fach Englisch liegen seit dem Jahr 2014 integrierte Kompetenzstufenmodelle für die Domänen *Leseverstehen* und *Hörverstehen* vor, die die separaten Kompetenzstufenmodelle für den Hauptschulabschluss (HSA) und den Mittleren Schulabschluss (MSA) aus dem Jahr 2009 verbinden und es erlauben, die Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler in den Bildungsgängen, die zum HSA beziehungsweise zum MSA führen, mithilfe eines gemeinsamen Modells abzubilden. Diese Modelle, die in Kapitel 2.3 näher beschrieben werden, nehmen sowohl auf die Bildungsstandards der KMK für die erste Fremdsprache (KMK, 2004, 2005) als auch auf den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER; Europarat, 2001) Bezug und umfassen in ihrer integrierten Form neun Kompetenzstufen mit den Bezeichnungen A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2, B2.1, B2.2 und C1 (vgl. Abb. 2.9 und 2.10 in Kapitel 2.3).

Der *Mindeststandard* für den HSA gilt als erreicht, wenn Kompetenzen auf GER-Unterstufe A1.2 oder höher nachgewiesen wurden; der Mindeststandard für den MSA ist hingegen ab der Unterstufe A2.2 erreicht. Dem *Regelstandard* gemäß den KMK-Standards entspricht für den HSA die GER-Unterstufe A2.1 und für den MSA die Unterstufe B1.2. GER-Stufen, die über dem jeweiligen Regelstandard liegen, werden als *Regelstandard plus* und darüber hinaus als *Optimalstandard* bezeichnet. Auf Stufe A2.2 übertreffen Schülerinnen und Schüler die Regelanforderungen zum HSA (Regelstandard plus); sie über-

treffen diese erheblich (Optimalstandard), wenn sie Stufe B1.1 erreicht haben. Aufgrund der höheren Anforderungen für den MSA werden hier erst ab GER-Unterstufe B2.1 (Regelstandard plus) beziehungsweise B2.2 (Optimalstandard) die Regelanforderungen der KMK (deutlich) übertroffen. Die GER-Stufe C1 wird in den Kompetenzstufenmodellen zwar definiert, aber in der folgenden Ergebnisdarstellung nicht ausgewiesen, da der Optimalstandard bereits ab dem Niveau B2.2 für den MSA erreicht ist.

In den folgenden Ergebnisdarstellungen wird ausschließlich auf die Standardstufen für den MSA Bezug genommen.⁷ Zur besseren Interpretation der Länderunterschiede in den Anteilen von Schülerinnen und Schülern, die den Regelstandard für den MSA erreichen beziehungsweise den Mindeststandard für den MSA verfehlen, können – wie bereits in Kapitel 4.2 erläutert – Vergleichswerte aus der Normierungsstudie des IQB aus dem Jahr 2008 herangezogen werden. Sowohl für das *Leseverstehen* als auch für das *Hörverstehen* im Fach Englisch zeigte sich für die Population der Schülerinnen und Schüler mit dem Ziel MSA, dass zwischen der 9. und der 10. Jahrgangsstufe der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard für den MSA erreichen, um 17 Prozentpunkte⁸ anstieg. Der Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen, sank hingegen in der Normierungsstudie zwischen der 9. und der 10. Jahrgangsstufe um 7 (*Leseverstehen*) beziehungsweise 5 Prozentpunkte (*Hörverstehen*). Einschränkend ist zu beachten, dass diese auf Basis eines querschnittlichen Studiendesigns im Jahr 2008 ermittelten Jahrgangsunterschiede nur grobe Anhaltspunkte für den zu erwartenden Lernzuwachs am Ende der Sekundarstufe I darstellen.

Ein Vergleich der Länder hinsichtlich des Anteils der Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe im Jahr 2015, die im *Leseverstehen* mindestens den Regelstandard für den MSA erreichen beziehungsweise den MSA-Mindeststandard verfehlen, findet sich in Abbildung 4.11. Wie in Abschnitt 4.1 erläutert, wurden hierbei – und auch in allen folgenden Analysen des vorliegenden Teilkapitels – nur jene Neuntklässlerinnen und Neuntklässler berücksichtigt, die spätestens seit der 5. Jahrgangsstufe durchgehend im Fach Englisch unterrichtet wurden. Zudem beziehen sich die Ergebnisse nur auf *zieltgleich* unterrichtete Schülerinnen und Schüler. Neuntklässlerinnen und Neuntklässler mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden somit nur dann berücksichtigt, wenn sie mindestens einen HSA oder einen MSA anstreben.

Neben den Prozentangaben für die einzelnen Länder kann Abbildung 4.11 auch entnommen werden, ob diese jeweils signifikant ($p < .05$) über oder unter dem insgesamt für Deutschland ermittelten Anteil⁹ liegen und mit welcher Unsicherheit die Prozentschätzungen behaftet sind (siehe Standardfehler in den Spalten *SE*; vgl. hierzu auch Kapitel 3.2 und 11). Weiterhin sind die prozentualen Anteile für die einzelnen Kompetenzstufen grafisch dargestellt, die sich zu den beiden Gruppen „mindestens Regelstandard für den MSA erreicht“ (Kompetenzstufen B1.2, B2.1 sowie B2.2 und höher) und „Mindeststandard für den MSA nicht erreicht“ (Kompetenzstufen A1.1, A1.2 und A2.1) aufsummieren. Die Reihenfolge, in der die Länder in der Abbildung aufgeführt sind, basiert auf

7 In Kapitel 5 werden die Verteilungen der Schülerinnen und Schüler auf die Stufen der integrierten Kompetenzstufenmodelle vollständig wiedergegeben. Dabei werden auch Bezüge zu den Standardstufen für den HSA hergestellt.

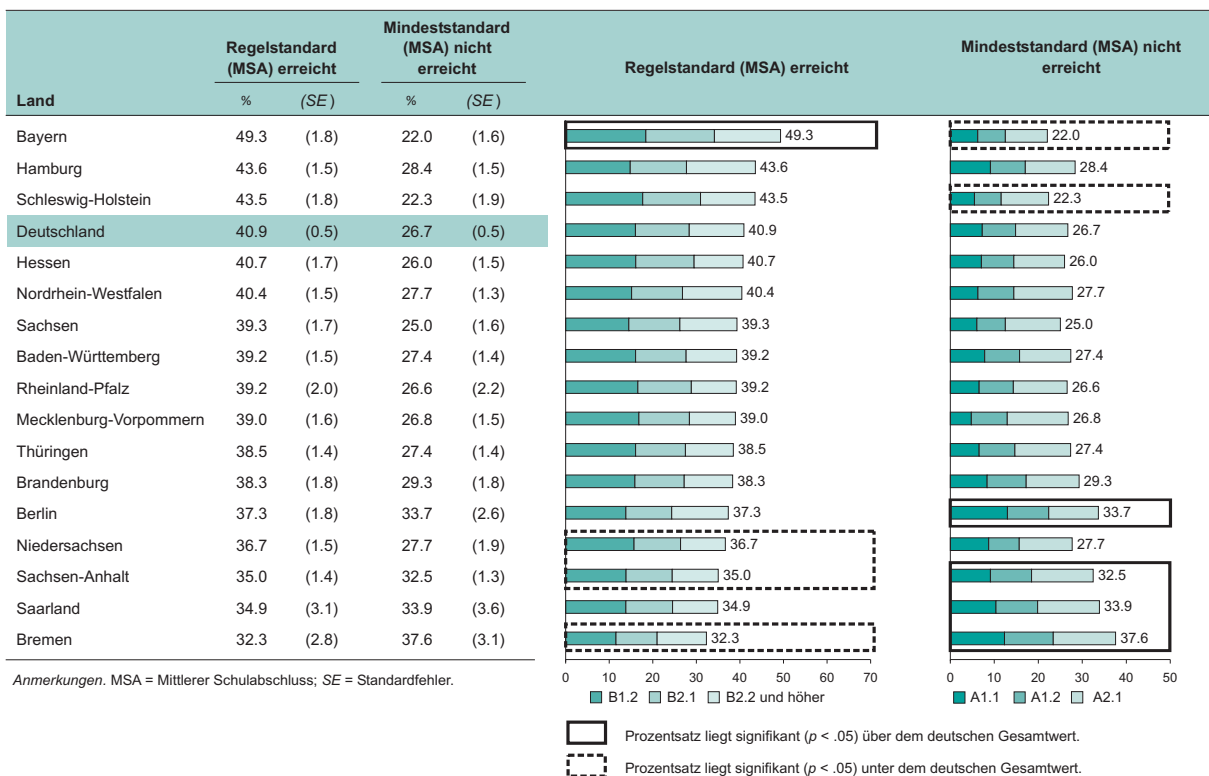
8 In diesem Teilkapitel handelt es sich bei allen im Text genannten Prozentangaben jeweils um ganzzahlig gerundete Werte.

9 Bei der nachfolgenden Ergebnisdarstellung im Text wird dieser Anteil als „(deutscher) Gesamtwert“ bezeichnet.

dem jeweiligen Prozentsatz der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die den MSA-Regelstandard erreichen.

Bei der Ergebnisinterpretation gilt wie im Fach Deutsch, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die mindestens den Regelstandard erreichen, möglichst hoch ausfallen sollte. Zugleich ist es wünschenswert, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Mindeststandards verfehlen, so gering wie möglich ausfällt.

Abbildung 4.11: Prozentuale Anteile der Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die im Kompetenzbereich *Leseverstehen* im Fach Englisch den Regelstandard (MSA) erreichen oder übertreffen bzw. den Mindeststandard (MSA) nicht erreichen



Wie Abbildung 4.11 zeigt, variieren die Anteile der Schülerinnen und Schüler, die im *Leseverstehen* bereits am Ende der 9. Jahrgangsstufe den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen, deutlich zwischen den Ländern. Während in Bayern, dem Land mit dem höchsten Anteil, 49 Prozent der Schülerinnen und Schüler den MSA-Regelstandard erreichen, ist dies in Bremen, dem Land mit dem niedrigsten Anteil, nur bei 32 Prozent der Schülerinnen und Schüler der Fall – dies entspricht einer Differenz zwischen den beiden Ländern von 17 Prozentpunkten. Ebenso deutliche Unterschiede bestehen zwischen diesen beiden Ländern in den Anteilen der Schülerinnen und Schüler, die in der 9. Jahrgangsstufe den MSA-Mindeststandard nicht erreichen. Dieser Anteil fällt mit 22 Prozent in Bayern am niedrigsten und in Bremen mit 38 Prozent am höchsten aus, der Unterschied zwischen den Landeswerten beträgt somit 16 Prozentpunkte.

In Bezug auf das Erreichen des Regelstandards für den MSA in der Domäne *Leseverstehen* liegt ausschließlich der in Bayern ermittelte Anteil signifikant über dem deutschen Gesamtwert von 41 Prozent. Signifikant unter dem Gesamtwert liegen hingegen die Anteile für die Länder Niedersachsen, Sachsen-Anhalt und Bremen. In insgesamt 12 Ländern (Hamburg, Schleswig-Holstein,

Hessen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Mecklenburg-Vorpommern, Thüringen, Brandenburg, Berlin, Saarland) unterscheiden sich die Ergebnisse nicht signifikant vom deutschen Gesamtwert.

Die Ergebnisse zum Mindeststandard zeigen, dass es in allen Ländern eine größere Gruppe von Schülerinnen und Schülern gibt, deren Kompetenz im englischsprachigen *Leseverstehen* nicht den Minimalanforderungen für den MSA entspricht. In Deutschland betrifft dies insgesamt mehr als ein Viertel der Schülerinnen und Schüler am Ende der 9. Jahrgangsstufe. Besonders günstige, signifikant unter dem deutschen Gesamtwert von 27 Prozent liegende Landeswerte wurden erneut für Bayern sowie für Schleswig-Holstein ermittelt, während die Anteile in Berlin, Sachsen-Anhalt, dem Saarland und Bremen signifikant über dem Gesamtwert liegen. In 10 Ländern (Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Mecklenburg-Vorpommern, Thüringen, Brandenburg, Niedersachsen) unterscheidet sich der ermittelte Anteil nicht signifikant vom deutschen Gesamtwert.

Für die Domäne *Hörverstehen* finden sich die Anteile der Schülerinnen und Schüler, die im Jahr 2015 den MSA-Regelstandard erreichen oder übertreffen beziehungsweise den Mindeststandard für den MSA nicht erreichen, in Abbildung 4.12, die analog zur Ergebnisdarstellung für das *Leseverstehen* strukturiert ist. Auch hier beziehen sich die berichteten Prozentsätze auf alle *zielgleich* unterrichteten Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die spätestens seit der 5. Jahrgangsstufe durchgehend im Fach Englisch unterrichtet wurden.

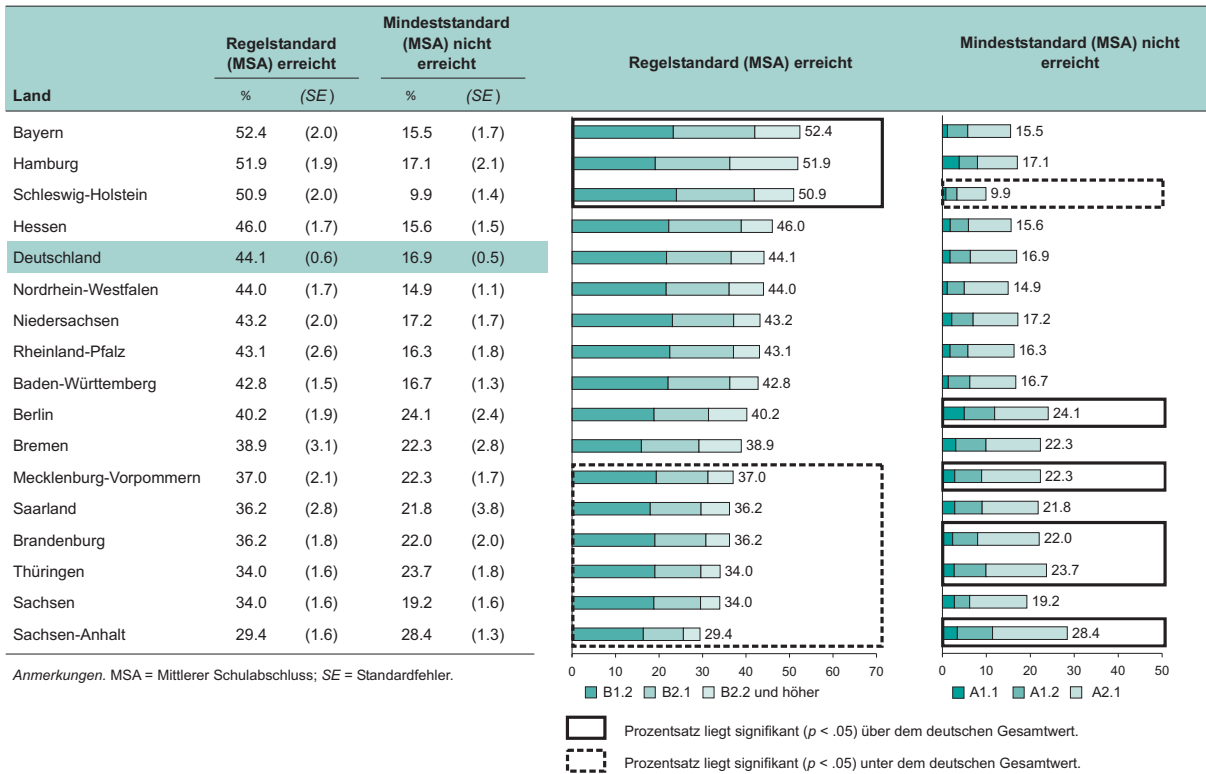
Im Vergleich zur Domäne *Leseverstehen* fällt auf, dass im *Hörverstehen* insgesamt ein etwas größerer Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler den MSA-Regelstandard erreicht. Gleichzeitig ergeben sich hierbei noch etwas größere Unterschiede zwischen den Ländern als im *Leseverstehen*: So erreichen oder übertreffen in Bayern 52 Prozent der Schülerinnen und Schüler im *Hörverstehen* den MSA-Regelstandard – dies stellt den höchsten Landeswert dar –, während der Anteil in Sachsen-Anhalt, dem Land mit dem niedrigsten Wert, nur bei 29 Prozent liegt. Die Differenz zwischen den beiden Landeswerten beträgt somit 23 Prozentpunkte. Im Vergleich dazu zeigt sich mit Blick auf das Verfehlen des MSA-Mindeststandards eine etwas geringere Spannweite von gut 18 Prozentpunkten zwischen Schleswig-Holstein mit dem niedrigsten Anteil (10 %) und Sachsen-Anhalt mit dem höchsten Anteil (28 %).

Signifikant über dem deutschen Gesamtwert der Schülerinnen und Schüler, die im *Hörverstehen* mindestens den Regelstandard erreichen (44 %), liegen die prozentualen Anteile, die in den Ländern Bayern, Hamburg und Schleswig-Holstein ermittelt wurden. Weniger günstige Ergebnisse wurden hingegen in den Ländern Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Brandenburg, Thüringen, Sachsen und Sachsen-Anhalt erzielt, deren Landeswerte signifikant unterhalb des deutschen Gesamtwertes liegen. Die in den übrigen 7 Ländern (Hessen, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg, Berlin und Bremen) ermittelten Prozentsätze unterscheiden sich nicht signifikant vom deutschen Gesamtwert.

Den Mindeststandard für den MSA verfehlen im *Hörverstehen* in Deutschland insgesamt 17 Prozent der Schülerinnen und Schüler und damit deutlich weniger als im *Leseverstehen* (27 %). Ein besonders günstiges Ergebnis, das signifikant unter dem deutschen Gesamtwert liegt, wurde im *Hörverstehen* lediglich in Schleswig-Holstein ermittelt. Weniger günstige Ergebnisse liegen für Berlin und die ostdeutschen Flächenländer Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg, Thüringen und Sachsen-Anhalt vor. In diesen Ländern fällt der Prozentsatz je-

weils signifikant höher aus als der Gesamtwert. In den übrigen 10 Ländern (Bayern, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg, Bremen, Saarland, Sachsen) unterscheidet sich der jeweilige Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen, nicht signifikant vom deutschen Gesamtwert.

Abbildung 4.12: Prozentuale Anteile der Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die im Kompetenzbereich Hörverstehen im Fach Englisch den Regelstandard (MSA) erreichen oder übertreffen bzw. den Mindeststandard (MSA) nicht erreichen



4.3.2 Kompetenzstufenbesetzungen in den Ländern im Jahr 2015 für Schülerinnen und Schüler an Gymnasien

Wie in Abschnitt 4.2.2 erläutert, stellt das Gymnasium die einzige Schulart dar, die in allen 16 Ländern in der Bundesrepublik Deutschland unter demselben Begriff existiert, auch wenn zum Teil erhebliche Unterschiede in der länderspezifischen Ausgestaltung dieser Schulart bestehen, etwa mit Blick auf die Beteiligungsquote. An dieser Stelle werden die Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Englisch für Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an Gymnasien in den 16 Ländern dargestellt und verglichen. Weiterführende Analysen der Kompetenzstände an Gymnasien, die auch die unterschiedlichen Beteiligungsquoten berücksichtigen, finden sich in Kapitel 6.3.

Die folgenden Darstellungen zur Kompetenzstufenbesetzung für Schülerinnen und Schüler an Gymnasien sind ähnlich aufgebaut wie die Abbildungen des vorherigen Abschnitts. Der Fokus wird jedoch vom Mindeststandard auf den Optimalstandard verschoben, um der besonderen Zusammensetzung der Schülerschaft an Gymnasien Rechnung zu tragen, die im Allgemeinen durch einen eher kleinen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sehr geringen Kompetenzen und

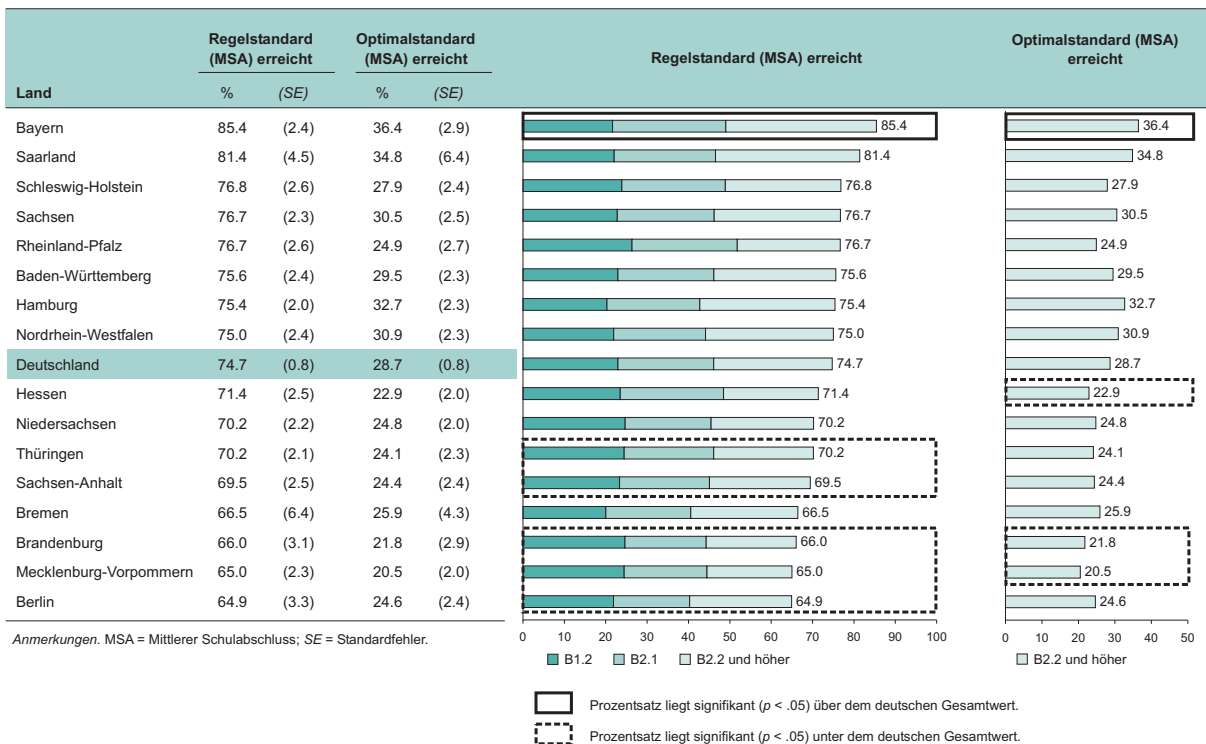
einen relativ großen Anteil an Jugendlichen mit besonders hohen Kompetenzen gekennzeichnet ist. Statt zu berichten, welcher Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten den MSA-Mindeststandard verfehlt, wird deshalb dargestellt, inwieweit an Gymnasien der Optimalstandard für den MSA erreicht wird. Dabei werden wiederum nur die *zielgleich* unterrichteten Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an Gymnasien berücksichtigt, die spätestens seit der 5. Jahrgangsstufe durchgehend im Fach Englisch unterrichtet wurden.

Der Vergleich der Länder hinsichtlich des Erreichens des MSA-Regelstandards und des Optimalstandards für den MSA im Jahr 2015 für die Domäne *Leseverstehen* findet sich in Abbildung 4.13. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler an Gymnasien, die am Ende der 9. Jahrgangsstufe im *Leseverstehen* mindestens den Regelstandard für den MSA erreichen, ist erwartungsgemäß relativ hoch und liegt für Deutschland insgesamt bei 75 Prozent. Die Prozentwerte variieren allerdings deutlich zwischen den Ländern: Die Differenz zwischen dem Land Bayern mit dem günstigsten Ergebnis (85 %) und dem Land Berlin mit dem niedrigsten Anteil (65 %) beträgt 20 Prozentpunkte. Wie bei den oben berichteten Ergebnissen zur Gesamtpopulation aller Neuntklässlerinnen und Neuntklässler (vgl. Abschnitt 4.3.1) liegt Bayern auch bei den Ergebnissen für die Gymnasien als einziges Land signifikant über dem Gesamtwert zum MSA-Regelstandard.

Ein anderes Muster als in der Gesamtpopulation zeigt sich im *Leseverstehen* hingegen bei Betrachtung des Anteils der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten unterhalb des Gesamtwertes: So ergeben sich in den Ländern Thüringen, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Berlin für Schülerinnen und Schüler an Gymnasien weniger günstige Ergebnisse, die signifikant von dem für die Gymnasien ermittelten Gesamtwert abweichen, während sich in der Gesamtgruppe aller Neuntklässlerinnen und Neuntklässler die Anteile der Jugendlichen, die in diesen Ländern den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen, nicht signifikant vom deutschen Gesamtwert unterscheiden. Auf der anderen Seite ergibt sich in den Ländern Niedersachsen und Bremen, für die bei Betrachtung der Gesamtpopulation ein signifikant unterhalb des Gesamtwertes liegender Prozentsatz ermittelt wurde, keine signifikante Abweichung vom Gesamtwert, wenn nur die Schülerinnen und Schüler an Gymnasien betrachtet werden. Nur in Sachsen-Anhalt liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die mindestens den Regelstandard für den MSA erreichen, sowohl bei Betrachtung der Gesamtpopulation als auch in der Teilpopulation der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten signifikant unter dem jeweiligen Gesamtwert.

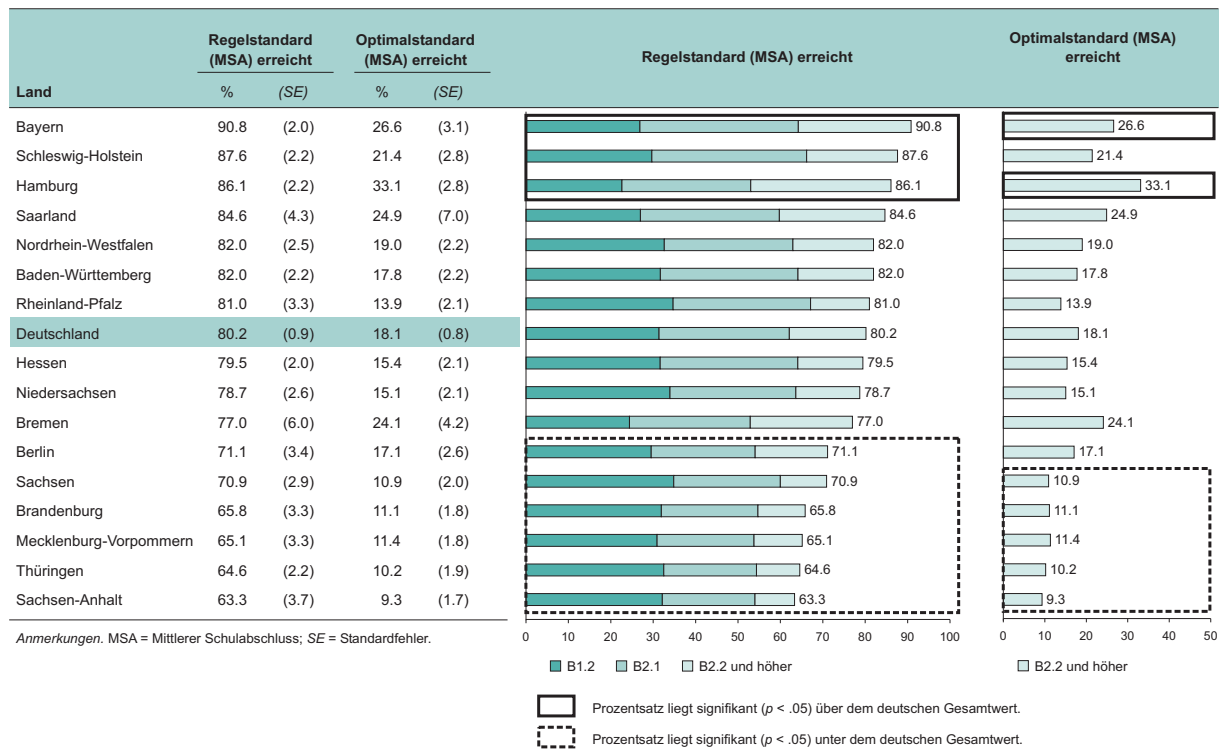
Auch in den Anteilen der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die in der 9. Jahrgangsstufe den Optimalstandard für den MSA erreichen, bestehen deutliche Unterschiede zwischen den Ländern. Die Spannweite zwischen Bayern als Land mit dem günstigsten Ergebnis (36 %) und Mecklenburg-Vorpommern als Land mit dem niedrigsten Prozentsatz (21 %) beträgt 15 Prozentpunkte. Auch hier liegt der Wert für das Land Bayern signifikant über dem deutschen Gesamtwert von 29 Prozent. In den Ländern Hessen, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern ist der Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die den Optimalstandard für den MSA erreichen, dagegen signifikant niedriger als in Deutschland insgesamt. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Förderung von Spitzenleistungen im *Leseverstehen* im Fach Englisch in den einzelnen Ländern unterschiedlich gut gelingt.

Abbildung 4.13: Prozentuale Anteile der Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe an Gymnasien, die im Kompetenzbereich *Leseverstehen* im Fach Englisch den Regelstandard (MSA) erreichen oder über- bzw. den Optimalstandard (MSA) erreichen



In Abbildung 4.14 ist der Vergleich der Länder hinsichtlich des Erreichens des MSA-Regelstandards und des MSA-Optimalstandards im Jahr 2015 für die Domäne *Hörverstehen* dargestellt. Der prozentuale Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die am Ende der 9. Jahrgangsstufe im *Hörverstehen* mindestens den Regelstandard für den MSA erreichen, liegt für Deutschland insgesamt bei 80 Prozent und somit etwas höher als in der Domäne *Leseverstehen* (75 %). Je nach Land sind im *Hörverstehen* an den Gymnasien besonders große Abweichungen vom deutschen Gesamtwert festzustellen: Zwischen Bayern mit dem höchsten Anteil von 91 Prozent und Sachsen-Anhalt mit dem niedrigsten Anteil von 63 Prozent liegen 28 Prozentpunkte. Wie in der Gesamtgruppe aller Schülerinnen und Schüler befinden sich die für Bayern, Schleswig-Holstein und Hamburg ermittelten Prozentsätze für Gymnasiastinnen und Gymnasiasten signifikant über dem Gesamtwert, während die in den ostdeutschen Flächenländern Sachsen, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Thüringen und Sachsen-Anhalt ermittelten Anteile signifikant darunter liegen. Darüber hinaus gibt es jedoch auch im *Hörverstehen* Länder, die im Ländervergleich mit Blick auf den MSA-Regelstandard anders abschneiden, wenn statt der Gesamtpopulation nur die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten betrachtet werden. Während im Saarland der für die Gesamtpopulation ermittelte Anteil signifikant unter dem deutschen Gesamtwert liegt, weicht der für die Gymnasien ermittelte, im Ländervergleich relativ hohe Wert nicht signifikant vom Gesamtwert an den Gymnasien ab. Das umgekehrte Bild findet sich für das Land Berlin: Hier liegt der in der Teilpopulation der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ermittelte Wert signifikant unter dem Gesamtwert, der für die Gesamtpopulation aller Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ermittelte Anteil unterscheidet sich hingegen nicht signifikant vom deutschen Gesamtwert.

Abbildung 4.14: Prozentuale Anteile der Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe an Gymnasien, die im Kompetenzbereich *Hörverstehen* im Fach Englisch den Regelstandard (MSA) erreichen oder übertreffen bzw. den Optimalstandard (MSA) erreichen



Wie in der Domäne *Leseverstehen* bestehen im *Hörverstehen* substantielle Unterschiede zwischen den Ländern in den Anteilen der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die bereits in der 9. Jahrgangsstufe den Optimalstandard für den MSA erreichen. Die Spannweite der Landeswerte zwischen Hamburg, das mit 33 Prozent den höchsten Anteil aufweist, und Sachsen-Anhalt mit dem kleinsten Anteil von 9 Prozent beträgt 24 Prozentpunkte. Erneut wurde für das Land Bayern ein Wert ermittelt, der signifikant über dem deutschen Gesamtwert (18 %) liegt. Dies trifft in der Domäne *Hörverstehen* auch auf das Land Hamburg zu. Demgegenüber liegt der Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die im *Hörverstehen* den Optimalstandard für den MSA erreichen, in den ostdeutschen Flächenländern Sachsen, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Thüringen und Sachsen-Anhalt signifikant unter dem deutschen Gesamtwert. Noch deutlicher als im *Leseverstehen* weisen die Ergebnisse zum *Hörverstehen* darauf hin, dass die Förderung von Spitzenleistungen je nach Land unterschiedlich gut gelingt.

Bevor in den nächsten Abschnitten die Ergebnisse der Trendanalysen beschrieben werden, sollen die bisher berichteten Befunde kurz zusammengefasst werden. Für das Jahr 2015 zeigt sich, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen, für Deutschland insgesamt in beiden untersuchten Kompetenzbereichen bei über 40 Prozent liegt. Zugleich verfehlt jedoch mehr als ein Viertel der Jugendlichen im *Leseverstehen* den Mindeststandard für den MSA; im *Hörverstehen* betrifft dies hingegen weniger als ein Fünftel der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler. Zwischen den Ländern variieren die Prozentsätze zum Teil erheblich. Die günstigsten Ergebnisse ergeben sich im Ländervergleich für Bayern, Hamburg und Schleswig-Holstein. Weniger positive Resultate wurden im *Hörverstehen* in den

ostdeutschen Flächenländern Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen sowie in Berlin und im Saarland ermittelt. Anders als im *Hörverstehen* zeichnet sich im *Leseverstehen* in der Gesamtpopulation aller Neuntklässlerinnen und Neuntklässler kein Ost-West-Gefälle ab; hier wurden weniger günstige Ergebnisse in den Ländern Berlin, Bremen, Niedersachsen, dem Saarland und Sachsen-Anhalt ermittelt.

Mehr als drei Viertel der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler in Deutschland, die ein Gymnasium besuchen, erfüllen oder übertreffen bereits am Ende der 9. Jahrgangsstufe die Regelanforderungen für den MSA im Fach Englisch in einer oder beiden der untersuchten Domänen. Im Ländervergleich wurden die günstigsten Werte wiederum in Bayern, Hamburg und Schleswig-Holstein erzielt. Insbesondere im *Hörverstehen* weisen auch die Ergebnisse an den Gymnasien auf ein Ost-West-Gefälle hin. Hier zeigen sich weniger günstige Ergebnisse in Berlin und den ostdeutschen Flächenländern, während im Saarland – anders als bei Betrachtung der Gesamtpopulation – die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten günstigere Ergebnisse erzielen. Auch im *Leseverstehen* verändert sich das Bild, wenn statt der Gesamtpopulation nur die Schülerinnen und Schüler betrachtet werden, die ein Gymnasium besuchen. So zeigen sich in Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen für die Gesamtpopulation günstigere Ergebnisse als an den Gymnasien, während in Niedersachsen und insbesondere im Saarland für Gymnasiastinnen und Gymnasiasten im Ländervergleich ein positiveres Ergebnis ermittelt wurde als bei Betrachtung der Gesamtpopulation.

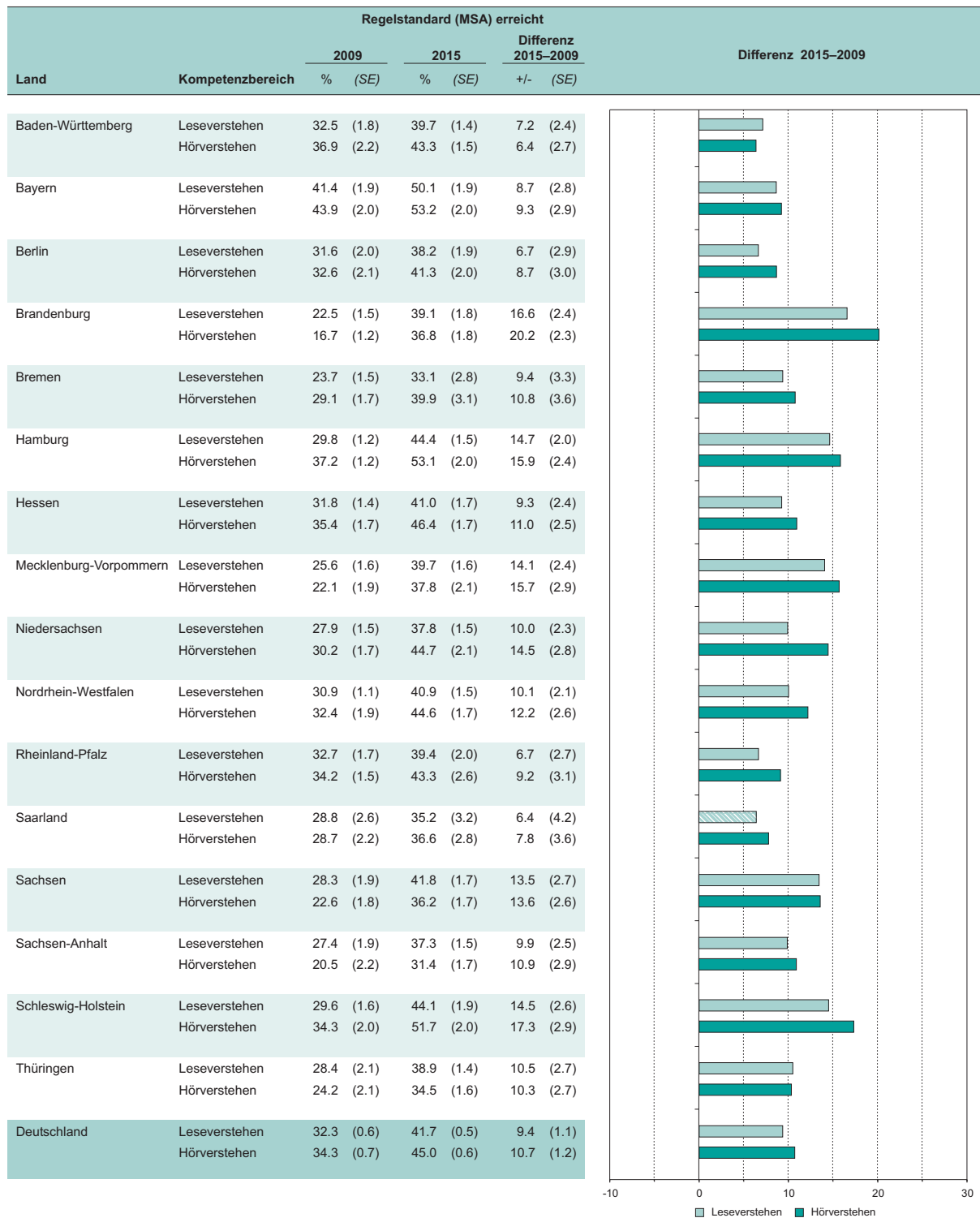
Schließlich fällt auf, dass der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an Gymnasien, die Spitzenleistungen auf dem Niveau des Optimalstandards für den MSA erzielen, erheblich zwischen den Ländern variiert. Dies gilt insbesondere für das *Hörverstehen*.

4.3.3 Kompetenzstufenbesetzungen in den Ländern für die Jahre 2009 und 2015 im Vergleich

In diesem Abschnitt wird berichtet, wie sich die Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Englisch zwischen 2009 und 2015 verändert haben. Erneut werden hierbei sowohl die Anteile der Schülerinnen und Schüler betrachtet, die in den Ländern mindestens den Regelstandard für den MSA erreichen, als auch die Anteile der Jugendlichen, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen. Wie in Abschnitt 4.1 und Kapitel 3.2 erläutert, wurden jedoch in die Trendanalysen nur Schülerinnen und Schüler *ohne* sonderpädagogischen Förderbedarf einbezogen, um die Vergleichbarkeit zum IQB-Ländervergleich 2009 zu gewährleisten. Die hier untersuchte Population unterscheidet sich somit von der Schülerpopulation, auf die sich die oben berichteten Analysen zum Jahr 2015 beziehen.

Anhand von Abbildung 4.15 ist sowohl für Deutschland insgesamt als auch für die einzelnen Länder ersichtlich, inwieweit sich im *Leseverstehen* und im *Hörverstehen* zwischen den Jahren 2009 und 2015 Veränderungen im Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf ergeben haben, die den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen. Positive Differenzwerte zeigen eine relative Verbesserung an, das heißt, die Regelstandards wurden im Jahr 2015 von *mehr* Schülerinnen und Schülern erreicht als im Jahr 2009. Neben den Prozentangaben sind auch hier die Standardfehler der Schätzungen (*SE*) aufgeführt, die Auskunft über die statistische Unsicherheit der Prozentschätzung geben. Abbildung 4.15 umfasst zu-

Abbildung 4.15: Vergleich der für die Jahre 2009 und 2015 ermittelten prozentualen Anteile der Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die in den Kompetenzbereichen *Leseverstehen* und *Hörverstehen* im Fach Englisch den Regelstandard (MSA) erreichen oder übertreffen



Anmerkungen. Alle Berechnungen wurden ohne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf durchgeführt. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Prozentwerte minimal von der dargestellten Differenz in der Spalte +/- abweichen. MSA = Mittlerer Schulabschluss; SE = Standardfehler; + / - Veränderung gegenüber IQB-Ländervergleich 2009. Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

dem grafische Markierungen, die anzeigen, ob die Veränderung des jeweiligen Prozentsatzes signifikant ist ($p < .05$). Die Reihenfolge der Länder in der Abbildung ist alphabetisch und stellt keine Rangfolge dar.

Sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen* sind in allen Ländern ausschließlich positive Veränderungen zu verzeichnen, sodass in nahezu allen Ländern im Jahr 2015 ein signifikant größerer Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler den Regelstandard für den MSA in den beiden Domänen erreicht oder übertrifft als im Jahr 2009. Eine Ausnahme bildet lediglich das *Leseverstehen* im Saarland; hier konnte keine signifikante Veränderung festgestellt werden. In Deutschland insgesamt stieg der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den MSA-Regelstandard erreichen, in beiden Domänen im Fach Englisch um etwa 10 Prozent. Die größten Zuwächse sind in Brandenburg zu beobachten; hier nahmen die Anteile im *Leseverstehen* um 17 Prozentpunkte und im *Hörverstehen* um 20 Prozentpunkte zu. Der niedrigste, jedoch ebenfalls signifikant positive Zuwachs im *Hörverstehen* wurde mit 6 Prozentpunkten in Baden-Württemberg ermittelt; im *Leseverstehen* liegt die niedrigste, nicht signifikante Differenz wie oben erwähnt im Saarland vor. Die Zuwächse variieren somit deutlich zwischen den Ländern.

In Abbildung 4.16 ist dargestellt, inwieweit sich in Deutschland insgesamt sowie in den einzelnen Ländern zwischen 2009 und 2015 der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf verändert hat, die im *Leseverstehen* beziehungsweise im *Hörverstehen* den Mindeststandard für den MSA nicht erreichen. Die Abbildung ist analog zur oben stehenden Abbildung 4.15 strukturiert. Anders als für das Erreichen des MSA-Regelstandards gilt jedoch, dass hinsichtlich des Verfehlens des Mindeststandards eine Abnahme des Anteils der betreffenden Schülerinnen und Schüler anzustreben ist. Somit stellen in Abbildung 4.16 nach links gerichtete Balken ein wünschenswertes Ergebnis dar.

Auch hinsichtlich des Anteils der Jugendlichen, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen, zeigt sich für Deutschland insgesamt ein positiv zu bewertender Trend. In beiden untersuchten Domänen nahm der entsprechende Anteil zwischen 2009 und 2015 um rund 5 Prozentpunkte signifikant ab. In keinem Land wurde eine signifikante Zunahme des Anteils im *Hörverstehen* oder *Leseverstehen* festgestellt. In Baden-Württemberg, Bayern, Berlin und Hessen sind die ermittelten Differenzen in beiden Domänen statistisch nicht signifikant. In Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und im Saarland ist zwar im *Leseverstehen* keine signifikante Veränderung festzustellen, im *Hörverstehen* fällt jedoch das Ergebnis im Jahr 2015 signifikant günstiger aus als 2009. In den übrigen 9 Ländern (Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen) hat sich der Anteil der Jugendlichen, die den Mindeststandard verfehlen, in beiden Kompetenzbereichen zwischen 2009 und 2015 signifikant verringert. Die größten Rückgänge in den Anteilen wurden für Sachsen ermittelt, hier hat sich in beiden Domänen der Prozentsatz um mehr als 16 Prozent verringert. Die ermittelten Differenzwerte variieren demzufolge je nach Land, fallen für die beiden Kompetenzbereiche jedoch häufig ähnlich aus.

Abbildung 4.16: Vergleich der für die Jahre 2009 und 2015 ermittelten prozentualen Anteile der Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die in den Kompetenzbereichen *Leseverstehen* und *Hörverstehen* im Fach Englisch den Mindeststandard (MSA) nicht erreichen



Anmerkungen. Alle Berechnungen wurden ohne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf durchgeführt. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Prozentwerte minimal von der dargestellten Differenz in der Spalte +/- abweichen. MSA = Mittlerer Schulabschluss; SE = Standardfehler; + / - Veränderung gegenüber IQB-Ländervergleich 2009. Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

4.3.4 Kompetenzstufenbesetzungen in den Ländern für Schülerinnen und Schüler an Gymnasien für die Jahre 2009 und 2015 im Vergleich

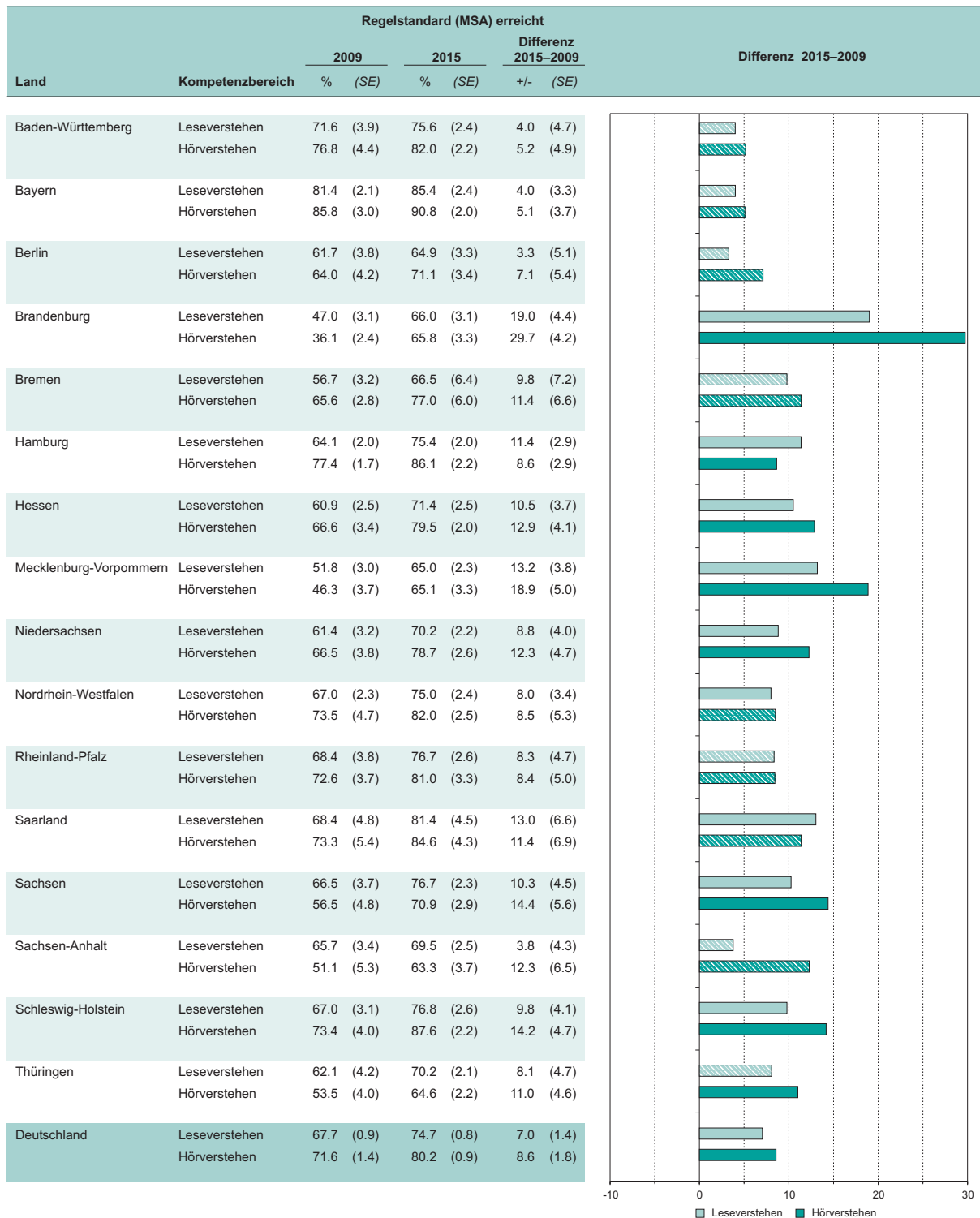
Im Folgenden werden die Veränderungen in den Kompetenzstufenbesetzungen zwischen den Jahren 2009 und 2015 für die Schülerinnen und Schüler betrachtet, die ein Gymnasium besuchen. Dabei wird wiederum der Blick auf Veränderungen in den Anteilen der Jugendlichen gerichtet, die mindestens den MSA-Regelstandard erreichen, sowie auf Unterschiede im Anteil der Schülerinnen und Schüler, die Spitzenleistungen auf dem Niveau des Optimalstandards für den MSA nachweisen können. In beiden Fällen ist die Zunahme des jeweiligen Anteils ein wünschenswerter Befund.

In Abbildung 4.17 ist für Deutschland insgesamt sowie für die einzelnen Länder dargestellt, inwieweit sich im *Leseverstehen* sowie im *Hörverstehen* der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf an Gymnasien, die mindestens den Regelstandard für den MSA erreichen, zwischen 2009 und 2015 verändert hat. Für Deutschland insgesamt ist in beiden Domänen ein signifikant positiver Trend mit einer Zunahme des Anteils um 7 Prozentpunkte im *Leseverstehen* und um 9 Prozentpunkte im *Hörverstehen* zu verzeichnen. Die Trends für Schülerinnen und Schüler, die ein Gymnasium besuchen, fallen somit fast ebenso hoch aus wie für die Gesamtpopulation aller Neuntklässlerinnen und Neuntklässler.

Bei Betrachtung der Veränderungen in den Ländern zeigt sich in keinem Land eine Abnahme des Anteils an Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die den MSA-Regelstandard erreichen oder übertreffen. In den Ländern Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Bremen, Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt sind in beiden Kompetenzbereichen keine signifikanten Veränderungen zwischen 2009 und 2015 zu verzeichnen. In Nordrhein-Westfalen, dem Saarland und Thüringen wurde hingegen nur in einer der beiden untersuchten Domänen ein signifikant positiver Trend festgestellt. Dagegen nahm in den übrigen 7 Ländern (Brandenburg, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen und Schleswig-Holstein) sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen* der Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die mindestens den Regelstandard für den MSA erreichen, zwischen 2009 und 2015 signifikant zu. Die größten Zuwächse wurden mit 19 Prozentpunkten im *Leseverstehen* und 30 Prozentpunkten im *Hörverstehen* für Schülerinnen und Schüler an Gymnasien in Brandenburg ermittelt.

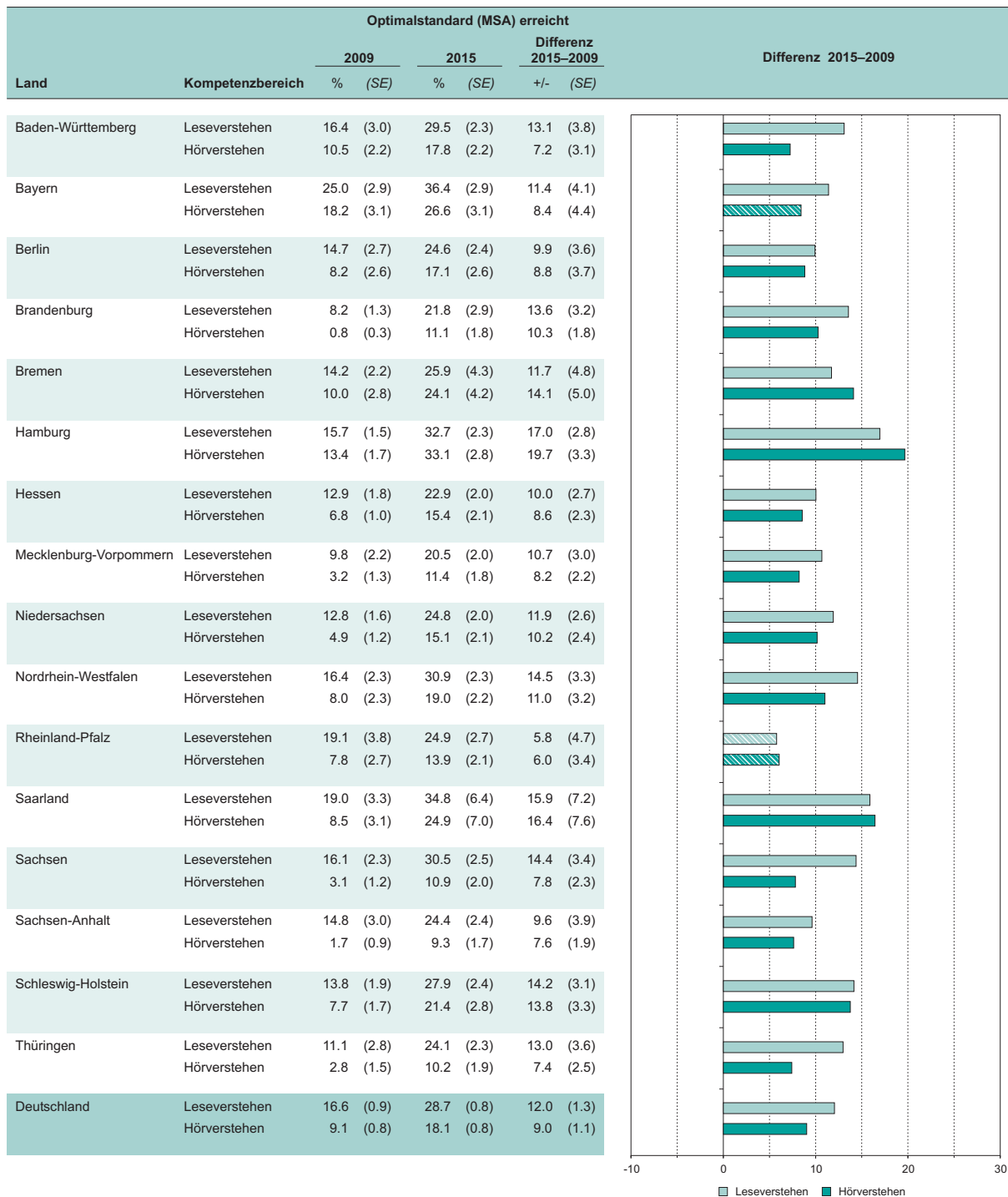
Abbildung 4.18 kann entnommen werden, inwieweit sich der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, die ein Gymnasium besuchen und den Optimalstandard für den MSA erreichen, im *Leseverstehen* sowie im *Hörverstehen* zwischen 2009 und 2015 verändert hat. Auch mit Blick auf Spitzenleistungen auf dem Niveau des Optimalstandards ist für Deutschland insgesamt sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen* ein signifikant positiver Trend von 12 beziehungsweise 9 Prozentpunkten festzustellen. In nahezu allen Ländern hat sich in beiden Domänen der Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die den Optimalstandard für den MSA erreichen, zwischen 2009 und 2015 signifikant erhöht. Eine Ausnahme hiervon stellen lediglich die Länder Bayern und Rheinland-Pfalz dar, für die im *Hörverstehen* (Bayern) beziehungsweise in beiden Kompetenzbereichen (Rheinland-Pfalz) keine signifikanten Veränderungen ermittelt wurden. Die größten Zuwächse im Erreichen des Optimalstandards für den MSA von 17 Prozentpunkten

Abbildung 4.17: Vergleich der für die Jahre 2009 und 2015 ermittelten prozentualen Anteile der Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe an Gymnasien, die in den Kompetenzbereichen *Leseverstehen* und *Hörverstehen* im Fach Englisch mindestens den Regelstandard (MSA) erreichen



Anmerkungen. Alle Berechnungen wurden ohne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf durchgeführt. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Prozentwerte minimal von der dargestellten Differenz in der Spalte +/- abweichen. MSA = Mittlerer Schulabschluss; SE = Standardfehler; + / - Veränderung gegenüber IQB-Ländervergleich 2009. Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

Abbildung 4.18: Vergleich der für die Jahre 2009 und 2015 ermittelten prozentualen Anteile der Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe an Gymnasien, die in den Kompetenzbereichen *Leseverstehen* und *Hörverstehen* im Fach Englisch den Optimalstandard (MSA) erreichen



Anmerkungen. Alle Berechnungen wurden ohne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf durchgeführt. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Prozentwerte minimal von der dargestellten Differenz in der Spalte +/- abweichen. MSA = Mittlerer Schulabschluss; SE = Standardfehler; + / - Veränderung gegenüber IQB-Ländervergleich 2009. Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

im *Leseverstehen* und 20 Prozentpunkten im *Hörverstehen* zeigen sich für Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in Hamburg.

Zusammenfassend ist mit Blick auf die Ergebnisse der Trendanalysen festzuhalten, dass im Fach Englisch sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen* zwischen 2009 und 2015 ganz überwiegend signifikant positive Entwicklungen zu beobachten sind. In keinem Fall konnten signifikant ungünstigere Ergebnisse festgestellt werden.

Mit Blick auf die Trendergebnisse für die Gesamtpopulation aller Schülerinnen und Schüler erzielen 9 Länder (Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen) ein besonders positives Ergebnis, da in beiden untersuchten Domänen einerseits der Anteil derjenigen, die den MSA-Regelstandard erreichen oder übertreffen, zwischen 2009 und 2015 signifikant gesteigert werden konnte und andererseits der Anteil der Jugendlichen, die den MSA-Mindeststandard verfehlen, signifikant gesunken ist.

Auch bei den Schülerinnen und Schülern, die ein Gymnasium besuchen, konnten zwischen 2009 und 2015 in den meisten Ländern signifikante Verbesserungen im englischsprachigen *Leseverstehen* und *Hörverstehen* erzielt werden. Durchgehend signifikant positive Trendergebnisse in beiden Domänen bezogen auf das Erreichen sowohl der Regel- als auch der Optimalstandards ergeben sich hier für die Länder Brandenburg, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen und Schleswig-Holstein.

4.3.5 Zusammenfassung

Im vorliegenden Teilkapitel zum Fach Englisch wurden zunächst die Kompetenzstufenbesetzungen im *Leseverstehen* und im *Hörverstehen* für die zielgleich unterrichteten Neuntklässlerinnen und Neuntklässler im Jahr 2015 dargestellt, die spätestens seit der 5. Jahrgangsstufe durchgehend im Fach Englisch unterrichtet wurden. Zudem wurde für die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf berichtet, welche Trends sich in den Stufenbesetzungen zwischen 2009 und 2015 ergeben. Sowohl die Ergebnisse für das Jahr 2015 als auch die Trendanalysen wurden zusätzlich für die Schülerinnen und Schüler dargestellt, die ein Gymnasium besuchen.

Mit Blick auf die Ergebnisse im Jahr 2015 zeigen sich sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen* besonders positive Resultate für das Land Bayern, und zwar sowohl in der Gesamtpopulation aller Schülerinnen und Schüler als auch bei Betrachtung der Teilpopulation der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. Im *Hörverstehen* fallen auch die Ergebnisse der Länder Schleswig-Holstein und Hamburg besonders günstig aus. Hervorzuheben ist zudem, dass sich im *Hörverstehen* ein deutliches Ost-West-Gefälle in den englischsprachigen Kompetenzen zeigt, das im *Leseverstehen* in weniger ausgeprägter Form nur in der Teilpopulation der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten vorliegt. So ergeben sich im *Hörverstehen* sowohl in der Gesamtpopulation als auch für die Schülerinnen und Schüler an Gymnasien weniger günstige Ergebnisse in Berlin und den ostdeutschen Flächenländern Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen. In der Gesamtpopulation – nicht jedoch an den Gymnasien – wurden im *Hörverstehen* auch für das Saarland weniger günstige Ergebnisse ermittelt. Im *Leseverstehen* fallen hingegen in der Gesamtpopulation aller Neuntklässlerinnen und Neuntklässler die Länder

Berlin, Bremen, Niedersachsen, das Saarland und Sachsen-Anhalt mit weniger günstigen Ergebnissen auf.

Mit Blick auf Schülerinnen und Schüler an Gymnasien ist im *Leseverstehen*, insbesondere aber im *Hörverstehen* festzustellen, dass die Förderung von Spitzenleistungen je nach Land unterschiedlich gut gelingt. So zeigen sich in den Anteilen der Jugendlichen an Gymnasien, die in der 9. Jahrgangsstufe den Optimalstandard für den MSA erreichen, im *Hörverstehen* erhebliche Unterschiede von bis zu 24 Prozentpunkten zwischen den Ländern.

Ein anderes Bild als für das Jahr 2015 ergibt sich bei Betrachtung der Trendanalysen. Diese ergeben im Fach Englisch – im Gegensatz zum Fach Deutsch (vgl. Abschnitt 4.2) – in beiden untersuchten Kompetenzbereichen zwischen 2009 und 2015 nahezu durchgängig signifikant positive Entwicklungen in den Kompetenzständen. Dies gilt auch – und teilweise sogar besonders ausgeprägt – für die ostdeutschen Länder Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen, in denen es – ebenso wie in Bremen, Hamburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein – gelungen ist, in beiden Domänen sowohl den Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den MSA-Regelstandard erreichen, signifikant zu steigern als auch den Anteil der Jugendlichen signifikant zu verringern, die den MSA-Mindeststandard verfehlen. Für alle Länder gilt, dass in keinem Fall im Jahr 2015 signifikant ungünstigere Ergebnisse festgestellt wurden als im Jahr 2009.

Auch hinsichtlich der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die ein Gymnasium besuchen und den Optimalstandard für den MSA erreichen, konnten in nahezu allen Ländern signifikante Verbesserungen gegenüber 2009 erzielt werden. Die positiven Trends im Fach Englisch erstrecken sich somit auf die gesamte Kompetenzverteilung und sind in keinem Land auf einen einzelnen Kompetenzbereich oder eine bestimmte Schülergruppe beschränkt.

Literatur

- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- KMK (2004) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2004). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 04.12.2003*. München: Luchterhand.
- KMK (2005) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2005). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004*. München: Luchterhand.

Kapitel 5

Der Blick in die Länder

Stefan Schipolowski, Petra Stanat, Katrin Böhme, Nicole Haag,
Karoline A. Sachse, Lars Hoffmann, Susanne Sebald und
Felicitas Federlein

Einleitung

Die regelmäßige Überprüfung des Erreichens der KMK-Bildungsstandards erfolgt anhand der Kompetenzstufenmodelle, die in Kapitel 2 in diesem Band ausführlich beschrieben wurden. In den Ländervergleichsstudien beziehungsweise Bildungstrends des IQB wird geprüft, wie sich die Schülerinnen und Schüler in den getesteten Kompetenzbereichen auf die Stufen der jeweiligen Modelle verteilen und welcher Anteil von ihnen somit die Standards erreicht, die diesen Stufen zugeordnet sind (Mindeststandard, Regelstandard, Regelstandard plus und Optimalstandard). Dies erfolgte im vorliegenden Bericht erstmals für alle Länder gemeinsam und im direkten Vergleich (siehe Kapitel 4). Dabei lag der Fokus auf ausgewählten Abschnitten der Kompetenzstufenverteilungen, die dem Erreichen der Regelstandards, dem Erreichen der Mindeststandards und – für Schülerinnen und Schüler an Gymnasien – dem Erreichen der Optimalstandards entsprechen. Dies wird im vorliegenden Kapitel durch eine Darstellung der vollständigen Verteilungen und deren Veränderungen im Trend ergänzt. Wie in den Berichten zu den ersten drei Ländervergleichsstudien des IQB (Köller, Knigge & Tesch, 2010; Pant, Stanat, Schroeders, Roppelt, Siegle & Pöhlmann, 2013; Stanat, Pant, Böhme & Richter, 2012) werden die Ergebnisse für jedes Land separat dargestellt und anhand von ausgewählten Hintergrundinformationen zum jeweiligen Bildungssystem kontextualisiert. Die Kontextualisierung bezieht sich zum einen auf schulstrukturelle Merkmale der Länder sowie auf den Anteil von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, deren Verteilung auf Förderschulen und allgemeine Schulen und den Anteil von zieldifferent unterrichteten Schülerinnen und Schülern. Zum anderen wird mit Blick auf die im IQB-Bildungstrend untersuchten Fächer berichtet, ab wann die Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Ländern Fremdsprachenunterricht in Englisch und gegebenenfalls Französisch erhalten und wie viel Unterrichtszeit die Stundentafeln für die Fächer Deutsch, Englisch und gegebenenfalls Französisch in der Sekundarstufe I vorsehen. Bei der Darstellung der Hintergrundinformationen zu den schulstrukturellen Merkmalen, zum Beginn des Fremdsprachenunterrichts und zu den Stundentafeln wird neben dem Schuljahr 2014/2015 auch das Schuljahr 2008/2009 berücksichtigt, da sich die Trendschätzungen in den Fächern Deutsch und Englisch auf die Jahre 2009 und 2015 beziehen.¹

Trotz der in einzelnen Ländern zu beobachtenden Tendenz zur Entwicklung einer Zweigliedrigkeit, bei der neben dem Gymnasium nur noch eine weitere Schulart mit mehreren Bildungsgängen (MBG) beziehungsweise eine Form der

¹ Die Erhebungen zum ersten IQB-Ländervergleich im Fach Französisch fanden bereits im Jahr 2008 statt.

Integrierten Gesamtschule (IGS) existiert (siehe Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014; Hurrelmann, 2013; Neumann, Maaz & Becker, 2013; Tillmann, 2012), bleibt die Landschaft der Schularten in Deutschland sehr heterogen. Im Ergebnis können der Hauptschulabschluss, der Mittlere Schulabschluss und auch das Abitur in ganz unterschiedlichen Schularten und Bildungsgängen erworben werden, die je nach Land unter verschiedenen Bezeichnungen geführt werden. Weiterhin unterscheiden sich die Länder darin, nach wie vielen Schuljahren bestimmte Abschlüsse in der Regel erreicht werden (siehe Statistisches Bundesamt, 2015).

Länderübergreifend vergleichbar ist grundsätzlich die Schulart Gymnasium, auch wenn sie in den zurückliegenden Jahren je nach Land sehr unterschiedlich expandiert ist. Wie in Kapitel 6 ausführlicher dargestellt wird, variiert der relative Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten an der Population der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler im Schuljahr 2014/15 zwischen 30 Prozent in Bayern und gut 43 Prozent in Hamburg.² Hinzu kommt, dass die Gymnasialzeit (G8 vs. G9) zwischen den Ländern, zwischen den verschiedenen Schularten in den Ländern und teilweise auch zwischen den Schuljahren 2008/2009 und 2014/2015 variiert. Insgesamt kann also davon ausgegangen werden, dass sich die Schülerinnen und Schüler, für die die HSA- beziehungsweise MSA-Bildungsstandards gelten, je nach Land und Erhebungszeitpunkt unterschiedlich auf schulartbezogen differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus verteilen (Baumert, Trautwein & Artelt, 2003; Maaz, Baumert & Trautwein, 2010).³

Ein weiterer schulstruktureller Aspekt, in dem die Länder sich unterscheiden, betrifft den Anteil und den Beschulungsort von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Wie in Tabelle 5.1 anhand von Daten der amtlichen Statistik deutlich wird, variiert der Anteil der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde, nicht unerheblich zwischen rund 4 Prozent in Bayern sowie Rheinland-Pfalz und fast 11 Prozent in Mecklenburg-Vorpommern.⁴ Auch im Hinblick darauf, welche Anteile der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen (d. h. *inklusiv* beziehungsweise *integrativ*)⁵ einerseits und an Förderschulen andererseits unterrichtet werden, unterscheiden sich die Länder. Die entsprechenden Daten der amtlichen Statistik, die sich auf die Jahrgangsstufen 5 bis 10 beziehen, sind ebenfalls in Tabelle 5.1 dargestellt. In den Angaben sind bis auf den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung alle Schülerinnen und Schüler unabhängig vom Förderschwerpunkt

2 Die Anteilsangaben beziehen sich auf alle Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe inklusive Schülerinnen und Schüler an Förderschulen und Freien Waldorfschulen (Quelle: Fachserie 11, Reihe 1 des Statistischen Bundesamtes, Schuljahr 2014/2015).

3 Zu beachten wäre eigentlich auch, dass in einigen Ländern Schülerinnen und Schüler relativ frühzeitig an berufliche Schulen wechseln, um dort einen allgemeinbildenden Schulabschluss (HSA oder MSA) zu erlangen (siehe Fachserie 11, Reihe 2 des Statistischen Bundesamtes). In den von der KMK in Auftrag gegebenen Ländervergleichsstudien beziehungsweise Bildungstrends des IQB werden jedoch ausschließlich Aussagen zur Population der Schülerinnen und Schüler getroffen, die zum Testzeitpunkt im allgemeinbildenden Schulsystem unterrichtet wurden.

4 Die in Tabelle 5.1 angegebenen Quoten für die Länder Niedersachsen und Saarland sind noch geringer, sie beziehen sich jedoch ausschließlich auf Schülerinnen und Schüler an Förderschulen und wurden daher an dieser Stelle nicht berücksichtigt.

5 Dabei wird – wie schon in den Ländervergleichsstudien 2011 und 2012 (Stanat et al., 2012; Pant et al., 2013) und analog zum Nationalen Bildungsbericht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014) – keine Unterscheidung zwischen Integration beziehungsweise Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf getroffen. Die Diskussion zu inhaltlichen Differenzen zwischen den beiden Konzepten (siehe z. B. Grosche, 2015) soll in diesem Bericht nicht aufgegriffen werden.

Tabelle 5.1: Verteilung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) in der Sekundarstufe I im Schuljahr 2014/2015 in den Ländern

Land	Gesamt-schülerzahl in Sekundarstufe I	SuS mit SPF		SuS mit SPF in			
		Allg. Schulen ¹	Förder-schulen ²	Allg. Schulen	Förder-schulen	Anteil an Schülerzahl mit SPF in %	
		Anzahl	Anteil in %	Anzahl			
Baden-Württemberg ³	611 331	32 399	5.3	4 999	27 400	15.4	84.6
Bayern	700 208	28 906	4.1	7 157	21 749	24.8	75.2
Berlin ⁴	158 386	11 089	7.0	6 899	4 190	62.2	37.8
Brandenburg ⁴	112 855	8 663	7.7	4 299	4 364	49.6	50.4
Bremen	31 939	2 305	7.2	1 661	644	72.1	27.9
Hamburg	84 844	6 775	8.0	4 022	2 753	59.4	40.6
Hessen	320 007	15 979	5.0	3 372	12 607	21.1	78.9
Mecklenburg-Vorpommern	69 757	7 581	10.9	3 029	4 552	40.0	60.0
Niedersachsen ⁵	452 125	15 091	3.3	–	15 091	–	–
Nordrhein-Westfalen	1 003 913	60 025	6.0	21 201	38 824	35.3	64.7
Rheinland-Pfalz	224 715	9 950	4.4	2 716	7 234	27.3	72.7
Saarland ⁵	46 238	1 202	2.6	–	1 202	–	–
Sachsen	172 035	12 389	7.2	3 584	8 805	28.9	71.1
Sachsen-Anhalt	93 600	8 225	8.8	2 644	5 581	32.1	67.9
Schleswig-Holstein	154 375	8 507	5.5	6 452	2 055	75.8	24.2
Thüringen	93 182	5 542	5.9	2 068	3 474	37.3	62.7
Deutschland	4 329 510	234 628	5.4	74 103	160 525	31.6	68.4

Anmerkungen. SuS = Schülerinnen und Schüler; SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf; Allg. Schulen = Allgemeine Schulen. ¹ Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt *geistige Entwicklung* wurden nicht einbezogen. ² Zusätzlich weist die Statistik des Statistischen Bundesamtes etwa 7 000 Schülerinnen und Schüler an Förderschulen aus, die keiner bestimmten Jahrgangsstufe zugeordnet werden konnten. ³ In der amtlichen Statistik werden für Gymnasien (G8) Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht getrennt für die Sekundarstufe I und II ausgewiesen. ⁴ In den Angaben sind auch die Jahrgangsstufen 5 und 6 der Grundschulen berücksichtigt, die in der Statistik des Statistischen Bundesamtes als „Schular-tunabhängige Orientierungsstufe“ ausgewiesen werden. ⁵ Die Angaben zu Anzahl und Anteil von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf beziehen sich ausschließlich auf die Schülerinnen und Schüler in Förderschulen.

Quellen: Tabellen 3.4 und 3.9 aus der Fachserie 11, Reihe 1, Statistisches Bundesamt (2015).

enthalten, bei denen – der im jeweiligen Land angewandten Diagnostik zufolge⁶ – im Schuljahr 2014/2015 sonderpädagogischer Förderbedarf bestand.

Bezogen auf die Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards ist vor allem die Frage von Bedeutung, ob für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf dieselben Bildungspläne maßgeblich sind wie für Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, ob sie also *zielgleich* oder *zielfferent* unterrichtet werden. Wie schon bei den in Kapitel 4 berichteten Analysen wurden auch in die Berechnungen der nachfolgend dargestellten Befunde zur Frage, inwieweit die Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Ländern die Bildungsstandards erreichen, nur solche Neuntklässlerinnen und Neuntklässler einbezogen, die nach den Regelungen des jeweiligen Landes zielgleich auf Grundlage der Bildungsstandards unterrichtet werden.

Da die amtliche Statistik keine Angaben zur Anzahl der zielgleich und zielfferent unterrichteten Schülerinnen und Schüler macht, müssen die entsprechen-

6 Zu Länderunterschieden in den Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs siehe Sälzer, Gebhardt, Müller und Pauly (2015).

den Quoten anhand der Daten des IQB-Bildungstrends 2015 geschätzt werden. Die Schulkoordinatorinnen und Schulkoordinatoren der teilnehmenden Schulen wurden gebeten, in einer dafür vorgesehenen Liste jeweils zu kennzeichnen, für welche Schülerinnen und Schüler andere Bildungspläne (bzw. Lehrpläne/Rahmenlehrpläne/Kerncurricula) als die der allgemeinen Schulen gelten. Die anhand dieser Angaben ermittelten Quoten sind in Tabelle 5.2 aufgeführt. Diese beziehen sich nur auf die Förderschwerpunkte *Lernen*, *Sprache* und *emotionale und soziale Entwicklung*, da in die Stichprobenziehung für den IQB-Bildungstrend 2015 an Förderschulen ausschließlich Schülerinnen und Schüler mit diesen Förderschwerpunkten einbezogen wurden (siehe Kapitel 3.1). Weil sich die Zielpopulation im Fach Englisch – insbesondere bezogen auf die Förderschulen – von der Gesamtpopulation aller Neuntklässlerinnen und Neuntklässler unterscheidet (siehe Kapitel 3.1), werden in Tabelle 5.2 zudem separate Quoten für die im Fach Englisch untersuchte Population angegeben.⁷ Zu beachten ist bei der Interpretation dieser Daten, dass der IQB-Bildungstrend 2015 nicht darauf angelegt war, die Anteile der zielgleich und zieldifferent unterrichteten Schülerinnen und Schüler zu schätzen und die angegebenen Quoten daher keine präzisen Populationsbeschreibungen liefern. Sie sollen vor allem transparent machen, welcher Anteil von Schülerinnen und Schülern aus den Analysen der Kompetenzstufenverteilungen in den einzelnen Ländern ausgeschlossen wurde.

Wie aus Tabelle 5.2 hervorgeht, variieren die Quoten der zieldifferent unterrichteten Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zwischen den Ländern nur geringfügig.⁸ Bezogen auf die Gesamtpopulation der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler haben die Schulkoordinatorinnen und Schulkoordinatoren in den meisten Ländern für weniger als 1 Prozent, in einigen Ländern für 2 Prozent und in einem Land (Bremen) für 3 Prozent der Schülerinnen und Schüler angegeben, dass sie zieldifferent unterrichtet werden. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die in den einzelnen Ländern aus den Analysen auszuschließen waren und die somit auch nicht in den Prozentangaben zu den Kompetenzstufenverteilungen enthalten sind, ist also insgesamt klein und unterscheidet sich zwischen den Ländern kaum.

Bevor in den nachfolgenden Kapiteln die Verteilungen der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen und deren Veränderungen zwischen den Jahren 2009 und 2015 (für Französisch zwischen den Jahren 2008 und 2015) in den Fächern Deutsch und Englisch sowie in sechs Ländern (Baden-Württemberg, Berlin, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Saarland) zusätzlich für das Fach Französisch berichtet werden, beginnt jedes Länderkapitel mit einer Beschreibung der oben genannten Rahmenbedingungen, die überwiegend auch für die Schuljahre 2008/2009 und 2014/2015 im Vergleich darge-

7 Ein von der Quote im Fach Deutsch abweichender Anteil zieldifferent unterrichteter Neuntklässlerinnen und Neuntklässler im Fach Englisch kann insbesondere dann resultieren, wenn an Förderschulen ein relativ großer Anteil der Englischlernenden zieldifferent unterrichtet wird, jedoch erst nach der 5. Klassenstufe Englischunterricht erhält und somit nicht der Zielpopulation für das Fach Englisch im IQB-Bildungstrend 2015 zuzurechnen ist.

8 Abweichungen zwischen Tabelle 5.1 und Tabelle 5.2 in der Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind darauf zurückzuführen, dass sich die Zahlen in Tabelle 5.1 auf alle Förderschwerpunkte beziehen, in Tabelle 5.2 hingegen nur auf die Förderschwerpunkte *Lernen*, *Sprache* sowie *emotionale und soziale Entwicklung*. In Tabelle 5.1 sind zudem die Jahrgangsstufen 5 bis 10 enthalten, wohingegen sich Tabelle 5.2 nur auf die Jahrgangsstufe 9 bezieht. Weiterhin basieren die Angaben in Tabelle 5.1 auf Populationsdaten, während es sich bei den Angaben in Tabelle 5.2 um Schätzungen anhand von Stichprobendaten handelt, die statistische Unsicherheiten aufweisen.

Tabelle 5.2: Anteil von zielgleich und zieldifferent unterrichteten Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der 9. Jahrgangsstufe in den Ländern (Daten des IQB-Bildungstrends 2015)

Land	SuS mit SPF		zielgleich unterrichtete SuS mit SPF		zieldifferent unterrichtete SuS mit SPF	
	an Gesamt-population	an Population Englisch	an Gesamt-population	an Population Englisch	an Gesamt-population	an Population Englisch
	Anteil in %	Anteil in %	Anteil in %	Anteil in %	Anteil in %	Anteil in %
Baden-Württemberg	4	2	3	1	< 1	< 1
Bayern	2	2	2	2	< 1	< 1
Berlin	5	5	3	3	2	2
Brandenburg	6	4	5	3	1	1
Bremen	7	6	3	3	3	3
Hamburg	5	4	2	2	2	1
Hessen	3	1	3	1	< 1	< 1
Mecklenburg-Vorpommern	9	3	8	3	< 1	< 1
Niedersachsen	4	4	4	4	< 1	< 1
Nordrhein-Westfalen	4	3	2	2	2	1
Rheinland-Pfalz	4	< 1	3	< 1	< 1	< 1
Saarland	3	1	2	1	< 1	< 1
Sachsen	7	6	6	6	< 1	< 1
Sachsen-Anhalt	9	8	8	7	2	1
Schleswig-Holstein	4	3	2	2	2	1
Thüringen	6	2	5	2	< 1	< 1
Deutschland	4	3	3	2	< 1	< 1

Anmerkungen. SuS = Schülerinnen und Schüler; SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf. Alle Werte sind ganzzahlig gerundet und beziehen sich auf Schülerinnen und Schüler mit mindestens einem der Förderschwerpunkte *Lernen*, *Sprache* oder *emotionale und soziale Entwicklung*.

stellt werden. Dabei folgen die Länderkapitel einer einheitlichen Struktur, die im Folgenden kurz erläutert wird. In den Erläuterungen wird auch darauf hingewiesen, was bei der Interpretation der berichteten Daten gegebenenfalls allgemein zu beachten ist. In allen Abschnitten, einschließlich der Informationen zu den Kompetenzstufenbesetzungen, werden im Text ganzzahlig gerundete Prozentangaben berichtet.

Nach einer kurzen Beschreibung der Schulstruktur im jeweiligen Land, die sich an eine von Tillmann (2012) vorgeschlagene Kategorisierung anlehnt, wird zunächst anhand von Daten der amtlichen Statistik die Verteilung der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler in den Schuljahren 2008/2009 und 2014/2015 auf die allgemeinbildenden Schularten in der Sekundarstufe I dargestellt. Berichtet wird außerdem, mit welchem Abschluss im jeweiligen Land die Schülerinnen und Schüler im Jahr 2009 beziehungsweise 2014 die Schule verlassen haben.⁹ Ausgeklammert werden in dieser Darstellung generell die Freien Waldorfschulen, die nicht zur Teilnahme am IQB-Bildungstrend verpflichtet waren und für die in allen Länderstichproben die Fallzahlen zu vernachlässi-

⁹ Zum Zeitpunkt der Berichterlegung waren die entsprechenden Informationen für das Abschlussjahr 2015 in der Fachserie 11 des Statistischen Bundesamtes noch nicht verfügbar, daher beziehen sich die Angaben auf das Jahr 2014.

gen sind. Insbesondere bei den Abschlüssen ist zu beachten, dass Unterschiede zwischen den beiden Jahrgängen auf Kohorteneffekte zurückzuführen sein können. Dies ist insbesondere in den ostdeutschen Ländern der Fall, in denen direkt nach dem Jahr 1989 die Geburtenzahlen drastisch zurückgingen, was dazu führt, dass die Quote der Schülerinnen und Schüler, die im Jahr 2009 die Allgemeine Hochschulreife erreicht haben, besonders hoch erscheint.^{10, 11}

Anschließend wird die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in jedem Länderkapitel anhand von Daten der amtlichen Statistik und des IQB-Bildungstrends 2015 genauer beschrieben. Es wird dargestellt, welcher Anteil der Schülerinnen und Schüler – gemäß der Diagnosepraxis des jeweiligen Landes – einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufweist, zu welchen Anteilen diese Schülerinnen und Schüler eine Förderschule oder eine Allgemeine Schule besuchen und wie hoch der Anteil der zieldifferent unterrichteten Schülerinnen und Schüler an der Gesamtpopulation aller Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ist. Wie oben erwähnt beziehen sich die Angaben zum Anteil zieldifferent unterrichteter Schülerinnen und Schüler nur auf die Förderschwerpunkte *Lernen, Sprache* sowie *emotionale und soziale Entwicklung*.

Da sich auch die Regelungen für die Teilnahme der Schülerinnen und Schüler am Fremdsprachenunterricht zwischen den Ländern sowie zwischen den Erhebungszeitpunkten zum Teil erheblich unterscheiden, wird als weitere Information zu den Rahmenbedingungen für jedes Land berichtet, ab welcher Jahrgangsstufe die Teilnahme am Fremdsprachenunterricht verpflichtend ist. Hierbei wird auf den Beginn des Pflichtunterrichts im Fach Englisch beziehungsweise Französisch eingegangen; fakultative Angebote zum Fremdsprachenlernen, die in vielen Schulen etwa in Form von Arbeitsgemeinschaften bestehen, werden nicht berücksichtigt. Grundlage für die Angaben zum Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe sind Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz aus den Jahren 2005 und 2013 zum Sachstand in den Ländern (KMK, 2005, 2013).

Zur Beschreibung der im IQB-Bildungstrend 2015 untersuchten Populationen in den Fremdsprachen wird ferner dargestellt, wie hoch der Anteil der Schülerinnen und Schüler ist, die den Angaben der amtlichen Statistik zufolge in der 5. Jahrgangsstufe Englischunterricht und gegebenenfalls Französischunterricht erhalten. Diese Angaben beruhen, sofern nicht anders gekennzeichnet, auf Daten der Statistischen Landesämter. Der Bezug zur 5. Jahrgangsstufe ist wesentlich, da die Definition der Zielpopulation für die Fächer Englisch und Französisch im IQB-Bildungstrend 2015 beinhaltet, dass die Schülerinnen und Schüler spätestens ab der 5. Jahrgangsstufe Schulunterricht in der jeweiligen Fremdsprache erhalten haben (siehe Kapitel 3.1).¹² Darüber hinaus werden

-
- 10 Die Schülerinnen und Schüler, die im Schuljahr 2008/2009 die Schule mit der Allgemeinen Hochschulreife verlassen haben, wurden vor dem Geburtenrückgang geboren, die jüngeren Schülerinnen und Schüler, die im selben Schuljahr den MSA oder den HSA erworben haben, dagegen in Jahren mit sehr niedrigen Geburtenzahlen. Die Anzahl der Abiturientinnen und Abiturienten ist im Abschlussjahr 2009 also relativ hoch, weil die Geburtskohorte dieser Jugendlichen insgesamt deutlich größer war als die Geburtskohorten der Schülerinnen und Schüler, die im selben Jahr die Schule mit dem MSA oder dem HSA verlassen haben.
- 11 Auf Veränderungen in den Anteilen von Schülerinnen und Schülern, die in den Jahren 2009 und 2014 eine bestimmte Schulart besuchen oder einen bestimmten Schulabschluss erreicht haben, wird im Text in der Regel nur dann eingegangen, wenn der Unterschied 5 Prozentpunkte oder mehr beträgt.
- 12 Nicht berücksichtigt wurden Förderschulen und Freie Waldorfschulen. Für Förderschulen lagen keine vollständigen Angaben zum Fremdsprachenunterricht vor. Waldorfschulen waren nicht zur Teilnahme am Ländervergleich verpflichtet, und die Fallzahlen sind in allen Länderstichproben zu vernachlässigen.

zum Fremdsprachenunterricht auch Angaben präsentiert, die im Rahmen der Schülerbefragungen im IQB-Ländervergleich 2009¹³ und im IQB-Bildungstrend 2015 erfasst wurden. In beiden Erhebungen wurden die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler gebeten, anzugeben, in welchen Jahrgangsstufen sie in der Schule Fremdsprachenunterricht (Englisch beziehungsweise Französisch) erhalten haben. Im Gegensatz zur amtlichen Statistik spiegeln diese Angaben die Lernhistorie der getesteten Schülerinnen und Schüler wider und ermöglichen somit einen direkten Vergleich der im Jahr 2009 (bzw. 2008) und im Jahr 2015 untersuchten Populationen.

Tabelle 5.3 gibt für die Jahrgangsstufen 1 bis 4 an, welcher prozentuale Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler im IQB-Ländervergleich 2009 und im IQB-Bildungstrend 2015 spätestens seit der jeweiligen Jahrgangsstufe in der Schule Englisch beziehungsweise Französisch gelernt hat. In der 5. Jahrgangsstufe liegt dieser Anteil im IQB-Bildungstrend definitionsgemäß bei 100 Prozent und auch im IQB-Ländervergleich 2009 gaben in den Ländern nahezu alle getesteten Schülerinnen und Schüler an, spätestens seit der 5. Jahrgangsstufe in der Schule Englisch beziehungsweise Französisch gelernt zu haben. Insgesamt weisen die Daten darauf hin, dass der Beginn des Fremdspracherwerbs in den Ländern allgemein vorverlegt wurde. Insbesondere der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die angaben, bereits vor der 4. Jahrgangsstufe in der Schule Englisch gelernt zu haben, ist zwischen den Jahren 2009 und 2015 in mehreren Ländern deutlich angestiegen.¹⁴

In einem weiteren Abschnitt wird dargestellt, wie viele Stunden Unterricht in Deutsch, Englisch und gegebenenfalls Französisch laut Stundentafel in einem Land mindestens erteilt werden sollen.^{15, 16} Auch hier wird darauf eingegangen, inwieweit sich die Vorgaben seit dem Jahr 2009 verändert haben, wobei in den Vergleich der Stundentafeln zwischen den Erhebungsjahren nur diejenigen Schularten einbezogen werden, die zu beiden Zeitpunkten im jeweiligen Land vorhanden waren.¹⁷ Tabelle 5.4 macht deutlich, dass die Regelungen zur Unterrichtszeit in der Sekundarstufe I zwischen den Ländern erheblich variieren.

13 Wie oben erwähnt wurden die Erhebungen zum ersten IQB-Ländervergleich in den sprachlichen Fächern (Köller et al., 2010) für die Fächer Deutsch und Englisch im Jahr 2009, für das Fach Französisch hingegen bereits im Jahr 2008 durchgeführt. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden durchgehend die Bezeichnung *IQB-Ländervergleich 2009* verwendet.

14 Dass dabei teilweise auch substanzielle Anteile von Schülerinnen und Schülern angaben, bereits in Jahrgangsstufen Englischunterricht gehabt zu haben, in denen dieser nach Angabe des jeweiligen Landes noch nicht obligatorisch ist, dürfte auf fakultative Zusatzangebote der Schulen zurückzuführen sein. Zudem beruhen die Angaben auf rückblickenden Selbstauskünften am Ende der 9. Jahrgangsstufe, die aufgrund des länger zurückliegenden Bezugszeitraumes (Primarstufe) mit einer gewissen Unsicherheit behaftet sind. Daher werden im Text auch nur grob gerundete Prozentwerte angegeben.

15 In einigen Ländern weist die Stundentafel keine separaten Stundenzahlen für die einzelnen Fächer pro Schuljahr aus, sondern ist als sogenannte Kontingentstundentafel abgefasst. Die Kontingentstundentafel legt für jede Schulart fest, wie viele Jahreswochenstunden insgesamt in den Schuljahren bis zum Abschluss des Bildungsgangs zu erteilen sind. Wie diese Jahreswochenstunden jedoch auf die einzelnen Klassenstufen beziehungsweise Fächer verteilt werden, entscheiden die einzelnen Schulen. Sie erhalten damit pädagogischen Freiraum und können die Verteilung der Stunden nutzen, um Schwerpunkte zu setzen und Schulkonzepte zu gestalten.

16 Die Herausgeberinnen und Herausgeber danken dem Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland für die aufwändige Recherche und Zusammenstellung von Länderinformationen zu den Stundentafeln. Unser Dank gilt insbesondere Frau Andrea Schwermer.

17 Auf Veränderungen in den vorgesehenen Stundenumfängen zwischen den Schuljahren 2008/2009 und 2014/2015 wird im Text in der Regel nur dann eingegangen, wenn der Unterschied 2 Jahreswochenstunden oder mehr beträgt.

Tabelle 5.3: Prozent der Neutklässlerinnen und Neutklässler, die spätestens seit der 1., 2., 3. beziehungsweise 4. Jahrgangsstufe in der Schule Englisch beziehungsweise Französisch lernen (Angaben der Schülerinnen und Schüler im IQB-Ländervergleich 2009 und im IQB-Bildungstrend 2015)

Englisch	IQB-Ländervergleich 2009				IQB-Bildungstrend 2015			
	Jg. 1	Jg. 2	Jg. 3	Jg. 4	Jg. 1	Jg. 2	Jg. 3	Jg. 4
Baden-Württemberg	3	7	17	29	46	60	77	82
Bayern	2	4	53	81	4	7	60	89
Berlin	6	13	75	89	16	22	82	93
Brandenburg	3	11	56	78	58	69	92	97
Bremen	6	14	80	91	9	17	88	96
Hamburg	5	13	74	93	14	24	79	93
Hessen	3	10	74	92	5	12	87	96
Mecklenburg-Vorpommern	6	14	77	94	29	38	89	96
Niedersachsen	2	7	74	93	6	11	86	97
Nordrhein-Westfalen	2	5	24	49	5	14	80	96
Rheinland-Pfalz	4	9	37	62	19	29	58	73
Saarland	1	2	4	9	2	3	6	15
Sachsen	3	10	77	93	8	15	88	96
Sachsen-Anhalt	3	9	49	69	24	36	89	96
Schleswig-Holstein	2	6	34	72	6	11	83	96
Thüringen	3	9	89	98	14	19	85	96

Französisch	IQB-Ländervergleich 2009 ¹				IQB-Bildungstrend 2015			
	Jg. 1	Jg. 2	Jg. 3	Jg. 4	Jg. 1	Jg. 2	Jg. 3	Jg. 4
Baden-Württemberg	10	13	50	57	54	58	67	69
Berlin	11	12	33	47	32	36	84	89
Hessen	3	4	13	20	6	6	11	15
Nordrhein-Westfalen	5	5	8	12	4	6	7	9
Rheinland-Pfalz	6	9	24	29	17	19	26	31
Saarland	8	17	69	92	25	30	67	88

Anmerkungen. Jg. = Jahrgangsstufe. Die Angaben beziehen sich auf die jeweils untersuchten Zielpopulationen (vgl. Kapitel 3.1 in diesem Band beziehungsweise Böhme, Leucht, Schipolowski, Porsch, Knigge & Köller, 2010).

¹ Die Datenerhebung im Fach Französisch erfolgte bereits im Jahr 2008.

Dies betrifft nicht nur die Stundenzahlen selbst, sondern auch die Frage, wie die Stundenkontingente über die Jahrgangsstufen verteilt werden können. Aufgrund der zahlreichen Detailregelungen im Sekundarbereich handelt es sich bei den Zahlen zu den Unterrichtskontingenten, die in den folgenden Länderkapiteln genannt werden, für manche Länder lediglich um Näherungen, die nicht für sämtliche Schulen der jeweiligen Schulart innerhalb eines Landes gelten. Die Angaben in Tabelle 5.4 beziehen sich auf die vorgesehenen Mindeststundenzahlen. Bei Stundentafeln, die verschiedene Fremdsprachenfolgen ausweisen, sind die entsprechenden Angaben in der Tabelle durch einen Schrägstrich getrennt, wobei in den folgenden Länderkapiteln nur auf die Sprachenfolge mit der höheren vorgesehenen Stundenzahl in der Sekundarstufe I Bezug genommen wird. In Übereinstimmung mit der Populationsdefinition im IQB-Bildungstrend 2015 wurden zudem nur solche Lernverläufe berücksichtigt, bei denen der Fremdsprachenunterricht spätestens in der 5. Jahrgangsstufe beginnt. Förderschulen

Tabelle 5.4: Summe der vorgesehenen Unterrichtsstunden in den Schuljahren 2008/2009 und 2014/2015 in den sprachlichen Fächern in der Sekundarstufe I nach Schulart und Land (Angaben in Jahreswochenstunden)

Land	Schulart	Schuljahr 2008/2009			Schuljahr 2014/2015		
		Deu	Eng	Fra ¹	Deu	Eng	Fra ¹
Baden-Württemberg	Hauptschule ²	23 ³	18 ³	–	23 ^{3,4}	18 ^{3,5}	–
	Werkrealschule ⁶	28	23	–	29	24	–
	Realschule	26	23	23	26	23	26
	Gymnasium	24	22	22	24	22	22
Bayern	Hauptschule, Mittelschule	29	22	–	29	22	–
	Realschule	26	24	–	26	24	–
	Gymnasium	24	21	–	24	21	–
Berlin ⁷	Hauptschule	26	21	–	–	–	–
	Realschule, Gesamtschule	26	21	21	–	–	–
	Integrierte Sekundarschule	–	–	–	26	21	21
	Gymnasium	26	21	21	26	21	21
Brandenburg ⁷	Integrierte Gesamtschule, Oberschule	27	22	–	27	22	–
	Gymnasium	26	22	–	26	22	–
Bremen	Oberschule	–	–	–	22	22	–
	Sekundarschule, Gesamtschule	26	23	–	–	–	–
	Gymnasium	22 ³	20 ³	–	19 ³	19 ³	–
Hamburg	Hauptschule	23 ³	18 ³	–	–	–	–
	Realschule	17	24	–	–	–	–
	Integrierte Gesamtschule	20	22	–	–	–	–
	Stadtteilschule	–	–	–	22	22	–
	Gymnasium	21	23	–	22	22	–
Hessen	Hauptschule	26	22	–	26	22	–
	Realschule	25	24	24	25	24/15	24/15
	Mittelstufenschule	–	–	–	26	22	–
	Integrierte Gesamtschule	25	24	24	25	24	24
	Gymnasium (G8)	26	24	24	26	24/23	24/19
	Gymnasium (G9)	25	24	24	25	24/15	24
Mecklenburg-Vorpommern	Regionale Schule, Integrierte Gesamtschule	26	25	–	22	22	–
	Gymnasium	26	25	–	22	22	–
Niedersachsen	Hauptschule	29	21	–	30	24	–
	Realschule	25	24	–	25	24	–
	Oberschule	–	–	–	25 ⁸	24 ⁹	–
	Integrierte Gesamtschule	23	22	–	23	22	–
	Gymnasium	23	22	–	23	22	–
Nordrhein-Westfalen	Hauptschule	27	22	–	27	22	–
	Realschule	24	22	–	24	22	–
	Integrierte Gesamtschule	24	22	–	24	22	12 ¹⁰
	Gymnasium (G8)	19 ³	18 ^{3,11}	18 ³	19 ³	18 ^{3,11}	18 ³
	Gymnasium (G9)	24	22/17	22/17	24	22/17	22/17
Rheinland-Pfalz	Hauptschule	26	24	–	–	–	–
	Regionale Schule	25	23	18	–	–	–
	Realschule, Realschule plus, Integrierte Gesamtschule	24	23	18	24	23	18
	Gymnasium (G8) ¹²	24	22/18	22/18	24	22/18	22/18
	Gymnasium (G9) ¹²	24	22/17	22/17	24	22/17	22/17
	Gesamtschule, Erweiterte Realschule ¹³	27	24	24	–	–	–
Saarland	Gemeinschaftsschule	–	–	–	25	24	24
	Gymnasium	25	23	23	25	23	23
	Mittelschule	26	24	–	26	24	–
Sachsen	Gymnasium	25	22/20	–	25	22/20	–
	Sekundarschule, Integrierte Gesamtschule	26	23	–	26	23	–
Sachsen-Anhalt	Gymnasium	25	23	–	25	23	–
	Sekundarschule, Integrierte Gesamtschule	26	23	–	26	23	–
Schleswig-Holstein	Hauptschule	22 ³	16 ³	–	–	–	–
	Realschule	26	25	–	–	–	–
	Regionalschule	–	–	–	26	25	–
	Gemeinschaftsschule	–	–	–	26	26	–
	Gymnasium (G8)	26	23/16	–	26	23/17	–
	Gymnasium (G9)	25	23	–	25	23	–
	Regelschule	26	23 ¹³	–	23	21	–
Thüringen	Gemeinschaftsschule	–	–	–	22	21/14	–
	Gymnasium	23	23	–	22	21/14	–
	Regelschule	26	23 ¹³	–	23	21	–

Anmerkungen. Deu = Unterrichtsfach Deutsch; Eng = Unterrichtsfach Englisch; Fra = Unterrichtsfach Französisch. Bei den Angaben handelt es sich um die vorgesehenen Mindeststundenzahlen. Bei Studententafeln, die verschiedene Fremdsprachenfolgen ausweisen, sind die entsprechenden Angaben in der Tabelle durch einen Schrägstrich getrennt. In den Fächern Englisch und Französisch wurden nur solche Lernverläufe berücksichtigt, bei denen der Fremdsprachenunterricht spätestens in der 5. Jahrgangsstufe beginnt. Für Klasse 10 an G8-Gymnasien (Einführungsphase) wurde für die Berechnung der Jahreswochenstundenzahl angenommen, dass die Fremdsprache fortgeführt wird.

¹ Nur Angaben für Länder, die am IQB-Bildungstrend im Fach Französisch teilnahmen. ² Die Angaben beziehen sich auf den Hauptschulabschluss Ende Klasse 9 an Hauptschulen und Werkrealschulen. ³ Die Angabe bezieht sich auf die Jahrgangsstufen 5–9. ⁴ Abweichendes Kontingent von 26 Stunden im Bildungsgang mit Ziel Hauptschulabschluss Ende Klasse 10. ⁵ Abweichendes Kontingent von 21 Stunden im Bildungsgang mit Ziel Hauptschulabschluss Ende Klasse 10. ⁶ Die Angaben beziehen sich auf den Werkrealschulabschluss Ende Klasse 10. ⁷ Für die Klassenstufen 5 und 6 wurden Angaben zur Grundschule herangezogen. ⁸ Abweichendes Kontingent von 24 Stunden im gymnasialen Zweig und 30 Stunden für Schülerinnen und Schüler im Hauptschulzweig bzw. G-Kurs. ⁹ Abweichendes Kontingent von 22 Stunden im gymnasialen Zweig. ¹⁰ Wahlpflichtunterricht. ¹¹ Falls bereits ab der 5. Jahrgangsstufe eine weitere Fremdsprache belegt wird, reduziert sich das angegebene Kontingent auf 14 Stunden. ¹² Die Angaben beziehen sich auf den nicht altsprachlichen Bildungsgang. ¹³ Die Angaben beziehen sich auf den Bildungsgang, der zum MSA führt.

Quelle: Recherche des KMK-Sekretariats anhand des in den Studententafeln der Länder ausgewiesenen Unterrichts an Schulen des Sekundarbereichs I.

und Freie Waldorfschulen wurden auch hier nicht berücksichtigt, da die entsprechenden Informationen nicht für alle Länder vollständig vorlagen und im Falle der Förderschulen oftmals keine fachspezifischen Vorgaben bestehen. Grundsätzlich ist bei der Interpretation der in den Jahren 2009 und 2015 vorgesehenen Unterrichtszeiten für die Sekundarstufe I zudem zu beachten, dass in den Fremdsprachen häufig im Primärbereich Änderungen umgesetzt wurden, die für die Gesamtlernzeit ebenfalls relevant sind.

Im Anschluss an die genannten Hintergrundinformationen wird für jedes Land berichtet, wie sich die Schülerinnen und Schüler in den Fächern Deutsch und Englisch sowie in den oben genannten sechs Ländern im Fach Französisch in den jeweils untersuchten Kompetenzbereichen auf die Kompetenzstufen verteilen und wie sich diese Verteilungen zwischen den Jahren 2009 und 2015 verändert haben (siehe auch Kapitel 4). Die Ergebnisse werden in den Fächern Deutsch und Englisch sowohl für die jeweilige Gesamtpopulation der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler als auch separat für die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an Gymnasien dargestellt. Für das Fach Französisch beziehen sich die Ergebnisdarstellungen zum einen auf die MSA-Population insgesamt und zum anderen auf die MSA-Population differenziert nach besuchter Schulart (Gymnasien und sonstige Schularten, die zum MSA führen). Die Darstellungen der Länderergebnisse folgen dabei durchgängig demselben Schema.

Wie in Kapitel 2 ausführlich beschrieben, basieren die Kompetenzstufenmodelle, die den Analysen zugrunde liegen, auf den Bildungsstandards der KMK für die Sekundarstufe I, die in den untersuchten Fächern sowohl für den HSA als auch für den MSA vorliegen. Für die Fächer Deutsch und Englisch wurden integrierte Kompetenzstufenmodelle entwickelt, die im Fach Deutsch sechs Stufen und im Fach Englisch – basierend auf dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER, Europarat, 2001) – neun Stufen (einschließlich sogenannter Unterstufen; siehe Kapitel 2.3) umfassen. Da sich die integrierten Kompetenzstufenmodelle sowohl auf die Bildungsstandards für den HSA als auch auf die Bildungsstandards für den MSA beziehen, wird in den Länderkapiteln für diese Fächer jeweils für das Jahr 2015 die Verteilung *aller* zielgleich unterrichteten Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die zur Zielpopulation gehören, auf die Stufen der integrierten Kompetenzstufenmodelle dargestellt. Im Fach Englisch schließt die Zielpopulation die Gesamtheit der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ein, die spätestens ab der 5. Jahrgangsstufe durchgehend Englischunterricht erhalten haben. Im Fach Französisch liegen dagegen ausschließlich für den MSA Kompetenzstufenmodelle vor, die jeweils acht Stufen umfassen (einschließlich Unterstufen; siehe Kapitel 2.4) und sich, wie im Fach Englisch, auf den GER beziehen.¹⁸ Hier werden in die Analysen diejenigen Schülerinnen und Schüler einbezogen, die den MSA anstreben und spätestens ab der 5. Jahrgangsstufe durchgängig Unterricht im Fach Französisch erhalten haben.

Während sich die Ergebnisdarstellungen für das Jahr 2015 auf alle zielgleich unterrichteten Neuntklässlerinnen und Neuntklässler beziehen, können in die Trendschätzungen, die auf den Daten des IQB-Ländervergleichs 2009 und den Daten des IQB-Bildungstrends 2015 basieren, nur Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf einbezogen werden (siehe Kapitel 3.1). Dies ist in den Tabellen jeweils gekennzeichnet. Im Fach Französisch umfasst die un-

18 In den Fächern Englisch und Französisch sind jeweils nicht alle in den Kompetenzstufenmodellen definierten Stufen beziehungsweise Unterstufen für die Darstellung der Ergebnisse relevant; dies wird weiter unten ausgeführt.

tersuchte MSA-Population in keiner der beiden Studien Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sodass für die Trendanalysen kein entsprechender Fallausschluss erforderlich war.

Für die *MSA-Population* bildet in den Kompetenzstufenmodellen im Fach Deutsch die Kompetenzstufe III jeweils den Regelstandard, also das in jedem Land für Absolventinnen und Absolventen eines MSA „im Durchschnitt“ zu erreichende Kompetenzniveau. Als Mindeststandard für den MSA gilt die Kompetenzstufe II. Schülerinnen und Schüler, deren Leistungen lediglich der Kompetenzstufe Ia oder Ib entsprechen, verfehlen also die länderübergreifend festgelegten Minimalanforderungen für den MSA. Auf den Kompetenzstufen IV und V, die als „Regelstandard plus“ beziehungsweise „Optimalstandard“ bezeichnet werden, übertreffen die Schülerinnen und Schüler im Fach Deutsch die Regelerwartungen für den MSA. Für die *HSA-Population* sind in den integrierten Kompetenzstufenmodellen im Fach Deutsch die genannten Standardstufen jeweils um eine Stufe nach unten versetzt. Schülerinnen und Schüler, die den HSA anstreben, erreichen den Mindeststandard ab Kompetenzstufe Ib, den Regelstandard ab Stufe II, den Regelstandard plus mit Stufe III und den HSA-Optimalstandard ab Stufe IV.

In den Kompetenzstufenmodellen für das Fach Englisch hat die *MSA-Population* den Mindeststandard ab Kompetenzstufe A2.2, den Regelstandard ab Kompetenzstufe B1.2, den Regelstandard plus ab Kompetenzstufe B2.1 und den Optimalstandard ab Kompetenzstufe B2.2 erreicht. Die Kompetenzstufe C1, die in den Modellen ebenfalls definiert ist, spielt für die Darstellung der Ergebnisse im vorliegenden Bericht keine Rolle. Für die *HSA-Population* sind die entsprechenden Standardstufen wiederum nach unten versetzt. Hier entspricht die Kompetenzstufe A1.2 dem Mindeststandard, die Kompetenzstufe A2.1 dem Regelstandard, die Kompetenzstufe A2.2 dem Regelstandard plus und die Kompetenzstufe B1.1 dem Optimalstandard.

Für die Kompetenzstufenmodelle im Fach Französisch, die sich nur auf die *MSA-Population* beziehen, gelten die für das Fach Englisch für den MSA genannten Zuordnungen. Für die Berichtlegung zum Fach Französisch ist somit die Differenzierung zwischen fünf Abschnitten der Kompetenzverteilung relevant (Mindeststandard nicht erreicht: unter Stufe A2.2; Mindeststandard: Stufe A2.2 oder B1.1; Regelstandard: Stufe B1.2; Regelstandard plus: Stufe B2.1; Optimalstandard: auf oder über Stufe B2.2).

Die Länderkapitel schließen jeweils mit einer groben Einordnung der Befunde des Landes. Um die Komplexität der Ausführungen im Rahmen zu halten, liegt der Fokus dabei auf den Ergebnissen der Gesamtpopulation der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler (bei den Trendanalysen ohne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf), auf eine Einordnung der Ergebnisse für die Schülerinnen und Schüler an Gymnasien wird also verzichtet. Es werden jeweils deutlich erkennbare Abweichungen der Landesergebnisse von der bundesweiten Referenzverteilung benannt. Das Hauptaugenmerk wird darauf gelegt, ob sich in einem Land im Jahr 2015 Auffälligkeiten im Hinblick darauf zeigen, welche Anteile der Schülerinnen und Schüler die Mindeststandards für den MSA verfehlen beziehungsweise die Regelstandards für den MSA erreichen oder übertreffen. Weiterhin wird auf Auffälligkeiten in den Veränderungen dieser Anteile eingegangen, die im Vergleich zum Jahr 2009 zu verzeichnen sind. Bei den Unterschieden und Veränderungen, die in dieser rein deskriptiv-resümierenden Darstellung erwähnt werden, handelt es sich um deutliche Tendenzen, die zumeist auch statistisch signifikant sind. Die bundesweiten Referenzverteilungen

Tabelle 5.5: Länderübergreifende Kompetenzstufenverteilungen für Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe insgesamt und an Gymnasien für die untersuchten Kompetenzen im Fach Deutsch (prozentuale Angaben)

Lesen	Kompetenzstufen					
	la	lb	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	9.0	14.4	28.2	29.5	15.4	3.5
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	7.7	14.1	28.6	30.3	15.9	3.4
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	6.9	14.3	27.9	28.9	17.0	5.0
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	0.8	-0.2	0.7	1.3	-1.1	-1.5
Gymnasium 2015	0.5	3.1	17.1	39.7	31.5	8.1
Gymnasium 2009	0.2	1.7	13.1	36.7	35.3	13.1
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.3	1.4	4.1	3.0	-3.8	-5.0

Zuhören	Kompetenzstufen					
	la	lb	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	7.3	11.1	19.6	32.0	21.0	9.0
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	6.2	10.7	19.6	32.6	21.6	9.3
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	4.1	9.6	19.4	34.5	23.0	9.3
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	2.2	1.1	0.2	-1.9	-1.5	-0.1
Gymnasium 2015	0.2	1.4	7.1	31.4	38.3	21.5
Gymnasium 2009	0.1	0.8	5.0	29.8	41.3	23.0
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.1	0.7	2.1	1.7	-2.9	-1.5

Orthografie	Kompetenzstufen					
	la	lb	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	3.5	10.2	20.4	34.6	24.3	7.0
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	2.6	9.4	20.4	35.4	25.0	7.2
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	3.3	9.9	20.0	34.3	25.3	7.3
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-0.6	-0.5	0.4	1.1	-0.3	-0.1
Gymnasium 2015	0.1	0.7	5.4	32.2	44.9	16.8
Gymnasium 2009	0.1	0.6	3.9	28.1	48.7	18.6
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.0	0.1	1.4	4.1	-3.9	-1.8

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile minimal von der dargestellten Differenz abweichen. 9. Jg. insg. = 9. Jahrgangsstufe insgesamt; SuS = Schülerinnen und Schüler; SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$).

der untersuchten Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Englisch für das Jahr 2015 sowie die Trends für Deutschland insgesamt sind in den Tabellen 5.5 und 5.6 dargestellt. Auf diese Referenzwerte nimmt die Einordnung der Befunde am Ende der einzelnen Länderkapitel Bezug.¹⁹

¹⁹ Die Ergebnisse der Signifikanzprüfungen zu Trendunterschieden zwischen den einzelnen Ländern und Deutschland insgesamt können auf der Webseite des IQB als Zusatzmaterial abgerufen werden. Die als Zusatzmaterial zur Verfügung gestellten Abbildungen und Tabellen sind im Folgenden durch den Zusatz „web“ gekennzeichnet (Abb. 5.1web bis 5.4web).

Tabelle 5.6: Länderübergreifende Kompetenzstufenverteilungen für Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe insgesamt und an Gymnasien für die untersuchten Kompetenzen im Fach Englisch (prozentuale Angaben)

Leseverstehen	GER-Niveau							
	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	≥ B2.2
9. Jg. insg. 2015	7.3	7.6	11.9	15.4	17.0	16.0	12.4	12.5
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	6.2	7.5	11.9	15.5	17.2	16.3	12.6	12.8
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	6.7	9.5	14.8	18.2	18.5	15.7	10.3	6.3
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-0.5	-2.1	-2.9	-2.6	-1.3	0.6	2.3	6.5
Gymnasium 2015	0.3	0.6	2.0	6.9	15.4	23.0	23.1	28.7
Gymnasium 2009	0.1	0.5	2.6	8.6	20.4	27.5	23.6	16.6
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.2	0.1	-0.6	-1.8	-4.9	-4.6	-0.4	12.0

Hörverstehen	GER-Niveau							
	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	≥ B2.2
9. Jg. insg. 2015	1.7	4.6	10.5	17.2	21.8	21.7	14.9	7.6
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	1.2	4.1	10.3	17.3	22.1	22.1	15.2	7.7
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	1.6	5.3	13.6	20.9	24.3	20.2	10.7	3.3
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-0.4	-1.2	-3.3	-3.6	-2.2	1.9	4.4	4.4
Gymnasium 2015	0.0	0.1	0.7	3.8	15.1	31.4	30.7	18.1
Gymnasium 2009	0.0	0.0	0.9	5.2	22.2	36.7	25.9	9.1
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.0	0.1	-0.2	-1.4	-7.1	-5.3	4.9	9.0

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile minimal von der dargestellten Differenzabweichen. 9. Jg. insg. = 9. Jahrgangsstufe insgesamt; SuS = Schülerinnen und Schüler; SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf; GER = Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$).

Wie in Kapitel 3.1 beschrieben sind die in den sechs Ländern Baden-Württemberg, Berlin, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Saarland untersuchten Schülerpopulationen im Fach Französisch vergleichsweise klein. Um zu beleuchten, inwieweit es sich bei dieser Schülerschaft um eine hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft privilegierte Gruppe handelt, wurde wie schon im IQB-Ländervergleich 2009 (Köller et al., 2010) der HISEI als Indikator für den sozioökonomischen Status der Elternhäuser der Jugendlichen analysiert.²⁰ Tabelle 5.7 enthält Angaben zum mittleren HISEI der Schülerinnen und Schüler, die spätestens ab der 5. Jahrgangsstufe durchgehend Französischunterricht erhalten haben und mindestens den MSA anstreben. Dabei werden Mittelwerte für die genannten sechs Länder und für verschiedene Bildungsgänge dargestellt. In Klammern ist zum Vergleich jeweils der Mittelwert aller Neuntklässlerinnen und Neuntklässler angegeben, die im jeweiligen Land und Bildungsgang mindestens den MSA anstreben.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die im Fach Französisch getestete Schülerschaft an den Gymnasien in Berlin, Hessen und Nordrhein-Westfalen hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft im Durchschnitt deutlich von der Gesamtpopulation aller Gymnasiastinnen und Gymnasiasten der 9. Jahrgangsstufe in diesen Ländern

²⁰ HISEI ist ein Akronym für *Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status*. Höhere HISEI-Werte kennzeichnen einen höheren sozioökonomischen Status. Eine Erläuterung des Indexes findet sich in Kapitel 8 in diesem Band.

Tabelle 5.7: Sozioökonomischer Status (mittlerer HISEI) der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die spätestens seit der 5. Jahrgangsstufe durchgehend Französischunterricht erhalten haben und den MSA anstreben, nach Land und Bildungsgang (in Klammern die entsprechenden mittleren HISEI-Werte aller Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die den MSA anstreben)

Land	Bildungsgang		
	Gymnasium	Nichtgymnasiale Schularten (MSA)	Gesamt (MSA)
Baden-Württemberg	61.8 (61.8)	50.4 (46.1)	61.6 (52.5)
Berlin	70.3 (60.4)	65.5 (48.0)	68.8 (54.2)
Hessen	67.6 (60.7)	–	–
Nordrhein-Westfalen	65.2 (59.9)	–	–
Rheinland-Pfalz	61.9 (59.4)	–	–
Saarland	60.8 (60.4)	46.4 (47.5)	52.5 (52.6)

Anmerkungen. MSA = Mittlerer Schulabschluss. Für Hessen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz werden nur Angaben für das Gymnasium gemacht, da in diesen Ländern im Fach Französisch eine Auswertung für nichtgymnasiale Schularten aufgrund der sehr geringen Größe dieser Teilpopulation nicht sinnvoll ist.

unterscheidet. Die im Fach Französisch untersuchten Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und dem Saarland weisen hingegen im Mittel ähnliche HISEI-Werte auf wie die Gesamtgruppe aller Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in der 9. Jahrgangsstufe in diesen drei Ländern. Diese Ergebnisse unterstreichen, dass es im Fach Französisch – anders als in den Fächern Deutsch und Englisch (siehe Kapitel 4 und 6) – nicht sinnvoll ist, die Kompetenzstufenbesetzungen und die im Durchschnitt erreichten Kompetenzen in verschiedenen Ländern vergleichend gegenüberzustellen.

5.1 Baden-Württemberg

5.1.1 Schulstrukturelle Rahmenbedingungen

Baden-Württemberg gehört zu den Ländern, die zum Testzeitpunkt im Frühjahr 2015 in der Sekundarstufe I ein erweitertes dreigliedriges Schulsystem haben. Zusätzlich zu den bestehenden Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien wurden im Schuljahr 2010/2011 Werkrealschulen eingeführt, in denen ein sechsjähriger Bildungsgang zum MSA führt, wobei daneben auch die Option besteht, nach der 9. oder 10. Klasse mit dem HSA abzugehen. In der amtlichen Statistik werden Werkreal- und Hauptschulen zusammengefasst.

Im Schuljahr 2012/2013 hat Baden-Württemberg zudem die Gemeinschaftsschule eingeführt, die alle allgemeinbildenden Schulabschlüsse anbietet und eine Reihe von Besonderheiten aufweist (beispielsweise Lernentwicklungsberichte anstelle von Noten, keine Klassenwiederholungen, verbindlicher Ganztag). Gemeinschaftsschulen entstanden entweder durch Umwandlung bereits vorhandener Schulen oder durch Neugründung. In den meisten Fällen handelt es sich um umgewandelte Werkrealschulen, wobei in einer Übergangsphase innerhalb der Schulen beide Modelle geführt wurden. An Gemeinschaftsschulen können Schülerinnen und Schüler den HSA nach der 9. oder 10. Klasse sowie den MSA nach der 10. Klasse erwerben. Unter bestimmten Bedingungen kann eine Gemeinschaftsschule auch eine dreijährige gymnasiale Oberstufe einrichten und die Allgemeine Hochschulreife als Abschluss anbieten. Schülerinnen und Schüler, die zum Schuljahr 2012/2013 von der Grundschule in die Sekundarstufe I wechselten, hatten erstmals die Möglichkeit, eine Gemeinschaftsschule zu besuchen. Da sich diese Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2014/2015 höchstens in der 7. Jahrgangsstufe befanden, konnte die Gemeinschaftsschule als neue Schulart im IQB-Bildungstrend 2015 noch nicht berücksichtigt werden.

Zwischen den Schuljahren 2008/2009 und 2014/2015 haben sich die Schüleranteile in den verschiedenen Schularten in Baden-Württemberg in der 9. und 10. Jahrgangsstufe nicht wesentlich verändert (siehe Tab. 5.8). Lediglich der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die in der 10. Jahrgangsstufe eine Hauptschule besuchen, hat sich etwas deutlicher erhöht (+7 %), was mit der Einführung der Werkrealschule zusammenhängen dürfte.

Baden-Württemberg hat das G8-Gymnasium im Schuljahr 2004/2005 eingeführt, sodass sich bereits die am IQB-Ländervergleich 2009 teilnehmenden Gymnasiastinnen und Gymnasiasten alle in G8-Bildungsgängen befanden. Nach Tabelle 5.8 lag der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die im Schuljahr 2014/2015 ein Gymnasium besuchten, bei fast 34 Prozent und ist damit seit dem Schuljahr 2008/2009 um rund 4 Prozentpunkte gestiegen.

Tabelle 5.8: Schülerzahlen (absolute und prozentuale Häufigkeiten) in der 9. und 10. Jahrgangsstufe/Einführungsphase in Baden-Württemberg in den Schuljahren 2008/2009 und 2014/2015 nach Schulart (ohne Freie Waldorfschulen)

Schuljahr	2008/2009				2014/2015			
	9. Jg.		10. Jg./ Einführungsphase		9. Jg.		10. Jg./ Einführungsphase	
	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.
Förderschulen	5 533	4.6	3 061	3.4	5 409	4.6	3 620	3.6
Hauptschulen ¹	35 388	29.2	6 666	7.4	28 517	24.3	14 614	14.6
Realschulen	44 098	36.3	41 026	45.6	43 260	36.9	42 026	42.1
Gymnasien (G8)	35 733	29.4	–	–	39 324	33.6	38 979	39.0
Gymnasien (G9)	–	–	38 745	43.1	–	–	–	–
IGS	611	0.5	459	0.5	614	0.5	635	0.6
Insgesamt	121 363	100.0	89 957	100.0	117 124	100.0	99 874	100.0

Anmerkungen. Jg. = Jahrgangsstufe; Einführungsphase: In der amtlichen Statistik werden bei G8-Gymnasien Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 10 unter der Bezeichnung Einführungsphase („E“) der Sekundarstufe II zugerechnet; abs. H. = absolute Häufigkeiten; proz. H. = prozentuale Häufigkeiten; IGS = Integrierte Gesamtschulen.¹ Schließt Werkrealschulen ein.
Quelle: Tabelle 3.4 aus der Fachserie 11, Reihe 1, Statistisches Bundesamt (2010, 2015)

Tabelle 5.9 zeigt, dass im Jahr 2014 in Baden-Württemberg rund 20 Prozent der Jugendlichen den HSA, etwa 49 Prozent den MSA und fast 28 Prozent die Allgemeine Hochschulreife erworben haben; etwa 4 Prozent der Schülerinnen und Schüler verließen die Schule ohne einen Hauptschulabschluss. Im Vergleich zum Jahr 2009 fällt ins Auge, dass eine Verschiebung vom HSA (–9 %) zum MSA stattgefunden hat (+8 %).

Tabelle 5.9: Schulabgängerinnen und Schulabgänger bzw. Absolventinnen und Absolventen in Baden-Württemberg nach Abschlussart in den Jahren 2009 und 2014 (ohne Freie Waldorfschulen)

Abschlussjahr	2009		2014	
	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.
Ohne Hauptschulabschluss	5 802	4.8	4 777	4.1
Hauptschulabschluss	34 510	28.4	22 557	19.5
Mittlerer Schulabschluss	49 562	40.8	56 206	48.6
Allgemeine Hochschulreife	31 666	26.1	32 212	27.8
Insgesamt	121 540	100.0	115 752	100.0

Anmerkungen. Freie Waldorfschulen sowie Förderschulen mit dem Schwerpunkt „Geistige Entwicklung“ wurden nicht berücksichtigt. Die Zeile „ohne Hauptschulabschluss“ bezieht sich auf Abgängerinnen und Abgänger ohne Schulabschluss sowie auf Absolventinnen und Absolventen, die einen Förderschulabschluss erworben haben.

Quelle: Tabelle 6.2 aus der Fachserie 11, Reihe 1, Statistisches Bundesamt (2010, 2015).

5.1.2 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler in den Jahrgangsstufen 5–10, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde, lag nach den Daten der amtlichen Statistik in Baden-Württemberg im Schuljahr 2014/2015 bei etwas über 5 Prozent (siehe Tab. 5.1). Fast 85 Prozent der Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden in Förderschulen, etwa 15 Prozent hin-

gegen integrativ beziehungsweise inklusiv in allgemeinen Schulen unterrichtet. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten *Lernen, Sprache* beziehungsweise *emotionale und soziale Entwicklung*, die nach den Angaben der am IQB-Bildungstrend 2015 teilnehmenden Schulen in der 9. Jahrgangsstufe ziendifferent unterrichtet wurden, lag in Baden-Württemberg bezogen auf die gesamte Schülerschaft bei unter 1 Prozent (siehe Tab. 5.2).

5.1.3 Fremdsprachenunterricht

Ab dem Schuljahr 2003/2004 wurde in Baden-Württemberg landesweit verpflichtender Fremdsprachenunterricht ab der 1. Jahrgangsstufe in der Grundschule eingeführt. Obligatorische Fremdsprache ist in der Regel Englisch; am Oberrhein kann stattdessen Französisch gewählt werden (KMK, 2005, 2013).

In der Sekundarstufe I erhalten nach Angaben des Statistischen Landesamtes Baden-Württemberg für das Schuljahr 2013/2014 in der 5. Jahrgangsstufe schulartübergreifend nahezu alle Schülerinnen und Schüler Englischunterricht. Etwa 14 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten nehmen zudem in Jahrgangsstufe 5 am Französischunterricht teil. Des Weiteren bieten einige Realschulen Französischunterricht ab der 5. Jahrgangsstufe an.²¹

Nach den Angaben der Schülerinnen und Schüler, die am ersten IQB-Ländervergleich im Fach Englisch teilgenommen haben, erhielt in Baden-Württemberg im Jahr 2009 nur knapp ein Drittel der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler bereits vor der 5. Jahrgangsstufe in der Schule Englischunterricht (siehe Tab. 5.3). Der Anteil derjenigen, die in Jahrgangsstufe 3 oder früher in der Schule an Englischunterricht teilnahmen, lag im Jahr 2009 bei knapp 20 Prozent. Demgegenüber geben im IQB-Bildungstrend 2015 mehr als 80 Prozent der Schülerinnen und Schüler an, bereits in der Grundschule Englischunterricht erhalten zu haben; bei etwa 75 Prozent begann der Englischunterricht in der 3. Jahrgangsstufe oder früher. Fast die Hälfte der im IQB-Bildungstrend 2015 befragten Neuntklässlerinnen und Neuntklässler gibt an, bereits ab der 1. Jahrgangsstufe in der Schule Englisch gelernt zu haben.

Auch für das Fach Französisch zeigt ein Vergleich der Angaben aus der Schülerbefragung im IQB-Bildungstrend 2015 mit den Daten des IQB-Ländervergleichs 2009 einen im Mittel früheren Beginn des schulischen Fremdsprachenerwerbs für die im Jahr 2015 befragten Jugendlichen (siehe Tab. 5.3; Französischunterricht ab Jahrgangsstufe 1: 10 % im Jahr 2008, über 50 % im Jahr 2015).

5.1.4 Unterrichtszeit

Die Stundentafeln Baden-Württembergs (siehe Tab. 5.4) für das Schuljahr 2014/2015 sehen vor, dass die Schülerinnen und Schüler im Fach Deutsch an Gymnasien (G8) über die Jahrgangsstufen 5–10 hinweg 24 Jahreswochenstunden (Summe der wöchentlichen Stundenzahl für die sechs Jahrgangsstufen) Unterricht erhalten. An Realschulen beträgt das Kontingent 26 Stunden, an Hauptschulen und Werkrealschulen mit dem Ziel HSA (Abschluss Ende Klasse 9) 23 Stunden und an Werkrealschulen mit dem Ziel MSA (Werkrealschulabschluss) 29

²¹ Wie in der Einleitung zum vorliegenden Kapitel erläutert wird an dieser Stelle der Fremdsprachenunterricht an Waldorfschulen und Förderschulen nicht betrachtet.

Stunden. Im Vergleich zu den Stundentafeln des Schuljahres 2008/2009 zeigen sich für die Sekundarstufe I keine größeren Veränderungen in den vorgesehenen Kontingenten für das Fach Deutsch.

Im Fach Englisch sind für das Schuljahr 2014/2015 über die Jahrgangsstufen 5–10 hinweg an Gymnasien (G8) 22 Jahreswochenstunden Unterricht vorgesehen. An Realschulen beträgt das Kontingent 23 Stunden, an Hauptschulen und Werkrealschulen mit dem Ziel HSA (Abschluss Ende Klasse 9) 18 Stunden und an Werkrealschulen mit dem Ziel MSA (Werkrealschulabschluss) 24 Stunden. Im Vergleich zu den Stundentafeln des Schuljahres 2008/2009 zeigen sich auch im Fach Englisch keine wesentlichen Veränderungen in den für die Sekundarstufe I vorgesehenen Kontingenten. Berücksichtigt man jedoch den bereits in der Grundschule erteilten Englischunterricht (siehe oben), so ist davon auszugehen, dass die Gesamtlernzeit der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler im Jahr 2015 deutlich höher war als die der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler im Jahr 2009.

Im Fach Französisch sind im Schuljahr 2014/2015 über die Jahrgangsstufen 5–10 hinweg an den Gymnasien mit entsprechendem Fremdsprachenangebot 22 Jahreswochenstunden Unterricht vorgesehen, an Realschulen beträgt das Kontingent 26 Jahreswochenstunden. Im Vergleich zu den Stundentafeln des Schuljahres 2008/2009 wurde das Kontingent für Realschulen um 3 Jahreswochenstunden erhöht, während es für Gymnasien unverändert blieb. Berücksichtigt man jedoch den bereits in der Grundschule erteilten Französischunterricht (siehe oben), so ist davon auszugehen, dass die Gesamtlernzeit der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler im Jahr 2015 auch an den Gymnasien höher war als die der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler im Jahr 2009.

5.1.5 Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen

Die Tabellen 5.10 bis 5.12 zeigen, wie sich die Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe in Baden-Württemberg in den Kompetenzbereichen *Lesen, Zuhören* und *Orthografie* im Fach Deutsch sowie *Leseverstehen* und *Hörverstehen* in den Fächern Englisch und Französisch auf die Stufen des jeweiligen Kompetenzstufenmodells verteilen. Dabei werden sowohl die Verteilungen für das Jahr 2015 als auch die anhand der Daten des ersten IQB-Ländervergleichs aus dem Jahr 2009 (Deutsch und Englisch) bzw. 2008 (Französisch) ermittelten Verteilungen dargestellt. Wie bereits in den Kapiteln 3.2 und 4.1 ausführlich erläutert, ist ein Vergleich der Leistungsergebnisse aus den verschiedenen Erhebungsjahren nur unter Ausschluss der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf möglich. Daher werden in den Tabellen die Kompetenzstufenverteilungen für das Jahr 2015 nicht nur für die Gesamtpopulation der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, sondern zusätzlich auch für die Teilpopulation der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf dargestellt. Auch die Veränderungen (Differenzen) in den Kompetenzstufenbesetzungen werden nur für diese Teilpopulation berichtet.²² Bei der Darstellung der Trends im Text wird ausschließlich auf die Standards für den

22 Im Fach Französisch werden – wie bereits im IQB-Ländervergleich 2009 – ausschließlich Schülerinnen und Schüler einbezogen, die mindestens einen MSA anstreben. Eine separate Darstellung für Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf entfällt daher.

MSA Bezug genommen, wobei die angegebenen Werte tabellarisch in Kapitel 4 zu finden sind.

Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Deutsch

Das Befundmuster, das sich im Fach Deutsch für Baden-Württemberg ergibt, ist in Tabelle 5.10 dargestellt. Im Jahr 2015 liegt der Anteil aller zielgleich unterrichteten Schülerinnen und Schüler, die in der 9. Jahrgangsstufe nur die untersten Kompetenzstufen Ia oder Ib erreichen und somit den Mindeststandard für den MSA noch nicht erreichen, im Kompetenzbereich *Lesen* bei fast 26 Prozent, im Kompetenzbereich *Zuhören* bei rund 23 Prozent und im Kompetenzbereich *Orthografie* bei gut 15 Prozent. Erwartungsgemäß sind die entsprechenden Anteile bezogen auf den Mindeststandard für den HSA (Kompetenzstufe Ia) geringer und liegen im *Lesen* bei 10 Prozent, im *Zuhören* bei fast 12 Prozent und in der *Orthografie* bei gut 4 Prozent.

Den KMK-Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen (Kompetenzstufe III oder höher) im Jahr 2015 46 Prozent der Schülerinnen und Schüler im Bereich *Lesen*, knapp 58 Prozent im Bereich *Zuhören* und fast 66 Prozent im Bereich *Orthografie*; bezogen auf den HSA liegen die entsprechenden Anteile (Kompetenzstufe II oder höher) bei gut 74 Prozent im *Lesen*, fast 77 Prozent im *Zuhören* und nahezu 85 Prozent in der *Orthografie*. Herausragende Leistungen im Sinne des Optimalstandards erzielen bezogen auf den MSA (Kompetenzstufe V) im *Lesen* knapp 4 Prozent, im *Zuhören* rund 9 Prozent und in der *Orthografie* fast 8 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Für Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an Gymnasien zeichnet sich erwartungsgemäß ein deutlich günstigeres Bild ab als für die gesamte Schülerschaft der 9. Jahrgangsstufe. Gemessen am MSA-Standard verfehlen im Jahr 2015 lediglich gut 3 Prozent im *Lesen*, etwas über 2 Prozent im *Zuhören* und weniger als 1 Prozent in der *Orthografie* den Mindeststandard, während in diesen Kompetenzbereichen über 81 Prozent, fast 89 Prozent beziehungsweise fast 95 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mindestens Leistungen auf dem Niveau des Regelstandards zeigen. Herausragende Leistungen (Kompetenzstufe V) können an den Gymnasien im *Lesen* fast 8 Prozent, im *Zuhören* nahezu 24 Prozent und im Bereich *Orthografie* knapp 19 Prozent der Schülerinnen und Schüler nachweisen.

Die Trendschätzungen für das Fach Deutsch zeigen, dass in Baden-Württemberg der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, die den Mindeststandard für den MSA noch nicht erreichen, zwischen 2009 und 2015 gestiegen ist. Die Zunahme des Anteils beträgt 7 Prozentpunkte im *Lesen*, gut 9 Prozentpunkte im *Zuhören* und knapp 3 Prozentpunkte in der *Orthografie*, wobei die Differenz im Bereich *Orthografie* statistisch nicht signifikant ist. Den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen im Jahr 2015 weniger Schülerinnen und Schüler als im Jahr 2009. Die entsprechenden Anteile sinken um fast 8 Prozentpunkte im *Lesen*, um gut 10 Prozentpunkte im *Zuhören* und um nahezu 3 Prozentpunkte in der *Orthografie*, wobei die Veränderung in der *Orthografie* wiederum statistisch nicht signifikant ist. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die herausragende Leistungen auf dem Niveau des Optimalstandards für den MSA erzielen, hat im Fach Deutsch nur geringfügig abgenommen. Die Reduktion beträgt fast 3 Prozentpunkte im *Lesen*, knapp 2 Prozentpunkte im *Zuhören* sowie weniger als 1 Prozent in der *Orthografie* und ist nur im Bereich *Lesen* statistisch signifikant.

Bei den Schülerinnen und Schülern an Gymnasien sind zwischen 2009 und 2015 ebenfalls die Anteile derjenigen Jugendlichen zurückgegangen, die den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen. Die Verringerungen betragen im *Lesen* sowie im *Zuhören* 8 Prozentpunkte und in der *Orthografie* fast 4 Prozentpunkte und sind alle statistisch signifikant. Tendenziell sind auch die Anteile der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die den Optimalstandard für den MSA erreichen, zwischen 2009 und 2015 gesunken (Abnahme im *Lesen*: gut 7 Prozentpunkte; im *Zuhören* und in der *Orthografie*: fast 6 Prozentpunkte), jedoch ist nur die im Bereich *Lesen* ermittelte Veränderung statistisch signifikant.

Tabelle 5.10: Kompetenzstufenverteilungen im Fach Deutsch in Baden-Württemberg für Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die mindestens den HSA oder MSA anstreben, nach Kompetenzbereich (prozentuale Angaben)

Lesen	Kompetenzstufen					
	Ia	Ib	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	10.0	15.8	28.3	28.1	14.3	3.6
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	9.2	15.6	28.8	28.8	14.7	2.8
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	4.8	13.1	28.2	30.6	18.1	5.3
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	4.4	2.5	0.6	-1.8	-3.4	-2.5
Gymnasium 2015	0.4	2.7	15.8	41.0	32.6	7.6
Gymnasium 2009	0.1	1.0	9.8	35.6	38.7	14.8
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.3	1.7	6.0	5.4	-6.2	-7.3

Zuhören	Kompetenzstufen					
	Ia	Ib	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	11.9	11.4	18.8	29.3	19.2	9.3
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	10.0	11.2	19.2	30.1	19.8	9.6
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	3.1	8.9	18.0	33.8	24.7	11.5
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	6.9	2.3	1.1	-3.6	-4.8	-1.8
Gymnasium 2015	0.2	2.2	8.9	29.4	35.7	23.6
Gymnasium 2009	0.1	0.3	2.9	24.9	42.4	29.4
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.1	1.9	6.0	4.5	-6.7	-5.8

Orthografie	Kompetenzstufen					
	Ia	Ib	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	4.4	10.7	19.3	33.5	24.6	7.5
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	3.2	10.0	19.4	34.4	25.3	7.8
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	1.9	8.3	19.7	33.5	27.9	8.7
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	1.2	1.7	-0.3	0.9	-2.6	-0.9
Gymnasium 2015	0.0	0.5	4.7	30.0	46.1	18.6
Gymnasium 2009	0.0	0.1	1.4	19.2	55.1	24.1
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.0	0.5	3.3	10.8	-9.0	-5.5

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile minimal von der dargestellten Differenzabweichen. 9. Jg. insg. = 9. Jahrgangsstufe insgesamt; SuS = Schülerinnen und Schüler; SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$).

Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Englisch

Für das Fach Englisch sind die Ergebnisse Baden-Württembergs in Tabelle 5.11 dargestellt. In der Gesamtpopulation der zielgleich unterrichteten Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die spätestens ab Jahrgangsstufe 5 durchgehend Englischunterricht erhielten, liegt im Jahr 2015 der Anteil derjenigen, die den Mindeststandard für den MSA noch nicht erreichen (Kompetenzstufe A2.1 oder darunter), im Kompetenzbereich *Leseverstehen* bei gut 27 Prozent und im Bereich *Hörverstehen* bei fast 17 Prozent. Bezogen auf den Mindeststandard für den HSA (Kompetenzstufe A1.1) sind die entsprechenden Anteile mit knapp 8 Prozent im *Leseverstehen* und gut 1 Prozent im *Hörverstehen* deutlich geringer.

Den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen (Kompetenzstufe B1.2 oder höher) etwa 39 Prozent der Schülerinnen und Schüler im *Leseverstehen* und nahezu 43 Prozent der Schülerinnen und Schüler im *Hörverstehen*. Legt man die Regelstandards für den HSA zugrunde, fallen die Anteile (Kompetenzstufe A2.1 oder höher) mit gut 84 Prozent im Bereich *Leseverstehen* und fast 94 Prozent im Bereich *Hörverstehen* erwartungsgemäß höher aus. Den Optimalstandard für den MSA (Kompetenzstufe B2.2 oder höher) erreichen im *Leseverstehen* knapp 12 Prozent und im *Hörverstehen* fast 7 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Wie im Fach Deutsch zeigt sich auch im Fach Englisch für die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an Gymnasien ein deutlich günstigeres Bild als für die gesamte Schülerschaft der 9. Jahrgangsstufe. So verfehlen im Jahr 2015 im *Leseverstehen* nur gut 3 Prozent und im *Hörverstehen* nur etwa 1 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten den Mindeststandard für den MSA im Fach Englisch, während fast 76 Prozent im *Leseverstehen* und 82 Prozent im *Hörverstehen* Leistungen nachweisen können, die mindestens dem Niveau des Regelstandards für den MSA entsprechen. Herausragende Leistungen (Kompetenzstufe B2.2 oder höher) erzielen an Gymnasien im *Leseverstehen* fast 30 Prozent und im *Hörverstehen* nahezu 18 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Die Trendschätzungen im Fach Englisch zeigen für Baden-Württemberg, dass der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen, zwischen 2009 und 2015 sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen* praktisch unverändert geblieben ist. Die Differenzen betragen in beiden Kompetenzbereichen weniger als 1 Prozent und sind statistisch nicht signifikant. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen, ist dagegen in beiden Kompetenzbereichen gestiegen. Die Zunahme des Anteils beträgt gut 7 Prozentpunkte im *Leseverstehen* sowie gut 6 Prozentpunkte im *Hörverstehen* und ist in beiden Bereichen signifikant. Zugenommen hat auch der Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler, die herausragende Leistungen auf dem Niveau des Optimalstandards für den MSA erzielen. Die Zunahme des Anteils um gut 6 Prozentpunkte im *Leseverstehen* und um rund 3 Prozentpunkte im *Hörverstehen* ist statistisch signifikant.

An den Gymnasien erreicht oder übertrifft in Baden-Württemberg im Jahr 2015 im Vergleich zum Jahr 2009 tendenziell ein etwas größerer Anteil von Schülerinnen und Schülern die Regelstandards für den MSA im Fach Englisch (Zunahme im *Leseverstehen*: 4 Prozentpunkte; im *Hörverstehen*: gut 5 Prozentpunkte), die Veränderungen sind jedoch statistisch nicht signifikant. Weiterhin konnte 2015 im Vergleich zu 2009 ein größerer Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten herausragende Leistungen auf der Stufe des

Tabelle 5.11: Kompetenzstufenverteilungen im Fach Englisch in Baden-Württemberg für Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die mindestens den HSA oder MSA anstreben, nach Kompetenzbereich (prozentuale Angaben)

Leseverstehen	GER-Niveau							
	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	≥ B2.2
9. Jg. insg. 2015	7.8	7.9	11.6	15.4	18.0	16.1	11.6	11.6
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	7.4	7.7	11.5	15.5	18.1	16.2	11.7	11.7
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	4.2	7.8	14.9	19.9	20.7	16.6	10.5	5.5
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	3.2	-0.1	-3.4	-4.3	-2.5	-0.3	1.3	6.2
Gymnasium 2015	1.0	0.5	1.7	6.3	14.9	23.0	23.2	29.5
Gymnasium 2009	0.1	0.1	1.7	7.0	19.5	29.6	25.6	16.4
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.9	0.4	0.0	-0.7	-4.6	-6.7	-2.4	13.1

Hörverstehen	GER-Niveau							
	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	≥ B2.2
9. Jg. insg. 2015	1.3	4.9	10.5	17.7	22.8	22.1	14.2	6.5
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	1.2	4.5	10.1	17.8	23.1	22.3	14.4	6.6
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	0.6	3.3	11.5	20.8	26.9	22.2	11.1	3.5
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	0.6	1.2	-1.4	-3.0	-3.8	0.1	3.2	3.1
Gymnasium 2015	0.0	0.4	0.7	3.2	13.8	31.7	32.5	17.8
Gymnasium 2009	0.0	0.0	0.1	4.2	18.9	37.2	29.0	10.5
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.0	0.4	0.6	-1.1	-5.1	-5.5	3.5	7.2

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile minimal von der dargestellten Differenzabweichen. 9. Jg. insg. = 9. Jahrgangsstufe insgesamt; SuS = Schülerinnen und Schüler; SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf; GER = Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$).

Optimalstandards für den MSA nachweisen. Der Anstieg beträgt im *Leseverstehen* gut 13 Prozentpunkte und im *Hörverstehen* rund 7 Prozentpunkte und ist in beiden Bereichen statistisch signifikant.

Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Französisch

Im Fach *Französisch* ergibt sich für die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler in Baden-Württemberg, die mindestens einen MSA anstreben und spätestens seit der 5. Jahrgangsstufe durchgehend im Fach Französisch unterrichtet wurden, für das Jahr 2015 das in Tabelle 5.12 dargestellte Befundmuster. Demnach erreichen in den Kompetenzbereichen *Leseverstehen* und *Hörverstehen* gut 4 Prozent beziehungsweise knapp 3 Prozent der Schülerinnen und Schüler lediglich Leistungen, die auf oder unter Kompetenzstufe A2.1 liegen, und verfehlen somit den Mindeststandard für den MSA. Demgegenüber erreichen oder übertreffen fast 60 Prozent der Schülerinnen und Schüler im *Leseverstehen* sowie nahezu 65 Prozent im *Hörverstehen* den Regelstandard für den MSA (Kompetenzstufe B1.2 oder höher). Der Anteil derjenigen, die herausragende Leistungen auf dem Niveau des Optimalstandards für den MSA (Kompetenzstufe B2.2 oder höher) erzielen, liegt im *Leseverstehen* bei gut 15 Prozent und im *Hörverstehen* bei 18 Prozent.

Tabelle 5.12: Kompetenzstufenverteilungen im Fach Französisch in Baden-Württemberg für Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die mindestens den MSA anstreben, nach Kompetenzbereich (prozentuale Angaben)

Leseverstehen	GER-Niveau				
	< A2.2	A2.2/B1.1	B1.2	B2.1	≥ B2.2
Gesamt MSA 2015	4.2	36.1	26.5	17.8	15.4
Gesamt MSA 2008	5.2	27.4	23.4	22.5	21.5
Gesamt MSA: Differenz 2015–2008	-1.0	8.7	3.1	-4.7	-6.1
Gymnasium 2015	4.0	35.7	26.6	17.9	15.8
Gymnasium 2008	4.7	26.3	23.6	23.2	22.1
Gymnasium: Differenz 2015–2008	-0.7	9.4	2.9	-5.3	-6.4
Sonstige MSA 2015	10.6	54.0	23.0	11.0	1.3
Sonstige MSA 2008	14.0	47.7	18.0	10.4	9.8
Sonstige MSA: Differenz 2015–2008	-3.5	6.3	5.0	0.6	-8.5

Hörverstehen	GER-Niveau				
	< A2.2	A2.2/B1.1	B1.2	B2.1	≥ B2.2
Gesamt MSA 2015	2.9	32.3	28.2	18.7	18.0
Gesamt MSA 2008	2.3	27.4	26.7	25.1	18.5
Gesamt MSA: Differenz 2015–2008	0.5	4.9	1.5	-6.4	-0.6
Gymnasium 2015	2.9	32.0	28.3	18.7	18.0
Gymnasium 2008	1.9	26.1	26.8	25.9	19.3
Gymnasium: Differenz 2015–2008	1.0	6.0	1.5	-7.2	-1.2
Sonstige MSA 2015	2.1	42.2	22.0	17.8	16.0
Sonstige MSA 2008	9.6	49.2	24.5	10.9	5.8
Sonstige MSA: Differenz 2015–2008	-7.6	-7.0	-2.5	6.9	10.2

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile minimal von der dargestellten Differenzabweichen. MSA = Mittlerer Schulabschluss; GER = Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Gymnasium: Population der Schülerinnen und Schüler an Gymnasien, die mindestens den MSA anstreben; Sonstige MSA: Population der Schülerinnen und Schüler, die mindestens einen MSA in einer nichtgymnasialen Schulart anstreben. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$).

Anhand von Tabelle 5.12 wird auch ersichtlich, dass sich im Fach Französisch in Baden-Württemberg die Leistungen von Schülerinnen und Schülern an Gymnasien und von Schülerinnen und Schülern an anderen Schularten, die zum MSA führen (dies umfasst in Baden-Württemberg nur wenige Schulen, siehe oben), zum Teil deutlich unterscheiden; dies betrifft in besonderem Maße das *Leseverstehen*. So erreichen oder übertreffen im *Leseverstehen* rund 60 Prozent und im *Hörverstehen* 65 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten den Regelstandard für den MSA, während die entsprechenden Anteile bei Schülerinnen und Schülern, die an anderen Schularten den MSA anstreben, bei gut 35 Prozent beziehungsweise fast 56 Prozent liegen. Den Optimalstandard für den MSA erreichen an Gymnasien nahezu 16 Prozent der Schülerinnen und Schüler im *Leseverstehen* und 18 Prozent der Schülerinnen und Schüler im *Hörverstehen*; an anderen Schularten, die zum MSA führen, sind es hingegen gut 1 Prozent beziehungsweise 16 Prozent.

Die Ergebnisse der Trendberechnungen²³ für Baden-Württemberg im Fach Französisch zeigen, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard für den MSA noch nicht erreichen, in beiden Kompetenzbereichen im Vergleich mit 2008 nahezu gleich geblieben ist (Differenz von 1 Prozent oder weniger). Mit Blick auf das Erreichen oder Übertreffen des Regelstandards für den MSA sind die Anteile hingegen um fast 8 Prozentpunkte im *Leseverstehen* und um knapp 6 Prozentpunkte im *Hörverstehen* gesunken. Der Anteil der Jugendlichen, die herausragende Leistungen im Sinne des Optimalstandards für den MSA erzielen, fällt gegenüber 2008 im *Leseverstehen* um gut 6 Prozentpunkte niedriger aus, im *Hörverstehen* zeigt sich dagegen praktisch keine Veränderung (Differenz von weniger als 1 Prozent).

An Gymnasien in Baden-Württemberg erreicht oder übertrifft im Jahr 2015 ein geringerer Anteil der Schülerinnen und Schüler im Fach Französisch den Regelstandard für den MSA als im Jahr 2008 (Reduktion im *Leseverstehen*: fast 9 Prozentpunkte; im *Hörverstehen*: nahezu 7 Prozentpunkte). Auch der Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, deren Leistungen dem Optimalstandard für den MSA entsprechen, ist im *Leseverstehen* um gut 6 Prozentpunkte gesunken, im *Hörverstehen* dagegen praktisch unverändert geblieben (Differenz von rund 1 Prozent). An anderen Schularten, die zum MSA führen (siehe Abschnitt 5.1.1), ging zwischen 2008 und 2015 der Anteil derjenigen, die den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen, im *Leseverstehen* um knapp 3 Prozentpunkte zurück, während der entsprechende Anteil im *Hörverstehen* im Jahr 2015 um fast 15 Prozentpunkte höher ausfiel als im Jahr 2008.

5.1.6 Einordnung der Befunde

Vergleicht man zusammenfassend das Muster der Befunde zum Erreichen der Bildungsstandards für die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler in Baden-Württemberg mit den entsprechenden Kompetenzstufenverteilungen und Trends für Deutschland insgesamt (siehe Tab. 5.5 und 5.6), so fällt bezogen auf die Bildungsstandards für den MSA Folgendes auf:

Insgesamt entspricht in Baden-Württemberg im Fach Deutsch in den Bereichen *Lesen* und *Orthografie* die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Stufen des integrierten Kompetenzstufenmodells im Jahr 2015 in etwa der bundesweiten Verteilung. In diesen Kompetenzbereichen werden die Mindeststandards ähnlich häufig verfehlt und die Regelstandards ähnlich häufig erreicht oder übertroffen wie in Deutschland insgesamt. Im Bereich *Zuhören* fallen die Ergebnisse in Baden-Württemberg ungünstiger aus. Hier wird im Vergleich zur bundesweiten Verteilung der Mindeststandard signifikant häufiger verfehlt und der Regelstandard signifikant seltener erreicht oder übertroffen.

Die Ergebnisse der Trendschätzungen im Fach Deutsch zeigen zudem, dass sich die Verteilungen der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen in Baden-Württemberg in den Bereichen *Lesen* und *Zuhören* seit dem Jahr 2009 signifikant stärker verändert haben als die Verteilungen der Schülerinnen und Schüler in Deutschland insgesamt, und zwar in ungünstiger Richtung. So sind in Deutschland insgesamt lediglich im Bereich *Zuhören* signifikante Trends zu ver-

23 Aufgrund der im Fach Französisch relativ kleinen Populations- beziehungsweise Stichprobengröße sind keine der im Folgenden beschriebenen Veränderungen statistisch signifikant (siehe Kapitel 11). Dies wird aus Gründen der Lesbarkeit nicht bei jedem einzelnen Ergebnis erwähnt.

zeichnen (Anstieg des Anteils der Jugendlichen, die den Mindeststandard verfehlen, sowie Abnahme des Anteils der Jugendlichen, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen). Diese Veränderungen sind jedoch klein und für die beiden anderen Kompetenzbereiche im Fach Deutsch zeigen sich in Deutschland insgesamt keine signifikanten Veränderungen. In Baden-Württemberg hingegen hat im *Lesen* und im *Zuhören* der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard verfehlen, jeweils signifikant zugenommen und der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen, jeweils signifikant abgenommen. Im Bereich *Orthografie* ist in Baden-Württemberg – in Übereinstimmung mit dem Ergebnis für Deutschland insgesamt – hingegen keine signifikante Veränderung zu verzeichnen. Insgesamt fallen in Baden-Württemberg im Fach Deutsch fast alle Trendschätzungen signifikant weniger günstig aus als in Deutschland insgesamt.

Im Fach Englisch entsprechen die Verteilungen der Schülerinnen und Schüler in Baden-Württemberg im Jahr 2015 in beiden Kompetenzbereichen dem bundesweiten Ergebnismuster. Sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen* ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Mindeststandards verfehlen, ähnlich hoch wie in Deutschland insgesamt und die Regelstandards werden von einem ähnlich hohen Anteil der Schülerinnen und Schüler erreicht oder übertroffen wie bundesweit.

Die Trendschätzungen im Fach Englisch ergeben für Baden-Württemberg wiederum ein Muster, das bezogen auf den Mindeststandard in beiden Kompetenzbereichen im Vergleich zu den bundesweiten Ergebnissen weniger günstig ausfällt. Während sich in Deutschland insgesamt und in den meisten anderen Ländern der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Mindeststandards verfehlen, signifikant reduziert hat, ist in Baden-Württemberg keine signifikante Veränderung zu verzeichnen. Die in Deutschland insgesamt zu beobachtende Steigerung des Anteils der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen, fällt in Baden-Württemberg dagegen ähnlich aus wie bundesweit.

5.2 Bayern

5.2.1 Schulstrukturelle Rahmenbedingungen

Bayern ist das einzige Land, das an einem „klassischen“ dreigliedrigen Schulsystem in der Sekundarstufe I festgehalten hat²⁴ und bei dem der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die an Hauptschulen unterrichtet werden, im Schuljahr 2014/2015 bei mehr als 30 Prozent liegt (siehe Tab. 5.13). Die Hauptschulen werden in Bayern als sogenannte Mittelschulen geführt. Diese umfassen die Jahrgangsstufen 5 bis 9 oder 5 bis 10 und führen nach der 9. Klasse zum HSA (Erfolgreicher Abschluss der Mittelschule oder Qualifizierender Abschluss der Mittelschule) beziehungsweise nach der 10. Klasse zum MSA.

Zwischen den Schuljahren 2008/2009 und 2014/2015 haben sich die Schüleranteile in den verschiedenen Schularten in Bayern in der 9. und 10. Jahrgangsstufe nicht wesentlich verändert (siehe Tab. 5.13). Lediglich der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die in der 10. Jahrgangsstufe eine Realschule besuchen, hat sich etwas deutlicher verringert (–6 %).

Bayern hat das G8-Gymnasium im Schuljahr 2004/2005 eingeführt, sodass sich bereits die am IQB-Ländervergleich 2009 teilnehmenden Gymnasiastinnen und Gymnasiasten alle in G8-Bildungsgängen befanden. Nach Tabelle 5.13 lag der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die im Schuljahr 2014/2015 ein Gymnasium besuchten, bei rund 30 Prozent und ist damit im Vergleich zum Schuljahr 2008/2009 nahezu unverändert.

Tabelle 5.13: Schülerzahlen (absolute und prozentuale Häufigkeiten) in der 9. und 10. Jahrgangsstufe/Einführungsphase in Bayern in den Schuljahren 2008/2009 und 2014/2015 nach Schulart (ohne Freie Waldorfschulen)

Schuljahr	2008/2009				2014/2015			
	9. Jg.		10. Jg./ Einführungsphase		9. Jg.		10. Jg./ Einführungsphase	
	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.
Förderschulen	4 574	3.2	598	0.6	4 210	3.0	907	0.8
Hauptschulen	50 790	35.7	12 975	12.8	44 879	31.8	15 954	14.5
Realschulen	45 028	31.6	51 305	50.5	49 019	34.8	48 855	44.3
Gymnasien (G8)	41 742	29.3	36 442	35.9	42 472	30.1	44 372	40.2
IGS	319	0.2	218	0.2	365	0.3	284	0.3
Insgesamt	142 453	100.0	101 538	100.0	140 945	100.0	110 372	100.0

Anmerkungen. Jg. = Jahrgangsstufe; Einführungsphase: In der amtlichen Statistik werden bei G8-Gymnasien Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 10 unter der Bezeichnung Einführungsphase („E“) der Sekundarstufe II zugerechnet; abs. H. = absolute Häufigkeiten; proz. H. = prozentuale Häufigkeiten; IGS = Integrierte Gesamtschulen.

Quelle: Tabelle 3.4 aus der Fachserie 11, Reihe 1, Statistisches Bundesamt (2010, 2015).

Tabelle 5.14 zeigt, dass im Jahr 2014 in Bayern rund 22 Prozent der Jugendlichen den HSA, etwa 47 Prozent den MSA und fast 28 Prozent die Allgemeine Hochschulreife erworben haben; gut 3 Prozent der Schülerinnen und Schüler verließen die Schule ohne einen Hauptschulabschluss. Im Vergleich zum Jahr 2009 fällt ins Auge, dass der Anteil der Jugendlichen, die einen HSA erworben hat, gesunken ist (–5 %).

²⁴ Nach Beendigung der landesweiten Schulversuche mit Gesamtschulen im Jahr 1994 werden lediglich fünf Schulen als „Schulen besonderer Art“ weitergeführt.

Tabelle 5.14: Schulabgängerinnen und Schulabgänger bzw. Absolventinnen und Absolventen in Bayern nach Abschlussart in den Jahren 2009 und 2014 (ohne Freie Waldorfschulen)

Abschlussjahr	2009		2014	
	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.
Ohne Hauptschulabschluss	7 077	5.2	4 561	3.4
Hauptschulabschluss	36 349	26.7	29 450	22.1
Mittlerer Schulabschluss	60 085	44.1	62 223	46.8
Fachhochschulreife	31	0.0	1	0.0
Allgemeine Hochschulreife	32 782	24.0	36 828	27.7
Insgesamt	136 324	100.0	133 063	100.0

Anmerkungen. Freie Waldorfschulen sowie Förderschulen mit dem Schwerpunkt „Geistige Entwicklung“ wurden nicht berücksichtigt. Die Zeile „ohne Hauptschulabschluss“ bezieht sich auf Abgängerinnen und Abgänger ohne Schulabschluss sowie auf Absolventinnen und Absolventen, die einen Förderschulabschluss erworben haben.

Quelle: Tabelle 6.2 aus der Fachserie 11, Reihe 1, Statistisches Bundesamt (2010, 2015).

5.2.2 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler in den Jahrgangsstufen 5–10, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde, lag nach den Daten der amtlichen Statistik in Bayern im Schuljahr 2014/2015 bei etwas über 4 Prozent (siehe Tab. 5.1). Rund 75 Prozent der Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden in Förderschulen, etwa 25 Prozent hingegen integrativ beziehungsweise inklusiv in allgemeinen Schulen unterrichtet. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten *Lernen*, *Sprache* beziehungsweise *emotionale und soziale Entwicklung*, die nach den Angaben der am IQB-Bildungstrend 2015 teilnehmenden Schulen in der 9. Jahrgangsstufe zieldifferenzial unterrichtet wurden, lag in Bayern bezogen auf die gesamte Schülerschaft bei unter 1 Prozent (siehe Tab. 5.2).

5.2.3 Fremdsprachenunterricht

An den Grundschulen in Bayern ist die Teilnahme am Fremdsprachenunterricht ab der 3. Jahrgangsstufe verpflichtend. Seit dem Schuljahr 2005/2006 wird als obligatorische Fremdsprache ausschließlich Englisch angeboten (KMK, 2005, 2013).

In der Sekundarstufe I erhalten nach Angaben des bayerischen Landesamtes für Statistik für das Schuljahr 2013/2014 in der 5. Jahrgangsstufe an Hauptschulen, Realschulen und Gesamtschulen nahezu alle Schülerinnen und Schüler Englischunterricht. Auch an den Gymnasien nehmen fast 90 Prozent der Schülerinnen und Schüler in Jahrgangsstufe 5 am Englischunterricht teil.²⁵

Nach den Angaben der Schülerinnen und Schüler, die am ersten IQB-Ländervergleich im Fach Englisch teilgenommen haben, erhielten in Bayern im Jahr 2009 rund 80 Prozent der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler bereits vor der 5. Jahrgangsstufe in der Schule Englischunterricht (siehe Tab. 5.3). Der Anteil derjenigen, die in Jahrgangsstufe 3 oder früher in der Schule an Englischunterricht teilnahmen, lag im Jahr 2009 bei etwa 50 Prozent. Im IQB-Bildungs-

25 Wie in der Einleitung zum vorliegenden Kapitel erläutert wird an dieser Stelle der Fremdsprachenunterricht an Waldorfschulen und Förderschulen nicht betrachtet.

trend 2015 gibt mit fast 90 Prozent ein etwas größerer Anteil der Schülerinnen und Schüler an, bereits in der Grundschule Englischunterricht erhalten zu haben, als im Jahr 2009. Für 60 Prozent der im Jahr 2015 befragten Neuntklässlerinnen und Neuntklässler begann der Englischunterricht in der 3. Jahrgangsstufe oder früher.

5.2.4 Unterrichtszeit

Die Stundentafeln Bayerns (siehe Tab. 5.4) für das Schuljahr 2014/2015 sehen vor, dass die Schülerinnen und Schüler im Fach Deutsch an Gymnasien (G8) über die Jahrgangsstufen 5–10 hinweg 24 Jahreswochenstunden (Summe der wöchentlichen Stundenzahl für die sechs Jahrgangsstufen) Unterricht erhalten. Für Realschulen liegen die entsprechenden Vorgaben bei 26 Stunden und für Mittelschulen bei 29 Jahreswochenstunden. Im Vergleich zu den Stundentafeln des Schuljahres 2008/2009 zeigen sich für die Sekundarstufe I keine Veränderungen in den vorgesehenen Stundenumfängen für das Fach Deutsch.

Im Fach Englisch sind für das Schuljahr 2014/2015 über die Jahrgangsstufen 5–10 hinweg an Gymnasien (G8) 21 Jahreswochenstunden Unterricht vorgesehen. Für Realschulen liegen die entsprechenden Vorgaben bei 24 Jahreswochenstunden, für Mittelschulen bei 22 Jahreswochenstunden. Im Vergleich zu den Stundentafeln des Schuljahres 2008/2009 zeigen sich auch im Fach Englisch in der Sekundarstufe I keine Veränderungen in den vorgesehenen Stundenumfängen.

5.2.5 Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen

Die Tabellen 5.15 und 5.16 zeigen, wie sich die Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe in Bayern in den Kompetenzbereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* im Fach Deutsch sowie *Leseverstehen* und *Hörverstehen* im Fach Englisch auf die Stufen des jeweiligen Kompetenzstufenmodells verteilen. Dabei werden sowohl die Verteilungen für das Jahr 2015 als auch die anhand der Daten des ersten IQB-Ländervergleichs aus dem Jahr 2009 (Deutsch und Englisch) ermittelten Verteilungen dargestellt. Wie bereits in den Kapiteln 3.2 und 4.1 ausführlich erläutert, ist ein Vergleich der Leistungsergebnisse aus den verschiedenen Erhebungsjahren nur unter Ausschluss der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf möglich. Daher werden in den Tabellen die Kompetenzstufenverteilungen für das Jahr 2015 nicht nur für die Gesamtpopulation der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, sondern zusätzlich auch für die Teilpopulation der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf dargestellt. Auch die Veränderungen (Differenzen) in den Kompetenzstufenbesetzungen werden nur für diese Teilpopulation berichtet. Bei der Darstellung der Trends im Text wird ausschließlich auf die Standards für den MSA Bezug genommen, wobei die angegebenen Werte tabellarisch in Kapitel 4 zu finden sind.

Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Deutsch

Das Befundmuster, das sich im Fach Deutsch für Bayern ergibt, ist in Tabelle 5.15 dargestellt. Im Jahr 2015 liegt der Anteil aller zielgleich unterrichteten Schülerinnen und Schüler, die in der 9. Jahrgangsstufe nur die untersten Kompetenzstufen Ia oder Ib erreichen und somit den Mindeststandard für den MSA verfehlen, im Kompetenzbereich *Lesen* bei fast 20 Prozent, im Kompetenzbereich *Zuhören* bei nahezu 15 Prozent und im Kompetenzbereich *Orthografie* bei rund 8 Prozent. Erwartungsgemäß sind die entsprechenden Anteile bezogen auf den Mindeststandard für den HSA (Kompetenzstufe Ia) geringer und liegen im *Lesen* bei etwa 7 Prozent, im *Zuhören* bei gut 5 Prozent und in der *Orthografie* bei fast 2 Prozent.

Den KMK-Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen (Kompetenzstufe III oder höher) im Jahr 2015 fast 54 Prozent der Schülerinnen und Schüler im Bereich *Lesen*, nahezu 68 Prozent im Bereich *Zuhören* und rund 75 Prozent im Bereich *Orthografie*; bezogen auf den HSA liegen die entsprechenden Anteile (Kompetenzstufe II oder höher) bei gut 80 Prozent im *Lesen*, fast 86 Prozent im *Zuhören* und nahezu 92 Prozent in der *Orthografie*. Herausragende Leistungen im Sinne des Optimalstandards erzielen bezogen auf den MSA (Kompetenzstufe V) im *Lesen* knapp 4 Prozent, im *Zuhören* gut 10 Prozent und in der *Orthografie* rund 9 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Für Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an Gymnasien zeichnet sich erwartungsgemäß ein deutlich günstigeres Bild ab als für die gesamte Schülerschaft der 9. Jahrgangsstufe. Gemessen am MSA-Standard verfehlen im Jahr 2015 lediglich knapp 2 Prozent im *Lesen* und jeweils weniger als 1 Prozent im *Zuhören* und in der *Orthografie* den Mindeststandard, während in diesen Kompetenzbereichen fast 86 Prozent, nahezu 96 Prozent beziehungsweise gut 97 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mindestens Leistungen auf dem Niveau des Regelstandards zeigen. Herausragende Leistungen (Kompetenzstufe V) können an den Gymnasien im *Lesen* gut 9 Prozent, im *Zuhören* rund 24 Prozent und im Bereich *Orthografie* etwa 22 Prozent der Schülerinnen und Schüler nachweisen.

Die Trendschätzungen für das Fach Deutsch zeigen, dass in Bayern der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen, zwischen 2009 und 2015 weitgehend unverändert geblieben ist. Die Zunahme des Anteils im *Lesen* um rund 1 Prozent und im *Zuhören* um fast 4 Prozentpunkte sowie die Reduktion des Anteils in der *Orthografie* um etwa 1 Prozent sind statistisch nicht signifikant. Auch den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen im Jahr 2015 ähnlich viele Schülerinnen und Schüler wie im Jahr 2009. Der entsprechende Anteil ist um fast 2 Prozentpunkte im *Lesen* und um knapp 5 Prozentpunkte im *Zuhören* gesunken sowie um gut 1 Prozent in der *Orthografie* gestiegen; auch diese Differenzen sind statistisch nicht signifikant. Die Veränderungen im Anteil der Schülerinnen und Schüler, die herausragende Leistungen auf dem Niveau des Optimalstandards für den MSA erzielen, sind im Fach Deutsch gering. Die Verringerung beläuft sich auf rund 2 Prozentpunkte im *Lesen* sowie auf gut 1 Prozent im *Zuhören* und in der *Orthografie* und ist nur im Bereich *Lesen* statistisch signifikant.

Auch bei den Schülerinnen und Schülern an Gymnasien sind zwischen 2009 und 2015 die Anteile derjenigen Jugendlichen weitgehend unverändert geblieben, die den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen. Die Verringerungen betragen im *Lesen* 5 Prozentpunkte, im *Zuhören* und in der *Orthografie* weniger als 1 Prozent und sind statistisch nicht signifikant.

Tabelle 5.15: Kompetenzstufenverteilungen im Fach Deutsch in Bayern für Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die mindestens den HSA oder MSA anstreben, nach Kompetenzbereich (prozentuale Angaben)

Lesen	Kompetenzstufen					
	Ia	Ib	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	7.4	12.4	26.4	31.6	18.5	3.8
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	6.3	12.0	26.7	32.2	18.9	3.9
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	5.0	12.2	26.0	30.6	20.2	6.0
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	1.4	-0.2	0.7	1.6	-1.3	-2.1
Gymnasium 2015	0.1	1.6	12.8	39.1	37.0	9.4
Gymnasium 2009	0.0	0.5	8.9	33.9	40.4	16.2
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.1	1.0	3.9	5.2	-3.4	-6.9

Zuhören	Kompetenzstufen					
	Ia	Ib	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	5.4	9.1	18.1	33.0	24.3	10.2
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	4.9	8.8	18.0	33.2	24.7	10.4
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	2.3	7.5	17.3	34.5	26.6	11.7
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	2.6	1.3	0.7	-1.3	-1.9	-1.3
Gymnasium 2015	0.0	0.7	3.7	28.9	42.4	24.3
Gymnasium 2009	0.0	0.4	3.7	26.2	42.0	27.7
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.0	0.3	0.0	2.7	0.4	-3.4

Orthografie	Kompetenzstufen					
	Ia	Ib	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	1.5	6.7	16.5	36.0	30.2	9.1
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	1.2	6.0	16.1	36.5	30.9	9.3
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	1.9	6.4	16.3	33.5	31.5	10.4
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-0.8	-0.4	-0.2	3.0	-0.6	-1.1
Gymnasium 2015	0.0	0.2	2.4	25.5	49.7	22.2
Gymnasium 2009	0.0	0.2	1.8	19.6	51.7	26.7
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.0	-0.1	0.5	5.9	-2.0	-4.4

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile minimal von der dargestellten Differenzabweichen. 9. Jg. insg. = 9. Jahrgangsstufe insgesamt; SuS = Schülerinnen und Schüler; SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$).

Tendenziell sind allerdings die Anteile der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die den Optimalstandard für den MSA erreichen, zwischen 2009 und 2015 gesunken (Abnahme im *Lesen*: fast 7 Prozentpunkte; im *Zuhören* und in der *Orthografie*: gut 3 bzw. 4 Prozentpunkte), jedoch ist nur die im Bereich *Lesen* ermittelte Veränderung statistisch signifikant.

Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Englisch

Für das Fach Englisch sind die Ergebnisse Bayerns in Tabelle 5.16 dargestellt. In der Gesamtpopulation der zielgleich unterrichteten Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die spätestens ab Jahrgangsstufe 5 durchgehend Englischunterricht

erhielten, liegt im Jahr 2015 der Anteil derjenigen, die den Mindeststandard für den MSA noch nicht erreichen (Kompetenzstufe A2.1 oder darunter), im Kompetenzbereich *Leseverstehen* bei 22 Prozent und im Bereich *Hörverstehen* bei fast 16 Prozent. Bezogen auf den Mindeststandard für den HSA (Kompetenzstufe A1.1) sind die entsprechenden Anteile mit etwa 6 Prozent im *Leseverstehen* und rund 1 Prozent im *Hörverstehen* deutlich geringer.

Den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen (Kompetenzstufe B1.2 oder höher) etwa 49 Prozent der Schülerinnen und Schüler im *Leseverstehen* und gut 52 Prozent der Schülerinnen und Schüler im *Hörverstehen*. Legt man die Regelstandards für den HSA zugrunde, fallen die Anteile (Kompetenzstufe A2.1 oder höher) mit fast 88 Prozent im Bereich *Leseverstehen* und gut 94 Prozent im Bereich *Hörverstehen* erwartungsgemäß höher aus. Den Optimalstandard für den MSA (Kompetenzstufe B2.2 oder höher) erreichen im *Leseverstehen* etwa 15 Prozent und im *Hörverstehen* gut 10 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Wie im Fach Deutsch zeigt sich auch im Fach Englisch für die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an Gymnasien ein deutlich günstigeres Bild als für die gesamte Schülerschaft der 9. Jahrgangsstufe. So verfehlen im Jahr 2015 im *Leseverstehen* nur gut 1 Prozent und im *Hörverstehen* nicht einmal 1 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten den Mindeststandard für den MSA im Fach Englisch, während rund 85 Prozent im *Leseverstehen* und fast 91 Prozent im *Hörverstehen* Leistungen nachweisen können, die mindestens dem Niveau des Regelstandards für den MSA entsprechen. Herausragende Leistungen (Kompetenzstufe B2.2 oder höher) erzielen an Gymnasien im *Leseverstehen* gut 36 Prozent und im *Hörverstehen* nahezu 27 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Die Trendschätzungen im Fach Englisch zeigen für Bayern, dass der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen, zwischen 2009 und 2015 in beiden Kompetenzbereichen in der Tendenz etwas gesunken ist, wobei die Reduktion im *Leseverstehen* um 4 Prozentpunkte und im *Hörverstehen* um gut 3 Prozentpunkte statistisch nicht signifikant ist. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen, ist dagegen in beiden Kompetenzbereichen gestiegen. Die Zunahme des Anteils beträgt fast 9 Prozentpunkte im *Leseverstehen* sowie gut 9 Prozentpunkte im *Hörverstehen* und ist in beiden Bereichen signifikant. Signifikant zugenommen hat auch der Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler, die herausragende Leistungen auf dem Niveau des Optimalstandards für den MSA erzielen, und zwar um 6 Prozentpunkte im *Leseverstehen* und um gut 4 Prozentpunkte im *Hörverstehen*.

An den Gymnasien erreicht oder übertrifft in Bayern im Jahr 2015 im Vergleich zum Jahr 2009 tendenziell ein etwas größerer Anteil von Schülerinnen und Schülern die Regelstandards für den MSA im Fach Englisch (Zunahme im *Leseverstehen*: 4 Prozentpunkte; im *Hörverstehen*: gut 5 Prozentpunkte), die Veränderungen sind jedoch nicht statistisch signifikant. Weiterhin konnte 2015 im Vergleich zu 2009 ein größerer Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten herausragende Leistungen auf der Stufe des Optimalstandards für den MSA nachweisen. Der Anstieg beträgt im *Leseverstehen* gut 11 Prozentpunkte und im *Hörverstehen* gut 8 Prozentpunkte, er ist allerdings nur für das *Leseverstehen* statistisch signifikant.

Tabelle 5.16: Kompetenzstufenverteilungen im Fach Englisch in Bayern für Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die mindestens den HSA oder MSA anstreben, nach Kompetenzbereich (prozentuale Angaben)

Leseverstehen	GER-Niveau							
	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	≥ B2.2
9. Jg. insg. 2015	6.2	6.3	9.5	12.3	16.4	18.4	15.7	15.2
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	5.1	6.2	9.6	12.4	16.6	18.7	16.0	15.4
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	4.6	7.7	12.7	16.1	17.6	18.5	13.4	9.4
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	0.6	-1.5	-3.2	-3.7	-1.0	0.1	2.5	6.0
Gymnasium 2015	0.4	0.5	0.5	2.8	10.3	21.6	27.4	36.4
Gymnasium 2009	0.2	0.5	1.3	3.7	13.0	27.5	28.9	25.0
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.2	0.0	-0.7	-0.9	-2.6	-5.8	-1.5	11.4

Hörverstehen	GER-Niveau							
	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	≥ B2.2
9. Jg. insg. 2015	1.1	4.6	9.8	13.8	18.3	23.3	18.7	10.3
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	0.7	4.0	9.7	13.9	18.5	23.6	19.1	10.5
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	1.1	4.3	12.1	16.7	21.8	22.1	15.5	6.4
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-0.5	-0.3	-2.5	-2.7	-3.3	1.5	3.6	4.1
Gymnasium 2015	0.0	0.0	0.4	1.4	7.4	26.9	37.3	26.6
Gymnasium 2009	0.0	0.0	0.1	1.6	12.5	32.9	34.6	18.2
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.0	0.0	0.3	-0.2	-5.2	-6.1	2.7	8.4

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile minimal von der dargestellten Differenzabweichen. 9. Jg. insg. = 9. Jahrgangsstufe insgesamt; SuS = Schülerinnen und Schüler; SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf; GER = Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$).

5.2.6 Einordnung der Befunde

Vergleicht man zusammenfassend das Muster der Befunde zum Erreichen der Bildungsstandards für die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler in Bayern mit den entsprechenden Kompetenzstufenverteilungen und Trends für Deutschland insgesamt (siehe Tab. 5.5 und 5.6), so fällt bezogen auf die Bildungsstandards für den MSA Folgendes auf:

Insgesamt fällt im Fach Deutsch in allen drei Kompetenzbereichen die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Stufen des integrierten Kompetenzstufenmodells im Jahr 2015 in Bayern günstiger aus als die bundesweite Verteilung. So werden in den Bereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* die Mindeststandards signifikant weniger häufig verfehlt und die Regelstandards signifikant häufiger erreicht oder übertroffen als in Deutschland insgesamt. Im Bereich *Orthografie* ist Bayern sogar das einzige Land, in dem der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen, signifikant höher ist als bundesweit.

Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse der Trendschätzungen im Fach Deutsch für Bayern in allen drei Kompetenzbereichen ein ähnliches Muster wie die Ergebnisse für Deutschland insgesamt. So sind in Deutschland insgesamt lediglich im Bereich *Zuhören* signifikante Trends zu verzeichnen (Anstieg des Anteils der Jugendlichen, die den Mindeststandard verfehlen, sowie Abnahme des Anteils

der Jugendlichen, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen). Diese Veränderungen sind jedoch klein und für die anderen beiden Kompetenzbereiche im Fach Deutsch zeigen sich in Deutschland insgesamt keine signifikanten Veränderungen. In Bayern sind in keinem der drei Kompetenzbereiche signifikante Veränderungen zu beobachten. Damit konnte Bayern im Fach Deutsch das Ergebnismuster für die Kompetenzstufenverteilung, das bereits im Jahr 2009 sehr günstig ausfiel, bis ins Jahr 2015 halten.

Auch im Fach Englisch fallen die Verteilungen der Schülerinnen und Schüler in Bayern im Jahr 2015 im Vergleich zum bundesweiten Ergebnismuster günstiger aus. Im *Leseverstehen* ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard verfehlen, signifikant geringer als in Deutschland insgesamt und sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen* wird der Regelstandard von einem signifikant höheren Anteil der Schülerinnen und Schülern erreicht oder übertroffen als bundesweit.

Die Trendschätzungen im Fach Englisch ergeben für Bayern wiederum für beide Kompetenzbereiche ein ähnliches Muster wie für Deutschland insgesamt. Sowohl bundesweit als auch in den meisten anderen Ländern hat sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Mindeststandards verfehlen, in beiden Kompetenzbereichen signifikant reduziert. In Bayern sind die Veränderungen zwar nicht statistisch signifikant, aber nur geringfügig kleiner als in Deutschland insgesamt. Die bundesweit zu beobachtende Steigerung des Anteils der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen, fällt in Bayern ebenfalls ähnlich groß aus und ist in beiden Kompetenzbereichen statistisch signifikant. Auch im Fach Englisch konnte Bayern demnach das bereits im Jahr 2009 günstige Ergebnismuster bis ins Jahr 2015 halten.

5.3 Berlin

5.3.1 Schulstrukturelle Rahmenbedingungen

Berlin gehört zu den Ländern, die zum Testzeitpunkt im Frühjahr 2015 ein zweigliedriges Schulsystem in der Sekundarstufe I haben. Seit dem Schuljahr 2010/2011 gibt es in Berlin in der Sekundarstufe ab der 7. Klassenstufe²⁶ neben dem Gymnasium als weitere Schulart (abgesehen von Förder- und Waldorfschulen) nur noch die Integrierte Sekundarschule (ISS), die in der amtlichen Statistik als Integrierte Gesamtschule (IGS) geführt wird.²⁷ Die ISS hat die zuvor in Berlin geführten Haupt-, Real- und Gesamtschulen ersetzt und ermöglicht als ersten allgemeinbildenden Schulabschluss den HSA nach der 9. Jahrgangsstufe (Berufsbildungsreife) beziehungsweise nach der 10. Jahrgangsstufe (Berufsbildungsreife oder Erweiterte Berufsbildungsreife) sowie den MSA nach der 10. Jahrgangsstufe. ISS, die eine gymnasiale Oberstufe haben, führen in der Regel nach 13 Jahren zum Abitur.

Zwischen den Schuljahren 2008/2009 und 2014/2015 haben sich die Schüleranteile in den verschiedenen Schularten in Berlin aufgrund der schulstrukturellen Veränderungen teilweise verschoben (siehe Tab. 5.17). Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die laut amtlicher Statistik eine Integrierte Gesamtschule besuchen, hat sich aufgrund der zwischenzeitlichen Einführung der Integrierten Sekundarschulen und des Auslaufens der Haupt- und Realschulen sowohl in der 9. als auch in der 10. Jahrgangsstufe deutlich erhöht (+30 % bzw. +31 %).

Berlin hat das G8-Gymnasium²⁸ im Schuljahr 2006/2007 in der 7. Jahrgangsstufe eingeführt, sodass sich die am IQB-Ländervergleich 2009 teilnehmenden Gymnasiastinnen und Gymnasiasten alle bereits in G8-Bildungsgängen befanden. Nach Tabelle 5.17 lag der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die im Schuljahr 2014/2015 ein Gymnasium besuchten, bei fast 41 Prozent und ist damit seit dem Schuljahr 2008/2009 um rund 4 Prozentpunkte gestiegen.

Tabelle 5.18 zeigt, dass im Jahr 2014 in Berlin 15 Prozent der Jugendlichen den HSA, fast 35 Prozent den MSA und etwa 42 Prozent die Allgemeine Hochschulreife erworben haben; gut 8 Prozent der Schülerinnen und Schüler verließen die Schule ohne einen Hauptschulabschluss. Im Vergleich zum Jahr 2009 haben sich die genannten Anteile nicht wesentlich verändert.

26 In Berlin erfolgt der Übergang von der Primarschule auf eine weiterführende Schule in der Regel erst nach sechs und nicht schon nach vier Jahren.

27 Im Schuljahr 2008/2009 wurden zudem im Rahmen eines Pilotprojektes Gemeinschaftsschulen eingerichtet. An diesem Modellprojekt nehmen derzeit 24 Berliner Schulen und Schulverbünde teil (Stand: September 2016).

28 Die amtliche Statistik verwendet die Bezeichnungen „G8“ und „G9“ auch bei Ländern, in denen der Übergang in das Gymnasium überwiegend erst nach der 6. Jahrgangsstufe erfolgt.

Tabelle 5.17: Schülerzahlen (absolute und prozentuale Häufigkeiten) in der 9. und 10. Jahrgangsstufe/Einführungsphase in Berlin in den Schuljahren 2008/2009 und 2014/2015 nach Schulart (ohne Freie Waldorfschulen)

Schuljahr	2008/2009				2014/2015			
	9. Jg.		10. Jg./ Einführungsphase		9. Jg.		10. Jg./ Einführungsphase	
	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.
Förderschulen	997	3.7	1 236	4.4	717	2.6	1 113	3.2
Hauptschulen	3 837	14.3	3 374	12.1	–	–	–	–
Realschulen	4 945	18.4	5 465	19.5	–	–	–	–
Gymnasien (G8)	9 940	37.0	913	3.3	11 301	40.8	13 493	38.5
Gymnasien (G9)	–	–	9 371	33.5	–	–	–	–
IGS	7 114	26.5	7 623	27.2	15 704	56.6	20 421	58.3
Insgesamt	26 833	100.0	27 982	100.0	27 722	100.0	35 027	100.0

Anmerkungen. Jg. = Jahrgangsstufe; Einführungsphase: In der amtlichen Statistik werden bei G8-Gymnasien Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 10 unter der Bezeichnung Einführungsphase („E“) der Sekundarstufe II zugerechnet; abs. H. = absolute Häufigkeiten; proz. H. = prozentuale Häufigkeiten; IGS = Integrierte Gesamtschulen.

Quelle: Tabelle 3.4 aus der Fachserie 11, Reihe 1, Statistisches Bundesamt (2010, 2015).

Tabelle 5.18: Schulabgängerinnen und Schulabgänger bzw. Absolventinnen und Absolventen in Berlin nach Abschlussart in den Jahren 2009 und 2014 (ohne Freie Waldorfschulen)

Abschlussjahr	2009		2014	
	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.
Ohne Hauptschulabschluss	2 509	8.4	2 215	8.1
Hauptschulabschluss	5 775	19.4	4 086	15.0
Mittlerer Schulabschluss	9 296	31.2	9 453	34.6
Allgemeine Hochschulreife	12 177	40.9	11 570	42.3
Insgesamt	29 757	100.0	27 324	100.0

Anmerkungen. Freie Waldorfschulen sowie Förderschulen mit dem Schwerpunkt „Geistige Entwicklung“ wurden nicht berücksichtigt. Die Zeile „ohne Hauptschulabschluss“ bezieht sich auf Abgängerinnen und Abgänger ohne Schulabschluss sowie auf Absolventinnen und Absolventen, die einen Förderschulabschluss erworben haben.

Quelle: Tabelle 6.2 aus der Fachserie 11, Reihe 1, Statistisches Bundesamt (2010, 2015).

5.3.2 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler in den Jahrgangsstufen 5–10, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde, lag nach den Daten der amtlichen Statistik in Berlin im Schuljahr 2014/2015 bei 7 Prozent (siehe Tab. 5.1). Fast 38 Prozent der Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden in Förderschulen, etwa 62 Prozent hingegen integrativ beziehungsweise inklusiv in allgemeinen Schulen unterrichtet. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten *Lernen*, *Sprache* beziehungsweise *emotionale und soziale Entwicklung*, die nach den Angaben der am IQB-Bildungstrend 2015 teilnehmenden Schulen in der 9. Jahrgangsstufe ziieldifferent unterrichtet wurden, lag in Berlin bezogen auf die gesamte Schülerschaft bei etwa 2 Prozent (siehe Tab. 5.2).

5.3.3 Fremdsprachenunterricht

An den Grundschulen in Berlin beginnt der Unterricht in der Pflichtfremdsprache in Jahrgangsstufe 3. Die obligatorische Fremdsprache ist in der Regel Englisch; an einigen Grundschulen kann stattdessen Französisch gewählt werden (KMK, 2005, 2013).

In Berlin erhalten nach Angaben des Amtes für Statistik Berlin-Brandenburg für das Schuljahr 2013/2014 in der 5. Jahrgangsstufe schulartübergreifend nahezu alle Schülerinnen und Schüler Englischunterricht.²⁹ Etwa 3 Prozent der Schülerinnen und Schüler an Grundschulen sowie 9 Prozent der Schülerinnen und Schüler, die bereits ab der 5. Jahrgangsstufe ein Gymnasium besuchen, nehmen in der 5. Klasse am Französischunterricht teil. Des Weiteren bieten einige Gesamtschulen (Integrierte Sekundarschulen) Französischunterricht ab der 5. Jahrgangsstufe an.³⁰

Nach den Angaben der Schülerinnen und Schüler, die am ersten IQB-Ländervergleich im Fach Englisch teilgenommen haben, erhielten in Berlin im Jahr 2009 fast 90 Prozent der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler bereits vor der 5. Jahrgangsstufe in der Schule Englischunterricht (siehe Tab. 5.3). Der Anteil derjenigen, die in Jahrgangsstufe 3 oder früher in der Schule an Englischunterricht teilnahmen, lag im Jahr 2009 bei 75 Prozent. Im IQB-Bildungstrend 2015 geben ebenfalls rund 90 Prozent der Schülerinnen und Schüler an, bereits vor der 5. Jahrgangsstufe Englischunterricht erhalten zu haben; für gut 80 Prozent begann der Englischunterricht in der 3. Jahrgangsstufe oder früher. Etwa 15 Prozent der im IQB-Bildungstrend 2015 befragten Neuntklässlerinnen und Neuntklässler geben an, bereits ab der 1. Jahrgangsstufe in der Schule Englisch gelernt zu haben.

Für das Fach Französisch zeigt ein Vergleich der Angaben aus der Schülerbefragung im IQB-Bildungstrend 2015 mit den Daten des IQB-Ländervergleichs 2009 einen im Mittel deutlich früheren Beginn des schulischen Fremdsprachenerwerbs für die im Jahr 2015 befragten Jugendlichen (siehe Tab. 5.3; Französischunterricht spätestens ab Jahrgangsstufe 3: gut 30 % im Jahr 2008, fast 85 % im Jahr 2015).

5.3.4 Unterrichtszeit

Die Stundentafeln Berlins (siehe Tab. 5.4) für das Schuljahr 2014/2015 sehen vor, dass die Schülerinnen und Schüler im Fach Deutsch an Gymnasien (G8) über die Jahrgangsstufen 5–10 hinweg 26 Jahreswochenstunden (Summe der wöchentlichen Stundenzahl für die sechs Jahrgangsstufen) Unterricht erhalten. Für Integrierte Sekundarschulen liegen die entsprechenden Vorgaben ebenfalls bei 26 Stunden. Im Vergleich zu den Stundentafeln des Schuljahres 2008/2009 zeigen sich für die Sekundarstufe I keine Veränderungen in den vorgesehenen Stundenumfängen für das Fach Deutsch.³¹

29 In der 5. Jahrgangsstufe besucht die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in Berlin die Grundschule. Darüber hinaus bieten einige weiterführende Schulen Unterricht ab der 5. Jahrgangsstufe an.

30 Wie in der Einleitung zum vorliegenden Kapitel erläutert wird an dieser Stelle der Fremdsprachenunterricht an Waldorfschulen und Förderschulen nicht betrachtet.

31 Die in den Stundentafeln des Schuljahres 2008/2009 ausgewiesenen Schularten Hauptschule, Realschule und Gesamtschule bestehen im Schuljahr 2014/2015 nicht mehr. Umgekehrt bestand die in den Stundentafeln für das Schuljahr 2014/2015 ausgewiesene

Im Fach Englisch sind für das Schuljahr 2014/2015 über die Jahrgangsstufen 5–10 hinweg sowohl an Gymnasien (G8) als auch an Integrierten Sekundarschulen 21 Jahreswochenstunden Unterricht vorgesehen. Im Vergleich zu den Stundentafeln des Schuljahres 2008/2009 zeigen sich auch im Fach Englisch in der Sekundarstufe I keine Veränderungen in den vorgesehenen Stundenumfängen.

Im Fach Französisch sind im Schuljahr 2014/2015 über die Jahrgangsstufen 5–10 hinweg an den Gymnasien und Integrierten Sekundarschulen mit entsprechendem Fremdsprachenangebot ebenfalls 21 Jahreswochenstunden Unterricht vorgesehen. Auch für das Fach Französisch zeigen sich im Vergleich mit den Stundentafeln des Schuljahres 2008/2009 keine Veränderungen in den Vorgaben. Berücksichtigt man jedoch den bereits in der Grundschule erteilten Französischunterricht (siehe oben), so ist davon auszugehen, dass die Gesamtlernzeit der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler im Jahr 2015 deutlich höher war als die der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler im Jahr 2009.

5.3.5 Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen

Die Tabellen 5.19 bis 5.21 zeigen, wie sich die Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe in Berlin in den Kompetenzbereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* im Fach Deutsch sowie *Leseverstehen* und *Hörverstehen* in den Fächern Englisch und Französisch auf die Stufen des jeweiligen Kompetenzstufenmodells verteilen. Dabei werden sowohl die Verteilungen für das Jahr 2015 als auch die anhand der Daten des ersten IQB-Ländervergleichs aus dem Jahr 2009 (Deutsch und Englisch) beziehungsweise 2008 (Französisch) ermittelten Verteilungen dargestellt. Wie bereits in den Kapiteln 3.2 und 4.1 ausführlich erläutert, ist ein Vergleich der Leistungsergebnisse aus den verschiedenen Erhebungsjahren nur unter Ausschluss der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf möglich. Daher werden in den Tabellen die Kompetenzstufenverteilungen für das Jahr 2015 nicht nur für die Gesamtpopulation der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, sondern zusätzlich auch für die Teilpopulation der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf dargestellt. Auch die Veränderungen (Differenzen) in den Kompetenzstufenbesetzungen werden nur für diese Teilpopulation berichtet.³² Bei der Darstellung der Trends im Text wird ausschließlich auf die Standards für den MSA Bezug genommen, wobei die angegebenen Werte tabellarisch in Kapitel 4 zu finden sind.

Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Deutsch

Das Befundmuster, das sich im Fach Deutsch für Berlin ergibt, ist in Tabelle 5.19 dargestellt. Im Jahr 2015 liegt der Anteil aller zielgleich unterrichteten Schülerinnen und Schüler, die in der 9. Jahrgangsstufe nur die untersten Kompetenzstufen Ia oder Ib erreichen und somit den Mindeststandard

Integrierte Sekundarschule im Schuljahr 2008/2009 noch nicht. Die für die Integrierten Sekundarschulen vorgesehenen Stundenumfänge entsprechen jedoch denen der früheren Haupt-, Real- und Gesamtschulen.

32 Im Fach Französisch werden – wie bereits im IQB-Ländervergleich 2009 – ausschließlich Schülerinnen und Schüler einbezogen, die mindestens einen MSA anstreben. Eine separate Darstellung für Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf entfällt daher.

für den MSA verfehlen, im Kompetenzbereich *Lesen* bei fast 31 Prozent, im Kompetenzbereich *Zuhören* bei rund 27 Prozent und im Kompetenzbereich *Orthografie* bei nahezu 20 Prozent. Erwartungsgemäß sind die entsprechenden Anteile bezogen auf den Mindeststandard für den HSA (Kompetenzstufe Ia) geringer und liegen im *Lesen* bei etwa 14 Prozent, im *Zuhören* bei 13 Prozent und in der *Orthografie* bei fast 7 Prozent.

Den KMK-Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen (Kompetenzstufe III oder höher) im Jahr 2015 fast 43 Prozent der Schülerinnen und Schüler im Bereich *Lesen*, gut 53 Prozent im Bereich *Zuhören* und rund 58 Prozent im Bereich *Orthografie*; bezogen auf den HSA liegen die entsprechenden Anteile (Kompetenzstufe II oder höher) bei gut 69 Prozent im *Lesen*, fast 73 Prozent im *Zuhören* und etwa 80 Prozent in der *Orthografie*. Herausragende Leistungen im Sinne des Optimalstandards erzielen bezogen auf den MSA (Kompetenzstufe V) im *Lesen* knapp 4 Prozent, im *Zuhören* fast 9 Prozent und in der *Orthografie* gut 7 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Für Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an Gymnasien zeichnet sich erwartungsgemäß ein deutlich günstigeres Bild ab als für die gesamte Schülerschaft der 9. Jahrgangsstufe. Gemessen am MSA-Standard verfehlen im Jahr 2015 lediglich 7 Prozent im *Lesen*, knapp 5 Prozent im *Zuhören* und weniger als 2 Prozent in der *Orthografie* den Mindeststandard, während in diesen Kompetenzbereichen nahezu 71 Prozent, fast 83 Prozent beziehungsweise gut 90 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mindestens Leistungen auf dem Niveau des Regelstandards zeigen. Herausragende Leistungen (Kompetenzstufe V) können an den Gymnasien im *Lesen* 8 Prozent, im *Zuhören* gut 18 Prozent und im Bereich *Orthografie* etwa 16 Prozent der Schülerinnen und Schüler nachweisen.

Die Trendschätzungen für das Fach Deutsch zeigen, dass sich in Berlin der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen, zwischen 2009 und 2015 kaum verändert hat. Die Zunahme des Anteils im *Lesen* und im *Zuhören* um 1 Prozent beziehungsweise um gut 2 Prozentpunkte und die Reduktion des Anteils in der *Orthografie* um knapp 1 Prozent sind statistisch nicht signifikant. Auch den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen im Jahr 2015 in allen drei Kompetenzbereichen ähnlich viele Schülerinnen und Schüler wie im Jahr 2009 (nicht signifikante Verringerungen von jeweils rund 1 Prozent). Die Veränderungen im Anteil der Schülerinnen und Schüler, die herausragende Leistungen auf dem Niveau des Optimalstandards für den MSA erzielen, sind im Fach Deutsch ebenfalls zu vernachlässigen. Sie belaufen sich auf eine Reduktion von gut 2 Prozentpunkten im *Lesen* und auf Steigerungen von rund 2 Prozentpunkten im *Zuhören* sowie in der *Orthografie* und sind wiederum statistisch nicht signifikant.

Bei den Schülerinnen und Schülern an Gymnasien haben sich zwischen 2009 und 2015 die Anteile derjenigen Jugendlichen tendenziell etwas verringert, die den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen. Die Verringerungen betragen im *Lesen* fast 4 Prozentpunkte, im *Zuhören* nahezu 5 Prozentpunkte und in der *Orthografie* knapp 3 Prozentpunkte, sie sind jedoch statistisch nicht signifikant. Für den Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die den Optimalstandard für den MSA erreichen, sind zwischen 2009 und 2015 keine konsistenten Veränderungen zu verzeichnen (Reduktion im *Lesen*: gut 5 Prozentpunkte; Zunahme im *Zuhören*: gut 2 Prozentpunkte; Zunahme in der *Orthografie*: fast 5 Prozentpunkte); auch diese Unterschiede sind statistisch nicht signifikant.

Tabelle 5.19: Kompetenzstufenverteilungen im Fach Deutsch in Berlin für Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die mindestens den HSA oder MSA anstreben, nach Kompetenzbereich (prozentuale Angaben)

Lesen	Kompetenzstufen					
	Ia	Ib	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	14.4	16.4	26.5	25.0	14.0	3.7
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	13.0	16.3	26.9	25.6	14.4	3.8
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	12.3	16.0	26.5	25.2	14.1	5.9
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	0.7	0.3	0.4	0.4	0.3	-2.1
Gymnasium 2015	1.3	5.7	22.3	35.6	27.1	8.0
Gymnasium 2009	0.6	3.9	21.1	34.1	27.1	13.1
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.7	1.8	1.2	1.4	-0.1	-5.1

Zuhören	Kompetenzstufen					
	Ia	Ib	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	13.0	14.2	19.3	27.4	17.5	8.5
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	11.9	13.9	19.3	28.0	18.1	8.8
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	10.5	13.2	20.5	30.7	18.1	7.1
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	1.4	0.6	-1.2	-2.7	0.0	1.8
Gymnasium 2015	0.8	4.0	12.4	33.0	31.4	18.3
Gymnasium 2009	0.6	1.8	10.1	37.2	34.4	15.9
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.2	2.2	2.3	-4.2	-3.0	2.4

Orthografie	Kompetenzstufen					
	Ia	Ib	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	6.5	13.4	21.8	30.0	21.1	7.2
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	5.6	12.8	21.9	30.6	21.7	7.4
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	6.4	12.6	20.6	33.1	22.0	5.2
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-0.8	0.1	1.3	-2.5	-0.3	2.2
Gymnasium 2015	0.2	1.4	8.1	34.0	40.0	16.3
Gymnasium 2009	0.3	1.1	5.7	37.9	43.3	11.8
Gymnasium: Differenz 2015–2009	-0.1	0.3	2.4	-3.9	-3.3	4.5

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile minimal von der dargestellten Differenzabweichen. 9. Jg. insg. = 9. Jahrgangsstufe insgesamt; SuS = Schülerinnen und Schüler; SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$).

Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Englisch

Für das Fach Englisch sind die Ergebnisse Berlins in Tabelle 5.20 dargestellt. In der Gesamtpopulation der zielgleich unterrichteten Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die spätestens ab Jahrgangsstufe 5 durchgehend Englischunterricht erhielten, liegt im Jahr 2015 der Anteil derjenigen, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen (Kompetenzstufe A2.1 oder darunter), im Kompetenzbereich *Leseverstehen* bei fast 34 Prozent und im Bereich *Hörverstehen* bei gut 24 Prozent. Bezogen auf den Mindeststandard für den HSA (Kompetenzstufe A1.1) sind die entsprechenden Anteile mit 13 Prozent im *Leseverstehen* und 5 Prozent im *Hörverstehen* deutlich geringer.

Den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen (Kompetenzstufe B1.2 oder höher) etwa 37 Prozent der Schülerinnen und Schüler im *Leseverstehen* und gut 40 Prozent der Schülerinnen und Schüler im *Hörverstehen*. Legt man die Regelstandards für den HSA zugrunde, fallen die Anteile (Kompetenzstufe A2.1 oder höher) mit fast 78 Prozent im Bereich *Leseverstehen* und gut 88 Prozent im Bereich *Hörverstehen* erwartungsgemäß höher aus. Den Optimalstandard für den MSA (Kompetenzstufe B2.2 oder höher) erreichen im *Leseverstehen* 13 Prozent und im *Hörverstehen* knapp 9 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Wie im Fach Deutsch zeigt sich auch im Fach Englisch für die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an Gymnasien ein deutlich günstigeres Bild als für die gesamte Schülerschaft der 9. Jahrgangsstufe. So verfehlen im Jahr 2015 im *Leseverstehen* nur gut 7 Prozent und im *Hörverstehen* 2 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten den Mindeststandard für den MSA im Fach Englisch, während knapp 65 Prozent im *Leseverstehen* und gut 71 Prozent im *Hörverstehen* Leistungen nachweisen können, die mindestens dem Niveau des Regelstandards für den MSA entsprechen. Herausragende Leistungen (Kompetenzstufe B2.2 oder höher) erzielen an Gymnasien im *Leseverstehen* fast 25 Prozent und im *Hörverstehen* etwa 17 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Die Trendschätzungen im Fach Englisch zeigen für Berlin, dass der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen, zwischen 2009 und 2015 in beiden Kompetenzbereichen tendenziell leicht gesunken ist. Allerdings ist die Reduktion weder im *Leseverstehen* mit gut 4 Prozentpunkten noch im *Hörverstehen* mit gut 3 Prozentpunkten statistisch signifikant. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen, ist dagegen in beiden Kompetenzbereichen gestiegen. Die Zunahme des Anteils beträgt fast 7 Prozentpunkte im *Leseverstehen* sowie fast 9 Prozentpunkte im *Hörverstehen* und ist in beiden Bereichen signifikant. Signifikant zugenommen hat auch der Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler, die herausragende Leistungen auf dem Niveau des Optimalstandards für den MSA erzielen, und zwar um gut 6 Prozentpunkte im *Leseverstehen* und um fast 5 Prozentpunkte im *Hörverstehen*.

An den Gymnasien erreicht oder übertrifft in Berlin im Jahr 2015 im Vergleich zum Jahr 2009 tendenziell ein etwas größerer Anteil von Schülerinnen und Schülern die Regelstandards für den MSA im Fach Englisch (Zunahme im *Leseverstehen*: gut 3 Prozentpunkte; im *Hörverstehen*: etwa 7 Prozentpunkte), die Veränderungen sind jedoch statistisch nicht signifikant. Weiterhin konnte 2015 im Vergleich zu 2009 ein größerer Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten herausragende Leistungen auf der Stufe des Optimalstandards für den MSA nachweisen. Der Anstieg beträgt im *Leseverstehen* nahezu 10 Prozentpunkte und im *Hörverstehen* fast 9 Prozentpunkte und ist in beiden Bereichen statistisch signifikant.

Tabelle 5.20: Kompetenzstufenverteilungen im Fach Englisch in Berlin für Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die mindestens den HSA oder MSA anstreben, nach Kompetenzbereich (prozentuale Angaben)

Leseverstehen	GER-Niveau							
	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	≥ B2.2
9. Jg. insg. 2015	13.0	9.4	11.3	14.3	14.7	13.8	10.5	13.0
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	11.6	9.4	11.4	14.4	14.9	14.1	10.8	13.4
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	11.1	10.8	14.6	15.9	16.0	14.5	9.9	7.2
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	0.5	-1.4	-3.2	-1.4	-1.1	-0.4	0.9	6.2
Gymnasium 2015	0.6	2.2	4.6	10.1	17.5	21.9	18.4	24.6
Gymnasium 2009	0.2	0.6	3.8	11.0	22.7	26.1	20.9	14.7
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.5	1.6	0.8	-0.9	-5.2	-4.2	-2.5	9.9

Hörverstehen	GER-Niveau							
	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	≥ B2.2
9. Jg. insg. 2015	5.0	6.9	12.2	16.7	19.0	18.8	12.5	8.8
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	3.9	6.7	12.0	16.8	19.3	19.3	12.9	9.1
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	3.5	7.7	14.8	19.2	22.1	18.9	9.4	4.3
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	0.4	-1.1	-2.8	-2.5	-2.8	0.4	3.5	4.8
Gymnasium 2015	0.1	0.2	1.7	8.5	18.4	29.5	24.5	17.1
Gymnasium 2009	0.1	0.3	1.5	7.3	26.8	35.6	20.2	8.2
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.0	0.0	0.1	1.2	-8.4	-6.0	4.3	8.8

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile minimal von der dargestellten Differenzabweichen. 9. Jg. insg. = 9. Jahrgangsstufe insgesamt; SuS = Schülerinnen und Schüler; SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf; GER = Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$).

Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Französisch

Im Fach Französisch ergibt sich für die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler in Berlin, die mindestens einen MSA anstreben und spätestens seit der 5. Jahrgangsstufe durchgehend im Fach Französisch unterrichtet wurden, für das Jahr 2015 das in Tabelle 5.21 dargestellte Befundmuster. Demnach erreichen in den Kompetenzbereichen *Leseverstehen* und *Hörverstehen* fast 6 Prozent beziehungsweise knapp 5 Prozent der Schülerinnen und Schüler lediglich Leistungen, die auf oder unter Kompetenzstufe A2.1 liegen, und verfehlen somit den Mindeststandard für den MSA. Demgegenüber erreichen oder übertreffen fast 64 Prozent der Schülerinnen und Schüler im *Leseverstehen* sowie gut 74 Prozent im *Hörverstehen* den Regelstandard für den MSA (Kompetenzstufe B1.2 oder höher). Der Anteil derjenigen, die herausragende Leistungen auf dem Niveau des Optimalstandards für den MSA (Kompetenzstufe B2.2 oder höher) erzielen, liegt im *Leseverstehen* bei fast 33 Prozent und im *Hörverstehen* bei rund 41 Prozent.

Anhand von Tabelle 5.21 wird auch ersichtlich, dass sich im Fach Französisch in Berlin die Leistungen von Schülerinnen und Schülern an Gymnasien und von Schülerinnen und Schülern an anderen Schularten, die zum MSA führen (dies umfasst in Berlin nur wenige Schulen, siehe Kapitel 3.1), zum Teil deutlich unterscheiden; dies betrifft beide Kompetenzbereiche. So erreichen oder übertreffen im *Leseverstehen* 67 Prozent und im *Hörverstehen* gut 77 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten den Regelstandard für den MSA, wäh-

Tabelle 5.21: Kompetenzstufenverteilungen im Fach Französisch in Berlin für Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die mindestens den MSA anstreben, nach Kompetenzbereich (prozentuale Angaben)

Leseverstehen	GER-Niveau				
	< A2.2	A2.2/B1.1	B1.2	B2.1	≥ B2.2
Gesamt MSA 2015	5.8	30.2	18.6	12.6	32.7
Gesamt MSA 2008	8.3	32.1	22.1	14.6	22.9
Gesamt MSA: Differenz 2015–2008	-2.5	-1.9	-3.5	-2.0	9.8
Gymnasium 2015	1.7	31.3	23.4	15.2	28.4
Gymnasium 2008	6.7	31.3	23.7	16.1	22.2
Gymnasium: Differenz 2015–2008	-5.0	-0.1	-0.3	-0.8	6.2
Sonstige MSA 2015	14.4	28.0	8.6	7.2	41.7
Sonstige MSA 2008	13.6	34.5	16.8	9.6	25.5
Sonstige MSA: Differenz 2015–2008	0.8	-6.5	-8.1	-2.4	16.2

Hörverstehen	GER-Niveau				
	< A2.2	A2.2/B1.1	B1.2	B2.1	≥ B2.2
Gesamt MSA 2015	4.7	21.0	18.2	14.9	41.1
Gesamt MSA 2008	4.7	35.6	22.1	14.4	23.2
Gesamt MSA: Differenz 2015–2008	0.0	-14.6	-3.9	0.6	17.9
Gymnasium 2015	3.1	19.4	22.0	18.5	36.9
Gymnasium 2008	3.9	34.8	24.1	16.7	20.4
Gymnasium: Differenz 2015–2008	-0.8	-15.4	-2.0	1.8	16.5
Sonstige MSA 2015	8.0	24.4	10.2	7.5	49.9
Sonstige MSA 2008	7.1	38.1	15.5	6.4	32.8
Sonstige MSA: Differenz 2015–2008	0.8	-13.7	-5.3	1.1	17.2

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile minimal von der dargestellten Differenzabweichen. MSA = Mittlerer Schulabschluss; GER = Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Gymnasium: Population der Schülerinnen und Schüler an Gymnasien, die mindestens den MSA anstreben; Sonstige MSA: Population der Schülerinnen und Schüler, die mindestens einen MSA in einer nichtgymnasialen Schulart anstreben. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$).

rend die entsprechenden Anteile bei Schülerinnen und Schülern, die an anderen Schularten den MSA anstreben, bei fast 58 Prozent beziehungsweise bei nahezu 68 Prozent liegen. Den Optimalstandard für den MSA erreichen an Gymnasien mehr als 28 Prozent der Schülerinnen und Schüler im *Leseverstehen* und fast 37 Prozent der Schülerinnen und Schüler im *Hörverstehen*; an anderen Schularten, die zum MSA führen, sind es hingegen fast 42 Prozent beziehungsweise rund 50 Prozent.

Die Ergebnisse der Trendberechnungen³³ für Berlin im Fach Französisch zeigen, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard für den MSA noch nicht erreichen, in beiden Kompetenzbereichen gegenüber 2008 weitgehend unverändert geblieben ist. Im *Leseverstehen* war eine Abnahme von etwa 3 Prozentpunkten, im *Hörverstehen* überhaupt keine Differenz zu verzeichnen. Mit Blick auf das Erreichen oder Übertreffen des Regelstandards für den MSA sind die Anteile um gut 4 Prozentpunkte im *Leseverstehen* und um fast 15 Prozentpunkte im *Hörverstehen* gestiegen. Der Anteil der Jugendlichen,

33 Aufgrund der im Fach Französisch relativ kleinen Populations- beziehungsweise Stichprobengröße sind keine der im Folgenden beschriebenen Veränderungen statistisch signifikant (siehe Kapitel 11). Dies wird aus Gründen der Lesbarkeit nicht bei jedem einzelnen Ergebnis erwähnt.

die herausragende Leistungen im Sinne des Optimalstandards für den MSA erzielen, fällt gegenüber 2008 im *Leseverstehen* um fast 10 Prozentpunkte, im *Hörverstehen* sogar um nahezu 18 Prozentpunkte höher aus.

An Gymnasien in Berlin erreicht oder übertrifft im Jahr 2015 ein etwas höherer Anteil der Schülerinnen und Schüler in Französisch den Regelstandard für den MSA als im Jahr 2008 (Zunahme im *Leseverstehen*: etwa 5 Prozentpunkte; im *Hörverstehen*: gut 16 Prozentpunkte). Auch der Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, deren Leistungen dem Optimalstandard für den MSA entsprechen, ist gestiegen, wobei die Zunahme im *Leseverstehen* gut 6 Prozentpunkte und im *Hörverstehen* fast 17 Prozentpunkte beträgt. An anderen Schularten, die zum MSA führen (dies umfasst in Berlin, wie in Kapitel 3.1 beschrieben, nur wenige Schulen), nahm zwischen 2008 und 2015 der Anteil derjenigen, die den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen, im *Leseverstehen* um fast 6 Prozentpunkte und im *Hörverstehen* um knapp 13 Prozentpunkte zu.

5.3.6 Einordnung der Befunde

Vergleicht man zusammenfassend das Muster der Befunde zum Erreichen der Bildungsstandards für die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler in Berlin mit den entsprechenden Kompetenzstufenverteilungen und Trends für Deutschland insgesamt (siehe Tab. 5.5 und 5.6), so fällt bezogen auf die Bildungsstandards für den MSA Folgendes auf:

Insgesamt fällt im Fach Deutsch in allen drei Kompetenzbereichen die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Stufen des integrierten Kompetenzstufenmodells im Jahr 2015 in Berlin deutlich weniger günstig aus als die bundesweite Verteilung. So werden in den Bereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* die Mindeststandards signifikant häufiger verfehlt und die Regelstandards signifikant weniger häufig erreicht oder übertroffen als in Deutschland insgesamt.

Die Ergebnisse der Trendschätzungen im Fach Deutsch ergeben für Berlin in allen drei Kompetenzbereichen ein weitgehend ähnliches Muster wie die Ergebnisse für Deutschland insgesamt. So sind in Deutschland insgesamt lediglich im Bereich *Zuhören* signifikante Trends zu verzeichnen (Anstieg des Anteils der Jugendlichen, die den Mindeststandard verfehlen, sowie Abnahme des Anteils der Jugendlichen, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen). Diese Veränderungen sind jedoch klein und für die anderen beiden Kompetenzbereiche im Fach Deutsch zeigen sich in Deutschland insgesamt keine signifikanten Veränderungen. In Berlin hat sich in den Kompetenzbereichen weder der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard verfehlen, noch der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen, signifikant verändert. Damit konnte in Berlin im Fach Deutsch das Ergebnismuster für die Kompetenzstufenverteilung, das bereits im Jahr 2009 vergleichsweise ungünstig ausfiel, bis zum Jahr 2015 kaum verbessert werden.

Im Fach Englisch weichen die Verteilungen der Schülerinnen und Schüler in Berlin im Jahr 2015 vor allem bezogen auf das Erreichen der Mindeststandards vom bundesweiten Ergebnismuster ab. Sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen* ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Mindeststandards verfehlen, signifikant höher als in Deutschland insgesamt. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard erreichen, ist dagegen ähnlich hoch wie bundesweit.

Die Trendschätzungen im Fach Englisch ergeben für Berlin wiederum für beide Kompetenzbereiche ein ähnliches Muster wie für Deutschland insgesamt. Sowohl bundesweit als auch in den meisten anderen Ländern hat sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Mindeststandards verfehlen, in beiden Kompetenzbereichen signifikant reduziert. In Berlin sind die Veränderungen zwar nicht statistisch signifikant, aber nur geringfügig kleiner als in Deutschland insgesamt. Die bundesweit zu beobachtende Steigerung des Anteils der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen, fällt in Berlin ebenfalls ähnlich groß aus und ist in beiden Kompetenzbereichen statistisch signifikant.

5.4 Brandenburg

5.4.1 Schulstrukturelle Rahmenbedingungen

Brandenburg gehört zu den Ländern, die zum Testzeitpunkt im Frühjahr 2015 ein erweitertes zweigliedriges Schulsystem in der Sekundarstufe I haben. Im Schuljahr 2005/06 wurden Realschulen und Gesamtschulen ohne gymnasiale Oberstufe zu Oberschulen zusammengelegt; diese werden in der amtlichen Statistik als Schulen mit mehreren Bildungsgängen (MBG) geführt. In Brandenburg gibt es demzufolge in der Sekundarstufe I ab der 7. Klassenstufe³⁴ neben dem Gymnasium als weitere Schularten (abgesehen von Förder- und Waldorfschulen) nur noch Oberschulen und Gesamtschulen.

Die Oberschulen ermöglichen es, nach der 10. Jahrgangsstufe den erweiterten Hauptschulabschluss (Erweiterte Berufsbildungsreife) oder den MSA (Fachoberschulreife) sowie – bei besonderen Leistungen – die Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe zu erlangen. An den Gesamtschulen können alle Abschlüsse der Sekundarstufe I sowie die Allgemeine Hochschulreife erworben werden. Die gymnasiale Oberstufe umfasst an Gymnasien die Jahrgangsstufen 11 und 12, an Gesamtschulen hingegen die Jahrgangsstufen 11 bis 13.

Zwischen den Schuljahren 2008/2009 und 2014/2015 haben sich die Schüleranteile in den verschiedenen Schularten in Brandenburg in der 9. und 10. Jahrgangsstufe zum Teil etwas verändert (siehe Tab. 5.22). Insbesondere der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die in der 10. Jahrgangsstufe eine Integrierte Gesamtschule besuchen, hat sich deutlicher verringert (–6 %). Zugleich sind die Anteile der Jugendlichen, die in der 9. beziehungsweise 10. Jahrgangsstufe ein Gymnasium besuchen, in etwa gleichem Ausmaß gestiegen (+5 % bzw. +8 %).

Brandenburg hat das G8-Gymnasium³⁵ im Schuljahr 2006/2007 in der 7. Klassenstufe eingeführt, sodass sich bereits die am IQB-Ländervergleich 2009 teilnehmenden Gymnasiastinnen und Gymnasiasten alle in G8-Bildungsgängen befanden. Nach Tabelle 5.22 lag der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die im Schuljahr 2014/2015 ein Gymnasium besuchten, bei fast 43 Prozent und ist damit wie oben erwähnt seit dem Schuljahr 2008/2009 um rund 5 Prozentpunkte gestiegen.

Tabelle 5.23 zeigt, dass im Jahr 2014 in Brandenburg rund 14 Prozent der Jugendlichen den HSA, etwas mehr als 41 Prozent den MSA und rund 37 Prozent die Allgemeine Hochschulreife erworben haben; gut 7 Prozent der Schülerinnen und Schüler verließen die Schule ohne einen Hauptschulabschluss. Im Vergleich zum Jahr 2009 fallen deutliche Veränderungen ins Auge: So fällt der Anteil der Jugendlichen, die einen MSA erworben haben, im Abschlussjahr 2014 deutlich höher (+16 %), der Anteil der Absolventinnen und Absolventen mit Allgemeiner Hochschulreife hingegen deutlich geringer (–16 %) aus als im Abschlussjahr 2009. Diesen Verschiebungen, die in der Tendenz in allen ostdeutschen Ländern zu beobachten sind, scheinen demografische Effekte zugrunde zu liegen, die mit Veränderungen in den Geburtenraten unmittelbar nach dem Jahr 1989 zusammenhängen (siehe Erläuterungen in der Einleitung zum vorliegenden Kapitel).

³⁴ In Brandenburg erfolgt der Übergang von der Primarschule auf eine weiterführende Schule in der Regel erst nach sechs und nicht schon nach vier Jahren.

³⁵ Die amtliche Statistik verwendet die Bezeichnungen „G8“ und „G9“ auch bei Ländern, in denen der Übergang in das Gymnasium überwiegend erst nach der 6. Jahrgangsstufe erfolgt.

Tabelle 5.22: Schülerzahlen (absolute und prozentuale Häufigkeiten) in der 9. und 10. Jahrgangsstufe/Einführungsphase in Brandenburg in den Schuljahren 2008/2009 und 2014/2015 nach Schulart (ohne Freie Waldorfschulen)

Schuljahr	2008/2009				2014/2015			
	9. Jg.		10. Jg./ Einführungsphase		9. Jg.		10. Jg./ Einführungsphase	
	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.
Förderschulen	904	6.0	896	5.8	839	3.9	817	3.8
MBG	5 957	39.6	5 785	37.3	8 740	40.8	8 078	37.9
Gymnasien (G8)	5 682	37.8	–	–	9 178	42.9	9 778	45.9
Gymnasien (G9)	–	–	5 911	38.1	–	–	–	–
IGS	2 498	16.6	2 916	18.8	2 645	12.4	2 645	12.4
Insgesamt	15 041	100.0	15 508	100.0	21 402	100.0	21 318	100.0

Anmerkungen. Jg. = Jahrgangsstufe; Einführungsphase: In der amtlichen Statistik werden bei G8-Gymnasien Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 10 unter der Bezeichnung Einführungsphase („E“) der Sekundarstufe II zugerechnet; abs. H. = absolute Häufigkeiten; proz. H. = prozentuale Häufigkeiten; MBG = Schularten mit mehreren Bildungsgängen; IGS = Integrierte Gesamtschulen.

Quelle: Tabelle 3.4 aus der Fachserie 11, Reihe 1, Statistisches Bundesamt (2010, 2015).

Tabelle 5.23: Schulabgängerinnen und Schulabgänger bzw. Absolventinnen und Absolventen in Brandenburg nach Abschlussart in den Jahren 2009 und 2014 (ohne Freie Waldorfschulen)

Abschlussjahr	2009		2014	
	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.
Ohne Hauptschulabschluss	1 610	7.3	1 228	7.2
Hauptschulabschluss	3 348	15.2	2 445	14.4
Mittlerer Schulabschluss	5 476	24.8	6 987	41.2
Allgemeine Hochschulreife	11 644	52.7	6 313	37.2
Insgesamt	22 078	100.0	16 973	100.0

Anmerkungen. Freie Waldorfschulen sowie Förderschulen mit dem Schwerpunkt „Geistige Entwicklung“ wurden nicht berücksichtigt. Die Zeile „ohne Hauptschulabschluss“ bezieht sich auf Abgängerinnen und Abgänger ohne Schulabschluss sowie auf Absolventinnen und Absolventen, die einen Förderschulabschluss erworben haben.

Quelle: Tabelle 6.2 aus der Fachserie 11, Reihe 1, Statistisches Bundesamt (2010, 2015).

5.4.2 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler in den Jahrgangsstufen 5–10, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde, lag nach den Daten der amtlichen Statistik in Brandenburg im Schuljahr 2014/2015 bei fast 8 Prozent (siehe Tab. 5.1). Jeweils rund 50 Prozent der Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden in Förderschulen beziehungsweise integrativ oder inklusiv in allgemeinen Schulen unterrichtet. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten *Lernen*, *Sprache* beziehungsweise *emotionale und soziale Entwicklung*, die nach den Angaben der am IQB-Bildungstrend 2015 teilnehmenden Schulen in der 9. Jahrgangsstufe zieldifferent unterrichtet wurden, lag in Brandenburg bezogen auf die gesamte Schülerschaft bei etwa 1 Prozent (siehe Tab. 5.2).

5.4.3 Fremdsprachenunterricht

An den Grundschulen in Brandenburg ist in den Jahrgangsstufen 1 und 2 das Kennenlernen einer Fremdsprache als „Begegnungssprache“ obligatorisch. Der Unterricht in der Pflichtfremdsprache beginnt in der 3. Jahrgangsstufe. Ebenso wie die Begegnungssprache ist auch die Pflichtfremdsprache in der Regel Englisch; an einem Teil der Grundschulen kann stattdessen eine andere Sprache gewählt werden, darunter Sorbisch/Wendisch, Polnisch, Französisch und Russisch (KMK, 2005, 2013).

In Brandenburg erhalten in der Sekundarstufe I nach Angaben des Amtes für Statistik Berlin-Brandenburg für das Schuljahr 2013/2014 in der 5. Jahrgangsstufe schulartübergreifend³⁶ nahezu alle Schülerinnen und Schüler Englischunterricht.³⁷

Nach den Angaben der Schülerinnen und Schüler, die am ersten IQB-Ländervergleich im Fach Englisch teilgenommen haben, erhielten in Brandenburg im Jahr 2009 fast 80 Prozent der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler bereits vor der 5. Jahrgangsstufe in der Schule Englischunterricht (siehe Tab. 5.3). Der Anteil derjenigen, die in Jahrgangsstufe 3 oder früher in der Schule an Englischunterricht teilnahmen, lag im Jahr 2009 bei etwas weniger als 60 Prozent. Demgegenüber geben im IQB-Bildungstrend 2015 nahezu alle Schülerinnen und Schüler an, bereits vor der 5. Jahrgangsstufe Englischunterricht erhalten zu haben; für über 90 Prozent begann der Englischunterricht in der 3. Jahrgangsstufe oder früher. Mehr als die Hälfte der im IQB-Bildungstrend 2015 befragten Neuntklässlerinnen und Neuntklässler gibt an, bereits ab der 1. Jahrgangsstufe in der Schule Englisch gelernt zu haben.

5.4.4 Unterrichtszeit

Die Stundentafeln Brandenburgs (siehe Tab. 5.4) für das Schuljahr 2014/2015 sehen vor, dass die Schülerinnen und Schüler im Fach Deutsch an Gymnasien (G8) über die Jahrgangsstufen 5–10 hinweg 26 Jahreswochenstunden (Summe der wöchentlichen Stundenzahl für die sechs Jahrgangsstufen) Unterricht erhalten. Für Integrierte Gesamtschulen und Oberschulen liegen die entsprechenden Vorgaben bei 27 Stunden. Im Vergleich zu den Stundentafeln des Schuljahres 2008/2009 zeigen sich für die Sekundarstufe I keine Veränderungen in den vorgesehenen Kontingenten für das Fach Deutsch.

Im Fach Englisch sind für das Schuljahr 2014/2015 über die Jahrgangsstufen 5–10 hinweg an Gymnasien (G8) 22 Jahreswochenstunden Unterricht vorgesehen. An Integrierten Gesamtschulen und Oberschulen beträgt das Kontingent ebenfalls 22 Jahreswochenstunden. Im Vergleich zu den Stundentafeln des Schuljahres 2008/2009 zeigen sich auch im Fach Englisch in der Sekundarstufe I keine Veränderungen in den vorgesehenen Stundenumfängen. Berücksichtigt man jedoch den bereits in der Grundschule erteilten Englischunterricht (siehe oben), so ist davon auszugehen, dass die Gesamtlernzeit der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler im Jahr 2015 deutlich höher war als die der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler im Jahr 2009.

36 In der 5. Jahrgangsstufe besucht die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in Brandenburg die Grundschule. Darüber hinaus bieten einige weiterführende Schulen Unterricht ab der 5. Jahrgangsstufe an.

37 Wie in der Einleitung zum vorliegenden Kapitel erläutert wird an dieser Stelle der Fremdsprachenunterricht an Waldorfschulen und Förderschulen nicht betrachtet.

5.4.5 Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen

Die Tabellen 5.24 und 5.25 zeigen, wie sich die Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe in Brandenburg in den Kompetenzbereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* im Fach Deutsch sowie *Leseverstehen* und *Hörverstehen* im Fach Englisch auf die Stufen des jeweiligen Kompetenzstufenmodells verteilen. Dabei werden sowohl die Verteilungen für das Jahr 2015 als auch die anhand der Daten des ersten IQB-Ländervergleichs aus dem Jahr 2009 (Deutsch und Englisch) ermittelten Verteilungen dargestellt. Wie bereits in den Kapiteln 3.2 und 4.1 ausführlich erläutert, ist ein Vergleich der Leistungsergebnisse aus den verschiedenen Erhebungsjahren nur unter Ausschluss der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf möglich. Daher werden in den Tabellen die Kompetenzstufenverteilungen für das Jahr 2015 nicht nur für die Gesamtpopulation der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, sondern zusätzlich auch für die Teilpopulation der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf dargestellt. Auch die Veränderungen (Differenzen) in den Kompetenzstufenbesetzungen werden nur für diese Teilpopulation berichtet. Bei der Darstellung der Trends im Text wird ausschließlich auf die Standards für den MSA Bezug genommen, wobei die angegebenen Werte tabellarisch in Kapitel 4 zu finden sind.

Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Deutsch

Das Befundmuster, das sich im Fach Deutsch für Brandenburg ergibt, ist in Tabelle 5.24 dargestellt. Im Jahr 2015 liegt der Anteil aller zielgleich unterrichteten Schülerinnen und Schüler, die in der 9. Jahrgangsstufe nur die untersten Kompetenzstufen Ia oder Ib erreichen und somit den Mindeststandard für den MSA verfehlen, im Kompetenzbereich *Lesen* bei etwa 20 Prozent, im Kompetenzbereich *Zuhören* bei fast 17 Prozent und im Kompetenzbereich *Orthografie* bei knapp 14 Prozent. Erwartungsgemäß sind die entsprechenden Anteile bezogen auf den Mindeststandard für den HSA (Kompetenzstufe Ia) geringer und liegen im *Lesen* bei rund 7 Prozent, im *Zuhören* bei fast 7 Prozent und in der *Orthografie* bei etwa 4 Prozent.

Den KMK-Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen (Kompetenzstufe III oder höher) im Jahr 2015 etwa 53 Prozent der Schülerinnen und Schüler im Bereich *Lesen*, fast 65 Prozent im Bereich *Zuhören* und rund 66 Prozent im Bereich *Orthografie*; bezogen auf den HSA liegen die entsprechenden Anteile (Kompetenzstufe II oder höher) bei fast 80 Prozent im *Lesen*, gut 83 Prozent im *Zuhören* und etwa 86 Prozent in der *Orthografie*. Herausragende Leistungen im Sinne des Optimalstandards erzielen bezogen auf den MSA (Kompetenzstufe V) im *Lesen* gut 4 Prozent, im *Zuhören* etwa 10 Prozent und in der *Orthografie* fast 9 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Für Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an Gymnasien zeichnet sich erwartungsgemäß ein deutlich günstigeres Bild ab als für die gesamte Schülerschaft der 9. Jahrgangsstufe. Gemessen am MSA-Standard verfehlen im Jahr 2015 lediglich rund 3 Prozent im *Lesen*, fast 2 Prozent im *Zuhören* und weniger als 1 Prozent in der *Orthografie* den Mindeststandard, während in diesen Kompetenzbereichen rund 82 Prozent, nahezu 92 Prozent beziehungsweise fast 93 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mindestens Leistungen auf dem Niveau des Regelstandards zeigen. Herausragende Leistungen (Kompetenzstufe V) können

Tabelle 5.24: Kompetenzstufenverteilungen im Fach Deutsch in Brandenburg für Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die mindestens den HSA oder MSA anstreben, nach Kompetenzbereich (prozentuale Angabe)

Lesen	Kompetenzstufen					
	Ia	Ib	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	7.2	13.0	27.2	31.1	17.4	4.2
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	5.5	12.6	27.5	31.8	18.1	4.4
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	7.8	16.3	29.9	28.1	14.5	3.4
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-2.3	-3.7	-2.4	3.7	3.6	1.0
Gymnasium 2015	0.4	2.4	15.6	39.9	32.8	8.9
Gymnasium 2009	0.5	3.0	20.1	39.9	28.7	7.8
Gymnasium: Differenz 2015–2009	-0.1	-0.6	-4.6	0.1	4.1	1.1

Zuhören	Kompetenzstufen					
	Ia	Ib	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	6.6	10.0	18.8	32.0	22.5	10.1
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	4.3	9.6	19.2	33.0	23.4	10.5
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	5.9	13.3	22.4	32.5	18.6	7.2
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-1.6	-3.7	-3.2	0.5	4.7	3.3
Gymnasium 2015	0.3	1.2	6.7	32.1	38.7	21.1
Gymnasium 2009	0.3	2.2	9.6	35.5	36.0	16.4
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.0	-1.0	-2.9	-3.4	2.7	4.7

Orthografie	Kompetenzstufen					
	Ia	Ib	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	3.8	10.1	19.8	33.5	24.3	8.5
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	2.4	9.1	19.8	34.7	25.2	8.9
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	5.4	14.5	23.1	33.3	19.0	4.7
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-3.0	-5.4	-3.3	1.3	6.2	4.2
Gymnasium 2015	0.1	0.8	6.6	33.1	41.7	17.7
Gymnasium 2009	0.1	2.0	11.2	38.4	37.4	10.8
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.0	-1.2	-4.7	-5.3	4.3	6.9

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile minimal von der dargestellten Differenzabweichen. 9. Jg. insg. = 9. Jahrgangsstufe insgesamt; SuS = Schülerinnen und Schüler; SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$).

an den Gymnasien im *Lesen* fast 9 Prozent, im *Zuhören* etwa 21 Prozent und im Bereich *Orthografie* knapp 18 Prozent der Schülerinnen und Schüler nachweisen.

Die Trendschätzungen für das Fach Deutsch zeigen, dass in Brandenburg der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen, zwischen 2009 und 2015 gesunken ist. Die Abnahme des Anteils beträgt 6 Prozentpunkte im *Lesen*, rund 5 Prozentpunkte im *Zuhören* und gut 8 Prozentpunkte in der *Orthografie*, wobei die Differenzen in allen drei Kompetenzbereichen statistisch signifikant sind. Den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen im Jahr 2015 in allen drei Kompetenzbereichen signifikant mehr Schülerinnen und Schüler als im Jahr 2009. Der entsprechende Anteil steigt um

gut 8 Prozentpunkte im *Lesen*, um fast 9 Prozentpunkte im *Zuhören* und um nahezu 12 Prozentpunkte im Bereich *Orthografie*. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die herausragende Leistungen auf dem Niveau des Optimalstandards für den MSA erzielen, ist im *Lesen* praktisch unverändert geblieben (statistisch nicht signifikante Differenz von 1 Prozent), in den Bereichen *Zuhören* und *Orthografie* ist er jedoch signifikant um rund 3 Prozentpunkte beziehungsweise um rund 4 Prozentpunkte gestiegen.

Auch bei den Schülerinnen und Schülern an Gymnasien sind zwischen 2009 und 2015 die Anteile derjenigen Jugendlichen tendenziell angestiegen, die den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen. Die Zunahme des Anteils beträgt im *Lesen* gut 5 Prozentpunkte, im *Zuhören* 4 Prozentpunkte und in der *Orthografie* fast 6 Prozentpunkte, allerdings ist der Unterschied nur im Bereich *Orthografie* statistisch signifikant. Teilweise ist auch für den Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die den Optimalstandard für den MSA erreichen, zwischen 2009 und 2015 eine Zunahme zu beobachten, die jedoch wiederum nur im Bereich *Orthografie* statistisch signifikant ist (Zunahme im *Lesen*: rund 1 Prozent; im *Zuhören*: fast 5 Prozentpunkte; in der *Orthografie*: knapp 7 Prozentpunkte).

Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Englisch

Für das Fach Englisch sind die Ergebnisse Brandenburgs in Tabelle 5.25 dargestellt. In der Gesamtpopulation der zielgleich unterrichteten Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die spätestens ab Jahrgangsstufe 5 durchgehend Englischunterricht erhielten, liegt im Jahr 2015 der Anteil derjenigen, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen (Kompetenzstufe A2.1 oder darunter), im Kompetenzbereich *Leseverstehen* bei gut 29 Prozent und im Bereich *Hörverstehen* bei 22 Prozent. Bezogen auf den Mindeststandard für den HSA (Kompetenzstufe A1.1) sind die entsprechenden Anteile mit gut 8 Prozent im *Leseverstehen* und etwa 2 Prozent im *Hörverstehen* deutlich geringer.

Den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen (Kompetenzstufe B1.2 oder höher) gut 38 Prozent der Schülerinnen und Schüler im *Leseverstehen* und rund 36 Prozent der Schülerinnen und Schüler im *Hörverstehen*. Legt man die Regelstandards für den HSA zugrunde, fallen die Anteile (Kompetenzstufe A2.1 oder höher) mit fast 83 Prozent im Bereich *Leseverstehen* und 92 Prozent im Bereich *Hörverstehen* erwartungsgemäß höher aus. Den Optimalstandard für den MSA (Kompetenzstufe B2.2 oder höher) erreichen im *Leseverstehen* etwa 11 Prozent und im *Hörverstehen* gut 5 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Wie im Fach Deutsch zeigt sich auch im Fach Englisch für die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an Gymnasien ein deutlich günstigeres Bild als für die gesamte Schülerschaft der 9. Jahrgangsstufe. So verfehlen im Jahr 2015 im *Leseverstehen* nur 4 Prozent und im *Hörverstehen* nur etwa 1 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten den Mindeststandard für den MSA im Fach Englisch, während rund 66 Prozent sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen* Leistungen nachweisen können, die mindestens dem Niveau des Regelstandards für den MSA entsprechen. Herausragende Leistungen (Kompetenzstufe B2.2 oder höher) erzielen an Gymnasien im *Leseverstehen* fast 22 Prozent und im *Hörverstehen* rund 11 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Die Trendschätzungen im Fach Englisch zeigen für Brandenburg, dass der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogi-

Tabelle 5.25: Kompetenzstufenverteilungen im Fach Englisch in Brandenburg für Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die mindestens den HSA oder MSA anstreben, nach Kompetenzbereich (prozentuale Angaben)

Leseverstehen	GER-Niveau							
	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	≥ B2.2
9. Jg. insg. 2015	8.4	8.9	12.1	15.6	16.8	15.9	11.3	11.1
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	7.1	8.7	12.1	15.8	17.1	16.2	11.5	11.4
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	11.6	13.4	18.0	17.9	16.7	12.2	6.7	3.6
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-4.5	-4.6	-5.9	-2.1	0.5	4.0	4.8	7.7
Gymnasium 2015	0.1	0.7	3.2	10.2	19.8	24.6	19.6	21.8
Gymnasium 2009	0.5	2.0	7.1	17.8	25.7	23.8	15.0	8.2
Gymnasium: Differenz 2015–2009	-0.3	-1.3	-3.8	-7.6	-5.9	0.9	4.6	13.6

Hörverstehen	GER-Niveau							
	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	≥ B2.2
9. Jg. insg. 2015	2.3	5.7	14.0	19.3	22.6	19.0	11.7	5.4
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	2.0	5.3	13.6	19.2	23.0	19.3	12.0	5.6
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	3.4	11.1	21.5	25.1	22.3	12.5	3.8	0.4
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-1.3	-5.8	-7.9	-5.9	0.7	6.8	8.2	5.2
Gymnasium 2015	0.0	0.1	1.1	7.7	25.2	31.9	22.8	11.1
Gymnasium 2009	0.0	0.7	5.0	20.7	37.5	26.7	8.5	0.8
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.0	-0.6	-3.9	-13.0	-12.3	5.2	14.3	10.3

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile minimal von der dargestellten Differenzabweichen. 9. Jg. insg. = 9. Jahrgangsstufe insgesamt; SuS = Schülerinnen und Schüler; SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf; GER = Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$).

schen Förderbedarf, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen, zwischen 2009 und 2015 in beiden Kompetenzbereichen gesunken ist. Die Reduktion des Anteils beträgt sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen* jeweils 15 Prozentpunkte und ist statistisch signifikant. Zudem ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen, in beiden Kompetenzbereichen deutlich gestiegen. Die Zunahme des Anteils beträgt fast 17 Prozentpunkte im *Leseverstehen* sowie etwa 20 Prozentpunkte im *Hörverstehen* und ist in beiden Bereichen signifikant. Signifikant zugenommen hat auch der Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler, die herausragende Leistungen auf dem Niveau des Optimalstandards für den MSA erzielen, und zwar um fast 8 Prozentpunkte im *Leseverstehen* und um gut 5 Prozentpunkte im *Hörverstehen*.

An den Gymnasien erreicht oder übertrifft in Brandenburg im Jahr 2015 im Vergleich zum Jahr 2009 ein signifikant größerer Anteil von Schülerinnen und Schülern die Regelstandards für den MSA im Fach Englisch (Zunahme im *Leseverstehen*: 19 Prozentpunkte; im *Hörverstehen*: fast 30 Prozentpunkte). Weiterhin konnte 2015 im Vergleich zu 2009 ein größerer Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten herausragende Leistungen auf der Stufe des Optimalstandards für den MSA nachweisen. Der Anstieg beträgt im *Leseverstehen* fast 14 Prozentpunkte und im *Hörverstehen* gut 10 Prozentpunkte und ist in beiden Bereichen statistisch signifikant.

5.4.6 Einordnung der Befunde

Vergleicht man zusammenfassend das Muster der Befunde zum Erreichen der Bildungsstandards für die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler in Brandenburg mit den entsprechenden Kompetenzstufenverteilungen und Trends für Deutschland insgesamt (siehe Tab. 5.5 und 5.6), so fällt bezogen auf die Bildungsstandards für den MSA Folgendes auf:

Insgesamt entspricht in Brandenburg im Fach Deutsch in allen drei Kompetenzbereichen die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Stufen des integrierten Kompetenzstufenmodells im Jahr 2015 in etwa der bundesweiten Verteilung. So werden in den Bereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* die Mindeststandards ähnlich häufig verfehlt und die Regelstandards überwiegend ähnlich häufig erreicht oder übertroffen wie in Deutschland insgesamt. Eine Ausnahme bildet im Bereich Lesen der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen. Dieser ist in Brandenburg signifikant höher als bundesweit.

Die Ergebnisse der Trendschätzungen im Fach Deutsch weisen allerdings darauf hin, dass sich die Verteilungen der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen in Brandenburg seit dem Jahr 2009 signifikant stärker verändert haben als die Verteilungen der Schülerinnen und Schüler in Deutschland insgesamt, und zwar in günstiger Richtung. So sind in Deutschland insgesamt lediglich im Bereich *Zuhören* signifikante Trends zu verzeichnen (Anstieg des Anteils der Jugendlichen, die den Mindeststandard verfehlen, sowie Abnahme des Anteils der Jugendlichen, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen). Diese Veränderungen sind jedoch klein und für die anderen beiden Kompetenzbereiche im Fach Deutsch zeigen sich in Deutschland insgesamt keine signifikanten Veränderungen. In Brandenburg hingegen hat in allen drei Kompetenzbereichen der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard verfehlen, signifikant stärker abgenommen und der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen, signifikant stärker zugenommen als bundesweit. Im Fach Deutsch sind in Brandenburg alle Trends statistisch signifikant.

Im Fach Englisch weichen die Verteilungen der Schülerinnen und Schüler in Brandenburg im Jahr 2015 im *Hörverstehen* vom bundesweiten Ergebnismuster ab, und zwar in ungünstiger Richtung. In diesem Kompetenzbereich ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard verfehlen, signifikant höher und der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen, signifikant geringer als in Deutschland insgesamt. Im Bereich *Leseverstehen* unterscheiden sich die entsprechenden Anteile hingegen nicht signifikant von den Ergebnissen in Deutschland insgesamt.

Die Trendschätzungen im Fach Englisch ergeben für Brandenburg wiederum ein Muster, das in beiden Kompetenzbereichen im Vergleich zu den bundesweiten Ergebnissen deutlich günstiger ausfällt. Sowohl in Deutschland insgesamt als auch in den meisten anderen Ländern hat sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Mindeststandards verfehlen, signifikant reduziert und der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Regelstandards übertreffen, signifikant erhöht. Dies ist auch in Brandenburg der Fall, wobei die Veränderungen signifikant größer ausfallen als bundesweit. Insgesamt ist der positive Trend im Fach Englisch in Brandenburg sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen* besonders stark ausgeprägt und auch im Fach Deutsch gehört Brandenburg zu den wenigen Ländern, in denen für alle drei Kompetenzbereiche signifikant positive Veränderungen zu verzeichnen sind.

5.5 Bremen

5.5.1 Schulstrukturelle Rahmenbedingungen

Bremen gehört zu den Ländern, die zum Testzeitpunkt im Frühjahr 2015 ein zweigliedriges Schulsystem in der Sekundarstufe I haben. Beginnend mit dem Schuljahr 2009/2010 gibt es neben dem Gymnasium als zweite weiterführende Schulart (abgesehen von Förder- und Waldorfschulen) nur noch Oberschulen, die in der amtlichen Statistik als Integrierte Gesamtschulen (IGS) geführt werden. Die früheren Stadtteilschulen, Gesamtschulen und Sekundarschulen wurden bis zum Schuljahresbeginn 2011/2012 in Oberschulen umgewandelt.³⁸

Die Oberschulen ermöglichen als ersten allgemeinbildenden Schulabschluss den erweiterten Hauptschulabschluss (Erweiterte Berufsbildungsreife) sowie den Mittleren Schulabschluss nach der 10. Jahrgangsstufe. Die Oberschule in Bremen führt in der Regel nach 13 Jahren zum Abitur, wobei einzelne Schulen auch das Abitur nach 12 Jahren anbieten. Ein Abschluss nach 9 Schuljahren ist im allgemeinbildenden Schulsystem Bremens als Regelfall nicht vorgesehen.³⁹

Zwischen den Schuljahren 2008/2009 und 2014/2015 haben sich die Schüleranteile in den verschiedenen Schularten in Bremen aufgrund der schulstrukturellen Veränderungen teilweise verschoben (siehe Tab. 5.26). Der Anteil der Schülerinnen und Schüler an Integrierten Gesamtschulen ist aufgrund der zwischenzeitlichen Einführung der Oberschulen und des Auslaufens der Stadtteil- und Sekundarschulen sowohl in der 9. als auch in der 10. Jahrgangsstufe deutlich angestiegen (+26 % bzw. +18 %).

Bremen hat das G8-Gymnasium im Schuljahr 2004/2005 eingeführt, sodass sich die am IQB-Ländervergleich 2009 teilnehmenden Gymnasiastinnen und Gymnasiasten alle bereits in G8-Bildungsgängen befanden. Nach Tabelle 5.26 lag der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die im Schuljahr 2014/2015 ein Gymnasium besuchten, bei rund 32 Prozent und ist damit seit dem Schuljahr 2008/2009 fast unverändert.

Tabelle 5.27 zeigt, dass im Jahr 2014 in Bremen rund 20 Prozent der Jugendlichen den HSA, fast 37 Prozent den MSA und etwa 38 Prozent die Allgemeine Hochschulreife erworben haben; rund 6 Prozent der Schülerinnen und Schüler verließen die Schule ohne einen Hauptschulabschluss. Im Vergleich zum Jahr 2009 fällt ins Auge, dass eine Verschiebung vom MSA (−6 %) zur Allgemeinen Hochschulreife stattgefunden hat (+5 %).

38 Zu den allgemeinbildenden Schulen zählt zudem die Werkschule, die dem praktischen Arbeiten einen größeren Stellenwert einräumt. Ein Wechsel auf die Werkschule ist mit Beginn der 9. Jahrgangsstufe möglich, am Ende der 11. Jahrgangsstufe kann der erweiterte HSA (Erweiterte Berufsbildungsreife) erworben werden.

39 Den Hauptschulabschluss (Einfache Berufsbildungsreife) können Schülerinnen und Schüler an Gymnasien am Ende der 9. Klasse mit der erfolgreichen Versetzung von der 9. in die 10. Klasse erlangen.

Tabelle 5.26: Schülerzahlen (absolute und prozentuale Häufigkeiten) in der 9. und 10. Jahrgangsstufe/Einführungsphase in Bremen in den Schuljahren 2008/2009 und 2014/2015 nach Schulart (ohne Freie Waldorfschulen)

Schuljahr	2008/2009				2014/2015			
	9. Jg.		10. Jg./ Einführungsphase		9. Jg.		10. Jg./ Einführungsphase	
	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.
Förderschulen	325	5.3	384	6.4	166	2.8	276	4.2
Hauptschulen	30	0.5	949	15.9	–	–	–	–
Realschulen	–	–	1 358	22.7	–	–	–	–
MBG	2 018	32.8	–	–	707	11.9	1 093	16.8
Gymnasien (G8)	2 124	34.6	–	–	1 903	32.1	2 532	38.9
Gymnasien (G9) ¹	–	–	1 976	33.1	–	–	–	–
IGS	1 649	26.8	1 308	21.9	3 154	53.2	2 608	40.1
Insgesamt	6 146	100.0	5 975	100.0	5 930	100.0	6 509	100.0

Anmerkungen. Jg. = Jahrgangsstufe; Einführungsphase: In der amtlichen Statistik werden bei G8-Gymnasien Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 10 unter der Bezeichnung Einführungsphase („E“) der Sekundarstufe II zugerechnet; abs. H. = absolute Häufigkeiten; proz. H. = prozentuale Häufigkeiten; MBG = Schularten mit mehreren Bildungsgängen; IGS = Integrierte Gesamtschulen. ¹In der amtlichen Statistik zum Schuljahr 2014/2015 sind die Klassenstufen 5 bis 9 der G9-Gymnasien den G8-Gymnasien zugeordnet.

Quelle: Tabelle 3.4 aus der Fachserie 11, Reihe 1, Statistisches Bundesamt (2010, 2015).

Tabelle 5.27: Schulabgängerinnen und Schulabgänger bzw. Absolventinnen und Absolventen in Bremen nach Abschlussart in den Jahren 2009 und 2014 (ohne Freie Waldorfschulen)

Abschlussjahr	2009		2014	
	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.
Ohne Hauptschulabschluss	463	6.3	448	6.4
Hauptschulabschluss	1 344	18.4	1 368	19.5
Mittlerer Schulabschluss	3 110	42.5	2 554	36.5
Allgemeine Hochschulreife	2 400	32.8	2 635	37.6
Insgesamt	7 317	100.0	7 005	100.0

Anmerkungen. Freie Waldorfschulen wurden nicht berücksichtigt. Die Zeile „ohne Hauptschulabschluss“ bezieht sich auf Abgängerinnen und Abgänger ohne Schulabschluss sowie auf Absolventinnen und Absolventen, die einen Förderschulabschluss erworben haben.

Quelle: Tabelle 6.2 aus der Fachserie 11, Reihe 1, Statistisches Bundesamt (2010, 2015).

5.5.2 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler in den Jahrgangsstufen 5–10, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde, lag nach den Daten der amtlichen Statistik in Bremen im Schuljahr 2014/2015 bei etwas über 7 Prozent (siehe Tab. 5.1). Rund 28 Prozent der Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden in Förderschulen, etwa 72 Prozent hingegen integrativ beziehungsweise inklusiv in allgemeinen Schulen unterrichtet. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten *Lernen, Sprache* beziehungsweise *emotionale und soziale Entwicklung*, die nach den Angaben der am IQB-Bildungstrend 2015 teilnehmenden Schulen in der 9. Jahrgangsstufe zielförderer unterrichtet wurden, lag in Bremen bezogen auf die gesamte Schülerschaft bei etwa 3 Prozent (siehe Tab. 5.2).

5.5.3 Fremdsprachenunterricht

An den Grundschulen des Landes Bremen wird ab der 3. Jahrgangsstufe Englisch als Pflichtfach unterrichtet (KMK, 2005, 2013).

In der Sekundarstufe I erhalten nach Angaben des Statistischen Landesamtes Bremen für das Schuljahr 2013/2014 in der 5. Jahrgangsstufe schulartübergreifend nahezu alle Schülerinnen und Schüler Englischunterricht.⁴⁰

Nach den Angaben der Schülerinnen und Schüler, die am ersten IQB-Ländervergleich im Fach Englisch teilgenommen haben, erhielten in Bremen im Jahr 2009 rund 90 Prozent der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler bereits vor der 5. Jahrgangsstufe in der Schule Englischunterricht (siehe Tab. 5.3). Der Anteil derjenigen, die in Jahrgangsstufe 3 oder früher in der Schule an Englischunterricht teilnahmen, lag im Jahr 2009 bei 80 Prozent. Im IQB-Bildungstrend 2015 geben nahezu alle Schülerinnen und Schüler an, bereits in der Grundschule Englischunterricht erhalten zu haben. Für fast 90 Prozent der im Jahr 2015 befragten Neuntklässlerinnen und Neuntklässler begann der Englischunterricht in der 3. Jahrgangsstufe oder früher.

5.5.4 Unterrichtszeit

Die Stundentafeln Bremens (siehe Tab. 5.4) für das Schuljahr 2014/2015 sehen vor, dass die Schülerinnen und Schüler im Fach Deutsch an Gymnasien (G8) über die Jahrgangsstufen 5–9⁴¹ hinweg 19 Jahreswochenstunden (Summe der wöchentlichen Stundenzahl für die fünf Jahrgangsstufen) Unterricht erhalten. An Oberschulen sind über die Jahrgangsstufen 5–10 hinweg 22 Jahreswochenstunden Unterricht vorgesehen. Im Vergleich zu den Stundentafeln des Schuljahres 2008/2009 zeigt sich, dass das Kontingent für die Jahrgangsstufen 5–9 an den Gymnasien im Fach Deutsch um 3 Jahreswochenstunden reduziert wurde.⁴²

Im Fach Englisch sind für das Schuljahr 2014/2015 über die Jahrgangsstufen 5–9 hinweg an Gymnasien (G8) ebenfalls 19 Jahreswochenstunden Unterricht vorgesehen. Der Stundenumfang über die Jahrgangsstufen 5–10 an Oberschulen ist mit 22 Jahreswochenstunden ausgewiesen. Im Vergleich zu den Stundentafeln des Schuljahres 2008/2009 zeigen sich im Fach Englisch in der Sekundarstufe I keine größeren Veränderungen in den vorgesehenen Stundenumfängen.

5.5.5 Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen

Die Tabellen 5.28 und 5.29 zeigen, wie sich die Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe in Bremen in den Kompetenzbereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* im Fach Deutsch sowie *Leseverstehen* und *Hörverstehen* im Fach Englisch auf die Stufen des jeweiligen Kompetenzstufenmodells vertei-

40 Wie in der Einleitung zum vorliegenden Kapitel erläutert wird an dieser Stelle der Fremdsprachenunterricht an Waldorfschulen und Förderschulen nicht betrachtet.

41 Für Bremen liegen für die Gymnasien nur Angaben zu den Jahrgangsstufen 5–9 vor.

42 Die in den Stundentafeln des Schuljahres 2008/2009 ausgewiesenen Schularten Gesamtschule und Sekundarschule bestehen im Schuljahr 2014/2015 nicht mehr. Umgekehrt bestand die in den Stundentafeln für das Schuljahr 2014/2015 ausgewiesene Oberschule im Schuljahr 2008/2009 noch nicht.

len. Dabei werden sowohl die Verteilungen für das Jahr 2015 als auch die anhand der Daten des ersten IQB-Ländervergleichs aus dem Jahr 2009 (Deutsch und Englisch) ermittelten Verteilungen dargestellt. Wie bereits in den Kapiteln 3.2 und 4.1 ausführlich erläutert, ist ein Vergleich der Leistungsergebnisse aus den verschiedenen Erhebungsjahren nur unter Ausschluss der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf möglich. Daher werden in den Tabellen die Kompetenzstufenverteilungen für das Jahr 2015 nicht nur für die Gesamtpopulation der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, sondern zusätzlich auch für die Teilpopulation der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf dargestellt. Auch die Veränderungen (Differenzen) in den Kompetenzstufenbesetzungen werden nur für diese Teilpopulation berichtet. Bei der Darstellung der Trends im Text wird ausschließlich auf die Standards für den MSA Bezug genommen, wobei die angegebenen Werte tabellarisch in Kapitel 4 zu finden sind.

Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Deutsch

Das Befundmuster, das sich im Fach Deutsch für Bremen ergibt, ist in Tabelle 5.28 dargestellt. Im Jahr 2015 liegt der Anteil aller zielgleich unterrichteten Schülerinnen und Schüler, die in der 9. Jahrgangsstufe nur die untersten Kompetenzstufen Ia oder Ib erreichen und somit den Mindeststandard für den MSA verfehlen, im Kompetenzbereich *Lesen* bei 37 Prozent, im Kompetenzbereich *Zuhören* bei nahezu 27 Prozent und im Kompetenzbereich *Orthografie* bei gut 23 Prozent. Erwartungsgemäß sind die entsprechenden Anteile bezogen auf den Mindeststandard für den HSA (Kompetenzstufe Ia) geringer und liegen im *Lesen* bei knapp 17 Prozent, im *Zuhören* bei fast 12 Prozent und in der *Orthografie* bei nahezu 7 Prozent.

Den KMK-Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen (Kompetenzstufe III oder höher) im Jahr 2015 fast 35 Prozent der Schülerinnen und Schüler im Bereich *Lesen*, rund 51 Prozent im Bereich *Zuhören* und nahezu 53 Prozent im Bereich *Orthografie*; bezogen auf den HSA liegen die entsprechenden Anteile (Kompetenzstufe II oder höher) bei rund 63 Prozent im *Lesen*, gut 73 Prozent im *Zuhören* und fast 77 Prozent in der *Orthografie*. Herausragende Leistungen im Sinne des Optimalstandards erzielen bezogen auf den MSA (Kompetenzstufe V) im *Lesen* gut 2 Prozent, im *Zuhören* fast 7 Prozent und in der *Orthografie* knapp 6 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Für Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an Gymnasien zeichnet sich erwartungsgemäß ein deutlich günstigeres Bild ab als für die gesamte Schülerschaft der 9. Jahrgangsstufe. Gemessen am MSA-Standard verfehlen im Jahr 2015 fast 13 Prozent im *Lesen*, knapp 6 Prozent im *Zuhören* und weniger als 2 Prozent in der *Orthografie* den Mindeststandard, während in diesen Kompetenzbereichen knapp 63 Prozent, rund 79 Prozent beziehungsweise fast 89 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mindestens Leistungen auf dem Niveau des Regelstandards zeigen. Herausragende Leistungen (Kompetenzstufe V) können an den Gymnasien im *Lesen* fast 6 Prozent, im *Zuhören* gut 15 Prozent und im Bereich *Orthografie* rund 16 Prozent der Schülerinnen und Schüler nachweisen.

Die Trendschätzungen für das Fach Deutsch zeigen, dass sich in Bremen der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen, zwischen 2009 und 2015 nur geringfügig verändert hat. Die Zunahme des Anteils im *Lesen* um rund 2 Prozentpunkte und die Reduktion des Anteils im *Zuhören* und in der

Tabelle 5.28: Kompetenzstufenverteilungen im Fach Deutsch in Bremen für Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die mindestens den HSA oder MSA anstreben, nach Kompetenzbereich (prozentuale Angaben)

Lesen	Kompetenzstufen					
	Ia	Ib	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	16.9	20.1	28.5	21.8	10.4	2.4
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	15.6	19.9	29.0	22.3	10.7	2.5
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	15.0	18.9	25.3	23.6	12.7	4.5
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	0.6	1.0	3.7	-1.3	-2.0	-2.0
Gymnasium 2015	3.0	9.6	24.5	34.8	22.2	5.8
Gymnasium 2009	0.8	4.4	18.7	36.9	28.0	11.2
Gymnasium: Differenz 2015–2009	2.3	5.2	5.8	-2.1	-5.8	-5.3

Zuhören	Kompetenzstufen					
	Ia	Ib	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	11.8	14.8	22.5	29.2	15.1	6.5
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	11.1	14.5	22.6	29.6	15.5	6.7
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	10.6	15.9	22.4	28.0	16.3	6.8
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	0.4	-1.4	0.2	1.6	-0.8	0.0
Gymnasium 2015	1.1	4.6	14.9	34.5	29.6	15.2
Gymnasium 2009	0.4	2.2	10.1	34.6	35.6	17.2
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.7	2.4	4.8	-0.1	-5.9	-1.9

Orthografie	Kompetenzstufen					
	Ia	Ib	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	6.8	16.6	24.0	28.4	18.3	5.9
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	6.0	15.9	24.1	29.1	18.9	6.1
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	10.1	16.6	21.9	28.5	17.8	5.1
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-4.1	-0.8	2.1	0.6	1.1	1.0
Gymnasium 2015	0.1	1.5	9.9	34.8	37.3	16.4
Gymnasium 2009	0.2	1.5	7.5	35.8	41.6	13.4
Gymnasium: Differenz 2015–2009	-0.1	0.0	2.4	-0.9	-4.3	3.0

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile minimal von der dargestellten Differenzabweichen. 9. Jg. insg. = 9. Jahrgangsstufe insgesamt; SuS = Schülerinnen und Schüler; SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$).

Orthografie um 1 Prozent beziehungsweise um fast 5 Prozentpunkte sind statistisch nicht signifikant. Auch den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen im Jahr 2015 nur geringfügig mehr Schülerinnen und Schüler als im Jahr 2009. Der entsprechende Anteil ist um gut 5 Prozentpunkte im *Lesen*, um rund 1 Prozent im *Zuhören* sowie um fast 3 Prozentpunkte in der *Orthografie* gestiegen, wobei auch diese Differenzen statistisch nicht signifikant sind. Die Veränderungen im Anteil der Schülerinnen und Schüler, die herausragende Leistungen auf dem Niveau des Optimalstandards für den MSA erzielen, sind im Fach Deutsch ebenfalls zu vernachlässigen (nicht signifikante Reduktion von

2 Prozentpunkten im *Lesen*, keine Veränderung im *Zuhören*, nicht signifikante Zunahme von 1 Prozent in der *Orthografie*).

Bei den Schülerinnen und Schülern an Gymnasien sind zwischen 2009 und 2015 die Anteile derjenigen Jugendlichen tendenziell zurückgegangen, die den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen. Die Verringerungen betragen im *Lesen* gut 13 Prozentpunkte, im *Zuhören* fast 8 Prozentpunkte und in der *Orthografie* gut 2 Prozentpunkte, wobei jedoch keiner dieser Unterschiede statistisch signifikant ist. Der Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die den Optimalstandard für den MSA erreichen, ist zwischen 2009 und 2015 im *Lesen* um gut 5 Prozentpunkte signifikant gesunken. Die Abnahme des Anteils von knapp 2 Prozentpunkten im *Zuhören* und die Zunahme des Anteils um 3 Prozentpunkte in der *Orthografie* sind jedoch nicht statistisch signifikant.

Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Englisch

Für das Fach Englisch sind die Ergebnisse Bremens in Tabelle 5.29 dargestellt. In der Gesamtpopulation der zielgleich unterrichteten Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die spätestens ab Jahrgangsstufe 5 durchgehend Englischunterricht erhielten, liegt im Jahr 2015 der Anteil derjenigen, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen (Kompetenzstufe A2.1 oder darunter), im Kompetenzbereich *Leseverstehen* bei fast 38 Prozent und im Bereich *Hörverstehen* bei gut 22 Prozent. Bezogen auf den Mindeststandard für den HSA (Kompetenzstufe A1.1) sind die entsprechenden Anteile mit rund 12 Prozent im *Leseverstehen* und etwa 3 Prozent im *Hörverstehen* deutlich geringer.

Den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen (Kompetenzstufe B1.2 oder höher) gut 32 Prozent der Schülerinnen und Schüler im *Leseverstehen* und nahezu 39 Prozent der Schülerinnen und Schüler im *Hörverstehen*. Legt man die Regelstandards für den HSA zugrunde, fallen die Anteile (Kompetenzstufe A2.1 oder höher) mit knapp 77 Prozent im Bereich *Leseverstehen* und rund 90 Prozent im Bereich *Hörverstehen* erwartungsgemäß höher aus. Den Optimalstandard für den MSA (Kompetenzstufe B2.2 oder höher) erreichen im *Leseverstehen* gut 11 Prozent und im *Hörverstehen* fast 10 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Wie im Fach Deutsch zeigt sich auch im Fach Englisch für die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an Gymnasien ein deutlich günstigeres Bild als für die gesamte Schülerschaft der 9. Jahrgangsstufe. So verfehlen im Jahr 2015 im *Leseverstehen* nur gut 7 Prozent und im *Hörverstehen* nur 2 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten den Mindeststandard für den MSA im Fach Englisch, während fast 67 Prozent im *Leseverstehen* und 77 Prozent im *Hörverstehen* Leistungen nachweisen können, die mindestens dem Niveau des Regelstandards für den MSA entsprechen. Herausragende Leistungen (Kompetenzstufe B2.2 oder höher) erzielen an Gymnasien im *Leseverstehen* fast 26 Prozent und im *Hörverstehen* gut 24 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Die Trendschätzungen im Fach Englisch zeigen für Bremen, dass der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen, zwischen 2009 und 2015 in beiden Kompetenzbereichen signifikant gesunken ist. Die Reduktion des Anteils beläuft sich auf fast 10 Prozentpunkte im *Leseverstehen* und auf fast 9 Prozentpunkte im *Hörverstehen*. Zudem ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen, in beiden Kompetenzbereichen gestiegen. Die Zunahme des Anteils beträgt gut

Tabelle 5.29: Kompetenzstufenverteilungen im Fach Englisch in Bremen für Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die mindestens den HSA oder MSA anstreben, nach Kompetenzbereich (prozentuale Angaben)

Leseverstehen	GER-Niveau							
	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	≥ B2.2
9. Jg. insg. 2015	12.3	11.1	14.2	15.9	14.2	11.6	9.4	11.3
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	11.1	11.1	14.3	16.2	14.2	11.8	9.7	11.6
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	14.2	14.4	17.7	15.2	14.8	11.1	7.2	5.4
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-3.1	-3.3	-3.5	1.0	-0.5	0.8	2.4	6.2
Gymnasium 2015	0.5	1.8	4.9	9.9	16.4	20.0	20.6	25.9
Gymnasium 2009	0.2	2.0	6.3	12.0	22.9	24.6	17.9	14.2
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.3	-0.2	-1.3	-2.1	-6.5	-4.6	2.7	11.7

Hörverstehen	GER-Niveau							
	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	≥ B2.2
9. Jg. insg. 2015	3.1	6.9	12.4	19.0	19.8	16.0	13.2	9.7
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	2.5	6.2	12.2	19.0	20.1	16.3	13.6	10.0
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	3.2	9.3	17.1	20.6	20.6	16.6	8.6	3.9
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-0.7	-3.1	-4.9	-1.6	-0.5	-0.4	5.1	6.1
Gymnasium 2015	0.0	0.5	1.4	6.5	14.5	24.4	28.5	24.1
Gymnasium 2009	0.0	0.1	2.5	7.2	24.5	34.4	21.2	10.0
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.0	0.4	-1.1	-0.7	-10.0	-10.0	7.3	14.1

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile minimal von der dargestellten Differenzabweichen. 9. Jg. insg. = 9. Jahrgangsstufe insgesamt; SuS = Schülerinnen und Schüler; SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf; GER = Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$).

9 Prozentpunkte im *Leseverstehen* sowie fast 11 Prozentpunkte im *Hörverstehen* und ist in beiden Bereichen signifikant. Signifikant zugenommen hat auch der Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler, die herausragende Leistungen auf dem Niveau des Optimalstandards für den MSA erzielen, und zwar um gut 6 Prozentpunkte sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen*.

An den Gymnasien erreicht oder übertrifft in Bremen im Jahr 2015 im Vergleich zum Jahr 2009 ebenfalls ein größerer Anteil von Schülerinnen und Schülern die Regelstandards für den MSA im Fach Englisch (*Zunahme im Leseverstehen*: knapp 10 Prozentpunkte; im *Hörverstehen*: gut 11 Prozentpunkte), die Veränderungen sind jedoch statistisch nicht signifikant. Weiterhin konnte 2015 im Vergleich zu 2009 ein größerer Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten herausragende Leistungen auf der Stufe des Optimalstandards für den MSA nachweisen. Der Anstieg beträgt im *Leseverstehen* fast 12 Prozentpunkte und im *Hörverstehen* gut 14 Prozentpunkte und ist in beiden Bereichen statistisch signifikant.

5.5.6 Einordnung der Befunde

Vergleicht man zusammenfassend das Muster der Befunde zum Erreichen der Bildungsstandards für die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler in Bremen mit den entsprechenden Kompetenzstufenverteilungen und Trends für Deutschland

insgesamt (siehe Tab. 5.5 und 5.6), so fällt bezogen auf die Bildungsstandards für den MSA Folgendes auf:

Insgesamt fällt im Fach Deutsch in allen drei Kompetenzbereichen die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Stufen des integrierten Kompetenzstufenmodells im Jahr 2015 in Bremen deutlich weniger günstig aus als die bundesweite Verteilung. So werden in den Bereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* die Mindeststandards signifikant häufiger verfehlt und die Regelstandards signifikant weniger häufig erreicht oder übertroffen als in Deutschland insgesamt.

Die Ergebnisse der Trendschätzungen im Fach Deutsch ergeben für Bremen dagegen in allen drei Kompetenzbereichen ein weitgehend ähnliches Muster wie die Ergebnisse für Deutschland insgesamt. So sind in Deutschland insgesamt lediglich im Bereich *Zuhören* signifikante Trends zu verzeichnen (Anstieg des Anteils der Jugendlichen, die den Mindeststandard verfehlen, sowie Abnahme des Anteils der Jugendlichen, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen). Diese Veränderungen sind jedoch klein und für die anderen beiden Kompetenzbereiche im Fach Deutsch zeigen sich in Deutschland insgesamt keine signifikanten Veränderungen. In Bremen hat sich in allen drei Kompetenzbereichen weder der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard verfehlen, noch der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen, signifikant verändert. Damit konnte in Bremen im Fach Deutsch das Ergebnismuster für die Kompetenzstufenverteilung, das bereits im Jahr 2009 vergleichsweise ungünstig ausfiel, bis zum Jahr 2015 kaum verbessert werden.

Im Fach Englisch weichen die Verteilungen der Schülerinnen und Schüler in Bremen im Jahr 2015 im Kompetenzbereich *Leseverstehen* vom bundesweiten Ergebnismuster ab. Im *Leseverstehen* ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard verfehlen, signifikant höher und der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen, signifikant geringer als in Deutschland insgesamt. Im Bereich *Hörverstehen* unterscheiden sich die entsprechenden Anteile hingegen nicht signifikant von den Ergebnissen für Deutschland insgesamt.

Die Trendschätzungen im Fach Englisch ergeben für Bremen wiederum für beide Kompetenzbereiche ein ähnliches Muster wie für Deutschland insgesamt. Sowohl bundesweit als auch in den meisten anderen Ländern hat sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Mindeststandards verfehlen, in beiden Kompetenzbereichen signifikant reduziert. In Bremen sind die Veränderungen ebenfalls statistisch signifikant und tendenziell etwas größer als in Deutschland insgesamt. Die bundesweit zu beobachtende Steigerung des Anteils der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen, fällt in Bremen ebenfalls ähnlich groß aus und ist in beiden Kompetenzbereichen statistisch signifikant.

5.6 Hamburg

5.6.1 Schulstrukturelle Rahmenbedingungen

Hamburg gehört zu den Ländern, die zum Testzeitpunkt im Frühjahr 2015 ein zweigliedriges Schulsystem in der Sekundarstufe I haben. Seit dem Schuljahr 2010/2011 gibt es neben dem Gymnasium als zweite weiterführende Schulart (abgesehen von Förder- und Waldorfschulen) nur noch die Stadtteilschule, die in der amtlichen Statistik als Integrierte Gesamtschule (IGS) geführt wird. Die Stadtteilschule ist aus den früheren Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie den Aufbaugymnasien entstanden. Gleichzeitig wurden Haupt- und Realschulen abgeschafft.

Die Stadtteilschulen ermöglichen nach der 9. Jahrgangsstufe den HSA (Erster Allgemeinbildender Schulabschluss) sowie nach der 10. Jahrgangsstufe den MSA (Mittlerer Allgemeinbildender Schulabschluss). Stadtteilschulen führen nach 13 Jahren zum Abitur.

Zwischen den Schuljahren 2008/2009 und 2014/2015 haben sich die Schüleranteile in den verschiedenen Schularten in Hamburg aufgrund der schulstrukturellen Veränderungen teilweise verschoben (siehe Tab. 5.30). Der Anteil der Schülerinnen und Schüler an Integrierten Gesamtschulen hat sich aufgrund der zwischenzeitlichen Einführung der Stadtteilschule und des Auslaufens der Haupt- und Realschulen sowohl in der 9. als auch in der 10. Jahrgangsstufe deutlich erhöht (jeweils +24 %).

Hamburg hat das G8-Gymnasium im Schuljahr 2002/2003 eingeführt, sodass sich die am IQB-Ländervergleich 2009 teilnehmenden Gymnasiastinnen und Gymnasiasten alle bereits in G8-Bildungsgängen befanden. Nach Tabelle 5.30 lag der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die im Schuljahr 2014/2015 ein Gymnasium besuchten, bei rund 44 Prozent und ist damit seit dem Schuljahr 2008/2009 um fast 5 Prozentpunkte gestiegen.

Tabelle 5.30: Schülerzahlen (absolute und prozentuale Häufigkeiten) in der 9. und 10. Jahrgangsstufe/Einführungsphase in Hamburg in den Schuljahren 2008/2009 und 2014/2015 nach Schulart (ohne Freie Waldorfschulen)

Schuljahr	2008/2009				2014/2015			
	9. Jg.		10. Jg./ Einführungsphase		9. Jg.		10. Jg./ Einführungsphase	
	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.
Förderschulen	814	5.4	348	2.6	529	3.5	532	3.4
Hauptschulen	1 406	9.3	-	-	-	-	-	-
Realschulen	2 057	13.6	2 203	16.6	-	-	-	-
MBG	628	4.2	457	3.4	-	-	-	-
Gymnasien (G8)	5 894	39.0	6 084	45.8	6 600	43.8	6 446	41.2
IGS	4 308	28.5	4 199	31.6	7 928	52.7	8 656	55.4
Insgesamt	15 107	100.0	13 291	100.0	15 057	100.0	15 634	100.0

Anmerkungen. Jg. = Jahrgangsstufe; Einführungsphase: In der amtlichen Statistik werden bei G8-Gymnasien Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 10 unter der Bezeichnung Einführungsphase („E“) der Sekundarstufe II zugerechnet; abs. H. = absolute Häufigkeiten; proz. H. = prozentuale Häufigkeiten; MBG = Schularten mit mehreren Bildungsgängen; IGS = Integrierte Gesamtschulen.

Quelle: Tabelle 3.4 aus der Fachserie 11, Reihe 1, Statistisches Bundesamt (2010, 2015).

Tabelle 5.31 zeigt, dass im Jahr 2014 in Hamburg rund 16 Prozent der Jugendlichen den HSA, 24 Prozent den MSA und etwa 55 Prozent die Allgemeine Hochschulreife erworben haben; rund 5 Prozent der Schülerinnen und Schüler verließen die Schule ohne einen Hauptschulabschluss. Im Vergleich zum Jahr 2009 fällt ins Auge, dass der Anteil der Jugendlichen, die die Allgemeine Hochschulreife erwerben, deutlich gestiegen ist (+11 %).

Tabelle 5.31: Schulabgängerinnen und Schulabgänger bzw. Absolventinnen und Absolventen in Hamburg nach Abschlussart in den Jahren 2009 und 2014 (ohne Freie Waldorfschulen)

Abschlussjahr	2009		2014	
	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.
Ohne Hauptschulabschluss	1 213	8.2	755	5.1
Hauptschulabschluss	2 596	17.6	2 321	15.8
Mittlerer Schulabschluss	4 008	27.2	3 534	24.0
Fachhochschulreife	370	2.5	–	–
Allgemeine Hochschulreife	6 538	44.4	8 110	55.1
Insgesamt	14 725	100.0	14 720	100.0

Anmerkungen. Freie Waldorfschulen wurden nicht berücksichtigt. Die Zeile „ohne Hauptschulabschluss“ bezieht sich auf Abgängerinnen und Abgänger ohne Schulabschluss sowie auf Absolventinnen und Absolventen, die einen Förderschulabschluss erworben haben.

Quelle: Tabelle 6.2 aus der Fachserie 11, Reihe 1, Statistisches Bundesamt (2010, 2015).

5.6.2 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler in den Jahrgangsstufen 5–10, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde, lag nach den Daten der amtlichen Statistik in Hamburg im Schuljahr 2014/2015 bei 8 Prozent (siehe Tab. 5.1). Rund 41 Prozent der Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden in Förderschulen, etwa 59 Prozent hingegen integrativ beziehungsweise inklusiv in allgemeinen Schulen unterrichtet. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten *Lernen*, *Sprache* beziehungsweise *emotionale und soziale Entwicklung*, die nach den Angaben der am IQB-Bildungstrend 2015 teilnehmenden Schulen in der 9. Jahrgangsstufe zieldifferent unterrichtet wurden, lag in Hamburg bezogen auf die gesamte Schülerschaft bei etwa 2 Prozent (siehe Tab. 5.2). Bezogen auf die im Bildungstrend untersuchte Population im Fach Englisch war der Anteil mit rund 1 Prozent geringfügig niedriger.⁴³

5.6.3 Fremdsprachenunterricht

Seit dem Schuljahr 2010/2011 ist die Teilnahme am Englischunterricht an allen Grundschulen in Hamburg bereits ab der 1. Jahrgangsstufe obligatorisch (KMK, 2005, 2013).

43 Siehe die Erläuterungen hierzu in der Einleitung zum vorliegenden Kapitel.

In Hamburg erhalten in der Sekundarstufe I nach Angaben des Statistikamtes Nord für das Schuljahr 2013/2014 in der 5. Jahrgangsstufe schulartübergreifend nahezu alle Schülerinnen und Schüler Englischunterricht.⁴⁴

Nach den Angaben der Schülerinnen und Schüler, die am ersten IQB-Ländervergleich im Fach Englisch teilgenommen haben, erhielten in Hamburg im Jahr 2009 über 90 Prozent der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler bereits vor der 5. Jahrgangsstufe in der Schule Englischunterricht (siehe Tab. 5.3). Der Anteil derjenigen, die in Jahrgangsstufe 3 oder früher in der Schule an Englischunterricht teilnahmen, lag im Jahr 2009 bei etwa 75 Prozent. Im IQB-Bildungstrend 2015 geben ebenfalls über 90 Prozent aller Schülerinnen und Schüler an, bereits in der Grundschule Englischunterricht erhalten zu haben; für etwa 80 Prozent begann der Englischunterricht in der 3. Jahrgangsstufe oder früher. Fast 15 Prozent der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler im Jahr 2015 geben an, bereits ab der 1. Jahrgangsstufe in der Schule Englisch gelernt zu haben.

5.6.4 Unterrichtszeit

Die Stundentafeln Hamburgs (siehe Tab. 5.4) für das Schuljahr 2014/2015 sehen vor, dass die Schülerinnen und Schüler im Fach Deutsch sowohl an Gymnasien (G8) als auch an Stadtteilschulen über die Jahrgangsstufen 5–10 hinweg mindestens 22 Jahreswochenstunden (Summe der wöchentlichen Stundenzahl für die sechs Jahrgangsstufen) Unterricht erhalten. Ein Vergleich des Kontingents für das Gymnasium mit den entsprechenden Vorgaben des Schuljahres 2008/2009 zeigt für das Fach Deutsch keine größeren Veränderungen im vorgesehenen Stundenumfang.⁴⁵

Auch im Fach Englisch sind für das Schuljahr 2014/2015 über die Jahrgangsstufen 5–10 hinweg sowohl an Gymnasien (G8) als auch an Stadtteilschulen mindestens 22 Jahreswochenstunden Unterricht vorgesehen. Im Vergleich zu den Stundentafeln des Schuljahres 2008/2009 zeigen sich auch im Fach Englisch in der Sekundarstufe I keine größeren Veränderungen in den vorgesehenen Stundenumfängen.

5.6.5 Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen

Die Tabellen 5.32 und 5.33 zeigen, wie sich die Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe in Hamburg in den Kompetenzbereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* im Fach Deutsch sowie *Leseverstehen* und *Hörverstehen* im Fach Englisch auf die Stufen des jeweiligen Kompetenzstufenmodells verteilen. Dabei werden sowohl die Verteilungen für das Jahr 2015 als auch die anhand der Daten des ersten IQB-Ländervergleichs aus dem Jahr 2009 (Deutsch und Englisch) ermittelten Verteilungen dargestellt. Wie bereits in den Kapiteln 3.2 und 4.1 ausführlich erläutert, ist ein Vergleich der Leistungsergebnisse aus den verschiedenen Erhebungsjahren nur unter Ausschluss der Schülerinnen

44 Wie in der Einleitung zum vorliegenden Kapitel erläutert wird an dieser Stelle der Fremdsprachenunterricht an Waldorfschulen und Förderschulen nicht betrachtet.

45 Die in den Stundentafeln des Schuljahres 2008/2009 ausgewiesenen Schularten Hauptschule, Realschule und Integrierte Gesamtschule bestehen im Schuljahr 2014/2015 nicht mehr. Umgekehrt bestand die in den Stundentafeln für das Schuljahr 2014/2015 ausgewiesene Stadtteilschule im Schuljahr 2008/2009 noch nicht.

und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf möglich. Daher werden in den Tabellen die Kompetenzstufenverteilungen für das Jahr 2015 nicht nur für die Gesamtpopulation der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, sondern zusätzlich auch für die Teilpopulation der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf dargestellt. Auch die Veränderungen (Differenzen) in den Kompetenzstufenbesetzungen werden nur für diese Teilpopulation berichtet. Bei der Darstellung der Trends im Text wird ausschließlich auf die Standards für den MSA Bezug genommen, wobei die angegebenen Werte tabellarisch in Kapitel 4 zu finden sind.

Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Deutsch

Das Befundmuster, das sich im Fach Deutsch für Hamburg ergibt, ist in Tabelle 5.32 dargestellt. Im Jahr 2015 liegt der Anteil aller zielgleich unterrichteten Schülerinnen und Schüler, die in der 9. Jahrgangsstufe nur die untersten Kompetenzstufen Ia oder Ib erreichen und somit den Mindeststandard für den MSA verfehlen, im Kompetenzbereich *Lesen* bei fast 26 Prozent, im Kompetenzbereich *Zuhören* bei 21 Prozent und im Kompetenzbereich *Orthografie* bei knapp 19 Prozent. Erwartungsgemäß sind die entsprechenden Anteile bezogen auf den Mindeststandard für den HSA (Kompetenzstufe Ia) geringer und liegen im *Lesen* bei knapp 11 Prozent, im *Zuhören* bei fast 9 Prozent und in der *Orthografie* bei rund 6 Prozent.

Den KMK-Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen (Kompetenzstufe III oder höher) im Jahr 2015 nahezu 49 Prozent der Schülerinnen und Schüler im Bereich *Lesen*, gut 61 Prozent im Bereich *Zuhören* und fast 60 Prozent im Bereich *Orthografie*; bezogen auf den HSA liegen die entsprechenden Anteile (Kompetenzstufe II oder höher) bei gut 74 Prozent im *Lesen*, fast 79 Prozent im *Zuhören* und etwa 81 Prozent in der *Orthografie*. Herausragende Leistungen im Sinne des Optimalstandards erzielen bezogen auf den MSA (Kompetenzstufe V) im *Lesen* fast 5 Prozent, im *Zuhören* nahezu 13 Prozent und in der *Orthografie* gut 6 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Für Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an Gymnasien zeichnet sich erwartungsgemäß ein deutlich günstigeres Bild ab als für die gesamte Schülerschaft der 9. Jahrgangsstufe. Gemessen am MSA-Standard verfehlen im Jahr 2015 lediglich rund 4 Prozent im *Lesen*, fast 3 Prozent im *Zuhören* und knapp 2 Prozent in der *Orthografie* den Mindeststandard, während in diesen Kompetenzbereichen fast 78 Prozent, nahezu 91 Prozent beziehungsweise gut 89 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mindestens Leistungen auf dem Niveau des Regelstandards zeigen. Herausragende Leistungen (Kompetenzstufe V) können an den Gymnasien im *Lesen* fast 10 Prozent, im *Zuhören* nahezu 27 Prozent und im Bereich *Orthografie* knapp 14 Prozent der Schülerinnen und Schüler nachweisen.

Die Trendschätzungen für das Fach Deutsch zeigen, dass sich in Hamburg der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen, zwischen 2009 und 2015 kaum verändert hat. Die Reduktion des Anteils im *Lesen* und in der *Orthografie* um jeweils rund 3 Prozent sowie die Zunahme des Anteils um fast 2 Prozent im *Zuhören* sind statistisch nicht signifikant. Den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen im Jahr 2015 tendenziell etwas mehr Schülerinnen und Schüler als im Jahr 2009. Der entsprechende Anteil steigt um gut 3 Prozentpunkte im *Lesen*, um fast 2 Prozentpunkte im *Zuhören* und

Tabelle 5.32: Kompetenzstufenverteilungen im Fach Deutsch in Hamburg für Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die mindestens den HSA oder MSA anstreben, nach Kompetenzbereich (prozentuale Angaben)

Lesen	Kompetenzstufen					
	Ia	Ib	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	10.7	15.1	25.6	28.7	15.5	4.5
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	10.3	14.8	25.5	29.0	15.7	4.6
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	10.7	17.1	26.2	25.4	15.5	5.2
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-0.4	-2.3	-0.6	3.6	0.3	-0.6
Gymnasium 2015	1.0	3.2	18.0	39.0	29.2	9.6
Gymnasium 2009	1.5	3.3	16.4	35.3	31.2	12.3
Gymnasium: Differenz 2015–2009	-0.5	-0.1	1.6	3.7	-2.1	-2.7

Zuhören	Kompetenzstufen					
	Ia	Ib	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	8.8	12.2	17.8	28.1	20.3	12.7
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	8.4	12.0	17.8	28.2	20.6	13.0
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	6.6	12.3	21.0	31.7	20.4	8.1
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	1.9	-0.3	-3.2	-3.5	0.2	4.9
Gymnasium 2015	0.7	1.8	7.1	28.8	35.1	26.6
Gymnasium 2009	1.5	1.8	7.9	32.9	37.5	18.4
Gymnasium: Differenz 2015–2009	-0.8	0.0	-0.9	-4.1	-2.4	8.1

Orthografie	Kompetenzstufen					
	Ia	Ib	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	5.7	13.1	21.4	32.2	21.2	6.3
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	5.3	12.7	21.3	32.5	21.7	6.5
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	5.7	15.4	23.2	31.9	18.6	5.2
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-0.4	-2.7	-1.8	0.6	3.0	1.3
Gymnasium 2015	0.1	1.7	8.9	36.0	39.7	13.6
Gymnasium 2009	0.5	1.9	8.4	38.3	38.4	12.6
Gymnasium: Differenz 2015–2009	-0.4	-0.2	0.6	-2.3	1.2	1.1

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile minimal von der dargestellten Differenzabweichen. 9. Jg. insg. = 9. Jahrgangsstufe insgesamt; SuS = Schülerinnen und Schüler; SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$).

um knapp 5 Prozentpunkte im Bereich *Orthografie*, wobei die Veränderung nur in der *Orthografie* statistisch signifikant ist. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die herausragende Leistungen auf dem Niveau des Optimalstandards für den MSA erzielen, hat im Fach Deutsch nur im Bereich *Zuhören* signifikant um fast 5 Prozentpunkte zugenommen. In den anderen beiden Kompetenzbereichen sind die Veränderungen mit rund 1 Prozent zu vernachlässigen.

Auch bei den Schülerinnen und Schülern an Gymnasien sind zwischen 2009 und 2015 die Anteile derjenigen Jugendlichen praktisch unverändert geblieben, die den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen. Die Veränderungen belaufen sich in allen drei Kompetenzbereichen auf weniger als 2 Prozentpunkte und sind statistisch nicht signifikant. Der Anteil der

Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die den Optimalstandard für den MSA erreichen, ist im Bereich *Zuhören* zwischen 2009 und 2015 um gut 8 Prozentpunkte signifikant gestiegen. Die Reduktion des Anteils im *Lesen* von knapp 3 Prozentpunkten und der Anstieg von rund 1 Prozent im Bereich *Orthografie* sind dagegen nicht signifikant.

Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Englisch

Für das Fach Englisch sind die Ergebnisse Hamburgs in Tabelle 5.33 dargestellt. In der Gesamtpopulation der zielgleich unterrichteten Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die spätestens ab Jahrgangsstufe 5 durchgehend Englischunterricht erhielten, liegt im Jahr 2015 der Anteil derjenigen, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen (Kompetenzstufe A2.1 oder darunter), im Kompetenzbereich *Leseverstehen* bei gut 28 Prozent und im Bereich *Hörverstehen* bei etwa 17 Prozent. Bezogen auf den Mindeststandard für den HSA (Kompetenzstufe A1.1) sind die entsprechenden Anteile mit rund 9 Prozent im *Leseverstehen* und knapp 4 Prozent im *Hörverstehen* deutlich geringer.

Den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen (Kompetenzstufe B1.2 oder höher) fast 44 Prozent der Schülerinnen und Schüler im *Leseverstehen* und nahezu 52 Prozent der Schülerinnen und Schüler im *Hörverstehen*. Legt man die Regelstandards für den HSA zugrunde, fallen die Anteile (Kompetenzstufe A2.1 oder höher) mit fast 83 Prozent im Bereich *Leseverstehen* und 92 Prozent im Bereich *Hörverstehen* erwartungsgemäß höher aus. Den Optimalstandard für den MSA (Kompetenzstufe B2.2 oder höher) erreichen sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen* fast 16 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Wie im Fach Deutsch zeigt sich auch im Fach Englisch für die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an Gymnasien ein deutlich günstigeres Bild als für die gesamte Schülerschaft der 9. Jahrgangsstufe. So verfehlen im Jahr 2015 im *Leseverstehen* nur gut 3 Prozent und im *Hörverstehen* nur etwa 2 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten den Mindeststandard für den MSA im Fach Englisch, während fast 75 Prozent im *Leseverstehen* und 86 Prozent im *Hörverstehen* Leistungen nachweisen können, die mindestens dem Niveau des Regelstandards für den MSA entsprechen. Herausragende Leistungen (Kompetenzstufe B2.2 oder höher) erzielen an Gymnasien im *Leseverstehen* und im *Hörverstehen* jeweils etwa 33 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Die Trendschätzungen im Fach Englisch zeigen für Hamburg, dass der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen, zwischen 2009 und 2015 in beiden Kompetenzbereichen gesunken ist. Die Reduktion des Anteils im *Leseverstehen* um gut 9 Prozentpunkte und im *Hörverstehen* um fast 5 Prozentpunkte ist statistisch signifikant. Zudem ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen, in beiden Kompetenzbereichen deutlich gestiegen. Die Zunahme des Anteils beträgt fast 15 Prozentpunkte im *Leseverstehen* sowie etwa 16 Prozentpunkte im *Hörverstehen* und ist in beiden Bereichen signifikant. Signifikant zugenommen hat auch der Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler, die herausragende Leistungen auf dem Niveau des Optimalstandards für den MSA erzielen, und zwar um fast 10 Prozentpunkte im *Leseverstehen* und um nahezu 11 Prozentpunkte im *Hörverstehen*.

Tabelle 5.33: Kompetenzstufenverteilungen im Fach Englisch in Hamburg für Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die mindestens den HSA oder MSA anstreben, nach Kompetenzbereich (prozentuale Angaben)

Leseverstehen	GER-Niveau							
	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	≥ B2.2
9. Jg. insg. 2015	9.1	7.9	11.3	13.6	14.4	14.8	12.9	15.8
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	8.2	7.7	11.2	13.8	14.6	15.1	13.2	16.2
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	9.4	10.9	15.9	17.8	16.2	13.5	9.9	6.4
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-1.2	-3.2	-4.7	-4.0	-1.6	1.6	3.2	9.8
Gymnasium 2015	0.5	0.4	2.3	7.7	13.7	20.3	22.5	32.7
Gymnasium 2009	0.1	0.8	3.4	11.4	20.2	25.9	22.4	15.7
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.4	-0.5	-1.1	-3.7	-6.5	-5.6	0.0	17.0

Hörverstehen	GER-Niveau							
	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	≥ B2.2
9. Jg. insg. 2015	3.8	4.1	9.1	13.9	17.2	19.1	17.1	15.6
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	3.6	3.9	8.7	13.7	17.1	19.5	17.5	16.0
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	1.7	5.6	13.8	21.1	20.7	18.8	13.0	5.4
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	2.0	-1.7	-5.1	-7.4	-3.6	0.7	4.5	10.6
Gymnasium 2015	0.1	0.5	1.3	2.4	9.7	22.6	30.3	33.1
Gymnasium 2009	0.0	0.1	0.6	4.2	17.7	34.1	30.0	13.4
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.1	0.4	0.7	-1.8	-8.1	-11.4	0.4	19.7

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile minimal von der dargestellten Differenzabweichen. 9. Jg. insg. = 9. Jahrgangsstufe insgesamt; SuS = Schülerinnen und Schüler; SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf; GER = Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$).

An den Gymnasien erreicht oder übertrifft in Hamburg im Jahr 2015 im Vergleich zum Jahr 2009 ebenfalls ein signifikant größerer Anteil von Schülerinnen und Schülern die Regelstandards für den MSA im Fach Englisch (Zunahme im *Leseverstehen*: gut 11 Prozentpunkte; im *Hörverstehen*: fast 9 Prozentpunkte). Weiterhin konnte 2015 im Vergleich zu 2009 ein größerer Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten herausragende Leistungen auf der Stufe des Optimalstandards für den MSA nachweisen. Der Anstieg beträgt im *Leseverstehen* 17 Prozentpunkte und im *Hörverstehen* fast 20 Prozentpunkte und ist in beiden Bereichen statistisch signifikant.

5.6.6 Einordnung der Befunde

Vergleicht man zusammenfassend das Muster der Befunde zum Erreichen der Bildungsstandards für die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler in Hamburg mit den entsprechenden Kompetenzstufenverteilungen und Trends für Deutschland insgesamt (siehe Tab. 5.5 und 5.6), so fällt bezogen auf die Bildungsstandards für den MSA Folgendes auf:

Insgesamt weichen im Fach Deutsch die Verteilungen der Schülerinnen und Schüler auf die Stufen der integrierten Kompetenzstufenmodelle im Jahr 2015 in Hamburg je nach Kompetenzbereich in unterschiedlichem Maße von der jeweili-

gen bundesweiten Verteilung ab. So werden in den Bereichen *Lesen* und *Zuhören* die Mindeststandards ähnlich häufig noch nicht erreicht und die Regelstandards ähnlich häufig erreicht oder übertroffen wie in Deutschland insgesamt. Im Bereich *Orthografie* hingegen ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard noch nicht erreichen, signifikant größer und der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen, signifikant kleiner als in Deutschland insgesamt.

Die Ergebnisse der Trendschätzungen im Fach Deutsch ergeben für Hamburg in allen drei Kompetenzbereichen ein ähnliches Muster wie die Ergebnisse für Deutschland insgesamt. So sind in Deutschland insgesamt lediglich im Bereich *Zuhören* signifikante Trends zu verzeichnen (Anstieg des Anteils der Jugendlichen, die den Mindeststandard noch nicht erreichen, sowie Abnahme des Anteils der Jugendlichen, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen). Diese Veränderungen sind jedoch klein und für die anderen beiden Kompetenzbereiche im Fach Deutsch zeigen sich in Deutschland insgesamt keine signifikanten Veränderungen. In Hamburg sind ebenfalls kaum signifikante Trends zu beobachten. Die einzige Ausnahme bildet im Bereich *Orthografie* der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen, der in Hamburg signifikant gestiegen ist.

Im Fach Englisch entsprechen die Verteilungen der Schülerinnen und Schüler in Hamburg im Jahr 2015 ebenfalls weitgehend dem bundesweiten Ergebnismuster. Allerdings ergibt sich im *Hörverstehen* bezogen auf den Regelstandard ein signifikanter Unterschied: Den Regelstandard erreicht oder übertrefft in Hamburg im Bereich *Hörverstehen* ein signifikant höherer Anteil von Schülerinnen und Schülern als in Deutschland insgesamt.

Die Trendschätzungen im Fach Englisch ergeben für Hamburg wiederum für beide Kompetenzbereiche ein ähnliches Muster wie für Deutschland insgesamt. Sowohl in Deutschland insgesamt als auch in den meisten anderen Ländern hat sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Mindeststandards verfehlen, signifikant reduziert und der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Regelstandards übertreffen, signifikant erhöht. Dies ist auch in Hamburg der Fall, wobei die Veränderungen tendenziell noch etwas größer ausfallen als bundesweit.

5.7 Hessen

5.7.1 Schulstrukturelle Rahmenbedingungen

Hessen gehört zu den Ländern, die zum Testzeitpunkt im Frühjahr 2015 ein erweitertes dreigliedriges Schulsystem in der Sekundarstufe I haben, das neben dem Gymnasium, der Realschule und der Hauptschule auch Kooperative und Integrative Gesamtschulen sowie Verbundene Haupt- und Realschulen als Schularten anbietet. Mit dem Schuljahr 2011/2012 wurde zudem als weitere Schulart die stärker berufsorientierte Mittelstufenschule eingeführt.

Ein HSA kann nach neun Schuljahren an Hauptschulen, Mittelstufenschulen sowie an den Kooperativen und Integrativen Gesamtschulen erworben werden, bei bestimmten Leistungsergebnissen auch als qualifizierender Hauptschulabschluss.⁴⁶ Der MSA (Realschulabschluss) wird nach 10 Schuljahren an der Realschule, der Mittelstufenschule sowie an den Gesamtschulen und – bei Vorliegen entsprechender schulischer Leistungen – den Gymnasien⁴⁷ vergeben. Integrative Gesamtschulen, die eine gymnasiale Oberstufe haben, führen nach 13 Jahren, Kooperative Gesamtschulen nach 12 oder 13 Jahren zum Abitur.

Zwischen den Schuljahren 2008/2009 und 2014/2015 haben sich die Schüleranteile in den verschiedenen Schularten in Hessen in der 9. und 10. Jahrgangsstufe nicht wesentlich verändert (siehe Tab. 5.34). Lediglich der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die in der 10. Jahrgangsstufe eine Realschule besuchen, hat sich etwas deutlicher verringert (–5 %).

Hessen hat das G8-Gymnasium ab dem Schuljahr 2004/2005 schrittweise eingeführt; während sich die am IQB-Ländervergleich 2009 teilnehmenden Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mehrheitlich noch in G9-Bildungsgängen befanden, besuchten die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten im IQB-Bildungstrend 2015 überwiegend ein G8-Gymnasium. Nach Tabelle 5.34 lag der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die ein Gymnasium (G8 oder G9) besuchten, im Schuljahr 2014/2015 bei rund 38 Prozent und ist im Vergleich zum Schuljahr 2008/2009 nahezu unverändert.

Tabelle 5.35 zeigt, dass im Jahr 2014 in Hessen rund 16 Prozent der Jugendlichen den HSA, 43 Prozent den MSA und etwa 38 Prozent die Allgemeine Hochschulreife erworben haben; rund 4 Prozent der Schülerinnen und Schüler verließen die Schule ohne einen Hauptschulabschluss. Im Vergleich zum Jahr 2009 fällt ins Auge, dass der Anteil der Jugendlichen, die die Allgemeine Hochschulreife erwerben, deutlich gestiegen ist (+10 %), während der Anteil der Absolventinnen und Absolventen mit einem HSA im Jahr 2014 niedriger ausfällt (–6 %).

46 An der Realschule kann das Zeugnis am Ende der Jahrgangsstufe 9 unter bestimmten Leistungsvoraussetzungen dem HSA gleichgestellt werden. Außerdem kann nach der 10. Klasse bei Nichtbestehen der Realschulprüfung ein Abgangszeugnis erteilt werden, das ebenfalls dem HSA gleichgestellt ist. Schülerinnen und Schüler an G8-Gymnasien, die nach der 9. Klasse abgehen, erhalten einen HSA.

47 An Gymnasien können Schülerinnen und Schüler nach der 10. Jahrgangsstufe (G9) beziehungsweise am Ende der Einführungsphase (G8) ihr Zeugnis mit dem MSA gleichstellen lassen.

Tabelle 5.34: Schülerzahlen (absolute und prozentuale Häufigkeiten) in der 9. und 10. Jahrgangsstufe/Einführungsphase in Hessen in den Schuljahren 2008/2009 und 2014/2015 nach Schulart (ohne Freie Waldorfschulen)

Schuljahr	2008/2009				2014/2015			
	9. Jg.		10. Jg./ Einführungsphase		9. Jg.		10. Jg./ Einführungsphase	
	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.
Förderschulen	3 019	4.7	1 520	3.0	2 554	4.2	1 914	3.6
Hauptschulen	8 984	14.1	1 552	3.1	6 640	10.9	846	1.6
MBG	–	–	–	–	234	0.4	103	0.2
Realschulen	17 353	27.2	17 116	33.9	15 709	25.8	15 575	28.9
Gymnasien (G8)	2 085	3.3	–	–	20 023	32.9	22 689 ¹	42.1 ¹
Gymnasien (G9)	21 446	33.7	21 679	42.9	3 338	5.5	2 789	5.2
IGS	10 807	17.0	8 661	17.1	12 452	20.4	9 984	18.5
Insgesamt	63 694	100.0	50 528	100.0	60 950	100.0	53 900	100.0

Anmerkungen. Jg. = Jahrgangsstufe; Einführungsphase: In der amtlichen Statistik werden bei G8-Gymnasien Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 10 unter der Bezeichnung Einführungsphase („E“) der Sekundarstufe II zugerechnet; abs. H. = absolute Häufigkeiten; proz. H. = prozentuale Häufigkeiten; IGS = Integrierte Gesamtschulen. ¹Schätzung; in der amtlichen Statistik wird die Einführungsphase der G8-Gymnasien dem Sekundarbereich II der G9-Gymnasien zugerechnet.

Quelle: Tabelle 3.4 aus der Fachserie 11, Reihe 1, Statistisches Bundesamt (2010, 2015).

Tabelle 5.35: Schulabgängerinnen und Schulabgänger bzw. Absolventinnen und Absolventen in Hessen nach Abschlussart in den Jahren 2009 und 2014 (ohne Freie Waldorfschulen)

Abschlussjahr	2009		2014	
	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.
Ohne Hauptschulabschluss	4 103	6.3	2 579	3.9
Hauptschulabschluss	13 733	21.0	10 319	15.5
Mittlerer Schulabschluss	28 337	43.3	28 734	43.0
Fachhochschulreife	972	1.5	–	–
Allgemeine Hochschulreife	18 333	28.0	25 124	37.6
Insgesamt	65 478	100.0	66 756	100.0

Anmerkungen. Freie Waldorfschulen sowie Förderschulen mit dem Schwerpunkt „Geistige Entwicklung“ wurden nicht berücksichtigt. Die Zeile „ohne Hauptschulabschluss“ bezieht sich auf Abgängerinnen und Abgänger ohne Schulabschluss sowie auf Absolventinnen und Absolventen, die einen Förderschulabschluss erworben haben.

Quelle: Tabelle 6.2 aus der Fachserie 11, Reihe 1, Statistisches Bundesamt (2010, 2015).

5.7.2 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler in den Jahrgangsstufen 5–10, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde, lag nach den Daten der amtlichen Statistik in Hessen im Schuljahr 2014/2015 bei 5 Prozent (siehe Tab. 5.1). Fast 79 Prozent der Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden in Förderschulen, etwa 21 Prozent hingegen integrativ beziehungsweise inklusiv in allgemeinen Schulen unterrichtet. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten *Lernen, Sprache* beziehungsweise *emotionale und soziale Entwicklung*, die nach den Angaben der am IQB-Bildungstrend 2015 teilnehmenden Schulen in der 9. Jahrgangsstufe zielförderer unterrichtet wurden, lag in Hessen bezogen auf die gesamte Schülerschaft bei unter 1 Prozent (siehe Tab. 5.2).

5.7.3 Fremdsprachenunterricht

An den Grundschulen in Hessen ist die Teilnahme am Fremdsprachenunterricht ab der 3. Jahrgangsstufe verpflichtend. In der Regel ist die Pflichtfremdsprache Englisch, zum Teil kann stattdessen Französisch gewählt werden. Einzelne Schulen bieten Italienisch oder Spanisch als obligatorische Fremdsprache an (KMK, 2005, 2013).

In der Sekundarstufe I erhalten nach Angaben des Statistischen Landesamtes Hessen für das Schuljahr 2013/2014 in der 5. Jahrgangsstufe schulartübergreifend nahezu alle Schülerinnen und Schüler Englischunterricht. Etwa 8 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten nehmen in der Jahrgangsstufe 5 am Französischunterricht teil. Darüber hinaus bieten nur einzelne Realschulen und Gesamtschulen Französischunterricht ab der 5. Jahrgangsstufe an.⁴⁸

Nach den Angaben der Schülerinnen und Schüler, die am ersten IQB-Ländervergleich im Fach Englisch teilgenommen haben, erhielten in Hessen im Jahr 2009 über 90 Prozent der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler bereits vor der 5. Jahrgangsstufe in der Schule Englischunterricht (siehe Tab. 5.3). Der Anteil derjenigen, die in Jahrgangsstufe 3 oder früher in der Schule an Englischunterricht teilnahmen, lag im Jahr 2009 bei etwa 75 Prozent. Im IQB-Bildungstrend 2015 geben nahezu alle Schülerinnen und Schüler an, bereits in der Grundschule Englischunterricht erhalten zu haben. Für fast 90 Prozent der im Jahr 2015 befragten Neuntklässlerinnen und Neuntklässler begann der Englischunterricht in der 3. Jahrgangsstufe oder früher.

Für das Fach Französisch zeigt ein Vergleich der Angaben aus der Schülerbefragung im IQB-Bildungstrend 2015 mit den Daten des IQB-Ländervergleichs 2009 keine bedeutsame Veränderung im Beginn des schulischen Fremdsprachenerwerbs (siehe Tab. 5.3; Französischunterricht spätestens ab Jahrgangsstufe 3: jeweils gut 10 % in beiden Erhebungen).

5.7.4 Unterrichtszeit

Die Stundentafeln Hessens (siehe Tab. 5.4) für das Schuljahr 2014/2015 sehen vor, dass die Schülerinnen und Schüler im Fach Deutsch an Gymnasien (G8), Mittelstufenschulen und Hauptschulen über die Jahrgangsstufen 5–10 hinweg 26 Jahreswochenstunden (Summe der wöchentlichen Stundenzahl für die sechs Jahrgangsstufen) Unterricht erhalten. An Gymnasien nach dem G9-Modell, Integrierten Gesamtschulen und Realschulen beträgt das Kontingent 25 Stunden. Im Vergleich zu den Stundentafeln des Schuljahres 2008/2009 zeigen sich für die Sekundarstufe I keine Veränderungen in den vorgesehenen Kontingenten für das Fach Deutsch.⁴⁹

Im Fach Englisch sind für das Schuljahr 2014/2015 über die Jahrgangsstufen 5–10 hinweg an Gymnasien (G8/G9), Integrierten Gesamtschulen und Realschulen 24 Jahreswochenstunden Unterricht vorgesehen. An Hauptschulen und Mittelstufenschulen liegen die entsprechenden Vorgaben bei 22 Stunden. Im Vergleich zu den Stundentafeln des Schuljahres 2008/2009 zeigen sich auch im

48 Wie in der Einleitung zum vorliegenden Kapitel erläutert wird an dieser Stelle der Fremdsprachenunterricht an Waldorfschulen und Förderschulen nicht betrachtet.

49 Die in den Stundentafeln für das Schuljahr 2014/2015 ausgewiesene Mittelstufenschule bestand im Schuljahr 2008/2009 noch nicht.

Fach Englisch in der Sekundarstufe I keine Veränderungen in den vorgesehenen Stundenumfängen.

Im Fach Französisch sind im Schuljahr 2014/2015 über die Jahrgangsstufen 5–10 hinweg an Schulen mit entsprechendem Fremdsprachenangebot schulartübergreifend 24 Jahreswochenstunden Unterricht vorgesehen. Auch für das Fach Französisch zeigen sich im Vergleich mit den Stundentafeln des Schuljahres 2008/2009 keine Veränderungen in den Vorgaben.

5.7.5 Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen

Die Tabellen 5.36 bis 5.38 zeigen, wie sich die Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe in Hessen in den Kompetenzbereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* im Fach Deutsch sowie *Leseverstehen* und *Hörverstehen* in den Fächern Englisch und Französisch auf die Stufen des jeweiligen Kompetenzstufenmodells verteilen. Dabei werden sowohl die Verteilungen für das Jahr 2015 als auch die anhand der Daten des ersten IQB-Ländervergleichs aus dem Jahr 2009 (Deutsch und Englisch) beziehungsweise 2008 (Französisch) ermittelten Verteilungen dargestellt. Wie bereits in den Kapiteln 3.2 und 4.1 ausführlich erläutert, ist ein Vergleich der Leistungsergebnisse aus den verschiedenen Erhebungsjahren nur unter Ausschluss der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf möglich. Daher werden in den Tabellen die Kompetenzstufenverteilungen für das Jahr 2015 nicht nur für die Gesamtpopulation der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, sondern zusätzlich auch für die Teilpopulation der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf dargestellt. Auch die Veränderungen (Differenzen) in den Kompetenzstufenbesetzungen werden nur für diese Teilpopulation berichtet.⁵⁰ Bei der Darstellung der Trends im Text wird ausschließlich auf die Standards für den MSA Bezug genommen, wobei die angegebenen Werte tabellarisch in Kapitel 4 zu finden sind.

Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Deutsch

Das Befundmuster, das sich im Fach Deutsch für Hessen ergibt, ist in Tabelle 5.36 dargestellt. Im Jahr 2015 liegt der Anteil aller zielgleich unterrichteten Schülerinnen und Schüler, die in der 9. Jahrgangsstufe nur die untersten Kompetenzstufen Ia oder Ib erreichen und somit den Mindeststandard für den MSA verfehlen, im Kompetenzbereich *Lesen* bei fast 26 Prozent, im Kompetenzbereich *Zuhören* bei rund 21 Prozent und im Kompetenzbereich *Orthografie* bei fast 15 Prozent. Erwartungsgemäß sind die entsprechenden Anteile bezogen auf den Mindeststandard für den HSA (Kompetenzstufe Ia) geringer und liegen im *Lesen* bei nahezu 12 Prozent, im *Zuhören* bei gut 9 Prozent und in der *Orthografie* bei 4 Prozent.

Den KMK-Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen (Kompetenzstufe III oder höher) im Jahr 2015 etwa 46 Prozent der Schülerinnen und Schüler im Bereich *Lesen*, knapp 60 Prozent im Bereich *Zuhören* und gut

⁵⁰ Im Fach Französisch werden – wie bereits im IQB-Ländervergleich 2009 – ausschließlich Schülerinnen und Schüler einbezogen, die mindestens einen MSA anstreben. Eine separate Darstellung für Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf entfällt daher.

65 Prozent im Bereich *Orthografie*; bezogen auf den HSA liegen die entsprechenden Anteile (Kompetenzstufe II oder höher) bei gut 74 Prozent im *Lesen*, rund 79 Prozent im *Zuhören* und fast 86 Prozent in der *Orthografie*. Herausragende Leistungen im Sinne des Optimalstandards erzielen bezogen auf den MSA (Kompetenzstufe V) im *Lesen* knapp 3 Prozent, im *Zuhören* rund 8 Prozent und in der *Orthografie* fast 7 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Für Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an Gymnasien zeichnet sich erwartungsgemäß ein deutlich günstigeres Bild ab als für die gesamte Schülerschaft der 9. Jahrgangsstufe. Gemessen am MSA-Standard verfehlen im Jahr 2015 lediglich 5 Prozent im *Lesen*, knapp 3 Prozent im *Zuhören* und 1 Prozent in der *Orthografie* den Mindeststandard, während in diesen Kompetenzbereichen fast 76 Prozent, gut 87 Prozent beziehungsweise nahezu 94 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mindestens Leistungen auf dem Niveau des Regelstandards zeigen. Herausragende Leistungen (Kompetenzstufe V) können an den Gymnasien im *Lesen* fast 6 Prozent, im *Zuhören* 17 Prozent und im Bereich *Orthografie* gut 15 Prozent der Schülerinnen und Schüler nachweisen.

Die Trendschätzungen für das Fach Deutsch zeigen, dass sich in Hessen der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen, zwischen 2009 und 2015 nur geringfügig geändert hat. Die Zunahme des Anteils beträgt fast 3 Prozentpunkte im *Lesen*, knapp 5 Prozentpunkte im *Zuhören* und knapp 2 Prozentpunkte in der *Orthografie*, wobei die Differenz nur im Bereich *Zuhören* statistisch signifikant ist. Den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen im Jahr 2015 in allen drei Kompetenzbereichen geringfügig weniger Schülerinnen und Schüler als im Jahr 2009. Die Reduktion des Anteils im *Lesen* um rund 2 Prozentpunkte sowie im *Zuhören* und in der *Orthografie* um fast 4 Prozentpunkte ist jeweils statistisch nicht signifikant. Die Veränderungen im Anteil der Schülerinnen und Schüler, die herausragende Leistungen auf dem Niveau des Optimalstandards für den MSA erzielen, sind im Fach Deutsch ebenfalls zu vernachlässigen. Sie belaufen sich in allen drei Kompetenzbereichen auf rund 2 Prozentpunkte oder weniger und sind statistisch nicht signifikant.

Auch bei den Schülerinnen und Schülern an Gymnasien sind zwischen 2009 und 2015 die Anteile derjenigen Jugendlichen praktisch unverändert geblieben, die den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen. Die Verringerungen betragen im *Lesen* rund 2 Prozentpunkte, im *Zuhören* gut 3 Prozentpunkte und in der *Orthografie* fast 2 Prozentpunkte und sind alle statistisch nicht signifikant. Auch die Veränderungen im Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die den Optimalstandard für den MSA erreichen, sind statistisch nicht signifikant (Abnahme im *Lesen*: gut 3 Prozentpunkte; Zunahme im *Zuhören*: fast 4 Prozentpunkte; Abnahme in der *Orthografie*: rund 2 Prozentpunkte).

Tabelle 5.36: Kompetenzstufenverteilungen im Fach Deutsch in Hessen für Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die mindestens den HSA oder MSA anstreben, nach Kompetenzbereich (prozentuale Angaben)

Lesen	Kompetenzstufen					
	Ia	Ib	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	11.5	14.4	27.7	29.4	14.3	2.7
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	10.0	14.3	28.2	30.1	14.7	2.8
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	7.3	14.4	28.4	30.1	15.8	4.0
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	2.7	0.0	-0.3	0.0	-1.1	-1.3
Gymnasium 2015	1.1	3.9	19.2	42.1	27.8	5.9
Gymnasium 2009	0.3	3.4	18.4	39.7	29.2	9.0
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.7	0.5	0.8	2.5	-1.3	-3.2

Zuhören	Kompetenzstufen					
	Ia	Ib	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	9.3	11.6	19.5	31.4	20.3	7.8
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	8.0	11.4	19.8	32.1	20.8	8.0
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	4.6	10.1	20.5	37.0	21.8	5.9
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	3.4	1.2	-0.7	-4.9	-1.0	2.1
Gymnasium 2015	0.5	2.3	10.1	33.6	36.5	17.0
Gymnasium 2009	0.2	1.5	7.8	38.9	38.5	13.2
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.3	0.8	2.3	-5.3	-1.9	3.8

Orthografie	Kompetenzstufen					
	Ia	Ib	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	4.0	10.6	20.1	34.1	24.5	6.8
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	3.0	9.9	20.2	34.9	25.1	7.0
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	2.9	8.5	18.0	35.8	27.3	7.5
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	0.1	1.4	2.2	-0.9	-2.3	-0.5
Gymnasium 2015	0.2	0.8	5.1	32.9	45.7	15.3
Gymnasium 2009	0.0	0.3	4.1	29.6	49.0	17.0
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.2	0.5	1.0	3.2	-3.3	-1.7

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile minimal von der dargestellten Differenzabweichen. 9. Jg. insg. = 9. Jahrgangsstufe insgesamt; SuS = Schülerinnen und Schüler; SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$).

Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Englisch

Für das Fach Englisch sind die Ergebnisse Hessens in Tabelle 5.37 dargestellt. In der Gesamtpopulation der zielgleich unterrichteten Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die spätestens ab Jahrgangsstufe 5 durchgehend Englischunterricht erhielten, liegt im Jahr 2015 der Anteil derjenigen, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen (Kompetenzstufe A2.1 oder darunter), im Kompetenzbereich *Leseverstehen* bei 26 Prozent und im Bereich *Hörverstehen* bei fast 16 Prozent. Bezogen auf den Mindeststandard für den HSA (Kompetenzstufe A1.1) sind die entsprechenden Anteile mit etwa 7 Prozent im *Leseverstehen* und fast 2 Prozent im *Hörverstehen* deutlich geringer.

Den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen (Kompetenzstufe B1.2 oder höher) nahezu 41 Prozent der Schülerinnen und Schüler im *Leseverstehen* und 46 Prozent der Schülerinnen und Schüler im *Hörverstehen*. Legt man die Regelstandards für den HSA zugrunde, fallen die Anteile (Kompetenzstufe A2.1 oder höher) mit knapp 86 Prozent im Bereich *Leseverstehen* und gut 94 Prozent im Bereich *Hörverstehen* erwartungsgemäß höher aus. Den Optimalstandard für den MSA (Kompetenzstufe B2.2 oder höher) erreichen im *Leseverstehen* etwa 11 Prozent und im *Hörverstehen* etwa 7 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Wie im Fach Deutsch zeigt sich auch im Fach Englisch für die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an Gymnasien ein deutlich günstigeres Bild als für die gesamte Schülerschaft der 9. Jahrgangsstufe. So verfehlen im Jahr 2015 im *Leseverstehen* nur gut 3 Prozent und im *Hörverstehen* nur 1 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten den Mindeststandard für den MSA im Fach Englisch, während gut 71 Prozent im *Leseverstehen* und fast 80 Prozent im *Hörverstehen* Leistungen nachweisen können, die mindestens dem Niveau des Regelstandards für den MSA entsprechen. Herausragende Leistungen (Kompetenzstufe B2.2 oder höher) erzielen an Gymnasien im *Leseverstehen* nahezu 23 Prozent und im *Hörverstehen* gut 15 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Die Trendschätzungen im Fach Englisch zeigen für Hessen, dass der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen, zwischen 2009 und 2015 sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen* geringfügig gesunken ist. Allerdings ist die Reduktion weder im *Leseverstehen* mit gut 4 Prozentpunkten noch im *Hörverstehen* mit knapp 3 Prozentpunkten statistisch signifikant. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen, ist dagegen in beiden Kompetenzbereichen gestiegen. Die Zunahme des Anteils beträgt gut 9 Prozentpunkte im *Leseverstehen* sowie 11 Prozentpunkte im *Hörverstehen* und ist in beiden Bereichen statistisch signifikant. Signifikant zugenommen hat auch der Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler, die herausragende Leistungen auf dem Niveau des Optimalstandards für den MSA erzielen, und zwar um knapp 6 Prozentpunkte im *Leseverstehen* und um gut 4 Prozentpunkte im *Hörverstehen*.

An den Gymnasien erreicht oder übertrifft in Hessen im Jahr 2015 im Vergleich zum Jahr 2009 ein signifikant größerer Anteil von Schülerinnen und Schülern die Regelstandards für den MSA im Fach Englisch (Zunahme im *Leseverstehen*: fast 11 Prozentpunkte; im *Hörverstehen*: knapp 13 Prozentpunkte). Weiterhin konnte 2015 im Vergleich zu 2009 ein größerer Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten herausragende Leistungen auf der Stufe des Optimalstandards für den MSA nachweisen. Der Anstieg beträgt im *Leseverstehen* 10 Prozentpunkte und im *Hörverstehen* fast 9 Prozentpunkte und ist in beiden Bereichen statistisch signifikant.

Tabelle 5.37: Kompetenzstufenverteilungen im Fach Englisch in Hessen für Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die mindestens den HSA oder MSA anstreben, nach Kompetenzbereich (prozentuale Angaben)

Leseverstehen	GER-Niveau							
	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	≥ B2.2
9. Jg. insg. 2015	7.1	7.3	11.6	15.9	17.4	16.1	13.4	11.2
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	6.6	7.2	11.6	16.0	17.5	16.2	13.5	11.3
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	5.6	9.4	14.8	18.9	19.6	16.4	9.7	5.6
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	0.9	-2.2	-3.2	-2.8	-2.0	-0.2	3.8	5.7
Gymnasium 2015	0.2	0.5	2.4	8.1	17.3	23.5	25.0	22.9
Gymnasium 2009	0.0	0.4	3.8	10.9	24.0	28.1	19.9	12.9
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.2	0.1	-1.3	-2.8	-6.8	-4.6	5.1	10.0

Hörverstehen	GER-Niveau							
	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	≥ B2.2
9. Jg. insg. 2015	1.8	4.1	9.7	16.6	21.8	22.3	16.6	7.1
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	1.5	4.0	9.6	16.6	21.9	22.4	16.8	7.2
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	1.2	4.3	12.4	21.3	25.4	22.3	10.3	2.9
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	0.3	-0.3	-2.9	-4.7	-3.4	0.1	6.5	4.4
Gymnasium 2015	0.1	0.1	0.8	3.4	16.2	31.6	32.5	15.4
Gymnasium 2009	0.0	0.0	1.0	7.1	25.3	38.3	21.4	6.8
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.1	0.0	-0.2	-3.7	-9.1	-6.7	11.0	8.6

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile minimal von der dargestellten Differenzabweichen. 9. Jg. insg. = 9. Jahrgangsstufe insgesamt; SuS = Schülerinnen und Schüler; SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf; GER = Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$).

Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Französisch

Für Hessen werden die Ergebnisse im Fach Französisch nur für die Gymnasien dargestellt, da eine Auswertung für nichtgymnasiale Schularten aufgrund der sehr geringen Populations- beziehungsweise Stichprobengröße nicht sinnvoll ist (siehe Kapitel 3.1 und Kapitel 11).

Für die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler in Hessen, die ein Gymnasium besuchen und spätestens seit der 5. Jahrgangsstufe durchgehend im Fach Französisch unterrichtet wurden, ergibt sich für das Jahr 2015 das in Tabelle 5.38 dargestellte Befundmuster. Demnach erreichen in den Kompetenzbereichen *Leseverstehen* und *Hörverstehen* gut 3 Prozent beziehungsweise etwa 2 Prozent der Schülerinnen und Schüler lediglich Leistungen, die auf oder unter Kompetenzstufe A2.1 liegen, und verfehlen somit den Mindeststandard für den MSA. Demgegenüber erreichen oder übertreffen fast 70 Prozent der Schülerinnen und Schüler im *Leseverstehen* sowie nahezu 80 Prozent im *Hörverstehen* den Regelstandard für den MSA (Kompetenzstufe B1.2 oder höher). Der Anteil derjenigen, die herausragende Leistungen auf dem Niveau des Optimalstandards für den MSA (Kompetenzstufe B2.2 oder höher) erzielen, liegt im *Leseverstehen* bei gut 27 Prozent und im *Hörverstehen* bei fast 39 Prozent.

Tabelle 5.38: Kompetenzstufenverteilungen im Fach Französisch in Hessen für Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die mindestens den MSA anstreben, nach Kompetenzbereich (prozentuale Angaben)

Leseverstehen	GER-Niveau				
	< A2.2	A2.2/B1.1	B1.2	B2.1	≥ B2.2
Gymnasium 2015	3.4	26.9	21.0	21.3	27.4
Gymnasium 2008	4.8	29.3	26.2	20.4	19.3
Gymnasium: Differenz 2015–2008	-1.3	-2.4	-5.2	0.9	8.1

Hörverstehen	GER-Niveau				
	< A2.2	A2.2/B1.1	B1.2	B2.1	≥ B2.2
Gymnasium 2015	2.3	18.3	21.3	19.4	38.8
Gymnasium 2008	8.0	22.2	24.1	24.3	21.3
Gymnasium: Differenz 2015–2008	-5.7	-3.9	-2.8	-5.0	17.4

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile minimal von der dargestellten Differenzabweichen. GER = Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Gymnasium: Population der Schülerinnen und Schüler an Gymnasien, die mindestens den MSA anstreben. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$).

Die Ergebnisse der Trendberechnungen⁵¹ für Hessen im Fach Französisch zeigen, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler an Gymnasien, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen, zwischen 2008 und 2015 im *Leseverstehen* nahezu unverändert geblieben ist (Differenz von rund 1 Prozent) und sich im *Hörverstehen* um fast 6 Prozentpunkte reduziert hat. Mit Blick auf das Erreichen oder Übertreffen des Regelstandards für den MSA sind die Anteile hingegen um fast 4 Prozentpunkte im *Leseverstehen* und um nahezu 10 Prozentpunkte im *Hörverstehen* gestiegen. Der Anteil der Jugendlichen, die herausragende Leistungen im Sinne des Optimalstandards für den MSA erzielen, fällt gegenüber 2008 im *Leseverstehen* um rund 8 Prozentpunkte, im *Hörverstehen* sogar um gut 17 Prozentpunkte höher aus.

5.7.6 Einordnung der Befunde

Vergleicht man zusammenfassend das Muster der Befunde zum Erreichen der Bildungsstandards für die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler in Hessen mit den entsprechenden Kompetenzstufenverteilungen und Trends für Deutschland insgesamt (siehe Tab. 5.5 und 5.6), so fällt bezogen auf die Bildungsstandards für den MSA Folgendes auf:

Insgesamt entspricht in Hessen im Fach Deutsch in allen drei Kompetenzbereichen die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Stufen des integrierten Kompetenzstufenmodells im Jahr 2015 in etwa der bundesweiten Verteilung. So werden in den Bereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* die Mindeststandards ähnlich häufig verfehlt und die Regelstandards ähnlich häufig erreicht oder übertroffen wie in Deutschland insgesamt.

Auch die Ergebnisse der Trendschätzungen im Fach Deutsch ergeben für Hessen in allen drei Kompetenzbereichen ein ähnliches Muster wie die Ergeb-

51 Aufgrund der im Fach Französisch relativ kleinen Populations- beziehungsweise Stichprobengröße sind keine der im Folgenden beschriebenen Veränderungen statistisch signifikant (siehe Kapitel 11). Dies wird aus Gründen der Lesbarkeit nicht bei jedem einzelnen Ergebnis erwähnt.

nisse für Deutschland insgesamt. So sind in Deutschland insgesamt lediglich im Bereich *Zuhören* signifikante Trends zu verzeichnen (Anstieg des Anteils der Jugendlichen, die den Mindeststandard verfehlen, sowie Abnahme des Anteils der Jugendlichen, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen). Diese Veränderungen sind jedoch klein und für die anderen beiden Kompetenzbereiche im Fach Deutsch zeigen sich in Deutschland insgesamt keine signifikanten Veränderungen. In Hessen sind ebenfalls kaum signifikante Trends zu beobachten. Die einzige Ausnahme bildet im Bereich *Zuhören* der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard verfehlen, der in Hessen signifikant gestiegen ist.

Im Fach Englisch entsprechen die Verteilungen der Schülerinnen und Schüler in Hessen im Jahr 2015 ebenfalls weitgehend dem bundesweiten Ergebnismuster. Sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen* ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Mindeststandards verfehlen, ähnlich hoch wie in Deutschland insgesamt und die Regelstandards werden von einem ähnlich hohen Anteil der Schülerinnen und Schülern erreicht oder übertroffen wie bundesweit.

Die Trendschätzungen im Fach Englisch ergeben für Hessen ebenfalls für beide Kompetenzbereiche ein ähnliches Muster wie für Deutschland insgesamt. Sowohl bundesweit als auch in den meisten anderen Ländern hat sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Mindeststandards verfehlen, in beiden Kompetenzbereichen signifikant reduziert. In Hessen sind die Veränderungen zwar nicht statistisch signifikant, aber nur geringfügig kleiner als in Deutschland insgesamt. Die bundesweit zu beobachtende Steigerung des Anteils der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen, fällt in Hessen ebenfalls ähnlich groß aus und ist in beiden Kompetenzbereichen statistisch signifikant.

5.8 Mecklenburg-Vorpommern

5.8.1 Schulstrukturelle Rahmenbedingungen

Mecklenburg-Vorpommern gehört zu den Ländern, die zum Testzeitpunkt im Frühjahr 2015 ein erweitertes zweigliedriges Schulsystem in der Sekundarstufe I haben.⁵² Zum Schuljahr 2002/2003 wurden Haupt- und Realschulen zu Regionalen Schulen zusammengelegt; diese werden in der amtlichen Statistik als Schulen mit mehreren Bildungsgängen (MBG) geführt. Neben dem Gymnasium gibt es als weiterführende Schulart (abgesehen von Förder- und Waldorfschulen) nur noch die Regionale Schule, die in der amtlichen Statistik als Schule mit mehreren Bildungsgängen geführt wird, und (Kooperative oder Integrative) Gesamtschulen.

Sowohl die Regionalen Schulen als auch die Gesamtschulen ermöglichen als ersten allgemeinbildenden Schulabschluss den HSA (Berufsreife) nach der 9. Jahrgangsstufe sowie den MSA (Mittlere Reife) nach Klasse 10. Außerdem erlauben beide Schularten bei Vorliegen entsprechender Voraussetzungen einen Übergang in die gymnasiale Oberstufe. Die Gymnasien und Gesamtschulen in Mecklenburg-Vorpommern führen nach 12 Jahren zum Abitur.

Zwischen den Schuljahren 2008/2009 und 2014/2015 haben sich die Schüleranteile in den verschiedenen Schularten in Mecklenburg-Vorpommern in der 9. und 10. Jahrgangsstufe teilweise etwas verändert (siehe Tab. 5.39). Insbesondere der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die in der 10. Jahrgangsstufe eine Schule mit mehreren Bildungsgängen besuchen, ist deutlich zurückgegangen (−6 %); zugleich hat sich der Anteil der Zehntklässlerinnen und Zehntklässler, die ein Gymnasium besuchen, deutlich erhöht (+10 %).

Mecklenburg-Vorpommern hat das G8-Gymnasium⁵³ im Schuljahr 2004/2005 eingeführt, sodass sich bereits die am IQB-Ländervergleich 2009 teilnehmenden Gymnasiastinnen und Gymnasiasten alle in G8-Bildungsgängen befanden. Nach Tabelle 5.39 lag der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die im Schuljahr 2014/2015 ein Gymnasium besuchten, bei fast 41 Prozent und ist damit seit dem Schuljahr 2008/2009 um rund 4 Prozentpunkte gestiegen.

Tabelle 5.40 zeigt, dass im Jahr 2014 in Mecklenburg-Vorpommern fast 13 Prozent der Jugendlichen den HSA, rund 46 Prozent den MSA und etwa 34 Prozent die Allgemeine Hochschulreife erworben haben; fast 8 Prozent der Schülerinnen und Schüler verließen die Schule ohne einen Hauptschulabschluss. Im Vergleich zum Jahr 2009 fällt ins Auge, dass der Anteil der Jugendlichen, die die Allgemeine Hochschulreife erwerben, im Abschlussjahr 2014 deutlich niedriger (−7 %), der Anteil der Absolventinnen und Absolventen mit MSA dagegen deutlich höher ausfällt (+12 %). Diesen Verschiebungen, die in der Tendenz in allen ostdeutschen Ländern zu beobachten sind, scheinen demografische Effekte zugrunde zu liegen, die mit Veränderungen in den Geburtenraten unmittelbar nach dem Jahr 1989 zusammenhängen (siehe Erläuterung in der Einleitung zum vorliegenden Kapitel).

52 An die Grundschule schließt sich in Mecklenburg-Vorpommern eine zweijährige schulartunabhängige Orientierungsstufe an, die in der Regel an Regionalen Schulen oder Gesamtschulen angesiedelt ist.

53 Die amtliche Statistik verwendet die Bezeichnungen „G8“ und „G9“ auch bei Ländern, in denen der Übergang in das Gymnasium überwiegend nach der 6. Jahrgangsstufe erfolgt.

Tabelle 5.39: Schülerzahlen (absolute und prozentuale Häufigkeiten) in der 9. und 10. Jahrgangsstufe/Einführungsphase in Mecklenburg-Vorpommern in den Schuljahren 2008/2009 und 2014/2015 nach Schulart (ohne Freie Waldorfschulen)

Schuljahr	2008/2009				2014/2015			
	9. Jg.		10. Jg./ Einführungsphase		9. Jg.		10. Jg./ Einführungsphase	
	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.
Förderschulen	1 078	10.4	285	3.2	1 262	9.5	94	0.9
Realschulen	263	2.5	272	3.1	–	–	–	–
MBG	4 478	43.1	4 323	49.3	5 518	41.7	4 360	43.2
Gymnasien (G8)	3 778	36.4	3 551	40.5	5 367	40.6	5 140	50.9
IGS	791	7.6	344	3.9	1 087	8.2	498	4.9
Insgesamt	10 388	100.0	8 775	100.0	13 234	100.0	10 092	100.0

Anmerkungen. Jg. = Jahrgangsstufe; Einführungsphase: In der amtlichen Statistik werden bei G8-Gymnasien Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 10 unter der Bezeichnung Einführungsphase („E“) der Sekundarstufe II zugerechnet; abs. H. = absolute Häufigkeiten; proz. H. = prozentuale Häufigkeiten; IGS = Integrierte Gesamtschulen.

Quelle: Tabelle 3.4 aus der Fachserie 11, Reihe 1, Statistisches Bundesamt (2010, 2015).

Tabelle 5.40: Schulabgängerinnen und Schulabgänger bzw. Absolventinnen und Absolventen in Mecklenburg-Vorpommern nach Abschlussart in den Jahren 2009 und 2014 (ohne Freie Waldorfschulen)

Abschlussjahr	2009		2014	
	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.
Ohne Hauptschulabschluss	1 380	10.9	793	7.5
Hauptschulabschluss	1 360	10.8	1 330	12.6
Mittlerer Schulabschluss	4 358	34.6	4 861	46.1
Fachhochschulreife	389	3.1	–	–
Allgemeine Hochschulreife	5 124	40.6	3 567	33.8
Insgesamt	12 611	100.0	10 551	100.0

Anmerkungen. Freie Waldorfschulen sowie Förderschulen mit dem Schwerpunkt „Geistige Entwicklung“ wurden nicht berücksichtigt. Die Zeile „ohne Hauptschulabschluss“ bezieht sich auf Abgängerinnen und Abgänger ohne Schulabschluss sowie auf Absolventinnen und Absolventen, die einen Förderschulabschluss erworben haben.

Quelle: Tabelle 6.2 aus der Fachserie 11, Reihe 1, Statistisches Bundesamt (2010, 2015).

5.8.2 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler in den Jahrgangsstufen 5–10, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde, lag nach den Daten der amtlichen Statistik in Mecklenburg-Vorpommern im Schuljahr 2014/2015 bei fast 11 Prozent (siehe Tab. 5.1). 60 Prozent der Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden in Förderschulen, 40 Prozent hingegen integrativ beziehungsweise inklusiv in allgemeinen Schulen unterrichtet. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten *Lernen, Sprache* beziehungsweise *emotionale und soziale Entwicklung*, die nach den Angaben der am IQB-Bildungstrend 2015 teilnehmenden Schulen in der 9. Jahrgangsstufe zieldifferenter unterrichtet wurden, lag in Mecklenburg-Vorpommern bezogen auf die gesamte Schülerschaft bei unter 1 Prozent (siehe Tab. 5.2).

5.8.3 Fremdsprachenunterricht

An den Grundschulen in Mecklenburg-Vorpommern wird ab der 3. Jahrgangsstufe Englisch als Pflichtfach unterrichtet (KMK, 2005, 2013).

In der Sekundarstufe I erhalten nach Angaben des Statistischen Amtes Mecklenburg-Vorpommern für das Schuljahr 2011/2012⁵⁴ in der 5. Jahrgangsstufe schulartübergreifend alle Schülerinnen und Schüler Englischunterricht.⁵⁵

Nach den Angaben der Schülerinnen und Schüler, die am ersten IQB-Ländervergleich im Fach Englisch teilgenommen haben, erhielten in Mecklenburg-Vorpommern im Jahr 2009 über 90 Prozent der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler bereits vor der 5. Jahrgangsstufe in der Schule Englischunterricht (siehe Tab. 5.3). Der Anteil derjenigen, die in Jahrgangsstufe 3 oder früher in der Schule an Englischunterricht teilnahmen, lag im Jahr 2009 bei fast 80 Prozent. Im IQB-Bildungstrend 2015 geben nahezu alle Schülerinnen und Schüler an, bereits in der Grundschule Englischunterricht erhalten zu haben; für rund 90 Prozent begann der Englischunterricht in der 3. Jahrgangsstufe oder früher. Etwa 30 Prozent der im IQB-Bildungstrend 2015 befragten Neuntklässlerinnen und Neuntklässler geben an, bereits ab der 1. Jahrgangsstufe in der Schule Englisch gelernt zu haben.

5.8.4 Unterrichtszeit

Die Stundentafeln Mecklenburg-Vorpommerns (siehe Tab. 5.4) für das Schuljahr 2014/2015 sehen vor, dass die Schülerinnen und Schüler im Fach Deutsch an allen Schularten über die Jahrgangsstufen 5–10 hinweg 22 Jahreswochenstunden (Summe der wöchentlichen Stundenzahl für die sechs Jahrgangsstufen) Unterricht erhalten. Im Vergleich zu den Stundentafeln des Schuljahres 2008/2009 zeigt sich, dass der vorgesehene Stundenumfang an allen Schularten im Schuljahr 2014/2015 im Fach Deutsch um je 4 Jahreswochenstunden geringer ausfällt.

Im Fach Englisch sind für das Schuljahr 2014/2015 über die Jahrgangsstufen 5–10 hinweg schulartübergreifend ebenfalls 22 Jahreswochenstunden Unterricht vorgesehen. Gegenüber den im Schuljahr 2008/2009 gültigen Vorgaben wurde der Umfang der Kontingente an allen Schularten um je 3 Jahreswochenstunden verringert. Bei einer Betrachtung der Gesamtlernzeit relativiert sich diese Veränderung in den Stundentafeln für die Sekundarstufe I jedoch für die im IQB-Bildungstrend untersuchte Population durch den vermehrt bereits in der Grundschule erteilten Englischunterricht (siehe oben).

5.8.5 Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen

Die Tabellen 5.41 und 5.42 zeigen, wie sich die Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe in Mecklenburg-Vorpommern in den Kompetenzbereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* im Fach Deutsch sowie *Leseverstehen* und

54 Zum Zeitpunkt der Datenabfrage durch das IEA DPC in der zweiten Jahreshälfte 2014 standen keine aktuelleren Angaben zur Verfügung.

55 Wie in der Einleitung zum vorliegenden Kapitel erläutert wird an dieser Stelle der Fremdsprachenunterricht an Waldorfschulen und Förderschulen nicht betrachtet.

Hörverstehen im Fach Englisch auf die Stufen des jeweiligen Kompetenzstufenmodells verteilen. Dabei werden sowohl die Verteilungen für das Jahr 2015 als auch die anhand der Daten des ersten IQB-Ländervergleichs aus dem Jahr 2009 (Deutsch und Englisch) ermittelten Verteilungen dargestellt. Wie bereits in den Kapiteln 3.2 und 4.1 ausführlich erläutert, ist ein Vergleich der Leistungsergebnisse aus den verschiedenen Erhebungsjahren nur unter Ausschluss der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf möglich. Daher werden in den Tabellen die Kompetenzstufenverteilungen für das Jahr 2015 nicht nur für die Gesamtpopulation der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, sondern zusätzlich auch für die Teilpopulation der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf dargestellt. Auch die Veränderungen (Differenzen) in den Kompetenzstufenbesetzungen werden nur für diese Teilpopulation berichtet. Bei der Darstellung der Trends im Text wird ausschließlich auf die Standards für den MSA Bezug genommen, wobei die angegebenen Werte tabellarisch in Kapitel 4 zu finden sind.

Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Deutsch

Das Befundmuster, das sich im Fach Deutsch für Mecklenburg-Vorpommern ergibt, ist in Tabelle 5.41 dargestellt. Im Jahr 2015 liegt der Anteil aller zielgleich unterrichteten Schülerinnen und Schüler, die in der 9. Jahrgangsstufe nur die untersten Kompetenzstufen Ia oder Ib erreichen und somit den Mindeststandard für den MSA verfehlen, im Kompetenzbereich *Lesen* bei fast 22 Prozent, im Kompetenzbereich *Zuhören* bei rund 17 Prozent und im Kompetenzbereich *Orthografie* bei gut 12 Prozent. Erwartungsgemäß sind die entsprechenden Anteile bezogen auf den Mindeststandard für den HSA (Kompetenzstufe Ia) geringer und liegen im *Lesen* bei knapp 9 Prozent, im *Zuhören* bei fast 6 Prozent und in der *Orthografie* bei fast 4 Prozent.

Den KMK-Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen (Kompetenzstufe III oder höher) im Jahr 2015 etwa 51 Prozent der Schülerinnen und Schüler im Bereich *Lesen*, rund 61 Prozent im Bereich *Zuhören* und fast 67 Prozent im Bereich *Orthografie*; bezogen auf den HSA liegen die entsprechenden Anteile (Kompetenzstufe II oder höher) bei gut 78 Prozent im *Lesen*, fast 83 Prozent im *Zuhören* und nahezu 88 Prozent in der *Orthografie*. Herausragende Leistungen im Sinne des Optimalstandards erzielen bezogen auf den MSA (Kompetenzstufe V) im *Lesen* knapp 5 Prozent, im *Zuhören* fast 8 Prozent und in der *Orthografie* gut 6 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Für Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an Gymnasien zeichnet sich erwartungsgemäß ein deutlich günstigeres Bild ab als für die gesamte Schülerschaft der 9. Jahrgangsstufe. Gemessen am MSA-Standard verfehlen im Jahr 2015 lediglich gut 3 Prozent im *Lesen*, fast 2 Prozent im *Zuhören* und 1 Prozent in der *Orthografie* den Mindeststandard, während in diesen Kompetenzbereichen etwa 81 Prozent, rund 90 Prozent beziehungsweise gut 92 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mindestens Leistungen auf dem Niveau des Regelstandards zeigen. Herausragende Leistungen (Kompetenzstufe V) können an den Gymnasien im *Lesen* 10 Prozent, im *Zuhören* nahezu 16 Prozent und im Bereich *Orthografie* fast 14 Prozent der Schülerinnen und Schüler nachweisen.

Die Trendschätzungen für das Fach Deutsch zeigen, dass in Mecklenburg-Vorpommern der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen, zwischen 2009 und 2015 teilweise gesunken ist. Die Abnahme des Anteils beträgt fast 5 Prozentpunkte im *Lesen*, gut 2 Prozentpunkte im *Zuhören* und

Tabelle 5.41: Kompetenzstufenverteilungen im Fach Deutsch in Mecklenburg-Vorpommern für Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die mindestens den HSA oder MSA anstreben, nach Kompetenzbereich (prozentuale Angaben)

Lesen	Kompetenzstufen					
	la	lb	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	8.6	13.0	27.3	28.7	17.7	4.7
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	4.3	12.4	28.5	30.6	19.1	5.1
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	6.5	14.8	30.0	29.1	15.1	4.4
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-2.2	-2.5	-1.5	1.5	4.0	0.7
Gymnasium 2015	0.3	3.1	15.6	37.8	33.3	10.0
Gymnasium 2009	0.8	3.4	18.0	39.0	28.8	10.0
Gymnasium: Differenz 2015–2009	-0.5	-0.3	-2.4	-1.2	4.5	-0.1

Zuhören	Kompetenzstufen					
	la	lb	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	5.5	11.8	21.4	33.2	20.6	7.5
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	2.7	10.2	21.5	35.2	22.2	8.1
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	3.8	11.4	22.2	34.8	19.7	8.1
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-1.1	-1.3	-0.7	0.5	2.6	0.1
Gymnasium 2015	0.2	1.4	8.3	36.2	38.0	15.9
Gymnasium 2009	0.4	2.0	9.7	35.6	34.7	17.6
Gymnasium: Differenz 2015–2009	-0.3	-0.6	-1.4	0.7	3.3	-1.7

Orthografie	Kompetenzstufen					
	la	lb	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	3.5	8.6	21.0	36.6	23.9	6.4
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	1.0	6.4	20.7	39.0	25.9	7.0
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	2.4	11.2	22.8	36.6	22.5	4.5
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-1.3	-4.8	-2.1	2.4	3.4	2.5
Gymnasium 2015	0.0	1.0	6.6	37.6	40.8	13.9
Gymnasium 2009	0.1	1.5	7.8	38.1	42.2	10.3
Gymnasium: Differenz 2015–2009	-0.1	-0.5	-1.2	-0.4	-1.4	3.7

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile minimal von der dargestellten Differenzabweichen. 9. Jg. insg. = 9. Jahrgangsstufe insgesamt; SuS = Schülerinnen und Schüler; SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$).

gut 6 Prozentpunkte in der *Orthografie*, wobei die Differenz im Bereich *Zuhören* statistisch nicht signifikant ist. Den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen im Jahr 2015 mehr Schülerinnen und Schüler als im Jahr 2009. Der entsprechende Anteil steigt um gut 6 Prozentpunkte im *Lesen*, um etwa 3 Prozentpunkte im *Zuhören* und um gut 8 Prozentpunkte im Bereich *Orthografie*, wobei die Veränderung im Bereich *Zuhören* wiederum statistisch nicht signifikant ist. Die Veränderungen im Anteil der Schülerinnen und Schüler, die herausragende Leistungen auf dem Niveau des Optimalstandards für den MSA erzielen, sind im Fach Deutsch zu vernachlässigen. Die Zunahme beläuft sich auf weniger als 1 Prozent im *Lesen* und im *Zuhören* sowie auf knapp 3 Prozent in der *Orthografie* und ist jeweils statistisch nicht signifikant.

Bei den Schülerinnen und Schülern an Gymnasien sind zwischen 2009 und 2015 die Anteile derjenigen Jugendlichen praktisch unverändert geblieben, die den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen. Der Anstieg beträgt im *Lesen* gut 3 Prozentpunkte, im *Zuhören* gut 2 Prozentpunkte und in der *Orthografie* knapp 2 Prozentpunkte und ist in keinem Kompetenzbereich statistisch signifikant. Auch für die Anteile der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die den Optimalstandard für den MSA erreichen, sind zwischen 2009 und 2015 keine signifikanten Veränderungen zu verzeichnen (Abnahme im *Lesen* und im *Zuhören*: weniger als 2 Prozentpunkte; Zunahme in der *Orthografie*: fast 4 Prozentpunkte).

Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Englisch

Für das Fach Englisch sind die Ergebnisse Mecklenburg-Vorpommerns in Tabelle 5.42 dargestellt. In der Gesamtpopulation der zielgleich unterrichteten Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die spätestens ab Jahrgangsstufe 5 durchgehend Englischunterricht erhielten, liegt im Jahr 2015 der Anteil derjenigen, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen (Kompetenzstufe A2.1 oder darunter), im Kompetenzbereich *Leseverstehen* bei fast 27 Prozent und im Bereich *Hörverstehen* bei rund 22 Prozent. Bezogen auf den Mindeststandard für den HSA (Kompetenzstufe A1.1) sind die entsprechenden Anteile mit knapp 5 Prozent im *Leseverstehen* und knapp 3 Prozent im *Hörverstehen* deutlich geringer.

Den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen (Kompetenzstufe B1.2 oder höher) 39 Prozent der Schülerinnen und Schüler im *Leseverstehen* und 37 Prozent der Schülerinnen und Schüler im *Hörverstehen*. Legt man die Regelstandards für den HSA zugrunde, fallen die Anteile (Kompetenzstufe A2.1 oder höher) mit 87 Prozent im Bereich *Leseverstehen* und etwa 91 Prozent im Bereich *Hörverstehen* erwartungsgemäß höher aus. Den Optimalstandard für den MSA (Kompetenzstufe B2.2 oder höher) erreichen im *Leseverstehen* knapp 11 Prozent und im *Hörverstehen* fast 6 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Wie im Fach Deutsch zeigt sich auch im Fach Englisch für die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an Gymnasien ein deutlich günstigeres Bild als für die gesamte Schülerschaft der 9. Jahrgangsstufe. So verfehlen im Jahr 2015 im *Leseverstehen* nur fast 5 Prozent und im *Hörverstehen* nur gut 4 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten den Mindeststandard für den MSA im Fach Englisch, während sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen* rund 65 Prozent Leistungen nachweisen können, die mindestens dem Niveau des Regelstandards für den MSA entsprechen. Herausragende Leistungen (Kompetenzstufe B2.2 oder höher) erzielen an Gymnasien im *Leseverstehen* fast 21 Prozent und im *Hörverstehen* gut 11 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Die Trendschätzungen im Fach Englisch zeigen für Mecklenburg-Vorpommern, dass der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen, zwischen 2009 und 2015 sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen* signifikant gesunken ist. Die Reduktion des Anteils im *Leseverstehen* und im *Hörverstehen* um jeweils fast 13 Prozentpunkte ist statistisch signifikant. Zudem ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen, in beiden Kompetenzbereichen gestiegen. Die Zunahme des Anteils beträgt gut 14 Prozentpunkte im *Leseverstehen* sowie fast 16 Prozentpunkte im *Hörverstehen* und ist in beiden Bereichen signifi-

Tabelle 5.42: Kompetenzstufenverteilungen im Fach Englisch in Mecklenburg-Vorpommern für Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die mindestens den HSA oder MSA anstreben, nach Kompetenzbereich (prozentuale Angaben)

Leseverstehen	GER-Niveau							
	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	≥ B2.2
9. Jg. insg. 2015	4.8	8.2	13.8	16.2	18.0	16.8	11.6	10.6
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	4.5	8.0	13.6	16.2	18.0	17.0	11.8	10.8
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	8.5	12.2	17.9	19.6	16.2	13.0	8.2	4.4
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-4.0	-4.2	-4.3	-3.4	1.8	4.0	3.6	6.4
Gymnasium 2015	0.2	0.9	3.7	10.2	19.9	24.5	20.0	20.5
Gymnasium 2009	0.6	1.1	5.9	17.4	23.2	24.4	17.6	9.8
Gymnasium: Differenz 2015–2009	-0.4	-0.2	-2.2	-7.1	-3.3	0.1	2.4	10.7

Hörverstehen	GER-Niveau							
	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	≥ B2.2
9. Jg. insg. 2015	2.8	6.1	13.4	18.5	22.1	19.4	11.9	5.8
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	2.6	5.7	13.1	18.5	22.3	19.8	12.2	5.9
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	2.6	10.3	20.9	22.4	21.6	14.8	5.9	1.3
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	0.0	-4.6	-7.8	-3.9	0.7	4.9	6.2	4.5
Gymnasium 2015	1.8	0.3	2.1	8.7	21.9	30.9	22.9	11.4
Gymnasium 2009	0.0	0.2	4.3	14.7	34.5	30.1	13.0	3.2
Gymnasium: Differenz 2015–2009	1.8	0.1	-2.2	-6.0	-12.6	0.8	9.8	8.2

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile minimal von der dargestellten Differenzabweichen. 9. Jg. insg. = 9. Jahrgangsstufe insgesamt; SuS = Schülerinnen und Schüler; SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf; GER = Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$).

kant. Signifikant zugenommen hat auch der Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler, die herausragende Leistungen auf dem Niveau des Optimalstandards für den MSA erzielen, und zwar um gut 6 Prozentpunkte im *Leseverstehen* und um fast 5 Prozentpunkte im *Hörverstehen*.

An den Gymnasien erreicht oder übertrifft in Mecklenburg-Vorpommern im Jahr 2015 im Vergleich zum Jahr 2009 ein signifikant größerer Anteil von Schülerinnen und Schülern die Regelstandards für den MSA im Fach Englisch (Zunahme im *Leseverstehen*: gut 13 Prozentpunkte; im *Hörverstehen*: fast 19 Prozentpunkte). Weiterhin konnte 2015 im Vergleich zu 2009 ein größerer Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten herausragende Leistungen auf der Stufe des Optimalstandards für den MSA nachweisen. Der Anstieg beträgt im *Leseverstehen* fast 11 Prozentpunkte und im *Hörverstehen* gut 8 Prozentpunkte und ist in beiden Bereichen statistisch signifikant.

5.8.6 Einordnung der Befunde

Vergleicht man zusammenfassend das Muster der Befunde zum Erreichen der Bildungsstandards für die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler in Mecklenburg-Vorpommern mit den entsprechenden Kompetenzstufenverteilungen und Trends

für Deutschland insgesamt (siehe Tab. 5.5 und 5.6), so fällt bezogen auf die Bildungsstandards für den MSA Folgendes auf:

Insgesamt entspricht in Mecklenburg-Vorpommern im Fach Deutsch in allen drei Kompetenzbereichen die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Stufen des integrierten Kompetenzstufenmodells im Jahr 2015 in etwa der bundesweiten Verteilung. So werden in den Bereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* die Mindeststandards weitgehend ähnlich häufig verfehlt und die Regelstandards ähnlich häufig erreicht oder übertroffen wie in Deutschland insgesamt.

Die Ergebnisse der Trendschätzungen im Fach Deutsch weisen allerdings darauf hin, dass sich die Verteilungen der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen in Mecklenburg-Vorpommern in den Bereichen *Lesen* und *Zuhören* seit dem Jahr 2009 etwas stärker verändert haben als die Verteilungen der Schülerinnen und Schüler in Deutschland insgesamt, und zwar in günstiger Richtung. So sind in Deutschland insgesamt lediglich im Bereich *Zuhören* signifikante Trends zu verzeichnen (Anstieg des Anteils der Jugendlichen, die den Mindeststandard verfehlen, sowie Abnahme des Anteils der Jugendlichen, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen). Diese Veränderungen sind jedoch klein und für die anderen beiden Kompetenzbereiche im Fach Deutsch zeigen sich in Deutschland insgesamt keine signifikanten Veränderungen. In Mecklenburg-Vorpommern hingegen hat in allen drei Kompetenzbereichen der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard verfehlen, signifikant stärker abgenommen und der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen, signifikant stärker zugenommen als bundesweit. Zudem sind die Trends in den Bereichen *Lesen* und *Orthografie* in Mecklenburg-Vorpommern statistisch signifikant.

Im Fach Englisch weichen die Verteilungen der Schülerinnen und Schüler in Mecklenburg-Vorpommern im Jahr 2015 im Kompetenzbereich *Hörverstehen* vom bundesweiten Ergebnismuster ab, und zwar in ungünstiger Richtung. Im *Hörverstehen* ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard verfehlen, signifikant höher und der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen, signifikant geringer als in Deutschland insgesamt. Im Bereich *Leseverstehen* unterscheiden sich die entsprechenden Anteile hingegen nicht signifikant von den Ergebnissen für Deutschland insgesamt.

Die Trendschätzungen im Fach Englisch ergeben für Mecklenburg-Vorpommern wiederum ein Muster, das vor allem im *Leseverstehen* im Vergleich zu den bundesweiten Ergebnissen günstiger ausfällt. Sowohl in Deutschland insgesamt als auch in den meisten anderen Ländern hat sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Mindeststandards verfehlen, signifikant reduziert und der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Regelstandards übertreffen, signifikant erhöht. Dies ist auch in Mecklenburg-Vorpommern der Fall, wobei die Veränderungen bezogen auf den Mindeststandard signifikant, bezogen auf den Regelstandard tendenziell größer ausfallen als bundesweit. Insgesamt sind in Mecklenburg-Vorpommern also nahezu durchgängig positive Trends zu verzeichnen, die recht ausgeprägt sind.

5.9 Niedersachsen

5.9.1 Schulstrukturelle Rahmenbedingungen

Niedersachsen gehört zu den Ländern, in denen das Schulsystem in der Sekundarstufe I zum Testzeitpunkt im Frühjahr 2015 durch eine erweiterte Dreigliedrigkeit gekennzeichnet ist. Neben dem Gymnasium gibt es in Niedersachsen als weiterführende Schularten (abgesehen von Förder- und Waldorfschulen) die Realschule, die Hauptschule sowie Integrierte und Kooperative Gesamtschulen. Zum Schuljahr 2011/2012 wurde als weitere Schulart die Oberschule eingeführt, die in der amtlichen Statistik als Integrierte Gesamtschule geführt wird. Sowohl Gesamtschulen als auch Oberschulen können über eine gymnasiale Oberstufe verfügen.

Der HSA kann in Niedersachsen nach der 9. oder 10. Jahrgangsstufe erreicht werden, einen MSA (Realschulabschluss) beziehungsweise die Berechtigung zum Besuch der Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe (Erweiterter Sekundarschulabschluss I) können die Schülerinnen und Schüler nach der 10. Jahrgangsstufe erwerben.

Zwischen den Schuljahren 2008/2009 und 2014/2015 haben sich die Schüleranteile in den verschiedenen Schularten in Niedersachsen in der 9. und 10. Jahrgangsstufe teilweise etwas verändert (siehe Tab. 5.43). Insbesondere der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die in der 9. Jahrgangsstufe eine Hauptschule besuchen, hat sich deutlicher verringert (−5 %), und der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die eine Integrierte Gesamtschule besuchen, ist in ähnlichem Maße gestiegen (+6 %). In der 10. Jahrgangsstufe ist hingegen insbesondere der Anteil der Jugendlichen an Realschulen gestiegen (+8 %) und der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die ein Gymnasium besuchen, gesunken (−11 %).

Niedersachsen hat das G8-Gymnasium im Schuljahr 2004/2005 eingeführt, sodass sich bereits die am IQB-Ländervergleich 2009 teilnehmenden Gymnasiastinnen und Gymnasiasten nahezu alle in G8-Bildungsgängen befanden. Nach Tabelle 5.43 lag der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die im Schuljahr 2014/2015 ein Gymnasium (G8 oder G9) besuchten, bei 35 Prozent und ist damit gegenüber dem Schuljahr 2008/2009 nahezu unverändert.

Tabelle 5.44 zeigt, dass im Jahr 2014 in Niedersachsen rund 14 Prozent der Jugendlichen den HSA, gut 51 Prozent den MSA und fast 31 Prozent die Allgemeine Hochschulreife erworben haben; gut 4 Prozent der Schülerinnen und Schüler verließen die Schule ohne einen Hauptschulabschluss. Im Vergleich zum Jahr 2009 fällt ins Auge, dass der Anteil der Jugendlichen, die die Allgemeine Hochschulreife erwerben, gestiegen ist (+5 %).

Tabelle 5.43: Schülerzahlen (absolute und prozentuale Häufigkeiten) in der 9. und 10. Jahrgangsstufe/Einführungsphase in Niedersachsen in den Schuljahren 2008/2009 und 2014/2015 nach Schulart (ohne Freie Waldorfschulen)

Schuljahr	2008/2009				2014/2015			
	9. Jg.		10. Jg./ Einführungsphase		9. Jg.		10. Jg./ Einführungsphase	
	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.
Förderschulen	4 050	4.5	1 555	1.5	3 192	3.7	1 774	2.2
Hauptschulen	19 191	21.4	14 445	14.3	13 935	16.3	10 706	13.2
Realschulen	32 100	35.8	30 744	30.4	29 765	34.9	30 869	38.1
Gymnasien (G8)	28 178	31.5	50 076	49.5	29 356	34.4	31 173	38.4
Gymnasien (G9)	2 040	2.3	595	0.6	499	0.6	546	0.7
IGS	4 022	4.5	3 794	3.7	8 636	10.1	6 044	7.5
Insgesamt	89 581	100.0	101 209	100.0	85 383	100.0	81 112	100.0

Anmerkungen. Jg. = Jahrgangsstufe; Einführungsphase: In der amtlichen Statistik werden bei G8-Gymnasien Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 10 unter der Bezeichnung Einführungsphase („E“) der Sekundarstufe II zugerechnet; abs. H. = absolute Häufigkeiten; proz. H. = prozentuale Häufigkeiten; IGS = Integrierte Gesamtschulen.

Quelle: Tabelle 3.4 aus der Fachserie 11, Reihe 1, Statistisches Bundesamt (2010, 2015).

Tabelle 5.44: Schulabgängerinnen und Schulabgänger bzw. Absolventinnen und Absolventen in Niedersachsen nach Abschlussart in den Jahren 2009 und 2014 (ohne Freie Waldorfschulen)

Abschlussjahr	2009		2014	
	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.
Ohne Hauptschulabschluss	5 085	6.0	3 696	4.3
Hauptschulabschluss	15 012	17.7	12 012	14.0
Mittlerer Schulabschluss	41 712	49.2	43 902	51.2
Fachhochschulreife	966	1.1	–	–
Allgemeine Hochschulreife	22 057	26.0	26 161	30.5
Insgesamt	84 832	100.0	85 771	100.0

Anmerkungen. Freie Waldorfschulen sowie Förderschulen mit dem Schwerpunkt „Geistige Entwicklung“ wurden nicht berücksichtigt. Die Zeile „ohne Hauptschulabschluss“ bezieht sich auf Abgängerinnen und Abgänger ohne Schulabschluss sowie auf Absolventinnen und Absolventen, die einen Förderschulabschluss erworben haben.

Quelle: Tabelle 6.2 aus der Fachserie 11, Reihe 1, Statistisches Bundesamt (2010, 2015).

5.9.2 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler in den Jahrgangsstufen 5–10, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde, lag nach den Daten der amtlichen Statistik in Niedersachsen im Schuljahr 2014/2015 bei etwas über 3 Prozent (siehe Tab. 5.1).⁵⁶ Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten *Lernen*, *Sprache* beziehungsweise *emotionale und soziale Entwicklung*, die nach den Angaben der am IQB-Bildungstrend 2015 teilnehmenden Schulen in der 9. Jahrgangsstufe ziendifferent unterrichtet wurden, lag in Niedersachsen bezogen auf die gesamte Schülerschaft bei unter 1 Prozent (siehe Tab. 5.2).

⁵⁶ Die Angaben zum Anteil von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf beziehen sich ausschließlich auf Förderschulen, da die amtliche Statistik für Niedersachsen keine Angaben zur Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen enthält.

5.9.3 Fremdsprachenunterricht

An den Grundschulen in Niedersachsen wird ab der 3. Jahrgangsstufe Englisch als Pflichtfach unterrichtet (KMK, 2005, 2013).

In der Sekundarstufe I erhalten nach Angaben des Landesamtes für Statistik Niedersachsen für das Schuljahr 2013/2014 in der 5. Jahrgangsstufe schulartübergreifend nahezu alle Schülerinnen und Schüler Englischunterricht.⁵⁷

Nach den Angaben der Schülerinnen und Schüler, die am ersten IQB-Ländervergleich im Fach Englisch teilgenommen haben, erhielten in Niedersachsen im Jahr 2009 über 90 Prozent der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler bereits vor der 5. Jahrgangsstufe in der Schule Englischunterricht (siehe Tab. 5.3). Der Anteil derjenigen, die in Jahrgangsstufe 3 oder früher in der Schule an Englischunterricht teilnahmen, lag im Jahr 2009 bei etwa 75 Prozent. Im IQB-Bildungstrend 2015 geben nahezu alle Schülerinnen und Schüler an, bereits in der Grundschule Englischunterricht erhalten zu haben. Für etwa 85 Prozent der im Jahr 2015 befragten Neuntklässlerinnen und Neuntklässler begann der Englischunterricht in der 3. Jahrgangsstufe oder früher.

5.9.4 Unterrichtszeit

Die Stundentafeln Niedersachsens (siehe Tab. 5.4) für das Schuljahr 2014/2015 sehen vor, dass die Schülerinnen und Schüler im Fach Deutsch an Gymnasien (G8) und Integrierten Gesamtschulen über die Jahrgangsstufen 5–10 hinweg 23 Jahreswochenstunden (Summe der wöchentlichen Stundenzahl für die sechs Jahrgangsstufen) Unterricht erhalten. Für Realschulen und Oberschulen liegen die entsprechenden Vorgaben bei 25 Stunden und für Hauptschulen bei 30 Jahreswochenstunden. Im Vergleich zu den Stundentafeln des Schuljahres 2008/2009 zeigen sich für die Sekundarstufe I keine größeren Veränderungen in den vorgesehenen Stundenumfängen im Fach Deutsch.⁵⁸

Im Fach Englisch sind für das Schuljahr 2014/2015 über die Jahrgangsstufen 5–10 hinweg an Gymnasien (G8) und Integrierten Gesamtschulen 22 Jahreswochenstunden Unterricht vorgesehen. Für alle anderen Schularten liegen die entsprechenden Vorgaben bei 24 Jahreswochenstunden. Im Vergleich zu den Stundentafeln des Schuljahres 2008/2009 zeigt sich in der Sekundarstufe I lediglich für die Hauptschule eine größere Veränderung in den vorgesehenen Stundenumfängen (Erhöhung des Kontingents um 3 Jahreswochenstunden).

5.9.5 Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen

Die Tabellen 5.45 und 5.46 zeigen, wie sich die Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe in Niedersachsen in den Kompetenzbereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* im Fach Deutsch sowie *Leseverstehen* und *Hörverstehen* im Fach Englisch auf die Stufen des jeweiligen Kompetenzstufenmodells verteilen. Dabei werden sowohl die Verteilungen für das Jahr 2015 als auch die an-

57 Wie in der Einleitung zum vorliegenden Kapitel erläutert wird an dieser Stelle der Fremdsprachenunterricht an Waldorfschulen und Förderschulen nicht betrachtet.

58 Die in den Stundentafeln für das Schuljahr 2014/2015 ausgewiesene Oberschule bestand im Schuljahr 2008/2009 noch nicht.

hand der Daten des ersten IQB-Ländervergleichs aus dem Jahr 2009 (Deutsch und Englisch) ermittelten Verteilungen dargestellt. Wie bereits in den Kapiteln 3.2 und 4.1 ausführlich erläutert, ist ein Vergleich der Leistungsergebnisse aus den verschiedenen Erhebungsjahren nur unter Ausschluss der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf möglich. Daher werden in den Tabellen die Kompetenzstufenverteilungen für das Jahr 2015 nicht nur für die Gesamtpopulation der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, sondern zusätzlich auch für die Teilpopulation der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf dargestellt. Auch die Veränderungen (Differenzen) in den Kompetenzstufenbesetzungen werden nur für diese Teilpopulation berichtet. Bei der Darstellung der Trends im Text wird ausschließlich auf die Standards für den MSA Bezug genommen, wobei die angegebenen Werte tabellarisch in Kapitel 4 zu finden sind.

Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Deutsch

Das Befundmuster, das sich im Fach Deutsch für Niedersachsen ergibt, ist in Tabelle 5.45 dargestellt. Im Jahr 2015 liegt der Anteil aller zielgleich unterrichteten Schülerinnen und Schüler, die in der 9. Jahrgangsstufe nur die untersten Kompetenzstufen Ia oder Ib erreichen und somit den Mindeststandard für den MSA verfehlen, im Kompetenzbereich *Lesen* bei gut 23 Prozent, im Kompetenzbereich *Zuhören* bei fast 14 Prozent und im Kompetenzbereich *Orthografie* bei etwa 12 Prozent. Erwartungsgemäß sind die entsprechenden Anteile bezogen auf den Mindeststandard für den HSA (Kompetenzstufe Ia) geringer und liegen im *Lesen* bei etwa 8 Prozent, im *Zuhören* bei fast 5 Prozent und in der *Orthografie* bei rund 3 Prozent.

Den KMK-Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen (Kompetenzstufe III oder höher) im Jahr 2015 gut 45 Prozent der Schülerinnen und Schüler im Bereich *Lesen* sowie rund 66 Prozent im Bereich *Zuhören* und im Bereich *Orthografie*; bezogen auf den HSA liegen die entsprechenden Anteile (Kompetenzstufe II oder höher) bei fast 77 Prozent im *Lesen*, gut 86 Prozent im *Zuhören* und nahezu 88 Prozent in der *Orthografie*. Herausragende Leistungen im Sinne des Optimalstandards erzielen bezogen auf den MSA (Kompetenzstufe V) im *Lesen* gut 2 Prozent, im *Zuhören* rund 7 Prozent und in der *Orthografie* etwa 6 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Für Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an Gymnasien zeichnet sich erwartungsgemäß ein deutlich günstigeres Bild ab als für die gesamte Schülerschaft der 9. Jahrgangsstufe. Gemessen am MSA-Standard verfehlen im Jahr 2015 lediglich knapp 4 Prozent im *Lesen* sowie rund 1 Prozent im *Zuhören* und in der *Orthografie* den Mindeststandard, während in diesen Kompetenzbereichen gut 76 Prozent, fast 92 Prozent beziehungsweise 94 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mindestens Leistungen auf dem Niveau des Regelstandards zeigen. Herausragende Leistungen (Kompetenzstufe V) können an den Gymnasien im *Lesen* fast 6 Prozent, im *Zuhören* nahezu 18 Prozent und im Bereich *Orthografie* rund 16 Prozent der Schülerinnen und Schüler nachweisen.

Die Trendschätzungen für das Fach Deutsch zeigen, dass sich in Niedersachsen der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen, zwischen 2009 und 2015 teilweise reduziert hat. Die Abnahme des Anteils beträgt gut 3 Prozentpunkte im *Lesen*, knapp 2 Prozentpunkte im *Zuhören* und fast 7 Prozentpunkte in der *Orthografie*, wobei nur die Differenz im Bereich

Tabelle 5.45: Kompetenzstufenverteilungen im Fach Deutsch in Niedersachsen für Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die mindestens den HSA oder MSA anstreben, nach Kompetenzbereich (prozentuale Angaben)

Lesen	Kompetenzstufen					
	la	lb	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	7.8	15.5	31.3	29.8	13.2	2.4
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	6.1	14.9	32.1	30.8	13.7	2.4
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	9.2	15.2	27.1	26.6	16.4	5.5
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-3.0	-0.3	4.9	4.2	-2.7	-3.1
Gymnasium 2015	0.5	3.3	19.7	42.0	28.5	5.9
Gymnasium 2009	0.0	1.4	11.5	35.9	36.6	14.6
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.5	1.9	8.3	6.1	-8.1	-8.7

Zuhören	Kompetenzstufen					
	la	lb	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	4.6	9.2	19.8	36.3	22.8	7.3
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	4.0	8.3	19.6	37.0	23.5	7.6
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	5.0	8.9	17.5	34.9	23.9	9.8
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-1.0	-0.6	2.1	2.1	-0.4	-2.2
Gymnasium 2015	0.3	0.9	7.3	34.2	39.4	17.9
Gymnasium 2009	0.0	0.4	3.2	28.7	44.1	23.6
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.2	0.5	4.1	5.5	-4.7	-5.7

Orthografie	Kompetenzstufen					
	la	lb	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	2.6	9.5	21.9	36.6	23.2	6.2
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	1.8	8.4	21.8	37.6	24.0	6.4
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	5.6	11.5	19.4	32.7	24.7	6.2
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-3.7	-3.1	2.4	4.9	-0.7	0.2
Gymnasium 2015	0.2	0.7	5.1	32.4	45.5	16.2
Gymnasium 2009	0.0	1.0	4.4	29.2	49.9	15.4
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.2	-0.3	0.6	3.1	-4.4	0.8

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile minimal von der dargestellten Differenzabweichen. 9. Jg. insg. = 9. Jahrgangsstufe insgesamt; SuS = Schülerinnen und Schüler; SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$).

Orthografie statistisch signifikant ist. Den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen im Jahr 2015 ähnlich viele Schülerinnen und Schüler wie im Jahr 2009. Die Abnahme des Anteils im *Lesen* und im *Zuhören* um knapp 2 Prozentpunkte beziehungsweise um weniger als 1 Prozent und die Zunahme in der *Orthografie* um gut 4 Prozentpunkte sind statistisch nicht signifikant. Auch der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die herausragende Leistungen auf dem Niveau des Optimalstandards für den MSA erzielen, hat sich im Fach Deutsch kaum verändert. Im *Lesen* ist eine signifikante Reduktion des Anteils um 3 Prozentpunkte zu verzeichnen, die Reduktion im *Zuhören* um gut 2 Prozentpunkte ist hingegen statistisch nicht signifikant und in der *Orthografie* beträgt die ebenfalls nicht signifikante Veränderung weniger als 1 Prozent.

Bei den Schülerinnen und Schülern an Gymnasien sind zwischen 2009 und 2015 die Anteile derjenigen Jugendlichen, die den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen, dagegen teilweise zurückgegangen. Die Verringerungen betragen im *Lesen* fast 11 Prozentpunkte und im *Zuhören* rund 5 Prozentpunkte und sind statistisch signifikant. In der *Orthografie* ist die Veränderung mit weniger als 1 Prozent hingegen wiederum zu vernachlässigen. Auch die Anteile der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die den Optimalstandard für den MSA erreichen, sind zwischen 2009 und 2015 im *Lesen* und im *Zuhören* gesunken (Abnahme im *Lesen*: nahezu 9 Prozentpunkte; im *Zuhören*: fast 6 Prozentpunkte), jedoch ist nur die im Bereich *Lesen* ermittelte Veränderung statistisch signifikant. In der *Orthografie* ist die Veränderung mit weniger als 1 Prozent wiederum zu vernachlässigen.

Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Englisch

Für das Fach Englisch sind die Ergebnisse Niedersachsens in Tabelle 5.46 dargestellt. In der Gesamtpopulation der zielgleich unterrichteten Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die spätestens ab Jahrgangsstufe 5 durchgehend Englischunterricht erhielten, liegt im Jahr 2015 der Anteil derjenigen, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen (Kompetenzstufe A2.1 oder darunter), im Kompetenzbereich *Leseverstehen* bei fast 28 Prozent und im Bereich *Hörverstehen* bei gut 17 Prozent. Bezogen auf den Mindeststandard für den HSA (Kompetenzstufe A1.1) sind die entsprechenden Anteile mit fast 9 Prozent im *Leseverstehen* und etwa 2 Prozent im *Hörverstehen* deutlich geringer.

Den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen (Kompetenzstufe B1.2 oder höher) fast 37 Prozent der Schülerinnen und Schüler im *Leseverstehen* und gut 43 Prozent der Schülerinnen und Schüler im *Hörverstehen*. Legt man die Regelstandards für den HSA zugrunde, fallen die Anteile (Kompetenzstufe A2.1 oder höher) mit gut 84 Prozent im Bereich *Leseverstehen* und 93 Prozent im Bereich *Hörverstehen* erwartungsgemäß höher aus. Den Optimalstandard für den MSA (Kompetenzstufe B2.2 oder höher) erreichen im *Leseverstehen* gut 10 Prozent und im *Hörverstehen* rund 6 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Wie im Fach Deutsch zeigt sich auch im Fach Englisch für die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an Gymnasien ein deutlich günstigeres Bild als für die gesamte Schülerschaft der 9. Jahrgangsstufe. So verfehlen im Jahr 2015 im *Leseverstehen* nur rund 5 Prozent und im *Hörverstehen* nur 1 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten den Mindeststandard für den MSA im Fach Englisch, während etwa 70 Prozent im *Leseverstehen* und fast 79 Prozent im *Hörverstehen* Leistungen nachweisen können, die mindestens dem Niveau des Regelstandards für den MSA entsprechen. Herausragende Leistungen (Kompetenzstufe B2.2 oder höher) erzielen an Gymnasien im *Leseverstehen* fast 25 Prozent und im *Hörverstehen* etwa 15 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Die Trendschätzungen im Fach Englisch zeigen für Niedersachsen, dass der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen, zwischen 2009 und 2015 sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen* signifikant gesunken ist. Die Reduktion des Anteils beläuft sich auf fast 11 Prozentpunkte im *Leseverstehen* und auf 9 Prozentpunkte im *Hörverstehen*. Zudem ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen, in beiden Kompetenzbereichen gestiegen. Die Zunahme des Anteils beträgt 10 Prozentpunkte im *Leseverstehen* sowie fast 15 Prozentpunkte im *Hör-*

Tabelle 5.46: Kompetenzstufenverteilungen im Fach Englisch in Niedersachsen für Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die mindestens den HSA oder MSA anstreben, nach Kompetenzbereich (prozentuale Angaben)

Leseverstehen	GER-Niveau							
	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	≥ B2.2
9. Jg. insg. 2015	8.7	7.0	12.0	17.5	18.2	15.7	10.7	10.3
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	6.5	6.8	12.3	17.9	18.6	16.1	11.0	10.7
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	10.1	11.1	15.4	17.9	17.7	14.2	8.8	4.8
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-3.6	-4.2	-3.1	0.0	1.0	1.9	2.2	5.8
Gymnasium 2015	0.5	1.0	3.0	8.6	16.7	24.7	20.8	24.8
Gymnasium 2009	0.2	0.9	3.4	11.0	23.0	27.9	20.7	12.8
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.3	0.1	-0.4	-2.4	-6.3	-3.2	0.1	11.9

Hörverstehen	GER-Niveau							
	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	≥ B2.2
9. Jg. insg. 2015	2.1	4.9	10.2	16.6	23.0	23.1	14.1	6.1
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	1.1	3.8	9.9	17.0	23.5	23.8	14.6	6.3
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	3.0	6.5	14.3	22.1	23.9	20.0	8.5	1.8
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-1.9	-2.7	-4.4	-5.1	-0.4	3.9	6.1	4.5
Gymnasium 2015	0.0	0.1	0.9	4.3	16.0	34.0	29.7	15.1
Gymnasium 2009	0.0	0.0	1.9	5.8	25.9	40.0	21.5	4.9
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.0	0.1	-1.0	-1.5	-9.9	-6.1	8.2	10.2

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile minimal von der dargestellten Differenzabweichen. 9. Jg. insg. = 9. Jahrgangsstufe insgesamt; SuS = Schülerinnen und Schüler; SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf; GER = Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$).

verstehen und ist in beiden Bereichen signifikant. Signifikant zugenommen hat ebenfalls der Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler, die herausragende Leistungen auf dem Niveau des Optimalstandards für den MSA erzielen, und zwar um knapp 6 Prozentpunkte im *Leseverstehen* und um fast 5 Prozentpunkte im *Hörverstehen*.

Auch an den Gymnasien erreicht oder übertrifft in Niedersachsen im Jahr 2015 im Vergleich zum Jahr 2009 ein signifikant größerer Anteil von Schülerinnen und Schülern die Regelstandards für den MSA im Fach Englisch (Zunahme im *Leseverstehen*: fast 9 Prozentpunkte; im *Hörverstehen*: gut 12 Prozentpunkte). Weiterhin konnte 2015 im Vergleich zu 2009 ein größerer Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten herausragende Leistungen auf der Stufe des Optimalstandards für den MSA nachweisen. Der Anstieg beträgt im *Leseverstehen* fast 12 Prozentpunkte und im *Hörverstehen* gut 10 Prozentpunkte und ist in beiden Bereichen statistisch signifikant.

5.9.6 Einordnung der Befunde

Vergleicht man zusammenfassend das Muster der Befunde zum Erreichen der Bildungsstandards für die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler in Niedersachsen mit den entsprechenden Kompetenzstufenverteilungen und Trends

für Deutschland insgesamt (siehe Tab. 5.5 und 5.6), so fällt bezogen auf die Bildungsstandards für den MSA Folgendes auf:

Insgesamt entspricht in Niedersachsen im Fach Deutsch in den Kompetenzbereichen *Lesen* und *Orthografie* die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Stufen des integrierten Kompetenzstufenmodells im Jahr 2015 in etwa der bundesweiten Verteilung. So werden in diesen Bereichen die Mindeststandards ähnlich häufig verfehlt und die Regelstandards ähnlich häufig erreicht oder übertroffen wie in Deutschland insgesamt. Im Bereich *Zuhören* fallen die Ergebnisse in Niedersachsen günstiger aus. Hier werden im Vergleich zur bundesweiten Verteilung die Mindeststandards signifikant seltener verfehlt und die Regelstandards signifikant häufiger erreicht oder übertroffen.

Die Ergebnisse der Trendschätzungen im Fach Deutsch ergeben für Niedersachsen in allen drei Kompetenzbereichen ein ähnliches Muster wie die Ergebnisse für Deutschland insgesamt. So sind in Deutschland insgesamt lediglich im Bereich *Zuhören* signifikante Trends zu verzeichnen (Anstieg des Anteils der Jugendlichen, die den Mindeststandard verfehlen, sowie Abnahme des Anteils der Jugendlichen, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen). Diese Veränderungen sind jedoch klein und für die anderen beiden Kompetenzbereiche im Fach Deutsch zeigen sich in Deutschland insgesamt keine signifikanten Veränderungen. In Niedersachsen sind ebenfalls kaum signifikante Trends zu beobachten. Die einzige Ausnahme bildet im Bereich *Orthografie* der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard verfehlen, der sich in Niedersachsen signifikant, und auch signifikant stärker als in Deutschland insgesamt, verringert hat.

Im Fach Englisch entsprechen die Verteilungen der Schülerinnen und Schüler in Niedersachsen im Jahr 2015 ebenfalls weitgehend dem bundesweiten Ergebnismuster. Lediglich im *Leseverstehen* bezogen auf den Regelstandard ergibt sich ein signifikanter Unterschied: Den Regelstandard erreicht oder übertrifft in Niedersachsen im Bereich *Leseverstehen* ein signifikant geringerer Anteil von Schülerinnen und Schülern als in Deutschland insgesamt. Im Bereich *Hörverstehen* unterscheiden sich die entsprechenden Anteile hingegen nicht signifikant von den Ergebnissen für Deutschland insgesamt. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard verfehlen, unterscheidet sich weder im Bereich *Leseverstehen* noch im Bereich *Hörverstehen* signifikant von den bundesweiten Ergebnissen.

Die Trendschätzungen im Fach Englisch ergeben für Niedersachsen ebenfalls ein Muster, das in beiden Kompetenzbereichen im Vergleich zu den bundesweiten Ergebnissen ähnlich ausfällt. Sowohl in Deutschland insgesamt als auch in den meisten anderen Ländern hat sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Mindeststandards verfehlen, signifikant reduziert und der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Regelstandards übertreffen, signifikant erhöht. Dies ist auch in Niedersachsen der Fall, wobei einige Veränderungen tendenziell etwas größer ausfallen.

5.10 Nordrhein-Westfalen

5.10.1 Schulstrukturelle Rahmenbedingungen

Nordrhein-Westfalen gehört zu den Ländern, in denen das Schulsystem in der Sekundarstufe I zum Testzeitpunkt im Frühjahr 2015 durch eine erweiterte Dreigliedrigkeit gekennzeichnet ist. Neben Gymnasien, Realschulen und Hauptschulen werden Gesamtschulen sowie Sekundarschulen angeboten.⁵⁹ Bei der Sekundarschule, die die Jahrgangsstufen 5 bis 10 umfasst und ihre Schülerinnen und Schüler sowohl auf die berufliche Ausbildung als auch auf die Hochschulreife vorbereiten soll, handelt es sich um eine relativ neue Schulart, die im Herbst 2011 eingeführt wurde; sie wird in der amtlichen Statistik als Schule mit mehreren Bildungsgängen geführt. In der Sekundarschule lernen die Kinder und Jugendlichen in den Klassen 5 und 6 gemeinsam, ab der Jahrgangsstufe 7 wird der Unterricht dann in integrierter, teilintegrierter oder kooperativer Form mit mindestens zwei Bildungsgängen angeboten.⁶⁰

Sowohl an der Gesamtschule als auch an der Sekundarschule können alle Abschlüsse der Sekundarstufe I erreicht werden. Neben dem HSA nach der 9. Jahrgangsstufe kann am Ende der 10. Jahrgangsstufe der HSA oder der MSA (Fachoberschulreife) erworben werden. Die gymnasiale Oberstufe der Gesamtschule umfasst in Nordrhein-Westfalen die Jahrgangsstufen 11 bis 13. Die Sekundarschule verfügt über keine eigene gymnasiale Oberstufe, es bestehen jedoch verbindlich geregelte Kooperationen mit Oberstufen von Gymnasien, Gesamtschulen oder Berufskollegs.

Zwischen den Schuljahren 2008/2009 und 2014/2015 haben sich die Schüleranteile in den verschiedenen Schularten in Nordrhein-Westfalen in der 9. und 10. Jahrgangsstufe teilweise etwas verändert (siehe Tab. 5.47). Insbesondere der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die in der 9. beziehungsweise 10. Jahrgangsstufe eine Hauptschule besuchen, hat sich verringert (–5 % bzw. –7 %).

Nordrhein-Westfalen hat das G8-Gymnasium im Schuljahr 2005/2006 eingeführt, sodass sich die am IQB-Ländervergleich 2009 teilnehmenden Gymnasiastinnen und Gymnasiasten noch durchgehend in G9-Bildungsgängen befanden, während die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten im IQB-Bildungstrend 2015 überwiegend ein G8-Gymnasium besuchten. Nach Tabelle 5.47 lag der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die im Schuljahr 2014/2015 ein Gymnasium besuchten, bei rund 34 Prozent und ist damit gegenüber dem Schuljahr 2008/2009 (G9-Gymnasium) um rund 3 Prozentpunkte gestiegen.

Tabelle 5.48 zeigt, dass im Jahr 2014 in Nordrhein-Westfalen fast 16 Prozent der Jugendlichen den HSA, rund 42 Prozent den MSA und 38 Prozent die Allgemeine Hochschulreife erworben haben; fast 5 Prozent der Schülerinnen und Schüler verließen die Schule ohne einen Hauptschulabschluss. Im Vergleich zum Jahr 2009 fällt ins Auge, dass der Anteil der Jugendlichen, die die Allgemeine Hochschulreife erwerben, gestiegen ist (+7 %).

59 Im Rahmen eines Modellversuchs wurden zudem ab dem Schuljahr 2011/2012 Gemeinschaftsschulen eingerichtet. Im Schuljahr 2014/2015 gab es in Nordrhein-Westfalen insgesamt 10 Gemeinschaftsschulen.

60 Bis zum Schuljahr 2014/2015 wurden in Nordrhein-Westfalen insgesamt 114 Sekundarschulen gegründet.

Tabelle 5.47: Schülerzahlen (absolute und prozentuale Häufigkeiten) in der 9. und 10. Jahrgangsstufe/Einführungsphase in Nordrhein-Westfalen in den Schuljahren 2008/2009 und 2014/2015 nach Schulart (ohne Freie Waldorfschulen)

Schuljahr	2008/2009				2014/2015			
	9. Jg.		10. Jg./ Einführungsphase		9. Jg.		10. Jg./ Einführungsphase	
	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.
Förderschulen	9 365	4.5	9 283	4.7	7 220	3.9	8 583	4.5
Hauptschulen	44 822	21.7	40 294	20.5	30 865	16.5	25 880	13.7
MBG	–	–	–	–	1 255	0.7	1 249	0.7
Realschulen	54 859	26.6	53 950	27.5	49 856	26.7	50 026	26.5
Gymnasien (G8)	–	–	–	–	63 345	34.0	71 488	37.9
Gymnasien (G9)	64 457	31.2	61 769	31.4	129	0.1	100	0.1
IGS	33 039	16.0	31 116	15.8	33 840	18.1	31 475	16.7
Insgesamt	206 542	100.0	196 412	100.0	186 510	100.0	188 801	100.0

Anmerkungen. Jg. = Jahrgangsstufe; Einführungsphase: In der amtlichen Statistik werden bei G8-Gymnasien Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 10 unter der Bezeichnung Einführungsphase („E“) der Sekundarstufe II zugerechnet; abs. H. = absolute Häufigkeiten; proz. H. = prozentuale Häufigkeiten; IGS = Integrierte Gesamtschulen.

Quelle: Tabelle 3.4 aus der Fachserie 11, Reihe 1, Statistisches Bundesamt (2010, 2015).

Tabelle 5.48: Schulabgängerinnen und Schulabgänger bzw. Absolventinnen und Absolventen in Nordrhein-Westfalen nach Abschlussart in den Jahren 2009 und 2014 (ohne Freie Waldorfschulen)

Abschlussjahr	2009		2014	
	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.
Ohne Hauptschulabschluss	11 484	5.5	9 864	4.9
Hauptschulabschluss	40 165	19.2	31 382	15.6
Mittlerer Schulabschluss	86 197	41.3	83 434	41.5
Fachhochschulreife	6 259	3.0	–	–
Allgemeine Hochschulreife	64 580	30.9	76 377	38.0
Insgesamt	208 685	100.0	201 057	100.0

Anmerkungen. Freie Waldorfschulen sowie Förderschulen mit dem Schwerpunkt „Geistige Entwicklung“ wurden nicht berücksichtigt. Die Zeile „ohne Hauptschulabschluss“ bezieht sich auf Abgängerinnen und Abgänger ohne Schulabschluss sowie auf Absolventinnen und Absolventen, die einen Förderschulabschluss erworben haben.

Quelle: Tabelle 6.2 aus der Fachserie 11, Reihe 1, Statistisches Bundesamt (2010, 2015).

5.10.2 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler in den Jahrgangsstufen 5–10, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde, lag nach den Daten der amtlichen Statistik in Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 2014/2015 bei 6 Prozent (siehe Tab. 5.1). Fast 65 Prozent der Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden in Förderschulen, etwa 35 Prozent hingegen integrativ beziehungsweise inklusiv in allgemeinen Schulen unterrichtet. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten *Lernen*, *Sprache* beziehungsweise *emotionale und soziale Entwicklung*, die nach den Angaben der am IQB-Bildungstrend 2015 teilnehmenden Schulen in der 9. Jahrgangsstufe zieldifferent unterrichtet wurden, lag in Nordrhein-Westfalen bezogen auf die gesamte Schülerschaft bei etwa 2 Prozent (siehe Tab. 5.2). Bezogen auf die im

Bildungstrend untersuchte Population im Fach Englisch war der Anteil mit rund 1 Prozent etwas niedriger.⁶¹

5.10.3 Fremdsprachenunterricht

Seit 2009 ist an allen Grundschulen Nordrhein-Westfalens die Teilnahme am Englischunterricht ab dem zweiten Halbjahr des ersten Schuljahres verpflichtend (KMK, 2005, 2013).

In der Sekundarstufe I erhalten nach Angaben des Statistischen Landesamtes Nordrhein-Westfalens für das Schuljahr 2013/2014 in der 5. Jahrgangsstufe schulartübergreifend nahezu alle Schülerinnen und Schüler Englischunterricht. Etwas weniger als 3 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten nehmen in Jahrgangsstufe 5 am Französischunterricht teil. Darüber hinaus bieten nur sehr wenige Schulen Französischunterricht ab der 5. Jahrgangsstufe an.⁶²

Nach den Angaben der Schülerinnen und Schüler, die am ersten IQB-Ländervergleich im Fach Englisch teilgenommen haben, erhielten in Nordrhein-Westfalen im Jahr 2009 etwa 50 Prozent der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler bereits vor der 5. Jahrgangsstufe in der Schule Englischunterricht (siehe Tab. 5.3). Der Anteil derjenigen, die in Jahrgangsstufe 3 oder früher in der Schule an Englischunterricht teilnahmen, lag im Jahr 2009 bei etwa 25 Prozent. Im IQB-Bildungstrend 2015 geben dagegen nahezu alle Schülerinnen und Schüler an, bereits vor der 5. Jahrgangsstufe Englischunterricht erhalten zu haben. Für 80 Prozent der im Jahr 2015 befragten Neuntklässlerinnen und Neuntklässler begann der Englischunterricht in der 3. Jahrgangsstufe oder früher.

Für das Fach Französisch zeigt ein Vergleich der Angaben aus der Schülerbefragung im IQB-Bildungstrend 2015 mit den Daten des IQB-Ländervergleichs 2009 keine bedeutsame Veränderung im Beginn des schulischen Fremdsprachenerwerbs (siehe Tab. 5.3; Französischunterricht spätestens ab Jahrgangsstufe 3: jeweils weniger als 10 % in beiden Erhebungen).

5.10.4 Unterrichtszeit

Die Stundentafeln Nordrhein-Westfalens (siehe Tab. 5.4) für das Schuljahr 2014/2015 sehen vor, dass die Schülerinnen und Schüler im Fach Deutsch an Gymnasien (G8) über die Jahrgangsstufen 5–9⁶³ hinweg 19 Jahreswochenstunden (Summe der wöchentlichen Stundenzahl für die fünf Jahrgangsstufen) Unterricht erhalten. Für Realschulen und Integrierte Gesamtschulen sind über die Jahrgangsstufen 5–10 hinweg 24 Jahreswochenstunden Unterricht vorgesehen, für Hauptschulen liegen die entsprechenden Vorgaben bei 27 Stunden. Im Vergleich zu den Stundentafeln des Schuljahres 2008/2009 zeigen sich für die Sekundarstufe I keine Veränderungen in den vorgesehenen Stundenumfängen im Fach Deutsch.

Im Fach Englisch sind für das Schuljahr 2014/2015 über die Jahrgangsstufen 5–9 hinweg an Gymnasien (G8) 18 Jahreswochenstunden Unterricht vor-

61 Siehe die Erläuterungen hierzu in der Einleitung zum vorliegenden Kapitel.

62 Wie in der Einleitung zum vorliegenden Kapitel erläutert wird an dieser Stelle der Fremdsprachenunterricht an Waldorfschulen und Förderschulen nicht betrachtet.

63 Für Nordrhein-Westfalen liegen für die Gymnasien nur Angaben zu den Jahrgangsstufen 5–9 vor.

gesehen. Der Stundenumfang über die Jahrgangsstufen 5–10 an Hauptschulen, Realschulen und Integrierten Gesamtschulen ist mit 22 Jahreswochenstunden ausgewiesen. Im Vergleich zu den Stundentafeln des Schuljahres 2008/2009 zeigen sich auch im Fach Englisch in der Sekundarstufe I keine Veränderungen in den vorgesehenen Kontingenten. Berücksichtigt man jedoch den bereits in der Grundschule erteilten Englischunterricht (siehe oben), so ist davon auszugehen, dass die Gesamtlernzeit der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler im Jahr 2015 deutlich höher war als die der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler im Jahr 2009.

Im Fach Französisch sind im Schuljahr 2014/2015 über die Jahrgangsstufen 5–9 hinweg an den Gymnasien mit entsprechendem Fremdsprachenangebot 18 Jahreswochenstunden Unterricht vorgesehen. Auch für das Fach Französisch ergibt der Vergleich mit den Stundentafeln des Schuljahres 2008/2009 keine Veränderung der Vorgaben.

5.10.5 Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen

Die Tabellen 5.49 bis 5.51 zeigen, wie sich die Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe in Nordrhein-Westfalen in den Kompetenzbereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* im Fach Deutsch sowie *Leseverstehen* und *Hörverstehen* in den Fächern Englisch und Französisch auf die Stufen des jeweiligen Kompetenzstufenmodells verteilen. Dabei werden sowohl die Verteilungen für das Jahr 2015 als auch die anhand der Daten des ersten IQB-Ländervergleichs aus dem Jahr 2009 (Deutsch und Englisch) beziehungsweise 2008 (Französisch) ermittelten Verteilungen dargestellt. Wie bereits in den Kapiteln 3.2 und 4.1 ausführlich erläutert, ist ein Vergleich der Leistungsergebnisse aus den verschiedenen Erhebungsjahren nur unter Ausschluss der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf möglich. Daher werden in den Tabellen die Kompetenzstufenverteilungen für das Jahr 2015 nicht nur für die Gesamtpopulation der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, sondern zusätzlich auch für die Teilpopulation der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf dargestellt. Auch die Veränderungen (Differenzen) in den Kompetenzstufenbesetzungen werden nur für diese Teilpopulation berichtet.⁶⁴ Bei der Darstellung der Trends im Text wird ausschließlich auf die Standards für den MSA Bezug genommen, wobei die angegebenen Werte tabellarisch in Kapitel 4 zu finden sind.

Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Deutsch

Das Befundmuster, das sich im Fach Deutsch für Nordrhein-Westfalen ergibt, ist in Tabelle 5.49 dargestellt. Im Jahr 2015 liegt der Anteil aller zielgleich unterrichteten Schülerinnen und Schüler, die in der 9. Jahrgangsstufe nur die untersten Kompetenzstufen Ia oder Ib erreichen und somit den Mindeststandard für den MSA verfehlen, im Kompetenzbereich *Lesen* bei fast 26 Prozent, im Kompetenzbereich *Zuhören* bei rund 20 Prozent und im Kompetenzbereich *Orthografie* bei nahezu 17 Prozent. Erwartungsgemäß sind die entsprechenden

64 Im Fach Französisch werden – wie bereits im IQB-Ländervergleich 2009 – ausschließlich Schülerinnen und Schüler einbezogen, die mindestens einen MSA anstreben. Eine separate Darstellung für Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf entfällt daher.

Anteile bezogen auf den Mindeststandard für den HSA (Kompetenzstufe Ia) geringer und liegen im *Lesen* bei etwa 10 Prozent, im *Zuhören* bei 7 Prozent und in der *Orthografie* bei fast 5 Prozent.

Den KMK-Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen (Kompetenzstufe III oder höher) im Jahr 2015 nahezu 46 Prozent der Schülerinnen und Schüler im Bereich *Lesen*, knapp 59 Prozent im Bereich *Zuhören* und fast 61 Prozent im Bereich *Orthografie*; bezogen auf den HSA liegen die entsprechenden Anteile (Kompetenzstufe II oder höher) bei gut 74 Prozent im *Lesen*, fast 80 Prozent im *Zuhören* und etwa 83 Prozent in der *Orthografie*. Herausragende Leistungen im Sinne des Optimalstandards erzielen bezogen auf den MSA (Kompetenzstufe V) im *Lesen* etwa 3 Prozent, im *Zuhören* gut 8 Prozent und in der *Orthografie* fast 5 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Für Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an Gymnasien zeichnet sich erwartungsgemäß ein deutlich günstigeres Bild ab als für die gesamte Schülerschaft der 9. Jahrgangsstufe. Gemessen am MSA-Standard verfehlen im Jahr 2015 lediglich knapp 5 Prozent im *Lesen*, fast 2 Prozent im *Zuhören* und weniger als 1 Prozent in der *Orthografie* den Mindeststandard, während in diesen Kompetenzbereichen über 75 Prozent, gut 91 Prozent beziehungsweise fast 92 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mindestens Leistungen auf dem Niveau des Regelstandards zeigen. Herausragende Leistungen (Kompetenzstufe V) können an den Gymnasien im *Lesen* fast 8 Prozent, im *Zuhören* 21 Prozent und im Bereich *Orthografie* gut 11 Prozent der Schülerinnen und Schüler nachweisen.

Die Trendschätzungen für das Fach Deutsch zeigen, dass sich in Nordrhein-Westfalen der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen, zwischen 2009 und 2015 nur teilweise geändert hat. Die Zunahme des Anteils beträgt gut 2 Prozentpunkte im *Lesen*, fast 6 Prozentpunkte im *Zuhören* und weniger als 1 Prozent in der *Orthografie*, wobei nur die Differenz im Bereich *Zuhören* statistisch signifikant ist. Den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen im Jahr 2015 nur im Bereich *Zuhören* signifikant weniger Schülerinnen und Schüler als im Jahr 2009; der entsprechende Anteil geht um 6 Prozentpunkte zurück. Die Veränderungen von rund 1 Prozent im *Lesen* und in der *Orthografie* hingegen sind zu vernachlässigen. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die herausragende Leistungen auf dem Niveau des Optimalstandards für den MSA erzielen, hat sich im Fach Deutsch in keinem der drei Kompetenzbereiche bedeutsam verändert (nicht signifikante Differenzen von weniger als 1 Prozent).

Bei den Schülerinnen und Schülern an Gymnasien sind zwischen 2009 und 2015 die Anteile derjenigen Jugendlichen etwas zurückgegangen, die den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen. Die Verringerungen betragen im *Lesen* rund 9 Prozentpunkte sowie im *Zuhören* und in der *Orthografie* jeweils gut 3 Prozentpunkte, wobei nur die Veränderung im Bereich *Lesen* statistisch signifikant ist. Tendenziell sind zwar auch die Anteile der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die den Optimalstandard für den MSA erreichen, 2015 etwas geringer als 2009 (Abnahme im *Lesen*: gut 3 Prozentpunkte; im *Zuhören*: weniger als 1 Prozent; in der *Orthografie*: knapp 4 Prozentpunkte), die Differenzen sind jedoch statistisch nicht signifikant.

Tabelle 5.49: Kompetenzstufenverteilungen im Fach Deutsch in Nordrhein-Westfalen für Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die mindestens den HSA oder MSA anstreben, nach Kompetenzbereich (prozentuale Angaben)

Lesen	Kompetenzstufen					
	la	lb	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	9.9	15.8	28.7	28.3	14.0	3.3
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	9.0	15.5	29.0	28.8	14.3	3.4
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	7.1	15.3	30.0	28.2	15.4	4.0
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	1.9	0.2	-1.0	0.6	-1.1	-0.6
Gymnasium 2015	0.6	4.1	20.1	38.6	28.7	7.9
Gymnasium 2009	0.0	1.4	14.1	38.7	34.6	11.1
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.6	2.7	5.9	-0.1	-5.8	-3.2

Zuhören	Kompetenzstufen					
	la	lb	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	7.0	13.3	21.0	31.2	19.0	8.4
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	6.2	13.0	21.0	31.7	19.4	8.6
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	3.5	9.9	20.9	35.4	22.2	8.1
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	2.8	3.2	0.1	-3.7	-2.8	0.5
Gymnasium 2015	0.2	1.4	7.1	33.1	37.2	21.0
Gymnasium 2009	0.0	0.6	4.8	29.5	43.3	21.8
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.1	0.8	2.3	3.6	-6.1	-0.8

Orthografie	Kompetenzstufen					
	la	lb	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	4.5	12.1	22.8	34.9	21.0	4.7
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	3.7	11.6	22.9	35.5	21.4	4.8
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	3.0	11.4	22.6	36.4	21.4	5.2
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	0.7	0.2	0.3	-0.8	0.0	-0.4
Gymnasium 2015	0.1	0.8	7.4	39.0	41.4	11.2
Gymnasium 2009	0.0	0.4	4.8	33.0	47.1	14.7
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.1	0.4	2.6	6.1	-5.7	-3.5

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile minimal von der dargestellten Differenzabweichen. 9. Jg. insg. = 9. Jahrgangsstufe insgesamt; SuS = Schülerinnen und Schüler; SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$).

Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Englisch

Für das Fach Englisch sind die Ergebnisse Nordrhein-Westfalens in Tabelle 5.50 dargestellt. In der Gesamtpopulation der zielgleich unterrichteten Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die spätestens ab Jahrgangsstufe 5 durchgehend Englischunterricht erhielten, liegt im Jahr 2015 der Anteil derjenigen, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen (Kompetenzstufe A2.1 oder darunter), im Kompetenzbereich *Leseverstehen* bei fast 28 Prozent und im Bereich *Hörverstehen* bei 15 Prozent. Bezogen auf den Mindeststandard für den HSA (Kompetenzstufe A1.1) sind die entsprechenden Anteile mit gut 6 Prozent im *Leseverstehen* und etwa 1 Prozent im *Hörverstehen* deutlich geringer.

Tabelle 5.50: Kompetenzstufenverteilungen im Fach Englisch in Nordrhein-Westfalen für Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die mindestens den HSA oder MSA anstreben, nach Kompetenzbereich (prozentuale Angaben)

Leseverstehen	GER-Niveau							
	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	≥ B2.2
9. Jg. insg. 2015	6.3	8.2	13.3	15.8	16.1	15.1	11.7	13.6
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	5.6	8.1	13.3	15.9	16.2	15.3	11.9	13.8
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	6.5	9.8	14.7	18.7	19.4	15.1	9.9	5.8
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-1.0	-1.7	-1.4	-2.8	-3.2	0.2	1.9	7.9
Gymnasium 2015	0.0	0.5	1.8	7.1	15.6	21.9	22.2	30.9
Gymnasium 2009	0.1	0.4	2.3	8.3	21.8	26.6	24.1	16.4
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.0	0.0	-0.5	-1.3	-6.2	-4.7	-1.9	14.5

Hörverstehen	GER-Niveau							
	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	≥ B2.2
9. Jg. insg. 2015	1.1	3.9	10.0	18.2	22.8	21.6	14.5	7.9
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	0.7	3.6	9.8	18.3	23.0	21.9	14.7	8.0
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	1.2	4.7	13.3	22.8	25.7	19.1	10.6	2.7
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-0.5	-1.1	-3.5	-4.5	-2.7	2.8	4.1	5.3
Gymnasium 2015	0.0	0.0	0.3	3.2	14.5	32.6	30.3	19.0
Gymnasium 2009	0.0	0.0	0.7	4.0	21.9	37.4	28.0	8.0
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.0	0.0	-0.4	-0.7	-7.4	-4.8	2.3	11.0

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile minimal von der dargestellten Differenzabweichen. 9. Jg. insg. = 9. Jahrgangsstufe insgesamt; SuS = Schülerinnen und Schüler; SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf; GER = Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$).

Den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen (Kompetenzstufe B1.2 oder höher) gut 40 Prozent der Schülerinnen und Schüler im *Leseverstehen* und 44 Prozent der Schülerinnen und Schüler im *Hörverstehen*. Legt man die Regelstandards für den HSA zugrunde, fallen die Anteile (Kompetenzstufe A2.1 oder höher) mit fast 86 Prozent im Bereich *Leseverstehen* und 95 Prozent im Bereich *Hörverstehen* erwartungsgemäß höher aus. Den Optimalstandard für den MSA (Kompetenzstufe B2.2 oder höher) erreichen im *Leseverstehen* knapp 14 Prozent und im *Hörverstehen* fast 8 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Wie im Fach Deutsch zeigt sich auch im Fach Englisch für die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an Gymnasien ein deutlich günstigeres Bild als für die gesamte Schülerschaft der 9. Jahrgangsstufe. So verfehlen im Jahr 2015 im *Leseverstehen* nur gut 2 Prozent und im *Hörverstehen* nur weniger als 1 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten den Mindeststandard für den MSA im Fach Englisch, während 75 Prozent im *Leseverstehen* und fast 82 Prozent im *Hörverstehen* Leistungen nachweisen können, die mindestens dem Niveau des Regelstandards für den MSA entsprechen. Herausragende Leistungen (Kompetenzstufe B2.2 oder höher) erzielen an Gymnasien im *Leseverstehen* fast 31 Prozent und im *Hörverstehen* 19 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Die Trendschätzungen im Fach Englisch zeigen für Nordrhein-Westfalen, dass der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen, zwischen

2009 und 2015 sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen* etwas gesunken ist. Die Differenzen betragen gut 4 Prozentpunkte im *Leseverstehen* und gut 5 Prozentpunkte im *Hörverstehen*, wobei nur die Differenz im Bereich *Hörverstehen* statistisch signifikant ist. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen, ist dagegen in beiden Kompetenzbereichen gestiegen. Die Zunahme des Anteils beträgt etwa 10 Prozentpunkte im *Leseverstehen* sowie gut 12 Prozentpunkte im *Hörverstehen* und ist in beiden Bereichen signifikant. Zugenommen hat auch der Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler, die herausragende Leistungen auf dem Niveau des Optimalstandards für den MSA erzielen. Die Zunahme des Anteils um fast 8 Prozentpunkte im *Leseverstehen* und um gut 5 Prozentpunkte im *Hörverstehen* ist statistisch signifikant.

An den Gymnasien erreicht oder übertrifft in Nordrhein-Westfalen im Jahr 2015 im Vergleich zum Jahr 2009 ein größerer Anteil von Schülerinnen und Schülern die Regelstandards für den MSA im Fach Englisch (Zunahme im *Leseverstehen*: 8 Prozentpunkte; im *Hörverstehen*: fast 9 Prozentpunkte), die Veränderung ist jedoch nur im Bereich *Leseverstehen* statistisch signifikant. Weiterhin konnte 2015 im Vergleich zu 2009 ein größerer Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten herausragende Leistungen auf der Stufe des Optimalstandards für den MSA nachweisen. Der Anstieg beträgt im *Leseverstehen* fast 15 Prozentpunkte und im *Hörverstehen* 11 Prozentpunkte und ist in beiden Bereichen statistisch signifikant.

Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Französisch

Für Nordrhein-Westfalen werden die Ergebnisse im Fach Französisch nur für die Gymnasien dargestellt, da eine Auswertung für nichtgymnasiale Schularten aufgrund der sehr geringen Populations- beziehungsweise Stichprobengröße nicht sinnvoll ist (siehe Kapitel 3.1 und Kapitel 11).

Für die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler in Nordrhein-Westfalen, die ein Gymnasium besuchen und spätestens seit der 5. Jahrgangsstufe durchgehend im Fach Französisch unterrichtet wurden, ergibt sich für das Jahr 2015 das in Tabelle 5.51 dargestellte Befundmuster. Demnach erreichen in den Kompetenzbereichen *Leseverstehen* und *Hörverstehen* fast 3 Prozent beziehungsweise weniger als 1 Prozent der Schülerinnen und Schüler lediglich Leistungen, die auf oder unter Kompetenzstufe A2.1 liegen, und verfehlen somit den Mindeststandard für den MSA. Demgegenüber erreichen oder übertreffen nahezu 73 Prozent der Schülerinnen und Schüler im *Leseverstehen* sowie rund 80 Prozent im *Hörverstehen* den Regelstandard für den MSA (Kompetenzstufe B1.2 oder höher). Der Anteil derjenigen, die herausragende Leistungen auf dem Niveau des Optimalstandards für den MSA (Kompetenzstufe B2.2 oder höher) erzielen, liegt im *Leseverstehen* bei fast 33 Prozent und im *Hörverstehen* bei rund 44 Prozent.

Die Ergebnisse der Trendberechnungen⁶⁵ für Nordrhein-Westfalen im Fach Französisch zeigen, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler an Gymnasien, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen, zwischen 2008 und 2015 im *Leseverstehen* nahezu unverändert geblieben ist (Differenz von weniger als 1 Prozent) und sich im *Hörverstehen* um gut 3 Prozentpunkte reduziert hat. Mit Blick auf das Erreichen oder Übertreffen des Regelstandards für den MSA sind

65 Aufgrund der im Fach Französisch relativ kleinen Populations- beziehungsweise Stichprobengröße sind keine der im Folgenden beschriebenen Veränderungen statistisch signifikant (siehe Kapitel 11). Dies wird aus Gründen der Lesbarkeit nicht bei jedem einzelnen Ergebnis erwähnt.

Tabelle 5.51: Kompetenzstufenverteilungen im Fach Französisch in Nordrhein-Westfalen für Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die mindestens den MSA anstreben, nach Kompetenzbereich (prozentuale Angaben)

Leseverstehen	GER-Niveau				
	< A2.2	A2.2/B1.1	B1.2	B2.1	≥ B2.2
Gymnasium 2015	2.8	24.5	20.8	19.2	32.7
Gymnasium 2008	3.6	22.7	24.2	22.4	27.1
Gymnasium: Differenz 2015–2008	-0.8	1.8	-3.4	-3.2	5.6

Hörverstehen	GER-Niveau				
	< A2.2	A2.2/B1.1	B1.2	B2.1	≥ B2.2
Gymnasium 2015	0.6	19.7	19.4	16.6	43.8
Gymnasium 2008	3.9	20.3	22.6	24.0	29.3
Gymnasium: Differenz 2015–2008	-3.3	-0.6	-3.2	-7.4	14.5

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile minimal von der dargestellten Differenzabweichen. GER = Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Gymnasium: Population der Schülerinnen und Schüler an Gymnasien, die mindestens den MSA anstreben. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$).

die Anteile im *Leseverstehen* nur um 1 Prozent gesunken, im *Hörverstehen* dagegen um fast 4 Prozentpunkte gestiegen. Der Anteil der Jugendlichen, die herausragende Leistungen im Sinne des Optimalstandards für den MSA erzielen, fällt gegenüber 2008 im *Leseverstehen* um fast 6 Prozentpunkte, im *Hörverstehen* sogar um fast 15 Prozentpunkte höher aus.

5.10.6 Einordnung der Befunde

Vergleicht man zusammenfassend das Muster der Befunde zum Erreichen der Bildungsstandards für die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler in Nordrhein-Westfalen mit den entsprechenden Kompetenzstufenverteilungen und Trends für Deutschland insgesamt (siehe Tab. 5.5 und 5.6), so fällt bezogen auf die Bildungsstandards für den MSA Folgendes auf:

Insgesamt entspricht in Nordrhein-Westfalen im Fach Deutsch in den Kompetenzbereichen *Lesen* und *Zuhören* die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Stufen des integrierten Kompetenzstufenmodells im Jahr 2015 in etwa der bundesweiten Verteilung. So werden in diesen Bereichen die Mindeststandards weitgehend ähnlich häufig verfehlt und die Regelstandards ähnlich häufig erreicht oder übertroffen wie in Deutschland insgesamt. Im Bereich *Orthografie* fallen die Ergebnisse in Nordrhein-Westfalen jedoch ungünstiger aus. Hier werden im Vergleich zur bundesweiten Verteilung die Mindeststandards signifikant häufiger verfehlt und die Regelstandards signifikant seltener erreicht oder übertroffen.

Die Ergebnisse der Trendschätzungen im Fach Deutsch ergeben für Nordrhein-Westfalen in allen drei Kompetenzbereichen ein ähnliches Muster wie die Ergebnisse für Deutschland insgesamt. So sind in Deutschland insgesamt lediglich im Bereich *Zuhören* signifikante Trends zu verzeichnen (Anstieg des Anteils der Jugendlichen, die den Mindeststandard verfehlen, sowie Abnahme des Anteils der Jugendlichen, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen). Diese Veränderungen sind jedoch klein und für die anderen beiden Kompetenzbereiche im Fach Deutsch zeigen sich in Deutschland insgesamt kei-

ne signifikanten Veränderungen. In Nordrhein-Westfalen sind ebenfalls kaum signifikante Trends zu beobachten. In Übereinstimmung mit den Ergebnissen für Deutschland insgesamt bildet der Bereich *Zuhören* eine Ausnahme, in dem der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard verfehlen, signifikant angestiegen ist und sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen, signifikant verringert hat.

Im Fach Englisch entsprechen die Verteilungen der Schülerinnen und Schüler in Nordrhein-Westfalen im Jahr 2015 ebenfalls weitgehend dem bundesweiten Ergebnismuster. Sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen* ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Mindeststandards verfehlen, ähnlich hoch wie in Deutschland insgesamt und die Regelstandards werden von einem ähnlich hohen Anteil der Schülerinnen und Schüler erreicht oder übertroffen wie bundesweit.

Die Trendschätzungen im Fach Englisch ergeben für Nordrhein-Westfalen wiederum für beide Kompetenzbereiche ein ähnliches Muster wie für Deutschland insgesamt. Sowohl bundesweit als auch in den meisten anderen Ländern hat sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Mindeststandards verfehlen, in beiden Kompetenzbereichen signifikant reduziert. In Nordrhein-Westfalen ist die Veränderung bezogen auf den Mindeststandard im Bereich *Leseverstehen* zwar nicht statistisch signifikant, aber nur geringfügig kleiner als in Deutschland insgesamt. Die bundesweit zu beobachtende Steigerung des Anteils der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen, fällt in Nordrhein-Westfalen ebenfalls ähnlich groß aus und ist in beiden Kompetenzbereichen statistisch signifikant.

5.11 Rheinland-Pfalz

5.11.1 Schulstrukturelle Rahmenbedingungen

Rheinland-Pfalz gehört zu den Ländern, in denen das Schulsystem in der Sekundarstufe I zum Testzeitpunkt im Frühjahr 2015 einer erweiterten Zweigliedrigkeit entspricht. Im Schuljahr 2009/2010 wurde in Rheinland-Pfalz die Schulart Realschule plus eingeführt, die in kooperativer oder integrativer Form angeboten wird und die bisherigen Haupt- und Realschulen ersetzt. Weiterhin existieren Integrierte Gesamtschulen und Gymnasien.

Die Realschule plus wird in der amtlichen Statistik als Schulart mit mehreren Bildungsgängen geführt und ermöglicht als ersten allgemeinbildenden Schulabschluss den HSA (Berufsreife) nach der 9. Jahrgangsstufe und den MSA (qualifizierter Sekundarschulabschluss I) nach Klasse 10. Darüber hinaus können an Realschulen plus Fachoberschulen eingerichtet werden, die den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit eröffnen, nach der 10. Klasse in einem zweijährigen Bildungsgang die Fachhochschulreife zu erreichen. Die Integrierten Gesamtschulen verfügen über eine gymnasiale Oberstufe und bieten als Abschluss somit auch die Allgemeine Hochschulreife an.

Zwischen den Schuljahren 2008/2009 und 2014/2015 haben sich die Schüleranteile in den verschiedenen Schularten in Rheinland-Pfalz aufgrund der schulstrukturellen Veränderungen teilweise verschoben (siehe Tab. 5.52). Der Anteil der Schülerinnen und Schüler an Schulen mit mehreren Bildungsgängen hat sich aufgrund der zwischenzeitlichen Einführung der Realschule plus und des Auslaufens der Haupt- und Realschulen sowohl in der 9. als auch in der 10. Jahrgangsstufe deutlich erhöht (jeweils +28 %). Auch der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die eine Integrierte Gesamtschule besuchen, fällt im Schuljahr 2014/2015 in beiden Jahrgangsstufen deutlich höher aus (+10 % in Jahrgangsstufe 9, +8 % in Jahrgangsstufe 10).

Rheinland-Pfalz ist das einzige Land, in dem weiterhin das G9-Gymnasium die Regel ist. Seit 2008/2009 besteht die Möglichkeit, G8-Bildungsgänge einzurichten, dies wurde jedoch bis zum Schuljahr 2014/2015 nur von wenigen Schulen umgesetzt. Somit befanden sich sowohl die am IQB-Ländervergleich 2009 teilnehmenden Gymnasiastinnen und Gymnasiasten als auch die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten im IQB-Bildungstrend 2015 fast alle in G9-Bildungsgängen. Nach Tabelle 5.52 lag der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die ein Gymnasium (G8 oder G9) besuchten, im Schuljahr 2014/2015 bei rund 35 Prozent und ist damit seit dem Schuljahr 2008/2009 um rund 3 Prozentpunkte gestiegen.

Tabelle 5.53 zeigt, dass im Jahr 2014 in Rheinland-Pfalz fast 19 Prozent der Jugendlichen den HSA, rund 45 Prozent den MSA und etwa 32 Prozent die Allgemeine Hochschulreife erworben haben; fast 5 Prozent der Schülerinnen und Schüler verließen die Schule ohne einen Hauptschulabschluss. Im Vergleich zum Jahr 2009 ergeben sich in den genannten Anteilen keine wesentlichen Veränderungen.

Tabelle 5.52: Schülerzahlen (absolute und prozentuale Häufigkeiten) in der 9. und 10. Jahrgangsstufe/Einführungsphase in Rheinland-Pfalz in den Schuljahren 2008/2009 und 2014/2015 nach Schulart (ohne Freie Waldorfschulen)

Schuljahr	2008/2009				2014/2015			
	9. Jg.		10. Jg./ Einführungsphase		9. Jg.		10. Jg./ Einführungsphase	
	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.
Förderschulen	1 929	4.2	656	1.9	1 558	3.8	427	1.3
Hauptschulen	7 659	16.8	1 881	5.6	109	0.3	21	0.1
Realschulen	11 552	25.3	11 520	34.0	740	1.8	723	2.2
MBG	7 481	16.4	3 869	11.4	18 087	44.2	13 088	39.5
Gymnasien (G8)	–	–	–	–	1 348	3.3	1 115	3.4
Gymnasien (G9)	14 585	32.0	14 087	41.6	13 081	31.9	13 430	40.5
IGS	2 386	5.2	1 858	5.5	6 038	14.7	4 334	13.1
Insgesamt	45 592	100.0	33 871	100.0	40 961	100.0	33 138	100.0

Anmerkungen. Jg. = Jahrgangsstufe; Einführungsphase: In der amtlichen Statistik werden bei G8-Gymnasien Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 10 unter der Bezeichnung Einführungsphase („E“) der Sekundarstufe II zugerechnet; abs. H. = absolute Häufigkeiten; proz. H. = prozentuale Häufigkeiten; IGS = Integrierte Gesamtschulen.

Quelle: Tabelle 3.4 aus der Fachserie 11, Reihe 1, Statistisches Bundesamt (2010, 2015).

Tabelle 5.53: Schulabgängerinnen und Schulabgänger bzw. Absolventinnen und Absolventen in Rheinland-Pfalz nach Abschlussart in den Jahren 2009 und 2014 (ohne Freie Waldorfschulen)

Abschlussjahr	2009		2014	
	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.
Ohne Hauptschulabschluss	2 719	6.0	2 014	4.8
Hauptschulabschluss	10 250	22.8	8 000	18.9
Mittlerer Schulabschluss	18 411	40.9	18 908	44.6
Fachhochschulreife	750	1.7	–	–
Allgemeine Hochschulreife	12 849	28.6	13 428	31.7
Insgesamt	44 979	100.0	42 350	100.0

Anmerkungen. Freie Waldorfschulen sowie Förderschulen mit dem Schwerpunkt „Geistige Entwicklung“ wurden nicht berücksichtigt. Die Zeile „ohne Hauptschulabschluss“ bezieht sich auf Abgängerinnen und Abgänger ohne Schulabschluss sowie auf Absolventinnen und Absolventen, die einen Förderschulabschluss erworben haben.

Quelle: Tabelle 6.2 aus der Fachserie 11, Reihe 1, Statistisches Bundesamt (2010, 2015).

5.11.2 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler in den Jahrgangsstufen 5–10, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde, lag nach den Daten der amtlichen Statistik in Rheinland-Pfalz im Schuljahr 2014/2015 bei gut 4 Prozent (siehe Tab. 5.1). Fast 73 Prozent der Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden in Förderschulen, etwa 27 Prozent hingegen integrativ beziehungsweise inklusiv in allgemeinen Schulen unterrichtet. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten *Lernen*, *Sprache* beziehungsweise *emotionale und soziale Entwicklung*, die nach den Angaben der am IQB-Bildungstrend 2015 teilnehmenden Schulen in der 9. Jahrgangsstufe ziel-different unterrichtet wurden, lag in Rheinland-Pfalz bezogen auf die gesamte Schülerschaft bei unter 1 Prozent (siehe Tab. 5.2).

5.11.3 Fremdsprachenunterricht

Seit dem Schuljahr 2005/2006 ist an allen Grundschulen des Landes Rheinland-Pfalz die Teilnahme am Fremdsprachenunterricht ab der 1. Jahrgangsstufe verpflichtend. Obligatorische Fremdsprache ist in der Regel Englisch, zum Teil kann stattdessen Französisch gewählt werden (KMK, 2005, 2013).

In der Sekundarstufe I erhalten nach Angaben des Statistischen Landesamtes Rheinland-Pfalz für das Schuljahr 2013/2014 in der 5. Jahrgangsstufe an nicht-gymnasialen Schularten nahezu alle Schülerinnen und Schüler Englischunterricht. Auch an den Gymnasien nehmen rund 90 Prozent der Schülerinnen und Schüler in Jahrgangsstufe 5 am Englischunterricht teil. Rund 11 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten erhalten in Jahrgangsstufe 5 Französischunterricht. Darüber hinaus bieten nur sehr wenige Schulen Französischunterricht ab der 5. Jahrgangsstufe an.⁶⁶

Nach den Angaben der Schülerinnen und Schüler, die am ersten IQB-Ländervergleich im Fach Englisch teilgenommen haben, erhielten in Rheinland-Pfalz im Jahr 2009 etwa 60 Prozent der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler bereits vor der 5. Jahrgangsstufe in der Schule Englischunterricht (siehe Tab. 5.3). Der Anteil derjenigen, die in Jahrgangsstufe 3 oder früher in der Schule an Englischunterricht teilnahmen, lag im Jahr 2009 bei fast 40 Prozent. Im IQB-Bildungstrend 2015 geben gut 70 Prozent der Schülerinnen und Schüler an, bereits vor der 5. Jahrgangsstufe Englischunterricht erhalten zu haben; für etwa 60 Prozent begann der Englischunterricht in der 3. Jahrgangsstufe oder früher. Etwa ein Fünftel der im IQB-Bildungstrend 2015 befragten Neuntklässlerinnen und Neuntklässler gibt an, bereits ab der 1. Jahrgangsstufe in der Schule Englisch gelernt zu haben.

Für das Fach Französisch zeigt ein Vergleich der Angaben aus der Schülerbefragung im IQB-Bildungstrend 2015 mit den Daten des IQB-Ländervergleichs 2009 einen im Mittel etwas früheren Beginn des schulischen Fremdspracherwerbs für die im Jahr 2015 befragten Jugendlichen (siehe Tab. 5.3; Französischunterricht ab Jahrgangsstufe 1: etwa 5 % im Jahr 2008, mehr als 15 % im Jahr 2015).

5.11.4 Unterrichtszeit

Die Stundentafeln in Rheinland-Pfalz (siehe Tab. 5.4) für das Schuljahr 2014/2015 sehen vor, dass die Schülerinnen und Schüler im Fach Deutsch an Gymnasien (G8/G9) über die Jahrgangsstufen 5–10 hinweg 24 Jahreswochenstunden (Summe der wöchentlichen Stundenzahl für die sechs Jahrgangsstufen) Unterricht erhalten. An der Realschule plus sowie an Integrierten Gesamtschulen beträgt das Kontingent ebenfalls 24 Stunden. Im Vergleich zu den Stundentafeln des Schuljahres 2008/2009 zeigen sich für die Gymnasien, Realschulen/Realschulen plus und Integrierten Gesamtschulen keine Veränderungen in den vorgesehenen Kontingenten im Fach Deutsch.⁶⁷

Im Fach Englisch sind für das Schuljahr 2014/2015 über die Jahrgangsstufen 5–10 hinweg an Gymnasien (G8/G9) 22 Jahreswochenstunden Unterricht

⁶⁶ Wie in der Einleitung zum vorliegenden Kapitel erläutert wird an dieser Stelle der Fremdsprachenunterricht an Waldorfschulen und Förderschulen nicht betrachtet.

⁶⁷ Die in den Stundentafeln des Schuljahres 2008/2009 ausgewiesenen Schularten Hauptschule und Regionale Schule bestehen im Schuljahr 2014/2015 nicht mehr.

vorgesehen. An den Realschulen plus und an Integrierten Gesamtschulen beträgt das Kontingent 23 Stunden. Im Vergleich zu den Stundentafeln des Schuljahres 2008/2009 zeigen sich auch im Fach Englisch für Gymnasien, Realschulen/Realschulen plus und Integrierte Gesamtschulen in der Sekundarstufe I keine Veränderungen in den Vorgaben. Berücksichtigt man jedoch den bereits in der Grundschule erteilten Englischunterricht (siehe oben), so ist davon auszugehen, dass die Gesamtlernzeit der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler im Jahr 2015 höher war als die der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler im Jahr 2009.

Im Fach Französisch sind im Schuljahr 2014/2015 über die Jahrgangsstufen 5–10 hinweg an den Gymnasien mit entsprechendem Fremdsprachenangebot 22 Jahreswochenstunden Unterricht vorgesehen, an den Realschulen plus und den Integrierten Gesamtschulen beträgt das Kontingent 18 Jahreswochenstunden. Auch für das Fach Französisch ergibt der Vergleich mit den Stundentafeln des Schuljahres 2008/2009 für die Gymnasien, Realschulen/Realschulen plus und Integrierten Gesamtschulen keine Veränderung der Vorgaben.

5.11.5 Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen

Die Tabellen 5.54 bis 5.56 zeigen, wie sich die Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe in Rheinland-Pfalz in den Kompetenzbereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* im Fach Deutsch sowie *Leseverstehen* und *Hörverstehen* in den Fächern Englisch und Französisch auf die Stufen des jeweiligen Kompetenzstufenmodells verteilen. Dabei werden sowohl die Verteilungen für das Jahr 2015 als auch die anhand der Daten des ersten IQB-Ländervergleichs aus dem Jahr 2009 (Deutsch und Englisch) beziehungsweise 2008 (Französisch) ermittelten Verteilungen dargestellt. Wie bereits in den Kapiteln 3.2 und 4.1 ausführlich erläutert, ist ein Vergleich der Leistungsergebnisse aus den verschiedenen Erhebungsjahren nur unter Ausschluss der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf möglich. Daher werden in den Tabellen die Kompetenzstufenverteilungen für das Jahr 2015 nicht nur für die Gesamtpopulation der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, sondern zusätzlich auch für die Teilpopulation der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf dargestellt. Auch die Veränderungen (Differenzen) in den Kompetenzstufenbesetzungen werden nur für diese Teilpopulation berichtet.⁶⁸ Bei der Darstellung der Trends im Text wird ausschließlich auf die Standards für den MSA Bezug genommen, wobei die angegebenen Werte tabellarisch in Kapitel 4 zu finden sind.

Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Deutsch

Das Befundmuster, das sich im Fach Deutsch für Rheinland-Pfalz ergibt, ist in Tabelle 5.54 dargestellt. Im Jahr 2015 liegt der Anteil aller zielgleich unterrichteten Schülerinnen und Schüler, die in der 9. Jahrgangsstufe nur die untersten Kompetenzstufen Ia oder Ib erreichen und somit den Mindeststandard für den MSA verfehlen, im Kompetenzbereich *Lesen* bei mehr als 24 Prozent, im Kompetenzbereich *Zuhören* bei fast 19 Prozent und im Kompetenzbereich

⁶⁸ Im Fach Französisch werden – wie bereits im IQB-Ländervergleich 2009 – ausschließlich Schülerinnen und Schüler einbezogen, die mindestens einen MSA anstreben. Eine separate Darstellung für Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf entfällt daher.

Orthografie bei gut 12 Prozent. Erwartungsgemäß sind die entsprechenden Anteile bezogen auf den Mindeststandard für den HSA (Kompetenzstufe Ia) geringer und liegen im *Lesen* bei knapp 10 Prozent, im *Zuhören* bei fast 7 Prozent und in der *Orthografie* bei etwa 3 Prozent.

Den KMK-Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen (Kompetenzstufe III oder höher) im Jahr 2015 fast 47 Prozent der Schülerinnen und Schüler im Bereich *Lesen*, 61 Prozent im Bereich *Zuhören* und gut 67 Prozent im Bereich *Orthografie*; bezogen auf den HSA liegen die entsprechenden Anteile (Kompetenzstufe II oder höher) bei fast 76 Prozent im *Lesen*, gut 81 Prozent im *Zuhören* und nahezu 88 Prozent in der *Orthografie*. Herausragende Leistungen im Sinne des Optimalstandards erzielen bezogen auf den MSA (Kompetenzstufe V) im *Lesen* gut 2 Prozent, im *Zuhören* fast 9 Prozent und in der *Orthografie* etwa 7 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Für Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an Gymnasien zeichnet sich erwartungsgemäß ein deutlich günstigeres Bild ab als für die gesamte Schülerschaft der 9. Jahrgangsstufe. Gemessen am MSA-Standard verfehlen im Jahr 2015 lediglich etwa 3 Prozent im *Lesen* sowie weniger als 1 Prozent im *Zuhören* und in der *Orthografie* den Mindeststandard, während in diesen Kompetenzbereichen fast 79 Prozent, gut 95 Prozent beziehungsweise fast 97 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mindestens Leistungen auf dem Niveau des Regelstandards zeigen. Herausragende Leistungen (Kompetenzstufe V) können an den Gymnasien im *Lesen* fast 6 Prozent, im *Zuhören* 22 Prozent und im Bereich *Orthografie* knapp 19 Prozent der Schülerinnen und Schüler nachweisen.

Die Trendschätzungen für das Fach Deutsch zeigen, dass sich in Rheinland-Pfalz der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen, zwischen 2009 und 2015 kaum verändert hat. Im *Lesen* und im *Zuhören* hat der Anteil um etwa 1 Prozent beziehungsweise um fast 3 Prozentpunkte zugenommen, während er sich in der *Orthografie* um rund 2 Prozentpunkte reduziert hat, wobei keine dieser Differenzen statistisch signifikant ist. Den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen im Jahr 2015 nur geringfügig weniger Schülerinnen und Schüler als im Jahr 2009. Die Reduktion des Anteils im *Lesen* und im *Zuhören* um jeweils gut 4 Prozentpunkte sowie in der *Orthografie* um weniger als 1 Prozent ist jeweils statistisch nicht signifikant. Auch der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die herausragende Leistungen auf dem Niveau des Optimalstandards für den MSA erzielen, hat sich im Fach Deutsch kaum verändert. Die Reduktion beträgt gut 2 Prozentpunkte im *Lesen*, knapp 3 Prozentpunkte im *Zuhören* sowie weniger als 1 Prozent in der *Orthografie* und ist nur im Bereich *Lesen* statistisch signifikant.

Bei den Schülerinnen und Schülern an Gymnasien haben sich zwischen 2009 und 2015 die Anteile derjenigen Jugendlichen, die den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen, ebenfalls nur geringfügig verändert. Im *Lesen* ist tendenziell eine Reduktion von gut 6 Punkten zu verzeichnen, im *Zuhören* ein Anstieg von weniger als 1 Prozent und in der *Orthografie* ein Anstieg von 3 Prozentpunkten, die Differenzen sind jedoch in keinem Kompetenzbereich statistisch signifikant. Die Anteile der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die den Optimalstandard für den MSA erreichen, sind zwischen 2009 und 2015 im *Lesen* und im *Zuhören* etwas gesunken (Abnahme im *Lesen*: gut 6 Prozentpunkte; im *Zuhören*: fast 8 Prozentpunkte), jedoch ist nur die Veränderung im Bereich *Lesen* statistisch signifikant. In der *Orthografie* beträgt die Differenz weniger als 1 Prozent.

Tabelle 5.54: Kompetenzstufenverteilungen im Fach Deutsch in Rheinland-Pfalz für Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die mindestens den HSA oder MSA anstreben, nach Kompetenzbereich (prozentuale Angaben)

Lesen	Kompetenzstufen					
	Ia	Ib	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	9.6	14.6	29.1	29.9	14.3	2.4
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	8.2	14.1	29.6	30.8	14.8	2.5
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	7.5	13.8	26.4	30.7	17.0	4.7
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	0.8	0.3	3.3	0.1	-2.3	-2.2
Gymnasium 2015	0.2	2.7	18.5	42.3	30.5	5.8
Gymnasium 2009	0.2	1.7	13.3	38.7	34.1	12.0
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.0	1.0	5.3	3.6	-3.6	-6.2

Zuhören	Kompetenzstufen					
	Ia	Ib	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	6.6	12.1	20.2	31.3	21.1	8.6
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	5.7	11.5	20.2	32.0	21.8	8.9
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	4.7	10.0	18.5	33.6	21.9	11.4
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	1.0	1.5	1.7	-1.6	-0.1	-2.5
Gymnasium 2015	0.0	0.3	4.6	29.8	43.3	22.0
Gymnasium 2009	0.0	0.7	4.3	26.0	39.2	29.8
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.0	-0.4	0.3	3.9	4.0	-7.8

Orthografie	Kompetenzstufen					
	Ia	Ib	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	2.7	9.4	20.7	34.7	25.2	7.2
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	2.1	8.4	20.6	35.4	26.0	7.4
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	3.4	8.8	18.9	35.1	26.2	7.7
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-1.3	-0.4	1.8	0.4	-0.2	-0.3
Gymnasium 2015	0.0	0.4	2.9	29.0	49.2	18.5
Gymnasium 2009	0.6	1.0	4.7	29.7	45.8	18.3
Gymnasium: Differenz 2015–2009	-0.6	-0.6	-1.8	-0.6	3.4	0.2

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile minimal von der dargestellten Differenzabweichen. 9. Jg. insg. = 9. Jahrgangsstufe insgesamt; SuS = Schülerinnen und Schüler; SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$).

Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Englisch

Für das Fach Englisch sind die Ergebnisse des Landes Rheinland-Pfalz in Tabelle 5.55 dargestellt. In der Gesamtpopulation der zielgleich unterrichteten Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die spätestens ab Jahrgangsstufe 5 durchgehend Englischunterricht erhielten, liegt im Jahr 2015 der Anteil derjenigen, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen (Kompetenzstufe A2.1 oder darunter), im Kompetenzbereich *Leseverstehen* bei fast 27 Prozent und im Bereich *Hörverstehen* bei gut 16 Prozent. Bezogen auf den Mindeststandard für den HSA (Kompetenzstufe A1.1) sind die entsprechenden Anteile mit fast 7 Prozent im *Leseverstehen* und rund 2 Prozent im *Hörverstehen* deutlich geringer.

Tabelle 5.55: Kompetenzstufenverteilungen im Fach Englisch in Rheinland-Pfalz für Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die mindestens den HSA oder MSA anstreben, nach Kompetenzbereich (prozentuale Angaben)

Leseverstehen	GER-Niveau							
	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	≥ B2.2
9. Jg. insg. 2015	6.5	7.8	12.2	16.0	18.3	16.6	12.3	10.3
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	6.3	7.8	12.2	16.0	18.4	16.7	12.4	10.4
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	7.3	8.7	14.2	18.3	18.9	15.6	9.9	7.2
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-1.0	-0.9	-2.0	-2.2	-0.5	1.1	2.4	3.2
Gymnasium 2015	0.1	0.2	1.4	4.8	16.9	26.4	25.5	24.9
Gymnasium 2009	0.0	0.2	2.8	8.8	19.9	26.9	22.3	19.1
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.1	0.0	-1.4	-4.0	-3.0	-0.6	3.2	5.8

Hörverstehen	GER-Niveau							
	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	≥ B2.2
9. Jg. insg. 2015	1.7	4.1	10.5	17.8	22.8	22.5	14.6	6.0
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	1.6	4.0	10.4	17.7	22.9	22.6	14.7	6.0
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	1.9	6.1	12.7	19.6	25.6	21.1	10.3	2.9
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-0.2	-2.1	-2.3	-1.8	-2.7	1.6	4.4	3.1
Gymnasium 2015	0.0	0.0	0.2	2.4	16.4	34.7	32.4	13.9
Gymnasium 2009	0.0	0.0	0.1	4.1	23.2	38.5	26.2	7.8
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.0	0.0	0.1	-1.7	-6.8	-3.9	6.2	6.0

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile minimal von der dargestellten Differenzabweichen. 9. Jg. insg. = 9. Jahrgangsstufe insgesamt; SuS = Schülerinnen und Schüler; SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf; GER = Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$).

Den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen (Kompetenzstufe B1.2 oder höher) etwa 39 Prozent der Schülerinnen und Schüler im *Leseverstehen* und rund 43 Prozent der Schülerinnen und Schüler im *Hörverstehen*. Legt man die Regelstandards für den HSA zugrunde, fallen die Anteile (Kompetenzstufe A2.1 oder höher) mit nahezu 86 Prozent im Bereich *Leseverstehen* und gut 94 Prozent im Bereich *Hörverstehen* erwartungsgemäß höher aus. Den Optimalstandard für den MSA (Kompetenzstufe B2.2 oder höher) erreichen im *Leseverstehen* etwa 10 Prozent und im *Hörverstehen* 6 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Wie im Fach Deutsch zeigt sich auch im Fach Englisch für die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an Gymnasien ein deutlich günstigeres Bild als für die gesamte Schülerschaft der 9. Jahrgangsstufe. So verfehlen im Jahr 2015 im *Leseverstehen* nur rund 2 Prozent und im *Hörverstehen* weniger als 1 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten den Mindeststandard für den MSA im Fach Englisch, während fast 77 Prozent im *Leseverstehen* und 81 Prozent im *Hörverstehen* Leistungen nachweisen können, die mindestens dem Niveau des Regelstandards für den MSA entsprechen. Herausragende Leistungen (Kompetenzstufe B2.2 oder höher) erzielen an Gymnasien im *Leseverstehen* nahezu 25 Prozent und im *Hörverstehen* fast 14 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Die Trendschätzungen im Fach Englisch zeigen für Rheinland-Pfalz, dass der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen

Förderbedarf, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen, zwischen 2009 und 2015 sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen* tendenziell gesunken ist. Die Reduktion des Anteils beläuft sich auf fast 4 Prozentpunkte im *Leseverstehen* und auf fast 5 Prozentpunkte im *Hörverstehen*, ist aber nur im Bereich *Hörverstehen* statistisch signifikant. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen, ist dagegen in beiden Kompetenzbereichen gestiegen. Die Zunahme des Anteils beträgt fast 7 Prozentpunkte im *Leseverstehen* sowie gut 9 Prozentpunkte im *Hörverstehen* und ist in beiden Bereichen signifikant. Zugenommen hat tendenziell auch der Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler, die herausragende Leistungen auf dem Niveau des Optimalstandards für den MSA erzielen. Die Zunahme des Anteils um gut 3 Prozentpunkte in beiden Kompetenzbereichen ist allerdings nur im Bereich *Hörverstehen* statistisch signifikant.

An den Gymnasien erreicht oder übertrifft in Rheinland-Pfalz im Jahr 2015 im Vergleich zum Jahr 2009 tendenziell ein größerer Anteil von Schülerinnen und Schülern die Regelstandards für den MSA im Fach Englisch (Zunahme im *Leseverstehen* und im *Hörverstehen*: gut 8 Prozentpunkte), die Veränderungen sind jedoch nicht statistisch signifikant. Weiterhin konnte 2015 im Vergleich zu 2009 ein etwas größerer Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten herausragende Leistungen auf der Stufe des Optimalstandards für den MSA nachweisen. Der Anstieg beträgt im *Leseverstehen* und im *Hörverstehen* jeweils etwa 6 Prozentpunkte ist jedoch ebenfalls statistisch nicht signifikant.

Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Französisch

Für Rheinland-Pfalz werden die Ergebnisse im Fach Französisch nur für die Gymnasien dargestellt, da eine Auswertung für nichtgymnasiale Schularten aufgrund der sehr geringen Populations- beziehungsweise Stichprobengröße nicht sinnvoll ist (siehe Kapitel 3.1 und Kapitel 11).

Für die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler in Rheinland-Pfalz, die ein Gymnasium besuchen und spätestens seit der 5. Jahrgangsstufe durchgehend im Fach Französisch unterrichtet wurden, ergibt sich für das Jahr 2015 das in Tabelle 5.56 dargestellte Befundmuster. Demnach erreichen in den Kompetenzbereichen *Leseverstehen* und *Hörverstehen* nur knapp 2 Prozent beziehungsweise etwa 1 Prozent der Schülerinnen und Schüler lediglich Leistungen, die auf oder unter Kompetenzstufe A2.1 liegen, und verfehlen somit den Mindeststandard für den MSA. Demgegenüber erreichen oder übertreffen fast 70 Prozent der Schülerinnen und Schüler im *Leseverstehen* sowie gut 79 Prozent im *Hörverstehen* den Regelstandard für den MSA (Kompetenzstufe B1.2 oder höher). Der Anteil derjenigen, die herausragende Leistungen auf dem Niveau des Optimalstandards für den MSA (Kompetenzstufe B2.2 oder höher) erzielen, liegt im *Leseverstehen* bei knapp 20 Prozent und im *Hörverstehen* bei fast 29 Prozent.

Die Ergebnisse der Trendberechnungen⁶⁹ für Rheinland-Pfalz im Fach Französisch zeigen, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen, in beiden Kompetenzbereichen gegenüber 2008 leicht gesunken ist. Im *Leseverstehen* ist eine Abnahme von fast 4 Prozentpunkten, im *Hörverstehen* eine Abnahme von etwa 2 Prozentpunkten zu verzeichnen. Mit Blick auf das Erreichen oder Übertreffen des Regelstandards für

69 Aufgrund der im Fach Französisch relativ kleinen Populations- beziehungsweise Stichprobengröße sind die meisten der im Folgenden beschriebenen Veränderungen statistisch nicht signifikant (siehe Kapitel 11). Dies wird aus Gründen der Lesbarkeit nicht bei jedem einzelnen Ergebnis erwähnt.

Tabelle 5.56: Kompetenzstufenverteilungen im Fach Französisch in Rheinland-Pfalz für Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die mindestens den MSA anstreben, nach Kompetenzbereich (prozentuale Angaben)

Leseverstehen	GER-Niveau				
	< A2.2	A2.2/B1.1	B1.2	B2.1	≥ B2.2
Gymnasium 2015	1.8	28.5	28.0	22.1	19.7
Gymnasium 2008	5.2	30.1	25.4	20.9	18.3
Gymnasium: Differenz 2015–2008	-3.5	-1.7	2.5	1.2	1.4

Hörverstehen	GER-Niveau				
	< A2.2	A2.2/B1.1	B1.2	B2.1	≥ B2.2
Gymnasium 2015	0.9	19.8	25.8	24.8	28.7
Gymnasium 2008	2.8	27.5	29.4	24.5	15.6
Gymnasium: Differenz 2015–2008	-1.9	-7.8	-3.6	0.3	13.0

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile minimal von der dargestellten Differenzabweichen. GER = Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Gymnasium: Population der Schülerinnen und Schüler an Gymnasien, die mindestens den MSA anstreben. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$).

den MSA sind die Anteile um rund 5 Prozentpunkte im *Leseverstehen* und um fast 10 Prozentpunkte im *Hörverstehen* gestiegen. Der Anteil der Jugendlichen, die herausragende Leistungen im Sinne des Optimalstandards für den MSA erzielen, fällt gegenüber 2008 im *Leseverstehen* nur um gut 1 Prozent höher aus, im *Hörverstehen* beläuft sich die Zunahme dagegen auf 13 Prozentpunkte und ist statistisch signifikant.

5.11.6 Einordnung der Befunde

Vergleicht man zusammenfassend das Muster der Befunde zum Erreichen der Bildungsstandards für die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler in Rheinland-Pfalz mit den entsprechenden Kompetenzstufenverteilungen und Trends für Deutschland insgesamt (siehe Tab. 5.5 und 5.6), so fällt bezogen auf die Bildungsstandards für den MSA Folgendes auf:

Insgesamt entspricht in Rheinland-Pfalz im Fach Deutsch in allen drei Kompetenzbereichen die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Stufen des integrierten Kompetenzstufenmodells im Jahr 2015 in etwa der bundesweiten Verteilung. So werden in den Bereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* die Mindeststandards ähnlich häufig verfehlt und die Regelstandards ähnlich häufig erreicht oder übertroffen wie in Deutschland insgesamt.

Auch die Ergebnisse der Trendschätzungen im Fach Deutsch ergeben für Rheinland-Pfalz in allen drei Kompetenzbereichen ein ähnliches Muster wie die Ergebnisse für Deutschland insgesamt. So sind in Deutschland insgesamt lediglich im Bereich *Zuhören* signifikante Trends zu verzeichnen (Anstieg des Anteils der Jugendlichen, die den Mindeststandard verfehlen, sowie Abnahme des Anteils der Jugendlichen, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen). Diese Veränderungen sind jedoch klein und für die anderen beiden Kompetenzbereiche im Fach Deutsch zeigen sich in Deutschland insgesamt keine signifikanten Veränderungen. In Rheinland-Pfalz sind im Fach Deutsch für keinen Kompetenzbereich signifikante Veränderungen zu beobachten.

Im Fach Englisch entsprechen die Verteilungen der Schülerinnen und Schüler auf die Stufen des integrierten Kompetenzstufenmodells in Rheinland-Pfalz im Jahr 2015 ebenfalls weitgehend dem bundesweiten Ergebnismuster. Sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen* ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Mindeststandards noch nicht erreichen, ähnlich hoch wie in Deutschland insgesamt und die Regelstandards werden von einem ähnlich hohen Anteil der Schülerinnen und Schülern erreicht oder übertroffen wie bundesweit.

Die Trendschätzungen im Fach Englisch ergeben für Rheinland-Pfalz wiederum für beide Kompetenzbereiche ein ähnliches Muster wie für Deutschland insgesamt. Sowohl bundesweit als auch in den meisten anderen Ländern hat sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Mindeststandards noch nicht erreichen, in beiden Kompetenzbereichen signifikant reduziert. In Rheinland-Pfalz ist die Veränderung bezogen auf den Mindeststandard im Bereich *Leseverstehen* zwar nicht statistisch signifikant, aber nur geringfügig kleiner als in Deutschland insgesamt. Die bundesweit zu beobachtende Steigerung des Anteils der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen, fällt in Rheinland-Pfalz ebenfalls ähnlich groß aus und ist in beiden Kompetenzbereichen statistisch signifikant.

5.12 Saarland

5.12.1 Schulstrukturelle Rahmenbedingungen

Das Saarland gehört zu den Ländern, die zum Testzeitpunkt im Frühjahr 2015 ein zweigliedriges Schulsystem in der Sekundarstufe I haben. Seit dem Schuljahr 2012/2013 gibt es im Saarland in der Sekundarstufe I als Schularten nur noch die Gemeinschaftsschule, die in der amtlichen Statistik als Integrierte Gesamtschule geführt wird, und das Gymnasium. Die Gemeinschaftsschule ersetzt die bisherigen Gesamtschulen und Erweiterten Realschulen, deren Bildungsgänge sukzessive auslaufen. Schülerinnen und Schüler, die zum Schuljahr 2012/2013 von der Grundschule in die Sekundarstufe I wechselten, hatten erstmals die Möglichkeit, eine Gemeinschaftsschule zu besuchen. Da sich diese Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2014/2015 höchstens in der 7. Jahrgangsstufe befanden, konnte die Gemeinschaftsschule als neue Schulart im IQB-Bildungstrend 2015 noch nicht berücksichtigt werden.

Sowohl die Gemeinschaftsschulen als auch die Gymnasien ermöglichen im Saarland alle Abschlüsse bis zur allgemeinen Hochschulreife, wobei das Abitur am Gymnasium nach der 12. Jahrgangsstufe und an der Gemeinschaftsschule nach der 13. Jahrgangsstufe erreicht werden kann. Der HSA wird im Saarland am Ende der 9. Jahrgangsstufe, der MSA nach der 10. Jahrgangsstufe erworben.

Zwischen den Schuljahren 2008/2009 und 2014/2015 haben sich die Schüleranteile in den verschiedenen Schularten im Saarland in der 9. und 10. Jahrgangsstufe teilweise etwas verändert (siehe Tab. 5.57). Insbesondere der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die in der 9. beziehungsweise 10. Jahrgangsstufe eine Schule mit mehreren Bildungsgängen besuchen, hat sich deutlicher verringert (−6 % bzw. −5 %), während sich der Anteil der Zehntklässlerinnen und Zehntklässler an Integrierten Gesamtschulen erhöht hat (+5 %).

Das Saarland hat das G8-Gymnasium im Schuljahr 2001/2002 eingeführt, sodass sich bereits die am IQB-Ländervergleich 2009 teilnehmenden Gymnasiastinnen und Gymnasiasten alle in G8-Bildungsgängen befanden. Nach Tabelle 5.57 lag der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die im Schuljahr 2014/2015 ein Gymnasium besuchten, bei rund 34 Prozent und ist damit im Vergleich zum Schuljahr 2008/2009 nahezu unverändert.

Tabelle 5.58 zeigt, dass im Jahr 2014 im Saarland gut 26 Prozent der Jugendlichen den HSA, fast 36 Prozent den MSA und etwa 34 Prozent die Allgemeine Hochschulreife erworben haben; fast 5 Prozent der Schülerinnen und Schüler verließen die Schule ohne einen Hauptschulabschluss. Im Vergleich zum Jahr 2009 fällt ins Auge, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die einen MSA erworben haben, deutlich gestiegen ist (+9 %), während der Anteil der Absolventinnen und Absolventen mit Allgemeiner Hochschulreife im Jahr 2014 deutlich niedriger ausfällt als im Jahr 2009 (−11 %). Die genannten Verschiebungen gehen jedoch im Wesentlichen auf den doppelten Abiturjahrgang im Jahr 2009 zurück.

Tabelle 5.57: Schülerzahlen (absolute und prozentuale Häufigkeiten) in der 9. und 10. Jahrgangsstufe/Einführungsphase im Saarland in den Schuljahren 2008/2009 und 2014/2015 nach Schulart (ohne Freie Waldorfschulen)

Schuljahr	2008/2009				2014/2015			
	9. Jg.		10. Jg./ Einführungsphase		9. Jg.		10. Jg./ Einführungsphase	
	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.
Förderschulen	252	2.5	117	1.6	255	2.8	208	3.1
Hauptschulen	38	0.4	–	–	42	0.5	–	–
Realschulen	231	2.2	225	3.0	219	2.4	247	3.6
MBG	4 543	44.2	2 556	33.9	3 450	38.4	1 973	29.0
Gymnasien (G8)	3 307	32.2	3 601	47.8	3 091	34.4	3 107	45.7
IGS	1 909	18.6	1 034	13.7	1 920	21.4	1 260	18.5
Insgesamt	10 280	100.0	7 533	100.0	8 977	100.0	6 795	100.0

Anmerkungen. Jg. = Jahrgangsstufe; Einführungsphase: In der amtlichen Statistik werden bei G8-Gymnasien Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 10 unter der Bezeichnung Einführungsphase („E“) der Sekundarstufe II zugerechnet; abs. H. = absolute Häufigkeiten; proz. H. = prozentuale Häufigkeiten; MBG = Schularten mit mehreren Bildungsgängen; IGS = Integrierte Gesamtschulen.

Quelle: Tabelle 3.4 aus der Fachserie 11, Reihe 1, Statistisches Bundesamt (2010, 2015).

Tabelle 5.58: Schulabgängerinnen und Schulabgänger bzw. Absolventinnen und Absolventen im Saarland nach Abschlussart in den Jahren 2009 und 2014 (ohne Freie Waldorfschulen)

Abschlussjahr	2009		2014	
	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.
Ohne Hauptschulabschluss	669	5.1	418	4.5
Hauptschulabschluss	3 022	23.2	2 441	26.1
Mittlerer Schulabschluss	3 478	26.6	3 343	35.8
Fachhochschulreife	106	0.8	–	–
Allgemeine Hochschulreife	5 778	44.3	3 141	33.6
Insgesamt	13 053	100.0	9 343	100.0

Anmerkungen. Freie Waldorfschulen sowie Förderschulen mit dem Schwerpunkt „Geistige Entwicklung“ wurden nicht berücksichtigt. Die Zeile „ohne Hauptschulabschluss“ bezieht sich auf Abgängerinnen und Abgänger ohne Schulabschluss sowie auf Absolventinnen und Absolventen, die einen Förderschulabschluss erworben haben.

Quelle: Tabelle 6.2 aus der Fachserie 11, Reihe 1, Statistisches Bundesamt (2010, 2015).

5.12.2 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler in den Jahrgangsstufen 5–10, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde, lag nach den Daten der amtlichen Statistik im Saarland im Schuljahr 2014/2015 bei etwas weniger als 3 Prozent (siehe Tab. 5.1).⁷⁰ Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten *Lernen*, *Sprache* beziehungsweise *emotionale und soziale Entwicklung*, die nach den Angaben der am IQB-Bildungstrend 2015 teilnehmenden Schulen in der 9. Jahrgangsstufe ziendifferent unterrichtet wurden, lag im

⁷⁰ Die Angaben zum Anteil von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf beziehen sich ausschließlich auf Förderschulen, da die amtliche Statistik für das Saarland keine Angaben zur Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen enthält.

Saarland bezogen auf die gesamte Schülerschaft bei unter 1 Prozent (siehe Tab. 5.2).

5.12.3 Fremdsprachenunterricht

An den Grundschulen des Saarlandes wird flächendeckend Französisch als Pflichtfremdsprache unterrichtet. Der Französischunterricht beginnt in der Regel in der 3. Jahrgangsstufe, an einem Teil der Grundschulen bereits in Jahrgangsstufe 1. Eine Verpflichtung zur Teilnahme an Englischunterricht besteht ab der Sekundarstufe (KMK, 2005, 2013).

Im Saarland erhalten in der Sekundarstufe I nach Angaben des Statistischen Bundesamtes⁷¹ in der 5. Jahrgangsstufe etwa 75 Prozent der Schülerinnen und Schüler an Gemeinschaftsschulen Englischunterricht; an den Gymnasien beträgt der Anteil rund 50 Prozent. Etwa 65 Prozent der Schülerinnen und Schüler an Gemeinschaftsschulen sowie rund 55 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten nehmen in Jahrgangsstufe 5 an Französischunterricht teil.⁷²

Nach den Angaben der Schülerinnen und Schüler, die am ersten IQB-Ländervergleich im Fach Englisch teilgenommen haben, lernten im Saarland im Jahr 2009 rund 10 Prozent der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler bereits vor der 5. Jahrgangsstufe in der Schule Englisch (siehe Tab. 5.3). Im IQB-Bildungstrend 2015 fällt dieser Anteil mit rund 15 Prozent ähnlich gering aus.⁷³

Für das Fach Französisch ergeben die Angaben der Schülerinnen und Schüler im IQB-Ländervergleich 2009, dass rund 90 Prozent der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die im Jahr 2008 zur Zielpopulation im Fach Französisch gehörten, bereits vor der 5. Jahrgangsstufe in der Schule Französischunterricht erhielten (siehe Tab. 5.3). Der Anteil derjenigen, die in Jahrgangsstufe 3 oder früher in der Schule an Französischunterricht teilnahmen, lag im Jahr 2008 bei etwa 70 Prozent. Im IQB-Bildungstrend 2015 geben ebenfalls rund 90 Prozent der Schülerinnen und Schüler an, bereits vor der 5. Jahrgangsstufe Französischunterricht erhalten zu haben. Für ein Viertel der im Jahr 2015 im Fach Französisch getesteten Neuntklässlerinnen und Neuntklässler begann der Französischunterricht bereits in der 1. Jahrgangsstufe.

5.12.4 Unterrichtszeit

Die Stundentafeln des Saarlandes (siehe Tab. 5.4) für das Schuljahr 2014/2015 sehen vor, dass die Schülerinnen und Schüler im Fach Deutsch an Gymnasien (G8) über die Jahrgangsstufen 5–10 hinweg 25 Jahreswochenstunden (Summe der wöchentlichen Stundenzahl für die sechs Jahrgangsstufen) Unterricht erhalten. An den Gemeinschaftsschulen liegen die entsprechenden Vorgaben ebenfalls bei 25 Stunden. Ein Vergleich der Stundentafeln für das Gymnasium mit den ent-

71 Für das Fach Englisch standen entsprechende Angaben des Statistischen Amtes des Saarlandes nicht zur Verfügung, daher werden Daten des Statistischen Bundesamtes (Fachserie 11, Reihe 1, Schuljahr 2014/2015) herangezogen. Die Angaben beinhalten auch fakultative Unterrichtsangebote.

72 Wie in der Einleitung zum vorliegenden Kapitel erläutert wird an dieser Stelle der Fremdsprachenunterricht an Waldorfschulen und Förderschulen nicht betrachtet.

73 Die hier getroffenen Aussagen beziehen sich auf die im IQB-Ländervergleich 2009 bzw. im IQB-Bildungstrend 2015 untersuchte Zielpopulation im Fach Englisch, die nicht alle Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an Schulen im Saarland umfasst (siehe Kapitel 3.1).

sprechenden Vorgaben des Schuljahres 2008/2009 zeigt für das Fach Deutsch keine Veränderungen in den vorgesehenen Stundenumfängen.⁷⁴

Im Fach Englisch sind für das Schuljahr 2014/2015 über die Jahrgangsstufen 5–10 hinweg an Gymnasien (G8) 23 Jahreswochenstunden Unterricht vorgesehen. An den Gemeinschaftsschulen ist für die Jahrgangsstufen 5–10 ein Stundenumfang von insgesamt 24 Jahreswochenstunden ausgewiesen. Im Vergleich der Stundentafeln für die Gymnasien mit den entsprechenden Vorgaben des Schuljahres 2008/2009 zeigen sich auch im Fach Englisch keine Veränderungen in den Vorgaben.

Im Fach Französisch sind im Schuljahr 2014/2015 über die Jahrgangsstufen 5–10 hinweg an den Gymnasien mit entsprechendem Fremdsprachenangebot ebenfalls 23 Jahreswochenstunden Unterricht vorgesehen, an den Gemeinschaftsschulen sind es 24 Jahreswochenstunden. Auch für das Fach Französisch ergibt der auf die Gymnasien bezogene Vergleich mit den Stundentafeln des Schuljahres 2008/2009 keine Veränderung der Vorgaben.

5.12.5 Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen

Die Tabellen 5.59 bis 5.61 zeigen, wie sich die Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe im Saarland in den Kompetenzbereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* im Fach Deutsch sowie *Leseverstehen* und *Hörverstehen* in den Fächern Englisch und Französisch auf die Stufen des jeweiligen Kompetenzstufenmodells verteilen. Dabei werden sowohl die Verteilungen für das Jahr 2015 als auch die anhand der Daten des ersten IQB-Ländervergleichs aus dem Jahr 2009 (Deutsch und Englisch) beziehungsweise 2008 (Französisch) ermittelten Verteilungen dargestellt. Wie bereits in den Kapiteln 3.2 und 4.1 ausführlich erläutert, ist ein Vergleich der Leistungsergebnisse aus den verschiedenen Erhebungsjahren nur unter Ausschluss der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf möglich. Daher werden in den Tabellen die Kompetenzstufenverteilungen für das Jahr 2015 nicht nur für die Gesamtpopulation der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, sondern zusätzlich auch für die Teilpopulation der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf dargestellt. Auch die Veränderungen (Differenzen) in den Kompetenzstufenbesetzungen werden nur für diese Teilpopulation berichtet.⁷⁵ Bei der Darstellung der Trends im Text wird ausschließlich auf die Standards für den MSA Bezug genommen, wobei die angegebenen Werte tabellarisch in Kapitel 4 zu finden sind.

Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Deutsch

Das Befundmuster, das sich im Fach Deutsch für das Saarland ergibt, ist in Tabelle 5.59 dargestellt. Im Jahr 2015 liegt der Anteil aller zielgleich unter-

74 Die in den Stundentafeln des Schuljahres 2008/2009 ausgewiesenen Schularten Erweiterte Realschule und Gesamtschule bestehen im Schuljahr 2014/2015 nicht mehr. Umgekehrt bestand die in den Stundentafeln für das Schuljahr 2014/2015 ausgewiesene Gemeinschaftsschule im Schuljahr 2008/2009 noch nicht.

75 Im Fach Französisch werden – wie bereits im IQB-Ländervergleich 2009 – ausschließlich Schülerinnen und Schüler einbezogen, die mindestens einen MSA anstreben. Eine separate Darstellung für Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf entfällt daher.

richteten Schülerinnen und Schüler, die in der 9. Jahrgangsstufe nur die untersten Kompetenzstufen Ia oder Ib erreichen und somit den Mindeststandard für den MSA verfehlen, im Kompetenzbereich *Lesen* bei fast 25 Prozent, im Kompetenzbereich *Zuhören* bei nahezu 21 Prozent und im Kompetenzbereich *Orthografie* bei 13 Prozent. Erwartungsgemäß sind die entsprechenden Anteile bezogen auf den Mindeststandard für den HSA (Kompetenzstufe Ia) geringer und liegen im *Lesen* bei etwa 9 Prozent, im *Zuhören* bei gut 8 Prozent und in der *Orthografie* bei rund 3 Prozent.

Den KMK-Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen (Kompetenzstufe III oder höher) im Jahr 2015 etwa 47 Prozent der Schülerinnen und Schüler im Bereich *Lesen*, knapp 59 Prozent im Bereich *Zuhören* und fast 67 Prozent im Bereich *Orthografie*; bezogen auf den HSA liegen die entsprechenden Anteile (Kompetenzstufe II oder höher) bei fast 76 Prozent im *Lesen*, etwa 79 Prozent im *Zuhören* und rund 87 Prozent in der *Orthografie*. Herausragende Leistungen im Sinne des Optimalstandards erzielen bezogen auf den MSA (Kompetenzstufe V) im *Lesen* fast 3 Prozent sowie im *Zuhören* und in der *Orthografie* rund 9 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Für Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an Gymnasien zeichnet sich erwartungsgemäß ein deutlich günstigeres Bild ab als für die gesamte Schülerschaft der 9. Jahrgangsstufe. Gemessen am MSA-Standard verfehlen im Jahr 2015 lediglich gut 2 Prozent im *Lesen*, etwas über 1 Prozent im *Zuhören* und weniger als 1 Prozent in der *Orthografie* den Mindeststandard, während in diesen Kompetenzbereichen über 83 Prozent, fast 94 Prozent beziehungsweise nahezu 98 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mindestens Leistungen auf dem Niveau des Regelstandards zeigen. Herausragende Leistungen (Kompetenzstufe V) können an den Gymnasien im *Lesen* fast 7 Prozent, im *Zuhören* nahezu 25 Prozent und im Bereich *Orthografie* rund 25 Prozent der Schülerinnen und Schüler nachweisen.

Die Trendschätzungen für das Fach Deutsch zeigen, dass im Saarland der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen, zwischen 2009 und 2015 praktisch unverändert geblieben ist. Die Veränderungen belaufen sich auf weniger als 1 Prozent im *Lesen* und in der *Orthografie* sowie auf rund 2 Prozentpunkte im *Zuhören* und sind statistisch nicht signifikant. Auch den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen im Jahr 2015 praktisch gleich viele Schülerinnen und Schüler wie im Jahr 2009; der entsprechende Anteil verändert sich in allen drei Kompetenzbereichen um weniger als 1 Prozent. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die herausragende Leistungen auf dem Niveau des Optimalstandards für den MSA erzielen, hat im Fach Deutsch im Bereich *Lesen* um knapp 3 Prozentpunkte signifikant abgenommen. Die Reduktion des Anteils von rund 1 Prozent im *Zuhören* und von weniger als 1 Prozent im Bereich *Orthografie* ist jeweils statistisch nicht signifikant.

Bei den Schülerinnen und Schülern an Gymnasien sind zwischen 2009 und 2015 die Anteile derjenigen Jugendlichen weitgehend unverändert geblieben, die den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen. Die Verringerungen betragen im *Lesen* fast 6 Prozentpunkte, im *Zuhören* 2 Prozentpunkte und in der *Orthografie* weniger als 1 Prozent und sind statistisch nicht signifikant. Die Anteile der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die den Optimalstandard für den MSA erreichen, sind zwischen 2009 und 2015 in den Bereichen *Lesen* und *Zuhören* etwas stärker gesunken (Reduktion im *Lesen*: fast 9 Prozentpunkte; im

Tabelle 5.59: Kompetenzstufenverteilungen im Fach Deutsch im Saarland für Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die mindestens den HSA oder MSA anstreben, nach Kompetenzbereich (prozentuale Angaben)

Lesen	Kompetenzstufen					
	la	lb	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	9.3	15.2	28.5	30.6	14.0	2.5
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	8.3	15.1	28.8	31.0	14.3	2.5
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	7.0	16.6	28.7	26.6	16.0	5.1
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	1.3	-1.5	0.1	4.4	-1.7	-2.6
Gymnasium 2015	0.4	1.9	14.7	44.2	32.2	6.7
Gymnasium 2009	0.0	1.0	10.3	35.3	38.1	15.3
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.4	0.9	4.4	8.9	-5.9	-8.7

Zuhören	Kompetenzstufen					
	la	lb	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	8.3	12.6	20.2	30.1	19.9	8.9
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	7.6	12.4	20.0	30.5	20.4	9.1
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	6.6	11.9	21.9	29.8	19.2	10.5
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	1.1	0.5	-2.0	0.7	1.1	-1.4
Gymnasium 2015	0.5	0.8	5.3	27.9	41.1	24.5
Gymnasium 2009	0.2	0.8	3.6	25.1	40.5	29.9
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.3	0.0	1.7	2.8	0.7	-5.4

Orthografie	Kompetenzstufen					
	la	lb	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	3.2	9.8	20.4	33.6	24.3	8.6
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	2.7	9.4	20.5	34.0	24.6	8.8
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	2.2	9.3	20.9	32.8	26.1	8.7
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	0.4	0.1	-0.4	1.3	-1.5	0.1
Gymnasium 2015	0.2	0.3	1.7	20.8	51.8	25.2
Gymnasium 2009	0.0	0.2	1.3	19.0	54.1	25.4
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.2	0.1	0.4	1.7	-2.2	-0.2

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile minimal von der dargestellten Differenzabweichen. 9. Jg. insg. = 9. Jahrgangsstufe insgesamt; SuS = Schülerinnen und Schüler; SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$).

Zuhören: gut 5 Prozentpunkte; in der *Orthografie:* weniger als 1 Prozent), jedoch ist nur die Veränderung im Bereich *Lesen* statistisch signifikant.

Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Englisch

Für das Fach Englisch sind die Ergebnisse des Saarlandes in Tabelle 5.60 dargestellt. In der Gesamtpopulation der zielgleich unterrichteten Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die spätestens ab Jahrgangsstufe 5 durchgehend Englischunterricht erhielten, liegt im Jahr 2015 der Anteil derjenigen, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen (Kompetenzstufe A2.1 oder darunter), im

Kompetenzbereich *Leseverstehen* bei 34 Prozent und im Bereich *Hörverstehen* bei fast 22 Prozent. Bezogen auf den Mindeststandard für den HSA (Kompetenzstufe A1.1) sind die entsprechenden Anteile mit gut 10 Prozent im *Leseverstehen* und knapp 3 Prozent im *Hörverstehen* deutlich geringer.

Den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen (Kompetenzstufe B1.2 oder höher) etwa 35 Prozent der Schülerinnen und Schüler im *Leseverstehen* und etwa 36 Prozent der Schülerinnen und Schüler im *Hörverstehen*. Legt man die Regelstandards für den HSA zugrunde, fallen die Anteile (Kompetenzstufe A2.1 oder höher) mit gut 80 Prozent im Bereich *Leseverstehen* und 91 Prozent im Bereich *Hörverstehen* erwartungsgemäß höher aus. Den Optimalstandard für den MSA (Kompetenzstufe B2.2 oder höher) erreichen im *Leseverstehen* gut 10 Prozent und im *Hörverstehen* fast 7 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Wie im Fach Deutsch zeigt sich auch im Fach Englisch für die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an Gymnasien ein deutlich günstigeres Bild als für die gesamte Schülerschaft der 9. Jahrgangsstufe. So verfehlen im Jahr 2015 im *Leseverstehen* nur gut 1 Prozent und im *Hörverstehen* weniger als 1 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten den Mindeststandard für den MSA im Fach Englisch, während gut 81 Prozent im *Leseverstehen* und fast 85 Prozent im *Hörverstehen* Leistungen nachweisen können, die mindestens dem Niveau des Regelstandards für den MSA entsprechen. Herausragende Leistungen (Kompetenzstufe B2.2 oder höher) erzielen an Gymnasien im *Leseverstehen* fast 35 Prozent und im *Hörverstehen* nahezu 25 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Die Trendschätzungen im Fach Englisch zeigen für das Saarland, dass der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen, zwischen 2009 und 2015 sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen* tendenziell gesunken ist. Die Reduktion des Anteils beläuft sich auf fast 7 Prozentpunkte im *Leseverstehen* und auf gut 11 Prozentpunkte im *Hörverstehen*, wobei nur die Veränderung im Bereich *Hörverstehen* statistisch signifikant ist. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen, ist in beiden Kompetenzbereichen gestiegen. Die Zunahme des Anteils beträgt gut 6 Prozentpunkte im *Leseverstehen* sowie fast 8 Prozentpunkte im *Hörverstehen*, sie ist im Bereich *Leseverstehen* jedoch nicht statistisch signifikant. Etwas zugenommen hat auch der Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler, die herausragende Leistungen auf dem Niveau des Optimalstandards für den MSA erzielen. Die Zunahme des Anteils um jeweils fast 4 Prozentpunkte im *Leseverstehen* und im *Hörverstehen* ist jedoch statistisch nicht signifikant.

An den Gymnasien erreicht oder übertrifft im Saarland im Jahr 2015 im Vergleich zum Jahr 2009 ein größerer Anteil von Schülerinnen und Schülern die Regelstandards für den MSA im Fach Englisch (Zunahme im *Leseverstehen*: 13 Prozentpunkte; im *Hörverstehen*: gut 11 Prozentpunkte), die Veränderung ist jedoch nur im Bereich *Leseverstehen* statistisch signifikant. Weiterhin konnte 2015 im Vergleich zu 2009 ein größerer Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten herausragende Leistungen auf der Stufe des Optimalstandards für den MSA nachweisen. Der Anstieg beträgt im *Leseverstehen* fast 16 Prozentpunkte und im *Hörverstehen* gut 16 Prozentpunkte und ist in beiden Bereichen statistisch signifikant.

Tabelle 5.60: Kompetenzstufenverteilungen im Fach Englisch im Saarland für Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die mindestens den HSA oder MSA anstreben, nach Kompetenzbereich (prozentuale Angaben)

Leseverstehen	GER-Niveau							
	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	≥ B2.2
9. Jg. insg. 2015	10.4	9.5	14.1	15.7	15.5	13.8	10.7	10.4
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	10.0	9.5	14.1	15.6	15.6	13.9	10.8	10.5
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	10.3	12.8	17.2	15.6	15.3	13.4	8.7	6.7
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-0.3	-3.3	-3.1	0.0	0.3	0.6	2.1	3.8
Gymnasium 2015	0.5	0.1	0.8	4.4	12.8	22.0	24.5	34.8
Gymnasium 2009	0.0	0.9	2.4	7.5	20.8	27.7	21.7	19.0
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.5	-0.8	-1.6	-3.2	-8.0	-5.7	2.8	15.9

Hörverstehen	GER-Niveau							
	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	≥ B2.2
9. Jg. insg. 2015	2.8	6.2	12.8	19.2	22.8	18.0	11.7	6.5
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	2.6	6.1	12.6	19.1	23.0	18.2	11.8	6.6
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	5.4	10.4	16.9	18.7	19.9	16.2	9.7	2.9
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-2.7	-4.2	-4.3	0.3	3.1	2.0	2.1	3.7
Gymnasium 2015	0.0	0.4	0.3	1.5	13.2	27.0	32.8	24.9
Gymnasium 2009	0.0	0.0	0.5	4.8	21.4	37.6	27.2	8.5
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.0	0.4	-0.2	-3.4	-8.3	-10.6	5.6	16.4

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile minimal von der dargestellten Differenzabweichen. 9. Jg. insg. = 9. Jahrgangsstufe insgesamt; SuS = Schülerinnen und Schüler; SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf; GER = Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$).

Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Französisch

Im Fach Französisch ergibt sich für die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler im Saarland, die mindestens einen MSA anstreben und spätestens seit der 5. Jahrgangsstufe durchgehend im Fach Französisch unterrichtet wurden, für das Jahr 2015 das in Tabelle 5.61 dargestellte Befundmuster. Demnach erreichen in den Kompetenzbereichen *Leseverstehen* und *Hörverstehen* 22 Prozent beziehungsweise fast 19 Prozent der Schülerinnen und Schüler lediglich Leistungen, die auf oder unter Kompetenzstufe A2.1 liegen, und verfehlen somit den Mindeststandard für den MSA. Demgegenüber erreichen oder übertreffen gut 34 Prozent der Schülerinnen und Schüler im *Leseverstehen* sowie nahezu 41 Prozent im *Hörverstehen* den Regelstandard für den MSA (Kompetenzstufe B1.2 oder höher). Der Anteil derjenigen, die herausragende Leistungen auf dem Niveau des Optimalstandards für den MSA (Kompetenzstufe B2.2 oder höher) erzielen, liegt im *Leseverstehen* bei 9 Prozent und im *Hörverstehen* bei rund 13 Prozent.

Anhand von Tabelle 5.61 wird auch ersichtlich, dass sich im Fach Französisch die Leistungen von Schülerinnen und Schülern an Gymnasien und von Schülerinnen und Schülern an anderen Schularten, die zum MSA führen (siehe Abschnitt 5.12.1), im Saarland zum Teil deutlich unterscheiden. So erreichen oder übertreffen im *Leseverstehen* fast 61 Prozent und im *Hörverstehen* nahezu 69 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten den Regelstandard für

Tabelle 5.61: Kompetenzstufenverteilungen im Fach Französisch im Saarland für Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die mindestens den MSA anstreben, nach Kompetenzbereich (prozentuale Angaben)

Leseverstehen	GER-Niveau				
	< A2.2	A2.2/B1.1	B1.2	B2.1	≥ B2.2
Gesamt MSA 2015	22.0	43.6	16.0	9.3	9.0
Gesamt MSA 2008	16.2	45.0	19.3	11.7	7.8
Gesamt MSA: Differenz 2015–2008	5.8	-1.4	-3.3	-2.4	1.2
Gymnasium 2015	2.3	37.1	28.4	17.8	14.4
Gymnasium 2008	7.7	34.1	24.6	17.7	15.8
Gymnasium: Differenz 2015–2008	-5.4	3.0	3.8	0.1	-1.5
Sonstige MSA 2015	37.3	48.7	6.4	2.7	4.8
Sonstige MSA 2008	20.0	50.1	16.9	8.9	4.1
Sonstige MSA: Differenz 2015–2008	17.3	-1.4	-10.5	-6.2	0.8

Hörverstehen	GER-Niveau				
	< A2.2	A2.2/B1.1	B1.2	B2.1	≥ B2.2
Gesamt MSA 2015	18.6	40.9	15.8	11.6	13.1
Gesamt MSA 2008	14.5	51.1	19.6	10.0	4.8
Gesamt MSA: Differenz 2015–2008	4.0	-10.2	-3.8	1.6	8.3
Gymnasium 2015	2.2	29.3	27.3	20.9	20.3
Gymnasium 2008	4.6	40.5	26.9	19.1	8.9
Gymnasium: Differenz 2015–2008	-2.4	-11.2	0.4	1.8	11.4
Sonstige MSA 2015	31.2	49.9	6.9	4.4	7.5
Sonstige MSA 2008	19.1	56.0	16.4	5.8	2.8
Sonstige MSA: Differenz 2015–2008	12.2	-6.1	-9.4	-1.3	4.7

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile minimal von der dargestellten Differenzabweichen. MSA = Mittlerer Schulabschluss; GER = Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Gymnasium: Population der Schülerinnen und Schüler an Gymnasien, die mindestens den MSA anstreben; Sonstige MSA: Population der Schülerinnen und Schüler, die mindestens einen MSA in einer nichtgymnasialen Schulart anstreben. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$).

den MSA, während die entsprechenden Anteile bei Schülerinnen und Schülern, die an anderen Schularten den MSA anstreben, bei etwa 14 Prozent beziehungsweise fast 19 Prozent liegen. Den Optimalstandard für den MSA erreichen an Gymnasien gut 14 Prozent der Schülerinnen und Schüler im *Leseverstehen* und etwa 20 Prozent der Schülerinnen und Schüler im *Hörverstehen*; an anderen Schularten, die zum MSA führen, sind es hingegen rund 5 Prozent beziehungsweise fast 8 Prozent.

Die Ergebnisse der Trendberechnungen⁷⁶ für das Saarland im Fach Französisch zeigen, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen, in beiden Kompetenzbereichen gegenüber 2008 etwas angestiegen ist. Im *Leseverstehen* ist eine Steigerung von knapp 6 Prozentpunkten, im *Hörverstehen* von 4 Prozentpunkten zu verzeichnen. Mit Blick auf das Erreichen oder Übertreffen des Regelstandards für den MSA sind

⁷⁶ Aufgrund der relativ kleinen Populations- beziehungsweise Stichprobengröße sind die meisten der im Folgenden beschriebenen Veränderungen statistisch nicht signifikant (siehe Kapitel 11). Dies wird aus Gründen der Lesbarkeit nicht bei jedem einzelnen Ergebnis erwähnt.

die Anteile um gut 4 Prozentpunkte im *Leseverstehen* gesunken und um etwa 6 Prozentpunkte im *Hörverstehen* gestiegen. Der Anteil der Jugendlichen, die herausragende Leistungen im Sinne des Optimalstandards für den MSA erzielen, fällt gegenüber 2008 im *Leseverstehen* um nur etwa 1 Prozent, im *Hörverstehen* aber um gut 8 Prozentpunkte höher aus.

An Gymnasien im Saarland erreicht oder übertrifft im Jahr 2015 vor allem im *Hörverstehen* ein etwas höherer Anteil der Schülerinnen und Schüler in Französisch den Regelstandard für den MSA als im Jahr 2008 (Zunahme im *Leseverstehen*: gut 2 Prozentpunkte; im *Hörverstehen*: nahezu 14 Prozentpunkte). Auch der Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, deren Leistungen im *Hörverstehen* dem Optimalstandard für den MSA entsprechen, ist um gut 11 Prozentpunkte gestiegen; dieser Anstieg ist auch statistisch signifikant. Im *Leseverstehen* ist dagegen eine leichte Reduktion des Anteils zu verzeichnen, die aber nicht einmal 2 Prozentpunkte beträgt. An anderen Schularten, die zum MSA führen, ging zwischen 2008 und 2015 der Anteil derjenigen, die den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen, im *Leseverstehen* um fast 16 Prozentpunkte und im *Hörverstehen* um rund 6 Prozentpunkte zurück.

5.12.6 Einordnung der Befunde

Vergleicht man zusammenfassend das Muster der Befunde zum Erreichen der Bildungsstandards für die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler im Saarland mit den entsprechenden Kompetenzstufenverteilungen und Trends für Deutschland insgesamt (siehe Tab. 5.5 und 5.6), so fällt bezogen auf die Bildungsstandards für den MSA Folgendes auf:

Insgesamt entspricht im Saarland im Fach Deutsch in allen drei Kompetenzbereichen die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Stufen des integrierten Kompetenzstufenmodells im Jahr 2015 in etwa der bundesweiten Verteilung. So werden in den Bereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* die Mindeststandards ähnlich häufig verfehlt und die Regelstandards ähnlich häufig erreicht oder übertroffen wie in Deutschland insgesamt.

Auch die Ergebnisse der Trendschätzungen im Fach Deutsch ergeben für das Saarland in allen drei Kompetenzbereichen ein ähnliches Muster wie die Ergebnisse für Deutschland insgesamt. So sind in Deutschland insgesamt lediglich im Bereich *Zuhören* signifikante Trends zu verzeichnen (Anstieg des Anteils der Jugendlichen, die den Mindeststandard noch nicht erreichen, sowie Abnahme des Anteils der Jugendlichen, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen). Diese Veränderungen sind jedoch klein und für die anderen beiden Kompetenzbereiche im Fach Deutsch zeigen sich in Deutschland insgesamt keine signifikanten Trends. Im Saarland sind im Fach Deutsch für keinen Kompetenzbereich signifikante Veränderungen zu beobachten.

Im Fach Englisch weichen die Verteilungen der Schülerinnen und Schüler im Saarland im Jahr 2015 tendenziell, teilweise auch signifikant vom bundesweiten Ergebnismuster ab. Im *Leseverstehen* ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard verfehlen, signifikant höher und der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen, tendenziell geringer als in Deutschland insgesamt. Im Bereich *Hörverstehen* ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard verfehlen, tendenziell höher und der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen, signifikant geringer als in Deutschland insgesamt.

Die Trendschätzungen im Fach Englisch ergeben für das Saarland wiederum für beide Kompetenzbereiche ein ähnliches Muster wie für Deutschland insgesamt. Sowohl bundesweit als auch in den meisten anderen Ländern hat sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Mindeststandards verfehlen, in beiden Kompetenzbereichen signifikant reduziert und der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard übertreffen, signifikant erhöht. Im Saarland sind die Veränderungen im Bereich *Leseverstehen* zwar nicht statistisch signifikant, aber sie sind auch nicht signifikant kleiner als in Deutschland insgesamt. Im Bereich *Hörverstehen* fallen die Veränderungen im Saarland tendenziell etwas größer aus und sind auch statistisch signifikant.

5.13 Sachsen

5.13.1 Schulstrukturelle Rahmenbedingungen

Sachsen hat bereits seit geraumer Zeit ein zweigliedriges Schulsystem in der Sekundarstufe I. Dieses besteht seit dem Schuljahr 1992/1993 aus der Mittelschule, die seit dem Schuljahr 2013/2014 auch als Oberschule bezeichnet und in der amtlichen Statistik als Schulart mit mehreren Bildungsgängen (MBG) geführt wird, und dem Gymnasium. Bei der Oberschule handelt es sich um eine Weiterentwicklung der Mittelschule, die vor allem die Durchlässigkeit des Schulsystems und die Anschlussfähigkeit innerhalb des Schulsystems stärken soll. An der Mittelschule beziehungsweise Oberschule können am Ende der 9. Jahrgangsstufe der HSA und der qualifizierende Hauptschulabschluss sowie am Ende der 10. Jahrgangsstufe der MSA (Realschulabschluss) erworben werden.

Zwischen den Schuljahren 2008/2009 und 2014/2015 haben sich die Schüleranteile in den verschiedenen Schularten in Sachsen in der 9. und 10. Jahrgangsstufe teilweise verändert (siehe Tab. 5.62). Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die eine Schule mit mehreren Bildungsgängen besuchen, hat sich vor allem in der 10. Jahrgangsstufe verringert (−9 %), während der Anteil der Jugendlichen, die ein Gymnasium besuchen, in beiden Jahrgangsstufen zugenommen hat (+6 % in Jahrgangsstufe 9, +9 % in Jahrgangsstufe 10).

Sachsen hat das G8-Gymnasium 1992 eingeführt, sodass sich bereits die am IQB-Ländervergleich 2009 teilnehmenden Gymnasiastinnen und Gymnasiasten alle in G8-Bildungsgängen befanden. Nach Tabelle 5.62 lag der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die im Schuljahr 2014/2015 ein Gymnasium besuchten, bei 40 Prozent und ist damit wie oben erwähnt gegenüber dem Schuljahr 2008/2009 (G9-Gymnasium) um rund 6 Prozentpunkte gestiegen.

Tabelle 5.63 zeigt, dass im Jahr 2014 in Sachsen gut 10 Prozent der Jugendlichen den HSA, fast 53 Prozent den MSA und etwa 30 Prozent die Allgemeine Hochschulreife erworben haben; rund 8 Prozent der Schülerinnen und Schüler verließen die Schule ohne einen Hauptschulabschluss. Im Vergleich zum Jahr 2009 fällt ins Auge, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die einen MSA erworben haben, im Abschlussjahr 2014 deutlich höher (+8 %), der Anteil der Absolventinnen und Absolventen mit Allgemeiner Hochschulreife hingegen deutlich geringer (−10 %) ausfiel als im Abschlussjahr 2009. Diesen Verschiebungen, die in der Tendenz in allen ostdeutschen Ländern zu beobachten sind, scheinen demografische Effekte zugrunde zu liegen, die mit Veränderungen in den Geburtenraten unmittelbar nach dem Jahr 1989 zusammenhängen (siehe Erläuterungen in der Einleitung zum vorliegenden Kapitel).

Tabelle 5.62: Schülerzahlen (absolute und prozentuale Häufigkeiten) in der 9. und 10. Jahrgangsstufe/Einführungsphase in Sachsen in den Schuljahren 2008/2009 und 2014/2015 nach Schulart (ohne Freie Waldorfschulen)

Schuljahr	2008/2009				2014/2015			
	9. Jg.		10. Jg./ Einführungsphase		9. Jg.		10. Jg./ Einführungsphase	
	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.
Förderschulen	1 588	6.7	274	1.4	1 593	5.2	358	1.4
MBG	13 949	59.2	12 472	61.6	16 891	54.8	13 581	52.5
Gymnasien (G8)	8 032	34.1	7 485	37.0	12 334	40.0	11 935	46.1
Insgesamt	23 569	100.0	20 231	100.0	30 818	100.0	25 874	100.0

Anmerkungen. Jg. = Jahrgangsstufe; Einführungsphase: In der amtlichen Statistik werden bei G8-Gymnasien Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 10 unter der Bezeichnung Einführungsphase („E“) der Sekundarstufe II zugerechnet; abs. H. = absolute Häufigkeiten; proz. H. = prozentuale Häufigkeiten; MBG = Schularten mit mehreren Bildungsgängen.

Quelle: Tabelle 3.4 aus der Fachserie 11, Reihe 1, Statistisches Bundesamt (2010, 2015).

Tabelle 5.63: Schulabgängerinnen und Schulabgänger bzw. Absolventinnen und Absolventen in Sachsen nach Abschlussart in den Jahren 2009 und 2014 (ohne Freie Waldorfschulen)

Abschlussjahr	2009		2014	
	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.
Ohne Hauptschulabschluss	2 197	7.4	2 077	7.8
Hauptschulabschluss	2 546	8.6	2 673	10.1
Mittlerer Schulabschluss	13 243	44.6	13 909	52.5
Allgemeine Hochschulreife	11 708	39.4	7 855	29.6
Insgesamt	29 694	100.0	26 514	100.0

Anmerkungen. Freie Waldorfschulen sowie Förderschulen mit dem Schwerpunkt „Geistige Entwicklung“ wurden nicht berücksichtigt. Die Zeile „ohne Hauptschulabschluss“ bezieht sich auf Abgängerinnen und Abgänger ohne Schulabschluss sowie auf Absolventinnen und Absolventen, die einen Förderschulabschluss erworben haben.

Quelle: Tabelle 6.2 aus der Fachserie 11, Reihe 1, Statistisches Bundesamt (2010, 2015).

5.13.2 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler in den Jahrgangsstufen 5–10, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde, lag nach den Daten der amtlichen Statistik in Sachsen im Schuljahr 2014/2015 bei rund 7 Prozent (siehe Tab. 5.1). Gut 71 Prozent der Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden in Förderschulen, etwa 29 Prozent hingegen integrativ beziehungsweise inklusiv in allgemeinen Schulen unterrichtet. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten *Lernen*, *Sprache* beziehungsweise *emotionale und soziale Entwicklung*, die nach den Angaben der am IQB-Bildungstrend 2015 teilnehmenden Schulen in der 9. Jahrgangsstufe zieldifferent unterrichtet wurden, lag in Sachsen bezogen auf die gesamte Schülerschaft bei unter 1 Prozent (siehe Tab. 5.2).

5.13.3 Fremdsprachenunterricht

An den Grundschulen in Sachsen wird ab der 3. Jahrgangsstufe Englisch als Pflichtfach unterrichtet (KMK, 2005, 2013).

In der Sekundarstufe I erhalten nach Angaben des Statistischen Landesamtes Sachsen für das Schuljahr 2013/2014 in der 5. Jahrgangsstufe schulartübergreifend nahezu alle Schülerinnen und Schüler Englischunterricht.⁷⁷

Nach den Angaben der Schülerinnen und Schüler, die am ersten IQB-Ländervergleich im Fach Englisch teilgenommen haben, erhielten in Sachsen im Jahr 2009 über 90 Prozent der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler bereits vor der 5. Jahrgangsstufe in der Schule Englischunterricht (siehe Tab. 5.3). Der Anteil derjenigen, die in Jahrgangsstufe 3 oder früher in der Schule an Englischunterricht teilnahmen, lag im Jahr 2009 bei etwa 75 Prozent. Im IQB-Bildungstrend 2015 geben nahezu alle Schülerinnen und Schüler an, bereits in der Grundschule Englischunterricht erhalten zu haben. Für fast 90 Prozent der im Jahr 2015 befragten Neuntklässlerinnen und Neuntklässler begann der Englischunterricht in der 3. Jahrgangsstufe oder früher.

5.13.4 Unterrichtszeit

Die Stundentafeln Sachsens (siehe Tab. 5.4) für das Schuljahr 2014/2015 sehen vor, dass die Schülerinnen und Schüler im Fach Deutsch an Gymnasien (G8) über die Jahrgangsstufen 5–10 hinweg 25 Jahreswochenstunden (Summe der wöchentlichen Stundenzahl für die sechs Jahrgangsstufen) Unterricht erhalten. Für Mittelschulen beziehungsweise Oberschulen liegen die entsprechenden Vorgaben bei 26 Stunden. Im Vergleich zu den Stundentafeln des Schuljahres 2008/2009 zeigen sich für die Sekundarstufe I keine Veränderungen in den vorgesehenen Stundenumfängen für das Fach Deutsch.

Im Fach Englisch sind für das Schuljahr 2014/2015 über die Jahrgangsstufen 5–10 hinweg an Gymnasien (G8) 22 Jahreswochenstunden Unterricht vorgesehen, für Mittelschulen beziehungsweise Oberschulen werden 24 Jahreswochenstunden ausgewiesen. Im Vergleich zu den Stundentafeln des Schuljahres 2008/2009 zeigen sich auch im Fach Englisch in der Sekundarstufe I keine Veränderungen in den vorgesehenen Stundenumfängen.

5.13.5 Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen

Die Tabellen 5.64 und 5.65 zeigen, wie sich die Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe in Sachsen in den Kompetenzbereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* im Fach Deutsch sowie *Leseverstehen* und *Hörverstehen* im Fach Englisch auf die Stufen des jeweiligen Kompetenzstufenmodells verteilen. Dabei werden sowohl die Verteilungen für das Jahr 2015 als auch die anhand der Daten des ersten IQB-Ländervergleichs aus dem Jahr 2009 (Deutsch und Englisch) ermittelten Verteilungen dargestellt. Wie bereits in den Kapiteln 3.2 und 4.1 ausführlich erläutert, ist ein Vergleich der Leistungsergebnisse aus

⁷⁷ Wie in der Einleitung zum vorliegenden Kapitel erläutert wird an dieser Stelle der Fremdsprachenunterricht an Waldorfschulen und Förderschulen nicht betrachtet.

den verschiedenen Erhebungsjahren nur unter Ausschluss der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf möglich. Daher werden in den Tabellen die Kompetenzstufenverteilungen für das Jahr 2015 nicht nur für die Gesamtpopulation der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, sondern zusätzlich auch für die Teilpopulation der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf dargestellt. Auch die Veränderungen (Differenzen) in den Kompetenzstufenbesetzungen werden nur für diese Teilpopulation berichtet. Bei der Darstellung der Trends im Text wird ausschließlich auf die Standards für den MSA Bezug genommen, wobei die angegebenen Werte tabellarisch in Kapitel 4 zu finden sind.

Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Deutsch

Das Befundmuster, das sich im Fach Deutsch für Sachsen ergibt, ist in Tabelle 5.64 dargestellt. Im Jahr 2015 liegt der Anteil aller zielgleich unterrichteten Schülerinnen und Schüler, die in der 9. Jahrgangsstufe nur die untersten Kompetenzstufen Ia oder Ib erreichen und somit den Mindeststandard für den MSA verfehlen, im Kompetenzbereich *Lesen* bei etwa 14 Prozent, im Kompetenzbereich *Zuhören* bei rund 13 Prozent und im Kompetenzbereich *Orthografie* bei gut 11 Prozent. Erwartungsgemäß sind die entsprechenden Anteile bezogen auf den Mindeststandard für den HSA (Kompetenzstufe Ia) geringer und liegen im *Lesen* bei 4 Prozent, im *Zuhören* bei gut 4 Prozent und in der *Orthografie* bei knapp 2 Prozent.

Den KMK-Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen (Kompetenzstufe III oder höher) im Jahr 2015 fast 59 Prozent der Schülerinnen und Schüler im Bereich *Lesen*, nahezu 68 Prozent im Bereich *Zuhören* und gut 67 Prozent im Bereich *Orthografie*; bezogen auf den HSA liegen die entsprechenden Anteile (Kompetenzstufe II oder höher) bei fast 86 Prozent im *Lesen*, rund 87 Prozent im *Zuhören* und nahezu 89 Prozent in der *Orthografie*. Herausragende Leistungen im Sinne des Optimalstandards erzielen bezogen auf den MSA (Kompetenzstufe V) im *Lesen* fast 6 Prozent, im *Zuhören* gut 12 Prozent und in der *Orthografie* rund 8 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Für Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an Gymnasien zeichnet sich erwartungsgemäß ein deutlich günstigeres Bild ab als für die gesamte Schülerschaft der 9. Jahrgangsstufe. Gemessen am MSA-Standard verfehlen im Jahr 2015 im *Lesen*, im *Zuhören* und in der *Orthografie* jeweils weniger als 1 Prozent der Schülerinnen und Schüler den Mindeststandard, während in diesen Kompetenzbereichen über 90 Prozent, fast 96 Prozent beziehungsweise knapp 94 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mindestens Leistungen auf dem Niveau des Regelstandards zeigen. Herausragende Leistungen (Kompetenzstufe V) können an den Gymnasien im *Lesen* fast 14 Prozent, im *Zuhören* mehr als 30 Prozent und im Bereich *Orthografie* gut 18 Prozent der Schülerinnen und Schüler nachweisen.

Die Trendschätzungen für das Fach Deutsch zeigen, dass in Sachsen der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen, zwischen 2009 und 2015 gesunken ist. Die Abnahme des Anteils beträgt fast 9 Prozentpunkte im *Lesen*, 5 Prozentpunkte im *Zuhören* und nahezu 6 Prozentpunkte in der *Orthografie* und ist in allen drei Kompetenzbereichen statistisch signifikant. Den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen im Jahr 2015 in allen drei Kompetenzbereichen signifikant mehr Schülerinnen und Schüler als im

Tabelle 5.64: Kompetenzstufenverteilungen im Fach Deutsch in Sachsen für Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die mindestens den HSA oder MSA anstreben, nach Kompetenzbereich (prozentuale Angaben)

Lesen	Kompetenzstufen					
	Ia	Ib	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	4.0	10.1	27.4	32.7	20.3	5.5
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	2.1	8.8	27.5	34.2	21.5	5.9
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	6.3	13.1	25.2	28.6	18.7	8.1
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-4.2	-4.3	2.2	5.7	2.8	-2.2
Gymnasium 2015	0.0	0.7	9.0	35.7	40.9	13.7
Gymnasium 2009	0.3	1.2	9.3	31.4	37.1	20.8
Gymnasium: Differenz 2015–2009	-0.2	-0.5	-0.3	4.3	3.7	-7.1

Zuhören	Kompetenzstufen					
	Ia	Ib	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	4.3	8.9	19.1	32.6	22.7	12.4
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	2.2	7.4	18.9	34.1	24.2	13.2
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	4.2	10.4	22.5	34.1	20.5	8.3
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-2.0	-3.0	-3.6	0.0	3.6	4.9
Gymnasium 2015	0.0	0.3	4.0	24.5	41.1	30.1
Gymnasium 2009	0.3	1.3	6.5	31.1	39.9	21.0
Gymnasium: Differenz 2015–2009	-0.3	-1.0	-2.5	-6.6	1.3	9.2

Orthografie	Kompetenzstufen					
	Ia	Ib	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	1.9	9.4	21.7	35.2	24.3	7.6
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	1.0	7.7	21.1	36.4	25.6	8.1
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	2.6	11.8	22.9	34.5	22.0	6.3
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-1.5	-4.1	-1.8	1.9	3.6	1.8
Gymnasium 2015	0.0	0.9	5.5	30.6	44.6	18.3
Gymnasium 2009	0.0	0.3	3.3	31.4	47.8	17.2
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.0	0.6	2.2	-0.8	-3.2	1.2

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile minimal von der dargestellten Differenzabweichen. 9. Jg. insg. = 9. Jahrgangsstufe insgesamt; SuS = Schülerinnen und Schüler; SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$).

Jahr 2009. Der entsprechende Anteil steigt um gut 6 Prozentpunkte im *Lesen*, um fast 9 Prozentpunkte im *Zuhören* und um gut 7 Prozentpunkte im Bereich *Orthografie*. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die herausragende Leistungen auf dem Niveau des Optimalstandards für den MSA erzielen, hat sich im Fach Deutsch dagegen weniger deutlich verändert. Im *Lesen* reduziert er sich um etwa 2 Prozentpunkte, dagegen ist im *Zuhören* ein Anstieg von fast 5 Prozentpunkten und in der *Orthografie* um knapp 2 Prozentpunkte zu verzeichnen, wobei der Unterschied nur im Bereich *Zuhören* statistisch signifikant ist.

Bei den Schülerinnen und Schülern an Gymnasien sind zwischen 2009 und 2015 die Anteile derjenigen Jugendlichen praktisch unverändert geblieben.

ben, die den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen. Im *Lesen* und im *Zuhören* ist ein Anstieg von 1 Prozent beziehungsweise von fast 4 Prozentpunkten, in der *Orthografie* eine Abnahme von fast 3 Prozentpunkten zu verzeichnen, der Unterschied ist aber in keinem der drei Kompetenzbereiche statistisch signifikant. Tendenziell ist der Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die den Optimalstandard für den MSA erreichen, zwischen 2009 und 2015 im *Lesen* um 7 Prozentpunkte gesunken, im *Zuhören* und in der *Orthografie* dagegen um gut 9 Prozentpunkte beziehungsweise um rund 1 Prozent gestiegen, allerdings ist nur die Veränderung im Bereich *Zuhören* statistisch signifikant.

Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Englisch

Für das Fach Englisch sind die Ergebnisse Sachsens in Tabelle 5.65 dargestellt. In der Gesamtpopulation der zielgleich unterrichteten Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die spätestens ab Jahrgangsstufe 5 durchgehend Englischunterricht erhielten, liegt im Jahr 2015 der Anteil derjenigen, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen (Kompetenzstufe A2.1 oder darunter), im Kompetenzbereich *Leseverstehen* bei 25 Prozent und im Bereich *Hörverstehen* bei gut 19 Prozent. Bezogen auf den Mindeststandard für den HSA (Kompetenzstufe A1.1) sind die entsprechenden Anteile mit etwa 6 Prozent im *Leseverstehen* und fast 3 Prozent im *Hörverstehen* deutlich geringer.

Den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen (Kompetenzstufe B1.2 oder höher) etwa 39 Prozent der Schülerinnen und Schüler im *Leseverstehen* und etwa 34 Prozent der Schülerinnen und Schüler im *Hörverstehen*. Legt man die Regelstandards für den HSA zugrunde, fallen die Anteile (Kompetenzstufe A2.1 oder höher) mit gut 87 Prozent im Bereich *Leseverstehen* und nahezu 94 Prozent im Bereich *Hörverstehen* erwartungsgemäß höher aus. Den Optimalstandard für den MSA (Kompetenzstufe B2.2 oder höher) erreichen im *Leseverstehen* etwa 13 Prozent und im *Hörverstehen* gut 4 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Wie im Fach Deutsch zeigt sich auch im Fach Englisch für die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an Gymnasien ein deutlich günstigeres Bild als für die gesamte Schülerschaft der 9. Jahrgangsstufe. So verfehlen im Jahr 2015 im *Leseverstehen* nur knapp 2 Prozent und im *Hörverstehen* weniger als 1 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten den Mindeststandard für den MSA im Fach Englisch, während fast 77 Prozent im *Leseverstehen* und fast 71 Prozent im *Hörverstehen* Leistungen nachweisen können, die mindestens dem Niveau des Regelstandards für den MSA entsprechen. Herausragende Leistungen (Kompetenzstufe B2.2 oder höher) erzielen an Gymnasien im *Leseverstehen* nahezu 31 Prozent und im *Hörverstehen* rund 11 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Die Trendschätzungen im Fach Englisch zeigen für Sachsen, dass der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen, zwischen 2009 und 2015 sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen* signifikant gesunken ist. Die Reduktion des Anteils beläuft sich auf rund 16 Prozentpunkte sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen*. Zudem ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen, in beiden Kompetenzbereichen gestiegen. Die Zunahme des Anteils beträgt im *Leseverstehen* und im *Hörverstehen* jeweils rund 14 Prozentpunkte

Tabelle 5.65: Kompetenzstufenverteilungen im Fach Englisch in Sachsen für Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die mindestens den HSA oder MSA anstreben, nach Kompetenzbereich (prozentuale Angaben)

Leseverstehen	GER-Niveau							
	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	≥ B2.2
9. Jg. insg. 2015	6.1	6.5	12.5	17.8	17.8	14.5	11.7	13.1
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	2.6	5.9	12.5	18.4	18.7	15.4	12.5	13.9
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	7.1	12.2	17.9	17.9	16.6	13.4	9.0	5.9
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-4.4	-6.3	-5.4	0.5	2.1	2.0	3.5	8.0
Gymnasium 2015	0.1	0.3	1.5	5.8	15.7	22.8	23.4	30.5
Gymnasium 2009	0.0	0.4	2.4	10.2	20.5	28.2	22.1	16.1
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.1	-0.1	-1.0	-4.4	-4.9	-5.4	1.3	14.4

Hörverstehen	GER-Niveau							
	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	≥ B2.2
9. Jg. insg. 2015	2.7	3.4	13.0	23.2	23.6	18.8	10.7	4.4
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	0.4	2.4	12.5	23.7	24.9	20.0	11.4	4.7
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	2.2	9.2	20.1	24.2	21.7	16.3	5.2	1.1
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-1.8	-6.8	-7.6	-0.5	3.1	3.7	6.2	3.6
Gymnasium 2015	0.0	0.0	0.6	5.5	22.9	34.8	25.1	10.9
Gymnasium 2009	0.0	0.0	1.3	8.8	33.3	38.8	14.6	3.1
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.0	0.0	-0.7	-3.3	-10.4	-3.9	10.5	7.8

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile minimal von der dargestellten Differenzabweichen. 9. Jg. insg. = 9. Jahrgangsstufe insgesamt; SuS = Schülerinnen und Schüler; SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf; GER = Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$).

und ist in beiden Bereichen signifikant. Signifikant zugenommen hat auch der Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler, die herausragende Leistungen auf dem Niveau des Optimalstandards für den MSA erzielen, und zwar um 8 Prozentpunkte im *Leseverstehen* und um fast 4 Prozentpunkte im *Hörverstehen*.

An den Gymnasien erreicht oder übertrifft in Sachsen im Jahr 2015 im Vergleich zum Jahr 2009 ebenfalls ein signifikant größerer Anteil von Schülerinnen und Schülern die Regelstandards für den MSA im Fach Englisch (Zunahme im *Leseverstehen*: gut 10 Prozentpunkte; im *Hörverstehen*: gut 14 Prozentpunkte). Weiterhin konnte 2015 im Vergleich zu 2009 ein größerer Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten herausragende Leistungen auf der Stufe des Optimalstandards für den MSA nachweisen. Der Anstieg beträgt im *Leseverstehen* gut 14 Prozentpunkte und im *Hörverstehen* fast 8 Prozentpunkte und ist in beiden Bereichen statistisch signifikant.

5.13.6 Einordnung der Befunde

Vergleicht man zusammenfassend das Muster der Befunde zum Erreichen der Bildungsstandards für die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler in Sachsen mit den entsprechenden Kompetenzstufenverteilungen und Trends für Deutschland

insgesamt (siehe Tab. 5.5 und 5.6), so fällt bezogen auf die Bildungsstandards für den MSA Folgendes auf:

Insgesamt fällt im Fach Deutsch in allen drei Kompetenzbereichen die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Stufen des integrierten Kompetenzstufenmodells im Jahr 2015 in Sachsen günstiger aus als die bundesweite Verteilung. So werden in den Bereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* die Mindeststandards weniger häufig verfehlt und die Regelstandards häufiger erreicht oder übertroffen als in Deutschland insgesamt. Lediglich im Bereich *Orthografie* ist der auf den Regelstandard bezogene Unterschied nicht statistisch signifikant.

Zudem zeigen die Ergebnisse der Trendschätzungen im Fach Deutsch, dass sich die Verteilungen der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen in Sachsen seit dem Jahr 2009 signifikant stärker verändert haben als die Verteilungen der Schülerinnen und Schüler in Deutschland insgesamt, und zwar in günstiger Richtung. So sind in Deutschland insgesamt lediglich im Bereich *Zuhören* signifikante Trends zu verzeichnen (Anstieg des Anteils der Jugendlichen, die den Mindeststandard verfehlen, sowie Abnahme des Anteils der Jugendlichen, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen). Diese Veränderungen sind jedoch klein und für die anderen beiden Kompetenzbereiche im Fach Deutsch zeigen sich in Deutschland insgesamt keine signifikanten Veränderungen. In Sachsen hingegen hat in allen drei Kompetenzbereichen der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard verfehlen, signifikant stärker abgenommen und der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen, signifikant stärker zugenommen als bundesweit. Im Fach Deutsch sind in Sachsen alle Trends statistisch signifikant.

Im Fach Englisch weichen die Verteilungen der Schülerinnen und Schüler in Sachsen im Jahr 2015 im Kompetenzbereich *Hörverstehen* bezogen auf den Regelstandard vom bundesweiten Ergebnismuster ab. Im *Hörverstehen* ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard verfehlen, nur wenig höher, der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen, jedoch signifikant geringer als in Deutschland insgesamt. Im Bereich *Leseverstehen* unterscheiden sich die entsprechenden Anteile hingegen nicht signifikant von den Ergebnissen für Deutschland insgesamt.

Die Trendschätzungen im Fach Englisch ergeben für Sachsen wiederum ein Muster, das in beiden Kompetenzbereichen im Vergleich zu den bundesweiten Ergebnissen günstiger ausfällt. Sowohl in Deutschland insgesamt als auch in den meisten anderen Ländern hat sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Mindeststandards verfehlen, signifikant reduziert und der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Regelstandards erreichen oder übertreffen, signifikant erhöht. Dies ist auch in Sachsen der Fall, wobei die Veränderungen größer ausfallen als bundesweit. Insgesamt gehört Sachsen zu den wenigen Ländern, in denen sowohl im Fach Deutsch als auch im Fach Englisch in allen Kompetenzbereichen signifikant positive Veränderungen zu verzeichnen sind.

5.14 Sachsen-Anhalt

5.14.1 Schulstrukturelle Rahmenbedingungen

Sachsen-Anhalt gehört zu den Ländern, in denen das Schulsystem der Sekundarstufe I zum Testzeitpunkt im Frühjahr 2015 durch eine erweiterte Zweigliedrigkeit gekennzeichnet ist, die Gymnasien, Sekundarschulen und Gesamtschulen umfasst. Seit dem Schuljahr 2013/2014 werden zudem Gemeinschaftsschulen eingerichtet.⁷⁸

An der Sekundarschule, die in der amtlichen Statistik als Schulart mit mehreren Bildungsgängen (MBG) geführt wird, können am Ende der 9. Jahrgangsstufe der HSA sowie der qualifizierte Hauptschulabschluss und am Ende der 10. Jahrgangsstufe der MSA (Realschulabschluss) sowie der erweiterte Realschulabschluss erworben werden. Gesamtschulen werden in Sachsen-Anhalt sowohl in integrativer als auch in kooperativer Form angeboten. Sie können über eine gymnasiale Oberstufe verfügen, die entweder die Jahrgangsstufen 10–12 oder die Jahrgangsstufen 11–13 umfasst. An Gemeinschaftsschulen können die Schülerinnen und Schüler alle allgemeinbildenden Abschlüsse erreichen. Je nach Angebot kann an Gemeinschaftsschulen die Allgemeine Hochschulreife nach 12 oder 13 Schuljahren erlangt werden.

Zwischen den Schuljahren 2008/2009 und 2014/2015 haben sich die Schüleranteile in den verschiedenen Schularten in Sachsen-Anhalt in der 9. und 10. Jahrgangsstufe teilweise verändert (siehe Tab. 5.66). Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die eine Schule mit mehreren Bildungsgängen besuchen, hat sich vor allem in der 10. Jahrgangsstufe verringert (–7 %), während der Anteil der Jugendlichen, die ein Gymnasium besuchen, in beiden Jahrgangsstufen zugenommen hat (+5 % in Jahrgangsstufe 9, +7 % in Jahrgangsstufe 10).

Sachsen-Anhalt hat das G8-Gymnasium 2003/2004 eingeführt, sodass sich bereits die am IQB-Ländervergleich 2009 teilnehmenden Gymnasiastinnen und Gymnasiasten alle in G8-Bildungsgängen befanden. Nach Tabelle 5.66 lag der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die im Schuljahr 2014/2015 ein Gymnasium besuchten, bei rund 39 Prozent und ist damit wie oben erwähnt gegenüber dem Schuljahr 2008/2009 (G9-Gymnasium) um knapp 5 Prozentpunkte gestiegen.

Tabelle 5.67 zeigt, dass im Jahr 2014 in Sachsen-Anhalt fast 10 Prozent der Jugendlichen den HSA, rund 53 Prozent den MSA und etwa 28 Prozent die Allgemeine Hochschulreife erworben haben; nahezu 9 Prozent der Schülerinnen und Schüler verließen die Schule ohne einen Hauptschulabschluss. Im Vergleich zum Jahr 2009 fällt ins Auge, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die einen MSA erworben haben, im Abschlussjahr 2014 deutlich höher (+14 %), der Anteil der Absolventinnen und Absolventen mit Allgemeiner Hochschulreife hingegen deutlich geringer (–8 %) ausfiel als im Abschlussjahr 2009. Diesen Verschiebungen, die in der Tendenz in allen ostdeutschen Ländern zu beobachten sind, scheinen demografische Effekte zugrunde zu liegen, die mit Veränderungen in den Geburtenraten unmittelbar nach dem Jahr 1989 zusammenhängen (siehe Erläuterungen in der Einleitung zum vorliegenden Kapitel).

⁷⁸ Derzeit (Stand: September 2016) befinden sich 35 ehemalige Sekundarschulen im Prozess der aufwachsenden Umwandlung in eine Gemeinschaftsschule. Den Schülerinnen und Schülern, die am IQB-Bildungstrend 2015 teilgenommen haben, standen die Gemeinschaftsschulen demnach für ihre Schullaufbahn noch nicht zur Verfügung.

Tabelle 5.66: Schülerzahlen (absolute und prozentuale Häufigkeiten) in der 9. und 10. Jahrgangsstufe/Einführungsphase in Sachsen-Anhalt in den Schuljahren 2008/2009 und 2014/2015 nach Schulart (ohne Freie Waldorfschulen)

Schuljahr	2008/2009				2014/2015			
	9. Jg.		10. Jg./ Einführungsphase		9. Jg.		10. Jg./ Einführungsphase	
	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.
Förderschulen	1 332	8.8	391	3.1	1 269	7.3	269	1.9
MBG	8 217	54.3	7 170	57.4	8 878	50.8	7 257	50.6
Gymnasien (G8)	5 277	34.9	4 699	37.6	6 878	39.4	6 409	44.7
IGS	296	2.0	224	1.8	453	2.6	410	2.9
Insgesamt	15 122	100.0	12 484	100.0	17 478	100.0	14 345	100.0

Anmerkungen. Jg. = Jahrgangsstufe; Einführungsphase: In der amtlichen Statistik werden bei G8-Gymnasien Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 10 unter der Bezeichnung Einführungsphase („E“) der Sekundarstufe II zugerechnet; abs. H. = absolute Häufigkeiten; proz. H. = prozentuale Häufigkeiten; MBG = Schularten mit mehreren Bildungsgängen; IGS = Integrierte Gesamtschulen.

Quelle: Tabelle 3.4 aus der Fachserie 11, Reihe 1, Statistisches Bundesamt (2010, 2015).

Tabelle 5.67: Schulabgängerinnen und Schulabgänger bzw. Absolventinnen und Absolventen in Sachsen-Anhalt nach Abschlussart in den Jahren 2009 und 2014 (ohne Freie Waldorfschulen)

Abschlussjahr	2009		2014	
	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.
Ohne Hauptschulabschluss	1 606	9.0	1 325	8.9
Hauptschulabschluss	2 414	13.5	1 473	9.9
Mittlerer Schulabschluss	6 950	38.9	7 846	53.0
Fachhochschulreife	530	3.0	–	–
Allgemeine Hochschulreife	6 371	35.6	4 170	28.1
Insgesamt	17 871	100.0	14 814	100.0

Anmerkungen. Freie Waldorfschulen sowie Förderschulen mit dem Schwerpunkt „Geistige Entwicklung“ wurden nicht berücksichtigt. Die Zeile „ohne Hauptschulabschluss“ bezieht sich auf Abgängerinnen und Abgänger ohne Schulabschluss sowie auf Absolventinnen und Absolventen, die einen Förderschulabschluss erworben haben.

Quelle: Tabelle 6.2 aus der Fachserie 11, Reihe 1, Statistisches Bundesamt (2010, 2015).

5.14.2 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler in den Jahrgangsstufen 5–10, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde, lag nach den Daten der amtlichen Statistik in Sachsen-Anhalt im Schuljahr 2014/2015 bei fast 9 Prozent (siehe Tab. 5.1). Nahezu 68 Prozent der Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden in Förderschulen, etwa 32 Prozent hingegen integrativ beziehungsweise inklusiv in allgemeinen Schulen unterrichtet. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten *Lernen*, *Sprache* beziehungsweise *emotionale und soziale Entwicklung*, die nach den Angaben der am IQB-Bildungstrend 2015 teilnehmenden Schulen in der 9. Jahrgangsstufe ziieldifferent unterrichtet wurden, lag in Sachsen-Anhalt bezogen auf die gesamte Schülerschaft bei etwa 2 Prozent (siehe Tab. 5.2). Bezogen auf die im Bildungstrend untersuchte Population im Fach Englisch war der Anteil mit rund 1 Prozent niedriger.⁷⁹

⁷⁹ Siehe die Erläuterungen hierzu in der Einleitung zum vorliegenden Kapitel.

5.14.3 Fremdsprachenunterricht

An den Grundschulen in Sachsen-Anhalt wird ab der 3. Jahrgangsstufe Englisch als Pflichtfach unterrichtet (KMK, 2005, 2013).

In der Sekundarstufe I erhalten nach Angaben des Statistischen Landesamtes Sachsen-Anhalt für das Schuljahr 2013/2014 in der 5. Jahrgangsstufe schulartübergreifend alle Schülerinnen und Schüler Englischunterricht.⁸⁰

Nach den Angaben der Schülerinnen und Schüler, die am ersten IQB-Ländervergleich im Fach Englisch teilgenommen haben, erhielten in Sachsen-Anhalt im Jahr 2009 rund 70 Prozent der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler bereits vor der 5. Jahrgangsstufe in der Schule Englischunterricht (siehe Tab. 5.3). Der Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler, die in Jahrgangsstufe 3 oder früher in der Schule an Englischunterricht teilnahmen, lag im Jahr 2009 bei knapp 50 Prozent. Im IQB-Bildungstrend 2015 geben dagegen nahezu alle Schülerinnen und Schüler an, bereits in der Grundschule Englischunterricht erhalten zu haben; für rund 90 Prozent begann der Englischunterricht in der 3. Jahrgangsstufe oder früher. Fast ein Viertel der im IQB-Bildungstrend 2015 befragten Neuntklässlerinnen und Neuntklässler gibt an, bereits ab der 1. Jahrgangsstufe in der Schule Englisch gelernt zu haben.

5.14.4 Unterrichtszeit

Die Stundentafeln Sachsen-Anhalts (siehe Tab. 5.4) für das Schuljahr 2014/2015 sehen vor, dass die Schülerinnen und Schüler im Fach Deutsch an Gymnasien (G8) über die Jahrgangsstufen 5–10 hinweg 25 Jahreswochenstunden (Summe der wöchentlichen Stundenzahl für die sechs Jahrgangsstufen) Unterricht erhalten. Für Sekundarschulen und Integrierte Gesamtschulen liegen die entsprechenden Vorgaben bei 26 Stunden. Im Vergleich zu den Stundentafeln des Schuljahres 2008/2009 zeigen sich für die Sekundarstufe I keine Veränderungen in den vorgesehenen Stundenumfängen für das Fach Deutsch.

Im Fach Englisch sind für das Schuljahr 2014/2015 über die Jahrgangsstufen 5–10 hinweg schulartübergreifend 23 Jahreswochenstunden Unterricht vorgesehen. Im Vergleich zu den Stundentafeln des Schuljahres 2008/2009 zeigen sich auch im Fach Englisch in der Sekundarstufe I keine Veränderungen in den vorgesehenen Stundenumfängen. Berücksichtigt man jedoch den bereits in der Grundschule erteilten Englischunterricht (siehe oben), so ist davon auszugehen, dass die Gesamtlernzeit der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler im Jahr 2015 deutlich höher war als die der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler im Jahr 2009.

5.14.5 Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen

Die Tabellen 5.68 und 5.69 zeigen, wie sich die Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe in Sachsen-Anhalt in den Kompetenzbereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* im Fach Deutsch sowie *Leseverstehen* und *Hörverstehen* im Fach Englisch auf die Stufen des jeweiligen Kompetenzstufenmodells vertei-

⁸⁰ Wie in der Einleitung zum vorliegenden Kapitel erläutert wird an dieser Stelle der Fremdsprachenunterricht an Waldorfschulen und Förderschulen nicht betrachtet.

len. Dabei werden sowohl die Verteilungen für das Jahr 2015 als auch die anhand der Daten des ersten IQB-Ländervergleichs aus dem Jahr 2009 (Deutsch und Englisch) ermittelten Verteilungen dargestellt. Wie bereits in den Kapiteln 3.2 und 4.1 ausführlich erläutert, ist ein Vergleich der Leistungsergebnisse aus den verschiedenen Erhebungsjahren nur unter Ausschluss der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf möglich. Daher werden in den Tabellen die Kompetenzstufenverteilungen für das Jahr 2015 nicht nur für die Gesamtpopulation der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, sondern zusätzlich auch für die Teilpopulation der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf dargestellt. Auch die Veränderungen (Differenzen) in den Kompetenzstufenbesetzungen werden nur für diese Teilpopulation berichtet. Bei der Darstellung der Trends im Text wird ausschließlich auf die Standards für den MSA Bezug genommen, wobei die angegebenen Werte tabellarisch in Kapitel 4 zu finden sind.

Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Deutsch

Das Befundmuster, das sich im Fach Deutsch für Sachsen-Anhalt ergibt, ist in Tabelle 5.68 dargestellt. Im Jahr 2015 liegt der Anteil aller zielgleich unterrichteten Schülerinnen und Schüler, die in der 9. Jahrgangsstufe nur die untersten Kompetenzstufen Ia oder Ib erreichen und somit den Mindeststandard für den MSA verfehlen, im Kompetenzbereich *Lesen* bei gut 20 Prozent, im Kompetenzbereich *Zuhören* bei fast 19 Prozent und im Kompetenzbereich *Orthografie* bei etwa 14 Prozent. Erwartungsgemäß sind die entsprechenden Anteile bezogen auf den Mindeststandard für den HSA (Kompetenzstufe Ia) geringer und liegen im *Lesen* bei etwa 8 Prozent, im *Zuhören* bei gut 7 Prozent und in der *Orthografie* bei rund 3 Prozent.

Den KMK-Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen (Kompetenzstufe III oder höher) im Jahr 2015 fast 51 Prozent der Schülerinnen und Schüler im Bereich *Lesen*, nahezu 60 Prozent im Bereich *Zuhören* und etwa 64 Prozent im Bereich *Orthografie*; bezogen auf den HSA liegen die entsprechenden Anteile (Kompetenzstufe II oder höher) bei fast 80 Prozent im *Lesen*, gut 81 Prozent im *Zuhören* und nahezu 86 Prozent in der *Orthografie*. Herausragende Leistungen im Sinne des Optimalstandards erzielen bezogen auf den MSA (Kompetenzstufe V) im *Lesen* knapp 4 Prozent, im *Zuhören* gut 8 Prozent und in der *Orthografie* fast 9 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Für Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an Gymnasien zeichnet sich erwartungsgemäß ein deutlich günstigeres Bild ab als für die gesamte Schülerschaft der 9. Jahrgangsstufe. Gemessen am MSA-Standard verfehlen im Jahr 2015 lediglich knapp 2 Prozent im *Lesen* sowie weniger als 1 Prozent im *Zuhören* und in der *Orthografie* den Mindeststandard, während in diesen Kompetenzbereichen fast 83 Prozent, gut 94 Prozent beziehungsweise 95 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mindestens Leistungen auf dem Niveau des Regelstandards zeigen. Herausragende Leistungen (Kompetenzstufe V) können an den Gymnasien im *Lesen* 9 Prozent, im *Zuhören* gut 20 Prozent und im Bereich *Orthografie* fast 21 Prozent der Schülerinnen und Schüler nachweisen.

Die Trendschätzungen für das Fach Deutsch zeigen, dass in Sachsen-Anhalt der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen, zwischen 2009 und 2015 teilweise gesunken ist. Die Abnahme des Anteils beträgt fast 7 Prozentpunkte im *Lesen*, gut 1 Prozent im *Zuhören* und rund 6 Prozentpunkte in der *Orthografie*, wobei die Differenz im Bereich *Zuhören* statis-

Tabelle 5.68: Kompetenzstufenverteilungen im Fach Deutsch in Sachsen-Anhalt für Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die mindestens den HSA oder MSA anstreben, nach Kompetenzbereich (prozentuale Angaben)

Lesen	Kompetenzstufen					
	la	lb	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	8.2	11.9	29.4	31.1	15.7	3.7
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	3.6	11.5	31.0	33.2	16.8	4.0
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	6.1	15.7	29.1	27.5	16.9	4.6
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-2.5	-4.2	1.8	5.7	-0.1	-0.7
Gymnasium 2015	0.2	1.6	15.5	40.6	33.0	9.0
Gymnasium 2009	0.0	1.8	12.2	35.8	37.8	12.4
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.2	-0.2	3.4	4.9	-4.8	-3.4

Zuhören	Kompetenzstufen					
	la	lb	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	7.3	11.6	21.6	31.4	19.9	8.2
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	3.4	10.9	22.4	33.3	21.2	8.8
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	4.4	11.0	21.4	33.2	22.1	7.8
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-1.1	-0.1	1.0	0.1	-0.8	1.0
Gymnasium 2015	0.0	0.6	5.2	32.1	41.7	20.4
Gymnasium 2009	0.0	0.7	5.7	30.3	42.8	20.6
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.0	-0.1	-0.5	1.8	-1.1	-0.1

Orthografie	Kompetenzstufen					
	la	lb	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	3.2	11.1	21.3	33.0	22.9	8.5
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	1.4	8.7	21.3	34.8	24.6	9.2
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	4.4	11.9	21.6	33.2	22.5	6.5
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-2.9	-3.2	-0.3	1.6	2.1	2.7
Gymnasium 2015	0.0	0.3	4.7	28.9	45.2	20.9
Gymnasium 2009	0.0	0.4	3.5	33.4	46.3	16.4
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.0	-0.1	1.3	-4.5	-1.1	4.5

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile minimal von der dargestellten Differenzabweichen. 9. Jg. insg. = 9. Jahrgangsstufe insgesamt; SuS = Schülerinnen und Schüler; SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$).

tisch nicht signifikant ist. Den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen im Jahr 2015 im *Lesen* und in der *Orthografie* tendenziell etwas mehr Schülerinnen und Schüler als im Jahr 2009. Der entsprechende Anteil steigt um fast 5 Prozentpunkte im *Lesen* und um gut 6 Prozentpunkte im Bereich *Orthografie*, wobei die Veränderung im Bereich *Lesen* statistisch nicht signifikant ist. Im *Zuhören* beträgt die Veränderung weniger als 1 Prozent. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die herausragende Leistungen auf dem Niveau des Optimalstandards für den MSA erzielen, hat sich im Fach Deutsch kaum verändert. Die Differenzen betragen im *Lesen* und im *Zuhören* jeweils rund 1 Prozent und auch die Zunahme in der *Orthografie* von fast 3 Prozentpunkten ist statistisch nicht signifikant.

Bei den Schülerinnen und Schülern an Gymnasien sind zwischen 2009 und 2015 die Anteile derjenigen Jugendlichen weitgehend unverändert geblieben, die den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen. Im *Lesen* ist eine Reduktion des Anteils von gut 3 Prozentpunkten zu verzeichnen, die jedoch statistisch nicht signifikant ist. Im *Zuhören* und in der *Orthografie* betragen die Veränderungen jeweils rund 1 Prozent und sind ebenfalls statistisch nicht signifikant. Auch die Anteile der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die den Optimalstandard für den MSA erreichen, haben sich zwischen 2009 und 2015 nur leicht verändert. Tendenziell ist im *Lesen* eine Abnahme des Anteils von gut 3 Prozentpunkten, in der *Orthografie* hingegen eine Zunahme von fast 5 Prozentpunkten zu verzeichnen, wobei diese Differenzen statistisch nicht signifikant sind. Im *Zuhören* beträgt die Differenz weniger als 1 Prozent.

Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Englisch

Für das Fach Englisch sind die Ergebnisse Sachsen-Anhalts in Tabelle 5.69 dargestellt. In der Gesamtpopulation der zielgleich unterrichteten Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die spätestens ab Jahrgangsstufe 5 durchgehend Englischunterricht erhielten, liegt im Jahr 2015 der Anteil derjenigen, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen (Kompetenzstufe A2.1 oder darunter), im Kompetenzbereich *Leseverstehen* bei fast 33 Prozent und im Bereich *Hörverstehen* bei gut 28 Prozent. Bezogen auf den Mindeststandard für den HSA (Kompetenzstufe A1.1) sind die entsprechenden Anteile mit etwa 9 Prozent im *Leseverstehen* und gut 3 Prozent im *Hörverstehen* deutlich geringer.

Den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen (Kompetenzstufe B1.2 oder höher) etwa 35 Prozent der Schülerinnen und Schüler im *Leseverstehen* und gut 29 Prozent der Schülerinnen und Schüler im *Hörverstehen*. Legt man die Regelstandards für den HSA zugrunde, fallen die Anteile (Kompetenzstufe A2.1 oder höher) mit fast 82 Prozent im Bereich *Leseverstehen* und fast 89 Prozent im Bereich *Hörverstehen* erwartungsgemäß höher aus. Den Optimalstandard für den MSA (Kompetenzstufe B2.2 oder höher) erreichen im *Leseverstehen* knapp 11 Prozent und im *Hörverstehen* rund 4 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Wie im Fach Deutsch zeigt sich auch im Fach Englisch für die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an Gymnasien ein deutlich günstigeres Bild als für die gesamte Schülerschaft der 9. Jahrgangsstufe. So verfehlen im Jahr 2015 im *Leseverstehen* nur knapp 3 Prozent und im *Hörverstehen* nur rund 1 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten den Mindeststandard für den MSA im Fach Englisch, während fast 70 Prozent im *Leseverstehen* und gut 63 Prozent im *Hörverstehen* Leistungen nachweisen können, die mindestens dem Niveau des Regelstandards für den MSA entsprechen. Herausragende Leistungen (Kompetenzstufe B2.2 oder höher) erzielen an Gymnasien im *Leseverstehen* gut 24 Prozent und im *Hörverstehen* rund 9 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Die Trendschätzungen im Fach Englisch zeigen für Sachsen-Anhalt, dass der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen, zwischen 2009 und 2015 sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen* signifikant gesunken ist. Die Reduktion des Anteils beläuft sich sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen* auf gut 9 Prozentpunkte. Zudem ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen, gestiegen. Die Zunahme des Anteils beträgt fast 10 Prozentpunkte im *Leseverstehen*

Tabelle 5.69: Kompetenzstufenverteilungen im Fach Englisch in Sachsen-Anhalt für Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die mindestens den HSA oder MSA anstreben, nach Kompetenzbereich (prozentuale Angaben)

Leseverstehen	GER-Niveau							
	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	≥ B2.2
9. Jg. insg. 2015	9.1	9.4	14.0	15.8	16.7	13.9	10.6	10.6
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	4.6	9.2	14.4	16.7	17.7	14.8	11.3	11.3
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	9.0	11.6	17.1	18.9	16.0	12.9	9.0	5.5
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-4.4	-2.4	-2.7	-2.2	1.7	1.8	2.3	5.8
Gymnasium 2015	0.0	0.5	2.4	9.2	18.4	23.4	21.7	24.4
Gymnasium 2009	0.1	0.2	1.5	9.9	22.5	28.1	22.8	14.8
Gymnasium: Differenz 2015–2009	-0.1	0.2	0.9	-0.7	-4.1	-4.7	-1.1	9.6

Hörverstehen	GER-Niveau							
	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	≥ B2.2
9. Jg. insg. 2015	3.4	8.0	17.0	21.5	20.7	16.4	9.2	3.8
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	0.9	6.4	16.8	22.5	22.0	17.5	9.9	4.1
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	2.8	10.3	20.3	23.8	22.3	14.7	5.1	0.6
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-1.9	-3.9	-3.5	-1.4	-0.3	2.8	4.8	3.4
Gymnasium 2015	0.0	0.1	1.2	9.4	26.0	32.2	21.9	9.3
Gymnasium 2009	0.0	0.0	1.9	13.0	34.0	35.5	13.8	1.7
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.0	0.1	-0.7	-3.6	-8.1	-3.4	8.0	7.6

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile minimal von der dargestellten Differenzabweichen. 9. Jg. insg. = 9. Jahrgangsstufe insgesamt; SuS = Schülerinnen und Schüler; SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf; GER = Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$).

sowie nahezu 11 Prozentpunkte im *Hörverstehen* und ist in beiden Bereichen signifikant. Signifikant zugenommen hat auch der Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler, die herausragende Leistungen auf dem Niveau des Optimalstandards für den MSA erzielen, und zwar um fast 6 Prozentpunkte im *Leseverstehen* und um gut 3 Prozentpunkte im *Hörverstehen*.

An den Gymnasien erreicht oder übertrifft in Sachsen-Anhalt im Jahr 2015 im Vergleich zum Jahr 2009 tendenziell ein größerer Anteil von Schülerinnen und Schülern die Regelstandards für den MSA im Fach Englisch (Zunahme im *Leseverstehen*: fast 4 Prozentpunkte; im *Hörverstehen*: gut 12 Prozentpunkte), die Veränderungen sind jedoch statistisch nicht signifikant. Weiterhin konnte 2015 im Vergleich zu 2009 ein größerer Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten herausragende Leistungen auf der Stufe des Optimalstandards für den MSA nachweisen. Der Anstieg beträgt im *Leseverstehen* fast 10 Prozentpunkte und im *Hörverstehen* fast 8 Prozentpunkte und ist in beiden Bereichen statistisch signifikant.

5.14.6 Einordnung der Befunde

Vergleicht man zusammenfassend das Muster der Befunde zum Erreichen der Bildungsstandards für die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler in Sachsen-Anhalt mit den entsprechenden Kompetenzstufenverteilungen und Trends

für Deutschland insgesamt (siehe Tab. 5.5 und 5.6), so fällt bezogen auf die Bildungsstandards für den MSA Folgendes auf:

Insgesamt entspricht in Sachsen-Anhalt im Fach Deutsch in allen drei Kompetenzbereichen die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Stufen des integrierten Kompetenzstufenmodells im Jahr 2015 in etwa der bundesweiten Verteilung. So werden in den Bereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* die Mindeststandards ähnlich häufig verfehlt und die Regelstandards weitgehend ähnlich häufig erreicht oder übertroffen wie in Deutschland insgesamt. Eine Ausnahme bildet im Bereich Lesen der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard verfehlen. Dieser ist in Sachsen-Anhalt signifikant geringer als bundesweit.

Die Ergebnisse der Trendschätzungen im Fach Deutsch weisen allerdings darauf hin, dass sich die Verteilungen der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen in Sachsen-Anhalt vor allem im Bereich *Lesen*, tendenziell aber auch im Bereich *Orthografie*, seit dem Jahr 2009 etwas stärker verändert haben als die Verteilungen der Schülerinnen und Schüler in Deutschland insgesamt, und zwar in günstiger Richtung. So sind in Deutschland insgesamt lediglich im Bereich *Zuhören* signifikante Trends zu verzeichnen (Anstieg des Anteils der Jugendlichen, die den Mindeststandard verfehlen, sowie Abnahme des Anteils der Jugendlichen, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen). Diese Veränderungen sind jedoch klein und für die anderen beiden Kompetenzbereiche im Fach Deutsch zeigen sich in Deutschland insgesamt keine signifikanten Veränderungen. Innerhalb von Sachsen-Anhalt hingegen sind im *Lesen* der auf den Mindeststandard bezogene Trend und in *Orthografie* sowohl der auf den Mindeststandard als auch der auf den Regelstandard bezogene Trend statistisch signifikant. Zudem hat im *Lesen* und in *Orthografie* der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard verfehlen, in Sachsen-Anhalt jeweils stärker abgenommen und der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen, stärker zugenommen als bundesweit, wobei diese Unterschiede nur für den Bereich Lesen signifikant sind.

Im Fach Englisch weichen die Verteilungen der Schülerinnen und Schüler in Sachsen-Anhalt im Jahr 2015 durchgängig vom bundesweiten Ergebnismuster ab, und zwar in ungünstiger Richtung. Sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen* ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard verfehlen, signifikant höher und der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen, signifikant geringer als in Deutschland insgesamt.

Die Trendschätzungen im Fach Englisch ergeben für Sachsen-Anhalt dagegen für beide Kompetenzbereiche ein weitgehend ähnliches Muster wie für Deutschland insgesamt. Sowohl bundesweit als auch in den meisten anderen Ländern hat sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Mindeststandards verfehlen, in beiden Kompetenzbereichen signifikant reduziert. In Sachsen-Anhalt sind die entsprechenden Veränderungen ebenfalls statistisch signifikant, wobei die Reduktion tendenziell noch etwas größer ist als in Deutschland insgesamt. Die bundesweit zu beobachtende Steigerung des Anteils der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen, fällt in Sachsen-Anhalt ähnlich groß aus und ist in beiden Kompetenzbereichen statistisch signifikant.

5.15 Schleswig-Holstein

5.15.1 Schulstrukturelle Rahmenbedingungen

Schleswig-Holstein gehört zu den Ländern, die in der Sekundarstufe I zum Testzeitpunkt im Frühjahr 2015 ein zweigliedriges Schulsystem haben. Seit dem Schuljahr 2014/2015 gibt es in Schleswig-Holstein in der Sekundarstufe I als Schularten nur noch die Gemeinschaftsschule, die in der amtlichen Statistik als Integrierte Gesamtschule geführt wird, und das Gymnasium. Die ehemaligen Regionalschulen, die ab dem Schuljahr 2010/2011 durch die Zusammenlegung der Haupt- und Realschulen entstanden sind, wurden mit Beginn des Schuljahres 2014/2015 beziehungsweise 2015/2016 überwiegend in Gemeinschaftsschulen umgewandelt; die noch verbliebenen Regionalschulen laufen zum Schuljahr 2018/2019 endgültig aus.⁸¹ Die früheren Integrierten Gesamtschulen sind bereits zum Jahr 2010 vollständig in Gemeinschaftsschulen umgewandelt worden.

An der Gemeinschaftsschule kann am Ende der 9. Jahrgangsstufe der HSA (Erster allgemeinbildender Schulabschluss) und am Ende der 10. Jahrgangsstufe der MSA erworben werden. Gemeinschaftsschulen können zudem eine gymnasiale Oberstufe einrichten, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, nach insgesamt 13 Schuljahren die Allgemeine Hochschulreife zu erwerben. In anderen Gemeinschaftsschulen erfolgt der Zugang zur gymnasialen Oberstufe über die Kooperation mit anderen Schulen. Die Gymnasien führen in der Regel nach 12 Jahren zur Allgemeinen Hochschulreife, in einigen Gymnasien kann das Abitur aber auch erst nach 13 Jahren erworben werden.

Zwischen den Schuljahren 2008/2009 und 2014/2015 haben sich die Schüleranteile in den verschiedenen Schularten in Schleswig-Holstein aufgrund der schulstrukturellen Veränderungen teilweise verschoben (siehe Tab. 5.70). Der Anteil der Schülerinnen und Schüler an Integrierten Gesamtschulen hat sich aufgrund der zwischenzeitlichen Einführung der Gemeinschaftsschule und des Auslaufens der Haupt- und Realschulen sowie der Schulen mit mehreren Bildungsgängen (Regionalschulen) sowohl in der 9. als auch in der 10. Jahrgangsstufe deutlich erhöht (+43 % bzw. +33 %).

Schleswig-Holstein hat das G8-Gymnasium im Schuljahr 2008/2009 eingeführt, wobei einzelne Gymnasien weiterhin auch das G9-Modell anbieten. Nahezu alle der am IQB-Ländervergleich 2009 teilnehmenden Gymnasiastinnen und Gymnasiasten befanden sich noch in G9-Bildungsgängen, während die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten im IQB-Bildungstrend 2015 ganz überwiegend in G8-Gymnasien unterrichtet wurden. Nach Tabelle 5.70 lag der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die im Schuljahr 2014/2015 ein Gymnasium (G8 oder G9) besuchten, bei rund 32 Prozent und ist damit seit dem Schuljahr 2008/2009 um rund 3 Prozentpunkte gestiegen.

Tabelle 5.71 zeigt, dass im Jahr 2014 in Schleswig-Holstein gut 19 Prozent der Jugendlichen den HSA, rund 42 Prozent den MSA und etwa 31 Prozent die Allgemeine Hochschulreife erworben haben; 7 Prozent der Schülerinnen und Schüler verließen die Schule ohne einen Hauptschulabschluss. Im Vergleich zum Jahr 2009 fällt ins Auge, dass eine Verschiebung vom HSA (−9 %) zum MSA (+5 %) beziehungsweise zur Allgemeinen Hochschulreife (+5 %) stattgefunden hat.

⁸¹ Im Schuljahr 2014/2015 besuchten noch rund 5 000 Neuntklässlerinnen und Neuntklässler eine Regionalschule (siehe Tab. 5.70).

Tabelle 5.70: Schülerzahlen (absolute und prozentuale Häufigkeiten) in der 9. und 10. Jahrgangsstufe/ Einführungsphase in Schleswig-Holstein in den Schuljahren 2008/2009 und 2014/2015 nach Schulart (ohne Freie Waldorfschulen)

Schuljahr	2008/2009				2014/2015			
	9. Jg.		10. Jg./ Einführungsphase		9. Jg.		10. Jg./ Einführungsphase	
	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.
Förderschulen	1 176	3.6	–	–	524	1.7	39	0.2
Hauptschulen	8 849	27.0	–	–	83	0.3	–	–
Realschulen	11 053	33.7	11 213	50.9	52	0.2	1 703	7.0
MBG	–	–	–	–	5 133	16.2	2 466	10.2
Gymnasien (G8)	109	0.3	105	0.5	9 150	28.8	10 030	41.3
Gymnasien (G9)	9 382	28.6	8 831	40.1	979	3.1	58	0.2
IGS	2 216	6.8	1 891	8.6	15 808	49.8	9 976	41.1
Insgesamt	32 785	100.0	22 040	100.0	31 729	100.0	24 272	100.0

Anmerkungen. Jg. = Jahrgangsstufe; Einführungsphase: In der amtlichen Statistik werden bei G8-Gymnasien Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 10 unter der Bezeichnung Einführungsphase („E“) der Sekundarstufe II zugerechnet; abs. H. = absolute Häufigkeiten; proz. H. = prozentuale Häufigkeiten; MBG = Schularten mit mehreren Bildungsgängen; IGS = Integrierte Gesamtschulen.

Quelle: Tabelle 3.4 aus der Fachserie 11, Reihe 1, Statistisches Bundesamt (2010, 2015).

Tabelle 5.71: Schulabgängerinnen und Schulabgänger bzw. Absolventinnen und Absolventen in Schleswig-Holstein nach Abschlussart in den Jahren 2009 und 2014 (ohne Freie Waldorfschulen)

Abschlussjahr	2009		2014	
	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.
Ohne Hauptschulabschluss	1 926	6.2	2 029	7.0
Hauptschulabschluss	8 919	28.5	5 648	19.4
Mittlerer Schulabschluss	11 691	37.4	12 289	42.3
Fachhochschulreife	488	1.6	–	–
Allgemeine Hochschulreife	8 244	26.4	9 116	31.3
Insgesamt	31 268	100.0	29 082	100.0

Anmerkungen. Freie Waldorfschulen sowie Förderschulen mit dem Schwerpunkt „Geistige Entwicklung“ wurden nicht berücksichtigt. Die Zeile „ohne Hauptschulabschluss“ bezieht sich auf Abgängerinnen und Abgänger ohne Schulabschluss sowie auf Absolventinnen und Absolventen, die einen Förderschulabschluss erworben haben.

Quelle: Tabelle 6.2 aus der Fachserie 11, Reihe 1, Statistisches Bundesamt (2010, 2015).

5.15.2 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler in den Jahrgangsstufen 5–10, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde, lag nach den Daten der amtlichen Statistik in Schleswig-Holstein im Schuljahr 2014/2015 bei rund 6 Prozent (siehe Tab. 5.1). Gut 24 Prozent der Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden in Förderschulen, etwa 76 Prozent hingegen integrativ beziehungsweise inklusiv in allgemeinen Schulen unterrichtet. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten *Lernen*, *Sprache* beziehungsweise *emotionale und soziale Entwicklung*, die nach den Angaben der am IQB-Bildungstrend 2015 teilnehmenden Schulen in der 9. Jahrgangsstufe ziieldifferenziert unterrichtet wurden, lag in Schleswig-Holstein bezogen auf die ge-

samte Schülerschaft bei etwa 2 Prozent (siehe Tab. 5.2). Bezogen auf die im Bildungstrend untersuchte Population im Fach Englisch war der Anteil mit rund 1 Prozent geringfügig niedriger.⁸²

5.15.3 Fremdsprachenunterricht

An den Grundschulen in Schleswig-Holstein wird ab der 3. Jahrgangsstufe Englisch als Pflichtfach unterrichtet (KMK, 2005, 2013).

In Schleswig-Holstein erhalten in der Sekundarstufe I nach Angaben des Statistikamtes Nord für das Schuljahr 2013/2014 in der 5. Jahrgangsstufe schulübergreifend alle Schülerinnen und Schüler Englischunterricht.⁸³

Nach den Angaben der Schülerinnen und Schüler, die am ersten IQB-Ländervergleich im Fach Englisch teilgenommen haben, erhielten in Schleswig-Holstein im Jahr 2009 rund 70 Prozent der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler bereits vor der 5. Jahrgangsstufe in der Schule Englischunterricht (siehe Tab. 5.3). Der Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler, die in Jahrgangsstufe 3 oder früher in der Schule an Englischunterricht teilnahmen, lag im Jahr 2009 bei etwa 35 Prozent. Im IQB-Bildungstrend 2015 geben dagegen nahezu alle Schülerinnen und Schüler an, bereits in der Grundschule Englischunterricht erhalten zu haben. Für mehr als 80 Prozent der im Jahr 2015 befragten Neuntklässlerinnen und Neuntklässler begann der Englischunterricht in der 3. Jahrgangsstufe oder früher.

5.15.4 Unterrichtszeit

Die Stundentafeln Schleswig-Holsteins (siehe Tab. 5.4) für das Schuljahr 2014/2015 sehen vor, dass die Schülerinnen und Schüler im Fach Deutsch an Gymnasien (G8) über die Jahrgangsstufen 5–10 hinweg 26 Jahreswochenstunden (Summe der wöchentlichen Stundenzahl für die sechs Jahrgangsstufen) Unterricht erhalten. Für Regionalschulen und Gemeinschaftsschulen liegen die entsprechenden Vorgaben ebenfalls bei 26 Stunden, für Gymnasien nach dem G9-Modell bei 25 Stunden. Im Vergleich zu den Stundentafeln des Schuljahres 2008/2009 zeigen sich für die Sekundarstufe I keine Veränderungen in den vorgesehenen Kontingenten für das Fach Deutsch.⁸⁴

Im Fach Englisch sind für das Schuljahr 2014/2015 über die Jahrgangsstufen 5–10 hinweg an Gymnasien (G8 und G9) 23 Jahreswochenstunden Unterricht vorgesehen. An Regionalschulen beträgt das Kontingent 25 Jahreswochenstunden und an Gemeinschaftsschulen 26 Jahreswochenstunden. Im Vergleich zu den Stundentafeln des Schuljahres 2008/2009 zeigen sich auch im Fach Englisch in der Sekundarstufe I keine Veränderungen in den vorgesehenen Stundenumfängen. Berücksichtigt man jedoch den bereits in der Grundschule erteilten Englischunterricht (siehe oben), so ist davon auszugehen, dass die Gesamtlernzeit der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler im Jahr 2015 höher war als die der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler im Jahr 2009.

82 Siehe die Erläuterungen hierzu in der Einleitung zum vorliegenden Kapitel.

83 Wie in der Einleitung zum vorliegenden Kapitel erläutert wird an dieser Stelle der Fremdsprachenunterricht an Waldorfschulen und Förderschulen nicht betrachtet.

84 Die in den Stundentafeln des Schuljahres 2008/2009 ausgewiesenen Schularten Hauptschule und Realschule bestehen im Schuljahr 2014/2015 nicht mehr. Umgekehrt bestanden die in den Stundentafeln für das Schuljahr 2014/2015 ausgewiesenen Schularten Gemeinschaftsschule und Regionalschule im Schuljahr 2008/2009 noch nicht.

5.15.5 Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen

Die Tabellen 5.72 und 5.73 zeigen, wie sich die Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe in Schleswig-Holstein in den Kompetenzbereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* im Fach Deutsch sowie *Leseverstehen* und *Hörverstehen* im Fach Englisch auf die Stufen des jeweiligen Kompetenzstufenmodells verteilen. Dabei werden sowohl die Verteilungen für das Jahr 2015 als auch die anhand der Daten des ersten IQB-Ländervergleichs aus dem Jahr 2009 (Deutsch und Englisch) ermittelten Verteilungen dargestellt. Wie bereits in den Kapiteln 3.2 und 4.1 ausführlich erläutert, ist ein Vergleich der Leistungsergebnisse aus den verschiedenen Erhebungsjahren nur unter Ausschluss der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf möglich. Daher werden in den Tabellen die Kompetenzstufenverteilungen für das Jahr 2015 nicht nur für die Gesamtpopulation der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, sondern zusätzlich auch für die Teilpopulation der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf dargestellt. Auch die Veränderungen (Differenzen) in den Kompetenzstufenbesetzungen werden nur für diese Teilpopulation berichtet. Bei der Darstellung der Trends im Text wird ausschließlich auf die Standards für den MSA Bezug genommen, wobei die angegebenen Werte tabellarisch in Kapitel 4 zu finden sind.

Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Deutsch

Das Befundmuster, das sich im Fach Deutsch für Schleswig-Holstein ergibt, ist in Tabelle 5.72 dargestellt. Im Jahr 2015 liegt der Anteil aller zielgleich unterrichteten Schülerinnen und Schüler, die in der 9. Jahrgangsstufe nur die untersten Kompetenzstufen Ia oder Ib erreichen und somit den Mindeststandard für den MSA verfehlen, im Kompetenzbereich *Lesen* bei fast 18 Prozent, im Kompetenzbereich *Zuhören* bei rund 12 Prozent und im Kompetenzbereich *Orthografie* bei 13 Prozent. Erwartungsgemäß sind die entsprechenden Anteile bezogen auf den Mindeststandard für den HSA (Kompetenzstufe Ia) geringer und liegen im *Lesen* bei gut 5 Prozent, im *Zuhören* bei etwa 4 Prozent und in der *Orthografie* bei fast 3 Prozent.

Den KMK-Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen (Kompetenzstufe III oder höher) im Jahr 2015 54 Prozent der Schülerinnen und Schüler im Bereich *Lesen*, nahezu 70 Prozent im Bereich *Zuhören* und fast 67 Prozent im Bereich *Orthografie*; bezogen auf den HSA liegen die entsprechenden Anteile (Kompetenzstufe II oder höher) bei gut 82 Prozent im *Lesen*, etwa 88 Prozent im *Zuhören* und 87 Prozent in der *Orthografie*. Herausragende Leistungen im Sinne des Optimalstandards erzielen bezogen auf den MSA (Kompetenzstufe V) im *Lesen* gut 4 Prozent, im *Zuhören* fast 10 Prozent und in der *Orthografie* etwa 9 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Für Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an Gymnasien zeichnet sich erwartungsgemäß ein deutlich günstigeres Bild ab als für die gesamte Schülerschaft der 9. Jahrgangsstufe. Gemessen am MSA-Standard verfehlen im Jahr 2015 lediglich etwa 4 Prozent im *Lesen*, fast 2 Prozent im *Zuhören* und weniger als 1 Prozent in der *Orthografie* den Mindeststandard, während in diesen Kompetenzbereichen fast 81 Prozent, gut 91 Prozent beziehungsweise rund 95 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mindestens Leistungen auf dem Niveau des Regelstandards zeigen. Herausragende Leistungen (Kompetenzstufe V) können an den

Tabelle 5.72: Kompetenzstufenverteilungen im Fach Deutsch in Schleswig-Holstein für Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die mindestens den HSA oder MSA anstreben, nach Kompetenzbereich (prozentuale Angaben)

Lesen	Kompetenzstufen					
	Ia	Ib	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	5.2	12.5	28.3	32.2	17.5	4.3
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	4.5	12.0	28.4	32.8	17.9	4.4
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	8.7	14.1	27.9	29.0	15.8	4.5
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-4.3	-2.1	0.5	3.8	2.1	-0.1
Gymnasium 2015	0.6	3.3	15.3	37.7	32.8	10.2
Gymnasium 2009	0.3	1.8	14.1	36.5	34.3	13.0
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.3	1.5	1.2	1.2	-1.4	-2.9

Zuhören	Kompetenzstufen					
	Ia	Ib	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	4.2	7.7	18.4	36.4	23.7	9.6
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	3.3	7.2	18.4	37.0	24.2	9.8
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	5.7	10.4	19.2	35.2	21.9	7.5
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-2.4	-3.2	-0.8	1.8	2.3	2.3
Gymnasium 2015	0.3	1.6	6.9	30.8	38.5	21.8
Gymnasium 2009	0.5	0.9	5.6	31.9	40.9	20.1
Gymnasium: Differenz 2015–2009	-0.2	0.7	1.3	-1.1	-2.4	1.7

Orthografie	Kompetenzstufen					
	Ia	Ib	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	2.7	10.3	20.6	32.9	24.5	9.1
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	2.2	9.6	20.6	33.6	24.8	9.2
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	5.6	11.7	20.3	32.6	21.9	7.9
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-3.4	-2.1	0.3	1.0	2.9	1.3
Gymnasium 2015	0.0	0.6	4.3	25.0	46.9	23.2
Gymnasium 2009	0.6	0.7	3.0	24.5	47.3	23.9
Gymnasium: Differenz 2015–2009	-0.6	-0.1	1.4	0.4	-0.4	-0.7

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile minimal von der dargestellten Differenzabweichen. 9. Jg. insg. = 9. Jahrgangsstufe insgesamt; SuS = Schülerinnen und Schüler; SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$).

Gymnasien im *Lesen* gut 10 Prozent, im *Zuhören* fast 22 Prozent und im Bereich *Orthografie* rund 23 Prozent der Schülerinnen und Schüler nachweisen.

Die Trendschätzungen für das Fach Deutsch zeigen, dass in Schleswig-Holstein der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen, zwischen 2009 und 2015 signifikant gesunken ist. Die Abnahme des Anteils beträgt gut 6 Prozentpunkte im *Lesen* sowie fast 6 Prozentpunkte im *Zuhören* und in der *Orthografie*. Den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen im Jahr 2015 mehr Schülerinnen und Schüler als im Jahr 2009. Der entsprechende Anteil steigt um fast 6 Prozentpunkte im *Lesen*, um gut 6 Prozentpunkte

im *Zuhören* und um rund 5 Prozentpunkte im Bereich *Orthografie*, wobei die Veränderung in der *Orthografie* statistisch nicht signifikant ist. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die herausragende Leistungen auf dem Niveau des Optimalstandards für den MSA erzielen, hat sich im Fach Deutsch kaum verändert. Die Reduktion des Anteils im *Lesen* von weniger als 1 Prozent sowie die Zunahme im *Zuhören* und in der *Orthografie* von gut 2 Prozentpunkten beziehungsweise von gut 1 Prozent sind statistisch nicht signifikant.

Bei den Schülerinnen und Schülern an Gymnasien sind zwischen 2009 und 2015 die Anteile derjenigen Jugendlichen weitgehend unverändert geblieben, die den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen. Die Verringerungen betragen im *Lesen* rund 3 Prozentpunkte, im *Zuhören* fast 2 Prozentpunkte und in der *Orthografie* weniger als 1 Prozent und sind statistisch nicht signifikant. Auch die Anteile der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die den Optimalstandard für den MSA erreichen, haben sich zwischen 2009 und 2015 kaum verändert (Abnahme im *Lesen*: fast 3 Prozentpunkte; Zunahme im *Zuhören*: fast 2 Prozentpunkte, Abnahme in der *Orthografie*: weniger als 1 Prozent) und die Differenzen sind statistisch nicht signifikant.

Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Englisch

Für das Fach Englisch sind die Ergebnisse Schleswig-Holsteins in Tabelle 5.73 dargestellt. In der Gesamtpopulation der zielgleich unterrichteten Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die spätestens ab Jahrgangsstufe 5 durchgehend Englischunterricht erhielten, liegt im Jahr 2015 der Anteil derjenigen, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen (Kompetenzstufe A2.1 oder darunter), im Kompetenzbereich *Leseverstehen* bei gut 22 Prozent und im Bereich *Hörverstehen* bei rund 10 Prozent. Bezogen auf den Mindeststandard für den HSA (Kompetenzstufe A1.1) sind die entsprechenden Anteile mit fast 6 Prozent im *Leseverstehen* und weniger als 1 Prozent im *Hörverstehen* deutlich geringer.

Den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen (Kompetenzstufe B1.2 oder höher) fast 44 Prozent der Schülerinnen und Schüler im *Leseverstehen* und 51 Prozent der Schülerinnen und Schüler im *Hörverstehen*. Legt man die Regelstandards für den HSA zugrunde, fallen die Anteile (Kompetenzstufe A2.1 oder höher) mit fast 89 Prozent im Bereich *Leseverstehen* und rund 97 Prozent im Bereich *Hörverstehen* erwartungsgemäß höher aus. Den Optimalstandard für den MSA (Kompetenzstufe B2.2 oder höher) erreichen im *Leseverstehen* fast 13 Prozent und im *Hörverstehen* etwa 9 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Wie im Fach Deutsch zeigt sich auch im Fach Englisch für die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an Gymnasien ein deutlich günstigeres Bild als für die gesamte Schülerschaft der 9. Jahrgangsstufe. So verfehlen im Jahr 2015 im *Leseverstehen* nur fast 3 Prozent und im *Hörverstehen* weniger als 1 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten den Mindeststandard für den MSA im Fach Englisch, während fast 77 Prozent im *Leseverstehen* und nahezu 88 Prozent im *Hörverstehen* Leistungen nachweisen können, die mindestens dem Niveau des Regelstandards für den MSA entsprechen. Herausragende Leistungen (Kompetenzstufe B2.2 oder höher) erzielen an Gymnasien im *Leseverstehen* fast 28 Prozent und im *Hörverstehen* gut 21 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Die Trendschätzungen im Fach Englisch zeigen für Schleswig-Holstein, dass der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen, zwi-

Tabelle 5.73: Kompetenzstufenverteilungen im Fach Englisch in Schleswig-Holstein für Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die mindestens den HSA oder MSA anstreben, nach Kompetenzbereich (prozentuale Angaben)

Leseverstehen	GER-Niveau							
	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	≥ B2.2
9. Jg. insg. 2015	5.5	6.1	10.8	15.8	18.4	17.7	13.3	12.5
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	5.0	5.8	10.7	15.9	18.6	18.0	13.4	12.7
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	7.8	10.1	14.6	19.8	18.1	15.1	9.7	4.8
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-2.9	-4.3	-3.8	-4.0	0.5	2.8	3.7	7.9
Gymnasium 2015	0.5	0.3	1.8	6.4	14.1	23.9	25.0	27.9
Gymnasium 2009	0.5	0.7	2.1	8.5	21.2	28.4	24.9	13.8
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.1	-0.4	-0.3	-2.1	-7.1	-4.5	0.2	14.2

Hörverstehen	GER-Niveau							
	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	≥ B2.2
9. Jg. insg. 2015	0.8	2.5	6.6	15.7	23.4	24.0	17.9	9.1
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	0.6	2.3	6.2	15.6	23.6	24.4	18.1	9.2
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	1.3	5.3	12.9	21.3	24.9	21.7	10.1	2.6
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-0.7	-3.1	-6.6	-5.7	-1.3	2.7	8.1	6.6
Gymnasium 2015	0.0	0.0	0.3	2.1	10.0	29.7	36.5	21.4
Gymnasium 2009	0.0	0.4	0.8	4.0	21.4	39.7	26.0	7.7
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.0	-0.4	-0.5	-2.0	-11.3	-10.1	10.5	13.8

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile minimal von der dargestellten Differenzabweichen. 9. Jg. insg. = 9. Jahrgangsstufe insgesamt; SuS = Schülerinnen und Schüler; SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf; GER = Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$).

schen 2009 und 2015 sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen* signifikant gesunken ist. Die Reduktion des Anteils beläuft sich auf 11 Prozentpunkte im *Leseverstehen* und auf gut 10 Prozentpunkte im *Hörverstehen*. Zudem ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen, in beiden Kompetenzbereichen gestiegen. Die Zunahme des Anteils beträgt fast 15 Prozentpunkte im *Leseverstehen* sowie gut 17 Prozentpunkte im *Hörverstehen* und ist in beiden Bereichen signifikant. Signifikant zugenommen hat auch der Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler, die herausragende Leistungen auf dem Niveau des Optimalstandards für den MSA erzielen, und zwar um nahezu 8 Prozentpunkte im *Leseverstehen* und um fast 7 Prozentpunkte im *Hörverstehen*.

An den Gymnasien erreicht oder übertrifft in Schleswig-Holstein im Jahr 2015 im Vergleich zum Jahr 2009 ebenfalls ein signifikant größerer Anteil von Schülerinnen und Schülern die Regelstandards für den MSA im Fach Englisch (Zunahme im *Leseverstehen*: fast 10 Prozentpunkte; im *Hörverstehen*: gut 14 Prozentpunkte). Weiterhin konnte 2015 im Vergleich zu 2009 ein größerer Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten herausragende Leistungen auf der Stufe des Optimalstandards für den MSA zeigen. Der Anstieg beträgt im *Leseverstehen* und im *Hörverstehen* jeweils rund 14 Prozentpunkte und ist in beiden Bereichen statistisch signifikant.

5.15.6 Einordnung der Befunde

Vergleicht man zusammenfassend das Muster der Befunde zum Erreichen der Bildungsstandards für die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler in Schleswig-Holstein mit den entsprechenden Kompetenzstufenverteilungen und Trends für Deutschland insgesamt (siehe Tab. 5.5 und 5.6), so fällt bezogen auf die Bildungsstandards für den MSA Folgendes auf:

Insgesamt fällt im Fach Deutsch im *Lesen* und *Zuhören* die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Stufen des integrierten Kompetenzstufenmodells im Jahr 2015 in Schleswig-Holstein günstiger aus als die bundesweite Verteilung. In diesen Kompetenzbereichen werden die Mindeststandards signifikant weniger häufig verfehlt und die Regelstandards signifikant häufiger erreicht oder übertroffen als in Deutschland insgesamt. Im Bereich *Orthografie* sind hingegen die entsprechenden Anteile in Schleswig-Holstein ähnlich hoch wie in Deutschland insgesamt.

Die Ergebnisse der Trendschätzungen im Fach Deutsch weisen zudem darauf hin, dass sich die Verteilungen der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen in Schleswig-Holstein in den Bereichen *Lesen* und *Zuhören* seit dem Jahr 2009 signifikant stärker verändert haben als die Verteilungen der Schülerinnen und Schüler in Deutschland insgesamt, und zwar in günstiger Richtung. So sind in Deutschland insgesamt lediglich im Bereich *Zuhören* signifikante Trends zu verzeichnen (Anstieg des Anteils der Jugendlichen, die den Mindeststandard verfehlen, sowie Abnahme des Anteils der Jugendlichen, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen). Diese Veränderungen sind jedoch klein und für die anderen beiden Kompetenzbereiche im Fach Deutsch zeigen sich in Deutschland insgesamt keine signifikanten Veränderungen. In Schleswig-Holstein hingegen hat in den Bereichen *Lesen* und *Zuhören* der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard verfehlen, jeweils stärker abgenommen und der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen, stärker zugenommen als bundesweit. Im Bereich *Orthografie* unterscheiden sich die entsprechenden Veränderungen nur tendenziell von den Ergebnissen für Deutschland insgesamt. Mit Ausnahme der auf das Erreichen des Regelstandards in *Orthografie* bezogenen Veränderung sind im Fach Deutsch die Trends in Schleswig-Holstein alle statistisch signifikant.

Auch im Fach Englisch fallen die Verteilungen der Schülerinnen und Schüler in Schleswig-Holstein im Jahr 2015 im Vergleich zum bundesweiten Ergebnismuster günstiger aus. Sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen* ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Mindeststandards verfehlen, signifikant geringer als in Deutschland insgesamt und die Regelstandards werden im Bereich *Hörverstehen* von einem signifikant höheren Anteil der Schülerinnen und Schüler erreicht oder übertroffen als bundesweit.

Die Trendschätzungen im Fach Englisch ergeben für Schleswig-Holstein wiederum ein Muster, das im Vergleich zu den bundesweiten Ergebnissen vor allem im Bereich *Hörverstehen* günstiger ausfällt. Sowohl in Deutschland insgesamt als auch in den meisten anderen Ländern hat sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Mindeststandards verfehlen, signifikant reduziert und der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Regelstandards übertreffen, signifikant erhöht. Dies ist auch in Schleswig-Holstein der Fall, wobei die Veränderungen im *Leseverstehen* tendenziell, im *Hörverstehen* signifikant größer ausfallen als bundesweit. Insgesamt sind in Schleswig-Holstein also nahezu durchgängig positive Trends zu verzeichnen, die im Vergleich zu Deutschland insgesamt recht ausgeprägt sind.

5.16 Thüringen

5.16.1 Schulstrukturelle Rahmenbedingungen

Thüringen gehört zu den Ländern, in denen das Schulsystem in der Sekundarstufe I zum Testzeitpunkt im Frühjahr 2015 durch eine erweiterte Zweigliedrigkeit gekennzeichnet ist. Es werden die Schularten Gymnasium und Regelschule angeboten sowie seit dem Schuljahr 2011/2012 als weitere Schulart die Gemeinschaftsschule.⁸⁵

An der Regelschule, die in der amtlichen Statistik als Schulart mit mehreren Bildungsgängen geführt wird, können am Ende der 9. Jahrgangsstufe der HSA, am Ende der 9. oder der 10. Jahrgangsstufe der qualifizierende Hauptschulabschluss und am Ende der 10. Jahrgangsstufe der MSA (Realschulabschluss) erworben werden. Die Gemeinschaftsschulen umfassen in der Regel die Jahrgangsstufen 1-12 und bieten das gesamte Spektrum der allgemeinbildenden Schulabschlüsse an.

Zwischen den Schuljahren 2008/2009 und 2014/2015 haben sich die Schüleranteile in den verschiedenen Schularten in Thüringen in der 9. und 10. Jahrgangsstufe teilweise verändert (siehe Tab. 5.74). Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die eine Schule mit mehreren Bildungsgängen besuchen, hat sich vor allem in der 10. Jahrgangsstufe verringert (−9 %), während der Anteil der Jugendlichen, die in der 10. Jahrgangsstufe ein Gymnasium besuchen, zugenommen hat (+6 %). Auch der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die Integrierte Gesamtschulen besuchen, hat sich gegenüber dem Schuljahr 2008/2009 erhöht (+5 %).

Thüringen hat das G8-Gymnasium 1991 eingeführt, sodass sich bereits die am IQB-Ländervergleich 2009 teilnehmenden Gymnasiastinnen und Gymnasiasten alle in G8-Bildungsgängen befanden. Nach Tabelle 5.74 lag der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die im Schuljahr 2014/2015 ein Gymnasium besuchten, bei rund 39 Prozent und ist damit seit dem Schuljahr 2008/2009 um fast 4 Prozentpunkte gestiegen.

Tabelle 5.75 zeigt, dass im Jahr 2014 in Thüringen fast 15 Prozent der Jugendlichen den HSA, 48 Prozent den MSA und etwa 32 Prozent die Allgemeine Hochschulreife erworben haben; 6 Prozent der Schülerinnen und Schüler verließen die Schule ohne einen Hauptschulabschluss. Im Vergleich zum Jahr 2009 fällt ins Auge, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die einen MSA erworben haben, im Abschlussjahr 2014 deutlich höher (+9 %), der Anteil der Absolventinnen und Absolventen mit Allgemeiner Hochschulreife hingegen deutlich geringer (−11 %) ausfiel als im Abschlussjahr 2009. Diesen Verschiebungen, die in der Tendenz in allen ostdeutschen Ländern zu beobachten sind, scheinen demografische Effekte zugrunde zu liegen, die mit Veränderungen in den Geburtenraten unmittelbar nach dem Jahr 1989 zusammenhängen (siehe Erläuterungen in der Einleitung zum vorliegenden Kapitel).

⁸⁵ Die Einrichtung einer Gemeinschaftsschule kann durch Neugründung oder durch Umwandlung einer bestehenden Schule erfolgen. Im Jahr 2015 existierten in Thüringen 36 Gemeinschaftsschulen in öffentlicher Trägerschaft und 18 Gemeinschaftsschulen in freier Trägerschaft.

Tabelle 5.74: Schülerzahlen (absolute und prozentuale Häufigkeiten) in der 9. und 10. Jahrgangsstufe/Einführungsphase in Thüringen in den Schuljahren 2008/2009 und 2014/2015 nach Schulart (ohne Freie Waldorfschulen)

Schuljahr	2008/2009				2014/2015			
	9. Jg.		10. Jg./ Einführungsphase		9. Jg.		10. Jg./ Einführungsphase	
	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.
Förderschulen	1 170	8.7	483	3.9	715	4.3	437	3.0
MBG	7 101	52.5	6 535	52.8	8 064	48.3	6 498	43.9
Gymnasien (G8)	4 857	35.9	4 992	40.3	6 582	39.4	6 778	45.8
IGS	393	2.9	364	2.9	1 325	7.9	1 082	7.3
Insgesamt	13 521	100.0	12 374	100.0	16 686	100.0	14 795	100.0

Anmerkungen. Jg. = Jahrgangsstufe; Einführungsphase: In der amtlichen Statistik werden bei G8-Gymnasien Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 10 unter der Bezeichnung Einführungsphase („E“) der Sekundarstufe II zugerechnet; abs. H. = absolute Häufigkeiten; proz. H. = prozentuale Häufigkeiten; MBG = Schularten mit mehreren Bildungsgängen; IGS = Integrierte Gesamtschulen.

Quelle: Tabelle 3.4 aus der Fachserie 11, Reihe 1, Statistisches Bundesamt (2010, 2015).

Tabelle 5.75: Schulabgängerinnen und Schulabgänger bzw. Absolventinnen und Absolventen in Thüringen nach Abschlussart in den Jahren 2009 und 2014 (ohne Freie Waldorfschulen)

Abschlussjahr	2009		2014	
	abs. H.	proz. H.	abs. H.	proz. H.
Ohne Hauptschulabschluss	1 049	6.0	930	6.0
Hauptschulabschluss	2 192	12.6	2 247	14.5
Mittlerer Schulabschluss	6 785	39.0	7 461	48.0
Allgemeine Hochschulreife	7 356	42.3	4 901	31.5
Insgesamt	17 382	100.0	15 539	100.0

Anmerkungen. Freie Waldorfschulen sowie Förderschulen mit dem Schwerpunkt „Geistige Entwicklung“ wurden nicht berücksichtigt. Die Zeile „ohne Hauptschulabschluss“ bezieht sich auf Abgängerinnen und Abgänger ohne Schulabschluss sowie auf Absolventinnen und Absolventen, die einen Förderschulabschluss erworben haben.

Quelle: Tabelle 6.2 aus der Fachserie 11, Reihe 1, Statistisches Bundesamt (2010, 2015).

5.16.2 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler in den Jahrgangsstufen 5–10, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde, lag nach den Daten der amtlichen Statistik in Thüringen im Schuljahr 2014/2015 bei rund 6 Prozent (siehe Tab. 5.1). Fast 63 Prozent der Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden in Förderschulen, etwa 37 Prozent hingegen integrativ beziehungsweise inklusiv in allgemeinen Schulen unterrichtet. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten *Lernen, Sprache* beziehungsweise *emotionale und soziale Entwicklung*, die nach den Angaben der am IQB-Bildungstrend 2015 teilnehmenden Schulen in der 9. Jahrgangsstufe zielfieldifferenziert unterrichtet wurden, lag in Thüringen bezogen auf die gesamte Schülerschaft bei unter 1 Prozent (siehe Tab. 5.2).

5.16.3 Fremdsprachenunterricht

An den Grundschulen in Thüringen ist die Teilnahme an Fremdsprachenunterricht ab der 3. Jahrgangsstufe verpflichtend. Dabei legen die Grundschulen selbst fest, welche Fremdsprache angeboten wird. In der Regel ist die obligatorische Fremdsprache Englisch, ein Teil der Schulen bietet stattdessen Französisch, Italienisch oder Russisch an (KMK, 2005, 2013).

In der Sekundarstufe I erhalten nach Angaben des Statistischen Landesamtes Thüringen für das Schuljahr 2013/2014 in der 5. Jahrgangsstufe schulartübergreifend nahezu alle Schülerinnen und Schüler Englischunterricht.⁸⁶

Nach den Angaben der Schülerinnen und Schüler, die am ersten IQB-Ländervergleich im Fach Englisch teilgenommen haben, erhielten in Thüringen im Jahr 2009 nahezu alle Neuntklässlerinnen und Neuntklässler bereits vor der 5. Jahrgangsstufe in der Schule Englischunterricht (siehe Tab. 5.3). Der Anteil derjenigen, die in Jahrgangsstufe 3 oder früher in der Schule an Englischunterricht teilnahmen, lag im Jahr 2009 bei rund 90 Prozent. Im IQB-Bildungstrend 2015 geben ebenfalls nahezu alle Schülerinnen und Schüler an, bereits in der Grundschule Englischunterricht erhalten zu haben; für etwa 85 Prozent begann der Englischunterricht in der 3. Jahrgangsstufe oder früher. Etwa 15 Prozent der im IQB-Bildungstrend 2015 befragten Neuntklässlerinnen und Neuntklässler geben an, bereits ab der 1. Jahrgangsstufe in der Schule Englisch gelernt zu haben.

5.16.4 Unterrichtszeit

Die Stundentafeln Thüringens (siehe Tab. 5.4) für das Schuljahr 2014/2015 sehen vor, dass die Schülerinnen und Schüler im Fach Deutsch an Gymnasien (G8) über die Jahrgangsstufen 5–10 hinweg 22 Jahreswochenstunden (Summe der wöchentlichen Stundenzahl für die sechs Jahrgangsstufen) Unterricht erhalten. Für Gemeinschaftsschulen liegen die entsprechenden Vorgaben ebenfalls bei 22 Stunden, für Regelschulen bei 23 Jahreswochenstunden. Im Vergleich zu den Stundentafeln des Schuljahres 2008/2009 zeigt sich, dass der an Regelschulen vorgesehene Stundenumfang für das Fach Deutsch im Schuljahr 2014/2015 um 3 Jahreswochenstunden geringer ausfällt. Für das Gymnasium sind hingegen keine größeren Veränderungen der Vorgaben zu verzeichnen.⁸⁷

Im Fach Englisch sind für das Schuljahr 2014/2015 über die Jahrgangsstufen 5–10 hinweg schulartübergreifend 21 Jahreswochenstunden Unterricht vorgesehen. Im Vergleich zu den Stundentafeln des Schuljahres 2008/2009 wurde das Kontingent für Regelschulen und Gymnasien um 2 Jahreswochenstunden verringert.⁸⁸

86 Wie in der Einleitung zum vorliegenden Kapitel erläutert wird an dieser Stelle der Fremdsprachenunterricht an Waldorfschulen und Förderschulen nicht betrachtet.

87 Die in den Stundentafeln für das Schuljahr 2014/2015 ausgewiesene Gemeinschaftsschule bestand im Schuljahr 2008/2009 noch nicht.

88 Im Schuljahr 2014/2015 ist an Gymnasien jedoch die Teilnahme an bilingualen Modulen im Umfang von mindestens 50 Unterrichtsstunden am Ende der Sekundarstufe I obligatorisch. Die Vermittlung von Sachthemen im Rahmen des bilingualen Unterrichts erfolgt an den meisten Gymnasien in englischer Sprache.

5.16.5 Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen

Die Tabellen 5.76 und 5.77 zeigen, wie sich die Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe in Thüringen in den Kompetenzbereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* im Fach Deutsch sowie *Leseverstehen* und *Hörverstehen* im Fach Englisch auf die Stufen des jeweiligen Kompetenzstufenmodells verteilen. Dabei werden sowohl die Verteilungen für das Jahr 2015 als auch die anhand der Daten des ersten IQB-Ländervergleichs aus dem Jahr 2009 (Deutsch und Englisch) ermittelten Verteilungen dargestellt. Wie bereits in den Kapiteln 3.2 und 4.1 ausführlich erläutert, ist ein Vergleich der Leistungsergebnisse aus den verschiedenen Erhebungsjahren nur unter Ausschluss der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf möglich. Daher werden in den Tabellen die Kompetenzstufenverteilungen für das Jahr 2015 nicht nur für die Gesamtpopulation der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, sondern zusätzlich auch für die Teilpopulation der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf dargestellt. Auch die Veränderungen (Differenzen) in den Kompetenzstufenbesetzungen werden nur für diese Teilpopulation berichtet. Bei der Darstellung der Trends im Text wird ausschließlich auf die Standards für den MSA Bezug genommen, wobei die angegebenen Werte tabellarisch in Kapitel 4 zu finden sind.

Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Deutsch

Das Befundmuster, das sich im Fach Deutsch für Thüringen ergibt, ist in Tabelle 5.76 dargestellt. Im Jahr 2015 liegt der Anteil aller zielgleich unterrichteten Schülerinnen und Schüler, die in der 9. Jahrgangsstufe nur die untersten Kompetenzstufen Ia oder Ib erreichen und somit den Mindeststandard für den MSA verfehlen, im Kompetenzbereich *Lesen* bei fast 20 Prozent, im Kompetenzbereich *Zuhören* bei rund 16 Prozent und im Kompetenzbereich *Orthografie* bei 13 Prozent. Erwartungsgemäß sind die entsprechenden Anteile bezogen auf den Mindeststandard für den HSA (Kompetenzstufe Ia) geringer und liegen im *Lesen* bei fast 8 Prozent, im *Zuhören* bei 6 Prozent und in der *Orthografie* bei knapp 4 Prozent.

Den KMK-Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen (Kompetenzstufe III oder höher) im Jahr 2015 gut 53 Prozent der Schülerinnen und Schüler im Bereich *Lesen*, fast 64 Prozent im Bereich *Zuhören* und gut 66 Prozent im Bereich *Orthografie*; bezogen auf den HSA liegen die entsprechenden Anteile (Kompetenzstufe II oder höher) bei fast 81 Prozent im *Lesen*, nahezu 84 Prozent im *Zuhören* und rund 87 Prozent in der *Orthografie*. Herausragende Leistungen im Sinne des Optimalstandards erzielen bezogen auf den MSA (Kompetenzstufe V) im *Lesen* fast 5 Prozent, im *Zuhören* rund 8 Prozent und in der *Orthografie* gut 6 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Für Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an Gymnasien zeichnet sich erwartungsgemäß ein deutlich günstigeres Bild ab als für die gesamte Schülerschaft der 9. Jahrgangsstufe. Gemessen am MSA-Standard verfehlen im Jahr 2015 lediglich rund 2 Prozent im *Lesen*, etwas über 1 Prozent im *Zuhören* und weniger als 1 Prozent in der *Orthografie* den Mindeststandard, während in diesen Kompetenzbereichen fast 86 Prozent, 90 Prozent beziehungsweise gut 92 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mindestens Leistungen auf dem Niveau des Regelstandards zeigen. Herausragende Leistungen (Kompetenzstufe V) kön-

Tabelle 5.76: Kompetenzstufenverteilungen im Fach Deutsch in Thüringen für Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die mindestens den HSA oder MSA anstreben, nach Kompetenzbereich (prozentuale Angaben)

Lesen	Kompetenzstufen					
	Ia	Ib	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	7.7	11.8	27.1	31.2	17.7	4.5
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	4.6	11.4	28.0	32.6	18.6	4.8
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	4.7	14.9	29.4	29.6	16.7	4.8
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-0.1	-3.5	-1.4	3.1	1.9	0.0
Gymnasium 2015	0.1	1.4	12.9	38.6	35.7	11.2
Gymnasium 2009	0.2	1.4	13.9	38.4	34.4	11.7
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.0	0.0	-1.0	0.3	1.3	-0.5

Zuhören	Kompetenzstufen					
	Ia	Ib	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	6.0	10.3	20.3	34.4	21.0	8.1
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	4.5	9.4	20.1	35.6	21.9	8.4
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	2.9	10.5	24.4	36.5	19.3	6.4
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	1.7	-1.1	-4.3	-0.9	2.6	2.0
Gymnasium 2015	0.1	1.3	8.6	34.7	36.9	18.4
Gymnasium 2009	0.1	0.9	7.4	38.2	38.0	15.5
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.0	0.4	1.2	-3.4	-1.1	2.9

Orthografie	Kompetenzstufen					
	Ia	Ib	II	III	IV	V
9. Jg. insg. 2015	3.8	9.2	20.6	36.2	23.7	6.4
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	1.9	7.7	20.9	37.9	24.8	6.7
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	2.9	10.3	21.6	36.7	22.5	6.1
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-1.0	-2.5	-0.7	1.2	2.4	0.6
Gymnasium 2015	0.0	0.6	7.1	35.5	42.1	14.6
Gymnasium 2009	0.0	0.9	6.6	37.1	41.4	14.0
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.0	-0.3	0.6	-1.6	0.7	0.7

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile minimal von der dargestellten Differenzabweichen. 9. Jg. insg. = 9. Jahrgangsstufe insgesamt; SuS = Schülerinnen und Schüler; SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$).

nen an den Gymnasien im *Lesen* rund 11 Prozent, im *Zuhören* gut 18 Prozent und im Bereich *Orthografie* fast 15 Prozent der Schülerinnen und Schüler nachweisen.

Die Trendschätzungen für das Fach Deutsch zeigen, dass sich in Thüringen der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen, zwischen 2009 und 2015 nur geringfügig geändert hat. Im *Lesen* und in der *Orthografie* hat der Anteil jeweils um fast 4 Prozentpunkte abgenommen, während er sich im *Zuhören* um weniger als 1 Prozent verändert hat, wobei keine dieser Differenzen statistisch signifikant ist. Den Regelstandard für den MSA er-

reichen oder übertreffen im Jahr 2015 tendenziell etwas mehr Schülerinnen und Schüler als im Jahr 2009. Der entsprechende Anteil steigt um 5 Prozentpunkte im *Lesen*, um fast 4 Prozentpunkte im *Zuhören* und um gut 4 Prozentpunkte im Bereich *Orthografie*, wobei die Veränderung in keinem Kompetenzbereich statistisch signifikant ist. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die herausragende Leistungen auf dem Niveau des Optimalstandards für den MSA erzielen, hat sich im Fach Deutsch praktisch nicht verändert. Im *Lesen* ist keine Veränderung zu verzeichnen, in der *Orthografie* beläuft sich die Veränderung auf weniger als 1 Prozent und im *Zuhören* steigt der Anteil um 2 Prozentpunkte; die Differenzen sind in keinem Kompetenzbereich statistisch signifikant.

Bei den Schülerinnen und Schülern an Gymnasien sind zwischen 2009 und 2015 die Anteile derjenigen Jugendlichen praktisch unverändert geblieben, die den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen. Weder der Anstieg des Anteils im *Lesen* von rund 1 Prozent noch die Reduktion des Anteils im *Zuhören* von fast 2 Prozentpunkten und in der *Orthografie* von weniger als 1 Prozent ist statistisch signifikant. Auch die Anteile der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die den Optimalstandard für den MSA erreichen, haben sich zwischen 2009 und 2015 kaum verändert (Veränderung im *Lesen* und in der *Orthografie*: weniger als 1 Prozent; Zunahme im *Zuhören*: fast 3 Prozentpunkte); die Differenzen sind in keinem der drei Kompetenzbereiche statistisch signifikant.

Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Englisch

Für das Fach Englisch sind die Ergebnisse Thüringens in Tabelle 5.77 dargestellt. In der Gesamtpopulation der zielgleich unterrichteten Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die spätestens ab Jahrgangsstufe 5 durchgehend Englischunterricht erhielten, liegt im Jahr 2015 der Anteil derjenigen, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen (Kompetenzstufe A2.1 oder darunter), im Kompetenzbereich *Leseverstehen* bei gut 27 Prozent und im Bereich *Hörverstehen* bei fast 24 Prozent. Bezogen auf den Mindeststandard für den HSA (Kompetenzstufe A1.1) sind die entsprechenden Anteile mit fast 7 Prozent im *Leseverstehen* und rund 3 Prozent im *Hörverstehen* deutlich geringer.

Den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen (Kompetenzstufe B1.2 oder höher) fast 39 Prozent der Schülerinnen und Schüler im *Leseverstehen* und 34 Prozent der Schülerinnen und Schüler im *Hörverstehen*. Legt man die Regelstandards für den HSA zugrunde, fallen die Anteile (Kompetenzstufe A2.1 oder höher) mit gut 85 Prozent im Bereich *Leseverstehen* und 90 Prozent im Bereich *Hörverstehen* erwartungsgemäß höher aus. Den Optimalstandard für den MSA (Kompetenzstufe B2.2 oder höher) erreichen im *Leseverstehen* 11 Prozent und im *Hörverstehen* gut 4 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Wie im Fach Deutsch zeigt sich auch im Fach Englisch für die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an Gymnasien ein deutlich günstigeres Bild als für die gesamte Schülerschaft der 9. Jahrgangsstufe. So verfehlen im Jahr 2015 im *Leseverstehen* nur fast 3 Prozent und im *Hörverstehen* nur knapp 2 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten den Mindeststandard für den MSA im Fach Englisch, während gut 70 Prozent im *Leseverstehen* und nahezu 65 Prozent im *Hörverstehen* Leistungen nachweisen können, die mindestens dem Niveau des Regelstandards für den MSA entsprechen. Herausragende Leistungen (Kompetenzstufe B2.2 oder höher) erzielen an Gymnasien im *Leseverstehen* etwa 24 Prozent und im *Hörverstehen* rund 10 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Tabelle 5.77: Kompetenzstufenverteilungen im Fach Englisch in Thüringen für Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe, die mindestens den HSA oder MSA anstreben, nach Kompetenzbereich (prozentuale Angaben)

Leseverstehen	GER-Niveau							
	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	≥ B2.2
9. Jg. insg. 2015	6.5	8.2	12.7	15.9	18.3	16.1	11.4	11.0
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	6.1	7.9	12.6	16.1	18.4	16.2	11.5	11.1
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	7.2	12.5	16.9	18.4	16.7	14.8	9.0	4.6
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	-1.1	-4.5	-4.4	-2.3	1.8	1.4	2.5	6.5
Gymnasium 2015	0.1	0.4	2.2	8.8	18.2	24.4	21.7	24.1
Gymnasium 2009	0.1	0.7	3.6	11.4	22.1	30.2	20.8	11.1
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.1	-0.3	-1.4	-2.6	-3.8	-5.7	0.8	13.0

Hörverstehen	GER-Niveau							
	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	≥ B2.2
9. Jg. insg. 2015	2.7	7.2	13.8	19.5	22.7	19.0	10.6	4.4
9. Jg. insg. 2015 ohne SuS mit SPF	2.4	6.9	13.6	19.7	22.9	19.3	10.7	4.5
9. Jg. insg. 2009 ohne SuS mit SPF	1.8	8.0	20.0	24.5	21.5	16.6	6.4	1.1
9. Jg. insg. ohne SuS mit SPF: Differenz 2015–2009	0.5	-1.1	-6.3	-4.9	1.5	2.7	4.3	3.4
Gymnasium 2015	0.0	0.1	1.7	8.5	25.1	32.5	21.9	10.2
Gymnasium 2009	0.0	0.0	2.6	12.0	31.9	35.4	15.4	2.8
Gymnasium: Differenz 2015–2009	0.0	0.1	-0.8	-3.5	-6.8	-2.9	6.5	7.4

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile minimal von der dargestellten Differenzabweichen. 9. Jg. insg. = 9. Jahrgangsstufe insgesamt; SuS = Schülerinnen und Schüler; SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf; GER = Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$).

Die Trendschätzungen im Fach Englisch zeigen für Thüringen, dass der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen, zwischen 2009 und 2015 sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen* signifikant gesunken ist. Die Reduktion des Anteils beläuft sich auf fast 10 Prozentpunkte im *Leseverstehen* und auf fast 7 Prozentpunkte im *Hörverstehen*. Zudem ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen, in beiden Kompetenzbereichen gestiegen. Die Zunahme des Anteils beträgt nahezu 11 Prozentpunkte im *Leseverstehen* sowie gut 10 Prozentpunkte im *Hörverstehen* und ist in beiden Bereichen signifikant. Signifikant zugenommen hat auch der Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler, die herausragende Leistungen auf dem Niveau des Optimalstandards für den MSA erzielen, und zwar um fast 7 Prozentpunkte im *Leseverstehen* und um gut 3 Prozentpunkte im *Hörverstehen*.

An den Gymnasien erreicht oder übertrifft in Thüringen im Jahr 2015 im Vergleich zum Jahr 2009 ein größerer Anteil von Schülerinnen und Schülern die Regelstandards für den MSA im Fach Englisch (Zunahme im *Leseverstehen*: rund 8 Prozentpunkte; im *Hörverstehen*: 11 Prozentpunkte), die Veränderung ist jedoch nur im Bereich *Hörverstehen* statistisch signifikant. Weiterhin konnte 2015 im Vergleich zu 2009 ein größerer Anteil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten herausragende Leistungen auf der Stufe des Optimalstandards für den

MSA nachweisen. Der Anstieg beträgt im *Leseverstehen* 13 Prozentpunkte und im *Hörverstehen* gut 7 Prozentpunkte und ist in beiden Bereichen statistisch signifikant.

5.16.6 Einordnung der Befunde

Vergleicht man zusammenfassend das Muster der Befunde zum Erreichen der Bildungsstandards für die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler in Thüringen mit den entsprechenden Kompetenzstufenverteilungen und Trends für Deutschland insgesamt (siehe Tab. 5.5 und 5.6), so fällt bezogen auf die Bildungsstandards für den MSA Folgendes auf:

Insgesamt entspricht in Thüringen im Fach Deutsch in den Bereichen *Zuhören* und *Orthografie* die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Stufen des integrierten Kompetenzstufenmodells im Jahr 2015 in etwa der bundesweiten Verteilung. In diesen Kompetenzbereichen werden die Mindeststandards weitgehend ähnlich häufig verfehlt und die Regelstandards ähnlich häufig erreicht oder übertroffen wie in Deutschland insgesamt. Im Bereich *Lesen* fallen die Ergebnisse in Thüringen jedoch günstiger aus. Hier ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard noch nicht erreichen, signifikant kleiner und der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen, signifikant größer als bundesweit.

Die Ergebnisse der Trendschätzungen im Fach Deutsch weisen darauf hin, dass sich die Verteilungen der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen in Thüringen seit dem Jahr 2009 bezogen auf die Regelstandards in den Bereichen *Lesen* und *Zuhören* etwas stärker verändert haben als die Verteilungen der Schülerinnen und Schüler in Deutschland insgesamt, und zwar in günstiger Richtung. So sind in Deutschland insgesamt lediglich im Bereich *Zuhören* signifikante Trends zu verzeichnen (Anstieg des Anteils der Jugendlichen, die den Mindeststandard verfehlen, sowie Abnahme des Anteils der Jugendlichen, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen). Diese Veränderungen sind jedoch klein und für die anderen beiden Kompetenzbereiche im Fach Deutsch zeigen sich in Deutschland insgesamt keine signifikanten Veränderungen. In Thüringen hat zwar der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard verfehlen, in allen drei Kompetenzbereichen ähnlich stark abgenommen wie bundesweit, der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen, hat dagegen in den Bereichen *Lesen* und *Zuhören* signifikant stärker zugenommen als in Deutschland insgesamt. Allerdings sind in Thüringen die Veränderungen in keinem Kompetenzbereich statistisch signifikant.

Im Fach Englisch weichen die Verteilungen der Schülerinnen und Schüler in Thüringen im Jahr 2015 im Kompetenzbereich *Hörverstehen* vom bundesweiten Ergebnismuster ab, und zwar in ungünstiger Richtung. Im *Hörverstehen* ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard verfehlen, signifikant höher und der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen, signifikant geringer als in Deutschland insgesamt. Im Bereich *Leseverstehen* unterscheiden sich die entsprechenden Anteile hingegen nicht signifikant von den bundesweiten Ergebnissen.

Die Trendschätzungen im Fach Englisch ergeben für Thüringen für beide Kompetenzbereiche ein weitgehend ähnliches Muster wie für Deutschland insgesamt. Sowohl bundesweit als auch in den meisten anderen Ländern hat sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Mindeststandards verfehlen,

in beiden Kompetenzbereichen signifikant reduziert. In Thüringen sind diese Veränderungen ebenfalls statistisch signifikant und vor allem im *Leseverstehen* tendenziell etwas stärker ausgeprägt als in Deutschland insgesamt. Die bundesweit zu beobachtende Steigerung des Anteils der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen, fällt in Thüringen ähnlich groß aus und ist in beiden Kompetenzbereichen statistisch signifikant.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2014). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Baumert, J., Trautwein, U. & Artelt, C. (2003). Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 261–331). Opladen: Leske + Budrich.
- Böhme, K., Leucht, M., Schipolowski, S., Porsch, R., Knigge, M. & Köller, O. (2010). Anlage und Durchführung des Ländervergleichs. In O. Köller, M. Knigge & B. Tesch (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich* (S. 65–85). Münster: Waxmann.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–39). Wiesbaden: Springer.
- Hurrelmann, K. (2013). Das Schulsystem in Deutschland: Das „Zwei-Wege-Modell“ setzt sich durch. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59, 455–468.
- KMK (2005) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2005). *Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2004. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.02.2005*. Zugriff am 13.09.2016 unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_02_10-Fremdsp-Grundschule.pdf
- KMK (2013) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2005). *Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2013. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013*. Zugriff am 13.09.2016 unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_10_17-Fremdsprachen-in-der-Grundschule.pdf
- Köller, O., Knigge, M. & Tesch, B. (Hrsg.). (2010). *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2010). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 69–102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neumann, M., Maaz, K. & Becker, M. (2013). Die Abkehr von der traditionellen Dreigliedrigkeit im Sekundarschulsystem: Auf unterschiedlichen Wegen zum gleichen Ziel? *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 61, 274–292.
- Pant, H. A., Stanat, P., Schroeders, U., Roppelt, A., Siegle, T. & Pöhlmann, C. (Hrsg.). (2013). *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann.
- Sälzer, C., Gebhardt, M., Müller, K. & Pauly, E. (2015). Der Prozess der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 129–152). Wiesbaden: Springer.
- 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. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011.* Münster: Waxmann.
- Statistisches Bundesamt. (2010). *Allgemeinbildende Schulen, Fachserie 11, Reihe 1 – Schuljahr 2008/09.* Zugriff am 20.07.2016 unter https://www.destatis.de/GPStatistik/receive/DEHeft_heft_00005579
- Statistisches Bundesamt. (2015). *Allgemeinbildende Schulen, Fachserie 11, Reihe 1 – Schuljahr 2014/15.* Zugriff am 20.07.2016 unter https://www.destatis.de/GPStatistik/receive/DEHeft_heft_00035150
- Tillmann, K.-J. (2012). Das Sekundarschulsystem auf dem Weg in die Zweigliedrigkeit. *Pädagogik*, 64, 8–12.

Kapitel 6

Mittelwerte und Streuungen der erreichten Kompetenzen im Ländervergleich

6.1 Hinweise zur Interpretation der Ergebnisse

Katrin Böhme, Stefan Schipolowski und Petra Stanat

Gegenstand von Kapitel 6 ist die vergleichende Darstellung der in den Ländern im Mittel erreichten Kompetenzen und deren Heterogenität. Dabei werden zum einen die im Jahr 2015 erreichten Kompetenzstände und zum anderen die Ergebnisse von Trendanalysen dargestellt. Letztere gestatten Aussagen darüber, inwieweit zwischen 2009 und 2015 Veränderungen in den im Mittel erzielten Kompetenzen und in deren Streuungen aufgetreten sind.

Die Ergebnisse werden für das Fach Deutsch in Abschnitt 6.2 und für das Fach Englisch in Abschnitt 6.3 berichtet. Zunächst soll jedoch auf eine Reihe von Besonderheiten im IQB-Bildungstrend 2015 und auf Veränderungen gegenüber dem IQB-Ländervergleich 2009 eingegangen werden, um die hier vorgestellten Ergebnisse sinnvoll interpretieren zu können. Hierfür wird nachfolgend kurz zusammengefasst, auf welche systemischen Entwicklungen im Bildungssystem reagiert werden musste und welche Konsequenzen dies für die Ergebnisdarstellungen und deren Interpretation im Bildungstrend 2015 hat. Weitere Ausführungen hierzu finden sich auch in den Kapiteln 3.2 und 4.1.

6.1.1 Festlegung der Berichtsmetrik

Für Trenddarstellungen ist es grundsätzlich erforderlich, die Ergebnisse aus verschiedenen Erhebungen auf einer einheitlichen Skala („Metrik“) abzubilden. Wie bereits in Kapitel 3.2 erläutert wurden hierzu die Daten des IQB-Ländervergleichs 2009 auf die Berichtsmetrik des IQB-Bildungstrends 2015 übertragen. Entsprechend werden auch in Kapitel 6 sämtliche Ergebnisse auf der Metrik des Bildungstrends 2015 dargestellt.¹ Die im Ländervergleichsbericht 2009 enthaltenen Zahlenwerte sind somit nicht mit den im hier vorliegenden Bericht dargestellten Zahlenwerten für das Jahr 2009 identisch.

6.1.2 Einbeziehung von Förderschulen

Seit einigen Jahren verändert sich in Deutschland die Beschulung von Kindern und Jugendlichen, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen.

¹ Eine Ausnahme hiervon bildet das Fach Französisch (vgl. Kapitel 11), für das jedoch keine ländervergleichende Auswertung erfolgt. Die Ergebnisse für das Fach Französisch werden ausschließlich in Kapitel 5 dargestellt.

Ausgelöst durch die UN-Behindertenrechtskonvention, die in Deutschland im Jahr 2009 in Kraft trat, hat sich die Aufmerksamkeit für diese Schülerinnen und Schüler erhöht und die Bemühungen um eine inklusive Beschulung wurden deutlich intensiviert. Dieser Entwicklung trägt das IQB in seinen Ländervergleichsstudien seit 2011 unter anderem dadurch Rechnung, dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf soweit wie möglich in die Erhebungen einbezogen werden, und zwar unabhängig davon, ob sie eine allgemeine Schule oder eine Förderschule besuchen.² Da dies im IQB-Ländervergleich 2009 noch nicht der Fall war, unterscheiden sich die Zielpopulationen der in den Jahren 2009 und 2015 durchgeführten Studien in dieser Hinsicht.

Diese Veränderung wurde im Rahmen des IQB-Bildungstrends 2015 in folgender Weise berücksichtigt: Die Analysen zum Jahr 2015 beziehen sich auf die Gesamtpopulation aller Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe. Entsprechend basiert die Metrik des IQB-Bildungstrends 2015 auf den Testergebnissen *aller* Neuntklässlerinnen und Neuntklässler. Bei der Skalierung wurden also auch die Kompetenzdaten von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen und an Förderschulen einbezogen (vgl. Kapitel 3.2 und Kapitel 11). Damit bildet die Skala des Bildungstrends 2015 die Kompetenzverteilung in der Gesamtpopulation ab und legt den Grundstein für Trendschätzungen, die in zukünftigen Studien des IQB grundsätzlich für *alle* Schülerinnen und Schüler berichtet werden sollen.

Da sich jedoch die Testpopulationen der Erhebungen 2009 und 2015 hinsichtlich der Einbeziehung von Förderschulen unterscheiden, ist es für die trendbezogenen Analysen im vorliegenden Bericht erforderlich, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auszuschließen. Es kann daher nur eine Aussage darüber getroffen werden, inwieweit sich die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler *ohne sonderpädagogischen Förderbedarf* zwischen 2009 und 2015 verändert haben. Von dieser Einschränkung ist ausschließlich der IQB-Bildungstrend 2015 betroffen; Trendschätzungen in den zukünftigen Bildungsstudien des IQB werden sich in der Sekundarstufe I auf die Gesamtpopulation der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler einschließlich der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf beziehen.

6.1.3 Populationsdefinition für die Fremdsprachen

Beginn und Verlauf des schulischen Fremdsprachenunterrichts haben sich in den letzten Jahren grundlegend gewandelt, was auch im Rahmen des IQB-Bildungstrends 2015 berücksichtigt wird. Die Bildungsstandards für die Fächer Englisch und Französisch beziehen sich in der Sekundarstufe I auf die sogenannte „Erste Fremdsprache“. Zum Zeitpunkt der Durchführung des IQB-Ländervergleichs 2009 war die Verwendung dieser Bezeichnung in den Ländern noch relativ einheitlich. Wie in Kapitel 3.1 erläutert gibt es aber mittlerweile kein länderübergreifend einheitliches Verständnis mehr davon, was als „Erste Fremdsprache“ gilt. Um die zu untersuchende Zielpopulation anhand eindeutiger Kriterien länderübergreifend und für alle Erhebungen vergleichbar zu definieren, wurden in die Analysen des IQB-Bildungstrends 2015 nur solche Schülerinnen

2 Da der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die eine allgemeine Schule beziehungsweise eine Förderschule besuchen, zwischen den Ländern erheblich variiert (vgl. Kapitel 5), wird durch die Einbeziehung von Förderschulen auch die länderübergreifende Vergleichbarkeit der Testpopulationen optimiert.

und Schüler einbezogen, die spätestens ab Jahrgangsstufe 5 durchgehend im Fach Englisch beziehungsweise Französisch unterrichtet worden sind.

6.1.4 Ergebnisinterpretation

Anders als in Kapitel 4, in dem der Fokus der Ergebnisdarstellung auf dem Erreichen von Mindest-, Regel- und Optimalstandards liegt, werden in Kapitel 6 die in den Ländern im Mittel erreichten Kompetenzen verglichen. Hinweise zur Interpretation der entsprechenden Befunde werden in Kapitel 3.2 ausführlich dargestellt und sollen an dieser Stelle nur kurz erläutert werden.

Im Zentrum der nachfolgenden Abschnitte 6.2 und 6.3 stehen Informationen zu Mittelwerten (M), die den in einer bestimmten Population oder Teilpopulation im Durchschnitt erreichten Kompetenzstand in einem Land angeben. In den Tabellen und Abbildungen in Kapitel 6 wird auch der Standardfehler (SE) der Mittelwerte als Maß für die Genauigkeit der Messung aufgeführt. Je kleiner der Standardfehler des Mittelwerts ist, desto präziser schätzt der Stichprobenmittelwert den tatsächlichen Wert in der Zielpopulation. Zur Quantifizierung der Unsicherheit, mit denen die Schätzungen der Populationsmittelwerte behaftet sind, können für die Stichprobenkennwerte Konfidenzintervalle berechnet werden. Das Intervall von ungefähr zwei Standardfehlern ober- und unterhalb des jeweiligen Mittelwerts bildet den Bereich auf der Skala ab, in dem der „wahre“ Wert der Population mit einer Wahrscheinlichkeit von 95 Prozent liegt.³

Die Standardfehler von Kennwerten können auch dazu genutzt werden, um die statistische Signifikanz von Unterschieden und Veränderungen zu ermitteln. Weicht der mittlere Kompetenzwert in einem Land statistisch signifikant vom Mittelwert für Deutschland insgesamt (im Folgenden: deutscher Mittelwert; $M = 500$) ab, ist dies in den Tabellen und Abbildungen dieses Kapitels entsprechend gekennzeichnet.

In Ergänzung zum Mittelwert als Maß der zentralen Tendenz geben wir in Kapitel 6 auch Standardabweichungen (SD) an. Diese kennzeichnen, wie stark die Kompetenzen innerhalb einer Population streuen, das heißt, wie heterogen (bzw. homogen) die Verteilung der Kompetenzen ist. Hohe Mittelwerte in Verbindung mit niedrigen Streuungen stellen ein besonders erstrebenswertes Befundmuster dar.

Kapitel 6 enthält weiterhin die aus den bisherigen Ländervergleichsstudien des IQB und auch aus internationalen Schulleistungsstudien bekannten Perzentilbänder (Abb. 6.1 bis 6.3 sowie 6.16 und 6.17). Bei einem Perzentil handelt es sich um einen Wert in einem durch Prozentangaben bestimmten Bereich auf der Berichtsmetrik. Die Punktwerte der Perzentile teilen die Leistungsverteilung auf der Berichtsmetrik in zwei Bereiche, dabei liegen links des p -ten Perzentils p Prozent der Schülerinnen und Schüler. Entsprechend liegen beispielsweise links des 25. Perzentils 25 Prozent der Schülerinnen und Schüler. In Kapitel 6 werden unterhalb und oberhalb des Mittelwerts jeweils drei Perzentile berichtet: das 5., 10. und 25. Perzentil unterhalb des Mittelwerts, der dem 50. Perzentil entspricht, sowie das 75., 90. und 95. Perzentil oberhalb des Mittelwerts. Als zusätz-

3 Diese Wahrscheinlichkeitsangabe von 95 Prozent lässt sich wie folgt interpretieren: Würde man die hier zugrunde liegende empirische Studie sehr oft – beispielsweise einhundertmal – mit zufällig gezogenen Stichproben wiederholen, ist davon auszugehen, dass die für den jeweiligen Stichprobenmittelwert berechneten Konfidenzintervalle in 95 dieser 100 Fälle den wahren Mittelwert der Population einschließen.

liches Maß dafür, wie breit die Kompetenzen zwischen den Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern innerhalb eines Landes streuen, enthalten die Abbildungen 6.1 bis 6.3 sowie 6.16 und 6.17 eine Angabe zum Abstand zwischen dem 95. und dem 5. Perzentil (Spalte „95-5“). Dieser Wert markiert die Spanne, in der die Kompetenzen der mittleren 90 Prozent aller Schülerinnen und Schüler eines Landes liegen. Diese Spanne ist umso kleiner, je homogener die von den Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern eines Landes erreichten Kompetenzstände sind. Im rechten Teil der Abbildungen 6.1 bis 6.3 sowie 6.16 und 6.17 sind die Perzentile in Form von Perzentilbändern noch einmal grafisch veranschaulicht.

Der Abbildungsteil der Abbildungen 6.1 bis 6.3 sowie 6.16 und 6.17 enthält darüber hinaus Informationen zur statistischen Signifikanz der Ergebnisse. Hierbei wird jeweils zwischen drei Ländergruppen differenziert:

- (1) Länder, die statistisch signifikant über dem deutschen Mittelwert liegen; grafisch durch einen Kasten mit durchgezogener schwarzer Umrandung gekennzeichnet.
- (2) Länder, die im Bereich des deutschen Mittelwerts liegen und sich nicht statistisch signifikant von diesem unterscheiden; in den Abbildungen nicht gesondert gekennzeichnet.
- (3) Länder, deren mittleres Ergebnis signifikant unterhalb des deutschen Mittelwerts liegt; in den Abbildungen durch einen Kasten mit gestrichelter Umrandung gekennzeichnet.

6.2 Mittelwerte und Streuungen der im Fach Deutsch erreichten Kompetenzen

Katrin Böhme und Lars Hoffmann

In Kapitel 6.2 beschreiben wir die von den Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe in den einzelnen Ländern im Fach Deutsch jeweils erreichten Kompetenzstände und vergleichen diese miteinander. Die Ergebnisse beziehen sich auf den Kompetenzbereich *Lesen* sowie auf die Teilbereiche *Zuhören* und *Orthografie*. Für die Erfassung der Kompetenzen in diesen drei Bereichen wurden Testaufgaben eingesetzt, die auf den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK, 2004, 2005) basieren und zu einem Großteil bereits 2009 verwendet wurden. Diese weitgehende Konstanz der eingesetzten Testaufgaben dient der möglichst präzisen Schätzung der Trendergebnisse. Welche Kompetenzaspekte bei der Erhebung im Einzelnen berücksichtigt wurden und wie die Testaufgaben, die diese Kompetenzen operationalisieren, beschaffen sind, wird in Kapitel 1.2 ausführlich beschrieben.

Die im Bildungstrend 2015 verwendete Berichtsmetrik mit einem Mittelwert von $M = 500$ Punkten und einer Standardabweichung von $SD = 100$ Punkten ist willkürlich gewählt. Unterschiede in erreichten Kompetenzen werden als Punktwertdifferenzen auf dieser Metrik ausgedrückt (vgl. Kapitel 3.2). Um die ländervergleichende Interpretation der Differenzen zu vereinfachen und inhaltlich anzureichern, können diese zu den Lernzuwächsen ins Verhältnis gesetzt werden, die im Mittel für ein Schuljahr zu erwarten sind.

Zur Quantifizierung der zu erwartenden Lernzuwächse wäre eine längsschnittliche Erfassung der Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern über mehrere Schuljahre hinweg optimal. Für die bildungsstandardbasierten Ländervergleichsstudien existiert jedoch bislang keine entsprechende Datenbasis. Stattdessen kann auf querschnittlich ermittelte Kompetenzunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Jahrgangsstufen zurückgegriffen werden. Querschnittliche Schätzungen von zu erwartenden Lernzuwächsen lassen sich anhand von Daten einer Normierungsstudie des IQB aus dem Jahr 2008 vornehmen (vgl. Kapitel 4.2). In dieser Erhebung bearbeitete unter anderem eine bundesweit repräsentative Stichprobe von Schülerinnen und Schülern der 9. und 10. Jahrgangsstufe Testaufgaben zu den drei im IQB-Bildungstrend 2015 untersuchten Kompetenzbereichen. Die anhand dieser Stichprobe ermittelten Jahrgangsunterschiede variieren je nach Kompetenzbereich. Im *Lesen* zeigen sich zum Ende der Sekundarstufe I Differenzen im Umfang von etwa 15 bis 20 Punkten, für die Teilbereiche *Zuhören* und *Orthografie* liegen die Unterschiede bei circa 10 bis 15 Punkten auf der Berichtsmetrik.

Insgesamt weisen die skizzierten Befunde aus der Normierungsstudie des IQB also darauf hin, dass im Fach Deutsch am Ende der Sekundarstufe I nur noch geringe Kompetenzzuwächse zu erwarten sind. Dieser Befund ist konsistent mit Schätzungen aus anderen Studien, die darauf schließen lassen, dass die jährliche Kompetenzzunahme im Fach Deutsch im Primarbereich sehr groß ausfällt (vgl. Böhme & Weirich, 2012), sich jedoch zu Beginn der Sekundarstufe I reduziert und zum Ende der Sekundarstufe I weiter abnimmt (vgl. z. B. LAU: Lehmann, Peek, Gänsfuß & Husfeldt, 2002; DESI-Studie: Gailberger & Willenberg, 2008). Zudem wurde auch in anderen Studien berichtet, dass die am Ende der Sekundarstufe I für das Fach Deutsch zu erwartenden Lernzuwächse je nach be-

trachtetem Kompetenzbereich variieren (vgl. DESI-Studie, DESI-Konsortium, 2008).

Nachfolgend stellen wir in Abschnitt 6.2.1 zunächst die im Mittel in den einzelnen Ländern erreichten Kompetenzstände dar und vergleichen diese. Zudem wird die Leistungsheterogenität der Schülerinnen und Schüler innerhalb der Länder untersucht. In Abschnitt 6.2.2 werden Befunde zu den Kompetenzständen von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten berichtet und den gymnasialen Beteiligungsquoten in den Ländern gegenübergestellt. Anschließend wird der Frage nachgegangen, welche Trends sich von 2009 bis 2015 für die im Durchschnitt erreichten Kompetenzen ergeben und zwar sowohl für alle Schülerinnen und Schüler (Abschnitt 6.2.3) als auch für die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (Abschnitt 6.2.4). In Abschnitt 6.2.5 werden die zentralen Ergebnisse dieses Kapitels zusammengefasst.

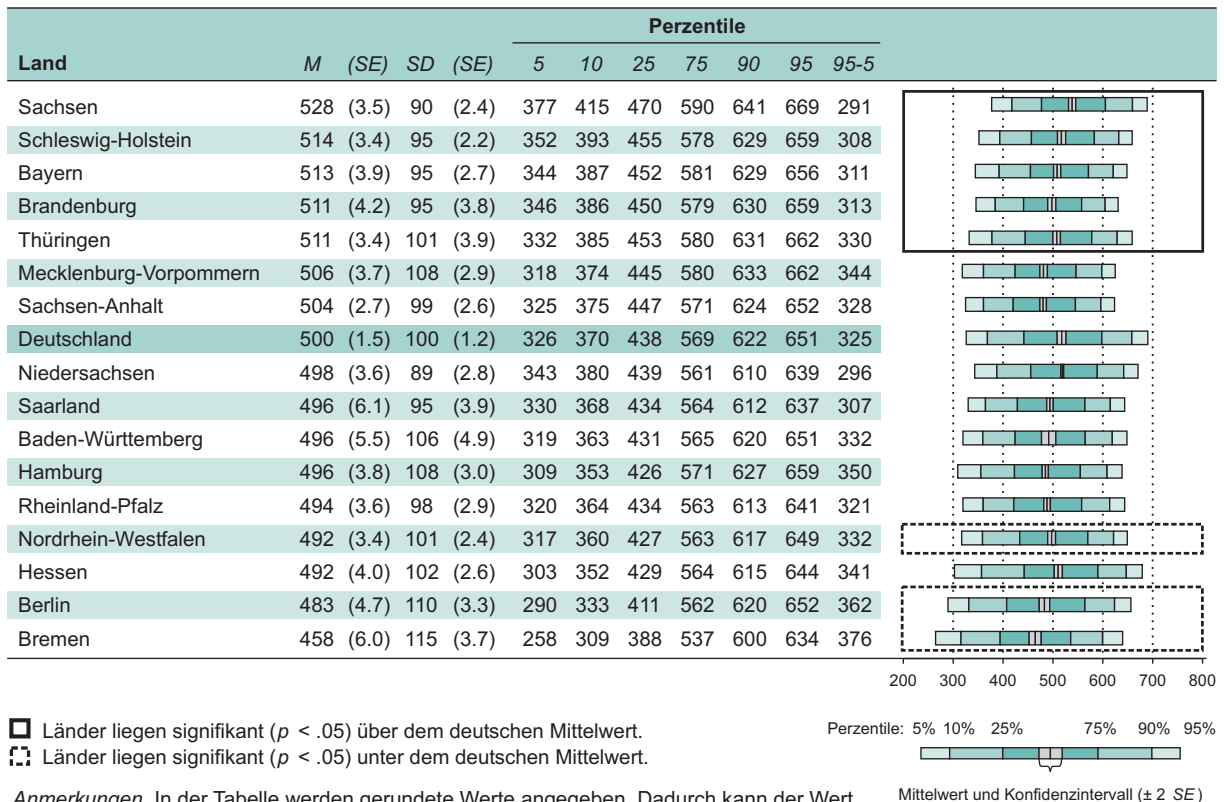
6.2.1 Im Mittel erreichte Kompetenzen und deren Heterogenität im Jahr 2015

Auch wenn der Fokus des IQB-Bildungstrends 2015 verstärkt auf den von den Schülerinnen und Schülern erreichten Stufen der in Kapitel 2 beschriebenen Kompetenzstufenmodelle liegt, sind auch die in den Ländern erreichten Kompetenzmittelwerte nach wie vor zentrale Indikatoren. Die für das Fach Deutsch ermittelten durchschnittlichen Länderergebnisse sind in den Abbildungen 6.1 bis 6.3 kompetenzbereichsweise dargestellt. Hierbei sind die Länder absteigend nach dem im jeweiligen Kompetenzbereich erreichten Mittelwert angeordnet. Im Tabellenteil der Abbildungen sind neben den Mittelwerten (M) auch die Standardfehler (SE) der Mittelwerte, die Standardabweichungen (SD) sowie verschiedene Perzentile (vgl. Abschnitt 6.1) aufgeführt. In die Berechnungen wurden jeweils *alle Neuntklässlerinnen und Neuntklässler* einbezogen – also auch diejenigen Schülerinnen und Schüler, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen oder zieldifferent unterrichtet werden. Im Abbildungsteil ist jeweils durch einen Rahmen grafisch markiert, ob die jeweiligen Ländermittelwerte signifikant über oder unter dem deutschen Gesamtwert liegen oder sich nicht signifikant von diesem unterscheiden (vgl. Abschnitt 6.1).

Im Kompetenzbereich *Lesen* (Abb. 6.1) liegt der deutsche Mittelwert definitionsgemäß bei 500 Punkten. Die in den einzelnen Ländern von den Schülerinnen und Schülern im Mittel erreichten Kompetenzen bewegen sich in einem Bereich von 458 Punkten in Bremen und 528 Punkten in Sachsen. Zwischen dem Land mit dem geringstem und dem Land mit dem höchsten Mittelwert liegen im Kompetenzbereich *Lesen* also 70 Punkte auf der Berichtsmetrik. Die Spannweite zwischen diesen beiden Ländern entspricht damit einem Kompetenzzuwachs von mehreren Schuljahren Lernzeit zum Ende der Sekundarstufe I. Der Abstand zwischen den in der Rangreihe jeweils benachbarten Ländern, also zwischen dem zweiten (Schleswig-Holstein) und dem fünfzehnten Land (Berlin) in der Rangreihe, fällt mit 31 Punkten hingegen deutlich geringer aus und korrespondiert mit einem Lernvorsprung von etwa eineinhalb bis zwei Schuljahren.

Im Kompetenzbereich *Lesen* erreichen die Schülerinnen und Schüler in den Ländern Sachsen ($M = 528$ Punkte), Schleswig-Holstein ($M = 514$ Punkte), Bayern ($M = 513$ Punkte), Brandenburg ($M = 511$ Punkte) und Thüringen ($M = 511$ Punkte) im Durchschnitt signifikant höher ausgeprägte Kompetenzen als in Deutschland insgesamt. Zur Ländergruppe, in der sich die mittleren Kom-

Abbildung 6.1: Mittelwerte, Streuungen, Perzentile und Perzentilbänder für die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe im Kompetenzbereich *Lesen* im Fach Deutsch



petenzausprägungen nicht vom deutschen Mittelwert unterscheiden, gehören die Länder Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Niedersachsen, das Saarland, Baden-Württemberg, Hamburg, Rheinland-Pfalz sowie Hessen. Die mittleren Kompetenzen der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler in den Ländern Nordrhein-Westfalen ($M = 492$ Punkte), Berlin ($M = 483$ Punkte) und Bremen ($M = 458$ Punkte) liegen statistisch signifikant unterhalb des deutschen Mittelwerts.

Neben den im Mittel erreichten Kompetenzen wird als weiterer wichtiger Indikator die Leistungsstreuung innerhalb der Länder betrachtet. Hierbei sind Befundmuster wünschenswert, bei denen ein insgesamt hohes Leistungsniveau mit einer geringen Leistungsstreuung innerhalb der Schülerschaft einhergeht. Insbesondere sollten auch Schülerinnen und Schüler am unteren Rand der Leistungsverteilung einen möglichst hohen Kompetenzwert erreichen.

Definitionsgemäß beträgt die Standardabweichung für den Kompetenzbereich *Lesen* für Deutschland 100 Punkte auf der Berichtsmetrik. Die Standardabweichungen in den einzelnen Ländern weichen hiervon teilweise erheblich ab. Die geringste Standardabweichung findet sich in Sachsen und beträgt $SD = 90$ Punkte, die größte Standardabweichung mit $SD = 115$ Punkten wurde für das Land Bremen ermittelt. Als zusätzliche Kenngröße der Leistungsstreuung kann auch die Breite des Skalenabschnitts zwischen dem 5. und dem 95. Perzentil betrachtet werden, die für den Kompetenzbereich *Lesen* in der ganz rechten Tabellenspalte der Abbildung 6.1 angegeben ist. Für Deutschland insgesamt beträgt dieser Kennwert 325 Punkte. Am geringsten ist der Abstand zwischen dem 5. und dem 95. Perzentil in Sachsen (291 Punkte) und am größten in Bremen

(376 Punkte). Somit weisen beide Indikatoren der Leistungsstreuung darauf hin, dass in Sachsen die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler deutlich homogener sind, als dies in Deutschland insgesamt der Fall ist. In Bremen sind die Kompetenzen hingegen ausgesprochen heterogen verteilt.

Für Sachsen ergibt sich damit der wünschenswerte Befund eines hohen Kompetenzmittelwerts ($M = 528$ Punkte) bei gleichzeitig geringer Streuung der Kompetenzwerte ($SD = 90$ Punkte). Ein ähnlich positives Befundmuster für den Kompetenzbereich *Lesen* zeigt sich für Schleswig-Holstein ($M = 514$ Punkte, $SD = 95$ Punkte), Bayern ($M = 513$ Punkte, $SD = 95$ Punkte) und Brandenburg ($M = 511$ Punkte, $SD = 95$ Punkte). Für Bremen ($M = 458$ Punkte, $SD = 115$ Punkte) und in abgeschwächter Form auch für Berlin ($M = 483$ Punkte, $SD = 110$ Punkte) ergibt sich hingegen der gegenteilige Befund eines geringen Kompetenzmittelwerts bei gleichzeitig großer Streuung.

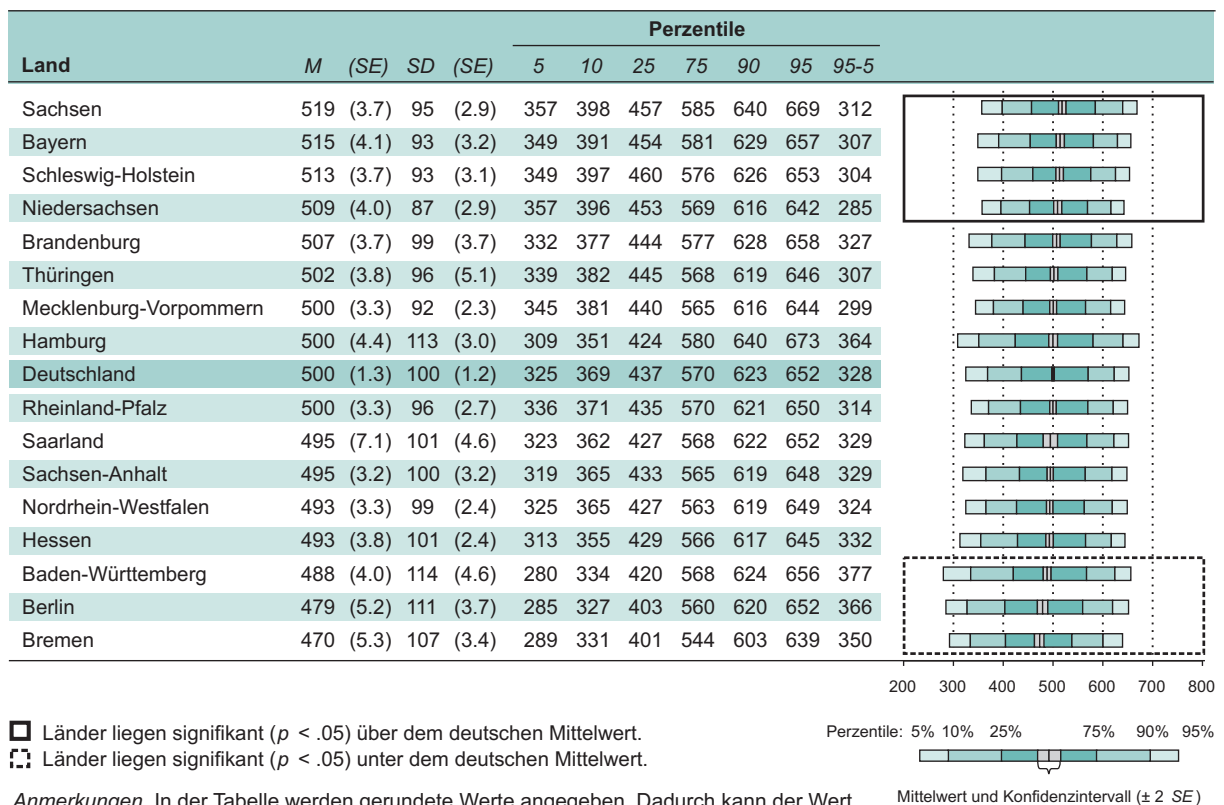
Auch für das *Zuhören* (Abb. 6.2) als zweite im IQB-Bildungstrend 2015 im Fach Deutsch untersuchte rezeptive Kompetenz liegt der deutsche Mittelwert definitionsgemäß bei 500 Punkten. Die Abweichungen der Ländermittelwerte vom bundesweiten Mittelwert sind hier insgesamt geringer als im Kompetenzbereich *Lesen*. Entsprechend beträgt die Spannweite zwischen Sachsen, dem Land mit dem höchsten Mittelwert ($M = 519$ Punkte), und Bremen, dem Land mit dem geringsten mittleren Kompetenzstand ($M = 470$ Punkte), nur 49 Punkte auf der Berichtsmetrik. Da jedoch die am Ende der Sekundarstufe I zu erwartenden Lernzuwächse im *Zuhören* noch etwas geringer ausfallen als im *Lesen*, entspricht auch hier die Spannweite zwischen dem Land mit dem höchsten und dem Land mit dem geringsten Mittelwert einem zu erwartenden Kompetenzzuwachs von mehreren Schuljahren Lernzeit.

In der Gruppe der Länder, die im *Zuhören* Landesmittelwerte signifikant oberhalb des gesamtdeutschen Durchschnitts erzielen, finden sich neben Sachsen ($M = 519$ Punkte) auch Bayern ($M = 515$ Punkte), Schleswig-Holstein ($M = 513$ Punkte) und Niedersachsen ($M = 509$ Punkte). Im Bereich des deutschen Mittelwerts liegen die Ergebnisse der Länder Brandenburg, Thüringen, Mecklenburg-Vorpommern, Hamburg, Rheinland-Pfalz, des Saarlandes, Sachsen-Anhalt, Nordrhein-Westfalen und Hessen. Statistisch signifikant unter dem gesamtdeutschen Durchschnitt liegen die mittleren Kompetenzwerte der Schülerinnen und Schüler in Baden-Württemberg ($M = 488$ Punkte), Berlin ($M = 479$ Punkte) und Bremen ($M = 470$ Punkte).

Die Standardabweichungen im Kompetenzbereich *Zuhören* bewegen sich in den einzelnen Ländern zwischen 87 Punkten in Niedersachsen und 114 Punkten in Baden-Württemberg und variieren somit ähnlich stark wie die Leistungsstreuungen im Kompetenzbereich *Lesen*. Die Breite des Skalenabschnitts zwischen dem 5. und dem 95. Perzentil beträgt für das *Zuhören* bundesweit 328 Punkte. Am geringsten ist dieser Abstand mit 285 Punkten in Niedersachsen und am größten mit 377 Punkten in Baden-Württemberg.

Das angestrebte Befundmuster eines hohen Kompetenzmittelwerts bei gleichzeitig homogener Verteilung der Kompetenzen zeigt sich im Kompetenzbereich *Zuhören* tendenziell in allen vier Ländern, die sich statistisch signifikant von den in Deutschland insgesamt erreichten Ergebnissen abheben können (Sachsen, Bayern, Schleswig-Holstein und Niedersachsen).

Abbildung 6.2: Mittelwerte, Streuungen, Perzentile und Perzentilbänder für die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe im Kompetenzbereich *Zuhören* im Fach Deutsch

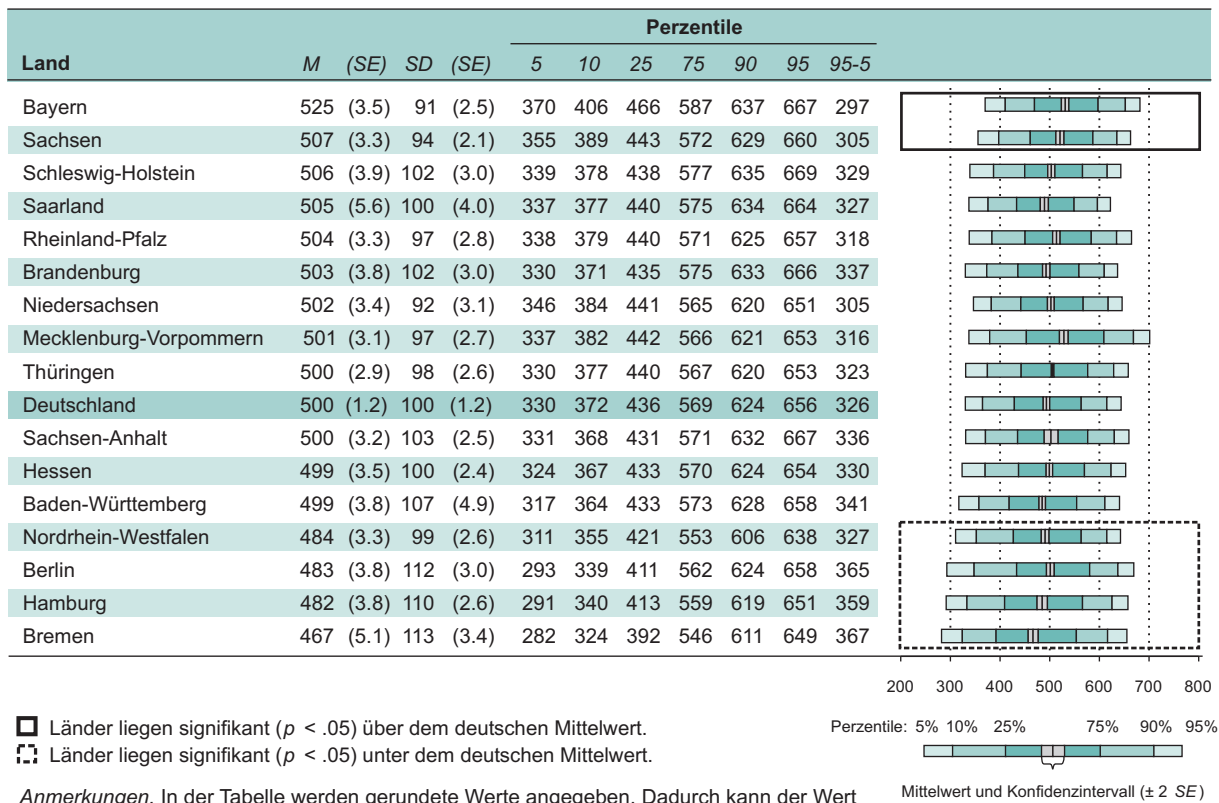


Zusätzlich zu den beiden rezeptiven Kompetenzen *Lesen* und *Zuhören* wurde im Fach Deutsch mit der orthografischen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler auch der produktiv schriftsprachliche Bereich untersucht. Die im Kompetenzbereich *Orthografie* (Abb. 6.3) ermittelte Spannweite zwischen dem Land mit dem höchsten und dem Land mit dem geringsten Mittelwert beträgt 58 Punkte und liegt somit zwischen den Spannweiten, die für die Kompetenzbereiche *Lesen* und *Zuhören* festgestellt wurden. Mit Abstand am höchsten ausgeprägt sind die mittleren orthografischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in Bayern ($M = 525$ Punkte). Die geringsten mittleren Kompetenzen wurden in Bremen ($M = 467$ Punkte) und – mit recht deutlichem Abstand – in Hamburg ($M = 482$ Punkte) erzielt.

In einer großen Gruppe von zehn Ländern erreichten die Schülerinnen und Schüler mittlere Kompetenzen, die recht nah am deutschen Mittelwert von 500 Punkten liegen und sich nicht statistisch signifikant von diesem unterscheiden. Hiervon lassen sich im oberen Leistungsbereich lediglich die Länder Bayern ($M = 525$ Punkte) und Sachsen ($M = 507$ Punkte) statistisch signifikant abgrenzen. Im unteren Leistungsbereich erreichen die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler in Nordrhein-Westfalen ($M = 484$ Punkte) sowie in den drei Stadtstaaten Berlin ($M = 483$ Punkte), Hamburg ($M = 482$ Punkte) und Bremen ($M = 467$ Punkte) Ergebnisse, die statistisch signifikant unterhalb des bundesweiten Mittelwerts liegen.

Die Standardabweichungen im Kompetenzbereich *Orthografie* bewegen sich zwischen 91 Punkten in Bayern und 113 Punkten in Bremen. Der Abstand zwi-

Abbildung 6.3: Mittelwerte, Streuungen, Perzentile und Perzentilbänder für die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe im Kompetenzbereich *Orthografie* im Fach Deutsch



schen dem 5. und dem 95. Perzentil beträgt in Deutschland insgesamt 326 Punkte. Am geringsten ist dieser Abstand in Bayern (297 Punkte), am größten in Bremen (367 Punkte).

Hohe mittlere Kompetenzstände bei geringer Leistungsstreuung werden hinsichtlich der orthografischen Kompetenz insbesondere von Schülerinnen und Schülern aus Bayern und – mit etwas Abstand – auch in Sachsen erzielt.

Abschließend lässt sich festhalten, dass in den Kompetenzbereichen *Lesen* und *Orthografie* sowohl in der Leistungsspitze als auch im unteren Leistungsbereich große Abstände zwischen den jeweiligen Ländern zu verzeichnen sind. Im Kompetenzbereich *Lesen* erzielt Sachsen den höchsten Mittelwert. Der Abstand zum nächsten Land, Schleswig-Holstein, fällt mit 14 Punkten relativ groß aus. Ein ganz ähnliches Bild ergibt sich für den Bereich *Orthografie*, in dem der Abstand zwischen den beiden Ländern mit den höchsten Mittelwerten, Bayern und Sachsen, sogar 18 Punkte auf der Berichtsmetrik beträgt.

Vergleichbares zeigt sich im unteren Leistungsbereich. Hier umfasst der Abstand zwischen Bremen und Berlin im Bereich *Lesen* 25 Punkte und zwischen Bremen und Hamburg im Bereich *Orthografie* 15 Punkte. Für den Kompetenzbereich *Zuhören* sind die Kompetenzmittelwerte der Länder insgesamt homogener, sodass keine derartigen Unterschiede in den Randbereichen identifiziert werden können.

Insgesamt gelingt es im Jahr 2015 vor allem den Schülerinnen und Schülern in Sachsen und Bayern in allen drei Kompetenzbereichen des Faches Deutsch und in Schleswig-Holstein im *Lesen* und *Zuhören* hohe Kompetenzmittelwerte bei nur geringer Leistungsstreuung zu erreichen. Ein geringer Kompetenzmittelwert

bei gleichzeitig hoher Streuung findet sich hingegen insbesondere in den beiden Stadtstaaten Bremen und Berlin.

6.2.2 Im Mittel erreichte Kompetenzen und deren Heterogenität im Jahr 2015 für Schülerinnen und Schüler an Gymnasien

In den 16 Ländern finden sich in der Sekundarstufe I über 20 verschiedene beziehungsweise unterschiedlich benannte Schularten. Von diesen Schularten ist das Gymnasium diejenige, die in allen Ländern unter demselben Namen existiert und sich am ehesten zwischen den Ländern vergleichen lässt. Allerdings variiert die gymnasiale Beteiligungsquote, also derjenige Anteil der Schülerinnen und Schüler eines bestimmten Jahrgangs, der ein Gymnasium besucht, erheblich zwischen den Ländern (vgl. Kapitel 5).

Unter der Annahme, dass kognitive Fähigkeiten normalverteilt sind und tendenziell Schülerinnen und Schüler am oberen Ende dieser Verteilung ein Gymnasium besuchen, sollten die in dieser Schulart erzielten Kompetenzen in den Ländern am höchsten sein, in denen die gymnasiale Beteiligungsquote am geringsten ist. Unterschiede zwischen Ländern in den an Gymnasien erreichten Kompetenzständen können also einerseits auf die Effektivität der Beschulung zurückzuführen sein, andererseits aus einer differenziellen Selektivität beim Zugang zum Gymnasium und entsprechend unterschiedlichen gymnasialen Besuchsquoten resultieren.

Tatsächlich hat sich mehrfach empirisch gezeigt, dass eine niedrigere gymnasiale Beteiligungsquote tendenziell mit einem höheren Leistungsmittelwert der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten einhergeht (z. B. Neubrand et al., 2005). Andere Befunde weisen aber darauf hin, dass dieser Zusammenhang keinesfalls perfekt ist (z. B. Roppelt, Penk, Pöhlmann & Pietsch, 2013; Schroeders et al., 2013).

Im Rahmen der bisherigen Ländervergleichsstudien des IQB konnten Schipolowski und Böhme (2010) zeigen, dass ein substanzieller negativer Zusammenhang zwischen den im Mittel von Schülerinnen und Schülern an Gymnasien erreichten Kompetenzen und der gymnasialen Besuchsquote in dem jeweiligen Land besteht und somit eine geringere Bildungsbeteiligung am Gymnasium mit einem höheren mittleren Kompetenzniveau der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten assoziiert ist (Schipolowski & Böhme, 2010, S. 96f.). Hierbei zeigten sich zwischen den drei untersuchten Kompetenzbereichen im Fach Deutsch allerdings deutliche Unterschiede. Während durch Unterschiede in der gymnasialen Bildungsbeteiligung für den Bereich *Lesen* 40 Prozent der Varianz in den Kompetenzmittelwerten der Länder erklärt werden konnte, lag die Varianzaufklärung für die Kompetenzbereiche *Zuhören* ($R^2 = 0.64$) und *Orthografie* ($R^2 = 0.72$) deutlich höher. Für den IQB-Ländervergleich 2012 wurde hingegen für den mittleren Kompetenzstand im Fach Mathematik an Gymnasien nachgewiesen, dass die lineare Beziehung zwischen Gymnasialquote und Kompetenzmittelwerten am Gymnasium nur schwach ausgeprägt ist und lediglich 12 Prozent der Varianz zwischen den Ländern erklären kann (Roppelt et al., 2013, S. 135).

Nachfolgend werden die im Bildungstrend 2015 an Gymnasien im Mittel erreichten Kompetenzstände betrachtet. Jeweils im Anschluss werden die von den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten erreichten Kompetenzen in Bezug zu den jeweiligen gymnasialen Beteiligungsquoten gesetzt.

Tabelle 6.1: Mittelwerte und Streuungen der Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe an Gymnasien im Fach Deutsch

Land	Gymnasial- quote in %	Lesen			Zuhören			Orthografie		
		<i>M</i>	(<i>SE</i>)	<i>SD</i>	<i>M</i>	(<i>SE</i>)	<i>SD</i>	<i>M</i>	(<i>SE</i>)	<i>SD</i>
Baden-Württemberg	33.0	570	(3.6)	69	573	(4.7)	76	579	(4.5)	70
Bayern	30.0	581	(4.5)	66	584	(4.0)	63	592	(4.1)	66
Berlin	40.3	555	(6.0)	81	555	(7.3)	81	565	(6.3)	78
Brandenburg	42.6	573	(4.6)	70	574	(4.5)	69	571	(4.0)	75
Bremen	31.6	536	(13.4)	87	545	(11.4)	82	562	(9.8)	81
Hamburg	43.2	567	(4.4)	77	579	(5.4)	80	559	(4.2)	76
Hessen	38.0	557	(4.6)	72	560	(4.7)	72	571	(4.6)	71
Mecklenburg-Vorpommern	40.3	574	(5.1)	73	563	(4.6)	66	563	(4.1)	71
Niedersachsen	34.7	560	(3.9)	69	568	(4.6)	66	573	(4.6)	71
Nordrhein-Westfalen	33.8	562	(4.2)	75	571	(4.3)	69	558	(4.9)	69
Rheinland-Pfalz	35.1	564	(3.7)	66	581	(3.5)	62	583	(4.2)	65
Saarland	34.0	570	(5.4)	65	581	(7.6)	68	598	(5.8)	68
Sachsen	39.9	595	(5.3)	64	594	(5.2)	66	576	(4.0)	73
Sachsen-Anhalt	39.2	575	(3.7)	68	577	(4.2)	63	583	(4.7)	73
Schleswig-Holstein	31.5	574	(4.3)	76	572	(4.9)	71	589	(4.6)	74
Thüringen	39.1	583	(3.7)	68	565	(3.4)	68	566	(3.6)	72
Deutschland	34.6	568	(1.5)	72	573	(1.6)	70	573	(1.6)	71

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

Fett gedruckte Mittelwertsangaben unterscheiden sich statistisch signifikant ($p < .05$) vom deutschen Mittelwert.

Quelle für die Angaben zur Gymnasialquote: Fachserie 11, Reihe 1 des Statistischen Bundesamtes, Schuljahr 2014/2015, Tabelle 3.4 und eigene Berechnungen.

In Tabelle 6.1 sind die Kompetenzmittelwerte dargestellt, die Schülerinnen und Schüler im IQB-Bildungstrend 2015 an Gymnasien im Fach Deutsch in den drei Kompetenzbereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* in den einzelnen Ländern erreichen. Auch hier werden jeweils der Standardfehler (*SE*) des Mittelwerts als Maß der Unsicherheit sowie die Standardabweichung (*SD*) als Maß der Leistungsheterogenität angegeben.

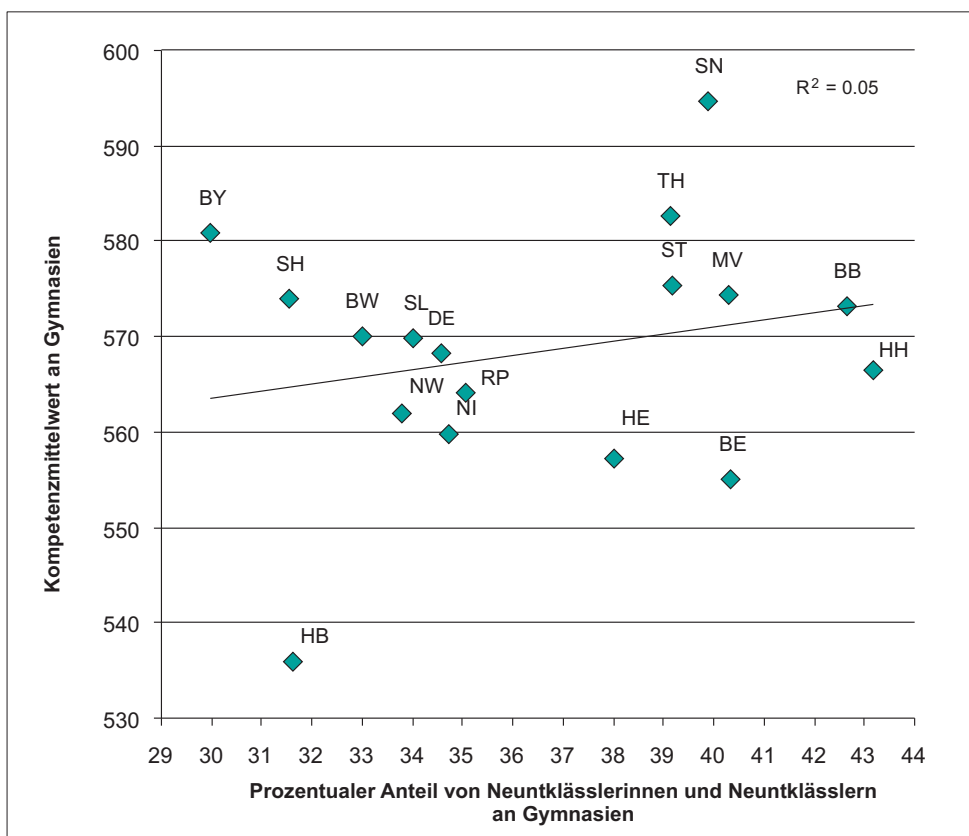
Bundesweit liegt der Mittelwert am Gymnasium im Bereich *Lesen* bei 568 Punkten und in den Bereichen *Zuhören* und *Orthografie* bei jeweils 573 Punkten auf der Berichtsmetrik. Der Unterschied zum Mittelwert aller Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ($M = 500$ Punkte) entspricht dem Kompetenzzuwachs von mehreren Schuljahren beziehungsweise fast einer Kompetenzstufe. Die in den drei Kompetenzbereichen für Deutschland insgesamt festgestellten Mittelwerte differieren nur geringfügig voneinander, sodass der Kompetenzvorsprung an Gymnasien über die verschiedenen sprachlichen Kompetenzen hinweg sehr homogen ist.

Ähnlich wie in der gesamten Schülerschaft erreichen auch die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in den Ländern Sachsen ($M = 595$ Punkte), Thüringen ($M = 583$ Punkte) und Bayern ($M = 581$ Punkte) im *Lesen* im Durchschnitt besonders hohe Kompetenzwerte, die statistisch bedeutsam über dem bundesweiten Durchschnitt liegen. In Schleswig-Holstein und Brandenburg, die im Hinblick auf die gesamte Schülerschaft ebenfalls zur Spitzengruppe zählen, bewegen sich die Kompetenzen der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten hingegen im Bereich

des deutschen Mittelwerts. Im unteren Leistungsbereich sind die im Durchschnitt von Schülerinnen und Schülern an Gymnasien erreichten Kompetenzen in Niedersachsen ($M = 560$ Punkte), Hessen ($M = 557$ Punkte) und Berlin ($M = 555$ Punkte) statistisch signifikant geringer als im bundesweiten Mittel. Der mit Abstand geringste Mittelwert wird mit 536 Punkten an Gymnasien in Bremen erreicht.

Für Deutschland insgesamt wurde an Gymnasien eine Standardabweichung von 72 Punkten ermittelt. Diese kennzeichnet erwartungsgemäß eine deutlich geringere Leistungsstreuung als für die gesamte Schülerschaft in der 9. Jahrgangsstufe ($SD = 100$ Punkte). Die geringste Leistungsstreuung der Jugendlichen an Gymnasien ist mit einer Standardabweichung von nur 64 Punkten in Sachsen zu verzeichnen, die größte Streuung findet sich in Bremen ($SD = 87$ Punkte). Die Unterschiede in den Streuungen korrespondieren tendenziell mit den in der zweiten Spalte von Tabelle 6.1 angegebenen gymnasialen Beteiligungsquoten – hohe gymnasiale Beteiligungsquoten gehen also mit einer höheren Streuung der Kompetenzstände im *Lesen* einher ($r = .47$).

Abbildung 6.4: Zusammenhang zwischen der gymnasialen Beteiligungsquote und den Kompetenzmittelwerten an Gymnasien im Kompetenzbereich *Lesen* im Fach Deutsch



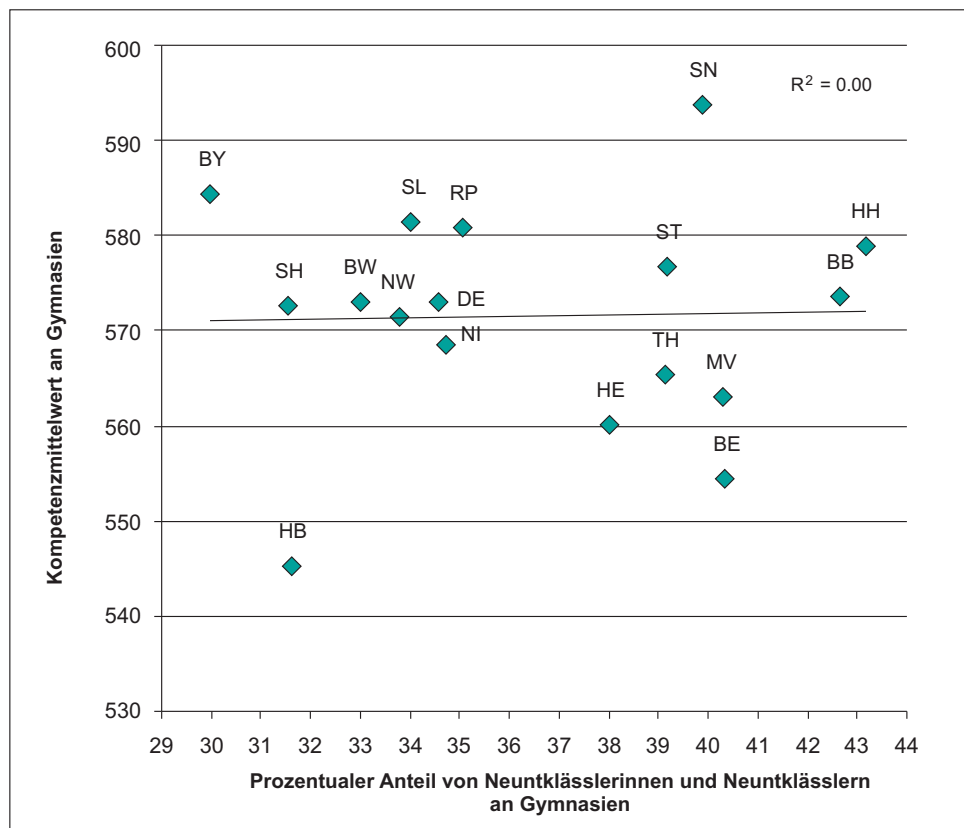
Anmerkungen. BB = Brandenburg; BE = Berlin; BW = Baden-Württemberg; BY = Bayern; HB = Bremen; HE = Hessen; HH = Hamburg; MV = Mecklenburg-Vorpommern; NI = Niedersachsen; NW = Nordrhein-Westfalen; RP = Rheinland-Pfalz; SH = Schleswig-Holstein; SL = Saarland; SN = Sachsen; ST = Sachsen-Anhalt; TH = Thüringen; DE = Deutschland; R^2 = Determinationskoeffizient.

Quelle für die Angaben zur Gymnasialquote: Fachserie 11 Reihe 1 des Statistischen Bundesamtes, Schuljahr 2014/2015, Tabelle 3.4 und eigene Berechnungen.

Um zu klären, ob im Bildungstrend 2015 mit steigenden gymnasialen Beteiligungsquoten auch im Mittel geringere Leistungen einhergehen, werden für den Kompetenzbereich *Lesen* die Befunde zu dieser Fragestellung in Abbildung 6.4 grafisch dargestellt. In dieser Abbildung sind die gymnasialen Beteiligungsquoten in den Ländern auf der x-Achse gegen die mittleren Kompetenzen im *Lesen* auf der y-Achse abgetragen. Die Positionen der 16 Länder sind mit Rauten innerhalb dieses Koordinatensystems markiert.

Es zeigt sich für den Kompetenzbereich *Lesen*, dass die Unterschiede in den Beteiligungsquoten lediglich 5 Prozent der Varianz zwischen den Kompetenzmittelwerten der Länder erklären können ($R^2 = 0.05$). Die Kopplung zwischen der Gymnasialquote und den im *Lesen* erreichten mittleren Kompetenzständen an Gymnasien ist im Bildungstrend 2015 also gering. Im Vergleich mit den Befunden des IQB-Ländervergleichs 2009, in dem für den Kompetenzbereich *Lesen* eine Varianzaufklärung von 40 Prozent berichtet wurde (Schipolowski & Böhme, 2010, S. 95), ist die lineare Beziehung zwischen Gymnasialquote und Kompetenzmittelwerten am Gymnasium im Jahr 2015 deutlich schwächer ausgeprägt. So liegen im Bildungstrend 2015 zum Beispiel die lesebezogenen Kom-

Abbildung 6.5: Zusammenhang zwischen der gymnasialen Beteiligungsquote und den Kompetenzmittelwerten an Gymnasien im Kompetenzbereich *Zuhören* im Fach Deutsch



Anmerkungen. BB = Brandenburg; BE = Berlin; BW = Baden-Württemberg; BY = Bayern; HB = Bremen; HE = Hessen; HH = Hamburg; MV = Mecklenburg-Vorpommern; NI = Niedersachsen; NW = Nordrhein-Westfalen; RP = Rheinland-Pfalz; SH = Schleswig-Holstein; SL = Saarland; SN = Sachsen; ST = Sachsen-Anhalt; TH = Thüringen; DE = Deutschland; R^2 = Determinationskoeffizient.

Quelle für die Angaben zur Gymnasialquote: Fachserie 11 Reihe 1 des Statistischen Bundesamtes, Schuljahr 2014/2015, Tabelle 3.4 und eigene Berechnungen.

petenzen von Schülerinnen und Schülern an Gymnasien in den Ländern Brandenburg ($M = 573$ Punkte) und Schleswig-Holstein ($M = 574$ Punkte) nah beieinander, obwohl sich die gymnasialen Beteiligungsquoten dieser beiden Länder um fast 11 Prozentpunkte unterscheiden. Brandenburg weist mit 42.6 Prozent die zweithöchste, Schleswig-Holstein mit nur 31.5 Prozent hingegen die zweitniedrigste Gymnasialquote in Deutschland auf.

Im *Zuhören* (Tab. 6.1) liegt die von Schülerinnen und Schülern an Gymnasien erreichte Kompetenz bundesweit im Mittel bei 573 Punkten und damit 73 Punkte über dem Mittelwert für die Schülerinnen und Schüler aller Schulformen. Signifikant über dem deutschen Mittelwert liegen die Kompetenzstände der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in Sachsen ($M = 594$ Punkte), Bayern ($M = 584$ Punkte) und Rheinland-Pfalz ($M = 581$ Punkte). Im unteren Leistungsbereich weichen die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler an Gymnasien in Thüringen ($M = 565$ Punkte), Mecklenburg-Vorpommern ($M = 563$ Punkte), Hessen ($M = 560$ Punkte), Berlin ($M = 555$ Punkte) und Bremen ($M = 545$ Punkte) statistisch signifikant vom deutschen Mittelwert ab. In den übrigen Ländern sind die mittleren gymnasialen Kompetenzstände im *Zuhören* nicht signifikant vom deutschen Mittelwert verschieden.

In Hinblick auf die Heterogenität der Kompetenzen von Jugendlichen an Gymnasien wurde im Bereich *Zuhören* für Deutschland insgesamt eine Standardabweichung von 70 Punkten ermittelt. Die Kompetenzverteilung an Gymnasien ist somit im *Zuhören* wie auch im *Lesen* homogener als für die gesamte Schülerschaft. Mit einer Standardabweichung von 62 Punkten auf der Berichtsmetrik ist in Rheinland-Pfalz die Leistungsheterogenität unter den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten bundesweit am geringsten ausgeprägt. In Bremen findet sich mit einer Standardabweichung von 82 Punkten die größte Leistungsstreuung, was auf eine deutlich heterogenere Schülerschaft hinweist.

Die Kopplung der Kompetenzmittelwerte und der gymnasialen Beteiligungsquoten in den einzelnen Ländern ist – wie oben dargestellt – im IQB-Bildungstrend 2015 im Kompetenzbereich *Lesen* sehr gering und auch deutlich geringer als im IQB-Ländervergleich 2009. Für den Bereich *Zuhören* im Fach Deutsch zeigt sich 2015 überhaupt kein Zusammenhang mehr, die entsprechenden Analysen klären also keine Varianz auf (vgl. Abb. 6.5). In einzelnen Ländern wird demnach auch bei hohen gymnasialen Beteiligungsquoten eine hohe mittlere Zuhörkompetenz erreicht.

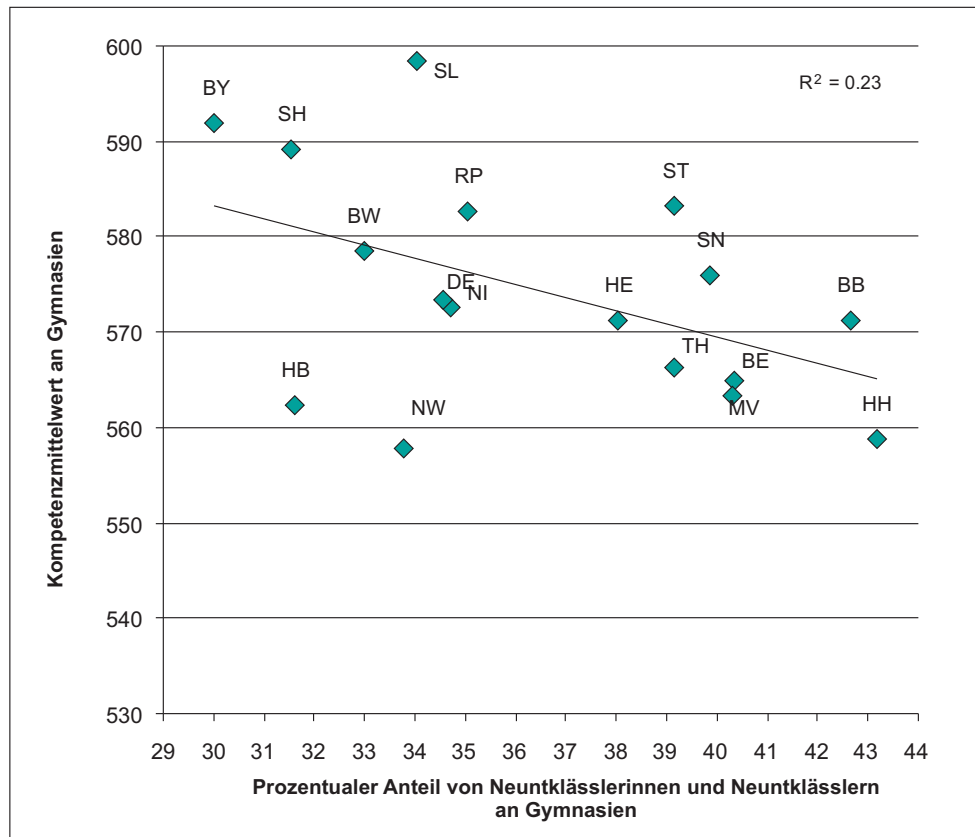
Die mittlere orthografische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern an Gymnasien (Tab. 6.1) liegt bundesweit bei 573 Punkten und ist damit um 73 Punkte höher ausgeprägt als das mittlere Kompetenzniveau der gesamten Schülerschaft. Der höchste Mittelwert wird hierbei im Saarland erzielt ($M = 598$ Punkte). Ebenfalls statistisch signifikant oberhalb des deutschen Mittelwertes liegen die Resultate von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in Bayern ($M = 592$ Punkte), Schleswig-Holstein ($M = 589$ Punkte), Sachsen-Anhalt und Rheinland-Pfalz (jeweils $M = 583$ Punkte). Im unteren Leistungsbereich erreichen Jugendliche an Gymnasien in Mecklenburg-Vorpommern ($M = 563$ Punkte), Hamburg ($M = 559$ Punkte) und Nordrhein-Westfalen ($M = 558$ Punkte) mittlere Kompetenzen, die signifikant geringer als der deutsche Mittelwert für Gymnasien sind. In den übrigen Ländern sind die mittleren gymnasialen Kompetenzstände im Bereich *Orthografie* nicht signifikant vom deutschen Mittelwert verschieden.

Die Leistungsheterogenität für die orthografische Kompetenz entspricht an Gymnasien mit einer Standardabweichung von $SD = 71$ Punkten ungefähr den Werten, die an Gymnasien auch für die beiden rezeptiven Kompetenzen *Lesen*

und *Zuhören* ermittelt wurden. Am geringsten ist die Leistungsstreuung an Gymnasien im Bereich *Orthografie* im Land Rheinland-Pfalz ($SD = 65$ Punkte), am heterogensten sind die Kompetenzen wiederum bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in Bremen.

Anders als für die Bereiche *Lesen* und *Zuhören* besteht für den Kompetenzbereich *Orthografie* ein moderat ausgeprägter Zusammenhang zwischen den mittleren gymnasialen Kompetenzständen der Länder und den gymnasialen Beteiligungsquoten. Die in entsprechenden Analysen festgestellte Varianzaufklärung liegt für die orthografische Kompetenz im Fach Deutsch bei rund 20 Prozent (vgl. Abb. 6.6), was als substantiell eingeschätzt werden kann, aber dennoch beträchtlich unter der im Jahr 2009 ermittelten Varianzaufklärung von 72 Prozent liegt (Schipolowski & Böhme, 2010, S. 97). Entsprechend finden sich auch hier Länder, die trotz hoher Beteiligungsquoten hohe Kompetenzmittelwerte erreichen (z. B. Sachsen-Anhalt).

Abbildung 6.6: Zusammenhang zwischen der gymnasialen Beteiligungsquote und den Kompetenzmittelwerten an Gymnasien im Kompetenzbereich *Orthografie* im Fach Deutsch



Anmerkungen. BB = Brandenburg; BE = Berlin; BW = Baden-Württemberg; BY = Bayern; HB = Bremen; HE = Hessen; HH = Hamburg; MV = Mecklenburg-Vorpommern; NI = Niedersachsen; NW = Nordrhein-Westfalen; RP = Rheinland-Pfalz; SH = Schleswig-Holstein; SL = Saarland; SN = Sachsen; ST = Sachsen-Anhalt; TH = Thüringen; DE = Deutschland; R^2 = Determinationskoeffizient.

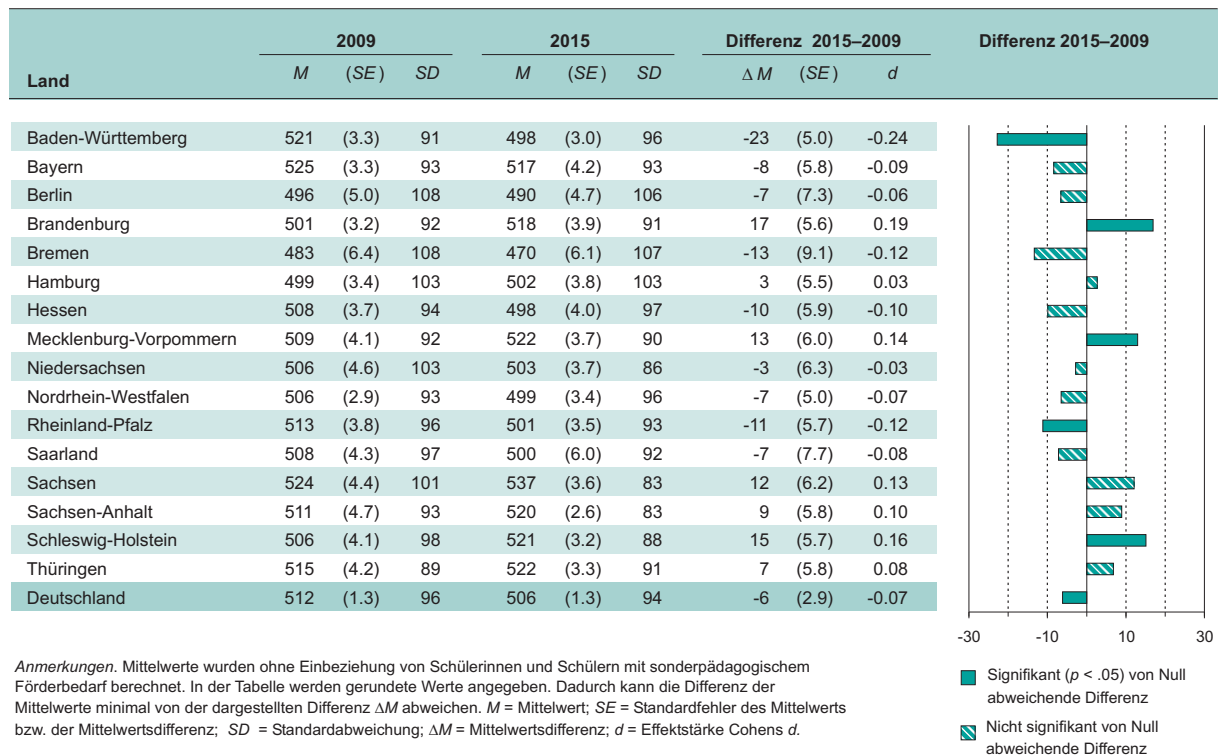
Quelle für die Angaben zur Gymnasialquote: Fachserie 11 Reihe 1 des Statistischen Bundesamtes, Schuljahr 2014/2015, Tabelle 3.4 und eigene Berechnungen.

6.2.3 Im Mittel in den Jahren 2009 und 2015 erreichte Kompetenzen im Vergleich

Ein zentrales Anliegen des IQB-Bildungstrends 2015 besteht in der Untersuchung von Veränderungen und Trends über die Zeit hinweg. Anders als bei den in Abschnitt 6.2.1 berichteten Befunden werden in diesen Trendanalysen nur die mittleren Kompetenzstände von Schülerinnen und Schülern *ohne sonderpädagogischen Förderbedarf* verglichen, die im Ländervergleich 2009 und im Bildungstrend 2015 für die einzelnen Länder ermittelt wurden.

Wie der Abbildung 6.7 entnommen werden kann, ergibt sich im Kompetenzbereich *Lesen* von 2009 nach 2015 bundesweit ein leichter, aber statistisch signifikanter Rückgang der im Mittel erreichten Kompetenzen um 6 Punkte. Auch auf Länderebene findet sich ein negativer Trend in Baden-Württemberg (-23 Punkte) und Rheinland-Pfalz (-11 Punkte). Positive Entwicklungen zeigen sich in Brandenburg (+17 Punkte), Mecklenburg-Vorpommern (+13 Punkte) und Schleswig-Holstein (+15 Punkte). In den übrigen Ländern wurden keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den von Schülerinnen und Schülern in den Jahren 2009 und 2015 im Durchschnitt erreichten Kompetenzständen im *Lesen* festgestellt.

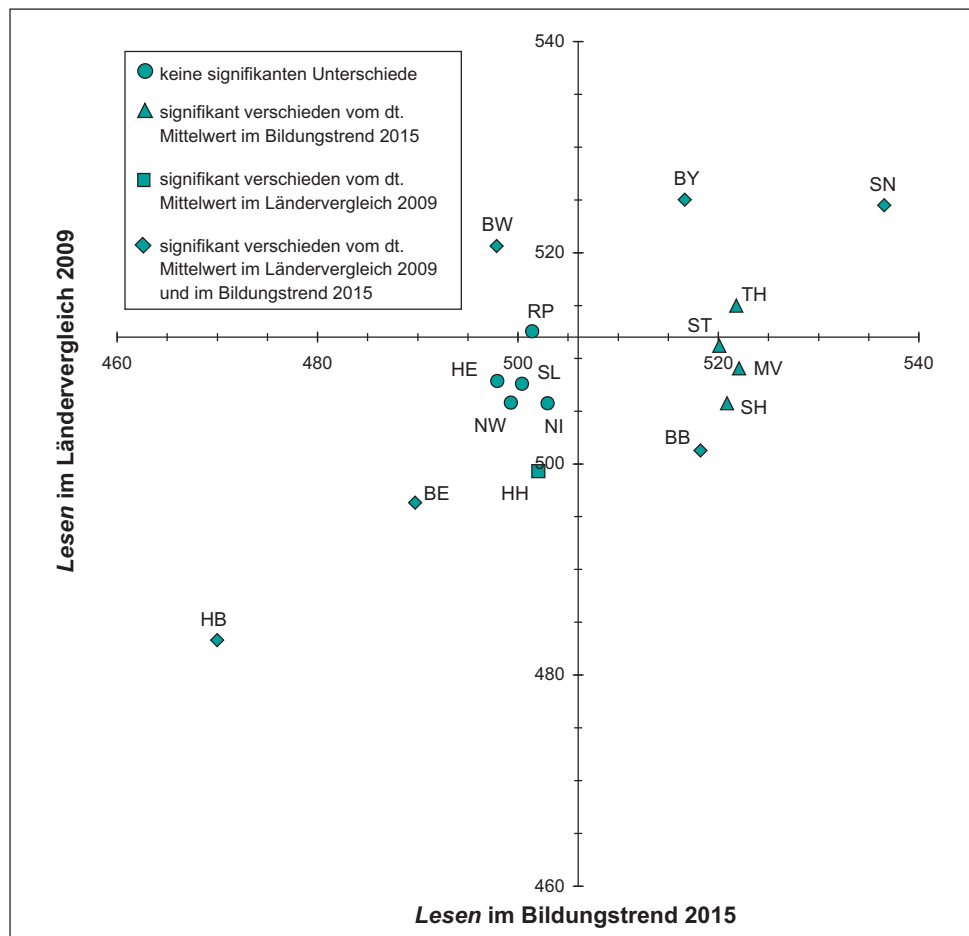
Abbildung 6.7: Vergleich der in den Jahren 2009 und 2015 erreichten Kompetenzstände von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe im Kompetenzbereich *Lesen* im Fach Deutsch



Im Folgenden wird vergleichend betrachtet, wie die einzelnen Länder in den Rangreihen für das Jahr 2009 und für das Jahr 2015 positioniert sind. In Abbildung 6.8 sind die Befunde jedes einzelnen Landes für den Kompetenzbereich *Lesen* für beide Erhebungsjahre gegenübergestellt, wobei der Wert auf der x-Achse dem Kompetenzmittelwert im Jahr 2015 und der auf der y-Achse abgetragene Wert dem Kompetenzmittelwert im Jahr 2009 entspricht.

Den Schnittpunkt der Koordinatenachsen bilden die für die Jahre 2009 und 2015 für Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in Deutschland insgesamt errechneten Kompetenzmittelwerte auf der Metrik des Bildungstrends 2015, für den Bereich *Lesen* also $M = 512$ für das Jahr 2009 und $M = 506$ für das Jahr 2015. Hierdurch sind die vier Quadranten des Koordinatensystems inhaltlich interpretierbar. Im Quadranten I (oben rechts) sind Länder positioniert, die in beiden Jahren Ergebnisse erzielt haben, die sich positiv vom bundesweiten Mittel abheben. Im Quadranten II (oben links) befinden sich Länder, die sich 2009 positiv vom deutschen Mittelwert unterschieden, 2015 aber unterhalb des bundesweiten Mittelwerts liegen. Im Quadranten III (unten links) liegen solche Länder, in denen in beiden Jahren Kompetenzmittelwerte unterhalb des deutschen Mittelwerts erreicht wurden. Im Quadranten IV (unten rechts) schließlich sind diejenigen Länder positioniert, die 2009 Ergebnisse unterhalb des bundesweiten Mittelwerts erreichten, sich 2015 aber positiv vom deutschen Mittelwert abheben können. Mit den Positionierungen in den vier verschiedenen Quadranten ist jedoch kein Ausweis statistischer Signifikanz verbunden. Diese ist in Abbildung 6.8 mit unterschiedlichen Symbolen markiert. Anhand der Symbole ist ersichtlich, ob sich der Kompetenzmittelwert des jeweiligen Landes

Abbildung 6.8: Ländermittelwerte im Kompetenzbereich *Lesen* im Fach Deutsch im Ländervergleich 2009 und im Bildungstrend 2015



Anmerkungen. BB = Brandenburg; BE = Berlin; BW = Baden-Württemberg; BY = Bayern; HB = Bremen; HE = Hessen; HH = Hamburg; MV = Mecklenburg-Vorpommern; NI = Niedersachsen; NW = Nordrhein-Westfalen; RP = Rheinland-Pfalz; SH = Schleswig-Holstein; SL = Saarland; SN = Sachsen; ST = Sachsen-Anhalt; TH = Thüringen.

Alle angegebenen Kompetenzwerte beziehen sich auf die Berichtsmetrik des IQB-Bildungstrends 2015. Es wurden nur Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf einbezogen, daher können die Kompetenzmittelwerte sowie in Einzelfällen die Ergebnisse der Signifikanzprüfungen von den in Abschnitt 6.2.1 dargestellten Ergebnissen für die Gesamtpopulation aller Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe abweichen.

in beiden Erhebungen (Raute), nur im Jahr 2009 (Quadrat), nur im Jahr 2015 (Dreieck) oder in keiner der beiden Erhebungen (Kreis) statistisch signifikant vom jeweiligen deutschen Mittelwert unterscheidet.

Abbildung 6.8 zeigt, dass die mittleren Kompetenzstände im *Lesen* in den Ländern Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen und Sachsen in beiden Erhebungen statistisch signifikant vom bundesweiten Mittelwert abweichen. Die Länder unterscheiden sich allerdings in der Richtung der jeweiligen Abweichungen. Bayern und Sachsen liegen in beiden Erhebungen jeweils über (Quadrant I), Berlin und Bremen jeweils unter dem deutschen Mittelwert (Quadrant III). In Baden-Württemberg erreichten die Schülerinnen und Schüler im Jahr 2009 eine mittlere Lesekompetenz, die signifikant über dem bundesweiten Durchschnitt lag. Demgegenüber liegt der für 2015 festgestellte Wert unter dem deutschen Mittelwert (Quadrant II). Das entgegengesetzte Bild findet sich für Brandenburg (Quadrant IV). Hier war die mittlere Lesekompetenz im Jahr 2009 signifikant geringer als im bundesweiten Durchschnitt. Im Jahr 2015 liegt der Kompetenzmittelwert hingegen signifikant über dem bundesweiten Durchschnitt. Unterschiede zwischen den beiden Erhebungen lassen sich zudem für Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen feststellen. Hier fallen die mittleren Lesekompetenzen im Jahr 2015 jeweils signifikant höher aus als der deutsche Mittelwert, während sich im Jahr 2009 die für diese Länder gefundenen mittleren Kompetenzstände nicht signifikant vom bundesweiten Mittelwert unterscheiden. In Hamburg lag die 2009 festgestellte mittlere Lesekompetenz unter dem für Deutschland insgesamt ermittelten Wert, für 2015 wurde dagegen kein signifikanter Unterschied gefunden. In allen übrigen Ländern weichen die mittleren Kompetenzstände im *Lesen* weder im Jahr 2009 noch im Jahr 2015 signifikant vom deutschen Mittelwert ab.

Abbildung 6.9: Vergleich der in den Jahren 2009 und 2015 erreichten Kompetenzstände von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe im Kompetenzbereich *Zuhören* im Fach Deutsch

Land	2009			2015			Differenz 2015–2009			Differenz 2015–2009
	M	(SE)	SD	M	(SE)	SD	ΔM	(SE)	d	
Baden-Württemberg	523	(3.7)	88	496	(3.6)	107	-27	(6.0)	-0.27	
Bayern	528	(2.8)	85	517	(4.2)	92	-12	(5.9)	-0.13	
Berlin	486	(4.4)	100	486	(5.2)	108	0	(7.5)	0.00	
Brandenburg	496	(2.9)	90	516	(3.6)	91	20	(5.6)	0.22	
Bremen	480	(5.5)	100	479	(5.6)	103	-1	(8.4)	-0.01	
Hamburg	500	(3.4)	94	507	(4.4)	109	7	(6.4)	0.07	
Hessen	505	(3.6)	84	498	(3.8)	97	-7	(6.1)	-0.07	
Mecklenburg-Vorpommern	505	(3.5)	86	512	(3.5)	83	7	(5.9)	0.08	
Niedersachsen	515	(4.3)	91	513	(4.0)	85	-2	(6.6)	-0.02	
Nordrhein-Westfalen	511	(2.4)	85	500	(3.3)	94	-11	(5.1)	-0.13	
Rheinland-Pfalz	516	(3.9)	93	505	(3.2)	93	-10	(5.9)	-0.11	
Saarland	502	(4.4)	99	499	(7.2)	99	-4	(8.9)	-0.04	
Sachsen	507	(4.2)	88	529	(3.8)	87	22	(6.5)	0.25	
Sachsen-Anhalt	506	(4.4)	88	509	(2.9)	87	3	(6.1)	0.03	
Schleswig-Holstein	505	(3.6)	91	521	(3.1)	85	16	(5.7)	0.18	
Thüringen	504	(4.0)	80	509	(3.7)	91	5	(6.2)	0.06	
Deutschland	514	(1.2)	88	506	(1.3)	95	-8	(3.5)	-0.08	

Anmerkungen. Mittelwerte wurden ohne Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf berechnet. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte minimal von der dargestellten Differenz ΔM abweichen. M = Mittelwert; SE = Standardfehler des Mittelwerts bzw. der Mittelwertsdifferenz; SD = Standardabweichung; ΔM = Mittelwertsdifferenz; d = Effektstärke Cohens d.

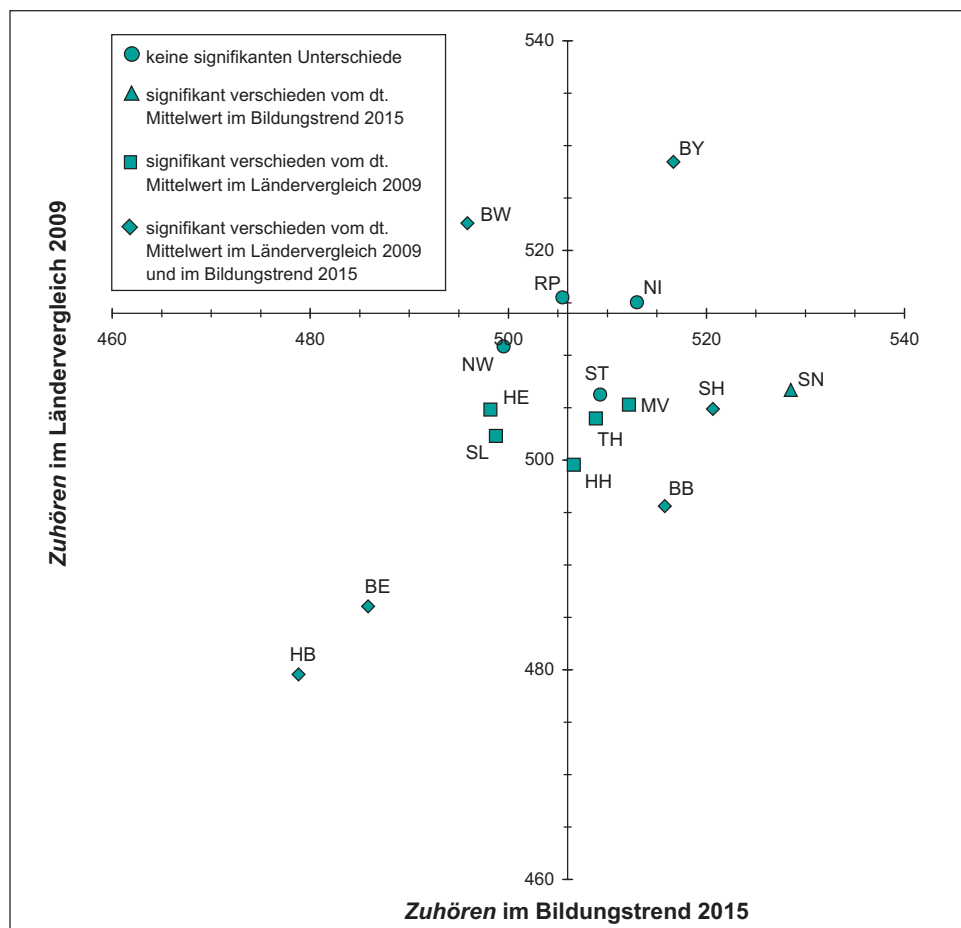
■ Signifikant (p < .05) von Null abweichende Differenz
 ▨ Nicht signifikant von Null abweichende Differenz

Die Trendergebnisse für den Kompetenzbereich *Zuhören* sind in Abbildung 6.9 dargestellt. Ähnlich wie im *Lesen* zeigt sich auch hier in Deutschland insgesamt ein leichter, aber statistisch signifikanter Kompetenzrückgang im Umfang von 8 Punkten. Die einzelnen Länder unterscheiden sich jedoch deutlich in den jeweiligen Entwicklungstendenzen. So findet sich eine statistisch signifikante Abnahme der Zuhörkompetenz in Baden-Württemberg (–27 Punkte), Bayern (–12 Punkte) und Nordrhein-Westfalen (–11 Punkte) und ein signifikant positiver Trend in Brandenburg (+20 Punkte), Sachsen (+22 Punkte) und Schleswig-Holstein (+16 Punkte).

In beiden Erhebungen fällt die mittlere Zuhörkompetenz in Bayern signifikant höher (Quadrant I) und in Berlin und Bremen signifikant geringer (Quadrant III) als im bundesweiten Durchschnitt aus (vgl. Abb. 6.10).

Eine besonders positive Entwicklung ist für Brandenburg und Schleswig-Holstein festzustellen. Im Jahr 2009 waren hier die mittleren Kompetenzwerte signifikant geringer als in Deutschland insgesamt, im Jahr 2015 liegen sie dagegen signifikant über dem deutschen Mittelwert (Quadrant IV). Auch in Sachsen ist eine positive Entwicklung zu verzeichnen; hier ist die im Mittel erreichte

Abbildung 6.10: Ländermittelwerte im Kompetenzbereich *Zuhören* im Fach Deutsch im Ländervergleich 2009 und im Bildungstrend 2015



Anmerkungen. BB = Brandenburg; BE = Berlin; BW = Baden-Württemberg; BY = Bayern; HB = Bremen; HE = Hessen; HH = Hamburg; MV = Mecklenburg-Vorpommern; NI = Niedersachsen; NW = Nordrhein-Westfalen; RP = Rheinland-Pfalz; SH = Schleswig-Holstein; SL = Saarland; SN = Sachsen; ST = Sachsen-Anhalt; TH = Thüringen.

Alle angegebenen Kompetenzwerte beziehen sich auf die Berichtsmetrik des IQB-Bildungstrends 2015. Es wurden nur Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf einbezogen, daher können die Kompetenzmittelwerte sowie in Einzelfällen die Ergebnisse der Signifikanzprüfungen von den in Abschnitt 6.2.1 dargestellten Ergebnissen für die Gesamtpopulation aller Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe abweichen.

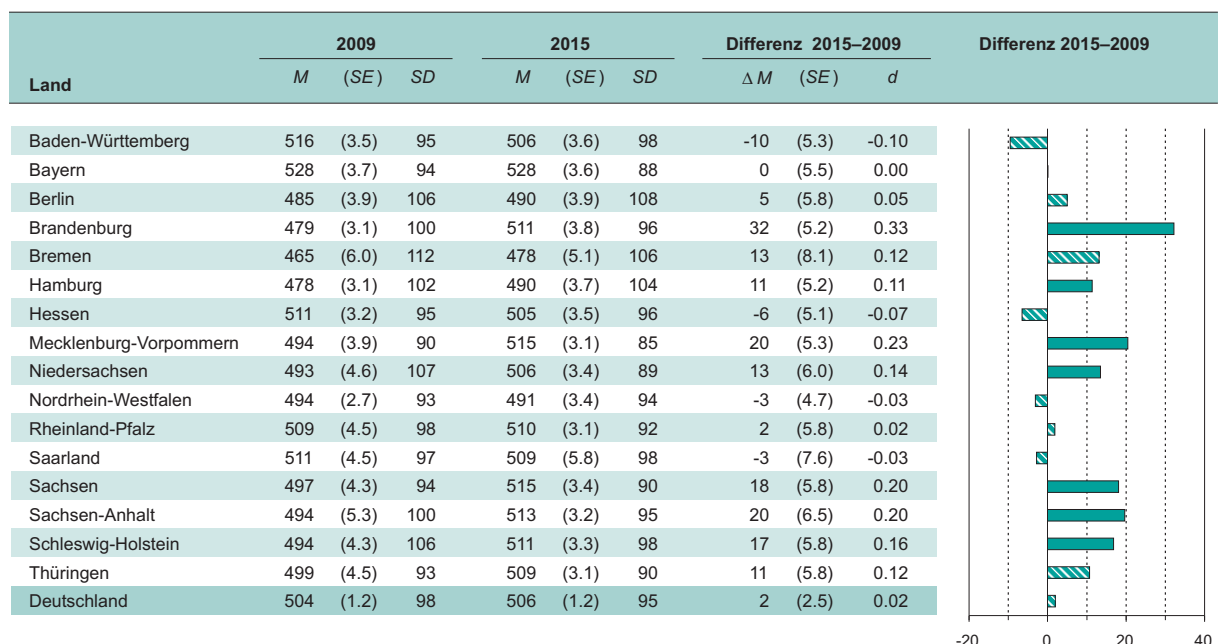
Kompetenz im Jahr 2015 signifikant höher als der deutsche Mittelwert, von dem 2009 keine signifikante Abweichung festgestellt wurde (ebenfalls Quadrant IV).

In den Ländern Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, dem Saarland und Thüringen, deren Mittelwerte im Zuhören im Jahr 2009 noch unter dem bundesweiten Durchschnitt lagen, werden im Jahr 2015 keine signifikanten Abweichungen vom deutschen Mittel festgestellt. Ein weniger positives Bild zeigt sich hingegen für Baden-Württemberg, wo im Jahr 2009 die mittlere Zuhörkompetenz im Vergleich zum deutschen Mittelwert noch signifikant höher ausfiel. Im Jahr 2015 liegt die von den Schülerinnen und Schülern im Mittel erreichte Kompetenz in Baden-Württemberg hingegen signifikant unter dem bundesweiten Durchschnitt (Quadrant II).

Anders als bei den beiden rezeptiven Kompetenzen ergibt sich im Kompetenzbereich *Orthografie* bundesweit keine signifikante Veränderung der im Durchschnitt erreichten Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Abb. 6.11). Auf Länderebene findet sich jeweils in Brandenburg (+32 Punkte), Hamburg (+11 Punkte), Mecklenburg-Vorpommern (+20 Punkte), Niedersachsen (+13 Punkte), Sachsen (+18 Punkte), Sachsen-Anhalt (+20 Punkte) und Schleswig-Holstein (+17 Punkte) ein signifikant positiver Trend. In allen übrigen Ländern sind keine signifikanten Unterschiede zwischen den Jahren 2009 und 2015 festgestellten mittleren orthografischen Kompetenzen zu verzeichnen.

Im Kompetenzbereich *Orthografie* weichen in insgesamt sieben Ländern die mittleren Kompetenzen sowohl im Jahr 2009 als auch im Jahr 2015 signifikant von den für Deutschland insgesamt festgestellten Werten ab. In Bayern liegen die Ergebnisse in beiden Studien signifikant über (Quadrant I), in Berlin, Bremen, Hamburg und Nordrhein-Westfalen jeweils signifikant unter dem deutschen Mittelwert (Quadrant III). Besonders positiv stellt sich die Entwicklung

Abbildung 6.11: Vergleich der in den Jahren 2009 und 2015 erreichten Kompetenzstände von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe im Kompetenzbereich *Orthografie* im Fach Deutsch

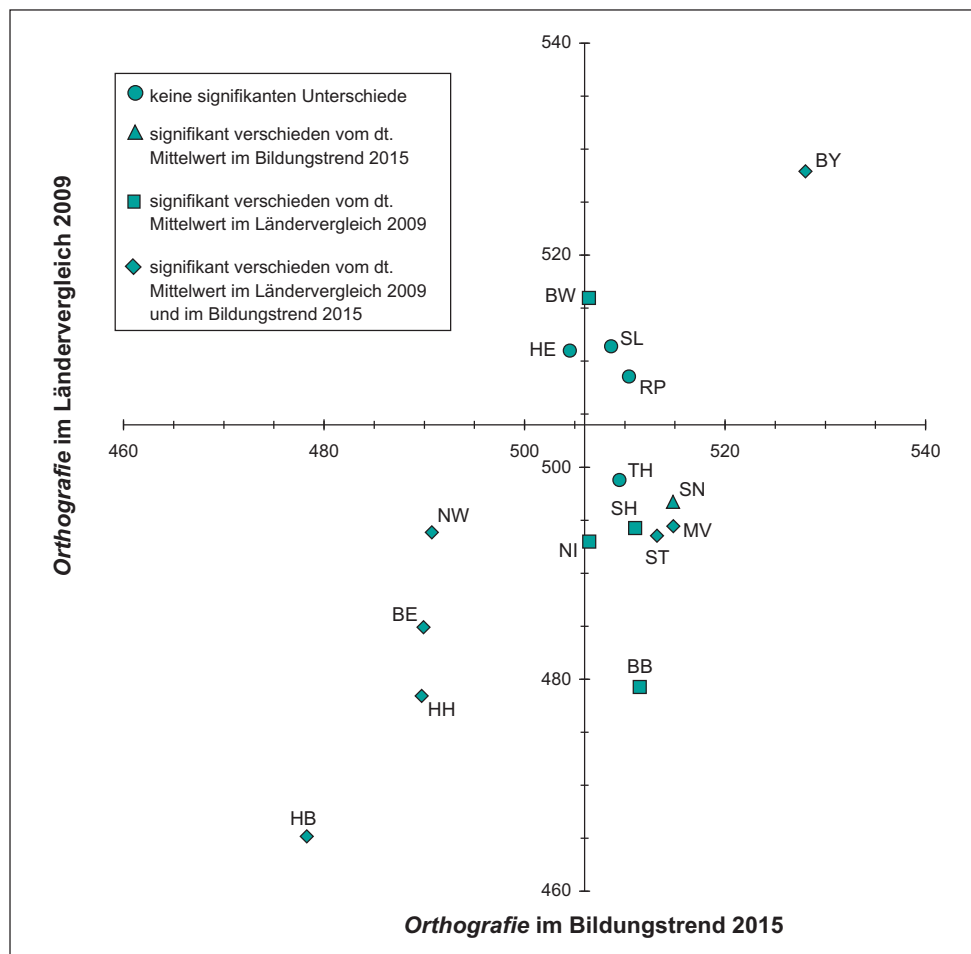


Anmerkungen. Mittelwerte wurden ohne Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf berechnet. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte minimal von der dargestellten Differenz ΔM abweichen. M = Mittelwert; SE = Standardfehler des Mittelwerts bzw. der Mittelwertsdifferenz; SD = Standardabweichung; ΔM = Mittelwertsdifferenz; d = Effektstärke Cohens d .

■ Signifikant ($p < .05$) von Null abweichende Differenz
 ■ Nicht signifikant von Null abweichende Differenz

in Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt dar. In diesen beiden Ländern lagen die im Mittel erreichten Kompetenzen im Bereich *Orthografie* im Jahr 2009 noch signifikant unter dem bundesweiten Durchschnitt, im Jahr 2015 sind sie jedoch signifikant höher als der deutsche Mittelwert (Quadrant IV). Eine positive Entwicklung findet sich auch in Sachsen. Während hier für das Jahr 2009 kein signifikanter Unterschied festgestellt wurde, fällt die mittlere orthografische Kompetenz im Jahr 2015 signifikant höher aus als im bundesweiten Durchschnitt (ebenfalls Quadrant IV). Günstige Veränderungen zeigen sich auch in Brandenburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein. Im Jahr 2009 lag die mittlere orthografische Kompetenz in diesen drei Ländern jeweils signifikant unter dem bundesweiten Durchschnitt, im Jahr 2015 sind keine signifikanten Unterschiede vom deutschen Gesamtwert festzustellen. Ein umgekehrtes Bild ist wiederum für Baden-Württemberg zu verzeichnen. Im Jahr 2009 konnten die Schülerinnen und Schüler in diesem Land im Bereich *Orthografie* noch ein signifikant über dem deutschen Mittelwert liegendes Ergebnis erzielen, während sich 2015 kein statistisch signifikanter Unterschied vom bundesweiten Durchschnitt zeigt (Quadrant II).

Abbildung 6.12: Ländermittelwerte im Kompetenzbereich *Orthografie* im Fach Deutsch im Ländervergleich 2009 und im Bildungstrend 2015



Anmerkungen. BB = Brandenburg; BE = Berlin; BW = Baden-Württemberg; BY = Bayern; HB = Bremen; HE = Hessen; HH = Hamburg; MV = Mecklenburg-Vorpommern; NI = Niedersachsen; NW = Nordrhein-Westfalen; RP = Rheinland-Pfalz; SH = Schleswig-Holstein; SL = Saarland; SN = Sachsen; ST = Sachsen-Anhalt; TH = Thüringen.

Alle angegebenen Kompetenzwerte beziehen sich auf die Berichtsmetrik des IQB-Bildungstrends 2015. Es wurden nur Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf einbezogen, daher können die Kompetenzmittelwerte sowie in Einzelfällen die Ergebnisse der Signifikanzprüfungen von den in Abschnitt 6.2.1 dargestellten Ergebnissen für die Gesamtpopulation aller Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe abweichen.

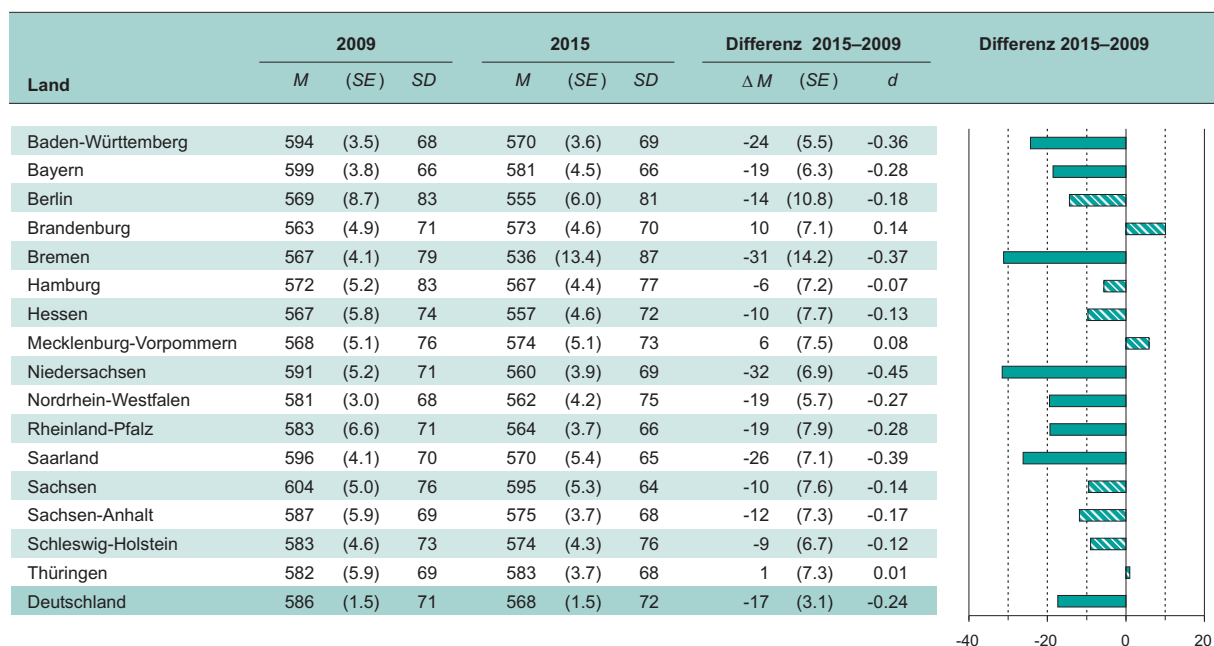
6.2.4 Im Mittel erreichte Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern an Gymnasien in den Jahren 2009 und 2015 im Vergleich

In diesem Abschnitt soll gesondert für die Gymnasien untersucht werden, wie sich die in den einzelnen Ländern im Mittel erreichten Kompetenzen zwischen 2009 und 2015 verändert haben. Die entsprechenden Befunde werden in den Abbildungen 6.13 bis 6.15 jeweils separat für die im Fach Deutsch untersuchten Kompetenzbereiche *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* dargestellt.

Die Ergebnisse zum Kompetenzbereich *Lesen* sind in Abbildung 6.13 zu finden. Wie bereits für die gesamte Schülerschaft zeigt sich bundesweit auch für die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ein Rückgang der mittleren Lesekompetenz. Der negative Trend ist statistisch signifikant und fällt mit -17 Punkten deutlich größer aus als für alle Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe. Dies zeigt sich auch auf Länderebene, wo nicht nur in den Ländern ein Rückgang zu verzeichnen ist, in denen bereits für die gesamte Schülerschaft ein negativer Trend ermittelt wurde (Baden-Württemberg -24 Punkte, Rheinland-Pfalz -19 Punkte), sondern auch in einigen Ländern, in denen bei Betrachtung aller Schülerinnen und Schüler keine signifikante Veränderung festzustellen war (Bayern -19 Punkte, Bremen -31 Punkte, Niedersachsen -32 Punkte, Nordrhein-Westfalen -19 Punkte und Saarland -26 Punkte). In allen übrigen Ländern weicht die mittlere Lesekompetenz der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten nicht signifikant vom deutschen Gesamtwert ab. Damit ist im Unterschied zur gesamten Schülerschaft an den Gymnasien in keinem Land ein signifikant positiver Trend in der mittleren Lesekompetenz zu verzeichnen.

Ein anderes Bild als im *Lesen* findet sich im *Zuhören*. In diesem Kompetenzbereich wurde für die Schülerschaft in Deutschland insgesamt ein signifikant

Abbildung 6.13: Vergleich der in den Jahren 2009 und 2015 erreichten Kompetenzstände von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe an Gymnasien im Kompetenzbereich *Lesen* im Fach Deutsch



Anmerkungen. Mittelwerte wurden ohne Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf berechnet. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte minimal von der dargestellten Differenz ΔM abweichen. *M* = Mittelwert; *SE* = Standardfehler des Mittelwerts bzw. der Mittelwertsdifferenz; *SD* = Standardabweichung; ΔM = Mittelwertsdifferenz; *d* = Effektstärke Cohens *d*.

■ Signifikant ($p < .05$) von Null abweichende Differenz
 ▨ Nicht signifikant von Null abweichende Differenz

negativer Trend ermittelt. Für die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ist hingegen keine statistisch signifikante Veränderung der für die Jahre 2009 und 2015 im Mittel festgestellten Zuhörkompetenz zu verzeichnen (vgl. Abb. 6.14). Auf Länderebene findet sich, analog zu den Ergebnissen für die gesamte Schülerschaft, in den Ländern Baden-Württemberg (-21 Punkte) und Niedersachsen (-16 Punkte) ein signifikant negativer Trend. Positive Veränderung zeigen sich, wie auch bei der gesamten Schülerschaft, in Brandenburg (+15 Punkte) und Sachsen (+20 Punkte). Zudem wurde in Hamburg, anders als bei der Betrachtung aller Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, an den Gymnasien ein signifikant positiver Zuwachs der mittleren Zuhörkompetenz erzielt (+16 Punkte). In allen übrigen Ländern unterscheiden sich die mittleren Kompetenzstände im Bereich *Zuhören* zwischen den Jahren 2009 und 2015 nicht signifikant voneinander.

Die Veränderungen in der mittleren orthografischen Kompetenz der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sind in Abbildung 6.15 dargestellt. Während für die Schülerschaft in Deutschland insgesamt keine signifikante Veränderung der mittleren Kompetenzwerte festgestellt wurde, ist für die Schülerinnen und Schüler an Gymnasien im Bereich *Orthografie* ein signifikant negativer Trend zu verzeichnen (-8 Punkte). Auf Länderebene gibt es in Baden-Württemberg (-22 Punkte) und Nordrhein-Westfalen (-15 Punkte) einen negativen Trend. Bei Betrachtung aller Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe wurde für diese beiden Länder allerdings keine signifikante Veränderung der mittleren Kompetenzstände im Bereich *Orthografie* ermittelt. Ein positives Abschneiden zeigt sich nur für die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in Brandenburg (+23 Punkte). In allen übrigen Ländern wurden hingegen keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den in den beiden Erhebungen im Mittel festgestellten Kompetenzständen identifiziert.

Abbildung 6.14: Vergleich der in den Jahren 2009 und 2015 erreichten Kompetenzstände von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe an Gymnasien im Kompetenzbereich *Zuhören* im Fach Deutsch

Land	2009			2015			Differenz 2015–2009			Differenz 2015–2009
	M	(SE)	SD	M	(SE)	SD	ΔM	(SE)	d	
Baden-Württemberg	594	(5.5)	64	573	(4.7)	76	-21	(7.8)	-0.30	
Bayern	591	(3.9)	64	584	(4.0)	63	-6	(6.4)	-0.10	
Berlin	557	(7.2)	70	555	(7.3)	81	-2	(10.7)	-0.03	
Brandenburg	559	(4.1)	70	574	(4.5)	69	15	(6.8)	0.21	
Bremen	560	(3.9)	73	545	(11.4)	82	-14	(12.4)	-0.19	
Hamburg	563	(5.3)	76	579	(5.4)	80	16	(8.1)	0.21	
Hessen	559	(5.8)	64	560	(4.7)	72	1	(8.0)	0.02	
Mecklenburg-Vorpommern	560	(4.5)	72	563	(4.6)	66	3	(7.1)	0.04	
Niedersachsen	584	(4.5)	60	568	(4.6)	66	-16	(7.1)	-0.25	
Nordrhein-Westfalen	580	(3.3)	63	571	(4.3)	69	-8	(6.3)	-0.13	
Rheinland-Pfalz	591	(7.0)	70	581	(3.5)	62	-10	(8.4)	-0.16	
Saarland	592	(4.4)	69	581	(7.6)	68	-11	(9.3)	-0.16	
Sachsen	574	(5.6)	69	594	(5.2)	66	20	(8.2)	0.30	
Sachsen-Anhalt	576	(4.9)	63	577	(4.2)	63	1	(7.2)	0.01	
Schleswig-Holstein	574	(5.9)	67	572	(4.9)	71	-1	(8.2)	-0.02	
Thüringen	563	(6.2)	63	565	(3.4)	68	2	(7.7)	0.03	
Deutschland	580	(1.7)	66	573	(1.6)	70	-7	(3.9)	-0.10	

Anmerkungen. Mittelwerte wurden ohne Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf berechnet. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte minimal von der dargestellten Differenz ΔM abweichen. M = Mittelwert; SE = Standardfehler des Mittelwerts bzw. der Mittelwertsdifferenz; SD = Standardabweichung; ΔM = Mittelwertsdifferenz; d = Effektstärke Cohens d.

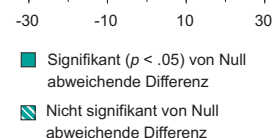


Abbildung 6.15: Vergleich der in den Jahren 2009 und 2015 erreichten Kompetenzstände von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe an Gymnasien im Kompetenzbereich *Orthografie* im Fach Deutsch

Land	2009			2015			Differenz 2015–2009			Differenz 2015–2009
	M	(SE)	SD	M	(SE)	SD	ΔM	(SE)	d	
Baden-Württemberg	601	(4.3)	61	579	(4.5)	70	-22	(6.5)	-0.34	
Bayern	603	(4.6)	65	592	(4.1)	66	-11	(6.5)	-0.17	
Berlin	562	(5.6)	70	565	(6.3)	78	3	(8.6)	0.04	
Brandenburg	549	(4.2)	76	571	(4.0)	75	23	(6.1)	0.30	
Bremen	561	(5.0)	75	562	(9.8)	81	1	(11.1)	0.01	
Hamburg	555	(5.0)	78	559	(4.2)	76	4	(6.8)	0.05	
Hessen	579	(5.1)	66	571	(4.6)	71	-8	(7.1)	-0.11	
Mecklenburg-Vorpommern	554	(5.5)	71	563	(4.1)	71	9	(7.1)	0.12	
Niedersachsen	575	(4.3)	69	573	(4.6)	71	-3	(6.6)	-0.04	
Nordrhein-Westfalen	573	(3.8)	66	558	(4.9)	69	-15	(6.5)	-0.23	
Rheinland-Pfalz	576	(7.5)	75	583	(4.2)	65	6	(8.8)	0.09	
Saarland	602	(4.2)	63	598	(5.8)	68	-4	(7.4)	-0.06	
Sachsen	579	(5.6)	66	576	(4.0)	73	-3	(7.1)	-0.05	
Sachsen-Anhalt	576	(5.3)	66	583	(4.7)	73	7	(7.3)	0.10	
Schleswig-Holstein	591	(5.5)	75	589	(4.6)	74	-2	(7.4)	-0.03	
Thüringen	563	(5.9)	70	566	(3.6)	72	3	(7.2)	0.04	
Deutschland	582	(1.7)	69	573	(1.6)	71	-8	(2.9)	-0.12	

Anmerkungen. Mittelwerte wurden ohne Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf berechnet. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte minimal von der dargestellten Differenz ΔM abweichen. M = Mittelwert; SE = Standardfehler des Mittelwerts bzw. der Mittelwertsdifferenz; SD = Standardabweichung; ΔM = Mittelwertsdifferenz; d = Effektstärke Cohens d .

■ Signifikant ($p < .05$) von Null abweichende Differenz
 ▨ Nicht signifikant von Null abweichende Differenz

6.2.5 Zusammenfassung

Abschließend sollen die in diesem Kapitel dargestellten Befunde zusammengefasst werden. Betrachtet man zunächst die Mittelwerte und Leistungsstreuungen der für 2015 in den einzelnen Ländern für alle Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ermittelten Kompetenzen, so schneiden die Länder Bayern und Sachsen am günstigsten ab. Die Schülerinnen und Schüler dieser beiden Länder erreichen in allen drei Kompetenzbereichen im Fach Deutsch im Durchschnitt jeweils höhere Kompetenzen als im bundesweiten Mittel. In Sachsen fällt vor allem das Ergebnis im Bereich *Lesen* auf, in dem die Schülerinnen und Schüler den im Ländervergleich mit Abstand höchsten Mittelwert erzielen können. In Bayern ist ein ähnlich herausragendes Ergebnis im Bereich *Orthografie* zu verzeichnen. In mindestens einem der drei Kompetenzbereiche wurden auch in Schleswig-Holstein (*Lesen* und *Zuhören*), Brandenburg (*Lesen*) und Niedersachsen (*Zuhören*) Kompetenzmittelwerte festgestellt, die signifikant über dem bundesweiten Durchschnitt liegen.

Weniger günstige Ergebnisse finden sich in Berlin und Bremen. In diesen beiden Ländern liegen die mittleren Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in allen drei Bereichen jeweils signifikant unter dem deutschen Gesamtmittelwert. In Bremen fällt auf, dass nicht nur der Abstand zum deutschen Mittelwert, sondern auch die Differenz zu dem Land mit der nächsthöheren mittleren Kompetenz (Berlin bzw. Hamburg) in den Bereichen *Lesen* und *Orthografie* sehr groß ist. In mindestens einem Kompetenzbereich schneiden auch die Schülerinnen und Schüler aus Baden-Württemberg (*Zuhören*), Hamburg (*Orthografie*) und Nordrhein-Westfalen (*Lesen* und *Orthografie*) im Ländervergleich unterdurchschnittlich ab.

Zusätzlich konnte gezeigt werden, dass die Kompetenzwerte unterschiedlich stark streuen, die Kompetenzen der Schülerschaft damit in manchen Ländern heterogener sind als in anderen. Das wünschenswerte Ergebnis von hohen Kompetenzmittelwerten bei gleichzeitig geringer Leistungsstreuung wurde vor allem in Bayern, Sachsen und Schleswig-Holstein erzielt. Das entgegengesetzte Bild (geringe Kompetenzmittelwerte und hohe Streuung) findet sich insbesondere in Berlin und Bremen.

In Bayern werden an den Gymnasien in allen drei Bereichen Kompetenzstände erreicht, die jeweils signifikant über dem deutschen Gesamtwert liegen. Auch in Rheinland-Pfalz (*Zuhören* und *Orthografie*), dem Saarland (*Orthografie*), Sachsen (*Lesen* und *Zuhören*), Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein (jeweils *Orthografie*) erreichen die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in mindestens einem Bereich Kompetenzstände, die höher ausfallen als der bundesweite Durchschnitt. Ein uneinheitliches Bild findet sich in Thüringen, wo die mittleren Kompetenzstände im Bereich *Lesen* über, im Bereich *Zuhören* jedoch unter dem deutschen Mittelwert liegen. Im Ländervergleich weniger günstige Ergebnisse sind für die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in Berlin, Bremen und Hessen (jeweils *Lesen* und *Zuhören*) sowie in Hamburg und Nordrhein-Westfalen (jeweils *Orthografie*) zu verzeichnen. In Bremen zeigt sich zudem, dass die Standardabweichung als Maß der Leistungsstreuung in allen drei Bereichen an Gymnasien besonders groß ausfällt, die Schülerschaft an den Gymnasien also vergleichsweise heterogen ist.

Belege für einen Zusammenhang von gymnasialer Beteiligungsquote einerseits und den in den Ländern erreichten Kompetenzständen andererseits wurden im IQB-Bildungstrend 2015 nur für den Bereich *Orthografie* in substanziellem Umfang gefunden. Die Enge der Beziehung zwischen Gymnasialquote und mittleren Kompetenzständen an Gymnasien hat sich damit, verglichen mit den Befunden des IQB-Ländervergleichs 2009, deutlich abgeschwächt. Entsprechend gelingt es 2015 einigen Ländern mit hoher gymnasialer Besuchsquote und einer breiteren Schülerschaft an den Gymnasien recht hohe mittlere Kompetenzwerte in allen drei Kompetenzbereichen zu erreichen.

Bei Betrachtung aller Schülerinnen und Schüler findet sich für Deutschland insgesamt zwischen 2009 und 2015 im *Lesen* und im *Zuhören* jeweils eine signifikante Verringerung der Kompetenzmittelwerte. Auf Länderebene ist das Bild allerdings recht heterogen. Für Brandenburg und Schleswig-Holstein (*Lesen* und *Zuhören*) sowie für Mecklenburg-Vorpommern (*Lesen*) und Sachsen (*Zuhören*) konnten sogar signifikante Zuwächse in den im Durchschnitt erreichten Kompetenzen verzeichnet werden. Statistisch bedeutsam nachlassende Kompetenzen wurden hingegen in Baden-Württemberg (*Lesen* und *Zuhören*) sowie in Bayern, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz (jeweils *Zuhören*) ermittelt.

Ein positives Bild zeigt sich für die orthografische Kompetenz. Hier wurde für Deutschland insgesamt keine statistisch bedeutsame Veränderung der mittleren Kompetenz, für insgesamt 7 Länder (Brandenburg, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein) aber ein positiver, statistisch signifikanter Trend festgestellt.

Bei der Gegenüberstellung der Ergebnisse für die gesamte Schülerschaft der Jahre 2009 und 2015 lassen sich einige Länder mit einem deutlichen Leistungszuwachs identifizieren, deren Kompetenzmittelwerte 2009 in bestimmten Kompetenzbereichen noch signifikant unter dem deutschen Gesamtwert lagen, im Jahr 2015 jedoch den deutschen Mittelwert signifikant übertreffen. Dieses Muster

findet sich in den Ländern Brandenburg (*Lesen* und *Zuhören*), Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt (jeweils *Orthografie*) und Schleswig-Holstein (*Zuhören*). Eine diesem Muster entgegengesetzte, ungünstige Veränderung – vom oberen in den unteren Leistungsbereich – zeigt sich in Baden-Württemberg (*Lesen* und *Zuhören*).

In Bayern erreichen die Schülerinnen und Schüler in beiden Erhebungen und in allen drei Bereichen jeweils im Mittel Kompetenzstände, die den deutschen Mittelwert signifikant übertreffen. Signifikant geringere mittlere Kompetenzstände als im bundesweiten Durchschnitt finden sich für beide Erhebungen und in allen drei Bereichen in Berlin und Bremen.

Die Veränderungen an den Gymnasien zwischen 2009 und 2015 unterscheiden sich zum Teil von denen der gesamten Schülerschaft in der 9. Jahrgangsstufe. Hervorzuheben sind hierbei vor allem die Ergebnisse im Kompetenzbereich *Lesen*, wo sowohl bundesweit als auch in 7 Ländern ein signifikant negativer Trend festzustellen ist. Auch für die orthografische Kompetenz der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zeigt sich in Deutschland ein signifikant negativer Trend. Kein signifikanter Unterschied zwischen 2009 und 2015 wurde bundesweit für die im Mittel an den Gymnasien erzielte Zuhörkompetenz identifiziert.

In allen drei Bereichen erreichen die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in Baden-Württemberg im Jahr 2015 signifikant ungünstigere Ergebnisse als im Jahr 2009, ein positiver Trend ist hingegen vor allem in Brandenburg (*Zuhören* und *Orthografie*) festzustellen.

Zusammenfassend zeigen sich für Deutschland insgesamt je nach Kompetenzbereich und Schülerpopulation unterschiedliche Trends. Für alle Schülerinnen und Schüler wurde im *Lesen* und im *Zuhören*, für die Gymnasien im *Lesen* und in der *Orthografie* ein Kompetenzrückgang identifiziert. Auf der Länderebene finden sich zum einen Länder, die nahezu in jedem Kompetenzbereich und sowohl bei der gesamten Schülerschaft als auch bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten die höchsten Kompetenzmittelwerte erzielen (vor allem Bayern und Sachsen). Zum anderen lassen sich Länder identifizieren, die insgesamt eher ungünstige Ergebnisse erreichen (vor allem Berlin und Bremen). In vielen Ländern haben sich die Ergebnisse im Bildungstrend 2015 im Vergleich mit den Befunden des Jahres 2009 nicht verändert. Durchgehend ungünstige Veränderungen zeigen sich nur in einem Land (Baden-Württemberg). Demgegenüber finden sich jedoch auch mehrere Länder, die sich im Vergleich zu 2009 deutlich verbessern konnten (vor allem Brandenburg und Schleswig-Holstein).

Literatur

- Böhme, K. & Weirich, S. (2012). Der Ländervergleich im Fach Deutsch. In P. Stanat, H. A. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik* (S. 103–116). Münster: Waxmann.
- DESI-Konsortium (Hrsg.). (2008). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz.
- Gailberger, S. & Willenberg, H. (2008). Leistungsverteilungen im Deutschen und Englischen. Leseverstehen Deutsch. In: DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 60–71). Weinheim: Beltz.

- KMK (2004) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2004). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss Beschluss vom 4.12.2003*. München: Luchterhand.
- KMK (2005) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2005). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004*. München: Luchterhand.
- Lehmann, R. H., Peek, R., Gänsfuß, R. & Husfeldt, V. (2002). *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung in Hamburg*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule.
- Neubrand, M., Blum, W., Ehmke, T., Jordan, A., Senkbeil, M., Ulfig, F. & Carstensen, C. H. (2005). Mathematische Kompetenz im Ländervergleich. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – was wissen und können Jugendliche?* (S. 51–84). Münster: Waxmann.
- Roppelt, A., Penk, C., Pöhlmann, C. & Pietsch, E. (2013). Der Ländervergleich im Fach Mathematik. In H. A. Pant, P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt, T. Siegle & C. Pöhlmann (Hrsg.), *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I* (S. 123–138). Münster: Waxmann.
- Schipolowski, S. & Böhme, K. (2010). Die sprachlichen Kompetenzen in den Ländern. Der Ländervergleich im Fach Deutsch. In O. Köller, M. Knigge & B. Tesch (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich* (S. 87–97). Münster: Waxmann.
- Schroeders, U., Hecht, M., Heitmann, P., Jansen, M., Kampa, N., Klebba, N., Lenski, A. E. & Siegle, T. (2013). Der Ländervergleich in den naturwissenschaftlichen Fächern. In H. A. Pant, P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt, T. Siegle & C. Pöhlmann (Hrsg.), *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I* (S. 141–158). Münster: Waxmann.

6.3 Mittelwerte und Streuungen der im Fach Englisch erreichten Kompetenzen

Stefan Schipolowski und Karoline A. Sachse

Nachdem für das Fach Englisch in Kapitel 4.3 die Kompetenzen von Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern anhand der integrierten Kompetenzstufenmodelle beschrieben wurden (*kriterialer Vergleich*; vgl. Kapitel 1.1), erfolgt im vorliegenden Kapitel 6.3 eine vergleichende Darstellung der in den Ländern im Mittel erreichten Kompetenzen und deren Heterogenität. Zusätzlich zu den Ergebnissen für das Jahr 2015 werden Trendanalysen dargestellt, die zeigen, welche Veränderungen in den Kompetenzmittelwerten seit dem IQB-Ländervergleich 2009 zu verzeichnen sind. Die Ergebnisse beziehen sich, wie bereits in Kapitel 4, auf Kompetenzen in den Domänen *Leseverstehen* und *Hörverstehen*, die mit Testaufgaben auf Basis der länderübergreifenden Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK, 2004, 2005) erfasst wurden. Eine Beschreibung der untersuchten Kompetenzen und deren Operationalisierung ist in Kapitel 1.2 zu finden.

Alle Ergebnisse werden in Form von Punktwerten beziehungsweise Punktwertdifferenzen auf der im IQB-Bildungstrend 2015 verwendeten Berichtsmetrik dargestellt. Diese wurde für die beiden Kompetenzbereiche separat festgelegt und weist in der Zielpopulation der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die spätestens seit der 5. Jahrgangsstufe im Fach Englisch unterrichtet wurden, im Jahr 2015 jeweils einen Mittelwert von $M = 500$ Punkten und eine Standardabweichung von $SD = 100$ Punkten auf. Um die Punktwertdifferenzen auf der Berichtsmetrik inhaltlich einzuordnen, können Unterschiede zwischen den Landesmittelwerten beziehungsweise zwischen den Ergebnissen für die Jahre 2009 und 2015 in Bezug zu den Lernzuwächsen gesetzt werden, die im Durchschnitt für ein Schuljahr zu erwarten sind. Längsschnittliche Untersuchungen, in denen die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern über mehrere Schuljahre hinweg mit Testaufgaben des IQB erfasst wurden, liegen bislang nicht vor. Die bereits in Kapitel 4.3 erwähnte Normierungsstudie des IQB im Fach Englisch kann jedoch Anhaltspunkte für den zu erwartenden Lernzuwachs am Ende der Sekundarstufe I liefern. Für Schülerinnen und Schüler, die mindestens den MSA anstreben, betrug der mittlere Kompetenzunterschied zwischen der 9. und der 10. Jahrgangsstufe in dieser Untersuchung sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen* rund 40 Punkte auf der Berichtsmetrik. Es ist demnach davon auszugehen, dass Schülerinnen und Schüler im Fach Englisch auch am Ende der Sekundarstufe I im Mittel erhebliche Kompetenzzuwächse erzielen. Die auf Basis eines querschnittlichen Studiendesigns im Jahr 2008 ermittelten Jahrgangsunterschiede stellen allerdings nur grobe Orientierungswerte für den zu erwartenden Lernzuwachs dar.

Im Folgenden werden zunächst die von Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern im Jahr 2015 erreichten Kompetenzstände in den Ländern dargestellt und verglichen sowie die Heterogenität der erreichten Kompetenzen innerhalb der Länder beschrieben (Abschnitt 6.3.1). Neben den Befunden für die Gesamtpopulation aller Schülerinnen und Schüler werden die Ergebnisse auch für Neuntklässlerinnen und Neuntklässler berichtet, die ein Gymnasium besuchen und mit den gymnasialen Beteiligungsquoten in den Ländern in Beziehung gesetzt (Abschnitt 6.3.2). Die daran anschließenden Trendanalysen zeigen, inwieweit sich die im Mittel erreichten Kompetenzen zwischen 2009 und 2015 ver-

ändert haben. Auch die Trendanalysen werden sowohl für die Gesamtpopulation (Abschnitt 6.3.3) als auch separat für Schülerinnen und Schüler an Gymnasien durchgeführt (Abschnitt 6.3.4). Das Kapitel schließt in Abschnitt 6.3.5 mit einer Zusammenfassung der Befunde.

6.3.1 Im Mittel erreichte Kompetenzen und deren Heterogenität im Jahr 2015

In den Abbildungen 6.16 und 6.17 sind die im Jahr 2015 von den Schülerinnen und Schülern in den Ländern im Mittel erreichten Kompetenzen sowie die Variabilität der Kompetenzen innerhalb der Länder dargestellt. Zudem enthält die Abbildung die entsprechenden Angaben für Deutschland insgesamt. Die dargestellten Ergebnisse beziehen sich auf die Population der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die spätestens seit der 5. Jahrgangsstufe im Fach Englisch unterrichtet wurden. Dies schließt sowohl zielgleich als auch zieldifferent unterrichtete Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen und Förderschulen ein (vgl. Abschnitt 6.1 sowie die Erläuterungen zur Definition der Zielpopulation in Kapitel 3.1).

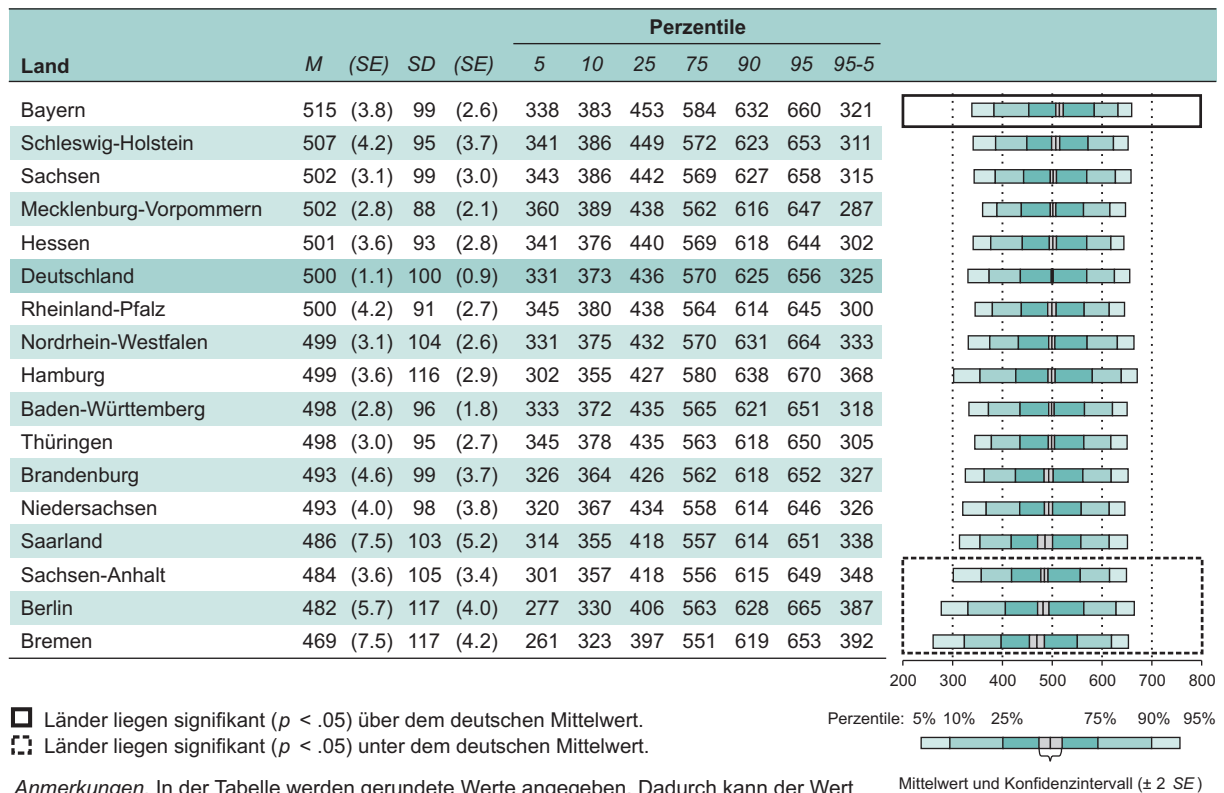
Die Länder sind in den Abbildungen jeweils absteigend nach den im jeweiligen Kompetenzbereich erreichten Mittelwert angeordnet. Neben den Mittelwerten (M) und Standardabweichungen (SD) sowie deren Standardfehlern (SE) sind auch verschiedene Perzentile aufgeführt. Im rechten Teil der Abbildungen sind die Länder gekennzeichnet, deren Mittelwert statistisch signifikant über beziehungsweise unter dem bundesweiten Durchschnitt liegt. Für die nicht gekennzeichneten Länder wurden Landesmittelwerte identifiziert, die im Bereich des deutschen Mittelwerts liegen und sich nicht signifikant von diesem unterscheiden.

In der Domäne *Leseverstehen* beträgt der deutsche Mittelwert definitionsgemäß 500 Punkte. Für die einzelnen Länder ergeben sich Kompetenzstände zwischen 469 Punkten in Bremen und 515 Punkten in Bayern (vgl. Abb. 6.16). Wird der oben angeführte Befund aus der Normierungsstudie des IQB zugrunde gelegt, so entspricht dieser Unterschied von 46 Punkten zwischen dem Land mit dem niedrigsten und dem Land mit dem höchsten Mittelwert einem Lernzuwachs von etwas mehr als einem Schuljahr. Insgesamt fällt jedoch auf, dass die Mittelwerte vieler Länder sehr nahe beieinander liegen; so ergeben sich für 8 Länder Mittelwerte zwischen 498 und 502 Punkten.

Der für Bayern ermittelte Landeswert im *Leseverstehen* ist als einziger signifikant höher als der deutsche Mittelwert, während die in den Ländern Sachsen-Anhalt, Berlin und Bremen gemessenen Kompetenzen im Durchschnitt signifikant unterhalb des deutschen Mittelwerts liegen. Die in den übrigen 12 Ländern (Schleswig-Holstein, Sachsen, Mecklenburg-Vorpommern, Hessen, Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen, Hamburg, Baden-Württemberg, Thüringen, Brandenburg, Niedersachsen, Saarland) ermittelten Kompetenzstände unterscheiden sich nicht signifikant vom deutschen Mittelwert.

Zusätzlich zu den im Mittel erreichten Kompetenzen soll im Folgenden auch die Leistungsstreuung innerhalb der Länder untersucht werden. Hierfür werden einerseits die Standardabweichungen in den Ländern betrachtet und zum anderen die jeweilige Breite des Skalenabschnitts zwischen dem 5. und dem 95. Perzentil (vgl. die äußerste rechte Tabellenspalte in Abb. 6.16). Ein wünschenswertes Befundmuster ist dabei durch ein insgesamt hohes Leistungsniveau bei gleichzei-

Abbildung 6.16: Mittelwerte, Streuungen, Perzentile und Perzentilbänder für die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe im Kompetenzbereich *Leseverstehen* im Fach Englisch



tig geringer Leistungsstreuung innerhalb der Schülerschaft eines Landes gekennzeichnet.

Für Deutschland beträgt die Standardabweichung im *Leseverstehen* definitionsgemäß 100 Punkte. In den einzelnen Ländern ergeben sich jedoch zum Teil deutlich abweichende Standardabweichungen, die zwischen 88 Punkten in Mecklenburg-Vorpommern und 117 Punkten in Bremen beziehungsweise Berlin variieren. Mit 116 Punkten wurde für Hamburg ebenfalls eine vergleichsweise hohe Standardabweichung ermittelt. Eine Betrachtung des Abstands zwischen dem 5. und dem 95. Perzentil, der für Deutschland insgesamt bei 325 Punkten liegt, bestätigt dieses Befundmuster: Erneut wurde der niedrigste Wert (287 Punkte) für Mecklenburg-Vorpommern ermittelt, während der Abstand zwischen dem 5. und dem 95. Perzentil insbesondere in Bremen (392 Punkte) und Berlin (387 Punkte) vergleichsweise groß ist; letzteres gilt in weniger ausgeprägter Form auch für Hamburg (368 Punkte). Beide Kennwerte weisen somit darauf hin, dass in Mecklenburg-Vorpommern die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im *Leseverstehen* tendenziell deutlich homogener sind, als dies in Deutschland insgesamt der Fall ist. In den Stadtstaaten Bremen, Berlin und Hamburg ist die Leistungsstreuung hingegen relativ groß.

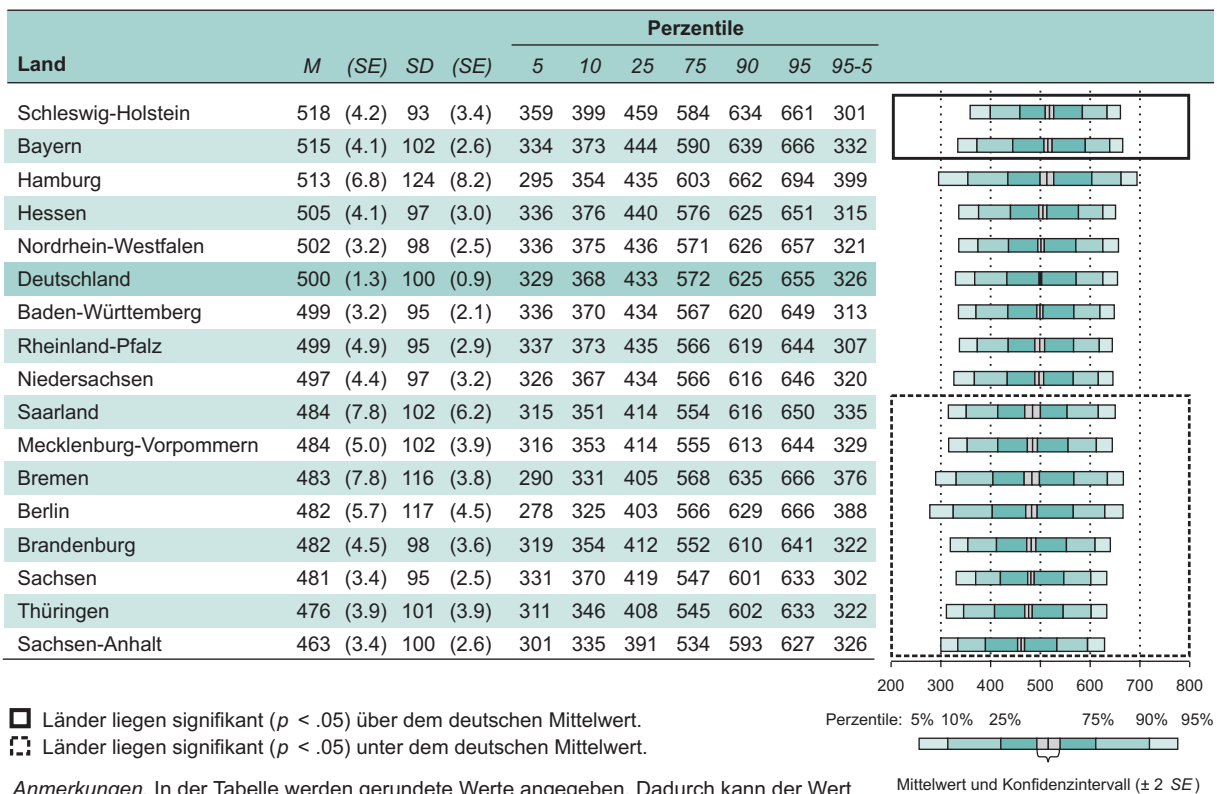
In der Domäne *Hörverstehen* wurde der deutsche Mittelwert ebenfalls auf 500 Punkte festgelegt. Bei Betrachtung der Mittelwerte aller 16 Länder zeigt sich, dass die Abweichungen vom bundesweiten Durchschnitt im *Hörverstehen* insgesamt etwas größer sind als im *Leseverstehen* (vgl. Abb. 6.17). Der niedrigste Landeswert von 463 Punkten wurde im *Hörverstehen* für Sachsen-Anhalt

ermittelt, der höchste Landeswert von 518 Punkten ergibt sich für Schleswig-Holstein. Die Spannweite der Ländermittelwerte umfasst also 55 Punkte, was mit Bezug zum oben beschriebenen Befund aus der Normierungsstudie des IQB einem Kompetenzzuwachs von fast anderthalb Schuljahren entspricht.

Die für Schleswig-Holstein und Bayern ermittelten Landeswerte im *Hörverstehen* liegen jeweils signifikant über dem deutschen Mittelwert. Signifikant unterhalb des bundesweiten Durchschnitts befinden sich die Mittelwerte aller fünf ostdeutschen Flächenländer (Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg, Sachsen, Thüringen, Sachsen-Anhalt) sowie die Landeswerte für das Saarland, Bremen und Berlin. Die von den Schülerinnen und Schülern in den übrigen 6 Ländern (Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Niedersachsen) im Durchschnitt erreichten Kompetenzen unterscheiden sich jeweils nicht signifikant vom deutschen Mittelwert.

Auch im *Hörverstehen* beträgt die Standardabweichung für Deutschland insgesamt definitionsgemäß 100 Punkte. Zwischen den Ländern variiert die Höhe der Standardabweichung jedoch erheblich: Während der niedrigste Wert für Schleswig-Holstein ermittelt wurde und 93 Punkte beträgt, liegt in Hamburg die höchste Standardabweichung von 124 Punkten vor. Auch für Berlin (117 Punkte) und Bremen (116 Punkte) wurden vergleichsweise hohe Standardabweichungen ermittelt. Die Länderergebnisse zum Abstand zwischen dem 5. und dem 95. Perzentil, der für Deutschland insgesamt 326 Punkte beträgt, bestätigen dieses Befundmuster: Dieser Perzentilabstand ist in Schleswig-Holstein am niedrigsten (301 Punkte) und in Hamburg am höchsten (399 Punkte). Erneut ergeben sich für Berlin (388 Punkte) und Bremen (376 Punkte) ebenfalls hohe Werte. Eine besonders niedrige Leistungsstreuung liegt diesen Befunden zufolge also in

Abbildung 6.17: Mittelwerte, Streuungen, Perzentile und Perzentilbänder für die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe im Kompetenzbereich *Hörverstehen* im Fach Englisch



Schleswig-Holstein vor; in den drei Stadtstaaten hingegen sind die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler nicht nur wie oben beschrieben im *Leseverstehen*, sondern auch im *Hörverstehen* vergleichsweise heterogen.

Zusammenfassend sind bei Betrachtung der Gesamtpopulation aller Schülerinnen und Schüler im Jahr 2015 besonders günstige Ergebnisse für die Länder Bayern und Schleswig-Holstein zu verzeichnen. Für Bayern wurden in beiden untersuchten Domänen Kompetenzen festgestellt, die im Durchschnitt signifikant über dem deutschen Mittelwert liegen. Für Schleswig-Holstein liegt im *Hörverstehen* ein Befundmuster vor, das durch einen Landesmittelwert signifikant oberhalb des bundesweiten Durchschnitts bei gleichzeitig geringer Leistungsstreuung gekennzeichnet ist. Ergebnisse, die als weniger günstig zu bewerten sind, ergeben sich im *Leseverstehen* für Sachsen-Anhalt, Berlin und Bremen. Im *Hörverstehen* zeigt sich hingegen ein anderes Bild: Hier sind die Abweichungen der Landeswerte vom deutschen Mittelwert insgesamt größer als im *Leseverstehen* und es ist zudem ein Ost-West-Gefälle erkennbar. Anders als im *Leseverstehen* ergeben sich im *Hörverstehen* für alle ostdeutschen Länder einschließlich Berlin weniger günstige Ergebnisse. Weiterhin fallen im *Hörverstehen* die für das Saarland und Bremen ermittelten Landeswerte signifikant niedriger aus als der bundesweite Durchschnitt.

In beiden untersuchten Domänen zeigt sich für die Stadtstaaten Berlin und Bremen ein weniger wünschenswertes Befundmuster: In diesen beiden Ländern liegen die von Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern erreichten Kompetenzen sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen* im Durchschnitt signifikant unterhalb des jeweiligen deutschen Mittelwerts und sie sind zugleich besonders heterogen. Auch für Sachsen-Anhalt ergeben sich in beiden Domänen Kompetenzmittelwerte, die signifikant geringer ausfallen als der deutsche Mittelwert.

6.3.2 Im Mittel erreichte Kompetenzen und deren Heterogenität im Jahr 2015 für Schülerinnen und Schüler an Gymnasien

Wie in Kapitel 4.2 und Abschnitt 6.2 näher ausgeführt stellt das Gymnasium die einzige Schulart dar, die in allen Ländern in der Bundesrepublik Deutschland unter derselben Bezeichnung geführt wird. Gleichzeitig bestehen jedoch zum Teil deutliche Unterschiede in der Ausgestaltung dieser Schulart. So variiert die gymnasiale Beteiligungsquote, definiert als Anteil der Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs, die das Gymnasium besuchen, erheblich zwischen den Ländern.

Im Folgenden wird dargestellt, welche Kompetenzen Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an Gymnasien im Jahr 2015 im Durchschnitt erreichen und wie hoch die Leistungsstreuung innerhalb der Länder bei Schülerinnen und Schülern ausfällt, die ein Gymnasium besuchen. Des Weiteren soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit ein Zusammenhang zwischen der gymnasialen Beteiligungsquote und den im Mittel von den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in den Ländern erreichten Kompetenzen besteht.

Tabelle 6.2 enthält für die Domänen *Leseverstehen* und *Hörverstehen* Angaben zu den Kompetenzmittelwerten von Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern im Jahr 2015, die spätestens seit der 5. Jahrgangsstufe im Fach Englisch unterrichtet wurden und ein Gymnasium besuchen. Landesmittelwerte, die signifikant über beziehungsweise unter dem deutschen Mittelwert für Schülerinnen und Schüler an Gymnasien liegen, sind durch Fettdruck gekennzeichnet. Zudem ist für je-

Tabelle 6.2: Mittelwerte und Streuungen der Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe an Gymnasien im Fach Englisch

Land	Gymnasial- Quote in %	Leseverstehen			Hörverstehen		
		<i>M</i>	(<i>SE</i>)	<i>SD</i>	<i>M</i>	(<i>SE</i>)	<i>SD</i>
Baden-Württemberg	33.0	574	(3.8)	72	578	(4.2)	66
Bayern	30.0	591	(4.2)	64	600	(4.8)	61
Berlin	40.3	558	(5.8)	81	563	(7.0)	78
Brandenburg	42.6	559	(5.4)	69	552	(5.6)	68
Bremen	31.6	562	(10.7)	80	579	(12.1)	80
Hamburg	43.2	579	(4.0)	78	602	(6.5)	80
Hessen	38.0	564	(3.8)	65	574	(4.2)	65
Mecklenburg-Vorpommern	40.3	556	(3.8)	69	545	(8.9)	87
Niedersachsen	34.7	564	(4.0)	71	571	(4.6)	66
Nordrhein-Westfalen	33.8	578	(3.8)	71	581	(4.9)	66
Rheinland-Pfalz	35.1	573	(4.3)	61	575	(4.5)	60
Saarland	34.0	588	(9.8)	72	592	(12.1)	69
Sachsen	39.9	579	(3.9)	68	558	(4.4)	65
Sachsen-Anhalt	39.2	566	(4.3)	69	547	(5.8)	69
Schleswig-Holstein	31.5	575	(3.9)	69	591	(4.8)	61
Thüringen	39.1	566	(3.5)	68	549	(3.9)	70
Deutschland	34.6	574	(1.4)	70	577	(1.7)	68

Anmerkungen. *M* = Mittelwert; *SE* = Standardfehler des Mittelwerts; *SD* = Standardabweichung.

Fett gedruckte Mittelwertsangaben unterscheiden sich statistisch signifikant ($p < .05$) vom deutschen Mittelwert.

Quelle für die Angaben zur Gymnasialquote: Fachserie 11, Reihe 1 des Statistischen Bundesamtes, Schuljahr 2014/2015, Tabelle 3.4 und eigene Berechnungen.

des Land der Standardfehler des Mittelwerts (*SE*) sowie die Standardabweichung (*SD*) als Indikator der Leistungsstreuung angegeben.

In beiden untersuchten Kompetenzbereichen liegt der bundesweite Mittelwert der Schülerinnen und Schüler, die ein Gymnasium besuchen, mit 574 Punkten im *Leseverstehen* beziehungsweise 577 Punkten im *Hörverstehen* jeweils deutlich über dem Mittelwert für die Gesamtpopulation aller Neuntklässlerinnen und Neuntklässler von 500 Punkten. Zugleich ist die Leistungsstreuung (Standardabweichung) an den Gymnasien deutlich geringer als in der Gesamtpopulation. Während die Standardabweichung in der Gesamtpopulation für ganz Deutschland in beiden Kompetenzbereichen definitionsgemäß bei 100 Punkten liegt, wurden für die Teilpopulation der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an Gymnasien Standardabweichungen von 70 Punkten im *Leseverstehen* und 68 Punkten im *Hörverstehen* ermittelt.

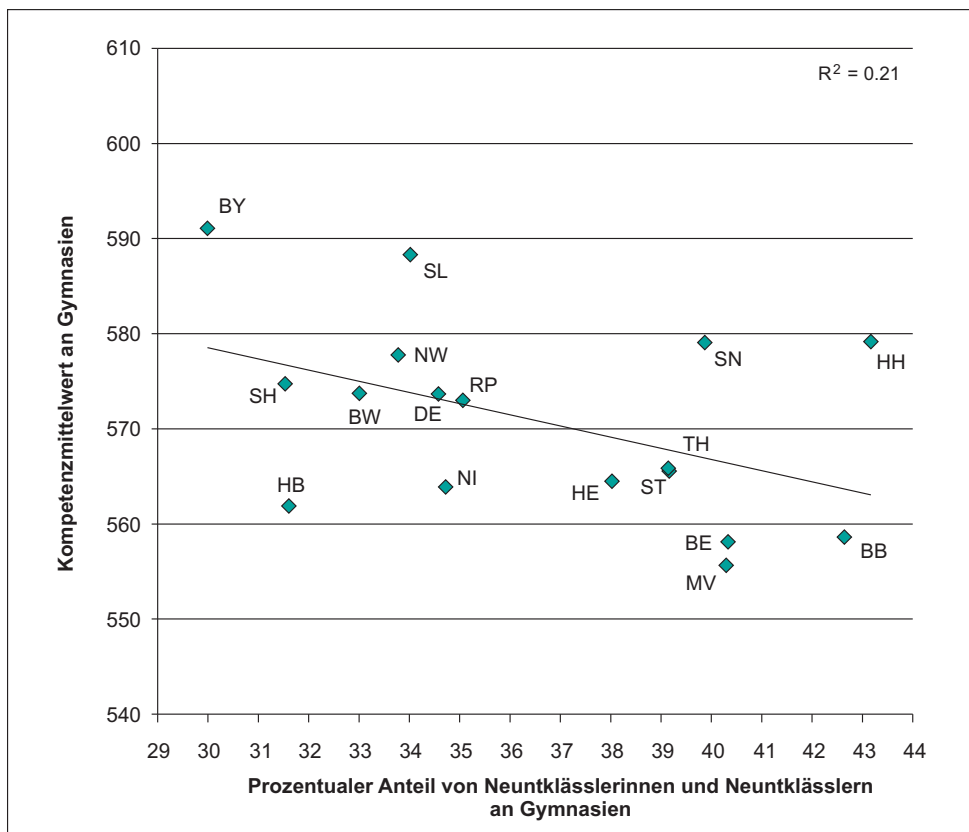
In der Domäne *Leseverstehen* erreichen im Land Bayern die Schülerinnen und Schüler an Gymnasien Kompetenzen, die im Durchschnitt signifikant über dem deutschen Mittelwert für die Gymnasien liegen. Somit fallen die Ergebnisse Bayerns sowohl in der Gesamtpopulation als auch in der Teilpopulation der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten besonders günstig aus. In den ostdeutschen Flächenländern Thüringen, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern sowie in Hessen, Niedersachsen und Berlin ergeben sich für Gymnasiastinnen und Gymnasiasten hingegen Kompetenzmittelwerte, die signifikant geringer sind als der Mittelwert der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an Gymnasien in Deutschland insgesamt. Die Mittelwerte der übrigen 9 Länder

(Saarland, Hamburg, Sachsen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt, Bremen) unterscheiden sich nicht statistisch signifikant vom bundesweiten Durchschnitt. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass die Schätzung der Mittelwerte für die Schülerinnen und Schüler an Gymnasien aufgrund der im Vergleich zur Gesamtstichprobe geringeren Fallzahlen in einigen Ländern, insbesondere im Saarland und in Bremen, mit einer größeren Unsicherheit verbunden ist (vgl. *SE* in Tab. 6.2).

Auch in der Teilpopulation der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten unterscheidet sich im *Leseverstehen* die Leistungsstreuung zwischen den Ländern. Im Ländervergleich ist die Heterogenität der von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten erreichten Kompetenzen in Berlin am größten ($SD = 81$ Punkte) und in Rheinland-Pfalz am geringsten ($SD = 61$ Punkte) ausgeprägt.

In Tabelle 6.2 sind auch die gymnasialen Beteiligungsquoten in den Ländern aufgeführt. Demnach besuchen im Schuljahr 2014/2015 rund 30 Prozent der bayerischen Neuntklässlerinnen und Neuntklässler das Gymnasium, während dieser Anteil in Hamburg mehr als 43 Prozent beträgt. Angesichts dieser Spannweite der gymnasialen Beteiligungsquoten stellt sich die Frage, inwieweit Unterschiede in der Gymnasialbeteiligung mit Unterschieden in den Kompetenzmittelwerten für das Gymnasium assoziiert sind. Die Befunde hierzu

Abbildung 6.18: Zusammenhang zwischen der gymnasialen Beteiligungsquote und den Kompetenzmittelwerten an Gymnasien im Kompetenzbereich *Leseverstehen* im Fach Englisch



Anmerkungen. BB = Brandenburg; BE = Berlin; BW = Baden-Württemberg; BY = Bayern; HB = Bremen; HE = Hessen; HH = Hamburg; MV = Mecklenburg-Vorpommern; NI = Niedersachsen; NW = Nordrhein-Westfalen; RP = Rheinland-Pfalz; SH = Schleswig-Holstein; SL = Saarland; SN = Sachsen; ST = Sachsen-Anhalt; TH = Thüringen; DE = Deutschland; R^2 = Determinationskoeffizient.

Quelle für die Angaben zur Gymnasialquote: Fachserie 11 Reihe 1 des Statistischen Bundesamtes, Schuljahr 2014/2015, Tabelle 3.4 und eigene Berechnungen.

sind für die Domäne *Leseverstehen* in Abbildung 6.18 dargestellt. Es zeigt sich, dass die Unterschiede in der gymnasialen Beteiligungsquote rund 21 Prozent der Varianz in den Kompetenzmittelwerten auf Länderebene erklären ($R^2 = 0.21$); in Ländern mit einem höheren Kompetenzmittelwert an den Gymnasien ist die Gymnasialbeteiligung tendenziell geringer. Dieser Zusammenhang ist allerdings keineswegs perfekt. So werden trotz des genannten Zusammenhanges in Ländern mit vergleichbar hoher gymnasialer Bildungsbeteiligung in einigen Fällen deutlich unterschiedliche Kompetenzmittelwerte erzielt. Ein Beispiel hierfür sind Sachsen und Mecklenburg-Vorpommern: In beiden Ländern beträgt die Gymnasialbeteiligung rund 40 Prozent, für Mecklenburg-Vorpommern ergibt sich im Bereich *Leseverstehen* jedoch im Ländervergleich der niedrigste Kompetenzmittelwert (556 Punkte), für Sachsen dagegen ein im oberen Mittelfeld liegender Landeswert (579 Punkte).

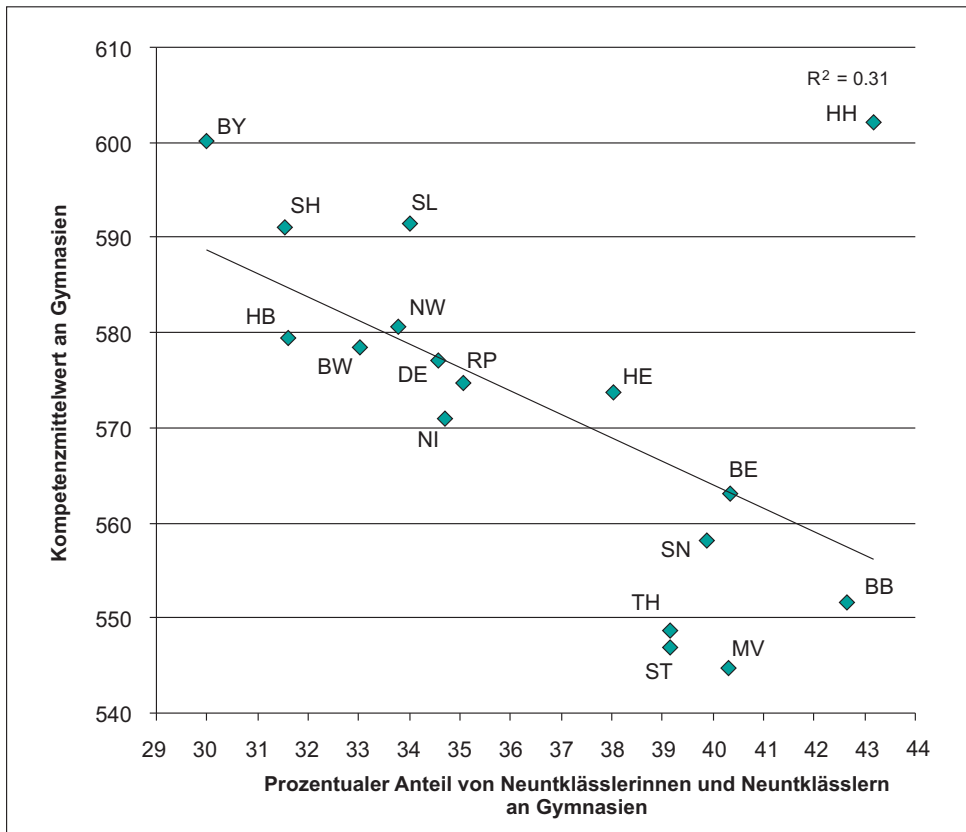
In der Domäne *Hörverstehen* beträgt der Mittelwert der Schülerinnen und Schüler an Gymnasien bundesweit 577 Punkte. Der höchste, signifikant über diesem Wert liegende Landeswert wurde für Hamburg ermittelt. Ähnlich wie in der Gesamtpopulation aller Schülerinnen und Schüler liegen zudem die von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in Bayern und Schleswig-Holstein im Durchschnitt erreichten Kompetenzen signifikant über dem deutschen Mittelwert. Kompetenzstände, die signifikant geringer ausfallen als der bundesweite Durchschnitt, ergeben sich für alle 5 ostdeutschen Flächenländer (Sachsen, Brandenburg, Thüringen, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern). Wie bereits in der Gesamtpopulation besteht somit im *Hörverstehen* auch an den Gymnasien ein Ost-West-Gefälle in den Kompetenzmittelwerten. In den übrigen 8 Ländern (Saarland, Nordrhein-Westfalen, Bremen, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Hessen, Niedersachsen, Berlin) wurden Kompetenzstände ermittelt, die sich nicht signifikant vom deutschen Mittelwert unterscheiden. Wie oben erwähnt ist wiederum insbesondere im Saarland und in Bremen die im Vergleich zur Gesamtpopulation größere Unsicherheit bei der Schätzung der Kompetenzmittelwerte für die Teilpopulation der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an Gymnasien zu beachten (vgl. *SE* in Tab. 6.2).

Mit Blick auf die Variabilität der Kompetenzen an den Gymnasien zeigen sich auch im *Hörverstehen* Unterschiede zwischen den Ländern. Die größte Standardabweichung ergibt sich für Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in Mecklenburg-Vorpommern ($SD = 87$ Punkte). Die im Ländervergleich niedrigste Standardabweichung ($SD = 60$ Punkte) wurde erneut für Rheinland-Pfalz ermittelt.

Auch für die Domäne *Hörverstehen* soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit die gymnasialen Beteiligungsquoten in den Ländern mit den Kompetenzmittelwerten der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die das Gymnasium besuchen, assoziiert sind. Aufschluss hierüber gibt Abbildung 6.19. Demnach können anhand der Unterschiede in der Beteiligungsquote rund 31 Prozent der Varianz in den Ländermittelwerten erklärt werden ($R^2 = 0.31$). Der gefundene Zusammenhang weist darauf hin, dass in Ländern mit einem höheren Kompetenzmittelwert an den Gymnasien tendenziell eine niedrigere gymnasiale Beteiligungsquote vorliegt.

Eine auffällige, hiervon abweichende Position nimmt in Abbildung 6.19 das Land Hamburg ein: Für Hamburg ist im Ländervergleich der Kompetenzmittelwert an den Gymnasien am höchsten, zugleich ist Hamburg das Land mit der höchsten gymnasialen Beteiligungsquote. Wird Hamburg aus der Analyse herausgenommen, so steigt der Anteil der Varianz in den Kompetenzmittelwerten,

Abbildung 6.19: Zusammenhang zwischen der gymnasialen Beteiligungsquote und den Kompetenzmittelwerten an Gymnasien im Kompetenzbereich *Hörverstehen* im Fach Englisch



Anmerkungen. BB = Brandenburg; BE = Berlin; BW = Baden-Württemberg; BY = Bayern; HB = Bremen; HE = Hessen; HH = Hamburg; MV = Mecklenburg-Vorpommern; NI = Niedersachsen; NW = Nordrhein-Westfalen; RP = Rheinland-Pfalz; SH = Schleswig-Holstein; SL = Saarland; SN = Sachsen; ST = Sachsen-Anhalt; TH = Thüringen; DE = Deutschland; R^2 = Determinationskoeffizient.

Quelle für die Angaben zur Gymnasialquote: Fachserie 11 Reihe 1 des Statistischen Bundesamtes, Schuljahr 2014/2015, Tabelle 3.4 und eigene Berechnungen.

die durch die gymnasialen Beteiligungsquoten erklärt werden kann, auf 79 Prozent ($R^2 = 0.79$).

Insgesamt fällt der Zusammenhang für das *Hörverstehen* höher aus als für das *Leseverstehen*. Nicht zuletzt das Beispiel Hamburg weist jedoch darauf hin, dass auch bei einer hohen gymnasialen Beteiligungsquote an Gymnasien sehr hohe Kompetenzmittelwerte erreicht werden können.

Werden die Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen gymnasialer Beteiligungsquote und in den Ländern erzielter Kompetenzmittelwerte an den Gymnasien mit den Resultaten der entsprechenden Analysen im IQB-Ländervergleich 2009 (Leucht, Frenzel & Pöhlmann, 2010) verglichen, so zeigt sich für das Fach Englisch, dass der Zusammenhang im *Leseverstehen* im Jahr 2015 ($R^2 = 0.21$) etwas geringer ausfällt als im Jahr 2009 ($R^2 = 0.53$). Bei Betrachtung aller 16 Länder gilt dies auch für das *Hörverstehen* (2015: $R^2 = 0.31$; 2009: $R^2 = 0.43$). Wird hingegen sowohl 2009 als auch 2015 das Land Hamburg von der Analyse ausgenommen, so zeigt sich für die übrigen 15 Länder im *Hörverstehen* ein unverändert hoher Zusammenhang zwischen Gymnasialbeteiligung und Kompetenzmittelwert (2015: $R^2 = 0.79$; 2009: $R^2 = 0.73$).

6.3.3 Im Mittel in den Jahren 2009 und 2015 erreichte Kompetenzen im Vergleich

Im Folgenden werden die Ergebnisse von Trendanalysen dargestellt, die Aufschluss darüber geben, inwieweit sich die Kompetenzmittelwerte der Länder seit dem IQB-Ländervergleich 2009 im Fach Englisch verändert haben. Wie in Abschnitt 6.1 und Kapitel 3.2 erläutert werden in den Trendanalysen nur Neuntklässlerinnen und Neuntklässler *ohne* sonderpädagogischen Förderbedarf berücksichtigt. Die im Trend untersuchte Population unterscheidet sich somit von der Schülerpopulation, auf die sich die oben dargestellten Analysen für das Jahr 2015 beziehen. Daher weichen auch die im Folgenden berichteten Werte für das Jahr 2015 geringfügig von den Ergebnissen in Abschnitt 6.3.1 ab.

Abbildung 6.20 zeigt für Deutschland insgesamt sowie für die einzelnen Länder, inwieweit sich zwischen den Jahren 2009 und 2015 die im Mittel von Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern erreichten Kompetenzen im *Leseverstehen* verändert haben. Für Deutschland insgesamt ergibt sich eine signifikante Zunahme des Kompetenzmittelwerts um 20 Punkte. Mit Bezug auf den oben berichteten Befund aus der Normierungsstudie des IQB entspricht dieser bundesweit ermittelte Trend im *Leseverstehen* in etwa dem zu erwartenden Lernzuwachs von einem halben Schuljahr. Auch innerhalb der einzelnen Länder zeigen sich ausschließlich positive Veränderungen, die bis auf zwei Ausnahmen ebenfalls signifikant sind. Der höchste mittlere Kompetenzzuwachs von 39 Punkten ergibt sich für Brandenburg; die kleinste, statistisch nicht signifikante Differenz von 9 Punkten wurde in Baden-Württemberg ermittelt. Auch im Saarland konnten keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den von Schülerinnen und Schülern in den Jahren 2009 und 2015 erreichten Kompetenzständen ermittelt werden.

Abbildung 6.20: Vergleich der in den Jahren 2009 und 2015 erreichten Kompetenzstände von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe im Kompetenzbereich *Leseverstehen* im Fach Englisch

Land	2009			2015			Differenz 2015–2009			Differenz 2015–2009
	M	(SE)	SD	M	(SE)	SD	ΔM	(SE)	d	
Baden-Württemberg	491	(4.0)	77	500	(2.5)	95	9	(5.1)	0.10	
Bayern	503	(3.5)	85	520	(3.9)	93	17	(5.6)	0.19	
Berlin	476	(4.0)	97	491	(5.6)	110	15	(7.1)	0.15	
Brandenburg	460	(2.7)	87	498	(4.2)	95	39	(5.4)	0.42	
Bremen	458	(5.1)	94	481	(7.3)	108	24	(9.1)	0.24	
Hamburg	477	(2.4)	90	507	(3.6)	107	30	(4.7)	0.31	
Hessen	486	(2.7)	81	503	(3.4)	91	16	(4.7)	0.19	
Mecklenburg-Vorpommern	470	(3.6)	83	503	(2.9)	88	33	(5.0)	0.39	
Niedersachsen	472	(4.4)	89	499	(3.9)	91	27	(6.1)	0.30	
Nordrhein-Westfalen	484	(2.8)	83	505	(2.9)	96	21	(4.5)	0.24	
Rheinland-Pfalz	487	(3.2)	86	501	(4.1)	90	13	(5.5)	0.15	
Saarland	471	(5.7)	92	487	(7.7)	102	16	(9.7)	0.16	
Sachsen	476	(3.9)	85	514	(3.1)	87	38	(5.3)	0.44	
Sachsen-Anhalt	473	(4.6)	86	500	(2.9)	90	27	(5.8)	0.30	
Schleswig-Holstein	479	(3.5)	84	511	(3.7)	91	32	(5.4)	0.37	
Thüringen	475	(4.2)	82	501	(2.9)	92	25	(5.4)	0.29	
Deutschland	486	(1.3)	85	505	(1.1)	95	20	(2.5)	0.22	

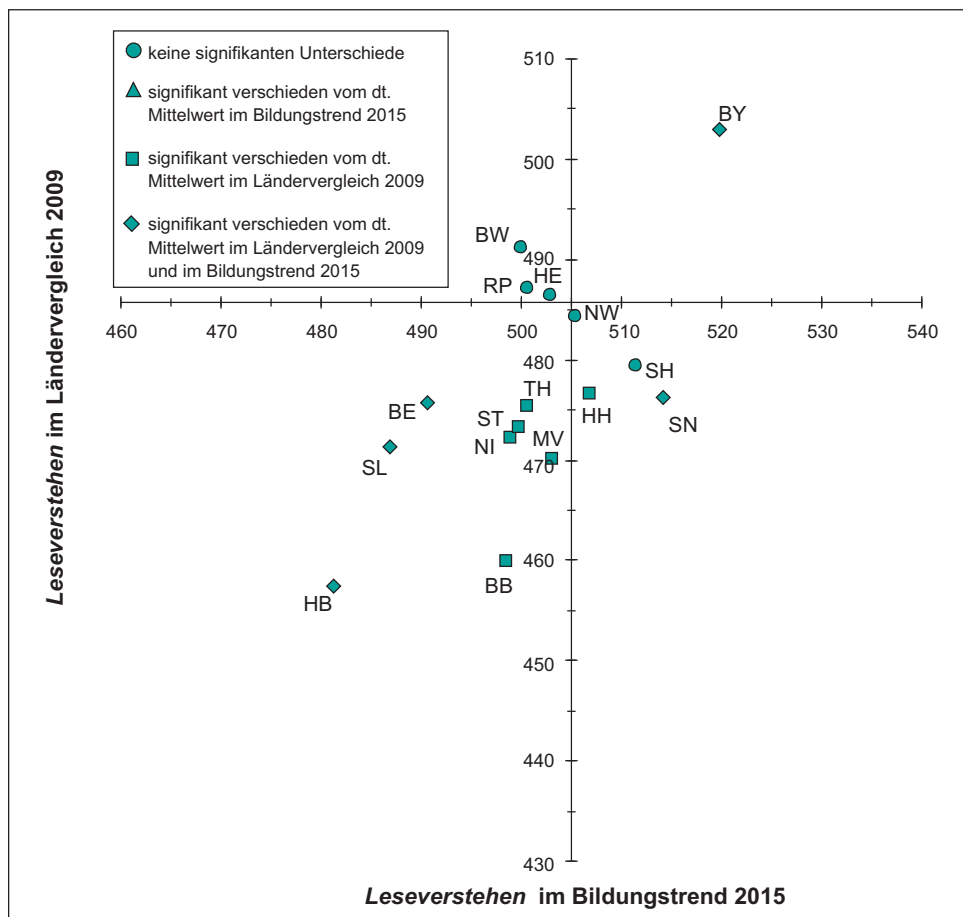
Anmerkungen. Mittelwerte wurden ohne Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf berechnet. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte minimal von der dargestellten Differenz ΔM abweichen. M = Mittelwert; SE = Standardfehler des Mittelwerts bzw. der Mittelwertsdifferenz; SD = Standardabweichung; ΔM = Mittelwertsdifferenz; d = Effektstärke Cohens d .

-10 10 30 50

■ Signifikant ($p < .05$) von Null abweichende Differenz
 ▨ Nicht signifikant von Null abweichende Differenz

In Abbildung 6.21 werden die Kompetenzmittelwerte der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im *Leseverstehen* für das Jahr 2015 in Relation zu den Kompetenzmittelwerten in den Ländern im Jahr 2009 dargestellt. Dabei sind auf der x-Achse die Ländermittelwerte für 2015 abgetragen und auf der y-Achse die Ländermittelwerte für 2009. Im Schnittpunkt der Koordinatenachsen liegt der deutsche Mittelwert für Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im jeweiligen Erhebungsjahr. Entsprechend sind im Quadranten I des Koordinatensystems (oben rechts) Länder positioniert, die in beiden Jahren Ergebnisse erzielt haben, die nominell über dem jeweiligen bundesweiten Mittelwert liegen. Im Quadranten III (unten links) befinden sich hingegen jene Länder, in denen in beiden Jahren Kompetenzmittelwerte erreicht wurden, die nominell unterhalb des deutschen Mittelwerts liegen. Die Positionierung in jeweiligen Quadranten sagt jedoch noch nichts über die statistische Signifikanz der Unterschiede aus. Diese ist in Abbildung 6.21 durch die Verwendung unterschiedlicher Symbole gekennzeichnet, die anzeigen, ob sich der Kompetenzmittelwert des jeweiligen Landes

Abbildung 6.21: Ländermittelwerte im Kompetenzbereich *Leseverstehen* im Fach Englisch im Ländervergleich 2009 und im Bildungstrend 2015



Anmerkungen. BB = Brandenburg; BE = Berlin; BW = Baden-Württemberg; BY = Bayern; HB = Bremen; HE = Hessen; HH = Hamburg; MV = Mecklenburg-Vorpommern; NI = Niedersachsen; NW = Nordrhein-Westfalen; RP = Rheinland-Pfalz; SH = Schleswig-Holstein; SL = Saarland; SN = Sachsen; ST = Sachsen-Anhalt; TH = Thüringen.

Alle angegebenen Kompetenzwerte beziehen sich auf die Berichtsmetrik des IQB-Bildungstrends 2015. Es wurden nur Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf einbezogen, daher können die Kompetenzmittelwerte sowie in Einzelfällen die Ergebnisse der Signifikanzprüfungen von den in Abschnitt 6.3.1 dargestellten Ergebnissen für die Gesamtpopulation aller Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe abweichen.

in beiden Erhebungen (Raute), nur im Jahr 2009 (Quadrat), nur im Jahr 2015 (Dreieck) oder in keiner der beiden Erhebungen (Kreis) statistisch signifikant vom deutschen Mittelwert des jeweiligen Erhebungsjahres unterscheidet.

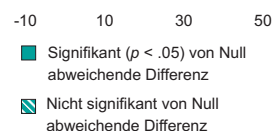
Abbildung 6.21 kann entnommen werden, dass im Bereich *Leseverstehen* die Kompetenzmittelwerte von insgesamt 5 Ländern (Bayern, Berlin, Bremen, Saarland, Sachsen) sowohl im Jahr 2009 als auch im Jahr 2015 signifikant vom jeweiligen bundesweiten Durchschnitt abweichen. Nur im Land Bayern liegen die in beiden Erhebungen ermittelten Kompetenzstände signifikant über dem deutschen Mittelwert. Ein positives Befundmuster ergibt sich auch für das Land Sachsen: Während die Kompetenzen der sächsischen Neuntklässlerinnen und Neuntklässler im Jahr 2009 im Durchschnitt noch signifikant unter dem deutschen Mittelwert lagen, ergibt sich für das Jahr 2015 für Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf ein Kompetenzmittelwert, der signifikant höher ist als der bundesweite Durchschnitt. Die Mittelwerte für Berlin, Bremen und das Saarland liegen dagegen in beiden Erhebungen unter dem jeweiligen Wert für Deutschland insgesamt.

Unterschiede zwischen beiden Erhebungen sind zudem für die Länder Brandenburg, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen festzustellen. In diesen Ländern wurden für das Jahr 2009 Kompetenzstände ermittelt, die signifikant unter dem deutschen Mittelwert liegen; im Jahr 2015 unterscheiden sich die Kompetenzmittelwerte dieser Länder hingegen nicht mehr signifikant vom bundesweiten Durchschnitt des Jahres 2015. In den übrigen Ländern (Baden-Württemberg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein) weichen die im Mittel erzielten Kompetenzen im *Leseverstehen* weder im Jahr 2009 noch im Jahr 2015 signifikant vom jeweiligen deutschen Mittelwert ab. Kein Land erzielte im Jahr 2015 weniger günstige Ergebnisse als im Jahr 2009.

Abbildung 6.22: Vergleich der in den Jahren 2009 und 2015 erreichten Kompetenzstände von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe im Kompetenzbereich *Hörverstehen* im Fach Englisch

Land	2009			2015			Differenz 2015–2009			Differenz 2015–2009
	M	(SE)	SD	M	(SE)	SD	ΔM	(SE)	d	
Baden-Württemberg	491	(4.6)	83	501	(2.8)	94	10	(5.6)	0.11	
Bayern	500	(4.2)	94	520	(4.3)	97	20	(6.2)	0.20	
Berlin	471	(4.6)	101	491	(5.8)	111	20	(7.6)	0.18	
Brandenburg	437	(2.9)	85	486	(4.4)	96	49	(5.6)	0.54	
Bremen	463	(5.5)	99	494	(7.7)	108	31	(9.6)	0.30	
Hamburg	486	(2.8)	97	520	(7.0)	120	34	(7.8)	0.31	
Hessen	485	(3.1)	85	507	(3.9)	95	21	(5.3)	0.24	
Mecklenburg-Vorpommern	448	(4.0)	89	486	(5.1)	101	38	(6.7)	0.40	
Niedersachsen	468	(4.6)	91	504	(4.4)	92	35	(6.6)	0.39	
Nordrhein-Westfalen	481	(3.2)	86	507	(3.1)	93	27	(4.8)	0.30	
Rheinland-Pfalz	480	(3.2)	90	500	(4.8)	94	20	(6.0)	0.22	
Saarland	457	(7.2)	103	486	(8.0)	102	29	(10.9)	0.28	
Sachsen	450	(4.2)	86	492	(3.5)	84	42	(5.8)	0.49	
Sachsen-Anhalt	446	(4.6)	86	475	(3.3)	92	30	(6.0)	0.34	
Schleswig-Holstein	481	(3.9)	87	523	(3.8)	88	42	(5.7)	0.48	
Thüringen	455	(4.7)	86	479	(3.8)	97	24	(6.3)	0.26	
Deutschland	481	(1.4)	90	505	(1.3)	96	24	(2.6)	0.26	

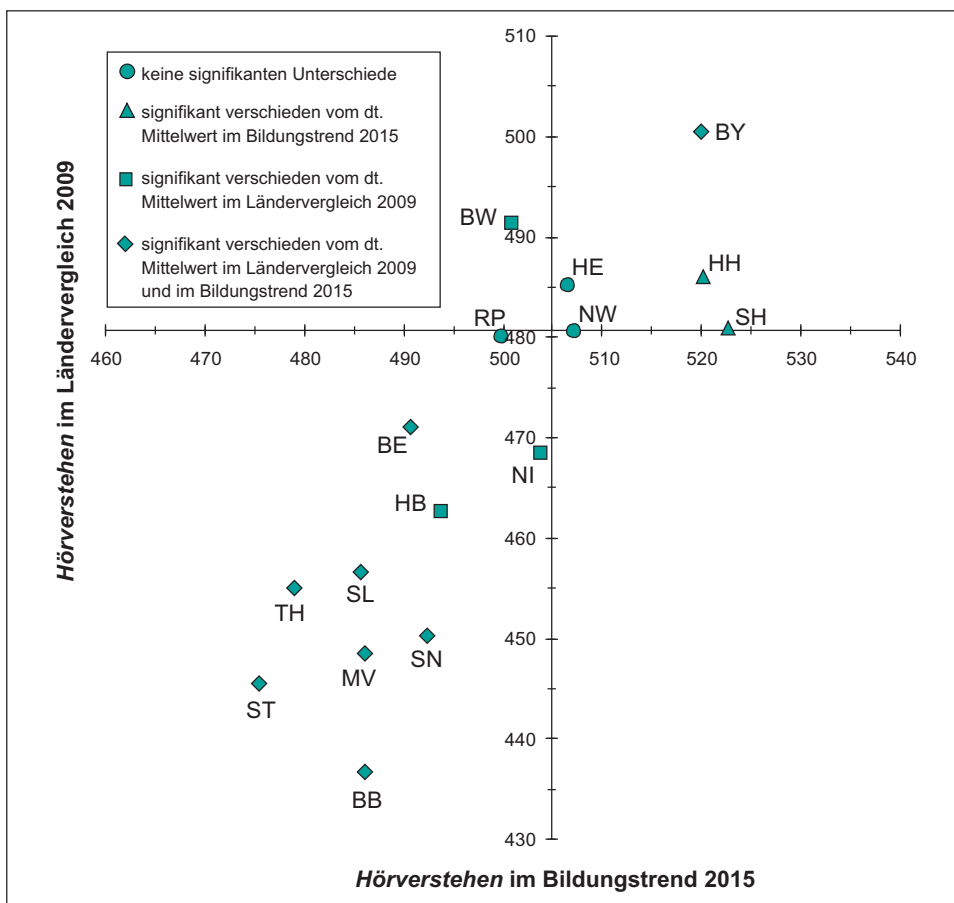
Anmerkungen. Mittelwerte wurden ohne Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf berechnet. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte minimal von der dargestellten Differenz ΔM abweichen. M = Mittelwert; SE = Standardfehler des Mittelwerts bzw. der Mittelwertsdifferenz; SD = Standardabweichung; ΔM = Mittelwertsdifferenz; d = Effektstärke Cohens d.



Die Ergebnisse der Trendanalysen für die Domäne *Hörverstehen* sind in Abbildung 6.22 dargestellt. Im Mittel ergibt sich für Deutschland insgesamt ein signifikanter Anstieg von 24 Punkten auf der Berichtsmetrik, der mit Bezug auf die eingangs berichteten Jahrgangunterschiede in der Normierungsstudie des IQB einem erwarteten Lernzuwachs von mehr als einem halben Schuljahr entspricht. Auf Länderebene sind wie bereits im *Leseverstehen* auch im *Hörverstehen* ausschließlich positive Veränderungen festzustellen, die in nahezu allen Ländern signifikant sind. Der höchste mittlere Kompetenzzuwachs von 49 Punkten wurde erneut in Brandenburg ermittelt. Nur in Baden-Württemberg ist keine signifikante Veränderung des Landesmittelwertes zwischen den Jahren 2009 und 2015 zu verzeichnen.

In Abbildung 6.23 werden für das *Hörverstehen* die Kompetenzmittelwerte der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf für das Jahr 2015 in Beziehung zu den Kompetenzmittelwerten aus dem Jahr 2009 gesetzt. Wie im Bereich *Leseverstehen* ist Bayern auch in der Domäne *Hörverstehen* das einzige Land, dessen Kompetenzmittelwert sowohl 2009 als auch 2015 signifikant über dem jeweiligen bundesweiten Durchschnitt

Abbildung 6.23: Ländermittelwerte im Kompetenzbereich *Hörverstehen* im Fach Englisch im Ländervergleich 2009 und im Bildungstrend 2015



Anmerkungen. BB = Brandenburg; BE = Berlin; BW = Baden-Württemberg; BY = Bayern; HB = Bremen; HE = Hessen; HH = Hamburg; MV = Mecklenburg-Vorpommern; NI = Niedersachsen; NW = Nordrhein-Westfalen; RP = Rheinland-Pfalz; SH = Schleswig-Holstein; SL = Saarland; SN = Sachsen; ST = Sachsen-Anhalt; TH = Thüringen.

Alle angegebenen Kompetenzwerte beziehen sich auf die Berichtsmetrik des IQB-Bildungstrends 2015. Es wurden nur Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf einbezogen, daher können die Kompetenzmittelwerte sowie in Einzelfällen die Ergebnisse der Signifikanzprüfungen von den in Abschnitt 6.3.1 dargestellten Ergebnissen für die Gesamtpopulation aller Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe abweichen.

liegt. Für 4 weitere Länder zeigt sich ebenfalls ein günstiges Befundmuster. So liegen die für Hamburg und Schleswig-Holstein für das Jahr 2009 ermittelten Kompetenzstände signifikant unter dem deutschen Mittelwert, im Jahr 2015 erzielen jedoch beide Länder einen im Vergleich zum Bundesdurchschnitt signifikant höheren Landeswert. In Bremen und in Niedersachsen ist ebenfalls eine positive Entwicklung festzustellen: Während im Jahr 2009 die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in beiden Ländern im Durchschnitt signifikant unter dem deutschen Mittelwert liegen, wurden für das Jahr 2015 für Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf hingegen Kompetenzstände ermittelt, die im Bereich des bundesweiten Durchschnitts liegen. Ein Unterschied zwischen beiden Erhebungen ist zudem für Baden-Württemberg zu verzeichnen: Für das Jahr 2009 ergibt sich ein Landesmittelwert, der signifikant höher ist als der Mittelwert für Deutschland insgesamt, im Jahr 2015 hingegen weicht der Landeswert nicht signifikant vom bundesweiten Durchschnitt ab. In den übrigen 3 Ländern (Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz) unterscheiden sich die im Mittel im *Hörverstehen* erzielten Kompetenzen weder im Jahr 2009 noch im Jahr 2015 signifikant vom deutschen Mittelwert.

6.3.4 Im Mittel erreichte Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern an Gymnasien für die Jahre 2009 und 2015 im Vergleich

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Trendanalysen für Neuntklässlerinnen und Neuntklässler dargestellt, die ein Gymnasium besuchen und spätestens seit der 5. Jahrgangsstufe im Fach Englisch unterrichtet wurden.

Abbildung 6.24 zeigt, inwieweit sich die Kompetenzmittelwerte im *Leseverstehen* an den Gymnasien in Deutschland insgesamt sowie in den einzelnen Ländern zwischen den Erhebungen 2009 und 2015 verändert haben. Für Deutschland insgesamt ergibt sich in der Teilpopulation der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten im Mittel ein signifikanter Kompetenzzuwachs von 19 Punkten. Ähnlich wie für die Gesamtpopulation aller Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ist auch für Schülerinnen und Schüler an Gymnasien in fast allen Ländern ein signifikant positiver Trend zu verzeichnen, wobei die für die Länder Berlin, Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt ermittelten Differenzwerte statistisch nicht signifikant sind. In keinem Land wurden im Mittel negative Veränderungen festgestellt.

Die Ergebnisse der Trendanalysen in der Domäne *Hörverstehen* für Schülerinnen und Schüler an Gymnasien sind in Abbildung 6.25 dargestellt. Wiederum ist wie in der Gesamtpopulation aller Neuntklässlerinnen und Neuntklässler auch an den Gymnasien im *Hörverstehen* ein signifikant positiver Trend im Kompetenzmittelwert festzustellen, der in Deutschland insgesamt 21 Punkte beträgt. Auch auf Länderebene ergeben sich durchgängig positive Veränderungen, die bis auf drei Ausnahmen statistisch signifikant sind. Für das Land Baden-Württemberg wurde – wie in der Analyse der Gesamtpopulation – kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den in den Jahren 2009 und 2015 an Gymnasien im Durchschnitt erreichten Kompetenzen festgestellt. Auch die in den Ländern Bayern und Berlin ermittelten Differenzwerte für Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sind statistisch nicht signifikant.

Abbildung 6.24: Vergleich der in den Jahren 2009 und 2015 erreichten Kompetenzstände von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe an Gymnasien im Kompetenzbereich *Leseverstehen* im Fach Englisch

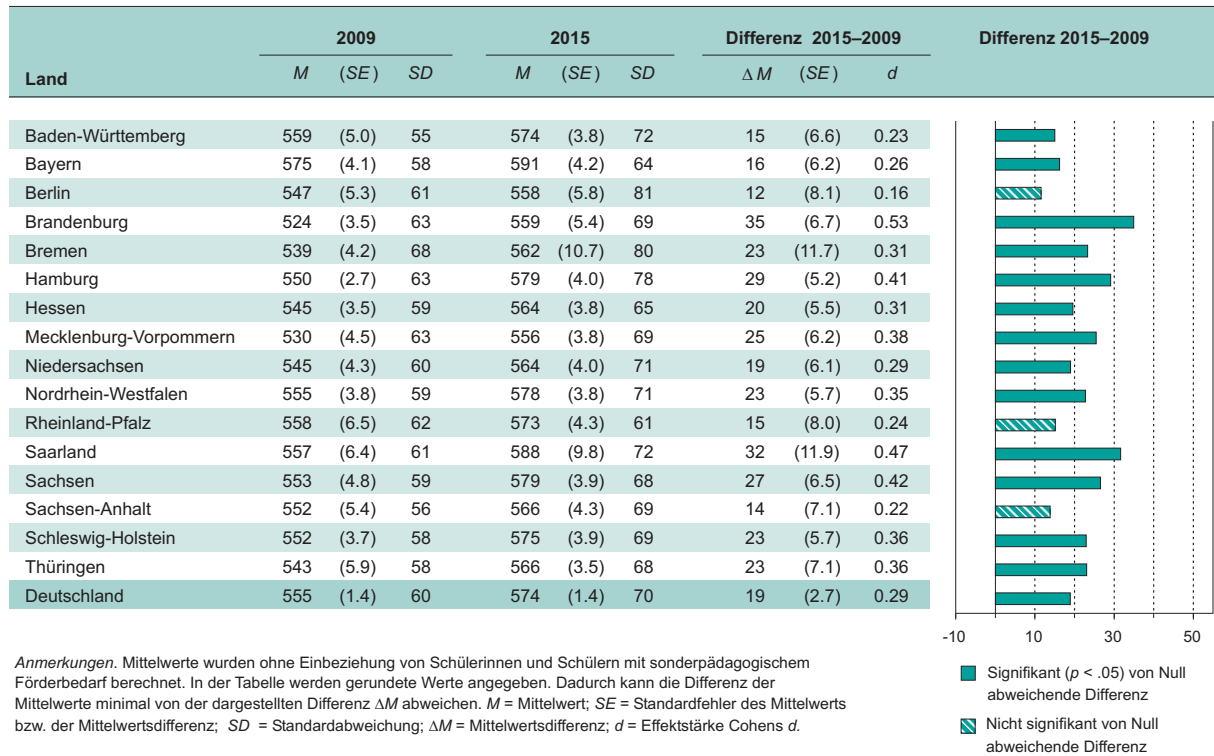
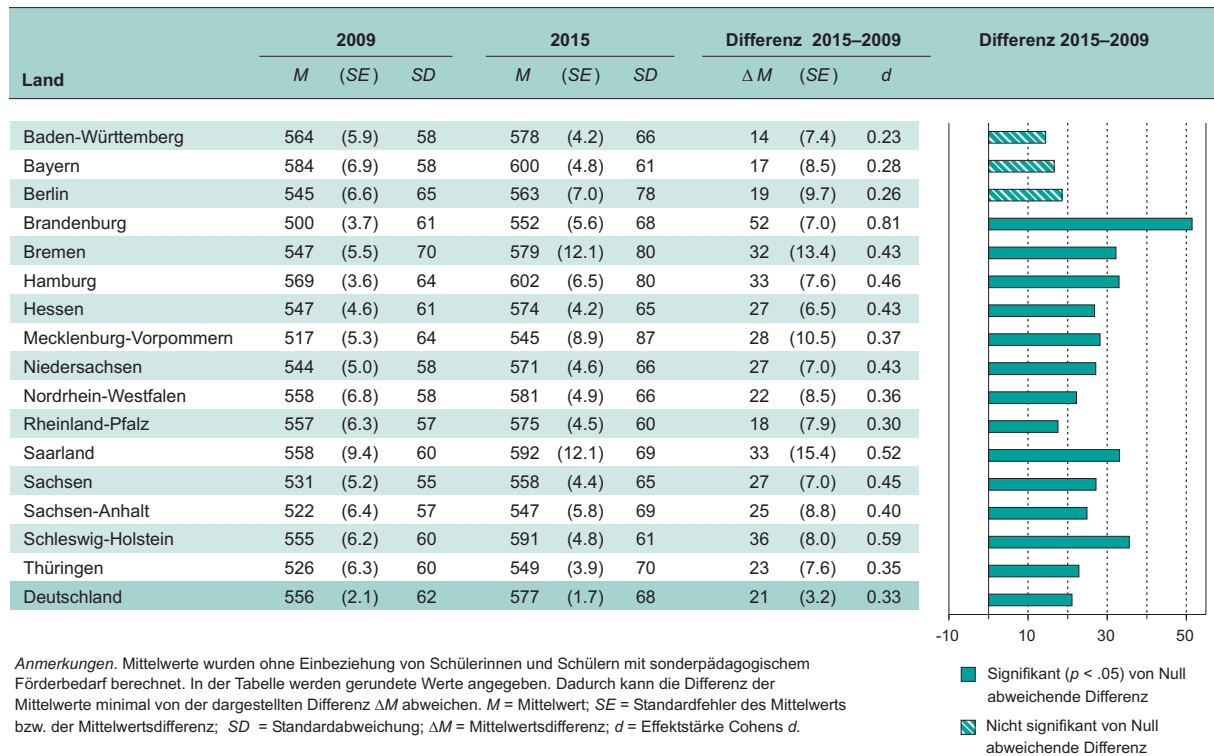


Abbildung 6.25: Vergleich der in den Jahren 2009 und 2015 erreichten Kompetenzstände von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe an Gymnasien im Kompetenzbereich *Hörverstehen* im Fach Englisch



6.3.5 Zusammenfassung

Im vorliegenden Teilkapitel wurden zunächst die im Mittel erreichten Kompetenzen und deren Heterogenität für die Domänen *Leseverstehen* und *Hörverstehen* im Fach Englisch für die Gesamtpopulation der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler im Jahr 2015 berichtet, die spätestens seit der 5. Jahrgangsstufe im Fach Englisch unterrichtet wurden. Für die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf wurde anschließend berichtet, welche Trends in den Kompetenzmittelwerten zwischen den Jahren 2009 und 2015 zu verzeichnen sind. Sowohl für das Jahr 2015 als auch für die Trendanalysen erfolgte die Ergebnisdarstellung zusätzlich separat für Schülerinnen und Schüler, die ein Gymnasium besuchen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass im Fach Englisch im Jahr 2015 besonders günstige Ergebnisse in den Ländern Bayern und Schleswig-Holstein erzielt werden. In Bayern liegen die Kompetenzmittelwerte in beiden untersuchten Domänen sowohl in der Gesamtpopulation der Schülerinnen und Schüler als auch in der Teilpopulation der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten durchgängig signifikant über dem jeweiligen deutschen Mittelwert. Dies ist im *Hörverstehen* auch in Schleswig-Holstein der Fall; hier ist für die Gesamtpopulation neben dem höchsten Landesmittelwert zugleich die im Ländervergleich geringste Streuung im *Hörverstehen* zu verzeichnen.

Weniger günstige Resultate ergeben sich für das Jahr 2015 in beiden untersuchten Domänen für die Länder Berlin, Bremen und Sachsen-Anhalt. In diesen Ländern liegen die von Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern erreichten Kompetenzen sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen* im Mittel signifikant unterhalb des bundesweiten Durchschnitts. In den Stadtstaaten Berlin und Bremen sind die Lese- und Hörverstehenskompetenzen der Schülerinnen und Schüler zudem durch eine hohe Heterogenität gekennzeichnet.

Die Ergebnisse für die Domäne *Hörverstehen* deuten zudem auf ein Ost-West-Gefälle in den erreichten Kompetenzständen hin. Sowohl in der Gesamtpopulation aller Schülerinnen und Schüler als auch in der Teilpopulation der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an Gymnasien liegen die Mittelwerte der ostdeutschen Flächenländer im *Hörverstehen* signifikant unter dem jeweiligen Bundesdurchschnitt. Im *Leseverstehen* zeichnet sich ein Ost-West-Gefälle hingegen in geringerem Maße ausschließlich an Gymnasien ab.

Werden die Kompetenzmittelwerte für Schülerinnen und Schüler an Gymnasien in Beziehung zu den unterschiedlichen gymnasialen Beteiligungsquoten in den Ländern gesetzt, so zeigt sich – wie bereits im IQB-Ländervergleich 2009 –, dass in Ländern mit geringerer Gymnasialbeteiligung tendenziell höhere Kompetenzmittelwerte im Fach Englisch vorliegen; dies gilt insbesondere für das *Hörverstehen*. Die Zusammenhänge sind jedoch keineswegs perfekt. Vielmehr weist das Befundmuster darauf hin, dass auch bei einer hohen Gymnasialbesuchsquote eine günstige Kompetenzentwicklung gewährleistet werden kann.

Die Trendanalysen belegen, dass sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen* zwischen den Jahren 2009 und 2015 substanzielle Zuwächse in den Kompetenzmittelwerten erreicht werden konnten. Für Deutschland insgesamt und auch auf Länderebene zeigen sich in beiden Domänen ausschließlich positive Veränderungen, die in den meisten Ländern statistisch signifikant sind. Baden-Württemberg bildet hierbei insofern eine Ausnahme, als dass es das einzige Land ist, für das in der Gesamtpopulation aller Neuntklässlerinnen und Neuntklässler weder im *Leseverstehen* noch im *Hörverstehen* eine signifikante Veränderung der

Kompetenzmittelwerte zwischen den Erhebungen im Jahr 2009 und im Jahr 2015 zu verzeichnen ist.

Auch die Trendanalysen für Schülerinnen und Schüler, die ein Gymnasium besuchen, ergeben für beide untersuchten Domänen in der Mehrzahl der Länder signifikant positive Trends. Wie in der Gesamtpopulation liegen auch bei Betrachtung der Schülerinnen und Schüler an Gymnasien in keinem Land negative Veränderungen vor.

Abschließend ist hervorzuheben, dass die Ergebnisse der Trendanalysen vor dem Hintergrund des jeweiligen Ausgangsniveaus (Kompetenzmittelwert für das Jahr 2009) bewertet werden sollten. So zeigen sich zum Teil besonders hohe Kompetenzzuwächse in den ostdeutschen Flächenländern, deren Kompetenzmittelwerte im Jahr 2009 sehr gering ausgeprägt waren. Im Bereich *Leseverstehen* ist es den meisten dieser Länder gelungen, die von den Schülerinnen und Schülern erreichten Kompetenzen so zu steigern, dass sie sich im Jahr 2015 im Mittel nicht mehr vom bundesdeutschen Durchschnitt unterscheiden. Im Bereich *Hörverstehen* hingegen liegen die Mittelwerte aller ostdeutschen Flächenländer im Jahr 2015 weiterhin – trotz ebenfalls teilweise beträchtlicher Zuwächse – unter dem bundesweiten Durchschnitt. Insbesondere in diesem Bereich scheint also weiterhin Optimierungsbedarf zu bestehen.

Literatur

- KMK (2004) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2004). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 04.12.2003*. München: Luchterhand.
- KMK (2005) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2005). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004*. München: Luchterhand.
- Leucht, M., Frenzel, J. & Pöhlmann, C. (2010). Der Ländervergleich im Fach Englisch. In O. Köller, M. Knigge & B. Tesch (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich* (S. 97–104). Münster: Waxmann.

Kapitel 7

Geschlechtsbezogene Disparitäten

Katrin Böhme, Susanne Sebald, Sebastian Weirich und Petra Stanat

In Diskussionen über Bildungsqualität und Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen spielt Bildungsgerechtigkeit eine zentrale Rolle. In diesem Zusammenhang wird auch erörtert, ob Mädchen und Jungen die gleichen Bildungschancen haben und in der Schule mit vergleichbarem Erfolg gefördert werden. Tatsächlich bestehen hinsichtlich der Bildungschancen nach wie vor Unterschiede zwischen Heranwachsenden, die mit dem Geschlecht assoziiert sind. Geschlechtsbezogene Disparitäten sind sowohl für die Muster schulischer Bildungsbeteiligung und den Erwerb von Bildungsabschlüssen als auch für den schulischen Kompetenzerwerb zu beobachten (vgl. z. B. Hannover & Kessels, 2011). Letzterer ist Gegenstand des vorliegenden Kapitels, das anhand von Daten des IQB-Bildungstrends 2015 geschlechtsbezogene Disparitäten im schulischen Kompetenzerwerb in den sprachlichen Fächern und deren Veränderung über die Zeit untersucht.

7.1 Ansätze zur Erklärung geschlechtsbezogener Unterschiede im Bildungskontext

Zur Erklärung geschlechtsbezogener Unterschiede im schulischen Kontext wurden verschiedene Theorieansätze entwickelt (für einen Überblick vgl. z. B. Blossfeld et al., 2009; Stanat & Bergann, 2009). Biologische und neurowissenschaftliche Erklärungsansätze beispielsweise gehen davon aus, dass zwischen Mädchen und Jungen physiologische Unterschiede hinsichtlich genetischer und hormoneller Voraussetzungen oder der Gehirnorganisation bestehen, die eine Entwicklung differenzieller Interessen, Vorlieben und Kompetenzen begünstigen. Inwieweit biologische Besonderheiten tatsächlich zur Entwicklung schulischer Disparitäten beitragen, ist jedoch fraglich. Wären Unterschiede in den Bildungsverläufen und im Kompetenzerwerb von Mädchen und Jungen tatsächlich durch biologische Unterschiede und daraus resultierenden geschlechtsspezifischen Begabungen determiniert, dürften die aktuellen Veränderungen in den Mustern der Bildungsbeteiligung und im Erwerb von Bildungsabschlüssen (vgl. Abschnitt 7.2.1) so nicht auftreten (vgl. Budde, 2011). Auch wenn Geschlechtsunterschiede in sehr spezifischen Bereichen, insbesondere in verbalen Kompetenzen oder im räumlichen Denken, in gewissem Umfang biologisch angelegt sein dürften (Halpern, 2000), spricht die Befundlage insgesamt dafür, dass geschlechtsbezogene Disparitäten im Bildungsbereich primär das Ergebnis von Sozialisationseinflüssen sind.

Sozialisationstheoretische Erklärungsansätze gehen davon aus, dass geschlechtstypische Eigenschaften, Einstellungen und Interessen durch die Inter-

aktion Heranwachsender mit dem sozialen Umfeld erlernt werden (vgl. Trautner, 2002). Demnach führen Sozialisationsprozesse dazu, dass biologisch angelegte Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen ausgeformt und verstärkt werden (vgl. zusammenfassend z. B. Stanat & Bergann, 2009). Psychologische Lerntheorien betonen hierbei die Bedeutung von Rollenvorbildern und von Erwartungen der Eltern, Lehrkräfte und Peers, die geschlechtskonforme Verhaltensweisen bekräftigen. Ferner scheinen Leistungsmotivation (vgl. z. B. Atkinson, 1975) und Attributionsstile (vgl. z. B. Heider, 1958), die ebenfalls durch Sozialisationsprozesse geprägt sind, bei der Herausbildung von Interessen und Selbstkonzept eine wichtige Rolle zu spielen. Auf motivationale Merkmale gehen wir in Abschnitt 7.2.3 ein und berichten in Abschnitt 7.5 empirische Befunde zu geschlechtsbezogenen Unterschieden in fachlichen Interessen und dem fachbezogenen Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler.

Insgesamt weist der Forschungsstand darauf hin, dass bereits beim Eintritt in das Bildungssystem bildungsrelevante Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen bestehen, die primär sozial determiniert sind (vgl. Blossfeld et al., 2009; Stanat & Bergann, 2009). Diese Unterschiede werden im schulischen Kontext wirksam, formen sich weiter aus und führen zu geschlechtsbezogenen Disparitäten im Kompetenzerwerb und in den Mustern der Bildungsbeteiligung.

Gleichzeitig gibt es klare Hinweise darauf, dass sich geschlechtsbezogene Disparitäten in der Bildungsbeteiligung und im Kompetenzerwerb durch gezielte Förderung reduzieren lassen (vgl. z. B. Blossfeld et al., 2009). Um auf der Grundlage aktueller Daten für die Sekundarstufe I festzustellen, inwieweit solche Bemühungen weiterhin angezeigt sind, werden im vorliegenden Kapitel Kompetenzunterschiede zwischen Mädchen und Jungen in den im IQB-Bildungstrend 2015 getesteten sprachlichen Kompetenzbereichen untersucht. Zunächst stellen wir in Abschnitt 7.2 die in der Literatur berichteten geschlechtsbezogenen Disparitäten in der Bildungsbeteiligung und im Erwerb schulischer Kompetenzen dar. Weiterhin wird die empirische Befundlage zu Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen in den motivationalen Merkmalen Interesse und Selbstkonzept beschrieben. In Abschnitt 7.3 berichten wir die im IQB-Bildungstrend 2015 für Deutschland insgesamt ermittelten Geschlechterdisparitäten und legen dar, inwieweit diese auch in den verschiedenen Schularten auftreten. Ergänzend untersuchen wir, inwieweit Mädchen und Jungen in den einzelnen Kompetenzbereichen die Mindest-, Regel- und Optimalstandards erreichen. Ferner gehen wir auf die länderspezifischen Befunde zu Kompetenzunterschieden zwischen Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern ein. In Abschnitt 7.4 wird durch einen Vergleich der Befunde des IQB-Bildungstrends 2015 mit den Ergebnissen des IQB-Ländervergleichs 2009 überprüft, wie sich die geschlechtsbezogenen Disparitäten in der Sekundarstufe I in den letzten 6 Jahren entwickelt haben. Im nachfolgenden Abschnitt 7.5 präsentieren wir Befunde zu geschlechtsbezogenen Unterschieden in motivationalen Merkmalen und gehen der Frage nach, wie diese mit den erreichten Kompetenzständen zusammenhängen. In Abschnitt 7.6 werden die zentralen Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert.

7.2 Geschlechtsbezogene Unterschiede im Bildungsbereich

7.2.1 Geschlechtsbezogene Unterschiede in der Bildungsbeteiligung

Geschlechtsbezogene Unterschiede im Bildungsbereich wurden in Deutschland bereits gegen Ende des 19. Jahrhunderts diskutiert (vgl. Stanat & Bergann, 2009). Zur damaligen Zeit und bis weit in die Phase der Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre hinein waren Mädchen im Bildungssystem deutlich weniger erfolgreich als Jungen (Blossfeld et al., 2009). Gegenwärtig zeichnet sich im schulischen Bereich allerdings ab, dass nicht länger die Mädchen, sondern zunehmend die Jungen benachteiligt sind (vgl. z. B. Diefenbach, 2010; Hannover & Kessels, 2011). Während Mädchen häufiger als Jungen vorzeitig eingeschult werden, sind Jungen häufiger von Zurückstellungen in der Schuleingangsphase betroffen. Bei den Übergangsempfehlungen von der Primarstufe in die Sekundarschule sind Unterschiede zugunsten der Mädchen ebenso festzustellen wie bei den Besuchsquoten verschiedener Schularten. So zeigen auch aktuelle Daten des Statistischen Bundesamtes (2010, 2015), dass die schulische Bildungsbeteiligung im Sekundarschulbereich deutlich zugunsten der Mädchen ausfällt (vgl. Tab. 7.1). Insbesondere ein Vergleich der Besuchsquoten an Hauptschulen und Gymnasien macht deutlich, dass Jungen an Hauptschulen, Mädchen hingegen an Gymnasien überrepräsentiert sind. Entsprechend erreichen Mädchen proportional häufiger die Allgemeine Hochschulreife, während mehr Jungen als Mädchen die Schule ohne Abschluss verlassen. Jungen sind also in höheren Bildungsgängen inzwischen weniger stark vertreten und erreichen die entsprechenden höherwertigen Bildungsabschlüsse seltener als Mädchen (vgl. Blossfeld et al., 2009; Budde, 2011; Hannover & Kessels, 2011).

Ein Vergleich der in Tabelle 7.1 dargestellten Beteiligungsquoten für die Schuljahre 2008/2009 und 2014/2015, die für die Trendanalysen im IQB-Bildungstrend 2015 relevant sind, verdeutlicht allerdings, dass sich die Geschlechtsunterschiede im Besuch der verschiedenen Schularten der Sekundarstufe in den letzten 6 Jahren nicht weiter vergrößert haben. Vielmehr ist als allgemeine Tendenz erkennbar, dass insgesamt mehr Schülerinnen und Schüler Schularten besuchen, an denen sie höherwertige Schulabschlüsse erwerben können. Die gymnasiale Besuchsquote der Mädchen war sowohl im Schuljahr 2008/2009 als auch im Schuljahr 2014/2015 um circa 6 Prozentpunkte höher als die der Jungen. Im Schuljahr 2014/2015 ist das Niveau der gymnasialen Bildungsbeteiligung allerdings für beide Geschlechtergruppen höher als noch im Schuljahr 2008/2009.

Tabelle 7.1: Bildungsbeteiligung von Mädchen und Jungen in den Schuljahren 2008/2009 und 2014/2015 nach Schulart

Schulart	Schuljahr 2008/2009				Schuljahr 2014/2015			
	Mädchen		Jungen		Mädchen		Jungen	
	Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %
Hauptschulen	78 591	19	102 403	24	53 357	13	71 713	17
Schularten mit mehreren Bildungsgängen	25 227	6	29 145	7	35 479	9	41 478	10
Realschulen	110 858	27	112 681	26	92 596	23	96 024	23
Gymnasien	141 789	35	126 859	29	151 025	38	135 253	32
Integrierte Gesamtschulen	35 201	9	37 157	9	53 755	13	58 214	14
Freie Waldorfschulen	3 280	1	2 982	1	3 667	1	3 391	1
Förderschulen	14 485	4	23 621	5	12 011	3	20 001	5
Gesamt	409 431	100	434 848	100	401 890	100	426 074	100

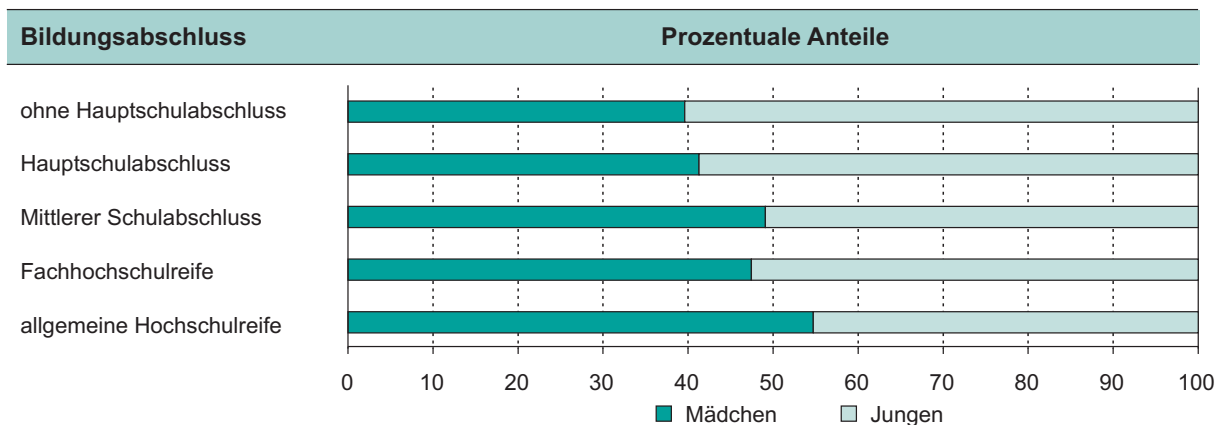
Anmerkung. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Summe der Prozente von 100 abweichen.

Quellen: Tabelle 3.4-2008 der Fachserie 11, Reihe 1 für das Schuljahr 2008/2009 des Statistischen Bundesamtes (2010) und Tabelle 3.4 der Fachserie 11, Reihe 1 für das Schuljahr 2014/2015 des Statistischen Bundesamtes (2015).

Entsprechende Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen finden sich auch in den erreichten Bildungsabschlüssen. Diese sind in Abbildung 7.1 für das Schuljahr 2014/2015 grafisch dargestellt. Es wird deutlich, dass nur 40 Prozent derjenigen Schülerinnen und Schüler, die die Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen, Mädchen sind. Diese Jugendlichen haben entweder keinen Schulabschluss oder einen Förderschulabschluss erreicht. Ein fast identisches Geschlechterverhältnis (ca. 40:60) findet sich für den Hauptschulabschluss. Während die Geschlechterverteilung beim Erwerb eines Mittleren Schulabschlusses ausgeglichen ist, finden sich für die Hochschulreife wieder Geschlechterunterschiede: Etwa 53 Prozent der Jugendlichen, die eine Fachhochschulreife erwerben, sind Jungen; beim Erwerb einer allgemeinen Hochschulreife sind es hingegen nur etwa 45 Prozent.

Als ein möglicher Grund für den größeren Erfolg der Mädchen in der Bildungsbeteiligung und im Erwerb von Bildungsabschlüssen wird diskutiert, dass Mädchen im Durchschnitt eher als Jungen über Persönlichkeitseigenschaften verfügen und Verhaltensweisen zeigen, die im schulischen Kontext als angemessen und wünschenswert wahrgenommen werden (vgl. Hannover & Kessels, 2011). So konnten Anders, McElvany und Baumert (2010) empirisch belegen, dass Lehrkräfte bei Übergangsempfehlungen und in der Notengebung auch solche Aspekte wie Sozialverhalten, Motivation und bestimmte Persönlichkeitseigenschaften berücksichtigen. Gleichzeitig schätzen Lehrkräfte verschiedene überfachliche Kompetenzen, wie etwa Sozialverhalten, Selbstdisziplin und selbstorganisiertes Lernen, bei Mädchen positiver ein als bei Jungen. Hannover und Kessels (2011) argumentieren entsprechend, dass die bei Mädchen offenbar stärker ausgeprägten überfachlichen Kompetenzen zu besseren Noten und somit zu einer größeren Beteiligung an höheren Bildungsgängen und dem Erreichen höher qualifizierender Schulabschlüsse beitragen könnten. Inwieweit überfachliche Kompetenzen bei Mädchen tatsächlich höher ausgeprägt sind oder nur von

Abbildung 7.1: Prozentuale Anteile von Mädchen und Jungen, die im Schuljahr 2014/2015 an allgemeinbildenden Schulen den jeweiligen Bildungsabschluss erreicht haben



Quelle: Tabelle 6.2 der Fachserie 11 Reihe 1 für das Schuljahr 2014/2015 des Statistischen Bundesamtes (2015).

Lehrkräften als bei Mädchen ausgeprägter wahrgenommen werden, lässt sich anhand der verfügbaren Daten allerdings nicht abschließend klären.

Eine andere Hypothese zu möglichen Ursachen der unterschiedlichen Bildungsbeteiligung von Jungen und Mädchen bezieht sich darauf, dass – insbesondere im Elementar- und Primarschulbereich – der weit überwiegende Anteil der Betreuungspersonen und Lehrkräfte Frauen sind (vgl. Blossfeld et al., 2009) und es den Jungen daher zum einen an positiven Rollenbildern fehle und zum anderen der Unterricht und andere bildungsbezogene Aktivitäten durch „weibliche“ Interessen und Handlungsweisen geprägt seien. Empirische Überprüfungen der These, dass Jungen durch den hohen Anteil von Frauen im Bildungssystem benachteiligt werden, lieferten jedoch keine entsprechenden Belege (vgl. zusammenfassend Hannover & Kessels, 2011; Helbig, 2010).

7.2.2 Geschlechtsbezogene Unterschiede in schulischen Kompetenzen

Geschlechtsbezogene Unterschiede finden sich nicht nur in der schulischen Bildungsbeteiligung und in den Schulabschlüssen, sondern auch in den von Mädchen und Jungen erreichten Kompetenzständen. Dies belegen alle großen Schulleistungsstudien, wie zum Beispiel PIRLS/IGLU¹, PISA² und die IQB-Ländervergleichsstudien, ebenso wie Metaanalysen und zahlreiche kleinere empirische Untersuchungen (vgl. z. B. Hyde, 1981, 2005; Wiczerkowski & Prado, 1992). Zentrale empirische Befunde der entsprechenden Studien werden nachfolgend zusammenfassend dargestellt.

Geschlechtsbezogene Unterschiede in sprachlichen Kompetenzen

Die empirisch ermittelten Unterschiede in den sprachbezogenen Kompetenzen, die von Mädchen und Jungen im Durchschnitt erreicht werden, fallen zugunsten der Mädchen aus und erreichen bei großen Stichproben in aller Regel statistische Signifikanz. Da jedoch die statistische Signifikanz eines Unterschiedes

1 Das Akronym PIRLS steht für *Progress in International Reading Literacy Study*; im deutschen Sprachraum wird diese Studie als *Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung* (IGLU) bezeichnet.

2 Das Akronym PISA steht für *Programme for International Student Assessment*.

auch von der Stichprobengröße der jeweils betrachteten Gruppen abhängt, ist es zur Bewertung von Gruppenunterschieden wichtig, immer auch die Größe der jeweiligen Effekte zu betrachten. Hierzu wird oftmals die standardisierte Mittelwertsdifferenz beziehungsweise Effektstärke Cohens d herangezogen. Diese relativiert die zwischen zwei Gruppen festgestellten Mittelwertsdifferenzen an der gemeinsamen Standardabweichung (Cohen, 1988). Anhand dieses Indikators lassen sich Gruppenunterschiede unterschiedlicher Studien direkt miteinander vergleichen, auch wenn die jeweils verwendete Metrik und die Streuung der Kompetenzwerte in den Gruppen variieren. Nachfolgend verwenden wir d -Werte, um Kompetenzunterschiede zwischen Mädchen und Jungen zu quantifizieren und die Ergebnisse über verschiedene Studien hinweg vergleichen zu können.

Bereits im Elementarbereich zeigen Mädchen einen leichten Vorsprung im Erwerb sprachlicher Kompetenzen und sind seltener von Störungen der Sprachentwicklung wie Stottern oder einer Lese-Rechtschreib-Schwäche betroffen als Jungen (Halpern, 2000). Zu Beginn der Grundschulphase sind geschlechtsbezogene Unterschiede in sprachlichen Kompetenzen zwischen Mädchen und Jungen oft noch gering ausgeprägt (Mengering, 2005), sie vergrößern sich aber bis zum Ende der Grundschulzeit und im Verlauf der Sekundarstufe (vgl. Stanat & Bergann, 2009). Da jedoch für die verschiedenen Kompetenzbereiche unterschiedlich große Disparitäten und auch teils unterschiedliche Entwicklungsverläufe über die Jahrgangsstufen hinweg zu verzeichnen sind (vgl. DESI-Konsortium, 2008; Granzer et al., 2009; Köller, Knigge & Tesch, 2010), werden die bislang vorliegenden Befunde für die im IQB-Bildungstrend 2015 untersuchten Kompetenzen nachfolgend sowohl für den Primarbereich als auch für die Sekundarstufe I beschrieben. Der Fokus liegt dabei auf den Ergebnissen der IQB-Ländervergleichsstudien, deren Ergebnisse in Tabelle 7.2 im Überblick dargestellt sind.

Für den Kompetenzbereich *Lesen* im Fach Deutsch konnte sowohl im Rahmen der nationalen IQB-Ländervergleichsstudien als auch in den großen internationalen Schulleistungsstudien PIRLS/IGLU sowie PISA wiederholt nachgewiesen werden, dass Mädchen im Mittel höhere Kompetenzstände erreichen als Jungen. Im Primarbereich wurde im Rahmen des IQB-Ländervergleichs 2011 in der vierten Jahrgangsstufe ein Kompetenzvorteil der Mädchen gegenüber den Jungen in Höhe von $d = 0.24$ identifiziert (Böhme & Roppelt, 2012, S. 181). Die internationale PIRLS/IGLU-Studie, die regelmäßig zum Ende der Grundschulzeit durchgeführt wird und ebenfalls die Lesekompetenz der Kinder untersucht, ermittelte für die Gesamtskala Lesen in den letzten Jahren allerdings wiederholt etwas geringere Vorteile der Mädchen. Diese lagen in den verschiedenen Erhebungsjahren bei $d = 0.13$ (IGLU 2001), $d = 0.07$ (IGLU 2006) und $d = 0.08$ (IGLU 2011) (Bos, Bremerich-Vos, Tarelli & Valtin, 2012, S. 129). Betrachtet man die Leseleistungen differenziert für verschiedene Textsorten, so ist der Kompetenzvorsprung der Mädchen für das Lesen und Verstehen literarischer Texte besonders ausgeprägt (Valtin, Bos, Buddeberg, Goy & Potthoff, 2008).

Für Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe berichteten Winkelmann und Groeneveld (2010, S. 179) im Rahmen der IQB-Ländervergleichsstudie 2009 einen Kompetenzvorsprung der Mädchen im Bereich *Lesen* in Höhe von $d = 0.19$. In den internationalen PISA-Studien der Jahre 2000 bis 2012 wurde für die Sekundarstufe I ein etwas größerer Unterschied in den Lesekompetenzen der Schülerinnen und Schüler identifiziert, der einem Vorsprung der Mädchen von jeweils etwa $d = 0.40$ entsprach (vgl. Hohn, Schiepe-Tiska, Sälzer & Artelt, 2013, S. 233; Naumann, Artelt, Schneider & Stanat, 2010, S. 54). Insgesamt kann

Tabelle 7.2: Kompetenzunterschiede zwischen Mädchen und Jungen in den IQB-Ländervergleichsstudien der Jahre 2009, 2011 und 2012 im Primarbereich und in der Sekundarstufe I

	Primarbereich 2011				Sekundarstufe I 2009				Sekundarstufe I 2012			
	M_M	M_J	M_M-M_J	d	M_M	M_J	M_M-M_J	d	M_M	M_J	M_M-M_J	d
Sprachliche Kompetenzen												
Deutsch Lesen	512	488	24	0.24	505	488	17	0.19				
Deutsch Zuhören	501	499	3	0.03	510	491	19	0.18				
Deutsch Orthografie	517	484	32	0.33	526	475	51	0.53				
Englisch Leseverstehen					510	491	19	0.19				
Englisch Hörverstehen					508	492	16	0.16				
Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen												
Mathematik (Global)	492	508	-16	-0.16					492	508	-16	-0.16
Biologie Fachwissen									511	489	22	0.22
Biologie Erkenntnisgewinnung									511	489	22	0.22
Chemie Fachwissen									504	496	8	0.08
Chemie Erkenntnisgewinnung									505	495	10	0.10
Physik Fachwissen									500	500	0	0.00
Physik Erkenntnisgewinnung									504	496	8	0.08

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte von der dargestellten Differenz M_M-M_J abweichen. M_M = Mittelwert in der Gruppe der Mädchen; M_J = Mittelwert in der Gruppe der Jungen; M_M-M_J = Differenz der Mittelwerte von Mädchen und Jungen; d = Effektstärke Cohens d . Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$).

festgehalten werden, dass in der Literatur für den Kompetenzbereich *Lesen* sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich konsistent Leistungsvorteile der Mädchen berichtet werden.

Für den Kompetenzbereich *Zuhören* im Fach Deutsch konnten Böhme und Roppelt (2012) in der IQB-Ländervergleichsstudie 2011 im Primarbereich keinen statistisch bedeutsamen Kompetenzvorsprung der Mädchen feststellen (Böhme & Roppelt, 2012, S. 181). Auch Behrens, Böhme und Krelle (2009, S. 368) fanden in der 2006 durchgeführten Studie des IQB zur Pilotierung von auf den Bildungsstandards der KMK basierenden Testaufgaben im Bereich *Zuhören* keine Unterschiede in den Kompetenzständen von Mädchen und Jungen in der 3. und 4. Jahrgangsstufe. In der Sekundarstufe I wurde im IQB-Ländervergleich 2009 allerdings ein Kompetenzvorsprung der Mädchen im Umfang von $d = 0.18$ ermittelt, der somit ähnlich groß ausfiel wie der in dieser Studie festgestellte Geschlechterunterschied im Kompetenzbereich *Lesen* (Winkelmann & Groeneveld, 2010, S. 180).

Für die *orthografische Kompetenz* von Schülerinnen und Schülern im Primarbereich berichten Böhme und Bremerich-Vos (2009) auf der Grundlage von Daten der im Jahr 2006 vom IQB durchgeführten Pilotierungsstudie einen Kompetenzvorsprung der Mädchen mit einer Effektstärke von $d = 0.22$ (Böhme & Bremerich-Vos, 2009, S. 346). Diese Mittelwertsdifferenz entspricht dem in IGLU-E 2006 für den Bereich der Rechtschreibung identifizierten Effekt von $d = 0.20$ (Kowalski, Voss, Valtin & Bos, 2010, S. 36). Im IQB-Ländervergleich 2011 fanden Böhme und Roppelt hingegen einen etwas größeren Unterschied zugunsten der Mädchen im Umfang von $d = 0.33$ (Böhme & Roppelt, 2012,

S. 181). Für Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe wurde im Rahmen des IQB-Ländervergleichs 2009 im Kompetenzbereich *Orthografie* ein Vorsprung der Mädchen in Höhe von $d = 0.53$ identifiziert (vgl. Winkelmann & Groeneveld, 2010, S. 180). Die geschlechtsbezogenen Kompetenzunterschiede in der *Orthografie* sind also sowohl in der Primarstufe als auch in der Sekundarstufe etwas stärker ausgeprägt als die Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen in den rezeptiven Kompetenzen *Lesen* und *Zuhören*. Insgesamt nehmen die geschlechtsbezogenen Disparitäten zugunsten der Mädchen in den hier untersuchten sprachlichen Kompetenzen im Fach Deutsch vom Primarbereich zur Sekundarstufe I tendenziell zu.

Für Englisch als erste Fremdsprache berichteten Winkelmann und Groeneveld im IQB-Ländervergleich 2009 Kompetenzunterschiede zugunsten der Mädchen in Höhe von $d = 0.19$ für das *Leseverstehen* und $d = 0.16$ für das *Hörverstehen* (Winkelmann & Groeneveld, 2010, S. 181f.). Diese geschlechtsbezogenen Disparitäten sind ähnlich groß wie die Geschlechterunterschiede in den entsprechenden Kompetenzbereichen im Fach Deutsch.

Geschlechtsbezogene Unterschiede in mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzen

Auch für den Kompetenzerwerb in den Bereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik (MINT) sind geschlechtsbezogene Unterschiede zu verzeichnen, die an dieser Stelle der Vollständigkeit halber kurz zusammengefasst werden sollen. Metaanalysen zur mathematischen Kompetenz von Mädchen und Jungen sowie nationale und internationale Schulleistungsstudien belegen, dass bereits am Ende der Grundschulzeit Unterschiede zugunsten der Jungen bestehen und die Differenzen zwischen den beiden Geschlechtergruppen mit dem Alter beziehungsweise mit der untersuchten Schulstufe tendenziell zunehmen (vgl. Hyde, Fennema & Lamon, 1990; Rohe & Quaiser-Pohl, 2010).

Böhme und Roppelt berichten im IQB-Ländervergleich 2011 für den Primarbereich einen Kompetenzvorsprung der Jungen gegenüber den Mädchen auf der Globalskala im Fach Mathematik in Höhe von $d = 0.16$, stellen allerdings gleichzeitig deutliche Unterschiede zwischen den geschlechtsbezogenen Disparitäten in den verschiedenen mathematischen Inhaltsbereichen fest (Böhme & Roppelt, 2012, S. 181). Für die Sekundarstufe I ermittelten Schroeders, Penk, Jansen und Pant (2013) im IQB-Ländervergleich 2012, dass Jungen sowohl in der globalen mathematischen Kompetenz als auch in allen inhaltlichen Teilkompetenzen im Durchschnitt höhere Werte erreichen als Mädchen und diese Kompetenzvorteile jeweils statistisch bedeutsam sind. In den naturwissenschaftlichen Fächern hingegen erzielten im Mittel Mädchen signifikant höhere Kompetenzwerte als Jungen, wobei die Befunde in Abhängigkeit vom Fach variieren und der Vorsprung der Mädchen im Fach Biologie besonders ausgeprägt ist.

7.2.3 Geschlechtsbezogene Unterschiede in motivationalen Merkmalen

Der schulische Kompetenzerwerb ist eng mit motivationalen Merkmalen wie dem fachbezogenen akademischen Selbstkonzept oder fachlichen Interessen verknüpft. Beispielsweise konnten Helmke und Kollegen (2008) für sprachliche Kompetenzen im Fach Englisch zeigen, dass sich sowohl das Interesse als auch

das fachbezogene Selbstkonzept auf die Englischleistung auswirken, wobei dem fachbezogenen Selbstkonzept ein stärkeres Gewicht als dem Interesse zuzukommen scheint (Helmke, Schrader, Wagner, Nold & Schröder, 2008, S. 254).

Das schulfachbezogene Interesse äußert sich durch anhaltende Wertschätzung und positive Emotionen gegenüber den Inhalten eines bestimmten Fachs und durch die Beschäftigung mit diesen Inhalten (vgl. Schiefele, 2009). Interessen beeinflussen unter anderem schulische und berufliche Wahlentscheidungen. So werden beispielsweise fachspezifische Kurswahlen in Schulen nicht nur durch die von den Schülerinnen und Schülern erreichten Kompetenzstände, sondern vor allem auch von ihren Einstellungen und Interessen beeinflusst. Hierbei spielt die Einschätzung der persönlichen Relevanz eines Fachs und seiner Inhalte eine entscheidende Rolle (Murphy & Whitelegg, 2006).

Im akademischen Bereich zeigt sich konsistent, dass ein höheres Interesse an einem bestimmten Fach oder einem bestimmten Wissensgebiet mit höheren Lernerfolgen in diesem Fach oder Wissensgebiet einhergeht. Hierbei beeinflussen einerseits die Interessen den Wissenserwerb und damit auch den Lernerfolg, umgekehrt wirken sich aber auch Lernerfolge auf die Entwicklung von Interessen aus (Möller & Köller, 2004). Entsprechend werden etwa Geschlechterunterschiede in der Lesekompetenz zu einem großen Teil durch das Interesse und die Freude am Lesen vermittelt (Kreienbaum & Urbaniak, 2006), die bei Mädchen im Durchschnitt höher ausgeprägt sind als bei Jungen (Chiu & McBride-Chang, 2006). Ergebnisse der PISA-Studie des Jahres 2000 weisen darauf hin, dass Jungen in Deutschland im internationalen Vergleich besonders negative Einstellungen zum Lesen haben, während die Einstellungen von Mädchen in Deutschland sich nicht von den internationalen Befunden unterscheiden (Stanat & Kunter, 2001). Ferner scheinen Jungen in Deutschland im Vergleich zu den Mädchen deutlich weniger motiviert zu sein, freiwillig zu lesen. Auch im Rahmen der DESI-Studie fanden Wagner und Kollegen einen deutlich ausgeprägten Geschlechterunterschied im Leseinteresse zugunsten der Mädchen (Wagner et al., 2008, S. 237). In Mediationsanalysen der PISA-Daten konnten die beobachteten Geschlechterunterschiede im Leseinteresse den Leistungsvorteil der Mädchen zumindest teilweise erklären (Stanat & Kunter, 2001).

Auch das fachbezogene Selbstkonzept ist eine bedeutsame Determinante schulischer Leistungen und hängt mit Kurswahlpräferenzen, Studienfachwahlen sowie Berufswünschen zusammen. Beim fachbezogenen schulischen Selbstkonzept handelt es sich um die von einer Schülerin oder einem Schüler selbst vorgenommene Einschätzung der eigenen Kompetenzen in einem bestimmten Schulfach oder Kompetenzbereich. Solche Fähigkeitseinschätzungen basieren auf den Kompetenzerfahrungen, die eine Schülerin oder ein Schüler in einem bestimmten Schulfach oder Bereich macht (vgl. Möller & Köller, 2004). In der IQB-Ländervergleichsstudie 2012 konnten Jansen, Schroeders und Stanat (2013) für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich in der Sekundarstufe I zeigen, dass ein ausgeprägtes Interesse und Selbstkonzept in Mathematik und den Naturwissenschaften in der Regel mit höheren Kompetenzwerten einhergehen, sodass leistungsstarke Schülerinnen und Schüler oftmals auch selbstbewusst und interessiert sind.

Das Selbstkonzept ist subjektiv geprägt und spiegelt nur bedingt die objektive Kompetenzausprägung wider. So kann zum Beispiel eine Schülerin ein nur durchschnittliches Selbstkonzept für das Fach Englisch aufweisen, auch wenn ihre Englischleistungen sehr gut sind, sie diese aber mit ihren noch besseren Leistungen in anderen Fächern vergleicht.

Insgesamt scheinen Mädchen beziehungsweise Frauen ihre eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen weniger positiv einzuschätzen als Jungen beziehungsweise Männer (Kessels, 2012). Anhand von Daten der DESI-Studie berichten beispielsweise Helmke und Kollegen (2008), dass Mädchen zwar bessere Englischleistungen erzielen, ein größeres Lerninteresse zeigen und das Fach Englisch auch lieber mögen als Jungen, sich diese Vorsprünge der Mädchen aber nicht in ihrem akademischen Selbstkonzept niederschlagen.

Analog zu den Befunden der DESI-Studie zeigt sich auch für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich, dass Mädchen, die in den entsprechenden Fächern oft gleich gute oder sogar bessere Noten und Kompetenzstände als Jungen erreichen, im Mittel ein deutlich geringer ausgeprägtes Selbstkonzept und Interesse für diese Fächer zeigen als Jungen (Jansen et al., 2013; Schiefele, Krapp & Schreyer, 1993). Für die sprachlichen Kompetenzen wurden entsprechende Analysen im Rahmen der IQB-Ländervergleichsstudien bislang nicht durchgeführt und werden in diesem Kapitel in Abschnitt 7.5 für den IQB-Bildungstrend 2015 erstmalig vorgestellt.

7.3 Geschlechtsbezogene Kompetenzunterschiede im IQB-Bildungstrend 2015

7.3.1 Geschlechtsbezogene Unterschiede in den Kompetenzmittelwerten

In diesem Abschnitt untersuchen wir, inwieweit geschlechtsbezogene Disparitäten in den sprachlichen Kompetenzen im Bildungstrend 2015 zu verzeichnen sind. Hierfür überprüfen wir zunächst, wie sich die von Mädchen und Jungen erreichten sprachlichen Kompetenzen deutschlandweit im Mittel unterscheiden. Im Tabellenteil der Abbildung 7.2 sind für alle im IQB-Bildungstrend 2015 in den Fächern Deutsch und Englisch untersuchten Kompetenzbereiche die Mittelwerte der Mädchen und Jungen, die Differenz dieser beiden Mittelwerte (ΔM) sowie die jeweiligen Standardfehler (SE) angegeben. Die Differenzwerte bilden Geschlechterunterschiede auf der Bildungsstandardmetrik ab, wobei positive Differenzen einen Kompetenzvorsprung der Mädchen anzeigen. Um einen Vergleich der Befunde mit den Ergebnissen anderer Studien zu erleichtern, sind die Kompetenzunterschiede in der letzten Spalte des Tabellenteils in Abbildung 7.2 zusätzlich als standardisierte Mittelwertsdifferenzen (d -Werte) dargestellt. Statistisch signifikante Differenzen sind fett gedruckt. Im Abbildungsteil der Abbildung 7.2 sind die Geschlechterunterschiede ergänzend als Balkendiagramm dargestellt. Balken, die nach rechts weisen, kennzeichnen einen Kompetenzvorsprung der Mädchen. Statistisch signifikante Unterschiede werden durch ausgefüllte Balken markiert.

Aus Platzgründen können in diesem Kapitel nicht alle Befunde in Abbildungen oder Tabellen präsentiert werden. Weitere Ergebnisse finden sich daher im Zusatzmaterial zum IQB-Bildungstrend 2015 auf der Webseite des IQB. Die als Zusatzmaterial zur Verfügung gestellten Abbildungen und Tabellen sind im Folgenden durch den Zusatz „web“ gekennzeichnet.

Abbildung 7.2: Kompetenzunterschiede zwischen Mädchen und Jungen in den sprachlichen Fächern im IQB-Bildungstrend 2015

	Mädchen		Jungen		Differenz Mädchen – Jungen			Vorsprung zugunsten der Mädchen	
	<i>M</i>	(<i>SE</i>)	<i>M</i>	(<i>SE</i>)	ΔM	(<i>SE</i>)	<i>d</i>		
Deutsch									
Lesen	514	(1.6)	487	(2.0)	27	(2.5)	0.27		
Zuhören	513	(1.6)	488	(1.9)	25	(2.5)	0.25		
Orthografie	524	(1.5)	478	(1.5)	46	(2.1)	0.47		
Englisch									
Leseverstehen	511	(1.3)	490	(1.6)	21	(2.1)	0.21		
Hörverstehen	507	(1.5)	494	(1.8)	13	(2.3)	0.13		

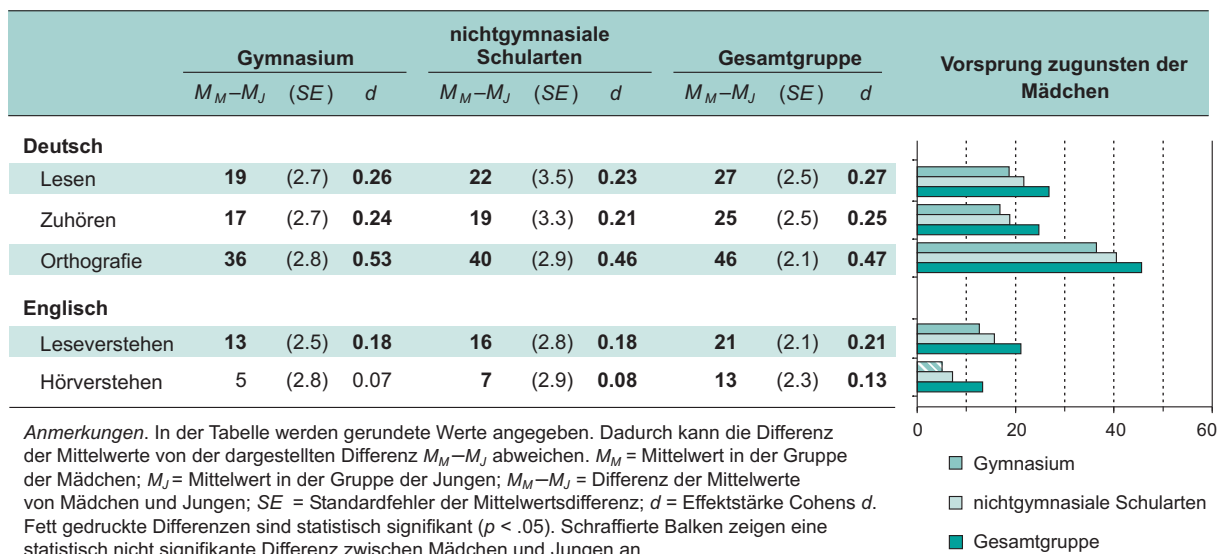
Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte von der dargestellten Differenz ΔM abweichen. *M* = Mittelwert; *SE* = Standardfehler; ΔM = Mittelwertsdifferenz; *d* = Effektstärke Cohens *d*. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$).

■ Statistisch signifikante Differenz ($p < .05$)
 ▨ Statistisch nicht signifikante Differenz

Die Befunde des IQB-Bildungstrends 2015 zu geschlechtsbezogenen Unterschieden in den sprachlichen Kompetenzen in der Sekundarstufe I sind eindeutig und erwartungskonform: In allen getesteten Kompetenzbereichen der Fächer Deutsch und Englisch ergeben sich statistisch bedeutsame Kompetenzunterschiede zugunsten der Mädchen. Diese Vorteile unterscheiden sich allerdings sowohl zwischen den beiden Fächern als auch innerhalb der Fächer zwischen den untersuchten Kompetenzbereichen. So fallen die Kompetenzunterschiede zwischen Mädchen und Jungen im Fach Deutsch größer aus als im Fach Englisch. Im Fach Deutsch ist der Kompetenzvorsprung der Mädchen in den beiden rezeptiven Kompetenzen *Lesen* und *Zuhören* mit 27 beziehungsweise 25 Punkten auf der Bildungsstandardmetrik nahezu identisch. Noch deutlich größer ist der Kompetenzvorsprung der Mädchen im Bereich *Orthografie* ($\Delta M = 46$ Punkte). Innerhalb des Fachs Englisch sind die Kompetenzvorteile der Mädchen im *Leseverstehen* ($\Delta M = 21$ Punkte) größer als im *Hörverstehen* ($\Delta M = 13$ Punkte).

7.3.2 Geschlechtsbezogene Unterschiede in den Kompetenzmittelwerten in verschiedenen Schularten

Wie in Abschnitt 7.2.1 dargestellt unterscheiden sich Mädchen und Jungen in den Beteiligungsquoten für die verschiedenen Schularten der Sekundarstufe I. Diese Schularten stellen differenzielle Entwicklungsmilieus dar, die Lerngelegenheiten in unterschiedlicher Quantität und Qualität eröffnen (Baumert, Köller & Schnabel, 2000; Baumert, Stanat & Watermann, 2006). Daher untersuchen wir die von Mädchen und Jungen erreichten Kompetenzen auch in Abhängigkeit von der besuchten Schulart und prüfen, ob die insgesamt zu beobachtenden Geschlechterdisparitäten in den einzelnen Schularten ebenfalls auftreten. Wie auch in den Kapiteln 4 bis 6 dieses Berichtsbandes weisen wir die geschlechtsbezogenen Kompetenzunterschiede im IQB-Bildungstrend 2015 differenziert nach Gymnasien und nichtgymnasialen Schularten aus (vgl. Kapitel 6.1).

Abbildung 7.3: Kompetenzunterschiede zwischen Mädchen und Jungen in den sprachlichen Fächern am Gymnasium und an nichtgymnasialen Schularten

In Abbildung 7.3 werden die Geschlechterdisparitäten in den erreichten Kompetenzen getrennt für das Gymnasium und für nichtgymnasiale Schularten dargestellt. Zusätzlich zu den für die verschiedenen Schularten angegebenen Koeffizienten wird zum Vergleich in der rechten Spalte des Tabellenteils der Abbildung 7.3 noch einmal die Befundlage für die gesamte Schülerschaft angegeben (vgl. Abb. 7.2). Im Abbildungsteil sind die geschlechtsbezogenen Kompetenzunterschiede für die Schularten grafisch dargestellt, wobei ausgefüllte Balken einen signifikanten Unterschied zwischen Mädchen und Jungen markieren.

Es zeigt sich, dass die Geschlechterunterschiede innerhalb der Schularten in allen Fächern und Kompetenzbereichen etwas kleiner ausfallen als die Geschlechterunterschiede insgesamt. Bis auf die geschlechtsbezogenen Disparitäten im *Hörverstehen* im Fach Englisch an Gymnasien sind alle innerhalb der verschiedenen Schularten gefundenen Differenzen zwischen Mädchen und Jungen aber dennoch statistisch signifikant. Sowohl an Gymnasien als auch in den sonstigen Schularten verfügen Mädchen somit über einen substanziellen Kompetenzvorsprung in den untersuchten sprachlichen Kompetenzbereichen der Fächer Deutsch und Englisch. Da das Leistungsniveau innerhalb der verschiedenen Schularten der Sekundarstufe I homogener ist als das Leistungsniveau insgesamt, fallen die Streuungen der Kompetenzwerte innerhalb des Gymnasiums sowie innerhalb der sonstigen Schulformen jeweils geringer aus als über alle Schularten hinweg (Tab. 7.1web). Die geschlechtsbezogenen Disparitäten fallen an Gymnasien und nichtgymnasialen Schularten ähnlich groß aus.

7.3.3 Geschlechtsbezogene Unterschiede in den Kompetenzverteilungen

In den beiden vorherigen Abschnitten lag der Fokus auf den durchschnittlichen Kompetenzunterschieden zwischen Mädchen und Jungen. Für eine gezielte Förderung ist aber auch relevant, in welchen Bereichen des Kompetenzspektrums die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen besonders groß sind.

Tabelle 7.3: Prozentualer Anteil der Mädchen, die den jeweiligen Mindest-, Regel- und Optimalstandard erreichen, nach Fach und Kompetenzbereich

	Mädchenanteil in Prozent			
	Mindeststandard (MSA) nicht erreicht	Mindeststandard (MSA) erreicht	Regelstandard (MSA) erreicht	Optimalstandard (MSA) erreicht
Deutsch				
Lesen	39	46	53	62
Zuhören	40	43	50	61
Orthografie	30	39	53	71
Englisch				
Leseverstehen	41	49	52	56
Hörverstehen	42	49	51	53

Anmerkung. MSA = Mittlerer Schulabschluss.

Zunächst zeigen entsprechende Analysen, dass sich die Leistungen der beiden Geschlechtergruppen nicht nur im Mittel unterscheiden, sondern auch in der Streuung. Tatsächlich sind die Leistungsstreuungen in der Gruppe der Jungen in allen Kompetenzbereichen, die im IQB-Bildungstrend 2015 untersucht wurden, größer als in der Gruppe der Mädchen. Die absoluten Punktwertunterschiede in den Standardabweichungen sind zwar nicht groß, in den Kompetenzbereichen *Lesen* im Fach Deutsch sowie im *Lese- und Hörverstehen* im Fach Englisch sind sie aber statistisch bedeutsam. So beträgt im Kompetenzbereich *Lesen* die Standardabweichung in der Gruppe der Mädchen $SD = 97$ Punkte und in der Gruppe der Jungen $SD = 101$ Punkte. Im Fach Englisch liegen die Standardabweichungen der Jungen in beiden Kompetenzbereichen bei $SD = 102$, die der Mädchen hingegen bei nur $SD = 97$ (*Leseverstehen*) und $SD = 98$ (*Hörverstehen*). Detaillierte Angaben zu den Streuungen der Kompetenzverteilungen von Mädchen und Jungen in Deutschland insgesamt sowie in den einzelnen Ländern können auf der Webseite des IQB als Zusatzmaterial zum IQB-Bildungstrend 2015 abgerufen werden (vgl. Tab. 7.2web sowie 7.3web).

Im IQB-Bildungstrend 2015 liegt das Augenmerk noch stärker als in den früheren Ländervergleichsstudien des IQB auf den Kompetenzstufenverteilungen, um die kriteriale Interpretation der erreichten Kompetenzstände zu fokussieren, die sich auf die Bildungsstandards der KMK bezieht (vgl. Kapitel 1.1). Entsprechend ist in Tabelle 7.3 dargestellt, welcher Anteil der Jugendlichen, die den Mindest, Regel- und Optimalstandard in den verschiedenen Kompetenzbereichen der Fächer Deutsch und Englisch erreichen, Mädchen sind. Da sich die Prozentanteile von Mädchen und Jungen pro Zelle immer zu 100 addieren, sind aus Gründen der Lesbarkeit lediglich die Mädchenanteile verzeichnet. Beispielsweise kann man der Eintragung in der ganz rechten Spalte der ersten Zeile von Tabelle 7.3 entnehmen, dass im Fach Deutsch im Bereich *Lesen* 62 Prozent derjenigen Jugendlichen, die den Optimalstandard für den Mittleren Schulabschluss erreichen, Mädchen sind.

Sowohl im Fach Deutsch als auch im Fach Englisch sind von den Jugendlichen, die in den rezeptiven sprachlichen Kompetenzen (*Lesen* und *Zuhören*

bzw. *Leseverstehen* und *Hörverstehen*) den Mindeststandard für den Mittleren Schulabschluss verfehlen, lediglich circa 40 Prozent Mädchen und somit circa 60 Prozent Jungen. Im Kompetenzbereich *Orthografie* im Fach Deutsch ist der Unterschied noch größer: Hier steht ein Mädchenanteil von 30 Prozent einem Jungenanteil von 70 Prozent gegenüber. Die Jungen sind im unteren Bereich des Kompetenzspektrums also in allen Kompetenzbereichen, und ganz besonders in der *Orthografie* im Fach Deutsch, überrepräsentiert.

Auch für das Erreichen der Mindeststandards zeigt sich im Fach Deutsch kein ausgeglichenes Geschlechterverhältnis, wobei der Unterschied wiederum im Kompetenzbereich *Orthografie* besonders deutlich ist (Mädchenanteil 39 %). Der Regelstandard hingegen wird in allen drei Kompetenzbereichen des Fachs Deutsch von etwa gleich vielen Mädchen und Jungen erreicht oder übertroffen, das Geschlechterverhältnis ist hier also nahezu ausgeglichen. Im Fach Englisch erreichen im *Lese-* und *Hörverstehen* etwa gleich viele Mädchen und Jungen den Mindest- und den Regelstandard. In Englisch gelingt es also etwa gleich vielen Mädchen und Jungen, den Regelerwartungen der Bildungsstandards zu entsprechen.

Für das Erreichen der Optimalstandards im Fach Deutsch ergibt sich ein zu den Befunden für das Verfehlen der Mindeststandards komplementäres Bild: Hier liegt der Mädchenanteil bei etwas über 60 Prozent in den Kompetenzbereichen *Lesen* und *Zuhören* und bei über 70 Prozent im Bereich *Orthografie*. Im Fach Englisch hingegen ist das Geschlechterverhältnis beim Erreichen des Optimalstandards im *Leseverstehen* nur leicht zugunsten der Mädchen verschoben (Mädchenanteil 56 %); im Bereich *Hörverstehen* ist es sogar nahezu ausgeglichen (Mädchenanteil 53 %). Die Unterschiede in der Verteilung von Mädchen und Jungen im obersten Leistungsbereich sind im Fach Deutsch also wesentlich größer als im Fach Englisch.

Insgesamt zeigt sich, dass die Anteile der Mädchen und Jungen, die den Regelerwartungen der KMK-Bildungsstandards gerecht werden können, für die rezeptiven Kompetenzen in beiden untersuchten Fächern (*Lesen* und *Zuhören* im Fach Deutsch sowie *Lese-* und *Hörverstehen* im Fach Englisch) jeweils sehr ähnlich ausgeprägt sind. Die Unterschiede in den Geschlechterverhältnissen sind in den Randbereichen immer zugunsten der Mädchen verschoben. Dies ist im Fach Deutsch noch stärker als im Fach Englisch der Fall. Besonders groß ist der Unterschied in der Geschlechterverteilung zugunsten der Mädchen im Kompetenzbereich *Orthografie* im Fach Deutsch.

7.3.4 Geschlechtsbezogene Unterschiede in den Ländern

Nachdem die geschlechtsbezogenen Disparitäten zunächst länderübergreifend analysiert wurden, sollen sie in diesem Abschnitt nun auch für die einzelnen Länder berichtet werden. Diese Ergebnisse zu den Kompetenzunterschieden werden in Abbildung 7.4 für das Fach Deutsch und in Abbildung 7.5 für das Fach Englisch dargestellt. Auf der Webseite des IQB finden sich ergänzend Tabellen, die für alle untersuchten Bereiche die mittleren Kompetenzstände der Mädchen und Jungen sowie die Standardabweichungen (*SD*) in beiden Gruppen für alle Länder und für Deutschland insgesamt aufführen (Tab. 7.2web sowie Tab. 7.3web).

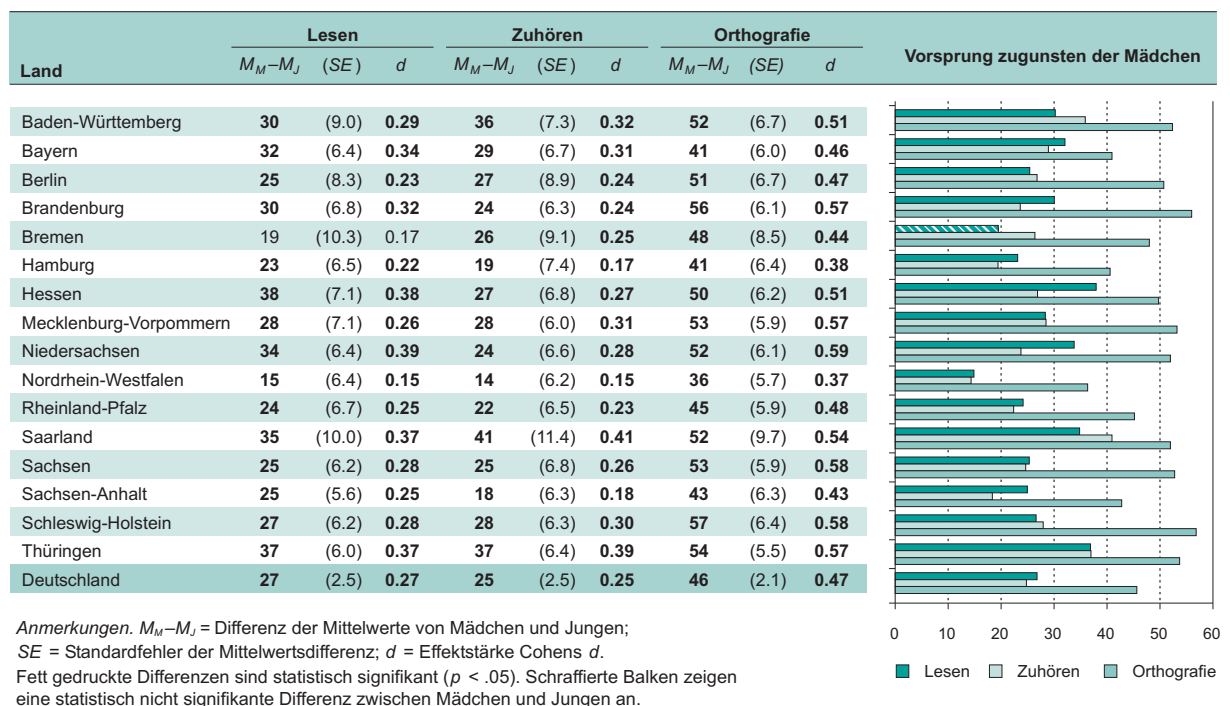
Im Tabellenteil der Abbildung 7.4 sind für die drei Kompetenzbereiche *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* im Fach Deutsch die Mittelwertsdifferenzen

zwischen Mädchen und Jungen ($M_M - M_J$) sowie die jeweiligen Standardfehler und Effektstärken dieser Differenzen (Cohens d) angegeben. Im Abbildungsteil wird der geschlechtsbezogene Kompetenzunterschied noch einmal grafisch veranschaulicht, wobei nach rechts weisende Balken wiederum einen Kompetenzvorsprung der Mädchen kennzeichnen. Statistisch signifikante Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen werden durch Fettdruck und ausgefüllte Balken angezeigt. In keinem Land weichen die Ergebnisse vom bundesweiten Befund für den jeweiligen Kompetenzbereich statistisch signifikant ab. Die Ergebnisse für das Saarland und für das Land Bremen sind hier und nachfolgend mit besonders großen Standardfehlern behaftet, was bei der Ergebnisinterpretation berücksichtigt werden sollte.

Wie bereits in Abschnitt 7.3 erläutert, beträgt der Kompetenzvorsprung der Mädchen im Bereich *Lesen* im Fach Deutsch länderübergreifend durchschnittlich 27 Punkte (Abb. 7.4); diese Differenz ist statistisch bedeutsam und substantiell. Dieses Muster zeigt sich auch in allen Ländern, wobei jedoch die Größe des Kompetenzvorsprungs der Mädchen zwischen den Ländern erheblich variiert. Besonders groß ist der Vorsprung der Mädchen im Lesen in den Ländern Hessen (+38 Punkte), Thüringen (+37 Punkte) sowie im Saarland (+35 Punkte) und in Niedersachsen (+34 Punkte), besonders gering hingegen in den Ländern Bremen (+19 Punkte) und Nordrhein-Westfalen (+15 Punkte). In den beiden letztgenannten Ländern scheint es also besonders gut zu gelingen, geschlechtsbezogene Disparitäten in der Lesekompetenz auszugleichen. Der für Bremen ermittelte Kompetenzvorsprung der Mädchen erreicht aufgrund des großen Standardfehlers keine statistische Signifikanz.

In der zweiten Spalte des Tabellenteils von Abbildung 7.4 sind die Befunde für geschlechtsbezogene Kompetenzunterschiede im Bereich *Zuhören* im Fach Deutsch dargestellt. Hier beträgt der für Deutschland im Mittel statis-

Abbildung 7.4: Kompetenzunterschiede zwischen Mädchen und Jungen in den Kompetenzbereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* im Fach Deutsch in den Ländern



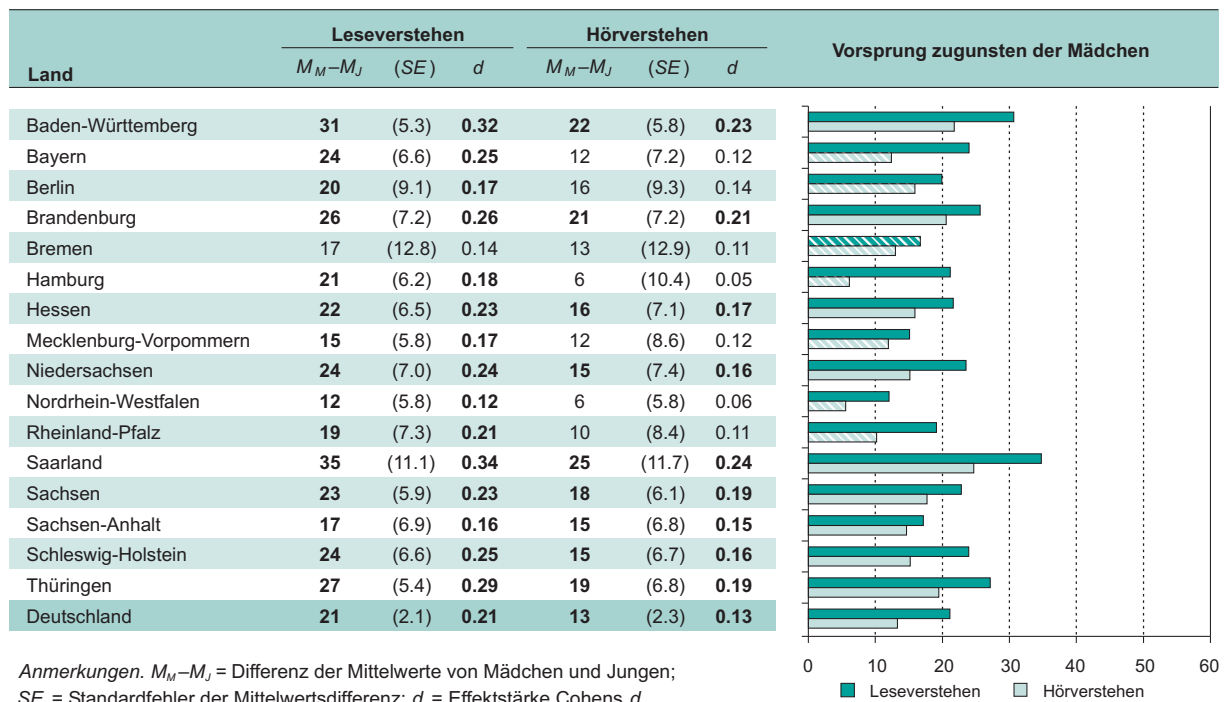
tisch bedeutsame Kompetenzunterschied 25 Punkte. Ein statistisch signifikanter Vorsprung der Mädchen tritt auch in allen Ländern auf, wobei sich wiederum erhebliche Länderunterschiede in der Größe des Geschlechterunterschieds finden. Große Kompetenzvorsprünge der Mädchen ergeben sich für das *Zuhören* im Saarland (+41 Punkte), in Thüringen (+37 Punkte) und in Baden-Württemberg (+36 Punkte), wohingegen für Hamburg (+19 Punkte), Sachsen-Anhalt (+18 Punkte) und Nordrhein-Westfalen (+14 Punkte) deutlich geringere geschlechtsbezogene Disparitäten ermittelt wurden.

In der dritten Spalte der Abbildung 7.4 finden sich die geschlechtsbezogenen Kompetenzunterschiede für den Teilbereich *Orthografie* im Fach Deutsch. In diesem Bereich sind die Differenzen mit bundesweit 46 Punkten besonders stark ausgeprägt und auch in den Ländern finden sich durchgängig große und statistisch signifikante Vorteile für die Mädchen. Noch einmal deutlich größer als im deutschen Mittel fällt dabei der Vorsprung der Mädchen in Schleswig-Holstein (+57 Punkte), Brandenburg (+56 Punkte) und Thüringen (+54 Punkte) aus, deutlich geringer ist er hingegen nur in Nordrhein-Westfalen (+36 Punkte).

Abbildung 7.5 zeigt, dass sich das für die Kompetenzbereiche des Faches Deutsch beschriebene Befundmuster in ganz ähnlicher Weise auch für das *Leseverstehen* im Fach Englisch ergibt. Ein statistisch signifikanter Kompetenzvorsprung der Mädchen, der für Deutschland insgesamt identifiziert wurde, findet sich – bis auf Bremen – ebenfalls in allen Ländern, wobei die Ausprägungen unterschiedlich groß sind. Besonders prägnant ist der Vorsprung der Mädchen im Saarland (+35 Punkte) sowie in Baden-Württemberg (+31 Punkte). Wie schon im *Lesen* im Fach Deutsch sind auch im *Leseverstehen* im Fach Englisch die geschlechtsbezogenen Kompetenzunterschiede in Nordrhein-Westfalen (+12 Punkte) am geringsten ausgeprägt. Der für Bremen ermittelte Kompetenzunterschied zwischen Mädchen und Jungen in Höhe von 17 Punkten auf der Metrik der Bildungsstandards ist aufgrund des recht großen Standardfehlers statistisch nicht bedeutsam.

Anhand der zweiten Spalte im Tabellenteil der Abbildung 7.5 wird deutlich, dass sich die länderspezifischen Befunde für das englischsprachige *Hörverstehen* von den Resultaten aller anderen Kompetenzbereiche unterscheiden. Obwohl in diesem Bereich für Deutschland insgesamt ein statistisch bedeutsamer Geschlechterunterschied im Umfang von 13 Punkten zugunsten der Mädchen festgestellt wurde, zeigt sich dieses Ergebnis zwar tendenziell auch in allen Ländern, die Differenz ist aber in nur 9 der 16 Länder statistisch signifikant. Am größten fällt der Kompetenzvorsprung der Mädchen im Saarland (+25 Punkte), in Baden-Württemberg (+22 Punkte) und in Brandenburg (+21 Punkte) aus. Unter anderem in diesen drei Ländern sind die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen auch statistisch bedeutsam. Mit lediglich 6 Punkten deutlich geringer als im deutschen Mittel und statistisch nicht signifikant sind die geschlechtsbezogenen Disparitäten im *Hörverstehen* in Hamburg und in Nordrhein-Westfalen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in allen Ländern das auch für Deutschland insgesamt ermittelte Befundmuster identifiziert wurde, wonach Mädchen in sämtlichen Kompetenzbereichen, die im IQB-Bildungstrend 2015 in den Fächern Deutsch und Englisch erfasst wurden, den Jungen deutlich überlegen sind. Diese Unterschiede sind in aller Regel statistisch signifikant. Lediglich im *Hörverstehen* im Fach Englisch sind die geschlechtsbezogenen Disparitäten in mehreren Ländern so klein, dass sie statistisch nicht bedeutsam sind. In Nordrhein-Westfalen fallen die Kompetenzunterschiede zwischen Mädchen und

Abbildung 7.5: Kompetenzunterschiede zwischen Mädchen und Jungen in den Kompetenzbereichen *Leseverstehen* und *Hörverstehen* im Fach Englisch in den Ländern

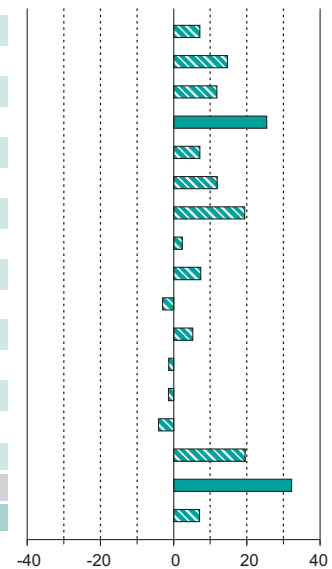
Jungen in allen untersuchten Kompetenzbereichen konsistent am geringsten aus. Hier scheinen Mädchen und Jungen in den sprachlichen Fächern schulisch ausgewogen gefördert zu werden.

7.4 Geschlechtsbezogene Kompetenzunterschiede im Trend

Ein besonderer Schwerpunkt des IQB-Bildungstrends 2015 liegt auf der Frage, wie sich die von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe erreichten Kompetenzstände in den letzten 6 Jahren entwickelt haben. Um dieser Frage nachzugehen, vergleichen wir die im Mittel im IQB-Ländervergleich 2009 von Mädchen und Jungen erzielten Ergebnisse in Deutschland und in den einzelnen Ländern mit den jeweiligen Gruppenmittelwerten des Jahres 2015 und analysieren die Differenzen in den geschlechtsbezogenen Disparitäten zwischen den Jahren 2015 und 2009. Diese Trendanalysen basieren nur auf den Daten der Schülerinnen und Schüler *ohne* sonderpädagogischen Förderbedarf (vgl. Kapitel 3.1) und damit auf einer geringfügig anderen Schülerpopulation als die Analysen, die nur das Jahr 2015 betreffen. Ferner beziehen sich die nachfolgend berichteten Differenzen auf die Metrik des IQB-Bildungstrends 2015 und können sich daher geringfügig von den im Bericht zum IQB-Ländervergleich 2009 dargestellten Differenzen unterscheiden. Für einen Vergleich verschiedener Schülergruppen, wie hier im Falle von Mädchen und Jungen, ist es einerseits wichtig, dass ausreichend viele Personen der jeweiligen Gruppen in der Stichprobe vertreten sind, und andererseits, dass deren Verteilung auf die verschiedenen Schularten mit der Verteilung in der Population übereinstimmt.

Abbildung 7.6: Kompetenzunterschiede zwischen Mädchen und Jungen im Kompetenzbereich *Lesen* im Fach Deutsch im Trend

Land	Differenz Mädchen – Jungen 2009		Differenz Mädchen – Jungen 2015		Trend 2015–2009		Trend 2015–2009
	$M_M - M_J$	(SE)	$M_M - M_J$	(SE)	$\Delta M_{2015} - \Delta M_{2009}$	(SE)	
Baden-Württemberg	23	(5.4)	31	(5.5)	7	(8.3)	
Bayern	17	(6.7)	31	(6.7)	15	(10.0)	
Berlin	11	(7.8)	23	(8.3)	12	(11.8)	
Brandenburg	3	(5.4)	29	(6.6)	25	(9.1)	
Bremen	10	(10.2)	17	(10.6)	7	(15.0)	
Hamburg	10	(5.6)	22	(6.3)	12	(9.1)	
Hessen	14	(6.5)	33	(7.1)	19	(10.1)	
Mecklenburg-Vorpommern	16	(6.7)	19	(6.5)	2	(9.9)	
Niedersachsen	23	(7.8)	30	(6.1)	7	(10.4)	
Nordrhein-Westfalen	16	(5.2)	13	(6.4)	-3	(8.8)	
Rheinland-Pfalz	18	(7.0)	24	(6.7)	5	(10.2)	
Sachsen	23	(7.3)	22	(6.4)	-1	(10.3)	
Sachsen-Anhalt	27	(8.6)	25	(5.3)	-1	(10.6)	
Schleswig-Holstein	29	(6.9)	25	(5.8)	-4	(9.5)	
Thüringen	13	(8.5)	32	(5.8)	19	(10.7)	
Saarland ¹	-1	(7.7)	31	(9.9)	32	(12.9)	
Deutschland	18	(2.3)	25	(2.4)	7	(4.6)	



Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte von der dargestellten Differenz $M_M - M_J$ bzw. ΔM abweichen.

$M_M - M_J$ = Differenz der Mittelwerte von Mädchen und Jungen; SE = Standardfehler der Mittelwertsdifferenz; ΔM_{2015} = Mittelwertsdifferenz 2015; ΔM_{2009} = Mittelwertsdifferenz 2009.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$). Schraffierte Balken zeigen einen statistisch nicht signifikanten Trend an.¹ Die Ergebnisse werden aufgrund von Besonderheiten in der Stichprobenszusammensetzung unter Vorbehalt berichtet.

■ Statistisch signifikante Differenz ($p < .05$)
 ▨ Statistisch nicht signifikante Differenz

Letzteres ist in den Stichproben des IQB-Ländervergleichs 2009 und des IQB-Bildungstrends 2015 weitgehend der Fall. Lediglich die Ergebnisse des Saarlandes stehen in diesem Abschnitt unter Vorbehalt.³

Im Sinne geschlechtergerechter Bildungschancen wäre eine Reduktion geschlechtsbezogener Disparitäten auf einem insgesamt hohen Leistungsniveau wünschenswert. Daher ist neben der Entwicklung der geschlechtsbezogenen Disparitäten auch die Frage relevant, ob sich die mittleren Kompetenzstände von Mädchen und Jungen seit 2009 in gleicher Richtung und in gleichem Umfang verändert haben. Die entsprechenden Analysen finden sich im Zusatzmaterial zum Bildungstrend 2015 auf der Webseite des IQB (Tab. 7.4web bis Tab. 7.8web). Um die Komplexität der Darstellung zu reduzieren, gehen wir im Folgenden nur auf Veränderungen in den geschlechtsbezogenen Disparitäten ein und beschränken uns in den Abbildungen auf die Ergebnisse für die Kompetenzbereiche *Lesen* und *Orthografie* im Fach Deutsch sowie *Hörverstehen* im Fach Englisch. Die Abbildungen für das *Zuhören* im Fach Deutsch sowie das *Leseverstehen* im

3 Im Saarland wurden in der Erhebung zum Ländervergleich 2009 zufällig überproportional viele Jungen an Gymnasien gezogen. Im Bildungstrend 2015 finden sich hingegen etwas mehr Mädchen in der Gymnasialstichprobe. Hierdurch werden im Jahr 2009 die Kompetenzstände der Jungen etwas überschätzt, im Jahr 2015 hingegen etwas unterschätzt. Dadurch ergibt sich für das Saarland im Trend eine besonders große Zunahme geschlechtsbezogener Disparitäten, die allerdings teilweise auf die Besonderheiten der Stichprobenszusammensetzung zurückzuführen ist und daher nur unter Vorbehalt berichtet wird. Auf die Ergebnisse für das Saarland wird aus diesem Grund im nachfolgenden Text nicht eingegangen.

Abbildung 7.7: Kompetenzunterschiede zwischen Mädchen und Jungen im Kompetenzbereich *Orthografie* im Fach Deutsch im Trend

Land	Differenz Mädchen – Jungen 2009		Differenz Mädchen – Jungen 2015		Trend 2015–2009		Trend 2015–2009
	$M_M - M_J$	(SE)	$M_M - M_J$	(SE)	$\Delta M_{2015} - \Delta M_{2009}$	(SE)	
Baden-Württemberg	51	(5.9)	49	(6.2)	-2	(8.9)	
Bayern	53	(6.7)	40	(6.2)	-13	(9.5)	
Berlin	39	(6.3)	49	(6.8)	10	(9.6)	
Brandenburg	43	(5.5)	55	(6.1)	12	(8.6)	
Bremen	44	(9.8)	46	(8.5)	2	(13.2)	
Hamburg	44	(5.3)	40	(6.2)	-5	(8.6)	
Hessen	49	(5.6)	45	(6.3)	-3	(8.8)	
Mecklenburg-Vorpommern	58	(6.4)	45	(5.6)	-13	(8.9)	
Niedersachsen	52	(7.8)	50	(5.8)	-2	(10.1)	
Nordrhein-Westfalen	45	(5.0)	34	(5.9)	-11	(8.1)	
Rheinland-Pfalz	58	(7.1)	44	(5.8)	-14	(9.5)	
Sachsen	54	(6.9)	50	(6.2)	-3	(9.6)	
Sachsen-Anhalt	62	(8.9)	44	(6.1)	-19	(11.1)	
Schleswig-Holstein	64	(7.3)	55	(5.6)	-9	(9.5)	
Thüringen	44	(9.1)	50	(5.4)	6	(10.9)	
Saarland ¹	30	(8.3)	49	(10.0)	19	(13.2)	
Deutschland	50	(2.3)	43	(2.1)	-7	(4.0)	

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte von der dargestellten Differenz $M_M - M_J$ bzw. ΔM abweichen. $M_M - M_J$ = Differenz der Mittelwerte von Mädchen und Jungen; SE = Standardfehler der Mittelwertsdifferenz; ΔM_{2015} = Mittelwertsdifferenz 2015; ΔM_{2009} = Mittelwertsdifferenz 2009. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$). Schraffierte Balken zeigen einen statistisch nicht signifikanten Trend an.¹ Die Ergebnisse werden aufgrund von Besonderheiten in der Stichprobenszusammensetzung unter Vorbehalt berichtet.

Fach Englisch finden sich wiederum in den online verfügbaren Zusatzmaterialien (Abb. 7.1web sowie Abb. 7.2web).

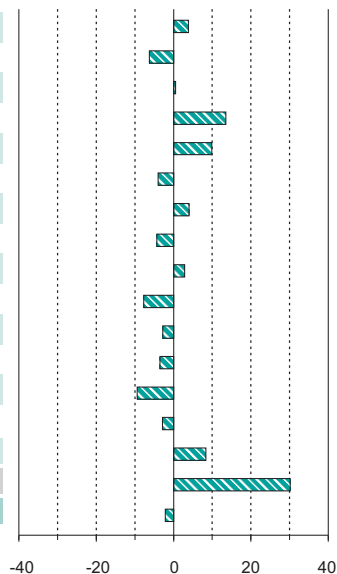
Abbildung 7.6 stellt die Kompetenzunterschiede zwischen Mädchen und Jungen für die Jahre 2009 und 2015 im Kompetenzbereich *Lesen* für das Fach Deutsch gegenüber. Die ersten beiden Spalten des Tabellenteils enthalten jeweils die Kompetenzunterschiede für die Jahre 2009 und 2015 sowie die Standardfehler (SE) dieser Differenzen. In der rechten Spalte des Tabellenteils von Abbildung 7.6 ist die Differenz dieser Mittelwertsunterschiede der Jahre 2015 und 2009 abgetragen ($\Delta M_{2015} - \Delta M_{2009}$). Diese ist im Abbildungsteil zusätzlich grafisch veranschaulicht, wobei Fettdruck und ausgefüllte Balken statistisch signifikante Veränderungen markieren. Es wird deutlich, dass sich die Kompetenzunterschiede zwischen Mädchen und Jungen in den letzten 6 Jahren sowohl bundesweit als auch in den meisten Ländern – zumindest tendenziell – leicht vergrößert haben. Diese Zunahme der geschlechtsbezogenen Disparitäten ist aber lediglich in Brandenburg statistisch signifikant.

Auch für den Kompetenzbereich *Zuhören* im Fach Deutsch (Abb. 7.1web) zeigt sich in Deutschland sowie in den meisten Ländern eine tendenzielle Zunahme des Geschlechterunterschieds zugunsten der Mädchen, die aber nur im Land Thüringen statistische Signifikanz erreicht.

Anders als für die rezeptiven Kompetenzen *Lesen* und *Zuhören* zeigt sich in Abbildung 7.7 für den Bereich *Orthografie* im Fach Deutsch, dass bundesweit und in 11 Ländern tendenziell eine Abnahme der in diesem Bereich besonders großen Geschlechterunterschiede zu verzeichnen ist. Auch diese Tendenz ist allerdings weder für Deutschland insgesamt noch für die einzelnen Länder statis-

Abbildung 7.8: Kompetenzunterschiede zwischen Mädchen und Jungen im Kompetenzbereich *Hörverstehen* im Fach Englisch im Trend

Land	Differenz Mädchen – Jungen 2009		Differenz Mädchen – Jungen 2015		Trend 2015–2009		Trend 2015–2009
	$M_M - M_J$ (SE)		$M_M - M_J$ (SE)		$\Delta M_{2015} - \Delta M_{2009}$ (SE)		
Baden-Württemberg	17	(7.0)	20	(5.3)	4	(9.1)	
Bayern	19	(7.8)	12	(7.3)	-6	(11.0)	
Berlin	14	(7.1)	15	(9.3)	1	(12.0)	
Brandenburg	7	(4.9)	21	(7.2)	13	(9.0)	
Bremen	4	(9.0)	14	(12.7)	10	(15.8)	
Hamburg	9	(5.2)	5	(10.7)	-4	(12.2)	
Hessen	10	(5.4)	14	(6.9)	4	(9.1)	
Mecklenburg-Vorpommern	14	(6.5)	9	(8.7)	-4	(11.2)	
Niedersachsen	9	(7.3)	12	(7.0)	3	(10.4)	
Nordrhein-Westfalen	12	(5.7)	4	(5.7)	-8	(8.5)	
Rheinland-Pfalz	14	(6.7)	11	(8.3)	-3	(11.0)	
Sachsen	17	(7.2)	13	(6.0)	-4	(9.7)	
Sachsen-Anhalt	24	(8.2)	14	(6.8)	-9	(10.9)	
Schleswig-Holstein	16	(6.3)	13	(6.2)	-3	(9.2)	
Thüringen	10	(8.7)	18	(6.6)	8	(11.2)	
Saarland ¹	-7	(13.2)	24	(11.9)	30	(18.0)	
Deutschland	14	(2.6)	12	(2.3)	-2	(4.2)	



Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte von der dargestellten Differenz $M_M - M_J$ bzw. ΔM abweichen.

$M_M - M_J$ = Differenz der Mittelwerte von Mädchen und Jungen; SE = Standardfehler der Mittelwertsdifferenz; ΔM_{2015} = Mittelwertsdifferenz 2015; ΔM_{2009} = Mittelwertsdifferenz 2009.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$). Schraffierte Balken zeigen einen statistisch nicht signifikanten Trend an.¹ Die Ergebnisse werden aufgrund von Besonderheiten in der Stichprobensammensetzung unter Vorbehalt berichtet.

tisch signifikant. Die tendenziell zu beobachtende Zunahme der Geschlechterdisparitäten zugunsten der Mädchen in den verbleibenden 5 Ländern ist ebenfalls statistisch nicht bedeutsam.

Während für das *Leseverstehen* im Fach Englisch ähnlich wie für die rezeptiven Kompetenzen im Fach Deutsch teilweise eine leichte Zunahme der Kompetenzvorteile der Mädchen zu verzeichnen ist, die allerdings in keinem Fall statistische Signifikanz erreicht (Abb. 7.2web), ist in Abbildung 7.8 zu erkennen, dass für das englischsprachige *Hörverstehen* keine signifikanten Veränderungen der in diesem Bereich ohnehin eher geringen Geschlechterunterschiede nachweisbar sind.

7.5 Geschlechtsbezogene Unterschiede in motivationalen Merkmalen

7.5.1 Geschlechtsbezogene Unterschiede im fachbezogenen Selbstkonzept und im fachlichen Interesse

Zusätzlich zu geschlechtsbezogenen Disparitäten in den sprachlichen Kompetenzen sollen in diesem Kapitel auch Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen im Hinblick auf zwei relevante motivationale Merkmale untersucht werden: im fachbezogenen Selbstkonzept und im fachlichen Interesse. Sowohl für das Selbstkonzept als auch für das Interesse wurden in verschiedenen Studien

Abbildung 7.9: Fachbezogenes Selbstkonzept und fachliches Interesse von Mädchen und Jungen in den Fächern Deutsch und Englisch

Merkmal		niedrig	mittel	hoch	<i>M</i>	<i>SD</i>	$M_M - M_J$	(<i>SE</i>)	<i>d</i>
Deutsch									
Selbstkonzept	Mädchen	26%	72%		3.4	0.5	0.17	(0.01)	0.31
	Jungen	35%	60%		3.2	0.6			
Interesse	Mädchen	27%	55%	19%	2.6	0.7	0.25	(0.02)	0.36
	Jungen	40%	49%	11%	2.3	0.7			
Englisch									
Selbstkonzept	Mädchen	9%	31%	60%	3.2	0.7	0.02	(0.02)	0.03
	Jungen	9%	33%	58%	3.2	0.7			
Interesse	Mädchen	17%	48%	35%	2.8	0.8	0.14	(0.02)	0.18
	Jungen	22%	50%	28%	2.7	0.8			

Anmerkungen. Im Balkendiagramm werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Summe der Prozente von 100 abweichen. *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; $M_M - M_J$ = Differenz der Mittelwerte von Mädchen und Jungen; *SE* = Standardfehler der Mittelwertsdifferenz; *d* = Effektstärke Cohens *d*. Die Balken geben die Anteile von Schülerinnen und Schülern mit niedrigem (Skalenwert ≤ 2), mittlerem (Skalenwert > 2 und < 3) und hohem (Skalenwert ≥ 3) Selbstkonzept bzw. Interesse an. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$).

stereotype Geschlechterunterschiede nachgewiesen: Mädchen verfügen in sprachlichen Fächern über ein höheres Selbstkonzept und haben an diesen Fächern ein größeres Interesse (z. B. Schilling et al., 2006), wohingegen Jungen im Mittel ein höheres Selbstkonzept und Interesse hinsichtlich mathematischer und naturwissenschaftlicher Fächer aufweisen (z. B. Schroeders et al., 2013; vgl. Abschnitt 7.2.3).

Das fachbezogene Selbstkonzept und das fachliche Interesse in den Fächern Deutsch und Englisch wurden im IQB-Bildungstrend 2015 bei ungefähr zwei Dritteln der Stichprobe erfasst, wobei die Auswahl der befragten Schülerinnen und Schüler auf Klassenebene zufällig getroffen wurde. Für die im Folgenden dargestellten Analysen wurden die fehlenden Werte multipel imputiert (Graham, 2009; Schafer & Graham, 2002). Die Skala zur Erfassung des fachbezogenen Selbstkonzepts im Fach Deutsch enthielt sieben Aussagen, beispielsweise „In Deutsch lerne ich schnell“. Die Jugendlichen wurden gebeten, auf einer vierstufigen Skala von 1 = „stimmt überhaupt nicht“ über 2 = „stimmt eher nicht“ und 3 = „stimmt eher“ bis 4 = „stimmt ganz genau“ zu beurteilen, inwieweit diese Aussagen für sie selbst zutreffen. Die Erhebung des fachlichen Interesses erfolgte anhand von vier Aussagen, wie etwa „Für das Fach Deutsch interessiere ich mich“. Hierbei kam ebenfalls eine vierstufige Antwortskala mit den folgenden Ausprägungen zum Einsatz: von 1 = „trifft gar nicht zu“ über 2 = „trifft eher nicht zu“ und 3 = „trifft eher zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“. Anhand der Angaben zu den jeweiligen Aussagen wurde pro Fach für jede Schülerin und jeden Schüler ein Skalenwert für das fachbezogene Selbstkonzept und ein Skalenwert für das fachliche Interesse gebildet. In Anlehnung an das Vorgehen von Jansen und Kollegen (2012) wurde auf Basis dieser Skalenwerte der Anteil der Schülerinnen und Schüler ermittelt, die über ein „niedriges“ (Skalenwert ≤ 2), ein „mittleres“ (Skalenwert > 2 und < 3) oder ein „hohes“ (Skalenwert ≥ 3) Selbstkonzept beziehungsweise Interesse verfügen.

Abbildung 7.9 stellt die Anteile der Mädchen und Jungen mit niedrigem, mittlerem und hohem fachspezifischen Selbstkonzept und fachlichen Interesse in

den Fächern Deutsch und Englisch dar. Rechts neben den horizontalen Stapelbalken sind die Skalenmittelwerte (M) sowie die Standardabweichungen (SD) für Mädchen und Jungen angegeben. Die Differenz der Mittelwerte zwischen der Gruppe der Mädchen und der Gruppe der Jungen kann der Spalte $M_M - M_J$ entnommen werden; in der Spalte rechts außen findet sich das Effektstärkemaß Cohens d .

Im Fach Deutsch verfügen 60 Prozent der Jungen und mehr als 70 Prozent der Mädchen über ein hohes Selbstkonzept. Der Skalenmittelwert ist hier also insgesamt sehr hoch. Dennoch besteht ein Vorsprung der Mädchen vor den Jungen in Höhe von $d = 0.31$, der zeigt, dass Mädchen im Fach Deutsch ein etwas positiveres Selbstkonzept als Jungen aufweisen.

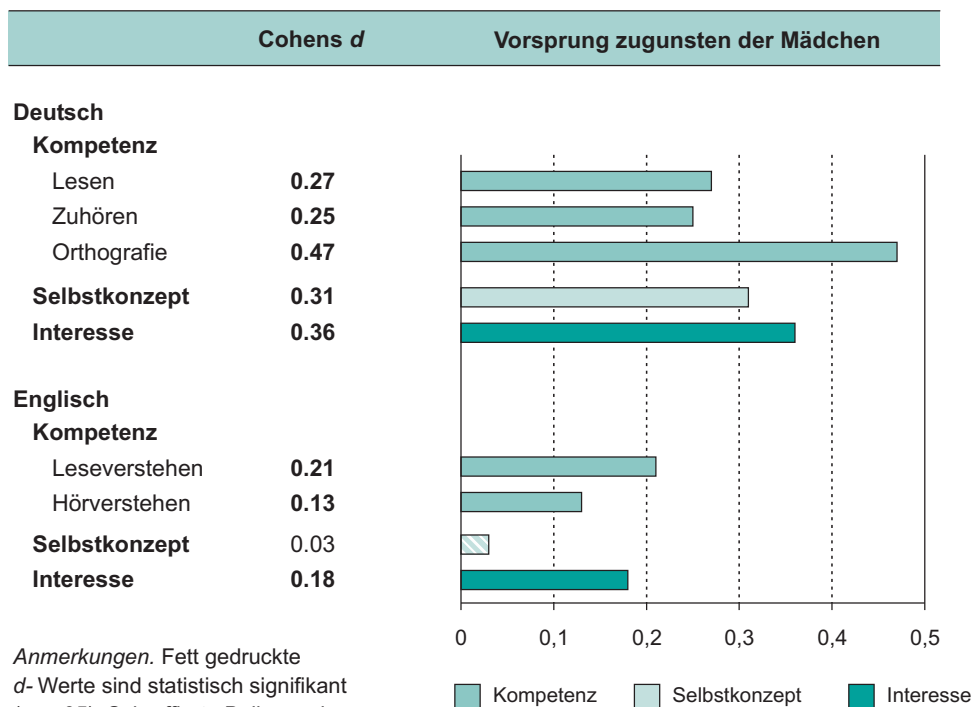
Verglichen mit dem fachlichen Selbstkonzept ist das Interesse am Fach Deutsch sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen schwächer ausgeprägt. Lediglich 19 Prozent der Mädchen und nur 11 Prozent der Jungen geben an, ein starkes Interesse am Fach Deutsch zu haben. Die breite Mehrheit der Schülerinnen und Schüler verfügt über ein mittleres Interesse an diesem Fach. Allerdings geben 40 Prozent der Jungen und auch fast 30 Prozent der Mädchen an, am Fach Deutsch nur wenig interessiert zu sein. Der Unterschied zwischen den Geschlechtern ist für das fachliche Interesse am Fach Deutsch mit $d = 0.36$ noch etwas größer als für das fachbezogene Selbstkonzept im Fach Deutsch.

Auch im Fach Englisch verfügen viele Neuntklässlerinnen und Neuntklässler über ein hohes Selbstkonzept: 58 Prozent der Jungen und 60 Prozent der Mädchen schätzen ihre eigenen Leistungen im Fach Englisch positiv ein. Anders als im Fach Deutsch findet sich im Fach Englisch kein Geschlechterunterschied im fachbezogenen Selbstkonzept ($d = 0.03$). Das fachbezogene Interesse am Fach Englisch fällt bei Mädchen und Jungen positiver aus als das Interesse am Fach Deutsch: Es berichten 35 Prozent der Mädchen und 28 Prozent der Jungen ein hohes Interesse am Fach Englisch. Die Anteile der wenig interessierten Jugendlichen sind mit 17 Prozent der Mädchen beziehungsweise 22 Prozent der Jungen niedriger als im Fach Deutsch. Auch bezogen auf das fachliche Interesse fällt der Geschlechterunterschied im Fach Englisch mit $d = 0.18$ geringer als im Fach Deutsch aus, er ist aber statistisch signifikant.

7.5.2 Geschlechtsbezogene Unterschiede in Selbstkonzept und Interesse in Abhängigkeit vom erreichten Kompetenzniveau

Ein positives fachbezogenes Selbstkonzept und ein ausgeprägtes fachliches Interesse können die schulische Kompetenzentwicklung in den jeweiligen Fächern positiv beeinflussen (Köller, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2006; Marsh & Martin, 2011; Marsh & O'Mara, 2008; Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller & Baumert, 2005). Wie in Abschnitt 7.2.3 erläutert, handelt es sich bei den entsprechenden Selbsteinschätzungen aber um subjektive Angaben, die nicht notwendigerweise mit den tatsächlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler übereinstimmen. Insbesondere Mädchen zeigen mitunter ein relativ zu ihrer Kompetenz geringeres Selbstkonzept. Daher sollen an dieser Stelle die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in den motivationalen Merkmalen den geschlechtsbezogenen Disparitäten in den sprachlichen Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Englisch gegenübergestellt werden. Die Befunde sind in Abbildung 7.10 zusammengefasst.

Abbildung 7.10: Geschlechterunterschiede in den erreichten Kompetenzen, im fachbezogenen Selbstkonzept und im fachlichen Interesse für die Fächer Deutsch und Englisch



Anmerkungen. Fett gedruckte *d*-Werte sind statistisch signifikant ($p < .05$). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

In den drei Kompetenzbereichen im Fach Deutsch haben die Mädchen deutliche Kompetenzvorteile gegenüber den Jungen, wobei der Vorsprung der Mädchen im Bereich *Orthografie* ($d = 0.47$) fast doppelt so groß ist wie in den beiden rezeptiven Kompetenzbereichen *Lesen* und *Zuhören* ($d = 0.27$ bzw. $d = 0.25$). Gleichzeitig weisen die Mädchen in Bezug auf das Unterrichtsfach Deutsch ein im Vergleich zu Jungen höheres Selbstkonzept ($d = 0.31$) und einen noch etwas größeren Interessensvorsprung auf ($d = 0.36$). Die Größe der Geschlechterunterschiede in den beiden hier betrachteten motivationalen Merkmalen bewegt sich dabei zwischen den geschlechtsbezogenen Disparitäten in den rezeptiven sprachlichen Kompetenzen *Lesen* sowie *Zuhören* und der produktiven, schriftsprachlichen Kompetenz *Orthografie*. Insgesamt zeigt sich für die Geschlechterunterschiede im Fach Deutsch also insofern ein recht konsistentes Bild, als die Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern für die motivationalen Merkmale und die sprachlichen Kompetenzen im Fach Deutsch ähnlich groß sind.

Die Ergebnisse für das Fach Englisch weichen hingegen vom Befundmuster für das Fach Deutsch ab. Zunächst sind hier die Kompetenzvorteile der Mädchen etwas geringer ausgeprägt (Leseverstehen: $d = 0.21$, Hörverstehen: $d = 0.13$) und auch die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in den motivationalen Merkmalen sind kleiner als im Fach Deutsch. Während die Mädchen ein stärker ausgeprägtes Interesse am Fach Englisch berichten ($d = 0.18$), schätzen Mädchen und Jungen ihre Fähigkeit im Fach Englisch nahezu identisch ein ($d = 0.03$). Anders als im Fach Deutsch schlagen sich also die Kompetenzvorteile der Mädchen im Fach Englisch nicht im fachbezogenen Selbstkonzept nie-

Abbildung 7.11: Selbstkonzept von Mädchen und Jungen im Fach Deutsch nach erreichter Kompetenzstufe im Bereich *Lesen* im Fach Deutsch

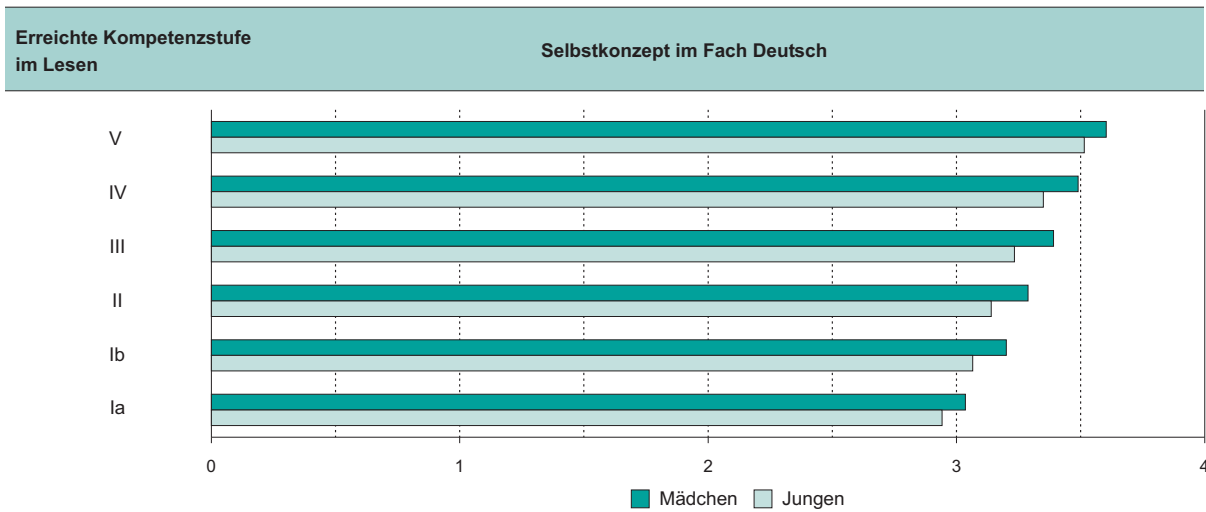
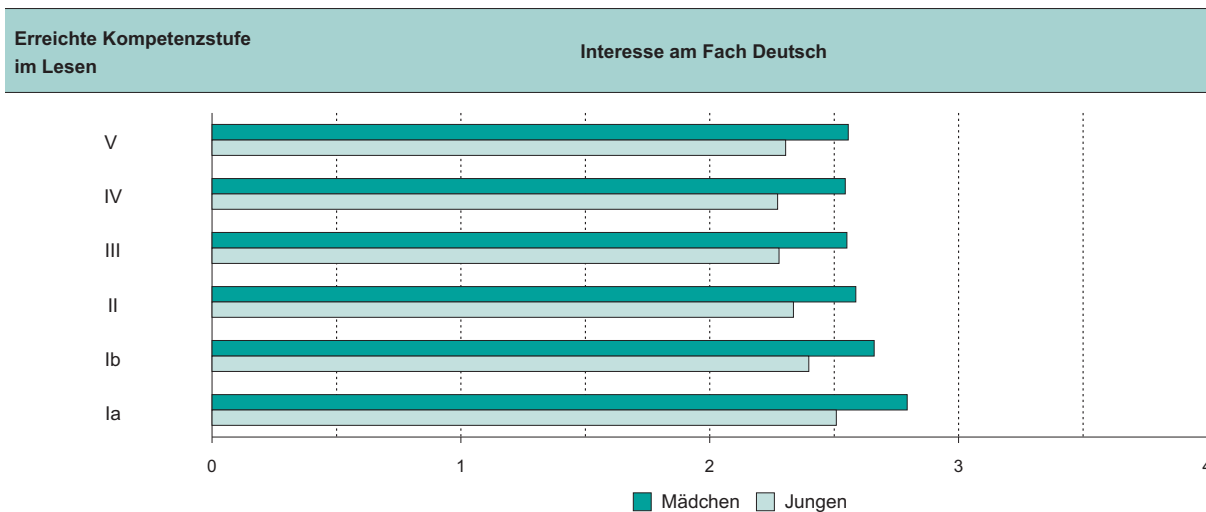


Abbildung 7.12: Interesse von Mädchen und Jungen am Fach Deutsch nach erreichter Kompetenzstufe im Bereich *Lesen* im Fach Deutsch



der. Demnach besteht im Fach Englisch für das fachbezogene Selbstkonzept – nicht aber für das fachliche Interesse – eine Diskrepanz zwischen den Kompetenzständen und den selbsteingeschätzten Fähigkeiten von Mädchen und Jungen. Dieser Befund weist in dieselbe Richtung wie die Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2012, in dem sich zeigte, dass Mädchen, die in den naturwissenschaftlichen Fächern im Durchschnitt oft gleich gute oder sogar bessere Kompetenzen als Jungen erreichen, im Mittel über ein deutlich geringer ausgeprägtes Selbstkonzept in diesen Fächern verfügen als Jungen (Jansen et al., 2013).

Abschließend soll untersucht werden, inwieweit sich das Selbstkonzept und das Interesse der Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit davon unterscheiden, welches Kompetenzniveau sie erreicht haben. Als Indikator für die Kompetenzstände der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler verwenden wir dabei exemplarisch die erreichten Kompetenzstufen im *Lesen* im Fach Deutsch (Abb. 7.11 und 7.12) und im *Leseverstehen* im Fach Englisch (Abb. 7.13 und 7.14). Die

Ergebnisse der entsprechenden Analysen für die Kompetenzbereiche *Zuhören* und *Orthografie* im Fach Deutsch sowie *Hörverstehen* im Fach Englisch sind als Zusatzmaterial zum IQB-Bildungstrend 2015 auf der Webseite des IQB verfügbar (Abb. 7.3web bis Abb. 7.8web).

Für den Kompetenzbereich *Lesen* zeigt Abbildung 7.11, dass Schülerinnen und Schüler des gesamten Kompetenzspektrums über ein hohes Selbstkonzept im Fach Deutsch verfügen, wobei das Selbstkonzept mit der erreichten Kompetenzstufe tendenziell zunimmt. Die Unterschiede zwischen den Jugendlichen auf der höchsten Kompetenzstufe V und der niedrigsten Kompetenzstufe Ia betragen aber nur etwa eine halbe Stufe auf der vierstufigen Selbstkonzeptskala (vgl. Abschnitt 7.5.1). Zudem haben über das gesamte Kompetenzspektrum hinweg die Mädchen konsistent ein etwas höheres Selbstkonzept als Jungen.

In Hinblick auf das Interesse am Fach Deutsch in Abhängigkeit von der im *Lesen* erreichten Kompetenzstufe wird deutlich, dass die Jugendlichen über das gesamte Kompetenzspektrum hinweg in ungefähr gleichem Maße am Fach Deutsch interessiert sind (vgl. Abb. 7.12). Der Geschlechterunterschied zwischen Mädchen und Jungen ist ebenfalls über das gesamte Kompetenzspektrum hinweg konstant: Mädchen sind unabhängig von ihrer Leseleistung etwas stärker am Fach Deutsch interessiert als Jungen. Bemerkenswert ist, dass sowohl Mädchen als auch Jungen auf der untersten Kompetenzstufe Ia tendenziell das größte Interesse am Fach Deutsch berichten.

Für das Fach Englisch ergibt sich erneut ein etwas anderes Bild als für das Fach Deutsch. Die Ausprägung des fachbezogenen Selbstkonzepts der Schülerinnen und Schüler im Fach Englisch variiert über die Kompetenzstufen hinweg deutlich stärker und ist bei Jugendlichen, die höhere Kompetenzstufen erreichen, höher ausgeprägt als bei Jugendlichen auf den unteren Kompetenzstufen (vgl. Abb. 7.13). Zwischen den Schülerinnen und Schülern auf der höchsten Kompetenzstufe B2.2 und der niedrigsten Kompetenzstufe A1.1 beträgt der Unterschied im Selbstkonzept etwa eine Stufe auf der vierstufigen Antwortskala.

Wie oben berichtet, ist der geschlechtsbezogene Unterschied im Selbstkonzept zwischen Mädchen und Jungen im Fach Englisch nur sehr klein und statistisch nicht signifikant (vgl. Abb. 7.10). Bei genauerer Betrachtung dieser sehr kleinen Differenz wird deutlich, dass sie – anders als im Fach Deutsch – nicht über das gesamte Kompetenzspektrum im *Leseverstehen* hinweg stabil ist. Auf den höchsten Kompetenzstufen berichten Mädchen und Jungen mit gleicher Leistung ein vergleichbar ausgeprägtes Selbstkonzept, am unteren Ende des Kompetenzspektrums zeigen jedoch die Jungen einen leichten Vorsprung im Selbstkonzept vor den Mädchen. Auf den drei unteren Kompetenzstufen schätzen Jungen ihre eigenen Fähigkeiten also etwas positiver ein als Mädchen, obwohl sie objektiv über gleich ausgeprägte Kompetenzstände verfügen.

Auch das Interesse hängt im Fach Englisch stärker mit der Kompetenzausprägung zusammen (vgl. Abb. 7.14) als im Fach Deutsch. Das Interesse am Fach Englisch fällt bei Jugendlichen mit stärker ausgeprägter Kompetenz höher aus. Gleichzeitig ist der Geschlechterunterschied im Interesse am Fach Englisch über alle Kompetenzstufen hinweg stabil: Es besteht auf allen Kompetenzstufen ein leichter Interessensvorteil für die Mädchen.

Abbildung 7.13: Selbstkonzept von Mädchen und Jungen im Fach Englisch nach erreichter Kompetenzstufe im Bereich *Leseverstehen* im Fach Englisch

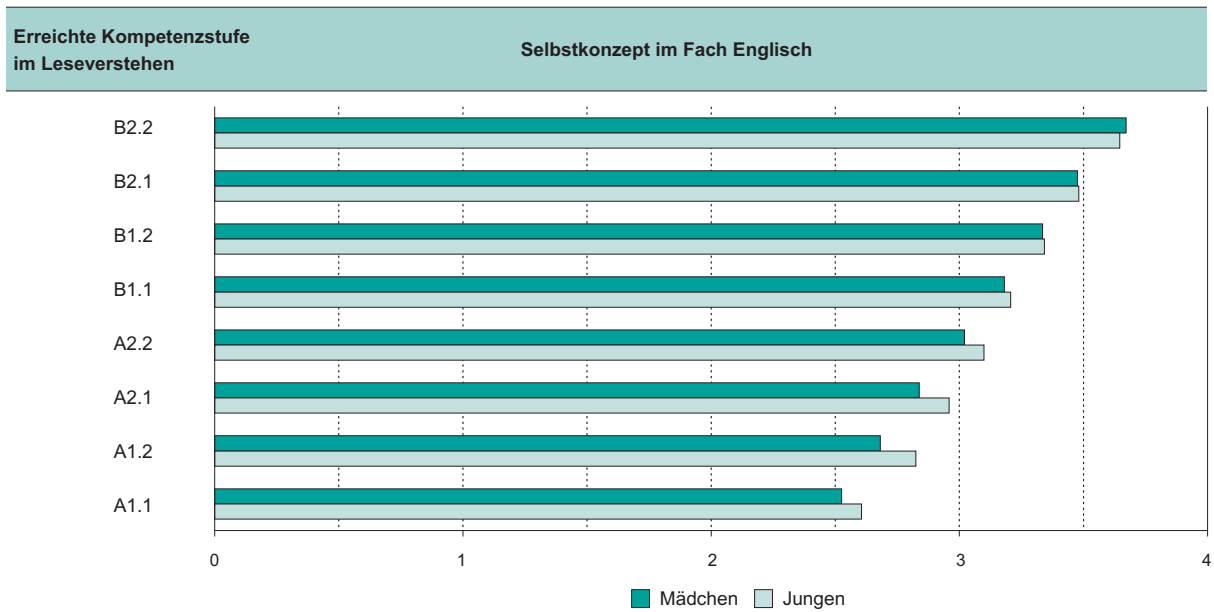
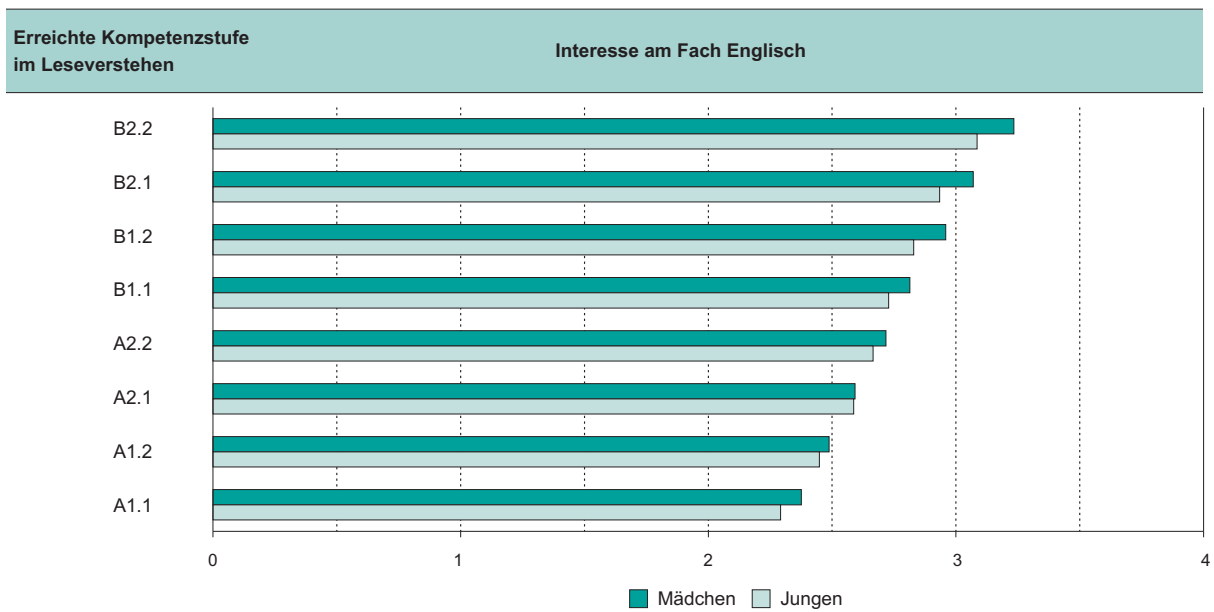


Abbildung 7.14: Interesse von Mädchen und Jungen am Fach Englisch nach erreichter Kompetenzstufe im Bereich *Leseverstehen* im Fach Englisch



7.6 Zusammenfassung und Diskussion

In den großen nationalen und internationalen Schulleistungstudien der letzten 15 Jahre wurden für sprachliche Kompetenzen konsistent geschlechtsbezogene Disparitäten zugunsten der Mädchen identifiziert. Diese zeigten sich sowohl im Primarbereich als auch in der Sekundarstufe I und sowohl für das Fach Deutsch als auch für das Fach Englisch als erste Fremdsprache. Dabei scheint der Vorsprung der Mädchen bei produktiven schriftsprachlichen Kompetenzen stärker ausgeprägt zu sein als bei den rezeptiven. So wurden für den Bereich

Zuhören im IQB-Ländervergleich 2011 in der Primarstufe keine geschlechtsbezogenen Unterschiede gefunden (Böhme & Roppelt, 2012).

Auch im IQB-Bildungstrend 2015 ergeben sich für die in den Fächern Deutsch und Englisch untersuchten sprachlichen Kompetenzbereiche geschlechtsbezogene Disparitäten zugunsten der Mädchen. Diese fallen im Fach Deutsch durchgängig größer als im Fach Englisch aus. Der deutlichste Vorsprung der Mädchen findet sich für den Kompetenzbereich *Orthografie* im Fach Deutsch, der geringste für das *Hörverstehen* im Fach Englisch.

Die in der Gesamtgruppe identifizierten Kompetenzvorteile der Mädchen treten auch innerhalb verschiedener Schularten auf. Differenziert man nach Gymnasien und nichtgymnasialen Schularten, fallen die Geschlechterunterschiede in der Regel geringfügig kleiner aus als in der Gesamtpopulation der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler. Mit Ausnahme des englischsprachigen Hörverstehens an Gymnasien sind die Kompetenzunterschiede zwischen Mädchen und Jungen aber auch innerhalb der beiden Schulartkategorien jeweils statistisch bedeutsam.

Auch die Heterogenität der Kompetenzen unterscheidet sich zwischen den Geschlechtergruppen. Insgesamt fallen die Streuungen in der Gruppe der Mädchen in allen untersuchten Kompetenzbereichen geringer aus als in der Gruppe der Jungen. Diese Differenzen sind aber nur klein und teilweise nicht statistisch bedeutsam. Zudem zeigen sich geschlechtsbezogene Unterschiede in den Verteilungen auf die verschiedenen Kompetenzstufen: Deutlich mehr Jungen als Mädchen verfehlen die Mindeststandards, deutlich mehr Mädchen als Jungen sind an der Leistungsspitze im Bereich der Optimalstandards zu finden. Dieser Geschlechterunterschied im Verteilungsmuster betrifft alle getesteten Kompetenzbereiche in den Fächern Deutsch und Englisch, er ist im Bereich *Orthografie* aber besonders prominent.

Statistisch signifikante Vorteile der Mädchen in den Bereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* im Fach Deutsch zeigen sich nicht nur für Deutschland insgesamt, sondern auch in allen Ländern. Die Größe des Kompetenzvorteils der Mädchen unterscheidet sich zwischen den Ländern allerdings teilweise erheblich. Auch im englischsprachigen *Leseverstehen* haben die Mädchen in allen Ländern einen signifikanten Kompetenzvorsprung. Im *Hörverstehen* hingegen sind in lediglich 9 von 16 Ländern signifikante Geschlechterunterschiede zu verzeichnen.

Im IQB-Bildungstrend 2015 können durch einen Vergleich der aktuellen Ergebnisse mit den Befunden des IQB-Ländervergleichs 2009 Aussagen über die Entwicklung der geschlechtsbezogenen Disparitäten in den letzten sechs Jahren getroffen werden. Die entsprechenden Analysen weisen darauf hin, dass sich im Fach Deutsch in den Kompetenzbereichen *Lesen* und *Zuhören* die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen tendenziell vergrößert haben. Im Bereich *Orthografie* hingegen nahmen sie in mehreren Ländern und in Deutschland insgesamt leicht ab. Allerdings sind die Veränderungen der geschlechtsbezogenen Disparitäten im Bereich *Orthografie* in den meisten Ländern und auch bundesweit statistisch nicht bedeutsam. Im *Leseverstehen* im Fach Englisch vergrößerte sich der Kompetenzvorsprung der Mädchen in den letzten sechs Jahren leicht. Im englischsprachigen *Hörverstehen* hingegen haben sich die Unterschiede in mehreren Ländern und in Deutschland insgesamt etwas reduziert. Jedoch ist keine dieser Veränderungen über die Zeit im Fach Englisch statistisch signifikant.

Schulische Kompetenzen hängen mit motivationalen Merkmalen wie dem fachbezogenen Selbstkonzept und dem fachlichen Interesse zusammen. Entsprechend haben Mädchen im IQB-Bildungstrend 2015 nicht nur einen Kom-

potenzvorsprung gegenüber den Jungen, sie verfügen auch über ein höher ausgeprägtes Selbstkonzept im Fach Deutsch und über ein stärkeres fachliches Interesse an den Fächern Deutsch und Englisch. Insgesamt fallen die geschlechtsbezogenen Unterschiede in den motivationalen Merkmalen im Fach Deutsch größer aus als im Fach Englisch und entsprechen im Niveau den Geschlechterunterschieden in den sprachlichen Kompetenzen. Im Fach Englisch schlagen sich die Kompetenzvorteile der Mädchen allerdings nur in einem höheren fachlichen Interesse nieder. Für das fachbezogene Selbstkonzept im Fach Englisch findet sich trotz leichter objektiver Kompetenzvorteile der Mädchen kein Geschlechterunterschied.

Die dargestellten Befunde weisen darauf hin, dass in Deutschland nach wie vor deutliche Kompetenzvorteile der Mädchen in den sprachlichen Fächern bestehen, und zwar in allen im IQB-Bildungstrend 2015 erfassten Kompetenzbereichen. An diese Feststellung schließt sich die Frage an, wie Jungen beim Erwerb sprachlicher Kompetenzen besser unterstützt werden können. Um die Nachteile von Jungen in verbalen Bereichen zu reduzieren und eine wirksame Förderung dieser Zielgruppe in den sprachlichen Fächern zu erreichen, kann bereits im Elementarbereich angesetzt werden, wobei insbesondere eine gezielte Förderung des Interesses an Schriftsprache angestrebt werden sollte. Ferner sprechen beispielsweise Blossfeld und Kollegen (2009) Handlungsempfehlungen zur Vermeidung geschlechtsbezogener Disparitäten aus, die sich sowohl an die Politik als auch an die Gesellschaft richten. Diese Expertise umfasst unter anderem die Empfehlung, Bildungsinhalte so zu wählen und Lernmedien so zu gestalten, dass die geschlechtsspezifischen Interessen von Mädchen und Jungen in gleicher Weise Berücksichtigung finden. Hierdurch kann eine Steigerung der Lernmotivation erreicht und einer Stereotypenbildung entgegen gewirkt werden (Blossfeld et al., 2009, S. 160). Über die verschiedenen Möglichkeiten einer geschlechtssensitiven Förderung hinaus ist eine unterrichtliche Praxis wünschenswert, die unabhängig vom Geschlecht auf die individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler eingeht und diese in ihrer Kompetenzentwicklung fortlaufend unterstützt.

Literatur

- Anders, Y., McElvany, N. & Baumert, J. (2010). Die Einschätzung lernrelevanter Schülermerkmale zum Zeitpunkt des Übergangs von der Grundschule auf die weiterführende Schule. Wie differenziert urteilen Lehrkräfte? In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 313–330). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Atkinson, J. W. (1975). *Einführung in die Motivationsforschung*. Stuttgart: Klett.
- Baumert, J., Köller, O. & Schnabel, K. U. (2000). Schulformen als differentielle Entwicklungsmilieus – eine ungehörige Fragestellung? Erwiderung auf die Expertise „Zur Messung sozialer Motivation in der BIJU-Studie“ von Georg Lind. In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hrsg.), *Messung sozialer Motivation: Eine Kontroverse* (S. 28–69). Frankfurt am Main: Bildungs- und Förderungswerk der GEW im DGB.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95–188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Behrens, U., Böhme, K. & Krelle, M. (2009). Zuhören – Operationalisierung und fachdidaktische Implikationen. In D. Granzer, O. Köller, A. Bremerich-Vos, M. van den

- Heuvel-Panhuizen, K. Reiss & G. Walther (Hrsg.), *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule* (S. 357–375). Weinheim: Beltz.
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Hannover, B., Lenzen, D., Müller-Böling, D., Prenzel, M. & Wößmann, L. (2009). Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. In Verein der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.), *Jahresgutachten 2009 des Aktionsrats Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhme, K. & Bremerich-Vos, A. (2009). Diagnostik der Rechtschreibkompetenz in der Grundschule – Konstruktprüfung mittels Fehler- und Dimensionsanalysen. In D. Granzer, O. Köller, A. Bremerich-Vos, M. van den Heuvel-Panhuizen, K. Reiss & G. Walther (Hrsg.), *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule* (S. 330–356). Weinheim: Beltz.
- Böhme, K. & Roppelt, A. (2012). Geschlechtsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, H. A. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011* (S. 173–190). Münster: Waxmann.
- Bos, W., Bremerich-Vos, A., Tarelli, I. & Valtin, R. (2012). Lesekompetenzen im internationalen Vergleich. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 91–135). Münster: Waxmann.
- Budde, J. (2011). Geschlechtersensible Schule. In H. Faulstich-Wieland (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität und Differenz* (S. 99–119). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Chiu, M. M. & McBride-Chang, C. (2006). Gender, context, and reading: A comparison of students in 43 countries. *Scientific Studies of Reading, 10*, 331–362.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz.
- Diefenbach, H. (2010). Jungen – die „neuen“ Bildungsverlierer. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 245–271). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Graham, J. W. (2009). Missing data analysis: Making it work in the real world. *Annual Review of Psychology, 60*, 549–576.
- Granzer, D., Köller, O., Bremerich-Vos, A., van den Heuvel-Panhuizen, M., Reiss, K. & Walther, G. (Hrsg.) (2009). *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule*. Weinheim: Beltz.
- Halpern, D. F. (2000). *Sex differences in cognitive abilities* (3. Aufl.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hannover, B. & Kessels, U. (2011). Sind Jungen die neuen Bildungsverlierer? Empirische Evidenz für Geschlechterdisparitäten zuungunsten von Jungen und Erklärungsansätze. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 25*, 89–103.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Helbig, M. (2010). Sind Lehrerinnen für den geringeren Schulerfolg von Jungen verantwortlich? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 62*, 93–111.
- Helmke, A., Schrader, F. W., Wagner, W., Nold, G., & Schröder, K. (2008). Selbstkonzept, Motivation und Englischleistung. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb zu Deutsch und Englisch. DESI-Studie: Die Ergebnisse, Leistungsverteilungen und Bedingungsfaktoren* (S. 244–257). Weinheim: Beltz.
- Hohn, K., Schiepe-Tiska, A., Sälzer, C., & Artelt, C. (2013). Lesekompetenz in PISA 2012: Veränderungen und Perspektiven. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme, & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 217–244). Münster: Waxmann.
- Hyde, J. S. (1981). How large are cognitive gender differences? *American Psychologist, 36*, 892–901.
- Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist, 60*, 581–592.
- Hyde, J. S., Fennema, E. & Lamon, S. J. (1990). Gender differences in mathematics performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 107*, 139–155.
- Jansen, M., Schroeders, U., & Stanat, P. (2013). Motivationale Schülermerkmale in Mathematik und den Naturwissenschaften. In H. A. Pant, P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt, T. Siegle, & C. Pöhlmann (Hrsg.), *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I* (S. 348–365). Münster: Waxmann.

- Kessels, U. (2012). Selbstkonzept: Geschlechtsunterschiede und Interventionsmöglichkeiten. *Mädchen und Frauen in MINT. Bedingungen von Geschlechtsunterschieden und Interventionsmöglichkeiten*, 163–191.
- Köller, O., Knigge, M. & Tesch, B. (Hrsg.). (2010). *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Köller, O., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2006). Zum Zusammenspiel von schulischer Leistung, Selbstkonzept und Interesse in der gymnasialen Oberstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 27–39.
- Kowalski, K., Voss, A., Valtin, R. & Bos, W. (2010). Erhebungen zur Orthographie in IGLU 2001 und IGLU 2006: Haben sich die Rechtschreibleistungen verbessert? In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert, I. Tarelli & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens* (S. 33–42). Münster: Waxmann.
- Kreienbaum, M. A. & Urbaniak, T. (2006). *Mädchen und Jungen in der Schule. Konzepte der Koedukation*. Berlin: Cornelsen.
- Marsh, H. W. & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 59–77
- Marsh, H. W. & O'Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 542–552.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O. & Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development*, 76, 397–416.
- Mengering, F. (2005). Bärenstark – Empirische Ergebnisse der Berliner Sprachstandserhebung an Kindern im Vorschulalter. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2, 256–262.
- Möller, J. & Köller, O. (2004). Die Genese akademischer Selbstkonzepte: Effekte dimensionaler und sozialer Vergleiche. *Psychologische Rundschau*, 55, 19–27.
- Murphy, P. & Whitelegg, E. (2006). Girls and physics: continuing barriers to 'belonging'. *Curriculum Journal. Special Issue: Science learning and citizenship*, 17, 281–305.
- Naumann, J., Artelt, C., Schneider, W. & Stanat, P. (2010). Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 23–71). Münster: Waxmann.
- Rohe, A. M. & Quaiser-Pohl, C. (2010). Prädiktoren für mathematische Kompetenzen zu Beginn der Grundschule – Gibt es Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen? In C. Quaiser-Pohl & M. Endepohls-Ulpe (Hrsg.), *Bildungsprozesse im MINT-Bereich. Interesse, Partizipation und Leistungen von Mädchen und Jungen* (S. 13–27). Münster: Waxmann.
- Schafer, J. L. & Graham, J. W. (2002). Missing data: Our view of the state of the art. *Psychological Methods*, 7, 147–177.
- Schiefele, U. (2009). Motivation. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 151–177). Heidelberg: Springer.
- Schiefele, U., Krapp, A. & Schreyer, I. (1993). Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 25, 120–148.
- Schilling, S. R., Sparfeldt, J. R. & Rost, D. H. (2006). Facetten schulischen Selbstkonzepts: Welchen Unterschied macht das Geschlecht? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 9–18.
- Schroeders, U., Penk, C., Jansen, M. & Pant, H. A. (2013). Geschlechtsbezogene Disparitäten. In H. A. Pant, P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt, T. Siegle & C. Pöhlmann (Hrsg.), *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I* (S. 249–274). Münster: Waxmann.
- Stanat, P. & Bergann, S. (2009). Geschlechtsbezogene Disparitäten in der Bildung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 513–527). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stanat, P. & Kunter, M. (2001). Kompetenzerwerb, Bildungsbeteiligung und Schullaufbahn von Mädchen und Jungen im Ländervergleich. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß

- (Hrsg.), *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 211–242). Opladen: Leske + Budrich.
- Statistisches Bundesamt. (2010). *Allgemeinbildende Schulen, Fachserie 11, Reihe 1 – Schuljahr 2008/09*. Zugriff am 09.09.2016 unter https://www.destatis.de/GPStatistik/receive/DEHeft_heft_00005579.
- Statistisches Bundesamt. (2015). *Allgemeinbildende Schulen, Fachserie 11, Reihe 1 – Schuljahr 2014/15*. Zugriff am 09.09.2016 unter [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/Allgemein bildendeSchulen.html](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen.html)
- Trautner, H. M. (2002). Entwicklung der Geschlechtsidentität. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 648–674). Weinheim: Beltz.
- Valtin, R., Bos, W., Buddeberg, I., Goy, M. & Potthoff, B. (2008). Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe im nationalen und internationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (S. 51–101). Münster: Waxmann.
- Wagner, W., Helmke, A., Schrader, F.-W., Eichler, W., Thomé, G. & Willenberg, H. (2008). Selbstkonzept und Motivation im Fach Deutsch. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb zu Deutsch und Englisch. DESI-Studie: Die Ergebnisse, Leistungsverteilungen und Bedingungsfaktoren* (S. 231–243). Weinheim: Beltz.
- Wieczerkowski, W. & Prado, T. M. (1992). Begabung und Geschlecht. In E. A. Hany & H. Nickel (Hrsg.), *Begabung und Hochbegabung. Theoretische Konzepte, empirische Befunde, praktische Konsequenzen* (S. 39–57). Bern: Huber.
- Winkelmann, H. & Groeneveld, I. (2010). Geschlechterdisparitäten. In O. Köller, M. Knigge & B. Tesch (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich* (S. 177–184). Münster: Waxmann.

Kapitel 8

Soziale Disparitäten

Poldi Kuhl, Nicole Haag, Felicitas Federlein, Sebastian Weirich
und Stefan Schipolowski

8.1 Einleitung

Erhebliche Aufmerksamkeit erregten in den vergangenen Jahren die Ergebnisse internationaler und nationaler Schulleistungsstudien, die konsistent darauf hinwiesen, dass schulische Kompetenzentwicklung und Bildungslaufbahn mit der sozialen Herkunft von Schülerinnen und Schülern zusammenhängen (Baumert & Schümer, 2001; Ehmke & Baumert, 2008; Ehmke & Jude, 2010; Knigge & Leucht, 2010; Kuhl, Siegle & Lenski, 2013; Müller & Ehmke, 2013; Richter, Kuhl & Pant, 2012). Die Kopplung von sozialer Herkunft und schulischen Kompetenzen ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass Kinder und Jugendliche in unterschiedlichen sozialen, kulturellen und ökonomischen Verhältnissen aufwachsen. Damit verbunden unterscheiden sich auch die bildungsbezogenen Ressourcen und Lerngelegenheiten, die ihnen zur Verfügung stehen. Diese Unterschiede in den Ausgangsvoraussetzungen können zu sozialen Ungleichheiten im weiteren Kompetenzerwerb und in den Bildungswegen führen, die als soziale Disparitäten bezeichnet werden (z. B. Baumert, Stanat & Watermann, 2006; Maaz, Baumert, Gresch & McElvany, 2010).

Zur Erklärung von sozialen Disparitäten im Bildungsbereich werden häufig die Arbeiten von Boudon (1974) herangezogen, der primäre und sekundäre Effekte der sozialen Schichtzugehörigkeit unterscheidet. Boudon zufolge kommen *primäre Effekte* sozialer Herkunft dadurch zustande, dass die Verfügbarkeit ökonomischer, sozialer und kultureller Ressourcen einer Familie in hohem Maße von ihrer Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht abhängt (Maaz, Baumert & Trautwein, 2010). Dies wiederum beeinflusst über Anregungs- und Unterstützungsmöglichkeiten im Elternhaus, aber auch über die sozialschichtabhängige Nutzung schulischer Angebote und Ressourcen die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler (Maaz & Nagy, 2009). Primäre Herkunftseffekte zeigen sich darin, dass Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit von ihrer sozialen Herkunft unterschiedliche Kompetenzniveaus erreichen. Diese Unterschiede in der Kompetenzentwicklung schlagen sich auch in Schulnoten nieder, die wiederum eine wichtige Grundlage für Entscheidungen bei Übergängen im Bildungssystem bilden (Maaz et al., 2010). *Sekundäre Herkunftseffekte* hingegen beziehen sich auf Bildungsentscheidungen und deren Einfluss auf die Muster der Bildungsbeteiligung. Sie basieren auf sozialschichtspezifischen Erwartungen und Zielen für Bildung und Beruf, die weitgehend unabhängig vom Kompetenzniveau der Schülerinnen und Schüler sind. So hat sich gezeigt, dass – selbst bei gleichem Kompetenzniveau der Schülerinnen und Schüler – sozial besser gestellte Familien sich eher dafür entscheiden, ihre Kinder auf das Gymnasium zu schicken, als Familien mit niedrigerem Sozialstatus (Baumert & Schümer, 2001;

Ehmke & Baumert, 2008; Ehmke, Siegle & Hohensee, 2005; Knigge & Leucht, 2010, Maaz & Nagy, 2009).

International ist in der Sekundarstufe I ein Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft von Schülerinnen und Schülern und den von ihnen erreichten Kompetenzen in allen an PISA¹ teilnehmenden OECD²-Staaten zu beobachten. Für Deutschland wurde im Rahmen von PISA 2000 ein besonders starker Zusammenhang festgestellt (Ehmke, Hohensee, Heidemeier & Prenzel, 2004). Die sehr enge Kopplung zwischen Lesekompetenz und sozialer Herkunft hat sich in Deutschland allerdings mittlerweile abgeschwächt und lag bei PISA 2009 auf durchschnittlichem OECD-Niveau (Ehmke & Jude, 2010).

Auch die Befunde nationaler Schulleistungsuntersuchungen, wie etwa der Erweiterungsstudien zu PISA 2000, 2003 und 2006, wiesen darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler, deren Eltern über eine höhere berufliche Qualifikation verfügen, deutlich höhere Kompetenzstände erreichen als Schülerinnen und Schüler mit geringer qualifizierten Eltern (Baumert & Schümer, 2002; Ehmke et al., 2005; Ehmke & Baumert, 2008). Zu ähnlichen Ergebnissen kamen auch die IQB-Ländervergleichsstudien, die 2009 und 2012 in der Sekundarstufe I sowie 2011 in der Primarstufe durchgeführt wurden und ebenfalls belegten, dass die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit ihrer sozialen Herkunft zusammenhängen (Knigge & Leucht, 2010; Kuhl et al., 2013; Richter et al., 2012). Gleichzeitig waren Unterschiede in der Stärke des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und erreichten Kompetenzen zwischen den 16 Ländern in der Bundesrepublik zu erkennen, die jedoch nur teilweise signifikant waren.

Dieses Kapitel führt die Beobachtung von Zusammenhängen zwischen der sozialen Herkunft von Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern und den von ihnen erreichten Kompetenzen im Ländervergleich fort. Im Folgenden werden zunächst die im IQB-Bildungstrend 2015 und im IQB-Ländervergleich 2009 eingesetzten Maße zur Erfassung der sozialen Herkunft beschrieben und die daraus abgeleiteten und in den Analysen verwendeten Indikatoren sozialer Disparitäten dargestellt (Abschnitt 8.2). Anschließend werden die Verteilungen des sozioökonomischen Status berichtet (Abschnitt 8.3). Dabei wird zum einen bestimmt, inwieweit sich die Länder in Deutschland hinsichtlich des sozialen Hintergrunds ihrer Schülerinnen und Schüler unterscheiden (8.3.1), und zum anderen wird untersucht, inwieweit sich der durchschnittliche sozioökonomische Status in den Ländern seit dem ersten IQB-Ländervergleich im Jahr 2009 verändert hat (8.3.2). In den Abschnitten 8.4 und 8.5 werden die sozialen Disparitäten in den 16 Ländern für die Fächer Deutsch und Englisch berichtet. Die Indikatoren der sozialen Herkunft werden mit den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in Verbindung gebracht, um die Ausprägung der sozialen Disparitäten in den einzelnen Ländern für das Jahr 2015 und im Trend zu bestimmen. Abschließend erfolgt in Abschnitt 8.6 eine Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse.

Die Darstellung umfasst in den Abschnitten 8.3, 8.4 und 8.5 jeweils zunächst die Befunde für das Jahr 2015 und anschließend die Ergebnisse von Trendanalysen. Dabei ist zu beachten, dass die Trendanalysen, wie in Kapitel 3.1 erörtert, nur auf den Daten von Schülerinnen und Schülern basieren, bei denen *kein sonderpädagogischer Förderbedarf* diagnostiziert wurde. Um den Umfang der Abbildungen zu reduzieren, werden die Ergebnisse in diesem Kapitel nur für die Kompetenzbereiche *Lesen* und *Orthografie* im Fach Deutsch und

1 Das Akronym PISA steht für *Programme for International Student Assessment*.

2 Das Akronym OECD steht für *Organisation for Economic Co-operation and Development*.

für den Kompetenzbereich *Leseverstehen* im Fach Englisch grafisch dargestellt. Für *Zuhören* im Fach Deutsch und *Hörverstehen* im Fach Englisch werden die Ergebnisse ebenfalls beschrieben, die Abbildungen dazu können auf der Webseite des IQB als Zusatzmaterial abgerufen werden. Die als Zusatzmaterial zur Verfügung gestellten Abbildungen und Tabellen sind im Folgenden durch den Zusatz „web“ gekennzeichnet.

8.2 Indikatoren sozialer Disparitäten

Zur Beschreibung der sozialen Herkunft von Schülerinnen und Schülern werden in der empirischen Bildungsforschung häufig die berufliche Qualifikation und die berufliche Tätigkeit der Eltern herangezogen. Auf Grundlage der Schülerangaben zu Ausbildung und Beruf von Mutter und Vater werden die Angaben anhand der *International Standard Classification of Occupation* (ISCO) kategorisiert (International Labour Office, 2012).

Lag den ersten PISA-Erhebungen und auch dem ersten IQB-Ländervergleich 2009 noch die ISCO-Klassifikation aus dem Jahr 1988 zugrunde (International Labour Office, 1990), ist man in den neueren Schulleistungsstudien mittlerweile dazu übergegangen, eine überarbeitete ISCO-Klassifikation aus dem Jahr 2008 zu verwenden (International Labour Office, 2012). Diese aktuelle Klassifikation berücksichtigt, dass seit 1988 neue Berufsgruppen entstanden sind, etwa im IT-Bereich. Da die im IQB-Ländervergleich 2009 berichteten Indikatoren und Ergebnisse auf dem ISCO-88 beruhen, im IQB-Bildungstrend 2015 jedoch der ISCO-08 verwendet wurde, sind die Ergebnisse aus den beiden Studien nicht direkt miteinander vergleichbar. Um belastbare Trendaussagen zu ermöglichen, war es erforderlich, die Angaben zu den Berufen aus dem Jahr 2009 auf Grundlage des ISCO-08 neu zu kodieren. Die in diesem Kapitel berichteten Kennziffern für das Jahr 2009, die auf dem ISCO-08 basieren, sind daher nicht mit den im Ergebnisband zum IQB-Ländervergleich 2009 berichteten Werten identisch (Knigge & Leucht, 2010).

Die ISCO-Klassifikation ist Basis für die Bildung von Indikatoren für den sozioökonomischen Status, etwa des sozioökonomischen Index (ISEI, Ganzeboom, 2010; Ganzeboom, de Graaf, Treiman & de Leeuw, 1992) oder der EGP³-Klassifikation (Erikson, Goldthorpe & Portocarero, 1979). Da diese beiden Indikatoren zentral für die Analysen der sozialen Disparitäten sind, sollen sie im Folgenden kurz beschrieben werden.

8.2.1 Der sozioökonomische Index (HISEI)

Der sozioökonomische Index ISEI (Ganzeboom, 2010; Ganzeboom et al., 1992) ist ein international vergleichbarer Index für den Status der beruflichen Tätigkeit der Eltern unter Berücksichtigung des Einkommens und des Bildungsniveaus. Auf Grundlage des ISEI werden die Berufe anhand einer Skala in eine Rangreihe gebracht, die Werte zwischen 10 Punkten und 89 Punkten annehmen kann. Niedrige Werte charakterisieren Berufe, die mit einem niedrigen sozioökonomischen Status assoziiert sind, während hohe Werte Berufe kenn-

3 Das Akronym EGP leitet sich aus den Nachnamen der Autoren Erikson, Goldthorpe und Portocarero ab.

zeichnen, die einem hohen sozioökonomischen Status entsprechen. Um den sozioökonomischen Status einer Familie abzubilden, wird jeweils der höchste ISEI-Wert der Eltern (Mutter oder Vater) herangezogen, der entsprechend als *Highest ISEI* (HISEI) der Familie bezeichnet wird.

Zur Bestimmung der Ausprägung sozialer Disparitäten im Kompetenzerwerb anhand des HISEI wird in Schulleistungsstudien der sogenannte soziale Gradient geschätzt. Dieser beschreibt die Beziehung zwischen dem sozioökonomischen Status der Familie und den erreichten Kompetenzausprägungen der Schülerinnen und Schüler als Steigungskoeffizient einer linearen Regression der Kompetenzwerte auf den HISEI. Dabei wird der HISEI so transformiert, dass er für die Gesamtstichprobe der Schülerinnen und Schüler in Deutschland einen Mittelwert (M) von 0 und eine Standardabweichung (SD) von 1 aufweist. So ist es möglich, direkt an der Steigung des sozialen Gradienten (b) abzulesen, wie viele Punkte Schülerinnen und Schüler durchschnittlich mehr erzielen würden, wenn der HISEI ihrer Familie um eine Standardabweichung höher wäre.⁴

8.2.2 Die EGP-Klassifikation

Als weiterer Indikator der sozialen Herkunft wird die EGP-Klassifikation herangezogen, die neben dem durch die ISCO-Klassifikation abgebildeten Status weitere Merkmale der beruflichen Tätigkeit berücksichtigt. Auf dieser Grundlage können qualitative Unterschiede zwischen verschiedenen Berufsgruppen anschaulicher dargestellt werden. Die EGP-Klassifikation bestimmt den sozioökonomischen Status verschiedener sozialer Klassen nach Art der Tätigkeit (manuell, nichtmanuell, landwirtschaftlich), der Stellung im Beruf (selbstständig, abhängig beschäftigt), der Weisungsbefugnis (keine, niedrige, hohe) sowie der erforderlichen Qualifikationen (keine, niedrige, hohe). Anhand dieser Merkmale lassen sich sieben Gruppen von der „oberen Dienstklasse“ (EGP-Klasse I) bis zu „un- und angelernten Arbeitern“ (EGP-Klasse VII) unterscheiden. In Anlehnung an das Vorgehen im Rahmen von PISA 2006 (Ehmke & Baumert, 2008) und den früheren IQB-Ländervergleichsstudien (Knigge & Leucht, 2010; Kuhl et al., 2013; Richter et al., 2012) wird im IQB-Bildungstrend 2015 jedem Jugendlichen die EGP-Klasse zugeordnet, die dem höchsten EGP-Wert der Eltern (Mutter oder Vater) entspricht. Zur effizienten und anschaulichen Darstellung werden jedoch nicht die Werte aller EGP-Klassen berichtet, sondern Extremgruppen gebildet, um so die Kompetenzstände von Heranwachsenden vergleichen zu können, deren Eltern hoch bzw. niedrig qualifizierten Berufsgruppen zuzuordnen sind. Die erste Extremgruppe fasst Neuntklässlerinnen und Neuntklässler zu einer Gruppe zusammen, deren Eltern beispielsweise in freien akademischen Berufen beziehungsweise als führende Angestellte oder Beamte im höheren Dienst arbeiten und deren Tätigkeiten durch hohe Verantwortung, Entscheidungsbefugnis sowie Autonomie gekennzeichnet sind (EGP-Klassen I-II). Die zweite EGP-Extremgruppe (EGP-Klassen V-VII) umfasst Schülerinnen und Schüler, deren Eltern beispielsweise un- und angelernte Arbeiter, Vorarbeiter, Meister oder Techniker in manuellen Arbeitsprozessen sind oder Dienstleistungstätigkeiten mit weitgehend manuellem Charakter und geringem Anforderungsniveau ausüben.

4 Im Folgenden wird die Bezeichnung „sozialer Gradient“ synonym mit der Steigung des sozialen Gradienten verwendet.

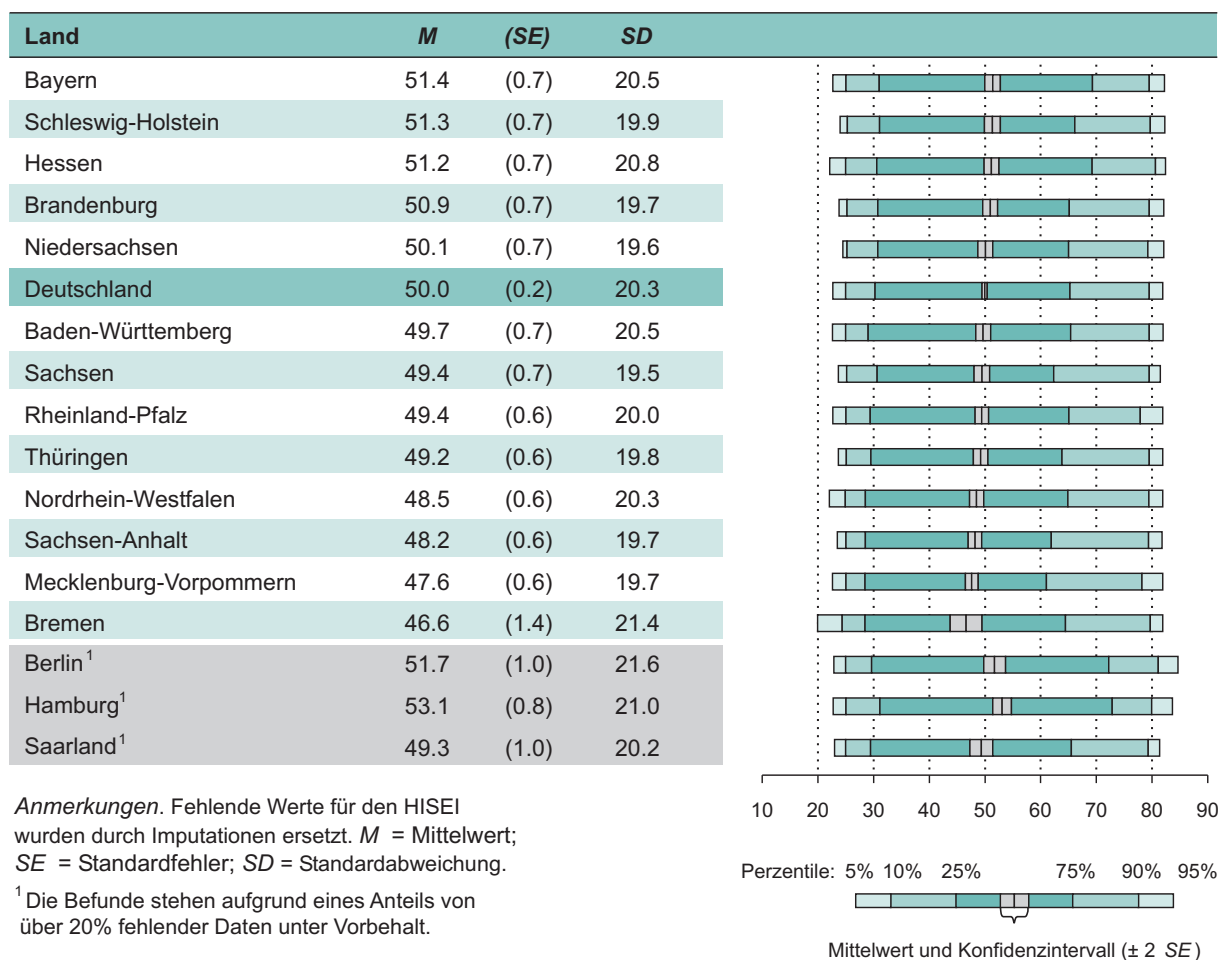
8.3 Verteilung des sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler

Wie auch in anderen großen Schulleistungsstudien üblich, wurden fehlende Werte im HISEI und in den EGP-Klassen durch multiple Imputationen ersetzt (vgl. Müller & Ehmke, 2013; Kuhl et al., 2013; Richter et al., 2012). Aufgrund der unterschiedlichen Rücklaufquoten des Schülerfragebogens in den Ländern liegen für einige Schülerinnen und Schüler keine Informationen zum Beruf oder zur beruflichen Stellung der Eltern vor. Während diese Daten in den meisten Ländern für über 90 Prozent der Jugendlichen vorhanden sind, fehlen sie in den Ländern Berlin, Hamburg und Saarland für über 20 Prozent der Jugendlichen. Schätzungen sozialer Disparitäten sind allgemein mit einem gewissen Grad der Unsicherheit behaftet, der mit steigendem Anteil fehlender Werte größer wird. Insbesondere für Berlin, Hamburg und das Saarland kann nicht davon ausgegangen werden, dass die vorliegenden Daten unverzerrte Schätzungen liefern (vgl. Kapitel 3.1). Die Ergebnisse dieser drei Länder stehen daher unter Vorbehalt und werden in den Tabellen und im Text dieses Kapitels entsprechend gekennzeichnet.

8.3.1 Verteilung des sozioökonomischen Status im Jahr 2015

Abbildung 8.1 zeigt die Verteilung des sozioökonomischen Status der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler in den einzelnen Ländern und in Deutschland insgesamt. Angegeben werden jeweils der Mittelwert (M), der Standardfehler (SE) und die Standardabweichung (SD) des HISEI. Im rechten Teil der Abbildung illustrieren Perzentilbänder die Verteilungen des HISEI und deren Spannweiten in den Ländern. In dieser Abbildung sind die Länder – mit Ausnahme von Berlin, Hamburg und dem Saarland – nach ihrem durchschnittlichen HISEI absteigend geordnet. Aufgrund des erheblichen Anteils an fehlenden Werten stehen die Ergebnisse dieser drei Länder – wie oben erwähnt – unter Vorbehalt.

Zwischen den Ländern sind die Unterschiede im mittleren HISEI gering. Die Werte variieren zwischen 46.6 Punkten in Bremen und 53.1 Punkten in Hamburg. Der durchschnittliche HISEI unterscheidet sich in keinem Land signifikant vom Mittelwert für Deutschland. Auch für die Standardabweichungen des HISEI sind nur kleine Länderunterschiede zu verzeichnen. Tendenziell sind die Verteilungen des HISEI in Niedersachsen, Schleswig-Holstein sowie allen ostdeutschen Flächenländern besonders homogen. In diesen Ländern unterscheiden sich die HISEI-Werten zwischen dem 5. und 95. Perzentil um knapp 58 Punkte. Eine etwas größere Streuung des HISEI und somit eine tendenziell größere Heterogenität im sozioökonomischen Status der Familien ist hingegen in den Stadtstaaten zu finden, wo der Unterschied zwischen den HISEI-Werten zwischen dem 5. und 95. Perzentil knapp 62 Punkte beträgt.

Abbildung 8.1: Verteilung des sozioökonomischen Status (HISEI) der Familien von Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern in den Ländern

8.3.2 Verteilung des sozioökonomischen Status in den Jahren 2009 und 2015 im Vergleich

Um zu untersuchen, wie sich der sozioökonomische Status der Schülerschaft in den Ländern zwischen den Jahren 2009 und 2015 entwickelt hat, sind in Abbildung 8.2 die mittleren HISEI-Werte pro Land und Jahr sowie die Veränderungen dieser Werte dargestellt. Der rechte Teil der Abbildung visualisiert die Veränderungen des HISEI im betrachteten Zeitraum, wobei signifikante Veränderungen durch ausgefüllte Balken gekennzeichnet sind. Mit Ausnahme von Berlin, Hamburg und Saarland, deren Daten unter Vorbehalt stehen, wurden die Länder aufsteigend nach der Größe der Differenz zwischen den Jahren 2015 und 2009 sortiert.

Für Deutschland ist insgesamt zwischen dem Jahr 2009 und dem Jahr 2015 ein signifikanter Anstieg des HISEI zu verzeichnen, der allerdings nicht sehr groß ist. Deutschlandweit ist der sozioökonomische Status der Familien der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler also leicht gestiegen. In keinem Land ist der mittlere sozioökonomische Status im Jahr 2015 geringer als im Jahr 2009, in vielen Ländern blieb er weitgehend unverändert (Abb. 8.2). Eine signifikante Steigerung des HISEI, und somit ein durchschnittlich höherer sozioökonomischer Status als noch im Jahr 2009, ist für das Jahr 2015 in Bayern, Berlin, Brandenburg, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen zu verzeichnen.

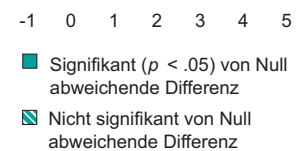
Abbildung 8.2: Veränderungen des mittleren sozioökonomischen Status (HISEI) in den Ländern zwischen den Jahren 2009 und 2015

Land	2009			2015			Differenz 2015–2009			Differenz 2015–2009
	M	(SE)	SD	M	(SE)	SD	ΔM	(SE)	d	
Baden-Württemberg	50.2	(0.7)	20.5	50.1	(0.6)	20.4	-0.1	(0.9)	0.00	
Nordrhein-Westfalen	48.4	(0.8)	20.3	49.1	(0.7)	20.3	0.7	(1.0)	0.02	
Rheinland-Pfalz	48.4	(0.8)	20.5	50.0	(0.6)	19.9	1.6	(1.0)	0.06	
Deutschland	48.8	(0.3)	20.4	50.5	(0.2)	20.3	1.7	(0.4)	0.06	
Hessen	49.8	(0.7)	20.5	51.6	(0.7)	20.8	1.7	(0.9)	0.06	
Mecklenburg-Vorpommern	46.8	(0.8)	20.5	48.8	(0.6)	19.5	2.0	(1.0)	0.07	
Bremen	45.6	(1.1)	20.6	47.8	(1.5)	21.4	2.2	(1.9)	0.08	
Sachsen	47.9	(1.0)	20.5	50.3	(0.7)	19.3	2.3	(1.2)	0.08	
Bayern	49.4	(0.5)	20.2	51.7	(0.7)	20.5	2.4	(0.9)	0.08	
Thüringen	47.4	(0.8)	19.9	49.9	(0.7)	19.7	2.5	(1.1)	0.09	
Schleswig-Holstein	49.2	(0.9)	20.3	51.7	(0.7)	19.9	2.6	(1.2)	0.09	
Niedersachsen	47.3	(0.8)	20.1	50.5	(0.7)	19.5	3.3	(1.1)	0.12	
Brandenburg	48.2	(0.7)	20.3	51.6	(0.7)	19.6	3.4	(1.0)	0.12	
Sachsen-Anhalt	45.7	(0.8)	19.5	49.6	(0.7)	19.6	3.8	(1.0)	0.14	
Berlin ¹	49.8	(0.9)	20.9	52.5	(1.0)	21.5	2.7	(1.3)	0.09	
Hamburg ¹	49.4	(1.0)	21.4	53.9	(0.8)	20.8	4.4	(1.3)	0.15	
Saarland ¹	47.4	(1.0)	20.1	49.8	(1.1)	20.2	2.3	(1.4)	0.08	

Anmerkungen. Mittelwerte wurden ohne Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf berechnet. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte minimal von der dargestellten Differenz ΔM abweichen. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$).

M = Mittelwert; SE = Standardfehler des Mittelwerts; SD = Standardabweichung; ΔM = Mittelwertsdifferenz; d = Effektstärke Cohens d.

¹ Die Befunde stehen aufgrund eines Anteils von über 20 % fehlender Daten unter Vorbehalt.



8.4 Soziale Gradienten

Die Beschreibung sozialer Herkunftseffekte soll zunächst anhand des sozialen Gradienten erfolgen, der auf Grundlage des HISEI gebildet wird (vgl. Abschnitt 8.2). Im Anschluss an die Darstellung der Ergebnisse für das Jahr 2015 werden die sozialen Gradienten auch im Trend berichtet. Veränderungen in den sozialen Gradienten geben Aufschluss darüber, wie sich die Kopplung von sozialer Herkunft und den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler seit dem Jahr 2009 entwickelt hat. Wie in Abschnitt 8.3 erläutert, ist beim Vergleich der sozialen Disparitäten zwischen den Ländern zu beachten, dass die Ergebnisse für Berlin, Hamburg und das Saarland aufgrund des erheblichen Anteils an fehlenden Werten unter Vorbehalt stehen.

8.4.1 Soziale Gradienten im IQB-Bildungstrend 2015

Die sozialen Gradienten für das Jahr 2015 sind in den Tabellen 8.1 bis 8.3 sowie in den Tabellen 8.1web und 8.2web dargestellt. Dort ist zum einen der Achsenabschnitt (a) angegeben, der kennzeichnet, welche Leistungen Schülerinnen und Schüler, deren HISEI dem durchschnittlichen HISEI in Deutschland entspricht, im jeweiligen Kompetenzbereich im Mittel erzielen. Zum anderen wird die Steigung des sozialen Gradienten (b) berichtet, die angibt, um wie viele Punkte die mittlere Leistung von Schülerinnen und Schülern auseinanderliegt, deren HISEI sich um eine Standardabweichung unterscheidet. Hohe

Steigungskoeffizienten weisen dabei auf einen engen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern hin. Der Unterschied zwischen den sozialen Gradienten der einzelnen Länder und dem sozialen Gradienten für Deutschland wird zudem jeweils auf Signifikanz geprüft. Darüber hinaus wird die Varianzaufklärung in der Tabelle aufgeführt (R^2). Diese ist ein Maß für denjenigen Anteil der Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern, der durch die Unterschiede im sozioökonomischen Status der Familien erklärt werden kann.

Lesen und Zuhören im Fach Deutsch

Die Steigung der sozialen Gradienten für den Kompetenzbereich *Lesen* im Fach Deutsch zeigt (Tab. 8.1), dass in allen Ländern signifikante Zusammenhänge zwischen dem HISEI und den erreichten Lesekompetenzen der Schülerinnen und Schüler bestehen. Die Lesekompetenzen der Schülerinnen und Schüler gegen Ende der 9. Jahrgangsstufe variieren demnach in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft, wobei höhere HISEI-Werte mit höheren Kompetenzausprägungen einhergehen. Deutschlandweit beträgt der soziale Gradient für den Bereich *Lesen* im IQB-Bildungstrend 2015 33 Punkte und der HISEI erklärt etwa 10 Prozent der Varianz in den Lesekompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Im Ländervergleich variieren die sozialen Gradienten im *Lesen* zwischen 27 Punkten in Niedersachsen und im Saarland und 44 Punkten in Bremen. Dabei fällt der soziale Gradient in Niedersachsen signifikant geringer und in Berlin, Bremen und Hamburg signifikant höher aus als in Deutschland insgesamt. Die Lesekom-

Tabelle 8.1: Soziale Gradienten für die Kompetenzen der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler im Kompetenzbereich *Lesen* im Fach Deutsch nach Land (absteigend geordnet nach sozialem Gradienten)

Land	Achsenabschnitt		Steigung des sozialen Gradienten		Varianzaufklärung in Prozent
	<i>a</i>	(SE)	<i>b</i>	(SE)	R^2
Bremen	465	(4.5)	44	(4.2)	13.8
Brandenburg	510	(3.7)	39	(4.0)	16.0
Sachsen-Anhalt	507	(2.7)	37	(2.7)	12.6
Nordrhein-Westfalen	495	(3.4)	37	(2.8)	10.7
Hessen	490	(3.9)	36	(2.7)	14.4
Mecklenburg-Vorpommern	510	(3.5)	35	(3.4)	9.7
Thüringen	513	(3.1)	34	(3.1)	11.1
Deutschland	500	(1.4)	33	(1.2)	10.5
Baden-Württemberg	497	(5.4)	32	(5.0)	11.1
Sachsen	528	(3.2)	32	(3.0)	11.3
Schleswig-Holstein	512	(3.1)	32	(2.9)	10.5
Bayern	511	(3.8)	30	(3.0)	10.5
Rheinland-Pfalz	495	(3.5)	29	(3.3)	8.7
Niedersachsen	498	(3.3)	27	(3.0)	8.6
Berlin ¹	479	(4.3)	42	(4.0)	16.1
Hamburg ¹	489	(3.4)	43	(3.4)	16.3
Saarland ¹	497	(5.9)	27	(4.7)	7.0

Anmerkungen. *a* = Achsenabschnitt; *b* = unstandardisierter Regressionskoeffizient; SE = Standardfehler; R^2 = Determinationskoeffizient.

¹ Die Befunde stehen aufgrund eines Anteils von über 20 % fehlender Daten unter Vorbehalt.

Die Steigung des sozialen Gradienten ist in allen dargestellten Kompetenzbereichen für jedes Land und für Deutschland insgesamt signifikant ($p < .05$) von 0 verschieden. Fett gedruckte Regressionskoeffizienten unterscheiden sich statistisch signifikant ($p < .05$) vom Regressionskoeffizienten für Deutschland.

petenzen der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler sind also in Niedersachsen weniger stark von der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler abhängig als im bundesdeutschen Durchschnitt. In den Stadtstaaten hingegen ist die Kopplung von sozialer Herkunft und Lesekompetenz überdurchschnittlich stark ausgeprägt.

Auch für den Kompetenzbereich *Zuhören* ist der soziale Gradient in allen Ländern statistisch bedeutsam (Tab. 8.1web). In Deutschland insgesamt liegt er bei 36 Punkten und der HISEI erklärt 13 Prozent der Leistungsvarianz im *Zuhören*. Zwischen den Ländern variieren die Ausprägungen des sozialen Gradienten zwischen 25 Punkten in Niedersachsen und 47 Punkten in Berlin. In Niedersachsen und Thüringen fallen die sozialen Gradienten für *Zuhören* signifikant geringer aus als in Deutschland insgesamt, signifikant stärker ausgeprägte soziale Disparitäten als in Deutschland insgesamt sind hingegen im *Zuhören* wiederum in Berlin und Hamburg, aber auch in Sachsen-Anhalt zu verzeichnen.

Orthografie im Fach Deutsch

Für den Kompetenzbereich *Orthografie* im Fach Deutsch ergeben sich ebenfalls in allen Ländern signifikante soziale Gradienten (Tab. 8.2). Deutschlandweit liegt der soziale Gradient in diesem Kompetenzbereich bei 32 Punkten und der HISEI erklärt gut 9 Prozent der Leistungsvarianz. Im Vergleich der Länder variieren die Werte des sozialen Gradienten zwischen 24 Punkten in Niedersachsen und 41 Punkten in Bremen. Hamburg, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt weisen soziale Gradienten auf, die sich signifikant vom Wert für Deutschland un-

Tabelle 8.2: Soziale Gradienten für die Kompetenzen der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler im Kompetenzbereich *Orthografie* im Fach Deutsch nach Land (absteigend geordnet nach sozialem Gradienten)

Land	Achsenabschnitt		Steigung des sozialen Gradienten		Varianzaufklärung in Prozent
	<i>a</i>	(SE)	<i>b</i>	(SE)	<i>R</i> ²
Bremen	474	(3.6)	41	(4.7)	13.1
Sachsen-Anhalt	503	(3.3)	40	(2.9)	14.3
Schleswig-Holstein	503	(3.5)	38	(3.8)	13.4
Brandenburg	501	(3.6)	36	(3.9)	11.7
Hessen	497	(3.3)	35	(2.2)	14.1
Nordrhein-Westfalen	486	(3.5)	32	(3.0)	8.3
Deutschland	500	(1.2)	32	(1.2)	9.3
Baden-Württemberg	499	(4.0)	31	(4.9)	10.2
Sachsen	508	(3.0)	31	(2.8)	9.9
Rheinland-Pfalz	504	(3.2)	29	(3.1)	8.4
Mecklenburg-Vorpommern	505	(2.9)	28	(2.9)	7.8
Thüringen	501	(2.8)	28	(2.4)	8.0
Bayern	523	(3.4)	28	(2.9)	10.1
Niedersachsen	501	(3.2)	24	(3.1)	6.3
Berlin ¹	480	(2.8)	39	(4.4)	13.7
Hamburg ¹	476	(3.6)	39	(3.3)	12.8
Saarland ¹	506	(5.1)	34	(4.6)	10.5

Anmerkungen. *a* = Achsenabschnitt; *b* = unstandardisierter Regressionskoeffizient; SE = Standardfehler; *R*² = Determinationskoeffizient.

¹ Die Befunde stehen aufgrund eines Anteils von über 20 % fehlender Daten unter Vorbehalt.

Die Steigung des sozialen Gradienten ist in allen dargestellten Kompetenzbereichen für jedes Land und für Deutschland insgesamt signifikant ($p < .05$) von 0 verschieden. Fett gedruckte Regressionskoeffizienten unterscheiden sich statistisch signifikant ($p < .05$) vom Regressionskoeffizienten für Deutschland.

terscheiden. Wie auch in den Kompetenzbereichen *Lesen* und *Zuhören* fällt Niedersachsen im Bereich *Orthografie* durch einen sozialen Gradienten auf, der signifikant unter dem Wert für Deutschland insgesamt liegt. In Hamburg und Sachsen-Anhalt sind die sozialen Gradienten hingegen signifikant höher ausgeprägt als deutschlandweit, was darauf hinweist, dass die soziale Herkunft in diesen Ländern überdurchschnittlich eng mit den erreichten Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Bereich *Orthografie* zusammenhängt.

Leseverstehen und Hörverstehen im Fach Englisch

Auch für die beiden Kompetenzbereiche *Leseverstehen* und *Hörverstehen* im Fach Englisch werden die sozialen Gradienten untersucht. Deutschlandweit liegt der soziale Gradient im *Leseverstehen* bei 31 Punkten und der HISEI erklärt knapp 9 Prozent der Leistungsvarianz (Tab. 8.3). Zwischen den Ländern variieren die sozialen Gradienten im *Lesen* zwischen 24 Punkten in Mecklenburg-Vorpommern und 42 Punkten in Berlin und Hamburg. Auf der einen Seite weisen neben Mecklenburg-Vorpommern auch Rheinland-Pfalz und Thüringen im Vergleich mit dem Wert für Deutschland insgesamt signifikant geringer ausgeprägte soziale Gradienten auf. Auf der anderen Seite hängen die im Fach Englisch erreichten Kompetenzen im *Leseverstehen* in Sachsen-Anhalt und den Stadtstaaten in besonders starkem Maße mit der sozialen Herkunft der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler zusammen.

Bezogen auf den Kompetenzbereich *Hörverstehen* (Tab. 8.2web) ist der soziale Gradient mit 35 Punkten im Fach Englisch deutschlandweit etwas höher

Tabelle 8.3: Soziale Gradienten für die Kompetenzen der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler im *Leseverstehen* im Fach Englisch nach Land (absteigend geordnet nach sozialem Gradienten)

Land	Achsenabschnitt		Steigung des sozialen Gradienten		Varianzaufklärung in Prozent
	<i>a</i>	(SE)	<i>b</i>	(SE)	<i>R</i> ²
Bremen	475	(6.1)	41	(4.4)	12.4
Sachsen-Anhalt	487	(3.3)	39	(3.2)	12.7
Brandenburg	490	(4.2)	37	(3.5)	12.9
Sachsen	503	(2.9)	33	(2.8)	10.3
Bayern	513	(3.5)	31	(2.9)	9.8
Baden-Württemberg	499	(2.5)	31	(2.3)	11.1
Deutschland	500	(1.0)	31	(1.1)	8.9
Nordrhein-Westfalen	501	(3.2)	31	(3.3)	6.9
Schleswig-Holstein	505	(3.9)	31	(4.1)	10.0
Hessen	499	(3.5)	30	(2.1)	11.3
Niedersachsen	492	(3.9)	27	(3.5)	7.5
Thüringen	499	(2.9)	25	(2.9)	6.5
Rheinland-Pfalz	500	(4.1)	25	(3.0)	6.9
Mecklenburg-Vorpommern	503	(2.6)	24	(2.6)	6.7
Berlin ¹	479	(5.3)	42	(4.3)	14.2
Hamburg ¹	492	(3.7)	42	(3.1)	13.4
Saarland ¹	488	(6.6)	32	(6.4)	8.4

Anmerkungen. *a* = Achsenabschnitt; *b* = unstandardisierter Regressionskoeffizient; SE = Standardfehler; *R*² = Determinationskoeffizient.

¹ Die Befunde stehen aufgrund eines Anteils von über 20 % fehlender Daten unter Vorbehalt.

Die Steigung des sozialen Gradienten ist in allen dargestellten Kompetenzbereichen für jedes Land und für Deutschland insgesamt signifikant ($p < .05$) von 0 verschieden. Fett gedruckte Regressionskoeffizienten unterscheiden sich statistisch signifikant ($p < .05$) vom Regressionskoeffizienten für Deutschland.

ausgeprägt als im *Leseverstehen*. Der HISEI erklärt hier in Deutschland insgesamt etwa 11 Prozent der Leistungsvarianz. Im Ländervergleich liegen die Werte zwischen 27 Punkten in Rheinland-Pfalz und 48 Punkten in Berlin. Im Vergleich zum Wert für Deutschland signifikant geringere soziale Gradienten sind in Rheinland-Pfalz und Thüringen zu verzeichnen, besonders ausgeprägte soziale Gradienten hingegen in Berlin und in Hamburg.

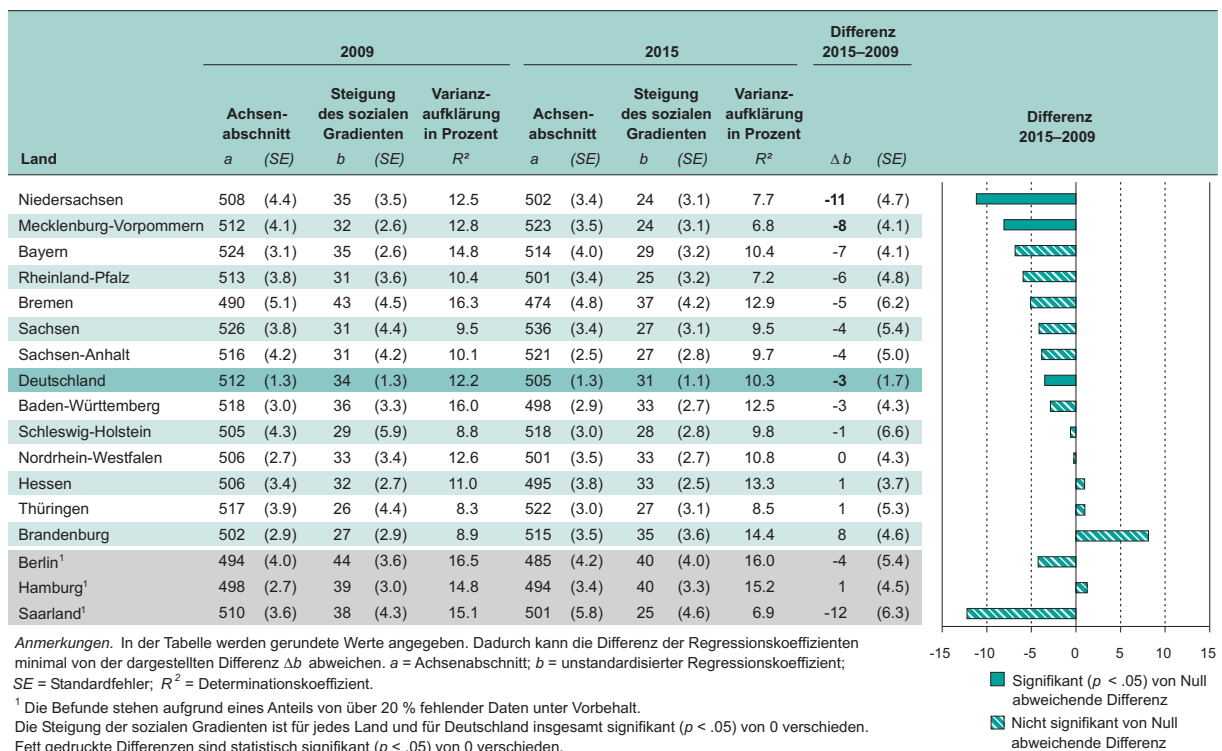
8.4.2 Soziale Gradienten in den Jahren 2009 und 2015 im Vergleich

In diesem Abschnitt wird die Entwicklung der sozialen Gradienten in den Jahren 2009 und 2015 im Vergleich dargestellt, um zu bestimmen, inwieweit sich die Kopplung von sozialer Herkunft und erreichten Schülerkompetenzen in den letzten Jahren verändert hat. Mit Ausnahme der Länder Berlin, Hamburg und Saarland, deren Daten unter Vorbehalt stehen, sind die Länder in den Abbildungen pro Kompetenzbereich jeweils aufsteigend nach der Größe der Veränderung in den sozialen Gradienten sortiert, beginnend mit Ländern, in denen der soziale Gradient im Jahr 2015 geringer ausfällt als im Jahr 2009, hin zu Ländern, in denen der soziale Gradient im Jahr 2015 im Vergleich zum Jahr 2009 gestiegen ist. Im rechten Teil der Abbildungen wird die länderspezifische Entwicklung des sozialen Gradienten zudem grafisch dargestellt, wobei signifikante Veränderungen im Trend durch ausgefüllte Balken gekennzeichnet sind.

Lesen und Zuhören im Fach Deutsch

Wie in Abbildung 8.3 dargestellt, ist der soziale Gradient im *Lesen* in Deutschland insgesamt signifikant zurückgegangen. Welche Lesekompetenzen die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler erreicht haben, ist also im Jahr 2015 weniger

Abbildung 8.3: Soziale Gradienten im Kompetenzbereich *Lesen* im Fach Deutsch in den Jahren 2009 und 2015 im Vergleich

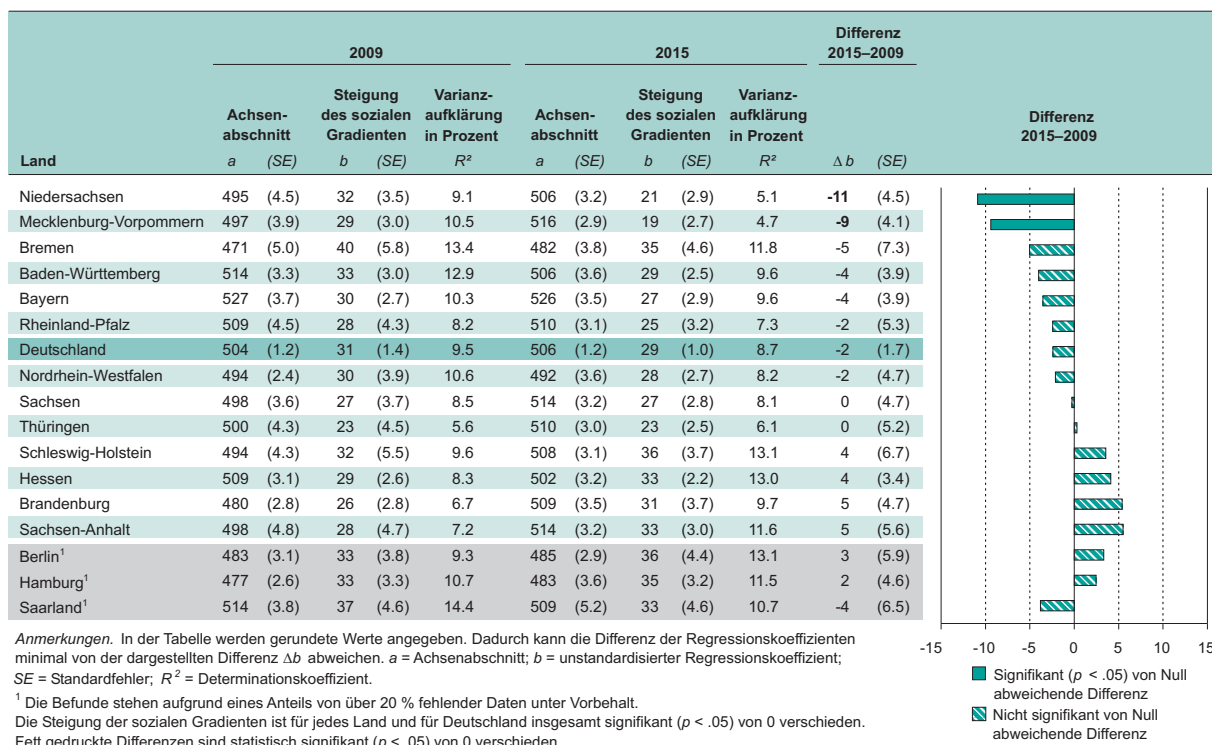


stark von der sozialen Herkunft abhängig als noch im Jahr 2009. Im Vergleich der Länder fällt auf, dass sich der soziale Gradient im Kompetenzbereich *Lesen* in Mecklenburg-Vorpommern und Niedersachsen signifikant reduziert hat. Diese beiden Länder konnten die Kopplung zwischen der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler und ihren Kompetenzen im *Lesen* demnach bedeutsam verringern. Im *Zuhören* sind dagegen weder für Deutschland insgesamt noch für einzelne Länder signifikante Veränderungen in der Kopplung von sozialer Herkunft und erreichten Kompetenzen festzustellen (Abb. 8.1web).

Orthografie im Fach Deutsch

Im Bereich *Orthografie* haben sich die sozialen Gradienten in Deutschland insgesamt nicht signifikant verändert, in einzelnen Ländern sind jedoch signifikante Verringerungen des Zusammenhangs zwischen erreichten Kompetenzen und sozialer Herkunft zu verzeichnen. Wie anhand der Abbildung 8.4 zu sehen ist, sind es wie im Kompetenzbereich *Lesen* wiederum die Länder Mecklenburg-Vorpommern und Niedersachsen, die im Jahr 2015 signifikant geringere soziale Gradienten aufweisen als noch im Jahr 2009.

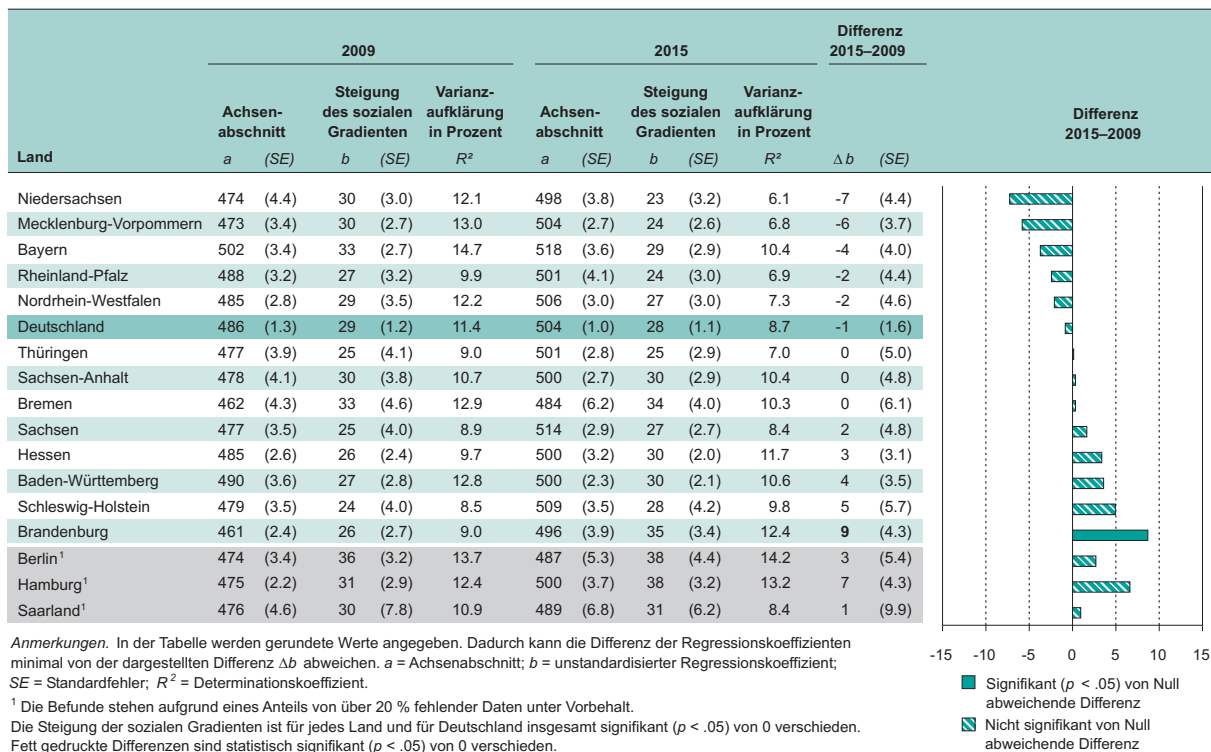
Abbildung 8.4: Soziale Gradienten im Kompetenzbereich *Orthografie* im Fach Deutsch in den Jahren 2009 und 2015 im Vergleich



Leseverstehen und Hörverstehen im Fach Englisch

Abbildung 8.5 stellt die Veränderungen der sozialen Gradienten im Kompetenzbereich *Leseverstehen* für das Fach Englisch dar. In Deutschland insgesamt zeigt sich weder für *Leseverstehen* noch für *Hörverstehen* (Abb. 8.2web) im Fach Englisch eine signifikante Veränderung der sozialen Gradienten. Die Kopplung zwischen sozialer Herkunft und den erfassten Kompetenzen in Englisch ist demnach in Deutschland insgesamt unverändert geblieben. Auch innerhalb der Länder ergibt sich nur ein signifikanter Trend: Wie Abbildung 8.5 zeigt, ist der

Abbildung 8.5: Soziale Gradienten im Kompetenzbereich *Leseverstehen* im Fach Englisch in den Jahren 2009 und 2015 im Vergleich



soziale Gradient im Kompetenzbereich *Leseverstehen* im Land Brandenburg signifikant angestiegen. Demnach haben sich also die sozialen Disparitäten in diesem Kompetenzbereich in Brandenburg seit dem Jahr 2009 bedeutsam verstärkt.

8.5 Kompetenzniveaus nach EGP-Klassen im IQB-Bildungstrend 2015

Wie bereits in früheren IQB-Ländervergleichsstudien soll im IQB-Bildungstrend 2015 zusätzlich zu den sozialen Gradienten auch die EGP-Klassifikation als Grundlage für die Beschreibung sozialer Disparitäten herangezogen werden. Dabei werden nicht alle sieben EGP-Klassen in die Darstellungen einbezogen, sondern es werden zwei EGP-Extremgruppen gebildet und miteinander verglichen (vgl. Abschnitt 8.2): Schülerinnen und Schüler aus Familien mit einem hohen Sozialstatus bilden die erste Extremgruppe (EGP-Klassen I-II) und Schülerinnen und Schüler aus Familien mit einem niedrigen Sozialstatus die zweite Extremgruppe (EGP-Klassen V-VII).

Die Ergebnisse des Vergleichs der EGP-Extremgruppen sind in den Abbildungen 8.6 bis 8.8 sowie den Abbildungen 8.3web und 8.4web dargestellt. Im linken Teil der Abbildung werden jeweils die im Durchschnitt erreichten Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in den beiden EGP-Extremgruppen sowie deren Differenzen für die einzelnen Kompetenzbereiche dargestellt. Die Länder sind dabei – mit Ausnahme von Berlin, Hamburg und dem Saarland, deren Daten wegen eines erheblichen Umfangs fehlender Werte unter Vorbehalt stehen – jeweils absteigend nach der Größe der Differenz zwischen beiden EGP-Extremgruppen sortiert.

Differenzen zwischen den von Jugendlichen erreichten Kompetenzen unterschiedlicher sozialer Herkunft können auf verschiedenen Mustern basieren. So können beispielsweise große Unterschiede zwischen den untersuchten EGP-Extremgruppen daraus resultieren, dass die Förderung von Schülerinnen und Schülern aus sozial privilegierten Familien gut gelingt, die Förderung von Schülerinnen und Schülern sozial schwacher Familien hingegen weniger gut. Zusätzliche Analysen sollen daher Anhaltspunkte dafür liefern, inwieweit beide Gruppen ähnlich gut gefördert werden. Im rechten Teil der Abbildungen werden hierzu die Abweichungen der in den beiden EGP-Extremgruppen durchschnittlich erreichten Kompetenzen vom deutschen Kompetenzmittelwert der jeweiligen EGP-Extremgruppe dargestellt. Ausgefüllte Balken mit positiven Werten kennzeichnen, dass Schülerinnen und Schüler in der jeweiligen EGP-Extremgruppe im jeweiligen Land besser abschneiden als Schülerinnen und Schüler in dieser EGP-Extremgruppe in Deutschland insgesamt. Ausgefüllte Balken mit negativen Werten hingegen weisen darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler in der EGP-Extremgruppe im Vergleich mit dem Gesamtwert dieser EGP-Extremgruppe in Deutschland im Mittel signifikant schwächere Leistungen erzielen.

8.5.1 Kompetenzniveaus nach EGP-Extremgruppen im IQB-Bildungstrend 2015

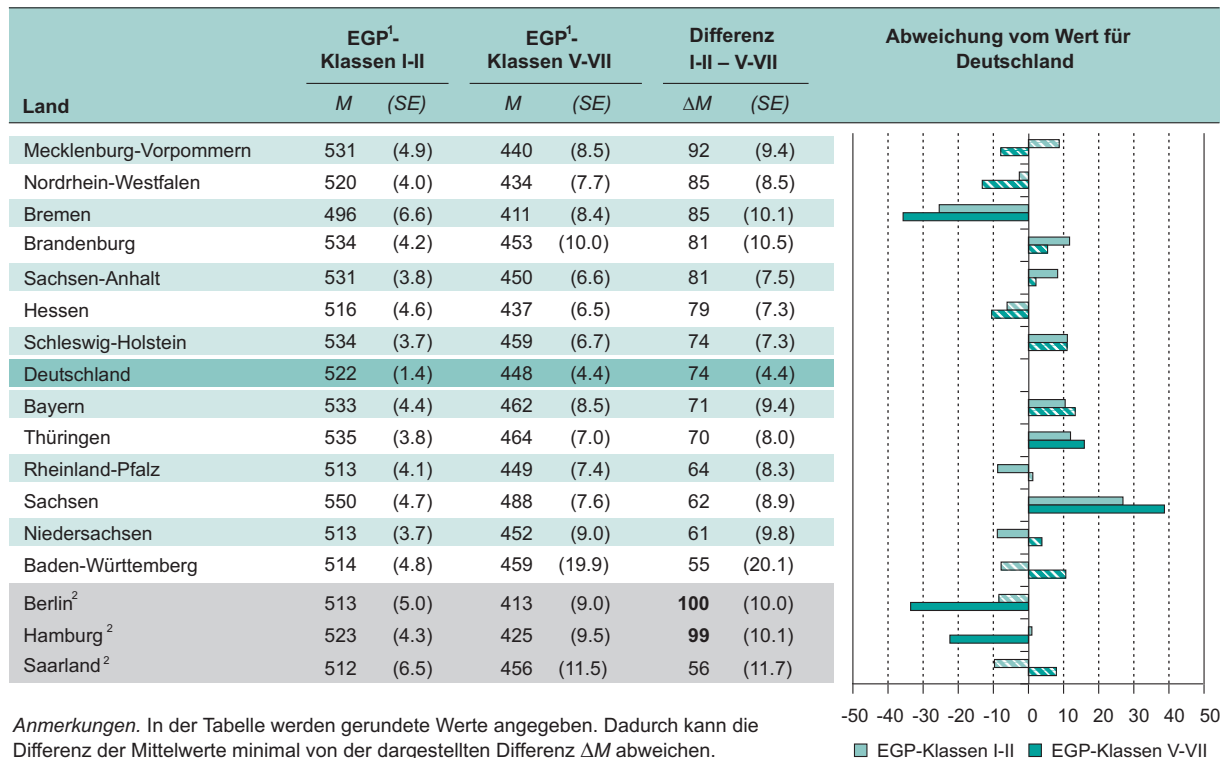
Lesen und Zuhören im Fach Deutsch

Im Kompetenzbereich *Lesen* unterscheiden sich die mittleren Leistungen der beiden EGP-Extremgruppen in Deutschland insgesamt um 74 Punkte zugunsten der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler mit einem hohen Sozialstatus (EGP-Klassen I-II). Der Blick auf die Länder zeigt zudem eine gewisse Heterogenität der Kompetenzunterschiede nach sozialer Herkunft (Abb. 8.6). Signifikant größere Gruppenunterschiede als in Deutschland insgesamt sind in Berlin und Hamburg zu verzeichnen.

In Berlin und in Hamburg fällt auf, dass insbesondere Schülerinnen und Schüler mit einem niedrigen sozioökonomischen Status (EGP-Klassen V-VII) im Vergleich zum entsprechenden Gesamtwert für Deutschland besonders geringe Kompetenzen erzielen, wohingegen die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler mit einem hohen sozioökonomischen Status (EGP-Klassen I-II) dem Gesamtwert für Deutschland entsprechen. In Bremen erreichen Jugendliche beider EGP-Extremgruppen Kompetenzen, die signifikant unter dem jeweiligen Mittelwert für Deutschland liegen. In Sachsen und Thüringen hingegen erzielen die Jugendlichen in beiden EGP-Extremgruppen überdurchschnittlich hohe Kompetenzstände im Bereich *Lesen*.

Auch im Kompetenzbereich *Zuhören* sind die Differenzen zwischen Jugendlichen aus Familien mit einem niedrigen und Jugendlichen aus Familien mit einem hohen sozioökonomischen Status mit 87 Punkten deutschlandweit recht groß (Abb. 8.3web). Im Ländervergleich unterscheiden sich die Kompetenzen der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler der beiden EGP-Extremgruppen in Niedersachsen und Thüringen weniger stark als in Deutschland insgesamt. Im Vergleich mit dem Wert für Deutschland signifikant größere Unterschiede zwischen den EGP-Extremgruppen zeigen sich dagegen lediglich in Berlin. Anhand der grafischen Darstellung im rechten Teil der Abbildung 8.3web wird deutlich, dass nur in Sachsen sowohl Heranwachsende aus Familien mit einem geringen

Abbildung 8.6: Vergleich der durchschnittlichen Kompetenzwerte der EGP-Extremgruppen innerhalb der Länder und mit dem Gesamtmittelwert der jeweiligen EGP-Extremgruppe in Deutschland insgesamt im Lesen im Fach Deutsch (absteigend geordnet nach der Differenz der Kompetenzmittelwerte zwischen den EGP-Extremgruppen)



Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte minimal von der dargestellten Differenz ΔM abweichen. Fehlende Werte für die EGP-Klassen wurden durch multiple Imputation ersetzt. M = Mittelwert; SE = Standardfehler; ΔM = Mittelwertsdifferenz.

¹ Abkürzung für Erikson, Goldthorpe und Portocarero. ² Die Befunde stehen aufgrund eines Anteils von über 20 % fehlender Daten unter Vorbehalt. Der Differenzwert zwischen den EGP-Extremgruppen (ΔM) ist für jedes Land und für Deutschland insgesamt signifikant ($p < .05$) von 0 verschieden. Fett gedruckte Differenzen unterscheiden sich signifikant ($p < .05$) von der Mittelwertsdifferenz in Deutschland insgesamt.

-50 -40 -30 -20 -10 0 10 20 30 40 50
EGP-Klassen I-II EGP-Klassen V-VII

Die Balken zeigen für jede EGP-Extremgruppe eines Landes die Abweichung des Landeswerts vom Wert der EGP-Extremgruppe in Deutschland insgesamt.

Schraffierte Balken unterscheiden sich nicht signifikant ($p < .05$) vom deutschen Gesamtmittelwert der jeweiligen EGP-Extremgruppe.

sozioökonomischen Status (EGP-Klassen V-VII) als auch Heranwachsende aus Familien mit einem hohen sozioökonomischen Status (EGP-Klassen I-II) im *Zuhören* Kompetenzen erreichen, die signifikant über dem Wert der jeweiligen EGP-Extremgruppe in Deutschland insgesamt liegen. In Berlin hingegen liegen die in beiden EGP-Extremgruppen erzielten Kompetenzen signifikant unter dem Mittelwert für Deutschland. Hier fallen die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im *Zuhören* also sowohl für Jugendliche aus sozial besser gestellten Familien als auch für Jugendliche aus sozial schlechter gestellten Familien vergleichsweise niedrig aus.

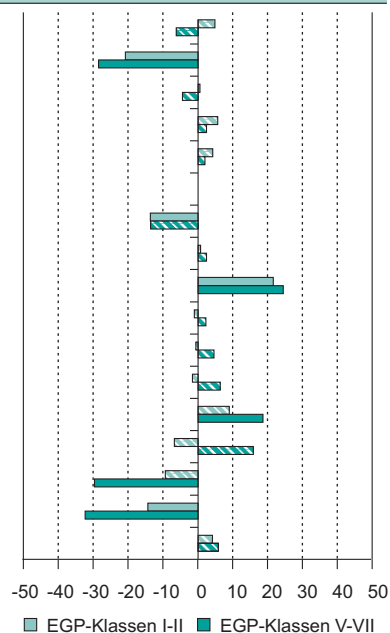
Orthografie im Fach Deutsch

Im Kompetenzbereich *Orthografie* sind die Unterschiede zwischen den EGP-Extremgruppen im Fach Deutsch mit deutschlandweit 71 Punkten insgesamt am geringsten ausgeprägt (Abb. 8.7). Die Kompetenzwerte zwischen den beiden EGP-Extremgruppen unterscheiden sich lediglich in Niedersachsen statistisch bedeutsam vom Differenzwert für Deutschland insgesamt.

Betrachtet man den rechten Teil der Abbildung 8.7, in dem die Abweichungen der länderspezifischen Mittelwerte der EGP-Gruppen vom deutschen Mittelwert der jeweiligen EGP-Gruppe abgetragen sind, wird deutlich, dass in Bremen und

Abbildung 8.7: Vergleich der durchschnittlichen Kompetenzwerte der EGP-Extremgruppen innerhalb der Länder und mit dem Gesamtmittelwert der jeweiligen EGP-Extremgruppe in Deutschland insgesamt in *Orthografie* im Fach Deutsch (absteigend geordnet nach der Differenz der Kompetenzmittelwerte zwischen den EGP-Extremgruppen)

Land	EGP ¹ - Klassen I-II		EGP ¹ - Klassen V-VII		Differenz I-II – V-VII		Abweichung vom Wert für Deutschland
	M	(SE)	M	(SE)	ΔM	(SE)	
Sachsen-Anhalt	526	(4.5)	444	(6.7)	82	(7.6)	
Bremen	500	(5.9)	422	(7.9)	79	(11.0)	
Baden-Württemberg	522	(5.5)	446	(9.6)	76	(12.0)	
Schleswig-Holstein	527	(4.5)	453	(8.6)	74	(9.8)	
Brandenburg	525	(4.0)	452	(9.2)	73	(9.8)	
Deutschland	521	(1.4)	450	(2.8)	71	(3.2)	
Nordrhein-Westfalen	508	(4.3)	437	(6.8)	71	(8.0)	
Mecklenburg-Vorpommern	522	(4.2)	453	(7.6)	69	(8.7)	
Bayern	543	(3.9)	475	(7.4)	68	(8.5)	
Hessen	520	(4.2)	453	(4.7)	68	(6.0)	
Thüringen	521	(3.5)	455	(6.2)	66	(6.9)	
Rheinland-Pfalz	520	(3.8)	457	(6.9)	63	(7.4)	
Sachsen	530	(4.4)	469	(6.4)	61	(7.5)	
Niedersachsen	514	(3.7)	466	(8.2)	48	(8.4)	
Berlin ²	512	(5.2)	421	(7.7)	91	(10.5)	
Hamburg ²	507	(4.2)	418	(8.6)	89	(9.3)	
Saarland ²	525	(6.7)	456	(11.1)	69	(12.5)	



Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte minimal von der dargestellten Differenz ΔM abweichen. Fehlende Werte für die EGP-Klassen wurden durch multiple Imputation ersetzt. M = Mittelwert; SE = Standardfehler; ΔM = Mittelwertsdifferenz.

¹ Abkürzung für Erikson, Goldthorpe und Portocarero. ² Die Befunde stehen aufgrund eines Anteils von über 20 % fehlender Daten unter Vorbehalt.

Der Differenzwert zwischen den EGP-Extremgruppen (ΔM) ist für jedes Land und für Deutschland insgesamt signifikant ($p < .05$) von 0 verschieden. Fett gedruckte Differenzen unterscheiden sich signifikant ($p < .05$) von der Mittelwertsdifferenz in Deutschland insgesamt.

Die Balken zeigen für jede EGP-Extremgruppe eines Landes die Abweichung des Landeswerts vom Wert der EGP-Extremgruppe in Deutschland insgesamt.

Schraffierte Balken unterscheiden sich nicht signifikant ($p < .05$) vom deutschen Gesamtmittelwert der jeweiligen EGP-Extremgruppe.

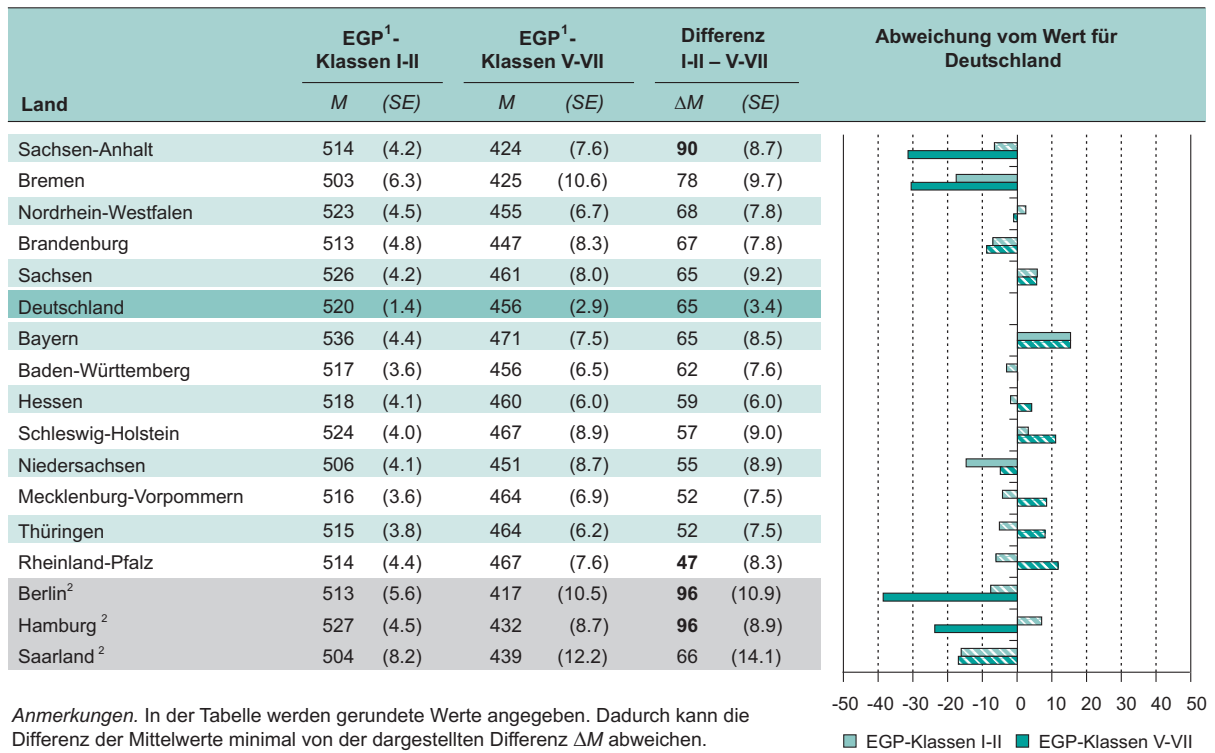
Hamburg sowohl Jugendliche aus Familien mit einem geringen sozioökonomischen Status (EGP-Klassen V-VII) als auch Jugendliche aus Familien mit einem hohen sozioökonomischen Status (EGP-Klassen I-II) Kompetenzstände erreichen, die unter dem jeweiligen Durchschnittswert der EGP-Extremgruppe für Deutschland insgesamt liegen. Signifikant über dem deutschen Wert der jeweiligen EGP-Extremgruppe schneiden hingegen nur Jugendliche in Bayern ab. Sie erreichen sowohl mit einem hohen als auch mit einem niedrigen sozioökonomischen Status Kompetenzen, die signifikant über dem jeweiligen Wert für Deutschland liegen.

Leseverstehen und Hörverstehen im Fach Englisch

Abbildung 8.8 stellt die Kompetenzmittelwerte der beiden EGP-Extremgruppen (EGP-Klassen I-II vs. EGP-Klassen V-VII), deren Differenz sowie die Abweichungen zu den jeweiligen Werten für Deutschland insgesamt für den Kompetenzbereich *Leseverstehen* im Fach Englisch dar.

Für Deutschland insgesamt beträgt die Differenz zwischen den EGP-Extremgruppen im *Leseverstehen* 65 Punkte. Dabei sind in Abbildung 8.8 sowohl nach oben als auch nach unten abweichende Länderwerte zu erkennen. Betrachtet man zudem im rechten Teil der Abbildung 8.8 die länderspezifischen Abweichungen der EGP-Extremgruppen vom jeweiligen Wert für Deutschland für die ent-

Abbildung 8.8: Vergleich der durchschnittlichen Kompetenzwerte der EGP-Extremgruppen innerhalb der Länder und mit dem Gesamtmittelwert der jeweiligen EGP-Extremgruppe in Deutschland insgesamt im *Leseverstehen* im Fach Englisch (absteigend geordnet nach der Differenz der Kompetenzmittelwerte zwischen den EGP-Extremgruppen)



Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte minimal von der dargestellten Differenz ΔM abweichen. Fehlende Werte für die EGP-Klassen wurden durch multiple Imputation ersetzt. *M* = Mittelwert; *SE* = Standardfehler; ΔM = Mittelwertsdifferenz.
¹ Abkürzung für Erikson, Goldthorpe und Portocarero. ² Die Befunde stehen aufgrund eines Anteils von über 20 % fehlender Daten unter Vorbehalt.
 Der Differenzwert zwischen den EGP-Extremgruppen (ΔM) ist für jedes Land und für Deutschland insgesamt signifikant ($p < .05$) von 0 verschieden. Fett gedruckte Differenzen unterscheiden sich signifikant ($p < .05$) von der Mittelwertsdifferenz in Deutschland insgesamt.

Die Balken zeigen für jede EGP-Extremgruppe eines Landes die Abweichung des Landeswerts vom Wert der EGP-Extremgruppe in Deutschland insgesamt.
 Schraffierte Balken unterscheiden sich nicht signifikant ($p < .05$) vom deutschen Gesamtmittelwert der jeweiligen EGP-Extremgruppe.

sprechende EGP-Extremgruppe, zeigt sich nur für Bremen, dass beide EGP-Extremgruppen unterdurchschnittliche Kompetenzwerte erzielen.

Im Kompetenzbereich *Hörverstehen* im Fach Englisch beträgt die mittlere Differenz zwischen den beiden EGP-Extremgruppen in Deutschland insgesamt 72 Punkte und es treten deutliche Länderunterschiede auf (Abb. 8.4web). Nur in Schleswig-Holstein erreichen Neuntklässlerinnen und Neuntklässler beider EGP-Extremgruppen überdurchschnittliche Kompetenzstände. Werte, die für beide EGP-Extremgruppen unter dem jeweiligen Vergleichswert für Deutschland liegen, sind nur für Sachsen-Anhalt zu verzeichnen.

8.6 Zusammenfassung und Diskussion

In diesem Kapitel wurden die sozialen Disparitäten in den von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe erreichten Kompetenzen im Ländervergleich analysiert. Ziel war es, Aussagen darüber zu treffen, in welchem Maße die Kompetenzen der Jugendlichen in Deutsch und Englisch von ihrer sozialen Herkunft abhängen. Hierzu wurden die Zusammenhänge zwischen den Kompetenzwerten der Schülerinnen und Schüler in den Ländern mit verschiedenen Indikatoren der

sozialen Herkunft (HISEI und EGP-Klassen) ermittelt und Entwicklungen im Vergleich der Jahre 2009 und 2015 analysiert.

Zunächst zeigte sich, dass die durchschnittlichen HISEI-Werte zwischen den Ländern nur geringfügig variieren, was Befunde der früheren IQB-Ländervergleichsstudien repliziert (Knigge & Leucht, 2010; Kuhl et al., 2013; Richter et al., 2012). Demnach ist der sozioökonomische Hintergrund der Schülerinnen und Schüler in den Ländern im Durchschnitt also ähnlich ausgeprägt. In den Stadtstaaten weisen etwas größere Standardabweichungen der HISEI-Werte auf eine in der Tendenz ausgeprägtere soziale Heterogenität der Schülerschaft hin (Ehmke & Baumert, 2008; Knigge & Leucht, 2010; Kuhl et al., 2013; Richter et al., 2012; Stubbe, Bos & Hornberg, 2008). Im Vergleich der Jahre 2009 und 2015 zeigte sich deutschlandweit ein Anstieg des sozioökonomischen Status. Müller und Ehmke (2013) hatten für PISA 2012 ebenfalls einen Anstieg des HISEI seit PISA 2009 berichtet, diesen jedoch primär auf eine methodische Veränderung in Folge der ISCO-Neuklassifikation zurückgeführt. Für die vorliegenden Trendanalysen wurden jedoch die Berufsangaben aus dem Jahr 2009 auf Grundlage des ISCO-08 neu kodiert. Daher kann ausgeschlossen werden, dass die im IQB-Bildungstrend 2015 identifizierten Steigerungen im sozioökonomischen Hintergrund der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler auf den Wechsel der ISCO-Klassifikation zurückzuführen sind. In 9 der 16 Länder zeigten sich ebenfalls signifikante Steigerungen des HISEI im Vergleich zum Jahr 2009.

Um die sozialen Disparitäten, also das Ausmaß der Kopplung von sozialer Herkunft und Schülerkompetenzen bestimmen zu können, wurden für alle untersuchten Kompetenzbereiche soziale Gradienten bestimmt. Dabei lässt sich zunächst zusammenfassend festhalten, dass soziale Disparitäten im Jahr 2015 in Form signifikanter sozialer Gradienten in allen untersuchten Kompetenzbereichen sowohl deutschlandweit als auch in jedem Land nachweisbar waren. Demnach sind die erreichten Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Jahr 2015 in erheblichem Maße an ihre soziale Herkunft gekoppelt. Dabei bestanden keine substantiellen Unterschiede in der Höhe der Zusammenhänge zwischen den Fächern Deutsch und Englisch, was darauf hinweist, dass soziale Herkunftsmerkmale der Familie für den Kompetenzerwerb in beiden Fächern gleichermaßen relevant sind.

Die sozialen Disparitäten variierten zwischen den Ländern. Im Fach Deutsch waren in Niedersachsen für alle Kompetenzbereiche signifikant geringere Disparitäten zu verzeichnen als im deutschen Durchschnitt, im Fach Englisch war dies in Rheinland-Pfalz und Thüringen der Fall. In diesen Ländern scheint es also vergleichsweise gut zu gelingen, Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer sozialen Herkunft zu fördern. Signifikant höhere Disparitäten als in Deutschland insgesamt ergaben sich hingegen in mehreren Kompetenzbereichen für die Stadtstaaten, vereinzelt auch für Sachsen-Anhalt. In diesen Ländern liegt also eine besonders enge Kopplung zwischen den schulischen Kompetenzen in den sprachlichen Fächern und den sozialen Herkunftsmerkmalen der Familie vor.

Die Trendanalysen zeigten für Deutschland insgesamt nur für den Kompetenzbereich *Lesen* im Fach Deutsch eine signifikante Abnahme der sozialen Disparitäten zwischen den Jahren 2009 und 2015, die sozialen Disparitäten in den anderen Kompetenzbereichen blieben hingegen stabil. Auch innerhalb der Länder konnten nur wenige signifikante Veränderungen über die Zeit festgestellt werden. Im Fach Deutsch gelang es in Mecklenburg-Vorpommern und in Niedersachsen, den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und den erreichten Kompetenzständen in den Bereichen *Lesen* und *Orthografie* signifikant

zu verringern. Im Bereich *Leseverstehen* im Fach Englisch ergaben sich hingegen in Brandenburg für das Jahr 2015 signifikant höhere Disparitäten als für das Jahr 2009, was auf eine Zunahme der Kopplung zwischen dem sozialen Hintergrund der Familien und dem Kompetenzerwerb im *Leseverstehen* hindeutet.

Um ein genaueres Bild darüber zu erhalten, inwieweit es in den verschiedenen Ländern gelingt, günstige Bedingungen sowohl für Jugendliche aus sozial schwachen als auch für Jugendliche aus sozial besser gestellten Familien zu schaffen, wurden die Ländermittelwerte von zwei EGP-Extremgruppen jeweils mit dem deutschen Gesamtmittelwert der jeweiligen EGP-Extremgruppe verglichen. Dabei zeigte sich, dass die Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern aus Familien mit einem hohen Sozialstatus (EGP-Klassen I-II) und den Schülerinnen und Schülern mit einem niedrigen Sozialstatus (EGP-Klassen V-VII) in allen Ländern substantiell sind, aber zwischen den Ländern variieren.

Zusammenfassend wurde anhand der Daten des IQB-Bildungstrends 2015 erneut festgestellt, dass nach wie vor ausgeprägte soziale Disparitäten in den schulischen Leistungen bestehen. Im Bereich *Lesen* im Fach Deutsch konnten sie zwischen den Jahren 2009 und 2015 signifikant reduziert werden, in den anderen untersuchten Kompetenzbereichen im Fach Deutsch und im Fach Englisch blieben sie jedoch stabil. Demnach sind die sprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern weiterhin in relativ starkem Maße von der sozialen Lage der Familien abhängig, wobei die Ausprägung dieses Zusammenhangs zwischen den Ländern variiert. Die Herausforderungen an das deutsche Bildungswesen, die mit diesem Befund ausgeprägter sozialer Disparitäten verbunden sind, beschreibt der aktuelle Bildungsbericht als „bekanntes, anhaltendes Strukturproblem“ (Autorengruppe Bildungsberichtserstattung, 2016, S. 14). Ziel bildungspolitischer und schulpraktischer Bemühungen sollte es daher auch künftig sein, Bedingungen zu schaffen, die zur Verringerung sozialer Disparitäten beitragen und Schülerinnen und Schülern unabhängig von ihrer sozialen Ausgangslage möglichst gute Entwicklungschancen bieten. Die weitgehende Stabilität der Disparitäten wie auch die Befunde internationaler Schulleistungsstudien, wonach in allen Staaten substantielle Zusammenhänge zwischen erreichten Kompetenzen und sozialer Herkunft bestehen (z. B. Müller & Ehmke, 2013; Wendt, Stubbe & Schwippert, 2012), weisen aber darauf hin, wie schwierig es ist, soziale Disparitäten im Bildungserfolg zu reduzieren.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein Indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323–407). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2002). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.), *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 159–202). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (Hrsg.). (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungs-*

- gerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in western society.* New York: Wiley.
- Ehmke, T. & Baumert, J. (2008). Soziale Disparitäten des Kompetenzerwerbs und der Bildungsbeteiligung in den Ländern: Vergleiche zwischen PISA 2000 und 2006. In M. Prenzel, C. Artelt, J. Baumert, W. Blum, M. Hammann, E. Klieme & R. Pekrun (Hrsg.), *PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich* (S. 319–342). Münster: Waxmann.
- Ehmke, T., Hohensee, F., Heidemeier, H. & Prenzel, M. (2004). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, H.-G. Rolff, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 225–254). Münster: Waxmann.
- Ehmke, T. & Jude, N. (2010). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, M. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 231–254). Münster: Waxmann.
- Ehmke, T., Siegle, T. & Hohensee, F. (2005). Soziale Herkunft im Ländervergleich. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?* (S. 235–268). Münster: Waxmann.
- Erikson, R., Goldthorpe, J. H. & Portocarero, L. (1979). Intergenerational class mobility in three Western European societies: England, France and Sweden. *British Journal of Sociology*, 30, 341–415.
- Ganzeboom, H. B. G. (2010). *A new international socio-economic index [ISEI] of occupational status for the International Standard Classification of Occupation 2008 [ISCO-08] constructed with data from the ISSP 2002–2007; with an analysis of quality of educational measurement in ISSP.* Vortrag auf der Annual Conference of International Social Survey Programme, Lisbon.
- Ganzeboom, H. B. G., de Graaf, P. M., Treiman, D., J. & de Leeuw, J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21, 1–56.
- International Labour Office. (1990). *International Standard Classification of Occupations (ISCO-88)*. Genf: ILO.
- International Labour Office. (2012). *International Standard Classification of Occupations (ISCO-08)*. Genf: ILO.
- Knigge, M. & Leucht, M. (2010). Soziale Disparitäten im Spracherwerb. In O. Köller, M. Knigge & B. Tesch (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich* (S. 185–201). Münster: Waxmann.
- Kuhl, P., Siegle, T. & Lenski, A. E. (2013). Soziale Disparitäten. In H. A. Pant, P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt, T. Siegle & C. Pöhlmann (Hrsg.), *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I* (S. 275–296). Münster: Waxmann.
- Maaz, K., Baumert, J., Gresch, C. & McElvany, N. (Hrsg.). (2010). *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten.* Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2010). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 27–63). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Maaz, K. & Nagy, G. (2009). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12 – 2009, (Bildungsentscheidungen)*, 153–182.
- Müller, K. & Ehmke, T. (2013). Soziale Herkunft als Bedingung der Kompetenzentwicklung. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 245–275). Münster: Waxmann.

- Richter, D., Kuhl, P. & Pant, H. A. (2012). Soziale Disparitäten. In P. Stanat, H. A. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik: Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011* (S. 191–208). Münster: Waxmann.
- Stubbe, T. C., Bos, W. & Hornberg, S. (2008). Soziale und kulturelle Disparitäten der Schülerleistungen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (S. 103–109). Münster: Waxmann.
- Wendt, H., Stubbe, T. C. & Schwippert, K. (2012). Soziale Herkunft und Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 175–190). Münster: Waxmann.

Kapitel 9

Zuwanderungsbezogene Disparitäten

Nicole Haag, Katrin Böhme, Camilla Rjosk und Petra Stanat

9.1 Einleitung

Deutschland ist ein Einwanderungsland. Diese Erkenntnis hat sich inzwischen durchgesetzt und wird heute kaum noch infrage gestellt. Ihre Implikationen sind allerdings noch immer unklar und umstritten. Was genau bedeutet Integration? Und woran erkennt man, dass Integration gelingt? Die Diskussion über diese Fragen wird derzeit ebenso intensiv wie kontrovers geführt und hat durch die aktuelle Zuwanderungssituation, in der allein im Jahr 2015 etwa eine Million Menschen auf der Suche nach Schutz, Asyl oder besseren Lebensperspektiven nach Deutschland kamen, zusätzlich an Bedeutung gewonnen.

Bei der Beschreibung von Integration lassen sich verschiedene Aspekte unterscheiden (vgl. Esser, 2006). Unter kultureller Integration wird die Aneignung von Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, die für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben wichtig sind. Hierzu zählen vor allem auch in der Schule vermittelte Kompetenzen. Diese wiederum sind für die strukturelle Integration, also das Erreichen von Schulabschlüssen und für weitere Bildungs- sowie Ausbildungswege, von zentraler Bedeutung. Da Bildungserfolg im Sinne erreichter Kompetenzen und Schulabschlüsse für das persönliche Fortkommen jedes Einzelnen grundlegend ist, gilt dieser auch auf der gesellschaftlichen Ebene als besonders wichtiger Indikator für Integration.

Vor diesem Hintergrund werden im vorliegenden Kapitel zentrale schulische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund in den sprachlichen Fächern Deutsch und Englisch untersucht und mit den Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern ohne Zuwanderungshintergrund verglichen. Dabei sollen Trendanalysen Anhaltspunkte dafür geben, inwieweit es in den Bildungssystemen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland zunehmend besser gelingt, zugewanderungsbezogene Disparitäten zu reduzieren. Im Folgenden werden wir zunächst die Frage erörtern, welche Gruppierungsmerkmale des Zuwanderungshintergrunds in diesen Analysen verwendet werden sollten. Im Anschluss an eine Beschreibung wichtiger Aspekte des methodischen Vorgehens und der Ergebnisdarstellung werden die Befunde des IQB-Bildungstrends 2015 zu den zugewanderungsbezogenen Disparitäten präsentiert.

9.1.1 Analyse zugewanderungsbezogener Disparitäten im Bildungsmonitoring: Herausforderungen und Chancen

Die Definitionen des Migrations- oder Zuwanderungshintergrunds und deren Operationalisierungen, die zur Bestimmung zugewanderungsbezogener Disparitäten

in großen Schulleistungsstudien verwendet werden, sind aktuell Gegenstand von Diskussionen (vgl. z. B. Diehl, Hunkler & Kristen, 2016a; Foroutan, 2010).¹ Die Beschreibung zuwanderungsbezogener Disparitäten im Bildungsmonitoring, vor allem die differenzierte Darstellung von Ergebnissen für einzelne Herkunftsgruppen, birgt die Gefahr, dass beobachtete Kompetenznachteile auf eine den Gruppen inhärente „Andersartigkeit“ zurückgeführt werden könnten. Insbesondere die ethnische Herkunft wird gelegentlich undifferenziert, teilweise auch in demagogischer Weise (z. B. Sarrazin, 2010) zur vermeintlichen Erklärung von Nachteilen bestimmter Herkunftsgruppen im Bildungserfolg herangezogen. Entsprechend argumentieren Kritiker der zuwanderungsbezogenen Kategorisierungen, die derzeit in Deutschland verwendet werden, diese hätten einen ausgrenzenden Effekt und stünden letztlich der Realität einer Gesellschaft entgegen, in der Pluralität längst Normalität sei (vgl. z. B. Foroutan, 2010). Ferner hätten mehrere Bildungsstudien gezeigt, dass der Zusammenhang zwischen Zuwanderungshintergrund und Kompetenzerwerb zumindest teilweise auf einen geringeren sozioökonomischen Status zugewanderter Familien zurückgeführt werden kann und die identifizierten Disparitäten somit nicht dem Zuwanderungshintergrund zuzuschreiben sind (vgl. für die Sekundarstufe I zusammenfassend Siegert & Olszenka, 2016). Die Analyse zuwanderungsbezogener Disparitäten könnte daher einer Fehlinterpretation Vorschub leisten, bei der die identifizierten Gruppenunterschiede als Ausdruck vermeintlich essenzieller Merkmale verschiedener Herkunftsgruppen interpretiert werden.

Diese Diskussion ist für die Auseinandersetzung mit der Frage, wie das Gelingen von Integration evaluiert werden kann, zentral. Tatsächlich ist nicht auszuschließen, dass empirische Befunde zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund verkürzt interpretiert werden. Der gelegentlich geforderte Verzicht auf Analysen zu zuwanderungsbezogenen Disparitäten im Bildungserfolg wäre jedoch ein Rückfall in eine Zeit der Intransparenz, die vor Veröffentlichung des Berichts über die erste PISA-Studie bestand (Baumert et al., 2002; Stanat, 2003). Die in PISA 2000 und in Folgestudien ermittelten Befunde haben die öffentliche, wissenschaftliche und bildungspolitische Aufmerksamkeit auf eine Gruppe von Kindern und Jugendlichen gelenkt, die im Durchschnitt offenbar nicht ausreichend gefördert wurden und im Bildungssystem häufig auf der Strecke blieben. Diese Befunde haben vielfältige Fördermaßnahmen ausgelöst und auch die Forschung zu Ursachen zuwanderungsbezogener Disparitäten und Möglichkeiten ihrer Verringerung intensiviert (vgl. zusammenfassend z. B. Diehl, Hunkler & Kristen, 2016b). Würden die Analysen zu zuwanderungsbezogenen Disparitäten im Bildungsmonitoring nicht fortgeführt, hätte dies zur Folge, dass sowohl positive Entwicklungen, wie die Verringerung zuwanderungsbezogener Disparitäten, die im Rahmen von PISA zwischen den Jahren 2000 und 2009 zu beobachten war (vgl. Stanat, Rauch & Segeritz, 2010), als auch weiterhin bestehende Benachteiligungen² wieder unsichtbar würden und die Bemühungen um deren Verringerung daher möglicherweise nachließen. Zudem ist zu bezweifeln, dass sich die Debatte über Migration und Integration, die sich selbst innerhalb der

1 Wir danken den Kolleginnen und Kollegen des Berliner Instituts für Empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM) für die Bereitschaft, mit uns über die in nationalen und internationalen Schulleistungsstudien verwendeten Gruppierungsmerkmale zu diskutieren.

2 Der Begriff „benachteiligt“ wird in diesem Kapitel im beschreibenden Sinne verwendet. Er kennzeichnet, dass sich die Lage einer Gruppe ungünstiger darstellt als die einer anderen Gruppe, ohne dabei eine Annahme über mögliche Ursachen zu treffen.

Wissenschaft zu polarisieren scheint (z. B. Richter, 2016; Scherr, 2016), versachlichen würde, wenn zuwanderungsbezogene Analysen aufgegeben werden würden. Im Gegenteil: Zur Versachlichung bedarf es eher mehr als weniger Empirie, um offene Fragen systematisch klären zu können. Daher ist es wichtig, die Kompetenzentwicklung von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund im Bildungssystem fortlaufend zu beobachten.

9.2 Methodische Vorbemerkungen

9.2.1 Erfassung des Zuwanderungshintergrunds

Eine kontinuierliche Beobachtung zuwanderungsbezogener Disparitäten und ihrer Entwicklung erfordert die konsistente Verwendung von Gruppierungsmerkmalen. In der amtlichen Statistik und in der einschlägigen Literatur kommt eine Vielzahl von Merkmalen zur Anwendung, die zudem sehr unterschiedlich operationalisiert werden (für einen Überblick vgl. z. B. Maehler, Teltemann, Rauch & Hachfeld, 2016; Olczyk, Seuring, Will & Zinn, 2016). Die Klassifikation des Zuwanderungshintergrunds im IQB-Bildungstrend 2015 orientiert sich am Vorgehen in PISA und in den bereits durchgeführten IQB-Ländervergleichsstudien. Damit wird die für ein fortlaufendes Bildungsmonitoring erforderliche Kontinuität gewährleistet.

Um den *Zuwanderungsstatus* bestimmen zu können, wurden die Schülerinnen und Schüler in den Erhebungen zum IQB-Bildungstrend 2015 gebeten, im Schülerfragebogen ihr eigenes Geburtsland sowie das ihrer Eltern anzugeben. Diese Angaben wurden für die Auswertung mit den Angaben der Eltern über ihre eigenen Geburtsländer sowie über das Geburtsland ihres Kindes zusammengeführt. Lagen von den Eltern keine Informationen vor, wurden die Angaben der Schülerinnen und Schüler herangezogen. In Übereinstimmung mit internationalen und nationalen Klassifikationen werden im vorliegenden Kapitel sowohl für die Daten des ersten IQB-Ländervergleichs 2009 als auch für die Daten des IQB-Bildungstrends 2015 folgende vier Gruppen differenziert, für die unterschiedliche Sozialisations- und Integrationsbedingungen etwa im Hinblick auf den Bildungshintergrund, die soziale Stellung und den Sprachgebrauch der Familien anzunehmen sind (Stanat & Christensen, 2006; Walter & Taskinen, 2007):

- *Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungshintergrund*: beide Eltern sind in Deutschland geboren;
- *Schülerinnen und Schüler mit einem im Ausland geborenen Elternteil*: ein Elternteil ist in Deutschland, der andere Elternteil ist im Ausland geboren;
- *Schülerinnen und Schüler der zweiten Zuwanderungsgeneration*: beide Elternteile sind im Ausland geboren, die Schülerin oder der Schüler selbst ist in Deutschland geboren;
- *Schülerinnen und Schüler der ersten Zuwanderungsgeneration*: sowohl beide Elternteile als auch die Schülerin oder der Schüler selbst sind im Ausland geboren.

Die Analyse von Disparitäten, die mit dem Zuwanderungsstatus assoziiert sind, vermittelt in Bezug auf die betrachteten Indikatoren einen Eindruck vom Integrationserfolg im Bildungssystem insgesamt. Die Heterogenität von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund innerhalb dieser Gruppen

wird dabei allerdings verdeckt. Dies kann unter anderem dazu führen, dass besonders ausgeprägte Benachteiligungen bestimmter Teilgruppen übersehen werden. Zusätzlich zum Zuwanderungsstatus wurden die Schülerinnen und Schüler im IQB-Bildungstrend 2015 daher anhand des Geburtslandes ihrer Eltern einer Herkunftsgruppe zugeordnet (vgl. Walter, 2008). Diese sind wie folgt definiert:³

- *Türkei*: mindestens ein Elternteil ist in der Türkei geboren;
- *Gebiet der ehemaligen Sowjetunion (im Folgenden kurz: ehemalige Sowjetunion)*: mindestens ein Elternteil ist in Russland oder in einer anderen ehemaligen Sowjetrepublik geboren;
- *Polen*: mindestens ein Elternteil ist in Polen geboren;
- *Gebiet des ehemaligen Jugoslawien (im Folgenden kurz: ehemaliges Jugoslawien)*: mindestens ein Elternteil ist in Bosnien und Herzegowina, dem Kosovo, Kroatien, Mazedonien, Montenegro, Serbien oder Slowenien geboren;
- *arabische Länder*: mindestens ein Elternteil ist in Syrien, dem Irak, Afghanistan oder einem anderen Mitgliedsstaat der arabischen Liga mit arabischer Bevölkerungsmehrheit geboren (vgl. Flores, 2013);
- *anderes Land*: mindestens ein Elternteil ist in einem hier nicht genannten Land geboren oder die Eltern sind in zwei unterschiedlichen Ländern im Ausland geboren.

Im IQB-Ländervergleich 2009 sowie im IQB-Bildungstrend 2015 wurde sowohl für den Zuwanderungsstatus als auch für die Herkunftsgruppen jeweils eine zusätzliche Gruppe gebildet, die als „nicht zuzuordnen“ bezeichnet wird. Ihr werden alle Schülerinnen und Schüler zugerechnet, für die nicht alle notwendigen Angaben zur Bestimmung des Zuwanderungshintergrundes vorlagen. Teilweise ist ihr Anteil so groß, dass die Ergebnisse der zuwanderungsbezogenen Analysen mit erheblicher Unsicherheit behaftet sind. Dies betrifft die Länder Berlin, Hamburg und das Saarland, deren Ergebnisse daher unter Vorbehalt stehen und in allen Darstellungen entsprechend gekennzeichnet werden (vgl. Abschnitt 9.3).

9.2.2 Darstellung der Ergebnisse

Um die Befunde des IQB-Bildungstrends 2015 zu den zuwanderungsbezogenen Disparitäten einzuordnen, wird in diesem Kapitel einleitend dargestellt, welcher Anteil der Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Ländern einen Zuwanderungshintergrund aufweist und wie sich diese Anteile seit 2009 verändert haben. Anschließend werden die zuwanderungsbezogenen Disparitäten für den Zuwanderungsstatus in den Fächern Deutsch und Englisch in den Ländern zunächst querschnittlich für das Jahr 2015 dargestellt. Es folgt eine Beschreibung der Trendanalysen, also der Veränderungen in den im Durchschnitt erreichten Kompetenzen zwischen dem IQB-Ländervergleich 2009 und dem IQB-Bildungstrend 2015. Während die querschnittlichen Ergebnisse für den IQB-Bildungstrend 2015 auf den Daten aller Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe beruhen, die der jeweiligen Populationsdefinition entsprechen, beziehen die Trendanalysen nur Schülerinnen und Schüler ein, bei denen *kein sonderpädagogischer Förderbedarf* diagnostiziert wurde (vgl. Kapitel 3.1).

3 Für die Daten des IQB-Ländervergleichs 2009 wurden die Herkunftsgruppen anhand dieser Definition ebenfalls neu bestimmt.

Für die Trendanalysen wurden die im Jahr 2009 erhobenen Daten auf die neuen Berichtsmetriken des IQB-Bildungstrends 2015 umgerechnet (vgl. Kapitel 3.2 und Kapitel 11) und die im IQB-Ländervergleich 2009 durchschnittlich erreichten Kompetenzen anhand dieser Berichtsmetriken neu bestimmt. Daher unterscheiden sich die in diesem Kapitel berichteten Werte von den Werten, die im Bericht über den IQB-Ländervergleich 2009 zu finden sind (Böhme, Tiffin-Richards, Schipolowski & Leucht, 2010).

Da die Schule nicht nur Lerngelegenheiten zum Kompetenzerwerb bietet, sondern auch für die soziale Integration von Jugendlichen aus zugewanderten Familien von zentraler Bedeutung ist, beschränken sich die Analysen dieses Kapitels nicht auf den Kompetenzerwerb. Um einen Eindruck davon zu gewinnen, wie gut soziale Integration im deutschen Schulsystem gelingt, wurde im IQB-Bildungstrend 2015 das Gefühl der Zugehörigkeit zur Schule erfasst. Hierbei handelt es sich um einen Indikator für das schulische Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler, der Angaben zu ihren sozialen Beziehungen in der Schule und zu ihrer Schulzufriedenheit umfasst (vgl. OECD, 2013). Auch diese Angaben werden für Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund und Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund analysiert. Da das Gefühl der Zugehörigkeit zur Schule im Rahmen des ersten IQB-Ländervergleichs 2009 nicht erfasst wurde, ist für dieses Merkmal keine Trendanalyse möglich.

Anschließend werden die Kompetenzen untersucht, die in den in Abschnitt 9.2.1 genannten Herkunftsgruppen deutschlandweit erzielt wurden um zu untersuchen, ob bestimmte Teilgruppen der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund besonders benachteiligt sind. Zusätzlich zur Beschreibung der erreichten Kompetenzstände wird dabei geprüft, inwieweit sich die zuwanderungsbezogenen Disparitäten auf Unterschiede in familiären Hintergrundmerkmalen zurückführen lassen. Auch für die Herkunftsgruppen werden Trendanalysen durchgeführt, die allerdings dadurch eingeschränkt sind, dass im IQB-Ländervergleich 2009 nicht alle Geburtsländer der Eltern erfasst wurden, die zu den Herkunftsregionen *ehemaliges Jugoslawien* und *arabische Länder* gehören. Daher können diese beiden Gruppen lediglich anhand der Daten des Bildungstrends 2015 untersucht werden. Entsprechend lassen sich die Trendanalysen der Disparitäten nach Herkunftsgruppen nur für die Gruppen *Türkei*, *ehemalige Sowjetunion*, *Polen* und *anderes Land* durchführen. Jugendliche, deren Familien aus den Regionen *ehemaliges Jugoslawien* oder *arabische Länder* stammen, werden für die Trendanalysen der Herkunftsgruppe *anderes Land* zugeordnet.

9.3 Jugendliche aus zugewanderten Familien und Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund in den Ländern

In diesem Teilkapitel wird zunächst berichtet, welche Anteile von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe in den 16 Ländern aus zugewanderten Familien stammen. Dabei wird auch dargestellt, wie sich die entsprechenden Anteile seit dem IQB-Ländervergleich 2009 verändert haben.⁴ Daran

4 Die Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund im Jahr 2015 sind für die Gesamtpopulation aller Neuntklässlerinnen und Neuntklässler und die Population der Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf weitgehend vergleichbar. Daher wird an dieser Stelle auf die zusätzliche Darstellung der Analysen für

anschließend werden die im Jahr 2015 durchschnittlich erreichten Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler aus zugewanderten Familien ländervergleichend berichtet und mit den Kompetenzständen der Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund verglichen. Ferner wird der Frage nachgegangen, inwieweit sich die innerhalb der Gruppen im Durchschnitt erreichten Kompetenzen seit dem Jahr 2009 verändert haben.

9.3.1 Verteilung von Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern nach Zuwanderungsstatus

In Tabelle 9.1 sind die Anteile der Schülerinnen und Schüler nach Zuwanderungsstatus sowohl für Deutschland insgesamt als auch für die einzelnen Länder dargestellt. Außerdem ist angegeben, welcher Anteil der Schülerinnen und Schüler aufgrund von fehlenden Angaben zum eigenen Geburtsland oder zum Geburtsland der Eltern keiner der Gruppen zugeordnet werden kann.

Im IQB-Bildungstrend 2015 lässt sich bundesweit der Zuwanderungshintergrund von ungefähr 9 Prozent der Schülerinnen und Schüler nicht zuordnen, wobei dieser Anteil zwischen den Ländern erheblich variiert. Dies dürfte vor allem auf die unterschiedlichen Rücklaufquoten für den Schülerfragebogen zurückzuführen sein, die durch länderspezifische Regelungen zum Datenschutz bedingt sind (vgl. Kapitel 3.1). Während in Bayern, Brandenburg, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen für 90 Prozent und mehr der Schülerinnen und Schüler ausreichende Angaben zur Bestimmung ihres Zuwanderungshintergrunds vorlagen, fehlten diese in den anderen Ländern bei einem erheblichen Anteil der Schülerinnen und Schüler. Besonders hoch ist die Quote fehlender Werte in Berlin, Hamburg und im Saarland. Hier konnte der Zuwanderungshintergrund bei über 20 Prozent der Schülerinnen und Schüler nicht identifiziert werden. Die Schätzungen der im Folgenden berichteten zuwanderungsbezogenen Disparitäten sind mit Unsicherheit verbunden, die umso größer ausfällt, je höher der Anteil fehlender Werte ist. Insbesondere für das Saarland, aber auch für Berlin und Hamburg kann nicht davon ausgegangen werden, dass die vorliegenden Daten unverzerrte Schätzungen liefern (vgl. Kapitel 3.1). Die Ergebnisse dieser drei Länder stehen daher unter Vorbehalt und werden in den Ergebnisdarstellungen dieses Kapitels entsprechend gekennzeichnet.

Bundesweit hat sich der Anteil fehlender Werte relativ zum Ländervergleich 2009 um etwa 2 Prozentpunkte reduziert, wobei sich die Länder auch in dieser Hinsicht deutlich unterscheiden. In den meisten Ländern konnte das Auftreten fehlender Werte durch den zusätzlichen Einsatz eines Elternfragebogens (vgl. Kapitel 3.1) verringert werden, wobei der Rückgang in Bremen, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein mit mehr als 10 Prozentpunkten besonders deutlich ausfällt. In Berlin und im Saarland stieg der Prozentsatz fehlender Werte hingegen seit dem Jahr 2009 um mehr als 15 Prozentpunkte an.

Betrachtet man nur die Schülerinnen und Schüler, deren Zuwanderungsstatus bestimmt werden konnte, liegt der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neunt-

die Gesamtpopulation verzichtet. Die entsprechenden Befunde können auf der Webseite des IQB als Zusatzmaterial abgerufen werden und sind in Tabelle 9.1web dargestellt. Die als Zusatzmaterial zur Verfügung gestellten Abbildungen und Tabellen sind im Folgenden durch den Zusatz „web“ gekennzeichnet.

Tabelle 9.1: Prozentuale Anteile der Neutklässlerinnen und Neutklässler nach Zuwanderungsstatus in den Ländern in den Jahren 2009 und 2015 im Vergleich

Land	ohne Zuwanderungshintergrund		mit Zuwanderungshintergrund						nicht zuzuordnen		
	mit Zuwanderungshintergrund insgesamt		ein Elternteil im Ausland geboren		zweite Generation		erste Generation		%	(SE)	+/-
	gültige % ¹	(SE)	gültige % ¹	(SE)	gültige % ¹	(SE)	gültige % ¹	(SE)			
Baden-Württemberg	65.7 (2.1)	34.3 (2.1)	6.1 (2.1)	13.3 (0.9)	3.3 (0.9)	17.3 (1.3)	4.6 (1.3)	3.7 (0.6)	-1.8 (1.3)	11.3 (1.3)	0.5
Bayern	73.3 (2.3)	26.7 (2.3)	1.9 (2.3)	10.7 (0.9)	2.1 (0.9)	11.8 (1.3)	2.4 (1.3)	4.2 (0.8)	-2.7 (1.4)	8.6 (1.4)	-1.8
Brandenburg	90.5 (0.9)	9.5 (0.9)	-0.6 (0.9)	5.9 (0.6)	0.9 (0.6)	1.8 (0.4)	0.2 (0.4)	1.8 (0.4)	-1.7 (0.4)	1.7 (0.4)	-1.3
Bremen	51.9 (2.4)	48.1 (2.4)	8.2 (2.4)	15.9 (1.1)	3.7 (1.1)	25.3 (1.8)	9.8 (1.8)	6.8 (0.8)	-5.3 (0.5)	3.4 (0.5)	-23.4
Hessen	61.5 (2.1)	38.5 (2.1)	5.8 (2.1)	14.1 (1.0)	2.4 (1.0)	19.9 (1.6)	5.4 (1.6)	4.4 (0.5)	-2.0 (0.4)	1.7 (0.4)	-0.8
Mecklenburg-Vorpommern	91.5 (1.4)	8.5 (1.4)	-1.4 (1.4)	3.6 (0.6)	-0.3 (0.6)	1.1 (0.3)	-0.5 (0.3)	3.8 (1.1)	-0.6 (0.4)	1.9 (0.4)	-11.6
Niedersachsen	75.5 (1.2)	24.5 (1.2)	4.6 (1.2)	9.7 (0.7)	3.1 (0.7)	12.4 (1.0)	3.9 (1.0)	2.5 (0.4)	-2.4 (0.3)	1.0 (0.3)	-2.6
Nordrhein-Westfalen	62.4 (2.0)	37.6 (2.0)	5.7 (2.0)	12.0 (0.8)	3.1 (0.8)	20.8 (1.5)	4.8 (1.5)	4.8 (1.0)	-2.2 (1.2)	11.2 (1.2)	-2.7
Rheinland-Pfalz	71.9 (1.9)	28.1 (1.9)	2.7 (1.9)	9.3 (0.9)	0.4 (0.9)	15.2 (1.4)	4.6 (1.4)	3.6 (0.6)	-2.3 (1.4)	11.1 (1.4)	-2.2
Sachsen	90.8 (1.2)	9.2 (1.2)	-0.8 (1.2)	4.7 (0.5)	0.5 (0.5)	1.8 (0.4)	-0.5 (0.4)	2.7 (0.7)	-0.8 (0.8)	4.1 (0.8)	-7.6
Sachsen-Anhalt	93.1 (0.8)	6.9 (0.8)	-2.1 (0.8)	3.5 (0.5)	0.0 (0.5)	1.3 (0.3)	-0.1 (0.3)	2.0 (0.4)	-2.0 (0.4)	1.0 (0.4)	-8.8
Schleswig-Holstein	82.2 (1.7)	17.8 (1.7)	3.0 (1.7)	8.5 (0.9)	2.7 (0.9)	7.2 (0.9)	2.3 (0.9)	2.1 (0.5)	-2.0 (1.8)	11.0 (1.8)	-11.0
Thüringen	92.8 (0.9)	7.2 (0.9)	-1.2 (0.9)	3.6 (0.5)	-0.2 (0.5)	1.6 (0.3)	0.3 (0.3)	2.0 (0.4)	-1.3 (0.2)	0.8 (0.2)	-1.2
Berlin ²	57.6 (2.9)	42.4 (2.9)	-2.2 (2.9)	17.3 (1.3)	3.4 (1.3)	18.9 (2.0)	-2.6 (2.0)	6.2 (0.8)	-3.0 (1.8)	21.5 (1.8)	16.9
Hamburg ²	57.6 (2.3)	42.4 (2.3)	-0.7 (2.3)	13.8 (0.9)	1.2 (0.9)	22.3 (1.7)	2.9 (1.7)	6.4 (1.0)	-4.8 (1.9)	20.3 (1.9)	-8.7
Saarland ²	83.4 (2.1)	16.6 (2.1)	-5.3 (2.1)	7.0 (1.0)	-0.2 (1.0)	8.2 (1.6)	-0.7 (1.6)	1.5 (0.5)	-4.4 (2.9)	32.8 (2.9)	18.3
Deutschland	71.0 (0.7)	29.0 (0.7)	2.8 (0.7)	10.8 (0.3)	2.2 (0.3)	14.4 (0.4)	2.9 (0.4)	3.8 (0.3)	-2.3 (0.4)	8.6 (0.4)	-2.1

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Summe der Prozente minimal von 100 abweichen. SE = Standardfehler; +/- = Veränderung gegenüber IQB-Ländervergleich 2009.

¹gültige % = Prozentangaben für das Jahr 2015. Die Prozentzahlen beruhen nur auf Angaben der Schülerinnen und Schüler, die eindeutig zuzuordnen sind. ²Die Befunde stehen aufgrund eines Anteils von über 20 % fehlender Daten unter Vorbehalt. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$).

klässler mit Zuwanderungshintergrund in Deutschland bei insgesamt etwa 29 Prozent und hat sich seit 2009 signifikant um fast 3 Prozentpunkte erhöht. Die geringsten Anteile von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund sind mit weniger als 10 Prozent in den ostdeutschen Flächenländern zu finden. Gegenüber dem ersten Ländervergleich 2009 sind diese Zahlen sogar leicht zurückgegangen, die Veränderungen sind jedoch nicht statistisch signifikant. Die höchsten Anteile von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund sind mit über 40 Prozent in den Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg zu finden. In Bremen ist außerdem ein signifikanter Anstieg des Anteils von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund seit 2009 um gut 8 Prozentpunkte zu verzeichnen (2009: 39.8 %, 2015: 48.1 %), der aber möglicherweise damit zusammenhängt, dass sich der Anteil fehlender Werte deutlich reduziert hat. Auch in Baden-Württemberg, Hessen und Nordrhein-Westfalen stammen mehr als 30 Prozent der Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe aus einer zugewanderten Familie, was einer Zunahme von etwa 6 Prozentpunkten im Vergleich zu den Werten von 2009 entspricht. In Niedersachsen stieg der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund ebenfalls signifikant um fast 5 Prozentpunkte auf ungefähr 25 Prozent.

Viele der Schülerinnen und Schüler aus zugewanderten Familien sind in Deutschland geboren (zweite Generation) und haben damit ihre gesamte Schulzeit im deutschen Bildungssystem verbracht. Besonders stark vertreten ist diese Gruppe in den Stadtstaaten (Bremen: 25.3 %, Hamburg: 22.3 % und Berlin: 18.9 %) sowie in Baden-Württemberg, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz (jeweils über 15 %). Mit Ausnahme von Rheinland-Pfalz finden sich in diesen Ländern auch besonders viele Schülerinnen und Schüler mit einem im Ausland geborenen Elternteil (12 % und mehr).

Der in Deutschland insgesamt zu verzeichnende Anstieg des Anteils von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund ist vor allem auf die zunehmende Größe der Gruppe von Jugendlichen der zweiten Generation und Jugendlichen mit einem im Ausland geborenen Elternteil zurückzuführen. Besonders stark steigende Zahlen der Jugendlichen der zweiten Generation sind mit über 5 Prozentpunkten in den Ländern Bremen (+9.8 %) und Hessen (+5.4 %) sowie mit 4 bis 5 Prozentpunkten in Baden-Württemberg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz zu verzeichnen. Signifikant höhere Anteile von Schülerinnen und Schülern mit einem im Ausland geborenen Elternteil zeigen sich weitgehend in denselben Ländern.

Der Anteil selbst zugewanderter Schülerinnen und Schüler (erste Generation) ist hingegen mit knapp 4 Prozent bundesweit recht klein und hat sich seit 2009 in allen Ländern verringert (bundesweit -2.3 %). Dies ist angesichts steigender Zuwanderung auf den ersten Blick überraschend. Bei der Interpretation dieses Ergebnisses ist allerdings zu beachten, dass für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler mit einer nichtdeutschen Herkunftssprache keine Verpflichtung zur Teilnahme am IQB-Bildungstrend bestand, wenn sie weniger als ein Jahr in deutscher Sprache unterrichtet wurden und nicht in der Lage waren, Deutsch zu lesen oder zu sprechen (vgl. Kapitel 3.1). Selbst zugewanderte Schülerinnen und Schüler mit geringen Deutschkenntnissen hätten also bereits vor dem Frühjahr 2014 eine Schule in Deutschland besuchen müssen, um an der Erhebung zum IQB-Bildungstrend 2015 teilzunehmen. Der deutliche Anstieg der Neuzuwanderung setzte aber erst im Jahr 2015 ein (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2016), sodass sich diese Veränderung in den Zuwanderungszahlen erst in zukünftigen IQB-Bildungstrends niederschlagen wird.

Da die Fallzahlen der selbst zugewanderten Schülerinnen und Schüler in den meisten Ländern für tragfähige Auswertungen zu klein sind, werden in den folgenden Analysen die erste und zweite Generation zu einer Gruppe zusammengefasst, die als *beide Elternteile im Ausland geboren* bezeichnet wird.

9.3.2 Kompetenzen von Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern nach Zuwanderungsstatus im Jahr 2015

In diesem Abschnitt wird für die Fächer Deutsch und Englisch berichtet, welche Kompetenzen Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund und Jugendliche mit einem oder mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen im Durchschnitt bis zur 9. Jahrgangsstufe erworben haben. Hierbei werden sowohl die im Mittel erreichten Kompetenzen als auch die Streuungen innerhalb der drei Gruppen länderweise betrachtet. Zusätzlich wird jeweils grafisch dargestellt, inwieweit die von Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund und von Jugendlichen mit einem beziehungsweise mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen durchschnittlich im jeweiligen Land erreichten Kompetenzen vom bundesweiten Gesamtmittelwert ($M = 500$) abweichen. Die Darstellung in diesem Kapitel legt den Fokus jedoch aus Platzgründen auf die Unterschiede zwischen Jugendlichen aus zugewanderten Familien und Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund. Wie eingangs erwähnt, werden für die Auswertungen in diesem Abschnitt die Daten aller Neuntklässlerinnen und Neuntklässler einbezogen, einschließlich derjenigen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Die bisherigen Ländervergleichsstudien des IQB berichteten Ergebnisse für Schülerinnen und Schüler aus zugewanderten Familien nur für solche Länder, in denen der Anteil mindestens einer der zwei Zuwanderungsgruppen mehr als 10 Prozent betrug (vgl. Böhme et al., 2010; Haag, Böhme & Stanat, 2012; Pöhlmann, Haag & Stanat, 2013). Aufgrund der aktuellen Entwicklungen in der Zuwanderung nach Deutschland ist jedoch davon auszugehen, dass der Anteil von Schülerinnen und Schülern aus zugewanderten Familien auch in den nächsten Jahren weiter steigen wird. Daher berichtet der IQB-Bildungstrend 2015 die Ergebnisse der Jugendlichen aus zugewanderten Familien für alle Länder, um zukünftige Entwicklungen in den zuwanderungsbezogenen Disparitäten umfassend abbilden zu können. Bei der Interpretation der Befunde ist allerdings zu beachten, dass die Ergebnisse in einigen Ländern auf sehr kleinen Stichproben beruhen, was überwiegend auf den aktuell geringen Anteil von Jugendlichen aus zugewanderten Familien im jeweiligen Land zurückzuführen ist (z. B. in den ostdeutschen Flächenländern), in einigen Ländern aber auch darauf, dass der Zuwanderungsstatus vieler Jugendlicher nicht bestimmt werden konnte (insbesondere in Berlin, Hamburg und im Saarland). Zur Einordnung der Befunde werden in den Abbildungen daher auch die Stichprobengrößen der einzelnen Gruppen aufgeführt. Wie bereits oben erwähnt, stehen die Ergebnisse für Berlin, Hamburg und das Saarland aufgrund des erheblichen Anteils an fehlenden Werten unter Vorbehalt und sind in den nachfolgenden Ergebnisdarstellungen entsprechend gekennzeichnet.

Die Streuungen der Kompetenzwerte in den drei untersuchten Gruppen unterscheiden sich sowohl innerhalb als auch zwischen den Ländern teilweise erheblich. Daher sind in den Abbildungen 9.1 bis 9.3 sowie in den Abbildungen 9.1web und 9.2web zusätzlich zu den Mittelwerten (M), Standardfehlern (SE) und Standardabweichungen (SD) auch standardisierte Mittelwerts-

differenzen (d) angegeben. Eine standardisierte Mittelwertsdifferenz relativiert die zwischen zwei Gruppen festgestellten Unterschiede an ihrer gepoolten Standardabweichung (Cohen, 1988). Anhand dieses Indikators lassen sich die Disparitäten in den Ländern direkt miteinander vergleichen, auch wenn die Streuung der Kompetenzwerte variiert (vgl. Kapitel 3.2). Die standardisierten Mittelwertsdifferenzen beziehen sich auf Unterschiede zwischen der jeweiligen Zuwanderungsgruppe und der Gruppe der Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund. Positive d -Werte kennzeichnen einen Kompetenzvorteil von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund im Vergleich zur Gruppe von Jugendlichen aus zugewanderten Familien.

Aus Platzgründen konzentriert sich die grafische Darstellung der Ergebnisse im Fach Deutsch auf die Kompetenzbereiche *Lesen* und *Orthografie* und im Fach Englisch auf den Kompetenzbereich *Leseverstehen*. Für die Bereiche *Zuhören* im Fach Deutsch und *Hörverstehen* im Fach Englisch werden die Ergebnisse dagegen nur im Text berichtet; die grafischen Darstellungen können auf der Webseite des IQB als Zusatzmaterial abgerufen werden. Die als Zusatzmaterial zur Verfügung gestellten Abbildungen und Tabellen sind im Folgenden durch den Zusatz „web“ gekennzeichnet.

Lesen und Zuhören im Fach Deutsch im Jahr 2015

Abbildung 9.1 zeigt, dass im *Lesen* erhebliche zuwanderungsbezogene Disparitäten in den erreichten Kompetenzen bestehen. Der Abstand zwischen den Mittelwerten der Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund und der Jugendlichen mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen liegt in Deutschland insgesamt bei 60 Punkten. Die Kompetenznachteile von Schülerinnen und Schülern mit einem im Ausland geborenen Elternteil im Vergleich zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund sind mit 25 Punkten deutlich kleiner, aber ebenfalls signifikant. Betrachtet man die Disparitäten in den einzelnen Ländern, so zeigt sich, dass die Mittelwertsunterschiede im *Lesen* zwischen Jugendlichen mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen und Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund in nahezu allen Ländern statistisch signifikant sind. Eine Ausnahme bildet Sachsen mit der insgesamt kleinsten und statistisch nicht signifikanten Differenz von 25 Punkten zwischen den Gruppen. Insgesamt variiert die Größe der Differenzen zwischen den Ländern erheblich. Während in Hamburg (97 Punkte), in Brandenburg (78 Punkte) sowie in Berlin (70 Punkte) die größten Disparitäten zwischen den beiden Gruppen zu finden sind, fällt der Unterschied in Sachsen (25 Punkte), Sachsen-Anhalt (33 Punkte) sowie im Saarland (35 Punkte) am kleinsten aus.

Die im Durchschnitt von Schülerinnen und Schülern mit einem im Ausland und einem in Deutschland geborenen Elternteil erreichten Kompetenzen im *Lesen* unterscheiden sich in der Hälfte der Länder nicht signifikant von den durchschnittlichen Kompetenzen Jugendlicher ohne Zuwanderungshintergrund. Signifikante Leistungsnachteile von Jugendlichen mit einem im Ausland geborenen Elternteil finden sich in den Ländern Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. Besonders groß sind die Nachteile dieser Gruppe in Berlin (46 Punkte), Brandenburg (40 Punkte) und Hamburg (34 Punkte), wohingegen in Sachsen-Anhalt (2 Punkte) sowie im Saarland (1 Punkt) praktisch keine Unterschiede bestehen. In Sachsen finden sich sogar leichte, jedoch nicht statistisch signifikante

Abbildung 9.1: Mittelwerte und Streuungen der erreichten Kompetenzen sowie Gruppenunterschiede und Abweichungen vom deutschen Gesamtmittelwert im Kompetenzbereich *Lesen* im Fach Deutsch nach Zuwanderungsstatus und Land im Jahr 2015



Anmerkungen. 1. Zeile: Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund (beide Elternteile sind in Deutschland geboren)
 2. Zeile: Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil
 3. Zeile: Jugendliche mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen.
 N = Stichprobengröße; M = Mittelwert; SE = Standardfehler;
 SD = Standardabweichung; d = Effektstärke Cohens d.

¹ Die Befunde stehen aufgrund eines Anteils von über 20 % fehlender Daten unter Vorbehalt.

Fett gedruckte Mittelwertsangaben unterscheiden sich statistisch signifikant ($p < .05$) von den Mittelwerten der Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund. Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz zum deutschen Gesamtmittelwert ($M = 500$) an.

Kompetenzvorteile für Schülerinnen und Schüler mit einem im Ausland geborenen Elternteil von 5 Punkten.

Im *Zuhören* sind ähnliche Befundmuster festzustellen wie im *Lesen*, die Differenzen zwischen den Gruppen fallen jedoch im Allgemeinen etwas größer aus (Abb. 9.1web). Bundesweit erreichen Schülerinnen und Schüler aus zugewanderten Familien signifikant niedrigere durchschnittliche Kompetenzen als Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungshintergrund. Die Disparitäten betragen 73 Punkte für Jugendliche mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen und 34 Punkte für Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil. Für Schülerinnen und Schüler mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen sind in allen Ländern signifikante Kompetenznachteile zu verzeichnen, die in Hamburg (109 Punkte), in Berlin (92 Punkte) sowie in Brandenburg (90 Punkte) besonders ausgeprägt sind. Die kleinsten Differenzen für diese Gruppe finden sich in Sachsen (46 Punkte), Mecklenburg-Vorpommern (48 Punkte) und im Saarland (51 Punkte). Die Kompetenznachteile von Schülerinnen und Schülern mit einem im Ausland geborenen Elternteil sind demgegenüber deutlich geringer und nicht in allen Ländern statistisch signifikant. Sie betragen zwischen 53 Punkten in Berlin und 3 Punkten in Sachsen.

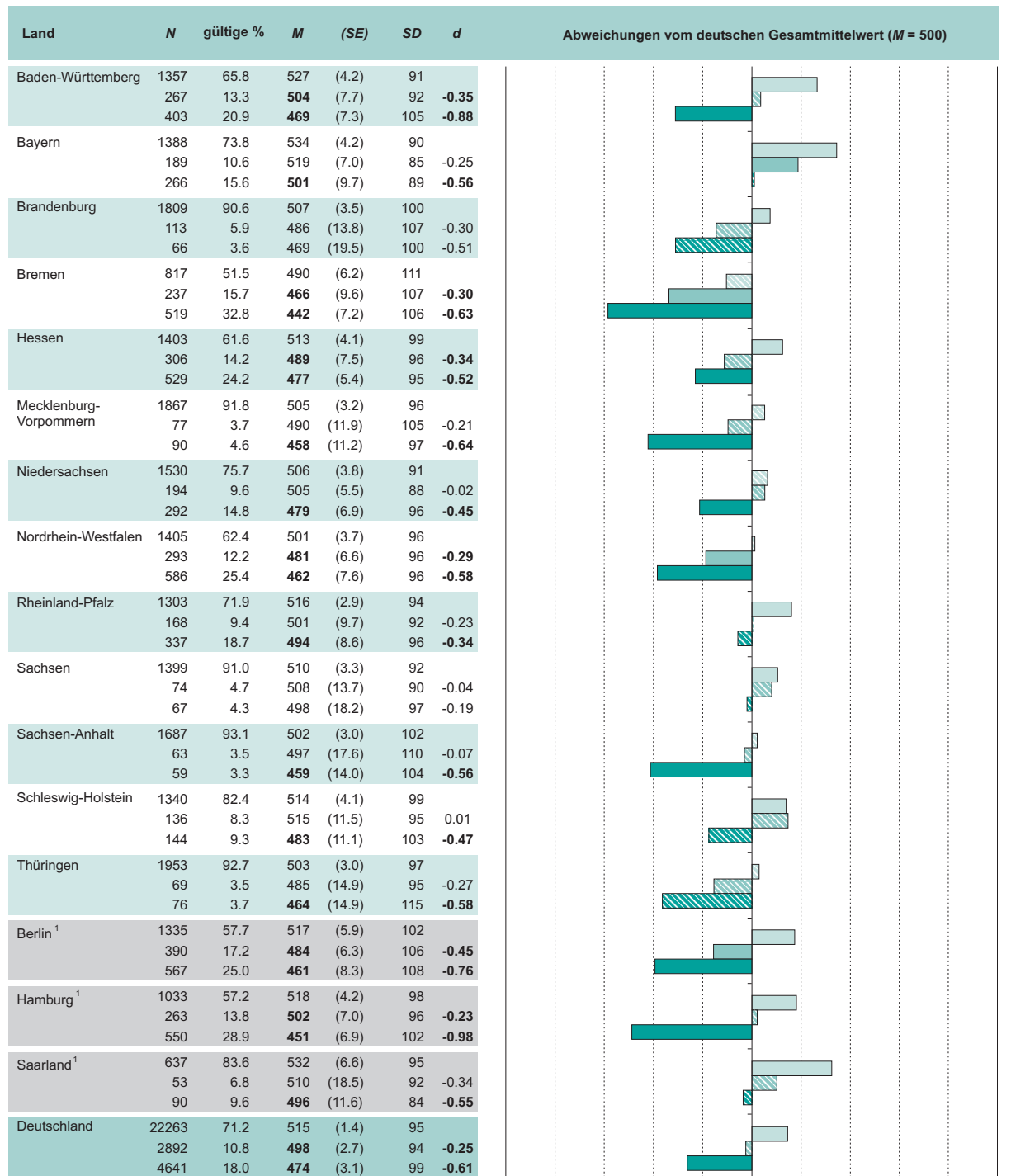
Orthografie im Fach Deutsch im Jahr 2015

Auch im Bereich *Orthografie* bestehen statistisch signifikante Kompetenznachteile für Jugendliche aus zugewanderten Familien. Diese sind allerdings etwas kleiner als im *Lesen*. Im Vergleich zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund fällt der Kompetenzmittelwert in *Orthografie* bei Jugendlichen mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen in Deutschland um 41 Punkte, bei Jugendlichen mit einem im Ausland geborenen Elternteil hingegen nur um 17 Punkte niedriger aus (vgl. Abb. 9.2).

Betrachtet man die zuwanderungsbezogenen Disparitäten im Ländervergleich, so zeigt sich, dass die Mittelwertsunterschiede zwischen Jugendlichen mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen und Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund in den meisten Ländern statistisch signifikant sind. Lediglich in den Ländern Brandenburg und Sachsen unterscheiden sich die Gruppen nicht signifikant voneinander. Auch im Bereich *Orthografie* variiert die Größe der Disparitäten zwischen den Ländern erheblich. Die größten Gruppenunterschiede bestehen in Hamburg (67 Punkte), Baden-Württemberg (58 Punkte) und Berlin (56 Punkte), wohingegen sie in Sachsen (12 Punkte), Rheinland-Pfalz (22 Punkte) und Niedersachsen (27 Punkte) deutlich kleiner ausfallen.

Die im Durchschnitt von Schülerinnen und Schülern mit einem im Ausland und einem in Deutschland geborenen Elternteil erreichten Kompetenzstände unterscheiden sich in *Orthografie* hingegen in den meisten Ländern nicht signifikant vom Mittelwert der Kompetenzen Jugendlicher ohne Zuwanderungshintergrund. Besonders große Kompetenznachteile dieser Gruppe finden sich in Berlin (33 Punkte), Bremen (24 Punkte), Hessen (24 Punkte) und Baden-Württemberg (23 Punkte), wohingegen die Unterschiede in Niedersachsen, Sachsen und Schleswig-Holstein lediglich 1 bis 2 Punkte betragen.

Abbildung 9.2: Mittelwerte und Streuungen der erreichten Kompetenzen sowie Gruppenunterschiede und Abweichungen vom deutschen Gesamtmittelwert im Kompetenzbereich *Orthografie* im Fach Deutsch nach Zuwanderungsstatus und Land im Jahr 2015



Anmerkungen. 1. Zeile: Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund (beide Elternteile sind in Deutschland geboren)
 2. Zeile: Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil
 3. Zeile: Jugendliche mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen.
 N = Stichprobengröße; M = Mittelwert; SE = Standardfehler;
 SD = Standardabweichung; d = Effektstärke Cohens d.
¹ Die Befunde stehen aufgrund eines Anteils von über 20 % fehlender Daten unter Vorbehalt.
 Fett gedruckte Mittelwertsangaben unterscheiden sich statistisch signifikant ($p < .05$) von den Mittelwerten der Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund.
 Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz zum deutschen Gesamtmittelwert (M = 500) an.

Leseverstehen und Hörverstehen im Fach Englisch im Jahr 2015

Für das Fach Englisch ist insgesamt festzustellen, dass die zuwanderungsbezogenen Disparitäten deutlich geringer ausgeprägt sind als im Fach Deutsch. Während im Fach Deutsch ausschließlich Kompetenznachteile von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund statistisch gegen den Zufall abgesichert werden können, lassen sich im Fach Englisch in einigen Ländern statistisch signifikante Kompetenzvorteile für diese Jugendlichen feststellen.

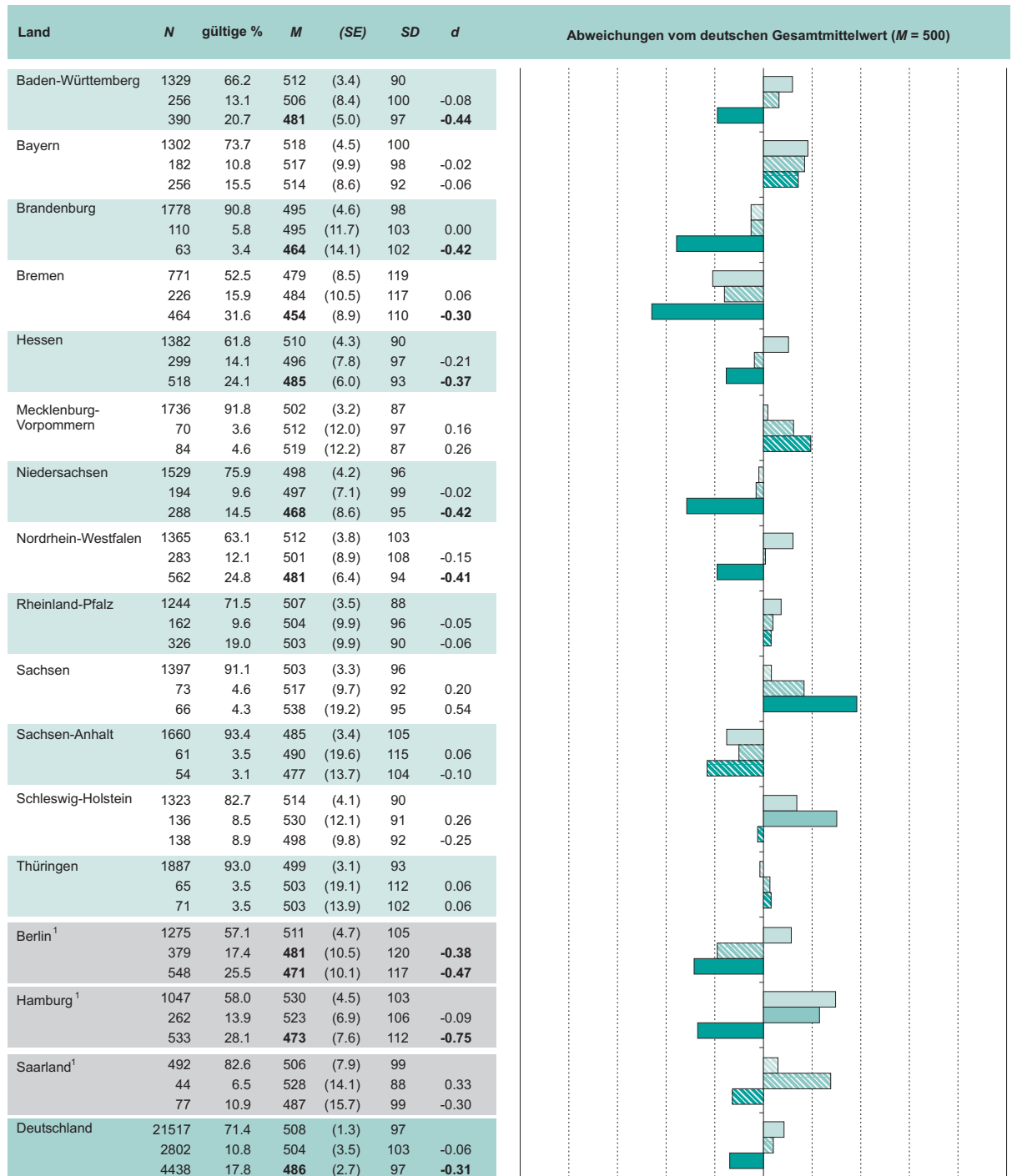
Im *Leseverstehen* liegt der Abstand zwischen Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund und Jugendlichen mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen in Deutschland insgesamt bei nur 22 Punkten (Abb. 9.3) und beträgt damit nur etwa ein Drittel des entsprechenden Unterschieds im *Lesen* im Fach Deutsch. Die Kompetenznachteile von Jugendlichen mit einem im Ausland geborenen Elternteil im Vergleich zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund sind mit 4 Punkten im englischsprachigen *Leseverstehen* sehr klein und nicht signifikant.

Die ländervergleichende Betrachtung der Gruppenunterschiede im Fach Englisch ergibt deutliche Abweichungen zum Muster im Fach Deutsch. Besonders große Kompetenznachteile von Schülerinnen und Schülern mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen zeigen sich in Hamburg (57 Punkte) und Berlin (40 Punkte), wohingegen die Disparitäten in Bayern und Rheinland-Pfalz (jeweils 4 Punkte) zu vernachlässigen sind. Kompetenzvorteile für Jugendliche mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen bestehen in Sachsen (35 Punkte), Mecklenburg-Vorpommern (17 Punkte) und Thüringen (4 Punkte). Diese Vorteile entsprechen in Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen etwa einem halben bis einem Schuljahr (vgl. Kapitel 6.3), sind jedoch aufgrund der geringen Stichprobengrößen nicht statistisch signifikant.

Die von Schülerinnen und Schülern mit einem im Ausland und einem in Deutschland geborenen Elternteil im Mittel erreichten Kompetenzen sind lediglich in Berlin signifikant niedriger als die mittleren Kompetenzen Jugendlicher ohne Zuwanderungshintergrund (30 Punkte). In allen anderen Ländern zeigen sich keine signifikanten Unterschiede. In 7 Ländern lassen sich sogar leichte bis substanzielle Kompetenzvorteile feststellen, die jedoch nicht statistisch signifikant sind (Saarland: 22 Punkte, Schleswig-Holstein: 16 Punkte, Sachsen: 14 Punkte, Mecklenburg-Vorpommern: 10 Punkte, Bremen und Sachsen-Anhalt: jeweils 5 Punkte, Thüringen: 4 Punkte).

Auch im Fach Englisch zeigen sich für das *Hörverstehen* ähnliche Befunde wie für das *Leseverstehen* (Abb. 9.2web). In Deutschland insgesamt erreichen Jugendliche mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen im *Hörverstehen* im Durchschnitt statistisch signifikant geringere Kompetenzen als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund (21 Punkte), wohingegen für Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil kein signifikanter Kompetenznachteil, sondern sogar ein leichter, statistisch jedoch nicht signifikanter Kompetenzvorsprung (4 Punkte) besteht. Schülerinnen und Schüler mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen weisen in 6 Ländern signifikante Kompetenznachteile auf, die in Hamburg (60 Punkte), Berlin (35 Punkte) und Nordrhein-Westfalen (31 Punkte) besonders groß sind. In Sachsen (34 Punkte) und Mecklenburg-Vorpommern (11 Punkte) erreichen Schülerinnen und Schüler mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen im Durchschnitt höhere Kompetenzen als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund, die Unterschiede sind jedoch statistisch nicht signifikant. Die Ergebnisse von Schülerinnen und Schülern mit einem im Ausland geborenen Elternteil unterscheiden sich in den meisten Ländern nicht signifikant von denjenigen der Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungshintergrund. In

Abbildung 9.3: Mittelwerte und Streuungen der erreichten Kompetenzen sowie Gruppenunterschiede und Abweichungen vom deutschen Gesamtmittelwert im *Leseverstehen* im Fach Englisch nach Zuwanderungsstatus und Land im Jahr 2015



Anmerkungen. 1. Zeile: Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund (beide Elternteile sind in Deutschland geboren)
 2. Zeile: Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil
 3. Zeile: Jugendliche mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen.
 N = Stichprobengröße; M = Mittelwert; SE = Standardfehler;
 SD = Standardabweichung; d = Effektstärke Cohens d.

¹ Die Befunde stehen aufgrund eines Anteils von über 20 % fehlender Daten unter Vorbehalt.

Fett gedruckte Mittelwertsangaben unterscheiden sich statistisch signifikant ($p < .05$) von den Mittelwerten der Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund. Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz zum deutschen Gesamtmittelwert ($M = 500$) an.

zwei Ländern ist für diese Gruppe ein statistisch signifikanter Kompetenzvorteil zu beobachten (Sachsen: 36 Punkte, Schleswig-Holstein: 30 Punkte), wohingegen in keinem Land ein signifikanter Kompetenznachteil auftritt.

9.3.3 Kompetenzen von Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern nach Zuwanderungsstatus in den Jahren 2009 und 2015 im Vergleich

Im folgenden Abschnitt wird dargestellt, wie sich die von Schülerinnen und Schülern ohne Zuwanderungshintergrund und von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund im Mittel erreichten Kompetenzen in den Ländern zwischen den Jahren 2009 und 2015 verändert haben. Beim Vergleich der zuwanderungsbezogenen Disparitäten zwischen den Ländern ist wiederum zu beachten, dass die Ergebnisse für Berlin, Hamburg und das Saarland aufgrund des erheblichen Anteils an fehlenden Werten unter Vorbehalt stehen. Für die Trendanalysen wurde, wie in Abschnitt 9.2.2 erläutert, eine geringfügig andere Schülerpopulation herangezogen als für die Analysen, die sich ausschließlich auf das Jahr 2015 beziehen: Die im folgenden Abschnitt dargestellten Ergebnisse basieren auf den Daten der Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (vgl. auch Kapitel 3.1).

Die Ergebnisse der Trendanalysen sind den Abbildungen 9.4 bis 9.6 sowie den Abbildungen 9.3web und 9.4web zu entnehmen. Im Tabellenteil dieser Abbildungen sind für jedes Land und für Deutschland insgesamt zunächst die prozentualen Anteile der drei untersuchten Gruppen im Jahr 2015 sowie Veränderungen in diesen Anteilen seit 2009 dargestellt. Weiterhin werden für die Jahre 2009 und 2015 die Stichprobengrößen (N), die im Mittel erreichten Kompetenzwerte (M), die Standardfehler der Mittelwerte (SE) und die Standardabweichungen der Kompetenzwerte (SD) angegeben. Für jeden der beiden Erhebungszeitpunkte wird außerdem berichtet, ob sich die Mittelwerte der beiden Gruppen von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund signifikant vom jeweiligen Mittelwert der Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungshintergrund unterscheiden; dies ist im Tabellenteil der Abbildungen mit einem hochgestellten Buchstaben hinter dem jeweiligen Mittelwert der Gruppe gekennzeichnet. Die letzten drei Spalten des Tabellenteils der Abbildungen beziehen sich auf die in diesem Abschnitt fokussierten Veränderungen der im Durchschnitt erreichten Kompetenzen innerhalb jeder Gruppe. Die Veränderungen (ΔM) sowie ihre Standardfehler (SE) werden in Punkten auf der Berichtsmetrik angegeben. Zudem wird geprüft, ob sich die Disparitäten innerhalb der Länder signifikant verändert haben. Das wäre der Fall, wenn sich die Trends signifikant zwischen Schülerinnen und Schülern ohne Zuwanderungshintergrund und Schülerinnen und Schülern aus zugewanderten Familien unterscheiden. Signifikante Veränderungen der Disparitäten werden durch einen hochgestellten Buchstaben in der Spalte ΔM angezeigt. Da sich innerhalb der Gruppen zwischen den Jahren 2009 und 2015 teilweise auch die Streuungen der erreichten Kompetenzen verändert haben, wird zusätzlich eine standardisierte Mittelwertsdifferenz für die Kompetenzunterschiede zwischen den Jahren 2009 und 2015 angegeben (d). Im Gegensatz zu den Abbildungen 9.1 bis 9.3 gibt die standardisierte Mittelwertsdifferenz also *nicht* die Disparitäten von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund im Vergleich zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund an. Stattdessen kennzeichnet sie, wie stark sich die im Mittel erreichten Kompetenzen *innerhalb* der jeweiligen Gruppe über die Zeit

verändert haben. Die Differenzen zwischen den Kompetenzen, die innerhalb der Gruppen in den Jahren 2009 und 2015 erreicht wurden, sind zusätzlich in einem Balkendiagramm visualisiert. Statistisch signifikante Unterschiede sind durch vollständig ausgefüllte Balken, statistisch nicht signifikante Unterschiede durch schraffierte Balken gekennzeichnet.

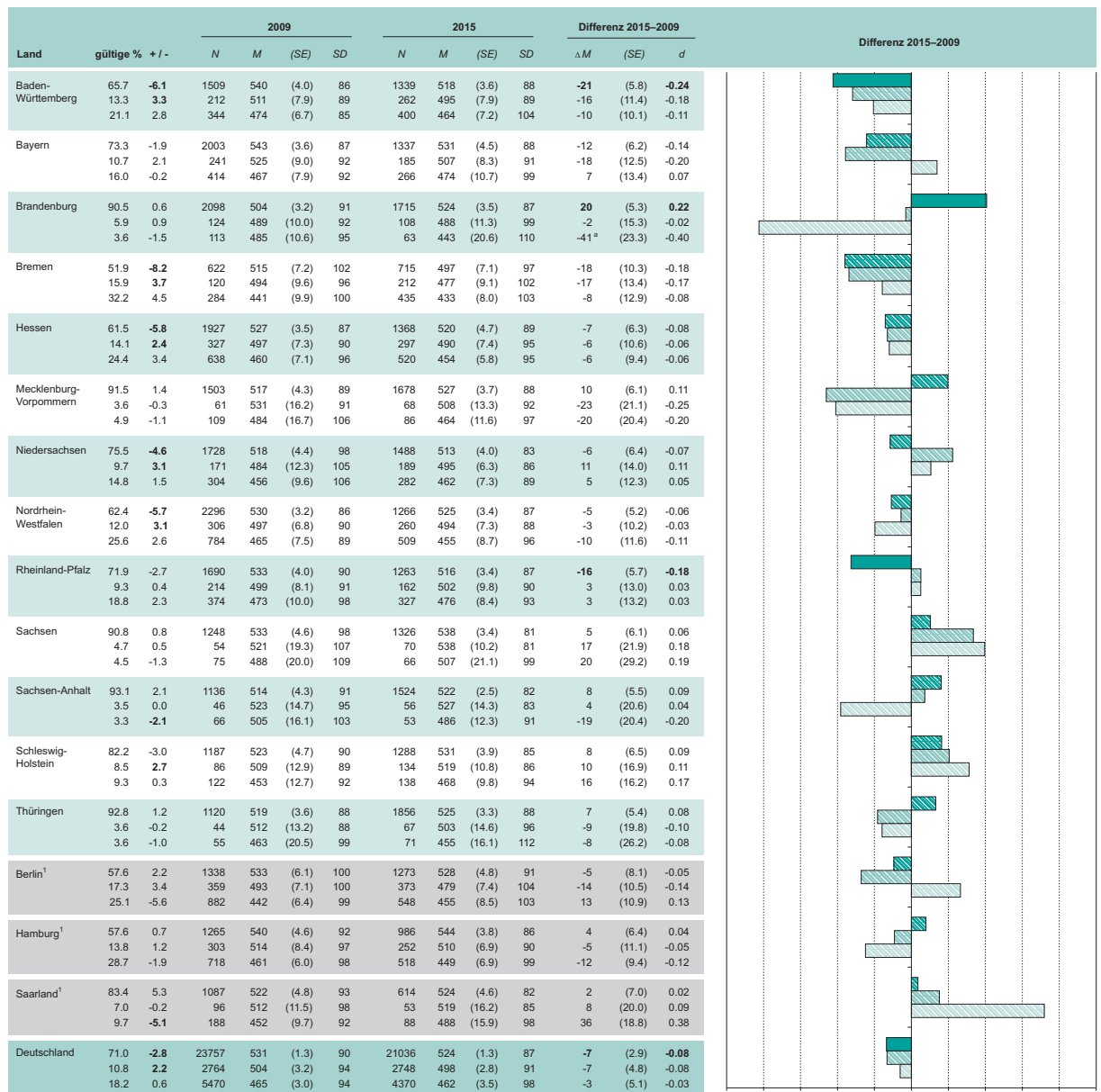
Lesen und Zuhören im Fach Deutsch: Vergleich der Jahre 2009 und 2015

Abbildung 9.4 stellt die Veränderungen der mittleren Kompetenzen für Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungshintergrund, für Schülerinnen und Schüler mit einem im Ausland geborenen Elternteil sowie für Schülerinnen und Schüler mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen im Bereich *Lesen* dar. Bundesweit betrachtet ergeben sich nur kleine Unterschiede zwischen den in den Jahren 2009 und 2015 im Durchschnitt erreichten Lesekompetenzen innerhalb der einzelnen Gruppen. Für Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungshintergrund ist ein statistisch signifikanter, jedoch geringer Rückgang der Lesekompetenz um 7 Punkte zu verzeichnen. Für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund lassen sich keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten feststellen.

Im Ländervergleich zeigt sich, dass die Kompetenzstände von Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund 2015 in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz signifikant niedriger ausfallen als 2009 (Baden-Württemberg: –21 Punkte, Rheinland-Pfalz: –16 Punkte). Lediglich in Brandenburg ist, entgegen dem bundesweiten Trend, eine signifikante Steigerung der im Durchschnitt erreichten Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern ohne Zuwanderungshintergrund um 20 Punkte zu verzeichnen. Die Veränderungen in den Kompetenzmittelwerten der Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund sind in keinem Land statistisch signifikant. Zudem haben sich die zuwanderungsbezogenen Disparitäten im Bereich *Lesen* im Fach Deutsch weder in Deutschland insgesamt noch in den einzelnen Ländern zwischen den Jahren 2009 und 2015 signifikant verändert.

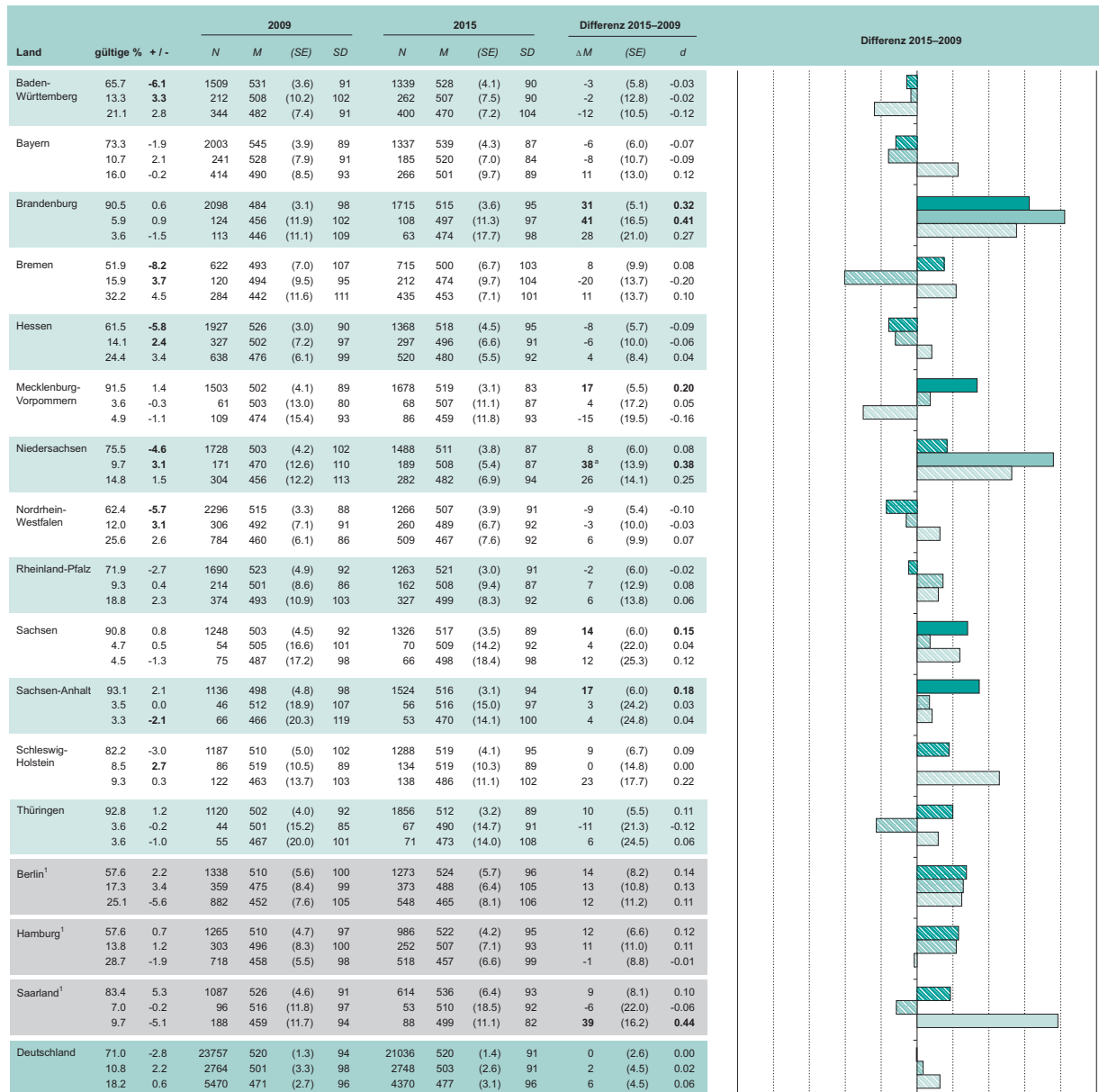
Im Bereich *Zuhören* zeigen sich bundesweit 2015 tendenziell niedrigere Kompetenzstände für alle betrachteten Gruppen als im Ländervergleich 2009 (Abb. 9.3web). Diese Verringerung der im Durchschnitt erreichten Kompetenzen ist für Jugendliche mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen (–11 Punkte) und für Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil (–13 Punkte) statistisch signifikant. Für Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund ist eine statistisch nicht signifikante Abnahme der mittleren Kompetenzen um 6 Punkte zu beobachten. Im Vergleich zum Jahr 2009 sind im Jahr 2015 in einigen Ländern geringere und in anderen Ländern höhere Kompetenzmittelwerte für Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund zu verzeichnen; die entsprechenden Veränderungen sind jedoch zumeist statistisch nicht signifikant. Für Schülerinnen und Schüler mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen ergeben sich in Baden-Württemberg (–39 Punkte) und in Hamburg (–20 Punkte) signifikante Verringerungen der im Durchschnitt erreichten Kompetenzen. Für Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil zeigen sich lediglich in Bayern statistisch signifikante Trends: Im betrachteten Zeitraum verringerten sich die mittleren Kompetenzen dieser Gruppe um 28 Punkte. Ebenso wie im *Lesen* sind die zuwanderungsbezogenen Disparitäten auch im *Zuhören* sowohl in Deutschland als auch in den einzelnen Ländern seit dem Jahr 2009 stabil geblieben.

Abbildung 9.4: Mittelwerte und Streuungen der erreichten Kompetenzen sowie Gruppenunterschiede im Kompetenzbereich *Lesen* im Fach Deutsch nach Zuwanderungsstatus und Land in den Jahren 2009 und 2015 im Vergleich



Anmerkungen. 1. Zeile: Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund (beide Elternteile sind in Deutschland geboren)
 2. Zeile: Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil
 3. Zeile: Jugendliche mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen.
 N = Stichprobengröße; M = Mittelwert; SE = Standardfehler; SD = Standardabweichung;
 +/- = Veränderung gegenüber IQB-Ländervergleich 2009; ΔM = Mittelwertsdifferenz; d = Effektstärke Cohens d.
¹Die Befunde stehen aufgrund eines Anteils von über 20 % fehlender Daten unter Vorbehalt.
 Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant (p < .05); *signifikante Differenz (p < .05) zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund.
 Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

Abbildung 9.5: Mittelwerte und Streuungen der erreichten Kompetenzen sowie Gruppenunterschiede im Kompetenzbereich *Orthografie* im Fach Deutsch nach Zuwanderungsstatus und Land in den Jahren 2009 und 2015 im Vergleich



Anmerkungen. 1. Zeile: Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund (beide Elternteile sind in Deutschland geboren)
 2. Zeile: Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil
 3. Zeile: Jugendliche mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen.
 N = Stichprobengröße; M = Mittelwert; SE = Standardfehler; SD = Standardabweichung;
 +/- = Veränderung gegenüber IQB-Ländervergleich 2009; ΔM = Mittelwertsdifferenz; d = Effektstärke Cohens d.
¹Die Befunde stehen aufgrund eines Anteils von über 20 % fehlender Daten unter Vorbehalt.
 Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant (p < .05); *signifikante Differenz (p < .05) zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund.
 Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

Orthografie im Fach Deutsch: Vergleich der Jahre 2009 und 2015

Abbildung 9.5 stellt die nach dem Zuwanderungsstatus differenzierten Veränderungen zwischen den Jahren 2009 und 2015 im Bereich *Orthografie* dar. Bundesweit betrachtet zeigen sich, ähnlich wie im Bereich *Lesen*, nur geringfügige Veränderungen der im Durchschnitt erreichten Kompetenzen innerhalb der einzelnen Gruppen. Diese sind in keiner Gruppe statistisch signifikant; die Kompetenzen in der *Orthografie* scheinen also innerhalb der drei Gruppen stabil geblieben zu sein.

Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund in den Ländern Brandenburg (+31 Punkte), Mecklenburg-Vorpommern (+17 Punkte), Sachsen (+14 Punkte)

und Sachsen-Anhalt (+17 Punkte) erreichen durchschnittlich im Jahr 2015 signifikant höhere Kompetenzen als im Jahr 2009. Bei den Jugendlichen mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen ist nur im Saarland ein signifikanter Anstieg zu verzeichnen (+39 Punkte). In Brandenburg (+41 Punkte) und Niedersachsen (+38 Punkte) konnten die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit einem im Ausland geborenen Elternteil im Bereich *Orthografie* im Durchschnitt signifikant gesteigert werden, in Niedersachsen reduzierten sich die Disparitäten für diese Gruppe sogar signifikant. In allen anderen Ländern lassen sich die Veränderungen der von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund im Bereich *Orthografie* erreichten Kompetenzen nicht statistisch gegen den Zufall absichern.

Leseverstehen und Hörverstehen im Fach Englisch: Vergleich der Jahre 2009 und 2015

Abbildung 9.6 stellt die Veränderungen in den durchschnittlich erreichten Kompetenzen für Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungshintergrund, Schülerinnen und Schüler mit einem im Ausland geborenen Elternteil sowie für Schülerinnen und Schüler mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen im Bereich *Leseverstehen* im Fach Englisch dar. Bundesweit betrachtet zeigen sich für alle drei Gruppen signifikante Kompetenzzuwächse (Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund: +17 Punkte, Jugendliche mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen: +29 Punkte, Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil: +19 Punkte). Diese fallen für Jugendliche mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen signifikant größer aus als für Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund, sodass sich die zuwanderungsbezogenen Disparitäten im *Leseverstehen* für diese Gruppe reduziert haben.

Betrachtet man die Veränderungen der Kompetenzen im Ländervergleich, so sind in allen Ländern und für alle Gruppen positive Veränderungen zu erkennen. Für Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund zeigt sich in den meisten Ländern eine statistisch signifikante Steigerung der im *Leseverstehen* erreichten Kompetenzen, die zwischen 39 Punkten in Brandenburg und 17 Punkten in Hessen variiert. Lediglich in Baden-Württemberg, Bayern, Bremen und Rheinland-Pfalz liegen keine statistisch signifikanten Zuwächse vor. Jugendliche mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen erreichen im Jahr 2015 ebenfalls in den meisten Ländern signifikant höhere Kompetenzen als im Jahr 2009, wobei die Kompetenzzuwächse etwas heterogener ausfallen als bei Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund; die signifikanten Steigerungen variieren zwischen 58 Punkten im Saarland und 21 Punkten in Hamburg sowie in Hessen. In vier Ländern (Baden-Württemberg, Brandenburg, Sachsen-Anhalt und Thüringen) ist für diese Gruppe allerdings keine statistisch signifikante Steigerung der Kompetenzstände zu verzeichnen. In Bayern und in Rheinland-Pfalz hingegen stiegen die durchschnittlich von Schülerinnen und Schülern mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen erreichten Kompetenzen sogar signifikant stärker an als die durchschnittlich von Schülerinnen und Schülern ohne Zuwanderungshintergrund erreichten Kompetenzen; in diesen Ländern konnten demnach die zuwanderungsbezogenen Disparitäten im betrachteten Zeitraum signifikant reduziert werden. Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil erreichen im Jahr 2015 in den Ländern Brandenburg, Hamburg, Niedersachsen, Sachsen, Schleswig-Holstein sowie im Saarland im Durchschnitt statistisch signifikant höhere Kompetenzen als im Jahr 2009. Diese signifikanten Veränderungen variieren zwischen 56 Punkten im Saarland und 34 Punkten in Hamburg.

Abbildung 9.6: Mittelwerte und Streuungen der erreichten Kompetenzen sowie Gruppenunterschiede im Kompetenzbereich *Leseverstehen* im Fach English nach Zuwanderungsstatus und Land in den Jahren 2009 und 2015 im Vergleich



Anmerkungen. 1. Zeile: Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund (beide Elternteile sind in Deutschland geboren)
 2. Zeile: Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil
 3. Zeile: Jugendliche mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen
 N = Stichprobengröße; M = Mittelwert; SE = Standardfehler; SD = Standardabweichung;
 +/- = Veränderung gegenüber IQB-Ländervergleich 2009; ΔM = Mittelwertsdifferenz; d = Effektstärke Cohens d
¹Die Befunde stehen aufgrund eines Anteils von über 20 % fehlender Daten unter Vorbehalt.
 Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant (p < .05); *signifikante Differenz (p < .05) zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund.
 Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

Die Befunde im Bereich *Hörverstehen* ähneln wiederum den Befunden im Bereich *Leseverstehen*, wobei die Zunahme der mittleren Kompetenzen in den einzelnen Gruppen im *Hörverstehen* meist noch etwas größer ausfällt (Abb. 9.4web). Bundesweit betrachtet erreichen alle drei Gruppen 2015 signifikant höhere Kompetenzmittelwerte als 2009 (Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund: +20 Punkte, Jugendliche mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen: +36 Punkte, Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil: +22 Punkte). Ebenso wie im *Leseverstehen* konnten Jugendliche mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen auch im *Hörverstehen* im Durchschnitt ihre Kompetenzen signifikant stärker verbessern als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund, womit sich auch im *Hörverstehen* die zuwanderungsbezogenen Dis-

paritäten reduziert haben. Auch innerhalb der Länder erreichen Jugendliche mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen nahezu durchgängig signifikant höhere Kompetenzstände als 2009. Lediglich in Baden-Württemberg, Brandenburg, Sachsen-Anhalt und Thüringen sind keine signifikanten Veränderungen zu verzeichnen. Verringerungen der Disparitäten für Jugendliche mit zwei zugewanderten Elternteilen im Bereich *Hörverstehen* konnten für Bayern, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein identifiziert werden, da in diesen Ländern die Kompetenzzuwächse der Jugendlichen mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen signifikant höher sind als die der Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund. Für Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil lassen sich in etwa der Hälfte der Länder signifikante Kompetenzzuwächse feststellen, die zwischen 67 Punkten im Saarland und 26 Punkten in Hessen variieren. Diese unterscheiden sich jedoch in keinem Land statistisch signifikant von den Zuwächsen, die für Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund zu beobachten sind.

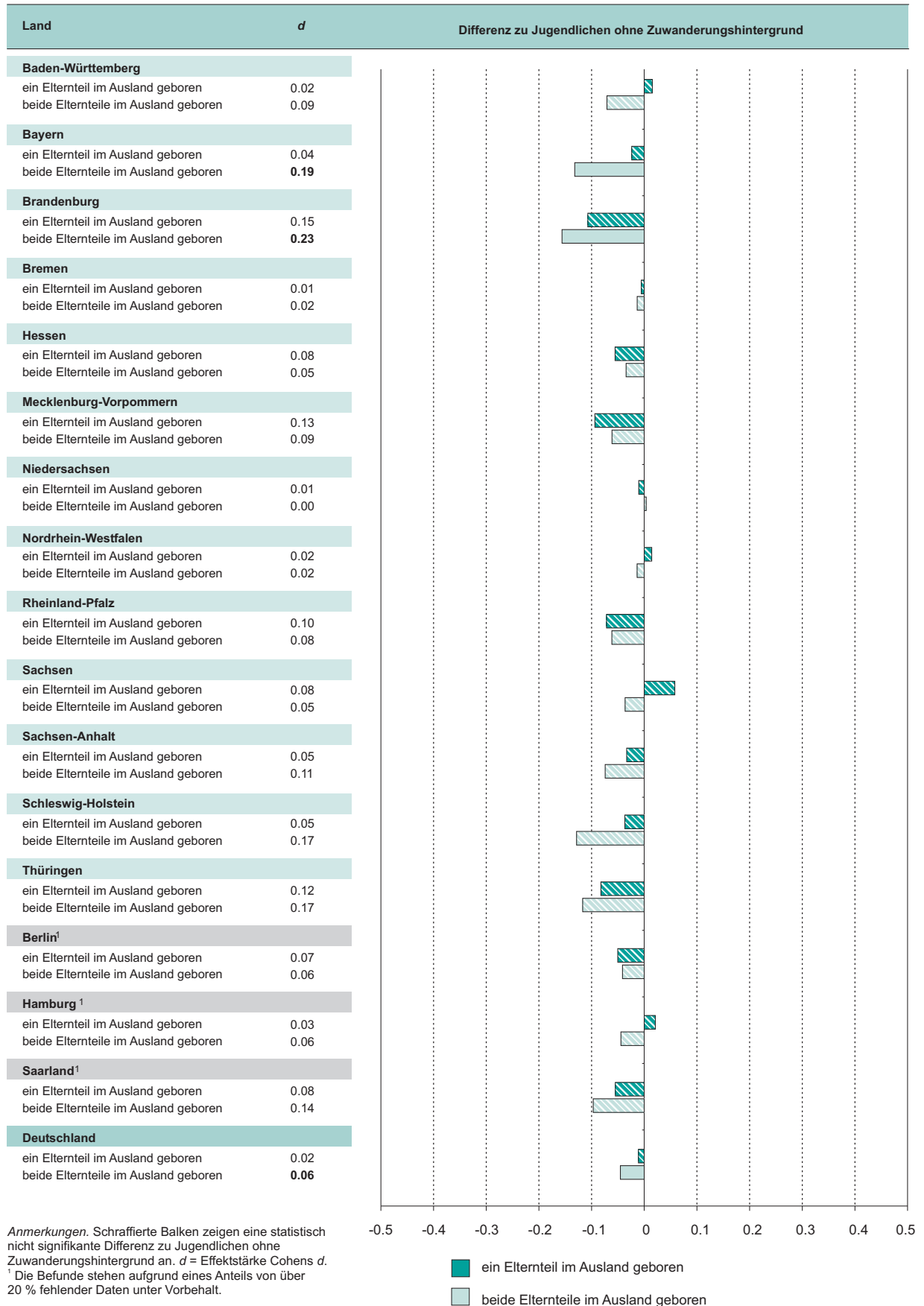
9.3.4 Gefühl der Zugehörigkeit zur Schule von Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern nach Zuwanderungsstatus

Schulische Integration bedeutet auch, dass sich Schülerinnen und Schüler in der Schule angenommen und wohl fühlen. Um festzustellen, inwieweit dies in den Ländern der Fall ist, wird im IQB-Bildungstrend 2015 auch das Gefühl der Zugehörigkeit der Jugendlichen zur Schule untersucht. Hierfür wurde eine an PISA 2012 angelehnte Skala mit 9 Items eingesetzt (vgl. OECD, 2013), die sich auf Aspekte der sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern in der Schule sowie des schulischen Wohlbefindens und der Schulzufriedenheit bezieht. Die Schülerinnen und Schüler gaben auf einer vierstufigen Antwortskala an, wie sehr sie den Items zustimmen. Die Werte wurden anschließend über die 9 Items gemittelt, sodass die resultierenden Skalenwerte zwischen 1 und 4 variieren und der theoretische Mittelwert der Skala bei $M = 2.5$ Punkten liegt. Für die im Folgenden dargestellten Analysen wurden fehlende Werte auf dieser Variablen multipel imputiert (Graham, 2009; Schafer & Graham, 2002).

Aus Platzgründen wird hier auf eine deskriptive Darstellung der Werte differenziert nach Zuwanderungsstatus für alle Länder verzichtet. Diese Darstellung kann auf der Webseite des IQB als Zusatzmaterial abgerufen werden (Tab. 9.2web). Abbildung 9.7 visualisiert die Unterschiede im Gefühl der Zugehörigkeit innerhalb jedes Landes zwischen Schülerinnen und Schülern ohne Zuwanderungshintergrund und Schülerinnen und Schülern aus zugewanderten Familien. Bei der Interpretation der Daten ist auch hier zu beachten, dass die Ergebnisse für Berlin, Hamburg und das Saarland aufgrund eines erheblichen Anteils fehlender Werte unter Vorbehalt stehen.

Der Wert für das durchschnittliche Gefühl der Zugehörigkeit beträgt in allen Ländern und in allen Gruppen mehr als 3 Punkte und ist somit höher als der theoretische Mittelwert der Skala (vgl. Tab. 9.2web). Bundesweit ist das Zugehörigkeitsgefühl bei Schülerinnen und Schülern mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen ($M = 3.19$) statistisch signifikant geringer als bei Schülerinnen und Schülern ohne Zuwanderungshintergrund ($M = 3.23$), der Unterschied ist jedoch so klein, dass er zu vernachlässigen ist ($d = 0.06$, vgl. Abb. 9.7). Für das Zugehörigkeitsgefühl von Jugendlichen mit einem im Ausland geborenen Elternteil ($M = 3.22$) besteht kein signifikanter Unterschied zu Jugendlichen ohne

Abbildung 9.7: Abweichungen des Gefühls der Zugehörigkeit zur Schule von Schülerinnen und Schülern aus zugewanderten Familien vom jeweiligen Landesmittelwert für Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungshintergrund



Zuwanderungshintergrund. In nahezu allen Ländern sind die Mittelwerte des schulischen Wohlbefindens für Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund ebenfalls ähnlich hoch wie für Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund. Diese Befunde deuten darauf hin, dass sich die Jugendlichen in Deutschland unabhängig von ihrem Zuwanderungshintergrund insgesamt gut in ihren Schulen integriert fühlen. Etwas größere, statistisch signifikante Unterschiede im Zugehörigkeitsgefühl zur Schule zwischen Jugendlichen mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen und Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund finden sich in Bayern ($d = 0.19$) und in Brandenburg ($d = 0.23$), wobei auch hier die Mittelwerte in allen Gruppen bei mehr als 3 Punkten liegen. Insgesamt lässt sich also feststellen, dass die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund in deutschen Schulen im Allgemeinen gut zu gelingen scheint.

9.4 Jugendliche aus zugewanderten Familien unterschiedlicher Herkunftsgruppen

Wie am Anfang dieses Kapitels dargelegt, haben frühere Untersuchungen wiederholt gezeigt, dass sich die im Durchschnitt von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund erreichten Kompetenzen in Abhängigkeit vom Herkunftsland ihrer Familien teilweise erheblich unterscheiden (Böhme et al., 2010; Ditton & Krüsken, 2006; Gebhardt, Rauch, Mang, Sälzer & Stanat, 2013; Haag et al., 2012; Pöhlmann et al., 2013; Segeritz, Walter & Stanat, 2010; Stanat et al., 2010). Auch in diesem Kapitel werden daher die zuwanderungsbezogenen Disparitäten für verschiedene Herkunftsgruppen bestimmt, um Anhaltspunkte dafür zu gewinnen, welche Gruppen von Schülerinnen und Schülern einer verstärkten Förderung bedürfen. Wie in Abschnitt 9.2.1 erläutert werden im IQB-Bildungstrend 2015 insgesamt sechs Gruppen unterschieden, die mit den größten Zuwanderergruppen in Deutschland korrespondieren: *Türkei*, *ehemalige Sowjetunion*, *Polen*, *ehemaliges Jugoslawien*, *arabische Länder* und *anderes Land*. Die querschnittlichen Analysen anhand der Daten des IQB-Bildungstrends 2015 werden für alle sechs Herkunftsgruppen der Schülerinnen und Schüler durchgeführt. Darüber hinaus ist es für die vier größten dieser Gruppen (*Türkei*, *ehemalige Sowjetunion*, *Polen*, *anderes Land*) möglich, Veränderungen in den erreichten Kompetenzen zwischen dem IQB-Ländervergleich 2009 und dem IQB-Bildungstrend 2015 zu berichten (vgl. Abschnitt 9.2.2). Da die Stichprobengrößen der einzelnen Herkunftsgruppen innerhalb der Länder oft zu gering sind, um die Analysen auf Länderebene durchzuführen, werden die Ergebnisse nur für die Bundesrepublik Deutschland insgesamt präsentiert.

9.4.1 Kompetenzen von Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern nach Herkunftsgruppen im Jahr 2015

In den Abbildungen 9.8 bis 9.10 sowie den Abbildungen 9.5web und 9.6web sind die Ergebnisse für Jugendliche, deren Familien aus unterschiedlichen Ländern zugewandert sind, separat für die einzelnen Kompetenzbereiche in den Fächern Deutsch und Englisch dargestellt. Neben den Stichprobenumfängen (N) und Populationsanteilen (%) sind die Mittelwerte (M), Standardfehler (SE) und

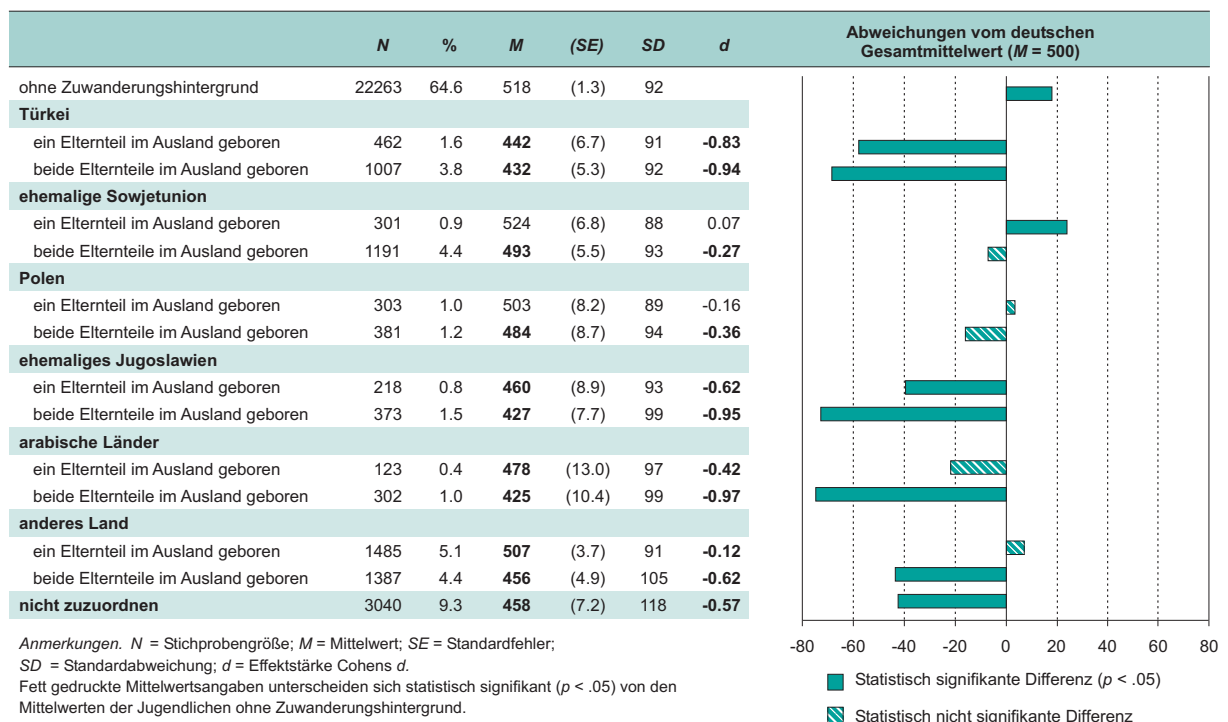
Standardabweichungen (*SD*) der in diesen Gruppen erreichten Kompetenzen sowie die standardisierten Mittelwertsdifferenzen (*d*) im Vergleich zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund aufgeführt. Ferner werden auch in diesen Abbildungen Abweichungen der durchschnittlichen Kompetenzwerte vom deutschen Gesamtmittelwert ($M = 500$) grafisch dargestellt. Die Beschreibung der Abbildungen in diesem Kapitel konzentriert sich jedoch wiederum auf die Kompetenzunterschiede zwischen Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund und Jugendlichen aus zugewanderten Familien.

Lesen und Zuhören im Fach Deutsch im Jahr 2015

Für den Kompetenzbereich *Lesen* im Fach Deutsch zeigt sich, dass Jugendliche mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen in allen Herkunftsgruppen im Durchschnitt statistisch signifikant niedrigere Kompetenzstände erreichen als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund, wobei die Größe des Nachteils variiert (vgl. Abb. 9.8). Besonders große Disparitäten im Umfang von ungefähr 90 Punkten sind für Jugendliche mit zwei in der Türkei, im ehemaligen Jugoslawien oder in einem arabischen Land geborenen Elternteilen festzustellen. Für Jugendliche mit zwei in der ehemaligen Sowjetunion oder in Polen geborenen Elternteilen fallen die Disparitäten mit etwa 22 beziehungsweise 34 Punkten deutlich kleiner aus. Schülerinnen und Schüler mit zwei in einem anderen Land geborenen Elternteilen weisen mit 62 Punkten Unterschied ebenfalls substantielle Nachteile im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern ohne Zuwanderungshintergrund auf.

Die von Jugendlichen mit einem im Ausland geborenen Elternteil im Durchschnitt erreichten Kompetenzen unterscheiden sich nicht in allen Herkunftsgruppen signifikant von den mittleren Kompetenzen, die von Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund erzielt werden. Signifikante Disparitäten sind

Abbildung 9.8: Mittelwerte und Streuungen der erreichten Kompetenzen sowie Gruppenunterschiede und Abweichungen vom deutschen Gesamtmittelwert im Kompetenzbereich *Lesen* im Fach Deutsch nach Herkunftsgruppe im Jahr 2015



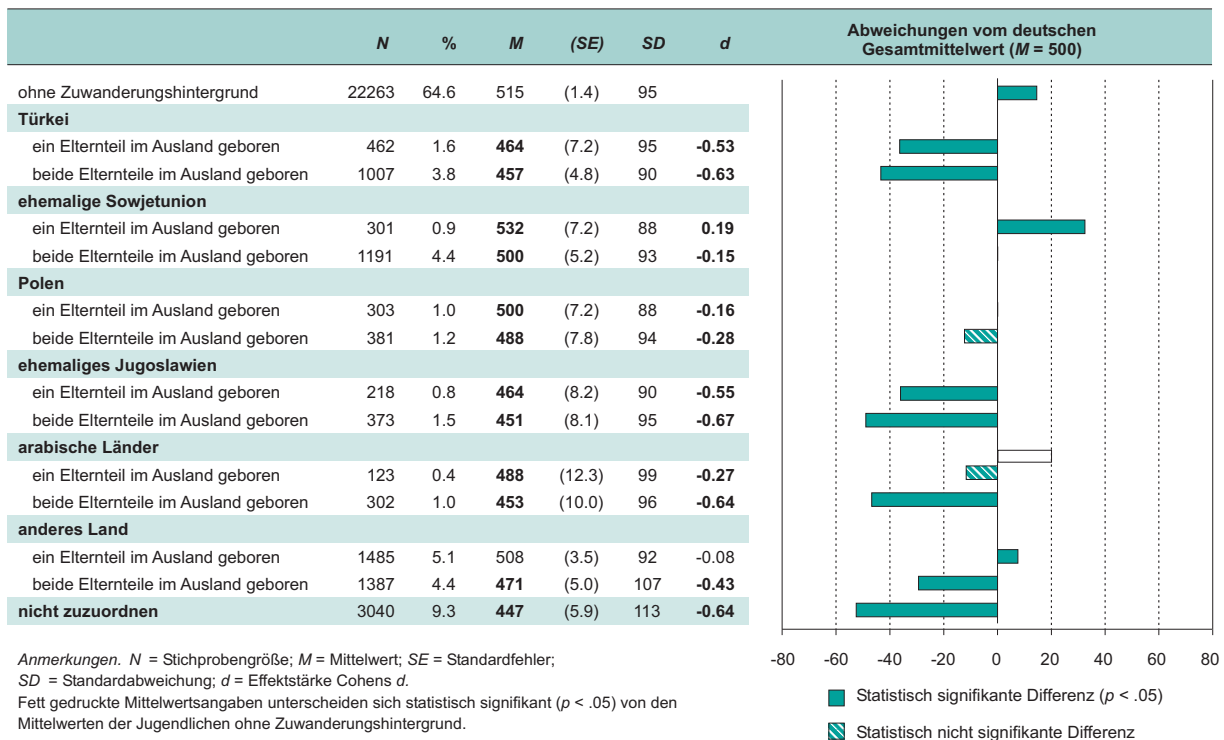
für Jugendliche mit einem in der Türkei, im ehemaligen Jugoslawien, in einem arabischen Land oder in einem anderen Land geborenen Elternteil festzustellen, wobei diese für Jugendliche mit einem in der Türkei geborenen Elternteil mit 76 Punkten besonders ausgeprägt sind.

Im *Zuhören* fallen die Kompetenznachteile sowohl für Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil als auch für Jugendliche mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen um etwa 5 bis 15 Punkte größer aus als im *Lesen* und sie sind für nahezu alle Jugendlichen aus zugewanderten Familien statistisch signifikant (Abb. 9.5web). Eine Ausnahme bilden Jugendliche mit einem in der ehemaligen Sowjetunion geborenen Elternteil, deren mittlere Kompetenzen sich nicht statistisch signifikant vom Kompetenzmittelwert der Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund unterscheiden. Die Muster der Disparitäten für die einzelnen Gruppen sind hingegen mit den für den Bereich *Lesen* identifizierten Mustern vergleichbar. Besonders große Kompetenznachteile mit etwa 90 bis 100 Punkten sind für Jugendliche mit zwei in der Türkei, in einem arabischen Land oder im ehemaligen Jugoslawien geborenen Elternteilen zu verzeichnen. Deutlich geringere, aber immer noch statistisch signifikante Disparitäten in Höhe von etwa 20 Punkten finden sich hingegen für Jugendliche mit einem in Polen oder einem in einem anderen Land geborenen Elternteil.

Orthografie im Fach Deutsch im Jahr 2015

Abbildung 9.9 ist zu entnehmen, dass auch im Bereich *Orthografie* für nahezu alle Herkunftsgruppen signifikante Disparitäten bestehen. Lediglich die von Jugendlichen mit einem in einem anderen Land geborenen Elternteil erreichten mittleren Kompetenzen unterscheiden sich nicht signifikant von den Kompetenzen der Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund. Für Schülerin-

Abbildung 9.9: Mittelwerte und Streuungen der erreichten Kompetenzen sowie Gruppenunterschiede und Abweichungen vom deutschen Gesamtmittelwert im Kompetenzbereich *Orthografie* im Fach Deutsch nach Herkunftsgruppe im Jahr 2015

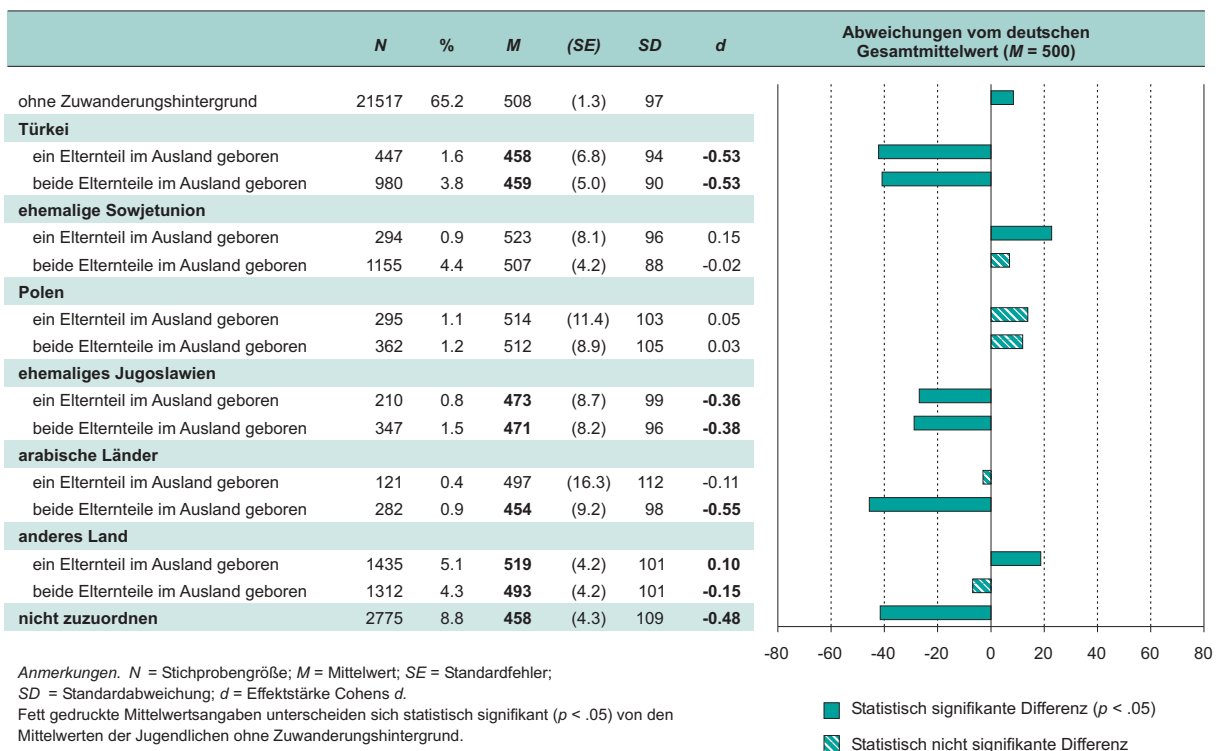


nen und Schüler mit einem in der ehemaligen Sowjetunion geborenen Elternteil besteht hingegen ein statistisch signifikanter Kompetenzvorteil in Höhe von 17 Punkten gegenüber Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund. Die Muster der Disparitäten gleichen den für die Bereiche *Lesen* und *Zuhören* identifizierten Mustern, die Größe der Unterschiede ist jedoch etwas geringer als in *Lesen*. Die Disparitäten fallen auch in der *Orthografie* mit etwa 60 Punkten für Jugendliche mit zwei in der Türkei, im ehemaligen Jugoslawien oder in einem arabischen Land geborenen Elternteilen am größten aus. Deutlich geringere, aber immer noch statistisch signifikante Kompetenznachteile von 15 Punkten sind für Jugendliche mit zwei aus der ehemaligen Sowjetunion zugewanderten Elternteilen und für Jugendliche mit einem aus Polen zugewanderten Elternteil zu verzeichnen.

Leseverstehen und Hörverstehen im Fach Englisch im Jahr 2015

Im Bereich *Leseverstehen* im Fach Englisch fallen die Disparitäten insgesamt deutlich geringer aus als im Fach Deutsch und unterscheiden sich innerhalb der Herkunftsgruppen weniger stark zwischen Jugendlichen mit einem im Ausland geborenen Elternteil und Jugendlichen mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen (vgl. Abb. 9.10). Kompetenzvorteile von etwa 5 bis 15 Punkten im englischsprachigen *Leseverstehen* zeigen sich für Schülerinnen und Schüler mit einem in der ehemaligen Sowjetunion geborenen Elternteil, Schülerinnen und Schüler mit polnischem Zuwanderungshintergrund und Schülerinnen und Schüler mit einem in einem anderen Land geborenen Elternteil. Dieser Unterschied (11 Punkte) ist jedoch nur für Schülerinnen und Schüler mit einem in einem anderen Land geborenen Elternteil statistisch signifikant, was auf die

Abbildung 9.10: Mittelwerte und Streuungen der erreichten Kompetenzen sowie Gruppenunterschiede und Abweichungen vom deutschen Gesamtmittelwert im Kompetenzbereich *Leseverstehen* im Fach Englisch nach Herkunftsgruppe im Jahr 2015



größere Stichprobe für diese Gruppe zurückzuführen ist. Statistisch signifikante Kompetenznachteile in Höhe von 15 bis 54 Punkten bestehen hingegen auch im *Leseverstehen* für Schülerinnen und Schüler, deren Familien aus der Türkei oder dem ehemaligen Jugoslawien zugewandert sind, sowie für Jugendliche mit zwei in einem arabischen Land oder einem keiner anderen Herkunftsgruppe zugeordneten Land geborenen Elternteilen.

Im *Hörverstehen* zeigen sich im Fach Englisch insgesamt ähnlich ausgeprägte Disparitäten wie im *Leseverstehen* (vgl. Abb. 9.6web). Auch im *Hörverstehen* lassen sich statistisch signifikante Kompetenzvorteile für Jugendliche mit einem in einem anderen Land geborenen Elternteil identifizieren (25 Punkte). Für Jugendliche mit polnischem Zuwanderungshintergrund sowie für Jugendliche mit einem in der ehemaligen Sowjetunion geborenen Elternteil sind ebenfalls leichte, aber statistisch nicht signifikante Kompetenzvorteile von etwa 5 bis 15 Punkten gegenüber Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund zu verzeichnen. Jugendliche, deren Familien aus der Türkei oder dem ehemaligen Jugoslawien zugewandert sind, sowie Jugendliche mit zwei in einem arabischen Land geborenen Elternteilen weisen hingegen signifikante Kompetenznachteile gegenüber Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund auf, die bis zu 53 Punkte betragen.

9.4.2 Kompetenzen von Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern nach Herkunftsgruppen in den Jahren 2009 und 2015 im Vergleich

Lesen und Zuhören im Fach Deutsch: Vergleich der Jahre 2009 und 2015

Abbildung 9.11 zeigt, dass sich die von Schülerinnen und Schülern ohne Zuwanderungshintergrund im Bereich *Lesen* im Durchschnitt erreichten Kompetenzen seit dem ersten Ländervergleich 2009 zwar nur leicht, aber statistisch signifikant reduziert haben (–7 Punkte, vgl. Abb. 9.4). Für Schülerinnen und Schüler aus zugewanderten Familien ergeben sich in den meisten Herkunftsgruppen keine signifikanten Trends. Eine Ausnahme bilden Schülerinnen und Schüler mit zwei in einem anderen Land geborenen Elternteilen, deren mittlere Kompetenzen sich im betrachteten Zeitraum um 22 Punkte verringert haben. Dies führt dazu, dass die Disparitäten für diese Gruppe im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern ohne Zuwanderungshintergrund im betrachteten Zeitraum signifikant größer geworden sind. Ein signifikant höherer Kompetenzzuwachs als bei Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund und somit eine signifikante Verringerung der Disparitäten ist hingegen für Jugendliche mit zwei in der ehemaligen Sowjetunion geborenen Elternteilen zu beobachten.

Auch im Bereich *Zuhören* zeigen sich kaum signifikante Veränderungen in den durchschnittlich erreichten Kompetenzen innerhalb der einzelnen Gruppen (Abb. 9.7web). Lediglich für Jugendliche, deren Eltern aus einem anderen Land zugewandert sind, ist ein negativer Trend festzustellen, der statistisch signifikant ist (Jugendliche mit einem in einem anderen Land geborenen Elternteil: –15 Punkte, Jugendliche mit zwei in einem anderen Land geborenen Elternteilen: –26 Punkte). Ebenso wie im *Lesen* zeigt sich auch hier eine Vergrößerung der Disparitäten für Jugendliche mit zwei in einem anderen Land geborenen Elternteilen.

Abbildung 9.11: Mittelwerte und Streuungen der erreichten Kompetenzen sowie Gruppenunterschiede im Kompetenzbereich *Lesen* im Fach Deutsch nach Herkunftsgruppe in den Jahren 2009 und 2015 im Vergleich

	2009			2015			Differenz 2015–2009			Differenz 2015–2009
	<i>M</i>	(<i>SE</i>)	<i>SD</i>	<i>M</i>	(<i>SE</i>)	<i>SD</i>	ΔM	(<i>SE</i>)	<i>d</i>	
ohne Zuwanderungshintergrund	531	(1.3)	90	524	(1.3)	87	-7	(2.9)	-0.08	
Türkei										
ein Elternteil im Ausland geboren	456	(8.9)	94	449	(6.8)	85	-7	(11.4)	-0.07	
beide Elternteile im Ausland geboren	430	(4.9)	86	434	(5.4)	90	4	(7.6)	0.05	
ehemalige Sowjetunion										
ein Elternteil im Ausland geboren	510	(13.4)	88	526	(6.8)	86	17	(15.2)	0.19	
beide Elternteile im Ausland geboren	481	(4.5)	89	495	(5.5)	92	14 ^a	(7.5)	0.16	
Polen										
ein Elternteil im Ausland geboren	499	(9.3)	97	512	(7.4)	81	13	(12.1)	0.15	
beide Elternteile im Ausland geboren	484	(8.3)	94	485	(8.9)	93	2	(12.4)	0.02	
anderes Land										
ein Elternteil im Ausland geboren	513	(3.4)	91	503	(3.4)	90	-10	(5.3)	-0.11	
beide Elternteile im Ausland geboren	472	(4.4)	96	451	(4.7)	100	-22 ^a	(6.8)	-0.22	
nicht zuzuordnen	474	(3.2)	96	466	(4.1)	100	-7	(5.7)	-0.08	

Anmerkungen. Mittelwerte wurden ohne Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf berechnet. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte minimal von der dargestellten Differenz ΔM abweichen. *M* = Mittelwert; *SE* = Standardfehler; *SD* = Standardabweichung; ΔM = Mittelwertsdifferenz; *d* = Effektstärke Cohens *d*.
Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$); ^asignifikante Differenz ($p < .05$) zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund.

Orthografie im Fach Deutsch: Vergleich der Jahre 2009 und 2015

Die im Bereich *Orthografie* erzielten Kompetenzstände sind ebenfalls innerhalb der meisten Gruppen stabil. Allerdings lassen sich, anders als im *Lesen* und im *Zuhören*, für einige Gruppen signifikante Verbesserungen der erreichten Kompetenzmittelwerte identifizieren (Abb. 9.12). Jugendliche aus Familien, die aus der ehemaligen Sowjetunion zugewandert sind, erreichen 2015 im Durchschnitt signifikant höhere Kompetenzen in der *Orthografie* als 2009. Dieser Trend fällt zudem signifikant höher aus als bei Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund und resultiert somit in einer Verringerung der Disparitäten für diese Gruppen (Schülerinnen und Schüler mit einem in der ehemaligen Sowjetunion geborenen Elternteil: +29 Punkte, Schülerinnen und Schüler mit zwei in der ehemaligen Sowjetunion geborenen Elternteilen: +26 Punkte). Ein signifikanter Rückgang der mittleren Kompetenzen ist für keine der untersuchten Gruppen zu beobachten.

Abbildung 9.12: Mittelwerte und Streuungen der erreichten Kompetenzen sowie Gruppenunterschiede im Kompetenzbereich *Orthografie* im Fach Deutsch nach Herkunftsgruppe in den Jahren 2009 und 2015 im Vergleich

	2009			2015			Differenz 2015–2009			Differenz 2015–2009	
	<i>M</i>	(<i>SE</i>)	<i>SD</i>	<i>M</i>	(<i>SE</i>)	<i>SD</i>	ΔM	(<i>SE</i>)	<i>d</i>		
ohne Zuwanderungshintergrund	520	(1.3)	94	520	(1.4)	91	0	(2.6)	0.00		
Türkei											
ein Elternteil im Ausland geboren	458	(9.3)	98	470	(7.3)	91	12	(11.9)	0.12		
beide Elternteile im Ausland geboren	451	(4.0)	89	459	(4.9)	88	8	(6.6)	0.09		
ehemalige Sowjetunion											
ein Elternteil im Ausland geboren	505	(12.0)	92	534	(7.2)	87	29^a	(14.2)	0.32		
beide Elternteile im Ausland geboren	477	(4.6)	93	503	(5.4)	91	26^a	(7.3)	0.29		
Polen											
ein Elternteil im Ausland geboren	492	(9.1)	106	509	(6.8)	80	17	(11.5)	0.18		
beide Elternteile im Ausland geboren	480	(8.1)	99	490	(7.8)	91	10	(11.4)	0.11		
anderes Land											
ein Elternteil im Ausland geboren	509	(3.7)	95	505	(3.5)	91	-4	(5.4)	-0.05		
beide Elternteile im Ausland geboren	478	(4.7)	102	468	(4.4)	101	-10	(6.7)	-0.10		
nicht zuzuordnen	460	(3.3)	100	466	(4.6)	99	6	(6.0)	0.06		

Anmerkungen. Mittelwerte wurden ohne Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf berechnet. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte minimal von der dargestellten Differenz ΔM abweichen. *M* = Mittelwert; *SE* = Standardfehler; *SD* = Standardabweichung; ΔM = Mittelwertsdifferenz; *d* = Effektstärke Cohens *d*. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$); ^a signifikante Differenz ($p < .05$) zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund.

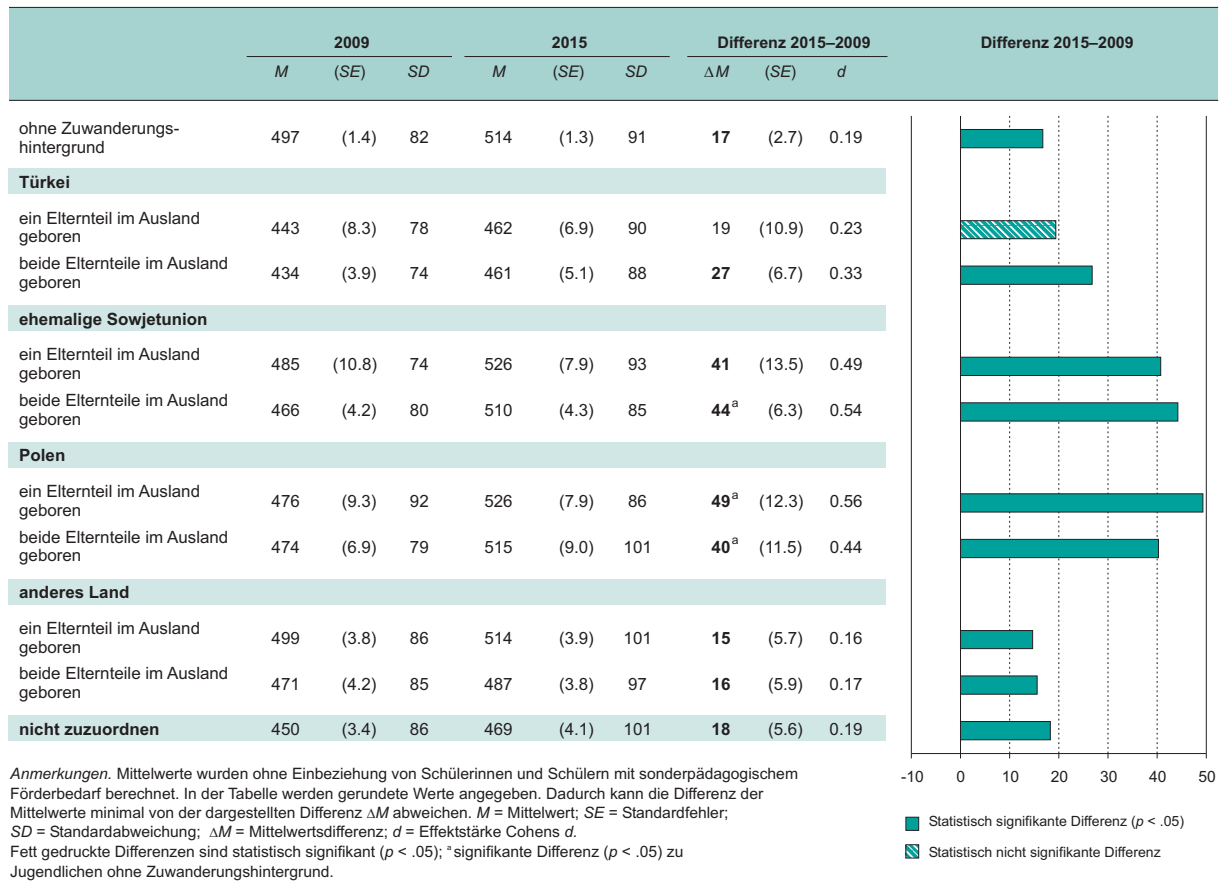
■ Statistisch signifikante Differenz ($p < .05$)
 ▨ Statistisch nicht signifikante Differenz

Leseverstehen und Hörverstehen im Fach Englisch: Vergleich der Jahre 2009 und 2015

Im Bereich *Leseverstehen* im Fach Englisch sind im Gegensatz zu den für das Fach Deutsch betrachteten Kompetenzbereichen für nahezu alle Gruppen – mit Ausnahme von Schülerinnen und Schülern mit einem in der Türkei geborenen Elternteil – signifikante Verbesserungen der im Durchschnitt erreichten Kompetenzen festzustellen (Abb. 9.13). Für Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungshintergrund beträgt der Kompetenzzuwachs 17 Punkte. Ein ähnlich hoher Kompetenzzuwachs mit etwa 15 Punkten liegt für Schülerinnen und Schüler vor, deren Eltern in einem anderen Land geboren sind. Bei Schülerinnen und Schülern, deren Eltern in der ehemaligen Sowjetunion oder in Polen geboren sind, ist ein deutlich höherer positiver Trend zu beobachten, der mit gut 40 Punkten mehr als doppelt so groß ausfällt wie bei Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund. Dieser Trend ist außerdem für Jugendliche mit zwei in der ehemaligen Sowjetunion geborenen Elternteilen sowie für Jugendliche aus Familien mit polnischem Zuwanderungshintergrund signifikant stärker ausgeprägt als für Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund. In diesen Gruppen von Schülerinnen und Schülern gelang es also in besonderem Maße, die erreichten Kompetenzen im Bereich *Leseverstehen* im Fach Englisch zu verbessern.

Für den Bereich *Hörverstehen* im Fach Englisch zeigen sich ähnliche Befundmuster wie für den Bereich *Leseverstehen* (vgl. Abb. 9.8web). Auch die Höhe der Kompetenzzuwächse ist ähnlich – sie variiert zwischen 19 Punkten für Jugendliche mit einem in der Türkei geborenen Elternteil oder aus einem

Abbildung 9.13: Mittelwerte und Streuungen der erreichten Kompetenzen sowie Gruppenunterschiede im Kompetenzbereich *Leseverstehen* im Fach Englisch nach Herkunftsgruppe in den Jahren 2009 und 2015 im Vergleich



anderen Land zugewanderten Eltern und 52 Punkten für Jugendliche mit einem in Polen geborenen Elternteil. Für nahezu alle Herkunftsgruppen – ebenfalls mit Ausnahme von Jugendlichen mit einem in der Türkei geborenen Elternteil – sind diese Kompetenzzuwächse statistisch signifikant. Signifikant höhere Kompetenzzuwächse als für Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund und somit signifikante Verringerungen der Disparitäten im *Hörverstehen* sind für Jugendliche, deren Familien aus der ehemaligen Sowjetunion oder einem anderen Land zugewandert sind, sowie für Jugendliche mit zwei aus der Türkei oder aus Polen zugewanderten Elternteilen zu beobachten.

9.5 Zusammenspiel von Zuwanderungshintergrund, familiären Hintergrundmerkmalen und Kompetenzen

Zur Interpretation der mit einem Zuwanderungshintergrund assoziierten Disparitäten ist es aufschlussreich, weitere Hintergrundmerkmale zu berücksichtigen, die für den Kompetenzerwerb relevant sein können und mit dem Zuwanderungshintergrund zusammenhängen. Frühere groß angelegte Bildungsstudien haben gezeigt, dass die soziale Lage zugewanderter Familien, der Bildungsstand der Eltern sowie die in der Familie gesprochene Sprache hierbei zentral sind (vgl. Böhme et al., 2010; Haag et al., 2012; Pöhlmann et al., 2013; Siegert & Olszenka, 2016; Stanat et al., 2010). Je günstiger sich die soziale Lage von Eltern darstellt und je mehr bildungsrelevante Ressourcen ihnen zur Verfügung

stehen, umso eher ist es ihnen möglich, ihren Kindern Wissen und Fertigkeiten zu vermitteln und sie in ihrer Schullaufbahn zu unterstützen. Bei der Sprache, die in der Familie gesprochen wird, handelt es sich um einen Indikator für außerschulische Lerngelegenheiten zum Erwerb der Instruktionssprache. Reduzieren sich die zugewanderungsbezogenen Disparitäten unter Kontrolle dieses Merkmals, so gilt dies als Hinweis darauf, dass eine gezielte Förderung der jeweiligen Gruppe unter anderem an sprachlichen Kompetenzen ansetzen sollte, die für den Schulerfolg zentral sind. Die geringeren Lerngelegenheiten für die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen im außerschulischen Umfeld sollten also durch entsprechende Angebote im Bildungssystem kompensiert werden.

In diesem Teilkapitel werden daher zunächst deskriptive Statistiken für den sozioökonomischen Status der Familien, das Bildungsniveau der Eltern und die in der Familie gesprochene Sprache dargestellt, wobei sowohl auf Unterschiede zwischen den Herkunftsgruppen als auch auf Veränderungen zwischen den Jahren 2009 und 2015 eingegangen wird. Anschließend wird mithilfe von multiplen Regressionen untersucht, inwieweit sich die Kompetenznachteile von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund auf die beschriebenen familiären Hintergrundmerkmale zurückführen lassen.

9.5.1 Merkmale des familiären Hintergrunds von Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern nach Herkunftsgruppen

Der sozioökonomische Status der Familien wird mit dem *Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status* (HISEI; Ganzeboom, 2010; Ganzeboom, de Graaf, Treiman & de Leeuw, 1992) abgebildet; eine genauere Beschreibung dieses Indikators ist in Kapitel 8 zu finden. Die Bestimmung des Bildungsniveaus der Familie erfolgte anhand von Angaben der Schülerinnen und Schüler zum Bildungsabschluss der Eltern. Hierzu wurde der höchste in der Familie erzielte Bildungsabschluss nach der *International Standard Classification of Education* (ISCED; OECD, European Union & UNESCO Institute for Statistics, 2015) klassifiziert, um anschließend auf der Grundlage dieser Information die Anzahl der Bildungsjahre zu schätzen (OECD, 2009). Zur Erfassung der Familiensprache wurden die Schülerinnen und Schüler gefragt, wie häufig sie in ihrer Familie Deutsch sprechen, wobei zur Beantwortung die Kategorien „immer“, „manchmal“ und „nie“ zur Auswahl standen. Für die im Folgenden dargestellten Analysen wurden fehlende Werte aller einbezogenen Variablen multipel imputiert (Graham, 2009; Schafer & Graham, 2002).

Die Tabellen zu den deskriptiven Analysen der familiären Hintergrundmerkmale können auf der Webseite des IQB als Zusatzmaterial abgerufen werden (Tab. 9.3web bis Tab. 9.8web). Tabelle 9.3web enthält die Ergebnisse differenzierter Analysen der Daten des Jahres 2015 für Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund, Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil und Jugendliche mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen auf Bundesebene und auf Länderebene. In Tabelle 9.4web sind für das Jahr 2015 die bundesweiten Befunde für Jugendliche aus unterschiedlichen Herkunftsgruppen differenziert dargestellt. Die Tabellen 9.5web und 9.6web stellen die für Deutschland und die einzelnen Länder ermittelten Werte der familiären Hintergrundmerkmale im Trend dar; die entsprechenden Trends für Jugendliche unterschiedlicher Herkunftsgruppen sind in den Tabellen 9.7web und 9.8web zu finden.

In Übereinstimmung mit Daten der IQB-Ländervergleichsstudien 2011 und 2012 sind in zugewanderten Familien der sozioökonomische Status und das Bildungsniveau der Eltern in Deutschland insgesamt signifikant niedriger ausgeprägt als in Familien ohne Zuwanderungshintergrund (vgl. Tab. 9.3web). Signifikante Disparitäten in diesen Merkmalen bestehen insbesondere für Jugendliche mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen (Tab. 9.3web), aber auch für Familien, in denen nur ein Elternteil aus der Türkei, aus Polen oder aus dem ehemaligen Jugoslawien stammt (Tab. 9.4web). In Bezug auf die Familiensprache geben Jugendliche mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen überwiegend an, zu Hause „manchmal Deutsch“ zu sprechen (bundesweit: 74.1 %, vgl. Tab. 9.3web), wohingegen Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil mehrheitlich angeben, zu Hause „immer Deutsch“ zu sprechen (bundesweit: 59.3 %). Eine Ausnahme bilden Schülerinnen und Schüler mit einem aus der Türkei zugewanderten Elternteil, bei denen der Anteil der Familien, in denen „immer Deutsch“ gesprochen wird, mit rund 27 Prozent geringer ausfällt als bei allen anderen Jugendlichen mit einem im Ausland geborenen Elternteil (Tab. 9.4web). In den untersuchten Herkunftsgruppen von Jugendlichen aus zugewanderten Familien ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen, die zu Hause „nie Deutsch“ sprechen, mit maximal etwa 8 Prozent durchgängig gering.

Das Muster der Unterschiede zwischen Jugendlichen aus zugewanderten Familien und Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund in diesen Hintergrundmerkmalen ist in den Ländern ähnlich ausgeprägt wie in Deutschland insgesamt. In den Analysen auf Länderebene lässt sich feststellen, dass vor allem in den westdeutschen Flächenländern und in den Stadtstaaten Jugendliche mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen über signifikant geringere elterliche Ressourcen verfügen als Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungshintergrund, wohingegen sich diese Gruppen in den ostdeutschen Flächenländern häufiger nicht signifikant voneinander unterscheiden (Tab. 9.3web).

Die Trendanalysen weisen insgesamt auf eine günstige Entwicklung in den familiären Hintergrundmerkmalen hin, die sich allerdings zwischen den Gruppen etwas unterscheidet (vgl. Tab. 9.5web bis Tab. 9.8web). Bundesweit findet sich sowohl für Familien ohne Zuwanderungshintergrund als auch für zugewanderte Familien insgesamt ein signifikanter Anstieg des sozioökonomischen Status und des Bildungsniveaus der Eltern (Tab. 9.5web). Für die Anteile von Familien, in denen „immer Deutsch“ oder „manchmal Deutsch“ gesprochen wird, ergaben sich zwischen 2009 und 2015 nur leichte Verschiebungen (Tab. 9.6web). Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die zu Hause „nie Deutsch“ sprechen, hat in nahezu allen im Trend betrachteten Herkunftsgruppen der Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund seit 2009 abgenommen. Statistische Signifikanz erreichen die Verringerungen dieses Anteils jedoch nur für Schülerinnen und Schüler mit zwei in der Türkei, der ehemaligen Sowjetunion oder in einem anderen Land geborenen Elternteilen (Tab. 9.8web).

Während das beschriebene Muster der Veränderungen im sozioökonomischen Status und im elterlichen Bildungsniveau über die Länder hinweg weitgehend einheitlich ist, ergeben sich für die Veränderung des Sprachgebrauchs in den Familien deutlichere Länderunterschiede (Tab. 9.6web). Insbesondere bei den Ergebnissen zur Verwendung einer ausschließlich nichtdeutschen Familiensprache muss jedoch berücksichtigt werden, dass die Gruppen in einigen Ländern sehr klein sind und Veränderungen dementsprechend vorsichtig interpretiert werden sollten.

9.5.2 Befunde für das Jahr 2015

In den Tabellen 9.2 bis 9.4 sowie den Tabellen 9.9web und 9.10web sind die Befunde zur Vorhersage der erreichten Kompetenzen anhand der familiären Hintergrundmerkmale für die Fächer Deutsch und Englisch dargestellt. Innerhalb der einzelnen Herkunftsgruppen variieren die Befundmuster zwischen den einzelnen Kompetenzbereichen kaum, daher werden die Ergebnisse im Folgenden zusammenfassend beschrieben.

Tabelle 9.2: Regressionsmodelle zur Schätzung von zuwanderungsbezogenen Disparitäten im Kompetenzbereich Lesen im Fach Deutsch im Jahr 2015

	Modell I		Modell II		Modell III	
	<i>b</i>	(SE)	<i>b</i>	(SE)	<i>b</i>	(SE)
ohne Zuwanderungshintergrund	518	(1.3)	512	(1.2)	513	(1.2)
Türkei						
ein Elternteil im Ausland geboren	-76	(7.0)	-57	(6.6)	-40	(6.9)
beide Elternteile im Ausland geboren	-86	(5.4)	-50	(5.8)	-29	(6.8)
ehemalige Sowjetunion						
ein Elternteil im Ausland geboren	6	(6.8)	4	(6.2)	10	(6.6)
beide Elternteile im Ausland geboren	-25	(5.6)	-7	(5.2)	8	(6.1)
Polen						
ein Elternteil im Ausland geboren	-14	(8.2)	-7	(8.1)	-2	(8.2)
beide Elternteile im Ausland geboren	-34	(8.8)	-19	(8.6)	-3	(8.8)
ehemaliges Jugoslawien						
ein Elternteil im Ausland geboren	-57	(9.0)	-42	(8.4)	-33	(8.5)
beide Elternteile im Ausland geboren	-91	(7.8)	-62	(8.1)	-41	(9.0)
arabische Länder						
ein Elternteil im Ausland geboren	-40	(13.0)	-35	(12.2)	-28	(12.1)
beide Elternteile im Ausland geboren	-93	(10.5)	-63	(10.2)	-43	(10.5)
anderes Land						
ein Elternteil im Ausland geboren	-11	(3.9)	-12	(3.7)	-3	(3.7)
beide Elternteile im Ausland geboren	-61	(5.1)	-45	(4.7)	-26	(5.9)
nicht zuzuordnen	-60	(7.2)	-45	(6.7)	-38	(5.8)
sozialer Hintergrund						
HISEI ¹			22	(1.7)	22	(1.7)
Bildungsniveau der Eltern ¹			15	(2.4)	14	(2.3)
Familiensprache²						
manchmal Deutsch					-24	(3.9)
nie Deutsch					-37	(37.0)
N	32836		32836		32836	
R ²	.07		.16		.16	

Anmerkungen. Die Referenzgruppe sind Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungshintergrund.

b = unstandardisierter Regressionskoeffizient; *SE* = Standardfehler; *N* = Stichprobengröße;

R² = Determinationskoeffizient.

¹ z-standardisiert. ² Referenzgruppe: „immer Deutsch“ als Familiensprache.

Fett gedruckte Regressionskoeffizienten kennzeichnen statistisch signifikante ($p < .05$) Partialregressionskoeffizienten.

Tabelle 9.3: Regressionsmodelle zur Schätzung von zugewanderungsbezogenen Disparitäten im Kompetenzbereich *Orthografie* im Fach Deutsch im Jahr 2015

	Modell I		Modell II		Modell III	
	<i>b</i>	(SE)	<i>b</i>	(SE)	<i>b</i>	(SE)
ohne Zuwanderungshintergrund	515	(1.4)	509	(1.3)	510	(1.3)
Türkei						
ein Elternteil im Ausland geboren	-51	(7.7)	-32	(7.5)	-21	(8.0)
beide Elternteile im Ausland geboren	-58	(5.2)	-21	(5.9)	-6	(6.9)
ehemalige Sowjetunion						
ein Elternteil im Ausland geboren	18	(7.3)	15	(7.0)	20	(6.9)
beide Elternteile im Ausland geboren	-15	(5.3)	3	(4.8)	15	(5.4)
Polen						
ein Elternteil im Ausland geboren	-15	(7.3)	-7	(7.0)	-4	(7.0)
beide Elternteile im Ausland geboren	-27	(8.0)	-12	(8.1)	2	(8.1)
ehemaliges Jugoslawien						
ein Elternteil im Ausland geboren	-51	(8.2)	-35	(7.8)	-29	(7.7)
beide Elternteile im Ausland geboren	-63	(8.4)	-35	(8.3)	-18	(8.7)
arabische Länder						
ein Elternteil im Ausland geboren	-26	(12.4)	-21	(12.3)	-17	(12.8)
beide Elternteile im Ausland geboren	-61	(10.2)	-31	(10.2)	-16	(10.0)
anderes Land						
ein Elternteil im Ausland geboren	-7	(3.6)	-8	(3.3)	-2	(3.4)
beide Elternteile im Ausland geboren	-44	(5.2)	-27	(4.9)	-10	(5.6)
nicht zuzuordnen	-67	(6.2)	-52	(5.6)	-45	(5.2)
sozialer Hintergrund						
HISEI ¹			21	(1.4)	21	(1.4)
Bildungsniveau der Eltern ¹			16	(1.7)	15	(1.6)
Familiensprache²						
manchmal Deutsch					-16	(3.3)
nie Deutsch					-72	(17.9)
N	32836		32836		32836	
<i>R</i> ²	.05		.14		.15	

Anmerkungen. Die Referenzgruppe sind Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungshintergrund.

b = unstandardisierter Regressionskoeffizient; *SE* = Standardfehler; *N* = Stichprobengröße;

*R*² = Determinationskoeffizient.

¹ z-standardisiert. ² Referenzgruppe: „immer Deutsch“ als Familiensprache.

Fett gedruckte Regressionskoeffizienten kennzeichnen statistisch signifikante ($p < .05$) Partialregressionskoeffizienten.

Tabelle 9.4: Regressionsmodelle zur Schätzung von zugewanderungsbezogenen Disparitäten im Kompetenzbereich *Leseverstehen* im Fach Englisch im Jahr 2015

	Modell I		Modell II		Modell III	
	<i>b</i>	(SE)	<i>b</i>	(SE)	<i>b</i>	(SE)
ohne Zuwanderungshintergrund	508	(1.3)	502	(1.2)	502	(1.2)
Türkei						
ein Elternteil im Ausland geboren	-51	(7.1)	-31	(7.0)	-31	(7.5)
beide Elternteile im Ausland geboren	-49	(5.2)	-11	(5.9)	-10	(6.2)
ehemalige Sowjetunion						
ein Elternteil im Ausland geboren	14	(8.2)	12	(7.4)	12	(7.5)
beide Elternteile im Ausland geboren	-1	(4.4)	17	(4.0)	18	(4.5)
Polen						
ein Elternteil im Ausland geboren	5	(11.7)	13	(11.3)	13	(11.3)
beide Elternteile im Ausland geboren	3	(8.9)	19	(9.5)	20	(9.6)
ehemaliges Jugoslawien						
ein Elternteil im Ausland geboren	-35	(8.7)	-19	(7.9)	-19	(7.9)
beide Elternteile im Ausland geboren	-37	(8.3)	-8	(7.8)	-6	(8.5)
arabische Länder						
ein Elternteil im Ausland geboren	-11	(16.4)	-6	(16.2)	-6	(16.4)
beide Elternteile im Ausland geboren	-54	(9.3)	-26	(9.2)	-24	(9.8)
anderes Land						
ein Elternteil im Ausland geboren	10	(4.1)	9	(3.8)	10	(3.9)
beide Elternteile im Ausland geboren	-15	(4.6)	3	(4.2)	5	(4.5)
nicht zuzuordnen	-50	(4.6)	-36	(4.1)	-35	(4.1)
sozialer Hintergrund						
HISEI ¹			22	(1.2)	22	(1.2)
Bildungsniveau der Eltern ¹			16	(1.2)	16	(1.2)
Familiensprache²						
manchmal Deutsch					-1	(3.0)
nie Deutsch					-22	(10.1)
N	31532		31532		31532	
<i>R</i> ²	.03		.12		.12	

Anmerkungen. Die Referenzgruppe sind Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungshintergrund.

b = unstandardisierter Regressionskoeffizient; *SE* = Standardfehler; *N* = Stichprobengröße;

*R*² = Determinationskoeffizient.

¹ z-standardisiert. ² Referenzgruppe: „Immer Deutsch“ als Familiensprache.

Fett gedruckte Regressionskoeffizienten kennzeichnen statistisch signifikante ($p < .05$) Partialregressionskoeffizienten.

In allen Regressionsanalysen sind die einbezogenen Merkmale des familiären Hintergrunds mit den jeweils untersuchten Kompetenzen assoziiert. Dies gilt durchgängig für den HISEI als Indikator des sozioökonomischen Status und für das Bildungsniveau der Eltern. Nach Kontrolle dieser beiden Variablen fallen die Disparitäten in nahezu allen Fällen geringer aus (vgl. jeweils Modell II in Tab. 9.2 bis 9.4 sowie Tab. 9.9web und 9.10web), was darauf hindeutet, dass die Disparitäten teilweise auf soziale Ungleichheiten zwischen zugewanderten Familien und Familien ohne Zuwanderungshintergrund zurückgeführt werden können.

Auch für die in der Familie gesprochene Sprache ist jeweils ein substantieller Zusammenhang mit den erreichten Kompetenzen zu verzeichnen. Dieser Zusammenhang ist für die ausschließliche Nutzung einer nichtdeutschen Familiensprache in allen Kompetenzbereichen stärker ausgeprägt als für die gelegentliche Nutzung einer nichtdeutschen Familiensprache, wobei aufgrund der geringen Fallzahlen der Koeffizient für die ausschließliche Nutzung einer nichtdeutschen Familiensprache nicht immer statistisch signifikant wird. Auffällig ist zudem, dass Schülerinnen und Schüler, die angegeben haben, in der Familie nur „manchmal Deutsch“ zu sprechen, lediglich im Fach Deutsch in allen Kompetenzbereichen geringere Leistungen erzielen. Im Fach Englisch hingegen bestehen keine signifikanten Kompetenzunterschiede zwischen Jugendlichen, die in ihren Familien „immer Deutsch“ sprechen, und Jugendlichen, die gelegentlich eine nichtdeutsche Familiensprache nutzen. Wird die Familiensprache zusätzlich zum sozialen Hintergrund der Familien kontrolliert, reduzieren sich die Disparitäten im Fach Deutsch nochmals, wohingegen sie im Fach Englisch weitgehend unverändert bleiben (vgl. jeweils Modell III in Tab. 9.2 bis 9.4 sowie Tab. 9.9web und 9.10web). Dies weist darauf hin, dass familiäre Lerngelegenheiten zum Erwerb der Instruktionssprache der Schule für den Kompetenzerwerb im Fach Englisch eine geringere Rolle spielen als für den Kompetenzerwerb im Fach Deutsch.

Den Ergebnissen der deskriptiven Analysen entsprechend, zeigt sich über alle Fächer und Kompetenzbereiche hinweg, dass die Kompetenznachteile der Jugendlichen, deren Familien aus der Türkei zugewandert sind, besonders stark ausgeprägt sind und zwar unabhängig davon, ob beide Eltern aus der Türkei stammen oder nur ein Elternteil dort geboren ist (vgl. jeweils Modell I in Tab. 9.2 bis 9.4 sowie Tab. 9.9web und 9.10web). Die Kompetenznachteile der türkischstämmigen Jugendlichen sind häufig auch dann noch substantiell und statistisch signifikant, wenn der soziale Hintergrund und die in der Familie gesprochene Sprache berücksichtigt werden (Modelle II und III in den Tab. 9.2 bis 9.4 sowie Tab. 9.9web und 9.10web). Im *Leseverstehen* im Fach Englisch sind für Jugendliche mit zwei in der Türkei geborenen Elternteilen unter Kontrolle der sozialen Hintergrundmerkmale der Familie allerdings keine signifikanten Disparitäten nachzuweisen; in der *Orthografie* im Fach Deutsch zeigen sich unter Kontrolle sozialer Merkmale sowie der Familiensprache ebenfalls keine signifikanten Kompetenznachteile für diese Gruppe.

Die Kompetenzwerte der Jugendlichen aus Familien, die aus der ehemaligen Sowjetunion zugewandert sind, sind nach Kontrolle der familiären Hintergrundmerkmale weitgehend mit denen von Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund vergleichbar. In beiden im Fach Englisch untersuchten Kompetenzbereichen erreichen Jugendliche mit zwei dort geborenen Elternteilen sogar durchschnittlich signifikant höhere Kompetenzstände als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund. Auch in der *Orthografie* bestehen Kompetenzvorteile

für Jugendliche mit aus der ehemaligen Sowjetunion zugewanderten Eltern, dies gilt auch für Jugendliche mit einem dort geborenen Elternteil. Die Kompetenzvorteile für Jugendliche mit zwei in der ehemaligen Sowjetunion geborenen Elternteilen im Fach Englisch werden bereits nach Kontrolle der sozialen Hintergrundmerkmale sichtbar.

Im Vergleich zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund bestehen für Jugendliche, deren Eltern aus Polen stammen, in den meisten Kompetenzbereichen signifikante Leistungs Nachteile im Fach Deutsch (vgl. jeweils Modell II in Tab. 9.2 bis 9.4 sowie Tab. 9.9web und 9.10web; eine Ausnahme bilden Jugendliche mit einem in Polen geborenen Elternteil im Bereich *Lesen*), nicht jedoch im Fach Englisch. Nach Kontrolle der familiären Hintergrundmerkmale sind die Nachteile im Fach Deutsch nicht mehr statistisch signifikant, im Fach Englisch zeigen sich teilweise sogar signifikante Vorteile für Jugendliche mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen.

Sind die Familien der Schülerinnen und Schüler aus dem ehemaligen Jugoslawien zugewandert, bestehen in allen untersuchten Kompetenzbereichen deutliche Disparitäten zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund. Diese Unterschiede bleiben im Fach Deutsch auch unter Kontrolle der familiären Hintergrundmerkmale bestehen, im Fach Englisch sind die Nachteile nach Kontrolle der sozialen Hintergrundmerkmale hingegen nur noch für Jugendliche mit einem im ehemaligen Jugoslawien geborenen Elternteil im Bereich *Leseverstehen* statistisch bedeutsam.

Für Jugendliche, deren Familien aus einem arabischen Land stammen, ergeben sich im Fach Deutsch in allen Bereichen signifikante Kompetenznachteile. Diese bleiben im *Lesen* und im *Zuhören* auch dann noch bestehen, wenn die familiären Hintergrundmerkmale kontrolliert werden. Im Fach Englisch hingegen erzielen nur Jugendliche mit zwei aus einem arabischen Land zugewanderten Elternteilen statistisch signifikant geringere Leistungen. Unter Kontrolle der Hintergrundmerkmale bleiben die Unterschiede im *Leseverstehen* statistisch bedeutsam, wohingegen sie im *Hörverstehen* nicht mehr statistisch signifikant sind.

Die Befundlage für Jugendliche, deren Eltern aus einem anderen Land stammen, ist über die Kompetenzbereiche uneinheitlich. Im Fach Deutsch zeigen sich für Jugendliche mit zwei zugewanderten Elternteilen deutliche Kompetenznachteile, die im *Lesen* und im *Zuhören* auch unter Kontrolle der familiären Hintergrundvariablen statistisch bedeutsam bleiben. Für Jugendliche mit einem zugewanderten Elternteil sind nach Kontrolle der Familiensprache nur noch im *Zuhören* statistisch bedeutsame Kompetenznachteile festzustellen. Im Fach Englisch ergeben sich hingegen signifikante Kompetenzvorteile für Jugendliche, deren Eltern aus einem anderen Land zugewandert sind. Jugendliche mit zwei in einem anderen Land geborenen Elternteilen weisen im *Hörverstehen* unter Kontrolle des sozialen Hintergrunds der Familie signifikant höhere Kompetenzen auf als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund. Jugendliche mit einem in einem anderen Land geborenen Elternteil haben sogar schon vor Kontrolle der familiären Hintergrundmerkmale signifikante Kompetenzvorteile im *Hörverstehen* und im *Leseverstehen*, die auch nach deren Kontrolle bestehen bleiben.

9.5.3 Befunde für die Jahre 2009 und 2015 im Vergleich

Im folgenden Abschnitt wird geprüft, ob sich die zuwanderungsbezogenen Disparitäten von Jugendlichen unterschiedlicher Herkunftsgruppen seit dem ersten Ländervergleich 2009 verändert haben. Die Ergebnisse dieser Analysen sind in den Tabellen 9.5 bis 9.7 sowie in den Tabellen 9.11web und 9.12web dargestellt.

Im Gegensatz zu den deskriptiven Analysen, die in Abschnitt 9.4.2 berichtet wurden, liegt der Fokus dieses Abschnitts *nicht* auf den Kompetenzveränderungen innerhalb der Gruppen. Stattdessen werden Veränderungen in den Disparitäten, also in den Unterschieden zwischen den von Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund im Durchschnitt erreichten Kompetenzen und den von Jugendlichen verschiedener Herkunftsgruppen im Durchschnitt erreichten Kompetenzen unter Berücksichtigung familiärer Hintergrundmerkmale in den Blick genommen. Ein signifikant positiver Trend für eine Herkunftsgruppe, die im Jahr 2009 gegenüber Schülerinnen und Schülern ohne Zuwanderungshintergrund benachteiligt war, kennzeichnet daher eine Verringerung der Disparitäten für diese Gruppe. Für eine Herkunftsgruppe, die im Jahr 2009 im Durchschnitt höhere Kompetenzen erreichte als Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungshintergrund, weist ein positiver Trend hingegen darauf hin, dass der Kompetenzvorsprung im Jahr 2015 noch höher ausfällt als im Jahr 2009. Ein positiver Trend kann auf steigende Kompetenzen der betrachteten Herkunftsgruppe, auf abnehmende Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungshintergrund oder auf eine Kombination solcher Veränderungen zurückgehen.

Lesen und Zuhören im Fach Deutsch: Vergleich der Jahre 2009 und 2015

Die in Tabelle 9.5 dargestellten Ergebnisse weisen darauf hin, dass sich die Disparitäten in der Lesekompetenz für die meisten Herkunftsgruppen um etwa 10 bis 20 Punkte verringert haben (Modell I). Eine Ausnahme bilden die Disparitäten für Jugendliche mit einem oder mit zwei in einem anderen Land geborenen Elternteilen, die sich im betrachteten Zeitraum etwas vergrößerten, diese Veränderung ist jedoch nur für Jugendliche mit zwei zugewanderten Elternteilen statistisch signifikant. Ein signifikanter Rückgang der Disparitäten kann nur für Schülerinnen und Schüler mit zwei in der ehemaligen Sowjetunion geborenen Elternteilen festgestellt werden. Zum Teil sind die Veränderungen der Disparitäten darauf zurückzuführen, dass die im Durchschnitt von Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund erreichten Kompetenzen seit 2009 geringfügig, jedoch nicht statistisch signifikant, zurückgegangen sind (–7 Punkte). Unter Kontrolle der Familiensprache können darüber hinaus signifikante Verringerungen der Disparitäten im *Lesen* für Jugendliche mit zwei in der Türkei oder der ehemaligen Sowjetunion geborenen Elternteilen sowie für Jugendliche mit einem in Polen geborenen Elternteil festgestellt werden, die etwa im Bereich von 20 Punkten liegen. Im Bereich *Zuhören* besteht für Jugendliche mit zwei aus einem anderen Land stammenden Elternteilen eine signifikante Vergrößerung der Disparitäten von 20 Punkten (vgl. Modell I in Tab. 9.11web), die jedoch unter Kontrolle des sozioökonomischen Status sowie der Familiensprache deutlich schwächer und nicht mehr signifikant ist (vgl. Modell III in Tab. 9.11web).

Tabelle 9.5: Regressionsmodelle zur Schätzung von zuwanderungsbezogenen Disparitäten im Kompetenzbereich Lesen im Fach Deutsch in den Jahren 2009 und 2015 im Vergleich

	Modell I				Modell II				Modell III					
	2009		2015		2009		2015		2009		2015		Trend	
	b	(SE)	b	(SE)	b	(SE)	b	(SE)	b	(SE)	b	(SE)	b	(SE)
ohne Zuwanderungshintergrund	531 ^a	(1.3)	524 ^a	(1.3)	526 ^a	(1.3)	518 ^a	(1.2)	527 ^a	(1.3)	519 ^a	(1.2)	-8	(1.8)
Türkei														
ein Elternteil im Ausland geboren	-75 ^a	(8.8)	-74 ^a	(7.0)	-53 ^a	(8.1)	-57 ^a	(6.7)	-41 ^a	(8.0)	-39 ^a	(7.1)	2	(10.7)
beide Elternteile im Ausland geboren	-101 ^a	(5.0)	-90 ^a	(5.5)	-68 ^a	(4.9)	-56 ^a	(5.6)	-49 ^a	(4.7)	-32 ^a	(6.2)	17	(7.8)
ehemalige Sowjetunion														
ein Elternteil im Ausland geboren	-21	(13.5)	2	(6.8)	-13	(13.3)	1	(6.3)	13	(14.8)	8	(6.7)	14	(14.3)
beide Elternteile im Ausland geboren	-50 ^a	(4.6)	-29 ^a	(5.6)	-32 ^a	(4.6)	-12 ^a	(5.1)	20	(6.9)	6	(5.2)	22	(7.1)
Polen														
ein Elternteil im Ausland geboren	-32 ^a	(9.0)	-12	(7.5)	-27 ^a	(8.2)	-5	(7.4)	22	(11.1)	-22 ^a	(8.3)	0	(7.4)
beide Elternteile im Ausland geboren	-47 ^a	(8.1)	-38 ^a	(8.9)	-33 ^a	(8.1)	-24 ^a	(8.8)	9	(12.0)	-18 ^a	(7.7)	-5	(8.5)
anderes Land														
ein Elternteil im Ausland geboren	-17 ^a	(3.4)	-20 ^a	(3.6)	-16 ^a	(3.1)	-19 ^a	(3.4)	-3	(4.6)	-9 ^a	(3.3)	-10 ^a	(3.4)
beide Elternteile im Ausland geboren	-58 ^a	(4.4)	-73 ^a	(4.9)	-40 ^a	(4.2)	-53 ^a	(4.4)	-13	(6.1)	-23 ^a	(4.5)	-31 ^a	(4.6)
nicht zuzuordnen	-57 ^a	(3.5)	-57 ^a	(4.3)	-48 ^a	(3.5)	-45 ^a	(4.0)	3	(5.3)	-41 ^a	(3.5)	-37 ^a	(3.9)
sozialer Hintergrund														
HISEI ¹					25 ^a	(1.4)	19 ^a	(1.2)	-6	(1.8)	25 ^a	(1.4)	19 ^a	(1.2)
Bildungsniveau der Eltern ¹					10 ^a	(1.4)	14 ^a	(1.3)	4	(1.9)	10 ^a	(1.4)	14 ^a	(1.3)
Familiensprache²														
manchmal Deutsch														
nie Deutsch														
N	36318		30762		36318		30762		36318		30762		36318	
R ²	.09		.08		.18		.17		.19		.17		.17	

Anmerkungen. Die Referenzgruppe sind Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungshintergrund. b = unstandardisierter Regressionskoeffizient; SE = Standardfehler; N = Stichprobengröße;

R² = Determinationskoeffizient.

¹ z-standardisiert. ² Referenzgruppe: „immer Deutsch“ als Familiensprache.

Fett gedruckte Regressionskoeffizienten unterscheiden sich statistisch signifikant ($p < .05$) vom IQB-Ländervergleich 2009. ^a signifikante Partialregressionskoeffizienten ($p < .05$).

Tabelle 9.6: Regressionsmodelle zur Schätzung von zuwanderungsbezogenen Disparitäten im Kompetenzbereich *Orthografie* im Fach Deutsch in den Jahren 2009 und 2015 im Vergleich

	Modell I				Modell II				Modell III									
	2009		2015		2009		2015		2009		2015		Trend					
	b	(SE)	b	(SE)	b	(SE)	b	(SE)	b	(SE)	b	(SE)	b	(SE)				
ohne Zuwanderungshintergrund	520 ^a	(1.3)	520 ^a	(1.4)	0	(1.9)	516 ^a	(1.2)	514 ^a	(1.4)	-2	(1.8)	517 ^a	(1.2)	515 ^a	(1.4)	-2	(1.8)
Türkei																		
ein Elternteil im Ausland geboren	-62 ^a	(9.4)	-50 ^a	(7.7)	12	(12.2)	-43 ^a	(8.7)	-33 ^a	(7.5)	9	(11.5)	-32 ^a	(8.5)	-21 ^a	(8.0)	11	(11.6)
beide Elternteile im Ausland geboren	-69 ^a	(4.3)	-61 ^a	(5.3)	8	(6.8)	-39 ^a	(4.5)	-28 ^a	(6.0)	11	(7.5)	-23 ^a	(5.0)	-12	(6.8)	11	(8.4)
ehemalige Sowjetunion																		
ein Elternteil im Ausland geboren	-15	(12.1)	14	(7.4)	29	(14.2)	-7	(11.6)	13	(7.1)	19	(13.6)	-1	(11.3)	18 ^a	(7.2)	19	(13.4)
beide Elternteile im Ausland geboren	-44 ^a	(4.6)	-17 ^a	(5.5)	26	(7.2)	-26 ^a	(4.6)	-1	(5.0)	26	(6.8)	-14 ^a	(5.1)	12 ^a	(5.4)	25	(7.4)
Polen																		
ein Elternteil im Ausland geboren	-28 ^a	(8.9)	-11	(6.9)	17	(11.3)	-23 ^a	(8.4)	-4	(6.7)	19	(10.7)	-19 ^a	(8.5)	-1	(6.6)	18	(10.8)
beide Elternteile im Ausland geboren	-40 ^a	(8.2)	-30 ^a	(8.0)	10	(11.5)	-27 ^a	(8.3)	-16	(8.1)	11	(11.6)	-14	(8.3)	-2	(8.1)	12	(11.6)
anderes Land																		
ein Elternteil im Ausland geboren	-11 ^a	(3.6)	-15 ^a	(3.6)	-4	(5.1)	-10 ^a	(3.6)	-13 ^a	(3.3)	-3	(4.9)	-4	(3.8)	-7 ^a	(3.3)	-3	(5.0)
beide Elternteile im Ausland geboren	-42 ^a	(4.8)	-52 ^a	(4.8)	-10	(6.8)	-25 ^a	(4.6)	-33 ^a	(4.3)	-7	(6.3)	-11 ^a	(4.9)	-16 ^a	(4.7)	-5	(6.7)
nicht zuzuordnen	-60 ^a	(3.6)	-54 ^a	(4.9)	6	(6.0)	-52 ^a	(3.6)	-42 ^a	(4.5)	10	(5.8)	-47 ^a	(3.6)	-36 ^a	(4.5)	10	(5.7)
sozialer Hintergrund																		
HISEI ¹							24 ^a	(1.4)	19 ^a	(1.2)	-5	(1.8)	24 ^a	(1.4)	19 ^a	(1.2)	-4	(1.8)
Bildungsniveau der Eltern ¹							8 ^a	(1.3)	13 ^a	(1.2)	5	(1.8)	8 ^a	(1.3)	13 ^a	(1.2)	5	(1.8)
Familienprache²																		
manchmal Deutsch																		
nie Deutsch																		
N	36318		30762		36318		30762		30762		36318		30762		30762		30762	
R ²	.06		.05		.14		.12		.14		.14		.13		.13		.13	

Anmerkungen. Die Referenzgruppe sind Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungshintergrund. b = unstandardisierter Regressionskoeffizient; SE = Standardfehler; N = Stichprobengröße; R² = Determinationskoeffizient.

¹ z-standardisiert. ² Referenzgruppe: „immer Deutsch“ als Familiensprache.

Fett gedruckte Regressionskoeffizienten unterscheiden sich statistisch signifikant ($p < .05$) vom IQB-Ländervergleich 2009. ^a signifikante Partialregressionskoeffizienten ($p < .05$).

Tabelle 9.7: Regressionsmodelle zur Schätzung von zuwanderungsbezogenen Disparitäten im Kompetenzbereich Leseverstehen im Fach Englisch in den Jahren 2009 und 2015 im Vergleich

	Modell I			Modell II			Modell III											
	2009		Trend	2009		Trend	2009		Trend									
	b	(SE)	b	(SE)	b	(SE)	b	(SE)	b	(SE)								
ohne Zuwanderungshintergrund	497 ^a	(1.4)	514 ^a	(1.3)	17	(1.9)	493 ^a	(1.4)	507 ^a	(1.4)	493 ^a	(1.4)	507 ^a	(1.2)	15	(1.9)		
Türkei																		
ein Elternteil im Ausland geboren	-54 ^a	(8.2)	-51 ^a	(7.1)	3	(10.8)	-36 ^a	(7.2)	-33 ^a	(7.0)	2	(10.0)	-31 ^a	(7.5)	-31 ^a	(7.3)	0	(10.5)
beide Elternteile im Ausland geboren	-63 ^a	(4.0)	-53 ^a	(5.3)	10	(6.6)	-33 ^a	(4.2)	-17 ^a	(5.9)	16	(7.2)	-27 ^a	(5.0)	-14 ^a	(6.0)	13	(7.8)
ehemalige Sowjetunion																		
ein Elternteil im Ausland geboren	-12	(10.8)	12	(7.9)	24	(13.4)	-4	(9.8)	10	(7.2)	14	(12.2)	-2	(9.7)	11	(7.3)	13	(12.2)
beide Elternteile im Ausland geboren	-31 ^a	(4.2)	-4	(4.5)	27	(6.2)	-15 ^a	(3.9)	13 ^a	(4.1)	28	(5.6)	-10 ^a	(4.3)	16 ^a	(4.3)	26	(6.0)
Polen																		
ein Elternteil im Ausland geboren	-20 ^a	(9.1)	12	(8.2)	33	(12.3)	-18 ^a	(8.7)	19 ^a	(8.1)	37	(11.9)	-16	(8.5)	20 ^a	(8.1)	36	(11.7)
beide Elternteile im Ausland geboren	-23 ^a	(6.7)	1	(9.0)	24	(11.2)	-11	(6.6)	15	(9.6)	26	(11.6)	-6	(7.0)	18	(9.5)	25	(11.8)
anderes Land																		
ein Elternteil im Ausland geboren	2	(3.7)	0	(3.8)	-2	(5.3)	3	(3.5)	2	(3.4)	-1	(4.9)	6	(3.7)	3	(3.5)	-2	(5.1)
beide Elternteile im Ausland geboren	-26 ^a	(4.3)	-27 ^a	(4.2)	-1	(6.0)	-10 ^a	(3.9)	-7	(3.8)	3	(5.5)	-5	(4.3)	-3	(4.4)	2	(6.2)
nicht zuzuordnen	-47 ^a	(3.8)	-45 ^a	(4.5)	2	(5.8)	-38 ^a	(3.8)	-32 ^a	(4.1)	6	(5.6)	-36 ^a	(3.7)	-31 ^a	(4.1)	5	(5.5)
sozialer Hintergrund																		
HISEI ¹							23 ^a	(1.2)	20 ^a	(1.2)	-3	(1.7)	22 ^a	(1.2)	20 ^a	(1.2)	-3	(1.7)
Bildungsniveau der Eltern ¹							10 ^a	(1.1)	15 ^a	(1.1)	5	(1.6)	10 ^a	(1.1)	15 ^a	(1.1)	5	(1.6)
Familiensprache²																		
manchmal Deutsch																		
nie Deutsch																		
N	31164		30109		31164		30109		30109		31164		30109		30109		30109	
R ²	.05		.03		.16		.12		.16		.12		.16		.12		.12	

Anmerkungen. Die Referenzgruppe sind Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungshintergrund. *b* = unstandardisierter Regressionskoeffizient; *SE* = Standardfehler; *N* = Stichprobengröße; *R*² = Determinationskoeffizient.

¹ z-standardisiert. ² Referenzgruppe: „immer Deutsch“ als Familiensprache. Fett gedruckte Regressionskoeffizienten unterscheiden sich statistisch signifikant (*p* < .05) vom IQB-Ländervergleich 2009. ^a signifikante Partialregressionskoeffizienten (*p* < .05).

Orthografie im Fach Deutsch: Vergleich der Jahre 2009 und 2015

Im Bereich *Orthografie* zeigen sich nur für Jugendliche, deren Familien aus der ehemaligen Sowjetunion zugewandert sind, signifikante Veränderungen der Disparitäten, die etwas weniger als 30 Punkte umfassen (Modell I in Tab. 9.6). Auch die Disparitäten der Jugendlichen aus den meisten anderen Herkunftsgruppen verringern sich leicht, die Reduktionen sind jedoch nicht statistisch signifikant. Lediglich für Jugendliche, deren Familien aus einem anderen Land zugewandert sind, zeigen sich 2015 etwas größere Disparitäten als 2009. Dieses Befundmuster bleibt auch unter Kontrolle der familiären Hintergrundvariablen weitgehend stabil (Modell II und Modell III in Tab. 9.6).

Leseverstehen und Hörverstehen im Fach Englisch: Vergleich der Jahre 2009 und 2015

Seit dem Ländervergleich 2009 haben sich die im Bereich *Leseverstehen* im Fach Englisch festgestellten Disparitäten bei nahezu allen Herkunftsgruppen verringert (Modell I in Tab. 9.7). Für Jugendliche mit polnischem Zuwanderungshintergrund und Jugendliche mit zwei in der ehemaligen Sowjetunion geborenen Elternteilen ist die Verringerung der Disparitäten mit ungefähr 30 Punkten statistisch signifikant. Auch für Jugendliche mit einem in der ehemaligen Sowjetunion geborenen Elternteil konnten die Disparitäten um 24 Punkte reduziert werden, allerdings ist diese Reduktion statistisch nicht signifikant. Leicht verringert haben sich die Kompetenznachteile von Jugendlichen, deren Eltern aus der Türkei zugewandert sind, die Veränderung ist aber ebenfalls nicht signifikant. Auch in diesem Kompetenzbereich führt eine Kontrolle familiärer Hintergrundvariablen zu keiner substantiellen Änderung des Ergebnismusters (Modell II und Modell III in Tab. 9.7).

Ähnlich wie im *Leseverstehen* haben in den letzten sechs Jahren im *Hörverstehen* im Fach Englisch die Disparitäten für viele Herkunftsgruppen signifikant abgenommen (Tab. 9.12web). Sowohl für Jugendliche mit zwei in der Türkei oder in der ehemaligen Sowjetunion geborenen Elternteilen als auch für Jugendliche mit polnischem Zuwanderungshintergrund sind im Jahr 2015 die Disparitäten geringer als im Jahr 2009. Die Reduktion der Disparitäten fällt für Jugendliche mit zwei in der Türkei geborenen Elternteilen mit knapp 20 Punkten etwas geringer aus als für die anderen Gruppen, in denen sie etwa 30 Punkte beträgt. Das Ergebnismuster bleibt unter Kontrolle der familiären Hintergrundmerkmale weitgehend stabil (Modell II und Modell III in Tab. 9.12web).

9.6 Zusammenfassung und Diskussion

In diesem Kapitel wurde untersucht, inwieweit in den von Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern in den Fächern Deutsch und Englisch erreichten Kompetenzen zuwanderungsbezogene Disparitäten bestehen. Diese Analysen sollten Anhaltspunkte dafür geben, inwieweit die schulische Integration von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund in den Ländern gelingt. Zusätzlich zu den Kompetenzen in den sprachlichen Fächern wurde dabei auch das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule in den Blick genommen. Trendanalysen sollten außerdem Hinweise darauf liefern, wie sich der Anteil von Jugendlichen aus zugewanderten Familien an deutschen Schulen und die zuwanderungsbezogenen

Disparitäten im Kompetenzerwerb seit dem ersten IQB-Ländervergleich 2009 verändert haben.

Insgesamt war für den betrachteten Zeitraum von sechs Jahren eine Zunahme des Anteils von Jugendlichen aus zugewanderten Familien zu verzeichnen, die allerdings bundesweit nur 3 Prozentpunkte betrug und auf Veränderungen in wenigen Ländern basiert. Dieser Anstieg war vor allem auf höhere Zahlen von Jugendlichen mit einem im Ausland geborenen Elternteil sowie von Jugendlichen der zweiten Generation zurückzuführen, wohingegen der Anteil der ersten Generation zwischen 2009 und 2015 in allen Ländern abgenommen hat.

In den Analysen zuwanderungsbezogener Disparitäten der in den sprachlichen Fächern erreichten Kompetenzen wurde geprüft, inwieweit Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil und Jugendliche mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen im Durchschnitt ähnliche Kompetenzen erreichen wie Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund. Dabei ergaben sich differenzielle Muster für die beiden untersuchten Fächer.

Im Fach Deutsch bestanden im Jahr 2015 in allen untersuchten Kompetenzbereichen signifikante Nachteile für Jugendliche aus zugewanderten Familien, die im Bereich *Zuhören* am größten ausfielen und im Bereich *Orthografie* am geringsten ausgeprägt waren. Die Kompetenznachteile von Jugendlichen mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen waren in fast allen Ländern statistisch signifikant, wohingegen die Kompetenznachteile von Jugendlichen mit einem im Ausland geborenen Elternteil deutlich geringer ausgeprägt waren und nicht in allen Ländern statistische Signifikanz erreichten. Im Trend zeigten sich für das Fach Deutsch kaum Veränderungen in den drei untersuchten Kompetenzbereichen. Bundesweit betrachtet ließen sich für Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund lediglich im Bereich *Zuhören* statistisch signifikante Veränderungen identifizieren, die auf eine leichte Verringerung der erreichten Kompetenzstände hindeuten. Auch innerhalb der Länder ergaben sich für Schülerinnen und Schüler aus zugewanderten Familien nur wenige signifikante Veränderungen der Kompetenzen in den Bereichen *Zuhören* und *Orthografie*; die erreichten Kompetenzen im *Lesen* blieben im betrachteten Zeitraum in allen Ländern stabil.

Für das Fach Englisch wurden insgesamt deutlich geringere Disparitäten identifiziert, die im *Leseverstehen* und im *Hörverstehen* in etwa gleich hoch waren, als für das Fach Deutsch. Signifikante Disparitäten bestanden im Fach Englisch bundesweit nur für Jugendliche mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen. Die von Jugendlichen mit einem im Ausland geborenen Elternteil im Durchschnitt erreichten Kompetenzen unterschieden sich in Deutschland insgesamt hingegen nicht vom Mittelwert der Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund. Auch innerhalb der meisten Länder erreichten Jugendliche mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen geringere Kompetenzstände als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund, wohingegen für Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil in vielen Ländern leichte, jedoch statistisch nicht signifikante Kompetenzvorteile identifiziert werden konnten. Im Trend zeigten sich im Fach Englisch deutliche und statistisch signifikante Kompetenzzuwächse für alle Gruppen von Schülerinnen und Schülern. Für Jugendliche mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen gelang es in nahezu allen Ländern, eine signifikante Steigerung der im Durchschnitt erreichten Kompetenzen in beiden Kompetenzbereichen zu erzielen. Die Disparitäten für Jugendliche mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen konnten bundesweit und auch in einzelnen Ländern statistisch signifikant reduziert werden, wobei die Leistungsnachteile im Jahr 2015 in den meisten Ländern weiterhin signifikant waren. Auch die von

Jugendlichen mit einem im Ausland geborenen Elternteil im Durchschnitt erreichten Kompetenzen steigerten sich im betrachteten Zeitraum sowohl bundesweit als auch innerhalb der meisten Länder. Dieser Kompetenzzugewinn fiel zwar in keinem Land statistisch signifikant höher aus als die entsprechende Steigerung für Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund, die Ergebnisse für das Jahr 2015 ergaben jedoch in den meisten Ländern sehr geringe Disparitäten für diese Gruppe, die praktisch nicht bedeutsam sind.

Vernachlässigbar geringe Unterschiede zwischen Jugendlichen aus zugewanderten Familien und Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund konnten außerdem für das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule festgestellt werden. Dieses war in allen Gruppen von Jugendlichen hoch ausgeprägt, was auf eine allgemein gelingende soziale Integration und eine hohe Schulzufriedenheit sowohl bei Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund als auch bei Jugendlichen aus zugewanderten Familien in den Ländern hindeutet.

Die Analysen der von Jugendlichen aus zugewanderten Familien unterschiedlicher Herkunftsgruppen erreichten Kompetenzen ergaben deutliche Unterschiede zwischen den Gruppen. Im Jahr 2015 waren in allen untersuchten Kompetenzbereichen die Disparitäten für Jugendliche, deren Familien aus der Türkei zugewandert sind, besonders groß. Dieses Ergebnis deckt sich mit Befunden der PISA-Studien (z. B. Gebhardt et al., 2013; Stanat et al., 2010) sowie der IQB-Ländervergleichsstudie 2011 (Haag et al., 2012) und der IQB-Ländervergleichsstudie 2012 (Pöhlmann et al., 2013). Für Jugendliche, deren Familien aus dem ehemaligen Jugoslawien zugewandert sind, bestanden in allen untersuchten Bereichen signifikante Disparitäten, die für Jugendliche mit zwei im ehemaligen Jugoslawien geborenen Elternteilen im Fach Deutsch besonders stark ausgeprägt waren. Im IQB-Bildungstrend 2015 wurden erstmals auch die Kompetenzen von Jugendlichen separat untersucht, deren Eltern aus einem arabischen Land stammen. Für Jugendliche mit zwei in einem arabischen Land geborenen Elternteilen zeigten sich deutliche Kompetenznachteile, die ähnlich groß waren wie die der türkischstämmigen Jugendlichen. Schülerinnen und Schüler mit einem in einem arabischen Land und einem in Deutschland geborenen Elternteil waren hingegen im Allgemeinen weniger stark benachteiligt. Für Jugendliche, deren Eltern aus der ehemaligen Sowjetunion oder aus Polen zugewandert sind, waren die Disparitäten erheblich kleiner.

Im Vergleich der Ergebnisse für das Jahr 2009 und das Jahr 2015 zeigten sich im Fach Deutsch nur wenige signifikante Trends der Kompetenzstände innerhalb der Herkunftsgruppen, die zudem über die Kompetenzbereiche hinweg wenig systematisch waren. Im *Lesen* gelang es, die Disparitäten für Jugendliche mit zwei aus der ehemaligen Sowjetunion zugewanderten Elternteilen signifikant zu reduzieren; in der *Orthografie* war dies zudem für Jugendliche mit einem in der ehemaligen Sowjetunion geborenen Elternteil der Fall. Für Jugendliche mit zwei in einem anderen Land geborenen Elternteilen stiegen die Disparitäten im *Lesen* und im *Zuhören* signifikant an. Im Fach Englisch ergaben sich hingegen für nahezu alle Herkunftsgruppen signifikante Kompetenzsteigerungen. Hier konnten die Disparitäten nicht nur für Jugendliche, deren Eltern aus der ehemaligen Sowjetunion zugewandert sind, sondern auch für Jugendliche, deren Familien aus Polen stammen, signifikant reduziert werden. Im *Hörverstehen* zeigten sich außerdem für Jugendliche mit zwei in der Türkei geborenen Elternteilen signifikant höhere Kompetenzzugewinne als für Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund, wobei die Disparitäten für diese Gruppe – trotz der signifikanten Verringerung – weiterhin sehr groß sind.

Die Ergebnisse der querschnittlichen multivariaten Regressionsanalysen wiesen darauf hin, dass die schulischen Kompetenzen nach wie vor stark vom sozialen Hintergrund der Familie abhängig sind (vgl. auch Kapitel 8). Der Vergleich der Regressionsanalysen für die Jahre 2009 und 2015 zeigte, dass sich die zuwanderungsbezogenen Disparitäten in einigen Fällen signifikant verändert haben und diese Veränderungen weitgehend unabhängig von den familiären Hintergrundvariablen sind. Dieser Befund weist darauf hin, dass die zwischen dem Jahr 2009 und dem Jahr 2015 zu verzeichnenden Kompetenzunterschiede nicht auf differenzielle Veränderungen in den familiären Hintergrundmerkmalen einzelner Gruppen zurückzuführen sind. Gleichzeitig ließen sich die zuwanderungsbezogenen Disparitäten in beiden Jahren teilweise auf die sozialen Herkunftsmerkmale und die Häufigkeit, mit der in der Familie Deutsch gesprochen wird, zurückführen. Nach statistischer Kontrolle des sozioökonomischen Status der Familie, des Bildungshintergrunds der Eltern und der Familiensprache reduzierten sich die Kompetenznachteile der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund deutlich, für einige Teilgruppen waren aber weiterhin substantielle Disparitäten zu beobachten.

Weiterhin bestätigten die Ergebnisse der Regressionsanalysen für das Jahr 2015, dass die in der Familie gesprochene Sprache mit den erreichten Kompetenzen zusammenhängt. Bei vergleichbarem sozioökonomischen Status der Familie und Bildungshintergrund sowie Geburtsland der Eltern waren die in den Fächern Deutsch und Englisch erreichten Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern, die in der Familie „nie Deutsch“ sprechen, geringer ausgeprägt als bei Schülerinnen und Schülern mit ausschließlich deutscher Familiensprache. Diese Befunde weisen nochmals darauf hin, wie wichtig es ist, Kindern und Jugendlichen nichtdeutscher Herkunftssprache im Bildungssystem geeignete Lerngelegenheiten für die Entwicklung und kontinuierliche Weiterentwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen in der Instruktionssprache Deutsch zur Verfügung zu stellen (Kempert et al., 2016; Schneider et al., 2012; Stanat & Felbrich, 2013).

Für die deutlich größere Gruppe der Schülerinnen und Schüler aus zugewanderten Familien, die zu Hause „manchmal Deutsch“ sprechen, zeigten sich hingegen nur im Fach Deutsch, nicht aber im Fach Englisch, signifikante Kompetenznachteile. Dieses Muster steht in Einklang mit Befunden der DESI-Studie, die zeigen konnte, dass zwischen mehrsprachig aufwachsenden und einsprachig deutsch aufwachsenden Jugendlichen zwar erhebliche Disparitäten in den Deutschkompetenzen vorliegen, die Gruppenunterschiede in den Englischkompetenzen aber deutlich kleiner sind (Hesse, Göbel & Hartig, 2008). Diese Befunde weisen darauf hin, dass es im Englischunterricht möglicherweise besser gelingt, das sprachliche Lernpotenzial der Schülerinnen und Schüler aus zugewanderten Familien zu nutzen (Kempert et al., 2016; vgl. auch Maluch, Kempert, Neumann & Stanat, 2015), wohingegen im Deutschunterricht diesbezüglich noch Optimierungspotenzial zu bestehen scheint.

Die in diesem Kapitel berichteten Befunde zu den zuwanderungsbezogenen Disparitäten in den Fächern Deutsch und Englisch geben Hinweise darauf, in welchen Bereichen weiterhin verstärkter Förderbedarf für Jugendliche aus zugewanderten Familien besteht. Insbesondere anhand der differenzierten Analysen nach Herkunftsgruppen konnten Muster der Disparitäten identifiziert werden, die genauere Informationen über die Kompetenzentwicklung in der heterogenen Gruppe der Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund zwischen den Jahren 2009 und 2015 geben. Wie eingangs in diesem Kapitel erwähnt, bergen solche

Analysen jedoch gleichzeitig die Gefahr, dass die gefundenen Unterschiede vermeintlichen Merkmalen der Gruppen zugeschrieben werden. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn ungeklärt ist, worauf besonders ausgeprägte Nachteile einer bestimmten Herkunftsgruppe zurückzuführen sind. Es ist anzunehmen, dass die Entstehung zuwanderungsbezogener Disparitäten vielfältigen Einflussfaktoren unterliegt, die derzeit in verschiedenen Studien untersucht werden. Ergebnisse einer neueren Untersuchung etwa weisen darauf hin, dass Lehrkräfte für bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund tendenziell geringere Leistungserwartungen haben, was sich im Sinne einer selbsterfüllenden Prophezeiung auf die Kompetenzentwicklung auswirken könnte (Lorenz et al., 2016).

Die Ergebnisse dieses Kapitels deuten darauf hin, dass zur Verfügung stehende Lerngelegenheiten vor allem auf den Erwerb der Instruktionssprache Deutsch einen substanziellen Einfluss haben. Zu den wichtigsten Aufgaben des Bildungssystems eines Einwanderungslandes gehört es, alle Schülerinnen und Schüler sprachlich in die Lage zu versetzen, die verfügbaren Bildungsangebote und Bildungschancen zu nutzen. Als Indikatoren für geringe Lerngelegenheiten werden bislang in der Regel Angaben zur zuerst gelernten oder zur in der Familie gesprochenen Sprache verwendet – also im Grunde Indikatoren für Mehrsprachigkeit. Solche Indikatoren sind aber unzulänglich, da Mehrsprachigkeit nicht zwangsläufig mit geringen Lerngelegenheiten zum Erwerb der deutschen Sprache beziehungsweise mit sprachlichem Förderbedarf im Deutschen einhergeht. Nicht zuletzt auch aufgrund der aktuellen Zunahme von Kindern und Jugendlichen, die als Neuzuwanderer in das deutsche Bildungssystem kommen, sollte daher über einen geeigneten Indikator nachgedacht werden, um diesen Bedarf von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund differenzierter zu bestimmen und um zu überprüfen, inwieweit es dem Bildungssystem gelingt, den Bedarf effektiv zu decken.

Literatur

- Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2002). *PISA 2000 – die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Böhme, K., Tiffin-Richards, S. P., Schipolowski, S. & Leucht, M. (2010). Migrationsbedingte Disparitäten bei sprachlichen Kompetenzen. In O. Köller, M. Knigge & B. Tesch (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich* (S. 203–225). Münster: Waxmann.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2016). *Wanderungsmonitoring: Erwerbsmigration nach Deutschland. Jahresbericht 2015*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Diehl, C., Hunkler, C. & Kristen, C. (2016a). Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Eine Einführung. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 3–31). Wiesbaden: Springer.
- Diehl, C., Hunkler, C. & Kristen, C. (Hrsg.). (2016b). *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten*. Wiesbaden: Springer.
- Ditton, H. & Krüskens, J. (2006). Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 348–372.
- Esser, H. (2006). *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt/Main: Campus.

- Flores, A. (2013). Die arabische Welt – ökonomische und soziale Gegebenheiten. In G. T. Schneiders (Hrsg.), *Die Araber im 21. Jahrhundert: Politik, Gesellschaft, Kultur* (S. 17–34). Wiesbaden: Springer.
- Foroutan, N. (2010). Neue Deutsche, Postmigranten und Bindungs-Identitäten. Wer gehört zum neuen Deutschland? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 46–47, 9–15.
- Ganzeboom, H. B. G. (2010). *A new international socio-economic index [ISEI] of occupational status for the International Standard Classification of Occupation 2008 [ISCO-08] constructed with data from the ISSP 2002-2007; with an analysis of quality of educational measurement in ISSP*. Vortrag auf der Annual Conference of International Social Survey Programme, Lisbon.
- Ganzeboom, H. B. G., de Graaf, P. M., Treiman, D., J. & de Leeuw, J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21, 1–56.
- Gebhardt, M., Rauch, D., Mang, J., Sälzer, C. & Stanat, P. (2013). Mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 275–308). Münster: Waxmann.
- Graham, J. W. (2009). Missing data analysis: Making it work in the real world. *Annual Review of Psychology*, 60, 549–576.
- Haag, N., Böhme, K. & Stanat, P. (2012). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, H. A. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011* (S. 209–235). Münster: Waxmann.
- Hesse, H.-G., Göbel, K. & Hartig, J. (2008). Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 208–230). Weinheim: Beltz.
- Kempert, S., Edele, A., Rauch, D., Wolf, K. M., Paetsch, J., Darsow, A., Maluch, J. & Stanat, P. (2016). Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 157–241). Wiesbaden: Springer.
- Lorenz, G., Gentrup, S., Kristen, C., Stanat, P., & Kogan, I. (2016). Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 68, 89–111.
- Maehler, B. D., Teltemann, J., Rauch, P. D. & Hachfeld, A. (2016). Die Operationalisierung des Migrationshintergrunds. In B. D. Maehler & U. H. Brinkmann (Hrsg.), *Methoden der Migrationsforschung: Ein interdisziplinärer Forschungsleitfaden* (S. 263–282). Wiesbaden: Springer.
- Maluch, J. T., Kempert, S., Neumann, M. & Stanat, P. (2015). The effect of speaking a minority language at home on foreign language learning. *Learning and Instruction*, 36, 76–85.
- OECD. (2009). *PISA 2006 technical report*. Paris: OECD.
- OECD. (2013). *PISA 2012 results: Ready to learn. Students' engagement, drive and self-beliefs (Volume III)*. Paris: OECD.
- OECD, European Union & UNESCO Institute for Statistics. (2015). *ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications*, Zugriff am 20.8.2016 unter <http://dx.doi.org/10.1787/9789264228368-en>.
- Olczyk, M., Seuring, J., Will, G. & Zinn, S. (2016). Migranten und ihre Nachkommen im deutschen Bildungssystem: Ein aktueller Überblick. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 33–70). Wiesbaden: Springer.
- Pöhlmann, C., Haag, N. & Stanat, P. (2013). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In H. A. Pant, P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt, T. Siegle & C. Pöhlmann (Hrsg.), *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I* (S. 297–330). Münster: Waxmann.
- Richter, H. (2016, 1. Juni). Die Realität kann sie nicht stoppen. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*.
- Sarrazin, T. (2010). *Deutschland schafft sich ab. Wie wir unser Land aufs Spiel setzen*. München: DVA.

- Schafer, J. L. & Graham, J. W. (2002). Missing data: Our view of the state of the art. *Psychological Methods*, 7, 147–177.
- Scherr, A. (2016, 16. Juni). Mythen über die Migrationsforschung. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*.
- Schneider, W., Baumert, J., Becker-Mrotzek, M., Hasselhorn, M., Kammermeyer, G., Rauschenbach, T., Roßbach, H.-G., Rothweiler, M. & Stanat, P. (2012). *Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“ – Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Segeritz, M., Walter, O. & Stanat, P. (2010). Muster des schulischen Erfolgs von jugendlichen Migranten in Deutschland: Evidenz für segmentierte Assimilation? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62, 113–138.
- Siegert, M. & Olszenka, N. (2016). Ethnische Ungleichheit in der Sekundarstufe I. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 543–595). Wiesbaden: Springer.
- Stanat, P. (2003). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Differenzierung deskriptiver Befunde aus PISA und PISA-E. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA-2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 243–260). Opladen: Leske + Budrich.
- Stanat, P. & Christensen, G. S. (2006). *Where immigrant students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.
- Stanat, P. & Felbrich, A. (2013). Sprachförderung als Voraussetzung für die Sicherung von Mindeststandards im Bildungssystem: Ansatzpunkte und Herausforderungen. In D. Deißner (Hrsg.), *Chancen bilden: Wege zu einer gerechteren Bildung – ein internationaler Erfahrungsaustausch* (S. 79–100). Wiesbaden: Springer.
- Stanat, P., Rauch, D. & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 200–230). Münster: Waxmann.
- Walter, O. (2008). Herkunftsbedingte Disparitäten im Lesen, der Mathematik und den Naturwissenschaften. Ein Vergleich zwischen PISA 2000, PISA 2003 und PISA 2006. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 10/2008*, 149–168.
- Walter, O. & Taskinen, P. (2007). Kompetenzen und bildungsrelevante Einstellungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland: Ein Vergleich mit OECD-Staaten. In M. Prenzel, C. Artelt, J. Baumert, W. Blum, M. Hammann, E. Klieme & R. Pekrun (Hrsg.), *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (S. 337–366). Münster: Waxmann.

Kapitel 10

Aspekte der Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Englischlehrkräften im Ländervergleich

Lars Hoffmann und Dirk Richter

Die professionelle Kompetenz von Lehrkräften gilt sowohl in der öffentlichen Diskussion als auch in der empirischen Forschung als eine zentrale Voraussetzung von Unterrichtsqualität und als eine wichtige Determinante des Lernerfolgs von Schülerinnen und Schülern (Baumert et al., 2010; Hattie, 2009, 2012). Die wesentlichen Grundlagen dieser Kompetenz werden in der *Lehrerausbildung* erworben, die in Deutschland im Regelfall ein Lehramtsstudium von zwei Fächern sowie einen Vorbereitungsdienst (das Referendariat) umfasst. Im späteren Berufsleben kann insbesondere der Besuch von *Fortbildungsveranstaltungen* dazu dienen, die professionelle Kompetenz zu festigen, zu vertiefen und auszubauen (Kennedy, 1998; Lipowsky, 2010, 2011).

Eine Analyse von Aspekten der Lehreraus- und Fortbildung erfolgte bereits bei der Berichterlegung zu den IQB-Ländervergleichsstudien der Jahre 2011 und 2012 (Richter, Kuhl, Haag & Pant, 2013; Richter, Kuhl, Reimers & Pant, 2012). In den entsprechenden Kapiteln wurden demografische Merkmale der unterrichtenden Lehrkräfte, Angaben zu ihrer Qualifikation und Informationen über ihre Aktivitäten in der Aus- und Fortbildung zusammengefasst. Mit den Ergebnissen wurde sowohl auf Bundes- als auch auf Länderebene beschrieben, über welche Ausbildung Lehrkräfte verfügen, in welchem Umfang und zu welchen Themen sie Fortbildungen besuchen und welcher Fortbildungsbedarf aus ihrer Sicht besteht. Darüber hinaus konnte die Bedeutung der fachlichen Qualifikation von Lehrkräften für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern aufgezeigt werden.

Im vorliegenden Kapitel soll der in den Berichten zu den IQB-Ländervergleichsstudien 2011 und 2012 dokumentierte Kenntnisstand um Ergebnisse zu Lehrkräften der Fächer Deutsch und Englisch in der Sekundarstufe I erweitert werden. Den Schwerpunkt bildet dabei wiederum die Untersuchung von Zusammenhängen zwischen Merkmalen der fachlichen Qualifikation von Lehrkräften und den von ihren Schülerinnen und Schülern erreichten Kompetenzständen.

10.1 Die berufliche Qualifikation von Lehrkräften und der Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern

Die berufliche Qualifikation von Lehrkräften kann im deutschen Bildungssystem anhand der sogenannten Lehrbefähigung erfasst werden, die beschreibt, für welche Schulstufen und welche Fächer Lehrkräfte ausgebildet worden sind. Die Erteilung der Lehrbefähigung erfolgt nach dem Staatsexamen und setzt für die Sekundarstufe I und II sowohl ein Lehramtsstudium von mindestens zwei Fächern als auch den Abschluss des Referendariats voraus (KMK, 2012, 2013a,

2013b, 2013c). Für beide Phasen des Lehramtsstudiums gelten die von der KMK verabschiedeten Standards für die Lehrerbildung in den Bildungswissenschaften (KMK, 2004) sowie die ländergemeinsamen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken (KMK, 2008). Diese sollen sicherstellen, dass Lehrkräfte, die eine Lehrbefähigung für ein Fach erwerben, über die erforderlichen professionellen Kompetenzen verfügen, um das Fach zu unterrichten.

Die Lehrbefähigung von Lehrkräften kann als Indikator herangezogen werden, um zu beschreiben, wie hoch der Anteil derjenigen ist, die mit fachlicher Qualifikation beziehungsweise ohne fachliche Qualifikation (fachfremd) im Unterricht eingesetzt werden. Erste Befunde über die Verbreitung eines fachfremden Einsatzes von Lehrkräften in den 16 Ländern lieferten die IQB-Ländervergleichsstudien in der Grundschule im Jahr 2011 und in der Sekundarstufe I im Jahr 2012. In diesen Studien wurden Lehrkräfte der am Ländervergleich teilnehmenden Klassen zu ihrer Ausbildung und zum Erwerb der Lehrbefähigung befragt.

Die deskriptiven Befunde der IQB-Ländervergleichsstudie 2011 in der Grundschule haben gezeigt, dass etwa 17 Prozent aller befragten Deutschlehrkräfte und 27 Prozent aller Mathematiklehrkräfte das jeweilige Fach fachfremd unterrichteten (Richter et al., 2012), wobei die Quoten zwischen den Ländern stark variierten. In Deutsch lag der Anteil fachfremd eingesetzter Lehrkräfte zwischen 0 Prozent in Thüringen und 35 Prozent in Baden-Württemberg. In Mathematik war die Spannweite noch größer und lag zwischen 1 Prozent (Thüringen) und 48 Prozent (Hamburg).

Auch in der Sekundarstufe I verfügte ein großer Teil der Lehrkräfte, die in der IQB-Ländervergleichsstudie 2012 befragt wurden, nicht über eine entsprechende Fachausbildung für das Fach Mathematik beziehungsweise ein naturwissenschaftliches Fach in der Sekundarstufe I (Richter et al., 2013). In Mathematik variierte der Anteil fachfremd unterrichtender Lehrkräfte zwischen 2 Prozent in Thüringen und 36 Prozent in Bremen. Für die Naturwissenschaften wurden ähnliche Variationen festgestellt, wobei die Unterschiede für das Fach Physik am stärksten ausgeprägt waren. Darüber hinaus fiel auf, dass in den ostdeutschen Ländern die Anteile oft geringer und in den Stadtstaaten größer sind. Die Verteilung des fachfremd erteilten Unterrichts in Deutschland scheint folglich systematisch zwischen Ländern zu variieren. In einem Vergleich der Schularten wurde ferner ermittelt, dass fachfremde Lehrkräfte vor allem an nichtgymnasialen Schularten eingesetzt werden, während dies an den Gymnasien eher selten der Fall ist.

Es kann angenommen werden, dass Lehrkräfte, die fachfremd eingesetzt werden, nur über ein eingeschränktes fachliches und fachdidaktisches Wissen im Unterrichtsfach verfügen, was sich wiederum auf die Qualität der fachlichen Lerngelegenheiten und die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler auswirken sollte (vgl. auch Baumert et al., 2010). Die wenigen empirischen Arbeiten, die sich mit den Effekten der Lehrbefähigungen beschäftigen, nehmen vor allem die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in den Blick. In der IQB-Ländervergleichsstudie 2011 und in TIMSS 2011 erreichten fachfremd unterrichtete Grundschulklassen im Durchschnitt geringere Leistungen im Lesen, im Zuhören, in Mathematik und in den Naturwissenschaften (Porsch & Wendt, 2015; Richter et al., 2012). Die Unterschiede fielen jedoch in Mathematik deutlich stärker aus als in den anderen Fächern. Die deutlichsten Leistungsunterschiede zu lasten der fachfremd unterrichteten Schülerinnen und Schüler wurden in den leistungsschwachen Klassen gefunden. Auch in der IQB-Ländervergleichsstudie 2012 konnten signifikante Zusammenhänge zwischen der Lehrbefähigung und

den Kompetenzen in Mathematik und den Naturwissenschaften festgestellt werden (Richter et al., 2013). In Mathematik fielen die Leistungen in Klassen mit fachfremden Lehrkräften über alle Schularten geringer aus, während der Unterschied in den Naturwissenschaften ausschließlich für die nichtgymnasialen Schularten statistisch abgesichert werden konnte.

Ein von diesem Befundmuster abweichendes Ergebnis wurde in einer Studie von Tiedemann und Billmann-Mahecha (2007) ermittelt, in der untersucht wurde, ob sich Kompetenzen in Mathematik und Orthografie in Klassen mit und ohne fachfremd eingesetzter Lehrkraft unterschiedlich entwickeln. Hierbei zeigte sich, dass der Kompetenzzuwachs in beiden Gruppen vergleichbar war und keine Nachteile in den Leistungen von fachfremd unterrichteten Kindern zu beobachten waren.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die in Deutschland durchgeführten Studien zum Zusammenhang zwischen der Lehrbefähigung und der Schülerleistung zu unterschiedlichen Ergebnissen gelangt sind. Auch lässt sich resümieren, dass die bisherigen Untersuchungen in der Sekundarstufe I auf Mathematik und die Naturwissenschaften beschränkt waren und somit für die sprachlichen Fächer bislang noch keine Informationen vorliegen. Das vorliegende Kapitel will diese Lücke schließen, in ähnlicher Weise wie in der IQB-Ländervergleichsstudie 2012 den Anteil von fachfremd unterrichtenden Lehrkräften darstellen und schulartspezifische Zusammenhänge mit den Leistungen in Deutsch und Englisch untersuchen.

10.2 Berufliche Fortbildung und der Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern

Es gehört zu den Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern, ihr berufliches Wissen kontinuierlich weiterzuentwickeln, um neue wissenschaftliche Erkenntnisse in den Unterrichtsfächern, aber auch in den Bildungswissenschaften, in der täglichen Arbeit berücksichtigen und in den Unterricht integrieren zu können. Die Bereitstellung von entsprechenden Angeboten der beruflichen Fortbildung erfolgt insbesondere durch die Landesinstitute für Lehrerfortbildung oder durch andere Einrichtungen der Länder. Darüber hinaus stellen private Träger und Hochschulen Angebote zur Verfügung, die Lehrkräfte nach eigenem Interesse und Bedarf wählen können (Daschner, 2009; Fussangel, Rürup & Gräsel, 2010). In den meisten Ländern ist es den Lehrkräften selbst überlassen zu entscheiden, in welchem Umfang sie an Fortbildungen teilnehmen. Für die Tätigkeit von Lehrkräften nach Ablauf ihrer Probezeit machen nur drei Länder konkrete Vorgaben dazu, wie viel Zeit sie in Fortbildungen investieren müssen. Der vorgeschriebene Umfang variiert dabei zwischen 30 Stunden pro Jahr in Hamburg und Bremen sowie 12 Fortbildungstagen innerhalb von 4 Jahren in Bayern (vgl. Walm & Wittek, 2014, ergänzt durch eigene Recherchen zum aktuellen Stand im Jahr 2016).

Für einzelne Länder wurde die Fortbildungsbeteiligung von Lehrkräften bereits in den 1990er Jahren untersucht (z. B. Beck & Ullrich, 1996). Jedoch ermöglichte erst die Durchführung nationaler und internationaler Schulleistungsstudien, das Fortbildungsverhalten von Lehrkräften in Deutschland anhand repräsentativer Daten zu ermitteln. Über die verschiedenen Studien hinweg lässt sich festhalten, dass bundesweit etwa 80 Prozent der Lehrkräfte regelmäßig an

Fortbildungen teilnehmen (Frey et al., 2009; Jäger & Bodensohn, 2007; Richter et al., 2013; Richter et al., 2012; Richter et al., 2010).

Innerdeutsche Vergleiche der Teilnahmequoten, die im Rahmen der IQB-Ländervergleichsstudien 2011 und 2012 durchgeführt wurden, machten auf Unterschiede zwischen den Ländern aufmerksam. In der Grundschule variierten die Teilnahmequoten zwischen 73 Prozent in Hamburg und 89 Prozent in Thüringen (Richter et al., 2012). In der Sekundarstufe I lagen die Teilnahmequoten von Mathematik- und Naturwissenschaftslehrkräften zwischen 71 Prozent in Schleswig-Holstein und 97 Prozent in Thüringen und Sachsen-Anhalt (Richter et al., 2013). In beiden Untersuchungen fiel auf, dass Länder mit einer zeitlich definierten Fortbildungsverpflichtung keine höheren Teilnahmequoten aufwiesen als Länder ohne eine solche Verpflichtung. In der Sekundarstufe I waren die Teilnahmequoten darüber hinaus in den ostdeutschen Ländern deutlich höher als in den westdeutschen Ländern.

Eine inhaltliche Aufschlüsselung der besuchten Fortbildungsveranstaltungen erfolgte sowohl in Studien zur Primarstufe (IQB-Ländervergleich 2011) als auch in Studien zur Sekundarstufe I (PISA-I-Plus 2003, IQB-Ländervergleich 2009 und 2012). In der Grundschule berichteten Lehrkräfte, dass sie vor allem Fortbildungen zur Fachdidaktik, zu Unterrichtsformen und -methoden und zur Leistungsdiagnostik besuchen (Richter et al., 2012). Auch in der Sekundarstufe I wurden Veranstaltungen zu den ersten beiden Themen am häufigsten besucht (Richter et al., 2013). Darüber hinaus nahmen Lehrkräfte der Sekundarstufe I oft Veranstaltungen zu Medien im Unterricht und zu Inhalten von Curricula wahr.

Schulartvergleiche ergaben zudem, dass Lehrkräfte an Gymnasien vor allem an Veranstaltungen zur Fachdidaktik, zum Fachwissen, zur Nutzung neuer Medien im Unterricht sowie zur Leistungsdiagnostik und -beurteilung teilnahmen. An nichtgymnasialen Schulen wurden hingegen häufiger Veranstaltungen zum Umgang mit Störungen im Unterricht, zur Inklusion von Heranwachsenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie zur Förderung lernschwacher Schülerinnen und Schüler besucht. Bei Berücksichtigung der Lehrbefähigung in den einzelnen Fächern zeigte sich außerdem, dass Lehrkräfte mit einer fachspezifischen Lehrbefähigung tendenziell häufiger Fortbildungen zur Fachdidaktik, zu den Bildungsstandards und zu Curricula besuchten. Demnach scheinen gerade diejenigen Lehrkräfte, denen eine fachspezifische Lehrbefähigung fehlt, seltener an fachbezogenen Fortbildungen teilzunehmen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass mittlerweile umfangreiche deskriptive Erkenntnisse darüber vorliegen, welche Fortbildungen von Lehrkräften besucht werden. Die Studien finden übereinstimmend insgesamt recht hohe Fortbildungsquoten, die Inhalte der besuchten Fortbildungen unterscheiden sich jedoch unter anderem zwischen den Schulformen teilweise erheblich.

Auch die Angaben zum Fortbildungsbesuch sollen in diesem Kapitel in Beziehung zu den erreichten Leistungen der jeweils unterrichteten Schülerinnen und Schüler gesetzt werden. Dieser Analyse liegt die Annahme zugrunde, dass Lehrkräfte, die an Fortbildungen teilnehmen, ihre professionellen Kompetenzen erweitern, was sich wiederum positiv auf die Gestaltung von Lernprozessen und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern auswirken sollte (z. B. Desimone, 2009). Die Evaluation dieser Wirkkette erfolgt in der Fortbildungsforschung in der Regel mit (quasi-)experimentellen Studien, in denen speziell entwickelte Programme auf ihre Wirksamkeit geprüft werden (z. B. Kleickmann, Tröbst, Jonen, Vehmeyer & Möller, 2016; Piwowar, Thiel & Ophardt, 2013). Solche wissenschaftlich begleiteten Evaluationsstudien liegen bislang jedoch nur für

einige wenige, sehr spezifische Fortbildungen vor. Deshalb gehen wir in diesem Kapitel der Frage nach, ob der Besuch von Fortbildungen insgesamt mit den von Schülerinnen und Schülern erreichten Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Englisch in Beziehung steht. Erste Erkenntnisse über diesen Zusammenhang lieferte bereits die IQB-Ländervergleichsstudie 2012 in Mathematik und in den Naturwissenschaften (Richter et al., 2013). Die dort ermittelten Ergebnisse ergaben keine Hinweise darauf, dass der Besuch von Fortbildungen mit den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zusammenhängt.

10.3 Datengrundlage

Die in diesem Kapitel dargestellten Analysen basieren auf einer schriftlichen Befragung der Lehrkräfte, deren Klassen oder Lerngruppen am IQB-Bildungstrend 2015 teilgenommen haben. Einbezogen wurden alle Angaben von Lehrkräften an *allgemeinen Schulen*, die die Fächer Deutsch oder Englisch unterrichten. Insgesamt umfasste die Stichprobe 2988 Deutsch- und Englischlehrkräfte. Im Folgenden werden diese Lehrkräfte hinsichtlich der Geschlechter- und Altersverteilung jeweils separat nach Fach beschrieben.

10.3.1 Lehrkräfte in Deutsch

Angaben zur Anzahl, zum Geschlecht und zum Alter der befragten Deutschlehrkräfte sind in Tabelle 10.1 dargestellt. Im bundesweiten Durchschnitt liegt der Anteil der Frauen an den teilnehmenden Deutschlehrkräften bei 76 Prozent¹. Je nach Land variiert der Prozentsatz zwischen 58 Prozent in Baden-Württemberg und 91 Prozent in Thüringen. Tendenziell fällt der Frauenanteil in den ostdeutschen Flächenländern etwas höher aus als in den westdeutschen Ländern. Aber auch in einigen westdeutschen Ländern, wie etwa Schleswig-Holstein (80%), ist der Anteil weiblicher Deutschlehrkräfte relativ hoch.

Deutliche Länderunterschiede zeigen sich auch hinsichtlich der Altersverteilung. Im bundesweiten Durchschnitt beträgt der Anteil jüngerer Deutschlehrkräfte (unter 40 Jahren) 33 Prozent. Nahezu alle westdeutschen Länder liegen deutlich über diesem Wert, wobei sich die höchsten Anteile an jüngeren Lehrkräften in Rheinland-Pfalz, Bayern (jeweils 51%) und Baden-Württemberg (49%) finden. Die niedrigsten Anteile sind in den ostdeutschen Flächenländern zu verzeichnen, insbesondere in Sachsen (6%) und Thüringen (11%). Dementsprechend hoch fällt in den ostdeutschen Ländern der Anteil älterer Deutschlehrkräfte (über 50 Jahre) aus, wobei die höchsten Anteile wiederum in Sachsen (76%) und Thüringen (65%) vorliegen. Am geringsten ist der Anteil älterer Lehrkräfte in Bayern (18%).

¹ In diesem Kapitel handelt es sich bei allen im Text berichteten Prozentangaben jeweils um ganzzahlig gerundete Werte.

Tabelle 10.1: Demografische Angaben zu den Deutschlehrkräften der am IQB-Bildungstrend 2015 teilnehmenden Klassen

Land	Anzahl <i>N</i>	Geschlecht in % weiblich	Altersgruppen in %				
			20–29 Jahre	30–39 Jahre	40–49 Jahre	50–59 Jahre	60–66 Jahre
Baden-Württemberg	80	57.9	22.7	26.7	25.3	12.0	13.3
Bayern	74	71.8	12.7	38.0	31.0	8.5	9.9
Berlin	145	78.0	5.1	22.5	18.8	37.7	15.9
Brandenburg	93	78.5	6.5	12.9	22.6	49.5	8.6
Bremen	65	77.0	6.6	26.2	21.3	31.1	14.8
Hamburg	77	74.3	6.8	34.2	31.5	13.7	13.7
Hessen	111	67.9	7.9	37.6	23.8	18.8	11.9
Mecklenburg-Vorpommern	104	87.5	3.9	13.7	20.6	54.9	6.9
Niedersachsen	85	75.6	12.5	31.2	33.8	13.8	8.8
Nordrhein-Westfalen	113	73.8	4.8	35.6	22.1	20.2	17.3
Rheinland-Pfalz	98	61.9	14.1	37.0	23.9	15.2	9.8
Sachsen	64	82.8	0.0	6.3	17.5	63.5	12.7
Sachsen-Anhalt	87	81.9	4.8	11.9	23.8	52.4	7.1
Schleswig-Holstein	71	79.7	8.8	27.9	38.2	14.7	10.3
Thüringen	106	91.3	4.8	5.8	24.0	52.9	12.5
Saarland ¹	70	70.5	13.6	27.3	22.7	13.6	22.7
Deutschland	1443	76.0	8.1	24.4	24.6	30.9	12.0

Anmerkungen. Bei den Angaben handelt es sich um ungewichtete Werte, die auf Antworten von Lehrkräften an allgemeinen Schulen basieren. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Summe der Prozente minimal von 100 abweichen. *N* = Anzahl aller befragter Lehrkräfte im Fach Deutsch.

¹ Die Befunde stehen aufgrund eines Anteils von über 20% fehlender Daten unter Vorbehalt.

10.3.2 Lehrkräfte in Englisch

Ein Blick auf die Angaben zu Anzahl, Geschlecht und Alter der befragten Englischlehrkräfte, die der Tabelle 10.2 entnommen werden können, zeigt ein ähnliches Bild wie für die Deutschlehrkräfte. Auch hier variiert der Anteil weiblicher Lehrkräfte deutlich zwischen den Ländern, wobei die höchsten Prozentsätze für Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen (jeweils 91%) zu verzeichnen sind und Baden-Württemberg wiederum den geringsten Prozentsatz (66%) aufweist. In den ostdeutschen Flächenländern liegt der Frauenanteil bei den Englischlehrkräften jeweils über dem bundesweiten Durchschnitt von 76 Prozent und fällt somit höher aus als in den westdeutschen Ländern.

Der Anteil jüngerer Lehrkräfte (unter 40 Jahre) ist auch im Fach Englisch in den westdeutschen Ländern deutlich höher als in den ostdeutschen Ländern. Besonders hohe Prozentsätze sind für Bayern (49%) und Rheinland-Pfalz (48%) zu verzeichnen. Die geringsten Anteile jüngerer Englischlehrkräfte finden sich in Sachsen (12%) und in Thüringen (7%). Kongruent dazu fällt der Anteil älterer Englischlehrkräfte (über 50 Jahre) in den ostdeutschen Flächenländern deutlich höher aus als in den westdeutschen Ländern, wobei die höchsten Prozentsätze für Sachsen (67%) und Thüringen (70%), die niedrigsten Prozentsätze für Bayern (24%) und Hamburg (22%) zu verzeichnen sind.

Tabelle 10.2: Demografische Angaben zu den Englischlehrkräften der am IQB-Bildungstrend 2015 teilnehmenden Klassen

Land	Anzahl <i>N</i>	Geschlecht in %		Altersgruppen in %			
		weiblich	20–29 Jahre	30–39 Jahre	40–49 Jahre	50–59 Jahre	60–66 Jahre
Baden-Württemberg	91	65.9	11.2	30.3	24.7	19.1	14.6
Bayern	74	69.9	15.3	33.3	27.8	11.1	12.5
Berlin	147	75.4	9.2	23.2	21.8	29.6	16.2
Brandenburg	101	81.2	4.1	10.2	29.6	50.0	6.1
Bremen	80	74.1	1.4	31.9	20.3	24.6	21.7
Hamburg	84	70.5	3.8	42.5	31.2	11.2	11.2
Hessen	114	68.7	13.3	24.8	22.9	26.7	12.4
Mecklenburg-Vorpommern	103	91.3	7.1	9.1	24.2	48.5	11.1
Niedersachsen	101	76.5	10.9	27.7	23.8	17.8	19.8
Nordrhein-Westfalen	141	71.3	6.6	21.9	16.8	31.4	23.4
Rheinland-Pfalz	104	67.7	12.9	35.5	22.6	16.1	12.9
Sachsen	67	85.4	4.5	7.6	21.2	60.6	6.1
Sachsen-Anhalt	84	86.8	3.6	9.5	21.4	58.3	7.1
Schleswig-Holstein	82	69.8	5.0	38.8	28.8	16.2	11.2
Thüringen	106	90.8	1.0	6.1	23.2	61.6	8.1
Saarland ¹	66	70.9	7.3	22.0	19.5	31.7	19.5
Deutschland	1545	76.3	7.5	23.0	23.6	32.3	13.6

Anmerkungen. Bei den Angaben handelt es sich um ungewichtete Werte, die auf Antworten von Lehrkräften an allgemeinen Schulen basieren. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Summe der Prozente minimal von 100 abweichen. *N* = Anzahl aller befragter Lehrkräfte im Fach Englisch.

¹ Die Befunde stehen aufgrund eines Anteils von über 20% fehlender Daten unter Vorbehalt.

10.4 Die Qualifikation der Lehrkräfte in den Fächern Deutsch und Englisch

Nachdem die demografischen Merkmale der teilnehmenden Deutsch- und Englischlehrkräfte beschrieben wurden, soll im Folgenden ihre berufliche Qualifikation betrachtet werden. Im IQB-Bildungstrend 2015 wurden die Lehrkräfte der teilnehmenden Schulklassen unter anderem nach ihrem Lehramtsstudium und nach ihrer Lehrbefähigung befragt. Basierend auf diesen Angaben konnte bestimmt werden, ob Lehrkräfte entsprechend ihrer Qualifikation eingesetzt werden oder aber fachfremd unterrichten, also über keine Lehrbefähigung im von ihnen unterrichteten Fach verfügen. Darüber hinaus ließen sich Lehrkräfte identifizieren, die kein reguläres grundständiges Lehramtsstudium absolviert haben, sondern als sogenannte Quereinsteiger² in den Schuldienst eingetreten sind.

Hierfür sind in den einzelnen Ländern spezifische Regelungen vorgesehen. Diese spezifizieren Voraussetzungen, unter denen sich auch Absolventinnen

2 In der Praxis wird außerdem zwischen Quer- und Seiteneinsteigern unterschieden. Während Quereinsteiger ein berufs begleitendes Referendariat absolvieren müssen, sind Seiteneinsteiger nicht dazu verpflichtet, ein Referendariat zu durchlaufen. Da keine Angaben zum Referendariat vorlagen, wird in diesem Kapitel nicht zwischen Quer- und Seiteneinsteigern differenziert. Vielmehr werden beide Gruppen unter dem Terminus „Quereinsteiger“ zusammengefasst.

und Absolventen von Studiengängen mit einschlägiger Fachrichtung, die kein Staatsexamen abgelegt beziehungsweise keine Lehrbefähigung erworben haben, bei den Schulministerien um Einstellung als Lehrkraft bewerben können.³ Solche Bewerbungen werden insbesondere dann berücksichtigt, wenn sich in einem Land für ein Fach zu wenige Bewerberinnen und Bewerber mit Lehrbefähigung finden.

In diesem Abschnitt werden insbesondere zwei Gruppen von Deutsch- beziehungsweise Englischlehrkräften betrachtet: *erstens* Lehrkräfte, die ein reguläres Lehramtsstudium absolviert haben, jedoch nicht über eine Lehrbefähigung in dem jeweiligen Fach (Deutsch bzw. Englisch) verfügen und somit „fachfremd“ unterrichten, sowie *zweitens* Lehrkräfte, die nicht regulär auf Lehramt studiert haben und somit als „Quereinsteiger“ in den Lehrerberuf gelten.

Bei einer bundesweiten Betrachtung der Verteilung von fachfremd unterrichtenden und Quereinsteigern werden zunächst schulartspezifische Unterschiede deutlich. Von den befragten fachfremd unterrichtenden Lehrkräften sind im Fach Deutsch lediglich 11 Prozent und im Fach Englisch nur 9 Prozent an einem Gymnasium tätig. Etwas höher fallen diese Anteile bei der Gruppe der Quereinsteiger aus. Im Fach Deutsch unterrichten 29 Prozent und im Fach Englisch 32 Prozent der Quereinsteiger an einem Gymnasium.

Tabelle 10.3: Prozentuale Anteile von fachfremd unterrichtenden Lehrkräften und beruflichen Quereinsteigern in den Fächern Deutsch und Englisch nach Land

Land	Deutsch		Englisch	
	Fachfremd Unter- richtende in %	Quereinsteiger in %	Fachfremd Unter- richtende in %	Quereinsteiger in %
Baden-Württemberg	7.9	0.0	6.7	1.1
Bayern	14.3	1.4	8.3	1.4
Berlin	7.1	6.4	5.6	7.0
Brandenburg	5.4	20.7	6.2	13.4
Bremen	9.7	4.8	14.7	4.0
Hamburg	8.1	0.0	7.2	0.0
Hessen	2.8	1.9	4.7	2.8
Mecklenburg-Vorpommern	3.9	5.9	0.0	11.8
Niedersachsen	7.2	2.4	6.9	2.0
Nordrhein-Westfalen	9.2	1.8	9.6	5.9
Rheinland-Pfalz	7.1	2.0	5.1	3.0
Sachsen	4.8	12.7	7.7	12.3
Sachsen-Anhalt	2.4	11.9	0.0	21.4
Schleswig-Holstein	0.0	1.4	6.3	0.0
Thüringen	4.0	11.0	3.9	17.6
Saarland ¹	6.8	2.3	0.0	2.3
Deutschland	6.2	5.6	5.9	6.8

Anmerkungen. Bei den Angaben handelt es sich um ungewichtete Werte, die auf Antworten von Lehrkräften an allgemeinen Schulen basieren.

¹ Die Befunde stehen aufgrund eines Anteils von über 20% fehlender Daten unter Vorbehalt.

3 Vgl. <http://www.bildungserver.de/Quereinsteiger-Seiteneinsteiger-1573.html> [15.06.2016].

Angaben zu den prozentualen Anteilen der Lehrkräfte, die in den einzelnen Ländern in den Fächern Deutsch und Englisch fachfremd oder als Quereinsteiger unterrichten, finden sich in Tabelle 10.3. Anhand dieser Daten wird deutlich, dass die Quoten der an den Schulen *fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte* zwischen den Ländern zum Teil deutlich differieren. Im Fach Deutsch variiert dieser Anteil zwischen 0 Prozent in Schleswig-Holstein und 14 Prozent in Bayern. Im Fach Englisch liegt der Anteil der fachfremd Unterrichtenden zwischen 0 Prozent im Saarland, in Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt und 15 Prozent in Bremen. Noch größere Länderunterschiede zeigen sich für den *Anteil der Quereinsteiger*. Dieser fällt im Fach Deutsch in Brandenburg (21 %) und im Fach Englisch in Sachsen-Anhalt (21 %) am höchsten aus. Demgegenüber finden sich mit Bayern, Baden-Württemberg, Hamburg und Schleswig-Holstein auch Länder, in denen nur sehr wenige oder keine der befragten Lehrkräfte Quereinsteiger sind (weniger als 2 %).

10.5 Fortbildungsaktivitäten von Lehrkräften

10.5.1 Anzahl der besuchten Fortbildungen

Zur Erfassung der Fortbildungsaktivitäten wurden die Deutsch- und Englischlehrkräfte der am IQB-Bildungstrend 2015 teilnehmenden Schulklassen gebeten, jeweils anzugeben, an welchen Fortbildungsveranstaltungen sie in den Schuljahren 2013/14 und 2014/15 teilgenommen haben. Die anhand dieser Angaben ermittelten Teilnahmequoten sind in Tabelle 10.4 zu finden. Bei der Interpretation der dort aufgeführten Prozentangaben ist zu beachten, dass bei deren Berechnung nur diejenigen Lehrkräfte berücksichtigt wurden, die valide Angaben zu den von ihnen besuchten Fortbildungen gemacht haben (Anteil fehlender Werte: 7 %).

Im bundesweiten Durchschnitt liegt der Anteil der befragten Lehrkräfte, die in den Schuljahren 2013/14 und 2014/15 an mindestens einer Fortbildung teilgenommen haben, bei 76 Prozent. Zwischen den Ländern variiert dieser Anteil allerdings zum Teil erheblich, wobei die höchste Teilnahmequote für Mecklenburg-Vorpommern (87 %) und die niedrigste Teilnahmequote für Rheinland-Pfalz (56 %) bestimmt wurde.

In den ostdeutschen Flächenländern liegen die Teilnahmequoten bei jeweils über 80 Prozent und fallen somit höher aus als in den westdeutschen Ländern. Damit ergibt sich für Lehrkräfte der Fächer Deutsch und Englisch ein ähnliches Muster wie für Mathematik und die naturwissenschaftlichen Fächer in der IQB-Ländervergleichsstudie 2012. Auch dort fielen die Teilnahmequoten in den ostdeutschen Flächenländern tendenziell am höchsten aus und für Rheinland-Pfalz wurde die niedrigste Teilnahmequote identifiziert (Richter et al., 2013).

Tabelle 10.4: Teilnahmequoten in der Lehrerfortbildung für die Schuljahre 2013/2014 und 2014/2015 nach Ländern, Schularten und Unterrichtsfächern

Land	N	Anteil an allen Lehrkräften	Anteil an Lehrkräften am Gymnasium	Anteil an Lehrkräften sonstiger Schularten	Anteil an Deutschlehrkräften	Anteil an Englischlehrkräften
Baden-Württemberg	160	70.0	72.5	68.4	67.1	72.4
Bayern	142	78.2	83.3	75.0	78.4	77.9
Berlin	275	71.2	73.8	69.8	69.3	73.1
Brandenburg	183	83.6	86.3	81.8	86.2	81.3
Bremen	133	77.5	81.9	76.0	82.0	73.6
Hamburg	154	74.1	78.4	70.0	72.6	75.3
Hessen	206	70.9	67.9	72.7	64.1	77.7
Mecklenburg-Vorpommern	201	87.0	89.7	85.1	85.2	89.0
Niedersachsen	180	79.4	84.1	76.9	78.5	80.2
Nordrhein-Westfalen	237	71.7	76.2	70.2	73.8	70.1
Rheinland-Pfalz	189	55.6	67.8	49.9	53.8	57.3
Sachsen	123	82.9	80.0	84.9	88.6	77.4
Sachsen-Anhalt	162	82.1	85.3	79.8	80.8	83.3
Schleswig-Holstein	145	70.3	76.8	67.7	77.6	64.1
Thüringen	201	84.1	85.1	83.5	87.2	80.8
Saarland ¹	82	70.8	65.2	72.9	69.7	71.8
Deutschland	2773	75.5	79.0	73.4	75.5	75.4

Anmerkungen. Bei den Angaben handelt es sich um ungewichtete Werte, die auf Antworten von Lehrkräften an allgemeinen Schulen basieren. N = Anzahl aller Lehrkräfte mit validen Angaben zum Fortbildungsbesuch.

¹ Die Befunde stehen aufgrund eines Anteils von über 20% fehlender Daten unter Vorbehalt.

Im schulartspezifischen Vergleich fällt auf, dass Deutsch- und Englischlehrkräfte an Gymnasien im bundesweiten Durchschnitt etwas häufiger eine Fortbildung besuchen (79%) als Lehrkräfte, die nicht am Gymnasium unterrichten (73%). Allerdings findet sich dieses Ergebnis nicht konsistent in allen Ländern. Bei einer Betrachtung der separat für Deutsch- und Englischlehrkräfte bestimmten Teilnahmequoten sind keine systematischen Länderunterschiede zu erkennen.

Detaillierte Informationen zur Anzahl der in den Schuljahren 2013/2014 und 2014/2015 jeweils besuchten Fortbildungsveranstaltungen können der Tabelle 10.5 entnommen werden. Im bundesweiten Vergleich ist der Anteil der Lehrkräfte, die fünf und mehr Veranstaltungen besucht haben, in Thüringen am höchsten (43%). Ähnlich hoch fällt der Anteil dieser Gruppe in Hamburg aus (41%). Besonders klein ist diese Gruppe in den Ländern, in denen auch insgesamt verhältnismäßig wenige Lehrkräfte an Fortbildungen teilnehmen (vgl. Tab. 10.4). So ist in Rheinland-Pfalz auch der Anteil der Lehrkräfte, die fünf oder mehr Lehrveranstaltungen besucht haben, im bundesweiten Vergleich am geringsten (10%). In Baden-Württemberg (12%) und Nordrhein-Westfalen (11%) fällt dieser Anteil ebenfalls vergleichsweise gering aus.

Tabelle 10.5: Prozentuale Anteile der Anzahl der von den Lehrkräften besuchten Fortbildungsveranstaltungen für die Schuljahre 2013/2014 und 2014/15 nach Ländern

Land	Keine Veranstaltung	1 oder 2 Veranstaltungen	3 oder 4 Veranstaltungen	5 oder mehr Veranstaltungen	Keine Angabe
Baden-Württemberg	28.1	36.8	17.0	11.7	6.4
Bayern	20.9	30.4	21.6	23.0	4.1
Berlin	27.1	28.4	18.2	20.5	5.8
Brandenburg	15.5	22.7	24.7	31.4	5.7
Bremen	20.7	22.8	22.8	25.5	8.3
Hamburg	24.8	14.3	15.5	41.0	4.3
Hessen	26.7	31.6	16.9	16.4	8.4
Mecklenburg-Vorpommern	12.6	20.8	24.2	39.6	2.9
Niedersachsen	19.9	37.1	25.8	14.0	3.2
Nordrhein-Westfalen	26.4	37.0	18.5	11.4	6.7
Rheinland-Pfalz	41.6	29.2	12.4	10.4	6.4
Sachsen	16.0	32.8	20.6	24.4	6.1
Sachsen-Anhalt	17.0	25.1	24.0	28.7	5.3
Schleswig-Holstein	28.1	36.6	16.3	13.7	5.2
Thüringen	15.1	18.4	17.9	43.4	5.2
Saarland ¹	17.6	11.8	16.9	14.0	39.7
Deutschland	22.8	27.6	19.5	23.0	7.2

Anmerkungen. Bei den Angaben handelt es sich um ungewichtete Werte, die auf Antworten von Lehrkräften an allgemeinen Schulen basieren. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Summe der Prozente minimal von 100 abweichen.

¹ Die Befunde stehen aufgrund eines Anteils von über 20% fehlender Daten unter Vorbehalt.

10.5.2 Themenbereiche der besuchten Fortbildungen

Im Lehrerfragebogen wurden Lehrkräfte, die an mindestens einer Fortbildungsveranstaltung teilgenommen hatten, um weitere Angaben zu Titel und Umfang der jeweiligen Veranstaltung gebeten. Zusätzlich wurde ihnen eine Liste mit Themenbereichen vorgelegt, denen sie die von ihnen besuchten Fortbildungsveranstaltungen zuordnen sollten. Diese Themen repräsentieren zum einen häufig genannte Bereiche beruflicher Fortbildung (Jäger & Bodensohn, 2007) und zum anderen Inhalte, die sich auf bildungspolitische Maßnahmen wie die Bildungsstandards der KMK oder die Vergleichsarbeiten (VERA) beziehen (vgl. auch Richter et al., 2013)

Die Ergebnisse der deskriptiven Analysen zu den Themenbereichen der in den Schuljahren 2013/2014 und 2014/2015 besuchten Fortbildungsveranstaltungen finden sich in Tabelle 10.6. Die dort dargestellten Prozentwerte bilden in jedem einzelnen Themenbereich jeweils den Anteil derjenigen Lehrkräfte an der Lehrerstichprobe ab, die mindestens an einer Veranstaltung aus dem betreffenden Bereich teilgenommen haben.⁴

4 Die Prozentwerte in den Tabellenspalten summieren sich somit nicht zu 100, da sie nicht abbilden, welche Anteile an allen besuchten Fortbildungsveranstaltungen auf die einzelnen Themenbereiche entfallen.

Tabelle 10.6: Prozentuale Anteile der Lehrkräfte, die an einer Fortbildung aus dem betreffenden Themenbereich teilgenommen haben (nach Schulart, Fach und Qualifikation)

Themenbereiche	Anteil insgesamt ¹	Anteil an Lehrkräften am Gymnasium ²	Anteil an Lehrkräften sonstiger Schularten ³	Anteil an Deutschlehrkräften		Anteil an Englischlehrkräften	
				Reguläres LA-Studium ⁴	Quereinsteiger ⁵	Reguläres LA-Studium ⁷	Quereinsteiger ⁸
Fachliche Inhalte (alle Fächer)	40.8	51.9	33.3				
Fachliche Inhalte (nur Deutsch)				31.2	10.5	30.1	12.7
Fachliche Inhalte (nur Englisch)					43.1		30.3
Fachdidaktische Inhalte (alle Fächer)	28.7	32.2	26.5	14.2	8.8	25.1	12.7
Fachdidaktische Inhalte (nur Deutsch)							31.6
Fachdidaktische Inhalte (nur Englisch)							19.7
Unterrichtsformen und -methoden (fächerübergreifend)	16.2	13.1	18.3	16.2	14.0	15.0	17.5
Nutzungsformen von Medien im Unterricht	15.3	17.1	14.1	13.7	21.1	15.6	15.9
Integration/Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Förderbedarf	13.1	7.1	17.2	11.8	28.1	14.0	20.6
Schulorganisation/Schulentwicklung	12.4	10.0	14.0	13.1	12.3	13.1	9.5
Leistungsdiagnostik und Leistungsbeurteilung	12.0	11.2	12.5	11.5	12.3	12.8	9.5
Stressbewältigung/Lehrgesundheit	11.1	10.9	11.2	10.8	5.3	11.1	12.7
Curricula (Lehrpläne, Rahmenpläne)	10.7	11.5	10.1	11.9	14.0	9.9	6.3
Umgang mit Störungen im Unterricht	10.2	6.0	13.0	9.8	19.3	9.3	14.3
Binnendifferenzierung/individuelle Förderung	10.1	9.8	10.4	9.2	14.0	12.1	7.9
Gewaltprävention	8.8	8.7	8.8	9.5	7.0	8.3	11.1
Beratung von Eltern oder Schülerinnen und Schülern	6.9	6.0	7.5	7.5	3.5	6.8	14.3
Vergleichsarbeiten (VERA)/Lernstandserhebungen/Kompetenztests	5.4	6.0	5.0	5.0	5.3	5.7	7.9
Förderung von lernschwachen Schülerinnen und Schülern	4.9	2.9	6.3	6.4	3.5	3.9	6.3
Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz	4.1	5.7	3.1	3.9	0.0	4.3	0.0
Leseförderung	4.0	2.9	4.7	6.4	7.0	2.1	1.6
Sprachförderung	3.3	2.7	3.7	4.5	1.8	2.7	1.6
Interkulturelle Pädagogik	2.6	2.3	2.9	3.3	0.0	2.1	3.2
Ganztagsangebote	1.7	1.2	2.1	1.8	0.0	1.9	0.0
Jahrgangsbereichübergreifendes Lernen	0.5	0.3	0.7	0.7	0.0	0.4	0.0
Anderer Fortbildungsgegenstand	28.5	25.5	30.5	30.0	38.6	27.9	22.2

Anmerkungen. Die Themenbereiche sind nach dem Anteil (insgesamt) besuchter Fortbildungsveranstaltungen in absteigender Reihenfolge sortiert. Bei den Angaben handelt es sich um nicht gewichtete Werte, die auf Antworten von Lehrkräften an allgemeinen Schulen basieren. Berücksichtigt wurden alle Lehrkräfte mit validen Angaben.

¹ N = 2268; ² N = 911; ³ N = 1357; ⁴ N = 881; ⁵ N = 57; ⁶ N = 65; ⁷ N = 951; ⁸ N = 63; ⁹ N = 76.

Tabelle 10.6 zeigt, dass über 40 Prozent aller Lehrkräfte ein Fortbildungsangebot zu fachlichen Inhalten und 29 Prozent eine Veranstaltung zu fachdidaktischen Inhalten besuchten. Vergleichsweise häufig wurden außerdem Fortbildungsangebote zu Unterrichtsformen und -methoden (16%) sowie zur Nutzung von Medien im Unterricht (15%) in Anspruch genommen. Hingegen nahmen jeweils weniger als 5 Prozent der Lehrkräfte an Veranstaltungen zu den Bildungsstandards der KMK, zur Lese- und zur Sprachförderung, zur interkulturellen Pädagogik, zu Ganztagsangeboten und zum jahrgangsübergreifenden Lernen teil.

Bei einer schulartspezifischen Betrachtung der Ergebnisse ergeben sich für einige Themenbereiche deutliche Unterschiede. Lehrkräfte an Gymnasien besuchten im Vergleich zu Lehrkräften der anderen Schularten statistisch signifikant ($p < .05$) häufiger Veranstaltungen zu fachlichen oder fachdidaktischen Inhalten und zu den Bildungsstandards der KMK. Lehrkräfte an nichtgymnasialen Schularten nahmen demgegenüber signifikant häufiger an Fortbildungsangeboten zu folgenden Themen teil: Unterrichtsformen und -methoden, Integration beziehungsweise Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Umgang mit Störungen im Unterricht, Schulorganisation und Schulentwicklung, Förderung von lernschwachen Schülerinnen und Schülern sowie Leseförderung.

Auch bei einem Vergleich der Lehrkräfte, die ein reguläres Lehramtsstudium in Deutsch beziehungsweise Englisch abgeschlossen haben, mit den Lehrkräften, die fachfremd unterrichten, finden sich statistisch signifikante Unterschiede. So nahmen die fachfremd Unterrichtenden unter den Deutschlehrkräften signifikant seltener an Fortbildungen zu fachlichen Inhalten im Fach Deutsch teil. Ferner besuchten sie signifikant häufiger Veranstaltungen zur Integration beziehungsweise Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In Englisch partizipierten die fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte signifikant seltener sowohl an Angeboten zu fachlichen als auch an Angeboten zu fachdidaktischen Inhalten.

Ein Vergleich der Quereinsteiger und der entsprechend ihrer Lehrqualifikation unterrichtenden Lehrkräfte verdeutlicht, dass sich diese beiden Gruppen hinsichtlich ihrer Fortbildungsaktivitäten bei vielen Themenbereichen recht ähnlich sind. Größere Differenzen zeigen sich insbesondere in unterrichtsmethodischen Themenbereichen, wobei der Unterschied nur bei den Deutschlehrkräften signifikant war. Hier besuchten Quereinsteiger signifikant häufiger Fortbildungsveranstaltungen zu Unterrichtsformen und -methoden.

10.5.3 Fortbildungsbedarf

Im Lehrerfragebogen wurden die Lehrkräfte nicht nur um Auskünfte zu den von ihnen besuchten Fortbildungsveranstaltungen gebeten, sondern sie wurden auch aufgefordert, den von ihnen persönlich wahrgenommenen Fortbildungsbedarf in den einzelnen Themenbereichen anhand von vierstufigen Ratingskalen (1 = „überhaupt kein Bedarf“ bis 4 = „sehr hoher Bedarf“) einzuschätzen. Ein deskriptiver Überblick zu diesen Angaben findet sich in Tabelle 10.7, in der zu jedem Themenbereich der prozentuale Anteil der Lehrkräfte angegeben ist, die einen „eher hohen“ oder einen „sehr hohen“ Bedarf geäußert haben.

Der höchste Bedarf wurde für Bereiche berichtet, die auf den Umgang mit Leistungsheterogenität beziehungsweise mit lernschwachen Schülerinnen und Schülern zielen (Förderung von lernschwachen Schülerinnen und Schülern,

Integration beziehungsweise Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Binnendifferenzierung und individuelle Förderung). Beim Vergleich der Ergebnisse mit den Werten aus Tabelle 10.6 wird deutlich, dass der angegebene Fortbildungsbedarf nicht in jedem Fall mit den Teilnahmequoten der einzelnen Veranstaltungen korrespondiert. Beispielsweise berichteten lediglich 5 Prozent der Lehrkräfte, in den Schuljahren 2013/2014 und 2014/2015 an einer Fortbildung zur Förderung lernschwacher Schülerinnen und Schüler teilgenommen zu haben. Gleichzeitig schätzten rund zwei Drittel der Lehrkräfte ihren Bedarf an Fortbildungen zu diesem Themenbereich als „eher hoch“ oder „sehr hoch“ ein. Ein ähnlicher Unterschied findet sich auch für Fortbildungen zur Integration beziehungsweise Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Hier besuchten rund 13 Prozent der Lehrkräfte eine Fortbildungsveranstaltung, aber mehr als 60 Prozent gaben an, einen eher hohen oder sehr hohen Bedarf an Veranstaltungen zu diesem Thema zu haben. Insgesamt lassen die skizzierten Diskrepanzen vermuten, dass viele Lehrkräfte zwar den Wunsch haben, ihre Kompetenzen im Umgang mit Leistungsheterogenität oder mit lernschwachen Schülerinnen und Schülern zu stärken, es jedoch möglicherweise an entsprechenden Angeboten mangelt.

Am wenigsten nachgefragt sind Fortbildungsveranstaltungen zu den Vergleichsarbeiten. Hier gaben lediglich 10 Prozent der Lehrkräfte an, einen eher hohen oder sehr hohen Fortbildungsbedarf zu haben. Relativ geringer Bedarf wurde auch in Bezug auf Veranstaltungen zu inhaltlichen und fachdidaktischen Themen geäußert. Da für diese Themenbereiche gleichzeitig recht hohe Teilnahmequoten ermittelt wurden (vgl. Tab. 10.6), ist zu vermuten, dass es hierzu ein breites Angebot gibt, das den Fortbildungsbedarf der meisten Lehrkräfte weitgehend befriedigt.

Bei einer nach Schularten differenzierten Betrachtung der Ergebnisse wird deutlich, dass Lehrkräfte an nichtgymnasialen Schulen ihren Fortbildungsbedarf tendenziell etwas höher einschätzen als Lehrkräfte an Gymnasien. Einen signifikant höheren Fortbildungsbedarf gaben sie zu den folgenden Themenbereichen an: Förderung von lernschwachen Schülerinnen und Schülern, Gewaltprävention, Umgang mit Störungen im Unterricht, Sprachförderung, Leseförderung, Integration und Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie Stressbewältigung und Lehrgesundheit.⁵

5 Die Prüfung auf statistische Signifikanz erfolgte durch einen Vergleich der jeweiligen Mittelwerte auf den vierstufigen Ratingskalen.

Tabelle 10.7: Prozentuale Anteile an Lehrkräften, die nach eigenen Angaben „sehr hohen“ bzw. „eher hohen“ Fortbildungsbedarf haben, je Themenbereich, nach Fach und Qualifikation

Themenbereich	Anteil insgesamt ¹	Anteil an Lehrkräften am Gymnasium ²	Anteil an Lehrkräften sonstiger Schularten ³	Anteil an Deutschlehrkräften			Anteil an Englischlehrkräften		
				Reguläres LA-Studium ⁴	Fachfremdrichtende ⁵	Quer-einsteiger ⁶	Reguläres LA-Studium ⁷	Fachfremdrichtende ⁸	Quer-einsteiger ⁹
Fachliche Inhalte im Fach Deutsch	12.8	13.9	12.3	14.4	27.5	16.4	18.1	34.2	13.8
Fachliche Inhalte im Fach Englisch	16.9	16.3	17.2	26.1	33.3	26.1	21.8	25.0	22.0
Fachdidaktische Inhalte im Fach Deutsch	19.8	20.5	19.4	32.0	28.0	31.9	29.8	32.0	38.9
Fachdidaktische Inhalte im Fach Englisch	18.5	18.9	18.4	36.3	36.8	43.8	35.9	41.3	49.4
Unterrichtsformen und -methoden (fächerübergreifend)	31.0	29.1	32.1	63.3	72.7	63.4	63.2	59.4	63.4
Nutzung von Medien im Unterricht	36.9	35.5	37.7	22.5	16.0	19.2	21.4	33.3	21.2
Integration/Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf	63.4	54.0	68.6	31.6	37.8	30.6	31.3	22.4	29.0
Schulorganisation/Schulentwicklung	21.9	22.6	21.6	41.8	48.7	47.2	45.3	46.2	55.3
Leistungsdiagnostik und Leistungsbeurteilung	31.3	31.3	31.3	17.1	18.4	19.7	18.2	12.3	13.9
Stressbewältigung/Lehrergesundheit	44.3	40.9	46.2	27.6	36.4	29.6	33.8	39.3	36.2
Curricula (Lehrpläne, Rahmenpläne)	17.4	19.6	16.1	55.3	67.1	46.6	54.6	54.7	54.2
Umgang mit Störungen im Unterricht	31.3	22.5	36.1	32.5	32.9	28.8	34.5	37.7	32.5
Binnendifferenzierung/individuelle Förderung	55.0	54.3	55.4	24.0	16.9	13.9	27.1	19.0	20.2
Gewaltprävention	33.4	27.3	36.9	10.2	10.8	9.7	8.9	12.3	8.6
Beratung von Eltern oder Schülerinnen und Schülern	24.5	25.8	23.8	67.7	73.0	61.6	65.7	15.6	62.1
Vergleichsarbeiten (VERA)/Lernstandserhebungen/Kompetenztests	9.6	10.1	9.3	16.6	14.1	16.4	16.5	17.8	14.7
Förderung von lernschwachen Schülerinnen und Schülern	66.4	59.1	70.4	27.4	33.3	23.3	22.3	29.3	15.5
Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz	16.4	17.3	15.9	31.6	41.3	24.7	26.6	38.6	23.9
Leseförderung	24.8	22.0	26.4	30.4	30.7	34.7	28.5	32.5	31.9
Sprachförderung	29.4	24.6	32.2	15.8	18.9	13.0	14.9	21.7	19.4
Interkulturelle Pädagogik	29.9	29.9	29.8	32.7	39.2	31.9	30.5	42.7	35.5
Ganztagsangebote	15.7	14.3	16.6						
jahrgangsübergreifendes Lernen	32.3	31.6	32.8						

Anmerkungen. Bei den Angaben handelt es sich um ungewichtete Werte, die auf Antworten von Lehrkräften in allgemeinen Schulen basieren.

¹ N = 2988; ² N = 1055; ³ N = 1933; ⁴ N = 1213; ⁵ N = 85; ⁶ N = 77; ⁷ N = 1288; ⁸ N = 87; ⁹ N = 101.

Statistisch bedeutsame Unterschiede finden sich auch bei einer vergleichenden Betrachtung der Angaben von Lehrkräften, die in einem regulären Lehramtsstudium eine Lehrbefähigung in Deutsch beziehungsweise Englisch erworben haben, mit den Angaben der fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte. Bei den Englischlehrkräften gaben letztere einen signifikant höheren Bedarf an Fortbildungen zur Sprachförderung an. Sowohl in Deutsch als auch in Englisch äußerten sie außerdem einen signifikant höheren Bedarf an Fortbildungsveranstaltungen zu fachlichen Inhalten. Da zu diesen Themen gleichzeitig signifikant geringere Teilnahmequoten bestimmt wurden (vgl. Tab. 10.6), kann resümiert werden, dass fachfremd unterrichtende Lehrkräfte Fortbildungen zu fachlichen Inhalten zwar offenbar als notwendig erachten, jedoch nur selten an solchen Veranstaltungen teilnehmen. Ob diese Diskrepanz einen Mangel an entsprechenden Angeboten abbildet oder aber bestehende Angebote nur selten genutzt werden, kann anhand der zur Verfügung stehenden Daten nicht geklärt werden.

Die beruflichen Quereinsteiger und die Lehrkräfte *mit* Lehrbefähigung unterscheiden sich insbesondere in Fortbildungsbedarfen, die in Bezug auf unterrichtsmethodische Themen geäußert wurden. Sowohl in Deutsch als auch in Englisch schätzten die Quereinsteiger ihren Fortbildungsbedarf zu Fragen der Nutzung von Medien im Unterricht als signifikant höher ein. Bei den Englischlehrkräften gaben die Quereinsteiger ferner einen signifikant höheren Fortbildungsbedarf zu Unterrichtsformen und -methoden an.

Diese Unterschiede zwischen Quereinsteigern und „regulären“ Lehrkräften sind durchaus plausibel: Quereinsteiger haben häufig ein Hochschulstudium in der jeweiligen Fachrichtung absolviert, bei dem sie zwar detaillierte fachliche Kenntnisse, jedoch keine für den Lehrerberuf spezifischen Kompetenzen wie etwa zur Unterrichtsmethodik erworben haben. Bei ihrer Tätigkeit als Lehrerin beziehungsweise Lehrer scheinen sie dann einen entsprechenden Fortbildungsbedarf wahrzunehmen, der auch mit tendenziell höheren Teilnahmequoten bei den betreffenden Themenbereichen korrespondiert (vgl. Tab. 10.6).

10.6 Bedeutung der beruflichen Qualifikation für die Kompetenzentwicklung der Lernenden

Im sechsten Abschnitt dieses Kapitels werden Zusammenhänge zwischen den zuvor betrachteten Lehrermerkmalen und den im IQB-Bildungstrend 2015 ermittelten Kompetenzständen der Schülerinnen und Schüler analysiert. Dabei wird insbesondere untersucht, inwieweit die von den Schülerinnen und Schülern in den Kompetenzbereichen der Fächer Deutsch und Englisch erzielten Leistungen durch Merkmale der Qualifikation der Lehrkräfte und durch deren Fortbildungsaktivitäten vorhergesagt werden können.

Grundlage dieser Analysen ist die bereits im Abschnitt 10.1 dargestellte theoretische Annahme, dass Lehrkräfte, die das von ihnen unterrichtete Fach studiert haben, eine umfangreichere professionelle Kompetenz aufweisen als Lehrkräfte, die fachfremd unterrichten, oder als Quereinsteiger, die kein Lehramtsstudium absolviert haben. Die höhere Kompetenz sollte sich in einer höheren Unterrichtsqualität manifestieren und in der Folge zu einer entsprechend günstigeren Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler führen. Darüber hinaus sollten auch Fortbildungsveranstaltungen dem Ziel dienen, die professionelle Kompetenz von Lehrkräften weiterzuentwickeln. Ein positiver Effekt auf die

Unterrichtsqualität ist dabei insbesondere für den Besuch von Veranstaltungen zu Aspekten der Unterrichtsgestaltung und zu fachlichen Themen zu erwarten (zur Rolle von fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen für die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern vgl. z. B. Baumert et al. (2010)).

Zur Vorbereitung der in diesem Abschnitt dargestellten Analysen mussten zunächst die Angaben der Lehrkräfte mit den von ihren Schülerinnen und Schülern erreichten Kompetenzständen zusammengeführt werden. Im Fach Deutsch konnten je nach Kompetenzbereich zwischen 57 und 59 Prozent der Schülerinnen und Schüler eindeutig einer Lehrkraft zugeordnet werden. In den Kompetenzbereichen des Fachs Englisch lagen die Zuordnungsquoten bei jeweils 55 Prozent. Erschwert wurde der Abgleich von Schüler- und Lehrerdaten insbesondere durch unvollständige oder inkorrekte Angaben der Lehrkräfte. Auch wurde der Lehrerfragebogen nicht in jedem Fall von der Lehrkraft bearbeitet, die in der jeweiligen Klasse das betreffende Fach auch tatsächlich unterrichtete. Die Teilstichproben der Schülerinnen und Schüler, die in den betrachteten Kompetenzbereichen eindeutig einer Lehrkraft zugeordnet werden konnten, unterscheiden sich jedoch hinsichtlich wesentlicher Merkmale (Kompetenzstand, Gymnasialquote, Familiensprache) nicht statistisch signifikant von den jeweiligen Gesamtstichproben.

Die Untersuchung von Zusammenhängen zwischen Merkmalen der Lehrkräfte einerseits und den Kompetenzständen der von ihnen unterrichteten Schülerinnen und Schülern andererseits erfolgte mit Mehrebenenanalysen (Raudenbush & Bryk, 2002).⁶ Für die einzelnen Kompetenzbereiche der Fächer Deutsch und Englisch wurden separate Analysen berechnet, bei denen jeweils zweischrittig vorgegangen wurde.

Beim *ersten Analyseschritt* wurden auf der *Klassenebene* zum einen demografische Hintergrundmerkmale der Lehrkräfte (Alter, Geschlecht) und zum anderen Angaben zu ihrer Qualifikation und zu den besuchten Fortbildungsveranstaltungen in die Mehrebenenmodelle einbezogen. Darüber hinaus wurde die Schulart (Gymnasium versus andere Schularten) berücksichtigt. Die Qualifikation der Lehrkräfte wurde in den Analysen durch zwei Indikatoren (fachfremd, Quereinsteiger) abgebildet. Zusätzlich wurden Prädiktorvariablen ins Modell aufgenommen, mit deren Hilfe geprüft werden kann, inwiefern Zusammenhänge von beruflicher Qualifikation und Schülerkompetenzen zwischen verschiedenen Schularten variieren. Diese Prädiktorvariablen wurden als Interaktion zwischen der Qualifikation der Lehrkräfte einerseits und der Schulart andererseits modelliert. Der Fortbildungsbesuch von Lehrkräften wurde durch Indikatoren repräsentiert, die angeben, ob die Lehrkräfte in den letzten beiden Schuljahren mindestens eine Fortbildungsveranstaltung zu fachlichen Themen, zur Unterrichtsgestaltung, zur Schulorganisation, zum Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler oder zu anderen Themen besucht haben. Bei diesen fünf Indikatoren handelte es sich um eine Zusammenfassung der in Tabelle 10.6 aufgeführten Themenbereiche.⁷

6 Alle Analysen wurden mit Mplus 7.3 (Muthén & Muthén, 1998–2012) unter Verwendung des *Full Information Maximum Likelihood*-Ansatzes durchgeführt.

7 Die Indikatoren fassen die Themenbereiche wie folgt zusammen: Fachliche Themen (fachliche Inhalte, fachdidaktische Inhalte, Curricula, Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz), Unterrichtsgestaltung (Unterrichtsformen und -methoden, Leistungsdiagnostik und Leistungsbeurteilung, Förderung von lernschwachen Schülerinnen und Schülern, Leseförderung, Sprachförderung, Nutzung von Medien im Unterricht, Binnendifferenzierung/individuelle Förderung, jahrgangsübergreifendes Lernen, Vergleichsarbeiten (VERA), Integration/Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Interkulturelle Pädagogik), Schulorganisation (Ganztagsschule, Schulorganisation/Schulentwicklung), Sozialverhalten (Gewaltprävention, Umgang mit

Als Hintergrundmerkmale auf der *Individualebene* wurden zusätzlich Angaben zum Geschlecht der Schülerinnen und Schüler, zu ihrer Familiensprache und zum sozioökonomischen Status ihrer Eltern (HISEI: Highest International Socio-Economic Index, vgl. Ganzeboom, De Graaf und Treiman (1992)) sowie die Ergebnisse eines Tests zur Erfassung kognitiver Grundfähigkeiten (Wilhelm, Schroeders & Schipolowski, 2014) berücksichtigt.⁸

Beim *zweiten Analyseschritt* wurde zusätzlich geprüft, inwiefern die zuvor ermittelten Befundmuster auch dann bestehen, wenn in den Modellen außerdem berücksichtigt wird, dass auch die Zusammensetzung der Schülerschaft einer Klasse einen Effekt auf den Lernerfolg einzelner Schülerinnen und Schüler haben kann (z. B. Ditton & Krüsken, 2006). Um dies zu untersuchen, wurden die individuellen Schülermerkmale (Geschlecht, Familiensprache, HISEI, kognitive Grundfähigkeit) zu Klassenmittelwerten aggregiert und dann als ergänzende Kontrollvariablen in die Mehrebenenmodelle aus Analyseschritt 1 eingefügt.

Die Ergebnisse der Mehrebenenanalysen zu *Analyseschritt 1* sind in Tabelle 10.8 zusammengefasst. Für das Fach Deutsch wurden jeweils signifikant negative Zusammenhänge zwischen dem Lehrkraftmerkmal „fachfremd“ und den Kompetenzständen der Schülerinnen und Schüler im *Lesen*, im *Zuhören* und in der *Orthografie* gefunden. Unter statistischer Kontrolle aller im Modell berücksichtigten Merkmale fallen also die Kompetenzen derjenigen Schülerinnen und Schüler, die von einer fachfremden Lehrkraft unterrichtet werden, konsistent geringer aus. Die jeweiligen Leistungsnachteile variieren dabei zwischen 40 Punkten auf der Skala der Bildungsstandards im Bereich *Orthografie* ($SE = 12.0$) und 46 Punkten im Bereich *Zuhören* ($SE = 8.2$). Für den Kompetenzbereich *Zuhören* wurde zusätzlich ein statistisch signifikanter Effekt für die Interaktion zwischen Schulart und fachfremdem Unterrichten bestimmt, der allerdings aufgrund der geringen Fallzahl von fachfremd unterrichtenden Lehrkräften am Gymnasium mit der gebotenen Vorsicht interpretiert werden sollte. Die Ausprägung und Richtung dieses Effekts weisen darauf hin, dass der Einsatz fachfremder Lehrkräfte nur an den nichtgymnasialen Schularten, nicht jedoch an den Gymnasien mit Leistungsnachteilen bei den Schülerinnen und Schülern einhergeht (−46 Punkte vs. +1 Punkt).

Auch in Englisch fallen die Kompetenzstände der Schülerinnen und Schüler signifikant geringer aus, wenn fachfremde Lehrkräfte eingesetzt werden. Die entsprechenden Leistungsnachteile betragen 41 Punkte im *Leseverstehen* und 59 Punkte im *Hörverstehen*. Für den Bereich *Leseverstehen* wurde außerdem ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen den Variablen „Schulart“ und „fachfremdes Unterrichten“ gefunden. Demnach scheinen negative Effekte des Einsatzes fachfremder Lehrkräfte auch hier vor allem in nichtgymnasialen Schularten aufzutreten (−41 Punkte vs. −3 Punkte).

Störungen im Unterricht), andere Themen (Stressbewältigung/Lehrergesundheit, Beratung von Eltern oder Schülerinnen und Schülern, anderer Fortbildungsgegenstand).

- 8 In den Regressionsmodellen wurden alle nominalen Prädiktorvariablen zu dichotomen Stellvertretervariablen mit den Ausprägungen 0 und 1 transformiert (Dummy-Kodierung). Kodiert wurde dabei wie folgt: Geschlecht: 0 (männlich) und 1 (weiblich); Familiensprache: 0 (überwiegend Deutsch) und 1 (überwiegend eine andere Sprache); Schulart: 0 (nicht gymnasiale Schularten ohne Förderschulen) und 1 (Gymnasium); Fachfremd: 0 (Lehrbefähigung in Deutsch bzw. Englisch) und 1 (fachfremd unterrichtend); Quereinsteiger: 0 (Lehrbefähigung in Deutsch bzw. Englisch) und 1 (Quereinsteiger); Fortbildungsthemen: 0 (keine Veranstaltung) und 1 (Besuch mindestens einer Veranstaltung zum jeweiligen Thema). Alle übrigen Prädiktorvariablen wurden z-standardisiert.

Tabelle 10.8: Ergebnisse der Mehrebenenanalysen zur Vorhersage der Kompetenzstände von Schülerinnen und Schülern in den Fächern Deutsch und Englisch durch Merkmale der Lehrkraft und der Schülerinnen und Schüler (1)

	Deutsch						Englisch			
	Lesen ¹		Zuhören ²		Ortho- grafie ³		Lese- verstehen ⁴		Hör- verstehen ⁵	
Modellelemente	<i>b</i>	(SE)	<i>b</i>	(SE)	<i>b</i>	(SE)	<i>b</i>	(SE)	<i>b</i>	(SE)
Ordinatenabschnitt	493	(4.1)	496	(3.8)	476	(4.3)	479	(4.3)	480	(5.2)
Individualebene										
Geschlecht	16	(1.9)	13	(1.9)	33	(1.7)	12	(1.6)	4	(1.5)
Familiensprache	-23	(2.7)	-34	(2.9)	-9	(2.1)	6	(2.0)	9	(2.3)
Sozioökonomischer Status (HISEI)	5	(1.1)	5	(1.0)	3	(0.9)	4	(0.8)	6	(0.8)
Kognitive Grundfähigkeit	19	(0.8)	13	(0.9)	13	(0.7)	17	(0.7)	13	(0.7)
Klassenebene										
Qualifikation										
Schulart	53	(3.2)	63	(3.6)	70	(3.6)	76	(3.3)	83	(4.1)
Fachfremd	-44	(11.3)	-46	(8.2)	-40	(12.0)	-41	(7.0)	-59	(9.4)
Schulart x fachfremd	21	(16.6)	47	(10.8)	10	(22.6)	37	(9.4)	20	(21.9)
Quereinsteiger	-4	(7.7)	-2	(6.5)	-8	(6.4)	-4	(8.9)	-10	(12.3)
Schulart x Quereinsteiger	17	(11.9)	7	(9.2)	11	(9.3)	7	(10.3)	1	(13.4)
Fortbildungsthemen										
Fachliche Themen	-4	(3.1)	-4	(3.3)	1	(3.5)	-1	(3.3)	1	(4.0)
Unterrichtsgestaltung	4	(4.0)	1	(5.5)	5	(6.6)	-3	(3.2)	-5	(4.0)
Schulorganisation	0	(3.1)	-3	(3.4)	-2	(3.6)	9	(5.0)	16	(6.5)
Sozialverhalten	-2	(6.2)	-4	(5.4)	0	(6.7)	-3	(4.8)	-3	(5.4)
Andere Themen	3	(3.4)	3	(3.5)	-2	(4.3)	2	(3.5)	1	(4.1)
Demografische Merkmale der Lehrkraft										
Alter	0	(0.1)	0	(0.1)	0	(0.2)	0	(0.1)	0	(0.2)
Geschlecht	1	(3.7)	-2	(3.4)	2	(3.8)	2	(3.8)	0	(4.6)
Varianzanteile										
R ² Individualebene	0.13		0.09		0.11		0.09		0.06	
R ² Klassenebene	0.64		0.66		0.63		0.68		0.60	

Anmerkungen. Fett gedruckte Regressionskoeffizienten (*b*) sind signifikant von Null verschieden ($p < .05$). Die Kompetenzen auf der Individual- und Klassenebene werden mit den Gewichten der jeweiligen Ebene geschätzt. *b* = Regressionskoeffizient; SE = Standardfehler; R² = Bestimmtheitsmaß.

¹ $N_{\text{Schüler}} = 13856$, $N_{\text{Lehrer}} = 809$; ² $N_{\text{Schüler}} = 14933$, $N_{\text{Lehrer}} = 769$; ³ $N_{\text{Schüler}} = 14643$, $N_{\text{Lehrer}} = 805$;

⁴ $N_{\text{Schüler}} = 17845$, $N_{\text{Lehrer}} = 922$; ⁵ $N_{\text{Schüler}} = 17845$, $N_{\text{Lehrer}} = 922$.

Für den Unterricht von Quereinsteigern wurden hingegen weder in Deutsch noch in Englisch signifikante Zusammenhänge mit den Kompetenzständen der Schülerinnen und Schüler festgestellt. Die Ergebnisse der in Tabelle 10.8 dargestellten Mehrebenenanalysen können folglich die Annahme, dass für die von Quereinsteigern unterrichteten Schülerinnen und Schüler geringere Kompetenzen zu erwarten sind, nicht bestätigen.

Die in Tabelle 10.9 dargestellten Ergebnisse der Mehrebenenanalysen zu *Analyseschritt 2* zeigen, dass der Zusammenhang zwischen den Schülerkompetenzen und fachfremdem Unterricht im Wesentlichen auch dann erhalten

Tabelle 10.9: Ergebnisse der Mehrebenenanalysen zur Vorhersage der Kompetenzstände von Schülerinnen und Schülern in den Fächern Deutsch und Englisch durch Merkmale der Lehrkraft und der Schülerinnen und Schüler (2)

Modellelemente	Deutsch			Englisch	
	Lesen ¹	Zuhören ²	Orthografie ³	Leseverstehen ⁴	Hörverstehen ⁵
	<i>b</i> (SE)	<i>b</i> (SE)	<i>b</i> (SE)	<i>b</i> (SE)	<i>b</i> (SE)
Ordinatenabschnitt	505 (3.9)	513 (3.8)	495 (3.7)	504 (3.5)	512 (4.3)
Individualebene					
Geschlecht	15 (2.0)	12 (1.9)	32 (1.7)	11 (1.6)	4 (1.6)
Familiensprache	-20 (2.7)	-32 (2.9)	-8 (2.1)	7 (2.1)	10 (2.3)
Sozioökonomischer Status (HISEI)	5 (1.1)	3 (1.0)	2 (0.9)	3 (0.8)	5 (0.8)
Kognitive Grundfähigkeit	18 (0.9)	11 (0.9)	12 (0.7)	16 (0.7)	12 (0.7)
Klassenebene					
Qualifikation					
Schulart	25 (4.3)	23 (4.3)	26 (4.5)	29 (3.7)	23 (4.6)
Fachfremd	-29 (10.1)	-28 (7.9)	-22 (11.7)	-20 (6.9)	-33 (9.9)
Schulart x fachfremd	7 (17.1)	29 (8.5)	-3 (20.7)	29 (13.3)	10 (25.1)
Quereinsteiger	-3 (6.6)	2 (5.4)	-3 (5.9)	-13 (4.3)	-20 (6.8)
Schulart x Quereinsteiger	15 (10.1)	6 (8.0)	8 (8.5)	6 (6.4)	0 (9.3)
Fortbildungsthemen					
Fachliche Themen	-3 (2.7)	-4 (2.9)	3 (3.1)	-2 (2.7)	-1 (3.1)
Unterrichtsgestaltung	1 (2.9)	0 (2.9)	1 (3.1)	-2 (2.6)	-4 (3.3)
Schulorganisation	0 (3.4)	-4 (4.1)	-2 (5.2)	4 (3.8)	8 (4.6)
Sozialverhalten	3 (5.3)	0 (4.1)	3 (5.5)	4 (3.6)	4 (4.0)
Andere Themen	1 (2.9)	1 (3.1)	-5 (3.7)	-1 (2.8)	-3 (3.4)
Aggregierte Schülermerkmale					
Geschlecht	2 (1.2)	3 (1.2)	3 (1.5)	5 (1.1)	4 (1.4)
Familiensprache	-4 (1.7)	-3 (1.7)	-3 (2.0)	1 (1.5)	3 (1.8)
Sozioökonomischer Status (HISEI)	5 (2.2)	10 (2.1)	11 (2.3)	10 (1.8)	16 (2.0)
Kognitive Grundfähigkeit	16 (2.5)	18 (2.2)	19 (2.4)	24 (1.9)	26 (2.4)
Demografische Merkmale der Lehrkraft					
Alter	0 (0.1)	0 (0.1)	0 (0.1)	0 (0.1)	0 (0.1)
Geschlecht	1 (3.4)	-2 (3.2)	2 (3.2)	2 (3.0)	1 (3.5)
Varianzanteile					
R^2 Individualebene	0.11	0.08	0.10	0.08	0.05
R^2 Klassenebene	0.77	0.82	0.77	0.83	0.75

Anmerkungen. Fett gedruckte Regressionskoeffizienten (*b*) sind signifikant von Null verschieden ($p < .05$). Die Kompetenzen auf der Individual- und Klassenebene werden mit den Gewichten der jeweiligen Ebene geschätzt. *b* = Regressionskoeffizient; SE = Standardfehler; R^2 = Bestimmtheitsmaß.

¹ $N_{\text{Schüler}} = 13856$, $N_{\text{Lehrer}} = 809$; ² $N_{\text{Schüler}} = 14933$, $N_{\text{Lehrer}} = 769$; ³ $N_{\text{Schüler}} = 14643$, $N_{\text{Lehrer}} = 805$; ⁴ $N_{\text{Schüler}} = 17845$, $N_{\text{Lehrer}} = 922$;

⁵ $N_{\text{Schüler}} = 17845$, $N_{\text{Lehrer}} = 922$.

bleibt, wenn statistisch für die Klassenzusammensetzung kontrolliert wird. Die in diesen Modellen berechneten Leistungsnachteile von fachfremd unterrichteten Schülerinnen und Schülern fallen allerdings insgesamt etwas geringer aus.

Bei den Quereinsteigern verändert sich hingegen das Befundmuster, wenn zusätzlich die Klassenzusammensetzung berücksichtigt wird. So finden sich für die Kompetenzbereiche des Fachs Englisch nun negative Zusammenhänge zwischen den Schülerkompetenzen und dem Unterricht durch Quereinsteiger. Die ermittelten Leistungsnachteile betragen –13 Punkte im *Leseverstehen* und –20 Punkte im *Hörverstehen*. Für die Kompetenzbereiche des Fachs Deutsch zeigen sich solche Zusammenhänge dagegen nicht.

Eine mögliche Erklärung für das Befundmuster im Fach Englisch könnte sein, dass Quereinsteiger vor allem in den Schulklassen eingesetzt werden, für die aufgrund ihrer Zusammensetzung eine positivere Kompetenzentwicklung zu erwarten ist. Vermutet wird also ein Selektionseffekt: Im Vergleich der Kompetenzen im *Lese-* und *Hörverstehen* zwischen den Schülerinnen und Schülern von Quereinsteigern und von Lehrkräften mit Lehrbefähigung finden sich möglicherweise deswegen keine Unterschiede, weil letztere häufiger in den „Problemklassen“ unterrichten müssen. Wenn dieser Aspekt in den Vergleich einbezogen wird, lassen sich hingegen im Fach Englisch Leistungsnachteile bei den Schülerinnen und Schülern der Quereinsteiger empirisch feststellen. Allerdings lässt dieser Interpretationsvorschlag offen, weshalb dieses Befundmuster nicht auch für die Kompetenzen der von Quereinsteigern unterrichteten Schülerinnen und Schüler im Fach Deutsch festgestellt wurde.

Während die Ergebnisse der einzelnen Mehrebenenanalysen die Bedeutung der beruflichen Qualifikation von Lehrkräften für die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern erneut bestätigen (vgl. Richter et al., 2013; Richter et al., 2012), wurden zwischen der Teilnahme an *Fortbildungsveranstaltungen* und den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler keine signifikanten Zusammenhänge gefunden.⁹ Somit können die in diesem Kapitel dargestellten Ergebnisse die Annahme, dass der Besuch bestimmter Fortbildungen einen positiven Effekt auf die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler hat, empirisch nicht bestätigen, was ebenfalls die Ergebnisse früherer Studien repliziert (vgl. Richter et al., 2013).

10.7 Zusammenfassung und Diskussion

In diesem Kapitel wurden die Deutsch- und Englischlehrkräfte, deren Klassen beziehungsweise Lerngruppen am IQB-Bildungstrend 2015 teilnahmen, anhand demografischer und professionsbezogener Merkmale beschrieben. Zudem wurde untersucht, ob diese Merkmale einen Beitrag zur Vorhersage der Kompetenzstände von Schülerinnen und Schülern leisten. Eine Stichprobe von insgesamt 2988 teilnehmenden Lehrkräften ermöglichte es, sowohl fächer- als auch länderspezifische Analysen vorzunehmen und die Ergebnisse darüber hinaus für Lehrkräfte mit Lehrbefähigung im jeweils betrachteten Fach, fachfremd unterrichtende Lehrkräfte und Quereinsteiger zu differenzieren. Im Folgenden sollen die zen-

⁹ Hiervon gibt es eine inhaltlich allerdings schwer interpretierbare Ausnahme: Im Fach Englisch kovariiert der Besuch von Fortbildungsangeboten zum Thema „Schulorganisation“ signifikant und positiv mit den Kompetenzständen im Bereich *Hörverstehen* – jedoch nur, wenn die Klassenzusammensetzung nicht kontrolliert wird.

tralen Befunde des Kapitels zusammengefasst und zu den Ergebnissen anderer Studien in Beziehung gesetzt werden.

In den Darstellungen zu den demografischen Merkmalen von Deutsch- und Englischlehrkräften wurden insbesondere Unterschiede zwischen den ost- und westdeutschen Ländern ersichtlich. Zum einen konnte festgestellt werden, dass der Anteil weiblicher Lehrkräfte in den ostdeutschen Flächenländern tendenziell höher ausfällt als in den westdeutschen Ländern. Zum anderen wurde ermittelt, dass die Lehrerschaft in den ostdeutschen Flächenländern im Durchschnitt deutlich älter ist als in den westdeutschen Ländern. Im Einklang mit früheren Ländervergleichsstudien des IQB (Richter et al., 2013) und aktuellen Modellrechnungen der KMK zum Lehrereinstellungsbedarf und Lehrereinstellungsangebot ist demnach zu resümieren, dass sich zukünftig vor allem die ostdeutschen Flächenländer den mit einer Lehrerpensionierungswelle verbundenen Herausforderungen stellen müssen (vgl. auch KMK, 2015). Aufgrund des starken Rückgangs der Schülerzahlen in den ostdeutschen Flächenländern nach der Wiedervereinigung (Statistisches Bundesamt, 2015) wurden dort nur noch wenige junge Lehrkräfte eingestellt. Heute spiegelt sich diese Entwicklung im vergleichsweise hohen Altersdurchschnitt der ostdeutschen Kollegien und insbesondere im hohen Anteil von Lehrkräften, die bereits älter als 50 Jahre sind, wider (vgl. auch Richter et al., 2013).

Die deskriptiven Analysen zur Qualifikation der Lehrkräfte in Deutsch und Englisch haben gezeigt, dass der Anteil fachfremd unterrichtender Lehrkräfte an den Gymnasien bedeutend geringer ausfällt als an den übrigen Schularten. Dieses Ergebnismuster deckt sich mit den Befunden der IQB-Ländervergleichsstudie 2012 (Richter et al., 2013). Darüber hinaus wurde festgestellt, dass auch die Quereinsteiger mehrheitlich an den nichtgymnasialen Schularten tätig sind, wobei diese schulartspezifischen Unterschiede etwas geringer ausfallen als für die fachfremd Unterrichtenden. Insgesamt ist also festzuhalten, dass fachfremde Lehrkräfte oder Quereinsteiger vor allem in Schularten eingesetzt werden, die (im Vergleich zu den Gymnasien) von Schülerinnen und Schülern mit durchschnittlich weniger günstigen Lernvoraussetzungen besucht werden.

Sowohl die Höhe als auch die Länderunterschiede der Anteile an fachfremd unterrichtenden Lehrkräften fallen geringer aus als die Werte, die beispielsweise in der IQB-Ländervergleichsstudie 2012 für das Fach Mathematik und die naturwissenschaftlichen Fächer in der Sekundarstufe I festgestellt wurden (Richter et al., 2013). Dieses Befundmuster stimmt mit Ergebnissen aus Befragungen von Schulleiterinnen und Schulleitern in PISA 2003 und 2006 überein, die insbesondere für die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer einen Mangel an qualifizierten Fachlehrkräften angaben (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008).

Systematische Länderunterschiede wurden auch in Bezug auf den Einsatz von Quereinsteigern gefunden. So wurde festgestellt, dass in den ostdeutschen Flächenländern sehr viel häufiger Lehrkräfte tätig sind, die kein grundständiges Lehramtsstudium absolviert haben.

Die Ergebnisse zu den Fortbildungsaktivitäten verdeutlichen, dass die überwiegende Mehrzahl der befragten Lehrkräfte an beruflichen Fortbildungen teilgenommen hat, die Anzahl der besuchten Veranstaltungen je nach Land jedoch stark variiert. Für die Länder, in denen verbindliche Regelungen zu zeitlichen Mindestteilnahmen bestehen, wurden keine höheren Teilnahmequoten festgestellt. Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass die Teilnahmequoten in den ostdeut-

schen Flächenländern höher ausfallen als in den westdeutschen Ländern (vgl. auch Richter et al., 2013).

Bei einer nach Themenbereichen differenzierten Betrachtung der Fortbildungsaktivität zeigte sich, dass insbesondere Veranstaltungen zu fachlichen und fachdidaktischen Inhalten, zu Unterrichtsformen und -methoden und zur Nutzung von Medien im Unterricht besucht wurden. In einigen Themenbereichen fanden sich je nach Schulart und Qualifikation der Lehrkräfte statistisch signifikante Unterschiede in der Fortbildungsaktivität. So besuchten Lehrkräfte am Gymnasium häufiger Veranstaltungen zu fachlichen oder fachdidaktischen Inhalten, während Lehrkräfte an sonstigen Schularten häufiger an Fortbildungen zur Unterrichtsgestaltung (z. B. Unterrichtsformen und -methoden, Integration beziehungsweise Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf), zum Umgang mit Störungen im Unterricht sowie zu Schulorganisation und Schulentwicklung teilnahmen. Ähnliche Befundmuster wurden in der IQB-Ländervergleichsstudie 2012 (Richter et al., 2013) und in der COACTIV-Studie ermittelt, in der Mathematiklehrkräfte der Sekundarstufe I zu ihren Fortbildungsaktivitäten befragt wurden (Richter, 2011). Dementsprechend dürfte sich der fachliche und fachdidaktische Wissensvorsprung von gymnasialen gegenüber nichtgymnasialen Lehrkräften, der bereits nach dem Studium festzustellen ist, durch die beruflichen Fortbildungsaktivitäten nicht etwa reduzieren, sondern vielmehr noch weiter verstärken (vgl. Kleickmann et al., 2013; Richter et al., 2013).

Im Vergleich zu Lehrkräften, die ein grundständiges Lehramtsstudium in dem betreffenden Fach abgeschlossen haben, besuchten fachfremd unterrichtende Lehrkräfte seltener berufliche Fortbildungen zu fachlichen oder fachdidaktischen Themen. An solchen Veranstaltungen nehmen demnach vor allem diejenigen Lehrkräfte teil, die durch ihr Studium ohnehin bereits umfangreiche fachliche Kompetenzen erworben haben dürften. Demgegenüber besuchten die fachfremd unterrichtenden Deutschlehrkräfte häufiger Veranstaltungen zur Integration beziehungsweise Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In Grundzügen ähneln diese Ergebnisse dem Muster der Unterschiede, die zwischen Lehrkräften an Gymnasien und sonstigen Schularten festgestellt wurden. Sie dürften demnach auch abbilden, dass fachfremd unterrichtende Lehrkräfte insbesondere in den nichtgymnasialen Schularten eingesetzt werden.

Beim Vergleich der Fortbildungsaktivität von Quereinsteigern und Lehrkräften mit grundständigem Lehramtsstudium fanden sich, mit einer Ausnahme, keine signifikanten Diskrepanzen. Die Ausnahme betraf die Quereinsteiger im Fach Deutsch, die signifikant häufiger an Veranstaltungen zu Unterrichtsformen und -methoden teilnahmen.

Die Auswertung der Angaben zum Fortbildungsbedarf ergab, dass der größte Bedarf für Veranstaltungen zur Förderung lernschwacher Schülerinnen und Schüler und zur Integration beziehungsweise Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf geäußert wurde. Mit Blick auf die Befunde zur Fortbildungsaktivität ist zu vermuten, dass der hohe Bedarf hier auf ein nicht ausreichendes Angebot an Veranstaltungen zu diesen Themen zurückzuführen sein könnte. Eine schulartspezifische Betrachtung zeigte ferner, dass nichtgymnasiale Lehrkräfte gegenüber Gymnasiallehrkräften einen insgesamt höheren Fortbildungsbedarf äußerten und dabei insbesondere Themenbereiche zur Unterrichtsgestaltung und zum Sozialverhalten hervorhoben. Bemerkenswert ist, dass fachfremd unterrichtende Lehrkräfte gegenüber Lehrkräften mit einem

entsprechenden Lehramtsstudium zwar seltener an Veranstaltungen zu fachlichen und fachdidaktischen Themen teilnahmen, jedoch gleichzeitig einen höheren Fortbildungsbedarf in diesen Bereichen äußerten. Es wäre interessant, durch zusätzliche Studien mehr über die Gründe für diese Diskrepanz zu erfahren. Quereinsteiger gaben insbesondere zu unterrichtsmethodischen Themen einen höheren Fortbildungsbedarf an.

Abschließend wurde untersucht, wie die Qualifikation und Fortbildungsaktivität von Lehrkräften in den Fächern Deutsch und Englisch mit den Kompetenzständen ihrer Schülerinnen und Schüler kovariieren. Entgegen der Annahme wurden hierbei keine systematischen Zusammenhänge zwischen der Teilnahme an Fortbildungen einerseits und den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler andererseits gefunden. Zur Einordnung dieses Befundmusters ist auf zwei wesentliche Limitationen der durchgeführten Analysen hinzuweisen. Zum einen standen wichtige Hintergrundinformationen, etwa zur Qualität der Fortbildungen, nicht zur Verfügung. Die geringen Zusammenhänge könnten also unter anderem darauf zurückzuführen sein, dass die erfassten Veranstaltungen sicherlich qualitativ variierten und nicht immer dazu geeignet waren, die professionelle Kompetenz der Fortbildungsteilnehmer so weiterzuentwickeln, dass sich dies auf die Schülerleistungen auswirken könnte. Zum anderen lagen den Analysen Querschnitts- und keine Längsschnittdaten zugrunde, sodass anhand der Ergebnisse nur bedingt Aussagen über die Bedeutung von Fortbildungen für die Entwicklung von Lehrer- und Schülerkompetenzen ableitbar sind (vgl. Richter et al., 2013).

Erwartungsgemäß fielen jedoch die Kompetenzstände der Schülerinnen und Schüler von fachfremd unterrichtenden Lehrkräften sowohl in Deutsch als auch in Englisch geringer aus als bei Schülerinnen und Schülern, deren Lehrkräfte ein grundständiges Lehramtsstudium im betreffenden Fach absolviert haben. Dieser Effekt scheint zumindest in zwei Kompetenzbereichen (Deutsch: *Zuhören*, Englisch: *Hörverstehen*) ausschließlich an nichtgymnasialen Schularten aufzutreten. Weniger eindeutig ist das Befundmuster für den Einsatz von Quereinsteigern. Hier wurden nur für die Kompetenzbereiche im Fach Englisch, und dies auch nur dann, wenn die Klassenzusammensetzung berücksichtigt wird, negative Zusammenhänge mit den Kompetenzständen der Schülerinnen und Schüler festgestellt, die statistisch signifikant waren.

Einschränkend ist darauf hinzuweisen, dass die Ergebnisse zu möglichen Effekten des Einsatzes von fachfremden Lehrkräften und Quereinsteigern auf relativ kleinen Stichprobenumfängen dieser beiden Gruppen basieren. Ferner ist auch hier anzumerken, dass die Befunde auf Querschnittsdaten basieren und Kausaleffekte daher nicht prüfbar sind. Die identifizierten Zusammenhänge können aber als Hinweis darauf interpretiert werden, dass entsprechende Effekte bestehen.

Insgesamt weisen die in diesem Kapitel beschriebenen Ergebnisse auf die Bedeutung der Qualifikation von Lehrkräften in den Fächern Deutsch und Mathematik in der Sekundarstufe I hin. Insbesondere mit Blick auf das Verhältnis von Fortbildungsteilnahme und -bedarf bei bestimmten Themenbereichen geben sie ferner wichtige Hinweise auf möglichen Optimierungsbedarf beim Fortbildungsangebot. Im Einklang mit den theoretischen Annahmen konnte belegt werden, dass Schülerinnen und Schüler, die von fachfremden Lehrkräften unterrichtet werden, deutliche Leistungsnachteile haben. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass es für die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler möglicherweise nicht optimal ist, wenn dem Mangel an Fachlehrkräften durch einen

Einsatz von fachfremd unterrichtenden Lehrkräften begegnet wird. Das uneindeutige Befundmuster zum Zusammenhang zwischen Schülerkompetenzen und dem Einsatz von Quereinsteigern weist auf Forschungsdesiderate für zukünftige Forschungsvorhaben hin. Wünschenswert erscheint hierbei insbesondere, an größeren Teilstichproben und anhand von Längsschnittdaten zu prüfen, wie sich der Einsatz von Quereinsteigern auf die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern auswirkt.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2008). *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorergestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich II*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M. & Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. *American Educational Research Journal*, 47, 133–180.
- Beck, C. & Ullrich, H. (1996). Fortbildungsinteressen von Lehrenden: Ergebnisse einer repräsentativen Befragung. *Die Deutsche Schule*, 88, 198–213.
- Daschner, P. (2009). Dritte Phase an Einrichtungen der Lehrerfortbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 290–300). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38, 181–199.
- Ditton, H. & Krüsken, J. (2006). Sozialer Kontext und schulische Leistungen. Zur Bildungsrelevanz segregierter Armut. *ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26, 135–157.
- Frey, A., Taskinen, P., Schütte, K., Prenzel, M., Artelt, C., Baumert, J., Blum, W., Hammann, M., Klieme, E., Pekrun, R., Carstensen, C. H., Asseburg, R. & Drechsel, B. (Hrsg.). (2009). *PISA 2006 Skalenhandbuch. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.
- Fussangel, K., Rürup, M. & Gräsel, C. (2010). Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem* (S. 327–354). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ganzeboom, H. B. G., De Graaf, P. M. & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21, 1–56.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Jäger, R. S. & Bodensohn, R. (2007). *Bericht zur Befragung von Mathematiklehrkräften: Die Situation der Lehrerfortbildung im Fach Mathematik aus der Sicht der Lehrkräfte*. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung.
- Kennedy, M. (1998). *Form and substance in inservice teacher education*. Madison: National Institute for Science Education University of Wisconsin-Madison.
- Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S. & Baumert, J. (2013). Teachers' content knowledge and pedagogical content knowledge: The role of structural differences in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 64, 90–106.
- Kleickmann, T., Tröbst, S., Jonen, A., Vehmeyer, J. & Möller, K. (2016). The effects of expert scaffolding in elementary science professional development on teachers' beliefs and motivations, instructional practices, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 108, 21–42.
- KMK (2004) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004*. Berlin: KMK.
- KMK (2008) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2008). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen. Aspekte der Aus- und Fortbildung von Mathematik- und Naturwissenschaftslehrkräften*

- im Ländervergleich für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 08.12.2008. Berlin: KMK.
- KMK (2012) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2012). *Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.12.2012*. Berlin: KMK.
- KMK (2013a) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2013a). *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe I (Lehramtstyp 3). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 07.03.2013*. Berlin: KMK.
- KMK (2013b) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2013b). *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (allgemein bildende Fächer) oder für das Gymnasium (Lehramtstyp 4). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 07.03.2013*. Berlin: KMK.
- KMK (2013c) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2013c). *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I (Lehramtstyp 2). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 07.03.2013*. Berlin: KMK.
- KMK (2015) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2015). *Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2014–2025. Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder*. Berlin: KMK.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. H. Müller (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. (S. 51–70). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2011). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. (S. 398–417). Münster: Waxmann.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998–2012). *Mplus: Statistical Analysis with Latent Variables: User's Guide* (7. Aufl.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Piowar, V., Thiel, F. & Ophardt, D. (2013). Training inservice teachers' competencies in classroom management. A quasi-experimental study with teachers of secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 30, 1–12.
- Porsch, R. & Wendt, H. (2015). Welche Rolle spielt der Studienschwerpunkt von Sachunterrichtslehrkräften für ihre Selbstwirksamkeit und die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler? In H. Wendt, T. C. Stubbe, K. Schwippert & W. Bos (Hrsg.), *10 Jahre international vergleichende Schulleistungsforschung in der Grundschule. Vertiefende Analysen zu IGLU und TIMSS 2001 bis 2011* (S. 161–183). Münster: Waxmann.
- Raudenbush, S. W. & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Richter, D. (2011). Lernen im Beruf. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse aus dem Forschungsprogramm COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.
- Richter, D., Kuhl, P., Haag, N. & Pant, H. A. (2013). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Mathematik- und Naturwissenschaftslehrkräften im Ländervergleich. In H. A. Pant, P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt, T. Siegle & C. Pöhlmann (Hrsg.), *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I* (S. 367–390). Münster: Waxmann.
- Richter, D., Kuhl, P., Reimers, H. & Pant, H. A. (2012). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in der Primarstufe. In P. Stanat, H. A. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011* (S. 237–250). Münster: Waxmann.
- Richter, D., Kunter, M., Anders, Y., Klusmann, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2010). Inhalte und Prädiktoren beruflicher Fortbildung von Mathematiklehrkräften. *Empirische Pädagogik*, 24, 151–168.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2015). *Fachserie 11/Reihe 1, Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2014/2015*. Wiesbaden.

- Tiedemann, J. & Billmann-Mahecha, E. (2007). Macht das Fachstudium einen Unterschied?: Zur Rolle der Lehrerexpertise für Lernerfolg und Motivation in der Grundschule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53, 58–73.
- Walm, M. & Wittek, D. (2014). *Lehrer_innenbildung in Deutschland im Jahr 2014 – eine phasenübergreifende Dokumentation der Regelungen in den Bundesländern. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung*. Zugriff am 14.07.2016 unter http://gew.de/Binaries/Binary98423/Lehrer-Innenbildung_2014_A4_web.pdf
- Wilhelm, O., Schroeders, U. & Schipolowski, S. (2014). *Berliner Test zur Erfassung fluider und kristalliner Intelligenz für die 8. bis 10. Jahrgangsstufe (BEFKI 8-10)*. Göttingen: Hogrefe.

Kapitel 11

Testdesign und Auswertung des IQB-Bildungstrends 2015: Technische Grundlagen

Karoline A. Sachse, Nicole Haag und Sebastian Weirich

Die Anlage, Durchführung und Auswertung des IQB-Bildungstrends 2015 wurden bereits in Kapitel 3 im Überblick dargestellt. Diese Beschreibung wird im vorliegenden Kapitel vertieft, um die zentralen methodischen Aspekte der Durchführung und der statistischen Auswertung des Bildungstrends 2015 transparent zu machen. Das Vorgehen orientiert sich an Methoden, die sich in den IQB-Ländervergleichsstudien 2009, 2011 und 2012 bewährt haben (Böhme et al., 2010; Hecht, Roppelt & Siegle, 2013; Weirich, Haag & Roppelt, 2012), sowie an den internationalen Schulleistungsstudien, insbesondere an PISA (OECD, 2012, 2014) und PIRLS/IGLU (Tarelli, Wendt, Bos & Zylowski, 2012). Es wird beschrieben, wie diese Verfahren und Methoden im Rahmen des IQB-Bildungstrends 2015 konkret angewendet und erweitert wurden. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Trendschätzung, die erstmals in einer ländervergleichenden Studie des IQB durchgeführt wurde.

11.1 Testdesign

Im IQB-Bildungstrend 2015 wurde überprüft, inwieweit Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe an allgemeinbildenden Schulen zentrale Kompetenzziele erreichen, die in den Bildungsstandards der KMK für das Fach Deutsch (KMK, 2004a, 2005a) und die fremdsprachlichen Fächer Englisch beziehungsweise Französisch (KMK, 2004b, 2005b) definiert sind. Darüber hinaus wurde ermittelt, inwieweit sich die Kompetenzstände seit dem ersten Ländervergleich 2009 (Köller, Knigge & Tesch, 2010) verändert haben.

Die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler wurden mit Testaufgaben erfasst, die die in den drei Fächern einbezogenen Bildungsstandards operationalisieren. Wie in Kapitel 3.1 erwähnt, wurde ein Teil dieser Aufgaben bereits 2009 eingesetzt, während ein anderer Teil für den IQB-Bildungstrend 2015 neu entwickelt wurde. Im Fach Deutsch erfassten die Aufgaben Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in den Bereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* (vgl. Kapitel 1.2) und in den fremdsprachlichen Fächern in den Bereichen *Leseverstehen* und *Hörverstehen* (vgl. Kapitel 1.2). Alle an der Erhebung teilnehmenden Schülerinnen und Schüler erhielten jeweils ein Testheft, das nur eine Teilmenge aller Aufgaben umfasste, wobei auch nicht alle Testhefte sämtliche Kompetenzbereiche abdeckten. Ein solches Vorgehen ist in großangelegten Schulleistungsstudien üblich, um die untersuchten Kompetenzen möglichst breit zu erfassen. Dies erfordert den Einsatz einer großen Anzahl von Aufgaben,

die in ihrer Gesamtheit nicht von jeder einzelnen Schülerin und jedem einzelnen Schüler innerhalb einer zumutbaren Testzeit bearbeitet werden können. Damit die unterschiedlichen Teilmengen von Aufgaben bei der Auswertung dennoch auf einer gemeinsamen Skala abgebildet und die Leistungen verglichen werden können, wurden die Testhefte so konzipiert, dass verschiedene Testhefte zum Teil dieselben Aufgaben enthielten. Auf diese Weise wurden alle Aufgaben direkt innerhalb eines Testhefts oder indirekt über mehrere Testhefte hinweg miteinander verbunden (*Verlinkung*). Ein solches komplexes Testdesign, das auch aus mehreren Teildesigns bestehen kann, wird oft als *Multiple-Matrix-Design* bezeichnet (Shoemaker, 1973; Gonzalez & Rutkowski, 2010).

Die Erstellung des Testdesigns für den IQB-Bildungstrend 2015 erfolgte in mehreren, aufeinander aufbauenden Schritten. Zunächst wurden Aufgaben zu Aufgabenblöcken gruppiert und diese dann wiederum zu Testheften zusammengestellt. Die Testhefte lassen sich fünf verschiedenen Teildesigns zuordnen, deren Erstellung und Ausrichtung im Folgenden näher erläutert werden.

11.1.1 Gruppierung der Aufgaben zu Aufgabenblöcken

Im ersten Schritt der Erstellung des Testdesigns wurden die einzelnen Aufgaben Aufgabenblöcken zugeordnet. Die Mehrzahl der Blöcke wurde dabei unverändert aus dem IQB-Ländervergleich 2009 übernommen. Auch die verbleibenden Blöcke enthielten Aufgaben, die bereits im Ländervergleich 2009 zum Einsatz kamen. Diese wurden weitestgehend in genau derselben Reihenfolge an derselben Position in den Blöcken belassen, um eine möglichst hohe Vergleichbarkeit der Blöcke zwischen den Jahren 2009 und 2015 zu erzielen.

Eine Aufgabe bestand in der Regel aus mehreren Teilaufgaben, den sogenannten Items. Jedes Item, und damit auch jede Aufgabe, kam nur in einem einzigen Aufgabenblock vor, wobei die Aufgabenmenge pro Block so bemessen wurde, dass ein Block in 20 Minuten vollständig bearbeitet werden konnte. Innerhalb eines Aufgabenblocks wechselten sich leichte und schwierige Items ab; jeder Aufgabenblock begann jedoch mit eher leichten Items. Auch enthielt jeder Aufgabenblock ausschließlich Aufgaben aus einem Kompetenzbereich der Fächer Deutsch, Englisch oder Französisch. In Tabelle 11.1 ist dargestellt, welche Anzahl von Aufgabenblöcken, Aufgaben und Items in jedem Fach und jedem Kompetenzbereich zum Einsatz kam.

Für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden in den Fächern Deutsch und Englisch eigene Aufgabenblöcke zusammengestellt. Diese bestanden für *Lesen* im Fach Deutsch und *Leseverstehen* im Fach Englisch aus leichteren Aufgaben der Gesamtmenge aller im IQB-Bildungstrend 2015 eingesetzten Aufgaben. Für die Kompetenzbereiche *Zuhören* und *Orthografie* im Fach Deutsch sowie *Hörverstehen* im Fach Englisch war zu berücksichtigen, dass aus organisatorischen Gründen allen Schülerinnen und Schülern innerhalb einer Klasse dieselben Hörstimuli präsentiert werden mussten. Dadurch waren die Möglichkeiten zur Vereinfachung der Blöcke für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in diesen Kompetenzbereichen eingeschränkt. Für alle inklusiv beschulten Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf¹ bestand hier die Anpassung darin, dass die be-

1 Gemeint sind hiermit alle Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die eine allgemeine Schule (d.h. keine Förderschule) besuchen. Dabei wird – wie schon im IQB-Ländervergleich 2012 (Pant et al., 2013) und analog zum Nationalen Bil-

Tabelle 11.1: Anzahl der im IQB-Bildungstrend 2015 eingesetzten Aufgabenblöcke, Aufgaben und Items

Eingesetzt bei	Fach	Kompetenzbereich	Anzahl Aufgabenblöcke	Anzahl Aufgaben	Anzahl Items
SuS ohne SPF	Deutsch	Lesen	7	12	182
		Zuhören	4	12	125
		Orthografie	6	16	285
	Englisch	Leseverstehen	8	44	238
		Hörverstehen	8	43	219
	Französisch	Leseverstehen	12	70	165
Hörverstehen		12	91	249	
SuS mit SPF	Deutsch	Lesen	2	5	51
		Zuhören	5	13	87
		Orthografie	3	6	135
	Englisch	Leseverstehen	4	16	85
		Hörverstehen	8	43	157

Anmerkungen. SuS = Schülerinnen und Schüler; SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf.

sonders schwierigen Items entfernt wurden. Die resultierenden Blöcke enthielten also sowohl weniger Items als auch im Mittel leichtere Items als die Originalblöcke, sodass Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf insgesamt mehr Bearbeitungszeit pro Item zur Verfügung stand. Auch an Förderschulen wurden die gekürzten Hörblöcke eingesetzt und zusätzlich wurde im Kompetenzbereich *Orthografie* im Fach Deutsch ein schwierigerer Aufgabenblock durch einen leichteren Block ersetzt. Da die Population der Schülerinnen und Schüler, die im Fach Französisch getestet wurden (vgl. Kapitel 3.1), so gut wie keine Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf umfasste, konnte für dieses Fach auf die Zusammenstellung vereinfachter Blöcke verzichtet werden.

11.1.2 Zusammenstellung von Testheften

Im zweiten Schritt wurden die Aufgabenblöcke zu Testheften zusammengestellt. Besondere Herausforderungen bei der Erstellung der Testdesigns für den IQB-Bildungstrend 2015 bestanden darin, dass (a) für die Trendschätzung eine größtmögliche Konsistenz hinsichtlich der Aufgaben- und Blockpositionen mit dem Testdesign des ersten Ländervergleichs 2009 anzustreben war, (b) Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unabhängig vom Beschulungsort in die Testung einbezogen werden sollten und (c) die Administration von Hörverstehensaufgaben über CD-Spieler zur Folge hatte, dass die Hörstimuli in allen Testheftversionen innerhalb einer Klasse gleich sein mussten.

Insgesamt wurden fünf Teildesigns erstellt (vgl. Tab. 11.2). Jedes Testheft in jedem Teildesign enthielt sechs verschiedene Aufgabenblöcke à 20 Minuten Bearbeitungszeit, sodass jedes Testheft innerhalb von zwei Zeitstunden zu be-

drungsbericht 2016 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016) – keine Unterscheidung zwischen Integration bzw. Inklusion von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf getroffen. Die Diskussion um inhaltliche Differenzen zwischen beiden Konzepten soll in diesem Bericht nicht aufgegriffen werden.

arbeiten war. In jedem der fünf Teildesigns wurde ein teilweise balanciertes, unvollständiges Blockdesign umgesetzt (*Incomplete Block Design*; Frey, Hartig & Rupp, 2009). Bei einem solchen Design sind alle Aufgabenblöcke direkt oder indirekt über andere Aufgabenblöcke miteinander verbunden. Eine vollständige Verlinkung liegt dann vor, wenn jeder Aufgabenblock mit jedem anderen Aufgabenblock in mindestens einem Testheft gemeinsam auftritt. Im IQB-Bildungstrend 2015 war in allen Teildesigns keine vollständige Verlinkung möglich, sodass einige Aufgabenblöcke nur indirekt miteinander verbunden sind. Weiterhin wurde die Häufigkeit des gemeinsamen Auftretens zweier Blöcke möglichst konstant gehalten, wodurch eine gleichmäßige Verlinkung der Aufgabenblöcke erreicht werden konnte.

Ein Design gilt dann als balanciert, wenn jeder Aufgabenblock an jeder Position im Testdesign gleich häufig auftritt (Frey et al., 2009). In einem solchen balancierten Testdesign sind alle Aufgaben in gleicher Weise von im Testverlauf eventuell nachlassender Motivation und Konzentration der Testteilnehmerinnen und Testteilnehmer betroffen, sodass die Itemparameter trotz möglicher Ermüdungseffekte unverzerrt geschätzt werden können. Daher wurden im IQB-Bildungstrend 2015 alle Aufgabenblöcke bezüglich der Aufgabenblockpositionen weitestgehend ausbalanciert.

Tabelle 11.2: Anzahl der Testhefte je Teildesign im IQB-Bildungstrend 2015

Stichprobe	Teildesign	Zielgruppe	Fach	Anzahl Testhefte
Deutsch/Englisch	1. Teildesign	SuS ohne SPF	Deutsch/Englisch	44
	2. Teildesign	SuS mit SPF	Deutsch/Englisch	22 ¹
	3. Teildesign	SuS mit SPF an Förderschulen	Deutsch/Englisch	22 ¹
	4. Teildesign	SuS mit SPF an Förderschulen ohne Englischunterricht	Deutsch	6
Französisch	5. Teildesign	alle SuS	Französisch	28

Anmerkungen. SuS = Schülerinnen und Schüler; SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf.

¹16 der 22 Testhefte in Teildesign 2 und 3 waren identisch.

Das erste Teildesign wurde für Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf entwickelt und bestand aus 44 Testheften. Von den 35 in diesem Teildesign eingesetzten Aufgabenblöcken wurden 33 jeder Blockposition mindestens einmal zugeordnet. Überdies wurden zwei vereinfachte Englisch-Leseblöcke, die vorwiegend im zweiten und dritten Teildesign zum Einsatz kamen, je einmal an zwei mittleren Positionen eingesetzt. Aus Gründen der Konsistenz zum IQB-Ländervergleich 2009 kamen einige Blöcke noch ein zusätzliches Mal an je einer vorderen und einer hinteren Position vor. Auf diese Weise konnten zusätzlich zu einer Vielzahl konstanter Blockpositionen fünf Testhefte inklusive aller Aufgaben, Items und Positionen aus dem Ländervergleich 2009 komplett konstant gehalten werden.

Das zweite Teildesign wurde für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen konzipiert. Dabei war zu beachten, dass die Hörblöcke über CD-Spieler präsentiert wurden und die Hörstimuli daher in allen Testheftversionen innerhalb einer Klasse die gleichen sein mussten wie die Hörstimuli des ersten Testdesigns, da inklusiv beschulte Schülerinnen und Schüler im Klassenverband ihrer regulären Klassen getestet wurden.

Beim dritten Teildesign handelte es sich um eine Abwandlung des zweiten Teildesigns für Schülerinnen und Schüler an Förderschulen. Aufgrund der angestrebten Vergleichbarkeit zwischen allen Deutsch/Englisch-Teildesigns waren 16 der 22 Testhefte des zweiten und des dritten Testdesigns identisch. In den verbleibenden 6 der 22 Testhefte des dritten Testdesigns wurde die Mehrzahl der Aufgaben aus den entsprechenden Heften des zweiten Testdesigns übernommen und lediglich ein schwierigerer Orthografieblock durch einen leichteren ersetzt.

Das vierte Testdesign richtete sich an Schülerinnen und Schüler an Förderschulen, die nicht in Englisch unterrichtet wurden. Dieses Design enthielt dementsprechend nur Aufgaben aus dem Fach Deutsch.

Das fünfte Testdesign, das zugleich das einzige Teildesign für die Französisch-Stichprobe ist, umfasste Testhefte, die ausschließlich Aufgaben für das Fach Französisch enthalten, und überschneidet sich daher nicht mit den vier vorherigen Testdesigns. Die Erstellung eines eigenen Testdesigns für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf war im Fach Französisch nicht erforderlich (siehe oben).

An die Kompetenztests schlossen sich in den Erhebungen ein kurzer Testteil zur Erfassung kognitiver Grundfähigkeiten sowie ein Fragebogenteil an (vgl. Kapitel 3.1 zum Ablauf der Testung).

11.1.3 Verteilung der Testhefte auf Schülerinnen und Schüler

Die Testhefte aller Testdesigns wurden zufällig auf Schulklassen der jeweiligen Zielgruppen verteilt. In den Teildesigns 1 und 5 wurden den Schülerinnen und Schülern innerhalb einer Klasse abwechselnd zwei Testheftvarianten zugeteilt, die gleiche Hörblöcke, aber unterschiedliche Lese- oder Orthografieblöcke enthielten. In den Teildesigns 2 bis 4 erhielten alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse jeweils das gleiche Testheft. Die Verteilung der Testhefte erfolgte so, dass jedes einzelne Testheft innerhalb eines Teildesigns von ungefähr gleich vielen Schülerinnen und Schülern bearbeitet wurde.

11.2 Skalierung der Kompetenztests

Die Aufgaben der Kompetenztests im IQB-Bildungstrend 2015 wurden fächerweise und kompetenzbereichsspezifisch entwickelt, wobei in jeder Domäne von einem eindimensionalen Konstrukt ausgegangen wurde. Die entwickelten Aufgaben lassen sich nach bestimmten Kriterien wie Antwortformat, Inhalt und kognitiven Anforderungen differenzieren. Für die Testungen wurden Items ausgewählt, die in ihrer Gesamtheit die jeweilige Domäne möglichst repräsentativ abdecken.

Konstrukte wie die im IQB-Bildungstrend 2015 erfassten Kompetenzen lassen sich als latente Variablen auffassen. Daher wurden zur Schätzung der sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Domänen Verfahren angewendet, die der Familie der statistischen Modelle mit latenten Variablen entstammen. Diese Modelle werden im Folgenden näher beschrieben.

11.2.1 Das statistische Modell

Das im Bildungstrend 2015 zur Skalierung der Kompetenzdaten verwendete statistische Modell mit latenten Variablen basiert auf der probabilistischen Testtheorie, beziehungsweise der *Item Response Theory* (IRT; siehe z. B. DeMars, 2010; Embretson & Reise, 2000; Rost, 2004). Im Rahmen der IRT wurden vor allem Modelle entwickelt, mit denen eine funktionale Beziehung zwischen mindestens einer latenten Variablen (z. B. der Kompetenz *Leseverstehen* im Fach Englisch) und einer kategorialen Variablen (z. B. Item gelöst/Item nicht gelöst) formalisiert wird. Es wird angenommen, dass die Kompetenz im *Leseverstehen* nicht direkt beobachtbar ist und nur indirekt über die Schülerantworten auf die Aufgaben im Kompetenztest erschlossen werden kann. Mit Hilfe des Modells werden genaue Annahmen getroffen über den Zusammenhang zwischen der Kompetenz und der Wahrscheinlichkeit einer richtigen Antwort auf ein bestimmtes Item. Dabei ist die Wahrscheinlichkeit ein bestimmtes Item zu lösen umso größer, je höher die vorhandene Kompetenz ist.

Wie in den vorangegangenen IQB-Ländervergleichsstudien (Böhme et al., 2010; Hecht et al., 2013; Weirich et al., 2012), sowie teilweise auch in PISA, wurde im IQB-Bildungstrend 2015 aus der Familie der IRT-Modelle das Rasch-Modell (Rasch, 1960) zur Auswertung verwendet. Die Grundgleichung des Rasch-Modells gibt die Wahrscheinlichkeit $P(X_{ik} = 1)$ an, mit der eine Schülerin oder ein Schüler mit Kompetenz θ_k ein bestimmtes Item mit der Schwierigkeit β_i korrekt lösen kann:

$$P(X_{ik} = 1) = \frac{e^{(\theta_k - \beta_i)}}{1 + e^{(\theta_k - \beta_i)}}$$

Dabei ist X_{ik} eine Zufallsvariable, deren Realisation die konkrete Itemantwort bezeichnet (0 im Falle einer Falschantwort und 1 im Falle einer Richtigantwort). Somit liegen Itemschwierigkeiten und Personenfähigkeiten auf einer kontinuierlichen Skala, die einen nach oben und nach unten unbegrenzten Wertebereich aufweist und deren Nullpunkt zunächst unbestimmt ist. Diese Skala wird auch als *Logit-Skala* oder *Logit-Metrik* bezeichnet, da sich die Itemschwierigkeiten und Personenfähigkeiten im Rasch-Modell aus den logarithmierten Quotienten aus Lösungswahrscheinlichkeit und Nicht-Lösungswahrscheinlichkeit (*Logits*) zusammensetzen. Im IQB-Bildungstrend 2015 wurden die Ergebnisse aus dieser Metrik auf eine leichter verständliche und interpretierbare Metrik transformiert (vgl. Abschnitt 11.2.3).

11.2.2 Parameterschätzung

Um die Parameter des Modells zu schätzen, wurde die Software ConQuest 2.0 (Wu, Adams, Wilson & Haldane, 2007) verwendet, in die die Schätzmethode *Marginal Maximum Likelihood* (MML) implementiert ist. Bei der MML-Schätzung wird in der Regel eine Verteilungsannahme für die Personenfähigkeiten getroffen, üblicherweise die Normalverteilungsannahme. Im IQB-Bildungstrend 2015 erfolgte die Parameterschätzung ebenso wie in den früheren IQB-Ländervergleichsstudien 2009, 2011 und 2012 (Böhme et al., 2010; Hecht et al., 2013; Weirich et al., 2012) sowie in PISA (OECD, 2014) in einem zweischrittigen Verfahren: Zunächst wurden die Itemschwierigkeiten geschätzt

und anschließend wurden die Schülerinnen und Schüler auf der gemeinsamen Schwierigkeits- und Kompetenzskala verortet.

Kalibrierung der Items

Unter der Kalibrierung von Items versteht man die Schätzung der Itemschwierigkeiten. Zu diesem Zweck wurde im IQB-Bildungstrend 2015 für jeden Kompetenzbereich innerhalb der drei sprachlichen Fächer separat ein eindimensionales Rasch-Modell spezifiziert. Da sich die Zielgruppen der verschiedenen Teildesigns systematisch in ihrer mittleren Kompetenz unterscheiden (vgl. Tab. 11.2), musste bei Verwendung der MML-Schätzmethode ein Hintergrundmodell spezifiziert werden, um Verzerrungen zu vermeiden. Ein Hintergrundmodell oder auch Populationsmodell beinhaltet in der Regel Informationen über Fähigkeitsunterschiede zwischen Gruppen in der Population. Mögliche Verzerrungen in der Itemparameterschätzung können bereits dadurch vermieden werden, dass der Software mit Hilfe des Hintergrundmodells Informationen zur Verfeinerung der Verteilungsannahme in Form von Indikatorvariablen übergeben werden, die kennzeichnen, aus welchem Teildesign das Testheft einer bestimmten Schülerin oder eines bestimmten Schülers stammt (DeMars, 2002). Die so gewonnenen Itemparameterschätzungen bilden die Basis für die weiteren Auswertungsschritte, insbesondere für die Verlinkung mit dem IQB-Ländervergleich 2009.

Obwohl ausschließlich mehrfach erprobte Items zum Einsatz kamen, wurden die Items nach der Kalibrierung nochmals auf ihre psychometrische Güte geprüft. Zur Einschätzung der psychometrischen Eignung eines jeden Items wurden die Kriterien Itemschwierigkeit, Trennschärfe, Kategorientrennschärfe und Modellpassung herangezogen. Auf diese Weise konnten unter anderem fehlerhaft kodierte Items identifiziert und die Falschkodierung korrigiert werden. Aus den weiteren Analysen wurden einige wenige Items ausgeschlossen, deren Kodierfehler sich nicht beheben ließen.

Schätzung der Personenparameter

Zur Schätzung der Personenparameter stehen in der IRT mehrere Verfahren zur Verfügung. Im IQB-Bildungstrend 2015, wie auch in den vorangegangenen Ländervergleichen des IQB, werden für die Kompetenzwerte erwartungstreu und effiziente Schätzer benötigt. Dabei liegt der Fokus nicht auf der individuellen Kompetenz einer einzelnen Schülerin oder eines einzelnen Schülers, sondern es sollen möglichst präzise statistische Kennwerte auf Gruppenebene berichtet werden. Schätzungen der Personenparameter, die auf Individualebene große Genauigkeit erreichen (z. B. *Weighted Likelihood Estimates* = WLE; Warm, 1989), führen mitunter zu verzerrten Parameterschätzungen auf Gruppenebene. Bei großen Schulleistungsstudien hat sich deshalb der auf dem Prinzip der Multiplen Imputation (Rubin, 1987) beruhende *Plausible-Values*-Ansatz durchgesetzt, der zu erwartungstreuen Lage- und Dispersionsparameterschätzungen auf Gruppenebene führt (Mislevy, Beaton, Kaplan & Sheehan, 1992; von Davier, Gonzalez & Mislevy, 2009). Anstelle eines einzelnen Kompetenzwertes wird hierbei für jede Person eine individuelle Wahrscheinlichkeitsverteilung ihrer Kompetenzwerte modelliert und es werden deren Lage- sowie Streuungsparameter geschätzt. Für jede Person werden dann mehrere „plausible Werte“ (*Plausible Values*) zufällig aus dieser individuellen Verteilung gezogen. Damit die Verteilung der Plausible Values möglichst genau die tatsächliche Verteilung der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler repräsentiert, muss in der Regel auch

bei diesem Verfahren ein sogenanntes Hintergrundmodell spezifiziert werden, das Annahmen über die Populationsverteilung beinhaltet. Dabei gilt der Grundsatz, dass alle Variablen, über deren Zusammenhang mit den Kompetenzwerten in späteren Analysen Aussagen getroffen werden, bereits bei der Plausible-Value-Ziehung im Hintergrundmodell berücksichtigt werden sollten, um Verzerrungen zu vermeiden (z. B. Frey, Carstensen, Walter, Rönnebeck & Gomolka, 2008).

Die Daten, die in das Hintergrundmodell im IQB-Bildungstrend 2015 Eingang fanden, beruhen einerseits auf Angaben der Schulen im Vorfeld der Erhebung und andererseits auf Angaben in den Schüler- und Elternfragebögen. Bei der Erfassung von Hintergrunddaten über Fragebögen kommt es unvermeidlich zu fehlenden Werten. In einigen Fällen fehlen die Angaben nicht vollständig zufällig, sondern bestimmte Personengruppen tendieren eher dazu, bestimmte Angaben auszulassen als andere. In solchen Fällen sollten zur Behandlung der fehlenden Werte statistische Verfahren zum Einsatz kommen, mit denen der Mechanismus modelliert werden kann, der für das Zustandekommen der fehlenden Werte verantwortlich ist (Lütke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007). Hierzu eignen sich insbesondere imputationsbasierte Verfahren, in denen fehlende Werte ersetzt (imputiert) werden. Wie im IQB-Ländervergleich 2012 (Hecht et al., 2013) wurde auch im IQB-Bildungstrend 2015 zur Imputation der Hintergrunddaten das Verfahren *Multivariate Imputation by Chained Equations* verwendet, das im Paket *mice* (van Buuren & Groothuis-Oudshoorn, 2011) für die Statistiksoftware R implementiert ist. Bei diesem Verfahren werden die fehlenden Werte einer Variablen anhand der vorhandenen Informationen aller anderen Variablen geschätzt. Für jedes Land erfolgte die Imputation separat in einem Modell, in das unter anderem folgende Hintergrundmerkmale einbezogen wurden: Geschlecht, Schulart, Noten, Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs, Angaben zur Lernbiografie in der getesteten Fremdsprache, Angaben zu familiären Herkunftsmerkmalen (u. a. Zuwanderungshintergrund, soziale Herkunft und Familiensprache), ein Maß für kognitive Grundfähigkeiten und dessen Klassenmittelwert sowie motivationale Merkmale der Schülerinnen und Schüler, wie Fähigkeitsselbstkonzepte und Interessen, und deren Klassenmittelwerte. Neben diesen Hintergrundmerkmalen wurden außerdem das Teildesign, die Kompetenzwerte der Schülerinnen und Schüler in Form von WLEs sowie die Klassenmittelwerte dieser Kompetenzwerte in die Imputation einbezogen, um ihre Zusammenhänge mit den Hintergrundvariablen zu berücksichtigen. Die so imputierten Variablen wurden auch für die in den Kapiteln 7, 8 und 9 berichteten Analysen verwendet. Die Variablen zu den Teildesigns und zu den Kompetenzwerten wurden vor dem nächsten Auswertungsschritt wieder aus den Datensätzen entfernt.

Einige der Hintergrundvariablen weisen hohe Abhängigkeiten untereinander auf (Multikollinearität). Werden multikollineare Variablen bei der Ziehung der Plausible Values in das Hintergrundmodell aufgenommen, führt dies häufig zu Schätzproblemen und unerwünschten Artefakten. Daher wurden im IQB-Bildungstrend 2015, wie auch in den vergangenen IQB-Ländervergleichen, die Einzelvariablen zunächst einer Hauptkomponentenanalyse zugeführt. Konkret wurden nach der Imputation so viele orthogonale Hauptkomponenten extrahiert, dass 95 % der Gesamtvarianz aller Hintergrundvariablen erklärt werden konnten. Die Anzahl der extrahierten Hauptkomponenten liegt im Bildungstrend 2015 je nach Land zwischen 37 und 42. Bei der länderweisen Ziehung der Plausible Values wurden diese Hauptkomponenten sowie die Indikatoren dafür, aus welchem Teildesign das durch die jeweilige Schülerin oder den jeweiligen Schüler

bearbeitete Testheft stammt, als Hintergrundmodell in der Software ConQuest 2.0 (Wu et al., 2007) spezifiziert. Um sicherzustellen, dass die länderweise gezogenen Plausible Values länderübergreifend auf derselben Metrik liegen, erfolgte dabei eine Fixierung der Itemschwierigkeiten auf die mit dem Gesamtdatensatz geschätzten Itemparameter.

Weiterhin sollte die Korrelationsstruktur zwischen den Kompetenzbereichen innerhalb eines Faches erwartungstreu geschätzt werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Kompetenzbereiche innerhalb eines Faches klar trennbare, aber miteinander korrelierte Konstrukte darstellen. Aus diesem Grund wurde zur Generierung der Plausible Values pro Fach ein mehrdimensionales Rasch-Modell spezifiziert: ein dreidimensionales Modell für das Fach Deutsch mit den Dimensionen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* sowie für die Fächer Englisch und Französisch jeweils ein zweidimensionales Modell mit den Dimensionen *Leseverstehen* und *Hörverstehen*. Im IQB-Bildungstrend 2015 wurden so, wie auch in den vorherigen Ländervergleichsstudien 2011 und 2012, jeweils 15 Plausible Values je Person und je Domäne gezogen und in den anschließenden Analysen verwendet.

11.2.3 Bestimmung der Transformationsvorschrift für die Berichtsmetrik

Durch die Verwendung von IRT-Modellen liegen die berechneten Kompetenzwerte zunächst auf der Logit-Skala vor. Da der Wertebereich der Logit-Skala die gesamten reellen Zahlen umfasst und negative Werte im Falle von Testergebnissen nicht intuitiv interpretierbar sind, wird in den meisten großen Bildungsstudien eine Lineartransformation dieser Metrik in den positiven Wertebereich mit vorgegebenem Mittelwert und vorgegebener Standardabweichung für eine bestimmte Referenzpopulation vorgenommen. Die inhaltliche Bedeutung der Kompetenzskalen wird durch die Transformation nicht verändert. Im IQB-Bildungstrend 2015 wurde die Transformation so durchgeführt, dass je Fach und Domäne der Mittelwert von 500 und die Standardabweichung von 100 den geschätzten Populationsparametern für *alle* Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe im Jahr 2015 entsprechen (bzw. im Fach Englisch für alle Neuntklässlerinnen und Neuntklässler im Jahr 2015, die spätestens seit der 5. Jahrgangsstufe durchgehend Englischunterricht erhalten haben). Eine Ausnahme bildet das Fach Französisch; hier entsprechen der Mittelwert von 500 und die Standardabweichung von 100 nach wie vor den geschätzten Populationsparametern des Jahres 2008, also dem Erhebungsjahr des ersten IQB-Ländervergleichs im Fach Französisch. Diese Festlegungen werden im folgenden Abschnitt begründet und erläutert.

11.3 Trendschätzung

Damit im IQB-Bildungstrend 2015 Veränderungen in den Ergebnissen der Länder berichtet werden können, muss sichergestellt sein, dass die Kompetenzschätzungen aus dem Ländervergleich 2009 auf derselben Metrik liegen wie die neu gewonnenen Werte aus dem Bildungstrend 2015. Um dies zu erreichen, sind unterschiedliche Vorgehensweisen denkbar. Bei den Fächern

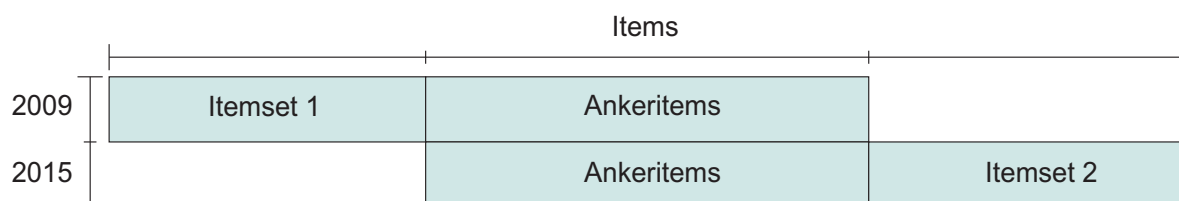
Deutsch und Englisch wurde so vorgegangen, dass die Kompetenzschätzungen des Ländervergleichs 2009 über ein sogenanntes Linkingverfahren transformiert und auf diese Weise auf die Metrik des Bildungstrends 2015 übertragen wurden. Die Entscheidung, für die Fächer Deutsch und Englisch auf die Fortschreibung der Metrik des Ländervergleichs 2009 zu verzichten und stattdessen mit dem Bildungstrend 2015 eine neue Metrik zu etablieren, erfolgte deshalb, weil im Jahr 2015 die Gesamtpopulation aller Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an allgemeinbildenden Schulen (einschließlich Förderschulen) in die Untersuchung einbezogen wurde, während im Jahr 2009 noch keine Erhebungen an Förderschulen stattfanden (vgl. Kapitel 3.1). Des Weiteren wurden zwischenzeitlich integrierte Kompetenzstufenmodelle entwickelt, die in den sprachlichen Fächern erstmals im IQB-Ländervergleich 2015 zur Anwendung kamen (vgl. Kapitel 2 und Kapitel 4.1). Die Metrik des Jahres 2015 bietet somit in den Fächern Deutsch und Englisch einen besser geeigneten Bezugsrahmen sowohl für die aktuelle Studie als auch für zukünftige IQB-Bildungstrends in den sprachlichen Fächern.

Im Fach Französisch wurden hingegen die im Jahr 2015 ermittelten Kompetenzschätzungen auf der Metrik des Ländervergleichs 2009 abgebildet, da die für die Fächer Deutsch und Englisch beschriebenen Veränderungen im Fach Französisch nicht zum Tragen kommen und die Metrik des Jahres 2008 daher nach wie vor als Bezugsrahmen geeignet ist.

11.3.1 Verlinkung

Die Datenstruktur des Bildungstrends 2015 in Verbindung mit dem Ländervergleich 2009 entspricht einem *Non-Equivalent Groups with Anchor Test Design* (NEAT-Design; vgl. Holland, 2007). Hierbei werden Gruppen aus verschiedenen Populationen über ein Set gemeinsamer Items, den sogenannten Ankeritems, verbunden (vgl. Abb. 11.1). Im Bildungstrend 2015 geht es dabei um den Vergleich der Population von Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern im Jahr 2009 mit der Population von Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern im Jahr 2015.

Abbildung 11.1: Schema des im IQB-Bildungstrend 2015 in allen Fächern und Domänen zur Trendschätzung verwendeten NEAT-Designs



In einem NEAT-Design werden den Personengruppen in beiden Testadministrationen die Ankeritems in unveränderter Form vorgelegt, wobei zudem ein Set studienspezifischer Items zum Einsatz kommt. Die gemeinsame Metrik beider Studien wird anschließend hergestellt, indem die Schwierigkeitsparameter der Ankeritems domänenweise gleichgesetzt werden. Die Gleichsetzung kann in der IRT mit mehreren Methoden erfolgen (für einen Überblick siehe Kolen & Brennan, 2004). Im IQB-Bildungstrend 2015 wurde das *Mean-Mean-Equating* gewählt (Lloyd & Hoover, 1980). Hierbei werden die Itemschwierigkeitsparameter

der zweiten Studie so transformiert, dass die mittlere Schwierigkeit der Ankeritems genau der mittleren Schwierigkeit der Ankeritems in der ersten Studie entspricht. Die zu diesem Zweck im Bildungstrend 2015 generierte Transformationsvorschrift wurde auch auf die Personenparameter angewendet, die somit ebenfalls auf der gemeinsamen Metrik liegen.

Tabelle 11.3: Anzahl der Items, Ankeritems und Größe des Linkfehlers je Fach und Kompetenzbereich auf der Berichtsmetrik

Fach	Kompetenzbereich	Anzahl Items gesamt	davon Ankeritems	Link- fehler
Deutsch	Lesen	182	71	2.24
	Zuhören	125	87	3.09
	Orthografie	285	77	1.81 ¹
Englisch	Leseverstehen	238	184	1.88
	Hörverstehen	219	188	1.73
Französisch	Leseverstehen	165	32	7.64
	Hörverstehen	249	33	7.18

Anmerkung. ¹ Der Linkfehler für den Kompetenzbereich *Orthografie* im Fach Deutsch ist möglicherweise eine Unterschätzung, da nur Items einer Aufgabe zur Verlinkung benutzt wurden und die Abhängigkeit von Items innerhalb von Aufgaben bei der Berechnung des Linkfehlers nicht berücksichtigt werden konnte.

Welchen Anteil die Ankeritems an den Gesamtitems je Fach und Domäne ausmachen, ist in Tabelle 11.3 dargestellt. Der Linkfehler gibt die statistische Unsicherheit im Zusammenhang mit differenziellem Funktionieren der Ankeritems an und wird in Abschnitt 11.3.2 erläutert.

Differenzielles Itemfunktionieren

Differenzielles Itemfunktionieren (DIF) liegt vor, wenn ein Item für Personengruppen mit gleicher Fähigkeit unterschiedlich schwierig ist (vgl. z. B. Osterlind & Everson, 2009). Dies kann diverse Gründe haben, die nicht immer schon im Aufgabenentwicklungsprozess kontrolliert oder bei der Auswertung berücksichtigt werden können. So kann es sein, dass Schülerinnen und Schüler, die bei einem Austauschaufenthalt in Edinburgh waren, trotz insgesamt gleicher Hörverstehenskompetenz im Englischen die Aufgabe *Edinburgh Podcast* (vgl. Kapitel 2.3) aufgrund ihrer Vertrautheit mit den Inhalten besser lösen können als Schülerinnen und Schüler, die ihren Austauschaufenthalt in Leeds verbracht haben.

Differenzielles Itemfunktionieren kann nicht nur zwischen Personengruppen zum selben Testzeitpunkt auftreten, sondern auch zwischen Testzeitpunkten. Dies wäre beispielsweise dann der Fall, wenn einzelne Ankeritems relativ zu den anderen Ankeritems zum zweiten Messzeitpunkt deutlich schwerer sind, als sie es zum ersten Messzeitpunkt waren. DIF über die Zeit wird auch *Item Parameter Drift* (IPD) genannt. IPD kann beispielsweise dann systematisch verzerrend wirken, wenn eine Kohorte von Schülerinnen und Schülern mit Inhalten, wie etwa bestimmten Filmen oder gesellschaftlichen Themen, nicht mehr vertraut ist, die sechs Jahre zuvor noch populär waren und in der Aufgabenentwicklung verwendet wurden. Im IQB-Bildungstrend 2015 wurde dieses Problem durch den

Austausch von Aufgaben mit veralteten Kontexten so weit wie möglich vermieden. Die möglichen Ursachen für IPD sind jedoch so vielfältig, dass dieser dadurch nicht vollständig eliminiert werden konnte.

Im IQB-Bildungstrend 2015 wurden daher Items, deren IPD signifikant über 0.64 Logits oder signifikant unter -0.64 Logits lag (was *hohem DIF* gemäß der ETS-Klassifikation entspricht, siehe Penfield & Algina, 2006), von der Verlinkung ausgeschlossen, um potenzielle Verzerrungen der Trendschätzung durch IPD zu vermeiden. Weiterhin wurde die durch IPD entstehende Unsicherheit bei der Schätzung der Populationsparameter in Form des Linkfehlers quantifiziert und fand, wie auch in den PISA-Studien (vgl. OECD, 2012, 2014), Eingang in die Standardfehlerberechnung der Trends.

11.3.2 Quantifizierung der Unsicherheit der Trendschätzungen

Jede statistische Schätzung ist mit Unsicherheit verbunden, die verschiedene Ursachen haben kann. Im Falle von Trendschätzungen in großen Schulleistungstudien spielen vor allem drei unsystematische Fehlerquellen eine Rolle (Wu, 2010): der Messfehler, der Stichprobenfehler und der Linkfehler.

Messfehler

Der Messfehler bezieht sich auf zufällige Ungenauigkeiten beim Messvorgang – in den IQB-Ländervergleichen beziehungsweise im IQB-Bildungstrend 2015 also bei der Testung der Schülerinnen und Schüler. Solche Ungenauigkeiten können beispielsweise dadurch entstehen, dass die Motivation der Schülerinnen und Schüler während der Testbearbeitung schwankt und dadurch die einzelnen Testaufgaben unterschiedlich gewissenhaft bearbeitet werden. Da wiederholte Messungen den Messfehler reduzieren, wird empfohlen, hinreichend lange Tests einzusetzen (Rost, 2004). Dabei muss eine angemessene Balance gefunden werden zwischen einer Reduktion des Messfehlers durch Erhöhen der Testlänge und einer Verzerrung der Messergebnisse durch Abnahme der Motivation bei zu langen Tests. In großen Schulleistungstudien wird der Messfehler in der Regel über die Varianz zwischen den Plausible Values bestimmt (vgl. Gonzalez, 2014). Wenn P die Anzahl der pro Person gezogenen Plausible Values angibt und $\bar{\mu}_p$ der Mittelwert der P Mittelwerte $\hat{\mu}_p$ der einzelnen Plausible Values über alle Personen ist, dann beträgt die geschätzte Messfehlerkomponente für die Schätzung des wahren Mittelwerts μ :

$$\hat{\sigma}_{\mu_{\text{meas}}} = \sqrt{\left(1 + \frac{1}{P}\right) \frac{\sum_{p=1}^P (\hat{\mu}_p - \bar{\mu})^2}{P - 1}}$$

Stichprobenfehler

Der Stichprobenfehler gibt die Unsicherheit an, die dadurch zustande kommt, dass der Test nicht allen Personen aus der Schülerpopulation vorgelegt wurde, sondern nur eine Stichprobe aus der Population am Test teilnahm. Der Stichprobenfehler kann bei einfachen Zufallsstichproben durch Erhöhen der Stichprobengröße reduziert werden. Das Ziehen der Stichproben in großen Schulleistungstudien erfolgt allerdings aus ökonomischen Gründen in der Regel in einem mehrstufigen Prozess, in dem sogenannte Clusterstichproben gezogen werden. Dabei wer-

den nach einem Zufallsverfahren zunächst Schulen zur Teilnahme ausgewählt. Anschließend werden Klassen aus diesen Schulen zufällig bestimmt und alle Schülerinnen und Schüler dieser Klassen werden in ihrem Klassenverband getestet. Schülerinnen und Schüler innerhalb einer Klasse sind sich hinsichtlich ihrer Kompetenzen in der Regel ähnlicher als Schülerinnen und Schüler verschiedener Schulen. Diese Abhängigkeit zwischen den Schülerinnen und Schülern einer Klasse muss berücksichtigt werden, wenn die Unsicherheit quantifiziert werden soll, die mit der Stichprobenziehung verbunden ist. Da die Anwendung traditioneller Analysemethoden bei derart komplexen Stichprobendesigns problematisch ist, wird in der Praxis oftmals eine Methode aus der Familie der *Bootstrap*-Verfahren (z. B. Efron & Stein, 1981; Efron & Tibshirani, 1986) angewendet. In den Studien des IQB wird das *Jackknife-2*-Verfahren (JK2; Westat, 2007; Wolter, 2007) angewendet. Die Schätzung des Stichprobenfehlers durch ein *Bootstrap*-Verfahren geschieht nach der Grundidee, dass aus der kompletten Stichprobe immer wieder einzelne Substichproben gezogen werden, deren Variabilität hinsichtlich des gesuchten statistischen Kennwerts Hinweise auf die Varianz dieses Kennwerts in der Population und auf den Stichprobenfehler liefert. Im Falle des im IQB-Bildungstrend 2015 verwendeten JK2-Verfahrens wurden mehrere Klassen zu Clustern zusammengefasst, mit dem Ziel, möglichst ähnliche Paare solcher Cluster zu bilden. Anschließend wurden Substichproben gebildet, in denen immer ein Cluster aus der Gesamtstichprobe ausgeschlossen und das verbleibende zugehörige Cluster mit dem doppelten Gewicht versehen wurde. Der Stichprobenfehler kann dann mit folgender Gleichung abgeschätzt werden:

$$\hat{\sigma}_{\mu_{\text{samp}}} = \sqrt{\frac{\sum_{p=1}^P \sum_{r=1}^R (\hat{\mu}_{r,p} - \hat{\mu}_{0,p})^2}{P}}$$

Dabei steht $\hat{\mu}_{r,p}$ für den geschätzten interessierenden Kennwert, wenn die Substichprobe r und Plausible Value p zur Schätzung benutzt werden. $\hat{\mu}_{0,p}$ bezeichnet den geschätzten Populationskennwert, wenn die gesamte Stichprobe und Plausible Value p benutzt werden.

Das beschriebene Vorgehen basiert auf der theoretischen Annahme unendlich großer Populationen. Für einige der im IQB-Bildungstrend 2015 untersuchten Subpopulationen einzelner Länder, insbesondere im Fach Französisch, ist diese Annahme jedoch kaum geeignet, da die Population nur wenige Schülerinnen und Schüler umfasst. Nimmt in diesem Fall ein großer Teil der Schülerinnen und Schüler aus der Population am Test teil, sollten die Populationsparameter relativ genau geschätzt werden können, da nur ein geringer Teil der Population *nicht* getestet wird. Werden nahezu alle Mitglieder einer endlichen Population befragt (also beispielsweise fast alle Personen, die in einem Land spätestens ab der 5. Jahrgangsstufe durchgängig in Französisch unterrichtet wurden), überschätzt das beschriebene Vorgehen die Stichprobenfehler. Dies kann dazu führen, dass selbst große Veränderungen der Kompetenzen nicht statistisch gegen den Zufall abgesichert werden können. Prinzipiell wäre es möglich, die berechneten Stichprobenfehler für endliche Populationen zu korrigieren (*finite population correction*; Knaub, 2008). Dieses Verfahren setzt jedoch voraus, dass die Größe der Population genau bekannt ist. Dies ist für die im IQB-Bildungstrend 2015 untersuchten Subpopulationen unter anderem aufgrund des Abschlussbezugs und der Relevanz der Lerngeschichte in den Fremdsprachen (vgl. Kapitel 3.1) jedoch nicht der Fall. Daher musste auf Korrektur der Stichprobenfehler verzichtet wer-

den. Dies entspricht dem Vorgehen der anderen großen Schulleistungsstudien, in denen bislang ebenfalls keine entsprechende Korrektur vorgenommen wurde.

Linkfehler

Die Güte der Verlinkung und das Ausmaß des Vorliegens von IPD kann über den sogenannten Linkfehler abgeschätzt werden. Wenn sich, wie in Schulleistungsstudien üblich, mehrere Items auf denselben Stimulus (z. B. denselben Lesetext) beziehen, kann die mögliche Abhängigkeit von Items innerhalb einer Aufgabe beim Berechnen des Linkfehlers berücksichtigt werden, indem auch hier ein Jackknife-Verfahren genutzt wird (Monseur & Berezner, 2007; Sachse & Haag, 2015):

$$\hat{\sigma}_{\mu_{\text{link}}} = \sqrt{\frac{U-1}{U} \sum_{u=1}^U (\hat{K}_u - \hat{K}_0)^2}$$

Hierbei bezeichnet \hat{K}_u die Equatingkonstante, bei deren Berechnung die Items der u -ten Aufgabe nicht mit einbezogen wurden und \hat{K}_0 bezeichnet die Equatingkonstante, bei deren Berechnung die Items aller U Aufgaben einbezogen wurden.

In Tabelle 11.3 sind die Linkfehler nach Fach und Domäne im IQB-Bildungstrend 2015 aufgeführt. Es zeigt sich, dass die Höhe des Linkfehlers von der Anzahl der Ankeritems abhängig ist. Dabei fällt insbesondere der im Vergleich zu den Fächern Deutsch und Englisch deutlich größere Linkfehler für das Fach Französisch auf. Die Höhe dieses Linkfehlers ist darauf zurückzuführen, dass für das Fach Französisch nur wenige Ankeritems verwendet werden konnten. Der in Relation zur Anzahl der Ankeritems eher geringe Linkfehler für *Orthografie* im Fach Deutsch unterschätzt hingegen möglicherweise den wahren Linkfehler, da nur Items einer Aufgabe zur Verlinkung benutzt wurden und die Abhängigkeit von Items innerhalb von Aufgaben daher nicht bei der Berechnung des Linkfehlers berücksichtigt werden konnte.

Für die Berechnung der Standardfehler von Differenzen in den Kompetenzstufenbesetzungen wurde die Varianzkomponente des Linkfehlers für den Mittelwert mittels der Delta-Methode (vgl. Wolter, 2007) transformiert. Prozentwerte für Besetzungen von Kompetenzstufen sind nichtlineare Funktionen der Verteilungsparameter der Kompetenzwerte und die Delta-Methode ist eine allgemeine Methode der Statistik, die man zur Bestimmung der Varianz einer nichtlinearen Funktion eines Parameters verwenden kann. Ist $\hat{\sigma}_{\mu_2 - \mu_1 \text{link}}^2$ die durch Veränderungen in Ankeritems bedingte Varianz der Mittelwertsunterschiede, so ergibt sich mit der Delta-Methode für Kompetenzstufenverteilungsdifferenzen $p_2 - p_1$:

$$\hat{\sigma}_{p_2 - p_1 \text{link}}^2 = (a_1^2 + a_2^2) \cdot \hat{\sigma}_{\mu_2 - \mu_1 \text{link}}^2 / 2,$$

wobei a_1 und a_2 Konstanten bezeichnen, die Funktionen der Schwellen der Kompetenzstufen und der Verteilungsparameter der Kompetenzwerte sind.

Kombination der Fehlerkomponenten

Zur Schätzung von σ , dem Standardfehler eines interessierenden Populationsparameters, wie etwa des Populationsmittelwerts μ , wurden im IQB-Bildungstrend 2015 mehrere Fehlerkomponenten kombiniert. Wurde ein Kennwert geschätzt, der sich nur auf einen Zeitpunkt bezieht, setzte sich der berechnete Standardfehler nur aus einer Messfehler- und einer Stichprobenfehlerkomponente zusammen:

$$\hat{\sigma}_{\mu} = \sqrt{\hat{\sigma}_{\mu_{\text{meas}}}^2 + \hat{\sigma}_{\mu_{\text{samp}}}^2}$$

Handelte es sich bei dem gesuchten Parameter um die Differenz zweier Populationsparameter, die durch eine Verlinkung auf eine Metrik gebracht wurden, sollte auch der Linkfehler mit in die Standardfehlerberechnung einbezogen werden (OECD, 2014; Sachse, Roppelt & Haag, 2016). Betrachtet man beispielsweise im IQB-Bildungstrend 2015 die Differenz zweier Ländermittelwerte, so lässt sich deren geschätzter Standardfehler als Zusammenfassung der folgenden Fehlerkomponenten ausdrücken:

$$\hat{\sigma}_{\mu_2 - \mu_1} = \sqrt{\hat{\sigma}_{\mu_1_{\text{meas}}}^2 + \hat{\sigma}_{\mu_1_{\text{samp}}}^2 + \hat{\sigma}_{\mu_2_{\text{meas}}}^2 + \hat{\sigma}_{\mu_2_{\text{samp}}}^2 + \hat{\sigma}_{\mu_2 - \mu_1_{\text{link}}}^2}$$

Dieser gibt Auskunft über die statistische Unsicherheit der Schätzung des Populationskennwerts, das heißt Schätzungen mit großen Standardfehlern sind mit größerer Unsicherheit behaftet. Grundsätzlich ist es ratsam, bei der Interpretation von Stichprobenkennwerten immer auch deren Schätzgüte zu beachten. Die Berechnung der Standardfehler erfolgte mit der Software R (R Core Team, 2015).

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2016). *Bildung in Deutschland 2016: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Böhme, K., Leucht, M., Schipolowski, S., Porsch, R., Knigge, M. & Köller, O. (2010). Anlage und Durchführung des Ländervergleichs. In O. Köller, M. Knigge & B. Tesch (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich* (S. 65–85). Münster: Waxmann.
- DeMars, C. (2002). Incomplete data and item parameter estimates under JMLE and MML estimation. *Applied Measurement in Education*, 15, 15–31.
- DeMars, C. (2010). *Item Response Theory*. New York, NY: Oxford University Press.
- Efron, B. & Stein, C. (1981). The jackknife estimate of variance. *The Annals of Statistics*, 9, 586–596.
- Efron, B. & Tibshirani, R. (1986). Bootstrap methods for standard errors, confidence intervals, and other measures of statistical accuracy. *Statistical Science*, 1, 54–75.
- Embretson, S. E. & Reise, S. P. (2000). *Item Response Theory for Psychologists*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Frey, A., Carstensen, C. H., Walter, O., Rönnebeck, S. & Gomolka, J. (2008). Methodische Grundlagen des Ländervergleichs. In M. Prenzel, C. Artelt, J. Baumert, W. Blum, M. Hammann & E. Klieme (Hrsg.), *PISA 2006 in Deutschland: Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich* (S. 375–397). Münster: Waxmann.
- Frey, A., Hartig, J. & Rupp, A. A. (2009). An NCME instructional module on booklet designs in large-scale assessments of student achievement: Theory and practice. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 28(3), 39–53.

- Gonzalez, E. J. (2014). Calculating standard errors of sample statistics when using international large-scale assessment data. In R. Strietholt, W. Bos, J.-E. Gustafsson & M. Rosén (Hrsg.), *Educational Policy Evaluation through International Comparative Assessments* (S. 59–73). Münster: Waxmann.
- Gonzalez, E. & Rutkowski, L. (2010). Principles of multiple matrix booklet designs and parameter recovery in large-scale assessments. *IERI Monograph Series*, 3, 125–156.
- Hecht, M., Roppelt, A. & Siegle, T. (2013). Testdesign und Auswertung des Ländervergleichs. In H. A. Pant, P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt, T. Siegle & C. Pöhlmann (Hrsg.), *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I* (S. 391–402). Münster: Waxmann.
- Holland, P. W. (2007). A framework and history for score linking. In N. J. Dorans, M. Pommerich & P. W. Holland (Hrsg.), *Linking and aligning scores and scales* (S. 5–30). New York: Springer.
- KMK (2004a) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland. (2004a). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 04.12.2003*. München: Luchterhand.
- KMK (2004b) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland. (2004b). *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 04.12.2003*. München: Luchterhand.
- KMK (2005a) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland. (2005a). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004*. München: Luchterhand.
- KMK (2005b) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland. (2005b). *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004*. München: Luchterhand.
- Knaub, J. (2008). Finite population correction (FPC) factor. In P. Lavrakas (Hrsg.), *Encyclopedia of survey research methods* (S. 284–286). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kolen, M. J. & Brennan, R. L. (Hrsg.). (2004). *Test equating, scaling, and linking: Methods and practices*. New York: Springer.
- Köller, O., Knigge, M. & Tesch, B. (Hrsg.). (2010). *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Loyd, B. H. & Hoover, H. D. (1980). Vertical equating using the Rasch model. *Journal of Educational Measurement*, 17, 179–193.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung: Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau*, 58, 103–117.
- Mislevy, R. J., Beaton, A. E., Kaplan, B. & Sheehan, K. M. (1992). Estimating population characteristics from sparse matrix samples of item responses. *Journal of Educational Measurement*, 29, 133–161.
- Monseur, C. & Berezner, A. (2007). The computation of equating errors in international surveys in education. *Journal of Applied Measurement*, 8, 323–335.
- OECD. (2012). *PISA 2009 Technical Report*. Paris: OECD.
- OECD. (2014). *PISA 2012 Technical Report*. Paris: OECD.
- Osterlind, S. J. & Everson, H. T. (2009). *Differential item functioning*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pant, H. A., Stanat, P., Schroeders, U., Roppelt, A., Siegle, T. & Pöhlmann, C. (Hrsg.). (2013). *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann.
- Penfield, R. D. & Algina, J. (2006). A generalized DIF effect variance estimator for measuring unsigned differential test functioning in mixed format tests. *Journal of Educational Measurement*, 43, 295–312.
- R Core Team. (2015). *R: A language and environment for statistical computing (Version 3.2.4)*. Vienna: R Foundation for Statistical Computing. Zugriff am 16.06.2016 unter <http://www.R-project.org/>
- Rasch, G. (1960). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Copenhagen: Danish Institute for Educational Research.
- Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion*. Bern: Hans Huber.
- Rubin, D. B. (1987). *Multiple imputation for nonresponse in surveys*. New York: Wiley.

- Sachse, K. A. & Haag, N. (2015, April). *Standard errors for national trends in international large-scale assessments*. Paper presented at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education (NCME), Chicago, IL, USA.
- Sachse, K. A., Roppelt, A. & Haag, N. (2016). A comparison of linking methods for estimating national trends in international comparative large-scale assessments in the presence of cross-national DIF. *Journal of Educational Measurement*, 53, 152–171.
- Shoemaker, D. M. (1973). *Principles and procedures of multiple matrix sampling*. Cambridge, MA: Ballinger Publishing Company.
- Tarelli, I., Wendt, H., Bos, W. & Zylowski, A. (2012). Ziele, Anlage und Durchführung der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU 2011). In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 27–67). Münster: Waxmann.
- van Buuren, S. & Groothuis-Oudshoorn, K. (2011). mice: Multivariate imputation by chained equations in R. *Journal of Statistical Software*, 45, 1–67.
- von Davier, M., Gonzalez, E. & Mislevy, R. J. (2009). What are plausible values and why are they useful? *IERI Monograph Series*, 2, 9–36.
- Warm, T. A. (1989). Weighted likelihood estimation of ability in item response theory. *Psychometrika*, 54, 427–450.
- Weirich, S., Haag, N. & Roppelt, A. (2012). Testdesign und Auswertung des Ländervergleichs: Technische Grundlagen. In P. Stanat, H. A. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik: Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011* (S. 277–290). Münster: Waxmann.
- Westat (2007). *WesVar 4.3 user's guide*. Rockville, MD: Westat.
- Wolter, K. M. (2007). *Introduction to variance estimation*. New York: Springer.
- Wu, M. L. (2010). Measurement, sampling, and equating errors in large-scale assessments. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 29(4), 15–27.
- Wu, M. L., Adams, R. J., Wilson, M. R. & Haldane, S.A. (2007). *ACER ConQuest 2.0 – Generalised item response modelling software*. Camberwell: ACER.

Kapitel 12

Zusammenfassung und Einordnung der Befunde

Petra Stanat, Katrin Böhme, Stefan Schipolowski und Nicole Haag

Im IQB-Bildungstrend 2015 wurde zum zweiten Mal überprüft, inwieweit schulische Erträge in den sprachlichen Fächern Deutsch und Englisch sowie – in sechs Ländern – im Fach Französisch gegen Ende der Sekundarstufe I den mit den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) länderübergreifend vereinbarten Kompetenzerwartungen entsprechen. Die erste Überprüfung dieser Kompetenzerwartungen erfolgte im IQB-Ländervergleich 2009. Damit ist es im Rahmen des vorliegenden Berichts erstmals möglich, nicht nur die von Schülerinnen und Schülern in der 9. Jahrgangsstufe im Jahr 2015 erreichten Kompetenzen zu beschreiben, sondern auch anhand von Trendanalysen zu prüfen, welche Veränderungen sich in den untersuchten Kompetenzen in den Ländern seit dem Jahr 2009 ergeben haben.¹ Durch die wiederholte Messung im zeitlichen Abstand von 6 Jahren konnte das Spektrum der möglichen Analysen und damit der Informationsgehalt der Ergebnisse deutlich erweitert werden.

Am IQB-Bildungstrend 2015 nahmen mehr als 37000 Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe als repräsentative Stichprobe für alle 16 Länder in der Bundesrepublik Deutschland teil. Die in den Erhebungen eingesetzten Testaufgaben wurden auf Grundlage der Bildungsstandards der KMK unter Federführung des IQB und in enger Zusammenarbeit mit Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern von Lehrkräften entwickelt. Im Fach Deutsch untersuchte der IQB-Bildungstrend 2015 die Kompetenzbereiche beziehungsweise Teilbereiche *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie*, in den Fächern Englisch und Französisch die Kompetenzbereiche *Leseverstehen* und *Hörverstehen*. Zur inhaltlichen Interpretation der von den Schülerinnen und Schülern erreichten Testleistungen dienen vom IQB auf Basis der KMK-Bildungsstandards entwickelte Kompetenzstufenmodelle. Anhand dieser Modelle lässt sich beschreiben, welche Anforderungen Schülerinnen und Schüler, die ein bestimmtes Testergebnis erzielt haben, bewältigen können. Ferner kann festgestellt werden, inwieweit die Kompetenzen der Jugendlichen den Kompetenzerwartungen der Bildungsstandards der KMK im jeweiligen Fach und Kompetenzbereich entsprechen und ob sie den zugehörigen Mindest-, Regel- oder Optimalstandard erreichen.

Im vorliegenden Bericht wurden die Ergebnisse zu den von Schülerinnen und Schülern erreichten Kompetenzen unter drei Vergleichsperspektiven ausgewertet (vgl. auch Kapitel 1.1):

Unter einer *kriterialen Vergleichsperspektive* gingen die Analysen der Frage nach, wie sich die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler im Jahr 2015 in den

¹ Die Erhebungen zum Fach Französisch, über die im IQB-Ländervergleich 2009 berichtet wurde, fanden bereits im Jahr 2008 statt.

einzelnen Ländern auf die Stufen der in Kapitel 2 beschriebenen Kompetenzstufenmodelle verteilen. Dabei wurde vor allem untersucht, welcher Anteil der Schülerinnen und Schüler jeweils mindestens die Regelstandards erreicht beziehungsweise die Mindeststandards nicht erreicht hat. Darüber hinaus wurde für Schülerinnen und Schüler an Gymnasien auch das Erreichen der Optimalstandards in den Blick genommen.

Unter einer *ipsativen Vergleichsperspektive* konnten im IQB-Bildungstrend 2015 auch *Trends* als Veränderungen über die Zeit beschrieben werden. Die Verknüpfung der ipsativen mit der kriterialen Perspektive erlaubt eine Aussage darüber, inwieweit sich die Verteilungen der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen in den einzelnen Ländern zwischen den Jahren 2009 und 2015 verändert haben – ob also zum Beispiel der Anteil der Jugendlichen, deren Kompetenzen den Anforderungen der Mindeststandards nicht entsprechen, reduziert und der Anteil der Jugendlichen, die mindestens die Regelstandards erreichen, erhöht werden konnte.

Zusätzlich spielt die *soziale Vergleichsperspektive* in den Analysen des IQB-Bildungstrends 2015 eine Rolle, die zum Beispiel Aussagen darüber ermöglicht, in welchen Ländern der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Regelstandards erreichen, im Vergleich zu anderen Ländern besonders hoch oder besonders niedrig ist, oder auch, in welchen Ländern sich dieser Anteil über die Zeit besonders stark verändert hat. Auch die in den Ländern im Mittel erreichten Kompetenzwerte wurden unter der sozialen Vergleichsperspektive analysiert.

Ein weiterer Analyseschwerpunkt des IQB-Bildungstrends 2015 betrifft die Frage, inwieweit Unterschiede in den sprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit bestimmten Hintergrundmerkmalen in Zusammenhang stehen. Untersucht wurden Kompetenzunterschiede zwischen Mädchen und Jungen (Geschlechterdisparitäten), Zusammenhänge zwischen Merkmalen der sozialen Herkunft und den erreichten Kompetenzen (soziale Disparitäten) sowie Leistungsdifferenzen zwischen Schülerinnen und Schülern aus zugewanderten Familien und Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund (zuwanderungsbezogene Disparitäten). Auch wenn die Erwartung, dass ein Bildungssystem ungleiche Eingangsvoraussetzungen vollständig ausgleichen sollte, unrealistisch ist, so gilt es doch als allgemein akzeptiertes bildungspolitisches Ziel, mit Hintergrundmerkmalen der Schülerinnen und Schüler verbundene Disparitäten so weit wie möglich zu reduzieren. Daher wurde für das Jahr 2015 und im Vergleich der Jahre 2009 und 2015 überprüft, inwieweit dies in den Ländern erreicht wurde.

Alle vier Analyseschwerpunkte zusammen – die Überprüfung des Erreichens von Bildungsstandards, die Prüfung von Veränderungen über die Zeit, die ländervergleichende Perspektive und der differenzierte Blick auf Teilgruppen der Schülerschaft – geben Bildungspolitik und Bildungsverwaltung einen Überblick über Stärken und Schwächen der 16 Bildungssysteme im Bereich der Sekundarstufe I. Die Trendschätzungen liefern zudem Anhaltspunkte dafür, inwieweit die Maßnahmen der Qualitätsentwicklung, die in den letzten 6 Jahren in den Bildungssystemen der einzelnen Länder umgesetzt wurden, erfolgreich waren und wo weiterer Handlungsbedarf besteht.

Aufgrund der durch die Trendanalysen gestiegenen Komplexität gibt es im Bericht über den ersten IQB-Bildungstrend lediglich ein Zusatzkapitel, das über die *Ergebnisse* von Lehr-Lernprozessen hinaus zentrale *Bedingungen* dieser Prozesse in den Blick nimmt. Dieses Kapitel bezieht sich auf Merkmale von

Lehrerinnen und Lehrern in den sprachlichen Fächern Deutsch und Englisch und arrondiert die Reihe entsprechender Analysen im IQB-Ländervergleich 2011 zu Lehrkräften der Fächer Deutsch und Mathematik im Primarbereich sowie im IQB-Ländervergleich 2012 zu Lehrkräften der Fächer Mathematik, Biologie, Chemie und Physik in der Sekundarstufe I.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der im Rahmen des IQB-Bildungstrends 2015 durchgeführten Analysen für die Fächer Deutsch und Englisch² knapp zusammengefasst, wobei das Hauptaugenmerk auf den Befunden für die Gesamtpopulation der Schülerinnen und Schüler liegt. Die Ergebnisse für das Jahr 2015 beziehen sich dabei auf alle zielgleich³ unterrichteten Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die auf den Daten des IQB-Ländervergleichs 2009 und den Daten des IQB-Bildungstrends 2015 basierenden Trendschätzungen hingegen nur auf die Daten der Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. In der Zusammenfassung und Einordnung der Befunde werden zentrale Tendenzen skizziert sowie besondere Erfolge und Herausforderungen benannt.

12.1 Das Erreichen der Bildungsstandards in den Ländern im Jahr 2015 und im Trend

Die Bildungsstandards für die Sekundarstufe I wurden von der Kultusministerkonferenz (KMK) abschlussbezogen für bestimmte Bildungsgänge definiert. In den Fächern Deutsch, Englisch und Französisch liegen jeweils Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss (HSA) und den Mittleren Schulabschluss (MSA) vor, die als Regelstandards formuliert sind. Auf der Grundlage dieser Zielvorgaben wurden Kompetenzstufenmodelle entwickelt, die nicht nur Leistungen auf dem Niveau des Regelstandards beschreiben, sondern das gesamte Kompetenzspektrum abdecken und es in sinnvoll interpretierbare Abschnitte unterteilen (vgl. Kapitel 2). Die Kompetenzstufenmodelle legen zudem jeweils bezogen auf den HSA und den MSA (für Französisch nur bezogen auf den MSA) fest, auf welcher Stufe die Schülerinnen und Schüler den *Mindeststandard*, den *Regelstandard*, den *Regelstandard plus* beziehungsweise den *Optimalstandard* erreichen.

In der nachfolgenden Zusammenfassung der Ergebnisse für die Kompetenzstufenverteilungen (vgl. Kapitel 4 und 5) wird ausschließlich auf die für den MSA definierten Standards Bezug genommen. Der Fokus liegt dabei zum einen auf der Frage, welcher Anteil der Schülerinnen und Schüler die Regelstandards für den MSA erreicht, und zum anderen darauf, welcher Anteil der Schülerinnen und Schüler die Mindeststandards für den MSA nicht erreicht.

2 Auf eine Zusammenfassung der Ergebnisse für das Fach Französisch wird an dieser Stelle verzichtet, da die Kompetenzen in diesem Fach nur in wenigen Ländern untersucht wurden und ein Ländervergleich für das Fach Französisch nicht sinnvoll ist (vgl. Kapitel 5).

3 Die Ergebnisse zu Kompetenzmittelwerten (vgl. Abschnitt 12.2) beziehen auch zieldifferent unterrichtete Schülerinnen und Schüler ein.

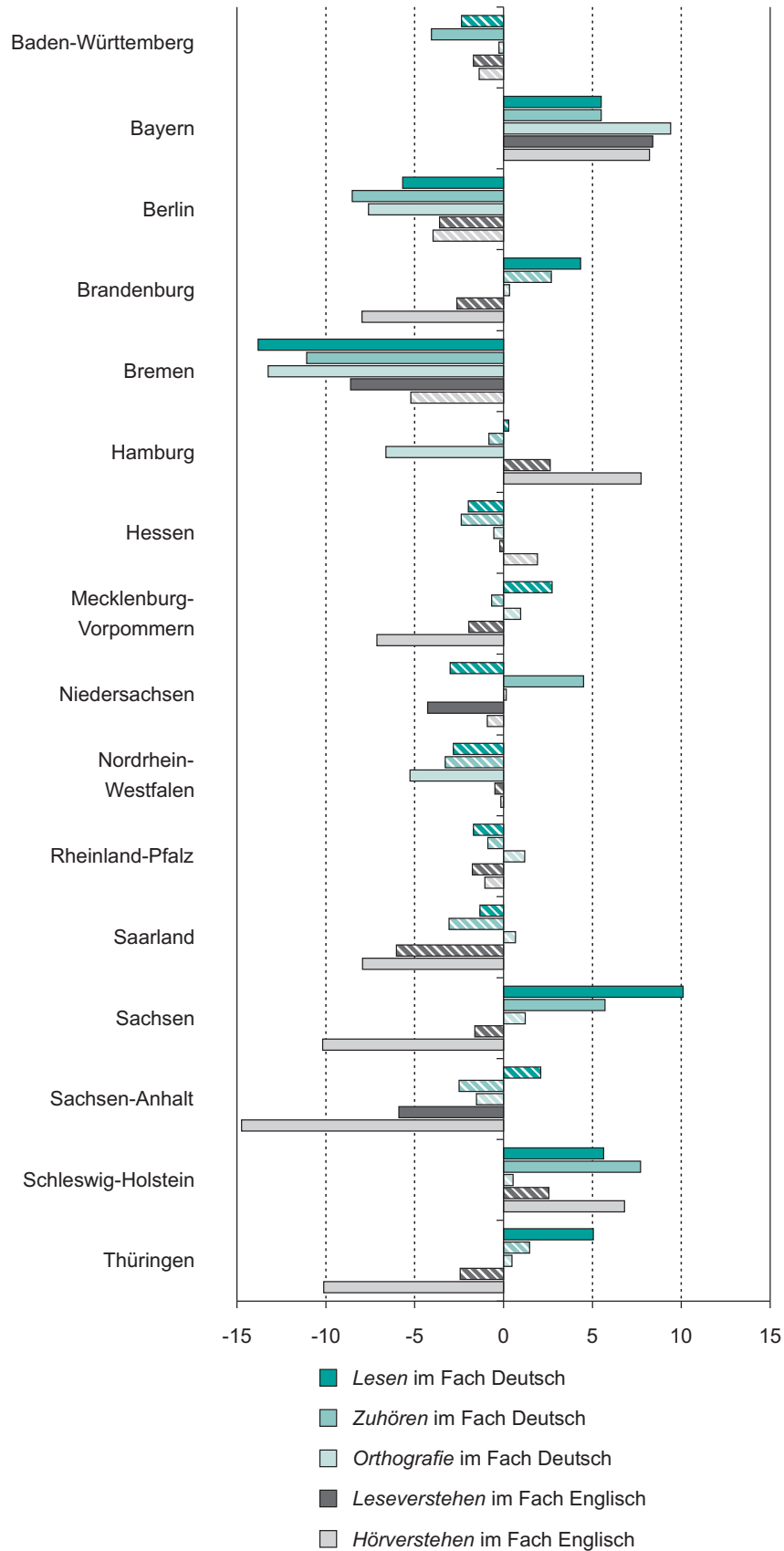
Im Fach Deutsch erreichen oder übertreffen im Jahr 2015 bundesweit im Bereich *Lesen* gut 48 Prozent, im Bereich *Zuhören* fast 62 Prozent und im Bereich *Orthografie* rund 66 Prozent der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler den KMK-Regelstandard für den MSA (vgl. Kapitel 4.2). Den Mindeststandard (MSA) verfehlen in diesen Kompetenzbereichen jeweils etwa 23 Prozent, fast 19 Prozent beziehungsweise rund 14 Prozent der Schülerinnen und Schüler. Im Fach Englisch erreichen oder übertreffen den KMK-Regelstandard für den MSA im *Leseverstehen* fast 41 Prozent und im *Hörverstehen* gut 44 Prozent der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler (vgl. Kapitel 4.3). Den Mindeststandard (MSA) schließlich verfehlen im *Leseverstehen* rund 27 Prozent und im *Hörverstehen* fast 17 Prozent der Jugendlichen.

In den Abbildungen 12.1 und 12.2 ist dargestellt, inwieweit der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die mindestens den Regelstandard erreichen (Abb. 12.1), und der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard noch nicht erreichen (Abb. 12.2), in den einzelnen Ländern und Kompetenzbereichen vom jeweiligen Wert abweichen, der für Deutschland insgesamt identifiziert wurde. Nach rechts weisende Balken zeigen an, dass der Anteil im jeweiligen Land größer ist als in Deutschland insgesamt, nach links weisende Balken kennzeichnen, dass der Anteil im jeweiligen Land kleiner ist. Statistisch signifikante Abweichungen sind mit voll ausgefüllten Balken, nicht statistisch signifikante Abweichungen mit schraffierten Balken dargestellt. Dieser Blick auf die Länder ergibt teilweise ein recht konsistentes, teilweise ein je nach Fach differenziertes Bild. In Bremen und in Berlin werden im Jahr 2015 in den meisten Kompetenzbereichen die Regelstandards seltener erreicht oder übertroffen und die Mindeststandards häufiger noch nicht erreicht als dies deutschlandweit der Fall ist. Das Befundmuster für das Fach Englisch stellt sich dabei etwas günstiger dar, da die Abweichungen teilweise nicht signifikant sind. Auf der anderen Seite gelingt es in Bayern fast durchgängig besonders gut, in den Fächern Deutsch und Englisch die Mindest- und Regelstandards zu sichern. Auch für Schleswig-Holstein fällt das Ergebnismuster in beiden Fächern überwiegend günstig aus.

In den anderen Ländern, in denen signifikante Abweichungen von den bundesweiten Ergebnissen zu verzeichnen sind, unterscheiden sich die Befundmuster nach Fächern und Kompetenzbereichen. Dies betrifft insbesondere die ostdeutschen Flächenländer. In den Ländern Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen erreicht im Jahr 2015 in Englisch ein geringerer Anteil der Schülerinnen und Schüler den Regelstandard als in Deutschland insgesamt, allerdings (mit Ausnahme von Sachsen-Anhalt) nur im Kompetenzbereich *Hörverstehen*. Auch die Sicherung des Mindeststandards gelingt in Englisch im Bereich *Hörverstehen* in vier dieser Länder (Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Thüringen) weniger gut als bundesweit. Zusätzlich zu den ostdeutschen Flächenländern fällt auch im Saarland das Ergebnismuster im Fach Englisch teilweise weniger günstig aus als in Deutschland insgesamt. Im Fach Deutsch sind dagegen nahezu durchgängig besonders günstige Ergebnismuster in Sachsen zu verzeichnen, wo es in den Bereichen *Lesen* und *Zuhören* besonders gut gelingt, das Erreichen der Regelstandards zu sichern und in allen drei Kompetenzbereichen den Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard verfehlen, gering zu halten.

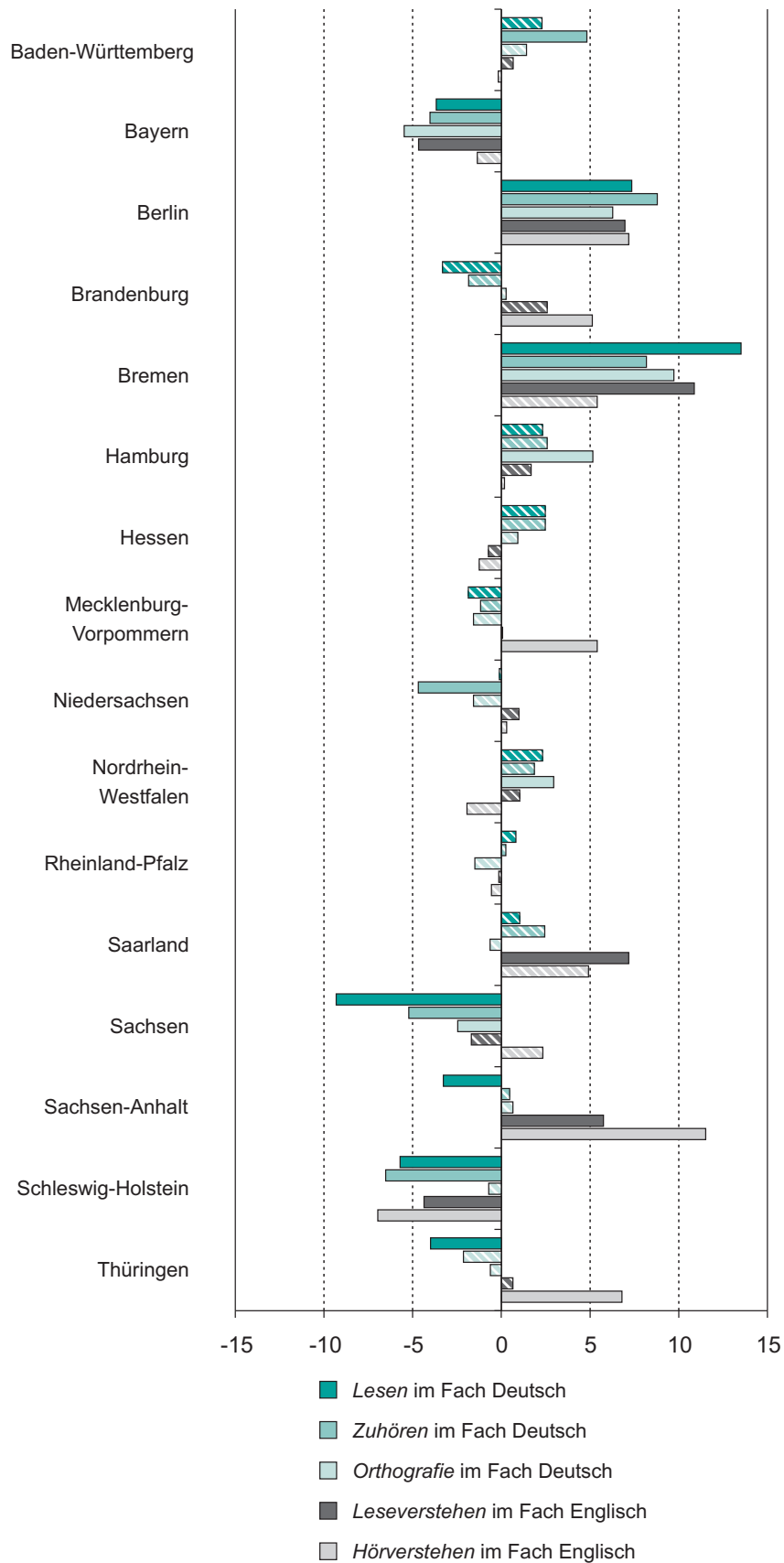
Auch für die Veränderungen in den Kompetenzstufenverteilungen über die Zeit ergibt sich ein differenziertes Bild (vgl. Abb. 12.3 und Abb. 12.4).

Abbildung 12.1: Abweichung der für die 9. Jahrgangsstufe ermittelten Anteile von Jugendlichen, die die Regelstandards der KMK erreichen oder übertreffen, vom jeweiligen Anteil für Deutschland insgesamt (in Prozentpunkten)



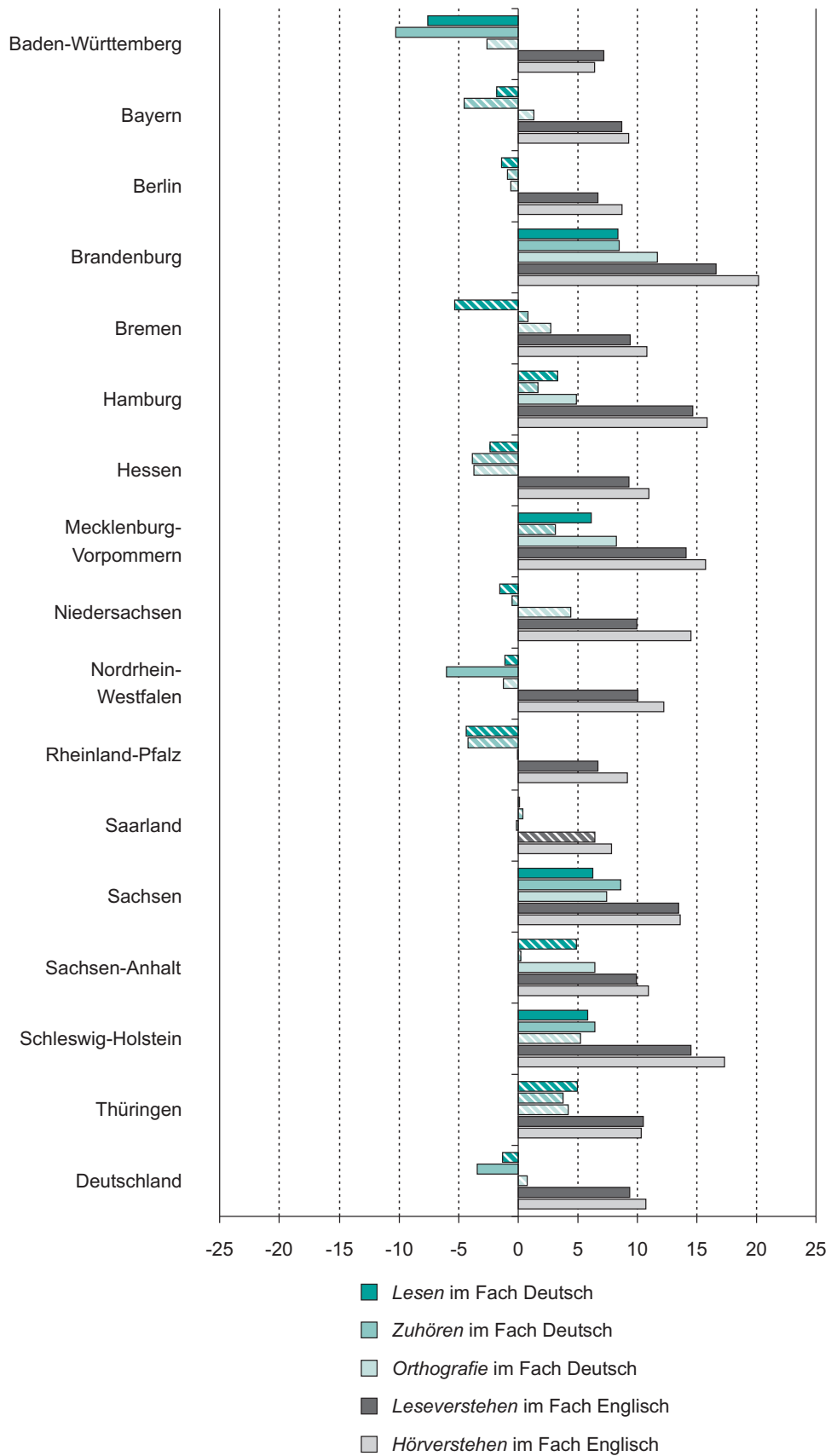
Anmerkung. Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

Abbildung 12.2: Abweichung der für die 9. Jahrgangsstufe ermittelten Anteile von Jugendlichen, die die Mindeststandards der KMK nicht erreichen, vom jeweiligen Anteil für Deutschland insgesamt (in Prozentpunkten)



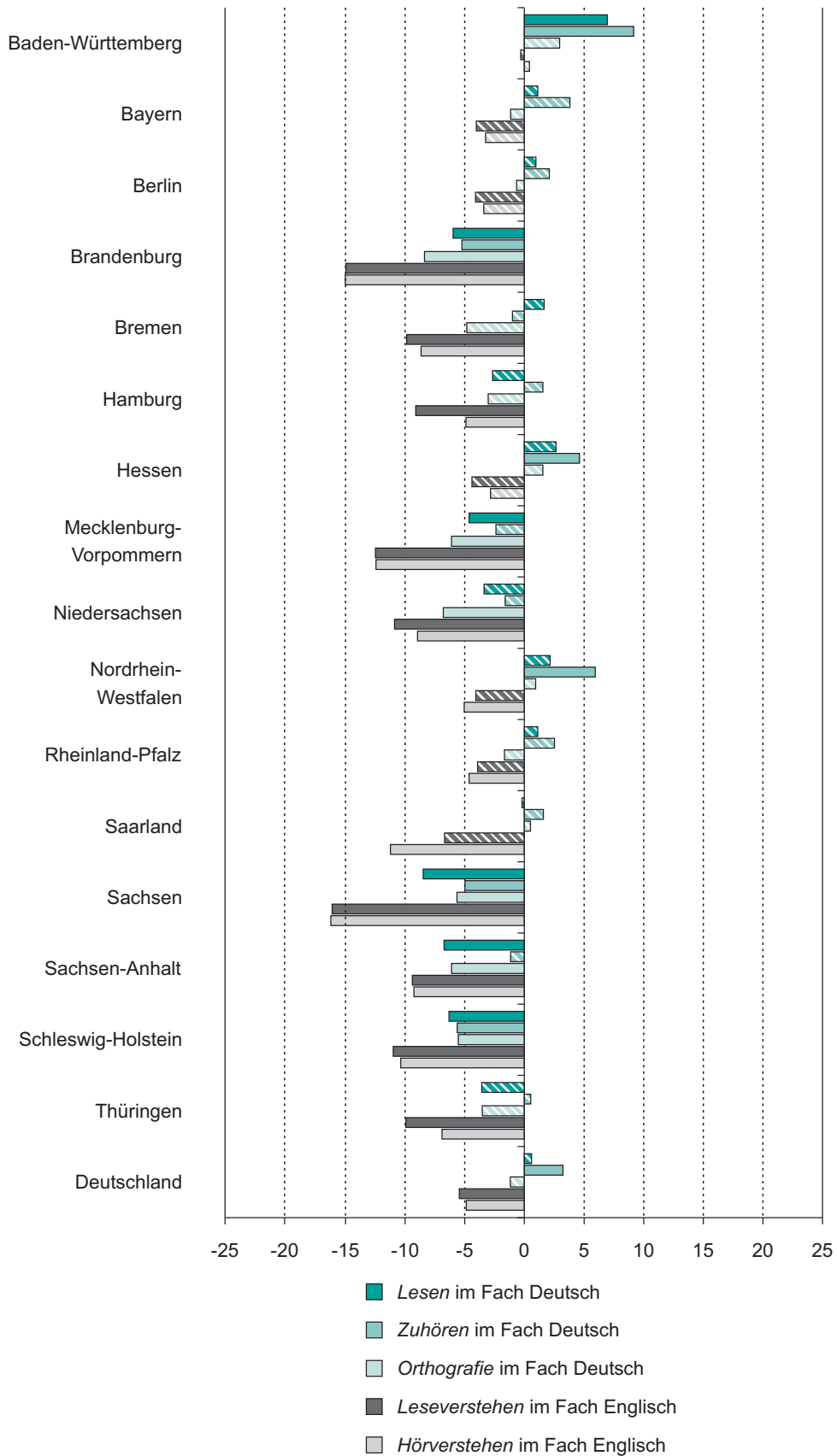
Anmerkung. Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

Abbildung 12.3: Veränderungen in den Anteilen der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, die die Regelstandards erreichen oder übertreffen, zwischen den Jahren 2009 und 2015 (in Prozentpunkten)



Anmerkung. Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

Abbildung 12.4: Veränderungen in den Anteilen der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, die die Mindeststandards nicht erreichen, zwischen den Jahren 2009 und 2015 (in Prozentpunkten)



Anmerkung. Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

Für Deutschland insgesamt sind im Fach Deutsch kaum substanzielle Veränderungen zu verzeichnen. Lediglich im Kompetenzbereich *Zuhören* ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard erreichen, zwischen dem Jahr 2009 und dem Jahr 2015 leicht gesunken und der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard nicht erreichen, etwas gestiegen. Mit rund 3 Prozentpunkten fallen diese Veränderungen jedoch kaum ins Gewicht.

Für das Fach Englisch lassen sich dagegen deutlich positive Trends identifizieren. Bundesweit ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die mindestens den Regelstandard erreichen, im Kompetenzbereich *Leseverstehen* um gut 9 Prozentpunkte und im Kompetenzbereich *Hörverstehen* um fast 11 Prozentpunkte gestiegen. Gleichzeitig konnte der Anteil der Jugendlichen, die den Mindeststandard noch nicht erreichen, um fast 6 Prozentpunkte im *Leseverstehen* und um etwa 5 Prozentpunkte im *Hörverstehen* reduziert werden.

Dieses fachspezifische Muster findet sich auch in fast allen Ländern wieder. So hat in jedem Land zwischen den Jahren 2009 und 2015 im Fach Englisch der Anteil der Schülerinnen und Schüler zugenommen, die mindestens die Regelstandards erreichen; in vielen Ländern konnte darüber hinaus auch der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Mindeststandards nicht erreichen, bedeutsam reduziert werden. Im Fach Deutsch waren die Veränderungen dagegen allgemein kleiner und deutlich weniger konsistent.

Zu den Ländern, in denen nicht nur im Fach Englisch, sondern auch im Fach Deutsch nahezu durchgängig positive Trends zu verzeichnen sind, gehören Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Schleswig-Holstein. In beiden Fächern werden dort die Regelstandards im Jahr 2015 von einem höheren Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler erreicht und die Mindeststandards von einem geringeren Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler verfehlt als im Jahr 2009.

Negative Trends zeigen sich im Fach Deutsch nur in wenigen Ländern. Dies betrifft vor allem Baden-Württemberg, wo im Jahr 2015 sowohl im *Lesen* als auch im *Zuhören* ein geringerer Anteil von Schülerinnen und Schülern mindestens die Regelstandards erreicht und ein höherer Anteil von Schülerinnen und Schülern die Mindeststandards nicht erreicht als im Jahr 2009.

12.2 Durchschnittliches Niveau der Kompetenzen im Jahr 2015 und im Trend

Zusätzlich zu den Verteilungen der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen wurden im IQB-Bildungstrend 2015 auch die im Durchschnitt erreichten Kompetenzen im Ländervergleich untersucht (vgl. Kapitel 6). Für Deutschland insgesamt sind die Skalen in allen untersuchten Kompetenzbereichen so definiert, dass sie im Jahr 2015 einen Mittelwert von $M = 500$ und eine Streuung von $SD = 100$ aufweisen. In Abbildung 12.5 ist für das Jahr 2015 im Überblick dargestellt, inwieweit die Kompetenzmittelwerte der Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Ländern vom bundesweiten Durchschnitt abweichen.

Durchgängig positive Abweichungen von den deutschen Durchschnittswerten sind für Bayern, durchgängig negative Abweichungen hingegen für Berlin und Bremen zu verzeichnen. Auch in Schleswig-Holstein fallen die von den Schülerinnen und Schülern im Durchschnitt erreichten Kompetenzen in beiden

Fächern zum Teil signifikant höher aus als in Deutschland insgesamt. In den anderen Ländern, in denen signifikante Abweichungen vom bundesdeutschen Mittelwert vorkommen, beschränken sich die relativen Stärken und Schwächen auf eines der beiden Fächer.

Für das Fach Englisch zeigt sich, wie bereits im IQB-Ländervergleich 2009, dass die Förderung des *Hörverstehens* in allen fünf ostdeutschen Flächenländern weiterhin eine besondere Herausforderung darstellt, wohingegen die Förderung des *Leseverstehens* in diesen Ländern (mit Ausnahme von Sachsen-Anhalt) inzwischen ähnlich gut zu gelingen scheint wie in Deutschland insgesamt. Auch im Saarland fallen die von den Schülerinnen und Schülern im Fach Englisch erreichten Kompetenzen im Jahr 2015 insbesondere im *Hörverstehen* niedriger aus als im Bundesdurchschnitt. Im Fach Deutsch konnten wiederum für Sachsen in allen drei Kompetenzbereichen besondere Stärken identifiziert werden.

Zwischen dem höchsten und dem niedrigsten Kompetenzmittelwert, der im Fach Deutsch in den Ländern erreicht wird, beträgt der Abstand 70 Punkte im Bereich *Lesen*, 49 Punkte im Bereich *Zuhören* und 58 Punkte im Bereich *Orthografie*. Setzt man diese Differenzen mit den groben Schätzungen für den Kompetenzzuwachs in Beziehung, der am Ende der Sekundarstufe I zu erwarten ist (vgl. Kapitel 6.2), so entsprechen diese Mittelwertunterschiede in allen drei Bereichen mehr als drei Schuljahren Lernzeit. Im Fach Englisch beträgt der Abstand zwischen dem höchsten und dem niedrigsten Landesmittelwert 46 Punkte im *Leseverstehen* und 55 Punkte im *Hörverstehen*. Da der Kompetenzzuwachs am Ende der Sekundarstufe I im Fach Englisch größer ist als im Fach Deutsch (vgl. Kapitel 6), umfasst die diesem Unterschied entsprechende Lernzeit nur gut ein Schuljahr.⁴

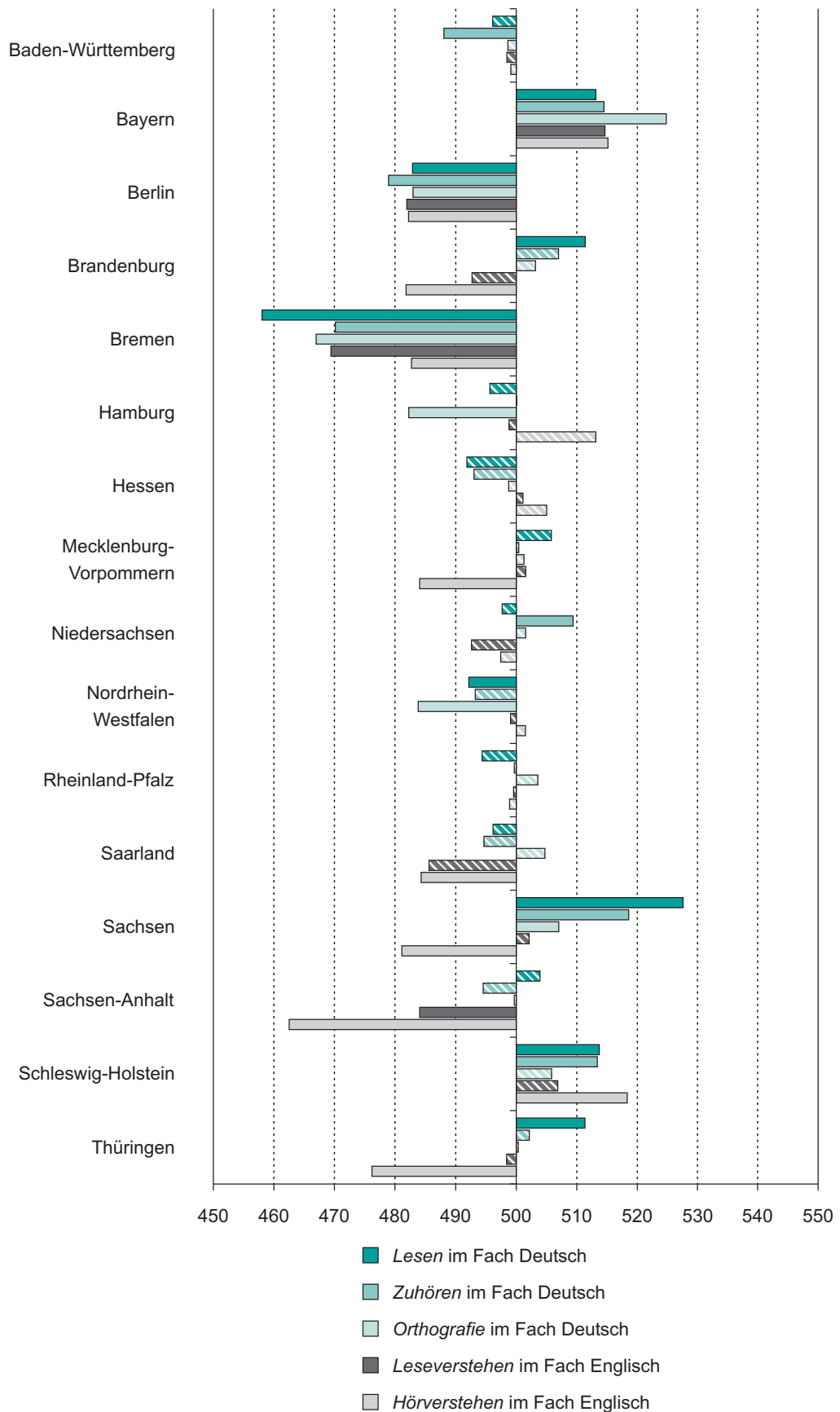
Auch die Trendschätzungen für die Mittelwerte der Länder (vgl. Abb. 12.6) replizieren weitgehend die Ergebnismuster der Trendschätzungen für das Erreichen der Bildungsstandards.

Im Fach Deutsch fällt im Jahr 2015 der deutsche Gesamtmittelwert im Bereich *Lesen* um 6 Punkte und im Bereich *Zuhören* um 8 Punkte geringer aus als im Jahr 2009. Im Bereich *Orthografie* ist dagegen keine signifikante Veränderung über die Zeit zu verzeichnen. Innerhalb der Länder sind im Fach Deutsch signifikant positive Trends in allen drei Kompetenzbereichen für Brandenburg und Schleswig-Holstein, in zwei Kompetenzbereichen für Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen sowie in einem Kompetenzbereich für Hamburg, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt zu verzeichnen. Trends in die entgegengesetzte Richtung ergeben sich dagegen für zwei Kompetenzbereiche in Baden-Württemberg und für jeweils einen Kompetenzbereich in Bayern, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz.

Für das Fach Englisch bestätigten die Mittelwertvergleiche für die Jahre 2009 und 2015 die nahezu durchgängig positiven Entwicklungen: In Deutschland insgesamt stiegen die Kompetenzmittelwerte um 20 Punkte im *Leseverstehen* und um 24 Punkte im *Hörverstehen*. Auch in den meisten Ländern erreichen die Schülerinnen und Schüler im Jahr 2015 im Durchschnitt höhere Kompetenzen im Fach Englisch als im Jahr 2009. Keine signifikant positiven Veränderungen im Fach Englisch sind in Baden-Württemberg für beide Kompetenzbereiche sowie im Saarland für den Kompetenzbereich *Hörverstehen* zu verzeichnen.

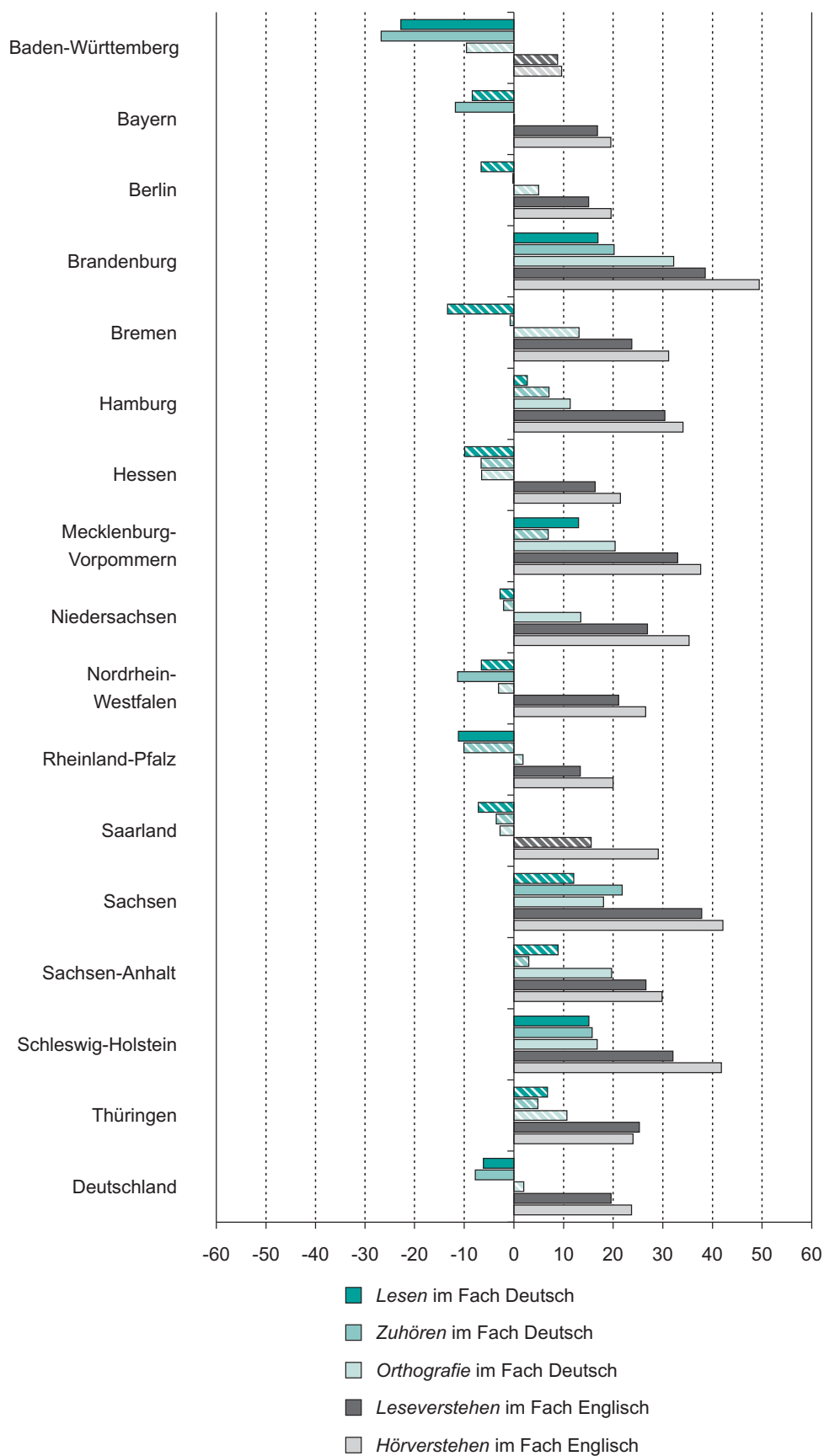
4 Die Schätzungen der zu erwartenden mittleren Kompetenzzuwächse im Fach Englisch basieren auf einer Normierungserhebung des IQB aus dem Jahr 2008. Da der schulische Fremdsprachenerwerb mittlerweile in vielen Ländern wesentlich früher in der Bildungslaufbahn einsetzt (vgl. Kapitel 5), könnten die zum Ende der Sekundarstufe I zu erwartenden Lernzuwächse anhand dieser Daten überschätzt werden.

Abbildung 12.5: Abweichungen der von den Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern in den Ländern erreichten mittleren Kompetenzwerte vom deutschen Gesamtmittelwert



Anmerkung. Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

Abbildung 12.6: Veränderungen in mittleren Kompetenzwerten der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zwischen den Jahren 2009 und 2015



Anmerkung. Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

Die ländervergleichende Bewertung der Ergebnisabweichungen zwischen Schülerinnen und Schülern an Gymnasien und der jeweiligen Gesamtpopulation ist schwierig, da sich der Stellenwert dieser Schulart innerhalb der Schulstruktur der Länder zum Teil deutlich unterscheidet (vgl. Kapitel 5). Bemerkenswert ist allerdings der allgemeine Befund, dass die unterschiedlich hohen Quoten des Anteils der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mittlerweile nur noch schwach mit dem mittleren Kompetenzniveau zusammenhängen, das an den Gymnasien eines Landes erreicht wird. Die durch den Gymnasialanteil erklärte Varianz in den Kompetenzmittelwerten für die Gymnasien in den Ländern liegt im Fach Deutsch bei 5 Prozent im *Lesen* und bei 23 Prozent in der *Orthografie*. Die Varianz im *Zuhören* kann hingegen nicht durch den Gymnasialanteil erklärt werden. Im Fach Englisch fällt der Anteil erklärter Varianz mit 21 Prozent im *Leseverstehen* und 31 Prozent im *Hörverstehen* etwas höher aus, was allerdings zum Teil auf die ostdeutschen Flächenländer zurückzuführen ist, in denen die Gymnasialquote vergleichsweise hoch ist und für die im Fach Englisch im *Hörverstehen* insgesamt (sowohl an Gymnasien als auch an anderen Schularten) vergleichsweise geringe Kompetenzmittelwerte zu verzeichnen sind. Insgesamt weisen diese Analysen darauf hin, dass auch bei hoher Gymnasialbeteiligung ein hohes Kompetenzniveau an Gymnasien erreicht werden kann.

12.3 Geschlechtsbezogene, soziale und zuwanderungsbezogene Disparitäten

In den intensiv geführten Diskussionen über Bildungsgerechtigkeit sowohl in der breiten Öffentlichkeit als auch in der Bildungspolitik kommt der Frage, inwieweit die Förderung der Kompetenzentwicklung in verschiedenen Gruppen von Kindern und Jugendlichen ähnlich gut gelingt, eine zentrale Bedeutung zu. Die Bildungssysteme aller Länder zielen darauf ab, bestehende Ungleichheiten zu reduzieren. Um zu bestimmen, in welchem Maße dies erreicht wird, wurden im IQB-Bildungstrend 2015 Analysen zu geschlechtsbezogenen, sozialen und zuwanderungsbezogenen Disparitäten durchgeführt.

Für die *geschlechtsbezogenen Disparitäten* bestätigt sich das in früheren Studien festgestellte Ergebnis, dass Mädchen in den untersuchten sprachlichen Kompetenzbereichen im Durchschnitt signifikant höhere Kompetenzen erreichen als Jungen. Dabei fallen die Geschlechterunterschiede im Fach Deutsch etwas größer als im Fach Englisch aus. Im Jahr 2015 liegt der Vorsprung der Mädchen im Fach Deutsch bundesweit bei 27 Punkten im *Lesen*, 25 Punkten im *Zuhören* und 46 Punkten in der *Orthografie*. Im Fach Englisch belaufen sich die Geschlechterunterschiede zugunsten der Mädchen auf 21 Punkte im *Leseverstehen* und 13 Punkte im *Hörverstehen*. Der zusätzliche Unterstützungsbedarf der Jungen scheint also im Fach Deutsch im Bereich *Orthografie* besonders groß zu sein.

Die Geschlechterunterschiede in den motivationalen Merkmalen, die im IQB-Bildungstrend 2015 erfasst wurden, stimmen weitgehend mit den Geschlechterunterschieden in den erreichten Kompetenzen überein: Im Fach Deutsch ist sowohl das fachbezogene Selbstkonzept als auch das fachliche Interesse der Mädchen höher ausgeprägt als das der Jungen; im Fach Englisch hingegen ist nur für das fachliche Interesse ein bedeutsamer Geschlechterunterschied zu verzeichnen. Obwohl die Mädchen auch in Englisch im Vergleich zu den Jungen einen

Kompetenzvorsprung aufweisen, verfügen sie in diesem Fach über kein höheres Selbstkonzept.

Die Kompetenzstufenverteilungen zeigen, dass im Jahr 2015 der Anteil der Mädchen und Jungen in der Gruppe der Jugendlichen, die mindestens die Regelstandards für den MSA erreichen, in allen Fächern und Kompetenzbereichen weitgehend ausgewogen ist. In der Gruppe der Jugendlichen, die die Mindeststandards für den MSA noch nicht erreichen, sind die Jungen mit einem Anteil von 60 Prozent und mehr dagegen deutlich überrepräsentiert. Besonders hoch ist hier der Jungenanteil mit 70 Prozent im Kompetenzbereich *Orthografie* im Fach Deutsch.

Auch innerhalb der Länder sind die Mädchen in sämtlichen Kompetenzbereichen, die im IQB-Bildungstrend 2015 in den Fächern Deutsch und Englisch untersucht wurden, den Jungen überlegen. Im *Hörverstehen* im Fach Englisch sind die geschlechtsbezogenen Disparitäten allerdings in mehreren Ländern statistisch nicht signifikant. In Nordrhein-Westfalen fallen die Kompetenzunterschiede zwischen Mädchen und Jungen in allen untersuchten Kompetenzbereichen konsistent am geringsten aus. Hier scheint es also besonders gut zu gelingen, Mädchen und Jungen in den sprachlichen Fächern in vergleichbarem Maße zu fördern.

Im Fokus der öffentlichen Diskussion steht seit Veröffentlichung der ersten PISA-Studie insbesondere die Frage, in welchem Ausmaß die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit ihrem sozialen Hintergrund zusammenhängt und inwieweit es Bildungssystemen gelingt, diese Kopplung zu reduzieren. Im IQB-Bildungstrend 2015 wurden daher auch *soziale Disparitäten* in den sprachlichen Fächern analysiert und geprüft, inwieweit sich diese seit dem Jahr 2009 verändert haben. Wie schon in früheren Studien zeigen die Ergebnisse, dass sich der sozioökonomische Hintergrund der Schülerinnen und Schüler zwischen den Ländern im Durchschnitt nur wenig unterscheidet, in den Stadtstaaten aber tendenziell heterogener ist. Im Vergleich der Jahre 2009 und 2015 stieg in mehreren Ländern der sozioökonomische Status der Schülerschaft im Durchschnitt an, was sich auch in einem signifikanten Anstieg des Mittelwerts für Deutschland insgesamt widerspiegelt.

Die Zusammenhänge zwischen der sozialen Herkunft und den erreichten Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler sind auch im IQB-Bildungstrend 2015 substanziell: Ein höherer Sozialstatus geht in allen untersuchten Kompetenzbereichen in jedem Land mit höheren Kompetenzständen einher. Dabei sind die Zusammenhänge zwischen dem sozialen Hintergrund und den erreichten Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Englisch ähnlich ausgeprägt, was darauf hindeutet, dass soziale Herkunftsmerkmale der Familie für den Kompetenzerwerb in beiden Fächern gleichermaßen relevant sind. Im Trend haben sich die sozialen Disparitäten nur im Kompetenzbereich *Lesen* im Fach Deutsch seit dem ersten IQB-Ländervergleich 2009 in Deutschland insgesamt bedeutsam verringert, blieben in den anderen Kompetenzbereichen aber unverändert. Innerhalb der Länder sind nur vereinzelt signifikante Veränderungen über die Zeit zu verzeichnen. In Niedersachsen und Mecklenburg-Vorpommern ist es gelungen, die sozialen Disparitäten im Fach Deutsch zu reduzieren, während sich in Brandenburg der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und dem *Leseverstehen* im Fach Englisch verstärkt hat.

Weitere Analysen gingen der Frage nach, inwieweit in den Ländern die Förderung von Jugendlichen aus sozial schwachen Familien einerseits (EGP-Klassen V-VII) und von Jugendlichen aus sozial privilegierten Familien ander-

rerseits (EGP-Klassen I und II) gelingt⁵. Die Ergebnisse zeigen, dass die Kompetenzunterschiede zwischen Jugendlichen dieser beiden Extremgruppen in allen Ländern substanziell und in den Stadtstaaten besonders stark ausgeprägt sind.

Inwieweit in Bezug auf die schulische Kompetenzentwicklung *zuwanderungsbezogene Disparitäten* bestehen, gehört ebenfalls zu den wiederkehrenden Fragestellungen des Bildungsmonitorings und wurde auch im IQB-Bildungstrend 2015 untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass sich der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler mit Zuwanderungshintergrund in Deutschland insgesamt seit dem Jahr 2009 um fast 3 Prozentpunkte erhöht hat und im Jahr 2015 bei 29 Prozent liegt. Dieser Anstieg ist jedoch nur in einzelnen Ländern zu beobachten und vor allem auf gestiegene Anteile von Jugendlichen mit einem im Ausland geborenen Elternteil sowie von Jugendlichen der zweiten Generation (in Deutschland geborene Kinder zugewanderter Eltern) zurückzuführen. Dagegen hat sich der Anteil an Jugendlichen, die selbst nach Deutschland zugewandert sind (erste Generation), zwischen 2009 und 2015 in allen Ländern tendenziell oder signifikant reduziert.

Im Fach Deutsch bestehen im Jahr 2015 in allen untersuchten Kompetenzbereichen signifikante Nachteile für Jugendliche aus zugewanderten Familien, die im Bereich *Zuhören* am größten und im Bereich *Orthografie* am kleinsten ausfallen. Die Kompetenznachteile von Jugendlichen mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen sind in fast allen Ländern, die Kompetenznachteile von Jugendlichen mit einem im Ausland geborenen Elternteil dagegen nur in einigen Ländern statistisch signifikant. Die Größe der Disparitäten variiert zudem erheblich zwischen den Ländern.

Im Fach Englisch sind die zugewanderungsbezogenen Disparitäten deutlich schwächer ausgeprägt als im Fach Deutsch und in den meisten Ländern nur für Jugendliche mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen zu beobachten. Für Schülerinnen und Schüler mit einem im Ausland geborenen Elternteil zeichnen sich in vielen Ländern tendenziell sogar leichte Kompetenzvorteile ab.

Den Trendanalysen zufolge haben sich die zugewanderungsbezogenen Disparitäten im Fach Deutsch zwischen den Jahren 2009 und 2015 kaum verändert. Im Fach Englisch hingegen konnten in beiden Kompetenzbereichen die Disparitäten für Jugendliche mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen in Deutschland insgesamt sowie in Bayern, Rheinland-Pfalz und – nur im *Hörverstehen* – auch in Schleswig-Holstein statistisch signifikant reduziert werden, allerdings sind die Leistungsnachteile dieser Gruppe auch im Jahr 2015 in den meisten Ländern weiterhin signifikant. Demnach scheint es nur im Fach Englisch zunehmend besser zu gelingen, den Kompetenzerwerb von Jugendlichen aus zugewanderten Familien zu unterstützen. Gleichzeitig stellt die Reduktion zugewanderungsbezogener Disparitäten in der Kompetenzentwicklung in beiden Fächern, in Deutsch jedoch in höherem Maße als in Englisch, weiterhin eine Herausforderung dar.

Die zugewanderungsbezogenen Disparitäten lassen sich teilweise auf die sozialen Herkunftsmerkmale und auf die Häufigkeit, mit der in der Familie Deutsch gesprochen wird, zurückführen. Nach statistischer Kontrolle des sozioöko-

5 Die EGP-Klassen I und II umfassen Personen, die beispielsweise in freien akademischen Berufen beziehungsweise als führende Angestellte oder Beamte im höheren Dienst arbeiten und deren Tätigkeiten durch hohe Verantwortung, Entscheidungsbefugnis sowie Autonomie gekennzeichnet sind. Die EGP-Klassen V-VII beziehen sich auf Personen, die beispielsweise un- und angelernte Arbeiter, Vorarbeiter, Meister oder Techniker in manuellen Arbeitsprozessen sind oder Dienstleistungstätigkeiten mit weitgehend manuellem Charakter und geringem Anforderungsniveau ausüben.

nomischen Status der Familie, des Bildungshintergrunds der Eltern und der Familiensprache reduzieren sich zwar die Kompetenznachteile der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund deutlich, für einige Teilgruppen bleiben aber weiterhin substanzielle Disparitäten bestehen. Weiterhin bestätigt sich der Befund früherer Studien, dass die in der Familie gesprochene Sprache mit den erreichten Kompetenzen zusammenhängt: Schülerinnen und Schüler, die in der Familie „nie Deutsch“ sprechen, erreichen im Durchschnitt geringere Kompetenzen als Schülerinnen und Schüler mit ausschließlich deutscher Familiensprache. Für die deutlich größere Gruppe der Jugendlichen aus zugewanderten Familien, die zuhause „manchmal Deutsch“ sprechen, zeigen sich hingegen nur für das Fach Deutsch, nicht aber für das Fach Englisch, signifikante Kompetenznachteile. Demnach scheint es im Englischunterricht besser zu gelingen, das sprachliche Lernpotenzial der Schülerinnen und Schüler aus zugewanderten Familien zu nutzen, als im Deutschunterricht.

Zusätzlich zu Disparitäten in den erreichten Kompetenzen wurde im IQB-Bildungstrend 2015 erstmals auch untersucht, inwieweit sich Jugendliche aus zugewanderten Familien in ähnlichem Maße zu ihrer Schule zugehörig fühlen wie Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund, um Anhaltspunkte für die soziale Integration der Schülerinnen und Schüler zu gewinnen. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass das Zugehörigkeitsgefühl in allen untersuchten Gruppen von Jugendlichen hoch ausgeprägt ist. Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund unterscheiden sich in dieser Hinsicht kaum von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern ohne Zuwanderungshintergrund und scheinen in ihren Schulen im Durchschnitt sozial gut integriert zu sein.

12.4 Aus- und Fortbildung von Lehrkräften als Bedingung von Lehr-Lernprozessen

Im IQB-Bildungstrend 2015 wurden auch die Lehrkräfte der getesteten Schülerinnen und Schüler zu ihrem Unterricht und ihrer Aus- und Fortbildung befragt. An dieser Erhebung nahmen insgesamt 2988 Lehrkräfte der Fächer Deutsch und Englisch aus allen 16 Ländern teil. Anhand ihrer Angaben war es möglich, für die einzelnen Länder zu untersuchen, inwieweit bestimmte Merkmale der Lehrkräfte mit den erreichten Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler in Verbindung stehen. Wie in früheren Ländervergleichsstudien des IQB wurden auch im IQB-Bildungstrend 2015 die fachliche Qualifikation der Lehrkräfte und das Fortbildungsverhalten genauer analysiert. Erstmals wurde zudem der Anteil der Quereinsteiger in den Lehrerberuf untersucht.

Die Ergebnisse des IQB-Bildungstrends 2015 zeigen, dass nahezu alle Länder sowohl fachfremd unterrichtende Lehrkräfte als auch Quereinsteiger einsetzen. Besonders hoch ist der Anteil der Quereinsteiger in den ostdeutschen Ländern, was auf die seit Jahren hohe Anzahl von Pensionierungen und den daraus resultierenden Lehrkräftemangel zurückzuführen ist. Außerdem zeigt sich, dass die überwiegende Mehrheit der fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte und der Quereinsteiger in nichtgymnasialen Schulen eingesetzt wird.

Für die Nutzung von Fortbildungen ergeben die Analysen, dass drei von vier Lehrkräften innerhalb von zwei Jahren an mindestens einer Veranstaltung teilgenommen haben. Die Fortbildungsbeteiligung variiert jedoch ganz erheblich zwischen den Ländern. Eine inhaltliche Aufschlüsselung der besuchten Fort-

bildungen ergab, dass Lehrkräfte vor allem Fortbildungen zu fachlichen und fachdidaktischen Inhalten besuchen. Veranstaltungen zu pädagogischen Themen, zur Schulorganisation und zum Selbstmanagement werden deutlich seltener besucht.

Zusätzlich zur Teilnahme an Fortbildungen wurde auch der subjektiv wahrgenommene Fortbildungsbedarf erfasst. Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte sich vor allem Fortbildungen wünschen, die sich auf den Umgang mit Leistungsheterogenität im Klassenzimmer, Inklusion und die Förderung schwächerer Schülerinnen und Schüler beziehen. Dieser Befund deckt sich in der Tendenz mit den Ergebnissen des IQB-Ländervergleichs 2011 in der Primarstufe und weist auf einen subjektiven Qualifizierungsbedarf hin, der in verschiedenen Schulstufen zu bestehen scheint. Hier wäre in den jeweiligen Ländern zu prüfen, ob die bestehenden Fortbildungsangebote die von den Lehrkräften geäußerten Fortbildungsbedarfe abdecken.

Im IQB-Bildungstrend 2015 wurde darüber hinaus untersucht, ob die Qualifikation und der Fortbildungsbesuch der Lehrkräfte mit den Kompetenzen zusammenhängen, die von ihren Schülerinnen und Schülern erreicht werden. Ergänzend wurde geprüft, ob sich das Befundmuster ändert, wenn die Klassenkomposition (d. h. die Zusammensetzung der Klasse, etwa in Bezug auf den sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler) berücksichtigt wird. Die Ergebnisse zeigen, dass die von fachfremden Lehrkräften unterrichteten Schülerinnen und Schüler sowohl in Deutsch als auch in Englisch auch nach statistischer Kontrolle der Klassenzusammensetzung im Durchschnitt geringere Kompetenzen erreichen als von Fachlehrkräften unterrichtete Schülerinnen und Schüler. In einzelnen Kompetenzbereichen sind die Leistungsnachteile an nicht-gymnasialen Schulen besonders ausgeprägt.

Nachdem negative Zusammenhänge fachfremd erteilten Unterrichts mit den Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern bereits im IQB-Ländervergleich 2011 in der Primarstufe und im IQB-Ländervergleich 2012 in der Sekundarstufe I insbesondere für das Fach Mathematik festgestellt wurden, bestätigen die Befunde des IQB-Bildungstrends 2015, dass diese Zusammenhänge auch in den sprachlichen Fächern in der Sekundarstufe I bestehen.

Weniger eindeutig ist das Befundmuster, das im IQB-Bildungstrend 2015 für den Unterricht durch Quereinsteiger ermittelt wurde. Leistungsnachteile sind hier nur im Fach Englisch festzustellen, wenn in den Analysen zusätzlich die Klassenzusammensetzung berücksichtigt wird. In zukünftigen Forschungsarbeiten sollte genauer analysiert werden, wie die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern verläuft, wenn diese von Quereinsteigern unterrichtet werden.

12.5 Fazit

Der IQB-Bildungstrend 2015 soll den Ländern mit Bezug auf die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) Aufschluss über wichtige Ergebnisse von Bildungsprozessen im Schulsystem geben. Durch die Einbeziehung verschiedener Fächer und Kompetenzbereiche, die umfassende Bestandsaufnahme der Kompetenzstufenverteilungen, die Analyse sozialer, geschlechts- und zuwanderungsbezogener Disparitäten und vor allem auch die Beschreibung von Veränderungen der verschiedenen Indikatoren über die Zeit entsteht für jedes Land ein differenziertes Bild, das sich nicht auf einfache Botschaften reduzieren lässt. Um fundierte Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen des IQB-

Bildungstrends 2015 ziehen zu können, ist eine vertiefte Beschäftigung mit dem Befundmuster des jeweiligen Landes und eine Einordnung dieser Ergebnisse in den Gesamtkontext seines Bildungssystems erforderlich. Zusammen mit den Ergebnissen des IQB-Ländervergleichs 2011 in den Fächern Deutsch und Mathematik in der Primarstufe und des IQB-Ländervergleichs 2012 in den Fächern Mathematik, Biologie, Chemie und Physik⁶ lassen sich anhand der Befunde für jedes Land Stärken und Schwächen bestimmen, die wichtige Orientierungspunkte für notwendige Weiterentwicklungen bieten können.

Der IQB-Bildungstrend 2015 hat den zweiten Zyklus des nationalen Bildungsmonitorings auf Basis der KMK-Bildungsstandards eingeleitet, das nun durch die Trendanalysen erstmalig sein zentrales Ziel umsetzen kann, Entwicklungen in den Bildungssystemen der Länder kontinuierlich zu beobachten. Diese Analysen werden mit dem IQB-Bildungstrend 2016 fortgesetzt, der fünf Jahre nach dem IQB-Ländervergleich 2011 die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in der Primarstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik erneut untersucht. Die Veröffentlichung des Berichts zum IQB-Bildungstrend 2016 ist für Herbst 2017 geplant. Der dritte IQB-Bildungstrend wird dann im Jahr 2018 zum zweiten Mal nach dem IQB-Ländervergleich 2012 die Kompetenzen von Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern untersuchen und damit den zweiten Zyklus des nationalen Bildungsmonitorings abschließen.

6 Grafische Gegenüberstellungen der Ländermittelwerte, die in den früheren Ländervergleichsstudien und dem ersten Bildungstrend des IQB in den jeweils untersuchten Kompetenzbereichen ermittelt wurden, können auf der Webseite des IQB als Zusatzmaterial abgerufen werden (vgl. Abb. 12.1web bis Abb. 12.7web).