



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

## **IQB-Bildungstrend 2022**

Sprachliche Kompetenzen  
am Ende der 9. Jahrgangsstufe  
im dritten Ländervergleich

**WAXMANN**



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

Unter Mitarbeit von Annette Lohbeck

# **IQB-Bildungstrend 2022**

Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe  
im dritten Ländervergleich



Waxmann 2023  
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.

Print-ISBN 978-3-8309-4777-6

E-Book ISBN 978-3-8309-9777-1

<https://doi.org/10.31244/9783830997771>

© 2023, Waxmann Verlag GmbH,  
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Umschlagfoto: © 2018 YanLev Alexey – Shutterstock

Satz: Roger Stoddart, Münster

Dieses Buch ist verfügbar unter folgender Lizenz: CC-BY-NC-ND 4.0  
Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 International



Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen und für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.



# Inhalt

|  |          |
|--|----------|
| <b>Vorwort der Präsidentin der Kultusministerkonferenz .....</b> | <b>9</b> |
|--|----------|

## **Kapitel 1**

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Ziele, Inhalte und Durchführung des IQB-Bildungstrends 2022 .....</b> | <b>11</b> |
|--|-----------|

|  |    |
|--|----|
| 1.1 Die IQB-Bildungstrends als zentrales Element des Bildungsmonitorings<br>in Deutschland ..... | 11 |
| Petra Stanat und Stefan Schipolowski   |    |
| 1.2 Inhalte und Durchführung des Bildungstrends .....  | 19 |
| Stefan Schipolowski, Rebecca Schneider und Karoline A. Sachse                                    |    |

## **Kapitel 2**

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Kontextinformationen zu den Schulsystemen der Länder<br/>in der Sekundarstufe I.....</b> | <b>29</b> |
|---|-----------|

Stefan Schipolowski, Petra Stanat, Sofie Henschel, Rebecca Schneider und Sarah Lenz

|  |    |
|--|----|
| 2.1 Ausgewählte Merkmale der Schulsysteme der Länder ..... | 30 |
| 2.2 Fazit .....  | 50 |

## **Kapitel 3**

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Kompetenzstufenbesetzungen in den Ländern .....</b> | <b>53</b> |
|--|-----------|

|  |     |
|--|-----|
| 3.1 Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Deutsch .....                       | 53  |
| Rebecca Schneider und Quirin Boemmel                                       |     |
| 3.2 Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Englisch .....                      | 97  |
| Jacqueline Niemietz, Annette Lohbeck und Anne Heinschel                    |     |
| 3.3 Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Französisch .....                   | 129 |
| Anne Heinschel, Annette Lohbeck, Stefan Schipolowski und Sebastian Weirich |     |

## **Kapitel 4**

|  |            |
|--|------------|
| <b>Mittelwerte und Streuungen der erreichten Kompetenzen in den Ländern.....</b> | <b>149</b> |
|--|------------|

|   |     |
|---|-----|
| 4.1 Mittelwerte und Streuungen der erreichten Kompetenzen im Fach Deutsch.....                                | 149 |
| Quirin Boemmel und Rebecca Schneider  |     |
| 4.2 Mittelwerte und Streuungen der erreichten Kompetenzen im Fach Englisch.....                               | 173 |
| Annette Lohbeck, Jacqueline Niemietz und Anne Heinschel   |     |
| 4.3 Adjustierte Mittelwerte und Trends der erreichten Kompetenzen in den<br>Fächern Deutsch und Englisch..... | 191 |
| Nicklas J. Hafiz und Sebastian Weirich  |     |

## **Kapitel 5 Schulische und außerschulische Lernbedingungen während der Coronavirus-Pandemie..... 207**

Rebecca Schneider, Julia Wittig, Florian Enke und Stefan Schipolowski

|     |  |     |
|-----|--|-----|
| 5.1 | Merkmale der Lernsituation der Schüler:innen während der<br>Coronavirus-Pandemie.....  | 209 |
| 5.2 | Lernrückstände und psychosoziale Auffälligkeiten der Schüler:innen<br>im Jahr 2022 .....   | 212 |
| 5.3 | Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Lernsituation während<br>der Pandemie und den erreichten Kompetenzen sowie psychosozialen<br>Auffälligkeiten der Schüler:innen im Jahr 2022 ..... | 215 |
| 5.4 | Diagnostik, Personaleinsatz und außerunterrichtliche Angebote<br>im Zusammenhang mit der Coronavirus-Pandemie.....   | 218 |
| 5.5 | Zusammenfassung und Diskussion .....   | 222 |

## **Kapitel 6 Geschlechtsbezogene Disparitäten ..... 231**

Sarah Gentrup, Annika Liebelt und Annette Lohbeck

|     |   |     |
|-----|---|-----|
| 6.1 | Geschlechtsbezogene Unterschiede im Bildungsbereich .....   | 232 |
| 6.2 | Geschlechtsbezogene Kompetenzunterschiede im Jahr 2022.....                                       | 236 |
| 6.3 | Geschlechtsbezogene Kompetenzunterschiede in den Jahren 2009,<br>2015 und 2022 im Vergleich ..... | 240 |
| 6.4 | Zusammenfassung und Diskussion .....  | 257 |

## **Kapitel 7 Soziale Disparitäten..... 261**

Jacqueline Niemietz, Christoph Jindra, Rebecca Schneider, Kristoph Schumann,  
Stefan Schipolowski und Karoline A. Sachse

|     |  |     |
|-----|--|-----|
| 7.1 | Indikatoren sozialer Disparitäten.....                                   | 262 |
| 7.2 | Soziale Gradienten.....  | 266 |
| 7.3 | Im Mittel erreichte Kompetenzen nach Anzahl der Bücher im Haushalt ..... | 275 |
| 7.4 | Pandemiebedingte Einschränkungen und soziale Disparitäten.....           | 291 |
| 7.5 | Zusammenfassung und Diskussion .....                                     | 295 |

## **Kapitel 8 Zuwanderungsbezogene Disparitäten ..... 299**

Sofie Henschel, Birgit Heppt und Sebastian Weirich

|     |   |     |
|-----|---|-----|
| 8.1 | Analysen zuwanderungsbezogener Disparitäten als<br>Gegenstand des Bildungsmonitorings .....   | 299 |
| 8.2 | Methodisches Vorgehen.....  | 300 |
| 8.3 | Jugendliche aus zugewanderten Familien und Jugendliche ohne<br>Zuwanderungshintergrund in den Ländern .....   | 302 |
| 8.4 | Kompetenzen von Schüler:innen mit und Schüler:innen<br>ohne Zuwanderungshintergrund .....   | 305 |
| 8.5 | Zusammenhänge zwischen Zuwanderungshintergrund, familiären<br>Hintergrundmerkmalen, Lernbedingungen während der pandemiebedingten<br>Einschränkungen und erreichten Kompetenzen ..... | 322 |
| 8.6 | Schulzufriedenheit und soziale Eingebundenheit von Neuntklässler:innen .....  | 334 |
| 8.7 | Zusammenfassung und Diskussion .....  | 336 |

## **Kapitel 9**

### **Motivationale Merkmale von Schüler:innen in den Fächern Deutsch und Englisch ..... 345**

Rebecca Schneider, Quirin Boemmel, Sofie Henschel und Annette Lohbeck

|     |  |     |
|-----|--|-----|
| 9.1 | Selbstkonzept und Interesse in der schulischen Bildung und Veränderung<br>über die Zeit..... | 345 |
| 9.2 | Erfassung motivationaler Merkmale im IQB-Bildungstrend 2022 .....                            | 347 |
| 9.3 | Motivationale Merkmale von Schüler:innen in Deutschland .....                                | 348 |
| 9.4 | Zusammenfassung.....   | 353 |

## **Kapitel 10**

### **Merkmale der Unterrichtsqualität im Fach Deutsch ..... 359**

Sofie Henschel, Camilla Rjosk und Anne Heinschel

|      |   |     |
|------|---|-----|
| 10.1 | Theoretische Grundlagen zur Beschreibung von Unterrichtsqualität und<br>empirische Befunde zur Bedeutung von Unterrichtsmerkmalen für<br>den Lernerfolg ..... | 360 |
| 10.2 | Erfassung von Merkmalen der Unterrichtsqualität im IQB-Bildungstrend 2022.....  | 365 |
| 10.3 | Ausprägungen von Merkmalen der Unterrichtsqualität im Deutschunterricht<br>im Jahr 2022 und Veränderungen seit dem Jahr 2015.....                             | 367 |
| 10.4 | Zusammenhänge von Oberflächen- und Tiefenmerkmalen mit Merkmalen des<br>Lernerfolgs im Deutschunterricht.....   | 373 |
| 10.5 | Zusammenfassung und Diskussion .....  | 378 |

## **Kapitel 11**

### **Aspekte der Ausbildung von Deutsch- und Englischlehrkräften ..... 389**

Lars Hoffmann, Dirk Richter und Sebastian Weirich

|      |  |     |
|------|--|-----|
| 11.1 | Forschungsstand zur Qualifikation von Lehrkräften sowie zu<br>Zusammenhängen mit den Kompetenzen von Schüler:innen .....                   | 390 |
| 11.2 | Demografische Merkmale der Lehrkräfte im<br>IQB-Bildungstrend 2022 .....   | 394 |
| 11.3 | Deskriptive Analysen zur Verteilung und Zusammensetzung fachfremd<br>unterrichtender und nicht traditionell ausgebildeter Lehrkräfte ..... | 397 |
| 11.4 | Zusammenhänge zwischen der beruflichen Qualifikation der<br>Lehrkräfte mit den von den Schüler:innen erreichten Kompetenzen.....           | 400 |
| 11.5 | Zusammenfassung und Diskussion .....   | 403 |

## **Kapitel 12**

### **Methodische Grundlagen: Anlage, Durchführung und Auswertung des IQB-Bildungstrends 2022 ..... 409**

Sebastian Weirich, Karoline A. Sachse, Benjamin Becker, Nicklas J. Hafiz,  
Stefan Schipolowski und Rebecca Schneider

|      |  |     |
|------|--|-----|
| 12.1 | Zielpopulationen und Stichproben ..... | 409 |
| 12.2 | Testdesign .....                       | 418 |
| 12.3 | Aufbereitung der Testdaten .....       | 425 |
| 12.4 | Skalierung.....                        | 425 |
| 12.5 | Trendschätzung.....                    | 429 |
| 12.6 | Weitere Analysen in den Kapiteln.....  | 431 |

## Kapitel 13

### Zusammenfassung und Einordnung der Befunde ..... 435

Petra Stanat, Stefan Schipolowski, Rebecca Schneider, Sebastian Weirich,  
Sofie Henschel und Karoline A. Sachse

|   |     |
|---|-----|
| 13.1 Erreichen der Bildungsstandards in den Ländern .....   | 438 |
| 13.2 Durchschnittliches Niveau der erreichten Kompetenzen .....   | 447 |
| 13.3 Schulische und außerschulische Lernbedingungen während der<br>Coronavirus-Pandemie.....                    | 453 |
| 13.4 Geschlechtsbezogene, soziale und zugewanderungsbezogene Disparitäten<br>in den erreichten Kompetenzen..... | 454 |
| 13.5 Motivationale Merkmale von Schüler:innen in den Fächern Deutsch und Englisch ...                           | 459 |
| 13.6 Merkmale der Unterrichtsqualität im Fach Deutsch .....   | 460 |
| 13.7 Aspekte der Ausbildung von Deutsch- und Englischlehrkräften.....   | 461 |
| 13.8 Fazit .....  | 462 |

### Danksagung ..... 469

Zusatzmaterial zu diesem Berichtsband findet sich auf der Webseite des IQB unter  
<https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2022/Bericht/>



# Vorwort der Präsidentin der Kultusministerkonferenz

Liebe Leserin, lieber Leser,

gute Bildung braucht einen langen Atem und einen konstant aufmerksamen Blick. Für die Kultusministerkonferenz gehört dieser aufmerksame Blick in Form regelmäßiger, objektiver und präziser Kompetenzmessungen zu den wichtigsten Informationsquellen. Der IQB-Bildungstrend erlaubt uns, Entwicklungen im Bildungssystem zu beobachten, die Anstrengungen der letzten Jahre zu reflektieren und bildungspolitischen Handlungsbedarf zu identifizieren.

Der Ihnen vorliegende Bericht liefert dabei für jedes Bundesland differenzierte Ergebnisse, die eine vertiefte Analyse ermöglichen und Orientierungspunkte zur kontinuierlichen Weiterentwicklung des Bildungssystems bieten. Er erfüllt damit eins der wesentlichen Ziele der Länder bei der Gründung des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen im Jahr 2004. Als wissenschaftliche Einrichtung ins Leben gerufen, leistet das IQB seitdem wertvolle Dienste bei der Operationalisierung der Bildungsstandards, der Entwicklung standardorientierter Aufgaben, der zentralen Überprüfung der Standarderreichung und in der Zwischenzeit auch bei der Weiterentwicklung der Bildungsstandards selbst.

Mit dem IQB-Bildungstrend 2022 werden nun zum dritten Mal nach 2008/2009 und 2015 die Kompetenzstände der 9. Jahrgangsstufe im Fach Deutsch und in der ersten Fremdsprache Englisch/Französisch am gemeinsamen Maßstab der Bildungsstandards überprüft. Wir erhalten damit evidenzbasierte und differenzierte Aussagen, inwieweit sich das Kompetenzniveau der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I in den sprachlichen Fächern im Zeitverlauf von fast 15 Jahren verändert hat. Wir müssen bei der Analyse und Bewertung allerdings berücksichtigen, dass die Schülerinnen und Schüler, deren Kompetenzstände im Frühsommer 2022 untersucht wurden, von gravierenden Einschränkungen des Schulbetriebs während der Pandemie betroffen waren.

Der IQB-Bildungstrend 2022 basiert für die sprachlichen Fächer zum letzten Mal auf den Bildungsstandards, die Anfang der 2000er Jahre eingeführt wurden. Inzwischen liegen die weiterentwickelten Bildungsstandards für die Fächer Deutsch, Mathematik und die erste Fremdsprache Englisch/Französisch vor. Für die Naturwissenschaften werden sie aktuell überarbeitet. Diese bilden für die kommenden Jahre die Referenzpunkte für die länderspezifischen curricularen Vorgaben, den Unterricht und die Ausgestaltung von Prüfungen.

Im Jahr 2028 wird dann erstmals überprüft, inwieweit die neuen Bildungsstandards in den sprachlichen Fächern am Ende der Sekundarstufe I erreicht werden, ganz im Sinne eines konstant aufmerksamen Blicks. Ich bin mir sicher, dieser zukünftige IQB-Bildungstrend wird genauso spannend und informativ wie der hiermit vorgelegte Bericht für das Jahr 2022. Im Namen der Kultusministerkonferenz

bedanke ich mich beim IQB und seinem Team, das den aktuellen Bildungstrend wieder in wissenschaftlicher Unabhängigkeit und gewohnt hoher Qualität erarbeitet hat. Ein ebenso herzlicher Dank gebührt den Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und Schulleitungen, die an der Studie teilgenommen haben.

Mit freundlichen Grüßen

Katharina Günther-Wünsch  
Senatorin für Bildung, Jugend und Familie des Landes Berlin  
Präsidentin der Kultusministerkonferenz

# Kapitel 1

## Ziele, Inhalte und Durchführung des IQB-Bildungstrends 2022

### 1.1 Die IQB-Bildungstrends als zentrales Element des Bildungsmonitorings in Deutschland

Petra Stanat und Stefan Schipolowski

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, mit dem die bis dahin dominierende *Input-* und *Prozessorientierung* durch verschiedene Elemente einer *Output-*Steuerung ergänzt wurde (vgl. ausführlicher z. B. Böhme et al., 2012; Grünkorn et al., 2019; Klieme & Tippelt, 2008; Köller, 2010). Die Entwicklung und Sicherung der Bildungsqualität stützt sich seitdem stärker auf Erkenntnisse über die Bildungserträge der Schüler:innen, der Schulen und des gesamten schulischen Bildungssystems.

Eine zentrale Grundlage für die Umsetzung dieses Paradigmenwechsels bilden in Deutschland die Bildungsstandards der KMK, die festlegen, welche Kompetenzen Schüler:innen in Kernbereichen ausgewählter Fächer 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 (vgl. Pant et al., 2016). Als normativ gesetzte Kompetenzerwartungen sind die Bildungsstandards das Resultat eines intensiven Diskussions- und Beratungsprozesses, an dem Vertreter:innen der Bildungspolitik und Bildungsadministration, der Fachdidaktiken und anderer Bildungswissenschaften sowie der Schulpraxis beteiligt waren. Die verbindliche Einführung der Bildungsstandards für das Fach Deutsch und die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) in der Sekundarstufe I, deren Erreichen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im IQB-Bildungstrend 2022 untersucht wird, sollte in allen Ländern in der Bundesrepublik Deutschland zum Schuljahresbeginn 2004/2005 (Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss; KMK, 2004a, 2004b) bzw. 2005/2006 (Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss/Ersten Schulabschluss<sup>1</sup>; KMK, 2005a, 2005b) erfolgt sein.

Die Bildungsstandards der KMK beziehen sich auf Bildungsabschlüsse bzw. Bildungsabschnitte und legen fest, welche Anforderungen Schüler:innen 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

---

1 Inzwischen verwendet die KMK anstelle der Bezeichnung „Hauptschulabschluss“ (HSA) die Bezeichnung „Erster Schulabschluss“ (ESA). Dies wird auch im vorliegenden Berichtsband übernommen.

länderübergreifenden Vorgaben beschreiben also Kompetenzerwartungen, die Schüler:innen 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. Becker-Mrotzek et al., 2016; Burmeister et al., 2016; Wäckerle et al., 2016), hat die KMK jedoch später auch Mindestanforderungen festgelegt. Diese sollen bis zum Abschluss der jeweiligen Bildungsetappe von allen Schüler:innen bewältigt werden können.<sup>2</sup>

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 orientierte Steuerung des Bildungswesens bildet (KMK, 2006, 2016). Die zuerst im Jahr 2006 verabschiedete und im Jahr 2015 weiterentwickelte Gesamtstrategie bündelt die verschiedenen Maßnahmen der datenbasierten Qualitätssicherung, die durch die Länder gemeinsam umgesetzt werden, in vier Säulen:

1. Teilnahme an internationalen Schulleistungstudien (PIRLS/IGLU<sup>3</sup>, TIMSS<sup>4</sup>-Grundschule, PISA<sup>5</sup>),
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.

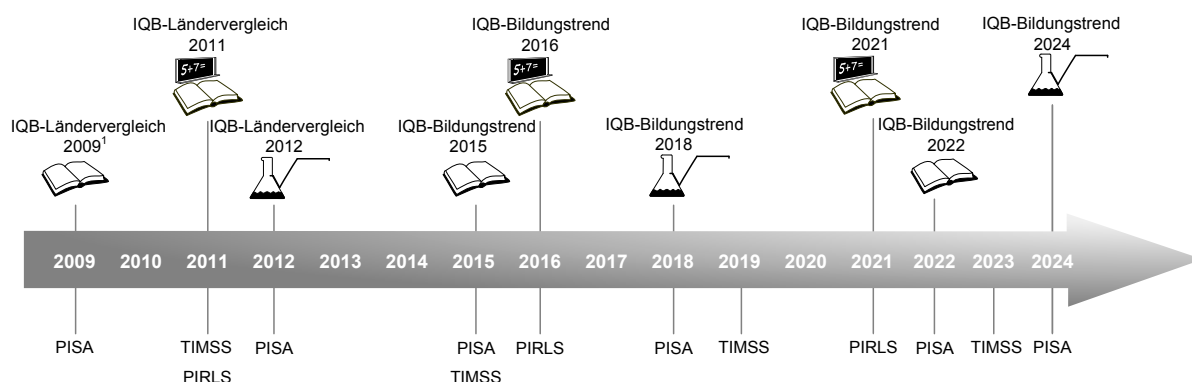
Die erste Säule der Gesamtstrategie zielt darauf ab, die Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungssystems im internationalen Vergleich festzustellen. Die Ergebnisse beziehen sich auf die in den internationalen Schulleistungstudien getesteten Kompetenzbereiche und lassen Aussagen darüber zu, welche Leistungen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

Bei der zweiten Säule geht es um die Frage, inwieweit innerhalb Deutschlands auf Ebene der Länder die mit den Bildungsstandards der KMK kriterial vorgegebenen Ziele für die Kompetenzentwicklung von Schüler:innen in zentralen Bereichen erreicht werden. Dabei wird ein breiteres Spektrum an Fächern und Kompetenzbereichen untersucht als in den internationalen Schulleistungstudien. So wird zum Beispiel im sprachlichen Bereich in den internationalen Studien bisher ausschließlich die Lesekompetenz in den jeweiligen Landessprachen erfasst, während sich die bereits durchgeführten Studien zur Überprüfung der Bildungsstandards in Deutschland im Fach Deutsch zusätzlich auf die Kompetenzbereiche *Zuhören* und *Orthografie* beziehen und in der Sekundarstufe I auch fremdsprachliche Kompetenzen untersucht werden.




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

- 
- 2 Die Festlegung der Mindeststandards erfolgte *ex post* durch Fachexpert:innen auf der Grundlage fachlicher Überlegungen und empirischer Befunde (zur Bestimmung der Stufengrenzen bei der Entwicklung der Kompetenzstufenmodelle siehe Pant et al., 2016). Eine umfassende, auch normative Erwägungen einbeziehende Auseinandersetzung mit der Frage, welche Mindestkompetenzen bei *allen* Schüler:innen entwickelt werden müssen, steht noch aus.
  - 3 *Progress in International Reading Literacy Study*; im deutschen Sprachraum wird diese Studie als *Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung* (IGLU) bezeichnet.
  - 4 *Trends in International Mathematics and Science Study*
  - 5 *Programme for International Student Assessment*



**Abbildung 1.1:** Zeitpunkte der Datenerhebungen für die IQB-Ländervergleichsstudien bzw. IQB-Bildungstrends sowie für die internationalen Schulleistungstudien von 2009 bis 2024

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

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

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

Federführung des IQB und in enger Zusammenarbeit mit Fachdidaktiker:innen entwickeln Lehrkräfte Testaufgaben, mit denen in den Bildungsstandards definierte 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 Schüler:innen, die ein bestimmtes Testergebnis erzielt haben, bewältigen können (vgl. Abschnitt 1.2).

Das IQB führt die Studien zur Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards im Auftrag der Kultusministerkonferenz in regelmäßigen Abständen durch. Die Erhebungen, die soweit wie möglich in zeitlicher Anknüpfung an die internationalen Schulleistungstudien erfolgen, finden in der Primarstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik in der Regel alle fünf Jahre, in 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). Abweichend von diesem Turnus wurde die dritte Studie zu den sprachlichen Fächern in der Sekundarstufe I, über die in diesem Band berichtet wird, erst im Jahr 2022 durchgeführt, um zeitgleiche Erhebungen zu zwei Bildungstrendstudien im Jahr 2021 zu vermeiden.

Mit den Ländervergleichsstudien, die das IQB in den Jahren 2009 (Sekundarstufe I: Deutsch, Englisch, Französisch<sup>6</sup>), 2011 (Primarstufe: Deutsch, Mathematik) und 2012 (Sekundarstufe I: Mathematik, Biologie, Chemie, Physik) durchgeführt hat, wurde der erste Zyklus der Überprüfungen des Erreichens der Bildungsstandards abgeschlossen. Der zweite Zyklus der Studien, die nunmehr als „IQB-Bildungstrends“ bezeichnet werden, begann mit der im Jahr 2015 durchgeführten Untersuchung zu den sprachlichen Fächern in der Sekundarstufe I, wurde mit der im Jahr 2016 durchgeführten Untersuchung im Primarbereich

6 Die Datenerhebung zum Fach Französisch fand bereits im Jahr 2008 statt.

fortgesetzt und fand im Jahr 2018 mit der zweiten Studie zu mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I seinen Abschluss. Der IQB-Bildungstrend 2021 im Primarbereich stellte die erste Erhebung im dritten Studienzyklus dar und erlaubte es erstmalig, Veränderungen in den von Viertklässler:innen erreichten Kompetenzen über drei Messzeitpunkte abzubilden. Der vorliegende Berichtsband zum IQB-Bildungstrend 2022 setzt den dritten Studienzyklus fort und beschreibt Veränderungen in den sprachlichen Kompetenzen von Neuntklässler:innen über einen Zeitraum von 13 Jahren (Deutsch/Englisch) bzw. 14 Jahren (Französisch).

Wie bereits im zweiten Studienzyklus umfasst das Spektrum der Analysen zum IQB-Bildungstrend 2022 damit alle drei Vergleichsperspektiven, die bei der Bewertung von Ergebnissen im Bildungsmonitoring herangezogen werden können:

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 Schüler:innen in einem Land durchschnittlich bessere oder schwächere Leistungen in den Kompetenztests erzielt haben als die Schüler:innen in einem anderen Land oder in Deutschland insgesamt.
2. Beim *kriterialen Vergleich* bezieht sich die Bewertung der Ergebnisse auf vorab definierte Kriterien oder Zielvorgaben. In den Studien des IQB sind dies die Bildungsstandards der KMK und die darauf basierenden Kompetenzstufenmodelle, die zusätzlich zum Regelstandard einen Mindeststandard, einen Regelstandard Plus und einen Optimalstandard definieren (vgl. Abschnitt 1.2). Bei dieser Art von Vergleich steht beispielsweise die Frage im Mittelpunkt, welcher Anteil der Schüler:innen in einem Land mindestens den Regelstandard im jeweiligen Kompetenzbereich erreicht hat.
3. Beim *ipsativen Vergleich* schließlich werden als *Trends* bezeichnete Veränderungen in den Ergebnissen über die Zeit beschrieben. In den IQB-Bildungstrends geht es dabei insbesondere um die Frage, inwieweit sich das von den Schüler:innen erreichte Kompetenzniveau in einem Land über die Zeit verändert hat. Dabei handelt es sich in den Studien des IQB nicht um individuelle Längsschnittanalysen, bei denen dieselben Schüler:innen mehrfach getestet werden, sondern um Kohortenvergleiche. Das IQB hat in den Jahren 2009, 2015 und 2022 jeweils eine repräsentative Stichprobe von Schüler:innen der 9. Jahrgangsstufe untersucht, sodass in der aktuellen Studie Aussagen darüber getroffen werden können, inwieweit es in den einzelnen Ländern über einen Zeitraum von sechs bzw. 13 Jahren gelungen ist, die erfassten Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Englisch zu fördern. Im Fach Französisch bezieht sich der Vergleich auf Kompetenzen, die von Neuntklässler:innen in sechs Ländern (Baden-Württemberg, Berlin, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland) in den Jahren 2008, 2015 und 2022 erreicht wurden.

Die Erfahrungen der bisherigen Veröffentlichungen zeigen, dass der Fokus der öffentlichen Diskussion über Schulleistungsstudien häufig auf sozialen Vergleichen liegt, die in Form von Rangfolgen (*Rankings*) der Länder anhand der erzielten Ergebnisse dargestellt werden. Aus Sicht des Bildungsmonitorings ist diese Art des Vergleichs jedoch die inhaltlich am wenigsten aufschlussreiche unter den drei genannten Vergleichsperspektiven und nicht selten auch problema-

tisch. 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 verändert, andere Länder also gewissermaßen überholt hat oder von anderen Ländern überholt worden ist. Eine solche „Wettlaufperspektive“ ist für ein ländergemeinsames Bildungsmonitoring aber wenig aussagekräftig. Hier sollte es primär um die Zielsetzung gehen, das von den Schüler:innen 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 Kapitel 3 dargestellt, wie sich die Neuntklässler:innen im Jahr 2022 in den einzelnen Ländern auf die Kompetenzstufen verteilen. Im Sinne des kriterialen Vergleichs steht dabei die Frage im Vordergrund, welcher Anteil der Schüler:innen mindestens die Regelstandards erreicht und welcher Anteil die Mindeststandards verfehlt hat. Anschließend wird die kriteriale Vergleichsperspektive mit den Trendanalysen verknüpft und geprüft, inwieweit sich die Verteilungen der Schüler:innen auf die Kompetenzstufen in den einzelnen Ländern über die Zeit verändert haben. Hierbei liegt der Fokus insbesondere darauf, ob der Anteil der Jugendlichen, deren Kompetenzen den Anforderungen der Mindeststandards nicht entsprechen, reduziert und der Anteil der Schüler:innen, die mindestens die Regelstandards erreichen, erhöht werden konnte. Zudem wird der Frage nachgegangen, inwieweit darüber hinaus die Optimalstandards erreicht werden. Wie eingangs erwähnt, wird in der Sekundarstufe I unterschieden zwischen Bildungszielen für den Ersten Schulabschluss (ESA), der in allen Ländern am Ende der Pflichtschulzeit in der 9. Jahrgangsstufe erworben werden kann,<sup>7</sup> und Kompetenzerwartungen für den Mittleren Schulabschluss (MSA) am Ende der 10. Jahrgangsstufe, die für jene Schüler:innen gelten, die nach der 9. Klasse den MSA oder einen höheren Abschluss anstreben. Diese Differenzierung wird in der Ergebnisdarstellung zu den Kompetenzstufenbesetzungen aufgegriffen und geht mit einigen Besonderheiten einher, die es bei der Interpretation der Ergebnisse zu beachten gilt (vgl. Abschnitt 1.2).

In Kapitel 4 wird zunächst unter der sozialen Vergleichsperspektive dargestellt, welches Kompetenzniveau die Schüler:innen in den Ländern im Jahr 2022 im Durchschnitt aufweisen und wie groß die Streuung der erreichten Kompetenzen jeweils ausfällt. Anschließend wird auch hier der Fokus auf den Trend gerichtet und der Frage nachgegangen, inwieweit im Vergleich zu den Jahren 2009 und 2015 Veränderungen in den Mittelwerten und Streuungen zu verzeichnen sind. Zusätzlich werden sogenannte adjustierte Kompetenzmittelwerte berichtet, bei denen Unterschiede in zentralen Merkmalen der Schüler:innenschaft zwischen den einzelnen Ländern bzw. Messzeitpunkten statistisch kontrolliert werden. Mit diesen Analysen kann abgeschätzt werden, welche Ergebnisse bei einer vergleichbaren Zusammensetzung der Schüler:innenschaft in den einzelnen Ländern im Jahr 2022 und im Trend zu erwarten wären.

Die Schüler:innen, die am IQB-Bildungstrend 2022 teilnahmen, waren von den seit März 2020 in den Ländern umgesetzten Maßnahmen zur Pandemie-

7 Eine Ausnahme bildet das Land Bremen, in dem eine zehnjährige allgemeinbildende Schulpflicht besteht. Schüler:innen können am Ende der 9. Jahrgangsstufe zwar den Anspruch auf den ESA erwerben, diesen aber erst nach 10 Schulbesuchsjahren einlösen (KMK, 2022).

eindämmung betroffen, mit denen teilweise erhebliche Einschränkungen des Schulbetriebs verbunden waren. Um diese außergewöhnlichen Bedingungen im Rahmen der bestehenden Möglichkeiten zumindest teilweise zu erfassen, wurden in den Begleitfragebögen verschiedene Merkmale der Lernsituation der Jugendlichen während der Pandemie erhoben, etwa zum Umfang des Fern- bzw. Wechselunterrichts in den Schulen und zu den Lernbedingungen zu Hause. Zudem wurden die Schulleitungen unter anderem dazu befragt, inwieweit im Zusammenhang mit der Pandemie zusätzliche Förderung angeboten werden konnte und welche diagnostischen Instrumente ggf. zur Feststellung möglicher Lernrückstände eingesetzt wurden. In Kapitel 5 des Berichtsbandes werden die Befragungsergebnisse hierzu dargestellt und untersucht, inwieweit Merkmale der Lernumgebung während der Pandemie mit den erreichten Kompetenzen und psychosozialen Auffälligkeiten der Schüler:innen zusammenhängen.

Die drei oben genannten Vergleichsperspektiven kommen so weit wie möglich auch in den Analysen zu geschlechtsbezogenen, sozialen und zuwanderungsbezogenen Disparitäten im Bildungserfolg zur Anwendung (Kapitel 6 bis 8), die ebenfalls einen wichtigen Bestandteil des nationalen Monitorings bilden. Dabei geht es um die Frage, inwieweit es in den Ländern gelingt, die mit diesen Hintergrundmerkmalen der Schüler:innen verbundenen Unterschiede in den erreichten Kompetenzen zu verringern. Auch wenn nicht zu erwarten ist, dass Bildungssysteme ungünstige Eingangsvoraussetzungen vollständig kompensieren können, gilt es als wichtiges bildungspolitisches Ziel, die mit dem Geschlecht, der sozialen Herkunft und dem Zuwanderungshintergrund verbundenen Disparitäten so weit wie möglich zu reduzieren. In vertiefenden Analysen wird zudem der Frage nachgegangen, inwieweit Kompetenzunterschiede zwischen Jugendlichen mit unterschiedlichem sozioökonomischem Hintergrund sowie zwischen Jugendlichen mit und Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund mit bestimmten Merkmalen der Lernsituation während der Pandemie zusammenhängen.

Die in den Kapiteln 3 bis 8 dargestellten Informationen zu den erreichten Kompetenzen der Neuntklässler:innen werden um mehrere Zusatzanalysen ergänzt. Da neben kognitiven Kompetenzen auch motivationale Aspekte durch den Unterricht in der Schule gefördert werden sollen, berichten die Autor:innen in Kapitel 9 die Ergebnisse von Auswertungen zu fachlichen Interessen und Fähigkeitsselbsteinschätzungen (akademischen Selbstkonzepten) der Schüler:innen in den Fächern Deutsch und Englisch. In zwei weiteren Zusatzkapiteln werden Analysen zu Aspekten der Unterrichtsqualität im Fach Deutsch (Kapitel 10) und zu verschiedenen Hintergrundmerkmalen und Einschätzungen von Lehrkräften (Kapitel 11) dargestellt.

Mit den Ergebnissen der IQB-Bildungstrends sollen die Länder Anhaltspunkte dafür erhalten, inwieweit die von ihnen umgesetzten Maßnahmen positive Entwicklungen ausgelöst haben und in welchen Bereichen weiterer Handlungsbedarf besteht. Bei der Einordnung der Ergebnisse ist grundsätzlich zu berücksichtigen, dass die in einem Bildungssystem erreichten Erträge von vielfältigen Faktoren abhängen, zu denen neben bildungspolitischen Entscheidungen auch verschiedene, je nach Land zum Teil unterschiedliche Rahmenbedingungen gehören, wie etwa die sozioökonomische Lage der Familien oder die Zusammensetzung der Schüler:innenschaft. Veränderungen solcher Rahmenbedingungen können die Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität befördern oder erschweren, sind aber durch bildungspolitische Maßnahmen allein nicht direkt zu beeinflussen. Bei sich ändernden Rahmenbedingungen kann es daher unter Umständen auch als Erfolg zu bewerten sein, wenn schulische Erträge stabil bleiben. In jedem Fall besteht



eine wichtige bildungspolitische Aufgabe darin, auf sich ändernde Rahmenbedingungen rechtzeitig und adäquat zu reagieren.

Aufgrund der Coronavirus-Pandemie hat sich zeitweise eine zentrale Rahmenbedingung schulischer Bildungsprozesse geändert, die bislang als selbstverständlich erschien: Unterricht fand über längere Zeiträume nicht ausschließlich in Präsenz an den Schulen statt, sondern im Wechsel zwischen Präsenz- und Fernunterricht. Dies war mit erheblichen Herausforderungen und Belastungen sowohl für die Jugendlichen und ihre Eltern als auch für die Lehrkräfte und Schulleitungen verbunden. Die Ergebnisse des IQB-Bildungstrends 2021 im Primarbereich (Stanat et al., 2022) sowie andere Studien mit Schüler:innen unterschiedlicher Jahrgangsstufen weisen darauf hin, dass die pandemiebedingten Einschränkungen des Schulbetriebs die Lernentwicklung der Schüler:innen beeinträchtigt haben (z.B. Betthäuser et al., 2023; Di Pietro, 2023; McElvany et al., 2023; Schult & Schneider, 2023). Dies muss bei der Interpretation der Ergebnisse des IQB-Bildungstrends 2022 berücksichtigt werden (vgl. hierzu auch Kapitel 13).

## Literatur

- Becker-Mrotzek, M., Böhme, K., Bulut, N., Hunger, S., Jost, J., Mörs, M., Possmayer, M., Schipolowski, S. & Stanat, P. (2016). Integrierte Kompetenzstufenmodelle im Fach Deutsch. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 47–70). Waxmann.
- Betthäuser, B. A., Bach-Mortensen, A. M. & Engzell, P. (2023). A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic. *Nature Human Behaviour*, 7(3), 375–385. <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01506-4>
- 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). Waxmann.
- Burmeister, P., Pant, H. A., Sachse, K. A., Frenzel, J. & Schipolowski, S. (2016). Integrierte Kompetenzstufenmodelle im Fach Englisch. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 71–84). Waxmann.
- Di Pietro, G. (2023). The impact of Covid-19 on student achievement: Evidence from a recent meta-analysis. *Educational Research Review*, 100530. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100530>
- Grünkorn, J., Klieme, E. & Stanat, P. (2019). Bildungsmonitoring und Qualitätssicherung. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C. K. Spieß & K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (S. 245–280). UTB Klinkhardt.
- 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*. BMBF.
- Klieme, E. & Tippelt, R. (2008). Qualitätssicherung im Bildungswesen. In E. Klieme & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz*. 53. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (S. 7–13). Beltz.
- 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*. 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 4.12.2003*. 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*. 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*. Luchterhand.
- 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*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/Beschlusse\\_Veroeffentlichungen/Bildungsmonitoring\\_Broschuere\\_Endf.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/Beschlusse_Veroeffentlichungen/Bildungsmonitoring_Broschuere_Endf.pdf)
- KMK (2016) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2016). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Beschluss der 350. Kultusministerkonferenz vom 11.06.2015*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschlusse/2015/2015\\_06\\_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2015/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf)
- KMK (2022) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2022). *Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I. Beschluss der KMK vom 03.12.1993 i. d. F. vom 07.10.2022*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschlusse/1993/1993-12-03-VB-Sek-1.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/1993/1993-12-03-VB-Sek-1.pdf)
- Köller, O. (2010). Bildungsstandards. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 529–548). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92015-3\\_28](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92015-3_28)
- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A. & Stubbe, T. C. (Hrsg.). (2023). *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997009>
- Pant, H. A., Böhme, K., Stanat, P., Schipolowski, S. & Köller, O. (2016). Die Entwicklung integrierter Kompetenzstufenmodelle. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 37–46). Waxmann.
- Schult, J. & Schneider, R. (2023). *The pandemic, socioeconomic disadvantage, and learning outcomes in Germany*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/3g7mr>
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S. & Henschel, S. (2022). *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996064>
- Wäckerle, M., Rjosk, C. & Holm, D. (2016). Kompetenzstufenmodelle für den Mittleren Schulabschluss im Fach Englisch. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 85–94). Waxmann.

## 1.2 Inhalte und Durchführung des Bildungstrends

Stefan Schipolowski, Rebecca Schneider und Karoline A. Sachse

Im IQB-Bildungstrend 2022 wurde sieben Jahre nach dem IQB-Bildungstrend 2015 und 13 Jahre nach dem IQB-Ländervergleich 2009 zum dritten Mal überprüft, inwieweit schulische Erträge in den sprachlichen Fächern am Ende der 9. Jahrgangsstufe den mit den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) vorgegebenen Kompetenzerwartungen entsprechen. Neben der Beschreibung der von den Neuntklässler:innen im Jahr 2022 erreichten Kompetenzen ermöglichen es die vorliegenden Daten somit auch, anhand von Trendanalysen zu prüfen, inwieweit sich die Ergebnismuster im Vergleich zu den Erhebungsjahren 2008 (Französisch) bzw. 2009 (Deutsch/Englisch) und 2015 verändert haben.

Bevor in den nachfolgenden Kapiteln zunächst wesentliche Kontextmerkmale der Schulsysteme der Länder (Kapitel 2) und anschließend die Studienergebnisse dargestellt werden (ab Kapitel 3), gibt das vorliegende Kapitel einen Überblick über die Inhalte, Anlage und Durchführung des IQB-Bildungstrends 2022. Zudem werden Hinweise zur Darstellung und Interpretation der Ergebnisse gegeben. In farblich unterlegten Absätzen wird auf vertiefende Darstellungen in anderen Kapiteln und Berichtsbänden verwiesen.

### 1.2.1 Erhebungsinstrumente

Im IQB-Bildungstrend 2022 wurden – wie auch in den oben genannten vorhergehenden Erhebungen – Neuntklässler:innen Kompetenztests zu den Fächern Deutsch und Englisch sowie in sechs Ländern zusätzlich zum Fach Französisch vorgelegt. Im Fach Deutsch kamen Testaufgaben zu dem in den Bildungsstandards der KMK für die Sekundarstufe I (KMK, 2004a, 2005a) definierten Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ (kurz: *Lesen*), zum Teilbereich *Zuhören* aus dem Bereich „Sprechen und Zuhören“ und zum Teilbereich *Orthografie* aus dem Bereich „Schreiben“ zum Einsatz. Insgesamt enthielten die Aufgabenhefte 20 Aufgaben mit 191 Teilaufgaben („Items“) zum *Lesen*, 16 Aufgaben mit 137 Items zum *Zuhören* und 20 Aufgaben mit 325 Items zur *Orthografie*, wobei jede:r Schüler:in nur eine Teilmenge dieser Aufgaben bearbeitete. Die Aufgaben wiesen dabei unterschiedliche Formate auf, darunter Ankreuzaufgaben, Lückendiktate sowie offene Items, bei denen die Jugendlichen ihre Antwort selbstständig formulieren mussten.

In den Fächern Englisch und Französisch wurden Aufgaben zu den in den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache<sup>8</sup> (KMK, 2004b, 2005b) definierten Kompetenzbereichen *Leseverstehen* und *Hörverstehen* eingesetzt. Die Aufgabenhefte enthielten zum Fach Englisch insgesamt 53 Aufgaben mit 264 Items zum *Leseverstehen* und 46 Aufgaben mit 210 Items zum *Hörverstehen*. Im Fach Französisch wurden insgesamt 60 Aufgaben mit 137 Items zum *Leseverstehen* vorgelegt und 91 Aufgaben mit 229 Items zum *Hörverstehen*. Wie im Fach Deutsch

8 Die Bildungsstandards der KMK beziehen sich explizit auf die *erste* Fremdsprache. Aufgrund von Veränderungen im Beginn und Verlauf des Fremdsprachenunterrichts wird diese Bezeichnung für die Definition der Zielpopulationen in den IQB-Bildungstrends seit dem Jahr 2015 nicht mehr verwendet (vgl. Kapitel 12). Bei Ausführungen, die sich direkt auf die Bildungsstandards beziehen, wird die Bezeichnung „erste Fremdsprache“ jedoch beibehalten.

wiesen die Aufgaben zu den fremdsprachlichen Fächern unterschiedliche Aufgabenformate auf.

Alle Testaufgaben wurden unter Federführung des IQB von Lehrkräften aus der gesamten Bundesrepublik entwickelt, die durch Expert:innen aus der Fachdidaktik und der Bildungsforschung geschult und beraten wurden, und vor ihrem Einsatz im Bildungstrend umfassend erprobt. Um Trendanalysen zu ermöglichen, kamen im Jahr 2022 weitgehend dieselben Aufgaben zum Einsatz wie bereits im IQB-Bildungstrend 2015; ein substanzieller Teil dieser Aufgaben wurde zudem bereits im IQB-Ländervergleich 2009 verwendet. Eine Neuerung im IQB-Bildungstrend 2022 betraf Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten „Lernen“, „Sprache“ und „emotionale und soziale Entwicklung“, die in den Fächern Deutsch und Englisch überwiegend neue, von Expert:innen aus der Sonder- bzw. Inklusionspädagogik entwickelte Testaufgaben bearbeiteten.

Neben den Testaufgaben zu den Bildungsstandards bearbeiteten die Schüler:innen Aufgaben zu kognitiven Grundfähigkeiten sowie einen Fragebogen. Auch den Eltern der an der Studie teilnehmenden Jugendlichen, den Deutsch-, Englisch- und ggf. Französischlehrkräften sowie den Schulleitungen wurde ein Fragebogen vorlegt. Die Fragebögen für die Schüler:innen und Eltern enthielten insbesondere Fragen zu den für die Berichtlegung zentralen soziodemografischen Merkmalen der Jugendlichen bzw. ihrer Familien und zu verschiedenen Lernbedingungen.

Ausführlichere Informationen zu den Bildungsstandards in der Sekundarstufe I sowie zu den im Bildungstrend erfassten Konstrukten und deren Operationalisierung finden sich im Berichtsband zum IQB-Bildungstrend 2015 (Stanat et al., 2016, Kapitel 1.2). Die Inhalte der Testhefte und Fragebögen, das Testdesign sowie der Ablauf der Erhebung in den Schulen werden in Kapitel 12 des vorliegenden Bands genauer beschrieben.

## 1.2.2 Zielpopulationen und Stichproben

Mit dem IQB-Bildungstrend 2022 sollen Aussagen über die Schüler:innen der 9. Jahrgangsstufe in den einzelnen Ländern in der Bundesrepublik Deutschland sowie in Deutschland insgesamt getroffen werden. Die Zielpopulation im Fach Deutsch umfasst dabei alle Neuntklässler:innen an allgemeinbildenden Schulen einschließlich Förderschulen. Nicht zu dieser Zielpopulation gehören lediglich Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“ sowie Schüler:innen, die zum Testzeitpunkt weniger als ein Jahr in deutscher Sprache unterrichtet wurden.

Die Zielpopulation im Fach Englisch entspricht weitgehend der Population im Fach Deutsch mit der Einschränkung, dass sich die im vorliegenden Band dargestellten Ergebnisse für das Fach Englisch nur auf jene Neuntklässler:innen beziehen, die spätestens seit der 5. Jahrgangsstufe durchgehend im Fach Englisch unterrichtet wurden.<sup>9</sup> Sowohl die Daten des IQB-Bildungstrends 2022 als auch die amtliche Schulstatistik (Statistisches Bundesamt, 2023) zeigen, dass dies bei nahezu allen Neuntklässler:innen an allgemeinbildenden Schulen der Fall ist.

<sup>9</sup> Für Neuntklässler:innen mit fünf oder mehr Lernjahren ist davon auszugehen, dass für sie die Bildungsstandards der KMK für die erste Fremdsprache gelten (zur Erläuterung vgl. Kapitel 12).



Ausnahmen bilden allgemeine Schulen im Saarland sowie Förderschulen in mehreren Ländern.

Im Fach Französisch umfasst die Zielpopulation Neuntklässler:innen in den Ländern Baden-Württemberg, Berlin, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz sowie im Saarland. Analog zum Fach Englisch beziehen sich die Berichtsergebnisse nur auf jene Neuntklässler:innen in den genannten Ländern, die spätestens seit der 5. Jahrgangsstufe durchgehend im Fach Französisch unterrichtet wurden. Diese Population ist in allen Ländern, mit Ausnahme des Saarlandes, relativ klein.

Um die Zielpopulationen abzubilden, wurden anhand eines mehrstufigen Zufallsverfahrens repräsentative Stichproben gezogen, wobei aus Gründen der Durchführbarkeit der Erhebungen unter den gegebenen Testbedingungen an Förderschulen nur Jugendliche mit den Förderschwerpunkten „Lernen“, „Sprache“ und „emotionale und soziale Entwicklung“ berücksichtigt wurden.<sup>10</sup> Insgesamt gehen in die Auswertungen zum Fach Deutsch die Daten von 32.990 Schüler:innen der 9. Jahrgangsstufe aus 1.610 Schulen ein. Den meisten dieser Schüler:innen wurden auch Testaufgaben zum Fach Englisch vorgelegt, sodass die Analysen zu den erreichten Kompetenzen im Fach Englisch auf den Daten von 31.159 Schüler:innen aus 1.542 Schulen beruhen. Im Fach Französisch liegen den Analysen die Testergebnisse von insgesamt 2.489 Schüler:innen aus 142 Schulen zugrunde.

### 1.2.3 Teilnahmequoten<sup>11</sup>

Die Teilnahme an den Kompetenztests zum IQB-Bildungstrend 2022 war an öffentlichen Schulen verpflichtend. An Schulen in freier Trägerschaft war die Teilnahme an den Tests entsprechend den rechtlichen Vorgaben der Länder hingegen teilweise freiwillig.

Die Testsitzungen zu den Fächern Deutsch und Englisch konnten in Deutschland insgesamt an 97 Prozent der gezogenen Schulen realisiert werden. Auch in den einzelnen Ländern ist die Schulbeteiligung mit jeweils mindestens 89 Prozent hoch. Die Teilnehmerate der Schüler:innen an den Kompetenztests zu den Fächern Deutsch und Englisch liegt in Deutschland insgesamt bei rund 90 Prozent und in den einzelnen Ländern bei mindestens 85 Prozent. Eine Ausnahme ist Hamburg mit einer Testteilnehmerate von 82 Prozent. Für die Erhebung zum Fach Französisch liegt die Schulteilnehmerate bei 87 Prozent und die Beteiligung der Schüler:innen an den Tests bei gut 91 Prozent.

Die Teilnahmequoten für die Befragungen der Schüler:innen und ihrer Eltern fallen in der Regel niedriger aus als für die Tests und unterscheiden sich stärker zwischen den Ländern, da die Bearbeitung der Fragebögen teilweise freiwillig war. Durch Zusammenführung zentraler soziodemografischer Angaben aus der Schüler:innen- und Elternbefragung, die insbesondere für die Analysen zu sozialen und zuwanderungsbezogenen Disparitäten wichtig sind (z. B. Beruf und Ausbildung der Eltern, Geburtsland der Jugendlichen und der Eltern), ergibt sich für den soziodemografischen Teil der Befragung in den Stichproben zu den Fächern Deutsch und Englisch eine Beteiligungsquote von etwa 82 Prozent auf Bundesebene. In vier Ländern liegt die Quote jedoch bei unter 80 Prozent. Wie bereits

<sup>10</sup> Die Stichprobe zum Fach Französisch umfasst keine Förderschulen.

<sup>11</sup> Bei den hier berichteten Teilnehmeraten handelt es sich um *gewichtete* Quoten, die kennzeichnen, welcher Anteil der Grundgesamtheit durch die Stichprobe abgebildet wird.

in den Jahren 2009 und 2015 ist die Zuverlässigkeit der Ergebnisse zu den sozialen und zuwanderungsbezogenen Disparitäten somit auch im IQB-Bildungstrend 2022 für einzelne Länder aufgrund fehlender Angaben zu den relevanten Hintergrundmerkmalen der Schüler:innen erheblich eingeschränkt, sodass diese nicht bzw. nicht vollständig oder nur unter Vorbehalt berichtet werden können (vgl. Kapitel 7 und 8).

Ausführlichere Informationen zu den Zielpopulationen und Stichproben sowie zu den Teilnahmequoten für die verschiedenen Erhebungsinstrumente einschließlich der Lehrkräfte- und Schulleitungsbefragung finden sich in Kapitel 12 dieses Bands.

## 1.2.4 Hinweise zur Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

### Berichtsmetrik

Um Veränderungen in den erreichten Kompetenzen zwischen den Erhebungsjahren 2008/2009, 2015 und 2022 beschreiben zu können, müssen die in den drei Studien jeweils ermittelten Kompetenzwerte auf einer gemeinsamen Metrik abgebildet werden. Im Fach Deutsch wurde die Berichtsmetrik für die einzelnen Kompetenzbereiche so gewählt, dass sie im Jahr 2015 in der Population der Neuntklässler:innen in Deutschland insgesamt einen Mittelwert von  $M = 500$  Punkten und eine Streuung von  $SD = 100$  Punkten aufweist. Auch im Fach Englisch wurden für das Jahr 2015 ein Mittelwert von  $M = 500$  Punkten und eine Streuung von  $SD = 100$  Punkten festgelegt, wobei diese Werte für diejenigen Neuntklässler:innen gelten, die spätestens seit der 5. Jahrgangsstufe im Fach Englisch unterrichtet wurden. Die Berichtsmetrik im Fach Französisch hingegen bezieht sich auf das Jahr 2008 ( $M = 500$  Punkte und  $SD = 100$  Punkte in der Population der Neuntklässler:innen des Jahres 2008, die spätestens seit der 5. Jahrgangsstufe im Fach Französisch unterrichtet wurden).

### Kompetenzstufen und Abschlussbezug

Zur inhaltlichen Interpretation der von den Schüler:innen erreichten Testleistungen dienen Kompetenzstufenmodelle, anhand derer sich beschreiben lässt, welche Anforderungen Schüler:innen, die ein bestimmtes Testergebnis erzielt haben, bewältigen können. Ferner kann damit festgestellt werden, inwieweit die Kompetenzen der Jugendlichen im jeweiligen Fach und Kompetenzbereich den Zielen entsprechen, die mit den Bildungsstandards und den Kompetenzstufenmodellen festgelegt wurden (Mindeststandard, Regelstandard, Regelstandard Plus, Optimalstandard). Dazu werden die von den Schüler:innen erreichten Testwerte (Punktwerte) den Kompetenzstufen zugeordnet (vgl. Tab. 1.1).

**Tabelle 1.1:** Kompetenzstufenmodelle und Standards in der Sekundarstufe I in den Fächern Deutsch, Englisch und Französisch

| Kompetenzstufe | Testergebnis (Punktwert)  |                          | Standard ESA       | Standard MSA       |                     |
|----------------|---------------------------|--------------------------|--------------------|--------------------|---------------------|
|                | Deutsch Lesen             | Deutsch Zuhören          |                    |                    | Deutsch Orthografie |
| V              | ab 660                    | ab 630                   | ab 640             | Optimalstandard    |                     |
| IV             | 580–659                   | 550–629                  | 550–639            | Optimalstandard    | Regelstandard Plus  |
| III            | 500–579                   | 460–549                  | 460–549            | Regelstandard Plus | Regelstandard       |
| II             | 420–499                   | 390–459                  | 390–459            | Regelstandard      | Mindeststandard     |
| Ib             | 350–419                   | 320–389                  | 310–389            | Mindeststandard    |                     |
| Ia             | unter 350                 | unter 320                | unter 310          |                    |                     |
|                | Englisch Leseverstehen    | Englisch Hörverstehen    |                    |                    |                     |
| C1             | ab 700                    | ab 740                   |                    | Optimalstandard    |                     |
| B2.2           | 650–699                   | 675–739                  |                    |                    |                     |
| B2.1           | 600–649                   | 610–674                  | Optimalstandard    | Regelstandard Plus |                     |
| B1.2           | 550–599                   | 545–609                  |                    | Regelstandard      |                     |
| B1.1           | 500–549                   | 480–544                  |                    | Mindeststandard    |                     |
| A2.2           | 450–499                   | 415–479                  | Regelstandard Plus |                    |                     |
| A2.1           | 400–449                   | 350–414                  | Regelstandard      |                    |                     |
| A1.2           | 350–399                   | 285–349                  | Mindeststandard    |                    |                     |
| A1.1           | unter 350                 | unter 285                |                    |                    |                     |
|                | Französisch Leseverstehen | Französisch Hörverstehen |                    |                    |                     |
| C1             | ab 660                    | ab 690                   |                    | Optimalstandard    |                     |
| B2.2           | 605–659                   | 625–689                  |                    |                    |                     |
| B2.1           | 550–604                   | 560–624                  |                    | Regelstandard Plus |                     |
| B1.2           | 495–549                   | 495–559                  |                    | Regelstandard      |                     |
| B1.1           | 440–494                   | 430–494                  |                    | Mindeststandard    |                     |
| A2.2           | 385–439                   | 365–429                  |                    |                    |                     |
| A2.1           | 330–384                   | 300–364                  |                    |                    |                     |
| A1             | unter 330                 | unter 300                |                    |                    |                     |

*Anmerkungen.* Die angegebenen Punktwerte für die Fächer Deutsch und Englisch entsprechen den Stufengrenzen der veröffentlichten Kompetenzstufenmodelle des IQB. Für die Berechnungen zum IQB-Bildungstrend 2022 wurde eine Anpassung der Stufengrenzen vorgenommen, um der veränderten Skalenfestlegung ( $M$  und  $SD$  der Berichtsmetrik beziehen sich auf das Jahr 2015, siehe oben) Rechnung zu tragen und somit sicherzustellen, dass die inhaltliche Bedeutung der Stufen unverändert bleibt. ESA = Erster Schulabschluss; MSA = Mittlerer Schulabschluss.

Wie bereits in Kapitel 1.1 erwähnt, liegen in der Sekundarstufe I Bildungsstandards für verschiedene Schulabschlüsse vor, sodass zwischen Kompetenzerwartungen für den ESA und Kompetenzziele für den MSA zu unterscheiden ist. Dementsprechend umfassen die in Tabelle 1.1 dargestellten Kompetenzstufenmodelle für die Fächer Deutsch und Englisch unterschiedliche Festlegungen zu

Mindest-, Regel- und Optimalstandards für diese beiden Abschlüsse. Bei den Analysen zum Erreichen der Bildungsstandards in den Fächern Deutsch und Englisch (vgl. Kapitel 3.1/3.2) wird dem Rechnung getragen, indem zunächst untersucht wird, inwieweit *alle* Neuntklässler:innen der jeweiligen Zielpopulation a) die Mindeststandards für den ESA erreichen und b) die Mindeststandards für den MSA erreichen. Ausgeschlossen werden hierbei lediglich jene Neuntklässler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die *zieldifferent* unterrichtet wurden, da für sie andere Lernziele gelten als die in den Bildungsstandards definierten.

Die Relevanz der Mindeststandards für den ESA ergibt sich mit Blick auf den Testzeitpunkt am Ende der 9. Klasse daraus, dass sie Kompetenzziele umfassen, die *alle* Schüler:innen zu diesem Zeitpunkt erfüllen sollten. Zudem muss der Tatsache Rechnung getragen werden, dass der Anteil der Neuntklässler:innen, die den ESA bzw. mindestens den MSA anstreben, zwischen den Ländern teilweise erheblich variiert (vgl. Kapitel 2), sodass die Vergleichbarkeit von Ergebnissen für Teilpopulationen von Schüler:innen, die einen bestimmten Abschluss anstreben, zwischen den Ländern eingeschränkt ist. Daher werden auch in den Analysen zum Erreichen der Mindeststandards für den MSA zunächst alle Schüler:innen einbezogen. Dies ist auch insofern sinnvoll, als es in Bildungsgängen, die zum ESA führen, häufig möglich ist, direkt anschließend den MSA zu erwerben, der zunehmend als Regelabschluss betrachtet wird. Zudem scheint der Mindeststandard für den MSA eher mit den Mindestanforderungen vergleichbar zu sein, die in internationalen Studien zum Bildungsmonitoring wie PISA definiert werden.

In einem zweiten Analyseschritt wird dargestellt, inwieweit die Mindest-, Regel- und Optimalstandards für den MSA in der Teilpopulation der Neuntklässler:innen erreicht werden, die mindestens den MSA anstreben. Der Vorteil dieser Darstellung besteht darin, dass der Abschlussbezug erhalten bleibt, indem nur jene Schüler:innen an den Anforderungen für den MSA gemessen werden, die diesen Abschluss tatsächlich anstreben. Bei der Interpretation von Länderunterschieden in diesen Ergebnissen ist allerdings zu beachten, dass der Anteil der Schüler:innen, die den MSA oder einen höheren Abschluss anstreben, zwischen den Ländern variiert. In einem dritten Schritt wird schließlich das Erreichen von Regel- und Optimalstandards für die Schüler:innen analysiert, die das Gymnasium besuchen.

Im Fach Französisch liegen ausschließlich Kompetenzstufenmodelle für den MSA vor. Daher wird in Kapitel 3.3 das Erreichen der Bildungsstandards nur für jene Schüler:innen dargestellt, die den MSA oder einen höheren Abschluss anstreben. Dies trifft jedoch auf nahezu alle Neuntklässler:innen der Zielpopulation im Fach Französisch (vgl. Abschnitt 1.2.2) zu.

Ausführlichere Informationen zur Entwicklung der Kompetenzstufenmodelle des IQB für die sprachlichen Fächer in der Sekundarstufe I finden sich in Kapitel 2 des Berichtsbandes zum IQB-Bildungstrend 2015. Die Stufenbeschreibungen sowie illustrierende Beispielaufgaben sind im vorliegenden Band in den Ergebniskapiteln 3.1 bis 3.3 zu finden.

## Mittelwerte und Standardabweichungen

Mittelwerte geben die in einer bestimmten Population oder Teilpopulation im Durchschnitt erreichten Kompetenzwerte an. Ergänzend dazu zeigen Standardabweichungen, wie stark die Kompetenzen innerhalb einer Population streuen, wie heterogen (bzw. homogen) also die Verteilung der Kompetenzen ist. Die Auswertungen zu den Mittelwerten und Streuungen der in den Fächern Deutsch und Englisch erreichten Kompetenzen in diesem Band (Kapitel 4 und folgende) beziehen sich auf die Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen einschließlich der Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen und an Förderschulen, und zwar unabhängig davon, ob sie auf Basis der Bildungsstandards unterrichtet wurden oder ob für sie andere Bildungsziele galten. Für das Fach Englisch gilt jedoch – wie in Abschnitt 1.2.2 erläutert – die Einschränkung, dass nur jene Neuntklässler:innen in die Analysen einbezogen werden, die spätestens ab der 5. Jahrgangsstufe durchgehend Englischunterricht erhalten haben.

Zur inhaltlichen Einordnung von Unterschieden in den Kompetenzmittelwerten kann der innerhalb eines Schuljahres zu erwartende Lernzuwachs herangezogen werden. Entsprechende Schätzungen weisen darauf hin, dass die Lernzuwächse, die am Ende der Sekundarstufe I zwischen der 9. und 10. Jahrgangsstufe erreicht werden, im Fach Deutsch im *Lesen* etwa 20 Punkte und im *Zuhören* sowie in der *Orthografie* etwa 15 Punkte auf der Berichtsmetrik umfassen. Im Fach Englisch kann zwischen der 9. und 10. Jahrgangsstufe von einem Lernzuwachs von je 40 Punkten im *Lese-* und *Hörverstehen* ausgegangen werden. Diese Werte stellen jedoch nur eine grobe Orientierung dar. Zu beachten ist zum einen, dass die Lernzuwächse im Verlauf der Sekundarstufe I nicht konstant sind. So ist davon auszugehen, dass sowohl im Fach Deutsch als auch im Fach Englisch am Anfang der Sekundarstufe I im Mittel deutlich größere Lernzuwächse zu verzeichnen sind als am Ende der Sekundarstufe I (Brunner et al., 2023). Zum anderen beruhen die oben genannten Schätzungen auf Daten des IQB aus dem Jahr 2008 und es ist nicht auszuschließen, dass sich die Leistungsunterschiede zwischen der 9. und 10. Jahrgangsstufe über die Zeit verändert haben.

Zur Einordnung von Gruppenunterschieden – etwa Mittelwertunterschieden in den erreichten Kompetenzen von Jungen und Mädchen oder Jugendlichen mit und Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund (vgl. Kapitel 6 bis 8) sowie für Mittelwertunterschiede in anderen Merkmalen wie fachbezogenen Interessen (vgl. Kapitel 9) – können 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 Gruppenunterschiede direkt miteinander vergleichen, auch wenn sich die Streuung der Werte zwischen den Gruppen unterscheidet. Obwohl in der Forschungsliteratur verschiedene Konventionen zur Einordnung der Größe eines Effekts diskutiert werden, ist weitgehend Konsens, dass statistisch signifikante Unterschiede ab  $d = .20$  nicht zu vernachlässigen sind (Gignac & Szodorai, 2016).

## Standardfehler und Signifikanztests

Alle in den Analysen zum IQB-Bildungstrend ermittelten Kennwerte beruhen auf Stichproben. Rückschlüsse auf die gesamte Zielpopulation sind daher stets mit einer gewissen Unsicherheit verbunden, deren Ausmaß mit dem Standardfehler ( $SE$ ) angegeben wird. Je kleiner der Standardfehler eines statistischen Kennwerts

ist, desto präziser bildet der anhand der Stichprobe geschätzte Wert den tatsächlichen Wert in der Zielpopulation ab.

Die Standardfehler von Kennwerten werden auch dazu genutzt, die statistische Signifikanz von Unterschieden und Trends zu ermitteln. Ausschlaggebend für statistische Signifikanz ist neben dem Standardfehler – der unter anderem von der Stichprobengröße abhängt – auch die Größe des Unterschieds zwischen den betrachteten Werten. So kann ein Unterschied ähnlicher Größe (z. B. ein Mittelwertunterschied zwischen zwei Zeitpunkten) aufgrund unterschiedlich großer Standardfehler in einem Land statistisch signifikant ausfallen und in einem anderen Land nicht. Im vorliegenden Berichtsband betrifft dies unter anderem die Ergebnisse des Saarlands für die Fächer Deutsch und Englisch, die aufgrund der relativ geringen Stichprobengröße (vgl. Kapitel 12) oftmals mit größeren statistischen Unsicherheiten behaftet sind als die Ergebnisse der anderen Länder. Zudem kann es insbesondere bei der Betrachtung kleiner (Teil-)Populationen vorkommen, dass selbst relativ große Unterschiede aufgrund kleiner Fallzahlen statistisch nicht signifikant ausfallen. Dies betrifft unter anderem Ergebnisse zum Fach Französisch (vgl. Kapitel 3.3) und zu spezifischen Teilpopulationen wie Jugendlichen mit einem bestimmten sozialen Hintergrund oder Zuwanderungshintergrund in einem Teil der Länder (vgl. Kapitel 7 und 8). Auch wenn bei nicht signifikanten Ergebnissen keine gesicherte Interpretation möglich ist, sollten sich gegebenenfalls abzeichnende Ergebnismuster nicht ignoriert werden.

### Interpretation von Trends

Bei der Interpretation der Trendanalysen im vorliegenden Band ist zu beachten, dass im Jahr 2009 – anders als in den Jahren 2015 und 2022 – keine Förderschulen in die Erhebung einbezogen wurden und daher die in Abschnitt 1.2.2 beschriebenen Zielpopulationen in den Fächern Deutsch und Englisch für das Jahr 2009 nicht vollständig abgebildet werden können. In Analysen zu Veränderungen in den erreichten Kompetenzen zwischen den Jahren 2009 und 2015 bzw. 2009 und 2022 müssen daher Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unberücksichtigt bleiben<sup>12</sup>, während für den Zeitraum 2015–2022 Aussagen über die vollständigen Zielpopulationen getroffen werden können, einschließlich der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen und an Förderschulen. In den betreffenden Ergebnisdarstellungen werden daher jeweils zwei Werte für das Jahr 2015 angegeben, die für den Trend 2009–2015 (*ohne* Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf) bzw. 2015–2022 (*mit* Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf) relevant sind. Obwohl die Ergebnisse der genannten Trends nicht direkt miteinander vergleichbar sind, legen Berechnungen für die Jahre 2015 und 2022 nahe, dass ein Ausschluss von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht zu grundsätzlich anderen Ergebnismustern führt. Daher ist es trotz der genannten Einschränkungen vertretbar, bei der Beschreibung der Trendanalysen die Entwicklungen zwischen den Jahren 2009 und 2015 einerseits sowie 2015 und 2022 andererseits miteinander zu vergleichen.

Bei der Interpretation von Veränderungen in den erreichten Kompetenzen ist zudem zu beachten, dass diese im Verhältnis zum Ausgangsniveau betrachtet werden sollten. So könnte beispielsweise ein um 10 Prozentpunkte verringerter

<sup>12</sup> Ausgenommen hiervon sind lediglich die Analysen zu den erreichten Kompetenzen von Neuntklässler:innen an Gymnasien sowie alle Analysen im Fach Französisch, da die entsprechenden Populationen keine Schüler:innen an Förderschulen umfassen.



Anteil an Schüler:innen, die die Regelstandards erreichen, bei einem Ausgangsniveau von 40 Prozent anders zu bewerten sein als bei einem Ausgangsniveau von 75 Prozent. Ebenso sollte bei einem sehr niedrigen oder sehr hohen Ausgangsniveau berücksichtigt werden, dass eine weitere Reduktion bzw. Steigerung kaum möglich ist.

Dass sich die pandemiebedingten Einschränkungen des Schulbetriebs auf die Lernentwicklung der Zielpopulationen des IQB-Bildungstrends 2022 ausgewirkt haben dürften, wurde oben bereits erwähnt. Aufgrund des Studiendesigns ist es jedoch nicht möglich, die Ursachen von Veränderungen über die Zeit genauer zu bestimmen. Neben möglichen Effekten der Pandemie können weitere Bedingungen und Entwicklungen für die beobachteten Trends in den erreichten Kompetenzen seit dem Jahr 2015 verantwortlich sein, wie etwa Veränderungen in der Zusammensetzung der Schüler:innenschaft, eine zunehmende Bedeutung der englischen Sprache im Alltag von Kindern und Jugendlichen und bildungspolitische Maßnahmen, die auf eine verbesserte Förderung von Schüler:innen abzielen (vgl. Kapitel 13).

Analysen unter Einbezug von Variablen, die sich auf die Lernbedingungen während der Pandemie beziehen, finden sich in Kapitel 5 sowie ergänzend in den Kapiteln zu den sozialen und zuwanderungsbedingten Disparitäten (Kapitel 7 und 8). In Kapitel 4.3 sind zudem Ergebnisse zu den im Mittel erreichten Kompetenzen in den Ländern unter statistischer Kontrolle verschiedener Populationsmerkmale dargestellt.

## Literatur

- Brunner, M., Stallasch, S. E. & Lüdtke, O. (2023). Empirical benchmarks to interpret intervention effects on student achievement in elementary and secondary school: meta-analytic results from Germany. *Journal of Research on Educational Effectiveness*. <https://doi.org/10.1080/19345747.2023.2175753>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Gignac, G. E. & Szodorai, E. T. (2016). Effect size guidelines for individual differences researchers. *Personality and Individual Differences*, 102, 74–78. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.069>
- 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*. 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*. 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*. 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*. Luchterhand.
- Stanat, P., Böhme, K., Schipolowski, S. & Haag, N. (Hrsg.). (2016). *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Waxmann.
- Statistisches Bundesamt (2023). *Genesis-Online*, Tabelle 21111. <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online>



# Kapitel 2

## Kontextinformationen zu den Schulsystemen der Länder in der Sekundarstufe I

Stefan Schipolowski, Petra Stanat, Sofie Henschel, Rebecca Schneider und Sarah Lenz

Bevor in den folgenden Kapiteln die von den Neuntklässler:innen in den Ländern erreichten Kompetenzen beschrieben werden, erfolgt an dieser Stelle zunächst eine überblicksartige Darstellung grundlegender Merkmale der Schulsysteme der Länder in der Sekundarstufe I, die für die Interpretation der Ergebnisse bedeutsam sein können. Aus Platzgründen und weil nicht zu allen potenziell relevanten Kontextfaktoren belastbare Daten vorliegen, kann dabei nur auf ausgewählte Kontextbedingungen eingegangen werden. Diese werden zusammenfassend beschrieben, wobei auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Ländern hingewiesen wird.

Bei den folgenden Informationen handelt es sich um Merkmale der Schullaufbahn von Jugendlichen im Sekundarbereich, die allgemeine Lernbedingungen und potenzielle Lerngelegenheiten kennzeichnen. Sie basieren überwiegend auf amtlichen Schulstatistiken und Vorgaben der Kultusbehörden der Länder. Konkret wird darauf eingegangen,

- welcher Anteil der Neuntklässler:innen in den Ländern einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufweist, inwieweit diese Jugendlichen in Förderschulen oder allgemeinen Schulen unterrichtet werden und ob die Bildungspläne der allgemeinen Schule für sie maßgeblich sind,
- wie viele Stunden Unterricht für die Fächer Deutsch, Englisch und Französisch in der Sekundarstufe I vorgesehen sind,
- inwieweit die Schüler:innen bereits im Primarbereich Englisch- bzw. Französischunterricht erhalten haben,
- welcher Anteil der Schulen in der Sekundarstufe I im Ganztagsbetrieb ist,
- wie sich die Neuntklässler:innen in den Ländern auf verschiedene Schularten verteilen,
- welche Schulabschlüsse die Schüler:innen in den Ländern erreichen und
- über welche digitale Ausstattung die Schulen des Sekundarbereichs verfügen.

Entsprechend der in den Ergebniskapiteln beschriebenen Trends in den erreichten Kompetenzen, die sich auf Veränderungen zwischen den Jahren 2009 und 2015 sowie 2015 und 2022 beziehen, werden auch die Kontextbedingungen für die Schüler:innen dargestellt, die in den Jahren 2009, 2015 und 2022 die 9. Jahrgangsstufe besuchten, um mögliche Veränderungen in diesen Merkmalen abzubilden.

Eine außergewöhnliche Änderung der Rahmenbedingungen schulischen Lernens trat im Zusammenhang mit den von den Ländern seit März 2020 umgesetzten Maßnahmen zur Eindämmung der Coronavirus-Pandemie ein: Der Unterricht fand über längere Zeiträume nicht ausschließlich in Präsenz an den Schulen statt, sondern im Wechsel zwischen Präsenz- und Fernunterricht. Auf damit einhergehende Besonderheiten der Lernsituation der Schüler:innen während der Pandemie wird in Kapitel 5 eingegangen.

Darüber hinaus wird auch innerhalb einzelner Ergebniskapitel über die Zusammensetzung der Schüler:innenschaft in den Ländern informiert. Dies betrifft insbesondere den sozioökonomischen Hintergrund der Schüler:innen (vgl. Kapitel 7) sowie den Anteil der Neuntklässler:innen mit Zuwanderungshintergrund (vgl. Kapitel 8).

## 2.1 Ausgewählte Merkmale der Schulsysteme der Länder

### 2.1.1 Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Ein wesentlicher schulstruktureller Aspekt, in dem sich die Länder in der Sekundarstufe I unterscheiden, betrifft den Anteil und den Beschulungsort von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF). In Tabelle 2.1 ist für die Schuljahre 2008/2009, 2014/2015 und 2021/2022 anhand von Daten der statistischen Ämter des Bundes und der Länder angegeben, wie groß der Anteil der Schüler:innen der 9. Jahrgangsstufe ist, bei denen ein SPF vorliegt.<sup>1</sup> Bezieht man Neuntklässler:innen aller Förderschwerpunkte sowohl an Förderschulen als auch an allgemeinen Schulen ein, so liegt dieser Anteil in Deutschland insgesamt im Schuljahr 2021/2022 bei rund 8 Prozent, wobei er auf Länderebene zwischen gut 5 Prozent in Bayern<sup>2</sup> und fast 14 Prozent in Mecklenburg-Vorpommern variiert. Darüber hinaus unterscheiden sich die Länder in der Sekundarstufe I zum Teil deutlich im Hinblick darauf, welche Anteile der Schüler:innen mit SPF an allgemeinen Schulen (d.h. *inklusiv* bzw. *integrativ*)<sup>3</sup> einerseits und an Förderschulen andererseits unterrichtet werden. Der auf Basis entsprechender Daten der statistischen Landesämter für die 9. Jahrgangsstufe unter Berücksichtigung aller von der Kultusministerkonferenz (KMK) definierten Förderschwerpunkte berechnete Anteil der Schüler:innen mit SPF, die eine allgemeine Schule besuchen, ist ebenfalls in Tabelle 2.1 dargestellt. Von allen Neuntklässler:innen mit SPF besuchen demnach im Schuljahr 2021/2022 je nach Land zwischen rund 12 Prozent (Baden-Württemberg) und fast 94 Prozent (Bremen)<sup>4</sup> eine allgemeine Schule.<sup>5</sup> In Deutschland insgesamt liegt dieser Anteil bei rund 43 Prozent.

- 
- 1 Hierbei ist zu beachten, dass sich die Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs und somit auch die Grundlage für die Angaben teilweise zwischen den Ländern unterscheiden (vgl. Gresch & Piezunka, 2015; Malecki, 2013; Sälzer et al., 2015).
  - 2 Die in Tabelle 2.1 angegebene Quote für das Saarland ist noch geringer, sie bezieht sich jedoch ausschließlich auf Schüler:innen an Förderschulen und wurde daher an dieser Stelle nicht berücksichtigt.
  - 3 In den Ländervergleichen und Bildungstrends des IQB wird keine Unterscheidung zwischen Integration bzw. Inklusion von Schüler:innen mit SPF getroffen. Die Diskussion zu inhaltlichen Differenzen zwischen beiden Konzepten (siehe z.B. Grosche, 2015) wird in diesem Bericht nicht aufgegriffen.
  - 4 Der tatsächliche Anteil in Bremen liegt wahrscheinlich noch höher, da in der Berechnung Schüler:innen mit SPF an allgemeinen Schulen in privater Trägerschaft nicht berücksichtigt werden konnten.
  - 5 Den unterschiedlichen Anteilen von Schüler:innen mit SPF an allgemeinen Schulen und an Förderschulen in den Ländern wird in den Studien des IQB seit dem IQB-Ländervergleich 2011 dadurch Rechnung getragen, dass sowohl Schüler:innen mit SPF an allgemeinen Schulen als auch Schüler:innen an Förderschulen in die Erhebungen einbezogen werden. Eine Ausnahme ist der IQB-Ländervergleich 2009, bei dem keine Erhebungen an Förderschulen stattfanden. Die Zielpopulation im Erhebungsjahr 2009 kann daher mit den Studiendaten nicht vollständig abgebildet werden (vgl. Kapitel 1.2).

**Table 2.1:** Anteile der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der 9. Jahrgangsstufe in den Schuljahren 2008/2009, 2014/2015 und 2021/2022 in den Ländern

| Land                           | Neutklässler:innen mit SPF      |            |            |                            |            |            | Neutklässler:innen mit SPF, die eine allgemeine Schule besuchen |             |             |                            |             |             |
|--------------------------------|---------------------------------|------------|------------|----------------------------|------------|------------|---|-------------|-------------|----------------------------|-------------|-------------|
|                                | Anteil an Gesamtpopulation in % |            |            |                            |            |            | Anteil an allen Neutklässler:innen mit SPF in %                 |             |             |                            |             |             |
|                                | alle Förderschwerpunkte         |            |            | nur Förderschwerpunkte LSE |            |            | alle Förderschwerpunkte   |             |             | nur Förderschwerpunkte LSE |             |             |
|                                | 2008/2009                       | 2014/2015  | 2021/2022  | 2008/2009                  | 2014/2015  | 2021/2022  | 2008/2009   | 2014/2015   | 2021/2022   | 2008/2009                  | 2014/2015   | 2021/2022   |
| Baden-Württemberg <sup>1</sup> | 4.7                             | 4.4        | 6.0        | 3.2                        | 2.8        | 3.7        | -   | -           | 11.5        | -                          | -           | 15.3        |
| Bayern                         | 4.2                             | 4.6        | 5.4        | 2.8                        | 2.9        | 3.4        | 8.1   | 18.4        | 27.6        | 10.7                       | 24.0        | 33.1        |
| Berlin                         | 6.2                             | 6.8        | 9.3        | 4.8                        | 4.8        | 6.3        | 33.5  | 53.9        | 71.4        | 37.7                       | 62.5        | 82.2        |
| Brandenburg                    | 9.4                             | 8.3        | 9.1        | 7.4                        | 6.2        | 6.6        | 21.9  | 39.5        | 53.1        | 24.0                       | 43.0        | 60.8        |
| Bremen <sup>2</sup>            | 6.5                             | 7.0        | 10.9       | 2.2                        | 4.6        | 8.9        | 8.1   | 60.4        | 93.8        | 17.4                       | 71.4        | 97.6        |
| Hamburg <sup>3</sup>           | 5.8                             | 7.2        | 6.7        | 4.8                        | 5.0        | 4.3        | -   | 45.3        | 53.9        | -                          | 47.2        | 63.9        |
| Hessen <sup>3</sup>            | 5.3                             | 5.5        | 6.6        | 3.7                        | 3.7        | 4.8        | -   | 11.7        | 34.7        | -                          | 14.8        | 44.8        |
| Mecklenburg-Vorpommern         | 12.9                            | 15.2       | 13.6       | 10.2                       | 12.5       | 10.1       | 10.4  | 29.6        | 28.4        | 11.8                       | 31.7        | 29.6        |
| Niedersachsen <sup>1</sup>     | 5.1                             | 4.4        | 9.0        | 3.9                        | 3.2        | 6.6        | -   | -           | 67.5        | -                          | -           | 79.8        |
| Nordrhein-Westfalen            | 5.6                             | 6.1        | 8.8        | 4.2                        | 4.5        | 6.8        | 5.7   | 22.2        | 48.5        | 6.0                        | 26.6        | 57.3        |
| Rheinland-Pfalz                | 5.2                             | 5.9        | 6.5        | 4.0                        | 4.6        | 5.3        | 5.3   | 20.5        | 30.4        | 5.5                        | 24.2        | 35.7        |
| Saarland <sup>4</sup>          | -                               | -          | 4.9        | -                          | -          | 2.9        | -   | -           | -           | -                          | -           | -           |
| Sachsen                        | 8.7                             | 7.9        | 8.2        | 6.9                        | 6.0        | 6.2        | 9.3   | 21.1        | 31.3        | 7.4                        | 19.6        | 31.0        |
| Sachsen-Anhalt <sup>5</sup>    | 10.1                            | 8.7        | 7.3        | 7.8                        | 6.2        | 4.7        | -   | -           | -           | -                          | -           | -           |
| Schleswig-Holstein             | 5.7                             | 6.7        | 9.1        | 4.3                        | 4.8        | 6.5        | 31.1  | 61.5        | 71.7        | 35.6                       | 71.6        | 83.9        |
| Thüringen                      | 11.0                            | 7.4        | 7.7        | 9.0                        | 5.5        | 5.5        | 10.8  | 26.9        | 48.0        | 12.1                       | 30.7        | 55.6        |
| <b>Deutschland</b>             | <b>5.5</b>                      | <b>5.7</b> | <b>7.6</b> | <b>4.1</b>                 | <b>4.1</b> | <b>5.4</b> | <b>7.0</b>  | <b>20.9</b> | <b>42.7</b> | <b>8.0</b>                 | <b>24.6</b> | <b>51.0</b> |

*Anmerkungen.* SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf; LSE = „Lernen“, „Sprache“, „emotionale und soziale Entwicklung“. <sup>1</sup> Für die Schuljahre 2008/2009 und 2014/2015 liegen keine Angaben zu Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen vor. <sup>2</sup> Für das Schuljahr 2021/2022 liegen keine Angaben zu Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen in privater Trägerschaft vor. <sup>3</sup> Für das Schuljahr 2008/2009 liegen keine Angaben zu Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen vor. <sup>4</sup> Es liegen nur Angaben für Schüler:innen an Förderschulen im Schuljahr 2021/2022 vor. <sup>5</sup> Für die Schuljahre 2008/2009, 2014/2015 und 2021/2022 liegen keine Angaben zu Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen vor.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, eigene Berechnung und Darstellung.

Ein Vergleich der Angaben für das Schuljahr 2021/2022 mit den Schuljahren 2014/2015 und 2008/2009 zeigt, dass der Anteil der Neutklässler:innen mit SPF an allen Schüler:innen der 9. Jahrgangsstufe über den Zeitraum von 13 Jahren in Deutschland insgesamt leicht gestiegen ist (+2 Prozentpunkte zwischen den Schuljahren 2014/2015 und 2021/2022, keine substantielle Veränderung zwischen den Schuljahren 2008/2009 und 2014/2015). Deutlich größere Veränderungen sind hingegen für die Verteilung auf die Schularten festzustellen. So ist der Anteil der Schüler:innen mit SPF, die eine allgemeine Schule besuchen, in der 9. Jahrgangsstufe im Schuljahr 2021/2022 bundesweit um fast 22 Prozentpunkte höher als im Schuljahr 2014/2015 und um knapp 36 Prozentpunkte höher als im Schuljahr 2008/2009. Die Verbreitung gemeinsamen Unterrichts hat also erheblich zugenommen. Dies ist auch innerhalb der einzelnen Länder der Fall: Seit dem Schuljahr 2008/2009 ist der Anteil der Jugendlichen mit SPF, die statt einer Förderschule eine allgemeine Schule besuchen, in allen Ländern, für die entsprechende Angaben verfügbar sind, gestiegen.

Wie in Kapitel 1.2 bzw. Kapitel 12 erwähnt, wurden im IQB-Bildungstrend 2022 – wie bereits im IQB-Bildungstrend 2015 – nur Förderschulen in

die Erhebungen einbezogen, die den Förderschwerpunkten „Lernen“, „Sprache“ oder „emotionale und soziale Entwicklung“ (LSE) zuzuordnen sind. Daher werden die zuvor beschriebenen Statistiken in Tabelle 2.1 zusätzlich auch für Neuntklässler:innen mit diesen Förderschwerpunkten ausgewiesen. Da Schüler:innen mit SPF in der Sekundarstufe I überwiegend einem oder mehreren dieser drei Förderschwerpunkte zugeordnet sind, ergeben sich für diese Teilpopulation in den meisten Ländern ähnliche Verteilungen wie für die Gesamtgruppe aller Jugendlichen mit SPF in der 9. Jahrgangsstufe.

Für die Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards ist die Frage von Bedeutung, ob für die Schüler:innen mit SPF dieselben Bildungspläne maßgeblich sind wie für Schüler:innen ohne SPF, ob sie also *zielgleich* oder *zieldifferent* unterrichtet werden. Da für zieldifferent unterrichtete Jugendliche eigene Anforderungen gelten, die nicht zwangsläufig auf den Bildungsstandards basieren, wäre es unangebracht, die Bildungsstandards als Maßstab für die von ihnen erreichten Leistungen heranzuziehen. Bei den Analysen zur Frage, inwieweit die Schüler:innen in den einzelnen Ländern die Bildungsstandards erreichen (vgl. Kapitel 3), werden daher – abweichend von den Analysen zu Mittelwerten und Streuungen der erreichten Kompetenzen (vgl. Kapitel 4) – nur jene Neuntklässler:innen einbezogen, die nach den Regelungen des jeweiligen Landes zielgleich und somit auf Grundlage der Bildungsstandards unterrichtet werden. Da die amtliche Statistik keine Angaben dazu enthält, welcher Anteil der Schüler:innen zieldifferent unterrichtet wird, müssen die entsprechenden Quoten anhand der Daten der IQB-Bildungstrends 2015 und 2022 geschätzt werden.<sup>6</sup> Die für den organisatorischen Ablauf der Studie an der Schule zuständigen Lehrkräfte (Schulkoordinator:innen) wurden gebeten, in einer dafür vorgesehenen Liste jeweils zu kennzeichnen, für welche Schüler:innen in den Testfächern Deutsch und Englisch<sup>7</sup> andere Bildungspläne (bzw. Lehrpläne/Rahmenlehrpläne/Kerncurricula) als die der allgemeinen Schule gelten. Anhand dieser Angaben (vgl. Tab. 2.2) zeigt sich, dass der Anteil der zieldifferent unterrichteten Neuntklässler:innen mit SPF an der Gesamtpopulation der Schüler:innen der 9. Jahrgangsstufe mit jeweils rund 2 Prozent in den Fächern Deutsch und Englisch in Deutschland insgesamt klein ist und sich im Vergleich zum Jahr 2015 kaum verändert hat (in beiden Fächern etwa +1 Prozentpunkt). Auf Länderebene variieren die Anteile zum Erhebungszeitpunkt im Jahr 2022 in beiden Fächern weitgehend zwischen unter 1 Prozent und 4 Prozent. Ein etwas höherer Anteil von 5 Prozent ist für das Fach Deutsch in Sachsen-Anhalt zu verzeichnen. Auch wenn der Anteil zieldifferent unterrichteter Schüler:innen in allen Ländern gering ist, sollte also bei der Interpretation der Ergebnisse zum Erreichen der Bildungsstandards berücksichtigt werden, dass in den einzelnen Ländern geringfügig unterschiedliche Anteile von Jugendlichen aus den Analysen ausgeschlossen wurden.<sup>8</sup>

6 Für den IQB-Ländervergleich 2009 liegen keine entsprechenden Daten vor, da in die Erhebung keine Förderschulen einbezogen wurden.

7 Das Fach Französisch wird an dieser Stelle nicht betrachtet, da die Zielpopulation hier nur Schüler:innen umfasst, die mindestens den Mittleren Schulabschluss anstreben.

8 Zu beachten ist, dass die IQB-Bildungstrends nicht darauf angelegt sind, die Anteile der zieldifferent unterrichteten Schüler:innen zu schätzen. Die angegebenen Quoten stellen daher keine präzisen Populationsbeschreibungen dar und sind mit statistischer Unsicherheit behaftet. Sie sollen vor allem transparent machen, welcher Anteil von Schüler:innen aus den Analysen zu den Kompetenzstufenverteilungen in den einzelnen Ländern ausgeschlossen wurde.



**Tabelle 2.2:** Anteile zieldifferent unterrichteter Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Fach in der 9. Jahrgangsstufe in den Ländern (in %)

| Land                   | Deutsch       |          | Englisch      |          |
|------------------------|---------------|----------|---------------|----------|
|                        | 2015          | 2022     | 2015          | 2022     |
| Baden-Württemberg      | < 1           | 2        | < 1           | < 1      |
| Bayern                 | < 1           | < 1      | < 1           | < 1      |
| Berlin                 | 2             | 4        | 2             | 3        |
| Brandenburg            | 1             | 4        | 1             | 4        |
| Bremen                 | 3             | 3        | 3             | 3        |
| Hamburg                | 2             | 2        | 1             | 2        |
| Hessen                 | < 1           | 2        | < 1           | 1        |
| Mecklenburg-Vorpommern | < 1           | 2        | < 1           | < 1      |
| Niedersachsen          | < 1           | 4        | < 1           | 3        |
| Nordrhein-Westfalen    | 2             | 3        | 1             | 3        |
| Rheinland-Pfalz        | < 1           | 1        | < 1           | < 1      |
| Saarland               | < 1           | < 1      | < 1           | < 1      |
| Sachsen                | < 1           | < 1      | < 1           | < 1      |
| Sachsen-Anhalt         | 2             | 5        | 1             | 4        |
| Schleswig-Holstein     | 2             | 4        | 1             | 3        |
| Thüringen              | < 1           | 3        | < 1           | 2        |
| <b>Deutschland</b>     | <b>&lt; 1</b> | <b>2</b> | <b>&lt; 1</b> | <b>2</b> |

*Anmerkungen.* Alle Werte sind ganzzahlig gerundet. Die Angaben beziehen sich überwiegend auf Schüler:innen der Förderschwerpunkte „Lernen“, „Sprache“ oder „emotionale und soziale Entwicklung“ (vgl. Kapitel 12). Angegeben sind die Anteile der nach Schulangaben zieldifferent unterrichteten Schüler:innen an allen Neuntklässler:innen in den Ländern bzw. in Deutschland insgesamt. Für das Jahr 2009 werden keine Anteilswerte ausgewiesen, da in die Erhebung zum IQB-Ländervergleich 2009 keine Förderschulen einbezogen wurden.

Quelle: Daten der IQB-Bildungstrends 2015 und 2022.

## 2.1.2 Unterrichtszeit

Der Umfang schulischer Lerngelegenheiten der Schüler:innen in der Sekundarstufe I hängt insbesondere von den Vorgaben der Länder zur Anzahl der Unterrichtsstunden ab. In Tabelle 2.3 wird dargestellt, wie viele Stunden Unterricht jeweils in den Fächern Deutsch, Englisch und Französisch gemäß den Stundentafeln der Länder an allgemeinen Schulen in den Jahrgangsstufen 5 bis 10 mindestens erteilt werden sollen.<sup>9,10</sup> Für die Fremdsprachen wurden dabei nur Vorgaben für solche Lernverläufe berücksichtigt, bei denen der Unterricht spätestens in der 5. Jahrgangsstufe beginnt.

Die Angaben in Tabelle 2.3 zeigen, dass die Regelungen zur Unterrichtszeit in der Sekundarstufe I je nach Fach, Schulart und Land variieren, sich jedoch seit dem Schuljahr 2008/2009 nur in wenigen Fällen verändert haben. Dies gilt

9 In einigen Ländern weist die Stundentafel keine separaten Stundenzahlen für die einzelnen Fächer pro Schuljahr aus, sondern ist als sogenannte Kontingenzstundentafel abgefasst. Die Kontingenzstundentafel legt fest, wie viele Jahreswochenstunden insgesamt innerhalb mehrerer Schuljahre für ein bestimmtes Fach oder – je nach Ausgestaltung – für ein mehrere Fächer umfassendes Aufgabenfeld zu erteilen sind. Wie diese Jahreswochenstunden auf die einzelnen Jahrgangsstufen bzw. 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.

10 Die Herausgeber:innen danken dem Sekretariat der KMK für die Durchführung von Länderverabfragen zu den Stundentafeln und weitere Recherchen. Unser Dank gilt insbesondere Frau Dr. Andrea Schwermer.

**Tabelle 2.3:** Summe der vorgesehenen Unterrichtsstunden in den Jahrgangsstufen 5 bis 10 an allgemeinen Schulen in den Schuljahren 2008/2009, 2014/2015 und 2021/2022 in den sprachlichen Fächern nach Schulart und Land (Angaben in Jahreswochenstunden)

| Land                     | Schulart  | Schuljahr 2008/2009 |                  |                  | Schuljahr 2014/2015 |                   |                  | Schuljahr 2021/2022 |                  |                  |
|--------------------------|---|---------------------|------------------|------------------|---------------------|-------------------|------------------|---------------------|------------------|------------------|
|                          |   | Deu                 | Eng              | Fra <sup>1</sup> | Deu                 | Eng               | Fra <sup>1</sup> | Deu                 | Eng              | Fra <sup>1</sup> |
| Baden-Württemberg        | Hauptschule <sup>2</sup>                          | 23 <sup>3</sup>     | 18 <sup>3</sup>  | -                | 23 <sup>3</sup>     | 18 <sup>3,5</sup> | -                | 23 <sup>3</sup>     | 21 <sup>3</sup>  | -                |
|                          | Werkrealschule <sup>6</sup>                       | 28                  | 23               | -                | 29                  | 24                | -                | 27                  | 25               | -                |
|                          | Realschule  | 26                  | 23               | 23               | 26                  | 23                | 26               | 24                  | 23               | 23               |
|                          | Gemeinschaftsschule <sup>4</sup>                  | -                   | -                | -                | -                   | -                 | -                | 24                  | 23               | -                |
| Bayern                   | Gymnasium   | 24                  | 22               | 22               | 24                  | 22                | 22               | 24                  | 22               | 22               |
|                          | Hauptschule, Mittelschule                         | 29                  | 22               | -                | 29                  | 22                | -                | 29                  | 22               | -                |
|                          | Realschule  | 26                  | 24               | -                | 26                  | 24                | -                | 26                  | 24               | -                |
| Berlin <sup>7</sup>      | Gymnasium   | 24                  | 21               | -                | 24                  | 21                | -                | 24                  | 22               | -                |
|                          | Hauptschule                                       | 26                  | 21               | -                | -                   | -                 | -                | -                   | -                | -                |
|                          | Realschule, Gesamtschule                          | 26                  | 21               | 21               | -                   | -                 | -                | -                   | -                | -                |
| Brandenburg <sup>7</sup> | Integrierte Sekundarschule, Gemeinschaftsschule   | -                   | -                | -                | 26                  | 21                | 21               | 26                  | 21               | 21               |
|                          | Gymnasium   | 26                  | 21               | 21               | 26                  | 21                | 21               | 26                  | 21               | 21               |
|                          | Gesamtschule, Oberschule                          | 27                  | 22               | -                | 27                  | 22                | -                | 27                  | 22               | -                |
| Bremen                   | Gymnasium   | 26                  | 22               | -                | 26                  | 22                | -                | 26                  | 22               | -                |
|                          | Oberschule  | -                   | -                | -                | 22                  | 22                | -                | 22                  | 22               | -                |
| Hamburg                  | Sekundarschule, Gesamtschule                      | 26                  | 23               | -                | -                   | -                 | -                | -                   | -                | -                |
|                          | Gymnasium   | 22 <sup>3</sup>     | 20 <sup>3</sup>  | -                | 19 <sup>3</sup>     | 19 <sup>3</sup>   | -                | 19 <sup>3</sup>     | 19 <sup>3</sup>  | -                |
|                          | Hauptschule                                       | 23 <sup>3</sup>     | 18 <sup>3</sup>  | -                | -                   | -                 | -                | -                   | -                | -                |
| Hessen                   | Realschule  | 17                  | 24               | -                | -                   | -                 | -                | -                   | -                | -                |
|                          | Gesamtschule                                      | 20                  | 22               | -                | -                   | -                 | -                | -                   | -                | -                |
|                          | Stadtteilschule                                   | -                   | -                | -                | 22                  | 22                | -                | 26                  | 22               | -                |
|                          | Gymnasium   | 21                  | 23               | -                | 22                  | 22                | -                | 22                  | 22               | -                |
|                          | Hauptschule                                       | 26                  | 22               | -                | 26                  | 22                | -                | 26                  | 22               | -                |
|                          | Realschule  | 25                  | 24               | 24               | 25                  | 24/15             | 24/15            | 25                  | 24/15            | 24/15            |
| Mecklenburg-Vorpommern   | Mittelstufenschule                                | -                   | -                | -                | 26 <sup>5</sup>     | 22 <sup>5</sup>   | -                | 26 <sup>5</sup>     | 22 <sup>5</sup>  | -                |
|                          | Gesamtschule                                      | 25                  | 24               | 24               | 25                  | 24                | 24               | 25                  | 24               | 24               |
|                          | Gymnasium (G8)                                    | 26                  | 24               | 24               | 26                  | 24/23             | 24/19            | 26                  | 24/23            | 24/19            |
|                          | Gymnasium (G9)                                    | 25                  | 24               | 24               | 25                  | 24                | 24               | 25                  | 24               | 24               |
|                          | Regionale Schule, Gesamtschule                    | 26                  | 25               | -                | 22                  | 22                | -                | 22                  | 22               | -                |
| Niedersachsen            | Gymnasium   | 26                  | 25               | -                | 22                  | 22                | -                | 22                  | 22               | -                |
|                          | Hauptschule                                       | 29                  | 21               | -                | 30                  | 24                | -                | 30                  | 24               | -                |
|                          | Realschule  | 25                  | 24               | -                | 25                  | 24                | -                | 25                  | 24               | -                |
|                          | Oberschule  | -                   | -                | -                | 25 <sup>8</sup>     | 24 <sup>9</sup>   | -                | 25 <sup>8</sup>     | 24 <sup>9</sup>  | -                |
|                          | Gesamtschule                                      | 23                  | 22               | -                | 23                  | 22                | -                | 23                  | 22               | -                |
| Nordrhein-Westfalen      | Gymnasium   | 23                  | 22               | -                | 23                  | 22                | -                | 22                  | 22               | -                |
|                          | Hauptschule                                       | 27                  | 22               | -                | 27                  | 22                | -                | 27                  | 22               | -                |
|                          | Realschule  | 24                  | 22               | -                | 24                  | 22                | -                | 24                  | 22               | -                |
|                          | Gesamtschule <sup>15</sup>                        | 24                  | 22               | -                | 24                  | 22                | 12 <sup>10</sup> | 24                  | 22               | 12 <sup>10</sup> |
|                          | Gymnasium (G8)                                    | 22                  | 21 <sup>11</sup> | 21               | 22                  | 21 <sup>11</sup>  | 21               | 22                  | 21 <sup>11</sup> | 21               |
| Rheinland-Pfalz          | Gymnasium (G9) <sup>14</sup>                      | -                   | -                | -                | -                   | -                 | -                | 22                  | 22 <sup>11</sup> | 19               |
|                          | Hauptschule                                       | 26                  | 24               | -                | -                   | -                 | -                | -                   | -                | -                |
|                          | Regionale Schule                                  | 25                  | 23               | 18               | -                   | -                 | -                | -                   | -                | -                |
|                          | Realschule, Realschule plus, Gesamtschule         | 24                  | 23               | 18               | 24                  | 23                | 18               | 24                  | 23               | 18               |
|                          | Gymnasium (G8) <sup>12</sup>                      | 24                  | 22/18            | 22/18            | 24                  | 22/18             | 22/18            | 24                  | 22/18            | 22/18            |
| Saarland                 | Gymnasium (G9) <sup>12</sup>                      | 24                  | 22/17            | 22/17            | 24                  | 22/17             | 22/17            | 24                  | 22/17            | 22/17            |
|                          | Gesamtschule, Erweiterte Realschule <sup>13</sup> | 27                  | 24               | 24               | -                   | -                 | -                | -                   | -                | -                |
|                          | Gemeinschaftsschule                               | -                   | -                | -                | 25                  | 24                | 24               | 25                  | 24               | 24               |
| Sachsen                  | Gymnasium   | 25                  | 23               | 23               | 25                  | 23                | 23               | 25                  | 23               | 23               |
|                          | Mittelschule, Oberschule <sup>16</sup>            | 26                  | 24               | -                | 26                  | 24                | -                | 26                  | 23               | -                |
| Sachsen-Anhalt           | Gymnasium   | 25                  | 22 <sup>17</sup> | -                | 25                  | 22 <sup>17</sup>  | -                | 25                  | 22 <sup>17</sup> | -                |
|                          | Sekundarschule, Gemeinschaftsschule <sup>18</sup> | 26                  | 23               | -                | 26                  | 23                | -                | 22                  | 22               | -                |
|                          | Gesamtschule                                      | 26                  | 23               | -                | 26                  | 23                | -                | 26                  | 23               | -                |
| Schleswig-Holstein       | Gymnasium   | 25                  | 23               | -                | 25                  | 23                | -                | 25                  | 23               | -                |
|                          | Hauptschule                                       | 22 <sup>3</sup>     | 16 <sup>3</sup>  | -                | -                   | -                 | -                | -                   | -                | -                |
|                          | Realschule  | 26                  | 25               | -                | -                   | -                 | -                | -                   | -                | -                |
|                          | Regionalschule                                    | -                   | -                | -                | 26                  | 25                | -                | -                   | -                | -                |
|                          | Gemeinschaftsschule                               | -                   | -                | -                | 26                  | 26                | -                | 26                  | 26               | -                |
| Thüringen                | Gymnasium (G8)                                    | 26                  | 23/16            | -                | 26                  | 23/17             | -                | 26                  | 23/17            | -                |
|                          | Gymnasium (G9)                                    | 25                  | 23               | -                | 25                  | 23                | -                | 25                  | 23               | -                |
|                          | Regelschule                                       | 26                  | 23 <sup>13</sup> | -                | 23                  | 21                | -                | 23                  | 21               | -                |
| Thüringen                | Gemeinschaftsschule                               | -                   | -                | -                | 22                  | 21/14             | -                | 22                  | 21/14            | -                |
|                          | Gymnasium   | 23                  | 23               | -                | 22                  | 21/14             | -                | 22                  | 21/14            | -                |

Anmerkungen. Deu = Unterrichtsfach Deutsch; Eng = Unterrichtsfach Englisch; Fra = Unterrichtsfach Französisch; Gesamtschule = Integrierte Gesamtschule. Bei den Angaben handelt es sich um die vorgesehenen Mindeststundenzahlen. Bei Stundentafeln, 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.<sup>1</sup> Nur Angaben für Länder, die am IQB-Bildungstrend im Fach Französisch teilnehmen.<sup>2</sup> Die Angaben beziehen sich auf den Ersten Schulabschluss/Hauptschulabschluss Ende Klasse 9 an Hauptschulen und Werkrealschulen.<sup>3</sup> Die Angabe bezieht sich auf die Jahrgangsstufen 5-9.<sup>4</sup> Die Gemeinschaftsschule wurde zum Schuljahr 2012/2013 eingeführt und war bis zum Schuljahr 2014/2015 erst bis zur Klassenstufe 7 aufgewachsen.<sup>5</sup> Angabe bezieht sich auf den Praxisorientierten Bildungsgang.<sup>6</sup> Die Angaben beziehen sich auf den Werkrealschulabschluss Ende Klasse 10.<sup>7</sup> Für die Klassenstufen 5 und 6 wurden Angaben zur Grundschule herangezogen.<sup>8</sup> Abweichendes Kontingent von 24 Stunden im gymnasialen Zweig und 30 Stunden für Schüler:innen im Hauptschulzweig bzw. G-Kurs.<sup>9</sup> Abweichendes Kontingent von 22 Stunden im gymnasialen Zweig.<sup>10</sup> Wahlpflichtunterricht.<sup>11</sup> Falls bereits ab der 5. Jahrgangsstufe eine weitere Fremdsprache belegt wird, reduziert sich das angegebene Kontingent um 4 Stunden (G8) bzw. 6 Stunden (G9).<sup>12</sup> Die Angaben beziehen sich auf den nicht altsprachlichen Bildungsgang.<sup>13</sup> Die Angaben beziehen sich auf den Bildungsgang, der zum MSA führt.<sup>14</sup> Das Gymnasium (G9) wächst seit dem Schuljahr 2019/2020 ab Klassenstufe 6 auf.<sup>15</sup> Für die Sekundarschule in (teil-)integrierter Form sowie in kooperativer Form mit zwei oder drei Bildungsgängen gilt im Fach Englisch die Stundentafel der Gesamtschule. In den Fächern Deutsch und Französisch gelten teilweise abweichende Regelungen.<sup>16</sup> An der Gemeinschaftsschule gilt je nach angestrebtem Abschluss die Stundentafel der Oberschule oder des Gymnasiums.<sup>17</sup> Bei vorzogener zweiter Fremdsprache verringert sich der angegebene Stundenumfang um 2 Stunden.<sup>18</sup> Die Gemeinschaftsschule besteht seit dem Schuljahr 2013/2014 aufwachsend.

Quelle: Recherche des KMK-Sekretariats anhand des in den Stundentafeln der Länder ausgewiesenen Unterrichts an Schulen des Sekundarbereichs I sowie Abfrage der Stundenumfänge bei den Kultusministerien der Länder.

sowohl für das Fach Deutsch als auch für die Fächer Englisch und Französisch. Dabei sind je nach Land sowohl Erhöhungen von Stundenkontingenten in einzelnen Fächern und Schularten zu verzeichnen (Baden-Württemberg, Hamburg, Niedersachsen) als auch Verringerungen von Stundenkontingenten (Baden-Württemberg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen).

Zu beachten ist, dass die Übersicht zu den Stundenvorgaben – sofern nicht anders gekennzeichnet – nur die vorgegebenen Mindeststundenzahlen wiedergibt. Unberücksichtigt bleibt dabei, dass die Schulen in einigen Ländern innerhalb eines bestimmten Rahmens zusätzliche Stunden für bestimmte Fächer vorsehen können, sodass die Stundenvorgaben an einzelnen oder sogar den meisten Schulen von den hier aufgeführten Angaben abweichen können. Ferner ist zu beachten, dass die Vorgaben in einigen Fällen aufgrund der Coronavirus-Pandemie zeitweise ausgesetzt wurden. Zudem ist bei der Interpretation der vorgesehenen Unterrichtszeiten für die Sekundarstufe I zu berücksichtigen, dass in den Fremdsprachen seit dem Schuljahr 2008/2009 häufig im Primarbereich Änderungen umgesetzt wurden, die für die Gesamtlernzeit ebenfalls relevant sind (vgl. Abschnitt 2.1.3).

Nicht in Tabelle 2.3 enthalten sind Angaben zu Förderschulen. Hier gilt in der Mehrzahl der Länder die Maßgabe, dass für Schüler:innen an Förderschulen mit dem Schwerpunkt „Sprache“ oder „emotionale und soziale Entwicklung“, die zielgleich unterrichtet werden, die Stundentafel des jeweiligen Bildungsgangs an allgemeinen (nichtgymnasialen) Schularten anzuwenden ist. Für Schüler:innen an Förderschulen mit dem Schwerpunkt „Lernen“, die zieldifferent unterrichtet werden, gibt es hingegen in zahlreichen Ländern von der Stundentafel der allgemeinen Schule abweichende Regelungen.

### 2.1.3 Beginn des Fremdsprachenunterrichts

In den letzten beiden Jahrzehnten wurde in allen Ländern der verpflichtende Fremdsprachenunterricht im Primarbereich eingeführt bzw. ausgebaut (KMK, 2013). Im Folgenden wird daher dargestellt, wie hoch der Anteil der Schüler:innen ist, die bereits im Primarbereich Englisch- bzw. Französischunterricht erhalten haben. Hierzu werden Angaben aus den Befragungen der Schüler:innen im IQB-Ländervergleich 2009 sowie in den IQB-Bildungstrends 2015 und 2022 herangezogen. In allen Erhebungen wurden die teilnehmenden Schüler:innen gebeten, anzugeben, in welchen Jahrgangsstufen sie in der Schule Unterricht in der jeweiligen Fremdsprache erhalten haben. Die Befragungsergebnisse spiegeln somit die Lernhistorie der getesteten Jugendlichen wider und ermöglichen einen direkten Vergleich der in den Jahren 2008/2009, 2015 und 2022 untersuchten Populationen.

Tabelle 2.4 gibt für die Jahrgangsstufen 1 bis 4 an, welcher prozentuale Anteil der in den Jahren 2008/2009, 2015 und 2022 untersuchten Kohorten von Neuntklässler:innen spätestens seit der jeweiligen Jahrgangsstufe in der Schule Englisch- bzw. Französischunterricht erhalten hat. In der 5. Jahrgangsstufe liegt dieser Anteil in den IQB-Bildungstrends 2015 und 2022 definitionsgemäß bei 100 Prozent und auch im IQB-Ländervergleich 2009, für den das Erlernen der Sprache als „erste Fremdsprache“ maßgeblich war (vgl. Kapitel 12), gaben in den Ländern nahezu alle getesteten Schüler:innen an, spätestens seit der 5. Jahrgangsstufe in der Schule Englisch bzw. Französisch gelernt zu haben.

**Tabelle 2.4:** Prozentuale Anteile der Neuntklässler:innen, die spätestens seit der 1., 2., 3. bzw. 4. Jahrgangsstufe in der Schule Englisch bzw. Französisch lernen

| Englisch               | IQB-Ländervergleich 2009 |       |       |       | IQB-Bildungstrend 2015 |       |       |       | IQB-Bildungstrend 2022 |       |       |       |
|------------------------|--------------------------|-------|-------|-------|------------------------|-------|-------|-------|------------------------|-------|-------|-------|
|                        | Jg. 1                    | Jg. 2 | Jg. 3 | Jg. 4 | 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    | 38                     | 56    | 78    | 83    |
| Bayern                 | 2                        | 4     | 53    | 81    | 4                      | 7     | 60    | 89    | 5                      | 10    | 70    | 93    |
| Berlin                 | 6                        | 13    | 75    | 89    | 16                     | 22    | 82    | 93    | 15                     | 19    | 84    | 93    |
| Brandenburg            | 3                        | 11    | 56    | 78    | 58                     | 69    | 92    | 97    | 54                     | 67    | 90    | 96    |
| Bremen                 | 6                        | 14    | 80    | 91    | 9                      | 17    | 88    | 96    | 13                     | 21    | 86    | 94    |
| Hamburg                | 5                        | 13    | 74    | 93    | 14                     | 24    | 79    | 93    | 70                     | 79    | 92    | 96    |
| Hessen                 | 3                        | 10    | 74    | 92    | 5                      | 12    | 87    | 96    | 9                      | 16    | 87    | 96    |
| Mecklenburg-Vorpommern | 6                        | 14    | 77    | 94    | 29                     | 38    | 89    | 96    | 32                     | 43    | 91    | 97    |
| Niedersachsen          | 2                        | 7     | 74    | 93    | 6                      | 11    | 86    | 97    | 7                      | 13    | 90    | 97    |
| Nordrhein-Westfalen    | 2                        | 5     | 24    | 49    | 5                      | 14    | 80    | 96    | 48                     | 75    | 94    | 97    |
| Rheinland-Pfalz        | 4                        | 9     | 37    | 62    | 19                     | 29    | 58    | 73    | 24                     | 34    | 63    | 79    |
| Saarland               | 1                        | 2     | 4     | 9     | 2                      | 3     | 6     | 15    | 4                      | 6     | 11    | 17    |
| Sachsen                | 3                        | 10    | 77    | 93    | 8                      | 15    | 88    | 96    | 8                      | 16    | 89    | 96    |
| Sachsen-Anhalt         | 3                        | 9     | 49    | 69    | 24                     | 36    | 89    | 96    | 30                     | 43    | 89    | 95    |
| Schleswig-Holstein     | 2                        | 6     | 34    | 72    | 6                      | 11    | 83    | 96    | 9                      | 13    | 84    | 95    |
| Thüringen              | 3                        | 9     | 89    | 98    | 14                     | 19    | 85    | 96    | 14                     | 18    | 87    | 95    |

| Französisch         | IQB-Ländervergleich 2009 <sup>1</sup> |       |       |       | IQB-Bildungstrend 2015 |       |       |       | IQB-Bildungstrend 2022 |       |       |       |
|---------------------|---------------------------------------|-------|-------|-------|------------------------|-------|-------|-------|------------------------|-------|-------|-------|
|                     | Jg. 1                                 | Jg. 2 | Jg. 3 | Jg. 4 | 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    | 47                     | 53    | 61    | 63    |
| Berlin              | 11                                    | 12    | 33    | 47    | 32                     | 36    | 84    | 89    | 38                     | 42    | 74    | 80    |
| Hessen              | 3                                     | 4     | 13    | 20    | 6                      | 6     | 11    | 15    | 5                      | 6     | 10    | 12    |
| Nordrhein-Westfalen | 5                                     | 5     | 8     | 12    | 4                      | 6     | 7     | 9     | 8                      | 9     | 10    | 11    |
| Rheinland-Pfalz     | 6                                     | 9     | 24    | 29    | 17                     | 19    | 26    | 31    | 11                     | 12    | 15    | 17    |
| Saarland            | 8                                     | 17    | 69    | 92    | 25                     | 30    | 67    | 88    | 26                     | 33    | 73    | 92    |

Anmerkungen. Die Angaben beziehen sich auf die jeweils untersuchten Zielpopulationen (vgl. Kapitel 12). Jg. = Jahrgangsstufe.

<sup>1</sup> Die Datenerhebung im Fach Französisch erfolgte bereits im Jahr 2008.

Quelle: Daten des IQB-Ländervergleichs 2009 und der IQB-Bildungstrends 2015 und 2022.

Insgesamt zeigen die Daten, dass die im Jahr 2022 getestete Kohorte in allen Ländern im Durchschnitt früher mit dem Erlernen der englischen Sprache in der Schule begonnen hat als die Neuntklässler:innen des Jahres 2009. Die größten Veränderungen sind dabei überwiegend zwischen den Jahren 2009 und 2015 zu verzeichnen, wobei vor allem in den Ländern Hamburg und Nordrhein-Westfalen auch zwischen den Jahren 2015 und 2022 noch eine weitere deutliche Vorverlegung des Beginns des Englischunterrichts stattfand. Für die Neuntklässler:innen des Jahres 2022, die der Zielpopulation des IQB-Bildungstrends zuzurechnen sind, ist festzuhalten, dass in allen Ländern mit Ausnahme des Saarlandes mindestens zwei Drittel der Schüler:innen spätestens seit der 3. Jahrgangsstufe im Fach Englisch unterrichtet wurden; in zwölf Ländern liegt der Anteil sogar bei rund 85 Prozent oder höher. In sieben Ländern (Baden-Württemberg, Brandenburg, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt) hat mindestens ein Viertel der Neuntklässler:innen des

Jahres 2022 bereits seit der 1. Jahrgangsstufe an Englischunterricht in der Schule teilgenommen.

Für die im Fach Französisch untersuchten Neuntklässler:innen zeigt sich in Baden-Württemberg, Berlin und im Saarland im Vergleich der Jahre 2008 und 2022 ebenfalls eine Vorverlegung des Unterrichtsbeginns. In diesen Ländern haben mindestens 60 Prozent der Neuntklässler:innen des Jahres 2022, die der Zielpopulation des IQB-Bildungstrends zuzurechnen sind, spätestens seit der 3. Jahrgangsstufe Französischunterricht erhalten. In den Ländern Hessen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz hingegen hat sich der Anteil der Neuntklässler:innen, die bereits im Primarbereich Französischunterricht erhalten haben, seit dem Jahr 2008 nur wenig verändert.

Bei der Interpretation der Angaben in Tabelle 2.4 ist zu berücksichtigen, dass diese auf rückblickenden Selbstauskünften der Jugendlichen am Ende der 9. Jahrgangsstufe beruhen, die aufgrund des länger zurückliegenden Bezugszeitraumes (Primarbereich) eine gewisse Unsicherheit aufweisen. Zudem konnte bei der Abfrage nicht zwischen verpflichtendem und fakultativem Unterricht (z. B. in Form von AGs) differenziert werden.

#### 2.1.4 Ganzttag

Im Folgenden wird beschrieben, inwieweit in den Ländern Ganztagsangebote bereitgestellt werden. Unter Ganztagsschulen werden nach der Definition der KMK „Schulen verstanden, an denen:

- an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schüler/innen bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden<sup>11</sup> umfasst;
- an allen Tagen des Ganztagsbetriebs den teilnehmenden Schüler/innen ein Mittagessen bereitgestellt wird;
- die Ganztagsangebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert, in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden und in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht stehen.“ (KMK, 2022, S. 19f.).

Ab dem Schuljahr 2016/2017 zählt die KMK zudem auch jene Schulen als Ganztagsschulen, deren Schulleitung abweichend vom dritten oben aufgeführten Spiegelpunkt „auf der Basis eines gemeinsamen pädagogischen Konzeptes mit einem außerschulischen Träger kooperiert“ und „eine Mitverantwortung für das Angebot“ trägt (KMK, 2022, S. 21).<sup>12</sup>

Je nach Land werden teilweise unterschiedliche Bezeichnungen und Definitionen für Ganztagsschulen verwendet. Hierauf sowie auf Unterschiede in weiteren organisatorischen und inhaltlichen Aspekten (vgl. etwa KMK, 2015; StEG-Konsortium, 2019) wird an dieser Stelle nicht eingegangen. Eine wesentliche Differenzierung, die hier jedoch aufgegriffen werden soll, betrifft die Frage, ob die Teilnahme am Ganztagsbetrieb für die Jugendlichen freiwillig oder verpflichtend ist.

<sup>11</sup> Diese sieben Zeitstunden beinhalten auch den regulären Unterricht.

<sup>12</sup> Ein Vergleich der Statistik der KMK zu den Ganztagsschulen im Schuljahr 2016/2017 mit der Statistik zum Schuljahr 2015/2016 (vor Anwendung der erweiterten Definition) legt nahe, dass die Veränderung der Definition keine bedeutsamen Auswirkungen auf die Angaben zum Anteil der Ganztagsschulen in der Sekundarstufe I hat.

Die KMK unterscheidet drei Formen der Ganztagschule:

- „In der *voll gebundenen Form* sind *alle* Schüler/innen verpflichtet, an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen.
- In der *teilweise gebundenen Form* verpflichtet sich *ein Teil* der Schüler/innen (z. B. einzelne Klassen oder Klassenstufen), an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen.
- In der *offenen Form* können *einzelne* Schüler/innen auf Wunsch an den ganztägigen Angeboten [...] teilnehmen. Für die Schüler/innen ist ein Aufenthalt, verbunden mit einem Bildungs- und Betreuungsangebot in der Schule an mindestens drei Wochentagen von täglich mindestens sieben Zeitstunden, möglich.“ (KMK, 2022, S. 20f.; Hervorhebungen im Original)

In Tabelle 2.5 ist basierend auf der Statistik der KMK für die einzelnen Länder angegeben, welcher Anteil der allgemeinen Schulen<sup>13</sup> gemäß der oben genannten länderübergreifenden Definition der KMK Schulen in Ganztagsform sind. Im Schuljahr 2021/2022 handelt es sich demnach bei rund 75 Prozent der allgemeinen Schulen in der Sekundarstufe I in Deutschland um Ganztagsschulen. Dieser Anteil variiert auf Länderebene allerdings erheblich zwischen etwa 24 Prozent in Thüringen und mehr als 90 Prozent in Hamburg, Hessen, Niedersachsen, dem Saarland und Sachsen. Im Vergleich zu den Schuljahren 2014/2015 und 2008/2009 hat sich der Anteil der Ganztagsschulen in der Sekundarstufe I in Deutschland insgesamt deutlich erhöht (+8 Prozentpunkte seit 2014/2015 bzw. +35 Prozentpunkte seit 2008/2009). Dies gilt auch für die meisten Länder. Nur in Thüringen hat sich der Anteil der Ganztagsschulen in der Sekundarstufe I seit dem Schuljahr 2008/2009 verringert (–18 Prozentpunkte).

Wird nach der Form der Ganztagschule differenziert, so zeigt sich gemäß Tabelle 2.5, dass in Deutschland insgesamt im Schuljahr 2021/2022 rund 39 Prozent der allgemeinen Schulen – und somit etwas mehr als die Hälfte der Ganztagsschulen in der Sekundarstufe I – ein Ganztagsangebot in offener (freiwilliger) Form bereitstellen. Etwa 19 Prozent bzw. fast 17 Prozent der allgemeinen Schulen weisen einen Ganztagsbetrieb in voll oder teilweise gebundener Form auf und verpflichten somit alle oder einen Teil der Schüler:innen zur Teilnahme am Ganztagsbetrieb. Auch hier sind deutliche Unterschiede zwischen den Ländern zu verzeichnen. Während in einigen Ländern weniger als 10 Prozent der allgemeinen Schulen in der Sekundarstufe I einen Ganztagsbetrieb in voll oder teilweise gebundener Form aufweisen, gilt dies in anderen Ländern für mehr als die Hälfte der allgemeinen Schulen.

13 Förderschulen bleiben unberücksichtigt, da in den statistischen Daten für diese Schulart keine Differenzierung zwischen Primarbereich und Sekundarstufe vorgenommen wird. Ebenfalls nicht berücksichtigt wurden Freie Waldorfschulen.



**Tabelle 2.5:** Anteil der Ganztagschulen an allen Schulen des Sekundarbereichs in den Schuljahren 2009/2010, 2014/2015 und 2021/2022 in den Ländern

| Land                         | Schuljahr 2008/2009              |                     |                          |             | Schuljahr 2014/2015              |                     |                          |             | Schuljahr 2021/2022                           |                     |                          |             |
|------------------------------|----------------------------------|---------------------|--------------------------|-------------|----------------------------------|---------------------|--------------------------|-------------|---|---------------------|--------------------------|-------------|
|                              | Anteil der Ganztagschulen (in %) |                     |                          |             | Anteil der Ganztagschulen (in %) |                     |                          |             | Anteil der Ganztagschulen (in %) <sup>1</sup> |                     |                          |             |
|                              | insgesamt                        | voll gebundene Form | teilweise gebundene Form | offene Form | insgesamt                        | voll gebundene Form | teilweise gebundene Form | offene Form | insgesamt                                     | voll gebundene Form | teilweise gebundene Form | offene Form |
| Baden-Württemberg            | 27.1                             | 9.5                 | 5.2                      | 12.5        | 52.0                             | 20.4                | 6.9                      | 24.8        | 60.1  | 28.4                | 3.7                      | 28.0        |
| Bayern                       | 29.0                             | 1.1                 | 11.0                     | 17.0        | 75.7                             | 3.1                 | 28.3                     | 44.3        | 86.3  | 3.7                 | 25.1                     | 57.5        |
| Berlin                       | 18.1                             | 16.0                | -                        | 2.1         | 55.7                             | 22.0                | 24.5                     | 9.1         | 66.4  | 25.4                | 19.0                     | 22.0        |
| Brandenburg                  | 57.6                             | 24.4                | 6.7                      | 26.5        | 68.2                             | 33.4                | 5.7                      | 29.1        | 69.2  | 36.8                | 3.7                      | 28.8        |
| Bremen                       | 38.8                             | 2.7                 | 33.3                     | 2.7         | 37.6                             | 5.9                 | 25.7                     | 5.9         | 59.4  | 10.9                | 39.1                     | 9.4         |
| Hamburg                      | 51.8                             | 9.2                 | -                        | 42.6        | 92.5                             | 22.6                | 15.0                     | 54.9        | 94.8  | 23.1                | 17.9                     | 53.7        |
| Hessen <sup>2</sup>          | 77.7                             | 2.2                 | -                        | 75.5        | 95.0                             | 3.3                 | -                        | 91.7        | 98.3  | 7.6                 | -                        | 90.7        |
| Mecklenburg-Vorpommern       | 63.7                             | 11.4                | 19.9                     | 32.4        | 82.2                             | 35.7                | 14.0                     | 32.5        | 87.0  | 47.6                | 20.2                     | 19.2        |
| Niedersachsen <sup>2</sup>   | 43.4                             | -                   | -                        | 43.4        | 83.3                             | 4.1                 | 25.3                     | 54.0        | 93.1  | 4.1                 | 42.7                     | 46.3        |
| Nordrhein-Westfalen          | 27.7                             | 27.7                | -                        | -           | 47.3                             | 47.3                | -                        | -           | 51.0  | 51.0                | -                        | -           |
| Rheinland-Pfalz <sup>3</sup> | 46.5                             | 4.1                 | 37.8                     | 4.5         | 66.9                             | 5.3                 | 59.7                     | 1.9         | 87.6  | 4.7                 | 63.6                     | 19.3        |
| Saarland                     | 88.0                             | 0.9                 | -                        | 87.0        | 100.0                            | 6.7                 | 11.5                     | 81.7        | 99.0  | 14.3                | 9.2                      | 75.5        |
| Sachsen                      | 90.5                             | 8.2                 | 22.1                     | 60.3        | 96.9                             | 6.5                 | 27.5                     | 62.9        | 98.5  | 6.4                 | 25.6                     | 66.5        |
| Sachsen-Anhalt <sup>2</sup>  | 31.4                             | 4.1                 | 8.2                      | 19.2        | 47.8                             | 7.6                 | 12.5                     | 27.7        | 50.0  | 8.0                 | 12.8                     | 29.2        |
| Schleswig-Holstein           | 33.7                             | -                   | 3.2                      | 30.4        | 74.5                             | 1.5                 | 4.3                      | 68.7        | 81.3  | 1.8                 | 7.0                      | 72.5        |
| Thüringen                    | 41.8                             | 5.2                 | 8.6                      | 28.1        | 37.8                             | 5.4                 | 12.9                     | 19.5        | 24.0  | 4.2                 | 8.3                      | 11.5        |
| <b>Deutschland</b>           | <b>39.8</b>                      | <b>9.1</b>          | <b>6.9</b>               | <b>23.8</b> | <b>67.0</b>                      | <b>17.1</b>         | <b>14.9</b>              | <b>35.1</b> | <b>74.9</b>                                   | <b>19.2</b>         | <b>16.6</b>              | <b>39.2</b> |

*Anmerkungen.* Die angegebenen Werte stellen teilweise Schätzungen dar und beruhen auf Statistiken der Kultusministerkonferenz zu Hauptschulen, Schulen mit mehreren Bildungsgängen, Realschulen, Gymnasien und Integrierten Gesamtschulen in öffentlicher und privater Trägerschaft. Freie Waldorfschulen wurden nicht berücksichtigt. Besonderheiten bei der Zählung in einzelnen Ländern, soweit hier nicht angegeben, finden sich in den Quellen. Da gerundete Werte angegeben werden, kann die Summe der Anteile für die unterschiedlichen Formen der Ganztagschule geringfügig vom Anteil der Ganztagschulen insgesamt abweichen. <sup>1</sup> Die Statistik zum Schuljahr 2021/2022 beruht auf einer erweiterten Definition von Ganztagschulen (siehe Text). <sup>2</sup> Für Hessen, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt liegen teilweise keine Angaben über Ganztagsangebote an Schulen in privater Trägerschaft vor. Die angegebenen Anteile beziehen sich in diesen Fällen nur auf Schulen in öffentlicher Trägerschaft.

<sup>3</sup> Für das Schuljahr 2021/2022 sind Vorjahreswerte angegeben.

Quelle: KMK (2014, 2020, 2023), eigene Berechnung und Darstellung.

## 2.1.5 Schularten

Ein wesentliches Merkmal der Schulsysteme der Länder in der Sekundarstufe I ist die Gliederung in verschiedene Schularten, die für die Schüler:innen differenzielle Entwicklungsmilieus darstellen können (vgl. etwa Baumert et al., 2006). Dabei hat sich aus der Struktur des traditionellen dreigliedrigen Schulsystems bestehend aus Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien inzwischen eine heterogene Bildungslandschaft entwickelt, die durch unterschiedliche Schulstrukturen in den einzelnen Ländern gekennzeichnet ist. Im Folgenden werden die aktuellen Strukturen des weiterführenden Schulsystems in den verschiedenen Ländern im Überblick dargestellt und für die Schuljahre 2008/2009, 2014/2015 und 2021/2022 beschrieben, wie sich die Schüler:innen der 9. Jahrgangsstufe in den Ländern auf die Schularten verteilen (vgl. Abb. 2.1).<sup>14</sup> Die nichtgymnasialen

<sup>14</sup> Auf Veränderungen in den Anteilen von Schüler:innen, die in den genannten Schuljah-

Schularten werden in den einzelnen Ländern teilweise unterschiedlich bezeichnet. In Anlehnung an die amtliche Schulstatistik unterscheidet Abbildung 2.1 länderübergreifend zwischen Hauptschulen, Realschulen, Schulen mit mehreren Bildungsgängen, Integrierten Gesamtschulen und Förderschulen. Der Text geht zudem auf länderspezifische Bezeichnungen der Schularten ein.<sup>15</sup> Da Informationen zur Beschulung von Jugendlichen mit SPF bereits in Abschnitt 2.1.1 dargestellt wurden, werden die Förderschulen nur in der Abbildung aufgeführt und im Text ausgeklammert.

Wie Abbildung 2.1 zeigt, besuchen im Schuljahr 2021/2022 zwischen rund 23 Prozent (Bremen) und rund 45 Prozent (Hamburg) der Neuntklässler:innen ein Gymnasium. In den meisten Ländern haben sich die Gymnasialbesuchsquoten seit dem Schuljahr 2008/2009 nur wenig verändert. In Brandenburg und Sachsen ist die Gymnasialquote zwischen den Schuljahren 2008/2009 und 2014/2015 um 5 bis 6 Prozentpunkte angestiegen, bis zum Schuljahr 2021/2022 aber wieder um rund 3 Prozentpunkte gesunken. In Bremen und Thüringen haben die Anteile der Neuntklässler:innen, die ein Gymnasium besuchen, zwischen den Schuljahren 2014/2015 und 2021/2022 um rund 9 Prozentpunkte bzw. rund 7 Prozentpunkte abgenommen. In Bremen ist dies das Ergebnis einer Schulreform, bei der *Schulzentren* mit getrennten Bildungsgängen, darunter auch Gymnasialzweige, seit dem Schuljahr 2009/2010 sukzessive zu *Oberschulen* umgewandelt wurden, bei denen es sich um eine Form der Integrierten Gesamtschule handelt. Im Vergleich zum Schuljahr 2008/2009 ist die Gymnasialquote in Bremen dadurch um insgesamt 11 Prozentpunkte gesunken.

Für die Schüler:innenanteile an den nichtgymnasialen Schularten sind zum einen große Unterschiede zwischen den Ländern zu verzeichnen. Zum anderen haben sich diese in einigen Ländern im Zeitverlauf substantiell verändert. Im Folgenden wird vor allem auf schulstrukturelle Veränderungen zwischen den Erhebungszeitpunkten eingegangen.

Bayern ist das einzige Land, das im Wesentlichen am traditionellen dreigliedrigen Schulsystem in der Sekundarstufe I festgehalten hat. Die Verteilung der Neuntklässler:innen auf die nichtgymnasialen Schularten hat sich zwischen den Schuljahren 2008/2009 und 2021/2022 kaum verändert. Jeweils etwa ein Drittel der Schüler:innen besuchen eine Hauptschule, in Bayern *Mittelschule* genannt, oder eine Realschule.

In Baden-Württemberg wurde das dreigliedrige Schulsystem ab dem Schuljahr 2012/2013 um Integrierte Gesamtschulen erweitert. Im Schuljahr 2021/2022 besuchen etwa 16 Prozent der Neuntklässler:innen diese sogenannten *Gemeinschaftsschulen*. Der Schüler:innenanteil an Hauptschulen und *Werkrealschulen*, die in der amtlichen Statistik ebenfalls den Hauptschulen zugeordnet werden, hat im Zuge dessen deutlich abgenommen (–21 Prozentpunkte).

Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen hatten bis zum Schuljahr 2011/2012 noch erweitert dreigliedrige Schulsysteme. In allen drei Ländern wurden seitdem vermehrt Schulen mit mehreren Bildungsgängen eingerichtet, die in Hessen als *Mittelstufenschulen*, in Niedersachsen als *Oberschulen* und in Nordrhein-Westfalen als *Sekundarschulen* bezeichnet werden. Zusätzlich wurde das Angebot an Integrierten Gesamtschulen ausgebaut. Während diese schulstrukturelle Änderung in Hessen kaum substantielle Verschiebungen zur Folge hat-

---

ren eine bestimmte Schulart besuchen, wird im Text in der Regel nur dann eingegangen, wenn der Unterschied 5 Prozentpunkte oder mehr beträgt.

15 Eine vollständige Übersicht zu den Schulartbezeichnungen in den Ländern ist im Zusatzmaterial auf der Webseite des IQB verfügbar (Tab. 2.1web).

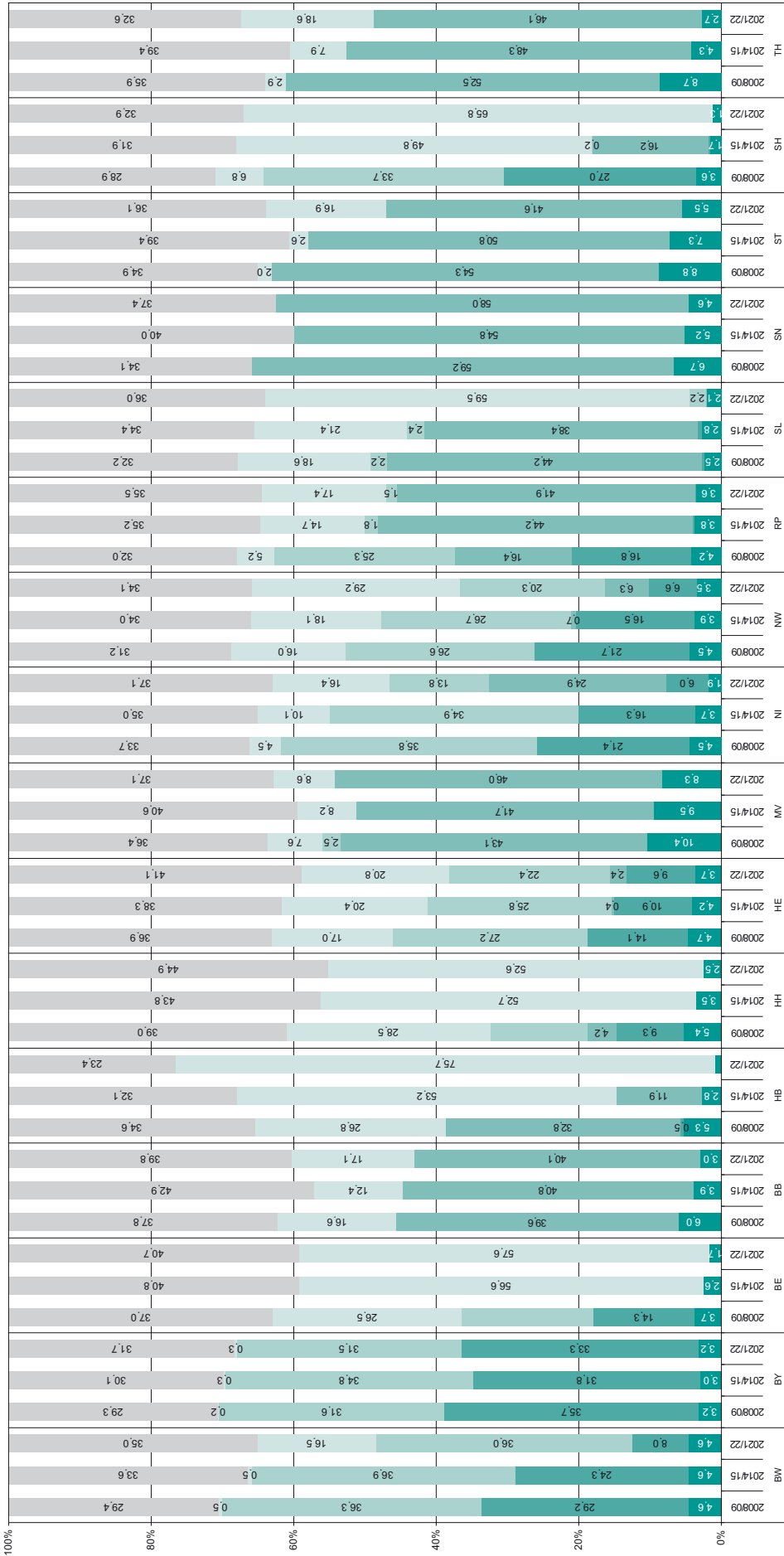
te, sind in Niedersachsen deutliche Veränderungen in den Besuchsquoten der verschiedenen Schularten zu beobachten. Im Schuljahr 2021/2022 besuchen in Niedersachsen 25 Prozent der Neuntklässler:innen eine der neu eingerichteten Schulen mit mehreren Bildungsgängen. Weitere 16 Prozent besuchen eine Integrierte Gesamtschule, was einer Steigerung des Anteils von 12 Prozentpunkten entspricht. Die Anteile an Haupt- und Realschulen sind entsprechend zurückgegangen (–15 Prozentpunkte bzw. –22 Prozentpunkte). Auch in Nordrhein-Westfalen sind zwischen den Schuljahren 2008/2009 und 2021/2022 substanzielle Veränderungen in den Besuchsquoten der nichtgymnasialen Schularten zu verzeichnen, die zugunsten der Schulen mit mehreren Bildungsgängen und Integrierten Gesamtschulen ausfallen (+6 Prozentpunkte an Schulen mit mehreren Bildungsgängen und +13 Prozentpunkte an Integrierten Gesamtschulen; –15 Prozentpunkte an Hauptschulen und –6 Prozentpunkte an Realschulen).

Sachsen war lange das einzige Land, dessen Schulsystem in der Sekundarstufe I neben Gymnasien und Förderschulen ausschließlich Schulen mit mehreren Bildungsgängen (sog. *Oberschulen*) umfasste. Der Volksantrag „Längeres gemeinsames Lernen in Sachsen“ erwirkte im Jahr 2020 jedoch eine Gesetzesänderung, wonach zukünftig die *Oberschule+* als besondere Form der Oberschule und die *Gemeinschaftsschule* als Form der Integrierten Gesamtschule eingerichtet werden können. Auf die Anteile der Neuntklässler:innen an den nichtgymnasialen Schularten hatte dies bis zum Schuljahr 2021/2022 aber noch keine Auswirkungen. Im Schuljahr 2021/2022 besuchen rund 58 Prozent der Neuntklässler:innen in Sachsen eine Schule mit mehreren Bildungsgängen.

In Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Thüringen umfassen die Schulsysteme in der Sekundarstufe I ebenfalls Gymnasien und Schulen mit mehreren Bildungsgängen. Zusätzlich bieten sie die Möglichkeit, eine Integrierte Gesamtschule zu besuchen. Schulen mit mehreren Bildungsgängen werden in Brandenburg als *Oberschule*, in Mecklenburg-Vorpommern als *Regionale Schule*, in Sachsen-Anhalt als *Sekundarschule* und in Thüringen als *Regelschule* bezeichnet. In Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern sind die Schüler:innenanteile der verschiedenen nichtgymnasialen Schularten zwischen den Schuljahren 2008/2009 und 2021/2022 annähernd stabil geblieben. In Sachsen-Anhalt und Thüringen wurden ab den Schuljahren 2013/2014 bzw. 2011/2012 mit sogenannten *Gemeinschaftsschulen* neue Formen der Integrierten Gesamtschule eingeführt und das Angebot an Integrierten Gesamtschulen ausgebaut. Die Anteile an Neuntklässler:innen, die eine Integrierte Gesamtschule besuchen, sind im Zuge dessen bis zum Schuljahr 2021/2022 um 15 bis 16 Prozentpunkte gestiegen.

Rheinland-Pfalz ersetzte ab dem Schuljahr 2009/2010 Haupt- und Realschulen durch die sogenannte *Realschule plus*, eine Schulart mit mehreren Bildungsgängen. Parallel dazu wurde das Angebot an Integrierten Gesamtschulen deutlich ausgebaut. Im Schuljahr 2008/2009 besuchten noch rund 42 Prozent der Neuntklässler:innen eine Haupt- oder Realschule, bereits im Schuljahr 2014/2015 spielten beide Schularten dann keine wesentliche Rolle mehr. Die Anteile der Neuntklässler:innen an Schulen mit mehreren Bildungsgängen und Integrierten Gesamtschulen sind mit der schulstrukturellen Veränderung bis zum Schuljahr 2021/2022 auf rund 42 Prozent bzw. rund 17 Prozent gestiegen (+25 Prozentpunkte bzw. +12 Prozentpunkte).

Abbildung 2.1: Verteilung der Schüler:innen der 9. Jahrgangsstufe in den Schuljahren 2008/2009, 2014/2015 und 2021/2022 auf die Schularten in den Ländern



Anmerkungen: Freie Waldorfschulen bleiben in der Abbildung unberücksichtigt. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurden die Beschriftungen einiger Datenpunkte entfernt. Für das Schuljahr 2008/2009 betrifft dies den Anteil der Neutklässler:innen an Hauptschulen im Saarland (0.4 %), für das Schuljahr 2014/2015 die Anteile der Neutklässler:innen an Hauptschulen in Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein (jeweils 0.3 %) sowie im Saarland (0.5 %) und für das Schuljahr 2021/2022 die Anteile der Neutklässler:innen an Förderschulen in Bremen (0.9 %), an Hauptschulen in Rheinland-Pfalz (0.1 %) und an Schulen mit mehreren Bildungsgängen im Saarland (0.1 %).

BW = Baden-Württemberg; BY = Bayern; BE = Berlin; BB = Brandenburg; HB = Hamburg; HE = Hessen; MV = Mecklenburg-Vorpommern; NI = Niedersachsen; NW = Nordrhein-Westfalen; RP = Rheinland-Pfalz; SL = Saarland; SN = Sachsen; ST = Sachsen-Anhalt; SH = Schleswig-Holstein; TH = Thüringen.

Quelle: Statistisches Bundesamt (Destatis), Genesis-Online, 18.04.2023; Tabelle 21111-0011; Datenlizenz by-2.0; eigene Berechnung und Darstellung.

In den Ländern Berlin, Bremen und Hamburg sowie im Saarland und in Schleswig-Holstein sind innerhalb der 2010er Jahre (in Bremen bereits ab 2009) zweigliedrige Schulsysteme entstanden, in denen neben Gymnasien und Förderschulen als weiterführende Schulart nur noch eine Form der Integrierten Gesamtschule existiert. Da die Integrierten Gesamtschulen ebenso wie das Gymnasium den Erwerb aller Abschlüsse der allgemeinen Schulen bis hin zur Allgemeinen Hochschulreife ermöglichen, werden diese Schulsysteme auch als „Zwei-Säulen-Modelle“ bezeichnet. Die Integrierten Gesamtschulen heißen in Berlin *Integrierte Sekundarschulen*, in Bremen *Oberschulen*, in Hamburg *Stadtteilschulen* und im Saarland sowie in Schleswig-Holstein *Gemeinschaftsschulen*.

In Bremen, in Hamburg und im Saarland wurden im Zuge der Schulstrukturereformen Schulen mit mehreren Bildungsgängen in Integrierte Gesamtschulen umgewandelt. In Bremen begann die Umwandlung zum Schuljahr 2009/2010. Die Kohorte der Neuntklässler:innen im Schuljahr 2014/2015 war erst teilweise davon betroffen, mittlerweile ist die Umwandlung aber vollständig abgeschlossen. Rund 76 Prozent der Neuntklässler:innen in Bremen besuchen im Schuljahr 2021/2022 eine Oberschule (+49 Prozentpunkte gegenüber 2008/2009). In Hamburg wurde die Umwandlung ein Jahr später angestoßen, aber schneller abgeschlossen. Im Schuljahr 2014/2015 besuchten rund 53 Prozent der Neuntklässler:innen eine Integrierte Gesamtschule (+24 Prozentpunkte), bis zum Schuljahr 2021/2022 gab es dann keine substanziellen Veränderungen mehr. Im Saarland begann die Umstellung mit dem Schuljahr 2013/2014. Im Schuljahr 2021/2022 besuchen fast 60 Prozent der Neuntklässler:innen eine Integrierte Gesamtschule, 44 Prozentpunkte mehr als im Schuljahr 2008/2009. Schulen mit mehreren Bildungsgängen und Realschulen gibt es nur noch als Sonderformen.

Berlin überführte das Schulsystem beginnend mit dem Schuljahr 2010/2011 durch Umwandlung von Haupt- und Realschulen in Integrierte Gesamtschulen in ein Zwei-Säulen-Modell. Zwischen den Schuljahren 2008/2009 und 2014/2015 ist der Anteil der Neuntklässler:innen an Hauptschulen und Realschulen um rund 33 Prozentpunkte gesunken und der Anteil der Neuntklässler:innen an Integrierten Gesamtschulen um rund 30 Prozentpunkte gestiegen. Bis zum Schuljahr 2021/2022 fanden keine substanziellen Verschiebungen mehr statt: Rund 58 Prozent der Neuntklässler:innen besuchen in Berlin eine Integrierte Gesamtschule.

In Schleswig-Holstein schließlich wurde das Schulsystem schrittweise in ein Zwei-Säulen-Modell überführt. Haupt- und Realschulen wurden zum Schuljahr 2010/2011 zunächst zu Schulen mit mehreren Bildungsgängen, sogenannten *Regionalschulen*, zusammengelegt, die mit Beginn des Schuljahres 2014/2015 dann in Integrierte Gesamtschulen umgewandelt wurden. Zwischen den Schuljahren 2008/2009 und 2014/2015 sind infolgedessen zunächst die Anteile der Neuntklässler:innen an Hauptschulen und Realschulen gesunken (–27 Prozentpunkte bzw. –34 Prozentpunkte) und sowohl die Anteile an Schulen mit mehreren Bildungsgängen als auch an Integrierten Gesamtschulen gestiegen (+16 Prozentpunkte bzw. +43 Prozentpunkte). Bis zum Schuljahr 2021/2022 gab es dann eine Verschiebung des Schüler:innenanteils von Schulen mit mehreren Bildungsgängen zu Integrierten Gesamtschulen (+16 Prozentpunkte), die nun rund 66 Prozent der Neuntklässler:innen besuchen.



Die beschriebenen schulstrukturellen Veränderungen lassen sich insgesamt wie folgt zusammenfassen: Länderübergreifend sind zwischen den Schuljahren 2008/2009 und 2021/2022 vor allem die Anteile der Schüler:innen an Integrierten Gesamtschulen angestiegen, während die Anteile an anderen nichtgymnasialen Schularten in vielen Ländern gesunken sind. Das traditionelle dreigliedrige Schulsystem existiert nur noch in Bayern. In fünf Ländern sind bis zum Schuljahr 2021/2022 Zwei-Säulen-Modelle entstanden. In weiteren vier Ländern gibt es erweitert dreigliedrige, in den restlichen sechs Ländern erweitert zweigliedrige Systeme.

### 2.1.6 Schulabschlüsse

Für die Berichterlegung zum Erreichen der abschlussbezogenen Bildungsstandards in der Sekundarstufe I ist bedeutsam, welcher Anteil der Schüler:innen in den Ländern die verschiedenen Abschlüsse der allgemeinbildenden Schulen erreicht und inwieweit sich die Anteile zwischen den Erhebungszeitpunkten verändert haben. Angaben zu den erreichten Abschlüssen in den Jahren 2009, 2015 und 2021 können Tabelle 2.6 entnommen werden.<sup>16</sup>

Bezogen auf die Gesamtzahl der Schulabgänger:innen und Absolvent:innen des Jahres 2021 erreichten in Deutschland insgesamt rund 16 Prozent der Jugendlichen den Ersten Schulabschluss (ESA)<sup>17</sup>, fast 44 Prozent den Mittleren Schulabschluss (MSA) und gut 34 Prozent die Allgemeine Hochschulreife (AHR). Zwischen den einzelnen Ländern bestehen jedoch teilweise erhebliche Unterschiede in den genannten Anteilswerten. So liegt der Anteil der Absolvent:innen mit ESA auf Länderebene im Jahr 2021 zwischen 8 Prozent (Sachsen) und rund 26 Prozent (Saarland), während der Anteil der Absolvent:innen mit MSA oder AHR zwischen etwa 67 Prozent (Saarland) und 83 Prozent (Sachsen) variiert.

In Deutschland insgesamt haben sich die Anteile der Schüler:innen, die ohne ESA oder mit dem MSA von der Schule abgehen, im Vergleich zum Jahr 2009 kaum verändert. Allerdings hat sich der Anteil der Absolvent:innen mit ESA seit 2009 um fast 6 Prozentpunkte reduziert, während der Anteil der Absolvent:innen mit AHR um rund 4 Prozentpunkte gestiegen ist. Zwischen den Jahren 2015 und 2021 gab es hingegen kaum Veränderungen in den hier betrachteten Anteilswerten. Dies gilt für diesen Zeitraum mit wenigen Ausnahmen auch für die einzelnen Länder. Im Vergleich der Jahre 2009 und 2021 zeigt sich auf Länderebene hingegen ein sehr differenziertes Bild mit größeren Veränderungen in fast allen Ländern.

16 Zum Zeitpunkt der Berichterlegung waren die entsprechenden Informationen zum Abschlussjahr 2022 in der amtlichen Schulstatistik noch nicht verfügbar, daher werden stattdessen Angaben zum Jahr 2021 darstellt.

17 Inzwischen verwendet die KMK anstelle der Bezeichnung „Hauptschulabschluss“ (HSA) die Bezeichnung „Erster Schulabschluss“ (ESA). Dies wird auch im vorliegenden Berichtsband übernommen.



**Tabelle 2.6:** Schulabgänger:innen bzw. Absolvent:innen nach Abschluss in den Jahren 2009, 2015 und 2021 in den Ländern

| Land                   | Abschlussjahr 2009 |             |             |             | Abschlussjahr 2015 |             |             |             | Abschlussjahr 2021 |             |             |             |
|------------------------|--------------------|-------------|-------------|-------------|--------------------|-------------|-------------|-------------|--------------------|-------------|-------------|-------------|
|                        | ohne ESA           | ESA         | MSA         | AHR         | ohne ESA           | ESA         | MSA         | AHR         | ohne ESA           | ESA         | MSA         | AHR         |
| Baden-Württemberg      | 5.5                | 28.2        | 40.5        | 25.9        | 4.8                | 18.7        | 47.7        | 28.7        | 6.3                | 16.5        | 49.1        | 28.1        |
| Bayern                 | 5.9                | 26.5        | 43.8        | 23.9        | 4.6                | 21.2        | 46.0        | 28.3        | 5.1                | 19.1        | 47.0        | 28.8        |
| Berlin                 | 9.2                | 19.2        | 31.0        | 40.6        | 10.4               | 14.2        | 33.5        | 41.9        | 6.8                | 11.7        | 37.3        | 44.2        |
| Brandenburg            | 8.6                | 14.9        | 24.4        | 52.0        | 7.8                | 12.9        | 42.2        | 37.1        | 6.6                | 15.1        | 37.9        | 40.4        |
| Bremen                 | 6.3                | 18.4        | 42.5        | 32.8        | 6.3                | 17.6        | 36.5        | 39.6        | 9.8                | 21.7        | 31.2        | 37.3        |
| Hamburg                | 8.2                | 17.6        | 29.7        | 44.4        | 5.7                | 16.9        | 22.3        | 55.2        | 6.1                | 16.1        | 21.4        | 56.4        |
| Hessen                 | 6.8                | 20.9        | 44.5        | 27.8        | 4.2                | 14.9        | 45.0        | 35.8        | 5.8                | 16.3        | 49.5        | 28.4        |
| Mecklenburg-Vorpommern | 12.6               | 10.6        | 36.9        | 39.9        | 8.6                | 13.1        | 43.0        | 35.3        | 8.2                | 12.0        | 46.0        | 33.8        |
| Niedersachsen          | 6.5                | 17.6        | 50.0        | 25.9        | 5.1                | 13.1        | 49.6        | 32.2        | 6.1                | 13.6        | 47.1        | 33.2        |
| Nordrhein-Westfalen    | 6.4                | 19.1        | 43.9        | 30.7        | 5.6                | 14.7        | 40.9        | 38.8        | 5.7                | 15.5        | 39.2        | 39.7        |
| Rheinland-Pfalz        | 6.8                | 22.6        | 42.3        | 28.3        | 6.2                | 18.4        | 42.3        | 33.2        | 7.4                | 16.1        | 39.0        | 37.6        |
| Saarland               | 5.4                | 23.1        | 27.4        | 44.1        | 4.7                | 24.8        | 33.3        | 37.2        | 6.2                | 26.4        | 30.1        | 37.3        |
| Sachsen                | 8.9                | 8.4         | 43.9        | 38.8        | 8.4                | 8.7         | 50.5        | 32.3        | 8.9                | 8.0         | 51.3        | 31.7        |
| Sachsen-Anhalt         | 10.9               | 13.2        | 41.0        | 34.9        | 10.7               | 9.4         | 50.2        | 29.7        | 9.7                | 11.6        | 50.2        | 28.6        |
| Schleswig-Holstein     | 7.0                | 28.3        | 38.6        | 26.1        | 7.6                | 18.0        | 41.1        | 33.3        | 7.7                | 17.7        | 37.6        | 37.0        |
| Thüringen              | 7.2                | 12.5        | 38.5        | 41.8        | 7.3                | 13.9        | 45.2        | 33.5        | 8.4                | 14.4        | 46.1        | 31.2        |
| <b>Deutschland</b>     | <b>6.7</b>         | <b>21.2</b> | <b>42.0</b> | <b>30.0</b> | <b>5.8</b>         | <b>16.3</b> | <b>43.9</b> | <b>34.1</b> | <b>6.3</b>         | <b>15.7</b> | <b>43.6</b> | <b>34.4</b> |

*Anmerkungen.* Freie Waldorfschulen, Abendschulen (z. B. Abendgymnasium), Kollegs und Externe (Schulfremdenprüfungen) wurden nicht berücksichtigt, sofern sie in der amtlichen Schulstatistik separat ausgewiesen sind. Die Spalten „ohne ESA“ beziehen sich auf Abgänger:innen ohne Schulabschluss sowie auf Absolvent:innen, die einen Förderschulabschluss erworben haben. Ohne ESA = ohne Ersten Schulabschluss/Hauptschulabschluss; ESA = Erster Schulabschluss/Hauptschulabschluss; MSA = Mittlerer Schulabschluss (einschließlich Schüler:innen der gymnasialen Oberstufe, die die Schule ohne Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife verlassen und denen der schulische Teil der Fachhochschulreife zuerkannt wurde); AHR = Allgemeine Hochschulreife.

Quelle: Statistisches Bundesamt (Destatis), Genesis-Online, 18.04.2023; Tabelle 21111-0013; Datenlizenz by-2-0; eigene Berechnung und Darstellung.

## 2.1.7 Digitale Ausstattung der Schulen

Um Schüler:innen auf die Anforderungen einer zunehmend digitalisierten Welt vorzubereiten, werden vermehrt Initiativen zur Nutzung digitaler Medien und zur Stärkung digitaler Bildung an Schulen auf den Weg gebracht (KMK, 2017). Die Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) der KMK hat eine Reihe von Empfehlungen formuliert, welche Voraussetzungen geschaffen werden müssen, um das Potenzial digitaler Medien für Lehr- und Lernprozesse besser zu nutzen sowie Kinder und Jugendliche auf die Anforderungen einer digitalen Welt vorzubereiten (SWK, 2022). Eine notwendige, wenngleich bei weitem nicht hinreichende Grundvoraussetzung für den Einsatz und die Nutzung digitaler Medien und technischer Anwendungen zum Aufbau fachbezogener und fächerübergreifender Kompetenzen ist der Zugang zu einer leistungsfähigen und verlässlichen technischen Infrastruktur (Eickelmann et al., 2019). Dies umfasst neben der Verfügbarkeit ausreichend leistungsfähiger und flexibel einsetzbarer Endgeräte eine flächendeckende und stabil verfügbare Internetanbindung mit ausreichender Bandbreite, den verlässlichen Zugang zu Lernmanagementsystemen und Lernplattformen sowie technischen IT-Support (Eickelmann et al., 2019).

Im Folgenden werden Angaben der am IQB-Bildungstrend 2022 teilnehmenden Schulen zu ihrer technischer Ausstattung berichtet. Ferner wird beschrieben, welche Aspekte den Angaben der Schulen zufolge den Einsatz digitaler Medien erschweren. Die Erhebung dieser Informationen und deren Auswertung orientieren sich an der ICIL<sup>18</sup>-Studie (Eickelmann et al., 2019) und am IQB-Bildungstrend 2021 im Primarbereich (Schipolowski et al., 2022). Dabei ist zu beachten, dass die Befragungsdaten mit statistischen Unsicherheiten behaftet sind und die Teilnahmerate am IT-Teil der Schulleitungsbefragung zwischen den Ländern teilweise deutlich variiert (vgl. Tab. 2.7 sowie Kapitel 12).

In Tabelle 2.7 ist das mittlere Verhältnis der Anzahl an Schüler:innen pro Endgerät in den Schulen aufgeführt. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu beachten, dass im ersten Schritt das Verhältnis der Anzahl an Schüler:innen pro vorhandenem Endgerät in der jeweiligen Schule ermittelt und dieses Verhältnis im zweiten Schritt über alle Schulen für Deutschland insgesamt bzw. für das jeweilige Land gemittelt wurde (Schüler:innen-Geräte-Verhältnis). Hierbei bleiben Schulen unberücksichtigt, die keine Endgeräte besitzen, wodurch die angegebenen Werte in den Ländern für die einzelnen Gerätetypen unterschiedlich stark positiv verzerrt sind. Für jedes Land wird deshalb auch der Anteil der Schulen angegeben, die über kein Endgerät des jeweiligen Typs verfügen. Bei der Betrachtung der Geräte insgesamt, also unabhängig vom Typ (Computer, Tablets, Notebooks), ist das Verhältnis der Schüler:innen pro Endgerät nicht verzerrt, da es keine Schulen gibt, die überhaupt kein Endgerät besitzen.

Bei Berücksichtigung aller Typen von Endgeräten kommen in den Schulen des Sekundarbereichs im Jahr 2022 bundesweit im Mittel etwa 3 Schüler:innen auf ein Gerät. Die Ausstattung variiert zwischen den Ländern zwischen einem optimalen Schüler:innen-Geräte-Verhältnis von 1:1 in Bremen bis etwa 4:1 in Berlin, Hessen, Sachsen-Anhalt und Thüringen. Das Schüler:innen-Geräte-Verhältnis fällt damit für alle Endgerätetypen zusammengenommen in Deutschland insgesamt etwas günstiger aus als im IQB-Bildungstrend 2021 für den Primarbereich (4:1) und deutlich günstiger als in den Schulen mit Sekundarstufe in der ICIL-Studie im Jahr 2018 (10:1; vgl. Eickelmann et al., 2019). Es ist anzunehmen, dass die verbesserte Ausstattung der Schulen unter anderem auf die seit dem Jahr 2019 zur Verfügung gestellten Mittel des DigitalPakts Schule (BMBF, 2019) und auf die Anschaffung technischer Endgeräte für den Fern- und Wechselunterricht während der Coronavirus-Pandemie zurückzuführen ist.

In Tabelle 2.8 sind im linken Tabellenteil Angaben zur Verfügbarkeit von WLAN an den Schulen zusammengefasst. In Deutschland insgesamt verfügen mit etwa 95 Prozent fast alle Schulen der Sekundarstufe I über WLAN, das zumeist flächendeckend nutzbar ist (an 77 % der Schulen). Zwischen den Ländern variiert die Ausstattung mit WLAN zwischen knapp 76 Prozent der Schulen in Thüringen und 100 Prozent der Schulen in Bremen und Schleswig-Holstein. Der Anteil der Schulen ohne WLAN fällt in den ostdeutschen Ländern mit rund 14 bis 24 Prozent deutlicher höher aus als in allen anderen Ländern außer Hessen. Während WLAN beispielsweise in Bayern und Hamburg in etwa 90 Prozent der Schulen flächendeckend verfügbar ist, steht in Thüringen nur in 41 Prozent der Schulen flächendeckend WLAN zur Verfügung. Insgesamt ist der Anteil der Sekundarschulen in Deutschland, die im Jahr 2022 über WLAN verfügen und dieses flächendeckend nutzen können, seit der im Jahr 2018 durchgeführten ICIL-Studie gestiegen (68 % WLAN Verfügbarkeit; Eickelmann et al., 2019) und er fällt auch höher aus als im IQB-Bildungstrend 2021 für Schulen des Primar-

18 *International Computer and Information Literacy Study*

**Tabelle 2.7:** Ausstattung der Schulen im Sekundarbereich mit technischen Endgeräten nach Land

| Land                                | Teilnahmerate IT-Fragebogen in % | Computer bzw. PCs                 |  | Laptops                           |  | Tablets                           |  | insgesamt (Computer, Laptops, Tablets) |  |
|-------------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|--|-----------------------------------|--|-----------------------------------|--|--|--|
|                                     |                                  | kein Gerät<br>Anteil Schulen in % | mittleres Schüler:innen-Geräte-Verhältnis <sup>1,2</sup> | kein Gerät<br>Anteil Schulen in % | mittleres Schüler:innen-Geräte-Verhältnis <sup>1,2</sup> | kein Gerät<br>Anteil Schulen in % | mittleres Schüler:innen-Geräte-Verhältnis <sup>1,2</sup> | kein Gerät<br>Anteil Schulen in %      | mittleres Schüler:innen-Geräte-Verhältnis <sup>1,2</sup> |
| Baden-Württemberg <sup>3</sup>      | 65.9                             | 2.3                               | 14:1   | 3.1                               | 20:1   | 13.4                              | 6:1  | 0.0                                    | 2:1  |
| Bayern <sup>4</sup>                 | 73.1                             | 0.0                               | 6:1  | 6.4                               | 10:1   | 15.9                              | 19:1   | 0.0                                    | 2:1  |
| Berlin                              | 80.5                             | 0.7                               | 11:1   | 11.9                              | 54:1   | 19.8                              | 21:1   | 0.0                                    | 4:1  |
| Brandenburg                         | 87.7                             | 9.6                               | 11:1   | 4.8                               | 26:1   | 35.4                              | 11:1   | 0.0                                    | 3:1  |
| Bremen <sup>3</sup>                 | 52.9                             | 0.0                               | 15:1   | 14.7                              | 85:1   | 0.0                               | 1:1  | 0.0                                    | 1:1  |
| Hamburg <sup>3</sup>                | 46.7                             | 0.0                               | 19:1   | 1.5                               | 17:1   | 1.5                               | 6:1  | 0.0                                    | 2:1  |
| Hessen <sup>3</sup>                 | 59.8                             | 0.0                               | 12:1   | 16.5                              | 84:1   | 8.4                               | 14:1   | 0.0                                    | 4:1  |
| Mecklenburg-Vorpommern <sup>3</sup> | 67.1                             | 0.0                               | 9:1  | 4.4                               | 27:1   | 17.1                              | 17:1   | 0.0                                    | 3:1  |
| Niedersachsen                       | 92.5                             | 0.0                               | 14:1   | 17.2                              | 54:1   | 9.1                               | 7:1  | 0.0                                    | 3:1  |
| Nordrhein-Westfalen                 | 96.1                             | 3.1                               | 15:1   | 9.2                               | 51:1   | 4.1                               | 6:1  | 0.0                                    | 2:1  |
| Rheinland-Pfalz <sup>3</sup>        | 68.7                             | 0.0                               | 10:1   | 10.6                              | 25:1   | 9.3                               | 6:1  | 0.0                                    | 3:1  |
| Saarland <sup>3,5</sup>             | 57.6                             | 7.4                               | 15:1   | 10.5                              | 66:1   | 15.4                              | 20:1   | 0.0                                    | 3:1  |
| Sachsen <sup>3</sup>                | 62.7                             | 0.0                               | 9:1  | 5.6                               | 22:1   | 20.4                              | 12:1   | 0.0                                    | 3:1  |
| Sachsen-Anhalt <sup>3</sup>         | 67.9                             | 1.7                               | 13:1   | 5.3                               | 16:1   | 34.5                              | 18:1   | 0.0                                    | 4:1  |
| Schleswig-Holstein <sup>3</sup>     | 65.3                             | 0.0                               | 16:1   | 1.7                               | 26:1   | 15.4                              | 16:1   | 0.0                                    | 3:1  |
| Thüringen <sup>4</sup>              | 75.4                             | 2.2                               | 14:1   | 5.9                               | 51:1   | 26.5                              | 9:1  | 0.0                                    | 4:1  |
| <b>Deutschland<sup>4</sup></b>      | <b>74.9</b>                      | <b>1.5</b>                        | <b>12:1</b>  | <b>8.6</b>                        | <b>37:1</b>  | <b>13.0</b>                       | <b>10:1</b>  | <b>0.0</b>                             | <b>3:1</b>   |

*Anmerkungen.* In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. <sup>1</sup> Berechnung anhand der Frage „Wie viele der folgenden Geräte sind an Ihrer Schule derzeit vorhanden?“ (Angabe der Gesamtzahl) und der Angabe zur Schulgröße (Schüler:innen insgesamt in allen Jahrgangsstufen).

<sup>2</sup> In die Berechnung des mittleren Schüler:innen-Geräte-Verhältnisses gehen nur die Schulen ein, die mindestens ein Gerät besitzen. Schulen ohne ein Gerät werden nicht berücksichtigt, wodurch das angegebene Verhältnis ggf. positiv verzerrt ist. <sup>3</sup> Aufgrund eines hohen Anteils fehlender Daten (> 30 %) für den IT-Teil der Schulleitungsbefragung sollten die Ergebnisse nur mit großer Vorsicht interpretiert werden. <sup>4</sup> Die Befunde stehen aufgrund eines Anteils von 20–30 % fehlender Daten unter Vorbehalt. <sup>5</sup> In die Auswertungen zur digitalen Ausstattung im Saarland wurden die Angaben aller teilnehmenden Schulen (Fächer Deutsch, Englisch und Französisch) einbezogen.

Quelle: Daten des IQB-Bildungstrends 2022.

bereichs (85 % WLAN Verfügbarkeit, 54 % flächendeckend; Schipolowski et al., 2022).

Für den Zugang der Lehrkräfte bzw. Schüler:innen zu Lehr-Lern-Anwendungen (vgl. mittlerer Teil in Tab. 2.8) zeigt sich, dass Lernmanagementsysteme sowohl bundesweit als auch in den meisten Ländern am stärksten verbreitet sind. Lediglich in Thüringen hat nur etwa ein Drittel der Schulen Zugang zu einem solchen System, während die Anteile ansonsten zwischen 64 Prozent (Niedersachsen, Sachsen) und 97 Prozent (Bayern) der Schulen variieren. Auch Intranet-Anwendungen sind bundesweit und in den meisten Ländern in etwa drei Viertel aller Schulen verfügbar, wohingegen Anwendungen für gemeinschaftliches Arbeiten insgesamt seltener und bundesweit nur in etwa zwei Drittel der Schulen zugänglich sind.

Im rechten Teil der Tabelle 2.8 wird zudem dargestellt, welche Personengruppen für den technischen IT-Support zuständig sind. Da mehrere Nennungen möglich waren, übersteigt die Summe aller Angaben 100 Prozent. Zudem ist keine Aussage darüber möglich, welche konkrete Zuständigkeit die jeweili-

**Tabelle 2.8:** Verfügbarkeit von WLAN, Zugang zu digitalen Lehr-Lernmedien und Zuständigkeit für den IT-Support (Anteile in %)

| Land                                | WLAN            |                            |                                 | Zugang <sup>3</sup> zu ... |                        |                                      | IT-Support <sup>4</sup> durch ... |             |                   |                          |                              |               |
|-------------------------------------|-----------------|----------------------------|---------------------------------|----------------------------|------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|-------------|-------------------|--------------------------|------------------------------|---------------|
|                                     | ja <sup>1</sup> | ja, Hot-spots <sup>2</sup> | ja, flächendeckend <sup>2</sup> | schulischem Intranet       | Lernmanagementsystemen | Anwendungen für gemeinsames Arbeiten | Schüler:innen                     | Lehrkraft   | IT-Koordinator:in | Netzwerkadministrator:in | Personal Behörde/Schulträger | externe Firma |
| Baden-Württemberg <sup>5</sup>      | 97.9            | 17.9                       | 80.0                            | 77.3                       | 86.0                   | 50.3                                 | 4.8                               | 76.1        | 69.9              | 57.0                     | 49.1                         | 76.3          |
| Bayern <sup>6</sup>                 | 99.0            | 9.2                        | 89.9                            | 72.1                       | 97.4                   | 86.8                                 | 6.9                               | 75.8        | 79.2              | 53.3                     | 42.3                         | 65.1          |
| Berlin                              | 96.5            | 44.1                       | 52.5                            | 85.8                       | 76.2                   | 62.5                                 | 2.2                               | 73.1        | 73.5              | 35.7                     | 35.4                         | 79.4          |
| Brandenburg                         | 86.0            | 20.6                       | 65.5                            | 75.0                       | 75.5                   | 45.7                                 | 1.7                               | 60.1        | 54.3              | 29.1                     | 80.8                         | 39.9          |
| Bremen <sup>5</sup>                 | 100.0           | 22.0                       | 78.0                            | 79.8                       | 94.4                   | 65.9                                 | 0.0                               | 57.1        | 74.8              | 37.2                     | 65.9                         | 14.1          |
| Hamburg <sup>5</sup>                | 98.2            | 7.9                        | 90.3                            | 79.1                       | 86.3                   | 68.6                                 | 25.6                              | 65.3        | 84.7              | 63.9                     | 18.7                         | 74.9          |
| Hessen <sup>5</sup>                 | 85.6            | 11.6                       | 74.0                            | 90.5                       | 76.3                   | 69.2                                 | 6.8                               | 58.4        | 77.7              | 23.7                     | 68.5                         | 50.9          |
| Mecklenburg-Vorpommern <sup>5</sup> | 85.1            | 33.8                       | 51.3                            | 65.1                       | 93.7                   | 50.7                                 | 1.0                               | 73.6        | 71.5              | 30.1                     | 62.8                         | 60.7          |
| Niedersachsen                       | 98.2            | 19.2                       | 79.1                            | 89.2                       | 64.0                   | 69.0                                 | 5.5                               | 70.6        | 77.1              | 47.5                     | 70.8                         | 41.6          |
| Nordrhein-Westfalen                 | 99.4            | 18.1                       | 81.4                            | 79.8                       | 85.8                   | 73.5                                 | 2.8                               | 89.5        | 79.0              | 27.5                     | 75.7                         | 48.5          |
| Rheinland-Pfalz <sup>5</sup>        | 97.0            | 14.6                       | 82.5                            | 91.0                       | 91.3                   | 69.8                                 | 5.0                               | 67.7        | 67.0              | 27.6                     | 70.9                         | 77.4          |
| Saarland <sup>5</sup>               | 94.3            | 38.0                       | 56.3                            | 79.9                       | 81.7                   | 63.6                                 | 1.7                               | 83.3        | 52.2              | 17.2                     | 95.2                         | 16.7          |
| Sachsen <sup>5</sup>                | 86.5            | 29.9                       | 56.6                            | 88.9                       | 64.2                   | 57.2                                 | 1.1                               | 52.1        | 83.3              | 25.1                     | 67.7                         | 65.6          |
| Sachsen-Anhalt <sup>5</sup>         | 85.4            | 27.7                       | 58.0                            | 45.3                       | 75.3                   | 42.1                                 | 8.2                               | 89.6        | 34.5              | 15.7                     | 74.0                         | 36.2          |
| Schleswig-Holstein <sup>5</sup>     | 100.0           | 15.7                       | 84.3                            | 75.8                       | 82.7                   | 50.1                                 | 14.3                              | 74.8        | 65.0              | 16.8                     | 72.6                         | 50.8          |
| Thüringen <sup>6</sup>              | 75.6            | 34.8                       | 40.7                            | 56.9                       | 35.5                   | 47.3                                 | 2.1                               | 58.6        | 25.1              | 15.3                     | 82.2                         | 21.9          |
| <b>Deutschland<sup>6</sup></b>      | <b>95.1</b>     | <b>18.3</b>                | <b>76.8</b>                     | <b>78.7</b>                | <b>81.9</b>            | <b>66.5</b>                          | <b>5.0</b>                        | <b>74.4</b> | <b>72.4</b>       | <b>37.5</b>              | <b>62.9</b>                  | <b>56.1</b>   |

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben.

<sup>1</sup> Berechnung anhand der Frage „Wer hat an Ihrer Schule Zugang zu folgenden IT-Ressourcen?“ [a] WLAN; Summe der Anteile für die Antwortkategorien „Lehrkräfte und Schüler:innen“, „nur Lehrkräfte“ und „nur Schüler:innen“  
<sup>2</sup> Berechnung anhand der Frage „Wer hat an Ihrer Schule Zugang zu folgenden IT-Ressourcen?“ [a] WLAN; in Kombination mit der Frage „Falls es an Ihrer Schule WLAN gibt: Wie gut ist es ausgebaut?“ [nur WLAN-Hotspots (z. B. mobil in einem Notebook-Wagen oder stationär in einigen Klassenräumen)/WLAN flächendeckend in allen Klassenräumen verfügbar]

<sup>3</sup> Berechnung anhand der Frage „Wer hat an Ihrer Schule Zugang zu folgenden IT-Ressourcen?“ [b] schulisches Intranet mit Anwendungen und Arbeitsplätzen, c) Lernmanagement-System (z. B. Moodle, Logineo, mebis, itslearning), d) internetbasierte Anwendungen für gemeinschaftliches Arbeiten (z. B. GoogleDocs, Office365); Summe der Anteile für die Antwortkategorien „Lehrkräfte und Schüler:innen“, „nur Lehrkräfte“ und „nur Schüler:innen“

<sup>4</sup> Berechnung anhand der Frage „Wer ist an Ihrer Schule für den technischen IT-Support zuständig?“ [a] IT-Koordinator:in oder Medienbeauftragter:in der Schule, b) Netzwerkadministrator:in oder anderes technisches IT-Personal der Schule, c) eine Lehrkraft/Lehrkräfte, d) Personal von der für die Schule verantwortlichen Behörde/des Schulträgers, e) Personal von externen Firmen, die mit der Wartung beauftragt wurden, f) Schüler:innen der Schule“ (Ja/Nein)

<sup>5</sup> Aufgrund eines hohen Anteils fehlender Daten (> 30 %) für den IT-Teil der Schulleitungsbefragung sollten die Ergebnisse nur mit großer Vorsicht interpretiert werden.

<sup>6</sup> Die Befunde stehen aufgrund eines Anteils von 20–30 % fehlender Daten unter Vorbehalt.

Quelle: Daten des IQB-Bildungstrends 2022.

**Tabelle 2.9:** Hindernisse, die das Lehren und Lernen mit digitalen Medien aus Sicht der Schulen „stark“ beeinträchtigen (Anteile in %)

| Land                                | Computer   |  |  | Internet und Software                    |   |                            | IT-Wartung und -Support                            |   |                                       |   |
|-------------------------------------|--|--|--|--|---|----------------------------|--|---|---------------------------------------|---|
|                                     | keine oder zu wenige Computer-arbeitsplätze in der Schule für Lehrkräfte | zu wenige Computer für Unterrichtszwecke | Mangel an ausreichend leistungsstarken Computern | zu wenige Computer mit Internetanschluss | unzureichende Geschwindigkeit des Internetanschlusses | zu wenig Computer-Software | Fehlen einer leistungsfähigen E-Learning-Plattform | Probleme bei Wartung der IT-Ausstattung | unzureichender technischer IT-Support | unzureichender pädagogischer IT-Support |
| Baden-Württemberg <sup>1</sup>      | 4.1  | 10.9                                     | 4.6  | 8.6                                      | 35.4  | 5.3                        | 9.6  | 24.0                                    | 18.2                                  | 17.0                                    |
| Bayern <sup>2</sup>                 | 1.8  | 4.5                                      | 4.6  | 4.2                                      | 14.3  | 2.0                        | 3.9  | 12.0                                    | 3.8                                   | 3.0                                     |
| Berlin                              | 23.8   | 21.2                                     | 32.5   | 9.8                                      | 31.9  | 10.6                       | 10.0   | 32.3                                    | 30.4                                  | 27.4                                    |
| Brandenburg                         | 20.3   | 27.6                                     | 17.9   | 22.4                                     | 31.1  | 8.6                        | 8.8  | 29.9                                    | 26.1                                  | 15.1                                    |
| Bremen <sup>1</sup>                 | 11.2   | 5.8                                      | 16.5   | 2.8                                      | 24.8  | 8.4                        | 2.8  | 24.9                                    | 27.6                                  | 11.1                                    |
| Hamburg <sup>1</sup>                | 1.5  | 9.5                                      | 4.8  | 1.5                                      | 15.2  | 4.9                        | 3.7  | 16.4                                    | 13.5                                  | 10.4                                    |
| Hessen <sup>1</sup>                 | 23.8   | 39.5                                     | 32.3   | 20.3                                     | 25.9  | 16.7                       | 5.8  | 22.1                                    | 17.4                                  | 22.9                                    |
| Mecklenburg-Vorpommern <sup>1</sup> | 24.9   | 18.3                                     | 21.5   | 13.5                                     | 43.4  | 5.4                        | 2.8  | 26.9                                    | 11.4                                  | 6.0                                     |
| Niedersachsen                       | 10.8   | 15.7                                     | 21.0   | 17.2                                     | 22.7  | 10.0                       | 8.2  | 36.3                                    | 28.1                                  | 16.6                                    |
| Nordrhein-Westfalen                 | 15.9   | 19.4                                     | 12.5   | 12.5                                     | 22.7  | 8.9                        | 5.8  | 20.5                                    | 16.6                                  | 9.5                                     |
| Rheinland-Pfalz <sup>1</sup>        | 5.0  | 6.2                                      | 11.7   | 4.0                                      | 16.9  | 6.6                        | 13.3   | 21.7                                    | 11.2                                  | 10.3                                    |
| Saarland <sup>1</sup>               | 22.8   | 16.1                                     | 24.0   | 16.1                                     | 39.9  | 10.2                       | 0.0  | 33.0                                    | 34.4                                  | 22.5                                    |
| Sachsen <sup>1</sup>                | 21.4   | 14.6                                     | 12.0   | 17.2                                     | 26.2  | 13.6                       | 11.4   | 21.2                                    | 23.7                                  | 13.5                                    |
| Sachsen-Anhalt <sup>1</sup>         | 28.3   | 31.1                                     | 36.5   | 31.2                                     | 42.2  | 20.7                       | 7.3  | 36.1                                    | 33.4                                  | 20.2                                    |
| Schleswig-Holstein <sup>1</sup>     | 14.2   | 4.9                                      | 6.9  | 3.4                                      | 7.6   | 9.7                        | 4.5  | 17.1                                    | 15.3                                  | 12.7                                    |
| Thüringen <sup>2</sup>              | 29.9   | 24.9                                     | 25.0   | 22.2                                     | 42.5  | 15.4                       | 16.0   | 31.9                                    | 35.2                                  | 30.9                                    |
| <b>Deutschland<sup>2</sup></b>      | <b>13.0</b>  | <b>16.4</b>                              | <b>14.4</b>                                      | <b>12.3</b>                              | <b>25.1</b>   | <b>8.5</b>                 | <b>7.2</b>   | <b>22.9</b>                             | <b>17.7</b>                           | <b>13.3</b>                             |

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Berechnung anhand der Frage „In welchem Ausmaß wird in Ihrer Schule der Einsatz digitaler Medien und Geräte für das Lehren und Lernen durch folgende Hindernisse beeinträchtigt?“ [Antwortkategorie „stark“].

<sup>1</sup> Aufgrund eines hohen Anteils fehlender Daten (> 30%) für den IT-Teil der Schulleitungsbefragung sollten die Ergebnisse nur mit großer Vorsicht interpretiert werden.

<sup>2</sup> Die Befunde stehen aufgrund eines Anteils von 20–30% fehlender Daten unter Vorbehalt.

Quelle: Daten des IQB-Bildungstrends 2022.

gen Personengruppen im Rahmen des technischen IT-Supports haben und inwieweit sie hauptverantwortlich sind oder nur schulintern als Ansprechperson zur Verfügung stehen, um externen Support zu organisieren. Die Ergebnisse zeigen, dass Schüler:innen kaum in den IT-Support involviert sind. Schulintern übernehmen an einem Großteil der Schulen IT-Koordinatoren und Lehrkräfte (auch) Aufgaben, die mit dem technischen IT-Support zusammenhängen, während Netzwerkadministrator:innen und anderes technisches IT-Personal deutschlandweit nur in etwas mehr als jeder dritten Schule vorhanden sind. In mehr als der Hälfte der Schulen wird der IT-Support zudem (auch) durch Personal der Schulbehörde bzw. des Schulträgers oder externe Firmen übernommen. Insgesamt unterscheiden sich die Zuständigkeiten zwischen den Ländern erheblich, was auf sehr vielfältige Supportkonzepte hinweist. Wie umfangreich und verlässlich der IT-Support ist, lässt sich anhand der Daten jedoch nicht untersuchen.

Tabelle 2.9 zeigt zusätzlich, inwieweit der Einsatz digitaler Medien für das Lehren und Lernen aus Sicht der Schulen „stark“ durch bestimmte Hindernisse beeinträchtigt wird.<sup>19</sup> Deutschlandweit wird von etwa jeder vierten Schule eine unzureichende Bandbreite des Internetzugangs und von gut jeder fünften Schule werden Probleme bei der Wartung der IT-Ausstattung als stark beeinträchtigend für den Einsatz digitaler Medien benannt, während das Fehlen von Computersoftware und einer E-Learning-Plattform deutlich seltener als stark beeinträchtigend wahrgenommen werden. Ein ähnliches Muster zeigt sich auch in vielen Ländern, wobei in einigen Ländern insgesamt deutlich weniger Aspekte als stark beeinträchtigend benannt werden, während dies in anderen Ländern relativ viele Aspekte betrifft.

## 2.2 Fazit

Die im vorliegenden Kapitel dargestellten Kontextinformationen zu den Schulsystemen der Länder in der Sekundarstufe I verdeutlichen, dass zum Teil erhebliche Unterschiede im Anteil von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und in deren Verteilung auf allgemeine Schulen einerseits und Förderschulen andererseits bestehen. Der Anteil der Jugendlichen, die zieldifferenzial unterrichtet werden, ist jedoch – bezogen auf die Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen – in allen Ländern gering. Länderunterschiede bestehen ferner in der Anzahl der vorgesehenen Unterrichtsstunden im Fach Deutsch und in den Fremdsprachen in der Sekundarstufe I, im Beginn des Englisch- bzw. Französischunterrichts im Primarbereich, im Ganztagsangebot, im Hinblick auf die Struktur der weiterführenden Schularten und in den Anteilen der Schüler:innen, die die verschiedenen Schulabschlüsse erwerben.

Bei vielen dieser Merkmale sind Veränderungen zwischen den Schuljahren 2008/2009, 2014/2015 und 2021/2022 festzustellen, in denen die Erhebungen zum IQB-Ländervergleich 2009 bzw. zu den IQB-Bildungstrends 2015 und 2022 stattfanden. Dies betrifft insbesondere den in Deutschland insgesamt seit dem Schuljahr 2008/2009 deutlich gestiegenen Anteil an Neuntklässler:innen mit SPF, die eine allgemeine Schule besuchen, den früheren Beginn des Fremdsprachenunterrichts im Primarbereich sowie das weiter ausgebauten Ganztagsangebot

<sup>19</sup> Die Angaben erfolgten auf einer vierstufigen Skala (1 = *überhaupt nicht*, 2 = *sehr wenig*, 3 = *teilweise*, 4 = *stark*). Ergebnisse zu allen Antwortkategorien für Deutschland insgesamt und die Länder können dem Zusatzmaterial auf der Webseite des IQB (Tab. 2.2web) entnommen werden.



in der Sekundarstufe I. Zudem sind in vielen Ländern infolge von Schulstruktur-reformen im Vergleich zum Schuljahr 2008/2009 deutliche Verschiebungen darin zu verzeichnen, wie sich die Neuntklässler:innen auf die verschiedenen Schularten verteilen.

Erstmalig wurde im Rahmen des IQB-Bildungstrends 2022 auch die digitale Ausstattung der Schulen im Sekundarbereich untersucht. Diese variiert zwischen den Ländern hinsichtlich des mittleren Verhältnisses der Anzahl von Schüler:innen zur Anzahl der Endgeräte, der flächendeckenden Verfügbarkeit von WLAN und des Zugangs der Lehrkräfte bzw. Schüler:innen zu Lehr-Lern-Anwendungen teilweise erheblich. Auch für die von Schulen berichteten Hindernisse der Nutzung digitaler Medien für das Lehren und Lernen sind erhebliche Länderunterschiede zu verzeichnen.

Insgesamt wird deutlich, dass sich die Schulsysteme der Länder in der Sekundarstufe I teilweise erheblich unterscheiden und in verschiedener Weise weiterentwickelt haben. Dies sollte bei der Interpretation der in den folgenden Kapiteln berichteten Ergebnisse berücksichtigt werden. Inwieweit die in diesem Kapitel dargestellten oder auch weitere, hier nicht untersuchte Kontextmerkmale für die Unterschiede in den Kompetenzen verantwortlich sind, die von den Schüler:innen in den Ländern erreicht werden, lässt sich anhand der vorliegenden Daten allerdings nicht bestimmen.

## Literatur

- 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: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 95–188). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7_4)
- BMBF (2019) = Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2019). *Verwaltungsvereinbarung DigitalPakt Schule 2019 bis 2024*. [https://www.digitalpaktsschule.de/files/VV\\_DigitalPaktSchule\\_Web.pdf](https://www.digitalpaktsschule.de/files/VV_DigitalPaktSchule_Web.pdf)
- Eickelmann, B., Gerick, J., Labusch, A. & Vennemann, M. (2019). Schulische Voraussetzungen als Lern- und Lehrbedingungen in den ICILS-2018-Teilnehmerländern. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2018: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 137–171). Waxmann.
- Gresch, C. & Piezunka, A. (2015). Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung (im Bereich „Lernen“) an Regelschulen. 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. 181–220). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_7)
- 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). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_1)
- KMK (2013) = Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2013). *Fremdsprachen in der Grundschule: Sachstand und Konzeptionen 2013*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2013/2013\\_10\\_17-Fremdsprachen-in-der-Grundschule.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_10_17-Fremdsprachen-in-der-Grundschule.pdf)
- KMK (2014) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2014). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2008 bis 2012*. [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS\\_2012\\_Tabwerk.xlsx](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2012_Tabwerk.xlsx)

- KMK (2015) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2015). *Ganztagsschulen in Deutschland. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 03.12.2015*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschlusse/2015/2015-12-03-Ganztagsschulbericht.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2015/2015-12-03-Ganztagsschulbericht.pdf)
- KMK (2017) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2017). *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Digitalstrategie\\_KMK\\_Weiterbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Digitalstrategie_KMK_Weiterbildung.pdf)
- KMK (2020) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2020). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2014 bis 2018*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS2018\\_Tabwerk.xlsx](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS2018_Tabwerk.xlsx)
- KMK (2022) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2022). *Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2022*. <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Defkat2022.pdf>
- KMK (2023) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2023). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2017 bis 2021*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS2021\\_Tabwerk.xlsx](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS2021_Tabwerk.xlsx)
- Malecki, A. (2013). Sonderpädagogische Förderung in Deutschland – eine Analyse der Datenlage in der Schulstatistik. *Wirtschaft und Statistik*, 5, 356–365.
- 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). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_5)
- Schipolowski, S., Stanat, P., Schneider, R. & Henschel, S. (2022). Kontextinformationen zu den Schulsystemen der Länder im Primarbereich. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. A. Sachse, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 25–39). Waxmann.
- StEG-Konsortium (2019) = Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen – StEG. (2019). *Ganztagsschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. [https://projekt-steg.de/sites/default/files/Ganztagsschule\\_2017\\_2018.pdf](https://projekt-steg.de/sites/default/files/Ganztagsschule_2017_2018.pdf)
- SWK (2022) = Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz. (2022). *Digitalisierung im Bildungssystem: Handlungsempfehlungen von der Kita bis zur Hochschule*. <https://doi.org/10.25656/01:25273>

# Kapitel 3

## Kompetenzstufenbesetzungen in den Ländern

### 3.1 Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Deutsch

Rebecca Schneider und Quirin Boemmel

In den Bildungsstandards für den Ersten Schulabschluss<sup>1</sup> (ESA; KMK, 2005) und den Mittleren Schulabschluss (MSA; KMK, 2004) im Fach Deutsch werden die Kompetenzbereiche *Lesen – Umgang mit Texten und Medien*, *Sprechen und Zuhören*, *Schreiben* sowie *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* unterschieden. Der Bereich *Orthografie* ist dort nicht gesondert ausgewiesen, sondern wird unter *Schreiben* subsumiert. Im Rahmen des IQB-Bildungstrends 2022 wurden – wie bereits im IQB-Ländervergleich 2009 und IQB-Bildungstrend 2015 – Aufgaben zu den Kompetenzbereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* eingesetzt. Eine ausführliche Beschreibung der Kompetenzbereiche findet sich in Kapitel 1.2 des Berichtsbandes zum IQB-Bildungstrend 2015 (Böhme & Schipolowski, 2016).

In diesem Teilkapitel werden zuerst die Kompetenzstufenmodelle für die einzelnen Kompetenzbereiche für das Fach Deutsch vorgestellt (Abschnitt 3.1.1). Anschließend wird berichtet, welcher Anteil der Schüler:innen im Jahr 2022 in den drei Bereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* in Deutschland insgesamt und den einzelnen Ländern den Mindeststandard verfehlt, den Regelstandard erreicht oder übertrifft bzw. den Optimalstandard erreicht (Abschnitt 3.1.2). Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt für ausgewählte Standards für (a) die Gesamtpopulation der auf Basis der Bildungsstandards („zielgleich“) unterrichteten Neuntklässler:innen (Mindeststandards für den ESA und den MSA), (b) die Teilpopulation der Schüler:innen, die mindestens den MSA anstreben (Mindest-, Regel- und Optimalstandards für den MSA) sowie (c) die Teilpopulation der Schüler:innen, die ein Gymnasium besuchen (Regel- und Optimalstandards für den MSA). Im Anschluss wird der Frage nachgegangen, inwieweit sich die Kompetenzstufenbesetzungen in den Ländern zwischen den Jahren 2009 und 2015 sowie zwischen 2015 und 2022 verändert haben (Abschnitt 3.1.3). Abschließend werden die zentralen Befunde zusammengefasst (Abschnitt 3.1.4).

---

<sup>1</sup> Inzwischen verwendet die KMK anstelle der Bezeichnung „Hauptschulabschluss“ (HSA) die Bezeichnung „Erster Schulabschluss“ (ESA). Dies wird auch im vorliegenden Berichtsband übernommen.

### 3.1.1 Integrierte Kompetenzstufenmodelle für das Fach Deutsch

Zur inhaltlichen Interpretation der in den Studien des IQB erzielten Testleistungen dienen Kompetenzstufenmodelle, die darstellen, welche konkreten Anforderungen Schüler:innen mit einem bestimmten Testergebnis in der Regel bewältigen können (vgl. Klieme & Leutner, 2006; vgl. auch Kapitel 1.2 in diesem Berichtsband). Die Modelle unterteilen das kontinuierliche Fähigkeitsspektrum in Abschnitte, denen inhaltliche Beschreibungen der jeweils erreichten Kompetenzen zugeordnet sind. Damit kann auch festgestellt werden, inwieweit die Kompetenzen der Jugendlichen im jeweiligen Kompetenzbereich den Zielen entsprechen, die mit den Bildungsstandards festgelegt wurden.

Die integrierten Kompetenzstufenmodelle für die Bereiche *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* umfassen jeweils sechs Kompetenzstufen, wobei Stufe Ia nach unten und Stufe V nach oben offen sind. In Tabelle 3.1 finden sich die Punktwerte der einzelnen Stufengrenzen und die normative Interpretation dieser Stufen als Mindest-, Regel- bzw. Optimalstandards. Diese sind in Übereinstimmung mit den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz im Fach Deutsch sowohl für den ESA als auch für den MSA definiert. Dabei entspricht der Mindeststandard für den MSA dem Regelstandard für den ESA. Der Regelstandard für den MSA entspricht dem Regelstandard plus für den ESA, und der Regelstandard plus für den MSA entspricht dem Optimalstandard für den ESA.

**Tabelle 3.1:** Stufengrenzen der integrierten Kompetenzstufenmodelle im Fach Deutsch

| Stufe | Wertebereich |           |             | Standards                   |                                |
|-------|--------------|-----------|-------------|-----------------------------|--------------------------------|
|       | Lesen        | Zuhören   | Orthografie | Erster Schulabschluss (ESA) | Mittlerer Schulabschluss (MSA) |
| V     | ab 660       | ab 630    | ab 640      |                             | Optimalstandard                |
| IV    | 580–659      | 550–629   | 550–639     | Optimalstandard             | Regelstandard plus             |
| III   | 500–579      | 460–549   | 460–549     | Regelstandard plus          | Regelstandard                  |
| II    | 420–499      | 390–459   | 390–459     | Regelstandard               | Mindeststandard                |
| Ib    | 350–419      | 320–389   | 310–389     | Mindeststandard             |                                |
| Ia    | unter 350    | unter 320 | unter 310   |                             |                                |

*Anmerkung.* Die angegebenen Punktwerte je Kompetenzbereich entsprechen den Stufengrenzen der veröffentlichten integrierten Kompetenzstufenmodelle des IQB. Für die Berechnungen zum IQB-Bildungstrend 2022 wurde je Kompetenzbereich eine Anpassung der Stufengrenzen vorgenommen, um der veränderten Skalenfestlegung ( $M$  und  $SD$  der Berichtsmetrik beziehen sich auf das Jahr 2015) Rechnung zu tragen und somit sicherzustellen, dass die inhaltliche Bedeutung der Stufen unverändert bleibt.

Ausführlichere Beschreibungen der Kompetenzstufenmodelle und deren Entwicklung für das Fach Deutsch in der Sekundarstufe I sind bei Pant et al. (2016) sowie bei Becker-Mrotzek et al. (2016) zu finden. Im Folgenden werden die jeweiligen Kompetenzstufenmodelle für die Bereiche *Lesen* (Abb. 3.1), *Zuhören* (Abb. 3.3) und *Orthografie* (Abb. 3.5) verkürzt dargestellt sowie beispielhaft mit Aufgaben illustriert. Dabei wird für jede Kompetenzstufe beschrieben, welche Aufgaben Schüler:innen in der Regel bewältigen können.

## Kompetenzbereich Lesen

Abbildung 3.1: Kurzfassung des integrierten Kompetenzstufenmodells für den Bereich Lesen

### **Kompetenzstufe Ia: Lokalisieren und Wiedergeben prominenter Einzelinformationen**

- in strukturell einfachen, kurzen Texten können Einzelinformationen lokalisiert und verarbeitet werden
- vereinzelt werden zentrale Informationen auf Basis vorhandenen Weltwissens miteinander verknüpft

### **Kompetenzstufe Ib: Benachbarte Informationen miteinander verknüpfen**

- lokale Kohärenz zwischen benachbarten und für das Textverständnis zentralen Einzelinformationen kann aufgebaut werden; der Aufbau globaler Kohärenz gelingt ansatzweise
- weniger prominent platzierte Informationen in strukturell komplexeren Texten werden lokalisiert und verarbeitet
- einfache Inferenzleistungen, die z. B. auf das zentrale Textthema abzielen, werden bewältigt
- für das Textverständnis zentrale Inhalte können sinngemäß wiedergegeben werden

### **Kompetenzstufe II: Informationen miteinander verknüpfen und Textstrukturen erfassen**

- mehrere aufeinanderfolgende Einzelinformationen aus strukturell komplexeren, längeren Texten werden miteinander verknüpft
- durch den Aufbau lokaler Kohärenz können komplexere Inferenzleistungen bewältigt werden, die z. B. das Schließen auf Verhaltensmotive der Figuren oder das Erfassen zentraler Textaussagen ermöglichen
- Wortbedeutungen werden kontextuell erschlossen und Angaben zu Textsorten und Textstrukturen gemacht

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

- im Text verstreute Informationen werden miteinander verknüpft, eigene Schlussfolgerungen gezogen und sowohl kontinuierliche als auch diskontinuierliche Texte ansatzweise als Ganze erfasst
- globale Kohärenz – und damit ein globales Textverständnis – wird aufgebaut
- Fragen zu Erzählperspektive und Textthema sowie zur Differenzierung von Textsorten werden sicher gelöst
- vereinzelt können Behauptungen mithilfe des Textes eigenständig belegt/begründet werden

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

- wesentliche Zusammenhänge und Funktionen einzelner Textteile werden erkannt und die sprachliche Gestaltung und Struktur ganzer Texte reflektiert
- Erzählerintentionen können beurteilt, Interpretationshypothesen plausibel bewertet/begründet und Wissensbestände von Figuren erschlossen werden
- Darstellungsstrategien und Strukturen eines Textes werden richtig erkannt und verarbeitet

**Kompetenzstufe V: Interpretieren, Begründen und Bewerten**

- der Gesamttext und seine Gestaltung werden umfassend global wie auch detailliert verstanden
- mit großer Sicherheit werden Textthemen identifiziert, Textsorten differenziert und aus Texten eigenständig Schlussfolgerungen gezogen
- inhaltliche und sprachliche Strukturen können reflektiert und eigene Interpretationsansätze entwickelt werden
- Informationen werden von Wertungen unterschieden, Erzählstrategien reflektiert, der Textaufbau erläutert
- die sprachliche Gestaltung lyrischer und erzählender Texte wird in Hinblick auf ihre Leserwirkung reflektiert

**Aufgaben- und Itembeispiele**

Zur Illustration der Kompetenzstufen Ia bis V des integrierten Kompetenzstufenmodells für den Bereich *Lesen* zeigt Abbildung 3.2 für alle sechs Stufen des Modells Beispielitems zu den kontinuierlichen Stimulustexten *Der Königsmacher* sowie *Die lange Berta*.

Der Stimulustext *Der Königsmacher* ist ein Auszug aus dem gleichnamigen Roman von Friedrich Christian Delius (erschienen 2001, © Rowohlt Berlin Verlag GmbH), in welchem ein erfolgloser Schriftsteller einen Bestseller schreiben will. Der Textauszug ist aus Perspektive des Ich-Erzählers verfasst und umfasst 270 Wörter. Der Text ist in Kapitel 2.2 im Berichtsband zum IQB-Bildungstrend 2015 abgedruckt (Becker-Mrotzek et al., 2016).

Der Text *Die lange Berta* von Cuca Canals (erschienen 1998, © Deutscher Taschenbuch Verlag, übersetzt von Theres Moser) erzählt die Legende von der Geburt der sehr großen Berta Quintana. Der epische Text ist aus der Perspektive eines auktorialen Erzählers verfasst und umfasst 625 Wörter.

Das leichteste Beispielitem auf Stufe Ia in Abbildung 3.2 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.

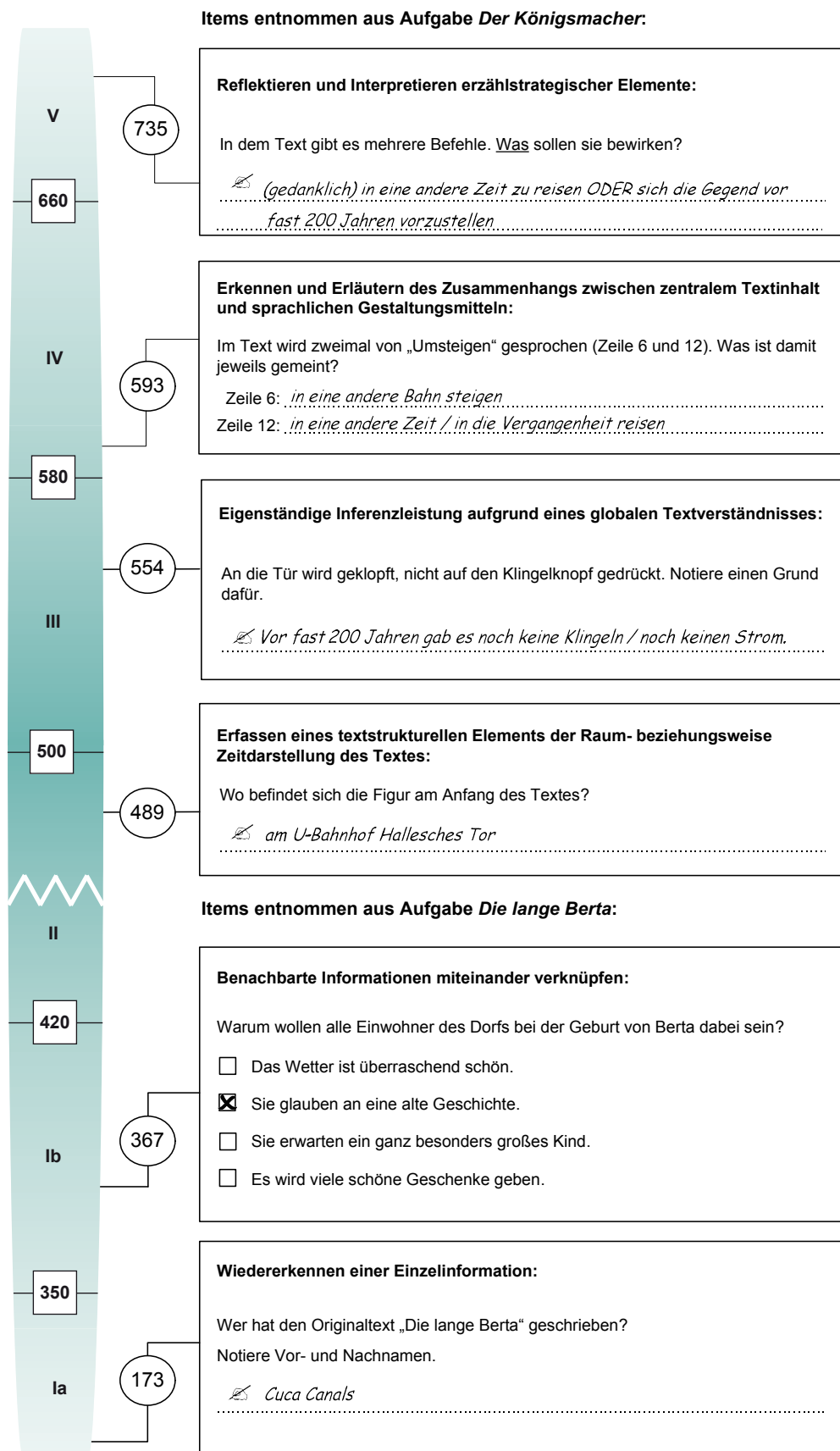
Das Item, das die Stufe Ib illustriert, erfordert die Verknüpfung benachbarter Informationen, die im Item in paraphrasierter Form wiedergegeben werden. Die gesuchten Informationen sind im Text zwar nicht prominent platziert, aber für das Textverständnis zentral. Das geschlossene Format erleichtert die 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 ESA, 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 MSA, 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.



Abbildung 3.2: 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.

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.

### Kompetenzbereich *Zuhören*

**Abbildung 3.3:** Kurzfassung des integrierten Kompetenzstufenmodells für den Kompetenzbereich *Zuhören*

#### **Kompetenzstufe Ia: Wiedererkennen und Wiedergeben prominenter Einzelinformationen**

- prominente Einzelinformationen aus Hörtexten können verarbeitet und erinnert werden, insbesondere wenn die Informationen zentral sind
- in wenigen Fällen können benachbarte Informationen zur Herstellung lokaler Kohärenz miteinander verknüpft werden, der Aufbau globaler Kohärenz gelingt nur vereinzelt
- mehrmaliges Hören und/oder starke Lenkung der Aufmerksamkeit ist nötig

#### **Kompetenzstufe Ib: Benachbarte Informationen miteinander verknüpfen**

- lokale Kohärenz zwischen benachbarten Einzelinformationen wird aufgebaut; der Aufbau globaler Kohärenz gelingt ansatzweise
- prominente Einzelinformationen können ohne mehrmaliges Hören oder spezifische Zuhöraufträge wiedererkannt bzw. wiedergegeben werden
- Funktion und Genre des Hörtextes können in wenigen Fällen identifiziert werden
- einfache Hörtexte können reflektiert werden

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

- mehrere aufeinanderfolgende Einzelinformationen werden miteinander verknüpft, teilweise können Inferenzen gezogen werden
- einige strukturelle Merkmale von Hörtexten werden erkannt
- verschiedene Sprecher können identifiziert und vom Tonfall auf deren Stimmungslage geschlossen werden, sofern es um eher einfache Inferenzleistungen geht
- im Text explizit genannte, nicht prominent platzierte Einzelinformationen können selbstständig formuliert werden

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

- schnell aufeinanderfolgende oder verstreute Informationen werden miteinander verknüpft, eigene Inferenzen gezogen und der Hörtext als Ganzes erfasst
- Fragen zu strukturellen Merkmalen oder zum Genre schwierigerer Hörtexte werden gelöst und eigene Interpretationsansätze entwickelt
- es gelingt, paraverbale Informationen zu erfassen, z. B. verschiedene Sprecher zu identifizieren, deren Sprechweisen zu beurteilen und Intentionen zu erschließen
- Einzelinformationen, die für das Verständnis weniger zentral sind, werden wiedererkannt und wiedergegeben

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

- wesentliche Zusammenhänge werden erkannt und reflektiert, auch bei strukturell und thematisch schwierigen, längeren Hörtexten
- Fragen zur Struktur, zur sprachlichen Gestaltung und zur Funktion von Hörtexten werden richtig bearbeitet
- weniger prominent platzierte Einzelinformationen in langen Hörtexten werden richtig erinnert
- schnell aufeinanderfolgende Detailinformationen können verknüpft und Fragestellungen dazu während des Hörens bearbeitet werden

**Kompetenzstufe V: Anspruchsvolle Rezeptionsleistungen, Interpretieren, Begründen und Bewerten**

- der Hörtext wird umfassend global sowie detailliert verstanden
- mit großer Sicherheit werden Textthemen identifiziert, Gesprächssituationen erfasst und Texte einem Genre zugeordnet
- es gelingt, vorliegende inhaltliche und sprachliche Strukturen zu reflektieren, vorgegebene Interpretationshypothesen zu bewerten sowie zu inhaltlich und strukturell schwierigen Hörtexten eigene Interpretationsansätze zu entwickeln
- das Gesprächsverhalten oder die Vortragsweise einer Person kann bewertet werden
- die Unterschiede zwischen konzeptionell mündlicher und konzeptionell schriftlicher Sprache sind bekannt und werden in Überlegungen einbezogen

**Aufgaben- und Itembeispiele**

Zur Illustration der Kompetenzstufen Ia bis V des integrierten Kompetenzstufenmodells für den Bereich *Zuhören* zeigt Abbildung 3.4 für alle sechs Stufen des Modells Beispielitems zu den Hörtexten *Der brennende Schatten* sowie *Lesen ist Tasten*. Transkripte zu beiden Aufgaben sind in Kapitel 2.2 im Berichtsband zum IQB-Bildungstrend 2015 abgedruckt (Becker-Mrotzek et al., 2016).

Der kontinuierliche Hörtext *Der brennende Schatten* ist ein Ausschnitt aus der Hörspielfassung des gleichnamigen Jugendbuchs von Kai Meyer (© Bastei Lübbe GmbH & Co. KG, © Kai Meyer, © WDR) mit einer Länge von 3 Minuten und 40 Sekunden. Der Ausschnitt ist ein Gespräch zwischen drei Personen,

welches durch Hintergrundgeräusche unterbrochen wird. Die Schüler:innen werden in der Aufgabenstellung zum Hörtext darauf hingewiesen, auch auf diese Hintergrundgeräusche zu achten.

Der Hörtext zur Aufgabe *Lesen ist Tasten* stammt aus einem Radiobeitrag von Hartmut Grawe (© SWR), der für die Verwendung im IQB-Bildungstrend auf ca. 5 Minuten gekürzt wurde. In der Reportage geht es um den Erfinder der Blindenschrift, Louis Braille, welcher sich bei einem Unfall am Auge verletzte und erblindete. Der Beitrag ist durch Perspektivwechsel gekennzeichnet, bei denen Sprecher:innen Aussagen von Louis Braille und weiteren Personen sachlich einordnen.

Das leichteste Beispielitem auf der Stufe Ia in Abbildung 3.4 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.

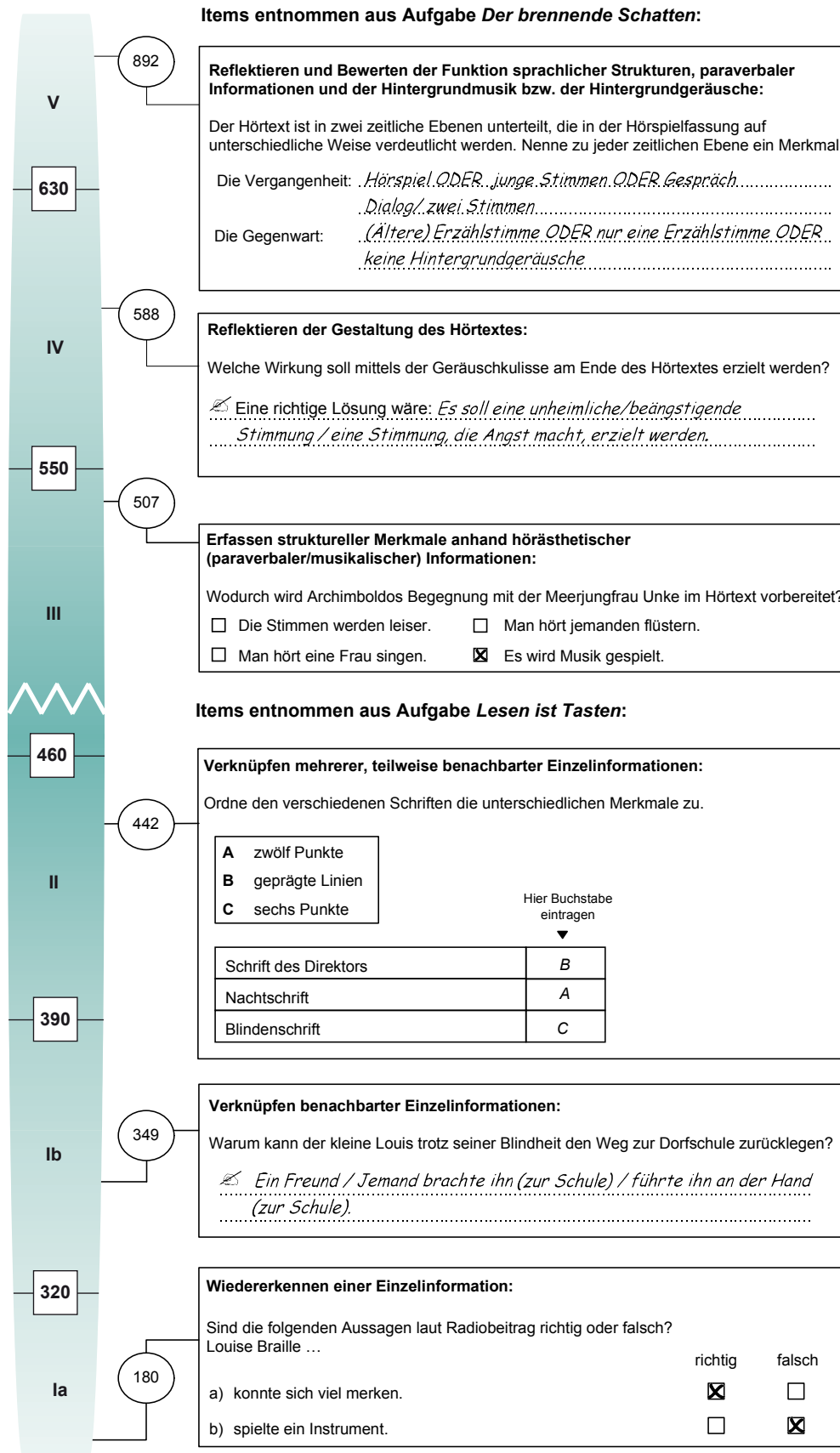
Auch das Item auf Stufe II erfordert das Verknüpfen mehrerer Informationen, die nur zum Teil benachbart sind und insgesamt verstreut über eine Zeitspanne von 1:30 Minuten im Hörtext gegeben werden.

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 (Sprecher:innenmerkmale und -wechsel sowie Hintergrundmusik und -geräusche) und zusätzlich das Erkennen ihrer Funktionen erfordert.

Abbildung 3.4: Illustration des integrierten Kompetenzstufenmodells für den Kompetenzbereich *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.

## Kompetenzbereich *Orthografie*

**Abbildung 3.5:** Kurzfassung des integrierten Kompetenzstufenmodells für den Kompetenzbereich *Orthografie*

### **Kompetenzstufe Ia: Phonographische und einfache silbische Schreibungen sowie Großschreibung von Konkreta, z. B.**

- richtige Schreibung von Wörtern, bei denen lange Vokale in offenen Silben (z. B. in *Regen*) und kurze Vokale in geschlossenen Silben (z. B. in *spannend*) stehen
- Markierung von Vokallänge und Vokalkürze durch Dehnungs-*h* oder Konsonantendopplungen wird nur bei wenigen Wörtern bewältigt
- Schreibungen nach dem morphologischen Prinzip gelingen selten und nur bei konsonantischen Ableitungen
- korrekte Getrennt- und Zusammenschreibung gelingt kaum, ebenso wenig die Unterscheidung der Konjunktion *dass* vom Artikel/Relativpronomen *das*

### **Kompetenzstufe Ib: Ansatzweise Markierung von Vokalkürze und Vokallänge, Schreibungen mit konsonantischen und vokalischen Ableitungen sowie Großschreibung von Abstrakta, z. B.**

- die Kürze von Vokalen mit Konsonantendopplungen und die Vokallänge mit Dehnungs-*h* werden richtig markiert, es gelingen einige Schreibungen mit konsonantischen und vokalischen Ableitungen
- die gängigen Präfixe {*ver*} und {*vor*} sowie das Suffix {*end*} werden überwiegend richtig geschrieben, die Suffixe {*lich*} und {*ig*} jedoch nur in wenigen Fällen
- Ausnahme- und Fremdwortschreibungen gelingen kaum
- die Großschreibung gelingt zunehmend auch bei Abstrakta, in wenigen Fällen auch bei Nominalisierungen

### **Kompetenzstufe II: Teilweise Beachtung von Morphemkonstanz, Großschreibung von Nominalisierungen und Zeichensetzung, z. B.**

- zunehmend richtige Schreibungen mit Konsonantendopplungen bzw. mit <*ck*> zur Markierung von vorausgegangenen Kurzvokalen, Schreibungen mit <*ß*> gelingen meist
- konsonantische und vokalische Ableitungen gelingen auch bei einigen morphologisch komplexeren Wörtern
- die Fremdwortschreibung gelingt in zunehmendem Maße, auch bei häufigen Wörtern, deren Schreibung z. T. stark von den Phonem-Graphem-Zuordnungen des Deutschen abweichen (z. B. *Training*)

### **Kompetenzstufe III: Weitgehendes Beherrschen von Wortschreibungs- und Zeichensetzungsregeln, z. B.**

- Markierungen der Vokallänge durch das Dehnungs-*h* sowie die Markierung der Vokalkürze durch Konsonantendopplung bzw. <*tz*> und <*ck*> gelingen mit großer Sicherheit
- die Unterscheidung zwischen den Graphemen <*ß*> und <*ss*> bereitet kaum Schwierigkeiten
- morphologische Schreibungen können in den meisten Fällen begründet bzw. Strategien zur Überprüfung der Schreibweise angegeben werden
- morphologisch komplexe Wörter werden richtig geschrieben (z. B. *Schiedsrichter*)



- Fremdwörter werden meist richtig geschrieben
- die Kommasetzung gelingt sowohl zwischen Haupt- und Nebensätzen sowie vor Objektsätzen und nach direkter Rede sowie in Ansätzen vor erweiterten Infinitiven

**Kompetenzstufe IV: Identifizierung von Fehlerschwerpunkten, Ableitung von Rechtschreibregeln und Beherrschen der Zeichensetzung, z. B.**

- die Wortschreibung auch morphologisch komplexer Wörter wird mit großer Sicherheit beherrscht
- Ausnahme- und Fremdwortschreibung gelingen nahezu immer
- die Großschreibung gelingt auch bei Nominalisierungen, denen kein bestimmter oder unbestimmter Artikel vorausgeht, die Getrennt- und Zusammenschreibung wird mit großer Sicherheit beherrscht

**Kompetenzstufe V: Richtige Schreibung schwer ableitbarer und morphologisch komplexer Wörter sowie sicheres Beherrschen der Zeichensetzung, z. B.**

- richtige Schreibung von Partizipien in gesteigerter Form (*bedeutendster*) oder in einer zu einem Adverb derivierten Form (*zusehends*)
- sichere Unterscheidung der Wörter *wieder* und *wider*
- Fremdwortschreibungen gelingen auch bei stark von der deutschen Wortschreibung abweichenden Schreibungen (z. B. *Rhythmus*, *Enzyklopädien*)
- die Kommasetzung gelingt sowohl vor als auch nach eingeschobenen Nebensätzen, erweiterten Infinitiven sowie Appositionen

**Aufgaben- und Itembeispiele**

In Abbildung 3.6 werden die Kompetenzstufen des integrierten Modells für den Kompetenzbereich *Orthografie* anhand von Beispielitems illustriert.

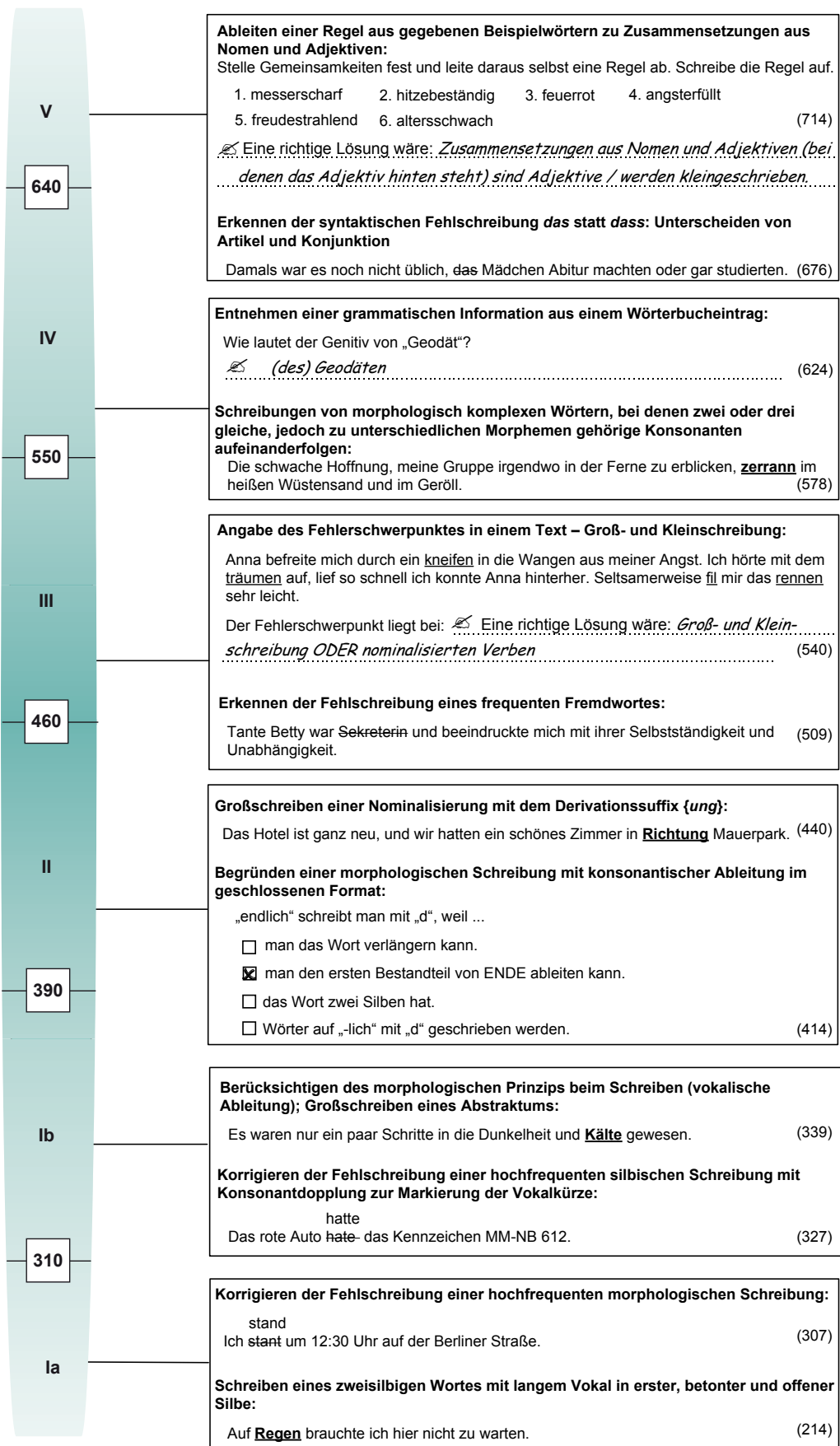
Das leichteste dieser Items auf der Stufe Ia erfordert die korrekte Schreibung des zweisilbigen Wortes *Regen*. In der ersten, betonten und offenen Silbe dieses Wortes steht ein langer Vokal, bei der zweiten Silbe handelt es sich um eine Reduktionssilbe. In Fehlerkorrekturtexten können nur hochfrequente 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 bzw. 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.

Abbildung 3.6: 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 erste Beispielim 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 Beispielim 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 Beispielim 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.

### 3.1.2 Kompetenzstufenbesetzungen in den Ländern im Jahr 2022

Alle im Folgenden berichteten Ergebnisse beziehen sich nur auf Neuntklässler:innen in Deutschland, die auf Grundlage der Bildungsstandards („zielgleich“) unterrichtet werden. Nicht berücksichtigt wurden jene Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die zieldifferent unterrichtet werden, da für sie andere Bildungsziele (Lehrpläne/Rahmenlehrpläne/Kerncurricula) und somit auch andere Anforderungen gelten als für den jeweiligen Regelabschluss.

In der Berichtlegung werden drei (Teil-)Populationen betrachtet (siehe Kapitel 1.2 in diesem Berichtsband), für die jeweils auf unterschiedliche Standards bezogene Ergebnisse berichtet werden.<sup>2</sup> Zunächst wird für die *Gesamtpopulation* der Neuntklässler:innen berichtet, welcher Anteil

- den Mindeststandard für den ESA nicht erreicht (Kompetenzstufe Ia) bzw.
- den Mindeststandard für den MSA nicht erreicht (Kompetenzstufe Ia und Ib).

Anschließend werden Analysen für die Teilpopulation der *Neuntklässler:innen* durchgeführt, *die mindestens den MSA anstreben*. Für jeden Kompetenzbereich wird der Anteil der Schüler:innen berichtet, die

- den Mindeststandard für den MSA nicht erreichen (Kompetenzstufen Ia–Ib),
- den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen (Kompetenzstufen III–V) bzw.
- den Optimalstandard für den MSA erreichen (Kompetenzstufe V).

Abschließend wird die Teilpopulation der *Gymnasiast:innen* in den Blick genommen. Da der Anteil der Schüler:innen, die sehr geringe Leistungen erzielen, an Gymnasien im Allgemeinen eher niedrig und der Anteil der Schüler:innen, die ein besonders hohes Leistungspotenzial mitbringen, vergleichsweise hoch sein sollte, wird für diese Teilpopulation nur berichtet, welche Anteile

2 Die vollständigen Verteilungen auf alle Kompetenzstufen für das Jahr 2022 können auf der Webseite des IQB als Zusatzmaterial abgerufen werden – separat für die Gesamtpopulation aller zielgleich unterrichteten Neuntklässler:innen (Tab. 3.1web bis Tab. 3.3web), für die Teilpopulation der Schüler:innen, die mindestens den MSA anstreben (Tab. 3.4web bis Tab. 3.6web), für die Teilpopulation der Gymnasiast:innen (Tab. 3.7web bis Tab. 3.9web) sowie für die Teilpopulation der Schüler:innen, die die Allgemeine Hochschulreife anstreben (Tab. 3.10web bis Tab. 3.12web).

- den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen (Kompetenzstufen III-V) bzw.
- den Optimalstandard für den MSA erreichen (Kompetenzstufe V).<sup>3</sup>

Die Abbildungen 3.7 bis 3.15 stellen für Deutschland insgesamt und die einzelnen Länder dar, welcher Anteil der betrachteten (Teil-)Population der Neuntklässler:innen im Jahr 2022 in den Kompetenzbereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* den jeweiligen Standard verfehlt bzw. erreicht oder übertrifft. Weicht der jeweilige prozentuale Anteil eines Landes statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom Anteil für Deutschland insgesamt ab, ist dies durch einen Rahmen gekennzeichnet. Der Anteil der Schüler:innen, die den Mindeststandard nicht erreichen, sollte dabei möglichst gering sein. Der Anteil der Schüler:innen, die mindestens den Regelstandard erreichen, sollte hingegen möglichst hoch ausfallen und auch für das Erreichen des Optimalstandards sind hohe Anteilswerte erstrebenswert.

### Kompetenzbereich *Lesen*

#### Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen

Die Ergebnisse für den Kompetenzbereich *Lesen* in Abbildung 3.7 zeigen, dass im Jahr 2022 etwa 15 Prozent der Neuntklässler:innen in Deutschland insgesamt den Mindeststandard für den ESA verfehlen. Zwischen den Ländern variieren diese Anteile jedoch erheblich. Die Differenz zwischen dem Land mit dem niedrigsten Anteil (Sachsen) und dem Land mit dem höchsten Anteil (Bremen) beträgt rund 16 Prozentpunkte. In den Ländern Bayern, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen liegt der Anteil signifikant unter dem deutschen Gesamtwert. Signifikant über dem Gesamtwert liegen die Anteile in den Ländern Berlin, Bremen und Nordrhein-Westfalen.

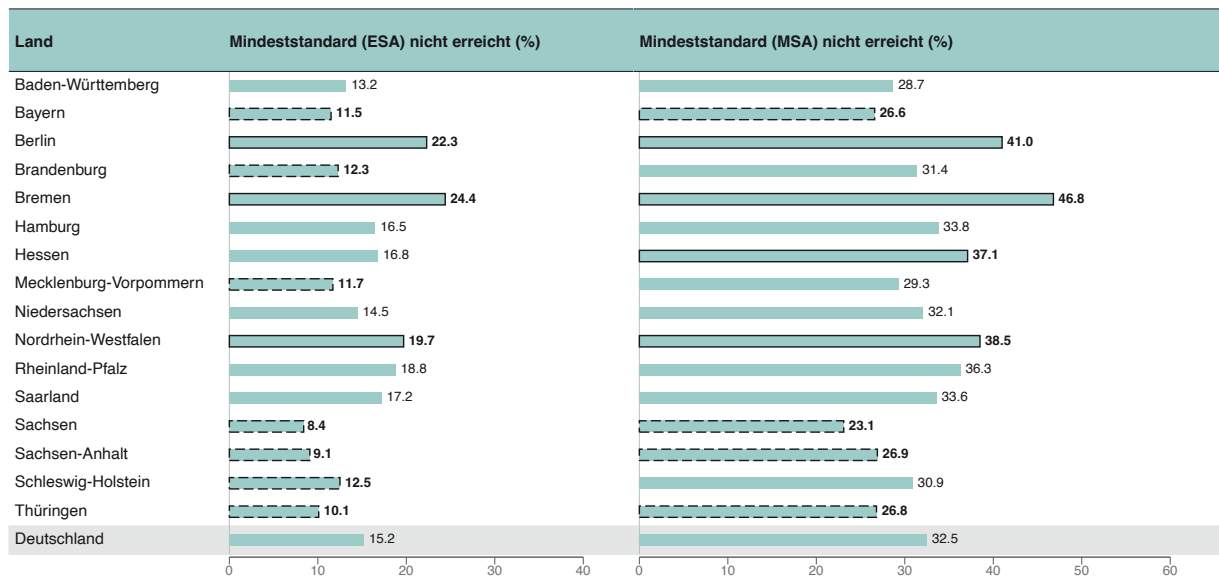
Der Mindeststandard für den MSA im *Lesen* wird bundesweit von fast 33 Prozent der Neuntklässler:innen nicht erreicht. Die Spannweite zwischen dem Land mit dem niedrigsten Anteil (Sachsen) und dem Land mit dem höchsten Anteil (Bremen) umfasst fast 24 Prozentpunkte. In den Ländern Bayern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen liegen die Anteile signifikant unter dem deutschen Gesamtwert. Signifikant über dem Gesamtwert liegen die Anteile in den Ländern Berlin, Bremen, Hessen und Nordrhein-Westfalen.

#### Teilpopulation der Neuntklässler:innen, die mindestens den MSA anstreben

In der Teilpopulation der Schüler:innen, die mindestens den MSA anstreben (Abb. 3.8), beträgt der Anteil derer, die im Jahr 2022 die Mindestanforderungen für den MSA im Kompetenzbereich *Lesen* nicht erreichen, in Deutschland insgesamt fast 23 Prozent. Zwischen Bayern, dem Land mit dem niedrigsten Anteil, und Berlin, dem Land mit dem höchsten Anteil, umfasst der Unterschied fast 21 Prozentpunkte. In Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen und Thüringen verfehlen signifikant weniger Neuntklässler:innen den Mindeststandard für den MSA als in Deutschland insgesamt, wohingegen der Anteil in Berlin, Bremen, Hessen und Nordrhein-Westfalen signifikant über dem deutschen Gesamtwert liegt.

3 Anteilswerte zum Erreichen der Regel- bzw. Optimalstandards im Jahr 2022 für Schüler:innen, die die Allgemeine Hochschulreife anstreben, können auf der Webseite des IQB als Zusatzmaterial abgerufen werden (Tab. 3.13web bis Tab. 3.15web).

**Abbildung 3.7:** Prozentuale Anteile der Neutklässler:innen, die im Jahr 2022 im Fach Deutsch im Kompetenzbereich *Lesen* den Mindeststandard für den ESA bzw. den Mindeststandard für den MSA verfehlen

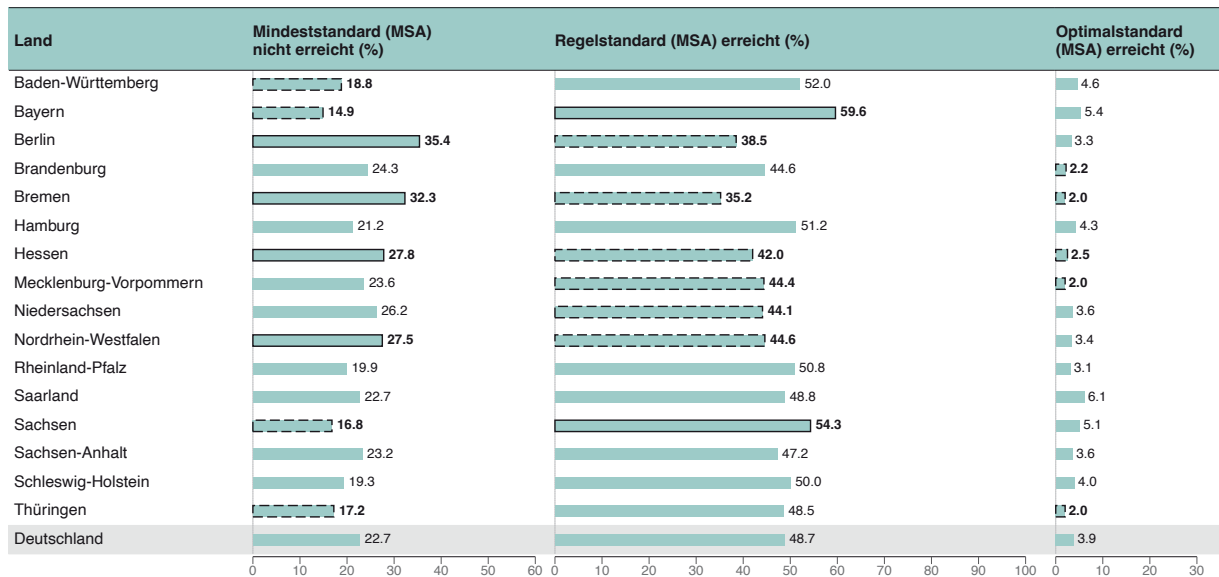


Prozentsatz liegt signifikant ( $p < .05$ ) über dem deutschen Gesamtwert

Prozentsatz liegt signifikant ( $p < .05$ ) unter dem deutschen Gesamtwert

Anmerkung. Fett gedruckte Werte unterscheiden sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom Wert für Deutschland insgesamt.

**Abbildung 3.8:** Prozentuale Anteile der Neutklässler:innen, die mindestens den MSA anstreben und im Jahr 2022 im Fach Deutsch im Kompetenzbereich *Lesen* den Mindeststandard für den MSA verfehlen, den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen bzw. den Optimalstandard für den MSA erreichen



Prozentsatz liegt signifikant ( $p < .05$ ) über dem deutschen Gesamtwert

Prozentsatz liegt signifikant ( $p < .05$ ) unter dem deutschen Gesamtwert

Anmerkung. Fett gedruckte Werte unterscheiden sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom Wert für Deutschland insgesamt.

Den Regelstandard für den MSA im *Lesen* erreichen oder übertreffen in Deutschland insgesamt fast 49 Prozent der Neuntklässler:innen, die mindestens den MSA anstreben. Zwischen Bayern, dem Land mit dem höchsten Wert, und Bremen, dem Land mit dem niedrigsten Wert, liegen gut 24 Prozentpunkte. Signifikant höher als in Deutschland insgesamt sind die Anteile in Bayern und Sachsen, signifikant niedriger hingegen in Berlin, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen.

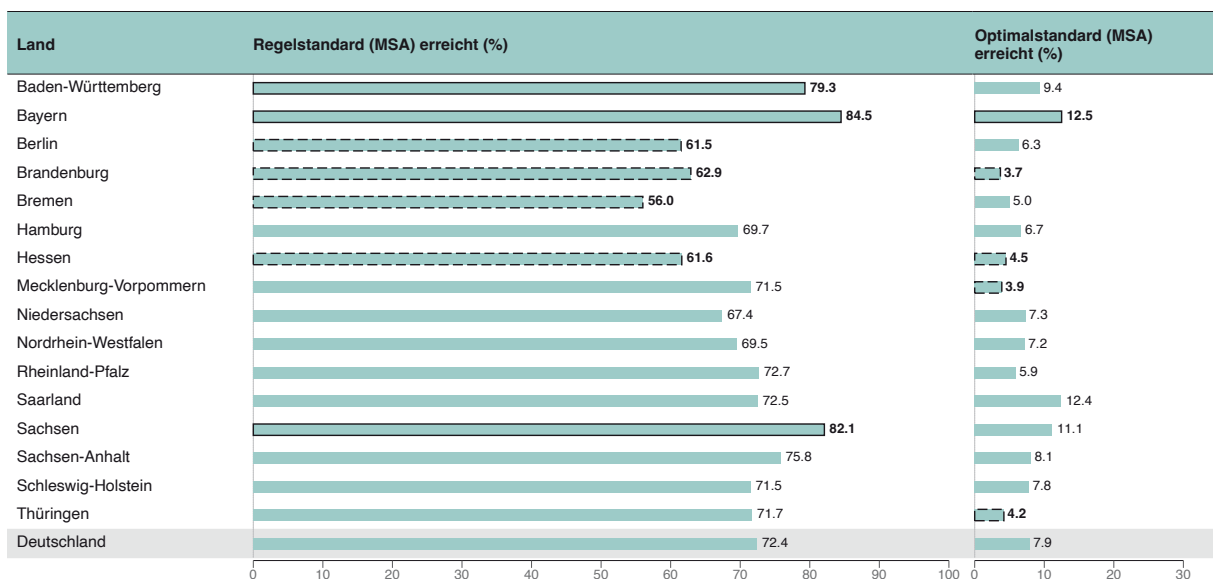
Betrachtet man die prozentualen Anteile der Schüler:innen, die mindestens den MSA anstreben und die im *Lesen* den Optimalstandard für den MSA erreichen, liegt der Gesamtwert für Deutschland insgesamt bei rund 4 Prozent. Die Differenz zwischen dem Land mit dem höchsten Anteil (Saarland) und den Ländern mit dem niedrigsten Anteil (Bremen, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen) beträgt etwa 4 Prozentpunkte. Signifikant höher als in Deutschland insgesamt sind die Anteile in keinem Land, signifikant niedriger hingegen in Brandenburg, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen.

### Teilpopulation der Gymnasiast:innen

Im Jahr 2022 erreichen oder übertreffen gut 72 Prozent der Gymnasiast:innen in Deutschland insgesamt den Regelstandard für den MSA im *Lesen* (Abb. 3.9). Zwischen Bayern, dem Land mit dem höchsten Wert, und Bremen, dem Land mit dem niedrigsten Wert, liegen fast 29 Prozentpunkte. Signifikant höher als in Deutschland insgesamt sind die Anteile in den Ländern Baden-Württemberg, Bayern und Sachsen, signifikant niedriger hingegen in Berlin, Brandenburg, Bremen und Hessen.

Betrachtet man die prozentualen Anteile der Gymnasiast:innen, die im *Lesen* den Optimalstandard für den MSA erreichen, liegt der Gesamtwert für Deutschland bei etwa 8 Prozent. Die Differenz zwischen dem Land mit dem höchsten

**Abbildung 3.9:** Prozentuale Anteile der Neuntklässler:innen an Gymnasien, die im Jahr 2022 im Fach Deutsch im Kompetenzbereich *Lesen* den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen bzw. den Optimalstandard für den MSA erreichen



Prozentsatz liegt signifikant ( $p < .05$ ) über dem deutschen Gesamtwert

Prozentsatz liegt signifikant ( $p < .05$ ) unter dem deutschen Gesamtwert

Anmerkung. Fett gedruckte Werte unterscheiden sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom Wert für Deutschland insgesamt.



Anteil (Bayern) und dem Land mit dem niedrigsten Anteil (Brandenburg) beträgt etwa 9 Prozentpunkte. Signifikant höher als in Deutschland insgesamt ist der Anteil in Bayern, signifikant niedriger hingegen in Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen.

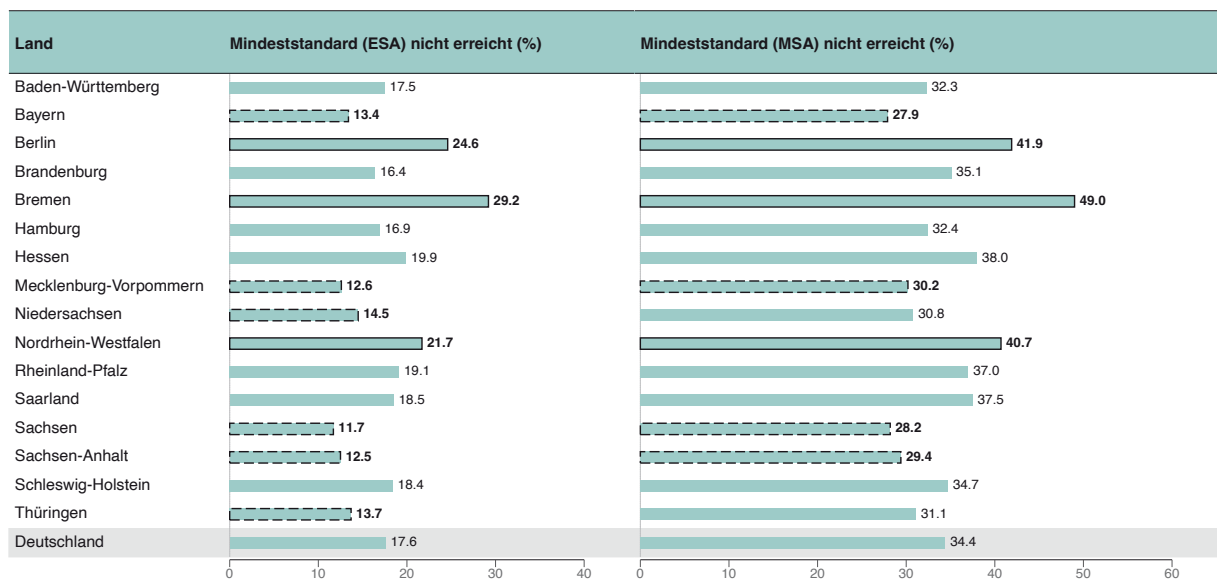
### Kompetenzbereich Zuhören

#### Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen

Die Ergebnisse für den Kompetenzbereich *Zuhören* in Abbildung 3.10 zeigen, dass im Jahr 2022 knapp 18 Prozent der Neuntklässler:innen in Deutschland insgesamt den Mindeststandard für den ESA verfehlen. Zwischen den Ländern variieren diese Anteile ebenso wie im *Lesen* deutlich. Die Differenz zwischen dem Land mit dem niedrigsten Anteil (Sachsen) und dem Land mit dem höchsten Anteil (Bremen) beträgt fast 18 Prozentpunkte. In den Ländern Bayern, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen liegt der Anteil signifikant unter dem deutschen Gesamtwert. Signifikant über dem Gesamtwert liegen die Anteile in den Ländern Berlin, Bremen und Nordrhein-Westfalen.

Der Mindeststandard für den MSA im *Zuhören* wird in Deutschland insgesamt von gut 34 Prozent der Neuntklässler:innen nicht erreicht. Die Spannweite zwischen dem Land mit dem niedrigsten Anteil (Bayern) und dem Land mit dem höchsten Anteil (Bremen) beträgt etwa 21 Prozentpunkte. In den Ländern Bayern, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Sachsen-Anhalt liegen die Anteile signifikant unter dem deutschen Gesamtwert. Signifikant über dem Gesamtwert liegen die Anteile erneut, wie im Bereich *Lesen*, in den Ländern Berlin, Bremen und Nordrhein-Westfalen.

**Abbildung 3.10:** Prozentuale Anteile der Neuntklässler:innen, die im Jahr 2022 im Fach Deutsch im Kompetenzbereich *Zuhören* den Mindeststandard für den ESA bzw. den Mindeststandard für den MSA verfehlen



▬ Prozensatz liegt signifikant ( $p < .05$ ) über dem deutschen Gesamtwert

▬▬▬ Prozensatz liegt signifikant ( $p < .05$ ) unter dem deutschen Gesamtwert

Anmerkung. Fett gedruckte Werte unterscheiden sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom Wert für Deutschland insgesamt.

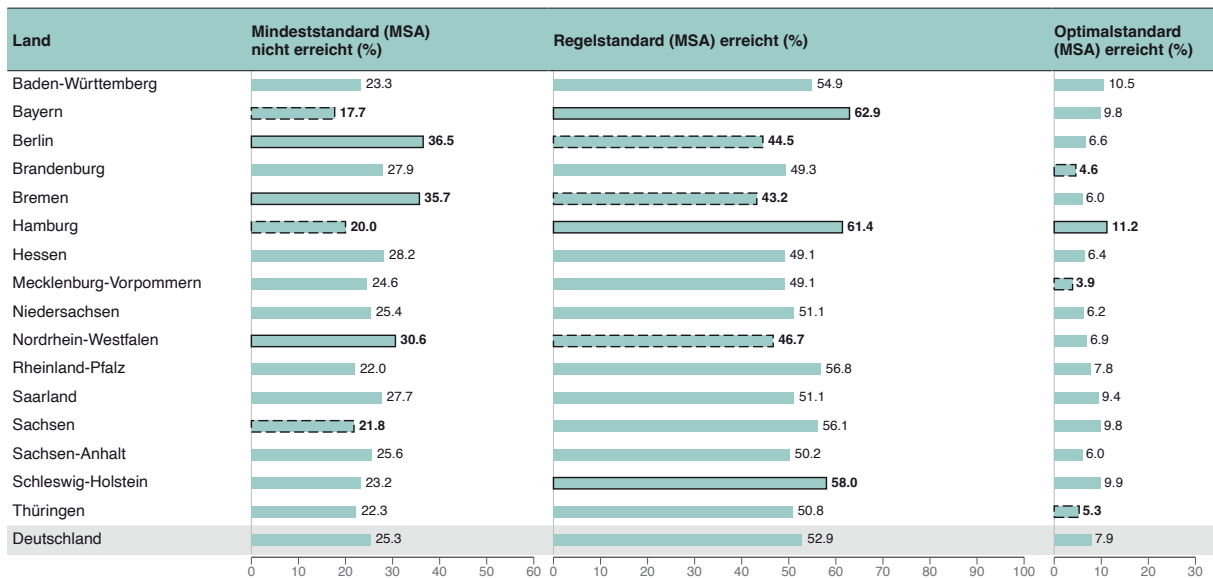
**Teilpopulation der Neuntklässler:innen, die mindestens den MSA anstreben**

In der Teilpopulation der Neuntklässler:innen, die mindestens den MSA anstreben (Abb. 3.11), liegt der Anteil derer, die die Mindestanforderungen für den MSA im Kompetenzbereich *Zuhören* nicht erreichen, in Deutschland insgesamt bei 25 Prozent. Zwischen Bayern, dem Land mit dem niedrigsten Anteil, und Berlin, dem Land mit dem höchsten Anteil, beträgt der Unterschied etwa 19 Prozentpunkte. In Bayern, Hamburg und Sachsen verfehlen signifikant weniger Neuntklässler:innen den Mindeststandard für den MSA als in Deutschland insgesamt, wohingegen der Anteil in Berlin, Bremen und Nordrhein-Westfalen signifikant über dem deutschen Gesamtwert liegt.

Den Regelstandard für den MSA im *Zuhören* erreichen oder übertreffen in Deutschland insgesamt rund 53 Prozent der Neuntklässler:innen, die mindestens den MSA anstreben. Zwischen Bayern, dem Land mit dem höchsten Wert, und Bremen, dem Land mit dem niedrigsten Wert, liegen fast 20 Prozentpunkte. Signifikant höher als in Deutschland insgesamt sind die Anteile in Bayern, Hamburg und Schleswig-Holstein, signifikant niedriger hingegen in Berlin, Bremen und Nordrhein-Westfalen.

Betrachtet man die prozentualen Anteile der Schüler:innen, die mindestens den MSA anstreben und die im *Zuhören* den Optimalstandard für den MSA erreichen, liegt der Gesamtwert für Deutschland insgesamt bei etwa 8 Prozent. Die Differenz zwischen dem Land mit dem höchsten Anteil (Hamburg) und mit dem niedrigsten Anteil (Mecklenburg-Vorpommern) beträgt demnach also rund 7 Prozentpunkte. Signifikant höher als in Deutschland insgesamt ist der Anteil in Hamburg, signifikant niedriger hingegen in Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen.

**Abbildung 3.11:** Prozentuale Anteile der Neuntklässler:innen, die mindestens den MSA anstreben und im Jahr 2022 im Fach Deutsch im Kompetenzbereich *Zuhören* den Mindeststandard für den MSA verfehlen, den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen bzw. den Optimalstandard für den MSA erreichen



Prozentsatz liegt signifikant ( $p < .05$ ) über dem deutschen Gesamtwert

Prozentsatz liegt signifikant ( $p < .05$ ) unter dem deutschen Gesamtwert

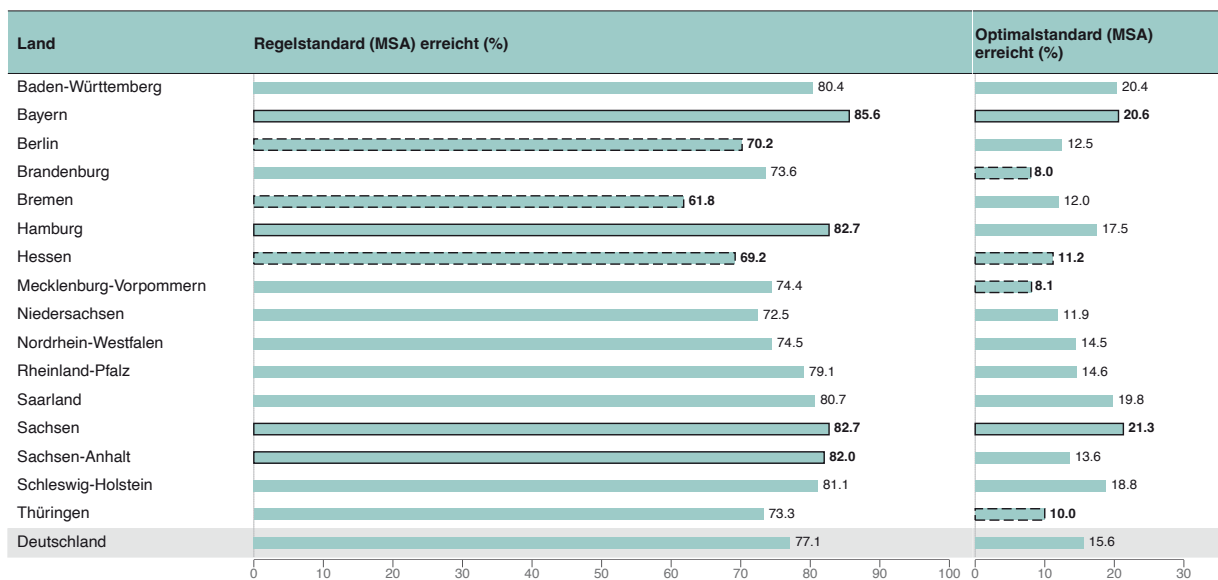
Anmerkung. Fett gedruckte Werte unterscheiden sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom Wert für Deutschland insgesamt.

**Teilpopulation der Gymnasiast:innen**

Im Jahr 2022 erreichen oder übertreffen rund 77 Prozent der Gymnasiast:innen in Deutschland insgesamt den Regelstandard für den MSA im *Zuhören* (Abb. 3.12). Zwischen Bayern, dem Land mit dem höchsten Wert, und Bremen, dem Land mit dem niedrigsten Wert, liegen etwa 24 Prozentpunkte. Signifikant höher als in Deutschland insgesamt sind die Anteile in den Ländern Bayern, Hamburg, Sachsen und Sachsen-Anhalt, signifikant niedriger hingegen in Berlin, Bremen und Hessen.

Betrachtet man die prozentualen Anteile der Gymnasiast:innen, die im *Zuhören* den Optimalstandard für den MSA erreichen, liegt der Gesamtwert für Deutschland insgesamt bei knapp 16 Prozent. Die Differenz zwischen dem Land mit dem höchsten Anteil (Sachsen) und dem Land mit dem niedrigsten Anteil (Brandenburg) beträgt demnach etwa 13 Prozentpunkte. Signifikant höher als in Deutschland insgesamt ist der Anteil in Bayern und Sachsen, signifikant niedriger hingegen in Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen.

**Abbildung 3.12:** Prozentuale Anteile der Neutklässler:innen an Gymnasien, die im Jahr 2022 im Fach Deutsch im Kompetenzbereich *Zuhören* den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen bzw. den Optimalstandard für den MSA erreichen



▬ Prozensatz liegt signifikant ( $p < .05$ ) über dem deutschen Gesamtwert

▬ Prozensatz liegt signifikant ( $p < .05$ ) unter dem deutschen Gesamtwert

Anmerkung. Fett gedruckte Werte unterscheiden sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom Wert für Deutschland insgesamt.

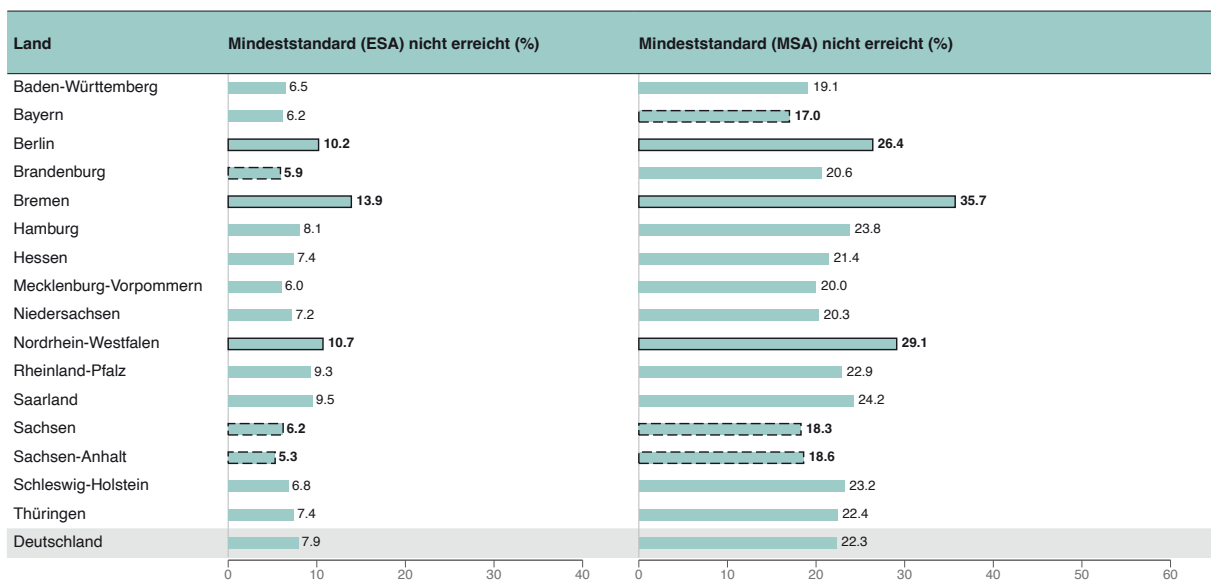
## Kompetenzbereich *Orthografie*

### Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen

Die Ergebnisse für den Kompetenzbereich *Orthografie* in Abbildung 3.13 zeigen, dass im Jahr 2022 rund 8 Prozent der Neuntklässler:innen in Deutschland insgesamt den Mindeststandard für den ESA verfehlen. Die Differenz zwischen dem Land mit dem niedrigsten Anteil (Sachsen-Anhalt) und dem Land mit dem höchsten Anteil (Bremen) beträgt knapp 9 Prozentpunkte. In den Ländern Brandenburg, Sachsen und Sachsen-Anhalt liegt der Anteil signifikant unter dem deutschen Gesamtwert. Signifikant über dem Gesamtwert liegen die Anteile in den Ländern Berlin, Bremen und Nordrhein-Westfalen.

Der Mindeststandard für den MSA in der *Orthografie* wird in Deutschland von insgesamt etwa 22 Prozent der Neuntklässler:innen verfehlt. Die Spannweite zwischen dem Land mit dem niedrigsten Anteil (Bayern) und dem Land mit dem höchsten Anteil (Bremen) beträgt fast 19 Prozentpunkte. Der Anteil ist in den Ländern Bayern, Sachsen und Sachsen-Anhalt signifikant geringer als in Deutschland insgesamt. Signifikant über dem Gesamtwert liegen die Anteile erneut in den Ländern Berlin, Bremen und Nordrhein-Westfalen.

**Abbildung 3.13:** Prozentuale Anteile der Neuntklässler:innen, die im Jahr 2022 im Fach Deutsch im Kompetenzbereich *Orthografie* den Mindeststandard für den ESA bzw. den Mindeststandard für den MSA verfehlen



▬ Prozensatz liegt signifikant ( $p < .05$ ) über dem deutschen Gesamtwert

▬ Prozensatz liegt signifikant ( $p < .05$ ) unter dem deutschen Gesamtwert

*Anmerkung.* Fett gedruckte Werte unterscheiden sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom Wert für Deutschland insgesamt.

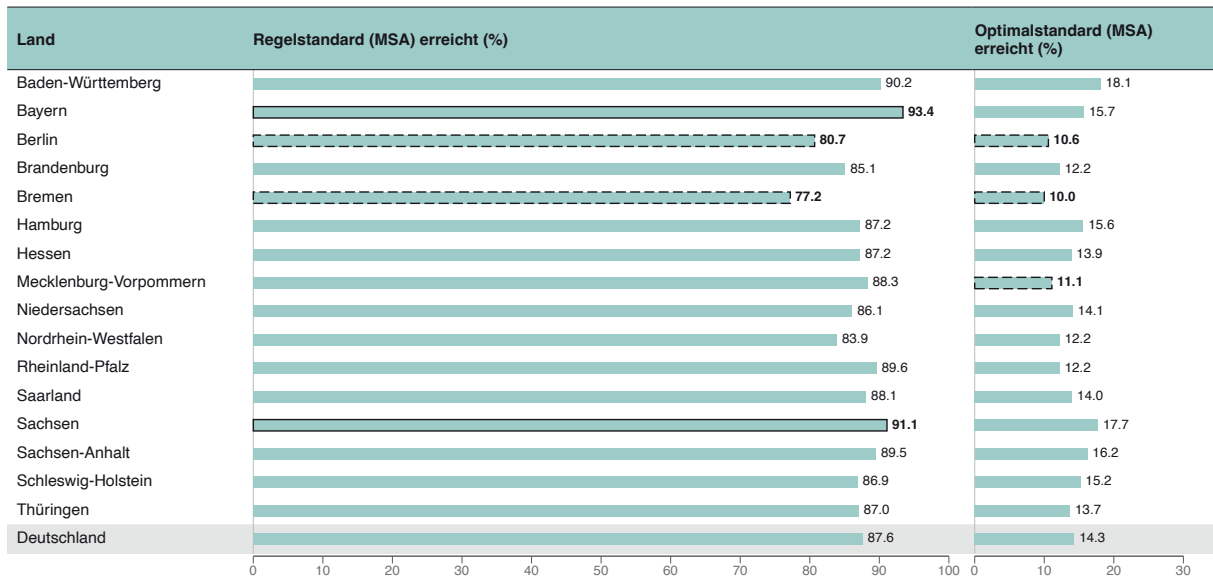


### Teilpopulation der Gymnasiast:innen

Im Jahr 2022 erreichen oder übertreffen knapp 88 Prozent der Gymnasiast:innen in Deutschland insgesamt den Regelstandard für den MSA in der *Orthografie* (Abb. 3.15). Zwischen Bayern, dem Land mit dem höchsten Wert, und Bremen, dem Land mit dem niedrigsten Wert, liegen etwa 16 Prozentpunkte. Signifikant höher als in Deutschland insgesamt sind die Anteile in Bayern und Sachsen, signifikant niedriger hingegen in Berlin und Bremen.

Betrachtet man die prozentualen Anteile der Gymnasiast:innen, die in der *Orthografie* den Optimalstandard für den MSA erreichen, liegt der Gesamtwert für Deutschland insgesamt bei rund 14 Prozent. Die Differenz zwischen dem Land mit dem höchsten Anteil (Baden-Württemberg) und dem Land mit dem niedrigsten Anteil (Bremen) beträgt etwa 8 Prozentpunkte. Signifikant höher als in Deutschland insgesamt sind die Anteile in keinem Land, signifikant niedriger hingegen in Berlin, Bremen und Mecklenburg-Vorpommern.

**Abbildung 3.15:** Prozentuale Anteile der Neuntklässler:innen an Gymnasien, die im Jahr 2022 im Fach Deutsch im Kompetenzbereich *Orthografie* den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen bzw. den Optimalstandard für den MSA erreichen



Prozentsatz liegt signifikant ( $p < .05$ ) über dem deutschen Gesamtwert

Prozentsatz liegt signifikant ( $p < .05$ ) unter dem deutschen Gesamtwert

Anmerkung. Fett gedruckte Werte unterscheiden sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom Wert für Deutschland insgesamt.



### 3.1.3 Kompetenzstufenbesetzungen im Trend

In diesem Abschnitt wird berichtet, wie sich die Kompetenzstufenbesetzungen in Deutschland insgesamt und in den Ländern in den Kompetenzbereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* im Fach Deutsch verändert haben. Für alle drei Kompetenzbereiche werden die Veränderungen für die Jahre 2009–2015 und 2015–2022 in den Abbildungen 3.16 bis 3.24 dargestellt. Dabei ist sowohl für die Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen (Abb. 3.16, Abb. 3.19 und Abb. 3.22) als auch für die Teilpopulation der Schüler:innen, die mindestens den MSA anstreben (Abb. 3.17, Abb. 3.20 und Abb. 3.23), zu berücksichtigen, dass bei der Berechnung des Trends 2009–2015 keine Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf einbezogen werden konnten (vgl. Kapitel 1.2). Für den Trend 2015–2022 ist es hingegen möglich, auch Testergebnisse von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf einzubeziehen und somit die jeweiligen Zielpopulationen vollständig abzubilden. In den betreffenden Abbildungen werden daher jeweils zwei Werte für das Jahr 2015 angegeben, die für den Trend 2009–2015 (*ohne* Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf; markiert durch ein hochgestelltes „a“) bzw. 2015–2022 (*mit* Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf) relevant sind.<sup>4,5</sup> Die Auswertungen für Schüler:innen an Gymnasien (Abb. 3.18, Abb. 3.21 und Abb. 3.24) sind hiervon nicht betroffen, da diese Teilpopulation in allen drei Erhebungsjahren repräsentativ abgebildet werden konnte und der Anteil der Neuntklässler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf am Gymnasium unter 1 Prozent liegt.<sup>6,7</sup>

Im Tabellenteil der Abbildungen ist für Deutschland insgesamt und für jedes einzelne Land in einer separaten Zeile ausgewiesen, wie hoch der Anteil der zielgleich unterrichteten Neuntklässler:innen zu den drei Erhebungszeitpunkten jeweils ist, die einen bestimmten Standard verfehlen bzw. erreichen oder übertreffen. Daneben sind die Differenzen zwischen den Anteilen der betrachteten Zeiträume und die Standardfehler dieser Differenzen aufgeführt.

Die Balkendiagramme veranschaulichen die Differenzen der jeweiligen Anteile im betrachteten Zeitraum. Nach rechts weisende Balken kennzeichnen positive Differenzwerte, d. h. der jeweilige Anteil hat sich im Untersuchungszeitraum erhöht. Nach links weisende Balkendiagramme kennzeichnen negative Differenz-

- 
- 4 Obwohl die Trends zwischen den Jahren 2009 und 2015 einerseits sowie 2015 und 2022 andererseits nicht direkt miteinander vergleichbar sind, legen Berechnungen für die Jahre 2015 und 2022 nahe, dass ein Ausschluss von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nur in sehr wenigen Fällen zu einem anderen Ergebnismuster führt. Entsprechend werden bei der Beschreibung der Trendanalysen die Entwicklungen zwischen den Jahren 2009 und 2015 sowie 2015 und 2022 miteinander verglichen (vgl. Kapitel 1.2 in diesem Berichtsband).
  - 5 Veränderungen der jeweiligen Anteilswerte für das Verfehlen der Mindeststandards und das Erreichen der Regel- bzw. Optimalstandards über die Zeiträume 2015–2022 sowie 2009–2022 können für Schüler:innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf auf der Webseite des IQB als Zusatzmaterial abgerufen werden – separat für die Gesamtpopulation aller Neuntklässler:innen (Tab. 3.16web bis Tab. 3.18web) sowie für die Teilpopulation der Schüler:innen, die mindestens den MSA anstreben (Tab. 3.19web bis Tab. 3.21web).
  - 6 Veränderungen der jeweiligen Anteilswerte für das Erreichen der Regel- bzw. Optimalstandards für die Teilpopulation der Gymnasiast:innen für den Zeitraum 2009–2022 können auf der Webseite des IQB als Zusatzmaterial abgerufen werden (Tab. 3.22web bis Tab. 3.24web).
  - 7 Veränderungen der jeweiligen Anteilswerte für das Erreichen der Regel- bzw. Optimalstandards für Schüler:innen, die die Allgemeine Hochschulreife oder die Fachhochschulreife anstreben, können auf der Webseite des IQB als Zusatzmaterial abgerufen werden (Tab. 3.13web bis Tab. 3.15web).

werte, d. h. der jeweilige Anteil hat sich im Untersuchungszeitraum verringert. Für das Verfehlen des Mindeststandards bilden positive Differenzwerte eine ungünstige Entwicklung ab, da der Anteil der Schüler:innen größer geworden ist, die die Mindestanforderungen im jeweiligen Kompetenzbereich nicht erfüllen. Für das Erreichen des Regelstandards bzw. des Optimalstandards hingegen weisen positive Differenzwerte auf eine günstige Entwicklung hin, da sich der Anteil der Schüler:innen erhöht hat, die den jeweiligen Standard erreichen.

Ausgefüllte Balken kennzeichnen statistisch signifikante Veränderungen ( $p < .05$ ), während schraffierte Balken auf nicht signifikante Differenzen hinweisen. Das hochgestellte „b“ in der Spalte „Differenz 2015–2009“ bzw. in der Spalte „Differenz 2022–2015“ markiert zudem, ob die für das jeweilige Land ermittelte Veränderung signifikant von der für Deutschland insgesamt ermittelten Veränderung abweicht.

## Kompetenzbereich Lesen

### Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen

Für den Kompetenzbereich *Lesen* zeigt Abbildung 3.16, dass sich in Deutschland insgesamt der Anteil der Neuntklässler:innen, die den Mindeststandard für den ESA nicht erreichen, von 9 Prozent im Jahr 2015 auf 15 Prozent im Jahr 2022 um etwa 6 Prozentpunkte signifikant erhöht hat. Zwischen 2009 und 2015 hatte sich der Anteil hingegen nicht bedeutsam verändert. Die Länder lassen sich danach, ob sich die Anteile der Schüler:innen, die den Mindeststandard für den ESA verfehlt haben, zwischen 2009 und 2015 einerseits sowie zwischen 2015 und 2022 andererseits verändert haben, einem von vier Befundmustern zuordnen:

- 2009–2015 signifikante Erhöhung des Anteils, 2015–2022 keine signifikante Veränderung: Baden-Württemberg
- 2009–2015 keine signifikante Veränderung, 2015–2022 signifikante Erhöhung des Anteils: Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland
- 2009–2015 sowie 2015–2022 keine signifikante Veränderung: Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Thüringen
- 2009–2015 signifikante Verringerung des Anteils, 2015–2022 signifikante Erhöhung des Anteils: Sachsen, Schleswig-Holstein

In Deutschland insgesamt fällt der Anteil der Schüler:innen, die im *Lesen* die Mindestanforderungen für den MSA nicht erfüllen, im Jahr 2022 mit knapp 33 Prozent im Vergleich zum Jahr 2015 um etwa 9 Prozentpunkte signifikant höher aus. Zwischen 2009 und 2015 war dagegen keine signifikante Veränderung festzustellen. Auf Länderebene zeigen sich folgende Befundmuster:

- 2009–2015 signifikante Erhöhung des Anteils, 2015–2022 keine signifikante Veränderung: Baden-Württemberg
- 2009–2015 keine signifikante Veränderung, 2015–2022 signifikante Erhöhung des Anteils: Bayern, Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Thüringen
- 2009–2015 sowie 2015–2022 keine signifikante Veränderung: Saarland
- 2009–2015 signifikante Verringerung des Anteils, 2015–2022 signifikante Erhöhung des Anteils: Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein

**Abbildung 3.16:** Prozentuale Anteile der Neutklässler:innen, die im Fach Deutsch im Kompetenzbereich *Lesen* in den Jahren 2009, 2015 und 2022 den Mindeststandard für den ESA bzw. den Mindeststandard für den MSA nicht erreichen

| Land                   |                                      | 2009 <sup>a</sup> |      | 2015 <sup>a</sup>       |       | Differenz 2015–2009 <sup>a</sup> |   | 2015 |      | 2022             |       | Differenz 2022–2015 |      |
|------------------------|--------------------------------------|-------------------|------|-------------------------|-------|----------------------------------|---|------|------|------------------|-------|---------------------|------|
|                        |                                      | %                 | %    | +/-                     | (SE)  | %                                | % | +/-  | (SE) | %                | %     | +/-                 | (SE) |
| Baden-Württemberg      | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 4.8               | 9.2  | <b>4.4<sup>b</sup></b>  | (1.2) |                                  |   | 10.0 | 13.2 | 3.3              | (2.3) |                     |      |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 17.8              | 24.8 | <b>7.0<sup>b</sup></b>  | (2.2) |                                  |   | 25.7 | 28.7 | 2.9              | (3.0) |                     |      |
| Bayern                 | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 5.0               | 6.3  | 1.4                     | (1.4) |                                  |   | 7.4  | 11.5 | <b>4.2</b>       | (2.1) |                     |      |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 17.2              | 18.3 | 1.1                     | (2.4) |                                  |   | 19.8 | 26.6 | <b>6.9</b>       | (2.9) |                     |      |
| Berlin                 | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 12.3              | 13.0 | 0.7                     | (2.0) |                                  |   | 14.4 | 22.3 | <b>7.9</b>       | (2.5) |                     |      |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 28.4              | 29.3 | 1.0                     | (3.0) |                                  |   | 30.8 | 41.0 | <b>10.3</b>      | (3.2) |                     |      |
| Brandenburg            | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 7.8               | 5.5  | -2.3                    | (1.6) |                                  |   | 7.2  | 12.3 | <b>5.1</b>       | (2.0) |                     |      |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 24.1              | 18.1 | <b>-6.0<sup>b</sup></b> | (2.4) |                                  |   | 20.1 | 31.4 | <b>11.3</b>      | (3.0) |                     |      |
| Bremen                 | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 15.0              | 15.6 | 0.6                     | (2.9) |                                  |   | 16.9 | 24.4 | <b>7.6</b>       | (3.0) |                     |      |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 33.9              | 35.5 | 1.7                     | (4.0) |                                  |   | 36.9 | 46.8 | <b>9.8</b>       | (3.9) |                     |      |
| Hamburg                | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 10.7              | 10.3 | -0.4                    | (1.6) |                                  |   | 10.7 | 16.5 | <b>5.8</b>       | (1.9) |                     |      |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 27.8              | 25.1 | -2.7                    | (2.3) |                                  |   | 25.8 | 33.8 | <b>8.1</b>       | (2.7) |                     |      |
| Hessen                 | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 7.3               | 10.0 | 2.7                     | (1.5) |                                  |   | 11.5 | 16.8 | <b>5.2</b>       | (2.5) |                     |      |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 21.7              | 24.3 | 2.6                     | (2.3) |                                  |   | 25.9 | 37.1 | <b>11.2</b>      | (2.9) |                     |      |
| Mecklenburg-Vorpommern | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 6.5               | 4.3  | -2.2                    | (1.4) |                                  |   | 8.6  | 11.7 | 3.1              | (1.8) |                     |      |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 21.3              | 16.7 | <b>-4.6<sup>b</sup></b> | (2.3) |                                  |   | 21.6 | 29.3 | <b>7.7</b>       | (2.7) |                     |      |
| Niedersachsen          | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 9.2               | 6.1  | -3.0 <sup>b</sup>       | (1.8) |                                  |   | 7.8  | 14.5 | <b>6.7</b>       | (2.1) |                     |      |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 24.4              | 21.0 | -3.4                    | (2.7) |                                  |   | 23.3 | 32.1 | <b>8.8</b>       | (2.8) |                     |      |
| Nordrhein-Westfalen    | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 7.1               | 9.0  | 1.9                     | (1.5) |                                  |   | 9.9  | 19.7 | <b>9.8</b>       | (2.1) |                     |      |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 22.4              | 24.6 | 2.2                     | (2.2) |                                  |   | 25.8 | 38.5 | <b>12.7</b>      | (2.9) |                     |      |
| Rheinland-Pfalz        | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 7.5               | 8.2  | 0.8                     | (1.7) |                                  |   | 9.6  | 18.8 | <b>9.2</b>       | (2.7) |                     |      |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 21.2              | 22.3 | 1.1                     | (2.4) |                                  |   | 24.3 | 36.3 | <b>12.1</b>      | (3.4) |                     |      |
| Saarland               | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 7.0               | 8.3  | 1.3                     | (2.2) |                                  |   | 9.3  | 17.2 | <b>7.9</b>       | (3.0) |                     |      |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 23.6              | 23.4 | -0.2                    | (4.0) |                                  |   | 24.5 | 33.6 | 9.2              | (4.8) |                     |      |
| Sachsen                | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 6.3               | 2.1  | <b>-4.2<sup>b</sup></b> | (1.4) |                                  |   | 4.0  | 8.4  | <b>4.4</b>       | (1.5) |                     |      |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 19.4              | 10.9 | <b>-8.5<sup>b</sup></b> | (2.3) |                                  |   | 14.1 | 23.1 | <b>9.0</b>       | (2.4) |                     |      |
| Sachsen-Anhalt         | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 6.1               | 3.6  | -2.5 <sup>b</sup>       | (1.4) |                                  |   | 8.2  | 9.1  | 0.9 <sup>b</sup> | (1.7) |                     |      |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 21.8              | 15.1 | <b>-6.7<sup>b</sup></b> | (2.8) |                                  |   | 20.2 | 26.9 | <b>6.7</b>       | (2.5) |                     |      |
| Schleswig-Holstein     | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 8.7               | 4.5  | <b>-4.3<sup>b</sup></b> | (1.7) |                                  |   | 5.2  | 12.5 | <b>7.3</b>       | (1.7) |                     |      |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 22.8              | 16.5 | <b>-6.3<sup>b</sup></b> | (2.5) |                                  |   | 17.7 | 30.9 | <b>13.2</b>      | (2.7) |                     |      |
| Thüringen              | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 4.7               | 4.6  | -0.1                    | (1.5) |                                  |   | 7.7  | 10.1 | 2.4              | (1.8) |                     |      |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 19.6              | 16.0 | -3.6                    | (2.4) |                                  |   | 19.4 | 26.8 | <b>7.4</b>       | (2.7) |                     |      |
| Deutschland            | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 6.9               | 7.7  | 0.8                     | (0.7) |                                  |   | 9.0  | 15.2 | <b>6.2</b>       | (1.1) |                     |      |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 21.2              | 21.8 | 0.6                     | (1.1) |                                  |   | 23.4 | 32.5 | <b>9.1</b>       | (1.7) |                     |      |

*Anmerkungen.* In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile geringfügig von der dargestellten Differenz in der Spalte „+/-“ abweichen. SE = Standardfehler; +/- Veränderung zwischen dem IQB-Ländervergleich 2009 und dem IQB-Bildungstrend 2015 bzw. zwischen dem IQB-Bildungstrend 2015 und dem IQB-Bildungstrend 2022.

<sup>a</sup> Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleiben unberücksichtigt (vgl. Kapitel 1.2).

<sup>b</sup> Differenz unterscheidet sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) von der Differenz für Deutschland insgesamt.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

**Teilpopulation der Neuntklässler:innen, die mindestens den MSA anstreben**

Abbildung 3.17 zeigt für den Kompetenzbereich *Lesen*, dass sich in Deutschland insgesamt der Anteil der Schüler:innen, die mindestens den MSA anstreben, die Mindestanforderungen für den MSA im *Lesen* jedoch nicht erfüllen, sowohl im Zeitraum 2015–2022 (+9 Prozentpunkte) als auch bereits zuvor zwischen 2009 und 2015 (+3 Prozentpunkte) signifikant erhöht hat. Auf Länderebene lassen sich vier Befundmuster beobachten:

- 2009–2015 sowie 2015–2022 signifikante Erhöhung des Anteils: Rheinland-Pfalz
- 2009–2015 signifikante Erhöhung des Anteils, 2015–2022 keine signifikante Veränderung: Baden-Württemberg
- 2009–2015 keine signifikante Veränderung, 2015–2022 signifikante Erhöhung des Anteils: Bayern, Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein
- 2009–2015 signifikante Verringerung des Anteils, 2015–2022 signifikante Erhöhung des Anteils: Brandenburg, Thüringen

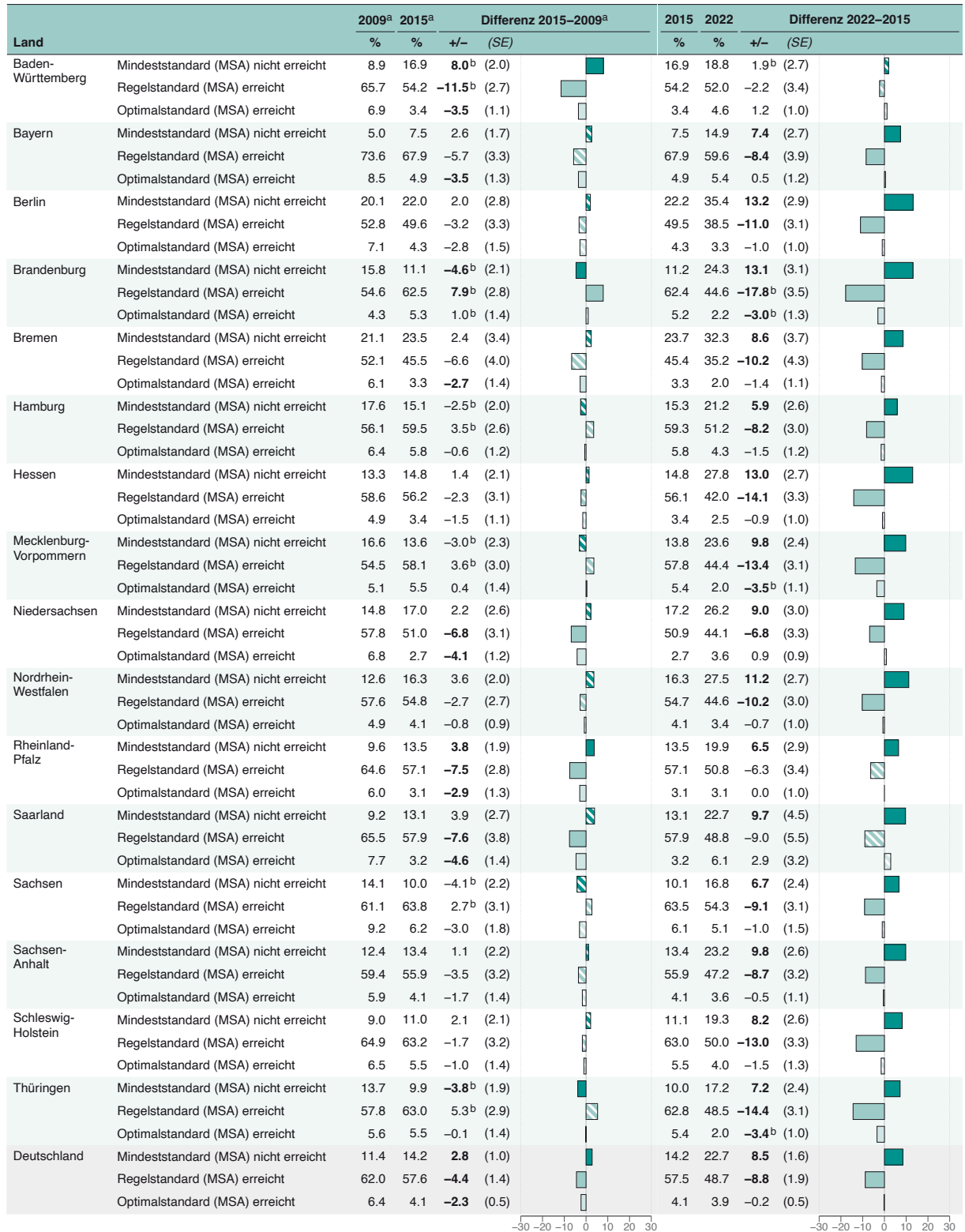
In Deutschland insgesamt hat sich der Anteil der Neuntklässler:innen, die mindestens den MSA anstreben und mindestens den Regelstandard für den MSA erreicht haben, sowohl im Zeitraum 2015–2022 (–9 Prozentpunkte) als auch zuvor im Zeitraum 2009–2015 (–4 Prozentpunkte) signifikant reduziert. Für die Länder ergeben sich vier Befundmuster:

- 2009–2015 signifikante Erhöhung des Anteils, 2015–2022 signifikante Verringerung des Anteils: Brandenburg
- 2009–2015 keine signifikante Veränderung, 2015–2022 signifikante Verringerung des Anteils: Bayern, Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen
- 2009–2015 signifikante Verringerung des Anteils, 2015–2022 keine signifikante Veränderung: Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Saarland
- 2009–2015 sowie 2015–2022 signifikante Verringerung des Anteils: Niedersachsen

Der Anteil der Neuntklässler:innen, die mindestens den MSA anstreben und den Optimalstandard für den MSA erreicht haben, hat sich im Zeitraum 2015–2022 in Deutschland insgesamt nicht signifikant verändert. Im Zeitraum zuvor, zwischen 2009 und 2015, hatte sich der Anteil jedoch signifikant reduziert (–2 Prozentpunkte). Für die Länder sind folgende Ergebnismuster zu beobachten:

- 2009–2015 sowie 2015–2022 keine signifikante Veränderung: Berlin, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein
- 2009–2015 keine signifikante Veränderung, 2015–2022 signifikante Verringerung des Anteils: Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Thüringen
- 2009–2015 signifikante Verringerung des Anteils, 2015–2022 keine signifikante Veränderung: Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland

**Abbildung 3.17:** Prozentuale Anteile der Neutklässler:innen, die mindestens den MSA anstreben und die im Fach Deutsch im Kompetenzbereich *Lesen* in den Jahren 2009, 2015 und 2022 den Mindeststandard für den MSA verfehlen, den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen bzw. den Optimalstandard für den MSA erreichen



**Anmerkungen.** In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile geringfügig von der dargestellten Differenz in der Spalte „+/-“ abweichen. SE = Standardfehler; +/- Veränderung zwischen dem IQB-Ländervergleich 2009 und dem IQB-Bildungstrend 2015 bzw. zwischen dem IQB-Bildungstrend 2015 und dem IQB-Bildungstrend 2022.  
<sup>a</sup> Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleiben unberücksichtigt (vgl. Kapitel 1.2).  
<sup>b</sup> Differenz unterscheidet sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) von der Differenz für Deutschland insgesamt.  
 Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

**Teilpopulation der Gymnasiast:innen**

Der Anteil der Gymnasiast:innen, die in Deutschland insgesamt mindestens den Regelstandard für den MSA erreicht haben, hat sich im Zeitraum 2015–2022 (–7 Prozentpunkte) wie auch schon zwischen 2009 und 2015 (–6 Prozentpunkte) signifikant reduziert (Abb. 3.18). Für die Länder ergeben sich folgende Befundmuster:

- 2009–2015 sowie 2015–2022 keine signifikante Veränderung: Bayern, Bremen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt
- 2009–2015 keine signifikante Veränderung, 2015–2022 signifikante Verringerung des Anteils: Berlin, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Schleswig-Holstein, Thüringen
- 2009–2015 signifikante Verringerung des Anteils, 2015–2022 keine signifikante Veränderung: Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen
- 2009–2015 sowie 2015–2022 signifikante Verringerung des Anteils: Niedersachsen

Der Anteil der Gymnasiast:innen, die in Deutschland insgesamt den Optimalstandard für den MSA erreicht haben, hat sich im Zeitraum 2015–2022 nicht signifikant verändert, im Zeitraum 2009–2015 hatte er sich jedoch signifikant reduziert (–5 Prozentpunkte). In den Ländern sind die folgenden Ergebnismuster zu beobachten:

- 2009–2015 sowie 2015–2022 keine signifikante Veränderung: Berlin, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein
- 2009–2015 keine signifikante Veränderung, 2015–2022 signifikante Verringerung des Anteils: Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Thüringen
- 2009–2015 signifikante Verringerung des Anteils, 2015–2022 keine signifikante Veränderung: Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland



**Abbildung 3.18:** Prozentuale Anteile der Neutklässler:innen an Gymnasien, die im Fach Deutsch im Kompetenzbereich *Lesen* in den Jahren 2009, 2015 und 2022 den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen bzw. den Optimalstandard für den MSA erreichen

| Land                   |                                | 2009 | 2015 | 2022 | Differenz 2015–2009 |       | Differenz 2022–2015 |       |
|------------------------|--------------------------------|------|------|------|---------------------|-------|---------------------|-------|
|                        |                                | %    | %    | %    | +/-                 | (SE)  | +/-                 | (SE)  |
| Baden-Württemberg      | Regelstandard (MSA) erreicht   | 89.1 | 81.1 | 79.3 | -8.0                | (2.8) | -1.8                | (3.9) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 14.8 | 7.6  | 9.4  | -7.3                | (2.3) | 1.9                 | (2.1) |
| Bayern                 | Regelstandard (MSA) erreicht   | 90.5 | 85.5 | 84.5 | -5.0                | (2.6) | -1.0                | (3.2) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 16.2 | 9.4  | 12.5 | -6.9                | (2.7) | 3.1                 | (2.6) |
| Berlin                 | Regelstandard (MSA) erreicht   | 74.4 | 70.7 | 61.5 | -3.7                | (5.0) | -9.2                | (4.2) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 13.1 | 8.0  | 6.3  | -5.1                | (2.8) | -1.8                | (1.8) |
| Brandenburg            | Regelstandard (MSA) erreicht   | 76.4 | 81.7 | 62.9 | 5.3 <sup>a</sup>    | (3.3) | -18.8 <sup>a</sup>  | (4.0) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 7.8  | 8.9  | 3.7  | 1.1 <sup>a</sup>    | (2.4) | -5.3 <sup>a</sup>   | (2.1) |
| Bremen                 | Regelstandard (MSA) erreicht   | 76.1 | 62.8 | 56.0 | -13.3               | (7.2) | -6.8                | (9.0) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 11.2 | 5.8  | 5.0  | -5.3                | (2.6) | -0.9                | (2.5) |
| Hamburg                | Regelstandard (MSA) erreicht   | 78.8 | 77.8 | 69.7 | -1.0                | (3.2) | -8.1                | (3.6) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 12.3 | 9.6  | 6.7  | -2.7                | (2.0) | -3.0                | (1.8) |
| Hessen                 | Regelstandard (MSA) erreicht   | 77.9 | 75.8 | 61.6 | -2.1                | (4.0) | -14.2               | (3.9) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 9.0  | 5.9  | 4.5  | -3.2                | (2.0) | -1.3                | (1.6) |
| Mecklenburg-Vorpommern | Regelstandard (MSA) erreicht   | 77.8 | 81.0 | 71.5 | 3.2 <sup>a</sup>    | (3.3) | -9.6                | (3.8) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 10.0 | 10.0 | 3.9  | -0.1                | (2.5) | -6.0 <sup>a</sup>   | (1.9) |
| Niedersachsen          | Regelstandard (MSA) erreicht   | 87.1 | 76.4 | 67.4 | -10.7               | (3.4) | -9.1                | (4.1) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 14.6 | 5.9  | 7.3  | -8.7                | (2.4) | 1.4                 | (1.8) |
| Nordrhein-Westfalen    | Regelstandard (MSA) erreicht   | 84.4 | 75.2 | 69.5 | -9.2                | (2.9) | -5.7                | (3.8) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 11.1 | 7.9  | 7.2  | -3.2                | (1.9) | -0.7                | (1.9) |
| Rheinland-Pfalz        | Regelstandard (MSA) erreicht   | 84.9 | 78.6 | 72.7 | -6.3                | (3.6) | -5.9                | (3.5) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 12.0 | 5.8  | 5.9  | -6.2                | (2.8) | 0.1                 | (1.9) |
| Saarland               | Regelstandard (MSA) erreicht   | 88.7 | 83.1 | 72.5 | -5.7                | (3.5) | -10.5               | (8.4) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 15.3 | 6.7  | 12.4 | -8.7                | (2.8) | 5.7                 | (6.6) |
| Sachsen                | Regelstandard (MSA) erreicht   | 89.2 | 90.2 | 82.1 | 1.0                 | (3.2) | -8.1                | (3.1) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 20.8 | 13.7 | 11.1 | -7.1                | (3.6) | -2.6                | (3.3) |
| Sachsen-Anhalt         | Regelstandard (MSA) erreicht   | 86.0 | 82.7 | 75.8 | -3.4                | (3.4) | -6.9                | (3.7) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 12.4 | 9.0  | 8.1  | -3.4                | (2.9) | -0.9                | (2.3) |
| Schleswig-Holstein     | Regelstandard (MSA) erreicht   | 83.7 | 80.7 | 71.5 | -3.1                | (3.6) | -9.2                | (3.7) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 13.0 | 10.2 | 7.8  | -2.9                | (2.6) | -2.4                | (2.4) |
| Thüringen              | Regelstandard (MSA) erreicht   | 84.5 | 85.5 | 71.7 | 1.1 <sup>a</sup>    | (2.9) | -13.8               | (3.3) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 11.7 | 11.2 | 4.2  | -0.5                | (2.9) | -7.0 <sup>a</sup>   | (2.0) |
| Deutschland            | Regelstandard (MSA) erreicht   | 85.1 | 79.3 | 72.4 | -5.8                | (1.5) | -6.9                | (2.0) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 13.1 | 8.1  | 7.9  | -5.0                | (0.9) | -0.2                | (0.8) |

*Anmerkungen.* In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile geringfügig von der dargestellten Differenz in der Spalte „+/-“ abweichen. SE = Standardfehler; +/- Veränderung zwischen dem IQB-Ländervergleich 2009 und dem IQB-Bildungstrend 2015 bzw. zwischen dem IQB-Bildungstrend 2015 und dem IQB-Bildungstrend 2022.

<sup>a</sup> Differenz unterscheidet sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) von der Differenz für Deutschland insgesamt.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

## Kompetenzbereich *Zuhören*

### Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen

Für den Kompetenzbereich *Zuhören* zeigt Abbildung 3.19, dass sich in Deutschland insgesamt der Anteil der Neuntklässler:innen, die den Mindeststandard für den ESA nicht erreicht haben, zwischen 2015 und 2022 (+10 Prozentpunkte) signifikant vergrößert hat. Damit setzt sich der ungünstige Trend, der zwischen den Jahren 2009 und 2015 zu beobachten war (+2 Prozentpunkte), fort und fällt zwischen 2015 und 2022 noch deutlich stärker aus. In den Ländern finden sich zwei Befundmuster, wobei zwischen 2015 und 2022 durchgängig eine Erhöhung des Anteils der Neuntklässler:innen, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen, zu beobachten ist:

- 2009–2015 sowie 2015–2022 signifikante Erhöhung des Anteils: Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Nordrhein-Westfalen
- 2009–2015 keine signifikante Veränderung, 2015–2022 signifikante Erhöhung des Anteils: Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen

Der Anteil der Schüler:innen, die im *Zuhören* die Mindestanforderungen für den MSA nicht erfüllen, fällt in Deutschland insgesamt im Jahr 2022 im Vergleich zum Jahr 2015 um rund 16 Prozentpunkte signifikant höher aus. Auch im davorliegenden Zeitraum von 2009 bis 2015 war der Anteil in Deutschland insgesamt bereits signifikant angestiegen (+3 Prozentpunkte). Auf Länderebene ergeben sich drei Befundmuster, wobei zwischen 2015 und 2022 in allen Ländern eine ungünstige Veränderung festzustellen ist:

- 2009–2015 sowie 2015–2022 signifikante Erhöhung des Anteils: Baden-Württemberg, Hessen, Nordrhein-Westfalen
- 2009–2015 keine signifikante Veränderung, 2015–2022 signifikante Erhöhung des Anteils: Bayern, Berlin, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt, Thüringen
- 2009–2015 signifikante Verringerung des Anteils, 2015–2022 signifikante Erhöhung des Anteils: Brandenburg, Sachsen, Schleswig-Holstein

**Abbildung 3.19:** Prozentuale Anteile der Neutklässler:innen, die im Fach Deutsch im Kompetenzbereich *Zuhören* in den Jahren 2009, 2015 und 2022 den Mindeststandard für den ESA bzw. den Mindeststandard für den MSA nicht erreichen

| Land                   |                                      | 2009 <sup>a</sup> |      | 2015 <sup>a</sup>       |       | Differenz 2015–2009 <sup>a</sup> |      | 2015 |                         | 2022  |   | Differenz 2022–2015 |      |
|------------------------|--------------------------------------|-------------------|------|-------------------------|-------|----------------------------------|------|------|-------------------------|-------|---|---------------------|------|
|                        |                                      | %                 | %    | +/-                     | (SE)  | %                                | %    | +/-  | (SE)                    | %     | % | +/-                 | (SE) |
| Baden-Württemberg      | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 3.1               | 10.0 | <b>6.9<sup>b</sup></b>  | (1.5) |                                  | 11.9 | 17.5 | <b>5.7</b>              | (2.6) |   |                     |      |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 12.1              | 21.2 | <b>9.2<sup>b</sup></b>  | (2.1) |                                  | 23.3 | 32.3 | <b>9.0<sup>b</sup></b>  | (2.9) |   |                     |      |
| Bayern                 | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 2.3               | 4.9  | <b>2.6</b>              | (1.3) |                                  | 5.4  | 13.4 | <b>8.1</b>              | (2.1) |   |                     |      |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 9.9               | 13.7 | <b>3.8</b>              | (2.0) |                                  | 14.4 | 27.9 | <b>13.4</b>             | (2.6) |   |                     |      |
| Berlin                 | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 10.5              | 11.9 | 1.4                     | (2.0) |                                  | 13.0 | 24.6 | <b>11.6</b>             | (2.4) |   |                     |      |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 23.7              | 25.8 | 2.1                     | (2.8) |                                  | 27.2 | 41.9 | <b>14.7</b>             | (3.0) |   |                     |      |
| Brandenburg            | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 5.9               | 4.3  | <b>-1.6<sup>b</sup></b> | (1.2) |                                  | 6.6  | 16.4 | <b>9.8</b>              | (2.0) |   |                     |      |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 19.2              | 13.9 | <b>-5.2<sup>b</sup></b> | (2.1) |                                  | 16.6 | 35.1 | <b>18.5</b>             | (2.8) |   |                     |      |
| Bremen                 | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 10.6              | 11.1 | 0.4                     | (2.4) |                                  | 11.8 | 29.2 | <b>17.4<sup>b</sup></b> | (2.7) |   |                     |      |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 26.5              | 25.5 | -1.0                    | (3.5) |                                  | 26.6 | 49.0 | <b>22.4</b>             | (3.4) |   |                     |      |
| Hamburg                | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 6.6               | 8.4  | 1.9                     | (1.4) |                                  | 8.8  | 16.9 | <b>8.1</b>              | (1.8) |   |                     |      |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 18.9              | 20.4 | 1.5                     | (2.4) |                                  | 21.0 | 32.4 | <b>11.4</b>             | (2.7) |   |                     |      |
| Hessen                 | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 4.6               | 8.0  | <b>3.4</b>              | (1.2) |                                  | 9.3  | 19.9 | <b>10.6</b>             | (2.5) |   |                     |      |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 14.7              | 19.3 | <b>4.6</b>              | (2.0) |                                  | 20.9 | 38.0 | <b>17.1</b>             | (2.6) |   |                     |      |
| Mecklenburg-Vorpommern | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 3.8               | 2.7  | <b>-1.1<sup>b</sup></b> | (1.1) |                                  | 5.5  | 12.6 | <b>7.0</b>              | (1.6) |   |                     |      |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 15.3              | 12.9 | <b>-2.4<sup>b</sup></b> | (2.1) |                                  | 17.3 | 30.2 | <b>12.9</b>             | (2.5) |   |                     |      |
| Niedersachsen          | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 5.0               | 4.0  | -1.0                    | (1.6) |                                  | 4.6  | 14.5 | <b>9.9</b>              | (1.8) |   |                     |      |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 13.9              | 12.3 | -1.6                    | (2.4) |                                  | 13.8 | 30.8 | <b>17.0</b>             | (2.6) |   |                     |      |
| Nordrhein-Westfalen    | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 3.5               | 6.2  | <b>2.8</b>              | (1.2) |                                  | 7.0  | 21.7 | <b>14.6</b>             | (2.1) |   |                     |      |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 13.4              | 19.3 | <b>5.9</b>              | (2.1) |                                  | 20.3 | 40.7 | <b>20.4</b>             | (2.6) |   |                     |      |
| Rheinland-Pfalz        | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 4.7               | 5.7  | 1.0                     | (1.3) |                                  | 6.6  | 19.1 | <b>12.5</b>             | (2.5) |   |                     |      |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 14.6              | 17.2 | 2.5                     | (2.4) |                                  | 18.7 | 37.0 | <b>18.3</b>             | (3.4) |   |                     |      |
| Saarland               | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 6.6               | 7.6  | 1.1                     | (2.2) |                                  | 8.3  | 18.5 | <b>10.3</b>             | (2.8) |   |                     |      |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 18.5              | 20.1 | 1.6                     | (3.9) |                                  | 20.9 | 37.5 | <b>16.6</b>             | (4.5) |   |                     |      |
| Sachsen                | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 4.2               | 2.2  | <b>-2.0<sup>b</sup></b> | (1.3) |                                  | 4.3  | 11.7 | <b>7.4</b>              | (1.8) |   |                     |      |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 14.6              | 9.6  | <b>-5.0<sup>b</sup></b> | (2.3) |                                  | 13.2 | 28.2 | <b>14.9</b>             | (2.5) |   |                     |      |
| Sachsen-Anhalt         | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 4.4               | 3.4  | <b>-1.1<sup>b</sup></b> | (1.4) |                                  | 7.3  | 12.5 | <b>5.2<sup>b</sup></b>  | (2.0) |   |                     |      |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 15.4              | 14.3 | -1.2                    | (2.6) |                                  | 18.9 | 29.4 | <b>10.4</b>             | (2.6) |   |                     |      |
| Schleswig-Holstein     | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 5.7               | 3.3  | <b>-2.4<sup>b</sup></b> | (1.4) |                                  | 4.2  | 18.4 | <b>14.2</b>             | (1.8) |   |                     |      |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 16.1              | 10.5 | <b>-5.6<sup>b</sup></b> | (2.0) |                                  | 11.9 | 34.7 | <b>22.8<sup>b</sup></b> | (2.6) |   |                     |      |
| Thüringen              | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 2.9               | 4.5  | 1.7                     | (1.3) |                                  | 6.0  | 13.7 | <b>7.6</b>              | (1.9) |   |                     |      |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 13.4              | 13.9 | 0.5                     | (2.2) |                                  | 16.3 | 31.1 | <b>14.8</b>             | (2.5) |   |                     |      |
| Deutschland            | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 4.1               | 6.2  | <b>2.2</b>              | (0.6) |                                  | 7.3  | 17.6 | <b>10.2</b>             | (1.1) |   |                     |      |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 13.7              | 16.9 | <b>3.2</b>              | (1.1) |                                  | 18.5 | 34.4 | <b>16.0</b>             | (1.5) |   |                     |      |

*Anmerkungen.* In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile geringfügig von der dargestellten Differenz in der Spalte „+/-“ abweichen. SE = Standardfehler; +/- Veränderung zwischen dem IQB-Ländervergleich 2009 und dem IQB-Bildungstrend 2015 bzw. zwischen dem IQB-Bildungstrend 2015 und dem IQB-Bildungstrend 2022.

<sup>a</sup> Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleiben unberücksichtigt (vgl. Kapitel 1.2).

<sup>b</sup> Differenz unterscheidet sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) von der Differenz für Deutschland insgesamt.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

**Teilpopulation der Neuntklässler:innen, die mindestens den MSA anstreben**

Abbildung 3.20 zeigt für den Kompetenzbereich *Zuhören*, dass sich der Anteil der Schüler:innen, die mindestens den MSA anstreben, die Mindestanforderungen für den MSA im *Zuhören* jedoch nicht erfüllen, in Deutschland insgesamt über beide Zeiträume signifikant erhöht hat (2015–2022: +15 Prozentpunkte, 2009–2015: +3 Prozentpunkte), wobei die ungünstige Entwicklung zwischen 2015 und 2022 deutlich stärker ausfällt als für den Zeitraum 2009–2015. Auf Länderebene lassen sich drei Befundmuster beobachten, die erneut durchgängig eine Erhöhung des Anteils zwischen 2015 und 2022 beinhalten:

- 2009–2015 sowie 2015–2022 signifikante Erhöhung des Anteils: Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt
- 2009–2015 keine signifikante Veränderung, 2015–2022 signifikante Erhöhung des Anteils: Bayern, Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Schleswig-Holstein, Thüringen
- 2009–2015 signifikante Verringerung des Anteils, 2015–2022 signifikante Erhöhung des Anteils: Brandenburg

In Deutschland insgesamt hat sich der Anteil der Neuntklässler:innen, die mindestens den MSA anstreben und den Regelstandard für den MSA erreicht oder übertroffen haben, ebenfalls in beiden betrachteten Zeiträumen signifikant reduziert. Die Differenz fällt für den Zeitraum 2015–2022 (–19 Prozentpunkte) allerdings deutlich größer aus als für den Zeitraum 2009–2015 (–6 Prozentpunkte). Auf Länderebene lassen sich drei Befundmuster beobachten, die erneut durchgängig eine Verringerung des Anteils zwischen 2015 und 2022 beinhalten:

- 2009–2015 signifikante Erhöhung des Anteils, 2015–2022 signifikante Verringerung des Anteils: Brandenburg
- 2009–2015 keine signifikante Veränderung, 2015–2022 signifikante Verringerung des Anteils: Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Saarland, Sachsen, Schleswig-Holstein, Thüringen
- 2009–2015 sowie 2015–2022 signifikante Verringerung des Anteils: Baden-Württemberg, Bayern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt

Der Anteil der Neuntklässler:innen, die mindestens den MSA anstreben und den Optimalstandard für den MSA erreicht haben, hat sich in Deutschland insgesamt im Zeitraum 2015–2022 signifikant um etwa 3 Prozentpunkte reduziert. Im davorliegenden Zeitraum 2009–2015 hatte sich der Anteil jedoch nicht bedeutsam verändert. In den Ländern sind folgende Ergebnismuster zu beobachten:

- 2009–2015 signifikante Erhöhung des Anteils, 2015–2022 keine signifikante Veränderung: Sachsen
- 2009–2015 signifikante Erhöhung des Anteils, 2015–2022 signifikante Verringerung des Anteils: Hamburg
- 2009–2015 sowie 2015–2022 keine signifikante Veränderung: Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Schleswig-Holstein
- 2009–2015 keine signifikante Veränderung, 2015–2022 signifikante Verringerung des Anteils: Berlin, Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt, Thüringen
- 2009–2015 signifikante Verringerung des Anteils, 2015–2022 keine signifikante Veränderung: Niedersachsen

**Abbildung 3.20:** Prozentuale Anteile der Neutklässler:innen, die mindestens den MSA anstreben und die im Fach Deutsch im Kompetenzbereich *Zuhören* in den Jahren 2009, 2015 und 2022 den Mindeststandard für den MSA verfehlen, den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen bzw. den Optimalstandard für den MSA erreichen

| Land                   |                                      | 2009 <sup>a</sup> |      | 2015 <sup>a</sup>        |       | Differenz 2015–2009 <sup>a</sup> |   | 2015 |      | 2022                     |       | Differenz 2022–2015 |      |
|------------------------|--------------------------------------|-------------------|------|--------------------------|-------|----------------------------------|---|------|------|--------------------------|-------|---------------------|------|
|                        |                                      | %                 | %    | +/-                      | (SE)  | %                                | % | +/-  | (SE) | %                        | %     | +/-                 | (SE) |
| Baden-Württemberg      | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 4.8               | 12.7 | <b>7.9<sup>b</sup></b>   | (1.7) |                                  |   | 12.7 | 23.3 | <b>10.6</b>              | (2.6) |                     |      |
|                        | Regelstandard (MSA) erreicht         | 81.8              | 68.5 | <b>-13.3<sup>b</sup></b> | (2.6) |                                  |   | 68.5 | 54.9 | <b>-13.6</b>             | (3.3) |                     |      |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht       | 14.9              | 11.6 | -3.3                     | (2.0) |                                  |   | 11.6 | 10.5 | -1.1                     | (1.9) |                     |      |
| Bayern                 | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 2.6               | 4.8  | 2.2                      | (1.4) |                                  |   | 4.8  | 17.7 | <b>12.9</b>              | (2.6) |                     |      |
|                        | Regelstandard (MSA) erreicht         | 87.6              | 81.2 | <b>-6.4</b>              | (2.8) |                                  |   | 81.2 | 62.9 | <b>-18.2</b>             | (3.6) |                     |      |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht       | 16.5              | 13.3 | -3.2                     | (1.9) |                                  |   | 13.3 | 9.8  | -3.5                     | (1.8) |                     |      |
| Berlin                 | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 16.1              | 18.3 | 2.3                      | (2.3) |                                  |   | 18.6 | 36.5 | <b>17.9</b>              | (2.6) |                     |      |
|                        | Regelstandard (MSA) erreicht         | 64.1              | 61.8 | -2.4                     | (3.0) |                                  |   | 61.4 | 44.5 | <b>-16.9</b>             | (3.1) |                     |      |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht       | 8.5               | 10.1 | 1.6                      | (2.0) |                                  |   | 10.0 | 6.6  | -3.4                     | (1.7) |                     |      |
| Brandenburg            | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 12.3              | 8.0  | <b>-4.3<sup>b</sup></b>  | (1.9) |                                  |   | 7.9  | 27.9 | <b>19.9</b>              | (3.1) |                     |      |
|                        | Regelstandard (MSA) erreicht         | 67.6              | 75.1 | <b>7.5<sup>b</sup></b>   | (2.7) |                                  |   | 75.2 | 49.3 | <b>-25.9</b>             | (3.3) |                     |      |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht       | 9.0               | 12.5 | 3.5 <sup>b</sup>         | (1.9) |                                  |   | 12.5 | 4.6  | <b>-8.0<sup>b</sup></b>  | (1.8) |                     |      |
| Bremen                 | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 15.5              | 13.9 | -1.6                     | (2.5) |                                  |   | 14.1 | 35.7 | <b>21.6</b>              | (3.3) |                     |      |
|                        | Regelstandard (MSA) erreicht         | 63.8              | 64.1 | 0.3                      | (3.6) |                                  |   | 64.0 | 43.2 | <b>-20.8</b>             | (4.0) |                     |      |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht       | 9.2               | 9.0  | -0.2                     | (2.0) |                                  |   | 9.0  | 6.0  | -3.0                     | (2.1) |                     |      |
| Hamburg                | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 9.5               | 11.7 | 2.2                      | (2.1) |                                  |   | 11.8 | 20.0 | <b>8.2<sup>b</sup></b>   | (2.5) |                     |      |
|                        | Regelstandard (MSA) erreicht         | 71.2              | 73.0 | 1.9 <sup>b</sup>         | (2.9) |                                  |   | 72.9 | 61.4 | <b>-11.5<sup>b</sup></b> | (3.2) |                     |      |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht       | 9.8               | 16.3 | 6.6 <sup>b</sup>         | (2.0) |                                  |   | 16.2 | 11.2 | -5.0                     | (2.1) |                     |      |
| Hessen                 | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 8.2               | 10.4 | 2.1                      | (1.9) |                                  |   | 10.5 | 28.2 | <b>17.8</b>              | (2.4) |                     |      |
|                        | Regelstandard (MSA) erreicht         | 73.6              | 70.9 | -2.7                     | (3.1) |                                  |   | 70.8 | 49.1 | <b>-21.7</b>             | (3.1) |                     |      |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht       | 7.2               | 9.7  | 2.5                      | (1.6) |                                  |   | 9.7  | 6.4  | -3.3                     | (1.6) |                     |      |
| Mecklenburg-Vorpommern | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 11.5              | 10.0 | -1.5 <sup>b</sup>        | (2.0) |                                  |   | 10.2 | 24.6 | <b>14.5</b>              | (2.3) |                     |      |
|                        | Regelstandard (MSA) erreicht         | 68.1              | 69.5 | 1.4 <sup>b</sup>         | (3.0) |                                  |   | 69.0 | 49.1 | <b>-19.9</b>             | (3.0) |                     |      |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht       | 9.3               | 8.9  | -0.4                     | (1.9) |                                  |   | 8.7  | 3.9  | -4.8                     | (1.5) |                     |      |
| Niedersachsen          | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 7.2               | 8.2  | 1.1                      | (2.0) |                                  |   | 8.3  | 25.4 | <b>17.1</b>              | (2.9) |                     |      |
|                        | Regelstandard (MSA) erreicht         | 78.1              | 73.6 | -4.5                     | (3.2) |                                  |   | 73.5 | 51.1 | <b>-22.4</b>             | (3.6) |                     |      |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht       | 12.1              | 8.5  | -3.6                     | (1.6) |                                  |   | 8.5  | 6.2  | -2.3                     | (1.5) |                     |      |
| Nordrhein-Westfalen    | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 6.3               | 11.9 | <b>5.5</b>               | (1.7) |                                  |   | 11.9 | 30.6 | <b>18.6</b>              | (2.4) |                     |      |
|                        | Regelstandard (MSA) erreicht         | 76.4              | 68.9 | <b>-7.5</b>              | (2.4) |                                  |   | 68.8 | 46.7 | <b>-22.1</b>             | (2.8) |                     |      |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht       | 10.1              | 10.5 | 0.4                      | (1.5) |                                  |   | 10.5 | 6.9  | -3.6                     | (1.4) |                     |      |
| Rheinland-Pfalz        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 5.9               | 8.6  | 2.7                      | (1.7) |                                  |   | 8.6  | 22.0 | <b>13.4</b>              | (2.8) |                     |      |
|                        | Regelstandard (MSA) erreicht         | 79.6              | 73.6 | <b>-6.0</b>              | (2.8) |                                  |   | 73.6 | 56.8 | <b>-16.7</b>             | (3.6) |                     |      |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht       | 14.7              | 11.0 | -3.8                     | (2.2) |                                  |   | 10.9 | 7.8  | -3.1                     | (1.8) |                     |      |
| Saarland               | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 6.5               | 10.0 | 3.4                      | (2.8) |                                  |   | 10.0 | 27.7 | <b>17.7</b>              | (4.2) |                     |      |
|                        | Regelstandard (MSA) erreicht         | 76.8              | 71.7 | -5.1                     | (4.2) |                                  |   | 71.5 | 51.1 | <b>-20.4</b>             | (5.2) |                     |      |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht       | 15.7              | 11.4 | -4.3                     | (2.5) |                                  |   | 11.4 | 9.4  | -2.0                     | (3.6) |                     |      |
| Sachsen                | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 10.5              | 8.9  | -1.6 <sup>b</sup>        | (2.2) |                                  |   | 9.4  | 21.8 | <b>12.3</b>              | (2.5) |                     |      |
|                        | Regelstandard (MSA) erreicht         | 68.5              | 73.1 | 4.6 <sup>b</sup>         | (3.3) |                                  |   | 72.4 | 56.1 | <b>-16.4</b>             | (3.2) |                     |      |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht       | 9.3               | 13.9 | 4.5 <sup>b</sup>         | (2.1) |                                  |   | 13.7 | 9.8  | -3.8                     | (2.0) |                     |      |
| Sachsen-Anhalt         | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 7.3               | 12.7 | <b>5.5</b>               | (2.0) |                                  |   | 12.7 | 25.6 | <b>13.0</b>              | (2.6) |                     |      |
|                        | Regelstandard (MSA) erreicht         | 74.7              | 65.5 | <b>-9.2</b>              | (2.8) |                                  |   | 65.5 | 50.2 | <b>-15.3</b>             | (2.9) |                     |      |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht       | 9.9               | 9.2  | -0.8                     | (1.8) |                                  |   | 9.2  | 6.0  | -3.1                     | (1.5) |                     |      |
| Schleswig-Holstein     | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 4.1               | 5.2  | 1.1                      | (1.6) |                                  |   | 5.4  | 23.2 | <b>17.8</b>              | (2.4) |                     |      |
|                        | Regelstandard (MSA) erreicht         | 80.5              | 79.6 | -0.9                     | (2.7) |                                  |   | 79.4 | 58.0 | <b>-21.4</b>             | (2.9) |                     |      |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht       | 10.7              | 12.1 | 1.5                      | (2.2) |                                  |   | 12.1 | 9.9  | -2.1                     | (2.1) |                     |      |
| Thüringen              | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 8.3               | 8.2  | -0.1                     | (1.8) |                                  |   | 8.1  | 22.3 | <b>14.2</b>              | (2.2) |                     |      |
|                        | Regelstandard (MSA) erreicht         | 69.2              | 73.1 | 3.9 <sup>b</sup>         | (2.8) |                                  |   | 73.1 | 50.8 | <b>-22.4</b>             | (3.0) |                     |      |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht       | 7.5               | 9.6  | 2.2                      | (1.8) |                                  |   | 9.7  | 5.3  | -4.3                     | (1.4) |                     |      |
| Deutschland            | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 6.5               | 9.9  | <b>3.4</b>               | (1.0) |                                  |   | 9.9  | 25.3 | <b>15.4</b>              | (1.4) |                     |      |
|                        | Regelstandard (MSA) erreicht         | 78.0              | 72.3 | <b>-5.7</b>              | (1.4) |                                  |   | 72.2 | 52.9 | <b>-19.3</b>             | (1.7) |                     |      |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht       | 12.0              | 11.1 | -0.9                     | (0.8) |                                  |   | 11.1 | 7.9  | -3.1                     | (0.8) |                     |      |

**Anmerkungen.** In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile geringfügig von der dargestellten Differenz in der Spalte „+/-“ abweichen. SE = Standardfehler; +/- Veränderung zwischen dem IQB-Ländervergleich 2009 und dem IQB-Bildungstrend 2015 bzw. zwischen dem IQB-Bildungstrend 2015 und dem IQB-Bildungstrend 2022.

<sup>a</sup> Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleiben unberücksichtigt (vgl. Kapitel 1.2).

<sup>b</sup> Differenz unterscheidet sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) von der Differenz für Deutschland insgesamt.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

**Teilpopulation der Gymnasiast:innen**

Der Anteil der Gymnasiast:innen, die in Deutschland insgesamt mindestens den Regelstandard für den MSA im *Zuhören* erreichen, hat sich im Zeitraum 2015–2022 signifikant reduziert (–14 Prozentpunkte; Abb. 3.21) und setzt damit den ungünstigen Trend, der bereits im Zeitraum 2009–2015 aufgetreten war, fort (–3 Prozentpunkte). Auf Länderebene lassen sich die folgenden Befundmuster beobachten, die jeweils eine Verringerung des Anteils zwischen 2015 und 2022 beinhalten:

- 2009–2015 keine signifikante Veränderung, 2015–2022 signifikante Verringerung des Anteils: Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen
- 2009–2015 sowie 2015–2022 signifikante Verringerung des Anteils: Baden-Württemberg, Niedersachsen

Der Anteil der Gymnasiast:innen, die in Deutschland insgesamt den Optimalstandard für den MSA erreicht haben, hat sich im Zeitraum 2015–2022 signifikant reduziert (–6 Prozentpunkte). Im davorliegenden Zeitraum 2009–2015 hatte sich der Anteil nicht bedeutsam verändert. In den Ländern sind die folgenden Ergebnismuster zu beobachten:

- 2009–2015 Erhöhung des Anteils, 2015–2022 Verringerung des Anteils: Hamburg, Sachsen
- 2009–2015 sowie 2015–2022 keine signifikante Veränderung: Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Bremen, Saarland, Schleswig-Holstein
- 2009–2015 keine signifikante Veränderung, 2015–2022 Verringerung des Anteils: Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt, Thüringen



**Abbildung 3.21:** Prozentuale Anteile der Neutklässler:innen an Gymnasien, die im Fach Deutsch im Kompetenzbereich *Zuhören* in den Jahren 2009, 2015 und 2022 den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen bzw. den Optimalstandard für den MSA erreichen

| Land                   |                                | 2009 | 2015 | 2022 | Differenz 2015–2009 |       | Differenz 2022–2015 |       |
|------------------------|--------------------------------|------|------|------|---------------------|-------|---------------------|-------|
|                        |                                | %    | %    | %    | +/-                 | (SE)  | +/-                 | (SE)  |
| Baden-Württemberg      | Regelstandard (MSA) erreicht   | 96.7 | 88.7 | 80.4 | -8.0 <sup>a</sup>   | (2.3) | -8.3                | (3.7) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 29.4 | 23.6 | 20.4 | -5.8                | (4.2) | -3.3                | (3.6) |
| Bayern                 | Regelstandard (MSA) erreicht   | 96.0 | 95.6 | 85.6 | -0.3                | (1.8) | -10.0               | (2.7) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 27.7 | 24.3 | 20.6 | -3.4                | (3.5) | -3.8                | (3.4) |
| Berlin                 | Regelstandard (MSA) erreicht   | 87.5 | 82.7 | 70.2 | -4.8                | (3.9) | -12.5               | (4.0) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 15.9 | 18.3 | 12.5 | 2.4                 | (3.7) | -5.8                | (3.1) |
| Brandenburg            | Regelstandard (MSA) erreicht   | 87.9 | 91.9 | 73.6 | 4.0 <sup>a</sup>    | (2.4) | -18.2               | (3.2) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 16.4 | 21.1 | 8.0  | 4.7                 | (3.2) | -13.1 <sup>a</sup>  | (3.1) |
| Bremen                 | Regelstandard (MSA) erreicht   | 87.3 | 79.4 | 61.8 | -7.9                | (5.2) | -17.6               | (7.8) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 17.2 | 15.2 | 12.0 | -1.9                | (4.0) | -3.2                | (4.8) |
| Hamburg                | Regelstandard (MSA) erreicht   | 88.8 | 90.5 | 82.7 | 1.7                 | (2.8) | -7.7                | (3.0) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 18.4 | 26.6 | 17.5 | 8.1 <sup>a</sup>    | (3.3) | -9.1                | (3.3) |
| Hessen                 | Regelstandard (MSA) erreicht   | 90.5 | 87.1 | 69.2 | -3.4                | (3.3) | -17.9               | (3.6) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 13.2 | 17.0 | 11.2 | 3.8                 | (2.9) | -5.8                | (2.8) |
| Mecklenburg-Vorpommern | Regelstandard (MSA) erreicht   | 87.8 | 90.1 | 74.4 | 2.3                 | (2.6) | -15.8               | (3.3) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 17.6 | 15.9 | 8.1  | -1.7                | (3.5) | -7.8                | (2.6) |
| Niedersachsen          | Regelstandard (MSA) erreicht   | 96.4 | 91.5 | 72.5 | -4.9                | (2.3) | -19.0               | (3.9) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 23.6 | 17.9 | 11.9 | -5.7                | (3.4) | -6.0                | (2.9) |
| Nordrhein-Westfalen    | Regelstandard (MSA) erreicht   | 94.6 | 91.3 | 74.5 | -3.3                | (2.3) | -16.8               | (2.9) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 21.8 | 21.0 | 14.5 | -0.8                | (3.3) | -6.5                | (2.8) |
| Rheinland-Pfalz        | Regelstandard (MSA) erreicht   | 95.0 | 95.1 | 79.1 | 0.1                 | (2.3) | -16.0               | (3.1) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 29.8 | 22.0 | 14.6 | -7.8                | (4.6) | -7.4                | (3.1) |
| Saarland               | Regelstandard (MSA) erreicht   | 95.4 | 93.5 | 80.7 | -2.0                | (2.9) | -12.8               | (4.7) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 29.9 | 24.5 | 19.8 | -5.4                | (4.5) | -4.7                | (7.2) |
| Sachsen                | Regelstandard (MSA) erreicht   | 91.9 | 95.7 | 82.7 | 3.9 <sup>a</sup>    | (2.4) | -13.0               | (2.9) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 21.0 | 30.1 | 21.3 | 9.2 <sup>a</sup>    | (4.5) | -8.9                | (4.1) |
| Sachsen-Anhalt         | Regelstandard (MSA) erreicht   | 93.6 | 94.3 | 82.0 | 0.6                 | (2.2) | -12.3               | (2.9) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 20.6 | 20.4 | 13.6 | -0.1                | (3.5) | -6.9                | (3.1) |
| Schleswig-Holstein     | Regelstandard (MSA) erreicht   | 93.0 | 91.2 | 81.1 | -1.8                | (2.5) | -10.0               | (3.0) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 20.1 | 21.8 | 18.8 | 1.7                 | (4.0) | -3.0                | (3.8) |
| Thüringen              | Regelstandard (MSA) erreicht   | 91.7 | 90.0 | 73.3 | -1.7                | (3.0) | -16.7               | (3.3) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 15.5 | 18.4 | 10.0 | 2.9                 | (3.6) | -8.3                | (2.5) |
| Deutschland            | Regelstandard (MSA) erreicht   | 94.1 | 91.3 | 77.1 | -2.8                | (1.3) | -14.2               | (1.8) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 23.0 | 21.5 | 15.6 | -1.5                | (1.3) | -5.9                | (1.2) |

*Anmerkungen.* In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile geringfügig von der dargestellten Differenz in der Spalte „+/-“ abweichen. SE = Standardfehler; +/- Veränderung zwischen dem IQB-Ländervergleich 2009 und dem IQB-Bildungstrend 2015 bzw. zwischen dem IQB-Bildungstrend 2015 und dem IQB-Bildungstrend 2022.

<sup>a</sup> Differenz unterscheidet sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) von der Differenz für Deutschland insgesamt.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

## Kompetenzbereich *Orthografie*

### Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen

Für den Kompetenzbereich *Orthografie* zeigt Abbildung 3.22, dass sich in Deutschland insgesamt der Anteil der Neuntklässler:innen, die den Mindeststandard für den ESA nicht erreichen, zwischen den Jahren 2015 und 2022 um gut 4 Prozentpunkte signifikant erhöht hat. Zwischen den Jahren 2009 und 2015 hingegen hatte sich dieser Anteil nicht bedeutsam verändert. Für die Länder finden sich vier Befundmuster:

- 2009–2015 keine signifikante Veränderung, 2015–2022 signifikante Erhöhung des Anteils: Bayern, Berlin, Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Thüringen
- 2009–2015 sowie 2015–2022 keine signifikante Veränderung: Baden-Württemberg, Hessen
- 2009–2015 signifikante Verringerung des Anteils, 2015–2022 signifikante Erhöhung des Anteils: Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein
- 2009–2015 signifikante Verringerung des Anteils, 2015–2022 keine signifikante Veränderung: Brandenburg

Der Anteil der Schüler:innen, die im Bereich *Orthografie* die Mindestanforderungen für den MSA nicht erfüllen, fällt in Deutschland insgesamt im Jahr 2022 um knapp 9 Prozentpunkte signifikant geringer aus als im Jahr 2015. Für den davorliegenden Zeitraum 2009–2015 zeigte sich dagegen keine signifikante Veränderung. Auf Länderebene ergeben sich folgende Befundmuster:

- 2009–2015 keine signifikante Veränderung, 2015–2022 signifikante Erhöhung des Anteils: Bayern, Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Thüringen
- 2009–2015 sowie 2015–2022 keine signifikante Veränderung: Baden-Württemberg
- 2009–2015 signifikante Verringerung des Anteils, 2015–2022 signifikante Erhöhung des Anteils: Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein

**Abbildung 3.22:** Prozentuale Anteile der Neuntklässler:innen, die im Fach Deutsch im Kompetenzbereich *Orthografie* in den Jahren 2009, 2015 und 2022 den Mindeststandard für den ESA bzw. den Mindeststandard für den MSA nicht erreichen

| Land                   |                                      | 2009 <sup>a</sup> |      | 2015 <sup>a</sup>       |       | Differenz 2015–2009 <sup>a</sup> |      | 2015                   |       | 2022 |      | Differenz 2022–2015    |       |
|------------------------|--------------------------------------|-------------------|------|-------------------------|-------|----------------------------------|------|------------------------|-------|------|------|------------------------|-------|
|                        |                                      | %                 | %    | +/-                     | (SE)  | %                                | %    | +/-                    | (SE)  | %    | %    | +/-                    | (SE)  |
| Baden-Württemberg      | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 1.9               | 3.2  | 1.2 <sup>b</sup>        | (0.8) | 4.4                              | 6.5  | 2.1                    | (1.4) | 4.4  | 6.5  | 2.1                    | (1.4) |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 10.2              | 13.1 | 2.9 <sup>b</sup>        | (1.6) | 15.1                             | 19.1 | 4.0 <sup>b</sup>       | (2.1) | 15.1 | 19.1 | 4.0 <sup>b</sup>       | (2.1) |
| Bayern                 | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 1.9               | 1.2  | -0.8                    | (0.6) | 1.5                              | 6.2  | <b>4.7</b>             | (1.0) | 1.5  | 6.2  | <b>4.7</b>             | (1.0) |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 8.3               | 7.2  | -1.1                    | (1.5) | 8.2                              | 17.0 | <b>8.8</b>             | (1.9) | 8.2  | 17.0 | <b>8.8</b>             | (1.9) |
| Berlin                 | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 6.4               | 5.6  | -0.8                    | (1.1) | 6.5                              | 10.2 | <b>3.7</b>             | (1.4) | 6.5  | 10.2 | <b>3.7</b>             | (1.4) |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 19.1              | 18.4 | -0.7                    | (1.9) | 19.9                             | 26.4 | <b>6.4</b>             | (2.0) | 19.9 | 26.4 | <b>6.4</b>             | (2.0) |
| Brandenburg            | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 5.4               | 2.4  | <b>-3.0<sup>b</sup></b> | (0.8) | 3.8                              | 5.9  | 2.1                    | (1.2) | 3.8  | 5.9  | 2.1                    | (1.2) |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 19.9              | 11.5 | <b>-8.4<sup>b</sup></b> | (1.8) | 13.9                             | 20.6 | <b>6.7</b>             | (2.5) | 13.9 | 20.6 | <b>6.7</b>             | (2.5) |
| Bremen                 | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 10.1              | 6.0  | -4.1                    | (2.1) | 6.8                              | 13.9 | <b>7.1</b>             | (2.0) | 6.8  | 13.9 | <b>7.1</b>             | (2.0) |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 26.7              | 21.9 | -4.8                    | (3.5) | 23.4                             | 35.7 | <b>12.3</b>            | (3.1) | 23.4 | 35.7 | <b>12.3</b>            | (3.1) |
| Hamburg                | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 5.7               | 5.3  | -0.4                    | (1.0) | 5.7                              | 8.1  | <b>2.4</b>             | (1.2) | 5.7  | 8.1  | <b>2.4</b>             | (1.2) |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 21.1              | 18.0 | -3.0                    | (2.0) | 18.8                             | 23.8 | <b>5.0</b>             | (2.0) | 18.8 | 23.8 | <b>5.0</b>             | (2.0) |
| Hessen                 | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 2.9               | 3.0  | 0.1                     | (0.8) | 4.0                              | 7.4  | 3.5                    | (2.2) | 4.0  | 7.4  | 3.5                    | (2.2) |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 11.4              | 13.0 | 1.6                     | (1.5) | 14.6                             | 21.4 | <b>6.9</b>             | (2.1) | 14.6 | 21.4 | <b>6.9</b>             | (2.1) |
| Mecklenburg-Vorpommern | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 2.4               | 1.0  | <b>-1.3</b>             | (0.6) | 3.5                              | 6.0  | <b>2.5</b>             | (1.2) | 3.5  | 6.0  | <b>2.5</b>             | (1.2) |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 13.6              | 7.5  | <b>-6.1<sup>b</sup></b> | (1.8) | 12.1                             | 20.0 | <b>7.9</b>             | (1.9) | 12.1 | 20.0 | <b>7.9</b>             | (1.9) |
| Niedersachsen          | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 5.6               | 1.8  | <b>-3.7<sup>b</sup></b> | (1.2) | 2.6                              | 7.2  | <b>4.7</b>             | (1.3) | 2.6  | 7.2  | <b>4.7</b>             | (1.3) |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 17.0              | 10.2 | <b>-6.8<sup>b</sup></b> | (2.3) | 12.1                             | 20.3 | <b>8.2</b>             | (2.1) | 12.1 | 20.3 | <b>8.2</b>             | (2.1) |
| Nordrhein-Westfalen    | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 3.0               | 3.7  | 0.7                     | (0.9) | 4.5                              | 10.7 | <b>6.2</b>             | (1.5) | 4.5  | 10.7 | <b>6.2</b>             | (1.5) |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 14.3              | 15.3 | 0.9                     | (1.9) | 16.6                             | 29.1 | <b>12.5</b>            | (2.2) | 16.6 | 29.1 | <b>12.5</b>            | (2.2) |
| Rheinland-Pfalz        | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 3.4               | 2.1  | -1.3                    | (0.8) | 2.7                              | 9.3  | <b>6.5</b>             | (1.5) | 2.7  | 9.3  | <b>6.5</b>             | (1.5) |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 12.2              | 10.5 | -1.7                    | (1.8) | 12.2                             | 22.9 | <b>10.7</b>            | (2.6) | 12.2 | 22.9 | <b>10.7</b>            | (2.6) |
| Saarland               | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 2.2               | 2.7  | 0.4                     | (0.9) | 3.2                              | 9.5  | <b>6.3</b>             | (2.0) | 3.2  | 9.5  | <b>6.3</b>             | (2.0) |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 11.5              | 12.0 | 0.5                     | (2.7) | 13.0                             | 24.2 | <b>11.2</b>            | (3.4) | 13.0 | 24.2 | <b>11.2</b>            | (3.4) |
| Sachsen                | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 2.6               | 1.0  | <b>-1.5</b>             | (0.8) | 1.9                              | 6.2  | <b>4.3</b>             | (1.0) | 1.9  | 6.2  | <b>4.3</b>             | (1.0) |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 14.3              | 8.7  | <b>-5.7<sup>b</sup></b> | (1.9) | 11.2                             | 18.3 | <b>7.1</b>             | (1.6) | 11.2 | 18.3 | <b>7.1</b>             | (1.6) |
| Sachsen-Anhalt         | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 4.4               | 1.4  | <b>-2.9</b>             | (1.3) | 3.2                              | 5.3  | <b>2.1<sup>b</sup></b> | (1.1) | 3.2  | 5.3  | <b>2.1<sup>b</sup></b> | (1.1) |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 16.3              | 10.2 | <b>-6.1</b>             | (2.8) | 14.3                             | 18.6 | <b>4.3<sup>b</sup></b> | (2.0) | 14.3 | 18.6 | <b>4.3<sup>b</sup></b> | (2.0) |
| Schleswig-Holstein     | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 5.6               | 2.2  | <b>-3.4<sup>b</sup></b> | (1.2) | 2.7                              | 6.8  | <b>4.1</b>             | (1.2) | 2.7  | 6.8  | <b>4.1</b>             | (1.2) |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 17.3              | 11.8 | <b>-5.5</b>             | (2.1) | 13.0                             | 23.2 | <b>10.3</b>            | (2.1) | 13.0 | 23.2 | <b>10.3</b>            | (2.1) |
| Thüringen              | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 2.9               | 1.9  | -1.0                    | (0.9) | 3.8                              | 7.4  | <b>3.6</b>             | (1.1) | 3.8  | 7.4  | <b>3.6</b>             | (1.1) |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 13.1              | 9.6  | -3.5                    | (2.0) | 13.0                             | 22.4 | <b>9.4</b>             | (1.8) | 13.0 | 22.4 | <b>9.4</b>             | (1.8) |
| Deutschland            | Mindeststandard (ESA) nicht erreicht | 3.3               | 2.6  | -0.6                    | (0.3) | 3.5                              | 7.9  | <b>4.4</b>             | (0.5) | 3.5  | 7.9  | <b>4.4</b>             | (0.5) |
|                        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 13.2              | 12.0 | -1.2                    | (0.7) | 13.7                             | 22.3 | <b>8.6</b>             | (0.8) | 13.7 | 22.3 | <b>8.6</b>             | (0.8) |

*Anmerkungen.* In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile geringfügig von der dargestellten Differenz in der Spalte „+/-“ abweichen. SE = Standardfehler; +/- Veränderung zwischen dem IQB-Ländervergleich 2009 und dem IQB-Bildungstrend 2015 bzw. zwischen dem IQB-Bildungstrend 2015 und dem IQB-Bildungstrend 2022.

<sup>a</sup> Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleiben unberücksichtigt (vgl. Kapitel 1.2).

<sup>b</sup> Differenz unterscheidet sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) von der Differenz für Deutschland insgesamt.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

**Teilpopulation der Neuntklässler:innen, die mindestens den MSA anstreben**

Abbildung 3.23 zeigt für den Kompetenzbereich *Orthografie*, dass sich in Deutschland insgesamt der Anteil der Schüler:innen, die mindestens den MSA anstreben und die Mindestanforderungen für den MSA in der *Orthografie* nicht erfüllen, im Zeitraum 2015–2022 signifikant erhöht hat (+7 Prozentpunkte). Im Zeitraum zuvor, zwischen den Jahren 2009 und 2015, hatte sich der Anteil hingegen nicht signifikant verändert. Auf Länderebene lassen sich drei Befundmuster beobachten:

- 2009–2015 keine signifikante Veränderung, 2015–2022 signifikante Erhöhung des Anteils: Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Bremen, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen
- 2009–2015 sowie 2015–2022 keine signifikante Veränderung: Hamburg
- 2009–2015 signifikante Verringerung des Anteils, 2015–2022 signifikante Erhöhung des Anteils: Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern

Der Anteil der Neuntklässler:innen, die mindestens den MSA anstreben und mindestens den Regelstandard für den MSA erreicht haben, hat sich in Deutschland insgesamt im Zeitraum 2015–2022 signifikant reduziert (–12 Prozentpunkte), nachdem er im Zeitraum 2009–2015 unverändert geblieben war. Die Klassifikation der Länder ergibt vier Befundmuster:

- 2009–2015 signifikante Erhöhung des Anteils, 2015–2022 signifikante Verringerung des Anteils: Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern
- 2009–2015 sowie 2015–2022 keine signifikante Veränderung: Hamburg, Sachsen
- 2009–2015 keine signifikante Veränderung, 2015–2022 signifikante Verringerung des Anteils: Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Bremen, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen
- 2009–2015 sowie 2015–2022 signifikante Verringerung des Anteils: Saarland

Der Anteil der Neuntklässler:innen, die mindestens den MSA anstreben und den Optimalstandard für den MSA erreicht haben, hat sich im Zeitraum 2015–2022 in Deutschland insgesamt signifikant reduziert (–1 Prozentpunkt), nachdem er sich im Zeitraum 2009–2015 nicht signifikant verändert hatte. In den Ländern sind folgende Ergebnismuster zu beobachten:

- 2009–2015 signifikante Erhöhung des Anteils, 2015–2022 signifikante Verringerung des Anteils: Brandenburg
- 2009–2015 sowie 2015–2022 keine signifikante Veränderung: Baden-Württemberg, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen
- 2009–2015 keine signifikante Veränderung, 2015–2022 signifikante Verringerung des Anteils: Bayern, Berlin, Bremen, Schleswig-Holstein

**Abbildung 3.23:** Prozentuale Anteile der Neutklässler:innen, die mindestens den MSA anstreben und die im Fach Deutsch im Kompetenzbereich *Orthografie* in den Jahren 2009, 2015 und 2022 den Mindeststandard für den MSA verfehlen, den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen bzw. den Optimalstandard für den MSA erreichen

| Land                   |                                      | 2009 <sup>a</sup> | 2015 <sup>a</sup> | Differenz 2015–2009 <sup>a</sup> |       |  | 2015 | 2022 | Differenz 2022–2015 |       |  |
|------------------------|--------------------------------------|-------------------|-------------------|----------------------------------|-------|--|------|------|---------------------|-------|--|
|                        |                                      | %                 | %                 | +/-                              | (SE)  |  | %    | %    | +/-                 | (SE)  |  |
| Baden-Württemberg      | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 4.4               | 6.6               | 2.2                              | (1.3) |  | 6.6  | 10.5 | 3.9 <sup>b</sup>    | (1.5) |  |
|                        | Regelstandard (MSA) erreicht         | 81.3              | 77.0              | -4.3                             | (2.5) |  | 77.0 | 68.7 | -8.4                | (2.7) |  |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht       | 11.4              | 8.8               | -2.6                             | (1.8) |  | 8.8  | 9.0  | 0.1                 | (1.4) |  |
| Bayern                 | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 1.9               | 1.9               | 0.0                              | (0.9) |  | 1.9  | 7.0  | 5.1                 | (1.5) |  |
|                        | Regelstandard (MSA) erreicht         | 89.9              | 88.9              | -1.0                             | (2.0) |  | 89.0 | 77.0 | -12.0               | (2.9) |  |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht       | 14.7              | 11.9              | -2.8                             | (2.0) |  | 11.9 | 8.1  | -3.8                | (1.6) |  |
| Berlin                 | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 11.5              | 11.9              | 0.4                              | (1.5) |  | 12.1 | 21.3 | 9.2                 | (1.8) |  |
|                        | Regelstandard (MSA) erreicht         | 68.9              | 66.7              | -2.2                             | (2.8) |  | 66.5 | 56.0 | -10.5               | (2.4) |  |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht       | 6.3               | 8.5               | 2.2                              | (1.7) |  | 8.4  | 5.6  | -2.8                | (1.4) |  |
| Brandenburg            | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 12.5              | 5.9               | -6.6 <sup>b</sup>                | (1.6) |  | 5.9  | 15.6 | 9.7                 | (2.5) |  |
|                        | Regelstandard (MSA) erreicht         | 66.3              | 77.1              | 10.7 <sup>b</sup>                | (2.6) |  | 76.9 | 63.3 | -13.7               | (3.1) |  |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht       | 5.8               | 10.6              | 4.7 <sup>b</sup>                 | (1.5) |  | 10.5 | 6.8  | -3.7                | (1.5) |  |
| Bremen                 | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 15.2              | 10.8              | -4.4                             | (2.7) |  | 10.9 | 20.0 | 9.1                 | (2.7) |  |
|                        | Regelstandard (MSA) erreicht         | 64.8              | 68.0              | 3.2                              | (3.6) |  | 67.8 | 53.8 | -14.0               | (3.6) |  |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht       | 7.0               | 8.2               | 1.2                              | (1.6) |  | 8.2  | 4.1  | -4.1                | (1.4) |  |
| Hamburg                | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 11.6              | 9.6               | -2.0                             | (1.7) |  | 9.9  | 12.8 | 2.9 <sup>b</sup>    | (1.8) |  |
|                        | Regelstandard (MSA) erreicht         | 67.7              | 71.8              | 4.2 <sup>b</sup>                 | (2.4) |  | 71.5 | 68.1 | -3.4 <sup>b</sup>   | (2.5) |  |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht       | 6.5               | 8.2               | 1.6                              | (1.3) |  | 8.1  | 9.9  | 1.8 <sup>b</sup>    | (1.3) |  |
| Hessen                 | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 4.6               | 6.6               | 2.0                              | (1.1) |  | 6.5  | 11.0 | 4.4                 | (1.6) |  |
|                        | Regelstandard (MSA) erreicht         | 80.7              | 77.2              | -3.5                             | (2.1) |  | 77.2 | 67.6 | -9.6                | (2.4) |  |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht       | 9.1               | 8.4               | -0.7                             | (1.6) |  | 8.4  | 7.9  | -0.6                | (1.3) |  |
| Mecklenburg-Vorpommern | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 9.6               | 5.6               | -4.0 <sup>b</sup>                | (1.6) |  | 5.9  | 14.6 | 8.7                 | (1.6) |  |
|                        | Regelstandard (MSA) erreicht         | 69.8              | 75.5              | 5.7 <sup>b</sup>                 | (2.8) |  | 74.9 | 61.8 | -13.2               | (2.4) |  |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht       | 5.2               | 7.6               | 2.4                              | (1.6) |  | 7.4  | 5.2  | -2.2                | (1.2) |  |
| Niedersachsen          | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 9.1               | 6.1               | -3.0                             | (1.9) |  | 6.2  | 14.7 | 8.5                 | (1.9) |  |
|                        | Regelstandard (MSA) erreicht         | 73.4              | 74.1              | 0.7                              | (2.9) |  | 74.0 | 61.0 | -13.0               | (2.7) |  |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht       | 7.7               | 7.2               | -0.5                             | (1.4) |  | 7.2  | 6.9  | -0.3                | (1.3) |  |
| Nordrhein-Westfalen    | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 5.8               | 7.4               | 1.7                              | (1.3) |  | 7.5  | 19.0 | 11.5 <sup>b</sup>   | (1.8) |  |
|                        | Regelstandard (MSA) erreicht         | 74.9              | 72.0              | -2.9                             | (2.1) |  | 71.9 | 57.1 | -14.9               | (2.4) |  |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht       | 6.5               | 5.9               | -0.6                             | (1.3) |  | 5.9  | 5.8  | 0.0                 | (1.2) |  |
| Rheinland-Pfalz        | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 4.0               | 4.1               | 0.0                              | (1.2) |  | 4.1  | 8.9  | 4.8                 | (1.6) |  |
|                        | Regelstandard (MSA) erreicht         | 82.2              | 79.4              | -2.8                             | (2.6) |  | 79.3 | 70.4 | -9.0                | (2.8) |  |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht       | 9.9               | 9.2               | -0.8                             | (2.2) |  | 9.1  | 6.5  | -2.6                | (1.6) |  |
| Saarland               | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 3.2               | 5.4               | 2.2                              | (1.8) |  | 5.4  | 14.0 | 8.6                 | (2.5) |  |
|                        | Regelstandard (MSA) erreicht         | 84.0              | 77.9              | -6.1                             | (3.0) |  | 77.9 | 63.2 | -14.7               | (5.0) |  |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht       | 13.1              | 11.0              | -2.1                             | (2.4) |  | 11.0 | 7.1  | -3.8                | (3.1) |  |
| Sachsen                | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 9.9               | 7.9               | -2.0                             | (1.9) |  | 8.2  | 12.2 | 4.0                 | (1.6) |  |
|                        | Regelstandard (MSA) erreicht         | 68.6              | 72.1              | 3.5                              | (3.1) |  | 71.7 | 67.0 | -4.7 <sup>b</sup>   | (2.5) |  |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht       | 7.1               | 8.5               | 1.4                              | (1.5) |  | 8.4  | 8.1  | -0.4                | (1.4) |  |
| Sachsen-Anhalt         | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 7.9               | 8.9               | 0.9                              | (1.8) |  | 9.1  | 15.2 | 6.2                 | (2.0) |  |
|                        | Regelstandard (MSA) erreicht         | 73.4              | 70.8              | -2.6                             | (2.8) |  | 70.5 | 62.0 | -8.5                | (2.5) |  |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht       | 8.2               | 9.7               | 1.5                              | (1.8) |  | 9.6  | 7.5  | -2.1                | (1.5) |  |
| Schleswig-Holstein     | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 4.8               | 5.1               | 0.3                              | (1.2) |  | 5.1  | 13.5 | 8.4                 | (1.6) |  |
|                        | Regelstandard (MSA) erreicht         | 80.4              | 78.5              | -2.0                             | (2.6) |  | 78.5 | 64.9 | -13.6               | (2.6) |  |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht       | 11.3              | 11.6              | 0.3                              | (2.0) |  | 11.6 | 7.7  | -3.9                | (1.6) |  |
| Thüringen              | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 8.1               | 5.3               | -2.8                             | (1.5) |  | 5.5  | 13.6 | 8.1                 | (1.6) |  |
|                        | Regelstandard (MSA) erreicht         | 73.0              | 76.6              | 3.7                              | (2.5) |  | 76.5 | 62.9 | -13.7               | (2.5) |  |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht       | 7.1               | 7.7               | 0.6                              | (1.7) |  | 7.7  | 6.4  | -1.3                | (1.2) |  |
| Deutschland            | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 5.8               | 6.1               | 0.3                              | (0.6) |  | 6.2  | 13.4 | 7.2                 | (0.7) |  |
|                        | Regelstandard (MSA) erreicht         | 78.4              | 76.7              | -1.6                             | (1.0) |  | 76.6 | 65.2 | -11.5               | (1.0) |  |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht       | 9.3               | 8.5               | -0.8                             | (0.7) |  | 8.5  | 7.2  | -1.3                | (0.5) |  |

**Anmerkungen.** In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile geringfügig von der dargestellten Differenz in der Spalte „+/-“ abweichen. SE = Standardfehler; +/- Veränderung zwischen dem IQB-Ländervergleich 2009 und dem IQB-Bildungstrend 2015 bzw. zwischen dem IQB-Bildungstrend 2015 und dem IQB-Bildungstrend 2022.  
<sup>a</sup> Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleiben unberücksichtigt (vgl. Kapitel 1.2).  
<sup>b</sup> Differenz unterscheidet sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) von der Differenz für Deutschland insgesamt.  
 Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

**Teilpopulation der Gymnasiast:innen**

In Deutschland insgesamt hat sich der Anteil der Gymnasiast:innen, die mindestens den Regelstandard für den MSA in der *Orthografie* erreicht haben, im Zeitraum 2015–2022 signifikant verringert (–6 Prozentpunkte; Abb. 3.24), nachdem er sich im Zeitraum 2009–2015 nicht bedeutsam verändert hatte. Für die Länder zeigen sich folgende Befundmuster:

- 2009–2015 signifikante Erhöhung des Anteils, 2015–2022 signifikante Verringerung des Anteils: Brandenburg
- 2009–2015 sowie 2015–2022 keine signifikante Veränderung: Hamburg, Sachsen
- 2009–2015 keine signifikante Veränderung, 2015–2022 signifikante Verringerung des Anteils: Bayern, Berlin, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen
- 2009–2015 sowie 2015–2022 signifikante Verringerung des Anteils: Baden-Württemberg

Auch der Anteil der Gymnasiast:innen, die den Optimalstandard für den MSA erreicht haben, hat sich im Zeitraum 2015–2022 in Deutschland insgesamt signifikant reduziert (–3 Prozentpunkte). Im Zeitraum 2009–2015 hingegen trat keine signifikante Veränderung auf. In den Ländern sind die folgenden Ergebnismuster zu beobachten:

- 2009–2015 signifikante Erhöhung des Anteils, 2015–2022 signifikante Verringerung des Anteils: Brandenburg
- 2009–2015 sowie 2015–2022 keine signifikante Veränderung: Baden-Württemberg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen
- 2009–2015 keine signifikante Veränderung, 2015–2022 signifikante Verringerung des Anteils: Bayern, Berlin, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein



**Abbildung 3.24:** Prozentuale Anteile der Neuntklässler:innen an Gymnasien, die im Fach Deutsch im Kompetenzbereich *Orthografie* in den Jahren 2009, 2015 und 2022 den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen bzw. den Optimalstandard für den MSA erreichen

| Land                   |                                | 2009 | 2015 | 2022 | Differenz 2015–2009    |       | Differenz 2022–2015 |       |
|------------------------|--------------------------------|------|------|------|------------------------|-------|---------------------|-------|
|                        |                                | %    | %    | %    | +/-                    | (SE)  | +/-                 | (SE)  |
| Baden-Württemberg      | Regelstandard (MSA) erreicht   | 98.5 | 94.8 | 90.2 | -3.7                   | (1.4) | -4.5                | (2.1) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 24.1 | 18.6 | 18.1 | -5.5                   | (4.1) | -0.6                | (3.0) |
| Bayern                 | Regelstandard (MSA) erreicht   | 98.0 | 97.5 | 93.4 | -0.5                   | (1.3) | -4.1                | (1.6) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 26.7 | 22.2 | 15.7 | -4.4                   | (3.7) | -6.6                | (2.9) |
| Berlin                 | Regelstandard (MSA) erreicht   | 93.0 | 90.3 | 80.7 | -2.7                   | (3.0) | -9.6                | (2.6) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 11.8 | 16.3 | 10.6 | 4.5                    | (3.3) | -5.7                | (2.6) |
| Brandenburg            | Regelstandard (MSA) erreicht   | 86.6 | 92.5 | 85.1 | <b>5.9<sup>a</sup></b> | (2.2) | -7.4                | (2.3) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 10.8 | 17.7 | 12.2 | <b>6.9<sup>a</sup></b> | (2.8) | -5.5                | (2.7) |
| Bremen                 | Regelstandard (MSA) erreicht   | 90.8 | 88.6 | 77.2 | -2.2                   | (4.3) | -11.3               | (5.3) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 13.4 | 16.4 | 10.0 | 3.0                    | (3.3) | -6.4                | (3.3) |
| Hamburg                | Regelstandard (MSA) erreicht   | 89.3 | 89.3 | 87.2 | 0.0                    | (2.9) | -2.1                | (2.4) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 12.6 | 13.6 | 15.6 | 1.1                    | (2.1) | 2.0                 | (2.1) |
| Hessen                 | Regelstandard (MSA) erreicht   | 95.6 | 93.9 | 87.2 | -1.7                   | (1.8) | -6.7                | (1.9) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 17.0 | 15.3 | 13.9 | -1.7                   | (2.9) | -1.5                | (2.3) |
| Mecklenburg-Vorpommern | Regelstandard (MSA) erreicht   | 90.5 | 92.4 | 88.3 | 1.9                    | (2.6) | -4.1                | (2.0) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 10.3 | 13.9 | 11.1 | 3.7                    | (2.9) | -2.8                | (2.3) |
| Niedersachsen          | Regelstandard (MSA) erreicht   | 94.5 | 94.0 | 86.1 | -0.5                   | (2.2) | -7.9                | (2.5) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 15.4 | 16.2 | 14.1 | 0.8                    | (3.0) | -2.0                | (2.8) |
| Nordrhein-Westfalen    | Regelstandard (MSA) erreicht   | 94.8 | 91.6 | 83.9 | -3.1                   | (1.8) | -7.7                | (2.6) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 14.7 | 11.2 | 12.2 | -3.5                   | (2.9) | 1.0                 | (2.5) |
| Rheinland-Pfalz        | Regelstandard (MSA) erreicht   | 93.7 | 96.7 | 89.6 | 3.0 <sup>a</sup>       | (2.1) | -7.1                | (1.9) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 18.3 | 18.5 | 12.2 | 0.2                    | (4.2) | -6.3                | (3.0) |
| Saarland               | Regelstandard (MSA) erreicht   | 98.5 | 97.8 | 88.1 | -0.7                   | (1.4) | -9.8                | (3.9) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 25.4 | 25.2 | 14.0 | -0.2                   | (4.5) | -11.2               | (6.4) |
| Sachsen                | Regelstandard (MSA) erreicht   | 96.4 | 93.6 | 91.1 | -2.8                   | (2.2) | -2.4                | (1.9) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 17.2 | 18.3 | 17.7 | 1.2                    | (3.3) | -0.6                | (2.9) |
| Sachsen-Anhalt         | Regelstandard (MSA) erreicht   | 96.1 | 95.0 | 89.5 | -1.1                   | (1.8) | -5.5                | (2.1) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 16.4 | 20.9 | 16.2 | 4.5                    | (3.6) | -4.7                | (3.3) |
| Schleswig-Holstein     | Regelstandard (MSA) erreicht   | 95.7 | 95.1 | 86.9 | -0.7                   | (2.0) | -8.1                | (2.4) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 23.9 | 23.2 | 15.2 | -0.7                   | (3.9) | -8.0                | (3.1) |
| Thüringen              | Regelstandard (MSA) erreicht   | 92.5 | 92.3 | 87.0 | -0.3                   | (2.2) | -5.3                | (2.1) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 14.0 | 14.6 | 13.7 | 0.7                    | (3.1) | -1.0                | (2.3) |
| Deutschland            | Regelstandard (MSA) erreicht   | 95.4 | 93.9 | 87.6 | -1.6                   | (0.9) | -6.3                | (0.9) |
|                        | Optimalstandard (MSA) erreicht | 18.6 | 16.8 | 14.3 | -1.8                   | (1.3) | -2.5                | (0.9) |

*Anmerkungen.* In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile geringfügig von der dargestellten Differenz in der Spalte „+/-“ abweichen. SE = Standardfehler; +/- Veränderung zwischen dem IQB-Ländervergleich 2009 und dem IQB-Bildungstrend 2015 bzw. zwischen dem IQB-Bildungstrend 2015 und dem IQB-Bildungstrend 2022.

<sup>a</sup> Differenz unterscheidet sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) von der Differenz für Deutschland insgesamt.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

### 3.1.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend ergeben die Analysen zum Erreichen der Bildungsstandards im Fach Deutsch für das Jahr 2022 ein ungünstiges Bild für alle Kompetenzbereiche. Im *Lesen* und *Zuhören* verfehlen in Deutschland insgesamt in der Gesamtpopulation 15 bzw. 18 Prozent der Schüler:innen den Mindeststandard für den ESA und jeweils etwa ein Drittel den Mindeststandard für den MSA. In der *Orthografie* erreicht fast jede:r zehnte Schüler:in den Mindeststandard für den ESA und jede:r fünfte Schüler:in den Mindeststandard für den MSA nicht. Bei den Neuntklässler:innen, die mindestens den MSA anstreben, fallen die Anteilswerte für das Verfehlen des Mindeststandards (MSA) mit jeweils knapp einem Viertel der Schüler:innen im *Lesen* und *Zuhören* und 13 Prozent in der *Orthografie* niedriger aus als in der Gesamtpopulation. Für den Regelstandard (MSA) ist festzustellen, dass dieser im *Lesen* und *Zuhören* von nur etwa der Hälfte und in der *Orthografie* von gut zwei Dritteln der Neuntklässler:innen, die den MSA anstreben, erreicht oder übertroffen wird. In allen drei Kompetenzbereichen ist die höchste Kompetenzstufe mit 4 bis 8 Prozent der Schüler:innen, die mindestens den MSA anstreben, relativ gering besetzt.

Beim Vergleich der Länderergebnisse mit den Ergebnissen für Deutschland insgesamt zeigt sich für das Jahr 2022, dass in allen drei untersuchten Kompetenzbereichen die Schüler:innen in Bayern und Sachsen besonders erfolgreich sind. In diesen Ländern verfehlen vergleichsweise wenige Schüler:innen die Mindeststandards (ESA/MSA), während fast durchgängig ein vergleichsweise hoher Anteil der Schüler:innen mindestens die Regelstandards (MSA) erreicht. In Sachsen-Anhalt ist der Anteil aller Neuntklässler:innen, die die Mindeststandards verfehlen, in allen drei Kompetenzbereichen ebenfalls vergleichsweise gering. Besonders ungünstig fallen die Ergebnisse in den Ländern Berlin, Bremen und Nordrhein-Westfalen aus. In diesen Ländern sind die Anteile der Neuntklässler:innen, die die Mindeststandards verfehlen, in allen drei Kompetenzbereichen überdurchschnittlich hoch und die Anteile der Neuntklässler:innen, die mindestens die Regelstandards (MSA) erreichen, geringer als in Deutschland insgesamt.

Günstigere Ergebnisse lassen sich erwartungsgemäß für die Teilpopulation der Gymnasiast:innen im Jahr 2022 feststellen. Etwa drei Viertel der Schüler:innen in dieser Teilpopulation erreichen in Deutschland insgesamt den Regelstandard in den Kompetenzbereichen *Lesen* und *Zuhören*, 88 Prozent in der *Orthografie*. Auf Länderebene erzielen die Gymnasiast:innen in Bayern und Sachsen in allen drei Kompetenzbereichen überdurchschnittliche Ergebnisse. In den Ländern Berlin und Bremen hingegen liegen die Anteile der Gymnasiast:innen, die den Regelstandard erreichen, in allen drei Kompetenzbereichen signifikant unter dem Bundesdurchschnitt. Den Optimalstandard erreichen im *Lesen* rund 8 Prozent, im *Zuhören* knapp 16 Prozent und im Bereich *Orthografie* etwa 14 Prozent der Gymnasiast:innen. Dabei fällt der Anteil in allen drei Kompetenzbereichen in Mecklenburg-Vorpommern signifikant niedriger aus als in Deutschland insgesamt.

Im Trend zeigten sich für Deutschland insgesamt bereits zwischen den Jahren 2009 und 2015 signifikant ungünstige Trends für das Verfehlen der Mindeststandards (ESA/MSA) im *Lesen* sowie für das Erreichen des Regelstandards im *Zuhören*. Für alle weiteren betrachteten Standards im *Lesen* und *Zuhören* sowie für alle Standards in der *Orthografie* waren für diesen Zeitraum hingegen keine signifikanten Veränderungen zu beobachten. Für den Zeitraum 2015–2022 sind nun

aber durchgängig signifikante Abwärtstrends für das Verfehlen der Mindeststandards (ESA/MSA) und für das Erreichen oder Übertreffen des Regelstandards (MSA) zu verzeichnen. Schüler:innen an Gymnasien sind in Deutschland insgesamt ebenfalls nahezu durchgängig von den ungünstigen Trends betroffen.

Auch innerhalb der meisten Länder hat sich im *Lesen* und in der *Orthografie* der Anteil der Schüler:innen, die die Mindeststandards verfehlen, zwischen den Jahren 2015 und 2022 signifikant erhöht, während sich der Anteil der Neuntklässler:innen, die die Regelstandards erreichen oder übertreffen, signifikant reduziert hat. Auch im *Zuhören* sind für diesen Zeitraum in allen Ländern ungünstige Entwicklungen zu beobachten, die negativen Trends sind jedoch deutlich stärker ausgeprägt als im *Lesen* und in der *Orthografie*. Die Stärke der Negativtrends scheint dabei in allen Kompetenzbereichen unabhängig vom Ausgangsniveau der Länder im Jahr 2015 zu sein. Auch für Jugendliche an Gymnasien zeigen sich in einigen Ländern ungünstige Veränderungen. Diese sind für das Erreichen bzw. Übertreffen der Regelstandards häufiger signifikant als beim Erreichen der Optimalstandards.

In der Zusammenschau der Befunde zeigen sich also sowohl für Deutschland insgesamt als auch für die Länder in allen Kompetenzbereichen überwiegend negative Entwicklungen zwischen den Jahren 2015 und 2022. Dabei scheint es sich teilweise um eine Fortsetzung ungünstiger Trends zu handeln, die bereits im Zeitraum 2009 bis 2015 zu beobachten waren. Diese haben sich seit 2015 jedoch zumeist deutlich verstärkt. Zumindest teilweise dürften die ungünstigen Entwicklungen auf die Coronavirus-Pandemie und die damit in Verbindung stehenden Beeinträchtigungen des schulischen Lernens zurückzuführen sein (vgl. auch Kapitel 5, 7 und 8 in diesem Berichtsband). Günstige Veränderungen sind in keinem Kompetenzbereich, betrachteten Standard und Land zu verzeichnen.

## Literatur

- Becker-Mrotzek, M., Böhme, K., Bulut, N., Hunger, S., Jost, J., Mörs, M., Possmayer, M., Schipolowski, S. & Stanat, P. (2016). Integrierte Kompetenzstufenmodelle im Fach Deutsch. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 47–70). Waxmann.
- Böhme, K. & Schipolowski, S. (2016). Fachspezifische Beschreibung der untersuchten Kompetenzen. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 20–35). Waxmann.
- 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*. 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*. Luchterhand.
- Pant, H. A., Böhme, K., Stanat, P., Schipolowski, S. & Köller, O. (2016). Die Entwicklung integrierter Kompetenzstufenmodelle. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 37–46). Waxmann.



## 3.2 Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Englisch

Jacqueline Niemietz, Annette Lohbeck und Anne Heinschel

Zur Erfassung der fremdsprachlichen Kompetenzen im Fach Englisch wurden im IQB-Bildungstrend 2022 – wie bereits im IQB-Ländervergleich 2009 und im IQB-Bildungstrend 2015 – 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 werden die Kompetenzstufenbesetzungen für diese beiden Kompetenzbereiche im Jahr 2022 und deren Veränderungen seit den Jahren 2009 und 2015 dargestellt. Die Gliederung des vorliegenden Teilkapitels entspricht dem Aufbau des Teilkapitels 3.1 zum Fach Deutsch. Zunächst werden die Kompetenzstufenmodelle für das *Leseverstehen* und *Hörverstehen* im Fach Englisch beschrieben (Abschnitt 3.2.1). Danach wird berichtet, welcher Anteil der Schüler:innen in diesen beiden Kompetenzbereichen in Deutschland insgesamt und in den einzelnen Ländern den Mindeststandard verfehlt, den Regelstandard erreicht oder übertrifft bzw. den Optimalstandard erreicht. Die Darstellung der Ergebnisse (Abschnitt 3.2.2) erfolgt für (a) die Gesamtpopulation der auf Basis der Bildungsstandards („zielgleich“) unterrichteten Neuntklässler:innen (Mindeststandards für den ESA und den MSA), (b) die Teilpopulation der Schüler:innen, die mindestens den MSA anstreben (Mindest-, Regel- und Optimalstandards für den MSA), und (c) die Teilpopulation der Schüler:innen, die ein Gymnasium besuchen (Regel- und Optimalstandards für den MSA).

Im Anschluss wird der Frage nachgegangen, inwieweit sich die Kompetenzstufenbesetzungen zwischen den Jahren 2009 und 2015 sowie zwischen den Jahren 2015 und 2022 verändert haben (Abschnitt 3.2.3). Den Abschluss dieses Kapitels bildet eine Zusammenfassung der zentralen Befunde (Abschnitt 3.2.4).

### 3.2.1 Integrierte Kompetenzstufenmodelle für das Fach Englisch

Im Fach Englisch liegen seit dem Jahr 2014 integrierte Kompetenzstufenmodelle für die Domänen *Leseverstehen* und *Hörverstehen* vor, die die separaten Kompetenzstufenmodelle für den Ersten Schulabschluss (ESA, früher Hauptschulabschluss) und den Mittleren Schulabschluss (MSA) aus dem Jahr 2009 verbinden und es erlauben, die Kompetenzen aller Schüler:innen in den Bildungsgängen, die zum ESA bzw. zum MSA führen, anhand gemeinsamer Modelle abzubilden. Diese Modelle 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.

Der Mindeststandard für den ESA gilt als erreicht, wenn Kompetenzen auf GeR-Unterstufe A1.2 oder höher nachgewiesen wurden; der Mindeststandard für den MSA ist dagegen ab der Unterstufe A2.2 erreicht. Dem Regelstandard gemäß den KMK-Standards entspricht für den ESA 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 Schüler:innen die Regelanforderungen

zum ESA (Regelstandard plus) und sie übertreffen 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) bzw. B2.2 (Optimalstandard) die Regelanforderungen der KMK erreicht oder übertroffen. Die GeR-Stufe C1 wird in den Kompetenzstufenmodellen zwar definiert, aber in der folgenden Ergebnisdarstellung nicht ausgewiesen, da der Optimalstandard für den MSA bereits ab dem Niveau B2.2 erreicht ist. Tabelle 3.2 zeigt die Punktwerte der einzelnen Stufengrenzen und die normative Interpretation dieser Stufen als Mindest-, Regel- und Optimalstandards für die beiden Kompetenzbereiche *Leseverstehen* und *Hörverstehen* im Fach Englisch.

**Tabelle 3.2:** Stufengrenzen der integrierten Kompetenzstufenmodelle im Fach Englisch

| Stufe des GeR | Unterstufe des GeR | Wertebereich  |              | Standards                   |                                |
|---------------|--------------------|---------------|--------------|-----------------------------|--------------------------------|
|               |                    | Leseverstehen | Hörverstehen | Erster Schulabschluss (ESA) | Mittlerer Schulabschluss (MSA) |
| C1            |                    | ab 700        | ab 740       |                             |                                |
| B2            | B2.2               | 650–699       | 675–739      |                             | Optimalstandard                |
|               | B2.1               | 600–649       | 610–674      | Optimalstandard             | Regelstandard plus             |
| B1            | B1.2               | 550–599       | 545–609      |                             | Regelstandard                  |
|               | B1.1               | 500–549       | 480–544      |                             | Mindeststandard                |
| A2            | A2.2               | 450–499       | 415–479      | Regelstandard plus          |                                |
|               | A2.1               | 400–449       | 350–414      | Regelstandard               |                                |
| A1            | A1.2               | 350–399       | 285–349      | Mindeststandard             | unter Mindeststandard          |
|               | A1.1               | unter 350     | unter 285    | unter Mindeststandard       |                                |

*Anmerkung.* Die angegebenen Punktwerte entsprechen den Stufengrenzen der veröffentlichten integrierten Kompetenzstufenmodelle des IQB. Für die Berechnungen zum IQB-Bildungstrend 2022 wurde eine Anpassung der Stufengrenzen vorgenommen, um der veränderten Skalenerfestlegung ( $M$  und  $SD$  der Berichtsmetrik beziehen sich auf das Jahr 2015) Rechnung zu tragen und somit sicherzustellen, dass die inhaltliche Bedeutung der Stufen unverändert bleibt.

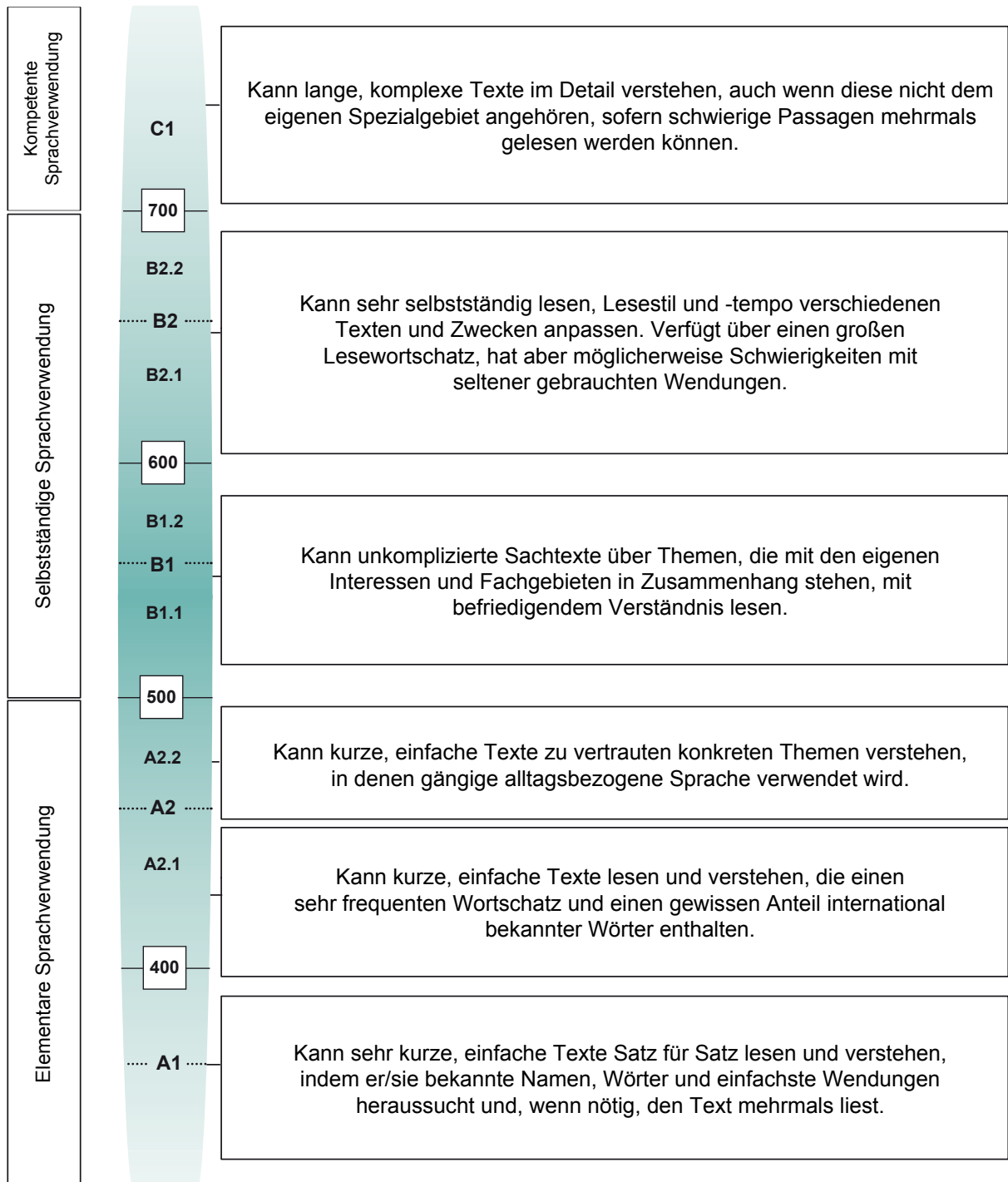
Im Folgenden werden die integrierten Kompetenzstufenmodelle anhand der Stufengrenzen und der darauf bezogenen Deskriptoren beschrieben und mit stufentypischen Beispielaufgaben illustriert. Eine vollständige Darstellung der Kompetenzstufenmodelle und deren Niveaus sowie deren Entwicklung für das Fach Englisch in der Sekundarstufe I ist bei Burmeister et al. (2016) zu finden (siehe auch die Webseite des IQB unter <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm/>).

### Kompetenzbereich *Leseverstehen*

Für das *Leseverstehen* sind die Stufengrenzen in Abbildung 3.25 gemeinsam mit den jeweiligen Deskriptoren aufgeführt. Daran anschließend werden in Abbildung 3.26 die einzelnen Kompetenzstufen mit Beispielaufgaben illustriert, die Schüler:innen auf der entsprechenden Stufe im Regelfall lösen können.



**Abbildung 3.25:** Stufengrenzen und -beschreibungen des integrierten Kompetenzstufenmodells für den Kompetenzbereich *Leseverstehen* im Fach Englisch





Im Kompetenzbereich *Leseverstehen* illustriert die Aufgabe *Plans* das Niveau A1. Die Schüler:innen müssen zur Bewältigung dieser Aufgabe sehr kurze, einfache Texte Satz für Satz lesen und verstehen, indem sie bekannte Namen, Wörter und einfachste Wendungen herausuchen und, wenn nötig, den Text mehrmals lesen (Europarat, 2001). Dabei werden sie mit Alltagssituationen konfrontiert, wobei jeweils eine Aussage einem Bild, das 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 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 inferierenden Lesen erforderlich.

Das Niveau B2 wird durch die Leseaufgabe *New Zealand* illustriert und greift ebenfalls 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 könnten. Um die in der Tabelle der Aufgabe erfragten Informationen zu erfassen, ist detailliertes Lesen erforderlich.

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 Schüler:innen werden vor die komplexe Anforderung gestellt, den Abgleich der Lösungsoptionen simultan zur Verarbeitung der Textinformationen vorzunehmen.

### **Kompetenzbereich Hörverstehen**

Für das *Hörverstehen* sind die Stufengrenzen in Abbildung 3.27 gemeinsam mit den jeweiligen Deskriptoren aufgeführt. In Abbildung 3.28 werden anschließend die einzelnen Kompetenzstufen ebenfalls mit Beispielaufgaben illustriert. Die entsprechenden Transkripte zu diesen Aufgaben können Kapitel 2.3 im Berichtsband zum IQB-Bildungstrend 2015 entnommen werden (vgl. Burmeister et al., 2016, S. 79f.).

**Abbildung 3.27:** Stufengrenzen und -beschreibungen des integrierten Kompetenzstufenmodells für den Kompetenzbereich *Hörverstehen* im Fach Englisch

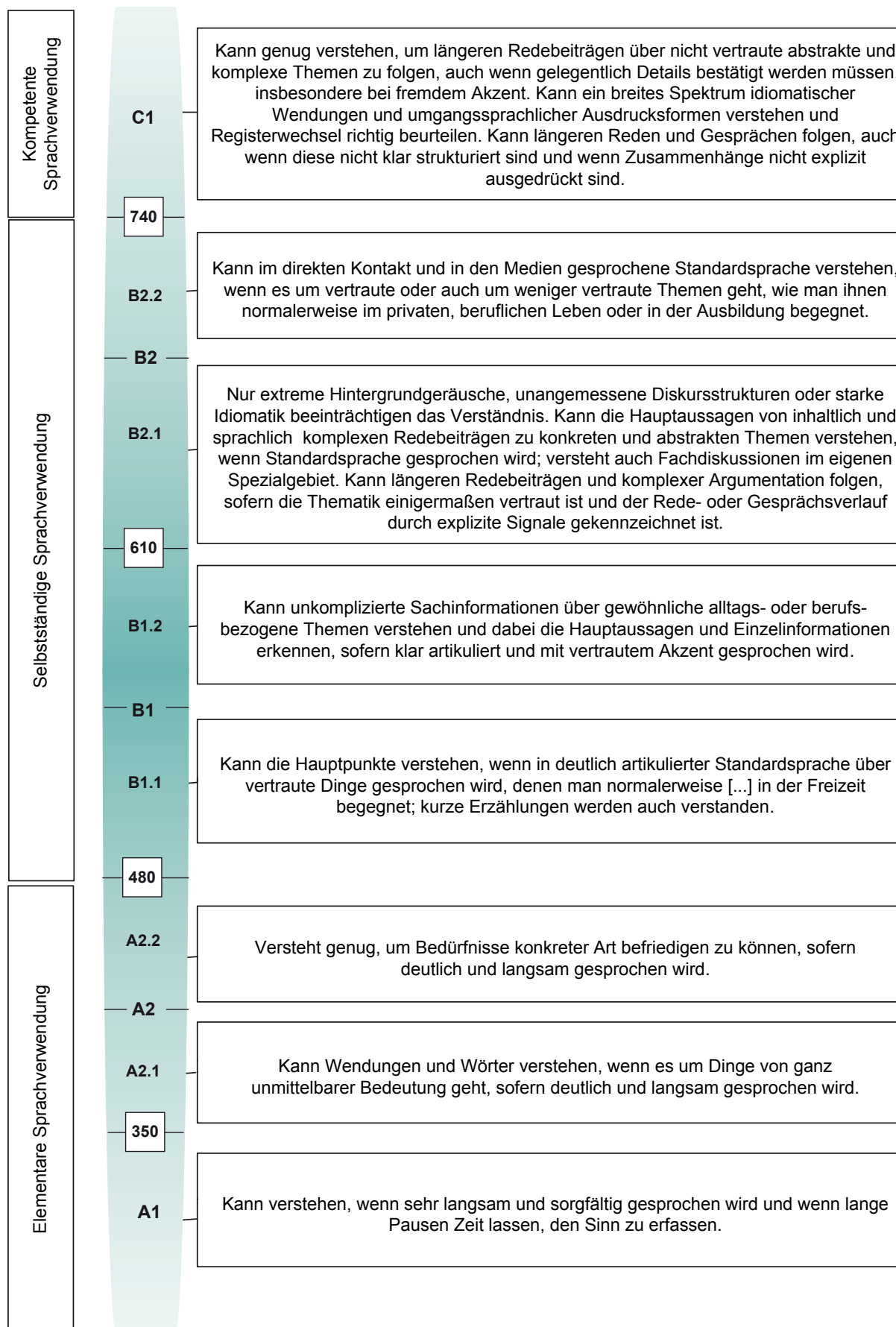











Abbildung 3.28: Illustration des integrierten Kompetenzstufenmodells für den Kompetenzbereich Hörverstehen im Fach Englisch

|  |            |  |   |                            |                         |                                |         |  |   |   |            |  |  |                                |  |  |  |  |  |   |  |
|--|------------|--|---|----------------------------|-------------------------|--------------------------------|---------|--|---|---|------------|--|--|--------------------------------|--|--|--|--|--|---|--|
| C1   | 740        | <p><b>Task "Fathers":</b><br/>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.</p> <p>You will hear the recording <u>twice</u>.<br/>You will have 30 seconds between each recording and 15 seconds at the end of the second recording to complete your answers.<br/>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><b>Task "Edinburgh Podcast":</b><br/>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).</p> <p>You will hear the recording <u>twice</u>.<br/>You will have 20 seconds between each recording and 20 seconds at the end of the second recording to complete your answers.<br/>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.<br/>b) A guided tour through Edinburgh's underworld and haunted houses.<br/>c) The Festival, its attractions and impact on the city.<br/>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><b>Task "Pocket Money":</b><br/>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).</p> <p>You will hear the recording <u>twice</u>.<br/>You will have 30 seconds between each recording and 10 seconds at the end of the second recording to complete your answers.<br/>You now have 30 seconds to look at the task.</p>  | <p>0. How much pocket money do British kids get per week?<br/>£ 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 pocketmoney?</p> <p>5. What do children spend their pocket money on? Name <b>two</b> things.<br/>a)<br/>b)</p>  |                            |                         |                                |         |  |   |   |            |  |  |                                |  |  |  |  |  |   |  |
| A2   | 350        | <p><b>Task "Mum":</b><br/>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).</p> <p>You will hear the recording <u>only once</u>.<br/>You will have 10 seconds at the end of the recording to complete your answers.<br/>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/first</td> <td>second</td> <td>third</td> <td>finally</td> </tr> <tr> <td>d</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>  | 0/first                    | second                  | third                          | finally | d  |   |   |            |  |  |                                |  |  |  |  |  |   |  |
| 0/first  | second     | third  | finally   |                            |                         |                                |         |  |   |   |            |  |  |                                |  |  |  |  |  |   |  |
| d  |            |  |   |                            |                         |                                |         |  |   |   |            |  |  |                                |  |  |  |  |  |   |  |
| A1   |            | <p><b>Task "Steve":</b><br/>Listen to a radio spot and tick <input checked="" type="checkbox"/> the correct answer. There is an example at the beginning (0).<br/>You will hear the recording <u>twice</u>.<br/>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?<br/><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?<br/><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?<br/><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?<br/><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.

Im Kompetenzbereich *Hörverstehen* müssen die Schüler:innen zur Lösung der Beispielaufgabe *Steve* zum GeR-Niveau A1 bestimmte, explizit gegebene Informationen (Ortsnamen, Freizeitaktivitäten) einer Radiowerbung entnehmen. Die überwiegend einfache Struktur des Hörtextes sowie einige Redundanzen erleichtern das Verständnis der Hauptaussagen einzelner Textpassagen.

Die Aufgabe *Mum* zielt auf die Überprüfung des *Hörverstehens* hinsichtlich der Hauptaussagen einer Nachricht auf einem Anrufbeantworter. Dies entspricht den für das Niveau 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 Hörverstehensaufgabe *Pocket Money* illustriert das Niveau 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 Schüler:innen, die das Niveau B2 bzw. 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 Schüler:innen können dabei nicht nur den Informationsgehalt erfassen, sondern auch Standpunkte und Einstellungen der Sprechenden. Dieses Niveau wird durch die Aufgabe *Edinburgh Podcast* illustriert. Die Zuhörenden entnehmen dem Hörbeitrag über die Stadt durch detailliertes Hören bestimmte landeskundliche Informationen, um die vorgegebenen Überschriften korrekt zu ordnen.

Schüler:innen, 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*, die dieses Niveau illustriert, liegt ein Auszug aus einem authentischen *radio feature* zugrunde. Die Anforderung besteht darin, dem komplexen, humorvollen Hörtext Hauptaussagen zu entnehmen.

### 3.2.2 Kompetenzstufenbesetzungen in den Ländern im Jahr 2022

Die nachfolgenden Ergebnisdarstellungen beziehen sich auf Neuntklässler:innen in Deutschland, die seit der 5. Jahrgangsstufe durchgehend im Fach Englisch auf Basis der Bildungsstandards („zielgleich“) unterrichtet wurden. Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die zieldifferent unterrichtet wurden, werden dagegen nicht weiter berücksichtigt, da für sie andere Bildungsziele (Lehrpläne/Rahmenlehrpläne/Kerncurricula) und andere Anforderungen gelten als für den jeweiligen Regelabschluss. Wie für das Fach Deutsch in Kapitel 3.1.2 werden auch hier drei (Teil-)Populationen betrachtet (siehe Kapitel 1.2 in diesem Berichtsband), für die jeweils auf unterschiedliche Standards bezogene Ergebnisse



dargestellt werden<sup>1</sup>. Für die Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen wird berichtet, welcher Anteil

- den Mindeststandard für den ESA nicht erreicht (Kompetenzstufe A1.1) bzw.
- den Mindeststandard für den MSA nicht erreicht (Kompetenzstufen A1.1 bis A2.1).

Für die Teilpopulation der Neuntklässler:innen, die mindestens den MSA anstreben, wird für jeden Kompetenzbereich der Anteil der Schüler:innen dargestellt, die

- den Mindeststandard für den MSA nicht erreichen (Kompetenzstufen A1.1 bis A2.1),
- den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen (Kompetenzstufen B1.2 bis C1) bzw.
- den Optimalstandard für den MSA erreichen (Kompetenzstufen B2.2 bis C1).

Für die Teilpopulation der Gymnasiast:innen wird der Anteil der Schüler:innen berichtet, die

- den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen (Kompetenzstufen B1.2 bis C1) bzw.
- den Optimalstandard für den MSA erreichen (Kompetenzstufen B2.2 bis C1).<sup>2</sup>

Neben den Prozentangaben für Deutschland insgesamt und die einzelnen Länder zeigen die Abbildungen, ob die prozentualen Anteile eines Landes jeweils signifikant ( $p < .05$ ) über oder unter dem bundesdeutschen Wert liegen und mit welcher Unsicherheit die Prozentschätzungen und Differenzen zwischen den Werten der Länder und dem Wert für Deutschland insgesamt behaftet sind (siehe Standardfehler in den Spalten *SE*). Signifikante Abweichungen vom prozentualen Anteil für Deutschland insgesamt ( $p < .05$ ) sind durch einen Rahmen gekennzeichnet. Der Anteil der Schüler:innen, die den Mindeststandard nicht erreichen, sollte dabei möglichst gering sein. Der Anteil der Schüler:innen, die mindestens den Regelstandard erreichen, sollte hingegen möglichst hoch ausfallen und auch für das Erreichen des Optimalstandards sind hohe Anteilswerte erstrebenswert.

---

1 Die vollständigen Verteilungen auf alle Kompetenzstufen bzw. GeR-Niveaus für das Jahr 2022 können auf der Webseite des IQB als Zusatzmaterial abgerufen werden. Die Stufenbesetzungen sind separat verfügbar für die Gesamtpopulation der zielgleich unterrichteten Neuntklässler:innen (Tab. 3.25web und Tab. 3.26web), für die Teilpopulation der Schüler:innen, die mindestens den MSA anstreben (Tab. 3.27web und Tab. 3.28web), für die Teilpopulation der Gymnasiast:innen (Tab. 3.29web und Tab. 3.30web) sowie für die Teilpopulation der Schüler:innen, die die Allgemeine Hochschulreife anstreben (Tab. 3.31web und Tab. 3.32web).

2 Anteilswerte für das Erreichen der Regel- bzw. Optimalstandards im Jahr 2022 für Schüler:innen, die die Allgemeine Hochschulreife anstreben, können auf der Webseite des IQB als Zusatzmaterial abgerufen werden (Tab. 3.33web und Tab. 3.34web).

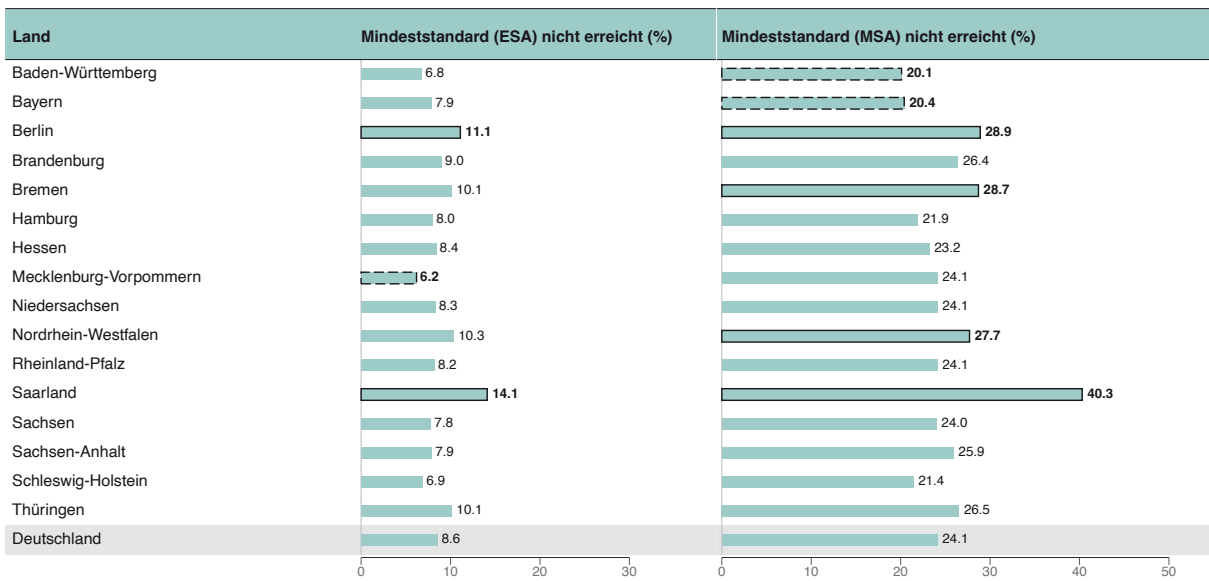
## Kompetenzbereich *Leseverstehen*

### Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen

Die Ergebnisse für den Kompetenzbereich *Leseverstehen* in Abbildung 3.29 zeigen, dass im Jahr 2022 etwa 9 Prozent der Neuntklässler:innen in Deutschland insgesamt den Mindeststandard für den ESA verfehlen. Zwischen den Ländern variieren diese Anteile allerdings erheblich. Die Differenz zwischen dem Saarland, dem Land mit dem höchsten Anteil, und Mecklenburg-Vorpommern, dem Land mit dem niedrigsten Anteil, beträgt etwa 8 Prozentpunkte. In Mecklenburg-Vorpommern ist der Anteil signifikant geringer als der deutsche Gesamtwert. Signifikant über dem deutschen Gesamtwert liegen dagegen die Anteile in Berlin und im Saarland.

Der Mindeststandard für den MSA im *Leseverstehen* wird in Deutschland insgesamt von etwa 24 Prozent der Neuntklässler:innen nicht erreicht. Die Spannweite zwischen dem Saarland, dem Land mit dem höchsten Anteil, und Baden-Württemberg, dem Land mit dem niedrigsten Anteil, beträgt etwa 20 Prozentpunkte. Die Anteile in den Ländern Baden-Württemberg und Bayern liegen signifikant unter dem deutschen Gesamtwert, während die Anteile in den Ländern Berlin, Bremen und Nordrhein-Westfalen sowie im Saarland signifikant höher ausfallen als in Deutschland insgesamt.

**Abbildung 3.29:** Prozentuale Anteile der Neuntklässler:innen, die im Jahr 2022 im Fach Englisch im Kompetenzbereich *Leseverstehen* den Mindeststandard für den ESA bzw. den Mindeststandard für den MSA verfehlen



Prozentsatz liegt signifikant ( $p < .05$ ) über dem deutschen Gesamtwert

Prozentsatz liegt signifikant ( $p < .05$ ) unter dem deutschen Gesamtwert

*Anmerkung:* Fett gedruckte Werte unterscheiden sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom Wert für Deutschland insgesamt.



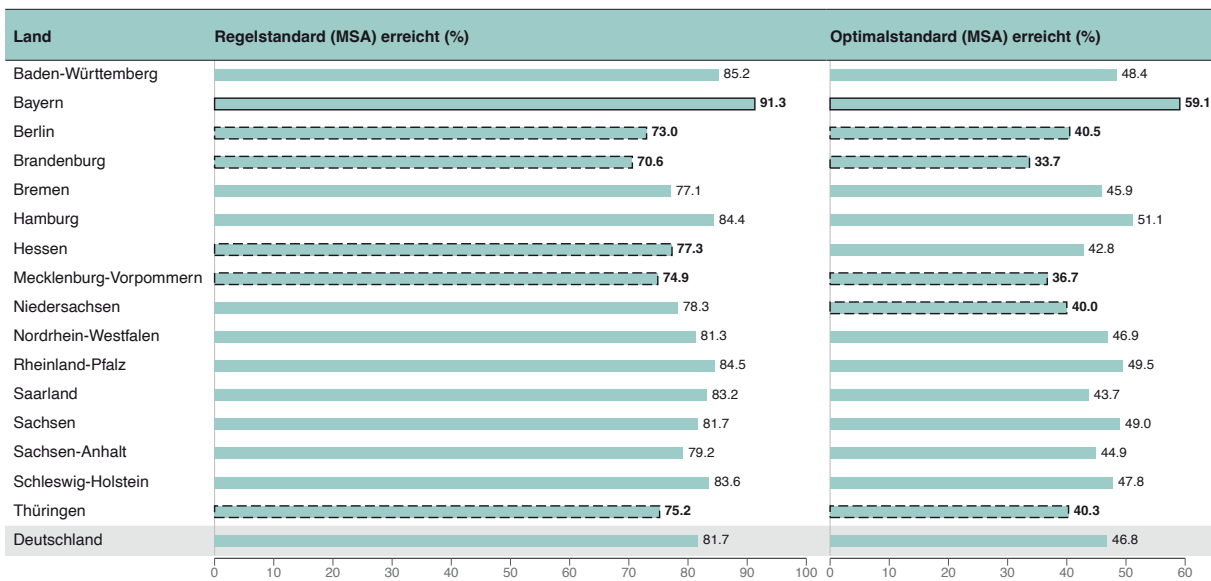
Signifikant geringer als in Deutschland insgesamt sind dagegen die Anteile in den Ländern Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Niedersachsen sowie in Saarland und in Thüringen.

**Teilpopulation der Gymnasiast:innen**

Im Jahr 2022 erreichen oder übertreffen fast 82 Prozent der Neuntklässler:innen an Gymnasien in Deutschland insgesamt den Regelstandard für den MSA im *Leseverstehen* (Abb. 3.31). Zwischen Bayern, dem Land mit dem höchsten Anteil, und Brandenburg, dem Land mit dem niedrigsten Anteil, liegen etwa 21 Prozentpunkte. Signifikant höher als in Deutschland insgesamt ist der Anteil in Bayern, signifikant niedriger dagegen sind die Anteile in Berlin, Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen.

Betrachtet man die prozentualen Anteile der Gymnasiast:innen, die im *Leseverstehen* den Optimalstandard für den MSA erreichen, liegt der Gesamtwert für Deutschland bei etwa 47 Prozent. Die Differenz zwischen Bayern, dem Land mit dem höchsten Anteil, und Brandenburg, dem Land mit dem niedrigsten Anteil, beträgt etwa 25 Prozentpunkte.

**Abbildung 3.31:** Prozentuale Anteile der Neuntklässler:innen am Gymnasium, die im Jahr 2022 im Fach Englisch im Kompetenzbereich *Leseverstehen* den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen bzw. den Optimalstandard für den MSA erreichen



Prozentsatz liegt signifikant ( $p < .05$ ) über dem deutschen Gesamtwert

Prozentsatz liegt signifikant ( $p < .05$ ) unter dem deutschen Gesamtwert

Anmerkung. Fett gedruckte Werte unterscheiden sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom Wert für Deutschland insgesamt.

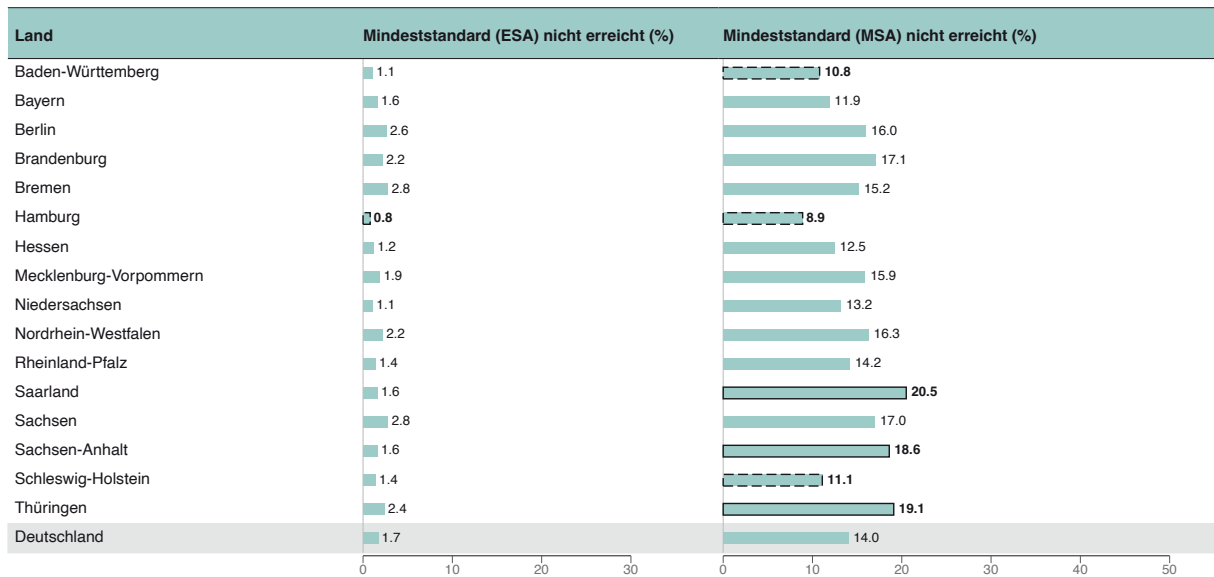
## Kompetenzbereich Hörverstehen

### Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen

Die Ergebnisse für den Kompetenzbereich *Hörverstehen* in Abbildung 3.32 zeigen, dass im Jahr 2022 nur knapp 2 Prozent der Neuntklässler:innen in Deutschland insgesamt den Mindeststandard für den ESA verfehlen. Zwischen den Ländern variieren die Anteile nur geringfügig. Die Differenz zwischen Bremen bzw. Sachsen, den Ländern mit den höchsten Anteilen, und Hamburg, dem Land mit dem niedrigsten Anteil, beträgt etwa 2 Prozentpunkte. Nur in Hamburg fällt der Anteil signifikant geringer aus als in Deutschland insgesamt. Signifikant über dem deutschen Gesamtwert liegen die Anteile in keinem Land.

Der Mindeststandard für den MSA im *Hörverstehen* wird in Deutschland von insgesamt 14 Prozent der Neuntklässler:innen verfehlt. Die Spannweite zwischen dem Saarland, dem Land mit dem höchsten Anteil, und Hamburg, dem Land mit dem niedrigsten Anteil, umfasst etwa 12 Prozentpunkte. Während die Anteile in den Ländern Baden-Württemberg, Hamburg und Schleswig-Holstein signifikant unter dem Wert für Deutschland insgesamt liegen, fallen die Anteile im Saarland sowie in Sachsen-Anhalt und Thüringen signifikant höher aus als der deutsche Gesamtwert.

**Abbildung 3.32:** Prozentuale Anteile der Neuntklässler:innen, die im Jahr 2022 im Fach Englisch im Kompetenzbereich *Hörverstehen* den Mindeststandard für den ESA bzw. den Mindeststandard für den MSA verfehlen



▬ Prozensatz liegt signifikant ( $p < .05$ ) über dem deutschen Gesamtwert

▬ Prozensatz liegt signifikant ( $p < .05$ ) unter dem deutschen Gesamtwert

Anmerkung. Fett gedruckte Werte unterscheiden sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom Wert für Deutschland insgesamt.

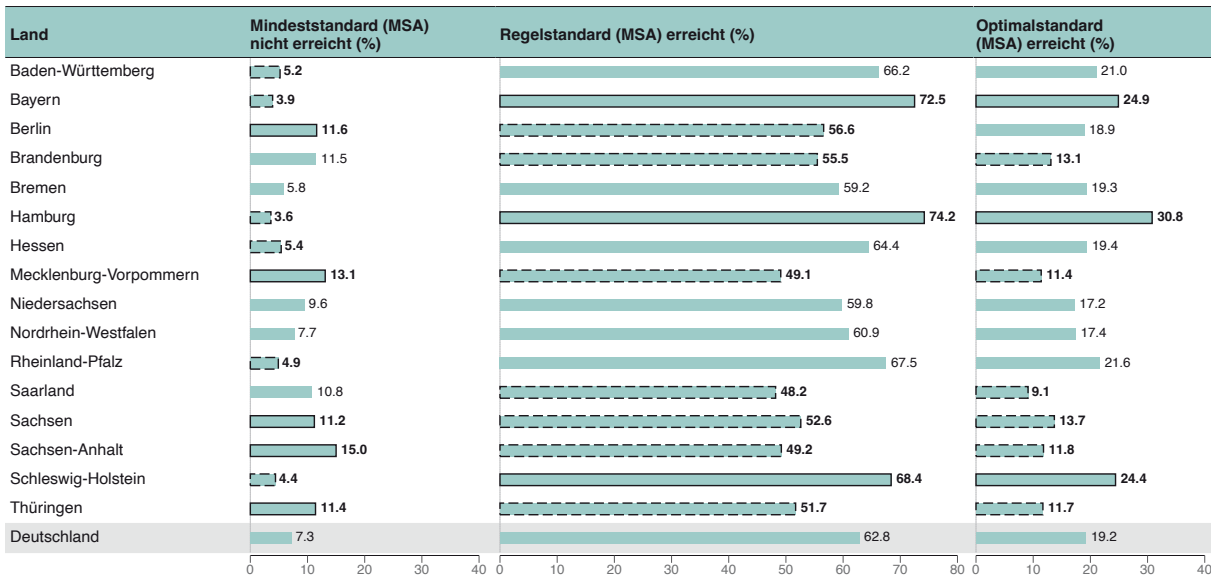
**Teilpopulation der Neuntklässler:innen, die mindestens den MSA anstreben**

In der Teilpopulation der Neuntklässler:innen, die mindestens den MSA anstreben (Abb. 3.33), liegt der Anteil derer, die im Jahr 2022 die Mindestanforderungen für den MSA im Kompetenzbereich *Hörverstehen* nicht erreichen, in Deutschland insgesamt bei etwa 7 Prozent. Zwischen dem höchsten Anteil in Sachsen-Anhalt und dem niedrigsten Anteil in Hamburg beträgt der Unterschied etwa 11 Prozentpunkte. In Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Hessen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein liegen die Anteile jeweils signifikant unter dem deutschen Gesamtwert. Die Anteile in Berlin, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen fallen hingegen signifikant höher aus als in Deutschland insgesamt.

Den Regelstandard für den MSA im *Hörverstehen* erreichen oder übertreffen in Deutschland insgesamt knapp 63 Prozent der Neuntklässler:innen, die mindestens den MSA anstreben. Zwischen dem höchsten Anteil in Hamburg und dem niedrigsten Anteil im Saarland liegen etwa 26 Prozentpunkte. Signifikant höher als in Deutschland insgesamt fallen die Anteile in den Ländern Bayern, Hamburg und Schleswig-Holstein aus, signifikant niedriger hingegen in den Ländern Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern, im Saarland sowie in Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen.

Betrachtet man die prozentualen Anteile der Schüler:innen, die mindestens den MSA anstreben und die im *Hörverstehen* den Optimalstandard für den MSA erreichen, liegt der Gesamtwert für Deutschland bei etwa 19 Prozent. Zwischen Hamburg, dem Land mit dem höchsten Anteil, und dem Saarland, dem Land mit dem niedrigsten Anteil, liegen etwa 22 Prozentpunkte.

**Abbildung 3.33:** Prozentuale Anteile der Neuntklässler:innen, die mindestens den MSA anstreben und im Jahr 2022 im Fach Englisch im Kompetenzbereich *Hörverstehen* den Mindeststandard für den MSA verfehlen, den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen bzw. den Optimalstandard für den MSA erreichen



Prozentsatz liegt signifikant ( $p < .05$ ) über dem deutschen Gesamtwert

Prozentsatz liegt signifikant ( $p < .05$ ) unter dem deutschen Gesamtwert

Anmerkung. Fett gedruckte Werte unterscheiden sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom Wert für Deutschland insgesamt.





### 3.2.3 Kompetenzstufenbesetzungen im Trend

In diesem Abschnitt wird berichtet, wie sich die Kompetenzstufenbesetzungen in Deutschland insgesamt und in den einzelnen Ländern in den Kompetenzbereichen *Leseverstehen* und *Hörverstehen* im Fach Englisch verändert haben. Für beide Kompetenzbereiche werden die Veränderungen für die Jahre 2009–2015 und 2015–2022 in den Abbildungen 3.35 bis 3.39 dargestellt. Zu berücksichtigen ist dabei, dass keine Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Berechnung des Trends 2009–2015 einbezogen werden konnten (vgl. Kapitel 1.2). Für den Trend 2015–2022 ist es dagegen möglich, auch Testergebnisse von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf einzubeziehen und somit die jeweiligen Zielpopulationen vollständig abzubilden. In den betreffenden Abbildungen werden deshalb jeweils zwei Anteilswerte für das Jahr 2015 berichtet: die Anteilswerte für den Trend 2009–2015 ohne Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (markiert durch ein hochgestelltes „a“) und die Anteilswerte für den Trend 2015–2022 mit Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf.<sup>3,4</sup> Für die Teilpopulation der Schüler:innen an Gymnasien wird hingegen nur ein Wert für das Jahr 2015 angegeben, da diese Teilpopulation in allen drei Erhebungsjahren repräsentativ abgebildet werden konnte und der Anteil der Neuntklässler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf am Gymnasium unter 1 Prozent liegt.<sup>5,6</sup>

Im Tabellenteil der Abbildungen ist für Deutschland insgesamt und für jedes einzelne Land in einer separaten Zeile ausgewiesen, wie hoch der Anteil der zielgleich unterrichteten Neuntklässler:innen zu den drei Erhebungszeitpunkten jeweils ist, die einen bestimmten Standard verfehlen bzw. erreichen oder übertreffen. Ferner sind die Differenzen zwischen den Anteilen der betrachteten Zeiträume und die Standardfehler dieser Differenzen aufgeführt.

Die Balkendiagramme veranschaulichen die Differenzen der jeweiligen Anteile im betrachteten Zeitraum. Nach rechts weisende Balken kennzeichnen positive Differenzwerte, d. h., der jeweilige Anteil hat sich im Untersuchungszeitraum erhöht. Nach links weisende Balken kennzeichnen negative Differenzwerte, d. h., der jeweilige Anteil hat sich im Untersuchungszeitraum verringert. Für das Verfehlen des Mindeststandards bilden positive Differenzwerte eine ungünstige Entwicklung ab, da der Anteil der Schüler:innen größer geworden ist, die

3 Obwohl die Trends zwischen den Jahren 2009 und 2015 einerseits sowie 2015 und 2022 andererseits nicht direkt miteinander vergleichbar sind, legen Berechnungen für die Jahre 2015 und 2022 nahe, dass ein Ausschluss von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nur in sehr wenigen Fällen zu einem anderen Ergebnismuster führt. Entsprechend werden bei der Beschreibung der Trendanalysen die Entwicklungen zwischen den Jahren 2009 und 2015 sowie 2015 und 2022 miteinander verglichen (vgl. Kapitel 1.2 in diesem Berichtsband).

4 Veränderungen der jeweiligen Anteilswerte für das Verfehlen der Mindeststandards und das Erreichen der Regel- bzw. Optimalstandards über die Zeiträume 2015–2022 sowie 2009–2022 können für Schüler:innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf auf der Webseite des IQB als Zusatzmaterial abgerufen werden – separat für die Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen (Tab. 3.35web und Tab. 3.36web) sowie für die Teilpopulation der Schüler:innen, die mindestens den MSA anstreben (Tab. 3.37web und Tab. 3.38web).

5 Veränderungen der jeweiligen Anteilswerte für das Erreichen des Regel- bzw. Optimalstandards für die Teilpopulation der Gymnasiast:innen für den Zeitraum 2009–2022 können auf der Webseite des IQB als Zusatzmaterial abgerufen werden (Tab. 3.39web und Tab. 3.40web).

6 Veränderungen der jeweiligen Anteilswerte für das Erreichen der Regel- bzw. Optimalstandards für Schüler:innen, die die Allgemeine Hochschulreife oder die Fachhochschulreife anstreben, können auf der Webseite des IQB als Zusatzmaterial abgerufen werden (Tab. 3.33web und Tab. 3.34).

die Mindestanforderungen im jeweiligen Kompetenzbereich nicht erfüllen. Für das Erreichen des Regelstandards bzw. Optimalstandards weisen positive Differenzwerte hingegen auf eine günstige Entwicklung hin, da sich der Anteil der Schüler:innen erhöht hat, die den jeweiligen Standard erreichen.

Ausgefüllte Balken stellen statistisch signifikante Veränderungen dar ( $p < .05$ ), während schraffierte Balken nicht signifikante Differenzen kennzeichnen. Das hochgestellte „b“ in der Spalte „Differenz 2015–2009“ bzw. in der Spalte „Differenz 2022–2015“ markiert zudem, ob die für das jeweilige Land ermittelte Veränderung signifikant von der für Deutschland insgesamt ermittelten Veränderung abweicht.

## Kompetenzbereich *Leseverstehen*

### Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen

Im Kompetenzbereich *Leseverstehen* hat sich in Deutschland insgesamt der Anteil der Neuntklässler:innen, die den Mindeststandard für den ESA nicht erreichen, von 7 Prozent im Jahr 2015 auf 9 Prozent im Jahr 2022 signifikant erhöht. Im Zeitraum 2009–2015 hatte sich der Anteil dagegen nicht bedeutsam verändert. Auf Länderebene lassen sich vier Befundmuster für die Zeiträume 2009–2015 und 2015–2022 feststellen (vgl. Abb. 3.35):

- 2009–2015 signifikante Erhöhung des Anteils, 2015–2022 keine signifikante Veränderung: Baden-Württemberg
- 2009–2015 keine signifikante Veränderung, 2015–2022 signifikante Erhöhung des Anteils: Nordrhein-Westfalen, Thüringen
- 2009–2015 sowie 2015–2022 keine signifikante Veränderung: Bayern, Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Schleswig-Holstein
- 2009–2015 signifikante Verringerung des Anteils, 2015–2022 keine signifikante Veränderung: Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt

In Deutschland insgesamt fällt der Anteil der Schüler:innen, die im *Leseverstehen* die Mindestanforderungen für den MSA nicht erfüllen, mit etwa 24 Prozent im Jahr 2022 um etwa 3 Prozentpunkte signifikant niedriger aus als im Jahr 2015. Auch im Zeitraum 2009–2015 hatte sich der Anteil bereits signifikant um etwa 6 Prozentpunkte verringert. Auf Länderebene zeigen sich folgende vier Befundmuster:

- 2009–2015 sowie 2015–2022 keine signifikante Veränderung: Bayern, Berlin, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland
- 2009–2015 keine signifikante Veränderung, 2015–2022 signifikante Verringerung des Anteils: Baden-Württemberg
- 2009–2015 signifikante Verringerung des Anteils, 2015–2022 keine signifikante Veränderung: Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen, Schleswig-Holstein, Thüringen
- 2009–2015 sowie 2015–2022 signifikante Verringerung des Anteils: Bremen, Hamburg, Sachsen-Anhalt

**Abbildung 3.35:** Prozentuale Anteile der Neutklässler:innen, die im Fach Englisch im Kompetenzbereich *Leseverstehen* in den Jahren 2009, 2015 und 2022 den Mindeststandard für den ESA bzw. den Mindeststandard für den MSA nicht erreichen

| Land                   |                                      | 2009 <sup>a</sup> |      | 2015 <sup>a</sup>        |      | Differenz 2015–2009 <sup>a</sup> |      | 2015 |                         | 2022  |   | Differenz 2022–2015 |      |
|------------------------|--------------------------------------|-------------------|------|--------------------------|------|----------------------------------|------|------|-------------------------|-------|---|---------------------|------|
|                        |                                      | %                 | %    | +/-                      | (SE) | %                                | %    | +/-  | (SE)                    | %     | % | +/-                 | (SE) |
| Baden-Württemberg      | Mindeststandard nicht erreicht (ESA) | 4.2               | 7.4  | <b>3.2<sup>b</sup></b>   | 1.3  |                                  | 7.8  | 6.8  | -1.0                    | (1.6) |   |                     |      |
|                        | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 26.9              | 26.6 | -0.3                     | 2.9  |                                  | 27.4 | 20.1 | <b>-7.2<sup>b</sup></b> | (2.2) |   |                     |      |
| Bayern                 | Mindeststandard nicht erreicht (ESA) | 4.6               | 5.1  | 0.6                      | 1.4  |                                  | 6.2  | 7.9  | 1.7                     | (1.6) |   |                     |      |
|                        | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 24.9              | 20.9 | -4.0                     | 2.7  |                                  | 22.0 | 20.4 | -1.6                    | (2.3) |   |                     |      |
| Berlin                 | Mindeststandard nicht erreicht (ESA) | 11.1              | 11.6 | 0.5                      | 2.1  |                                  | 13.0 | 11.1 | -1.9                    | (2.1) |   |                     |      |
|                        | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 36.5              | 32.4 | -4.1                     | 3.1  |                                  | 33.7 | 28.9 | -4.8                    | (3.0) |   |                     |      |
| Brandenburg            | Mindeststandard nicht erreicht (ESA) | 11.6              | 7.1  | <b>-4.5<sup>b</sup></b>  | 1.7  |                                  | 8.4  | 9.0  | 0.7                     | (1.9) |   |                     |      |
|                        | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 42.9              | 27.9 | <b>-15.0<sup>b</sup></b> | 2.3  |                                  | 29.3 | 26.4 | -2.8                    | (2.8) |   |                     |      |
| Bremen                 | Mindeststandard nicht erreicht (ESA) | 14.2              | 11.1 | -3.1                     | 3.1  |                                  | 12.3 | 10.1 | -2.2                    | (2.6) |   |                     |      |
|                        | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 46.3              | 36.4 | <b>-9.9</b>              | 4.2  |                                  | 37.6 | 28.7 | <b>-8.9</b>             | (3.8) |   |                     |      |
| Hamburg                | Mindeststandard nicht erreicht (ESA) | 9.4               | 8.2  | -1.2                     | 1.4  |                                  | 9.1  | 8.0  | -1.1                    | (1.6) |   |                     |      |
|                        | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 36.3              | 27.2 | <b>-9.1</b>              | 2.1  |                                  | 28.4 | 21.9 | <b>-6.5</b>             | (2.2) |   |                     |      |
| Hessen                 | Mindeststandard nicht erreicht (ESA) | 5.6               | 6.6  | 0.9                      | 1.2  |                                  | 7.1  | 8.4  | 1.3                     | (1.8) |   |                     |      |
|                        | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 29.8              | 25.4 | -4.4                     | 2.3  |                                  | 26.0 | 23.2 | -2.7                    | (2.5) |   |                     |      |
| Mecklenburg-Vorpommern | Mindeststandard nicht erreicht (ESA) | 8.5               | 4.5  | <b>-4.0<sup>b</sup></b>  | 1.4  |                                  | 4.8  | 6.2  | 1.5                     | (1.3) |   |                     |      |
|                        | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 38.5              | 26.1 | <b>-12.5<sup>b</sup></b> | 2.6  |                                  | 26.8 | 24.1 | -2.7                    | (2.2) |   |                     |      |
| Niedersachsen          | Mindeststandard nicht erreicht (ESA) | 10.1              | 6.5  | -3.6                     | 1.9  |                                  | 8.7  | 8.3  | -0.4                    | (1.8) |   |                     |      |
|                        | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 36.6              | 25.7 | <b>-10.9</b>             | 2.9  |                                  | 27.7 | 24.1 | -3.5                    | (2.7) |   |                     |      |
| Nordrhein-Westfalen    | Mindeststandard nicht erreicht (ESA) | 6.5               | 5.6  | -1.0                     | 1.3  |                                  | 6.3  | 10.3 | <b>4.0</b>              | (1.5) |   |                     |      |
|                        | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 31.0              | 27.0 | -4.1                     | 2.3  |                                  | 27.7 | 27.7 | 0.0                     | (2.1) |   |                     |      |
| Rheinland-Pfalz        | Mindeststandard nicht erreicht (ESA) | 7.3               | 6.3  | -1.0                     | 1.5  |                                  | 6.5  | 8.2  | 1.7                     | (1.5) |   |                     |      |
|                        | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 30.2              | 26.2 | -3.9                     | 2.7  |                                  | 26.6 | 24.1 | -2.5                    | (2.9) |   |                     |      |
| Saarland               | Mindeststandard nicht erreicht (ESA) | 10.3              | 10.0 | -0.3                     | 3    |                                  | 10.4 | 14.1 | 3.7                     | (3.5) |   |                     |      |
|                        | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 40.3              | 33.6 | -6.7                     | 4.8  |                                  | 33.9 | 40.3 | 6.4                     | (4.7) |   |                     |      |
| Sachsen                | Mindeststandard nicht erreicht (ESA) | 7.1               | 2.6  | <b>-4.4<sup>b</sup></b>  | 1.5  |                                  | 6.1  | 7.8  | 1.7                     | (1.2) |   |                     |      |
|                        | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 37.2              | 21.1 | <b>-16.1<sup>b</sup></b> | 2.7  |                                  | 25.0 | 24.0 | -1.0                    | (2.2) |   |                     |      |
| Sachsen-Anhalt         | Mindeststandard nicht erreicht (ESA) | 9.0               | 4.6  | <b>-4.4<sup>b</sup></b>  | 1.9  |                                  | 9.1  | 7.9  | -1.2                    | (1.5) |   |                     |      |
|                        | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 37.7              | 28.3 | <b>-9.4</b>              | 3    |                                  | 32.5 | 25.9 | <b>-6.6</b>             | (2.4) |   |                     |      |
| Schleswig-Holstein     | Mindeststandard nicht erreicht (ESA) | 7.8               | 5.0  | -2.9                     | 1.9  |                                  | 5.5  | 6.9  | 1.4                     | (1.5) |   |                     |      |
|                        | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 32.5              | 21.5 | <b>-11.0</b>             | 3.2  |                                  | 22.3 | 21.4 | -0.9                    | (2.6) |   |                     |      |
| Thüringen              | Mindeststandard nicht erreicht (ESA) | 7.2               | 6.1  | -1.1                     | 1.5  |                                  | 6.5  | 10.1 | <b>3.5</b>              | (1.6) |   |                     |      |
|                        | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 36.6              | 26.7 | <b>-9.9</b>              | 2.8  |                                  | 27.4 | 26.5 | -0.9                    | (2.5) |   |                     |      |
| Deutschland            | Mindeststandard nicht erreicht (ESA) | 6.7               | 6.2  | -0.5                     | 0.6  |                                  | 7.3  | 8.6  | <b>1.3</b>              | (0.7) |   |                     |      |
|                        | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 31.0              | 25.5 | <b>-5.5</b>              | 1.1  |                                  | 26.7 | 24.1 | <b>-2.7</b>             | (1.1) |   |                     |      |

*Anmerkungen.* In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile geringfügig von der dargestellten Differenz in der Spalte „+/-“ abweichen. SE = Standardfehler; +/- Veränderung zwischen dem IQB-Ländervergleich 2009 und dem IQB-Bildungstrend 2015 bzw. zwischen dem IQB-Bildungstrend 2015 und dem IQB-Bildungstrend 2022.

<sup>a</sup> Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleiben unberücksichtigt (vgl. Kapitel 1.2).

<sup>b</sup> Differenz unterscheidet sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) von der Differenz für Deutschland insgesamt.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

**Teilpopulation der Neuntklässler:innen, die mindestens den MSA anstreben**

Abbildung 3.36 zeigt für den Kompetenzbereich *Leseverstehen*, dass sich in Deutschland insgesamt der Anteil der Schüler:innen, die mindestens den MSA anstreben und die Mindestanforderungen für den MSA nicht erfüllen, im Zeitraum 2015–2022 nicht signifikant verändert hat. Für den Zeitraum 2009–2015 war dagegen eine signifikante Verringerung des Anteils um 2 Prozentpunkte zu beobachten. Auf Länderebene ergeben sich fünf Befundmuster:

- 2009–2015 keine signifikante Veränderung, 2015–2022 signifikante Erhöhung des Anteils: Saarland
- 2009–2015 sowie 2015–2022 keine signifikante Veränderung: Bayern, Berlin, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein
- 2009–2015 keine signifikante Veränderung, 2015–2022 signifikante Verringerung des Anteils: Baden-Württemberg
- 2009–2015 signifikante Verringerung des Anteils, 2015–2022 keine signifikante Veränderung: Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen, Thüringen
- 2009–2015 sowie 2015–2022 signifikante Verringerung des Anteils: Bremen, Hamburg

In Deutschland insgesamt hat sich der Anteil der Neuntklässler:innen, die mindestens den MSA anstreben und den Regelstandard für den MSA im *Leseverstehen* erreichen oder übertreffen, im Zeitraum 2015–2022 um 11 Prozentpunkte und im Zeitraum 2009–2015 um 8 Prozentpunkte signifikant erhöht. Auf Länderebene zeigen sich drei Befundmuster:

- 2009–2015 sowie 2015–2022 signifikante Erhöhung des Anteils: Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Schleswig-Holstein, Thüringen
- 2009–2015 keine signifikante Veränderung, 2015–2022 signifikante Erhöhung des Anteils: Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt
- 2009–2015 sowie 2015–2022 keine signifikante Veränderung: Saarland

Der Anteil der Neuntklässler:innen, die mindestens den MSA anstreben und den Optimalstandard für den MSA im *Leseverstehen* erreichen, hat sich in Deutschland insgesamt im Zeitraum 2015–2022 um 14 Prozentpunkte und im Zeitraum 2009–2015 um 7 Prozentpunkte signifikant erhöht. Auf Länderebene sind drei Befundmuster zu beobachten:

- 2009–2015 sowie 2015–2022 signifikante Erhöhung des Anteils: Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen
- 2009–2015 keine signifikante Veränderung, 2015–2022 signifikante Erhöhung des Anteils: Rheinland-Pfalz
- 2009–2015 sowie 2015–2022 keine signifikante Veränderung: Saarland



**Abbildung 3.36:** Prozentuale Anteile der Neutklässler:innen, die mindestens den MSA anstreben und im Fach Englisch im Kompetenzbereich *Leseverstehen* in den Jahren 2009, 2015 und 2022 den Mindeststandard für den MSA verfehlen, den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen bzw. den Optimalstandard für den MSA erreichen

| Land                   |                                      | 2009 <sup>a</sup> |      | 2015 <sup>a</sup>  |       | Differenz 2015–2009 <sup>a</sup> |   | 2015 |      | 2022              |       | Differenz 2022–2015 |      |
|------------------------|--------------------------------------|-------------------|------|--------------------|-------|----------------------------------|---|------|------|-------------------|-------|---------------------|------|
|                        |                                      | %                 | %    | +/-                | (SE)  | %                                | % | +/-  | (SE) | %                 | %     | +/-                 | (SE) |
| Baden-Württemberg      | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 15.5              | 18.1 | 2.6                | (2.3) |                                  |   | 18.1 | 12.9 | -5.3              | (2.1) |                     |      |
|                        | Regelstandard erreicht (MSA)         | 41.4              | 46.5 | 5.1                | (2.9) |                                  |   | 46.5 | 61.5 | 15.0              | (2.7) |                     |      |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA)       | 7.2               | 13.9 | 6.8                | (1.8) |                                  |   | 13.9 | 29.2 | 15.3              | (2.1) |                     |      |
| Bayern                 | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 8.4               | 8.2  | -0.2               | (2.2) |                                  |   | 8.2  | 9.3  | 1.0               | (2.3) |                     |      |
|                        | Regelstandard erreicht (MSA)         | 55.8              | 62.2 | 6.3                | (3.9) |                                  |   | 62.1 | 69.7 | 7.6               | (3.7) |                     |      |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA)       | 13.2              | 19.7 | 6.6                | (2.1) |                                  |   | 19.7 | 35.5 | 15.8              | (3.0) |                     |      |
| Berlin                 | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 27.2              | 24.9 | -2.3               | (2.7) |                                  |   | 25.1 | 24.7 | -0.4              | (2.5) |                     |      |
|                        | Regelstandard erreicht (MSA)         | 37.3              | 43.3 | 6.0                | (3.3) |                                  |   | 43.0 | 51.6 | 8.6               | (2.9) |                     |      |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA)       | 8.7               | 15.2 | 6.5                | (2.2) |                                  |   | 15.0 | 25.6 | 10.6              | (2.2) |                     |      |
| Brandenburg            | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 33.4              | 20.1 | -13.3 <sup>b</sup> | (2.7) |                                  |   | 20.2 | 19.8 | -0.5              | (3.1) |                     |      |
|                        | Regelstandard erreicht (MSA)         | 27.6              | 45.7 | 18.1 <sup>b</sup>  | (2.9) |                                  |   | 45.6 | 52.8 | 7.2               | (3.2) |                     |      |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA)       | 4.5               | 13.6 | 9.0                | (1.9) |                                  |   | 13.4 | 22.6 | 9.2               | (2.4) |                     |      |
| Bremen                 | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 32.4              | 23.5 | -8.9               | (3.8) |                                  |   | 23.6 | 15.8 | -7.9              | (3.4) |                     |      |
|                        | Regelstandard erreicht (MSA)         | 31.7              | 42.7 | 11.0               | (4.3) |                                  |   | 42.5 | 55.6 | 13.1              | (4.3) |                     |      |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA)       | 7.4               | 15.2 | 7.9                | (2.5) |                                  |   | 15.1 | 25.8 | 10.7              | (3.0) |                     |      |
| Hamburg                | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 24.3              | 16.3 | -8.0 <sup>b</sup>  | (2.2) |                                  |   | 16.4 | 12.3 | -4.1              | (2.0) |                     |      |
|                        | Regelstandard erreicht (MSA)         | 37.0              | 53.6 | 16.5 <sup>b</sup>  | (2.3) |                                  |   | 53.3 | 65.2 | 11.9              | (2.5) |                     |      |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA)       | 8.1               | 20.2 | 12.1 <sup>b</sup>  | (1.7) |                                  |   | 20.1 | 34.7 | 14.6              | (2.2) |                     |      |
| Hessen                 | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 19.3              | 15.2 | -4.1               | (2.3) |                                  |   | 15.3 | 13.9 | -1.4              | (2.1) |                     |      |
|                        | Regelstandard erreicht (MSA)         | 38.4              | 48.6 | 10.2               | (2.8) |                                  |   | 48.5 | 61.0 | 12.5              | (2.8) |                     |      |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA)       | 6.9               | 13.7 | 6.8                | (1.5) |                                  |   | 13.6 | 28.7 | 15.1              | (2.3) |                     |      |
| Mecklenburg-Vorpommern | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 32.3              | 22.6 | -9.7 <sup>b</sup>  | (2.7) |                                  |   | 22.9 | 20.7 | -2.2              | (2.2) |                     |      |
|                        | Regelstandard erreicht (MSA)         | 29.1              | 42.2 | 13.2               | (2.7) |                                  |   | 41.7 | 51.0 | 9.2               | (2.5) |                     |      |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA)       | 5.0               | 11.6 | 6.6                | (1.6) |                                  |   | 11.4 | 20.9 | 9.5 <sup>b</sup>  | (1.7) |                     |      |
| Niedersachsen          | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 25.6              | 19.4 | -6.3               | (3.1) |                                  |   | 19.4 | 18.6 | -0.8              | (2.8) |                     |      |
|                        | Regelstandard erreicht (MSA)         | 34.0              | 41.9 | 7.9                | (2.6) |                                  |   | 41.9 | 55.3 | 13.4              | (2.5) |                     |      |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA)       | 6.0               | 11.9 | 5.9                | (1.3) |                                  |   | 11.8 | 24.1 | 12.3              | (1.9) |                     |      |
| Nordrhein-Westfalen    | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 19.0              | 18.2 | -0.9               | (2.1) |                                  |   | 18.2 | 17.3 | -0.9              | (2.1) |                     |      |
|                        | Regelstandard erreicht (MSA)         | 38.4              | 48.3 | 9.9                | (2.3) |                                  |   | 48.3 | 56.7 | 8.4               | (2.5) |                     |      |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA)       | 7.3               | 16.6 | 9.4                | (1.6) |                                  |   | 16.7 | 27.2 | 10.6              | (1.9) |                     |      |
| Rheinland-Pfalz        | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 15.8              | 15.7 | 0.0                | (2.3) |                                  |   | 15.8 | 11.8 | -3.9              | (2.3) |                     |      |
|                        | Regelstandard erreicht (MSA)         | 42.1              | 47.6 | 5.5                | (3.3) |                                  |   | 47.5 | 65.8 | 18.3 <sup>b</sup> | (3.6) |                     |      |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA)       | 9.4               | 12.8 | 3.4                | (2.2) |                                  |   | 12.7 | 33.6 | 20.8 <sup>b</sup> | (2.8) |                     |      |
| Saarland               | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 18.3              | 17.5 | -0.8               | (3.6) |                                  |   | 17.5 | 27.3 | 9.8 <sup>b</sup>  | (4.4) |                     |      |
|                        | Regelstandard erreicht (MSA)         | 42.8              | 46.3 | 3.6                | (6.0) |                                  |   | 46.1 | 46.1 | 0.0 <sup>b</sup>  | (4.8) |                     |      |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA)       | 10.2              | 13.9 | 3.7                | (3.5) |                                  |   | 13.8 | 19.6 | 5.8               | (4.0) |                     |      |
| Sachsen                | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 31.6              | 19.1 | -12.5 <sup>b</sup> | (2.9) |                                  |   | 19.8 | 17.6 | -2.2              | (2.4) |                     |      |
|                        | Regelstandard erreicht (MSA)         | 31.7              | 43.8 | 12.1               | (3.1) |                                  |   | 43.2 | 55.1 | 11.9              | (2.6) |                     |      |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA)       | 6.7               | 14.6 | 8.0                | (1.6) |                                  |   | 14.4 | 27.7 | 13.3              | (2.0) |                     |      |
| Sachsen-Anhalt         | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 25.6              | 26.2 | 0.6                | (3.0) |                                  |   | 26.5 | 21.7 | -4.8              | (2.6) |                     |      |
|                        | Regelstandard erreicht (MSA)         | 34.8              | 39.0 | 4.2                | (3.2) |                                  |   | 38.7 | 52.3 | 13.6              | (2.7) |                     |      |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA)       | 7.0               | 11.8 | 4.8                | (2.0) |                                  |   | 11.7 | 25.8 | 14.1              | (2.1) |                     |      |
| Schleswig-Holstein     | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 13.9              | 11.5 | -2.4               | (2.3) |                                  |   | 11.6 | 11.8 | 0.2               | (2.0) |                     |      |
|                        | Regelstandard erreicht (MSA)         | 41.1              | 53.3 | 12.2               | (3.2) |                                  |   | 53.3 | 63.2 | 9.9               | (2.9) |                     |      |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA)       | 6.8               | 15.9 | 9.1                | (1.8) |                                  |   | 15.8 | 30.4 | 14.6              | (2.2) |                     |      |
| Thüringen              | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 28.5              | 18.7 | -9.8 <sup>b</sup>  | (2.9) |                                  |   | 18.8 | 17.6 | -1.2              | (2.2) |                     |      |
|                        | Regelstandard erreicht (MSA)         | 33.1              | 44.1 | 11.0               | (3.1) |                                  |   | 44.0 | 54.2 | 10.2              | (2.8) |                     |      |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA)       | 5.4               | 12.7 | 7.3                | (1.8) |                                  |   | 12.7 | 24.1 | 11.4              | (2.3) |                     |      |
| Deutschland            | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 18.8              | 16.8 | -2.0               | (1.0) |                                  |   | 16.9 | 15.4 | -1.5              | (1.1) |                     |      |
|                        | Regelstandard erreicht (MSA)         | 40.7              | 48.7 | 8.1                | (1.2) |                                  |   | 48.7 | 59.6 | 11.0              | (1.3) |                     |      |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA)       | 8.1               | 15.2 | 7.2                | (0.7) |                                  |   | 15.2 | 28.7 | 13.5              | (1.0) |                     |      |

**Anmerkungen.** In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile geringfügig von der dargestellten Differenz in der Spalte „+/-“ abweichen. SE = Standardfehler; +/- Veränderung zwischen dem IQB-Ländervergleich 2009 und dem IQB-Bildungstrend 2015 bzw. zwischen dem IQB-Bildungstrend 2015 und dem IQB-Bildungstrend 2022.

<sup>a</sup> Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleiben unberücksichtigt (vgl. Kapitel 1.2).

<sup>b</sup> Differenz unterscheidet sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) von der Differenz für Deutschland insgesamt.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

### **Teilpopulation der Gymnasiast:innen**

Der Anteil der Gymnasiast:innen (Abb. 3.37), die in Deutschland insgesamt im *Leseverstehen* mindestens den Regelstandard für den MSA erreichen, hat sich im Zeitraum 2015–2022 und im Zeitraum 2009–2015 um jeweils etwa 7 Prozentpunkte signifikant erhöht. Für die Länder ergeben sich hier vier Befundmuster:

- 2009–2015 sowie 2015–2022 signifikante Erhöhung des Anteils: Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Schleswig-Holstein
- 2009–2015 signifikante Erhöhung des Anteils, 2015–2022 keine signifikante Veränderung: Brandenburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen
- 2009–2015 keine signifikante Veränderung, 2015–2022 signifikante Erhöhung des Anteils: Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt
- 2009–2015 sowie 2015–2022 keine signifikante Veränderung: Bremen, Saarland, Thüringen

Der Anteil der Gymnasiast:innen, die in Deutschland insgesamt den Optimalstandard für den MSA im *Leseverstehen* erreichen, hat sich im Zeitraum 2015–2022 um 18 Prozentpunkte und im Zeitraum 2009–2015 um 12 Prozentpunkte signifikant erhöht. Auf Länderebene zeigen sich drei Befundmuster:

- 2009–2015 sowie 2015–2022 signifikante Erhöhung des Anteils: Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen
- 2009–2015 signifikante Erhöhung des Anteils, 2015–2022 keine signifikante Veränderung: Saarland
- 2009–2015 keine signifikante Veränderung, 2015–2022 signifikante Erhöhung des Anteils: Rheinland-Pfalz

**Abbildung 3.37:** Prozentuale Anteile der Neuntklässler:innen am Gymnasium, die im Fach Englisch im Kompetenzbereich *Leseverstehen* in den Jahren 2009, 2015 und 2022 den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen bzw. den Optimalstandard für den MSA erreichen

| Land                   |                                | 2009 | 2015 | 2022 | Differenz 2015–2009 |       | Differenz 2022–2015 |       |
|------------------------|--------------------------------|------|------|------|---------------------|-------|---------------------|-------|
|                        |                                | %    | %    | %    | +/-                 | (SE)  | +/-                 | (SE)  |
| Baden-Württemberg      | Regelstandard erreicht (MSA)   | 71.6 | 75.6 | 85.2 | 4.0                 | (4.8) | 9.6                 | (3.2) |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA) | 16.4 | 29.5 | 48.4 | 13.1                | (3.8) | 19.0                | (3.9) |
| Bayern                 | Regelstandard erreicht (MSA)   | 81.4 | 85.4 | 91.3 | 4.0                 | (3.3) | 5.8                 | (2.9) |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA) | 25.0 | 36.4 | 59.1 | 11.4                | (4.1) | 22.7                | (4.5) |
| Berlin                 | Regelstandard erreicht (MSA)   | 61.7 | 64.9 | 73.0 | 3.2                 | (5.1) | 8.1                 | (4.1) |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA) | 14.7 | 24.6 | 40.5 | 10.0                | (3.6) | 15.8                | (3.3) |
| Brandenburg            | Regelstandard erreicht (MSA)   | 47.0 | 66.0 | 70.6 | 19.0 <sup>a</sup>   | (4.4) | 4.6                 | (4.2) |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA) | 8.2  | 21.8 | 33.7 | 13.6                | (3.2) | 11.9                | (3.8) |
| Bremen                 | Regelstandard erreicht (MSA)   | 56.3 | 66.5 | 77.1 | 10.2                | (7.3) | 10.6                | (7.3) |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA) | 14.1 | 25.9 | 45.9 | 11.8                | (4.9) | 20.0                | (6.5) |
| Hamburg                | Regelstandard erreicht (MSA)   | 64.1 | 75.4 | 84.4 | 11.4                | (2.9) | 8.9                 | (2.7) |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA) | 15.7 | 32.7 | 51.1 | 17.0                | (2.8) | 18.4                | (3.2) |
| Hessen                 | Regelstandard erreicht (MSA)   | 60.9 | 71.4 | 77.3 | 10.5                | (3.6) | 5.9                 | (3.4) |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA) | 12.9 | 22.9 | 42.8 | 10.0                | (2.7) | 19.9                | (3.6) |
| Mecklenburg-Vorpommern | Regelstandard erreicht (MSA)   | 51.6 | 65.0 | 74.9 | 13.4                | (3.8) | 9.9                 | (3.1) |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA) | 9.8  | 20.5 | 36.7 | 10.7                | (3.0) | 16.2                | (3.1) |
| Niedersachsen          | Regelstandard erreicht (MSA)   | 61.3 | 70.2 | 78.3 | 8.9                 | (3.9) | 8.1                 | (3.3) |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA) | 12.8 | 24.8 | 40.0 | 11.9                | (2.7) | 15.3                | (3.7) |
| Nordrhein-Westfalen    | Regelstandard erreicht (MSA)   | 67.0 | 75.0 | 81.3 | 8.0                 | (3.4) | 6.3                 | (3.2) |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA) | 16.4 | 30.9 | 46.9 | 14.5                | (3.3) | 16.0                | (3.2) |
| Rheinland-Pfalz        | Regelstandard erreicht (MSA)   | 68.4 | 76.7 | 84.5 | 8.3                 | (4.6) | 7.8                 | (3.2) |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA) | 19.1 | 24.9 | 49.5 | 5.8                 | (4.6) | 24.6                | (3.6) |
| Saarland               | Regelstandard erreicht (MSA)   | 68.4 | 81.4 | 83.2 | 13.0                | (6.7) | 1.8                 | (6.6) |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA) | 19.0 | 34.8 | 43.7 | 15.9                | (7.3) | 8.9                 | (8.2) |
| Sachsen                | Regelstandard erreicht (MSA)   | 66.5 | 76.7 | 81.7 | 10.3                | (4.4) | 5.0                 | (3.0) |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA) | 16.1 | 30.5 | 49.0 | 14.4                | (3.4) | 18.5                | (3.5) |
| Sachsen-Anhalt         | Regelstandard erreicht (MSA)   | 65.4 | 69.5 | 79.2 | 4.0                 | (4.4) | 9.8                 | (3.3) |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA) | 14.7 | 24.4 | 44.9 | 9.7                 | (4.0) | 20.5                | (3.8) |
| Schleswig-Holstein     | Regelstandard erreicht (MSA)   | 67.0 | 76.8 | 83.6 | 9.8                 | (4.2) | 6.8                 | (3.4) |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA) | 13.8 | 27.9 | 47.8 | 14.2                | (3.1) | 19.9                | (3.4) |
| Thüringen              | Regelstandard erreicht (MSA)   | 61.9 | 70.2 | 75.2 | 8.3                 | (4.8) | 5.0                 | (3.3) |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA) | 11.1 | 24.1 | 40.3 | 13.0                | (3.6) | 16.2                | (3.7) |
| Deutschland            | Regelstandard erreicht (MSA)   | 67.7 | 74.7 | 81.7 | 7.1                 | (1.4) | 6.9                 | (1.4) |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA) | 16.6 | 28.7 | 46.8 | 12.1                | (1.3) | 18.1                | (1.4) |

*Anmerkungen.* In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile geringfügig von der dargestellten Differenz in der Spalte „+/-“ abweichen. SE = Standardfehler; +/- Veränderung zwischen dem IQB-Ländervergleich 2009 und dem IQB-Bildungstrend 2015 bzw. zwischen dem IQB-Bildungstrend 2015 und dem IQB-Bildungstrend 2022.

<sup>a</sup> Differenz unterscheidet sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) von der Differenz für Deutschland insgesamt.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

### Kompetenzbereich Hörverstehen

#### Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen

Für den Kompetenzbereich *Hörverstehen* zeigt Abbildung 3.38, dass sich in Deutschland insgesamt der Anteil der Neuntklässler:innen, die den Mindeststandard für den ESA nicht erreichen, weder im Zeitraum 2015–2022 noch im Zeitraum 2009–2015 bedeutsam verändert hat. Auf Länderebene sind folgende drei Befundmuster festzustellen:

- 2009–2015 sowie 2015–2022 keine signifikante Veränderung: Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Schleswig-Holstein, Thüringen
- 2009–2015 keine signifikante Veränderung, 2015–2022 signifikante Verringerung des Anteils: Berlin, Sachsen-Anhalt
- 2009–2015 signifikante Verringerung des Anteils, 2015–2022 keine signifikante Veränderung: Sachsen

Der Anteil der Schüler:innen, die im *Hörverstehen* die Mindestanforderungen für den MSA nicht erfüllen, fällt in Deutschland insgesamt im Jahr 2022 im Vergleich zum Jahr 2015 um 3 Prozentpunkte signifikant niedriger aus. Auch im früheren Zeitraum 2009–2015 hatte sich der Anteil bereits signifikant um 5 Prozentpunkte reduziert. Auf Länderebene lassen sich vier Befundmuster erkennen:

- 2009–2015 sowie 2015–2022 keine signifikante Veränderung: Bayern, Hessen
- 2009–2015 keine signifikante Veränderung, 2015–2022 signifikante Verringerung des Anteils: Baden-Württemberg, Berlin
- 2009–2015 signifikante Verringerung des Anteils, 2015–2022 keine signifikante Veränderung: Brandenburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Schleswig-Holstein, Thüringen
- 2009–2015 sowie 2015–2022 signifikante Verringerung des Anteils: Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt

**Abbildung 3.38:** Prozentuale Anteile der Neutklässler:innen, die im Fach Englisch im Kompetenzbereich *Hörverstehen* in den Jahren 2009, 2015 und 2022 den Mindeststandard für den ESA bzw. den Mindeststandard für den MSA nicht erreichen

| Land                   |                                      | 2009 <sup>a</sup> |      | 2015 <sup>a</sup>  |      | Differenz 2015–2009 <sup>a</sup> |   |     |      | 2015 |      | 2022              |       | Differenz 2022–2015 |   |     |      |
|------------------------|--------------------------------------|-------------------|------|--------------------|------|----------------------------------|---|-----|------|------|------|-------------------|-------|---------------------|---|-----|------|
|                        |                                      | %                 | %    | +/-                | (SE) | %                                | % | +/- | (SE) | %    | %    | +/-               | (SE)  | %                   | % | +/- | (SE) |
| Baden-Württemberg      | Mindeststandard nicht erreicht (ESA) | 0.6               | 1.2  | 0.6                | 0.4  |                                  |   |     |      | 1.3  | 1.1  | -0.2              | (0.6) |                     |   |     |      |
|                        | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 15.5              | 15.9 | 0.4 <sup>b</sup>   | 2.3  |                                  |   |     |      | 16.7 | 10.8 | -5.9              | (2.0) |                     |   |     |      |
| Bayern                 | Mindeststandard nicht erreicht (ESA) | 1.1               | 0.7  | -0.5               | 0.5  |                                  |   |     |      | 1.1  | 1.6  | 0.4               | (0.5) |                     |   |     |      |
|                        | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 17.6              | 14.3 | -3.3               | 2.5  |                                  |   |     |      | 15.5 | 11.9 | -3.6              | (2.1) |                     |   |     |      |
| Berlin                 | Mindeststandard nicht erreicht (ESA) | 3.5               | 3.9  | 0.4                | 1.1  |                                  |   |     |      | 5.0  | 2.6  | -2.4 <sup>b</sup> | (1.1) |                     |   |     |      |
|                        | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 26.0              | 22.6 | -3.4               | 2.8  |                                  |   |     |      | 24.1 | 16.0 | -8.1              | (2.7) |                     |   |     |      |
| Brandenburg            | Mindeststandard nicht erreicht (ESA) | 3.4               | 2.0  | -1.3               | 1    |                                  |   |     |      | 2.3  | 2.2  | -0.1              | (0.9) |                     |   |     |      |
|                        | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 36.0              | 21.0 | -15.0 <sup>b</sup> | 2.5  |                                  |   |     |      | 22.0 | 17.1 | -4.9              | (2.8) |                     |   |     |      |
| Bremen                 | Mindeststandard nicht erreicht (ESA) | 3.2               | 2.5  | -0.7               | 1.2  |                                  |   |     |      | 3.1  | 2.8  | -0.2              | (1.0) |                     |   |     |      |
|                        | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 29.6              | 20.9 | -8.7               | 3.8  |                                  |   |     |      | 22.3 | 15.2 | -7.1              | (3.3) |                     |   |     |      |
| Hamburg                | Mindeststandard nicht erreicht (ESA) | 1.7               | 3.6  | 2.0                | 1.7  |                                  |   |     |      | 3.8  | 0.8  | -3.0              | (1.7) |                     |   |     |      |
|                        | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 21.1              | 16.2 | -4.9               | 2.4  |                                  |   |     |      | 17.1 | 8.9  | -8.1 <sup>b</sup> | (2.4) |                     |   |     |      |
| Hessen                 | Mindeststandard nicht erreicht (ESA) | 1.2               | 1.5  | 0.3                | 0.6  |                                  |   |     |      | 1.8  | 1.2  | -0.6              | (0.7) |                     |   |     |      |
|                        | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 17.9              | 15.0 | -2.8               | 2    |                                  |   |     |      | 15.6 | 12.5 | -3.2              | (2.2) |                     |   |     |      |
| Mecklenburg-Vorpommern | Mindeststandard nicht erreicht (ESA) | 2.6               | 2.6  | 0.0                | 1.1  |                                  |   |     |      | 2.8  | 1.9  | -0.9              | (1.1) |                     |   |     |      |
|                        | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 33.9              | 21.4 | -12.5 <sup>b</sup> | 2.6  |                                  |   |     |      | 22.3 | 15.9 | -6.4              | (2.2) |                     |   |     |      |
| Niedersachsen          | Mindeststandard nicht erreicht (ESA) | 3.0               | 1.1  | -1.9               | 1.2  |                                  |   |     |      | 2.1  | 1.1  | -1.0              | (0.9) |                     |   |     |      |
|                        | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 23.8              | 14.8 | -9.0               | 2.7  |                                  |   |     |      | 17.2 | 13.2 | -3.9              | (2.2) |                     |   |     |      |
| Nordrhein-Westfalen    | Mindeststandard nicht erreicht (ESA) | 1.2               | 0.7  | -0.5               | 0.5  |                                  |   |     |      | 1.1  | 2.2  | 1.1               | (0.6) |                     |   |     |      |
|                        | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 19.1              | 14.1 | -5.1               | 1.8  |                                  |   |     |      | 14.9 | 16.3 | 1.4 <sup>b</sup>  | (1.8) |                     |   |     |      |
| Rheinland-Pfalz        | Mindeststandard nicht erreicht (ESA) | 1.9               | 1.6  | -0.2               | 0.8  |                                  |   |     |      | 1.7  | 1.4  | -0.3              | (0.7) |                     |   |     |      |
|                        | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 20.7              | 16.0 | -4.6               | 2.3  |                                  |   |     |      | 16.3 | 14.2 | -2.2              | (2.4) |                     |   |     |      |
| Saarland               | Mindeststandard nicht erreicht (ESA) | 5.4               | 2.6  | -2.7               | 1.8  |                                  |   |     |      | 2.8  | 1.6  | -1.2              | (1.3) |                     |   |     |      |
|                        | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 32.6              | 21.4 | -11.2              | 5.6  |                                  |   |     |      | 21.8 | 20.5 | -1.3              | (4.7) |                     |   |     |      |
| Sachsen                | Mindeststandard nicht erreicht (ESA) | 2.2               | 0.4  | -1.8               | 0.9  |                                  |   |     |      | 2.7  | 2.8  | 0.1               | (0.7) |                     |   |     |      |
|                        | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 31.5              | 15.3 | -16.2 <sup>b</sup> | 2.8  |                                  |   |     |      | 19.2 | 17.0 | -2.3              | (2.3) |                     |   |     |      |
| Sachsen-Anhalt         | Mindeststandard nicht erreicht (ESA) | 2.8               | 0.9  | -1.9               | 1    |                                  |   |     |      | 3.4  | 1.6  | -1.8 <sup>b</sup> | (0.8) |                     |   |     |      |
|                        | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 33.4              | 24.1 | -9.3               | 3    |                                  |   |     |      | 28.4 | 18.6 | -9.8 <sup>b</sup> | (2.2) |                     |   |     |      |
| Schleswig-Holstein     | Mindeststandard nicht erreicht (ESA) | 1.3               | 0.6  | -0.7               | 0.6  |                                  |   |     |      | 0.8  | 1.4  | 0.7               | (0.6) |                     |   |     |      |
|                        | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 19.5              | 9.1  | -10.4 <sup>b</sup> | 2.3  |                                  |   |     |      | 9.9  | 11.1 | 1.2 <sup>b</sup>  | (1.9) |                     |   |     |      |
| Thüringen              | Mindeststandard nicht erreicht (ESA) | 1.8               | 2.4  | 0.5                | 0.9  |                                  |   |     |      | 2.7  | 2.4  | -0.3              | (0.9) |                     |   |     |      |
|                        | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 29.9              | 22.9 | -6.9               | 3    |                                  |   |     |      | 23.7 | 19.1 | -4.6              | (2.5) |                     |   |     |      |
| Deutschland            | Mindeststandard nicht erreicht (ESA) | 1.6               | 1.2  | -0.4               | 0.2  |                                  |   |     |      | 1.7  | 1.7  | 0.0               | (0.3) |                     |   |     |      |
|                        | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 20.5              | 15.6 | -4.9               | 0.9  |                                  |   |     |      | 16.9 | 14.0 | -2.9              | (0.9) |                     |   |     |      |

*Anmerkungen.* In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile geringfügig von der dargestellten Differenz in der Spalte „+/-“ abweichen. SE = Standardfehler; +/- Veränderung zwischen dem IQB-Ländervergleich 2009 und dem IQB-Bildungstrend 2015 bzw. zwischen dem IQB-Bildungstrend 2015 und dem IQB-Bildungstrend 2022.

<sup>a</sup> Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleiben unberücksichtigt (vgl. Kapitel 1.2).

<sup>b</sup> Differenz unterscheidet sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) von der Differenz für Deutschland insgesamt.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

**Teilpopulation der Neuntklässler:innen, die mindestens den MSA anstreben**

Abbildung 3.39 zeigt für den Kompetenzbereich *Hörverstehen*, dass sich in Deutschland insgesamt der Anteil der Neuntklässler:innen, die mindestens den MSA anstreben und die Mindestanforderungen für den MSA nicht erfüllen, im Zeitraum 2015–2022 nicht bedeutsam verändert hat. Im Zeitraum 2009–2015 hatte sich der Anteil dagegen um 2 Prozentpunkte signifikant reduziert. Auf Länderebene lassen sich vier Befundmuster feststellen:

- 2009–2015 sowie 2015–2022 keine signifikante Veränderung: Bayern, Berlin, Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Schleswig-Holstein
- 2009–2015 keine signifikante Veränderung, 2015–2022 signifikante Verringerung des Anteils: Baden-Württemberg, Hamburg, Sachsen-Anhalt
- 2009–2015 signifikante Verringerung des Anteils, 2015–2022 keine signifikante Veränderung: Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen
- 2009–2015 sowie 2015–2022 signifikante Verringerung des Anteils: Mecklenburg-Vorpommern, Thüringen

In Deutschland insgesamt hat sich der Anteil der Neuntklässler:innen, die mindestens den MSA anstreben und den Regelstandard für den MSA im *Hörverstehen* erreichen oder übertreffen, in beiden betrachteten Zeiträumen um jeweils 10 Prozentpunkte signifikant erhöht. Auf Länderebene lassen sich vier Befundmuster erkennen:

- 2009–2015 sowie 2015–2022 signifikante Erhöhung des Anteils: Berlin, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Schleswig-Holstein, Thüringen
- 2009–2015 signifikante Erhöhung des Anteils, 2015–2022 keine signifikante Veränderung: Bremen
- 2009–2015 keine signifikante Veränderung, 2015–2022 signifikante Erhöhung des Anteils: Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt
- 2009–2015 sowie 2015–2022 keine signifikante Veränderung: Bayern, Saarland

Der Anteil der Neuntklässler:innen, die mindestens den MSA anstreben und den Optimalstandard für den MSA im *Hörverstehen* erreichen, hat sich im Zeitraum 2015–2022 um 10 Prozentpunkte und im Zeitraum 2009–2015 um 5 Prozentpunkte signifikant erhöht. Auf Länderebene sind drei Ergebnismuster zu beobachten:

- 2009–2015 sowie 2015–2022 signifikante Erhöhung des Anteils: Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen
- 2009–2015 signifikante Erhöhung des Anteils, 2015–2022 keine signifikante Veränderung: Bremen
- 2009–2015 sowie 2015–2022 keine signifikante Veränderung: Saarland



**Abbildung 3.39:** Prozentuale Anteile der Neutklässler:innen, die mindestens den MSA anstreben und die im Fach Englisch im Kompetenzbereich Hörverstehen in den Jahren 2009, 2015 und 2022 den Mindeststandard für den MSA verfehlen, den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen bzw. den Optimalstandard für den MSA erreichen

| Land                   |                                      | 2009 <sup>a</sup> |      | 2015 <sup>a</sup>  |       | Differenz 2015–2009 <sup>a</sup> |   | 2015 |      | 2022              |       | Differenz 2022–2015 |      |
|------------------------|--------------------------------------|-------------------|------|--------------------|-------|----------------------------------|---|------|------|-------------------|-------|---------------------|------|
|                        |                                      | %                 | %    | +/-                | (SE)  | %                                | % | +/-  | (SE) | %                 | %     | +/-                 | (SE) |
| Baden-Württemberg      | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 6.5               | 8.5  | 2.1 <sup>b</sup>   | (1.8) |                                  |   | 8.6  | 5.2  | -3.4              | (1.5) |                     |      |
|                        | Regelstandard erreicht (MSA)         | 46.1              | 50.5 | 4.4                | (3.2) |                                  |   | 50.5 | 66.2 | 15.7              | (3.0) |                     |      |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA)       | 4.6               | 7.9  | 3.3                | (1.4) |                                  |   | 7.9  | 21.0 | 13.1              | (2.0) |                     |      |
| Bayern                 | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 3.6               | 3.3  | -0.3               | (1.3) |                                  |   | 3.3  | 3.9  | 0.6               | (1.5) |                     |      |
|                        | Regelstandard erreicht (MSA)         | 60.1              | 66.8 | 6.6                | (4.2) |                                  |   | 66.7 | 72.5 | 5.8               | (4.0) |                     |      |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA)       | 8.9               | 13.3 | 4.4                | (2.1) |                                  |   | 13.3 | 24.9 | 11.6              | (2.7) |                     |      |
| Berlin                 | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 17.2              | 15.6 | -1.5               | (2.3) |                                  |   | 15.9 | 11.6 | -4.2              | (2.2) |                     |      |
|                        | Regelstandard erreicht (MSA)         | 38.1              | 46.7 | 8.6                | (3.5) |                                  |   | 46.3 | 56.6 | 10.3              | (3.0) |                     |      |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA)       | 5.1               | 10.3 | 5.2                | (2.4) |                                  |   | 10.2 | 18.9 | 8.7               | (2.3) |                     |      |
| Brandenburg            | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 26.5              | 13.8 | -12.7 <sup>b</sup> | (2.5) |                                  |   | 13.8 | 11.5 | -2.4              | (2.8) |                     |      |
|                        | Regelstandard erreicht (MSA)         | 20.5              | 43.3 | 22.8 <sup>b</sup>  | (2.8) |                                  |   | 43.3 | 55.5 | 12.2              | (3.5) |                     |      |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA)       | 0.5               | 6.7  | 6.1                | (1.1) |                                  |   | 6.6  | 13.1 | 6.5               | (1.9) |                     |      |
| Bremen                 | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 16.2              | 9.9  | -6.3               | (2.7) |                                  |   | 10.0 | 5.8  | -4.2              | (2.4) |                     |      |
|                        | Regelstandard erreicht (MSA)         | 38.8              | 51.2 | 12.4               | (4.4) |                                  |   | 50.9 | 59.2 | 8.4               | (4.7) |                     |      |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA)       | 5.3               | 13.2 | 8.0                | (2.5) |                                  |   | 13.1 | 19.3 | 6.1               | (3.4) |                     |      |
| Hamburg                | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 11.1              | 9.0  | -2.2               | (2.4) |                                  |   | 9.1  | 3.6  | -5.5              | (2.3) |                     |      |
|                        | Regelstandard erreicht (MSA)         | 46.4              | 63.9 | 17.5 <sup>b</sup>  | (2.8) |                                  |   | 63.5 | 74.2 | 10.7              | (2.7) |                     |      |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA)       | 6.6               | 20.0 | 13.4 <sup>b</sup>  | (2.0) |                                  |   | 19.9 | 30.8 | 10.9              | (2.3) |                     |      |
| Hessen                 | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 9.2               | 6.7  | -2.6               | (1.7) |                                  |   | 6.8  | 5.4  | -1.3              | (1.4) |                     |      |
|                        | Regelstandard erreicht (MSA)         | 42.7              | 54.9 | 12.2               | (3.0) |                                  |   | 54.9 | 64.4 | 9.6               | (2.9) |                     |      |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA)       | 3.5               | 8.7  | 5.3                | (1.3) |                                  |   | 8.7  | 19.4 | 10.7              | (2.2) |                     |      |
| Mecklenburg-Vorpommern | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 27.8              | 18.5 | -9.3 <sup>b</sup>  | (2.7) |                                  |   | 18.8 | 13.1 | -5.7 <sup>b</sup> | (2.1) |                     |      |
|                        | Regelstandard erreicht (MSA)         | 25.1              | 40.2 | 15.1               | (3.2) |                                  |   | 39.6 | 49.1 | 9.6               | (2.9) |                     |      |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA)       | 1.5               | 6.2  | 4.7                | (1.2) |                                  |   | 6.1  | 11.4 | 5.3 <sup>b</sup>  | (1.5) |                     |      |
| Niedersachsen          | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 13.4              | 8.9  | -4.5               | (2.5) |                                  |   | 9.0  | 9.6  | 0.6               | (2.1) |                     |      |
|                        | Regelstandard erreicht (MSA)         | 37.0              | 49.5 | 12.5               | (3.2) |                                  |   | 49.4 | 59.8 | 10.4              | (3.0) |                     |      |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA)       | 2.2               | 7.0  | 4.8                | (1.1) |                                  |   | 7.0  | 17.2 | 10.2              | (1.7) |                     |      |
| Nordrhein-Westfalen    | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 10.1              | 7.0  | -3.1               | (1.5) |                                  |   | 7.0  | 7.7  | 0.7               | (1.5) |                     |      |
|                        | Regelstandard erreicht (MSA)         | 40.2              | 52.9 | 12.6               | (3.1) |                                  |   | 52.8 | 60.9 | 8.1               | (2.8) |                     |      |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA)       | 3.4               | 9.7  | 6.3                | (1.5) |                                  |   | 9.7  | 17.4 | 7.7               | (1.7) |                     |      |
| Rheinland-Pfalz        | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 7.7               | 7.2  | -0.4               | (1.6) |                                  |   | 7.3  | 4.9  | -2.4              | (1.5) |                     |      |
|                        | Regelstandard erreicht (MSA)         | 43.9              | 52.5 | 8.6                | (3.8) |                                  |   | 52.4 | 67.5 | 15.2              | (4.0) |                     |      |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA)       | 3.7               | 7.4  | 3.7                | (1.7) |                                  |   | 7.4  | 21.6 | 14.2              | (2.2) |                     |      |
| Saarland               | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 9.8               | 7.6  | -2.2               | (2.9) |                                  |   | 7.7  | 10.8 | 3.2               | (3.2) |                     |      |
|                        | Regelstandard erreicht (MSA)         | 43.2              | 47.9 | 4.7                | (5.7) |                                  |   | 47.6 | 48.2 | 0.6               | (5.3) |                     |      |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA)       | 4.4               | 8.8  | 4.3                | (3.1) |                                  |   | 8.7  | 9.1  | 0.4 <sup>b</sup>  | (3.6) |                     |      |
| Sachsen                | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 26.3              | 13.6 | -12.7 <sup>b</sup> | (2.8) |                                  |   | 14.2 | 11.2 | -3.0              | (2.4) |                     |      |
|                        | Regelstandard erreicht (MSA)         | 25.3              | 37.8 | 12.6               | (2.9) |                                  |   | 37.3 | 52.6 | 15.3              | (2.8) |                     |      |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA)       | 1.2               | 5.0  | 3.8                | (1.1) |                                  |   | 4.9  | 13.7 | 8.8               | (1.6) |                     |      |
| Sachsen-Anhalt         | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 21.9              | 22.1 | 0.2                | (2.7) |                                  |   | 22.3 | 15.0 | -7.3 <sup>b</sup> | (2.4) |                     |      |
|                        | Regelstandard erreicht (MSA)         | 26.0              | 32.8 | 6.8                | (3.6) |                                  |   | 32.5 | 49.2 | 16.6 <sup>b</sup> | (2.9) |                     |      |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA)       | 0.8               | 4.3  | 3.4                | (1.0) |                                  |   | 4.2  | 11.8 | 7.5               | (1.6) |                     |      |
| Schleswig-Holstein     | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 4.6               | 3.0  | -1.7               | (1.3) |                                  |   | 3.0  | 4.4  | 1.5 <sup>b</sup>  | (1.1) |                     |      |
|                        | Regelstandard erreicht (MSA)         | 47.8              | 61.8 | 14.0               | (3.7) |                                  |   | 61.7 | 68.4 | 6.6               | (3.0) |                     |      |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA)       | 3.7               | 11.5 | 7.8                | (1.6) |                                  |   | 11.5 | 24.4 | 12.9              | (2.2) |                     |      |
| Thüringen              | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 21.9              | 15.4 | -6.5               | (3.0) |                                  |   | 15.5 | 11.4 | -4.1              | (2.1) |                     |      |
|                        | Regelstandard erreicht (MSA)         | 28.2              | 39.3 | 11.1               | (3.2) |                                  |   | 39.1 | 51.7 | 12.6              | (3.0) |                     |      |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA)       | 1.3               | 5.1  | 3.8                | (1.2) |                                  |   | 5.1  | 11.7 | 6.6               | (1.8) |                     |      |
| Deutschland            | Mindeststandard nicht erreicht (MSA) | 10.2              | 8.3  | -2.0               | (0.7) |                                  |   | 8.4  | 7.3  | -1.1              | (0.8) |                     |      |
|                        | Regelstandard erreicht (MSA)         | 43.2              | 52.7 | 9.6                | (1.4) |                                  |   | 52.6 | 62.8 | 10.2              | (1.4) |                     |      |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA)       | 4.3               | 9.2  | 4.9                | (0.6) |                                  |   | 9.2  | 19.2 | 10.1              | (0.9) |                     |      |

**Anmerkungen.** In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile geringfügig von der dargestellten Differenz in der Spalte „+/-“ abweichen. SE = Standardfehler; +/- Veränderung zwischen dem IQB-Ländervergleich 2009 und dem IQB-Bildungstrend 2015 bzw. zwischen dem IQB-Bildungstrend 2015 und dem IQB-Bildungstrend 2022.

<sup>a</sup> Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleiben unberücksichtigt (vgl. Kapitel 1.2).

<sup>b</sup> Differenz unterscheidet sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) von der Differenz für Deutschland insgesamt.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

**Teilpopulation der Gymnasiast:innen**

Der Anteil der Gymnasiast:innen (Abb. 3.40), die in Deutschland insgesamt mindestens den Regelstandard für den MSA im *Hörverstehen* erreichen, hat sich im Zeitraum 2015–2022 um 6 Prozentpunkte und im Zeitraum 2009–2015 um 9 Prozentpunkte signifikant erhöht. Auf Länderebene zeigen sich vier Befundmuster:

- 2009–2015 sowie 2015–2022 signifikante Erhöhung des Anteils: Brandenburg, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen, Thüringen
- 2009–2015 signifikante Erhöhung des Anteils, 2015–2022 keine signifikante Veränderung: Hessen, Schleswig-Holstein
- 2009–2015 keine signifikante Veränderung, 2015–2022 signifikante Erhöhung des Anteils: Baden-Württemberg, Berlin, Sachsen-Anhalt
- 2009–2015 sowie 2015–2022 keine signifikante Veränderung: Bayern, Bremen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland

Der Anteil der Gymnasiast:innen, die in Deutschland insgesamt den Optimalstandard für den MSA im *Hörverstehen* erreichen, hat sich im Zeitraum 2015–2022 um 17 Prozentpunkte und im Zeitraum 2009–2015 um 9 Prozentpunkte signifikant erhöht. Auf Länderebene lassen sich drei Ergebnismuster feststellen:

- 2009–2015 sowie 2015–2022 signifikante Erhöhung des Anteils: Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen
- 2009–2015 signifikante Erhöhung des Anteils, 2015–2022 keine signifikante Veränderung: Bremen, Saarland
- 2009–2015 keine signifikante Veränderung, 2015–2022 signifikante Erhöhung des Anteils: Bayern, Rheinland-Pfalz

**Abbildung 3.40:** Prozentuale Anteile der Gymnasiast:innen, die im Fach Englisch im Kompetenzbereich *Hörverstehen* in den Jahren 2009, 2015 und 2022 den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen bzw. den Optimalstandard für den MSA erreichen

| Land                   |                                | 2009 | 2015 | 2022 | Differenz 2015–2009 |       | Differenz 2022–2015 |       |
|------------------------|--------------------------------|------|------|------|---------------------|-------|---------------------|-------|
|                        |                                | %    | %    | %    | +/-                 | (SE)  | +/-                 | (SE)  |
| Baden-Württemberg      | Regelstandard erreicht (MSA)   | 76.8 | 82.0 | 90.6 | 5.2                 | (5.0) | 8.6                 | (3.2) |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA) | 10.5 | 17.8 | 38.1 | 7.2                 | (3.1) | 20.3                | (4.1) |
| Bayern                 | Regelstandard erreicht (MSA)   | 85.7 | 90.8 | 93.7 | 5.1                 | (3.7) | 2.8                 | (2.7) |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA) | 18.2 | 26.6 | 48.3 | 8.5                 | (4.4) | 21.7                | (5.0) |
| Berlin                 | Regelstandard erreicht (MSA)   | 63.9 | 71.1 | 81.1 | 7.2                 | (5.4) | 10.0                | (3.9) |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA) | 8.2  | 17.1 | 32.2 | 8.8                 | (3.7) | 15.2                | (3.5) |
| Brandenburg            | Regelstandard erreicht (MSA)   | 35.9 | 65.8 | 75.5 | 29.9 <sup>a</sup>   | (4.2) | 9.7                 | (4.4) |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA) | 0.8  | 11.1 | 21.4 | 10.3                | (1.9) | 10.3                | (3.2) |
| Bremen                 | Regelstandard erreicht (MSA)   | 65.2 | 77.0 | 79.8 | 11.8                | (6.8) | 2.8                 | (8.0) |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA) | 9.9  | 24.1 | 34.3 | 14.2                | (5.1) | 10.2                | (7.9) |
| Hamburg                | Regelstandard erreicht (MSA)   | 77.4 | 86.1 | 92.6 | 8.6                 | (3.0) | 6.6                 | (2.7) |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA) | 13.4 | 33.1 | 46.1 | 19.7 <sup>a</sup>   | (3.3) | 13.0                | (3.7) |
| Hessen                 | Regelstandard erreicht (MSA)   | 66.6 | 79.5 | 81.6 | 12.9                | (4.0) | 2.1                 | (3.2) |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA) | 6.8  | 15.4 | 31.0 | 8.6                 | (2.4) | 15.6                | (3.7) |
| Mecklenburg-Vorpommern | Regelstandard erreicht (MSA)   | 46.1 | 65.1 | 77.4 | 19.0 <sup>a</sup>   | (5.0) | 12.2                | (4.0) |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA) | 3.1  | 11.4 | 22.1 | 8.2                 | (2.2) | 10.7                | (2.8) |
| Niedersachsen          | Regelstandard erreicht (MSA)   | 66.3 | 78.7 | 86.6 | 12.4                | (4.7) | 7.9                 | (3.3) |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA) | 4.9  | 15.1 | 31.7 | 10.2                | (2.4) | 16.6                | (3.5) |
| Nordrhein-Westfalen    | Regelstandard erreicht (MSA)   | 73.5 | 82.0 | 86.3 | 8.5                 | (5.3) | 4.4                 | (3.3) |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA) | 8.0  | 19.0 | 32.8 | 11.0                | (3.2) | 13.8                | (3.4) |
| Rheinland-Pfalz        | Regelstandard erreicht (MSA)   | 72.6 | 81.0 | 87.2 | 8.4                 | (4.8) | 6.2                 | (3.9) |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA) | 7.8  | 13.9 | 34.3 | 6.0                 | (3.4) | 20.4                | (3.5) |
| Saarland               | Regelstandard erreicht (MSA)   | 73.3 | 84.6 | 85.9 | 11.4                | (6.9) | 1.2                 | (7.5) |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA) | 8.5  | 24.9 | 21.5 | 16.4                | (7.6) | -3.4 <sup>a</sup>   | (9.1) |
| Sachsen                | Regelstandard erreicht (MSA)   | 56.5 | 70.9 | 83.8 | 14.4                | (5.7) | 12.9                | (3.8) |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA) | 3.1  | 10.9 | 28.0 | 7.8                 | (2.4) | 17.1                | (3.1) |
| Sachsen-Anhalt         | Regelstandard erreicht (MSA)   | 50.9 | 63.3 | 77.9 | 12.5                | (6.5) | 14.6                | (4.3) |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA) | 1.7  | 9.3  | 23.9 | 7.6                 | (2.0) | 14.5                | (3.1) |
| Schleswig-Holstein     | Regelstandard erreicht (MSA)   | 73.4 | 87.6 | 90.8 | 14.2                | (4.7) | 3.2                 | (2.8) |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA) | 7.7  | 21.4 | 41.8 | 13.8                | (3.3) | 20.3                | (3.6) |
| Thüringen              | Regelstandard erreicht (MSA)   | 53.4 | 64.6 | 73.6 | 11.2                | (4.7) | 9.0                 | (3.9) |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA) | 2.8  | 10.2 | 20.5 | 7.4                 | (2.5) | 10.3                | (3.2) |
| Deutschland            | Regelstandard erreicht (MSA)   | 71.6 | 80.2 | 86.4 | 8.6                 | (1.8) | 6.2                 | (1.5) |
|                        | Optimalstandard erreicht (MSA) | 9.0  | 18.1 | 34.6 | 9.0                 | (1.2) | 16.5                | (1.5) |

*Anmerkungen.* In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile geringfügig von der dargestellten Differenz in der Spalte „+/-“ abweichen. SE = Standardfehler; +/- Veränderung zwischen dem IQB-Ländervergleich 2009 und dem IQB-Bildungstrend 2015 bzw. zwischen dem IQB-Bildungstrend 2015 und dem IQB-Bildungstrend 2022.

<sup>a</sup> Differenz unterscheidet sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) von der Differenz für Deutschland insgesamt.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

### 3.2.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend haben die in diesem Kapitel berichteten Analysen gezeigt, dass im Fach Englisch – anders als im Fach Deutsch (vgl. Kapitel 3.1) – eine überwiegend positive Kompetenzentwicklung zu beobachten ist. Entsprechend fallen die Ergebnisse im Jahr 2022 in Deutschland insgesamt tendenziell günstig aus. So verfehlen im Fach Englisch bundesweit nur etwa 9 Prozent der Neuntklässler:innen im *Leseverstehen* und weniger als 2 Prozent der Neuntklässler:innen im *Hörverstehen* den Mindeststandard für den ESA. Der Mindeststandard für den MSA wird von etwa 24 Prozent der Neuntklässler:innen im *Leseverstehen* und von 14 Prozent der Neuntklässler:innen im *Hörverstehen* verfehlt. In der Teilpopulation der Schüler:innen, die den MSA anstreben, liegt der Anteil derjenigen, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen, bei etwa 15 Prozent im *Leseverstehen* und bei gut 7 Prozent im *Hörverstehen* und der Anteil derjenigen, die den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen, bei knapp 60 Prozent im *Leseverstehen* und fast 63 Prozent im *Hörverstehen*. Der Optimalstandard für den MSA wird im *Leseverstehen* von fast 29 Prozent und im *Hörverstehen* von etwa 19 Prozent der Neuntklässler:innen, die den MSA anstreben, erreicht.

Die in den einzelnen Ländern erzielten Ergebnisse weichen jedoch teilweise signifikant vom jeweiligen deutschen Gesamtwert ab, insbesondere in der Teilpopulation der Neuntklässler:innen, die den MSA anstreben. Besonders günstige Ergebnisse sind in den Ländern Bayern und Hamburg festzustellen. Hier werden in der MSA-Population durchgängig signifikant seltener die Mindeststandards verfehlt und signifikant häufiger die Regelstandards erreicht oder übertroffen als in Deutschland insgesamt. Auch in der Gesamtpopulation fallen in Bayern und Hamburg einzelne Ergebnisse signifikant besser aus als bundesweit. Zudem werden in Schleswig-Holstein besonders gute Ergebnisse im *Hörverstehen* erreicht.

In mehreren Ländern fallen die Ergebnisse signifikant schwächer aus als in Deutschland insgesamt. Dies betrifft insbesondere das Saarland, aber auch Berlin, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Thüringen. Auffällig ist dabei, dass in fast allen ostdeutschen Ländern einschließlich Berlin die MSA-Population im *Hörverstehen* nahezu durchgängig signifikant häufiger den Mindeststandard verfehlt und signifikant seltener den Regelstandard bzw. Optimalstandard erreicht als in Deutschland insgesamt.

In der Teilpopulation der Gymnasiast:innen erreichen oder übertreffen im Jahr 2022 fast 82 Prozent der Neuntklässler:innen im *Leseverstehen* und gut 86 Prozent der Neuntklässler:innen im *Hörverstehen* den Regelstandard für den MSA. Besonders gut fallen wiederum die Ergebnisse in Bayern aus, wo in beiden Kompetenzbereichen ein signifikant höherer Anteil der Schüler:innen den Regel- bzw. Optimalstandard erreicht als in Deutschland insgesamt. Auch in den Ländern Hamburg und Schleswig-Holstein werden im *Hörverstehen* signifikant häufiger der Regel- bzw. Optimalstandard erreicht als bundesweit. In den Ländern Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen fallen die Ergebnisse an Gymnasien dagegen signifikant schwächer aus als in Deutschland insgesamt.

Im Gegensatz zum Fach Deutsch sind im Fach Englisch für die betrachteten Zeiträume signifikant positive Entwicklungen für fast alle (Teil-)Populationen und nahezu alle untersuchten Standards in beiden Kompetenzbereichen zu beobachten. Während zwischen den Jahren 2009 und 2015 die Anteile der Neuntklässler:innen, die den Mindeststandard für den ESA verfehlen, nur in wenigen Fällen signifikant abnahmen, waren bereits in diesem Zeitraum bundesweit

sowie in den meisten Ländern günstige Entwicklungen mit Blick auf die Mindest-, Regel- und Optimalstandards für den MSA zu verzeichnen. Diese positiven Entwicklungen haben sich im Zeitraum 2015–2022 fortgesetzt und teilweise sogar verstärkt. Lediglich der Anteil der Schüler:innen, die den ESA verfehlen, hat sich im *Leseverstehen* in der Gesamtpopulation für Deutschland insgesamt seit 2015 signifikant erhöht.

Eine auffällige Ausnahme auf Länderebene von den überwiegend positiven Trends ist das Saarland: Hier ist im Fach Englisch kein Anstieg der erreichten Kompetenzen zu verzeichnen. Ferner ist in den Ländern Nordrhein-Westfalen und Thüringen der Anteil der Schüler:innen, die im *Leseverstehen* den Mindeststandard für den ESA verfehlen, zwischen den Jahren 2015 und 2022 signifikant angestiegen.

Positive Entwicklungen sind im Fach Englisch schließlich auch für die Teilpopulation der Schüler:innen an Gymnasien zu verzeichnen. Sowohl in Deutschland insgesamt als auch in fast allen Ländern sind die Anteile der Gymnasiast:innen, die den Regel- bzw. Optimalstandard erreichen, zwischen den Jahren 2015 und 2022 in beiden untersuchten Kompetenzbereichen signifikant gestiegen. Hiervon ausgenommen ist erneut das Saarland. Die positiven Trends im Fach Englisch, die sich bereits zwischen 2009 und 2015 abzeichneten, erstrecken sich somit auf die gesamte Kompetenzverteilung in fast allen Ländern.

## Literatur

- Burmeister, P., Pant, H. A., Sachse, K. A., Frenzel, J. & Schipolowski, S. (2016). Integrierte Kompetenzstufenmodelle im Fach Englisch. In P. Stanat, K. Böhme, S., Schipolowski & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 71–84). Waxmann.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. 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*. 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*. Luchterhand.





### 3.3 Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Französisch

Anne Heinschel, Annette Lohbeck, Stefan Schipolowski und Sebastian Weirich

Wie bereits im IQB-Ländervergleich 2009<sup>1</sup> und im IQB-Bildungstrend 2015 wurden im IQB-Bildungstrend 2022 im Fach Französisch Aufgaben zu den Kompetenzbereichen *Leseverstehen* und *Hörverstehen* eingesetzt, die auf Basis der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache für den Mittleren Schulabschluss (MSA; KMK, 2004) entwickelt wurden (für Erläuterungen zu den Kompetenzbereichen siehe Böhme & Schipolowski, 2016).

Anders als in den Fächern Deutsch und Englisch umfasst die Zielpopulation im Fach Französisch nur Neuntklässler:innen in den Ländern Baden-Württemberg, Berlin, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz sowie im Saarland, die spätestens seit der 5. Jahrgangsstufe durchgehend im Fach Französisch unterrichtet wurden (vgl. Kapitel 1.2). Es fallen jeweils weniger als 5 Prozent der Neuntklässler:innen in den genannten Ländern unter diese Definition; ein deutlich größerer Anteil ist nur im Saarland zu verzeichnen (vgl. Tab. 3.3). Die Populationen unterscheiden sich zudem teilweise deutlich in ihrer Zusammensetzung, und zwar sowohl zwischen den Ländern als auch im Vergleich zur Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen des jeweiligen Landes, wie z. B. am mittleren HISEI<sup>2</sup> als Indikator für den sozioökonomischen Status der Elternhäuser der Jugendlichen zu erkennen ist (vgl. Tab. 3.3). Insbesondere in den Ländern Baden-Württemberg, Berlin, Hessen und Rheinland-Pfalz handelt es sich bei den Französischlernenden nach o. g. Definition um eine im Vergleich zur Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen im jeweiligen Land sozial privilegiertere Schüler:innenschaft. Aus diesem Grund ist ein Vergleich der im Fach Französisch erreichten Kompetenzen zwischen den Ländern nicht sinnvoll. Im Fach Französisch wird daher – abweichend von den Kapiteln 3.1 und 3.2 – auf eine ländervergleichende Ergebnisdarstellung verzichtet und der Fokus auf die Kompetenzverteilungen und Trends innerhalb der einzelnen Länder gelegt. Hierbei ist zum einen zu beachten, dass sich der Populationsumfang zwischen den Erhebungsjahren teilweise deutlich verändert hat (vgl. Tab. 3.3). Zum anderen sind vor allem die Trendanalysen aufgrund der zumeist relativ geringen Stichprobengrößen im Fach Französisch mit teilweise erheblichen statistischen Unsicherheiten behaftet (vgl. Kapitel 1.2).

Im Folgenden werden zuerst die Kompetenzstufenmodelle für die einzelnen Kompetenzbereiche im Fach Französisch dargestellt (Abschnitt 3.3.1). Anschließend wird für das Jahr 2022 beschrieben, welcher Anteil der Schüler:innen in den Bereichen *Leseverstehen* und *Hörverstehen* in den einzelnen Ländern den Mindeststandard verfehlt, den Regelstandard erreicht oder übertrifft bzw. den Optimalstandard erreicht und inwieweit sich diese Anteilswerte im Vergleich der Jahre 2008, 2015 und 2022 verändert haben (Abschnitt 3.3.2). Die Darstellung der Ergebnisse hängt dabei von der Verteilung der Zielpopulation auf die Schul-

1 Abweichend zu den Fächern Deutsch und Englisch fand die Erhebung zum IQB-Ländervergleich 2009 im Fach Französisch bereits im Jahr 2008 statt.

2 HISEI ist ein Akronym für *Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status* und beschreibt den höchsten beruflichen Status des Elternhauses. Höhere HISEI-Werte kennzeichnen einen höheren sozioökonomischen Status (vgl. Kapitel 7).

arten ab. Für alle Länder werden die Ergebnisse der Neuntklässler:innen an Gymnasien berichtet. Sofern Schüler:innen der Zielpopulation auch andere Schularten besuchen, sind in den Ergebnisdarstellungen zudem die erreichten Kompetenzen in der Gesamtpopulation (schulartübergreifend) sowie – wenn es die vorliegenden Fallzahlen zulassen – die Ergebnisse der Neuntklässler:innen an anderen Schularten ausgewiesen. Das Kapitel endet mit einer Zusammenfassung zentraler Befunde (Abschnitt 3.3.3).

**Tabelle 3.3:** Beschreibung der Zielpopulationen im Fach Französisch in den Erhebungsjahren 2008, 2015 und 2022

| Land                             | 2008   |  | 2015  |   | 2022   |   |   |
|----------------------------------|--|--|---|---|--|---|---|
|                                  | Populationsgröße<br>N / Anteil<br>an allen Neuntklässler:innen | Populationsgröße<br>N / Anteil<br>an allen Neuntklässler:innen | mittlerer HISEI<br>Gymnasium / andere Schularten <sup>1</sup> | mittlerer HISEI aller Neuntklässler:innen<br>Gymnasium / andere Schularten <sup>1</sup> | Populationsgröße<br>N / Anteil<br>an allen Neuntklässler:innen | mittlerer HISEI<br>Gymnasium / andere Schularten <sup>1</sup> | mittlerer HISEI aller Neuntklässler:innen<br>Gymnasium / andere Schularten <sup>1</sup> |
| Baden-Württemberg                | 2406 / 2.1%  | 4954 / 4.4%  | 61.8 / <sup>-3</sup>  | 61.8 / 46.1   | 1395 / 1.4%  | 69.0 / <sup>-3</sup>  | 62.5 / 48.7   |
| Berlin                           | 751 / 3.1%   | 622 / 2.3%   | 70.0 / <sup>-3</sup>  | 60.4 / 48.0   | 1045 / 3.4%  | 68.9 / <sup>-3</sup>  | 63.0 / 47.0   |
| Hessen                           | 1134 / 1.8%  | 1007 / 1.7%  | 67.6 / <sup>-3</sup>  | 60.7 / 47.9   | 940 / 1.6%   | 67.5 / <sup>-3</sup>  | 60.2 / 46.4   |
| Nordrhein-Westfalen <sup>2</sup> | 975 / 0.5%   | 1307 / 0.7%  | 65.2 / <sup>-3</sup>  | 59.9 / 44.7   | 1119 / 0.7%  | 66.9 / <sup>-3</sup>  | 65.0 / 47.2   |
| Rheinland-Pfalz <sup>2</sup>     | 1610 / 3.7%  | 1131 / 2.8%  | 62.5 / <sup>-3</sup>  | 59.3 / 46.6   | 800 / 2.3%   | 64.4 / <sup>-3</sup>  | 59.5 / 47.5   |
| Saarland <sup>2</sup>            | 6084 / 62.7%   | 3510 / 38.4%   | 61.1 / 46.4   | 60.4 / 47.5   | 2200 / 25.9%   | 61.5 / 51.3   | 60.4 / 48.9   |

*Anmerkungen.* HISEI = *Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status*. Alle Angaben einschließlich der Populationsgrößen stellen Schätzungen auf Basis von Daten des IQB-Ländervergleichs 2009 bzw. der IQB-Bildungstrends 2015 und 2022 dar. Für das Jahr 2008 sind keine vergleichbaren Angaben zum HISEI für die Zielpopulation im Fach Französisch verfügbar.

<sup>1</sup> Es wurden nur Schüler:innen einbezogen, die mindestens den Mittleren Schulabschluss (MSA) anstreben.

<sup>2</sup> Die Angaben zum HISEI in der Gesamtpopulation aller Neuntklässler:innen stehen aufgrund eines Anteils von 20–30% fehlender Daten unter Vorbehalt.

<sup>3</sup> Keine Angabe, da eine separate Auswertung im Fach Französisch für diese Teilpopulation aufgrund ihrer sehr geringen Größe nicht sinnvoll ist.

### 3.3.1 Kompetenzstufenmodelle für das Fach Französisch

Die Kompetenzstufenmodelle für das *Leseverstehen* und das *Hörverstehen* im Fach Französisch basieren auf den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache für den MSA (KMK, 2004) und auf dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR; Europarat, 2001). Der GeR umfasst sechs Niveaustufen (A1, A2, B1, B2, C1, C2), wobei innerhalb dieser Stufen zum Teil zwei Unterstufen unterschieden werden (z. B. A2.1 und A2.2). Die Kompetenzstufenmodelle des IQB für das Fach Französisch beziehen sich auf diese Stufen bzw. Unterstufen und ordnen diesen verschiedene Standards zu. So entspricht das Erreichen des GeR-Niveaus A2.2 dem Mindeststandard, B1.2 dem Regelstandard, B2.1 dem Regelstandard Plus und B2.2 dem Optimalstandard für den MSA (vgl. Tab. 3.4). Kompetenzstufenmodelle für den Ersten Schulabschluss (ESA) liegen im Fach Französisch nicht vor.

Im Folgenden werden die Kompetenzstufenmodelle anhand der Stufengrenzen und der darauf bezogenen Deskriptoren beschrieben und mit stufentypischen Beispielaufgaben illustriert. Eine ausführliche Beschreibung der im Fach Französisch untersuchten Kompetenzen und eine vollständige Darstellung der Kompetenzstufenmodelle sind im Kapitel 2.4 des Berichtsbands zum IQB-Bildungstrend 2015

(Wäckerle et al., 2016), im Bericht zum IQB-Ländervergleich 2009 (Tesch et al., 2010) und in Porsch et al. (2010) zu finden.<sup>3</sup>

**Tabelle 3.4:** Stufengrenzen der Kompetenzstufenmodelle im Fach Französisch für den Mittleren Schulabschluss (MSA)

| Stufe des GeR | Unterstufe des GeR | Wertebereich  |              | Standards<br>Mittlerer Schulabschluss (MSA) |
|---------------|--------------------|---------------|--------------|---|
|               |                    | Leseverstehen | Hörverstehen |   |
| C1            |                    | ab 660        | ab 690       | Optimalstandard                             |
| B2            | B2.2               | 605–659       | 625–689      |   |
|               | B2.1               | 550–604       | 560–624      | Regelstandard Plus                          |
| B1            | B1.2               | 495–549       | 495–559      | Regelstandard                               |
|               | B1.1               | 440–494       | 430–494      | Mindeststandard                             |
| A2            | A2.2               | 385–439       | 365–429      |   |
|               | A2.1               | 330–384       | 300–364      |   |
| A1            |                    | unter 330     | unter 300    |   |

### Leseverstehen

Für das *Leseverstehen* sind die Stufengrenzen in Abbildung 3.41 gemeinsam mit den Deskriptoren aufgeführt. Daran anschließend werden in Abbildung 3.42 die einzelnen Kompetenzstufen mit Beispielaufgaben illustriert, die Schüler:innen auf der entsprechenden Stufe im Regelfall lösen können.

Die Leseverstehensaufgabe *Rendez-vous* 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 Schüler:innen, einer Stellenanzeige eine spezifische Information zu entnehmen. Dies verlangt das gezielte Herausuchen einer Berufsbezeichnung (*animateurs/animateurices*) im Text. Hierzu ist ein selektiver Lesestil notwendig. Die Aufgabe illustriert auf dem GeR-Niveau A2 den Standard „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 Leser:innen 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.

3 Siehe auch Webseite des IQB unter <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm/>

**Abbildung 3.41:** Stufengrenzen und -beschreibungen der Kompetenzskala für den Kompetenzbereich *Leseverstehen* im Fach Französisch

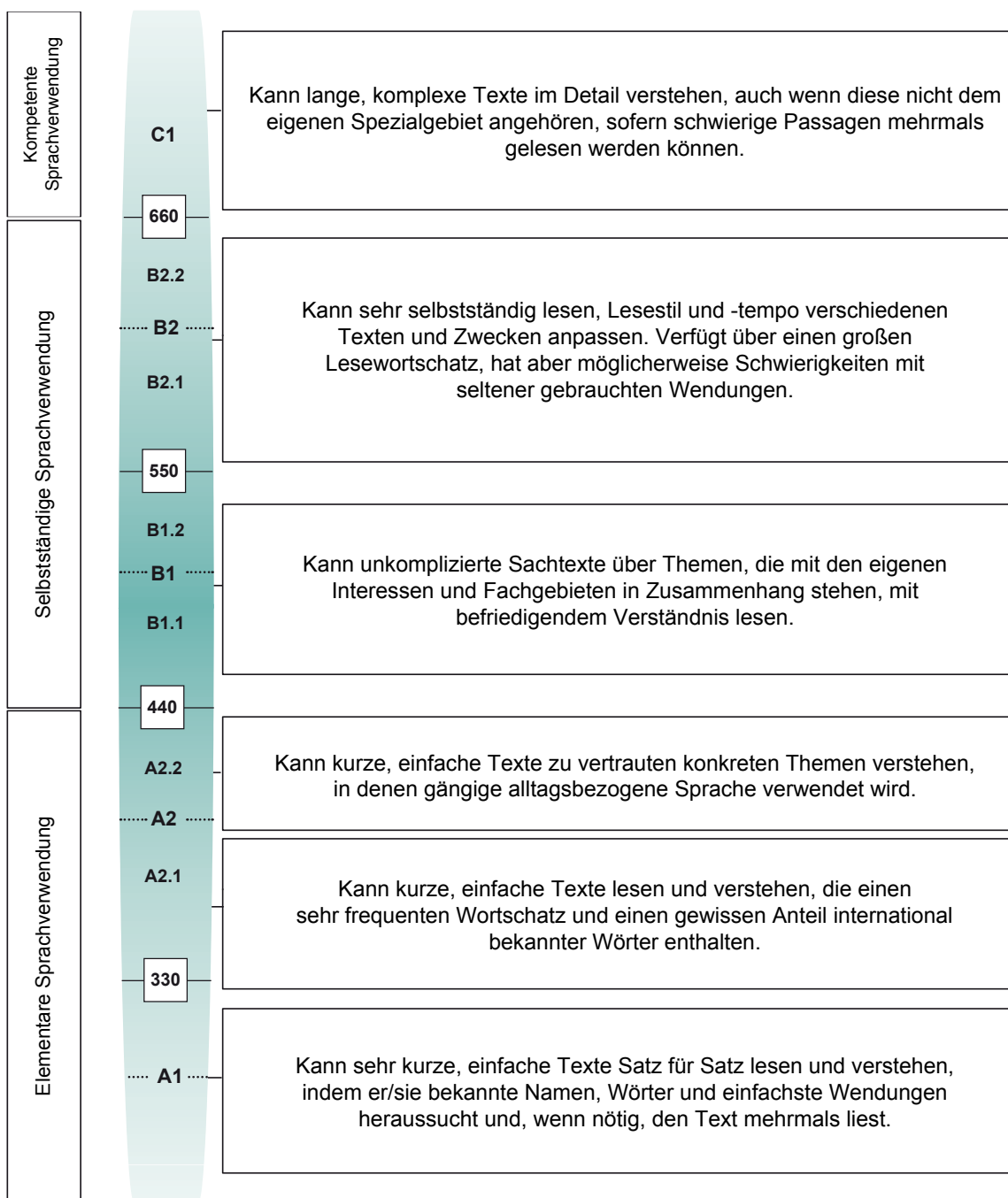
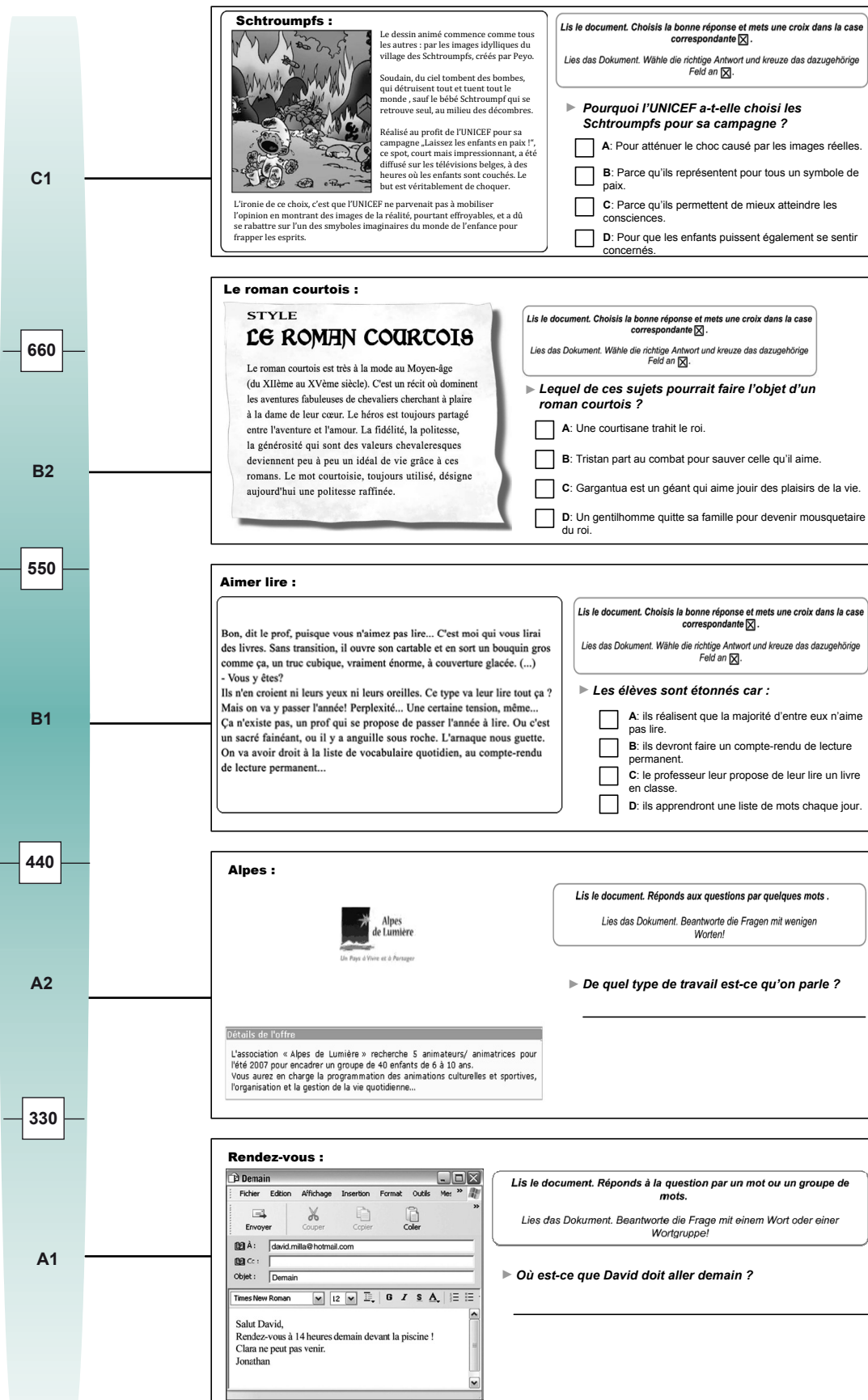


Abbildung 3.42: Illustration des Kompetenzstufenmodells für den Kompetenzbereich *Leseverstehen* im Fach Französisch



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

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 Schüler:innen 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 Schüler:innen ein hohes Abstraktionsvermögen.

### Hörverstehen

Für das *Hörverstehen* sind die Stufengrenzen in Abbildung 3.43 gemeinsam mit den Deskriptoren aufgeführt. Daran anschließend werden in Abbildung 3.44 die einzelnen Kompetenzstufen ebenfalls mit Beispielaufgaben illustriert, die Schüler:innen auf der entsprechenden Stufe im Regelfall lösen können. Transkripte zu den Beispielaufgaben sind bei Wäckerle et al. (2016, S. 91f.) zu finden.

Die Hörverstehensaufgabe *Directions* bezieht sich auf die Hörtätigkeit „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 Schüler:innen, in fünf kurzen Dialogen Wegbeschreibungen und Orte zu verstehen. Es ist überwiegend ein selektiver Hörstil erforderlich.

Die Hörverstehensaufgabe *Au commissariat de police* entspricht dem GeR-Niveau A2. Die Schüler:innen können demnach „Wendungen und Wörter verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht (z. B. ganz grundlegende Informationen zu Person, Familie, Einkaufen [...]), sofern deutlich und langsam gesprochen wird.“ (Europarat, 2001, S. 72). 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* 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 Schüler:innen einer Ansage auf dem Anrufbeantworter die Hauptinformation entnehmen. Dabei müssen sie verschiedene inhaltliche Aussagen zu einem Alltagsvorgang sortieren, um die Hauptaussage identifizieren zu können.



**Abbildung 3.43:** Stufengrenzen und -beschreibungen der Kompetenzskala für den Kompetenzbereich *Hörverstehen* im Fach Französisch

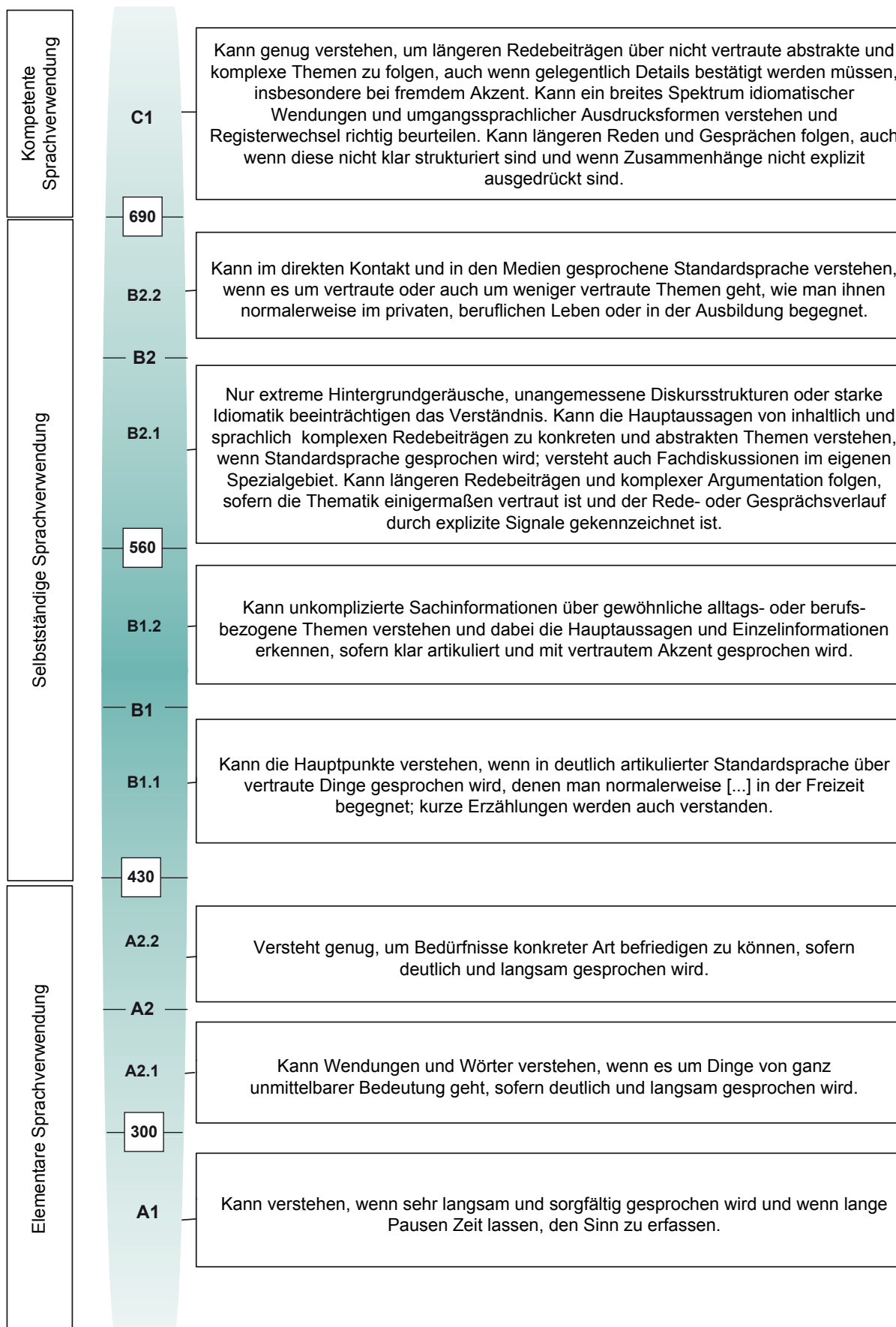






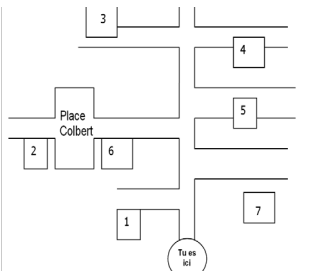


Abbildung 3.44: Illustration des Kompetenzstufenmodells für den Kompetenzbereich Hörverstehen im Fach Französisch

|        |   |          |           |           |                |           |                |        |  |  |  |  |  |
|--------|---|----------|-----------|-----------|----------------|-----------|----------------|--------|--|--|--|--|--|
| C1     | <p><b>Réveil des dieux :</b></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>► <b>Marius a aimé le livre. Pourquoi ? Donne une raison.</b></p> <p>_____</p>   |          |           |           |                |           |                |        |  |  |  |  |  |
| 690    | <p><b>Conducteur arrêté :</b></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> <p>► <b>Pourquoi la police a arrêté le conducteur ?</b></p> <p>Parce que le conducteur</p> <p>_____</p>  |          |           |           |                |           |                |        |  |  |  |  |  |
| B2     |    |          |           |           |                |           |                |        |  |  |  |  |  |
| 560    | <p><b>Répondeur du propriétaire :</b></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> <p>► <b>Qu'est-ce que tu dois faire ?</b></p> <p><i>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.</i></p> <p><b>Tu dois ...</b></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>  |          |           |           |                |           |                |        |  |  |  |  |  |
| B1     |    |          |           |           |                |           |                |        |  |  |  |  |  |
| 430    | <p><b>Au commissariat de police :</b></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> <p>► <b>Quel type de sac portait la personne agressée ?</b></p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">     </div> <p style="text-align: center; font-size: small;">A      B      C      D</p> |          |           |           |                |           |                |        |  |  |  |  |  |
| A2     | <p><b>Directions :</b></p> <p><i>Tu vas entendre cinq personnes qui demandent leur chemin dans la rue. Ecoute 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><br/><i>Achtung, zwei Zahlen sind zu viel !</i></p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>Lieux</td> <td>Le café</td> <td>La poste</td> <td>Le cinéma</td> <td>La banque</td> <td>Le supermarché</td> </tr> <tr> <td>Numéro</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <div style="text-align: right;">  </div>   | Lieux    | Le café   | La poste  | Le cinéma      | La banque | Le supermarché | Numéro |  |  |  |  |  |
| Lieux  | Le café   | La poste | Le cinéma | La banque | Le supermarché |           |                |        |  |  |  |  |  |
| Numéro |   |          |           |           |                |           |                |        |  |  |  |  |  |
| 300    |   |          |           |           |                |           |                |        |  |  |  |  |  |
| A1     |   |          |           |           |                |           |                |        |  |  |  |  |  |

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

Die Hörverstehensaufgabe *Conducteur arrêté* 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 Hörer:innen ein globales Hörverstehen der Durchsage.

Die Hörverstehensaufgabe *Réveil des dieux* ist der GeR-Niveaustufe C1 zugeordnet. Sie erfordert von den Schüler:innen, 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).

### 3.3.2 Kompetenzstufenbesetzungen im Jahr 2022 und im Trend

Die Verteilungen der erreichten Kompetenzen auf die Kompetenzstufen im Jahr 2022 sowie die Trends im Vergleich zu den Jahren 2008 und 2015 werden im Folgenden für die Länder Baden-Württemberg, Berlin, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und das Saarland separat beschrieben. Die Abbildungen 3.45 bis 3.56 stellen für das jeweilige Land dar, welcher Anteil der betrachteten (Teil-)Population der Neuntklässler:innen im Jahr 2022 in den Kompetenzbereichen *Leseverstehen* und *Hörverstehen* den Mindeststandard verfehlt, den Regelstandard erreicht oder übertrifft bzw. den Optimalstandard erreicht. Der Anteil der Schüler:innen, die den Mindeststandard verfehlen, sollte dabei möglichst gering sein. Der Anteil der Schüler:innen, die mindestens den Regelstandard erreichen, sollte hingegen möglichst hoch ausfallen und auch für das Erreichen des Optimalstandards sind hohe Anteilswerte erstrebenswert.<sup>4</sup>

Außerdem werden für beide Kompetenzbereiche die Veränderungen der genannten Anteilswerte für die Zeiträume 2008–2015 und 2015–2022 in den Abbildungen dargestellt. Im entsprechenden Abschnitt der Abbildungen sind jeweils die Differenzen zwischen den Anteilen der betrachteten Zeiträume und die Standardfehler dieser Differenzen aufgeführt. Die Balkendiagramme veranschaulichen die Differenzen im betrachteten Zeitraum. Nach rechts weisende Balken kennzeichnen positive Differenzwerte, d. h., der jeweilige Anteil hat sich im Untersuchungszeitraum erhöht. Nach links weisende Balken kennzeichnen negative Differenzwerte, d. h., der jeweilige Anteil hat sich im Untersuchungszeitraum verringert. Für das Verfehlen des Mindeststandards bilden positive Differenzwerte eine ungünstige Entwicklung ab, da der Anteil der Schüler:innen größer geworden ist, die die Mindestanforderungen im jeweiligen Kompetenzbereich nicht erfüllen. Für das Erreichen des Regelstandards bzw. des Optimalstandards hingegen weisen positive Differenzwerte auf eine günstige Entwicklung hin, da sich der Anteil der Schüler:innen erhöht hat, die den jeweiligen Standard erreichen. Ausgefüllte Balken kennzeichnen statistisch signifikante Veränderungen in der je-

4 Die vollständigen Verteilungen auf alle Kompetenzstufen für das Jahr 2022 können für alle sechs Länder auf der Webseite des IQB als Zusatzmaterial abgerufen werden (Tab. 3.41web und Tab. 3.42web).

weiligen (Teil-)Population ( $p < .05$ ), während schraffierte Balken auf nicht signifikante Differenzen hinweisen.<sup>5</sup>

### Baden-Württemberg

Die Abbildungen 3.45 und 3.46 stellen die Kompetenzstufenverteilungen im *Leseverstehen* und *Hörverstehen* im Fach Französisch in den Jahren 2008, 2015 und 2022 für Neuntklässler:innen in Baden-Württemberg dar, die mindestens den MSA anstreben und spätestens seit der 5. Jahrgangsstufe durchgehend im Fach Französisch unterrichtet wurden. Da Schüler:innen dieser Population im Jahr 2022 fast ausschließlich das Gymnasium besucht haben, beziehen sich die folgenden Ergebnisse nur auf diese Schulart.

Im Jahr 2022 erreichen in den Kompetenzbereichen *Leseverstehen* (Abb. 3.45) und *Hörverstehen* (Abb. 3.46) knapp 5 Prozent bzw. etwa 4 Prozent der Gymnasiast:innen in Baden-Württemberg nicht den jeweiligen Mindeststandard für den MSA. Demgegenüber erreichen oder übertreffen knapp 68 Prozent der Schüler:innen im *Leseverstehen* sowie fast 76 Prozent der Schüler:innen im *Hörverstehen* den Regelstandard für den MSA. Der Anteil derjenigen, die das Niveau des Optimalstandards für den MSA erreichen, liegt im *Leseverstehen* bei knapp 33 Prozent und im *Hörverstehen* bei fast 42 Prozent.

Nachdem in den Trendanalysen für den Zeitraum 2008–2015 in beiden Kompetenzbereichen keine signifikanten Veränderungen in den Kompetenzstufenverteilungen für Schüler:innen an Gymnasien zu verzeichnen waren, ist der Anteil der Gymnasiast:innen, die Kompetenzen auf dem Niveau des Optimalstandards für den MSA erreichen, zwischen den Jahren 2015 und 2022 sowohl im *Leseverstehen* (+17 Prozentpunkte) als auch im *Hörverstehen* (+24 Prozentpunkte) signifikant gestiegen.

Bei der Interpretation dieser Befunde ist allerdings zu beachten, dass sich auch die Population der Französischlernenden in Baden-Württemberg im Zeitraum 2008–2022 verändert hat. Nachdem zwischen den Jahren 2008 und 2015 die Population der Neuntklässler:innen, die spätestens seit der 5. Jahrgangsstufe durchgehend im Fach Französisch unterrichtet wurden, noch zunahm, hat sich diese zwischen den Jahren 2015 und 2022 deutlich reduziert. Außerdem weisen Unterschiede im HISEI zwischen 2015 und 2022 auf Veränderungen in der Zusammensetzung der Population der Französischlernenden hin (vgl. Tab. 3.3).

**Abbildung 3.45:** Prozentuale Anteile der Neuntklässler:innen an Gymnasien in Baden-Württemberg, die mindestens den MSA anstreben und im *Leseverstehen* im Fach Französisch den Mindeststandard für den MSA verfehlen, den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen bzw. den Optimalstandard für den MSA erreichen

|           |                                      | 2008 | 2015 | 2022 | Differenz 2015–2008 |       | Differenz 2022–2015 |       |
|-----------|--------------------------------------|------|------|------|---------------------|-------|---------------------|-------|
|           |                                      | %    | %    | %    | +/-                 | (SE)  | +/-                 | (SE)  |
| Gymnasium | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 4.7  | 4.0  | 4.5  | -0.7                | (2.0) | 0.5                 | (2.0) |
|           | Regelstandard (MSA) erreicht         | 69.1 | 60.3 | 67.9 | -8.8                | (5.1) | 7.6                 | (6.2) |
|           | Optimalstandard (MSA) erreicht       | 22.2 | 15.8 | 32.9 | -6.4                | (4.1) | 17.1                | (6.6) |

*Anmerkungen.* In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile geringfügig von der dargestellten Differenz in der Spalte „+/-“ abweichen. MSA = Mittlerer Schulabschluss; SE = Standardfehler; +/- Veränderung zwischen den Erhebungsjahren 2008 und 2015 bzw. zwischen 2015 und 2022. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

5 Veränderungen der jeweiligen Anteilswerte für das Verfehlen der Mindeststandards und das Erreichen der Regel- bzw. Optimalstandards für den Zeitraum 2008–2022 können für alle sechs Ländern auf der Webseite des IQB als Zusatzmaterial abgerufen werden (Tab. 3.43web und Tab. 3.44web).

**Abbildung 3.46:** Prozentuale Anteile der Neuntklässler:innen an Gymnasien in Baden-Württemberg, die mindestens den MSA anstreben und im *Hörverstehen* im Fach Französisch den Mindeststandard für den MSA verfehlen, den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen bzw. den Optimalstandard für den MSA erreichen

|           |                                      | 2008 | 2015 | 2022 | Differenz 2015–2008 |       | Differenz 2022–2015 |       |
|-----------|--------------------------------------|------|------|------|---------------------|-------|---------------------|-------|
|           |                                      | %    | %    | %    | +/-                 | (SE)  | +/-                 | (SE)  |
| Gymnasium | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 1.9  | 2.9  | 3.9  | 1.0                 | (1.5) | 1.1                 | (1.9) |
|           | Regelstandard (MSA) erreicht         | 72.1 | 65.1 | 76.2 | -7.0                | (5.4) | 11.2                | (6.4) |
|           | Optimalstandard (MSA) erreicht       | 19.3 | 18.0 | 42.4 | -1.2                | (4.9) | <b>24.4</b>         | (8.4) |

*Anmerkungen.* In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile geringfügig von der dargestellten Differenz in der Spalte +/- abweichen. MSA = Mittlerer Schulabschluss; SE = Standardfehler; +/- Veränderung zwischen den Erhebungsjahren 2008 und 2015 bzw. zwischen 2015 und 2022.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

## Berlin

Die Abbildungen 3.47 und 3.48 zeigen die erreichten Kompetenzen im *Leseverstehen* und *Hörverstehen* für die Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen und die Teilpopulation der Gymnasiast:innen in Berlin, die mindestens den MSA anstreben und spätestens seit der 5. Jahrgangsstufe durchgehend im Fach Französisch unterrichtet wurden.

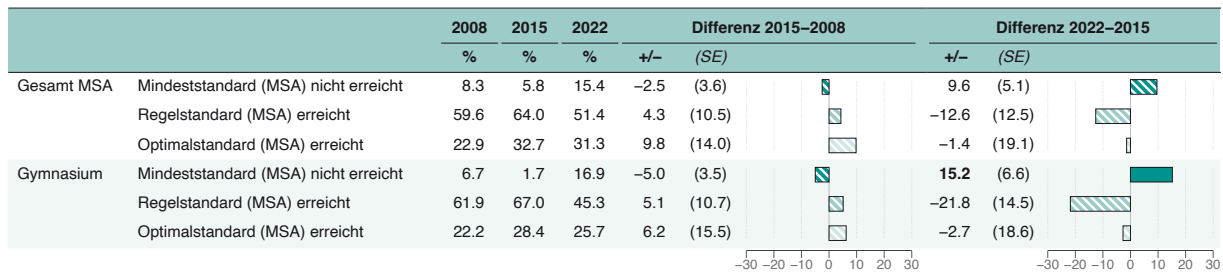
In der Gesamtpopulation liegt im Jahr 2022 der Anteil der Neuntklässler:innen, die den Mindeststandard verfehlen, im *Leseverstehen* bei rund 15 Prozent und im *Hörverstehen* bei etwa 11 Prozent. Der Anteil der Schüler:innen, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen, beträgt im *Leseverstehen* rund 51 Prozent und im *Hörverstehen* rund 60 Prozent, und der Anteil der Schüler:innen, die den Optimalstandard erreichen, umfasst im *Leseverstehen* rund 31 Prozent und im *Hörverstehen* fast 42 Prozent.

Von den Schüler:innen an Berliner Gymnasien verfehlen fast 17 Prozent im *Leseverstehen* und knapp 12 Prozent im *Hörverstehen* den Mindeststandard. Der Regelstandard wird dagegen von rund 45 Prozent im *Leseverstehen* und rund 53 Prozent im *Hörverstehen* erreicht oder übertroffen, während knapp 26 Prozent (*Leseverstehen*) bzw. rund 34 Prozent (*Hörverstehen*) den Optimalstandard erreichen.<sup>6</sup>

Die Ergebnismuster der Trendanalysen für die Zeiträume 2008–2015 und 2015–2022 legen nahe, dass sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen* Kompetenzrückgänge zu verzeichnen sind, wobei die meisten Schätzungen aufgrund der geringen Stichprobengrößen mit großer Unsicherheit behaftet sind. Die Zunahme des Anteils der Gymnasiast:innen, die den Mindeststandard im *Leseverstehen* verfehlen, ist im Zeitraum 2015–2022 signifikant (+15 Prozentpunkte). Bei der Interpretation der Trends ist zu beachten, dass sich die Population der Französischlernenden in Berlin zwischen 2015 und 2022 weder in ihrem Umfang noch in ihrer sozialen Zusammensetzung bezogen auf den HISEI wesentlich verändert hat (vgl. Tab. 3.3).

6 Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Verteilung der Schüler:innen auf die Kompetenzstufen an Gymnasien in beiden Kompetenzbereichen etwas ungünstiger ausfällt als in der Gesamtpopulation. Dies ist möglicherweise auf die sehr spezifische Population der Schüler:innen an nichtgymnasialen Schulen, die spätestens seit der 5. Jahrgangsstufe durchgehend im Fach Französisch unterrichtet wurden, zurückzuführen.

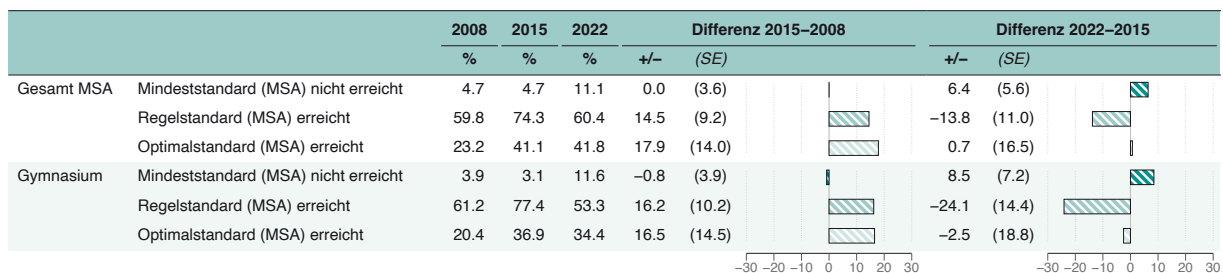
**Abbildung 3.47:** Prozentuale Anteile der Neutklässler:innen in Berlin, die mindestens den MSA anstreben und im *Leseverstehen* im Fach Französisch den Mindeststandard für den MSA verfehlen, den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen bzw. den Optimalstandard für den MSA erreichen



*Anmerkungen.* In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile geringfügig von der dargestellten Differenz in der Spalte +/- abweichen. MSA = Mittlerer Schulabschluss; SE = Standardfehler; +/- Veränderung zwischen den Erhebungsjahren 2008 und 2015 bzw. zwischen 2015 und 2022.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

**Abbildung 3.48:** Prozentuale Anteile der Neutklässler:innen in Berlin, die mindestens den MSA anstreben und im *Hörverstehen* im Fach Französisch den Mindeststandard für den MSA verfehlen, den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen bzw. den Optimalstandard für den MSA erreichen



*Anmerkungen.* In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile geringfügig von der dargestellten Differenz in der Spalte +/- abweichen. MSA = Mittlerer Schulabschluss; SE = Standardfehler; +/- Veränderung zwischen den Erhebungsjahren 2008 und 2015 bzw. zwischen 2015 und 2022.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

## Hessen

Die Abbildungen 3.49 und 3.50 stellen die Kompetenzstufenverteilungen im *Leseverstehen* und *Hörverstehen* im Fach Französisch in den Jahren 2008, 2015 und 2022 für Neutklässler:innen in Hessen dar, die mindestens den MSA anstreben und spätestens seit der 5. Jahrgangsstufe durchgehend im Fach Französisch unterrichtet wurden. Schüler:innen dieser Population besuchten im Jahr 2022 fast ausschließlich das Gymnasium, sodass die Ergebnisse nur für diese Schulart berichtet werden.

Im Jahr 2022 verfehlen etwa 8 Prozent der Gymnasiast:innen den Mindeststandard im *Leseverstehen* und etwa 3 Prozent den Mindeststandard im *Hörverstehen*. Der Anteil der Schüler:innen an Gymnasien, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen, liegt im *Leseverstehen* bei knapp 59 Prozent und im *Hörverstehen* bei fast 71 Prozent. Den Optimalstandard erreichen knapp 21 Prozent der Gymnasiast:innen im *Leseverstehen* und fast 35 Prozent der Gymnasiast:innen im *Hörverstehen*.

Während in den Trendanalysen für den Zeitraum 2008–2015 die Ergebnismuster eher auf eine Zunahme der Kompetenzen im *Leseverstehen* und im *Hörverstehen* hindeuten, legen die Ergebnismuster für den Zeitraum 2015–2022 einen Rückgang der Kompetenzen in beiden Kompetenzbereichen nahe. Die



Schätzungen sind jedoch aufgrund der geringen Stichprobengröße mit großer Unsicherheit behaftet. Bei der Interpretation der Trends ist zu beachten, dass sich die Population der Französischlernenden in Hessen von 2015 zu 2022 weder in ihrem Umfang noch in ihrer sozialen Zusammensetzung bezogen auf den HISEI wesentlich verändert hat (vgl. Tab. 3.3).

**Abbildung 3.49:** Prozentuale Anteile der Neuntklässler:innen an Gymnasien in Hessen, die mindestens den MSA anstreben und im *Leseverstehen* im Fach Französisch den Mindeststandard für den MSA verfehlen, den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen bzw. den Optimalstandard für den MSA erreichen

|           |                                      | 2008 | 2015 | 2022 | Differenz 2015–2008 |       | Differenz 2022–2015 |       |
|-----------|--------------------------------------|------|------|------|---------------------|-------|---------------------|-------|
|           |                                      | %    | %    | %    | +/-                 | (SE)  | +/-                 | (SE)  |
| Gymnasium | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 4.8  | 3.4  | 8.2  | -1.4                | (2.2) | 4.8                 | (2.6) |
|           | Regelstandard (MSA) erreicht         | 66.0 | 69.7 | 58.5 | 3.7                 | (6.8) | -11.2               | (7.9) |
|           | Optimalstandard (MSA) erreicht       | 19.3 | 27.4 | 20.7 | 8.1                 | (6.7) | -6.7                | (7.0) |

*Anmerkungen.* In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile geringfügig von der dargestellten Differenz in der Spalte +/- abweichen. MSA = Mittlerer Schulabschluss; SE = Standardfehler; +/- Veränderung zwischen den Erhebungsjahren 2008 und 2015 bzw. zwischen 2015 und 2022.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

**Abbildung 3.50:** Prozentuale Anteile der Neuntklässler:innen an Gymnasien in Hessen, die mindestens den MSA anstreben und im *Hörverstehen* im Fach Französisch den Mindeststandard für den MSA verfehlen, den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen bzw. den Optimalstandard für den MSA erreichen

|           |                                      | 2008 | 2015 | 2022 | Differenz 2015–2008 |        | Differenz 2022–2015 |        |
|-----------|--------------------------------------|------|------|------|---------------------|--------|---------------------|--------|
|           |                                      | %    | %    | %    | +/-                 | (SE)   | +/-                 | (SE)   |
| Gymnasium | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 8.0  | 2.3  | 3.1  | -5.7                | (5.6)  | 0.8                 | (2.0)  |
|           | Regelstandard (MSA) erreicht         | 69.8 | 79.4 | 70.8 | 9.6                 | (7.9)  | -8.6                | (7.6)  |
|           | Optimalstandard (MSA) erreicht       | 21.3 | 38.8 | 34.9 | 17.5                | (10.1) | -3.9                | (11.1) |

*Anmerkungen.* In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile geringfügig von der dargestellten Differenz in der Spalte +/- abweichen. MSA = Mittlerer Schulabschluss; SE = Standardfehler; +/- Veränderung zwischen den Erhebungsjahren 2008 und 2015 bzw. zwischen 2015 und 2022.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

## Nordrhein-Westfalen

Die Abbildungen 3.51 und 3.52 zeigen die erreichten Kompetenzen im *Leseverstehen* und *Hörverstehen* für die Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen und die Teilpopulation der Gymnasiast:innen in Nordrhein-Westfalen, die mindestens den MSA anstreben und spätestens seit der 5. Jahrgangsstufe durchgehend im Fach Französisch unterrichtet wurden.

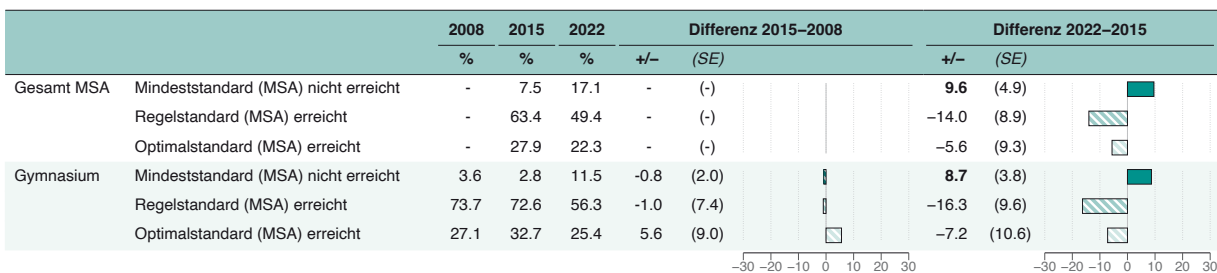
In Nordrhein-Westfalen liegt der Anteil der Neuntklässler:innen im Jahr 2022, die den Mindeststandard verfehlen, im *Leseverstehen* bei etwa 17 Prozent und im *Hörverstehen* bei rund 12 Prozent. Den Regelstandard erreichen oder übertreffen im *Leseverstehen* rund 49 Prozent und im *Hörverstehen* rund 56 Prozent der Neuntklässler:innen. Kompetenzen, die dem Optimalstandard entsprechen, werden im *Leseverstehen* von rund 22 Prozent und im *Hörverstehen* von knapp 31 Prozent der Schüler:innen erreicht.

Der Anteil der Gymnasiast:innen, die den Mindeststandard verfehlen, liegt im *Leseverstehen* bei knapp 12 Prozent und im *Hörverstehen* bei knapp 9 Prozent. Der Regelstandard wird im *Leseverstehen* von rund 56 Prozent und im *Hörver-*

stehen von 64 Prozent der Gymnasiast:innen erreicht, der Optimalstandard von rund 25 Prozent im *Leseverstehen* und von etwa 35 Prozent im *Hörverstehen*.

Für den Zeitraum 2008–2015 deuteten die Ergebnismuster für Gymnasiast:innen in Nordrhein-Westfalen insbesondere im *Hörverstehen* noch auf leichte, jedoch nicht signifikante, Kompetenzzuwächse hin. Die Ergebnismuster der Trendanalysen für den Zeitraum 2015–2022 legen hingegen nahe, dass sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen* Kompetenzrückgänge zu verzeichnen sind, wobei die Schätzungen aufgrund der geringen Stichprobengrößen teilweise mit großer Unsicherheit behaftet sind. Im *Leseverstehen* ist der Anteil der Neuntklässler:innen, die den Mindeststandard verfehlen, zwischen den Jahren 2015 und 2022 signifikant angestiegen. An den Gymnasien ist der Anteil der Schüler:innen, die den Mindeststandard verfehlen, im Zeitraum 2015–2022 sowohl im *Leseverstehen* (+9 Prozentpunkte) als auch im *Hörverstehen* (+8 Prozentpunkte) im Jahr 2022 signifikant angestiegen. Bei der Interpretation der Trends ist zu beachten, dass sich die Population der Französischlernenden in Nordrhein-Westfalen von 2015 zu 2022 weder in ihrem Umfang noch in ihrer sozialen Zusammensetzung bezogen auf den HISEI wesentlich verändert hat (vgl. Tab. 3.3).

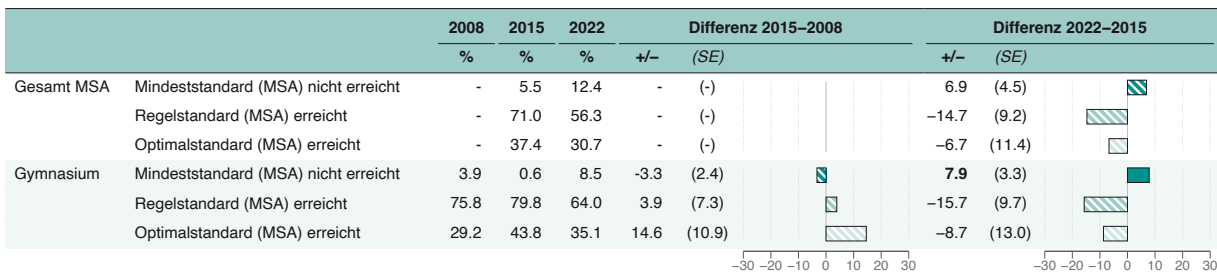
**Abbildung 3.51:** Prozentuale Anteile der Neuntklässler:innen in Nordrhein-Westfalen, die mindestens den MSA anstreben und im *Leseverstehen* im Fach Französisch den Mindeststandard für den MSA verfehlen, den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen bzw. den Optimalstandard für den MSA erreichen



*Anmerkungen.* Im Jahr 2008 nahmen in Nordrhein-Westfalen nur Schüler:innen an Gymnasien teil. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile geringfügig von der dargestellten Differenz in der Spalte +/- abweichen. MSA = Mittlerer Schulabschluss; SE = Standardfehler; +/- Veränderung zwischen den Erhebungsjahren 2008 und 2015 bzw. zwischen 2015 und 2022.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

**Abbildung 3.52:** Prozentuale Anteile der Neuntklässler:innen in Nordrhein-Westfalen, die mindestens den MSA anstreben und im *Hörverstehen* im Fach Französisch den Mindeststandard für den MSA verfehlen, den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen bzw. den Optimalstandard für den MSA erreichen



*Anmerkungen.* Im Jahr 2008 nahmen in Nordrhein-Westfalen nur Schüler:innen an Gymnasien teil. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile geringfügig von der dargestellten Differenz in der Spalte +/- abweichen. MSA = Mittlerer Schulabschluss; SE = Standardfehler; +/- Veränderung zwischen den Erhebungsjahren 2008 und 2015 bzw. zwischen 2015 und 2022.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

## Rheinland-Pfalz

Die Abbildungen 3.53 und 3.54 stellen die Kompetenzstufenverteilungen im *Leseverstehen* und *Hörverstehen* im Fach Französisch in den Jahren 2008, 2015 und 2022 für Neuntklässler:innen in Rheinland-Pfalz dar, die mindestens den MSA anstreben und spätestens seit der 5. Jahrgangsstufe durchgehend im Fach Französisch unterrichtet wurden. Schüler:innen dieser Population besuchten im Jahr 2022 fast ausschließlich das Gymnasium, sodass nur für diese Schulart Ergebnisse berichtet werden.

Der Anteil der Gymnasiast:innen, die im Jahr 2022 den Mindeststandard verfehlen, liegt im *Leseverstehen* bei fast 9 Prozent und im *Hörverstehen* bei knapp 4 Prozent. Den Regelstandard erreichen oder übertreffen im *Leseverstehen* knapp 53 Prozent und im *Hörverstehen* rund 63 Prozent der Schüler:innen an Gymnasien. Der Optimalstandard wird im *Leseverstehen* von knapp 15 Prozent und im *Hörverstehen* von 25 Prozent der Gymnasiast:innen erreicht.

In den Trendanalysen zeigen sich sowohl im Zeitraum 2008–2015 als auch im Zeitraum 2015–2022 mehrere signifikante Veränderungen in den erreichten Kompetenzen. Die Ergebnismuster der Trendanalysen zwischen den Jahren 2008 und 2015 legen nahe, dass sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen* Kompetenzzuwächse zu verzeichnen waren, wobei die meisten Schätzungen aufgrund der geringen Stichprobengröße mit großer Unsicherheit behaftet sind. Die Zunahme an Gymnasiast:innen, die den Optimalstandard im *Hörverstehen* erreichen, war im Zeitraum 2008–2015 signifikant. Die Ergebnismuster der Trendanalysen zwischen den Jahren 2015 und 2022 weisen dagegen sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen* eher auf Kompetenzrückgänge hin. Im *Leseverstehen* steigt der Anteil der Gymnasiast:innen, die den Mindeststandard nicht erreichen, signifikant an (+7 Prozentpunkte) und der Anteil der Gymnasiast:innen, die den Regelstandard erreichen oder übertreffen, fällt signifikant ab (–17 Prozentpunkte). Auch im *Hörverstehen* fällt der Anteil der Gymnasiast:innen, die den Regelstandard erreichen, signifikant ab (–16 Prozentpunkte).

Bei der Interpretation der Trends ist zu beachten, dass in Rheinland-Pfalz der Anteil der Französischlernenden in der Population der Neuntklässler:innen zwischen den Jahren 2008 und 2022 leicht abgenommen hat. Außerdem deuten Unterschiede im HISEI zwischen den Jahren 2015 und 2022 auf Veränderungen in der Zusammensetzung der Population der Französischlernenden hin (vgl. Tab. 3.3).

**Abbildung 3.53:** Prozentuale Anteile der Neuntklässler:innen an Gymnasien in Rheinland-Pfalz, die mindestens den MSA anstreben und im *Leseverstehen* im Fach Französisch den Mindeststandard für den MSA verfehlen, den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen bzw. den Optimalstandard für den MSA erreichen

|           |                                      | 2008 | 2015 | 2022 | Differenz 2015–2008 |       | Differenz 2022–2015 |       |
|-----------|--------------------------------------|------|------|------|---------------------|-------|---------------------|-------|
|           |                                      | %    | %    | %    | +/-                 | (SE)  | +/-                 | (SE)  |
| Gymnasium | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 5.0  | 1.8  | 8.8  | -3.3                | (2.0) | 7.0                 | (2.7) |
|           | Regelstandard (MSA) erreicht         | 64.9 | 69.8 | 52.8 | 4.9                 | (5.1) | -17.0               | (6.3) |
|           | Optimalstandard (MSA) erreicht       | 18.3 | 19.7 | 14.7 | 1.4                 | (4.1) | -5.1                | (5.0) |

*Anmerkungen.* In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile geringfügig von der dargestellten Differenz in der Spalte +/- abweichen. MSA = Mittlerer Schulabschluss; SE = Standardfehler; +/- Veränderung zwischen den Erhebungsjahren 2008 und 2015 bzw. zwischen 2015 und 2022.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

**Abbildung 3.54:** Prozentuale Anteile der Neutklässler:innen an Gymnasien in Rheinland-Pfalz, die mindestens den MSA anstreben und im *Hörverstehen* im Fach Französisch den Mindeststandard für den MSA verfehlen, den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen bzw. den Optimalstandard für den MSA erreichen

|           |                                      | 2008 | 2015 | 2022 | Differenz 2015–2008 |       | Differenz 2022–2015 |       |
|-----------|--------------------------------------|------|------|------|---------------------|-------|---------------------|-------|
|           |                                      | %    | %    | %    | +/-                 | (SE)  | +/-                 | (SE)  |
| Gymnasium | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 2.9  | 0.9  | 3.7  | -2.0                | (1.7) | 2.8                 | (1.7) |
|           | Regelstandard (MSA) erreicht         | 70.2 | 79.3 | 63.4 | 9.1                 | (5.9) | <b>-15.9</b>        | (6.7) |
|           | Optimalstandard (MSA) erreicht       | 16.0 | 28.7 | 25.0 | <b>12.7</b>         | (5.3) | -3.7                | (7.5) |

*Anmerkungen.* In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile geringfügig von der dargestellten Differenz in der Spalte +/- abweichen. MSA = Mittlerer Schulabschluss; SE = Standardfehler; +/- Veränderung zwischen den Erhebungsjahren 2008 und 2015 bzw. zwischen 2015 und 2022.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

## Saarland

Die Abbildungen 3.55 und 3.56 zeigen, wie sich die Kompetenzen der Neutklässler:innen, die mindestens den MSA anstreben und spätestens ab der 5. Jahrgangsstufe durchgehend im Fach Französisch unterrichtet wurden, auf die Kompetenzstufen im *Leseverstehen* und *Hörverstehen* im Fach Französisch in den Jahren 2008, 2015 und 2022 im Saarland verteilen. Für dieses Land können die Ergebnisse nicht nur für die Gesamtpopulation der Neutklässler:innen und die Teilpopulation der Gymnasiast:innen berichtet werden, sondern auch für Schüler:innen, die eine nichtgymnasiale Schulart besuchen.

In der Gesamtpopulation der Neutklässler:innen verfehlen im Jahr 2022 im *Leseverstehen* 26 Prozent und im *Hörverstehen* etwa 23 Prozent den Mindeststandard für den MSA. Den Regelstandard erreichen oder übertreffen knapp 26 Prozent der Schüler:innen im *Leseverstehen* und etwa 33 Prozent der Schüler:innen im *Hörverstehen*. Der Optimalstandard wird von knapp 4 Prozent der Neutklässler:innen im *Leseverstehen* und fast 7 Prozent im *Hörverstehen* erreicht.

An Gymnasien verfehlen rund 10 Prozent der Neutklässler:innen den Mindeststandard im *Leseverstehen* und rund 7 Prozent im *Hörverstehen*. Der Regelstandard wird von knapp 38 Prozent der Gymnasiast:innen im *Leseverstehen* und von rund 47 Prozent der Gymnasiast:innen im *Hörverstehen* erreicht oder übertroffen. Den Optimalstandard erreichen im *Leseverstehen* 6 Prozent und im *Hörverstehen* rund 9 Prozent der Neutklässler:innen an Gymnasien.

In der Teilpopulation der Schüler:innen, die mindestens den MSA anstreben und eine nichtgymnasiale Schulart besuchen, verfehlt im Jahr 2022 in beiden Kompetenzbereichen etwa die Hälfte den Mindeststandard (*Leseverstehen*: etwa 51 Prozent, *Hörverstehen*: knapp 49 Prozent). Der Anteil der Schüler:innen, die in nichtgymnasialen Schularten den Regelstandard erreichen oder übertreffen, liegt bei knapp 7 Prozent im *Leseverstehen* und bei rund 12 Prozent im *Hörverstehen*. Den Optimalstandard erreichen im *Leseverstehen* knapp 1 Prozent und im *Hörverstehen* fast 3 Prozent der Schüler:innen an nichtgymnasialen Schulen.

Im Saarland waren für die Gesamtpopulation und die Population der Gymnasiast:innen im Zeitraum 2008–2015 keine signifikanten Veränderungen im *Leseverstehen* zu beobachten. Im *Hörverstehen* war der Anteil der Gymnasiast:innen, die den Optimalstandard erreichen, signifikant gestiegen. Die Ergebnismuster der Trendanalysen für Schüler:innen an nichtgymnasialen Schulen legen nahe, dass sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen* in diesem Zeitraum

Kompetenzrückgänge zu verzeichnen waren. Insbesondere war der Anteil der Schüler:innen, die den Mindeststandard im *Leseverstehen* verfehlen, signifikant gesunken. Im Zeitraum 2015–2022 zeigt sich sowohl für die Gesamtpopulation als auch die Teilpopulationen der Schüler:innen an Gymnasien und an nichtgymnasialen Schularten ein Ergebnismuster, welches Kompetenzrückgänge sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen* nahelegt. Die meisten Schätzungen sind aber aufgrund der geringen Stichprobengröße mit großer Unsicherheit behaftet. Die Zunahme der Gymnasiast:innen, die den Mindeststandard im *Leseverstehen* verfehlen (+8 Prozentpunkte) und die Abnahme jener, die den Regelstandard im *Leseverstehen* erreichen oder übertreffen (–23 Prozentpunkte), fallen signifikant aus. Auch die Abnahme des Anteils der Gymnasiast:innen, die den Regelstandard (–22 Prozentpunkte) bzw. den Optimalstandard (–11 Prozentpunkte) im *Hörverstehen* erreichen, ist signifikant.

**Abbildung 3.55:** Prozentuale Anteile der Neutklässler:innen im Saarland, die mindestens den MSA anstreben und im *Leseverstehen* im Fach Französisch den Mindeststandard für den MSA verfehlen, den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen bzw. den Optimalstandard für den MSA erreichen

|              |                                      | 2008 | 2015 | 2022 | Differenz 2015–2008 |        | Differenz 2022–2015 |       |
|--------------|--------------------------------------|------|------|------|---------------------|--------|---------------------|-------|
|              |                                      | %    | %    | %    | +/-                 | (SE)   | +/-                 | (SE)  |
| Gesamt MSA   | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 16.2 | 22.0 | 26.0 | 5.8                 | (4.1)  | 4.0                 | (5.1) |
|              | Regelstandard (MSA) erreicht         | 38.8 | 34.4 | 25.8 | -4.4                | (6.9)  | -8.6                | (6.8) |
|              | Optimalstandard (MSA) erreicht       | 7.8  | 9.0  | 3.9  | 1.2                 | (4.0)  | -5.1                | (3.6) |
| Gymnasium    | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 7.8  | 2.3  | 10.3 | -5.5                | (3.1)  | <b>8.0</b>          | (3.7) |
|              | Regelstandard (MSA) erreicht         | 58.3 | 60.6 | 37.8 | 2.2                 | (7.5)  | <b>-22.8</b>        | (7.1) |
|              | Optimalstandard (MSA) erreicht       | 15.9 | 14.4 | 6.0  | -1.6                | (5.1)  | -8.4                | (4.5) |
| Sonstige MSA | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 20.0 | 37.3 | 51.2 | <b>17.3</b>         | (6.6)  | 13.9                | (8.5) |
|              | Regelstandard (MSA) erreicht         | 29.8 | 14.0 | 6.6  | -15.9               | (10.3) | -7.4                | (9.8) |
|              | Optimalstandard (MSA) erreicht       | 4.1  | 4.8  | 0.6  | 0.8                 | (5.4)  | -4.2                | (5.1) |

*Anmerkungen.* In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile geringfügig von der dargestellten Differenz in der Spalte +/- abweichen. MSA = Mittlerer Schulabschluss; SE = Standardfehler; +/- Veränderung zwischen den Erhebungsjahren 2008 und 2015 bzw. zwischen 2015 und 2022.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

**Abbildung 3.56:** Prozentuale Anteile der Neutklässler:innen im Saarland, die mindestens den MSA anstreben und im *Hörverstehen* im Fach Französisch den Mindeststandard für den MSA verfehlen, den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen bzw. den Optimalstandard für den MSA erreichen

|              |                                      | 2008 | 2015 | 2022 | Differenz 2015–2008 |        | Differenz 2022–2015 |        |
|--------------|--------------------------------------|------|------|------|---------------------|--------|---------------------|--------|
|              |                                      | %    | %    | %    | +/-                 | (SE)   | +/-                 | (SE)   |
| Gesamt MSA   | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 14.5 | 18.6 | 23.2 | 4.0                 | (3.9)  | 4.6                 | (4.7)  |
|              | Regelstandard (MSA) erreicht         | 34.4 | 40.6 | 33.1 | 6.2                 | (7.2)  | -7.5                | (7.5)  |
|              | Optimalstandard (MSA) erreicht       | 4.8  | 13.1 | 6.7  | 8.3                 | (4.9)  | -6.4                | (4.8)  |
| Gymnasium    | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 4.7  | 2.2  | 7.3  | -2.4                | (2.3)  | 5.0                 | (3.0)  |
|              | Regelstandard (MSA) erreicht         | 55.0 | 68.5 | 46.5 | 13.5                | (8.0)  | <b>-22.0</b>        | (8.5)  |
|              | Optimalstandard (MSA) erreicht       | 9.1  | 20.3 | 9.3  | <b>11.2</b>         | (5.5)  | <b>-10.9</b>        | (5.0)  |
| Sonstige MSA | Mindeststandard (MSA) nicht erreicht | 19.1 | 31.2 | 48.7 | 12.2                | (6.3)  | 17.5                | (10.3) |
|              | Regelstandard (MSA) erreicht         | 24.9 | 18.8 | 11.5 | -6.1                | (10.7) | -7.4                | (11.6) |
|              | Optimalstandard (MSA) erreicht       | 2.8  | 7.5  | 2.5  | 4.7                 | (7.6)  | -5.0                | (7.5)  |

*Anmerkungen.* In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Anteile geringfügig von der dargestellten Differenz in der Spalte +/- abweichen. MSA = Mittlerer Schulabschluss; SE = Standardfehler; +/- Veränderung zwischen den Erhebungsjahren 2008 und 2015 bzw. zwischen 2015 und 2022.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.



Bei der Interpretation der Trends ist zu beachten, dass im Saarland der Anteil der Französischlernenden an der Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen deutlich abgenommen hat. Während im Jahr 2008 noch fast 63 Prozent der Neuntklässler:innen spätestens ab der 5. Jahrgangsstufe durchgehend im Fach Französisch unterrichtet wurden und dieser Anteil im Jahr 2015 noch rund 38 Prozent betrug, sank der Anteil im Jahr 2022 auf nur noch knapp 26 Prozent. Im Gegensatz dazu hat sich der HISEI der Population der Französischlernenden im Saarland zwischen 2015 und 2022 kaum verändert, was daraufhin deutet, dass die soziale Zusammensetzung der Population zwischen den Erhebungszeiträumen weitgehend vergleichbar ist (vgl. Tab. 3.3).

### 3.3.3 Zusammenfassung

Insgesamt ist für das Fach Französisch ein weniger klares Bild zu verzeichnen als für die anderen Fächer, wobei im Jahr 2022 tendenziell weniger günstige Ergebnisse erzielt werden als im Jahr 2015. Zwischen den Jahren 2008 und 2015 waren die Veränderungen dagegen in mehreren Ländern tendenziell positiv. Aufgrund der geringen Stichprobengrößen sind jedoch nur wenige Veränderungen statistisch signifikant.

Auch wenn die Befundmuster teilweise Ähnlichkeiten aufweisen, ist eine ländervergleichende Interpretation der Ergebnisse nicht sinnvoll. Die Populationen der Neuntklässler:innen, die den MSA anstreben und spätestens seit der 5. Jahrgangsstufe durchgehend im Fach Französisch unterrichtet wurden, unterscheiden sich zwischen den Ländern zum Teil erheblich. So variiert etwa die Populationsgröße zwischen weniger als einem Prozent und mehr als einem Viertel aller Neuntklässler:innen des jeweiligen Landes. Auch in der Zusammensetzung unterscheiden sich die Populationen zum Teil beträchtlich. Dies zeigt sich anhand der oben dargestellten Unterschiede im sozioökonomischen Hintergrund der Schüler:innen (vgl. Tab. 3.3) und beispielsweise auch anhand des Anteils der Französischlernenden, die für einen längeren Zeitraum (mehr als ein Schuljahr lang) bilingualen Sach-/Fachunterricht erhalten haben. Dieser liegt im Saarland bei etwa 8 Prozent, in Hessen bei rund 25 Prozent und in den anderen betrachteten Ländern bei rund 50 Prozent der Französischlernenden. Auch der Anteil der Französischlernenden, die Französisch als Erstsprache bereits in der Familie gelernt haben, unterscheidet sich zwischen den Ländern erheblich, zwischen unter 5 Prozent im Saarland und rund 35 Prozent in Berlin.<sup>7</sup> Die Befunde sind deshalb immer vor dem Hintergrund der Zusammensetzung der jeweiligen Population sowie der länderspezifischen Ausgestaltung des Französischunterrichts zu interpretieren (vgl. auch Kapitel 2 zum Beginn des Fremdsprachenunterrichts und den Stundentafeln der Länder).

<sup>7</sup> Bei der Interpretation der Angaben zum bilingualen Unterricht und zu Französisch als Erstsprache ist wieder zu beachten, dass die Zielpopulation der Neuntklässler:innen, die spätestens ab der 5. Jahrgangsstufe durchgehend im Fach Französisch unterrichtet wurden, in den meisten Ländern einen sehr kleinen und spezifischen Ausschnitt aus der Gesamtpopulation aller Neuntklässler:innen darstellt, während sie im Saarland vergleichsweise groß und weitgehend vergleichbar mit der Schüler:innenschaft insgesamt ist (vgl. Tab. 3.3).



## Literatur

- Böhme, K. & Schipolowski, S. (2016). Fachspezifische Beschreibung der untersuchten Kompetenzen. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 20–35). Waxmann.
- Europarat (2011). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. 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*. 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*. Luchterhand.
- Porsch, R., Tesch, B. & Köller, O. (2010). *Standardbasierte Testentwicklung und Leistungsmessung. Französisch in der Sekundarstufe I*. 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). Waxmann.
- Wäckerle, M., Rjosk, C., Holm, D. (2016). Kompetenzstufenmodelle für den Mittleren Schulabschluss im Fach Französisch. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 85–94). Waxmann.



# Kapitel 4

## Mittelwerte und Streuungen der erreichten Kompetenzen in den Ländern

### 4.1 Mittelwerte und Streuungen der erreichten Kompetenzen im Fach Deutsch

Quirin Boemmel und Rebecca Schneider

In Kapitel 4.1 werden die im Fach Deutsch von Schüler:innen der 9. Jahrgangsstufe im Mittel erreichten Kompetenzen und deren Heterogenität in Deutschland insgesamt und in den einzelnen Ländern berichtet. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt getrennt für die Kompetenzbereiche *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie*. Für diese Kompetenzbereiche wurde die Berichtsmetrik so gewählt, dass sie im Jahr 2015 in der Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen in Deutschland insgesamt jeweils einen Mittelwert von  $M = 500$  Punkten und eine Streuung von  $SD = 100$  Punkten aufweist.

Unterschiede in den erreichten Kompetenzen werden als Punktwertdifferenzen dargestellt. Zur inhaltlichen Einordnung dieser Unterschiede kann der innerhalb eines Schuljahres zu erwartende Lernzuwachs herangezogen werden. Entsprechende Schätzungen weisen darauf hin, dass die Lernzuwächse, die am Ende der Sekundarstufe I zwischen der 9. und 10. Jahrgangsstufe erreicht werden, im Fach Deutsch im *Lesen* etwa 20 Punkte und im *Zuhören* sowie in der *Orthografie* etwa 15 Punkte auf der Berichtsmetrik umfassen. Diese Werte stellen jedoch nur eine grobe Orientierung dar. Zu beachten ist zum einen, dass die Lernzuwächse im Verlauf der Sekundarstufe I nicht konstant sind. So ist davon auszugehen, dass im Fach Deutsch am Anfang der Sekundarstufe I im Mittel deutlich größere Lernzuwächse zu verzeichnen sind als am Ende der Sekundarstufe I (Brunner et al., 2023). Zum anderen beruhen die oben genannten Schätzungen auf Daten des IQB aus dem Jahr 2008 und es ist nicht auszuschließen, dass sich die Leistungszuwächse, die zwischen der 9. und 10. Jahrgangsstufe erzielt werden, seitdem verändert haben.

In Abschnitt 4.1.1 wird zunächst für das Erhebungsjahr 2022 dargestellt, welches Kompetenzniveau die Neuntklässler:innen in Deutschland insgesamt und in den einzelnen Ländern durchschnittlich erreichen. Ferner wird die Streuung der erreichten Kompetenzwerte berichtet. In Abschnitt 4.1.2 werden Befunde zu den mittleren Kompetenzständen und Streuungen der Schüler:innen, die ein Gymnasium besuchen, für das Jahr 2022 dargestellt. Zudem werden die mittleren Kompetenzstände mit den gymnasialen Beteiligungsquoten in den Ländern in Beziehung gesetzt. Anschließend wird der Frage nachgegangen, wie sich das durchschnittliche Kompetenzniveau und die Streuung in den untersuchten Kompetenzbereichen im Trend verändert haben. Auch hier werden die Ergebnisse zunächst für die Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen (Abschnitt 4.1.3) und anschließend

für die Teilpopulation der Gymnasiast:innen (Abschnitt 4.1.4) dargestellt. Abschnitt 4.1.5 fasst die zentralen Ergebnisse des Kapitels zusammen.

In Kapitel 4.3 werden für das Fach Deutsch zusätzlich sogenannte adjustierte Kompetenzmittelwerte berichtet, bei denen Unterschiede in zentralen Merkmalen der Schüler:innenschaft zwischen den einzelnen Ländern bzw. Erhebungszeitpunkten statistisch kontrolliert werden. Mit diesen Analysen kann abgeschätzt werden, welche Ergebnisse bei einer vergleichbaren Zusammensetzung der Schüler:innenschaft in den einzelnen Ländern im Jahr 2022 und im Trend zu erwarten wären.

#### 4.1.1 Im Mittel erreichte Kompetenzen im Jahr 2022

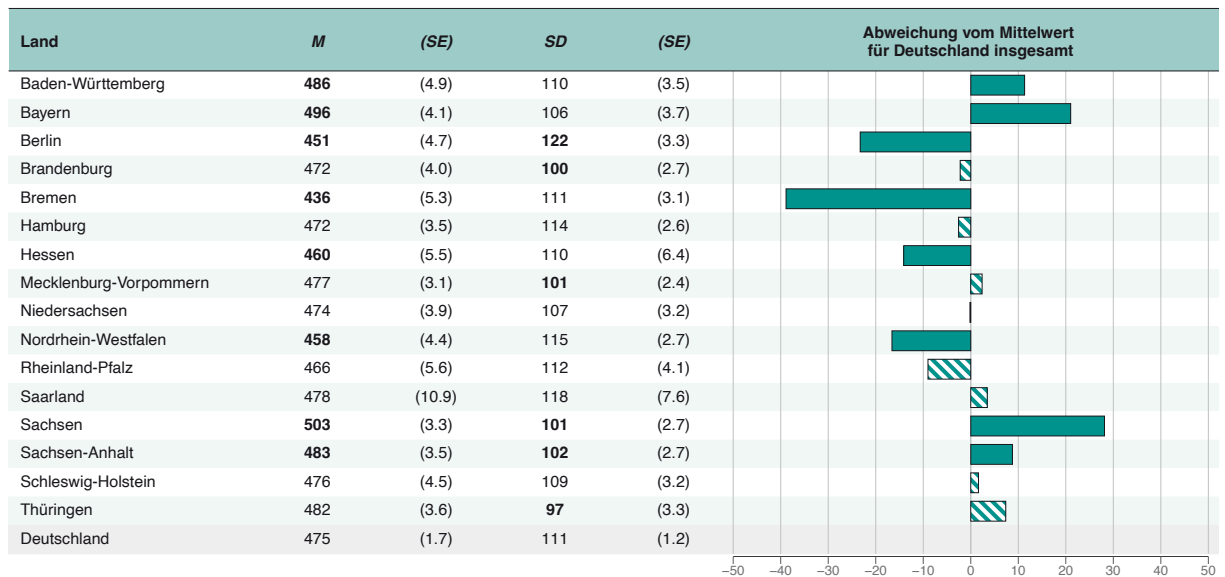
Neben den Verteilungen auf die Kompetenzstufen (vgl. Kapitel 3) sollen im Rahmen des nationalen Bildungsmonitorings auch Kompetenzmittelwerte als Indikatoren für das Erreichen bildungspolitischer Ziele herangezogen werden. In diese Analysen gehen alle Neuntklässler:innen ein, einschließlich derjenigen, die aufgrund eines sonderpädagogischen Förderbedarfs nicht nach dem Lehrplan der allgemeinen Schule, sondern zieldifferent unterrichtet werden.

Im Folgenden sind die Ergebnisse für das Jahr 2022 separat für die Kompetenzbereiche *Lesen* (Abb. 4.1), *Zuhören* (Abb. 4.2) und *Orthografie* (Abb. 4.3) im Fach Deutsch dargestellt. Neben dem Mittelwert ( $M$ ) und dem Standardfehler des Mittelwerts ( $SE$ ) wird die Standardabweichung ( $SD$ ) als Kennwert der Streuung der erreichten Kompetenzen und deren Standardfehler angegeben. Ein insgesamt hohes Kompetenzniveau bei gleichzeitig geringer Streuung kann als anzustrebendes Ergebnis angesehen werden. Im Balkenteil der Abbildungen wird die Abweichung der Ländermittelwerte vom deutschen Gesamtmittelwert dargestellt. Ausgefüllte Balken zeigen eine statistisch signifikante Differenz ( $p < .05$ ) vom Wert für Deutschland insgesamt an. Schraffierte Balken hingegen kennzeichnen eine statistisch nicht signifikante Differenz vom Wert für Deutschland insgesamt.

Im Kompetenzbereich *Lesen* beträgt der Mittelwert im Jahr 2022 für Deutschland insgesamt 475 Punkte. Die Mittelwerte der einzelnen Länder variieren zwischen 503 Punkten in Sachsen und 436 Punkten in Bremen. Zwischen dem Land mit dem höchsten und dem Land mit dem niedrigsten Mittelwert liegen somit 67 Punkte auf der Berichtsmetrik. Die Mittelwerte der Länder Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen und Sachsen-Anhalt fallen signifikant höher aus als der Mittelwert für Deutschland insgesamt. Die Mittelwerte der Länder Berlin, Bremen, Hessen und Nordrhein-Westfalen hingegen sind signifikant niedriger als bundesweit.

Die Streuung der Kompetenzwerte im Bereich *Lesen* liegt im Jahr 2022 in Deutschland insgesamt bei 111 Punkten auf der Berichtsmetrik. In Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen sind die Testergebnisse der Schüler:innen signifikant homogener, in Berlin hingegen signifikant heterogener als in Deutschland insgesamt.

Ein überdurchschnittlicher Kompetenzmittelwert bei einer Streuung, die signifikant kleiner ist als in Deutschland, wird im *Lesen* in Sachsen und Sachsen-Anhalt erreicht. Im Land Berlin hingegen fällt das Kompetenzniveau signifikant niedriger aus als bundesweit, während die Streuung signifikant größer ist als in Deutschland insgesamt.

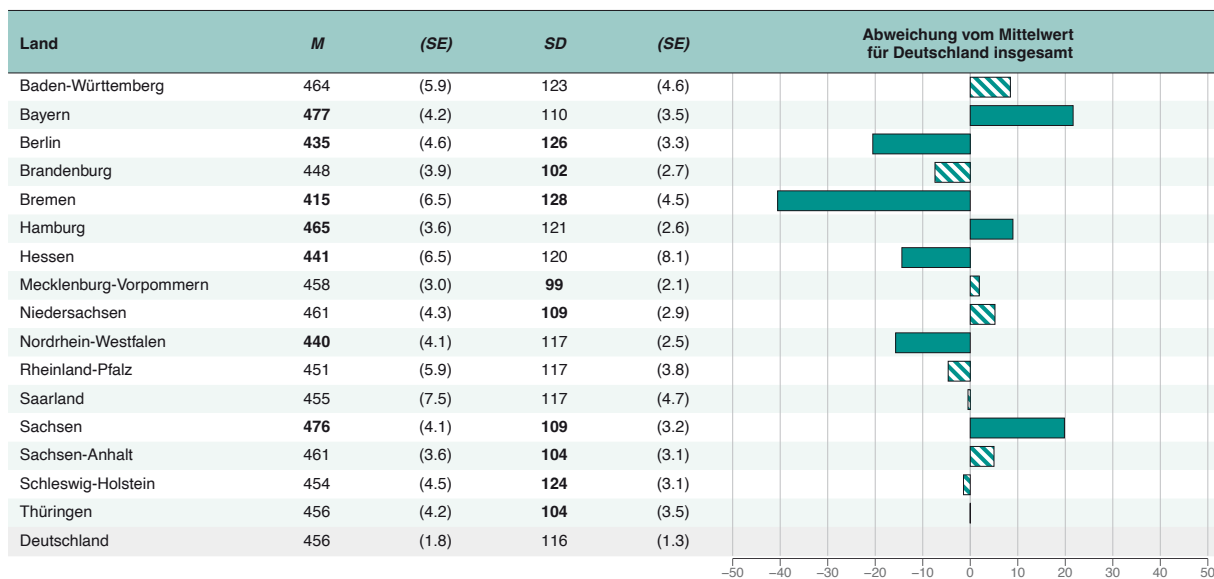
**Abbildung 4.1:** Mittelwerte und Streuungen der im Jahr 2022 erreichten Kompetenzen von Neuntklässler:innen im Fach Deutsch im Kompetenzbereich *Lesen*

*Anmerkungen.* In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. *M* = Mittelwert; *SE* = Standardfehler; *SD* = Standardabweichung. Fett gedruckte Werte unterscheiden sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom Wert für Deutschland insgesamt. Schraffierte Balken zeigen eine nicht signifikante Differenz vom Wert für Deutschland insgesamt an.

Im Kompetenzbereich *Zuhören* erreichen Neuntklässler:innen in Deutschland insgesamt im Mittel 456 Punkte auf der Berichtsmetrik. Zwischen Bayern, dem Land mit dem höchsten Wert von 477 Punkten, und Bremen, dem Land mit dem niedrigsten Wert von 415 Punkten, liegen 62 Punkte. In den Ländern Bayern, Hamburg und Sachsen liegen die im Durchschnitt erreichten Kompetenzen signifikant über dem deutschen Mittelwert. In Berlin, Bremen, Hessen und Nordrhein-Westfalen hingegen werden im *Zuhören*, wie auch im *Lesen*, signifikant geringere Kompetenzmittelwerte erreicht als bundesweit.

Die Standardabweichung im Bereich *Zuhören* beträgt in Deutschland insgesamt 116 Punkte. In Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen fällt die Streuung signifikant geringer aus. Signifikant heterogener als in Deutschland insgesamt sind die Testergebnisse im *Zuhören* in den Ländern Berlin, Bremen und Schleswig-Holstein.

Im *Zuhören* ist in Sachsen das Befundmuster eines überdurchschnittlichen Kompetenzmittelwerts bei einer relativ zu Deutschland insgesamt signifikant darunter liegenden Streuung zu beobachten. In Berlin und Bremen hingegen fällt die mittlere Kompetenz im *Zuhören* signifikant geringer und die Streuung signifikant höher aus als bundesweit.

**Abbildung 4.2:** Mittelwerte und Streuungen der im Jahr 2022 erreichten Kompetenzen von Neuntklässler:innen im Fach Deutsch im Kompetenzbereich *Zuhören*

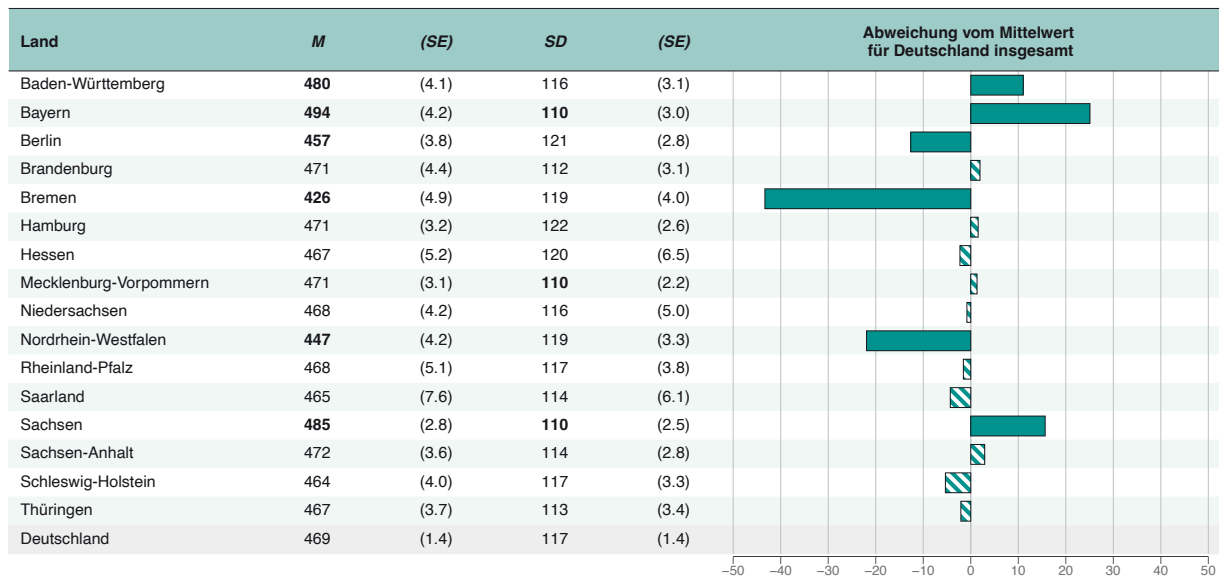
*Anmerkungen.* In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. *M* = Mittelwert; *SE* = Standardfehler; *SD* = Standardabweichung. Fett gedruckte Werte unterscheiden sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom Wert für Deutschland insgesamt. Schraffierte Balken zeigen eine nicht signifikante Differenz vom Wert für Deutschland insgesamt an.

Im Kompetenzbereich *Orthografie* beträgt der Mittelwert für Deutschland insgesamt 469 Punkte. Zwischen Bayern, dem Land mit dem höchsten Mittelwert von 494 Punkten, und Bremen, dem Land mit dem niedrigsten Mittelwert von 426 Punkten, liegen 68 Punkte. In Baden-Württemberg, Bayern und Sachsen sind signifikant höhere, in Berlin, Bremen und Nordrhein-Westfalen hingegen signifikant geringere Kompetenzmittelwerte im Bereich *Orthografie* zu verzeichnen als in Deutschland insgesamt.

Die Streuung im Kompetenzbereich *Orthografie* liegt im Jahr 2022 bundesweit bei 117 Punkten. Signifikant niedriger fällt die Streuung in Bayern, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen aus. Eine signifikant höhere Standardabweichung als in Deutschland insgesamt ist in keinem Land zu verzeichnen.

Das Befundmuster eines im Vergleich zu Deutschland insgesamt überdurchschnittlich hohen Kompetenzmittelwerts bei signifikant unterdurchschnittlicher Streuung wird in der *Orthografie* in den Ländern Bayern und Sachsen erreicht.



**Abbildung 4.3:** Mittelwerte und Streuungen der im Jahr 2022 erreichten Kompetenzen von Neuntklässler:innen im Fach Deutsch im Kompetenzbereich *Orthografie*

*Anmerkungen.* In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. *M* = Mittelwert; *SE* = Standardfehler; *SD* = Standardabweichung. Fett gedruckte Werte unterscheiden sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom Wert für Deutschland insgesamt. Schraffierte Balken zeigen eine nicht signifikante Differenz vom Wert für Deutschland insgesamt an.

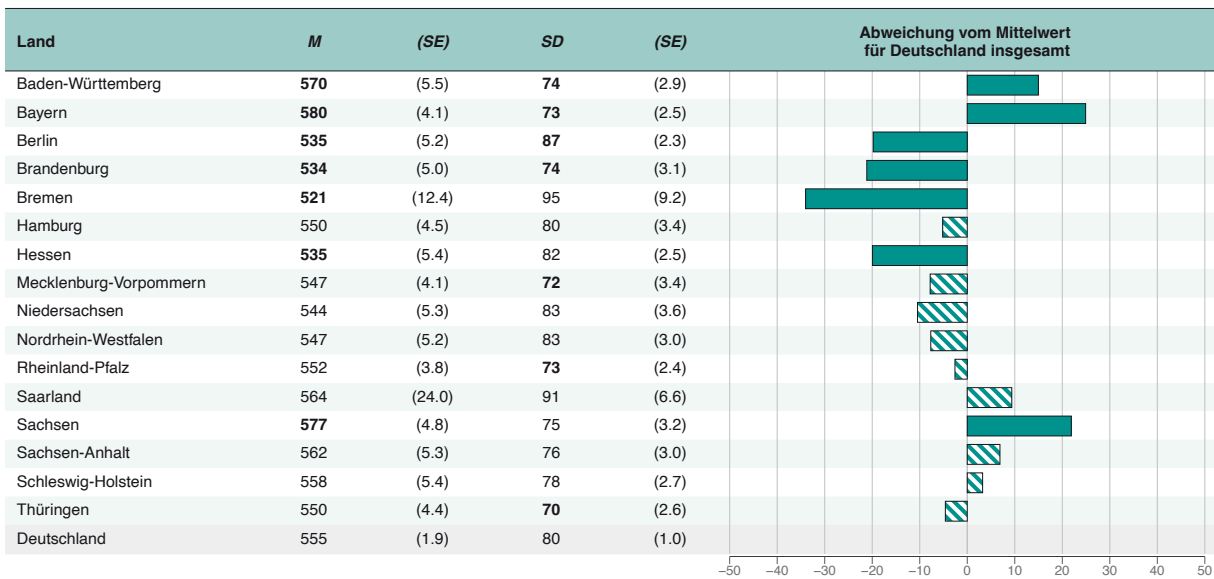
#### 4.1.2 Im Mittel erreichte Kompetenzen im Jahr 2022 an Gymnasien

Im Folgenden wird dargestellt, welche Kompetenzen Neuntklässler:innen an Gymnasien im Jahr 2022 im Durchschnitt erreichen und wie groß die Leistungsstreuung in dieser Gruppe von Schüler:innen ist. Darüber hinaus wird überprüft, inwieweit ein Zusammenhang zwischen der gymnasialen Beteiligungsquote und den im Mittel von den Gymnasiast:innen in den Ländern erreichten Kompetenzen besteht.

Im Kompetenzbereich *Lesen* beträgt der Mittelwert im Jahr 2022 an Gymnasien in Deutschland insgesamt 555 Punkte (Abb. 4.4). Die Werte der einzelnen Länder variieren zwischen 580 Punkten in Bayern und 521 Punkten in Bremen. Zwischen dem Land mit dem höchsten und dem Land mit dem niedrigsten Mittelwert liegen somit 59 Punkte auf der Berichtsmetrik. Die Mittelwerte der Länder Baden-Württemberg, Bayern und Sachsen sind signifikant höher als der Wert für Deutschland insgesamt, die Mittelwerte der Länder Berlin, Brandenburg, Bremen und Hessen hingegen fallen signifikant niedriger aus.

Die Streuung im Bereich *Lesen* an Gymnasien liegt im Jahr 2022 in Deutschland insgesamt bei 80 Punkten auf der Berichtsmetrik. In Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz und Thüringen sind die Ergebnisse der Gymnasiast:innen signifikant homogener, in Berlin hingegen signifikant heterogener als in Deutschland insgesamt.

Ein überdurchschnittlicher Kompetenzmittelwert bei einer Streuung, die signifikant geringer ist als in Deutschland insgesamt, wird im *Lesen* in den Ländern Baden-Württemberg und Bayern erreicht. In Berlin, wo der mittlere Kompetenzwert signifikant niedriger ausfällt als bundesweit, ist zudem die Streuung im Vergleich signifikant größer.

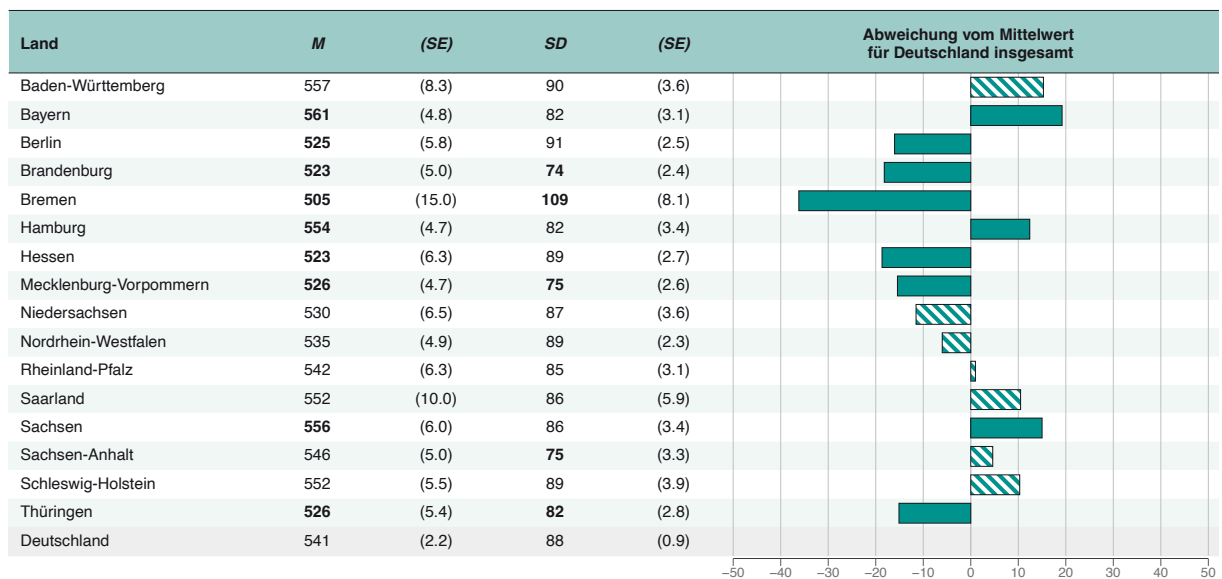
**Abbildung 4.4:** Mittelwerte und Streuungen der im Jahr 2022 erreichten Kompetenzen von Neuntklässler:innen an Gymnasien im Fach Deutsch im Kompetenzbereich *Lesen*

*Anmerkungen.* In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. *M* = Mittelwert; *SE* = Standardfehler; *SD* = Standardabweichung. Fett gedruckte Werte unterscheiden sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom Wert für Deutschland insgesamt. Schraffierte Balken zeigen eine nicht signifikante Differenz vom Wert für Deutschland insgesamt an.

Im Kompetenzbereich *Zuhören* erreichen Neuntklässler:innen an Gymnasien im Jahr 2022 in Deutschland insgesamt im Mittel 541 Punkte auf der Berichtsmetrik (Abb. 4.5). Zwischen Bayern, dem Land mit dem höchsten Wert von 561 Punkten, und Bremen, dem Land mit dem niedrigsten Wert von 505 Punkten, liegen 56 Punkte. In den Ländern Bayern, Hamburg und Sachsen fallen die im Durchschnitt erreichten Kompetenzen im *Zuhören* signifikant höher aus als der deutsche Mittelwert. In Berlin, Brandenburg, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen werden hingegen signifikant geringere Kompetenzmittelwerte erreicht als bundesweit.

Die Standardabweichung im Bereich *Zuhören* an Gymnasien beträgt in Deutschland insgesamt 88 Punkte. In Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Thüringen fällt die Streuung signifikant geringer aus als in Deutschland insgesamt. Signifikant heterogener als bundesweit sind die Testergebnisse im *Zuhören* in Bremen.

Das Befundmuster eines in Relation zu Deutschland insgesamt signifikant höheren Kompetenzmittelwerts bei gleichzeitig unterdurchschnittlicher Streuung ist im *Zuhören* in keinem Land zu beobachten. In Bremen hingegen fällt die mittlere Kompetenz im *Zuhören* signifikant geringer und die Streuung signifikant höher aus als in Deutschland insgesamt.

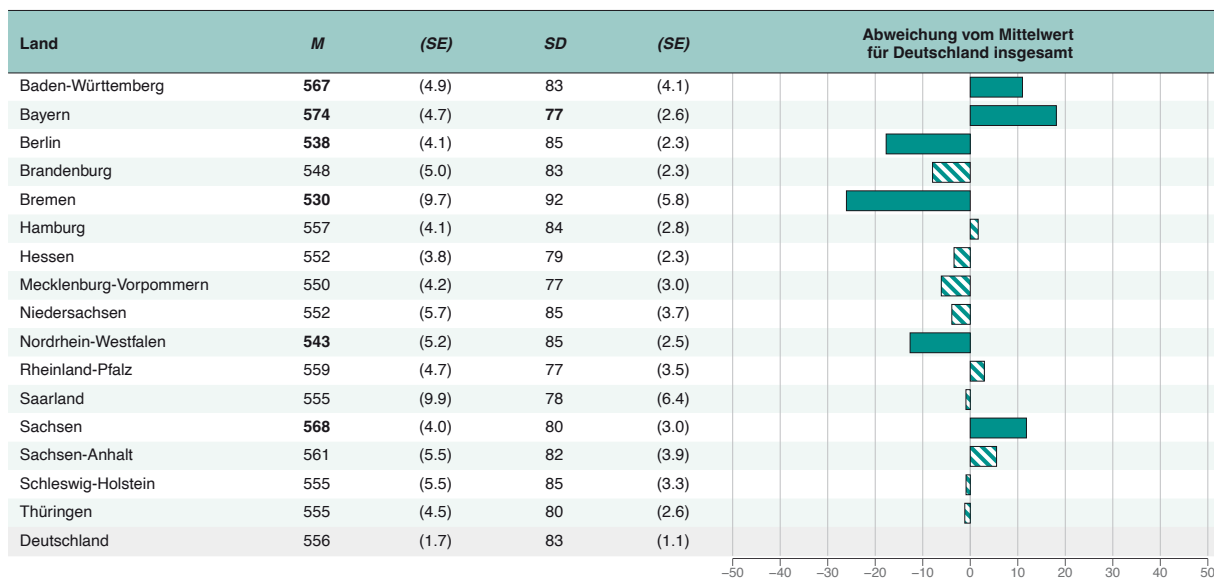
**Abbildung 4.5:** Mittelwerte und Streuungen der im Jahr 2022 erreichten Kompetenzen von Neuntklässler:innen an Gymnasien im Fach Deutsch im Kompetenzbereich *Zuhören*

*Anmerkungen.* In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. *M* = Mittelwert; *SE* = Standardfehler; *SD* = Standardabweichung. Fett gedruckte Werte unterscheiden sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom Wert für Deutschland insgesamt. Schraffierte Balken zeigen eine nicht signifikante Differenz vom Wert für Deutschland insgesamt an.

Im Kompetenzbereich *Orthografie* beträgt der Mittelwert im Jahr 2022 an Gymnasien in Deutschland insgesamt 556 Punkte (Abb. 4.6). Zwischen Bayern, dem Land mit dem höchsten Mittelwert von 574 Punkten, und Bremen, dem Land mit dem niedrigsten Mittelwert von 530 Punkten, liegen 44 Punkte. In Baden-Württemberg, Bayern und Sachsen sind signifikant höhere und in Berlin, Bremen und Nordrhein-Westfalen signifikant geringere Kompetenzwerte zu verzeichnen als in Deutschland insgesamt.

Die Streuung im Kompetenzbereich *Orthografie* beträgt in Deutschland insgesamt 83 Punkte. In Bayern fällt die Streuung signifikant niedriger aus als in Deutschland insgesamt. In den anderen Ländern ist keine signifikante Abweichung vom Wert für Deutschland insgesamt festzustellen.

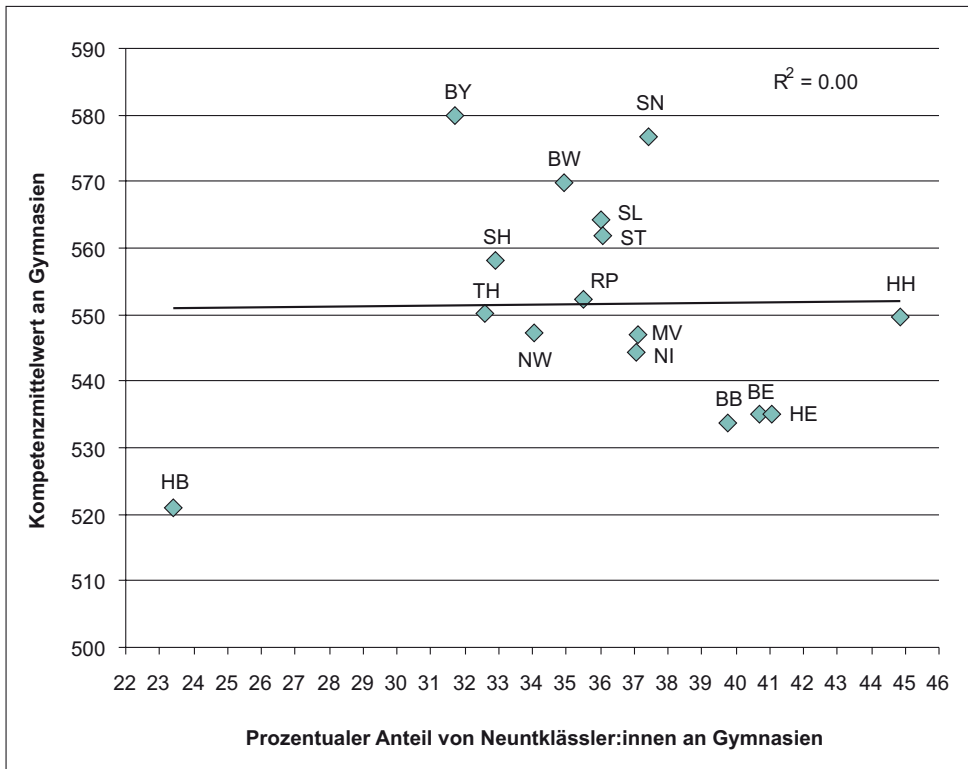
Ein im bundesweiten Vergleich überdurchschnittlicher Kompetenzmittelwert bei gleichzeitig signifikant unterdurchschnittlicher Streuung wird in der *Orthografie* lediglich in Bayern erreicht. In keinem der Länder hingegen, in denen die Gymnasiast:innen signifikant niedrigere Kompetenzmittelwerte aufweisen als Gymnasiast:innen in Deutschland insgesamt, ist die Standardabweichung im bundesweiten Vergleich signifikant größer.

**Abbildung 4.6:** Mittelwerte und Streuungen der im Jahr 2022 erreichten Kompetenzen von Neuntklässler:innen an Gymnasien im Fach Deutsch im Kompetenzbereich *Orthografie*

*Anmerkungen.* In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. *M* = Mittelwert; *SE* = Standardfehler; *SD* = Standardabweichung. Fett gedruckte Werte unterscheiden sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom Wert für Deutschland insgesamt. Schraffierte Balken zeigen eine nicht signifikante Differenz vom Wert für Deutschland insgesamt an.

Länderunterschiede in den an Gymnasien erreichten Kompetenzständen dürften nicht nur auf Unterschiede in der Effektivität des Unterrichts zurückzuführen sein, sondern können u. a. auch durch unterschiedliche gymnasiale Beteiligungsquoten beeinflusst werden. Die gymnasiale Beteiligungsquote, also derjenige Anteil der Schüler:innen eines Jahrgangs, der ein Gymnasium besucht, variiert erheblich zwischen den Ländern (vgl. Kapitel 2). Aufgrund von Selektionsprozessen beim Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I ist davon auszugehen, dass die Schüler:innenschaft an Gymnasien durchschnittlich über günstigere Lernvoraussetzungen verfügt als die Schüler:innenschaft an anderen Schularten und dass dieser Vorteil des Gymnasiums bei einer geringeren Beteiligungsquote stärker ausgeprägt ist. Entsprechend wäre zu erwarten, dass die an Gymnasien erzielten Kompetenzen in denjenigen Ländern am höchsten ausfallen, in denen die gymnasiale Beteiligungsquote am geringsten ist. Tatsächlich hat sich in früheren IQB-Bildungstrends empirisch gezeigt, dass eine niedrigere gymnasiale Beteiligungsquote tendenziell mit einem höheren Leistungsmittelwert der Gymnasiast:innen einhergeht. Dieser Zusammenhang ist allerdings keinesfalls perfekt und scheint im Laufe der Zeit abgenommen zu haben (Böhme & Hoffmann, 2016; Holtmann et al., 2019; Mahler & Kölm, 2019; Roppelt et al., 2013; Schipolowski & Böhme, 2010; Schroeders et al., 2013). Die Befundlage weist darauf hin, dass eine höhere Gymnasialbeteiligung nicht zwangsläufig mit schwächeren Leistungsergebnissen einhergeht.

**Abbildung 4.7:** Zusammenhang zwischen der gymnasialen Beteiligungsquote und den Kompetenzmittelwerten von Neuntklässler:innen an Gymnasien im Fach Deutsch im Kompetenzbereich *Lesen*



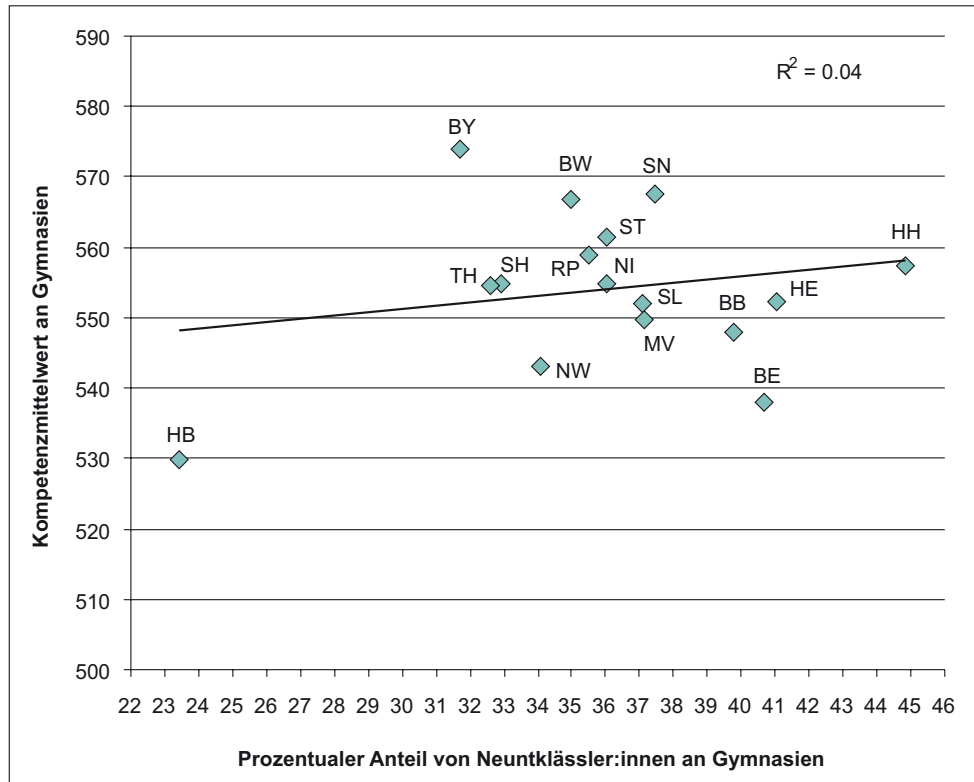
*Anmerkungen.* BB = Brandenburg; BE = Berlin; BW = Baden-Württemberg; BY = Bayern; HB = Bremen; HE = Hessen; HH = Hamburg; MV = Mecklenburg-Vorpommern; NI = Niedersachsen; NW = Nordrhein-Westfalen; RP = Rheinland-Pfalz; SH = Schleswig-Holstein; SL = Saarland; SN = Sachsen; ST = Sachsen-Anhalt; TH = Thüringen;  $R^2$  = Determinationskoeffizient.

Quelle für die Angaben zur Gymnasialquote: Statistisches Bundesamt (Destatis), Genesis-Online, 09.05.2023; Tabelle 21111-0011; Datenlizenz by-2-0; eigene Darstellung.

Um zu bestimmen, ob auch im IQB-Bildungstrend 2022 ein Zusammenhang auf Länderebene zwischen den gymnasialen Beteiligungsquoten und den im Mittel erreichten Kompetenzen besteht, werden die Befunde zu dieser Fragestellung in den Abbildungen 4.7 bis 4.9 für die einzelnen Kompetenzbereiche grafisch dargestellt. Die gymnasialen Beteiligungsquoten in den Ländern sind auf der x-Achse und die mittleren Kompetenzen der Gymnasiast:innen im jeweiligen Kompetenzbereich auf der y-Achse abgetragen. Die Positionen der 16 Länder sind mit Raute innerhalb dieses Koordinatensystems markiert.

Für alle drei Kompetenzbereiche zeigt sich, dass sich der Zusammenhang zwischen den gymnasialen Beteiligungsquoten und den im Mittel erreichten Kompetenzen im Laufe der Zeit erheblich reduziert hat. Im IQB-Ländervergleich 2009 war die Varianzaufklärung mit  $R^2 = 0.40$  im *Lesen*,  $R^2 = 0.64$  im *Zuhören* und  $R^2 = 0.72$  in der *Orthografie* am stärksten ausgeprägt (Schipolowski & Böhme, 2010). Bis zum Jahr 2015 war die Kopplung zwischen der Gymnasialquote und den im Fach Deutsch erreichten mittleren Kompetenzen an Gymnasien im *Lesen* ( $R^2 = 0.05$ ) und *Zuhören* ( $R^2_{\text{Zuhören}} = 0.00$ ) auf ein sehr niedriges Niveau abgesunken (Böhme & Hoffmann, 2016), welches sich auch im IQB-Bildungstrend 2022 zeigt ( $R^2_{\text{Lesen}} = 0.00$ ;  $R^2_{\text{Zuhören}} = 0.05$ ). Im Bereich *Orthografie* fiel die Varianzaufklärung im Jahr 2015 ( $R^2 = 0.23$ ) ebenfalls geringer aus als im Jahr 2009, das

**Abbildung 4.8:** Zusammenhang zwischen der gymnasialen Beteiligungsquote und den Kompetenzmittelwerten von Neuntklässler:innen an Gymnasien im Fach Deutsch im Kompetenzbereich *Zuhören*



*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;  $R^2$  = Determinationskoeffizient.

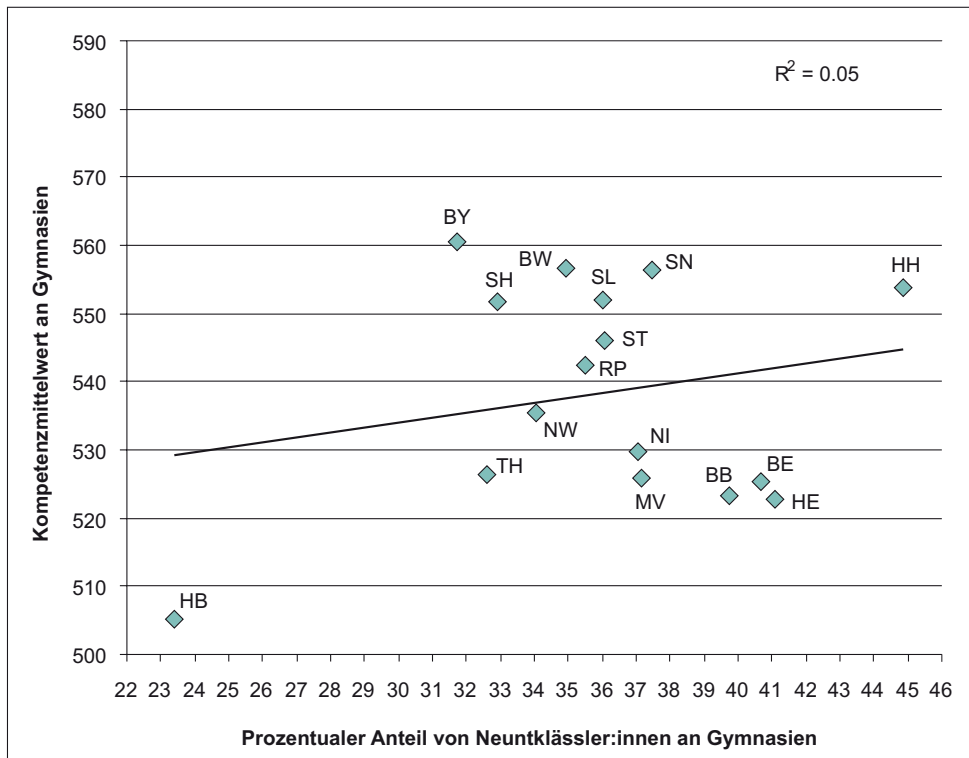
Quelle für die Angaben zur Gymnasialquote: Statistisches Bundesamt (Destatis), Genesis-Online, 09.05.2023; Tabelle 21111-0011; Datenlizenz by-2-0; eigene Darstellung.

sehr niedrige Niveau der Varianzaufklärung wie in den beiden anderen Kompetenzbereichen zeigt sich aber erst im Jahr 2022 ( $R^2 = 0.04$ ).

Besonders auffällig sind die Ergebnisse in allen drei Kompetenzbereichen für das Land Bremen, in welchem eine vergleichsweise niedrige Gymnasialquote mit vergleichsweise geringen Kompetenzmittelwerten einhergeht. Würde Bremen bei der Betrachtung des Zusammenhangs zwischen den gymnasialen Beteiligungsquoten und den im Mittel erreichten Kompetenzen unberücksichtigt bleiben, fielen die Zusammenhänge im Jahr 2022 etwas höher, insgesamt jedoch weiterhin gering aus ( $R^2_{Lesen} = 0.29$ ;  $R^2_{Zuhören} = 0.07$ ,  $R^2_{Orthografie} = 0.12$ ). Eine höhere Gymnasialquote geht demnach wie in den vorangegangenen Erhebungen nicht zwangsläufig mit geringeren Leistungen einher.



**Abbildung 4.9:** Zusammenhang zwischen der gymnasialen Beteiligungsquote und den Kompetenzmittelwerten von Neutklässler:innen an Gymnasien im Fach Deutsch im Kompetenzbereich *Orthografie*

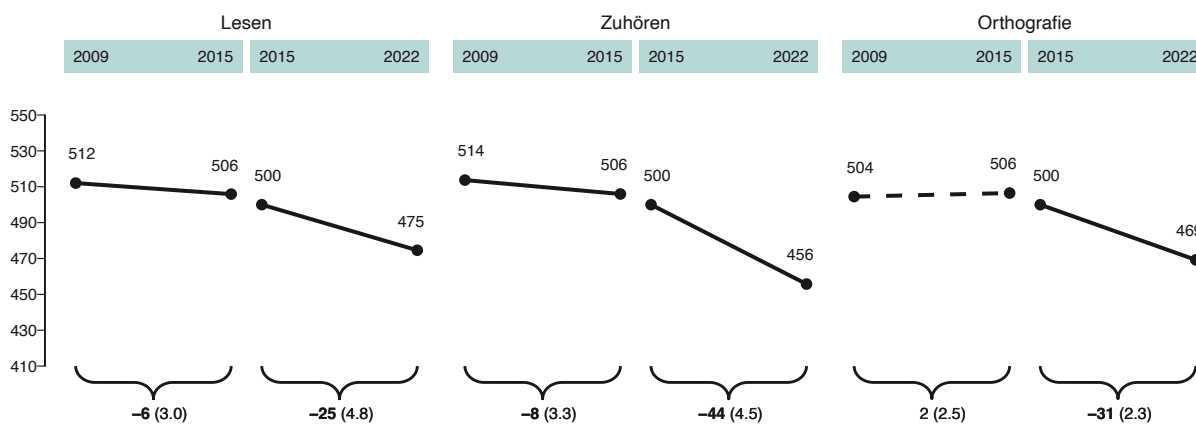


Anmerkungen. BB = Brandenburg; BE = Berlin; BW = Baden-Württemberg; BY = Bayern; HB = Bremen; HE = Hessen; HH = Hamburg; MV = Mecklenburg-Vorpommern; NI = Niedersachsen; NW = Nordrhein-Westfalen; RP = Rheinland-Pfalz; SH = Schleswig-Holstein; SL = Saarland; SN = Sachsen; ST = Sachsen-Anhalt; TH = Thüringen;  $R^2$  = Determinationskoeffizient.

Quelle für die Angaben zur Gymnasialquote: Statistisches Bundesamt (Destatis), Genesis-Online, 09.05.2023; Tabelle 21111-0011; Datenlizenz by-2-0; eigene Darstellung.

### 4.1.3 Im Mittel erreichte Kompetenzen im Trend

Ein zentrales Anliegen des IQB-Bildungstrends besteht darin, Veränderungen der in Deutschland insgesamt und in den Ländern erreichten Kompetenzen über die Zeit zu untersuchen. Dazu werden die im Mittel erreichten Kompetenzen und deren Streuungen zwischen den Jahren 2009 und 2015 sowie zwischen 2015 und 2022 verglichen. Dabei ist für die Gesamtpopulation der Neutklässler:innen in Deutschland insgesamt (Abb. 4.10) und in den Ländern (Abb. 4.11 bis 4.13) zu berücksichtigen, dass in die Berechnung des Trends 2009–2015 keine Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf einbezogen werden konnten (vgl. Kapitel 1.2). Für den Trend 2015–2022 ist es hingegen möglich, auch Testergebnisse von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf einzubeziehen und somit die Zielpopulationen vollständig abzubilden. In den betreffenden Abbildungen werden daher jeweils zwei Werte für das Jahr 2015 angegeben, die für den Trend 2009–2015 (*ohne* Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf) bzw. 2015–2022 (*mit* Schüler:innen mit sonderpädago-

**Abbildung 4.10:** Mittelwerte der erreichten Kompetenzen von Neuntklässler:innen im Trend im Fach Deutsch in Deutschland insgesamt

*Anmerkungen.* Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte geringfügig von der dargestellten Differenz unter der geschweiften Klammer abweichen. Beim Trend 2009–2015 bleiben Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unberücksichtigt.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

--- statistisch nicht signifikante Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022

— statistisch signifikante Differenz ( $p < .05$ ) zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022

⏟ Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2018 und 2022

gischem Förderbedarf) relevant sind.<sup>1,2,3</sup> Die Auswertungen für Schüler:innen an Gymnasien (Abb. 4.14 bis 4.17) sind hiervon nicht betroffen, da diese Teilpopulation in allen drei Erhebungsjahren repräsentativ abgebildet werden konnte und der Anteil der Neuntklässler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf am Gymnasium unter 1 Prozent liegt.<sup>4</sup>

Im Folgenden werden die Veränderungen der im Mittel erreichten Kompetenzen der Neuntklässler:innen für die Bereiche *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* dargestellt (Abb. 4.10 bis 4.13). In den Liniendiagrammen sind die Mittelwerte für die drei Erhebungsjahre abgetragen. Weicht ein Ländermittelwert zu einem Erhebungszeitpunkt signifikant vom Gesamtmittelwert für Deutschland ab, ist dies durch ein schwarzes Dreieck gekennzeichnet. Der blau dargestellte Verlauf markiert in jedem Liniendiagramm den Trend für Deutschland insgesamt (Mittelwert  $\pm$  Standardfehler), die länderspezifischen Trends sind als schwarze Linie dargestellt. Die Mittelwertsdifferenzen für die Trends 2009–2015 bzw. 2015–2022 sind jeweils unter den geschweiften Klammern abzulesen, wobei fett

- 1 Obwohl die Trends für den Zeitraum 2009–2015 einerseits und den Zeitraum 2015–2022 andererseits nicht direkt miteinander vergleichbar sind, legen Berechnungen für die Jahre 2015 und 2022 nahe, dass ein Ausschluss von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nur in sehr wenigen Fällen zu einem anderen Ergebnismuster führt. Entsprechend werden bei der Beschreibung der Trendanalysen die Veränderungen zwischen den Jahren 2009 und 2015 sowie 2015 und 2022 miteinander verglichen (vgl. Kapitel 1.2).
- 2 Veränderungen der Streuungen für die Zeiträume 2009–2015 und 2015–2022 können auf der Webseite des IQB als Zusatzmaterial abgerufen werden (Tab. 4.1web bis Tab. 4.3web).
- 3 Veränderungen der Kompetenzmittelwerte und Streuungen für die Zeiträume 2015–2022 und 2009–2022 können für Schüler:innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf auf der Webseite des IQB als Zusatzmaterial abgerufen werden (Tab. 4.4web bis Tab. 4.6web).
- 4 Veränderungen der Kompetenzmittelwerte und Streuungen für die Teilpopulation der Gymnasiast:innen für den Zeitraum 2009–2022 können auf der Webseite des IQB als Zusatzmaterial abgerufen werden (Tab. 4.7web bis Tab. 4.9web).

gedruckte Werte statistisch signifikante Unterschiede kennzeichnen. Zusätzlich symbolisiert eine durchgezogene Linie im Diagramm eine signifikante Mittelwertsdifferenz zwischen den jeweiligen Erhebungsjahren. Signifikante Abweichungen zwischen dem länderspezifischen und dem bundesweiten Trend sind durch den hochgestellten Buchstaben „a“ hinter dem jeweiligen Differenzwert gekennzeichnet.

Im Kompetenzbereich *Lesen* fällt der Mittelwert für Deutschland insgesamt im Jahr 2022 um 25 Punkte signifikant niedriger aus als im Jahr 2015 (Abb. 4.10). Auch schon im davorliegenden Zeitraum 2009–2015 hatte sich der Mittelwert für Deutschland insgesamt signifikant reduziert (–6 Punkte), die ungünstige Veränderung zwischen 2015 und 2022 fällt allerdings deutlich stärker aus.

Auch innerhalb der meisten Länder haben sich die Kompetenzmittelwerte zwischen 2015 und 2022 signifikant verringert (Abb. 4.11). Lediglich für Baden-Württemberg und das Saarland sind keine signifikanten Veränderungen zu verzeichnen. Zwischen den Jahren 2009 und 2015 waren dagegen nur in wenigen Ländern signifikant ungünstige Trends zu verzeichnen.

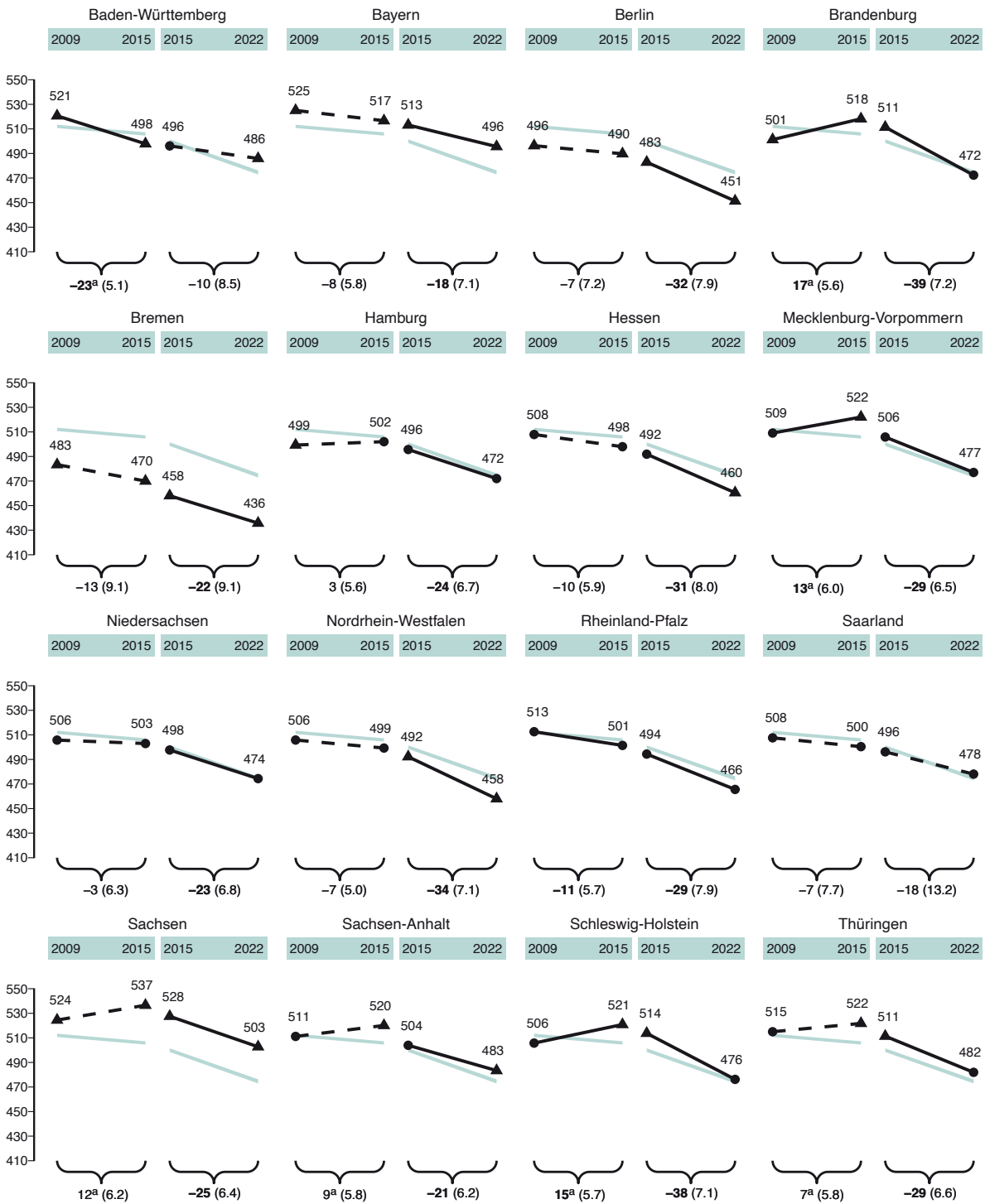
Die Streuung der Kompetenzwerte im *Lesen* ist in Deutschland insgesamt zwischen den Jahren 2015 und 2022 signifikant um 11 Punkte angestiegen (vgl. Tab. 4.1web im Zusatzmaterial auf der Webseite des IQB). Auch in den Ländern Bayern, Berlin, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, im Saarland, in Sachsen und Schleswig-Holstein hat sich die Streuung der Kompetenzwerte seit dem Jahr 2015 signifikant erhöht, während in den anderen acht Ländern keine signifikanten Veränderungen zu verzeichnen sind. Im davorliegenden Zeitraum 2009–2015 waren in Deutschland insgesamt und im Großteil der Länder keine signifikanten Veränderungen in der Streuung der Kompetenzwerte im Fach Deutsch zu beobachten.

Im Kompetenzbereich *Zuhören* fällt der Mittelwert für Deutschland insgesamt im Jahr 2022 im Vergleich zum Jahr 2015 mit 44 Punkten weniger ebenfalls signifikant niedriger aus (Abb. 4.10). Auch im davorliegenden Zeitraum 2009–2015 hatte sich der Kompetenzmittelwert in Deutschland insgesamt bereits signifikant um 8 Punkte reduziert. Der ungünstige Trend hatte also schon zwischen 2009 und 2015 eingesetzt, sich aber zwischen den Jahren 2015 und 2022 erheblich verstärkt.

Die Kompetenzmittelwerte sind in allen Ländern im Zeitraum 2015–2022 signifikant abgefallen (Abb. 4.12). In Baden-Württemberg ist der Kompetenzrückgang zwar ebenfalls signifikant, aber weniger deutlich ausgeprägt als in Deutschland insgesamt. Für den Zeitraum 2009–2015 waren in den meisten Ländern keine signifikanten Veränderungen zu verzeichnen.

Zwischen den Jahren 2015 und 2022 hat sich die Streuung im *Zuhören* in Deutschland insgesamt signifikant um 16 Punkte erhöht (vgl. Tab. 4.2web im Zusatzmaterial auf der Webseite des IQB). Diese Veränderung zeigt sich auch in den meisten Ländern. Nur in Baden-Württemberg, Brandenburg, Sachsen-Anhalt und Thüringen sind keine bedeutsamen Veränderungen in der Streuung zu verzeichnen. Im davorliegenden Zeitraum 2009–2015 war sowohl in Deutschland insgesamt als auch in einem Teil der Länder bereits ein signifikanter Anstieg der Streuung zu erkennen, dieser war jedoch in den meisten Fällen geringer ausgeprägt als im Trend 2015–2022.

**Abbildung 4.11:** Mittelwerte der erreichten Kompetenzen von Neutklässler:innen im Trend im Fach Deutsch im Kompetenzbereich *Lesen*



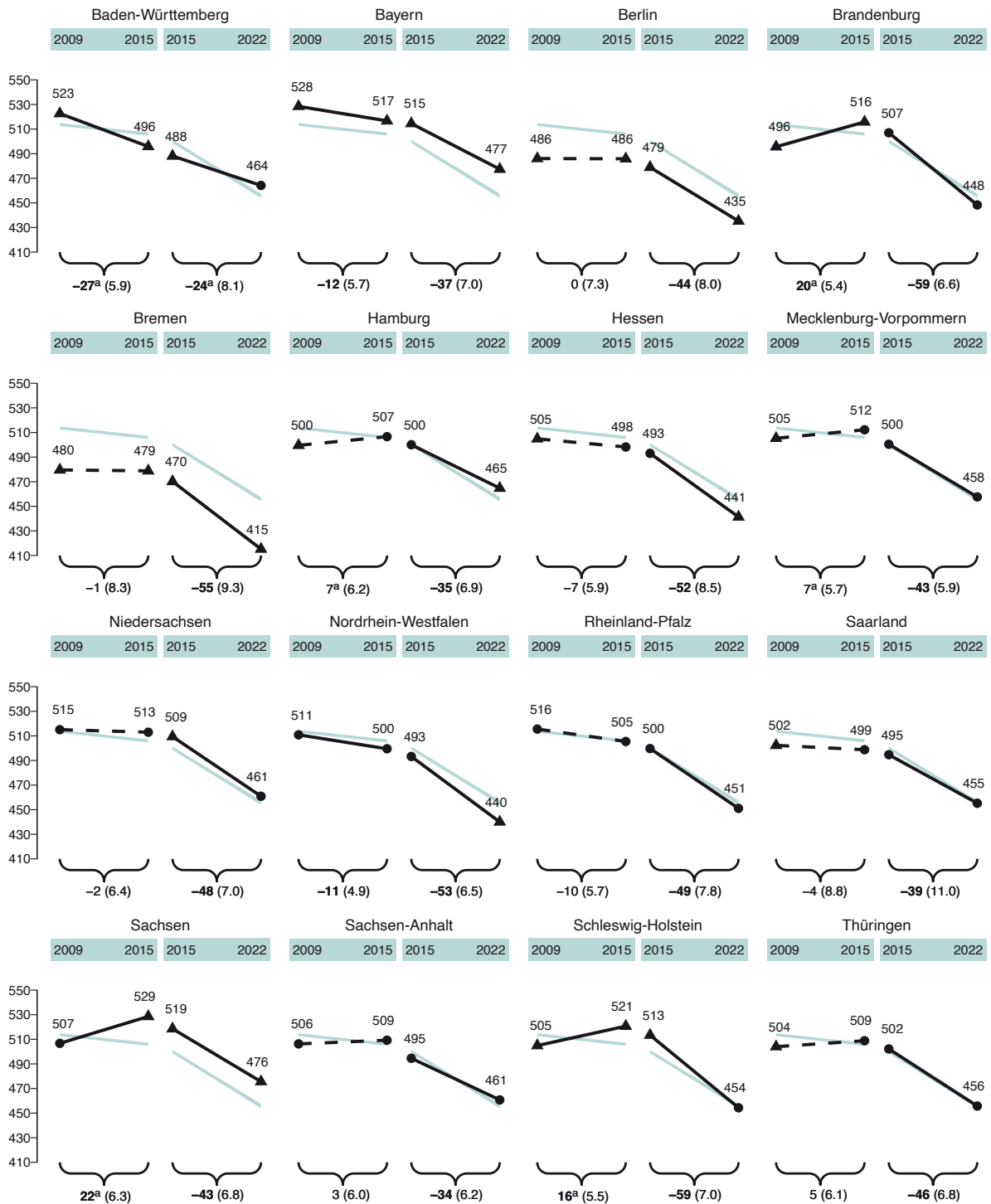
**Anmerkungen.** Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte geringfügig von der dargestellten Differenz unter der geschweiften Klammer abweichen. Der farbig dargestellte Verlauf markiert den Trend für Deutschland insgesamt (Mittelwert +/- Standardfehler). Beim Trend 2009–2015 bleiben Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unberücksichtigt.

<sup>a</sup> Differenz unterscheidet sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) von der Differenz für Deutschland insgesamt.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

- Wert weicht nicht statistisch signifikant vom Wert für Deutschland insgesamt ab
- ▲ Wert weicht statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom Wert für Deutschland insgesamt ab
- statistisch nicht signifikante Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022
- statistisch signifikante Differenz ( $p < .05$ ) zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022
- {} Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022

**Abbildung 4.12:** Mittelwerte der erreichten Kompetenzen von Neuntklässler:innen im Trend im Fach Deutsch im Kompetenzbereich *Zuhören*



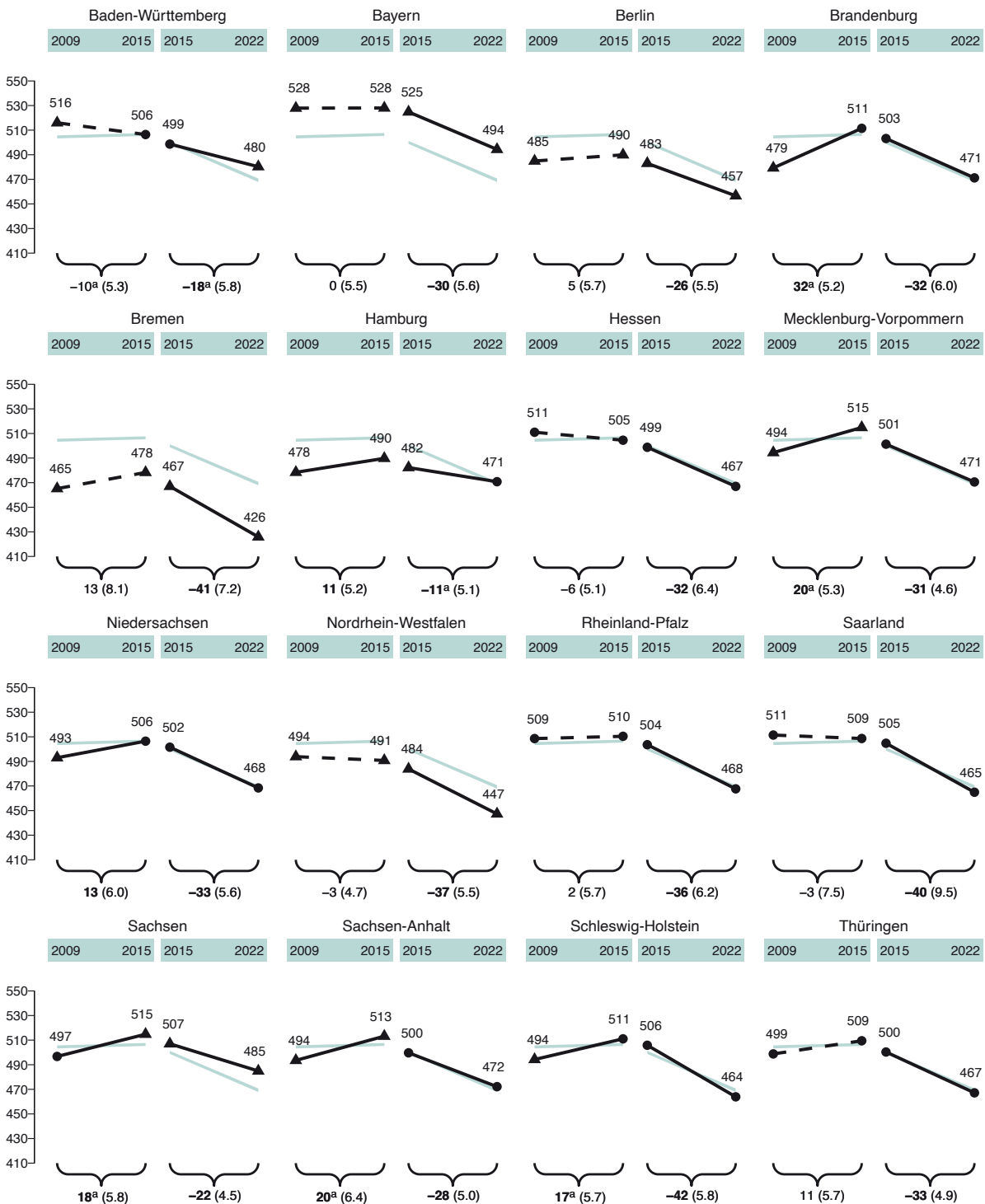
**Anmerkungen.** Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte geringfügig von der dargestellten Differenz unter der geschweiften Klammer abweichen. Der farbig dargestellte Verlauf markiert den Trend für Deutschland insgesamt (Mittelwert +/- Standardfehler). Beim Trend 2009–2015 bleiben Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unberücksichtigt.

<sup>a</sup> Differenz unterscheidet sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) von der Differenz für Deutschland insgesamt.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

- Wert weicht nicht statistisch signifikant vom Wert für Deutschland insgesamt ab
- ▲ Wert weicht statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom Wert für Deutschland insgesamt ab
- statistisch nicht signifikante Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022
- statistisch signifikante Differenz ( $p < .05$ ) zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022
- ⎵ Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022

**Abbildung 4.13:** Mittelwerte der erreichten Kompetenzen von Neutklässler:innen im Trend im Fach Deutsch im Kompetenzbereich *Orthografie*



*Anmerkungen.* Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte geringfügig von der dargestellten Differenz unter der geschweiften Klammer abweichen. Der farbig dargestellte Verlauf markiert den Trend für Deutschland insgesamt (Mittelwert +/- Standardfehler). Beim Trend 2009–2015 bleiben Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unberücksichtigt.

<sup>a</sup> Differenz unterscheidet sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) von der Differenz für Deutschland insgesamt.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

- Wert weicht nicht statistisch signifikant vom Wert für Deutschland insgesamt ab
- ▲ Wert weicht statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom Wert für Deutschland insgesamt ab
- statistisch nicht signifikante Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022
- statistisch signifikante Differenz ( $p < .05$ ) zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022
- ⎵ Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022



Auch im Kompetenzbereich *Orthografie* sind, wie im *Lesen* und im *Zuhören*, zwischen den Jahren 2015 und 2022 signifikante Kompetenzeinbußen in Deutschland insgesamt festzustellen (Abb. 4.10). Die Differenz beträgt in diesem Kompetenzbereich 31 Punkte. Für den davorliegenden Zeitraum 2009–2015 war hingegen keine signifikante Veränderung der Kompetenzmittelwerte in Deutschland insgesamt zu verzeichnen.

In der *Orthografie* haben sich die Kompetenzmittelwerte in allen Ländern zwischen den Jahren 2015 und 2022 signifikant verringert (Abb. 4.13). Signifikant schwächer als bundesweit fallen die Kompetenzrückgänge in diesem Zeitraum in Baden-Württemberg und Hamburg aus. Im davorliegenden Zeitraum 2009–2015 zeigte sich dagegen ein anderes Befundmuster. Während in sieben Ländern ein signifikanter Anstieg der Kompetenzmittelwerte auftrat, war in den übrigen Ländern keine signifikante Veränderung zu beobachten. Negative Veränderungen waren nicht zu verzeichnen.

Die Streuung der Kompetenzwerte ist im Bereich *Orthografie* in Deutschland insgesamt im Zeitraum 2015–2022 um 17 Punkte angestiegen (vgl. Tab. 4.3web im Zusatzmaterial auf der Webseite des IQB). Auch dieser Unterschied ist statistisch signifikant. In fast allen Ländern hat sich die Streuung der Kompetenzwerte ebenfalls signifikant erhöht. Zwischen den Jahren 2009 und 2015 dagegen hatte sich die Streuung in Deutschland insgesamt reduziert und in den meisten Ländern nicht signifikant verändert.

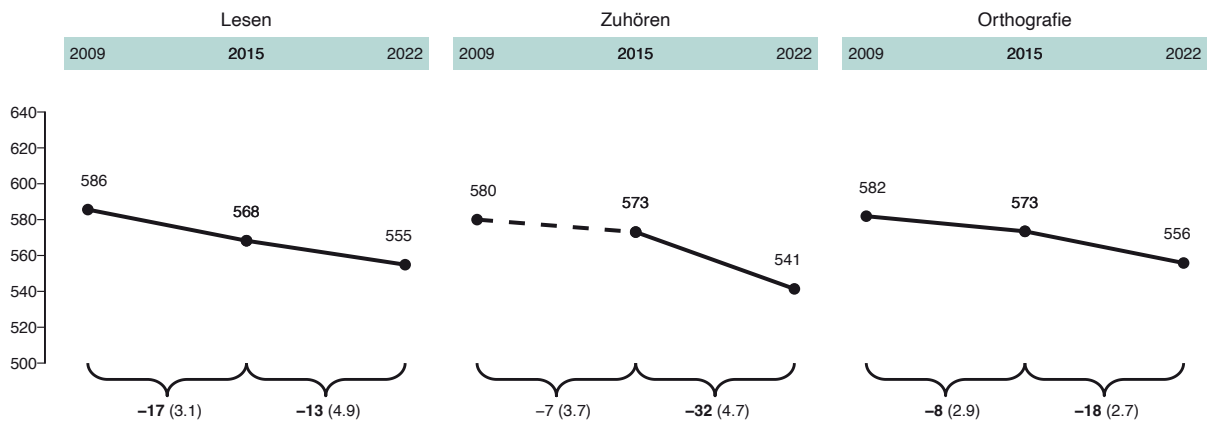
#### 4.1.4 Im Mittel erreichte Kompetenzen im Trend an Gymnasien

In diesem Abschnitt werden die Unterschiede in den im Mittel erreichten Kompetenzen und deren Heterogenität in den Bereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* berichtet, die zwischen den Jahren 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022 in der Teilpopulation der Neuntklässler:innen an Gymnasien aufgetreten sind.

Im Kompetenzbereich *Lesen* fällt der Mittelwert für Deutschland insgesamt im Jahr 2022 im Vergleich zum Jahr 2015 um 13 Punkte signifikant niedriger aus (Abb. 4.14). Auch für den davorliegenden Zeitraum zwischen 2009 und 2015 war eine signifikant ungünstige Veränderung zu verzeichnen (–17 Punkte).

In der Hälfte der Länder haben sich die Kompetenzmittelwerte an Gymnasien ebenfalls zwischen den Jahren 2015 und 2022 signifikant verringert (Abb. 4.15). Für die andere Hälfte der Länder ist hingegen keine signifikante Veränderung festzustellen. In Brandenburg und Thüringen fallen die Kompetenzrückgänge signifikant stärker aus als bundesweit. Auch im Zeitraum 2009–2015 waren bereits in etwa der Hälfte der Länder signifikant ungünstige Trends zu beobachten, während in der anderen Hälfte keine signifikanten Veränderungen aufgetreten waren.

Die Streuung der Kompetenzwerte im *Lesen* ist in Deutschland insgesamt im Jahr 2022 im Vergleich zum Jahr 2015 signifikant um 9 Punkte angestiegen (vgl. Tab. 4.7web im Zusatzmaterial auf der Webseite des IQB). Auch in Bayern, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, dem Saarland, Sachsen und Sachsen-Anhalt hat sich die Streuung seit dem Jahr 2015 signifikant erhöht, während in den anderen Ländern keine signifikanten Veränderungen zu verzeichnen sind. Im davorliegenden Zeitraum 2009–2015 zeigte sich weder für Deutschland insgesamt noch für die meisten Länder eine signifikante Veränderung der Streuung.

**Abbildung 4.14:** Mittelwerte der erreichten Kompetenzen von Neutklässler:innen an Gymnasien im Trend im Fach Deutsch in Deutschland insgesamt

*Anmerkungen.* Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte geringfügig von der dargestellten Differenz unter der geschweiften Klammer abweichen.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

--- statistisch nicht signifikante Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022

— statistisch signifikante Differenz ( $p < .05$ ) zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022

⏟ Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2018 und 2022

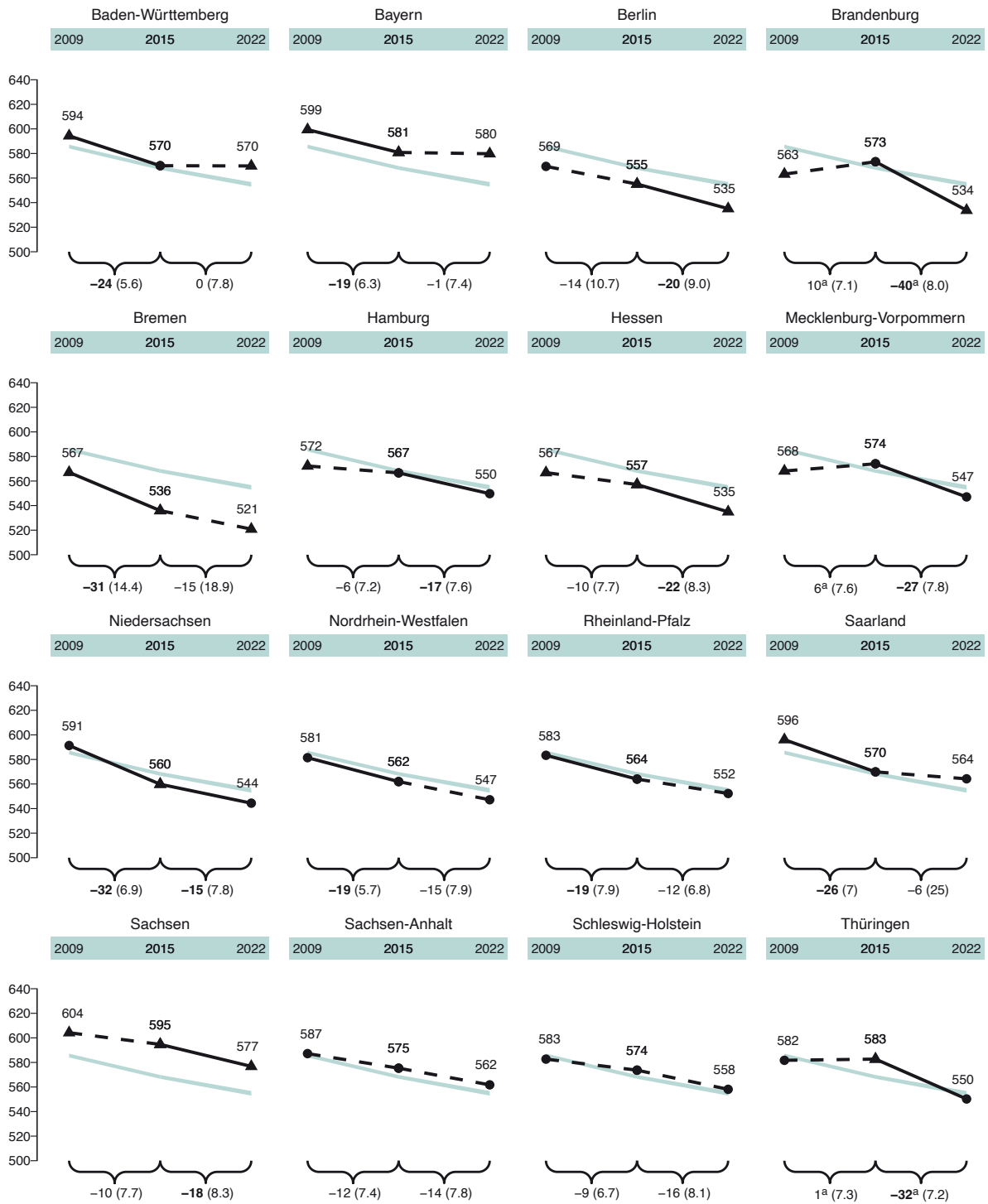
Im Kompetenzbereich *Zuhören* fällt an Gymnasien der Mittelwert für Deutschland insgesamt im Jahr 2022 im Vergleich zum Jahr 2015 um 32 Punkte signifikant niedriger aus (Abb. 4.14). Dies unterscheidet sich vom davorliegenden Zeitraum 2009–2015, in dem für Deutschland insgesamt keine signifikante Veränderung des Mittelwerts im Bereich *Zuhören* zu beobachten war.

Mit Ausnahme Baden-Württembergs haben sich in allen Ländern die Kompetenzmittelwerte der Gymnasiast:innen im *Zuhören* zwischen den Jahren 2015 und 2022 signifikant reduziert. In Brandenburg fällt die Reduktion signifikant stärker aus als bundesweit. Im Zeitraum zuvor waren nur in sehr wenigen Ländern signifikant ungünstige Veränderungen zu beobachten, in drei Ländern traten sogar signifikant positive Veränderungen auf.

Zwischen den Jahren 2015 und 2022 hat sich an Gymnasien die Streuung im *Zuhören* in Deutschland insgesamt signifikant um 19 Punkte erhöht (vgl. Tab. 4.8web im Zusatzmaterial auf der Webseite des IQB). Eine ungünstige Veränderung zeigt sich auch in den meisten Ländern, nur in Brandenburg und Hamburg ist kein signifikanter Anstieg der Streuung zu verzeichnen. Im davorliegenden Zeitraum 2009–2015 hatte die Streuung der erreichten Kompetenzen in Deutschland insgesamt ebenfalls signifikant zugenommen. Innerhalb der Länder war der Anstieg in der Streuung allerdings nur in wenigen Fällen signifikant.

Auch im Kompetenzbereich *Orthografie* ist, wie im *Lesen* und im *Zuhören*, zwischen den Jahren 2015 und 2022 an Gymnasien ein signifikanter Rückgang der mittleren Kompetenzen in Deutschland insgesamt festzustellen (Abb. 4.14). Die Differenz beträgt in diesem Kompetenzbereich 18 Punkte, was einer erheblichen Erhöhung der Differenz im Vergleich zum Zeitraum 2009–2015 (–8 Punkte) entspricht.

**Abbildung 4.15:** Mittelwerte der erreichten Kompetenzen von Neutklässler:innen an Gymnasien im Trend im Fach Deutsch im Kompetenzbereich Lesen



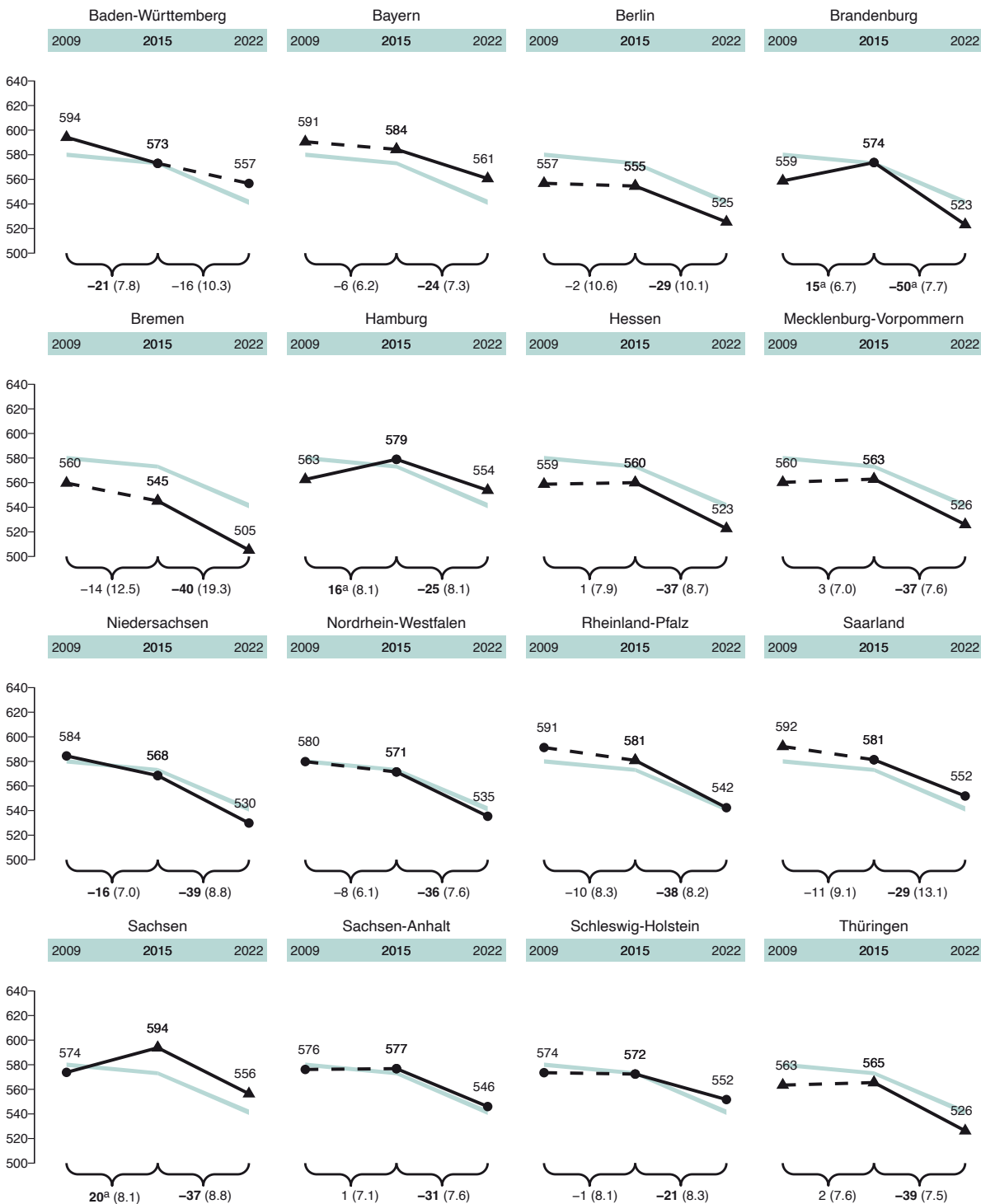
**Anmerkungen.** Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte geringfügig von der dargestellten Differenz unter der geschweiften Klammer abweichen. Der farbig dargestellte Verlauf markiert den Trend für Deutschland insgesamt (Mittelwert +/- Standardfehler).

<sup>a</sup> Differenz unterscheidet sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) von der Differenz für Deutschland insgesamt.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

- Wert weicht nicht statistisch signifikant vom Wert für Deutschland insgesamt ab
- ▲ Wert weicht statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom Wert für Deutschland insgesamt ab
- statistisch nicht signifikante Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022
- statistisch signifikante Differenz ( $p < .05$ ) zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022
- ⎵ Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022

**Abbildung 4.16:** Mittelwerte der erreichten Kompetenzen von Neutklässler:innen an Gymnasien im Trend im Fach Deutsch im Kompetenzbereich *Zuhören*



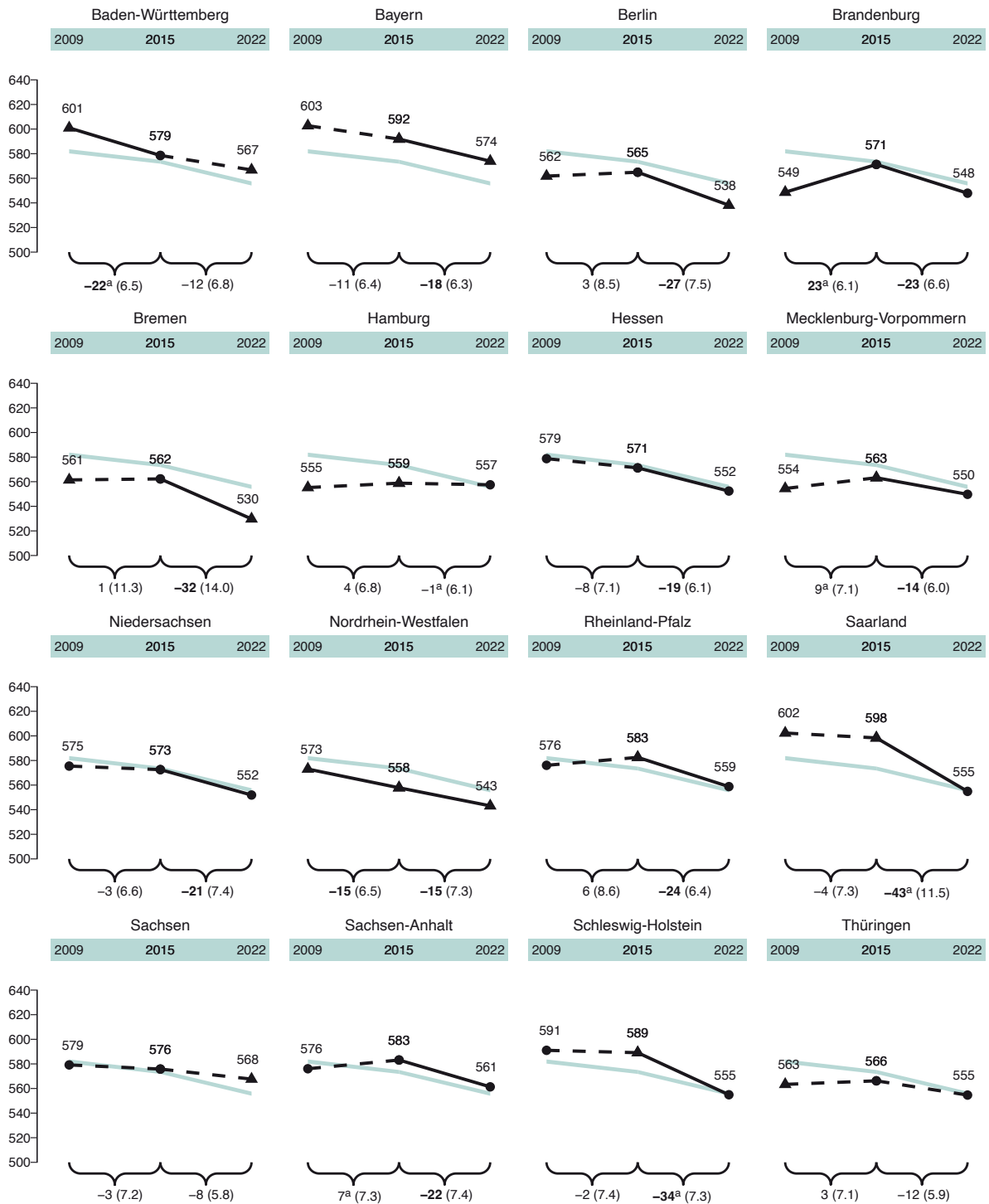
**Anmerkungen.** Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte geringfügig von der dargestellten Differenz unter der geschweiften Klammer abweichen. Der farbig dargestellte Verlauf markiert den Trend für Deutschland insgesamt (Mittelwert +/- Standardfehler).

<sup>a</sup> Differenz unterscheidet sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) von der Differenz für Deutschland insgesamt.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

- Wert weicht nicht statistisch signifikant vom Wert für Deutschland insgesamt ab
- ▲ Wert weicht statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom Wert für Deutschland insgesamt ab
- - - - statistisch nicht signifikante Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022
- statistisch signifikante Differenz ( $p < .05$ ) zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022
- ⎵ Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022

**Abbildung 4.17:** Mittelwerte der erreichten Kompetenzen von Neutklässler:innen an Gymnasien im Trend im Fach Deutsch im Kompetenzbereich *Orthografie*



**Anmerkungen.** Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte geringfügig von der dargestellten Differenz unter der geschweiften Klammer abweichen. Der farbig dargestellte Verlauf markiert den Trend für Deutschland insgesamt (Mittelwert +/- Standardfehler).

<sup>a</sup> Differenz unterscheidet sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) von der Differenz für Deutschland insgesamt.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

- Wert weicht nicht statistisch signifikant vom Wert für Deutschland insgesamt ab
- ▲ Wert weicht statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom Wert für Deutschland insgesamt ab
- statistisch nicht signifikante Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022
- statistisch signifikante Differenz ( $p < .05$ ) zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022
- ⎵ Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022

Innerhalb der meisten Länder haben sich die Kompetenzwerte in der *Orthografie* zwischen den Jahren 2015 und 2022 ebenfalls signifikant verringert (Abb. 4.17). Lediglich in Baden-Württemberg, Hamburg, Sachsen und Thüringen sind die Veränderungen nicht signifikant. Die Kompetenzrückgänge fallen im Saarland und in Schleswig-Holstein signifikant stärker aus als in Deutschland insgesamt. Zwischen den Jahren 2009 und 2015 waren hingegen nur in sehr wenigen Ländern ungünstige Trends im Bereich *Orthografie* festzustellen. Mit Ausnahme Brandenburgs, wo eine signifikante Zunahme des Kompetenzmittelwerts auftrat, waren in den anderen Ländern keine signifikanten Veränderungen zu verzeichnen.

Die Streuung der Kompetenzwerte an Gymnasien ist im Jahr 2022 in Deutschland insgesamt im Bereich *Orthografie* um 12 Punkte signifikant größer als im Jahr 2015 (vgl. Tab. 4.9web im Zusatzmaterial auf der Webseite des IQB). In den meisten Ländern hat sich die Standardabweichung der Kompetenzwerte in diesem Zeitraum ebenfalls signifikant erhöht. Zwischen den Jahren 2009 und 2015 hatte sich weder in Deutschland insgesamt noch in den meisten Ländern eine signifikante Veränderung der Streuung gezeigt.

#### 4.1.5 Zusammenfassung

Zusammenfassend zeigt sich im IQB-Bildungstrend 2022, dass sich die in der 9. Jahrgangsstufe im Fach Deutsch erzielten Kompetenzmittelwerte im Jahr 2022 erheblich zwischen den Ländern unterscheiden. Im Vergleich zu Deutschland insgesamt ist das in der Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen im Fach Deutsch erreichte Kompetenzniveau im Jahr 2022 in Bayern und Sachsen in allen Bereichen signifikant höher ausgeprägt. Zudem werden in Baden-Württemberg im *Lesen* und in der *Orthografie* sowie in Sachsen-Anhalt im *Lesen* und in Hamburg im *Zuhören* überdurchschnittliche Kompetenzmittelwerte erreicht.

Besonders ungünstig fallen die Ergebnisse der Neuntklässler:innen in den Ländern Berlin, Bremen und Nordrhein-Westfalen aus, da hier die im Durchschnitt erreichten Kompetenzen im Jahr 2022 in allen untersuchten Bereichen signifikant unterhalb des deutschen Gesamtmittelwerts liegen. In den Kompetenzbereichen *Lesen* und *Zuhören* betrifft dies außerdem Hessen. In Berlin (*Lesen* und *Zuhören*) und Bremen (*Zuhören*) fällt zudem in einzelnen Kompetenzbereichen die Streuung der erreichten Kompetenzen signifikant größer aus als in Deutschland insgesamt. In diesen beiden Ländern geht also ein unterdurchschnittliches Kompetenzniveau mit einer überdurchschnittlichen Streuung einher.

Für die Kompetenzmittelwerte an Gymnasien zeigt sich ein ähnliches Bild wie für die Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen. Auch hier erreichen Schüler:innen in Bayern und Sachsen in allen Kompetenzbereichen überdurchschnittliche Werte. Zudem werden in Baden-Württemberg im *Lesen* und in der *Orthografie* sowie in Sachsen-Anhalt im *Lesen* und in Hamburg im *Zuhören* überdurchschnittliche Kompetenzmittelwerte erzielt. Unterdurchschnittliche Kompetenzwerte an Gymnasien werden wiederum in Berlin und Bremen in allen drei Bereichen, in Brandenburg und Hessen in zwei Bereichen (jeweils *Lesen* und *Zuhören*) sowie in Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen jeweils im *Zuhören* festgestellt. Zudem weisen die Befunde im IQB-Bildungstrend 2022 darauf hin, dass der Zusammenhang zwischen den gymnasialen Beteiligungsquoten und den im Mittel erreichten Kompetenzen im Jahr 2022 in allen Kompetenzbereichen sehr gering ist. Eine höhere Gymnasialquote geht demnach im Fach Deutsch (wie



auch im Fach Englisch, vgl. Kapitel 4.2) nicht zwangsläufig mit geringeren Leistungen der Schüler:innen an Gymnasien einher.

Die Trendanalysen für Deutschland insgesamt weisen für alle Kompetenzbereiche im Fach Deutsch zwischen den Jahren 2015 und 2022 auf ungünstige Veränderungen der im Mittel erreichten Kompetenzen hin. In den Bereichen *Lesen* und *Orthografie* war bereits im Zeitraum 2009–2015 ein signifikanter Kompetenzrückgang zu verzeichnen, die negativen Trends sind zwischen 2015 und 2022 jedoch deutlich stärker ausgeprägt als im Zeitraum zuvor.

Auch in den Ländern zeigen sich in der Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen fast durchgängig signifikant negative Trends zwischen 2015 und 2022 im Fach Deutsch. Die Stärke der Negativtrends scheint dabei in allen Kompetenzbereichen unabhängig vom Ausgangsniveau der Länder im Jahr 2015 zu sein. Schüler:innen an Gymnasien sind ebenfalls in allen Bereichen von Kompetenzrückgängen in diesem Zeitraum betroffen, diese fallen jedoch weniger stark aus als in der Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen – dies gilt sowohl für Deutschland insgesamt als auch in den Ländern.

Ungünstige Trends sind nicht nur für die Kompetenzmittelwerte, sondern auch für die Streuung der erreichten Kompetenzen zu verzeichnen. In der Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen hat in Deutschland insgesamt die Streuung der Kompetenzwerte in allen drei Bereichen zwischen 2015 und 2022 signifikant zugenommen. Dies gilt auch für die Hälfte der Länder im *Lesen* sowie für die meisten Länder im *Zuhören* und in der *Orthografie*. Zwischen 2009 und 2015 wurden geringere Veränderungen in der Streuung beobachtet als zwischen 2015 und 2022, in den meisten Ländern hatte sich die Streuung jedoch nicht signifikant verändert. Vergleichbare Befundmuster für die Trends in den Kompetenzmittelwerten und Streuungen zeigen sich an den Gymnasien.

Zusammenfassend zeichnen die Ergebnisse im Fach Deutsch für das Jahr 2022 ein weitgehend ungünstiges Bild mit erheblichen Unterschieden in den von Neuntklässler:innen erreichten Kompetenzen zwischen den Ländern, fast durchgängig niedrigeren Kompetenzmittelwerten im Vergleich zum Jahr 2015 und einer oftmals gestiegenen Streuung der Leistungen, die von den Schüler:innen in den untersuchten Kompetenzbereichen erzielt werden. Dabei scheint es sich bei den Veränderungen der Kompetenzmittelwerte in Deutschland insgesamt im *Lesen* und *Zuhören* um eine Fortsetzung ungünstiger Trends zu handeln, die bereits im Zeitraum 2009 bis 2015 zu beobachten waren. Diese haben sich seit 2015 jedoch deutlich verstärkt.

## Literatur

- Böhme, K. & Hoffmann, L. (2016). Mittelwerte und Streuungen der im Fach Deutsch erreichten Kompetenzen. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 335–358). Waxmann.
- Brunner, M., Stallasch, S. E. & Lüdtke, O. (2023). Empirical benchmarks to interpret intervention effects on student achievement in elementary and secondary school: Meta-analytic results from Germany. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 1–39. <https://doi.org/10.1080/19345747.2023.2175753>
- Holtmann, M., Becker, B. & Weirich, S. (2019). Mittelwerte und Streuungen der in den naturwissenschaftlichen Fächern erreichten Kompetenzen. In P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich* (S. 213–236). Waxmann.

- Mahler, N. & Kölm, J. (2019). Mittelwerte und Streuungen der im Fach Mathematik erreichten Kompetenzen. In P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich* (S. 201–212). 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). Waxmann.
- Schipolowski, S. & Böhme, K. (2010). Der Ländervergleich im Fach Deutsch. In O. Köller, M. Knigge & B. Tesch (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich* (S. 87–96). Waxmann.
- Schroeders, U., Hecht, M., Heitmann, P., Jansen, M., Kampa, N., Klebba, N., Lenski, A. & Siegle, T. (2013). Der Ländervergleich in 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). Waxmann.

## 4.2 Mittelwerte und Streuungen der erreichten Kompetenzen im Fach Englisch

Annette Lohbeck, Jacqueline Niemietz und Anne Heinschel

In diesem Kapitel werden die im Fach Englisch von Schüler:innen der 9. Jahrgangsstufe im Mittel erreichten Kompetenzen im *Leseverstehen* und *Hörverstehen* sowie deren Heterogenität in Deutschland insgesamt und in den einzelnen Ländern berichtet. Zusätzlich zu den Ergebnissen für das Jahr 2022 wird dargestellt, wie sich die Kompetenzmittelwerte zwischen den Jahren 2009–2015 und 2015–2022 verändert haben. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in Form von Punktwerten bzw. Punktwertdifferenzen auf der im IQB-Bildungstrend 2015 verwendeten Berichtsmetrik, die für jeden Kompetenzbereich separat festgelegt wurde. Für die Zielpopulation aller Neuntklässler:innen im Jahr 2015, die spätestens seit der 5. Jahrgangsstufe im Fach Englisch unterrichtet wurden, weist diese Berichtsmetrik jeweils einen Mittelwert von  $M = 500$  Punkten und eine Standardabweichung von  $SD = 100$  Punkten auf.

Zur inhaltlichen Einordnung der Kompetenzunterschiede zwischen den Jahren 2009–2015 und 2015–2022 kann der innerhalb eines Schuljahres zu erwartende Lernzuwachs herangezogen werden. Entsprechende Schätzungen weisen darauf hin, dass die Lernzuwächse sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen* im Fach Englisch, die am Ende der Sekundarstufe I zwischen der 9. und 10. Jahrgangsstufe erzielt werden, jeweils etwa 40 Punkte auf der Berichtsmetrik betragen. Diese Werte stellen jedoch nur eine grobe Orientierung dar. Zu beachten ist zum einen, dass die Lernzuwächse im Verlauf der Sekundarstufe I nicht konstant sind. So ist davon auszugehen, dass die Lernzuwächse am Anfang der Sekundarstufe I im Mittel größer ausfallen als am Ende der Sekundarstufe I (Brunner et al., 2023). Zum anderen beruhen die genannten Schätzungen auf Daten des IQB aus dem Jahr 2008, weshalb nicht auszuschließen ist, dass sich die Lernzuwächse zwischen der 9. und 10. Jahrgangsstufe seit 2008 verändert haben.

Zu Beginn des vorliegenden Kapitels werden zunächst die Mittelwerte und Streuungen der von Neuntklässler:innen im Jahr 2022 erreichten Kompetenzen im *Leseverstehen* und *Hörverstehen* für Deutschland insgesamt und die einzelnen Länder dargestellt (Abschnitt 4.2.1). Daran anschließend werden die im Mittel erreichten Kompetenzen und deren Streuungen für die Teilpopulation der Gymnasiast:innen berichtet und die Zusammenhänge zwischen den Kompetenzmittelwerten dieser Schüler:innen und den gymnasialen Beteiligungsquoten in den einzelnen Ländern untersucht (Abschnitt 4.2.2). Danach folgen die Ergebnisse der Trendanalysen, in denen die Veränderungen der im Mittel erreichten Kompetenzen zwischen den Jahren 2009–2015 und 2015–2022 sowohl für die Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen (Abschnitt 4.2.3) als auch für die Teilpopulation der Gymnasiast:innen berichtet werden (Abschnitt 4.2.4). Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung der Befunde (Abschnitt 4.2.5).

In Kapitel 4.3 werden zusätzlich sogenannte adjustierte Kompetenzmittelwerte für das Jahr 2022 sowie adjustierte Trendschätzungen berichtet, bei denen Unterschiede in zentralen Merkmalen der Schüler:innenschaft zwischen den einzelnen Ländern bzw. Erhebungszeitpunkten statistisch kontrolliert werden. Mit diesen Analysen kann abgeschätzt werden, welche Ergebnisse bei einer vergleichbaren Zusammensetzung der Schüler:innenschaft in den einzelnen Ländern im Jahr 2022 und im Trend zu erwarten wären.

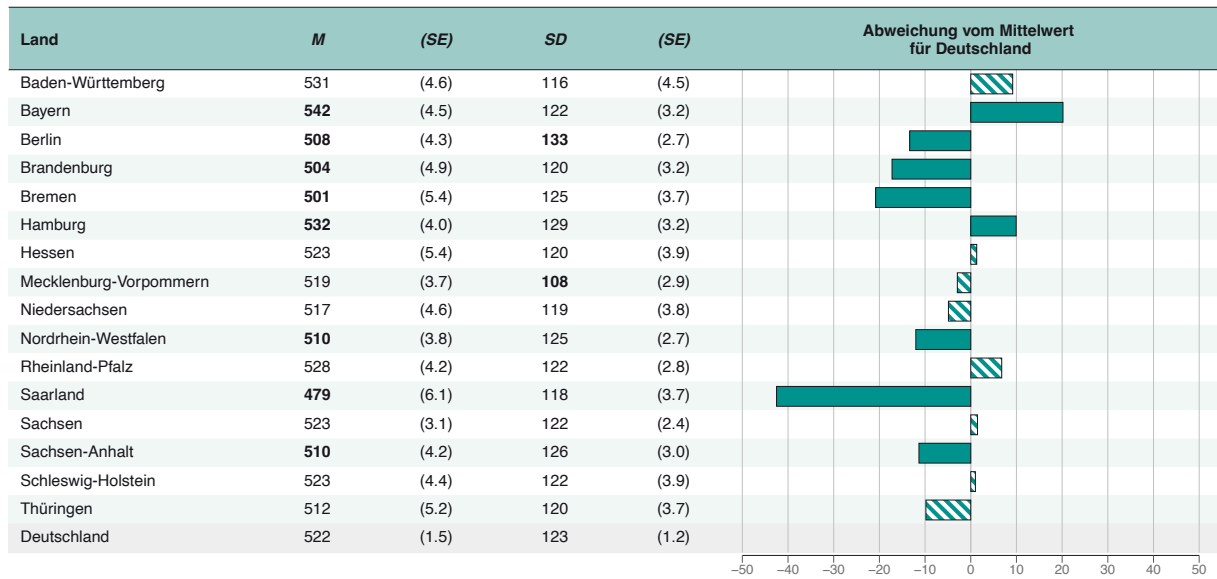
### 4.2.1 Im Mittel erreichte Kompetenzen im Jahr 2022

Neben den Kompetenzstufenverteilungen sollen im Rahmen des nationalen Bildungsmonitorings auch die von Neuntklässler:innen im Jahr 2022 erreichten Kompetenzmittelwerte als Indikatoren für das Erreichen bildungspolitischer Ziele in den Ländern überprüft werden. In diese Analysen gehen auch Schüler:innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf ein, die nicht nach dem Lehrplan der allgemeinen Schule, sondern zieldifferent unterrichtet werden.

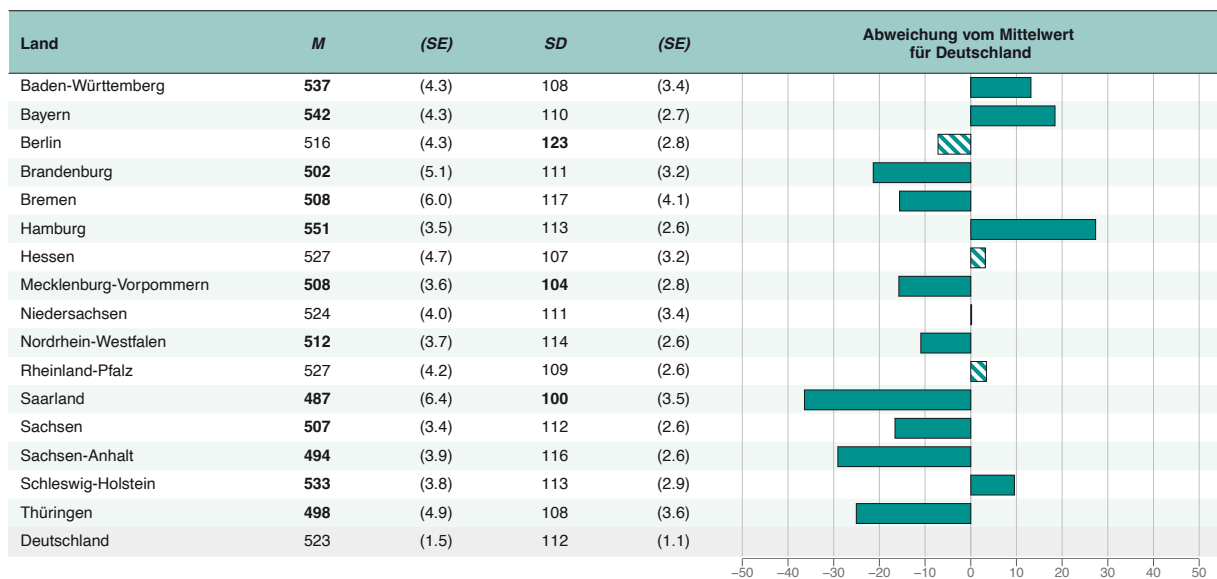
In den Abbildungen 4.18 und 4.19 sind die von Neuntklässler:innen im Jahr 2022 erreichten Mittelwerte in den beiden Kompetenzbereichen *Leseverstehen* und *Hörverstehen* in Deutschland insgesamt und in den einzelnen Ländern dargestellt. Neben den Mittelwerten ( $M$ ) werden zudem die Standardfehler der Mittelwerte ( $SE$ ) und die Standardabweichungen ( $SD$ ) als Kennwerte der Streuung der erreichten Kompetenzen angegeben. Ein insgesamt hohes Kompetenzniveau bei einer gleichzeitig geringen Streuung kann als ein anzustrebendes Ergebnis bewertet werden. In den Balkendiagrammen der Abbildungen werden zusätzlich die Abweichungen der Ländermittelwerte vom Gesamtwert für Deutschland dargestellt. Ausgefüllte Balken weisen auf eine statistisch signifikante Differenz ( $p < .05$ ) vom Gesamtwert für Deutschland insgesamt hin. Schraffierte Balken kennzeichnen dagegen einen statistisch nicht bedeutsamen Unterschied vom Gesamtwert für Deutschland insgesamt.

Im Jahr 2022 beträgt der Mittelwert im *Leseverstehen* für Deutschland insgesamt 522 Punkte bei einer Standardabweichung von 123 Punkten. Die Mittelwerte in den einzelnen Ländern variieren zwischen 542 Punkten in Bayern und 479 Punkten im Saarland (vgl. Abb. 4.18). Die Spannweite der Ländermittelwerte beträgt damit 63 Punkte auf der Berichtsmetrik. Signifikante Abweichungen vom bundesweiten Durchschnitt lassen sich in acht Ländern feststellen. Während die Mittelwerte in Bayern und Hamburg signifikant höher ausgeprägt sind als in Deutschland insgesamt, liegen die Mittelwerte in den Ländern Berlin, Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen, im Saarland und in Sachsen-Anhalt signifikant unter dem bundesweiten Durchschnitt (vgl. Abb. 4.18). Die Streuung der erreichten Kompetenzen fällt in Berlin signifikant höher und in Mecklenburg-Vorpommern signifikant niedriger aus als in Deutschland insgesamt. Die Streuung in den weiteren Ländern unterscheidet sich dagegen nicht substantiell von der bundesweiten Streuung. Ein überdurchschnittlicher Kompetenzmittelwert bei einer Streuung unterhalb des Werts für Deutschland insgesamt ist in keinem Land zu verzeichnen. Im Land Berlin fällt das Kompetenzniveau signifikant niedriger aus als bundesweit, während die Streuung signifikant größer ist als in Deutschland insgesamt.

Im *Hörverstehen* beträgt der Mittelwert für Deutschland insgesamt 523 Punkte bei einer Standardabweichung von 112 Punkten. Die Mittelwerte in den einzelnen Ländern variieren zwischen 551 Punkten in Hamburg und 487 Punkten im Saarland (vgl. Abb. 4.19). Die Spannweite der Ländermittelwerte umfasst damit 64 Punkte auf der Berichtsmetrik. Signifikant über dem deutschen Gesamtwert liegen die Mittelwerte in den Ländern Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg und Schleswig-Holstein, signifikant niedriger hingegen in den Ländern Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, im Saarland sowie in Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen. Die Leistungsstreuung fällt in

**Abbildung 4.18:** Mittelwerte und Streuungen der im Jahr 2022 erreichten Kompetenzen von Neuntklässler:innen im Fach Englisch im Kompetenzbereich *Leseverstehen*

*Anmerkungen.* In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. *M* = Mittelwert; *SE* = Standardfehler; *SD* = Standardabweichung. Fett gedruckte Werte unterscheiden sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom Wert für Deutschland insgesamt. Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz vom Wert für Deutschland insgesamt an.

**Abbildung 4.19:** Mittelwerte und Streuungen der im Jahr 2022 erreichten Kompetenzen von Neuntklässler:innen im Fach Englisch im Kompetenzbereich *Hörverstehen*

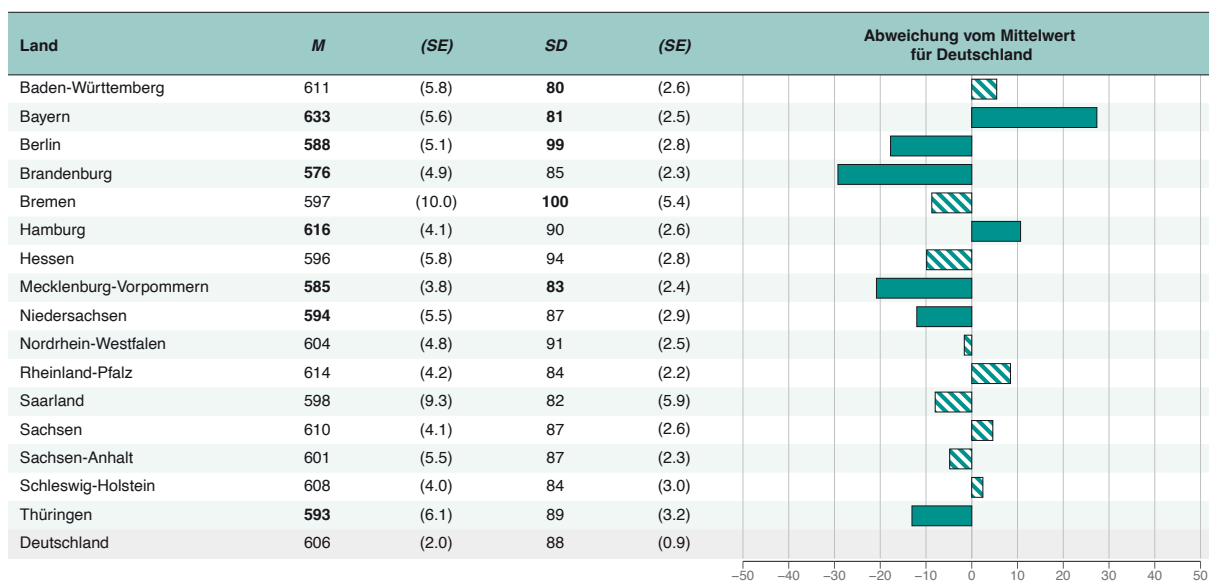
*Anmerkungen.* In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. *M* = Mittelwert; *SE* = Standardfehler; *SD* = Standardabweichung. Fett gedruckte Werte unterscheiden sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom Wert für Deutschland insgesamt. Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz vom Wert für Deutschland insgesamt an.

Berlin signifikant höher und in Mecklenburg-Vorpommern sowie im Saarland signifikant niedriger aus als in Deutschland insgesamt. In keinem Land wird ein überdurchschnittlicher Kompetenzmittelwert bei einer signifikant geringeren Streuung als in Deutschland insgesamt erreicht.

## 4.2.2 Im Mittel erreichte Kompetenzen im Jahr 2022 an Gymnasien

In diesem Abschnitt werden die Mittelwerte und Streuungen der von Gymnasiast:innen erreichten Kompetenzen im Jahr 2022 dargestellt. Daran anschließend wird überprüft, inwieweit ein Zusammenhang zwischen der gymnasialen Beteiligungsquote (d. h. dem Anteil der Gymnasiast:innen der 9. Jahrgangsstufe) und den von Gymnasiast:innen erreichten Kompetenzmittelwerten in den einzelnen Ländern besteht. Abbildung 4.20 stellt für den Kompetenzbereich *Leseverstehen* die Mittelwerte und Streuungen der erreichten Kompetenzen für diese Teilpopulation in Deutschland insgesamt und in den einzelnen Ländern dar.

**Abbildung 4.20:** Mittelwerte und Streuungen der im Jahr 2022 erreichten Kompetenzen von Neutklässler:innen an Gymnasien im Fach Englisch im Kompetenzbereich *Leseverstehen*



*Anmerkungen.* In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. *M* = Mittelwert; *SE* = Standardfehler; *SD* = Standardabweichung. Fett gedruckte Werte unterscheiden sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom Wert für Deutschland insgesamt. Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz vom Wert für Deutschland insgesamt an.

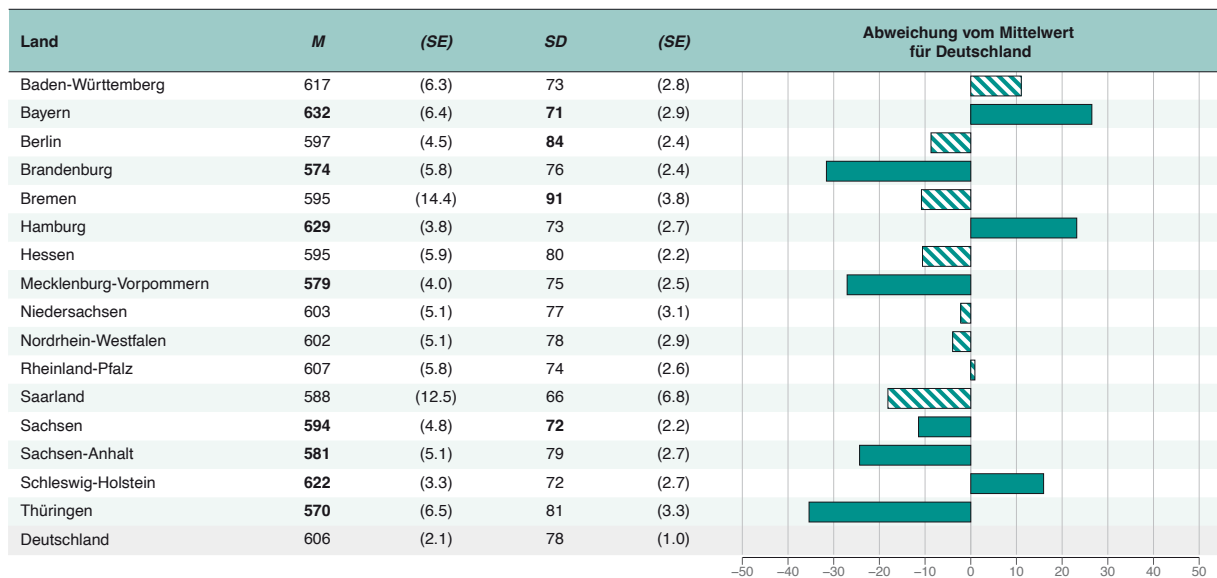
Im *Leseverstehen* ergibt sich in Deutschland insgesamt ein Mittelwert von 606 Punkten mit einer Standardabweichung von 88 Punkten (vgl. Abb. 4.20). Der höchste Mittelwert wird in Bayern mit 633 Punkten erreicht, der geringste Mittelwert hingegen in Brandenburg mit 576 Punkten. Die Spannweite der Ländermittelwerte umfasst damit 57 Punkte auf der Berichtsmetrik. Sowohl in Bayern als auch in Hamburg fallen die Kompetenzmittelwerte signifikant höher aus als in Deutschland insgesamt, während sie in Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Thüringen signifikant niedriger ausgeprägt sind als bundesweit. Signifikant höher als in Deutschland insgesamt liegen die Streuungswerte in Berlin und Bremen, signifikant niedriger hingegen in Baden-Württemberg, Bayern und Mecklenburg-Vorpommern. Ein überdurchschnittliches Kompetenzniveau bei einer signifikant geringeren Streuung als in Deutschland insgesamt zeigt sich jedoch ausschließlich für das Land Bayern.

Abbildung 4.21 stellt für den Kompetenzbereich *Hörverstehen* die Mittelwerte und Streuungen der von Gymnasiast:innen erreichten Kompetenzen im Jahr 2022 dar. Den höchsten Mittelwert erzielen die Gymnasiast:innen in Bayern mit 632 Punkten und den geringsten Mittelwert die Gymnasiast:innen in Thüringen



mit 570 Punkten. Die Differenz zwischen diesen beiden Ländern beträgt damit 62 Punkte auf der Berichtsmetrik. Signifikant höher als in Deutschland insgesamt liegen die Kompetenzmittelwerte in den Ländern Bayern, Hamburg und Schleswig-Holstein, signifikant niedriger hingegen in den fünf ostdeutschen Ländern Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen. Sowohl in Berlin als auch in Bremen fällt die Streuung signifikant höher aus als in Deutschland insgesamt, signifikant niedriger hingegen in Bayern und Sachsen. Bayern ist zudem das einzige Land, in dem ein überdurchschnittlicher Kompetenzmittelwert bei einer gleichzeitig signifikant geringeren Streuung als in Deutschland insgesamt erreicht wird.

**Abbildung 4.21:** Mittelwerte und Streuungen der im Jahr 2022 erreichten Kompetenzen von Neuntklässler:innen an Gymnasien im Fach Englisch im Kompetenzbereich *Hörverstehen*

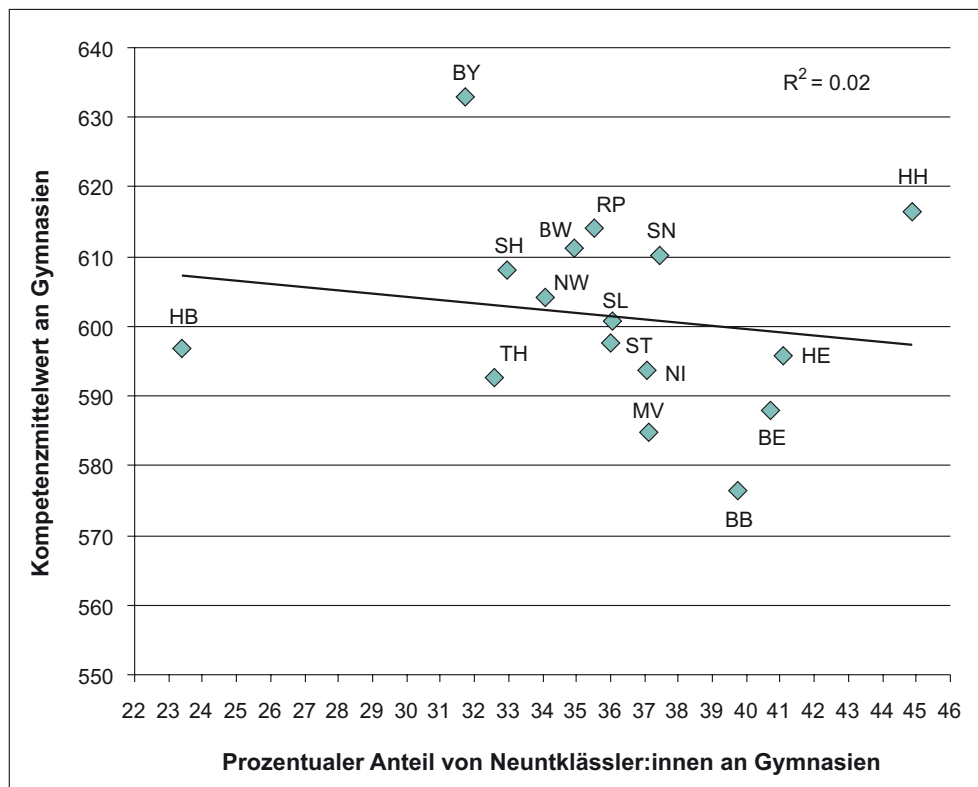


*Anmerkungen.* In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. *M* = Mittelwert; *SE* = Standardfehler; *SD* = Standardabweichung. Fett gedruckte Werte unterscheiden sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom Wert für Deutschland insgesamt. Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz vom Wert für Deutschland insgesamt an.

Länderunterschiede in den an Gymnasien erreichten Kompetenzständen können nicht nur auf Unterschiede in der Effektivität des Unterrichts zurückgeführt werden, sondern u. a. auch mit den unterschiedlichen gymnasialen Beteiligungsquoten in den Ländern zusammenhängen. Die gymnasiale Beteiligungsquote, also der Anteil der Schüler:innen eines Jahrgangs, die ein Gymnasium besuchen, kann jedoch erheblich zwischen den Ländern variieren (vgl. Kapitel 2). Aufgrund von Selektionsprozessen beim Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I ist davon auszugehen, dass Schüler:innen an Gymnasien in der Regel über günstigere Lernvoraussetzungen und bessere Leistungen verfügen als Schüler:innen an anderen Schularten und dass dieser Vorteil des Gymnasiums bei einer geringeren Beteiligungsquote stärker ausgeprägt ist. Entsprechend wäre zu erwarten, dass die an Gymnasien erzielten Kompetenzen in den Ländern am höchsten ausfallen, in denen die gymnasiale Beteiligungsquote am geringsten ist. Tatsächlich hat sich in den früheren IQB-Bildungstrends gezeigt, dass eine niedrigere gymnasiale Beteiligungsquote tendenziell mit einem höheren Leistungsmittelwert der Gymnasiast:innen einhergeht. Dieser Zusammenhang ist jedoch keinesfalls perfekt und scheint im Laufe der Zeit abgenommen zu haben (Leucht et al., 2010;

Schipolowski & Sachse, 2016). Eine höhere Gymnasialbeteiligung hängt demzufolge nicht zwangsläufig mit schwächeren Leistungsergebnissen zusammen. Diese Zusammenhänge sollten deshalb auch im IQB-Bildungstrend 2022 noch einmal überprüft werden. Die Befunde dazu werden in den Abbildungen 4.22 und 4.23 für beide Kompetenzbereiche grafisch veranschaulicht. Die gymnasialen Beteiligungsquoten in den einzelnen Ländern sind auf der x-Achse und die Kompetenzmittelwerte der Gymnasiast:innen auf der y-Achse abgebildet. Die Positionen der 16 Länder werden mit Rauten innerhalb dieses Koordinatensystems dargestellt.

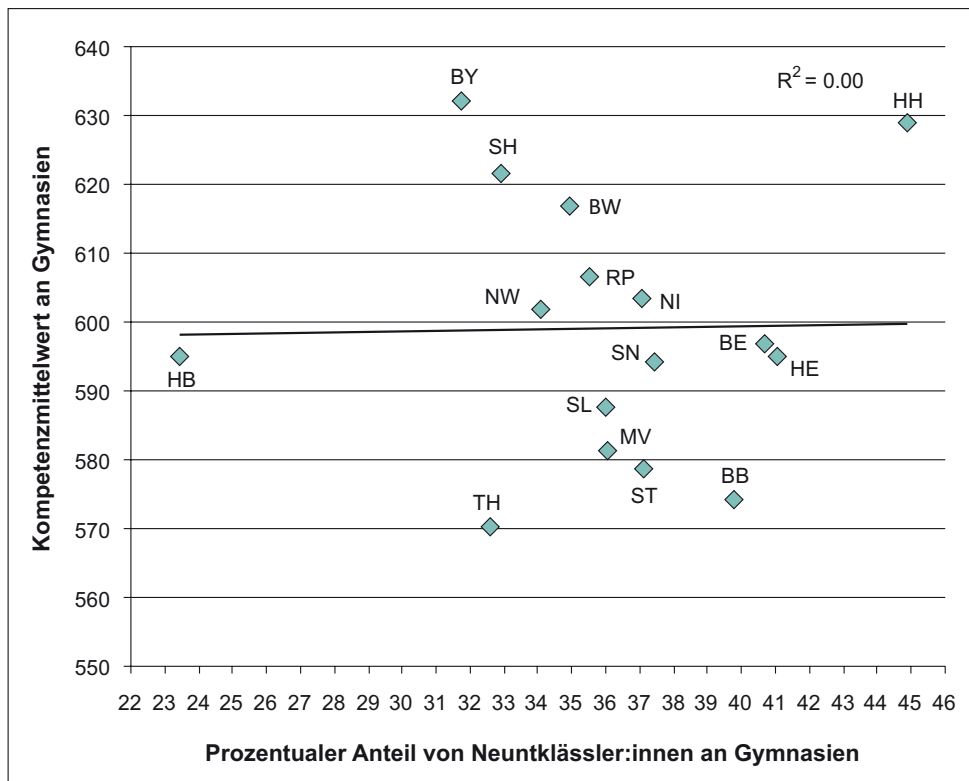
**Abbildung 4.22:** Zusammenhang zwischen der gymnasialen Beteiligungsquote und den Kompetenzmittelwerten von Neuntklässler:innen an Gymnasien im Fach Englisch im Kompetenzbereich *Leseverstehen*



*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;  $R^2$  = Determinationskoeffizient.

Quelle für die Angaben zur Gymnasialquote: Statistisches Bundesamt (Destatis), Genesis-Online, 09.05.2023; Tabelle 21111-0011; Datenlizenz by-2-0; eigene Darstellung.

**Abbildung 4.23:** Zusammenhang zwischen der gymnasialen Beteiligungsquote und den Kompetenzmittelwerten von Neutklässler:innen an Gymnasien im Fach Englisch im Kompetenzbereich *Hörverstehen*



*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;  $R^2$  = Determinationskoeffizient.

Quelle für die Angaben zur Gymnasialquote: Statistisches Bundesamt (Destatis), Genesis-Online, 09.05.2023; Tabelle 21111-0011; Datenlizenz by-2-0; eigene Darstellung.

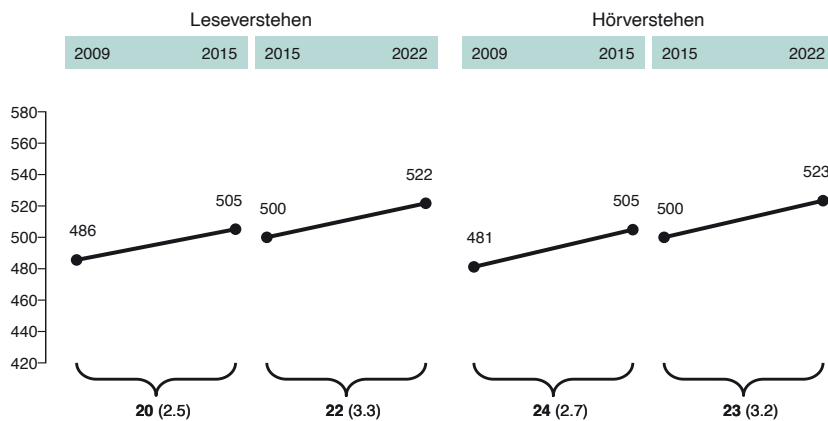
Für beide Kompetenzbereiche zeigt sich, dass die Länderunterschiede in den gymnasialen Beteiligungsquoten keine substantielle Varianz zwischen den von Gymnasiast:innen erreichten Kompetenzmittelwerten erklären (*Leseverstehen*:  $R^2 = 0.02$ ; *Hörverstehen*:  $R^2 = 0.00$ ). Auffällig sind in beiden Kompetenzbereichen vor allem die Länder Bayern, Bremen und Hamburg sowie im Kompetenzbereich *Hörverstehen* zusätzlich das Land Thüringen. Während in Bremen und Hamburg sehr unterschiedliche Gymnasialquoten mit eher niedrigen bzw. relativ hohen Kompetenzmittelwerten einhergehen, sind in Bayern und Thüringen eher durchschnittliche, jedoch sehr ähnliche Gymnasialquoten mit sehr unterschiedlichen Kompetenzmittelwerten assoziiert. Zudem werden in Ländern mit durchschnittlichen Gymnasialquoten sehr unterschiedliche Kompetenzmittelwerte an Gymnasien erreicht. Im IQB-Ländervergleich 2009 (Leucht et al., 2010) und im IQB-Bildungstrend 2015 (Schipolowski & Sachse, 2016) konnten dagegen in beiden Kompetenzbereichen höhere Zusammenhänge zwischen der Gymnasialquote und den Kompetenzmittelwerten an Gymnasien konstatiert werden, wonach eine niedrigere Gymnasialquote mit höheren Kompetenzmittelwerten einherging. Die Zusammenhänge fielen jedoch schon im IQB-Bildungstrend 2015 in beiden Kompetenzbereichen (*Leseverstehen*:  $R^2 = 0.21$ ; *Hörverstehen*:  $R^2 = 0.31$ ) deutlich schwächer aus als im IQB-Ländervergleich 2009 (*Leseverstehen*:  $R^2 = 0.53$ ; *Hörverstehen*:  $R^2 = 0.43$ ).

### 4.2.3 Im Mittel erreichte Kompetenzen im Trend

In diesem Abschnitt wird berichtet, wie sich die in den Ländern erreichten Kompetenzmittelwerte im *Leseverstehen* und *Hörverstehen* im Fach Englisch zwischen den Jahren 2009–2015 und 2015–2022 verändert haben. Da in die Trendanalysen zwischen den Jahren 2009–2015 jedoch keine Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Gesamtpopulation eingingen (vgl. Kapitel 1.2), werden in allen Abbildungen jeweils zwei Werte für das Jahr 2015 berichtet: ein Wert für den Trend 2009–2015 (*ohne* Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf) und ein Wert für den Trend 2015–2022 (*mit* Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf).<sup>1,2,3</sup> Für die Teilpopulation der Gymnasiast:innen wird dagegen nur ein Wert für das Jahr 2015 angegeben, da diese Teilpopulation in allen drei Erhebungsjahren repräsentativ abgebildet werden konnte und der Anteil der Neuntklässler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Gymnasien unter 1 Prozent liegt.<sup>4</sup>

Im Folgenden werden die Veränderungen der von Neuntklässler:innen im Mittel erreichten Kompetenzen getrennt für die beiden Kompetenzbereiche und die beiden Trends grafisch mit Liniendiagrammen veranschaulicht (Abb. 4.24 bis 4.29). Weicht ein Ländermittelwert zu einem Erhebungszeitpunkt signifikant vom Gesamtmittelwert für Deutschland ab, ist dies durch ein schwarzes Dreieck gekennzeichnet. Der blau dargestellte Verlauf markiert in jedem Liniendiagramm den Trend für Deutschland insgesamt (Mittelwert  $\pm$  Standardfehler), die länderspezifischen Trends sind als schwarze Linie dargestellt. Die Mittelwertsdifferenzen für die Trends 2009–2015 bzw. 2015–2022 sind jeweils unter den geschweiften Klammern abzulesen, wobei fett gedruckte Werte auf statistisch signifikante Unterschiede hinweisen. Eine durchgezogene Linie im Diagramm symbolisiert zusätzlich eine signifikante Mittelwertsdifferenz zwischen den jeweiligen Erhebungsjahren. Signifikante Abweichungen zwischen dem länderspezifischen und dem bundesweiten Trend sind durch den hochgestellten Buchstaben „a“ hinter dem jeweiligen Differenzwert gekennzeichnet.

- 
- 1 Obwohl die Trends für den Zeitraum 2009–2015 einerseits und den Zeitraum 2015–2022 andererseits nicht direkt miteinander vergleichbar sind, legen Berechnungen für die Jahre 2015 und 2022 nahe, dass ein Ausschluss von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nur in sehr wenigen Fällen zu einem anderen Ergebnismuster führt. Entsprechend werden bei der Beschreibung der Trendanalysen die Veränderungen zwischen den Jahren 2009 und 2015 sowie 2015 und 2022 miteinander verglichen (vgl. Kapitel 1.2).
  - 2 Veränderungen der Streuungen über die Zeiträume 2009–2015 sowie 2015–2022 können auf der Webseite des IQB als Zusatzmaterial abgerufen werden (Tab. 4.10web und Tab. 4.11web).
  - 3 Veränderungen der Kompetenzmittelwerte und Streuungen für die Zeiträume 2015–2022 und 2009–2022 können für Schüler:innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf auf der Webseite des IQB als Zusatzmaterial abgerufen werden (Tab. 4.12web und Tab. 4.13web).
  - 4 Veränderungen der Kompetenzmittelwerte und Streuungen für die Teilpopulation der Gymnasiast:innen für den Zeitraum 2009–2022 können auf der Webseite des IQB als Zusatzmaterial abgerufen werden (Tab. 4.14web und Tab. 4.15web).

**Abbildung 4.24:** Mittelwerte der erreichten Kompetenzen von Neutklässler:innen im Trend im Fach Englisch in Deutschland insgesamt

*Anmerkungen.* Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte geringfügig von der dargestellten Differenz unter der geschweiften Klammer abweichen. Beim Trend 2009–2015 bleiben Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unberücksichtigt. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

— statistisch signifikante Differenz ( $p < .05$ ) zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022

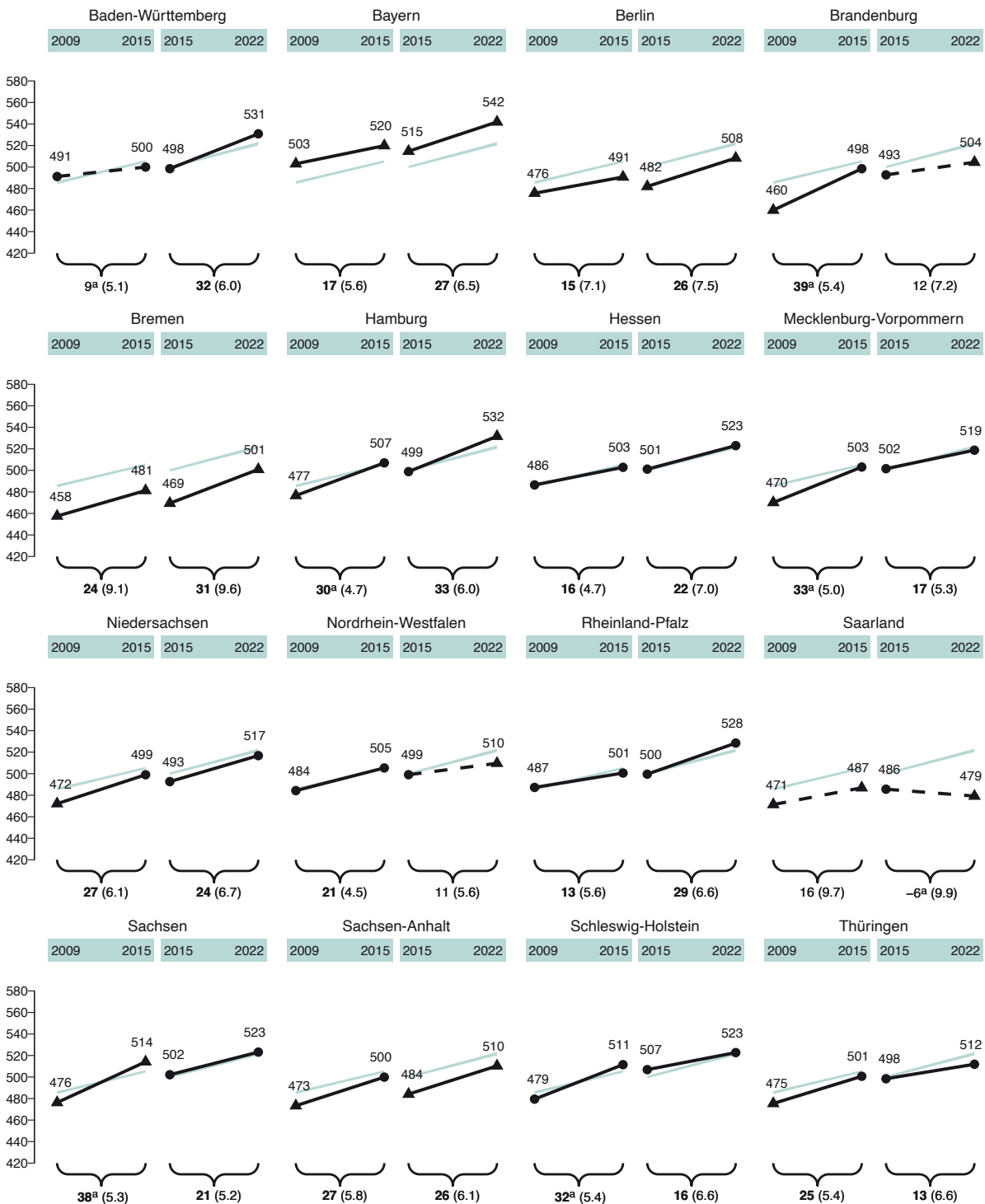
⌋ Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022

Sowohl im Zeitraum 2015–2022 als auch im Zeitraum 2009–2015 sind die von Neutklässler:innen im Mittel erreichten Kompetenzen im *Leseverstehen* in Deutschland insgesamt um 22 Punkte bzw. 20 Punkte signifikant angestiegen (Abb. 4.24). Ähnliche Ergebnisse lassen sich auch im Kompetenzbereich *Hörverstehen* feststellen: Hier steigt der bundesweite Durchschnittswert im Jahr 2022 im Vergleich zum Jahr 2015 um 23 Punkte signifikant an, nachdem er sich bereits im Zeitraum 2009–2015 um 24 Punkte signifikant erhöhte.

Signifikante Kompetenzzuwächse sind im *Leseverstehen* in fast allen Ländern (Abb. 4.25) in den beiden Untersuchungszeiträumen zu erkennen. Lediglich in den Ländern Brandenburg und Nordrhein-Westfalen sowie im Saarland sind die Kompetenzmittelwerte im Jahr 2022 nicht signifikant höher ausgeprägt als im Jahr 2015. Das Saarland ist zudem das einzige Land, in dem die Kompetenzmittelwerte zwischen den Jahren 2015–2022 leicht abgesunken sind, wobei diese Veränderung statistisch nicht signifikant ist. Im früheren Zeitraum 2009–2015 konnten dagegen in fast allen Ländern signifikante Kompetenzzuwächse identifiziert werden, mit Ausnahme von Baden-Württemberg, Bayern und dem Saarland.

Die Streuung der erreichten Kompetenzen fällt im *Leseverstehen* in Deutschland insgesamt im Jahr 2022 um etwa 23 Punkte signifikant höher aus als im Jahr 2015 (vgl. Tab. 4.10web im Zusatzmaterial auf der Webseite des IQB). Auch in fast allen Ländern ist die Streuung signifikant seit 2015 angestiegen, nur nicht in Bremen. Ähnliche Entwicklungen lagen auch bereits im früheren Trend von 2009 bis 2015 vor: In Deutschland insgesamt stieg die Streuung seit 2009 um etwa 10 Punkte signifikant an. Der Anstieg zwischen den Jahren 2015–2022 hat sich damit im Vergleich zum Anstieg zwischen den Jahren 2009–2015 in Deutschland insgesamt mehr als verdoppelt. Auch in den Ländern Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen fielen die Streuungswerte im Jahr 2015 signifikant höher aus als im Jahr 2009.

**Abbildung 4.25:** Mittelwerte der erreichten Kompetenzen von Neutklässler:innen im Trend im Fach Englisch im Kompetenzbereich *Leseverstehen*



**Anmerkungen.** Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte geringfügig von der dargestellten Differenz unter der geschweiften Klammer abweichen. Der farbig dargestellte Verlauf markiert den Trend für Deutschland insgesamt (Mittelwert +/- Standardfehler). Beim Trend 2009–2015 bleiben Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unberücksichtigt.

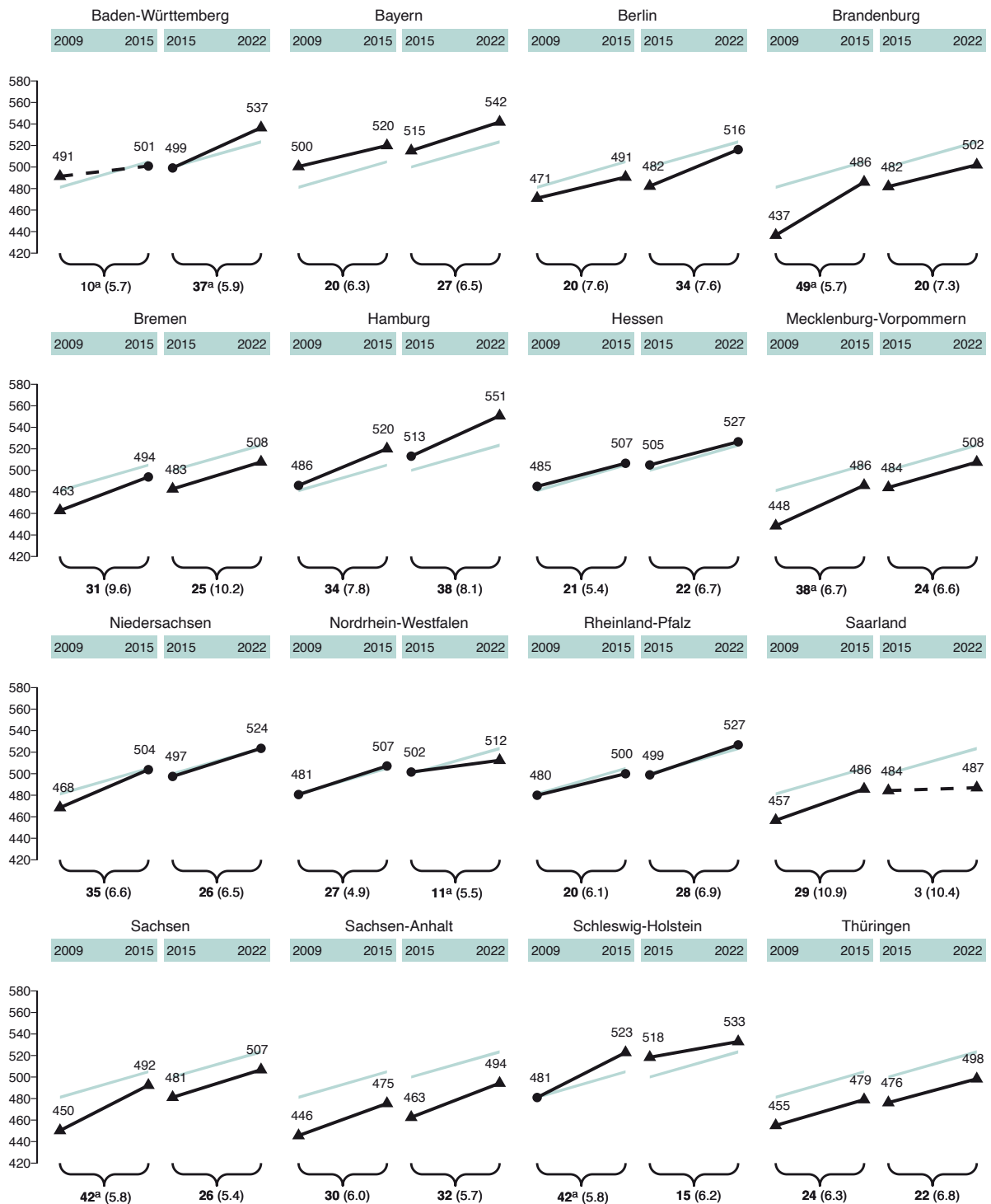
<sup>a</sup> Differenz unterscheidet sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) von der Differenz für Deutschland insgesamt.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

- Wert weicht nicht statistisch signifikant vom Wert für Deutschland insgesamt ab
- ▲ Wert weicht statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom Wert für Deutschland insgesamt ab
- - - - statistisch nicht signifikante Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022
- statistisch signifikante Differenz ( $p < .05$ ) zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022
- ⎵ Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022



**Abbildung 4.26:** Mittelwerte der erreichten Kompetenzen von Neutklässler:innen im Trend im Fach Englisch im Hörverstehen



**Anmerkungen.** Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte geringfügig von der dargestellten Differenz unter der geschweiften Klammer abweichen. Der farbig dargestellte Verlauf markiert den Trend für Deutschland insgesamt (Mittelwert +/- Standardfehler). Beim Trend 2009–2015 bleiben Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unberücksichtigt.  
<sup>a</sup> Differenz unterscheidet sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) von der Differenz für Deutschland insgesamt.  
 Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

- Wert weicht nicht statistisch signifikant vom Wert für Deutschland insgesamt ab
- ▲ Wert weicht statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom Wert für Deutschland insgesamt ab
- statistisch nicht signifikante Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022
- statistisch signifikante Differenz ( $p < .05$ ) zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022
- ⎵ Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022

Ähnlich positive Entwicklungen sind auch im *Hörverstehen* in fast allen Ländern zu erkennen (Abb. 4.26). Sowohl im Zeitraum 2015–2022 als auch im Zeitraum 2009–2015 zeigen sich signifikante Kompetenzzuwächse in fast allen Ländern, nur nicht im Saarland im Zeitraum 2015–2022 und in Baden-Württemberg im Zeitraum 2009–2015.

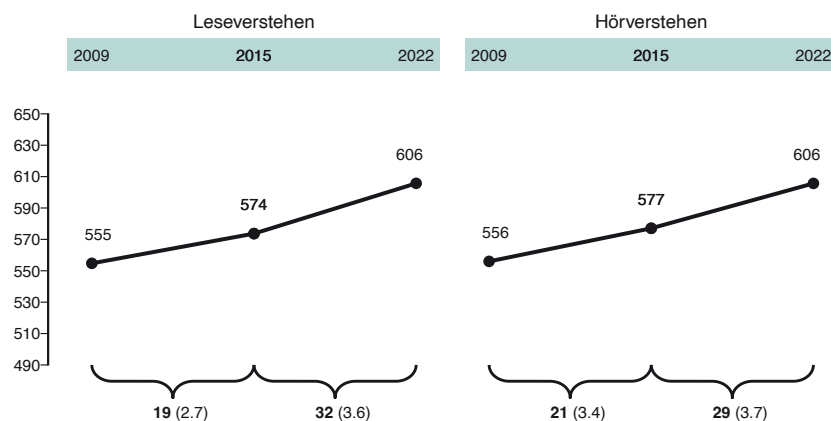
Die Streuung der erreichten Kompetenzwerte hat sich auch in diesem Kompetenzbereich sowohl in Deutschland insgesamt als auch auf Länderebene bedeutsam verändert: Während die Streuung in Deutschland insgesamt im Zeitraum 2015–2022 um etwa 12 Punkte signifikant angestiegen ist, war sie nur um etwa 6 Punkte im Zeitraum 2009–2015 signifikant angestiegen (vgl. Tab. 4.11web im Zusatzmaterial auf der Webseite des IQB). Der Anstieg der Streuung im Zeitraum 2015–2022 fällt also auch im *Hörverstehen* deutlich größer aus als im Zeitraum 2009–2015. Auch in den Ländern Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein lassen sich signifikant höhere Streuungswerte im Jahr 2022 feststellen als im Jahr 2015. Im früheren Zeitraum 2009–2015 war dies in den Ländern Baden-Württemberg, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen und Thüringen der Fall.

#### 4.2.4 Im Mittel erreichte Kompetenzen im Trend an Gymnasien

Im folgenden Abschnitt wird für die beiden Kompetenzbereiche *Leseverstehen* und *Hörverstehen* überprüft, wie sich die im Mittel erreichten Kompetenzen und deren Heterogenität für die Teilpopulation der Gymnasiast:innen zwischen den Jahren 2009–2015 und 2015–2022 entwickelt haben. Abbildung 4.27 zeigt die Ergebnisse der Trendanalysen für diese Teilpopulation in Deutschland insgesamt.

Sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen* fallen die Kompetenzmittelwerte in Deutschland insgesamt im Jahr 2022 um 32 Punkte bzw. um 29 Punkte signifikant höher aus als im Jahr 2015. Eine ähnlich positive Entwicklung konnte auch schon im früheren Zeitraum 2009–2015 beobachtet werden, in dem

**Abbildung 4.27:** Mittelwerte der erreichten Kompetenzen von Neuntklässler:innen an Gymnasien im Trend im Fach Englisch in Deutschland insgesamt



*Anmerkungen.* Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte geringfügig von der dargestellten Differenz unter der geschweiften Klammer abweichen. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

— statistisch signifikante Differenz ( $p < .05$ ) zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022

⎵ Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022

die Kompetenzmittelwerte um 19 Punkte im *Leseverstehen* und um 21 Punkte im *Hörverstehen* signifikant angestiegen waren.

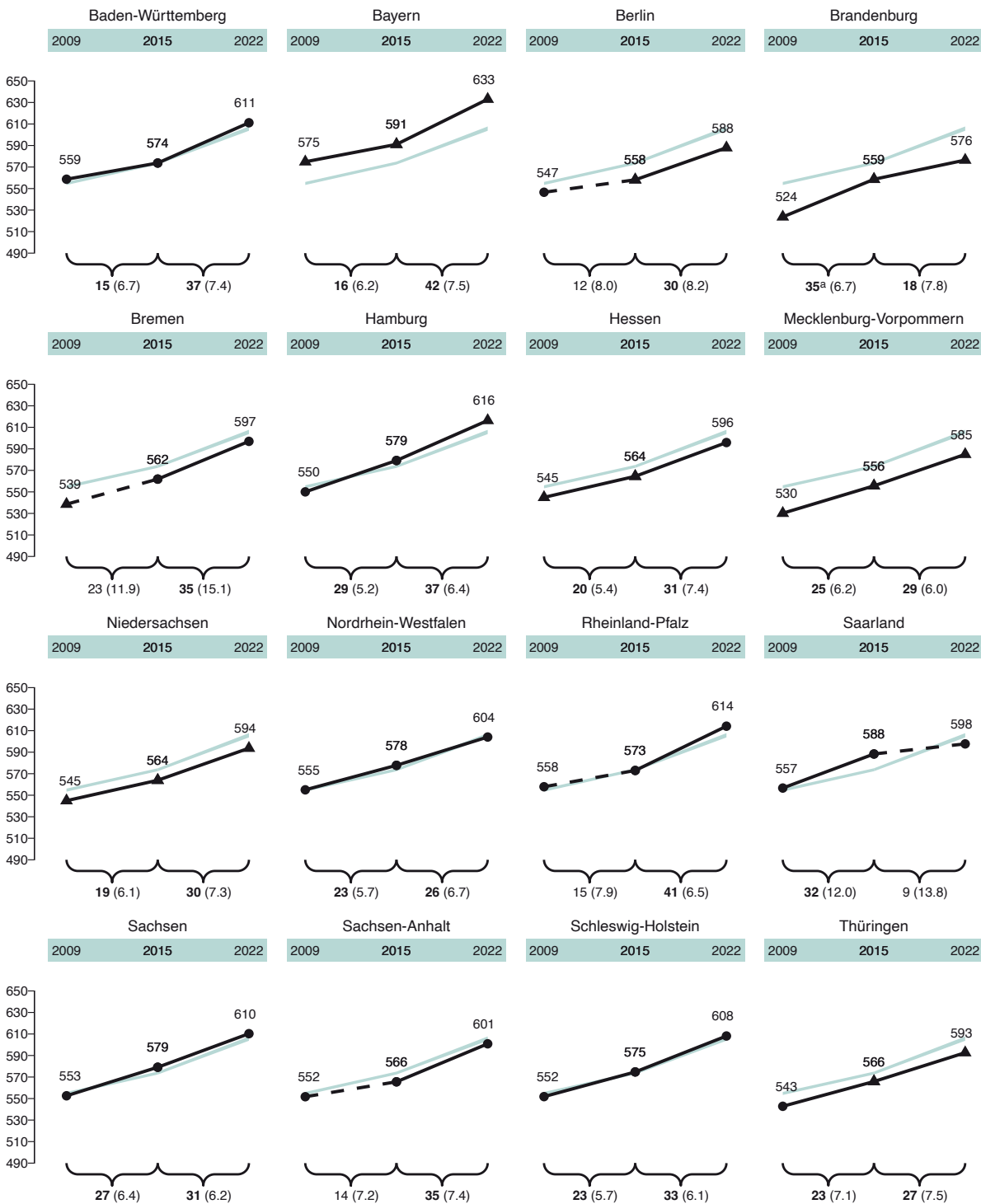
Auf Länderebene ist ein ähnliches Befundbild zu erkennen. Abbildung 4.28 zeigt die Ergebnisse der Trendanalysen für die Teilpopulation der Gymnasiast:innen in den einzelnen Ländern für den Kompetenzbereich *Leseverstehen*. In fast allen Ländern sind die Kompetenzmittelwerte signifikant seit 2015 angestiegen, nur nicht im Saarland. Auch im Zeitraum 2009–2015 konnten in fast allen Ländern signifikante Kompetenzzuwächse in diesem Kompetenzbereich verzeichnet werden, die jedoch überwiegend geringer ausfielen als im Zeitraum 2015–2022. Lediglich in den Ländern Berlin, Bremen, Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt fielen die Kompetenzzuwächse im Zeitraum 2009–2015 nicht substantiell aus.

Die Streuung der von Gymnasiast:innen erreichten Kompetenzen fällt im *Leseverstehen* (vgl. Tab. 4.14web im Zusatzmaterial auf der Webseite des IQB) in Deutschland insgesamt im Jahr 2022 um etwa 18 Punkte signifikant höher aus als im Jahr 2015 und ist damit fast doppelt so stark angestiegen wie im Zeitraum 2009–2015, in dem sich die Streuung nur um etwa 10 Punkte signifikant erhöhte. Dies trifft auch in fast allen Ländern im Zeitraum 2015–2022 zu, ausgenommen im Saarland. Im früheren Zeitraum 2009–2015 stiegen die Streuungswerte ebenfalls in fast allen Ländern signifikant an, nur nicht in Bayern, Rheinland-Pfalz und im Saarland.

Eine positive Entwicklung lässt sich auch für die im Mittel erreichten Kompetenzen von Gymnasiast:innen im *Hörverstehen* auf Länderebene feststellen (vgl. Abbildung 4.29). In fast allen Ländern konnten signifikante Kompetenzzuwächse seit 2015 verzeichnet werden, außer in Bremen und im Saarland. Im Saarland sind die Kompetenzmittelwerte der Gymnasiast:innen sogar leicht gesunken, wobei diese Verringerung nicht statistisch signifikant ist. Auch im früheren Zeitraum 2009–2015 konnten in fast allen Ländern signifikante Kompetenzzuwächse ermittelt werden, nur nicht in Baden-Württemberg, Bayern und Berlin.

Im Vergleich zum Jahr 2015 ist auch im *Hörverstehen* eine signifikant höhere Streuung der von Gymnasiast:innen erreichten Kompetenzen in Deutschland insgesamt im Jahr 2022 festzustellen (vgl. Tab. 4.15web im Zusatzmaterial auf der Webseite des IQB). Dieser signifikante Anstieg ist um etwa 3 Punkte etwas stärker ausgeprägt als der Anstieg im Zeitraum 2009–2015, der etwa 6 Punkte betrug. Auch auf Länderebene finden sich in den meisten Ländern signifikant höhere Streuungswerte an Gymnasien. Im Trend von 2015 bis 2022 betrifft dies die Länder Bayern, Brandenburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen, im Zeitraum 2009–2015 hingegen die Länder Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Sachsen-Anhalt.

**Abbildung 4.28:** Mittelwerte der erreichten Kompetenzen von Neuntklässler:innen an Gymnasien im Trend im Fach Englisch im *Leseverstehen*

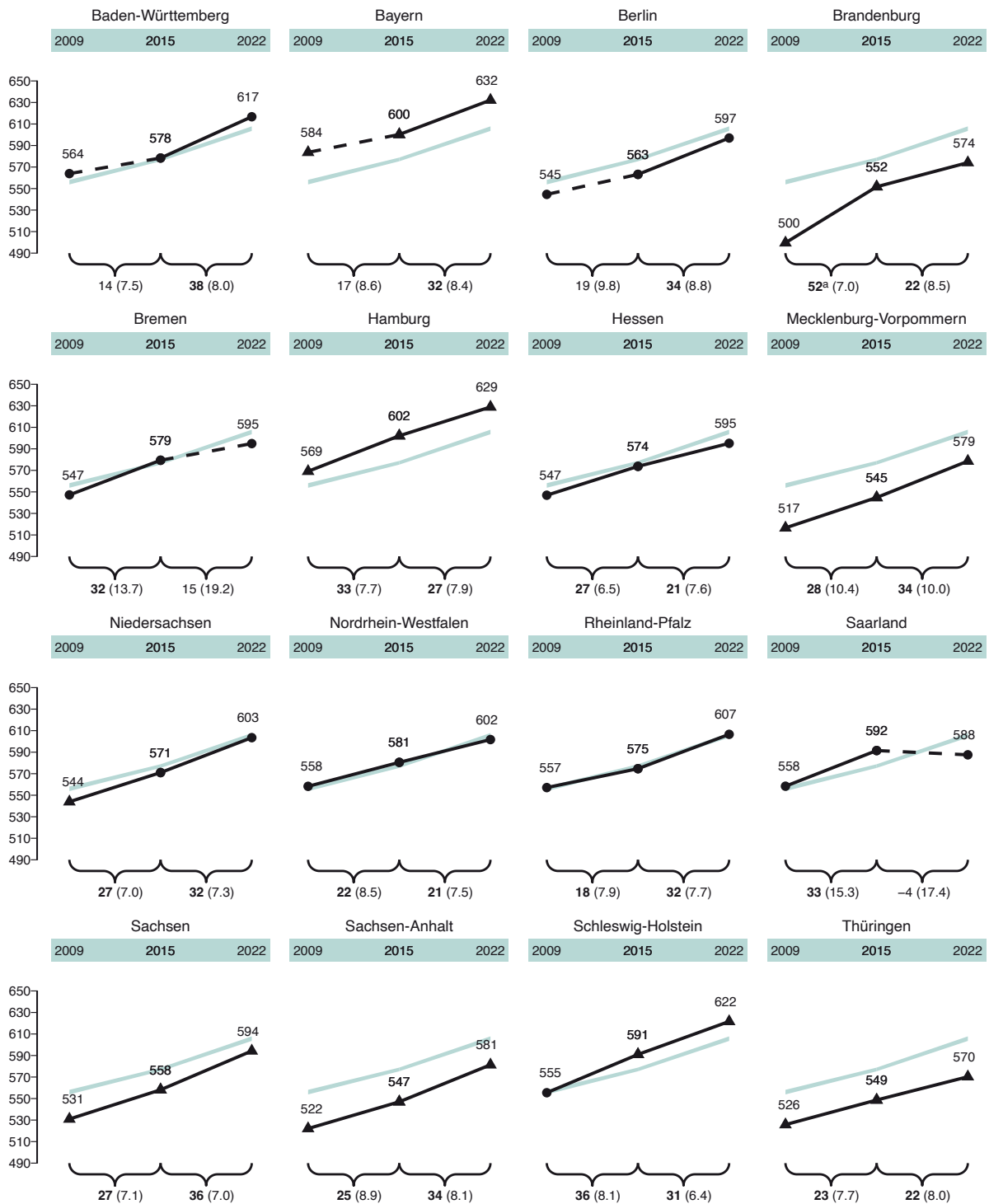


**Anmerkungen.** Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte geringfügig von der dargestellten Differenz unter der geschweiften Klammer abweichen. Der farbig dargestellte Verlauf markiert den Trend für Deutschland insgesamt (Mittelwert +/- Standardfehler).

<sup>a</sup> Differenz unterscheidet sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) von der Differenz für Deutschland insgesamt. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

- Wert weicht nicht statistisch signifikant vom Wert für Deutschland insgesamt ab
- ▲ Wert weicht statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom Wert für Deutschland insgesamt ab
- - - - statistisch nicht signifikante Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022
- statistisch signifikante Differenz ( $p < .05$ ) zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022
- ⎵ Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022

**Abbildung 4.29:** Mittelwerte der erreichten Kompetenzen von Neutklässler:innen an Gymnasien im Trend im Fach English im Hörverstehen



**Anmerkungen.** Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte geringfügig von der dargestellten Differenz unter der geschweiften Klammer abweichen. Der farbig dargestellte Verlauf markiert den Trend für Deutschland insgesamt (Mittelwert +/- Standardfehler).

<sup>a</sup> Differenz unterscheidet sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) von der Differenz für Deutschland insgesamt.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

- Wert weicht nicht statistisch signifikant vom Wert für Deutschland insgesamt ab
- ▲ Wert weicht statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom Wert für Deutschland insgesamt ab
- statistisch nicht signifikante Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022
- statistisch signifikante Differenz ( $p < .05$ ) zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022
- ⎵ Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022

#### 4.2.5 Zusammenfassung

Zusammenfassend haben die Analysen gezeigt, dass sich im Fach Englisch – anders als im Fach Deutsch – das am Ende der 9. Jahrgangsstufe erreichte Kompetenzniveau in Deutschland insgesamt sehr positiv über die Jahre 2009, 2015 und 2022 entwickelt hat. Sowohl in der Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen als auch in der Teilpopulation der Gymnasiast:innen sind die Mittelwerte im *Leseverstehen* und *Hörverstehen* seit dem Jahr 2009 signifikant angestiegen. Allerdings hat sich auch die Streuung deutlich erhöht, die Heterogenität der von Neuntklässler:innen erreichten Kompetenzen ist in Deutschland also noch größer geworden.

Besonders günstig fallen die im Jahr 2022 im Durchschnitt erreichten Ergebnisse in Bayern und Hamburg aus. In diesen Ländern werden sowohl in der Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen als auch in der Teilpopulation der Gymnasiast:innen signifikant höhere Mittelwerte in beiden Kompetenzbereichen erreicht als in Deutschland insgesamt. Zudem erreicht in den Ländern Baden-Württemberg und Schleswig-Holstein im *Hörverstehen* die Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen einen höheren Kompetenzmittelwert als in Deutschland insgesamt.

Besonders ungünstig fallen dagegen die im Jahr 2022 erzielten Ergebnisse in den Ländern Brandenburg, Bremen und Nordrhein-Westfalen sowie im Saarland und in Sachsen-Anhalt aus. Hier sind die Mittelwerte in beiden Kompetenzbereichen sowohl in der Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen als auch in der Teilpopulation der Gymnasiast:innen signifikant geringer ausgeprägt als in Deutschland insgesamt. Auch in den Ländern Thüringen und Mecklenburg-Vorpommern liegen die Kompetenzmittelwerte überwiegend signifikant unter dem bundesweiten Durchschnitt. Das im Jahr 2015 bereits zu beobachtende Ost-West-Gefälle findet sich also auch im Jahr 2022 größtenteils wieder. So fielen im *Hörverstehen* die Kompetenzmittelwerte im Jahr 2015 sowohl in der Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen als auch in der Teilpopulation der Gymnasiast:innen in allen ostdeutschen Flächenländern signifikant geringer aus als bundesweit und dies ist auch im Jahr 2022 wieder fast durchgängig der Fall.

Die Leistungsstreuung fällt in beiden Kompetenzbereichen in der Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen in Berlin am höchsten und signifikant höher aus als bundesweit, während sie in Mecklenburg-Vorpommern im *Leseverstehen* und im Saarland im *Hörverstehen* signifikant niedriger ausgeprägt ist als in Deutschland insgesamt. In der Teilpopulation der Gymnasiast:innen finden sich signifikant höhere Streuungswerte als in Deutschland insgesamt in den Ländern Berlin und Bremen, signifikant geringere Streuungswerte hingegen in Bayern. In Bayern werden in der Teilpopulation der Gymnasiast:innen signifikant überdurchschnittliche Kompetenzmittelwerte bei einer signifikant geringeren Streuung als in Deutschland insgesamt erreicht.

Im Gegensatz zum IQB-Ländervergleich 2009 (Leucht et al., 2010) und zum IQB-Bildungstrend 2015 (Schipolowski & Sachse, 2016) weisen die Befunde zudem darauf hin, dass die von Gymnasiast:innen erzielten Kompetenzmittelwerte nicht substanziell mit den gymnasialen Beteiligungsquoten in den einzelnen Ländern zusammenhängen. Diese Ergebnisse stimmen mit den Befunden im Fach Deutsch überein, in dem sich ebenfalls keine substanziellen Zusammenhänge zwischen den Kompetenzmittelwerten von Gymnasiast:innen und den Gymnasialquoten in den drei Bereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* zeigten (vgl. Kapitel 4.1). Auffällig sind im Fach Englisch insbesondere die Zusammen-



hangsmuster der Länder Bayern, Bremen und Hamburg. So geht in Bremen eine sehr geringe Gymnasialquote mit einem eher niedrigen Kompetenzniveau einher, während in Hamburg bei einer hohen Gymnasialquote ein relativ hohes Kompetenzniveau erreicht wird. In den Ländern Bayern und Thüringen hingegen ist die Gymnasialquote ähnlich ausgeprägt und eher geringer als in den meisten anderen Ländern, in Bayern werden jedoch signifikant überdurchschnittliche, in Thüringen hingegen signifikant unterdurchschnittliche Kompetenzmittelwerte erzielt. Demzufolge wird bei einer hohen Gymnasialquote nicht zwangsläufig ein niedrigeres und bei einer niedrigen Gymnasialquote nicht zwangsläufig ein höheres Kompetenzniveau erreicht.

Die Trendanalysen weisen auf substanzielle Kompetenzzuwächse zwischen den Jahren 2009–2015 und 2015–2022 hin. Besonders konsistent fallen die Ergebnisse für Deutschland insgesamt aus: Hier sind die Mittelwerte in beiden Kompetenzbereichen sowohl in der Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen als auch in der Teilpopulation der Gymnasiast:innen in beiden Zeiträumen signifikant angestiegen. Ähnlich positive Trends sind auch auf Länderebene festzustellen. In fast allen Ländern sind die Mittelwerte sowohl in der Gesamtpopulation als auch in der Teilpopulation der Gymnasiast:innen in beiden Kompetenzbereichen zwischen den Jahren 2015 und 2022 signifikant angestiegen. Lediglich im Saarland haben sich die Kompetenzmittelwerte weder in der Gesamtpopulation noch in der Teilpopulation der Gymnasiast:innen seit 2015 signifikant erhöht. Ähnlich positive Entwicklungen konnten auch schon zwischen den Jahren 2009 und 2015 verzeichnet werden: Bereits in diesem Zeitraum stiegen die Kompetenzmittelwerte sowohl in Deutschland insgesamt als auch in fast allen Ländern nahezu durchgängig signifikant an. Dies war damals auch im Saarland der Fall.

Während sich die im Mittel erreichten Kompetenzen der Neuntklässler:innen im Fach Englisch positiv entwickelt haben, ist gleichzeitig die Leistungsstreuung sowohl in Deutschland insgesamt als auch in den meisten Ländern deutlich angestiegen. In beiden Kompetenzbereichen fällt in Deutschland insgesamt der Anstieg der Leistungsstreuung in der Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen im Zeitraum 2015–2022 sogar doppelt so hoch aus wie im Zeitraum 2009–2015. Dies ist auch in der Teilpopulation der Gymnasiast:innen in Deutschland insgesamt und in den meisten Ländern der Fall. Die Leistungsheterogenität scheint demzufolge zuzunehmen und stellt damit weiterhin eine erhebliche Schwachstelle im deutschen Bildungssystem dar.

## Literatur

- Brunner, M., Stallasch, S. E. & Lüdtke, O. (2023). Empirical benchmarks to interpret intervention effects on student achievement in elementary and secondary school: Meta-analytic results from Germany. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 1–39. <https://doi.org/10.1080/19345747.2023.2175753>
- 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). Waxmann.
- Schipolowski, S. & Sachse, K. A. (2016). Mittelwerte und Streuungen der im Fach Englisch erreichten Kompetenzen. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 359–375). Waxmann.



## 4.3 Adjustierte Mittelwerte und Trends der erreichten Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Englisch

Nicklas J. Hafiz und Sebastian Weirich

In diesem Kapitel werden für die Fächer Deutsch (*Lesen, Zuhören* und *Orthografie*) und Englisch (*Leseverstehen* und *Hörverstehen*) adjustierte Mittelwerte für das Jahr 2022 (Abschnitt 4.3.1) und adjustierte Trendschätzungen für den Zeitraum 2015–2022 (Abschnitt 4.3.2) berichtet. Da sich die Zusammensetzung der Schüler:innenschaft zwischen den Ländern und den Erhebungszeitpunkten im Hinblick auf soziale und zugewanderungsbezogene Hintergrundmerkmale unterscheidet, die allgemein mit den Leistungen der Schüler:innen in Zusammenhang stehen (vgl. Kapitel 7 und 8), werden mit statistischen Adjustierungsverfahren die folgenden zwei Fragestellungen untersucht:

1. Wie fallen die mittleren Kompetenzen in den Ländern im Jahr 2022 aus, wenn die Hintergrundmerkmale im Mittel *in allen Ländern* so ausgeprägt wären wie in Deutschland insgesamt?
2. Wie fallen die länderspezifischen Trends aus, wenn die mittlere Ausprägung der Hintergrundmerkmale *innerhalb eines Landes* zwischen den Erhebungszeitpunkten konstant wäre?

In die Adjustierung wurden vier Merkmale der Schüler:innenschaft einbezogen, die nicht dem Einfluss des Schulsystems unterliegen, sondern Indikatoren für die Zusammensetzung der Population darstellen. Es wurden Merkmale berücksichtigt, deren Verteilung sich zwischen den Ländern unterscheidet, und die auch einer Veränderung über die Zeit unterliegen können (anders als etwa das hier nicht berücksichtigte Merkmal Geschlecht). Für folgende vier Merkmale wird adjustiert:

- *Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status* (HISEI) als Indikator des sozioökonomischen Status (siehe Kapitel 7)
- Anzahl der Bücher zu Hause als Indikator für das kulturelle Kapital der Familie (0–10 Bücher, 11–25 Bücher, 26–100 Bücher, 101–200 Bücher, 201–500 Bücher, mehr als 500 Bücher; siehe Kapitel 7)
- Zuwanderungshintergrund (kein Zuwanderungshintergrund, ein Elternteil im Ausland geboren, beide Elternteile im Ausland geboren, beide Elternteile und Kind im Ausland geboren; siehe Kapitel 8)
- die zu Hause gesprochene Sprache (immer oder fast immer Deutsch, zum Teil Deutsch und zum Teil eine andere Sprache, niemals Deutsch; siehe Kapitel 8)

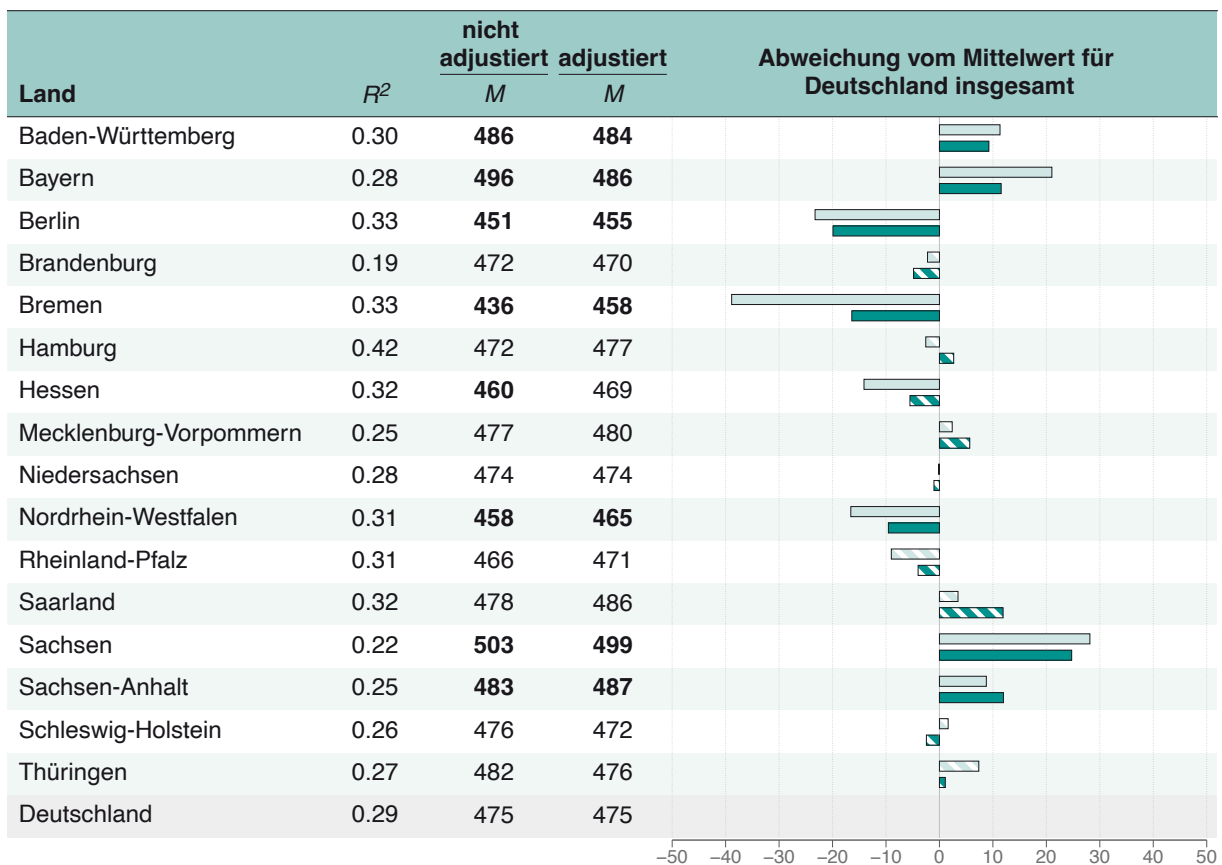
Fehlende Werte in den Adjustierungsvariablen wurden mit einem multiplen Imputationsverfahren ersetzt (van Buuren, 2018). Eine Ausnahme stellt die Variable *Zuwanderungshintergrund* dar, bei der fehlende Werte nicht imputiert, sondern als eigene Kategorie kodiert wurden. Anders als in den Kapiteln 7 und 8 dieses Berichtsbands zu den sozialen und zugewanderungsbezogenen Disparitäten werden in diesem Kapitel auch dann adjustierte Mittelwerte berichtet, wenn der Anteil fehlender Werte in einem Land 30 Prozent übersteigt. Denn bei den Adjustierungen in diesem Kapitel werden – anders als in den Analysen zu den sozialen und zugewanderungsbezogenen Disparitäten – nicht nur eine, sondern mehrere unterein-

ander korrelierte Variablen gemeinsam verwendet. Daher ist die Unsicherheit aufgrund fehlender Werte in den Adjustierungsvariablen geringer, weshalb in diesem Kapitel auf eine Kennzeichnung der Ergebnisse mit einem Vorbehalt verzichtet wird. Weitere Details des technischen Vorgehens zur Bestimmung der adjustierten Mittelwerte und Trends werden in Kapitel 12 beschrieben (vgl. auch Mayer et al., 2016; Nachtigall et al., 2008).

### 4.3.1 Adjustierte Mittelwerte für das Jahr 2022

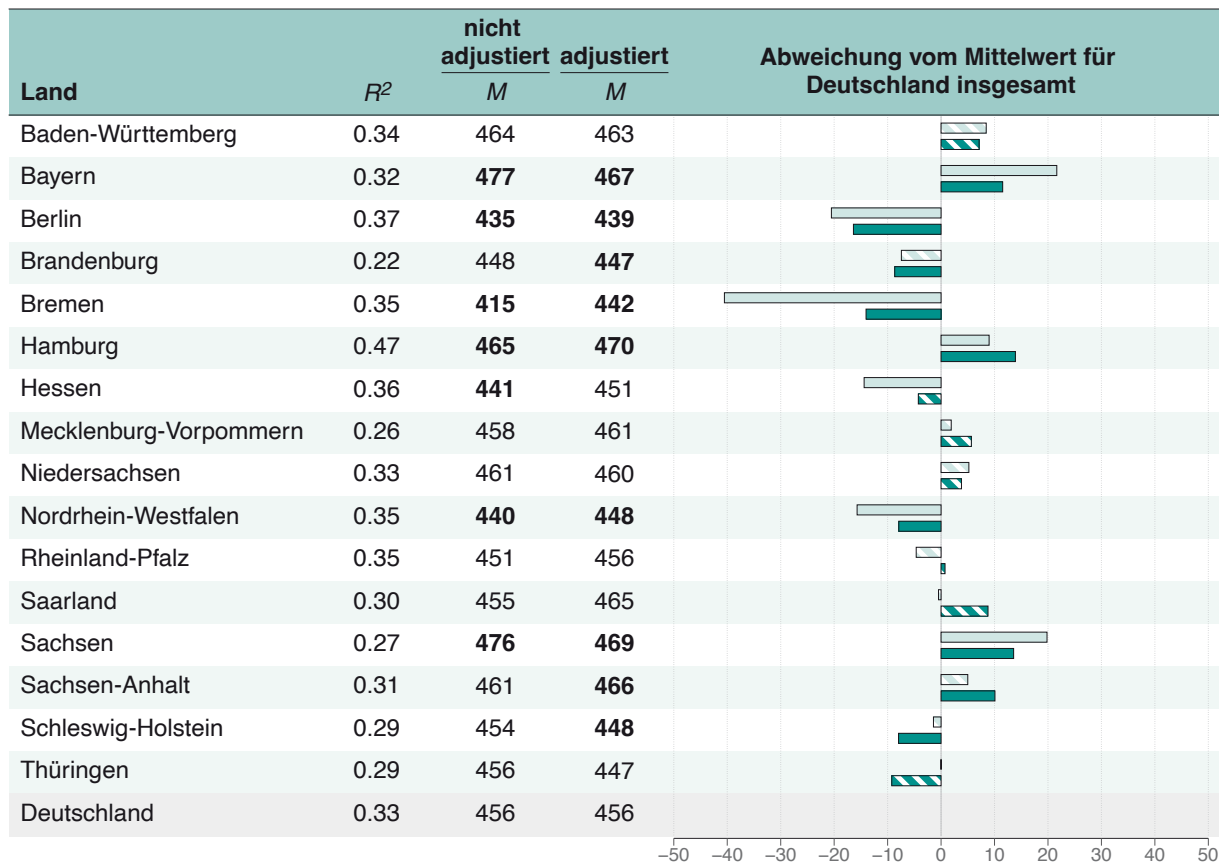
In den Abbildungen 4.30 bis 4.34 werden für das Jahr 2022 den nicht adjustierten Mittelwerten der Länder die adjustierten Mittelwerte der erreichten Kompetenzen in den Bereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* im Fach Deutsch sowie *Leseverstehen* und *Hörverstehen* im Fach Englisch gegenübergestellt. Die nicht adjustierten Mittelwerte entsprechen den Mittelwerten, die bereits in den Kapiteln 4.1 und 4.2 berichtet wurden. Für Deutschland insgesamt sind die nicht adjustierten und die adjustierten Werte identisch.

**Abbildung 4.30:** Nicht adjustierte und adjustierte Mittelwerte der von Neuntklässler:innen im Fach Deutsch erreichten Kompetenzen im Kompetenzbereich *Lesen*



Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben.  $R^2$  = Determinationskoeffizient;  $M$  = Mittelwert. Fett gedruckte Werte unterscheiden sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom Wert für Deutschland insgesamt. Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz vom Wert für Deutschland insgesamt an.

□ nicht adjustiert  
■ adjustiert

**Abbildung 4.31:** Nicht adjustierte und adjustierte Mittelwerte der von Neuntklässler:innen im Fach Deutsch erreichten Kompetenzen im Kompetenzbereich *Zuhören*


Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben.

$R^2$  = Determinationskoeffizient;  $M$  = Mittelwert.

Fett gedruckte Werte unterscheiden sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom Wert für Deutschland insgesamt. Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz vom Wert für Deutschland insgesamt an.

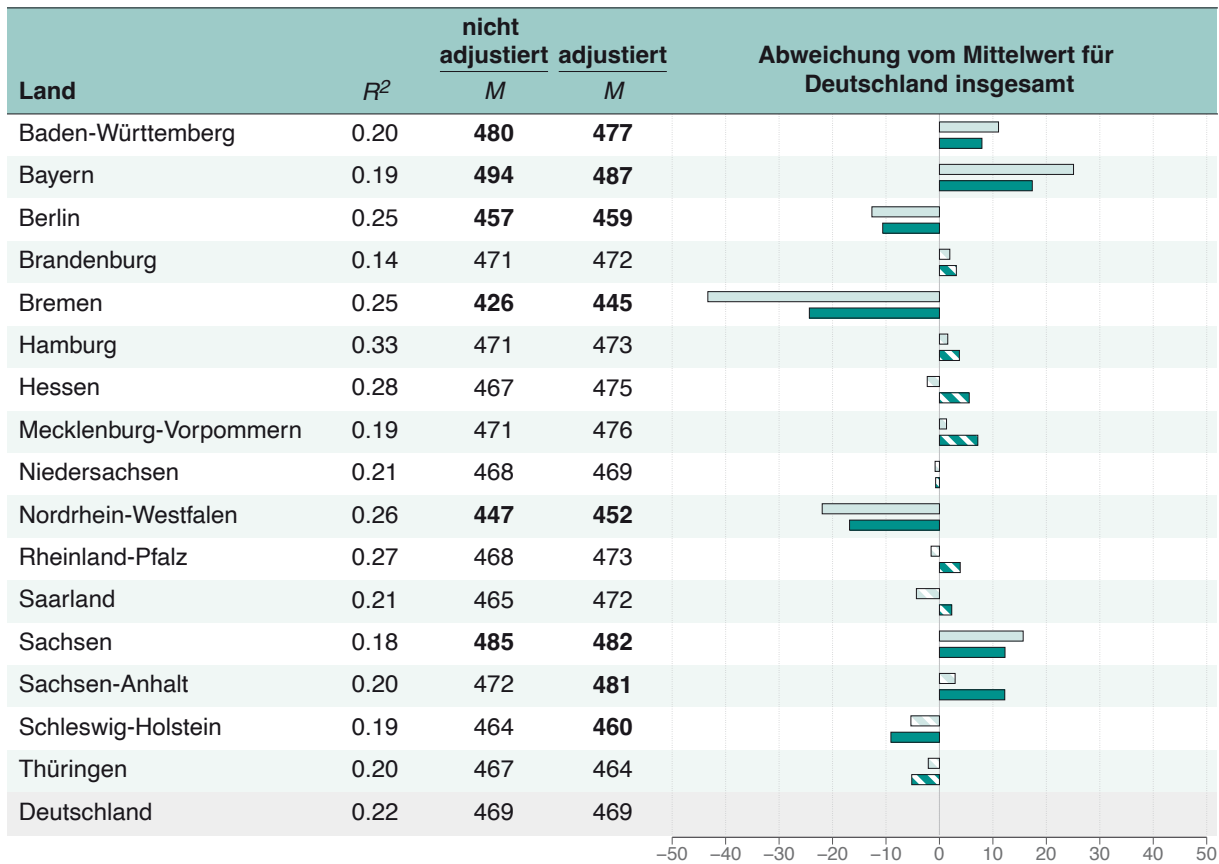
□ nicht adjustiert

■ adjustiert

Der Determinationskoeffizient in den Abbildungen 4.30 bis 4.34 gibt in Prozentpunkten an, welcher Anteil der Unterschiede zwischen den Kompetenzwerten im jeweiligen Land auf die Adjustierungsvariablen zurückzuführen ist. Je höher dieser Wert ist, desto stärker hängen die Kompetenzwerte mit den vier Adjustierungsvariablen zusammen. Die Ergebnisse zeigen, dass der Zusammenhang im Kompetenzbereich *Zuhören* im Fach Deutsch am stärksten und im Bereich *Leseverstehen* im Fach Englisch am geringsten ausgeprägt ist. Auf Länderebene variieren die Anteile aufgeklärter Varianz zwischen knapp 13 Prozent (Mecklenburg-Vorpommern, *Leseverstehen* im Fach Englisch) und 47 Prozent (Hamburg, *Zuhören* im Fach Deutsch).

Die Unterschiede zwischen dem Land mit dem höchsten und dem Land mit dem niedrigsten Mittelwert fallen in allen fünf Kompetenzbereichen für die adjustierten Mittelwerte geringer aus als für die nicht adjustierten Werte. Das ist auch zu erwarten, da die Adjustierungsvariablen mit den erreichten Kompetenzwerten substantiell zusammenhängen. Berücksichtigt man also durch die Adjustierung, dass sich die Zusammensetzung der Schüler:innenschaft zwischen den Ländern unterscheidet, rücken die Ländermittelwerte in den erreichten Kompetenzen zusammen. Demnach lassen sich die Unterschiede zwischen den Mit-

**Abbildung 4.32:** Nicht adjustierte und adjustierte Mittelwerte der von Neuntklässler:innen im Fach Deutsch erreichten Kompetenzen im Kompetenzbereich *Orthografie*



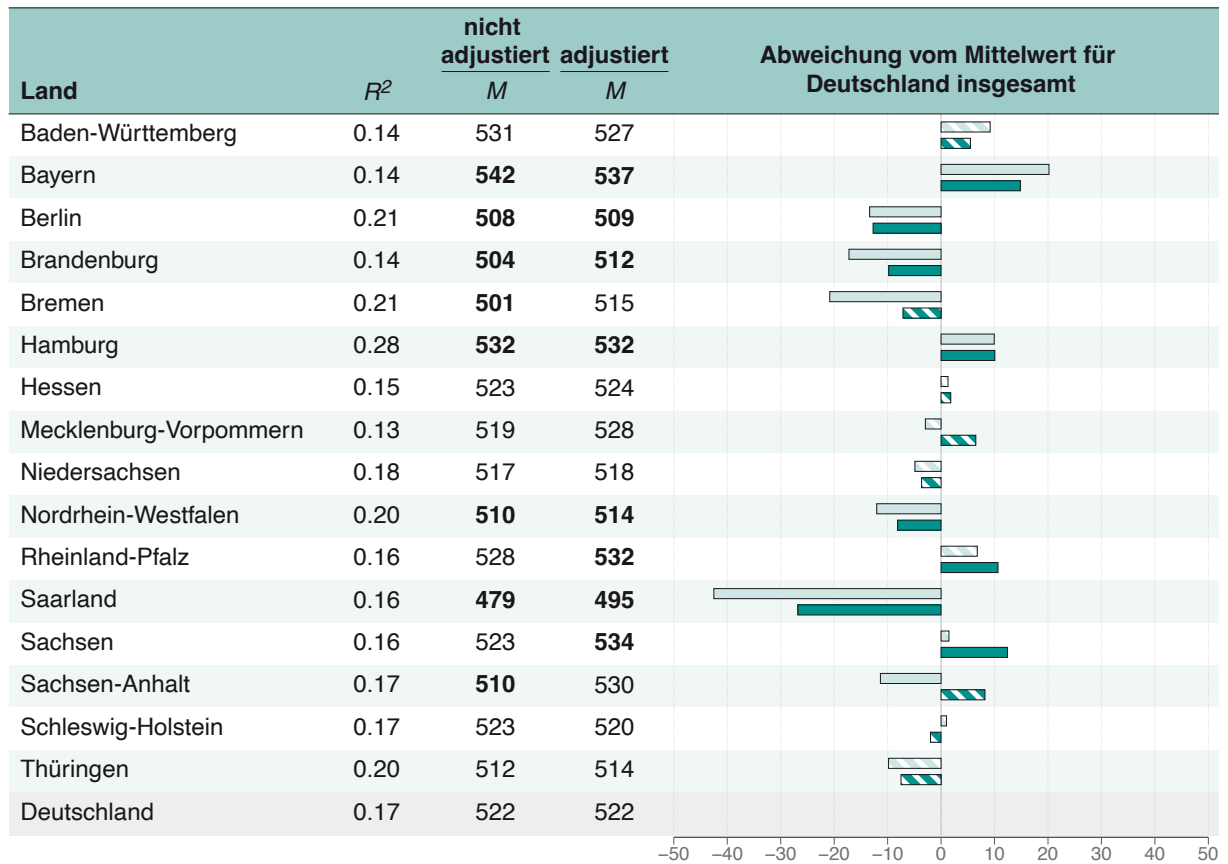
*Anmerkungen.* In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben.  $R^2$  = Determinationskoeffizient;  $M$  = Mittelwert. Fett gedruckte Werte unterscheiden sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom Wert für Deutschland insgesamt. Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz vom Wert für Deutschland insgesamt an.

□ nicht adjustiert  
 ■ adjustiert

telwerten der Länder teilweise auf Unterschiede in der Zusammensetzung der Schüler:innenschaft zurückführen, allerdings keinesfalls vollständig, da auch nach der Adjustierung die grundlegenden Ergebnismuster, die in den Kapiteln 4.1 und 4.2 berichtet wurden, bestehen bleiben. Die Unterschiede in den adjustierten Mittelwerten spiegeln die Unterschiede zwischen den Ländern wider, die sich nicht auf eine andere Zusammensetzung ihrer Schüler:innenschaft hinsichtlich der hier untersuchten Hintergrundmerkmale zurückführen lassen.

In Ländern, in denen Schüler:innen ein vergleichsweise niedriges Kompetenzniveau erreichen, ist der adjustierte Wert meist höher als der nicht adjustierte. In den meisten Ländern fällt die Veränderung durch die Adjustierung allerdings sehr gering aus. Vergleichsweise stark verringern sich die Kompetenznachteile im Vergleich zu Deutschland insgesamt in allen Kompetenzbereichen vor allem für Bremen. Im Fach Deutsch reduziert sich der Nachteil um 22 Punkte im *Lesen*, um 26 Punkte im *Zuhören* und um 19 Punkte in der *Orthografie*, bleibt aber jeweils weiterhin statistisch signifikant. Im Fach Englisch, in dem die Reduktion des Kompetenznachteils je 14 Punkte im *Leseverstehen* und im *Hörverstehen* umfasst, unterscheiden sich die adjustierten Mittelwerte Bremens hingegen nicht



**Abbildung 4.33:** Nicht adjustierte und adjustierte Mittelwerte der von Neuntklässler:innen im Fach Englisch erreichten Kompetenzen im Kompetenzbereich *Leseverstehen*


*Anmerkungen.* In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben.

$R^2$  = Determinationskoeffizient;  $M$  = Mittelwert.

Fett gedruckte Werte unterscheiden sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom Wert für Deutschland insgesamt. Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz vom Wert für Deutschland insgesamt an.

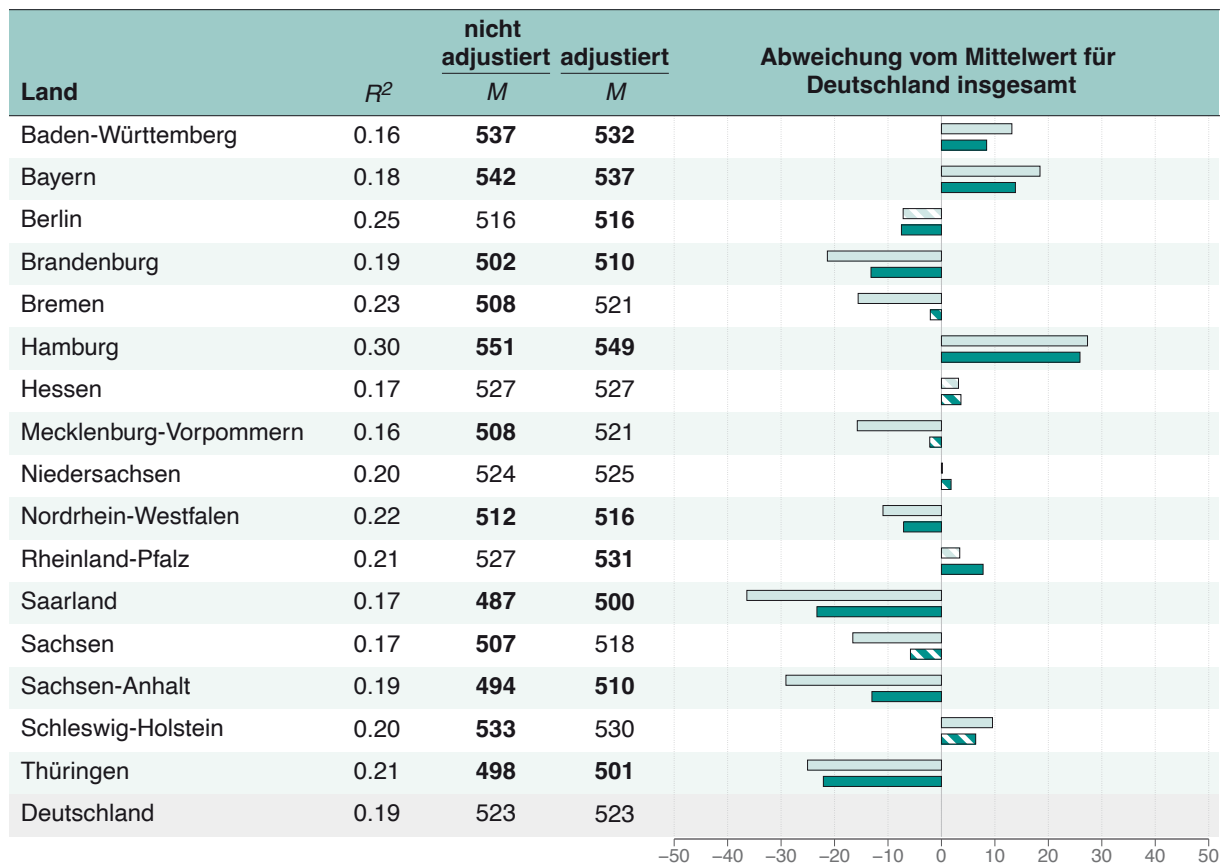
□ nicht adjustiert

■ adjustiert

mehr signifikant vom deutschen Gesamtmittelwert. Die ungünstigeren Ergebnisse Bremens lassen sich also im Fach Deutsch nur teilweise, im Fach Englisch jedoch fast vollständig auf die untersuchten Merkmale der Zusammensetzung der Schüler:innenschaft zurückführen.

Umgekehrt liegt in Ländern mit eher hohen Kompetenzmittelwerten der adjustierte Wert häufig unter dem nicht adjustierten – das betrifft insbesondere Bayern und Baden-Württemberg in allen Kompetenzbereichen der beiden Fächer sowie in Sachsen in allen Kompetenzbereichen im Fach Deutsch. Am stärksten ausgeprägt ist diese negative Differenz in Bayern im *Zuhören* (10 Punkte). Hier können die überdurchschnittlichen Kompetenzwerte also zu einem erheblichen Anteil darauf zurückgeführt werden, dass die Schüler:innenschaft günstigere Lernvoraussetzungen hat. Allerdings liegen die Mittelwerte der genannten Länder auch nach der Adjustierung meist signifikant über dem gesamtdeutschen Mittelwert.

Abweichend von diesem Muster stehen in Hamburg und Sachsen-Anhalt in einzelnen Kompetenzbereichen nicht adjustierten Mittelwerten, die signifikant über dem Bundesdurchschnitt liegen, noch höhere adjustierte Mittelwerte gegen-

**Abbildung 4.34:** Nicht adjustierte und adjustierte Mittelwerte der von Neuntklässler:innen im Fach Englisch erreichten Kompetenzen im Kompetenzbereich Hörverstehen

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben.

$R^2$  = Determinationskoeffizient;  $M$  = Mittelwert.

Fett gedruckte Werte unterscheiden sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom Wert für Deutschland insgesamt. Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz vom Wert für Deutschland insgesamt an.

□ nicht adjustiert

■ adjustiert

über. Demnach würden die Ergebnisse in den betreffenden Bereichen also noch günstiger ausfallen, wenn die Schüler:innenschaft so zusammengesetzt wäre, wie in Deutschland insgesamt.

Durch die Adjustierung ändert sich an dem grundsätzlichen Befundmuster, wie es in den Kapiteln 4.1 und 4.2 dargestellt wurde, in den meisten Ländern aber eher wenig. Die Unterschiede zwischen den Kompetenzmittelwerten der Länder lassen sich also nicht vollständig auf Unterschiede in der Zusammensetzung der Schüler:innenschaft im Hinblick auf den HISEI, die Anzahl der Bücher zu Hause, den Zuwanderungshintergrund, sowie die zu Hause gesprochene Sprache zurückführen. Die heterogene Zusammensetzung der Schüler:innenschaft sollte jedoch insbesondere in denjenigen Ländern, in denen die adjustierten Mittelwerte günstiger ausfallen als die nicht adjustierten, noch systematischer berücksichtigt werden, etwa durch den Einsatz evidenzbasierter Diagnostik und darauf bezogener Maßnahmen zur gezielten Förderung von Kindern und Jugendlichen mit ungünstigeren Lernvoraussetzungen.

### 4.3.2 Vergleich der in den Jahren 2015 und 2022 im Mittel erreichten Kompetenzen

Anhand von adjustierten Trends wird der Frage nachgegangen, inwieweit sich die in den Kapiteln 4.1 und 4.2 dargestellten Veränderungen in den Kompetenzmittelwerten zwischen den Erhebungszeitpunkten auf Veränderungen in der Zusammensetzung der Schüler:innenschaft in den Ländern zurückführen lassen. Im Folgenden werden nur die adjustierten Trends für den Zeitraum 2015–2022 dargestellt.

Für die Zeiträume 2009–2015 und 2009–2022 wurden ebenfalls adjustierte Trends berechnet, die jedoch nicht direkt mit den hier dargestellten Ergebnissen vergleichbar sind, da in die Erhebung im Jahr 2009 keine Förderschulen einbezogen wurden (vgl. Kapitel 1.2).<sup>1</sup> Sie sind auf der Webseite des IQB als Zusatzmaterial abrufbar (Abb. 4.1web bis Abb. 4.6web).

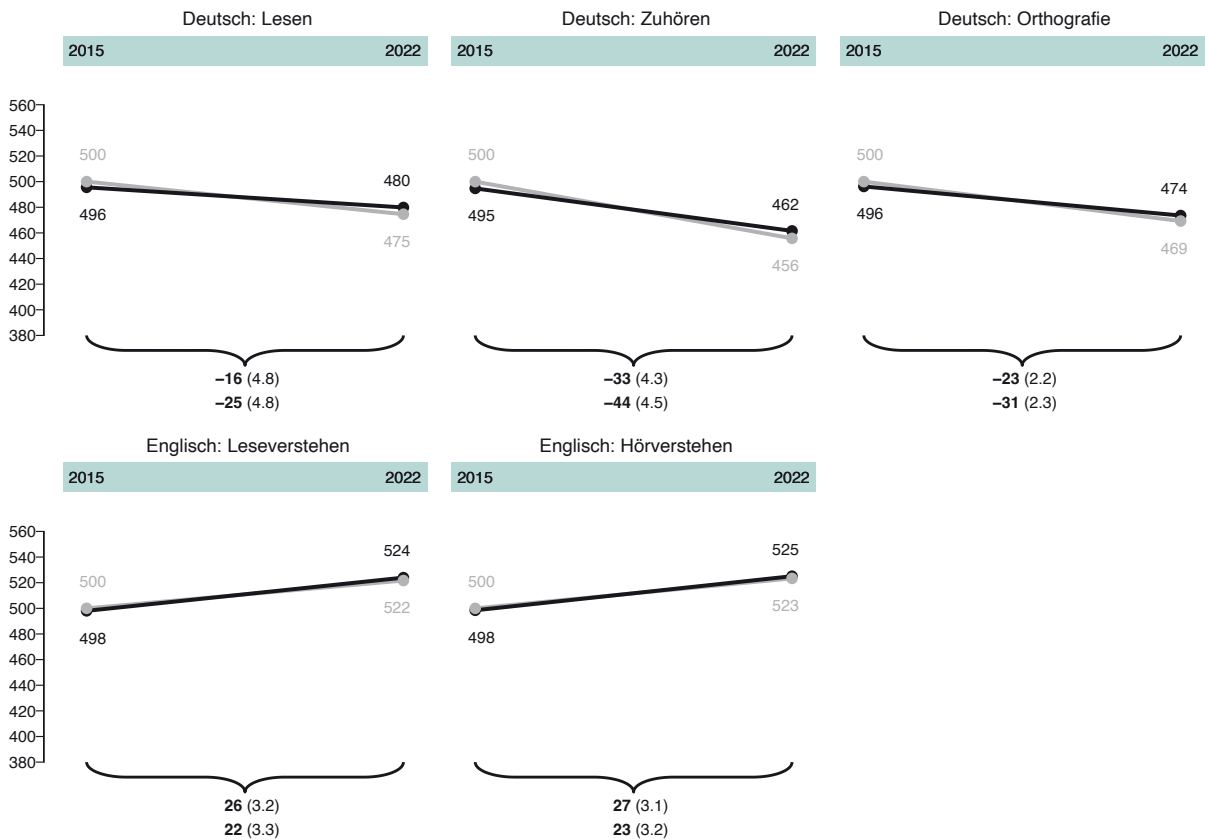
In Abbildung 4.35 sind die adjustierten und die nicht adjustierten Veränderungen der Mittelwerte in Deutschland insgesamt in den Kompetenzbereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* im Fach Deutsch sowie *Leseverstehen* und *Hörverstehen* im Fach Englisch dargestellt. Die Abbildungen 4.36 bis 4.40 zeigen diese Trends *innerhalb* des jeweiligen Landes. Die grau dargestellten Linien markieren dabei die nicht adjustierten, die schwarz dargestellten Linien die adjustierten Trends. Durchgezogene Linien im Diagramm symbolisieren hierbei einen signifikanten Mittelwertsunterschied zwischen den Jahren 2015 und 2022. Die Mittelwertsdifferenzen für die Trends sind unter den geschweiften Klammern abgetragen, wobei fett gedruckte Werte statistisch signifikante Differenzen kennzeichnen.

Wie in Kapitel 4.1 und 4.2 bereits berichtet, fallen für Deutschland insgesamt alle Trends im Zeitraum 2015–2022 im Fach Deutsch signifikant negativ und im Fach Englisch signifikant positiv aus, unabhängig davon, ob sie adjustiert wurden oder nicht.

Nach der Adjustierung schwächen sich die negativen Trends im Fach Deutsch ab, während sich die positiven Trends im Fach Englisch deutlich weniger verändern bzw. tendenziell sogar etwas verstärken. Demnach lassen sich die Veränderungen in den durchschnittlich erreichten Kompetenzen zu einem Teil auf Veränderungen in der Zusammensetzung der Schüler:innenschaft zwischen 2015 und 2022 zurückführen. Die gegenläufigen Effekte für die beiden Fächer dürften dadurch bedingt sein, dass die Unterschiede zwischen Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund, die oft mehrsprachig sind, und Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund im Fach Englisch geringer ausfallen als im Fach Deutsch (vgl. Kapitel 8). Während im Fach Deutsch eine Verringerung des Kompetenzniveaus bei Schüler:innen der ersten und zweiten Zuwanderungsgeneration für den Zeitraum 2015–2022 gefunden wurde, gibt es in Englisch für den gleichen Zeitraum keine signifikanten Veränderungen bei Jugendlichen der ersten Zu-

1 Trendanalysen adjustieren die Mittelwerte der Jahre 2009, 2015 und 2022 um Veränderungen der entsprechenden Hintergrundmerkmale, die über die Zeit stattgefunden haben. Da diese Hintergrundmerkmale an Förderschulen anders ausgeprägt sind als an allgemeinen Schulen (beispielsweise fällt der HISEI der Schüler:innenschaft im Durchschnitt an Förderschulen geringer aus; siehe z. B. Kocaj et al. (2020)) könnte eine Veränderung der Hintergrundmerkmale zwischen den Jahren 2009 und 2015 damit zusammenhängen, dass im Jahr 2015 Förderschulen Teil der Population waren, im Jahr 2009 hingegen nicht. Die Adjustierung würde also irrtümlich von einer Veränderung des HISEI ausgehen, die nicht der tatsächlichen Veränderung entspricht und die adjustierten Trends entsprechend unpräzise schätzen. Daher bleiben bei den Trendanalysen für die Zeiträume 2009–2015 und 2009–2022 Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unberücksichtigt.

**Abbildung 4.35:** Nicht adjustierte und adjustierte Trends in den von Neuntklässler:innen in den Fächern Deutsch und Englisch erreichten Kompetenzen in Deutschland insgesamt



*Anmerkungen.* Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte geringfügig von der dargestellten Differenz ( $\Delta M$ ) unter der geschweiften Klammer abweichen.

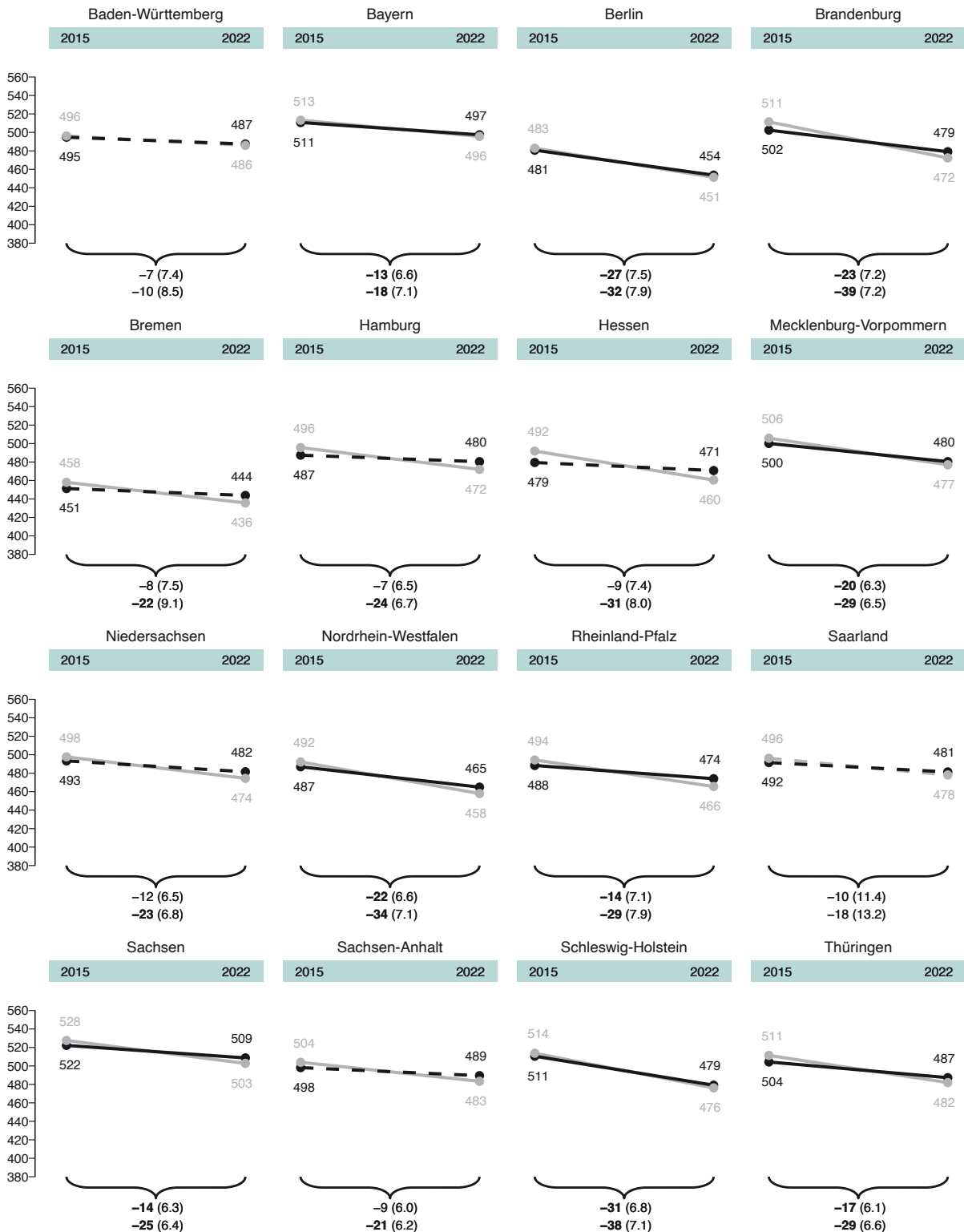
Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

- adjustierter Mittelwert ( $\Delta M$  erste Zeile)
- - -** nicht adjustierter Mittelwert ( $\Delta M$  zweite Zeile)
- - - -** statistisch nicht signifikante Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2015 und 2022
- statistisch signifikante Differenz ( $p < .05$ ) zwischen den Erhebungszeitpunkten 2015 und 2022
- { }** Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2015 und 2022

wanderungsgeneration und positive Trends bei Jugendlichen der zweiten Zuwanderungsgeneration. Wird mit der Adjustierung die Größe der Gruppe mit Zuwanderungshintergrund, die tatsächlich zugenommen hat, auf dem Niveau von 2015 konstant gehalten, wirkt sich dies für die beiden Fächer entsprechend unterschiedlich aus.

Das für Deutschland insgesamt gefundene Muster ist auch in den meisten Ländern zu beobachten. Im Fach Deutsch ist der Betrag der adjustierten Trends im Zeitraum 2015–2022 innerhalb der Länder in der Regel geringer ausgeprägt als der Betrag der nicht adjustierten Trends. Der Unterschied zwischen den Jahren 2015 und 2022 fällt mit Adjustierung also kleiner aus als ohne Adjustierung. Dies ist in den Abbildungen 4.36 bis 4.38 daran zu erkennen, dass der obere Wert unter der geschweiften Klammer (adjustierter Trend) häufig einen niedrigeren Betrag aufweist, als der untere Wert (nicht adjustierter Trend). Teilweise halbiert sich der Betrag der Veränderungen sogar, deren Richtung bleibt aber meist gleich. Zudem ist in Ländern, in denen der Mittelwert in einem Kompetenzbereich im Jahr 2022 signifikant geringer ausfällt als im Jahr 2015, auch der ad-

**Abbildung 4.36:** Nicht adjustierte und adjustierte Trends in den von Neuntklässler:innen im Fach Deutsch erreichten Kompetenzen im Kompetenzbereich *Lesen*

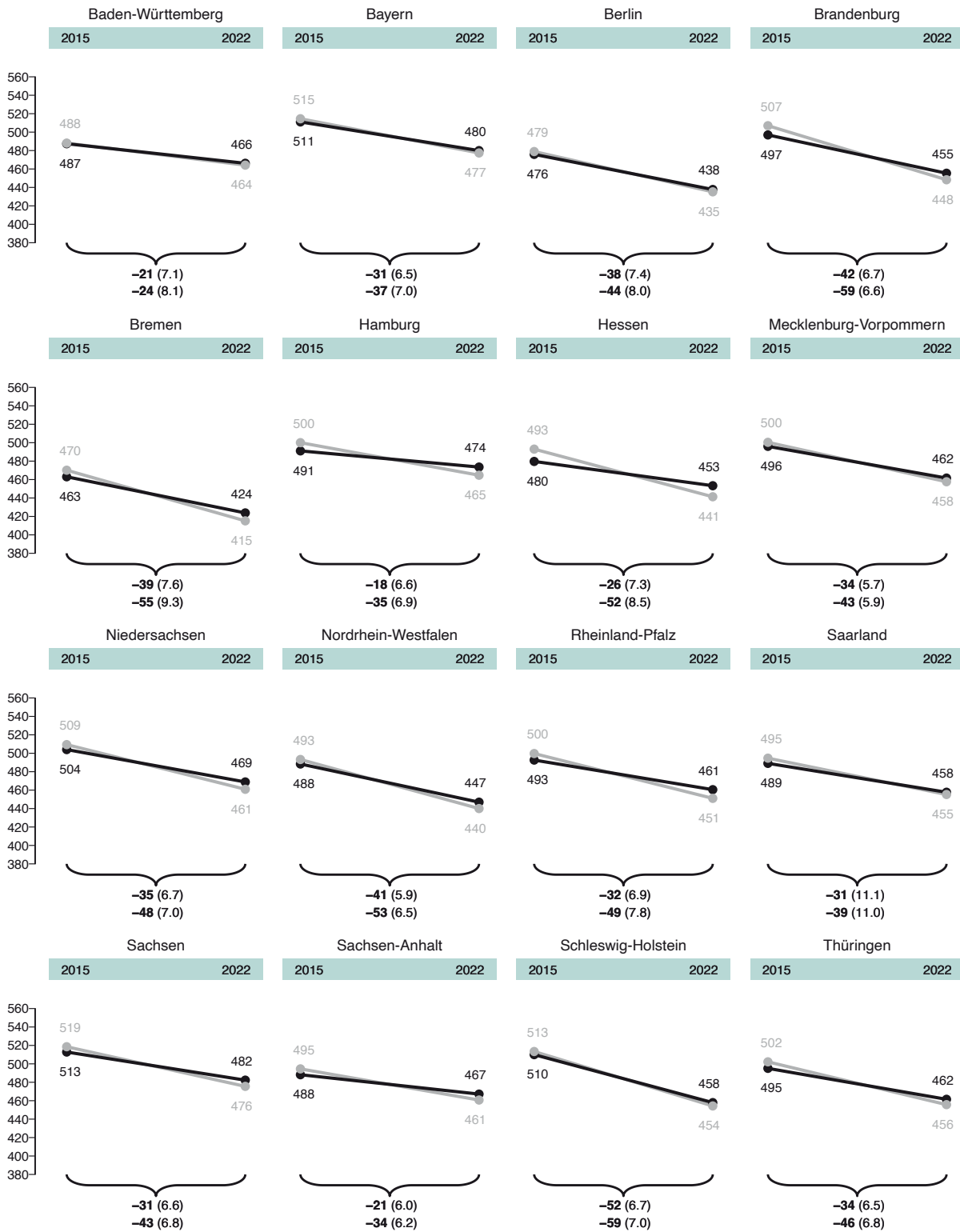


**Anmerkungen.** Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte geringfügig von der dargestellten Differenz ( $\Delta M$ ) unter der geschweiften Klammer abweichen.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

- adjustierter Mittelwert ( $\Delta M$  erste Zeile)
- nicht adjustierter Mittelwert ( $\Delta M$  zweite Zeile)
- - - statistisch nicht signifikante Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2015 und 2022
- statistisch signifikante Differenz ( $p < .05$ ) zwischen den Erhebungszeitpunkten 2015 und 2022
- ⎵ Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2015 und 2022

**Abbildung 4.37:** Nicht adjustierte und adjustierte Trends in den von Neutklässler:innen im Fach Deutsch erreichten Kompetenzen im Kompetenzbereich *Zuhören*



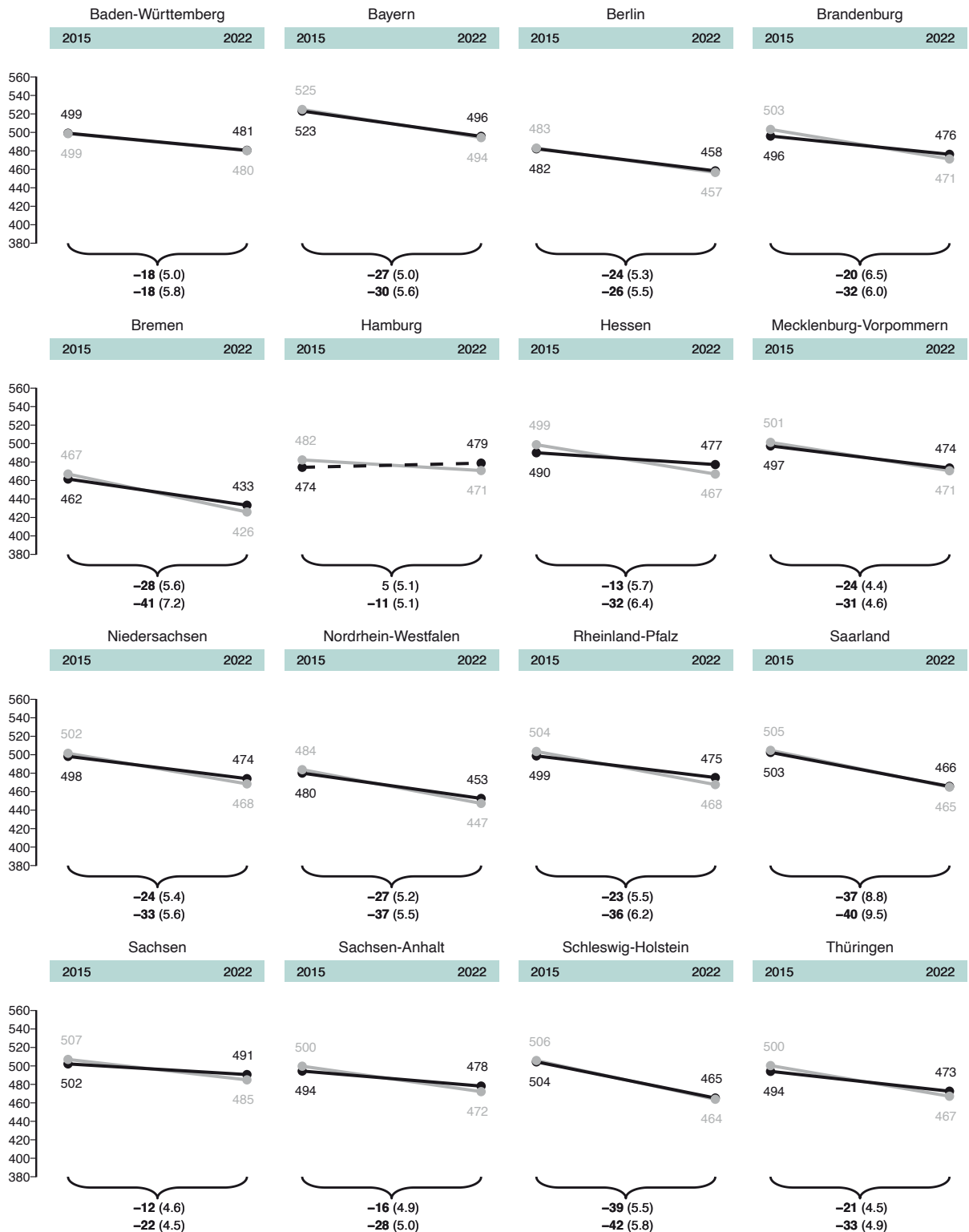
*Anmerkungen.* Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte geringfügig von der dargestellten Differenz ( $\Delta M$ ) unter der geschweiften Klammer abweichen.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

- adjustierter Mittelwert ( $\Delta M$  erste Zeile)
- nicht adjustierter Mittelwert ( $\Delta M$  zweite Zeile)
- - - statistisch nicht signifikante Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2015 und 2022
- statistisch signifikante Differenz ( $p < .05$ ) zwischen den Erhebungszeitpunkten 2015 und 2022
- ⎵ Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2015 und 2022



**Abbildung 4.38:** Nicht adjustierte und adjustierte Trends in den von Neutklässler:innen im Fach Deutsch erreichten Kompetenzen im Kompetenzbereich *Orthografie*

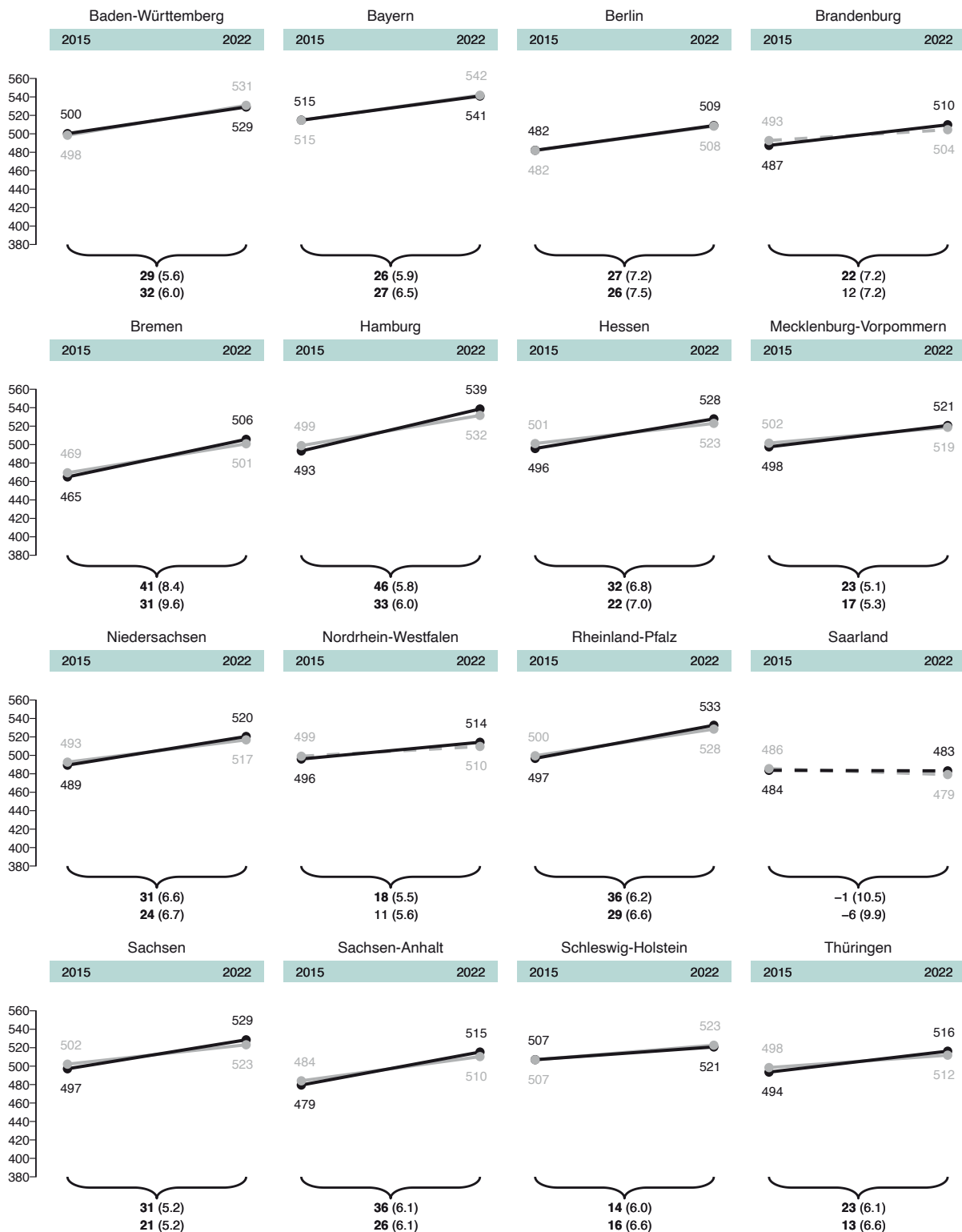


*Anmerkungen.* Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte geringfügig von der dargestellten Differenz ( $\Delta M$ ) unter der geschweiften Klammer abweichen.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

- adjustierter Mittelwert ( $\Delta M$  erste Zeile)
- - - nicht adjustierter Mittelwert ( $\Delta M$  zweite Zeile)
- - - statistisch nicht signifikante Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2015 und 2022
- statistisch signifikante Differenz ( $p < .05$ ) zwischen den Erhebungszeitpunkten 2015 und 2022
- ⎵ Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2015 und 2022

**Abbildung 4.39:** Nicht adjustierte und adjustierte Trends in den von Neutklässler:innen im Fach Englisch erreichten Kompetenzen im Kompetenzbereich *Leseverstehen*

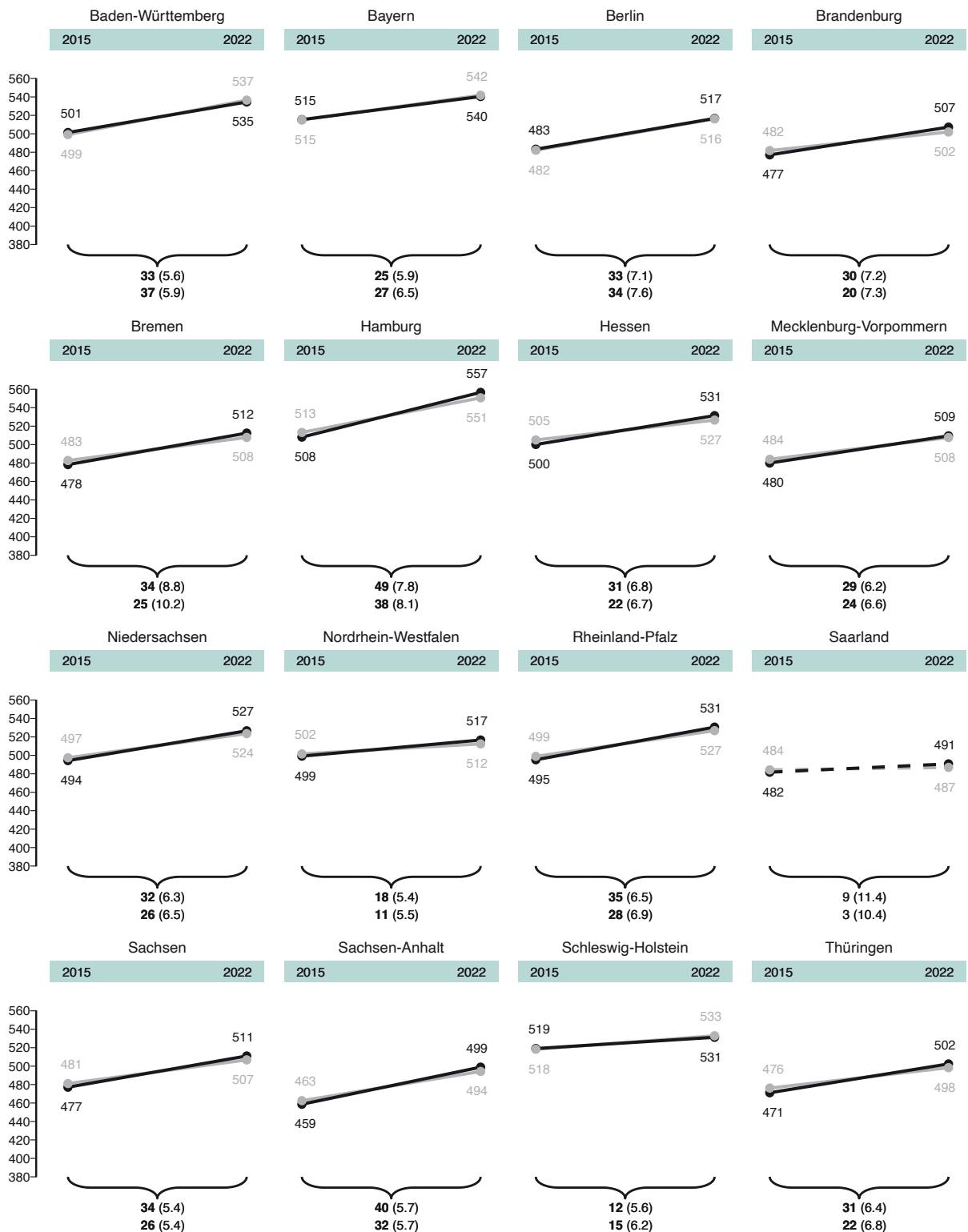


*Anmerkungen.* Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte geringfügig von der dargestellten Differenz ( $\Delta M$ ) unter der geschweiften Klammer abweichen.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

- adjustierter Mittelwert ( $\Delta M$  erste Zeile)
- nicht adjustierter Mittelwert ( $\Delta M$  zweite Zeile)
- - - statistisch nicht signifikante Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2015 und 2022
- statistisch signifikante Differenz ( $p < .05$ ) zwischen den Erhebungszeitpunkten 2015 und 2022
- ⎵ Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2015 und 2022

**Abbildung 4.40:** Nicht adjustierte und adjustierte Trends in den von Neutklässler:innen im Fach Englisch erreichten Kompetenzen im Kompetenzbereich Hörverstehen



*Anmerkungen.* Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte geringfügig von der dargestellten Differenz ( $\Delta M$ ) unter der geschweiften Klammer abweichen.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

- adjustierter Mittelwert ( $\Delta M$  erste Zeile)
- - - nicht adjustierter Mittelwert ( $\Delta M$  zweite Zeile)
- - - statistisch nicht signifikante Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2015 und 2022
- statistisch signifikante Differenz ( $p < .05$ ) zwischen den Erhebungszeitpunkten 2015 und 2022
- ⎵ Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2015 und 2022

justierte Mittelwertsunterschied in der Regel signifikant. Nur in einigen Ländern, und auch nur in einzelnen Kompetenzbereichen (hauptsächlich im *Lesen*), verringert sich der negative Trend zwischen 2015 und 2022 durch die Adjustierung so stark, dass er nicht mehr signifikant ausfällt. Die Unterschiede zwischen nicht adjustierten und adjustierten Trends sind im Fach Deutsch in solchen Ländern relativ groß, in denen sich die Zusammensetzung der Schüler:innenschaft zwischen den Erhebungszeitpunkten stärker verändert hat. Dies ist im Zeitraum 2015–2022 z. B. in Bremen, Brandenburg, Hessen und Rheinland-Pfalz der Fall. Demnach zeigt sich auch für die Trends, dass sich die Ergebnisse zwar teilweise auf die Zusammensetzung der Schüler:innenschaft zurückführen lassen, das grundlegende Befundmuster aber bestehen bleibt. Insgesamt sind die größten Unterschiede zwischen den nicht adjustierten und adjustierten Trends im Kompetenzbereich *Zuhören* zu finden.

Im Fach Englisch hingegen sind die adjustierten Trends zumeist etwas stärker ausgeprägt als die nicht adjustierten Trends, d. h. in den Abbildungen 4.39 und 4.40 weist der obere Wert unter der geschweiften Klammer (adjustierter Trend) häufig einen höheren Betrag auf als der untere Wert (nicht adjustierter Trend). In Hamburg gibt es für den Zeitraum 2015–2022 die größten Unterschiede im Fach Englisch zwischen den nicht adjustieren und den adjustieren Trends. Wie im Fach Deutsch ändert sich auch im Fach Englisch durch die Adjustierung nichts an dem grundlegenden Befundmuster. Die positiven Entwicklungen lassen sich also – analog zum Fach Deutsch – nicht ausschließlich auf eine entsprechende Veränderung in der Zusammensetzung der Schüler:innenschaft zurückführen.

### 4.3.3 Zusammenfassung

Die in diesem Kapitel dargestellten Analysen zeigen für das Jahr 2022, dass die Unterschiede zwischen den Ländern durch die Berücksichtigung zentraler Hintergrundmerkmale (HISEI, Anzahl der Bücher, Zuwanderungshintergrund, Familiensprache) der Schüler:innenschaft in der Regel zwar geringer ausfallen, die grundlegenden Ergebnismuster aber bestehen bleiben. Insgesamt rücken die Ländermittelwerte durch die Adjustierung näher zusammen. In Ländern mit niedrigen Kompetenzmittelwerten fallen die adjustierten Werte in der Regel höher aus, in Ländern mit hohen Kompetenzmittelwerten hingegen sind die adjustierten Werte häufig geringer. In einigen Ländern wirkt sich die Adjustierung substantiell auf die Ergebnisse aus. Die größten Unterschiede zwischen adjustierten und nicht adjustierten Werten sind dabei – so wie auch in der Primarstufe im Bildungstrend 2021 (Weirich & Hafiz, 2022) – für Bremen zu verzeichnen, insbesondere im Kompetenzbereich *Zuhören*. Der adjustierte Wert im Fach Deutsch liegt jedoch weiterhin signifikant unter dem gesamtdeutschen Mittelwert. Im Fach Englisch hingegen ist der Mittelwertsunterschied nach der Adjustierung nicht mehr signifikant.

Im Vergleich der Jahre 2015 und 2022 zeigt sich, dass die negativen Trends in den Kompetenzmittelwerten im Fach Deutsch auch dann zu erwarten gewesen wären, wenn sich die Zusammensetzung der Schüler:innenschaft in den betrachteten Hintergrundmerkmalen nicht verändert hätte. Ebenso bleiben die positiven Trends im Fach Englisch nach der Adjustierung bestehen. Zwar schwächen sich die negativen Trends im Fach Deutsch bei Berücksichtigung der Hintergrundmerkmale zumeist ab und die positiven Trends im Fach Englisch verstärken sich leicht, doch an den grundlegenden Befundmustern ändert sich wenig.

Nur einzelne der vorher signifikanten Trends fallen nach der Adjustierung nicht mehr signifikant aus. Die Unterschiede zwischen den Ländern und die Veränderungen über die Zeit lassen sich also nicht vollständig auf die untersuchten, nicht dem Einfluss des Schulsystems unterliegenden Hintergrundmerkmale der Schüler:innenschaft zurückführen.

## Literatur

- Kocaj, A., Jansen, M., Kuhl, P. & Stanat, P. (2020). Zusammenhänge der Klassenkomposition an Förderschulen und allgemeinen Schulen mit schulischen Kompetenzen, akademischem Selbstkonzept und Interesse. In C. Gresch, P. Kuhl, M. Grosche, C. Sälzer & P. Stanat (Hrsg.), *Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen: Einblicke und Entwicklungen* (S. 213–262). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27608-9\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27608-9_8)
- Mayer, A., Dietzfelbinger, L., Rosseel, Y. & Steyer, R. (2016). The EffectLiteR approach for analyzing average and conditional effects. *Multivariate Behavioral Research*, 51(2-3), 374–391. <https://doi.org/10.1080/00273171.2016.1151334>
- Nachtigall, C., Kröhne, U., Enders, U. & Steyer, R. (2008). Causal effects and fair comparison: Considering the influence of context variables on student competencies. In J. Hartig, E. Klieme & D. Leutner (Hrsg.), *Assessment of competencies in educational contexts* (S. 315–336). Hogrefe & Huber.
- van Buuren, S. (2018). *Flexible imputation of missing data* (2nd ed.). Chapman & Hall/CRC. <https://doi.org/https://doi.org/10.1201/9780429492259>
- Weirich, S. & Hafiz, N. J. (2022). Adjustierte Mittelwerte und Trends der erreichten Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. A. Sachse, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 103–114). Waxmann.





# Kapitel 5

## Schulische und außerschulische Lernbedingungen während der Coronavirus-Pandemie

Rebecca Schneider, Julia Wittig, Florian Enke und Stefan Schipolowski

Die Jahre 2020, 2021 und 2022 waren durch die Coronavirus-Pandemie geprägt und durch Maßnahmen, die zu ihrer Eindämmung umgesetzt wurden. Zu den weitreichendsten Maßnahmen gehörte die zeitweise Schließung von Bildungseinrichtungen ab Mitte März 2020. Die Schuljahre 2019/2020, 2020/2021 sowie 2021/2022 waren durch Phasen von Fern- und Wechselunterricht gekennzeichnet (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022; Statista, 2023), wobei deren Umfang regional in Abhängigkeit von den Infektionszahlen und den länderspezifischen Regelungen variierte. Empirische Befunde weisen darauf hin, dass die pandemiebedingten Einschränkungen des Schulbetriebs die Lernentwicklung der Schüler:innen sowohl im Primarbereich (z.B. Betthäuser et al., 2023; Di Pietro, 2023; Lücken, 2022; McElvany et al., 2023; Sachse & Schumann, 2022; Schneider & Wittig, 2022) als auch im Sekundarbereich (z.B. Betthäuser et al., 2023; Di Pietro, 2023; Lücken, 2022; Schult & Wagner, 2022) in Deutschland und in anderen Ländern beeinträchtigt haben. Die entstandenen Lernrückstände scheinen dabei im Primar- und Sekundarbereich ähnlich stark ausgeprägt zu sein (Betthäuser et al., 2023; Di Pietro, 2023).

Zeitgleich zur irregulären Beschulung wirkten die pandemiebedingten Einschränkungen (insbesondere Kontaktbeschränkungen) auch in das Privatleben der Schüler:innen hinein und beeinflussten deren Alltagserfahrungen. So waren Kinder und Jugendliche u.a. seltener draußen, ihre Kontakte konzentrierten sich weitgehend auf wenige Personen und Freizeitaktivitäten fanden verstärkt im Internet statt (Walper et al., 2021; Wößmann et al., 2020). Die Einschränkungen im Schulbetrieb und in der Freizeitgestaltung der Schüler:innen scheinen sich auch negativ auf deren psychische Gesundheit ausgewirkt zu haben: Im Herbst 2021, und damit bereits etwa ein halbes Jahr nach den ersten Schulschließungen in Deutschland, gaben Lehrkräfte an, bei ihren Schüler:innen in Folge der Coronavirus-Pandemie vermehrt Motivationsprobleme und Niedergeschlagenheit, Konzentrationsprobleme sowie körperliche und motorische Unruhe beobachtet zu haben (Robert Bosch Stiftung, 2021). Ebenso berichten Schüler:innen aller Schularten in mehreren Befragungen, die zwischen Mai 2020 und Februar 2022 durchgeführt wurden, häufiger von psychischen Auffälligkeiten wie emotionalen Problemen und Hyperaktivität betroffen zu sein als in Befragungen vor der Pandemie (Reiß, Napp et al., 2023; vgl. auch Ravens-Sieberer et al., 2020, 2021). Außerdem sank die von Kindern und Jugendlichen berichtete Lebenszufriedenheit mit Pandemiebeginn signifikant ab und lag auch noch im Herbst 2022 unter dem präpandemischen Ausgangsniveau (Reiß, Kaman et al., 2023). Da motivationale, affektive und emotionale Merkmale eine wichtige Rolle für die Lernentwicklung von Kindern und Jugendlichen spielen (z.B. Hartmann et al., 2023; Schrader & Helmke, 2015), können die beschriebenen pandemiebedingten Veränderungen im Erleben und Verhalten auch negative Folgen für die von den Schüler:innen erreichten Kompetenzen nach sich ziehen.

In empirischen Studien wurden bereits verschiedene Faktoren identifiziert, die sich auf den Lernerfolg von Schüler:innen und auf deren psychische Gesundheit während der Coronavirus-Pandemie ausgewirkt haben könnten. Dazu zählt u. a. der Umfang des Fern- und Wechselunterrichts während der pandemiebedingten Einschränkungen im Schulbetrieb. Während dieser irregulären Beschulung waren Schüler:innen verstärkt darauf angewiesen, sich Unterrichtsinhalte zu Hause anzueignen. Laut Elternangaben fiel die realisierte Lernzeit während des Lernens zu Hause im Vergleich zum Regelunterricht jedoch deutlich geringer aus (weniger als die Hälfte der Lernzeit vor der Pandemie; Werner & Woessmann, 2023). Darüber hinaus gab eine Mehrheit der befragten Eltern an, dass die Effektivität der Lernzeit zu Hause geringer war als in der Schule. Wenig überraschend wiesen deshalb nach Einschätzung von Schulleitungen im November 2022 etwa 42 Prozent der Schüler:innen an Haupt-, Sekundar- und Gemeinschaftsschulen und rund 26 Prozent der Gymnasiast:innen pandemiebedingte Lernrückstände auf (Robert Bosch Stiftung, 2023). Zudem dürfte sich der von Schüler:innen berichtete Mangel an Interaktion mit ihren Mitschüler:innen im digital durchgeführten Unterricht (Huber & Helm, 2020) auf psychosoziale Aspekte ausgewirkt haben, wie etwa ein vermehrtes Erleben von Einsamkeit (vgl. auch Walper et al., 2023).

Ferner waren die Schüler:innen beim Lernen zu Hause in erhöhtem Maße darauf angewiesen, dass ein regelmäßiger Kontakt mit ihren Lehrkräften stattfand, um Unterrichtsinhalte und Aufgabenstellungen bzw. deren Ergebnisse zu besprechen (z. B. in Video- oder Telefonkonferenzen). Für den Sekundarbereich konnte bereits gezeigt werden, dass der regelmäßige Kontakt zwischen Lehrkräften und ihren Schüler:innen während der Schulschließungen im Frühjahr 2020 mit der von den Lehrkräften eingeschätzten Erreichung der Lernziele sowie dem eingeschätzten Lernfortschritt in der Klasse zusammenhing (Schneider et al., 2021). Dabei gab die Mehrheit der Sekundarschullehrkräfte bereits für die ersten Schulschließungen im Sommer 2020 an, mit den meisten oder allen Schüler:innen regelmäßig in Kontakt gestanden zu haben.

Neben der Quantität von Fern- und Wechselunterricht und dem regelmäßigen Kontakt zwischen Lehrkräften und Schüler:innen dürfte auch die häusliche Lernumgebung der Schüler:innen eine wichtige Rolle für das Lernen während der pandemiebedingten Einschränkungen des Schulbetriebs gespielt haben (Huber & Helm, 2020; Schneider et al., 2022). So erzielten beispielsweise Viertklässler:innen aus Haushalten mit einer guten räumlichen und digitalen Ausstattung (z. B. Möglichkeit zum ungestörten Lernen, ausreichend schnelle Internetverbindung für den Fernunterricht) im Mittel höhere Kompetenzwerte in den Fächern Deutsch (*Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie*) und Mathematik als Schüler:innen aus weniger gut ausgestatteten Haushalten (Schneider et al., 2022). Darüber hinaus deuten empirische Studien immer wieder darauf hin, dass die pandemiebedingten Lernrückstände bei Schüler:innen aus sozial weniger gut gestellten Familien größer sind als bei Schüler:innen aus sozial privilegierteren Familien (z. B. Engzell et al., 2021; Schneider et al., 2022). Ein Grund hierfür könnte u. a. sein, dass weniger Schüler:innen aus weniger privilegierten Familien einen verlässlichen Zugang zu einem Computer, einem ausreichend schnellen Internetanschluss und einem für das Lernen geeigneten Raum hatten (Blaskó et al., 2022; Di Pietro et al., 2020). Eine schlechtere digitale Ausstattung könnte zudem die Aufrechterhaltung des Kontakts der Schüler:innen mit anderen Jugendlichen erschwert haben, da die Freizeitgestaltung während der Kontaktbeschränkungen vermehrt digital stattfand.

Da auch die am IQB-Bildungstrend 2022 teilnehmenden Neuntklässler:innen in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 von den Maßnahmen zur Eindämmung der Coronavirus-Pandemie betroffen waren, wurden in den Fragebögen zum IQB-Bildungstrend 2022 verschiedene Indikatoren ihrer Lernsituation in diesem Zeitraum erfasst. Im Folgenden wird zunächst beschrieben, inwieweit an den teilnehmenden Schulen Fern- bzw. Wechselunterricht in den durch die Pandemie geprägten Schuljahren 2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022 stattfand. Außerdem werden Befunde zum Kontakt zwischen Lehrkräften und Schüler:innen und zu Problemen beim häuslichen Lernen dargestellt (Abschnitt 5.1). Es folgen Ergebnisdarstellungen zu den nach Einschätzung der Lehrkräfte zum Zeitpunkt der Testung bestehenden Lernrückständen und psychosozialen Auffälligkeiten der Schüler:innen sowie zu Angaben der Schüler:innen zu emotionalen Problemen und Hyperaktivität (Abschnitt 5.2). Des Weiteren wird der Frage nachgegangen, inwieweit verschiedene Aspekte der Lernsituation während der Coronavirus-Pandemie mit den Kompetenzen der Schüler:innen in den Fächern Deutsch und Englisch sowie mit psychosozialen Auffälligkeiten im Jahr 2022 zusammenhängen (Abschnitt 5.3). Abschnitt 5.4 richtet dann den Blick auf die Schulen, die vor der Herausforderung standen und stehen, Förderbedarfe zu identifizieren und die vorhandenen sowie ggf. zusätzliche Ressourcen gezielt einzusetzen, um negativen Auswirkungen der Pandemiemaßnahmen effektiv entgegenzuwirken. Es wird beschrieben, inwieweit an den Schulen diagnostische Verfahren zur Prüfung von Lernrückständen zum Einsatz kamen, ob zusätzliches Personal eingesetzt werden konnte und in welchem Umfang die Schulen ihre außerunterrichtlichen Angebote ausgebaut haben. Ergänzend zu den Angeboten der Schulen wird ebenfalls berichtet, welcher Anteil der Schüler:innen Sommerschulen besuchte, die zum Aufholen möglicher Lernrückstände beigetragen haben könnten. Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse (Abschnitt 5.5).

Zu beachten ist, dass die in diesem Kapitel dargestellten Befragungsergebnisse auf Angaben verschiedener Personengruppen beruhen, nämlich von Schulleitungen, Lehrkräften und Schüler:innen. Für jedes untersuchte Merkmal wird jeweils angegeben, von welcher Personengruppe die entsprechenden Angaben stammen. Aus Platzgründen und aufgrund der teilweise hohen Anteile fehlender Werte in den Fragebögen für Schulleitungen und Lehrkräfte werden in diesem Kapitel nur Ergebnisse auf Bundesebene berichtet. Länderspezifische Ergebnisse können dem Zusatzmaterial auf der Webseite des IQB entnommen werden (Tab. 5.1web bis 5.9web). Sofern nicht anders angegeben, wurden fehlende Werte für die im Folgenden dargestellten Analysen multipel imputiert (vgl. Kapitel 12).

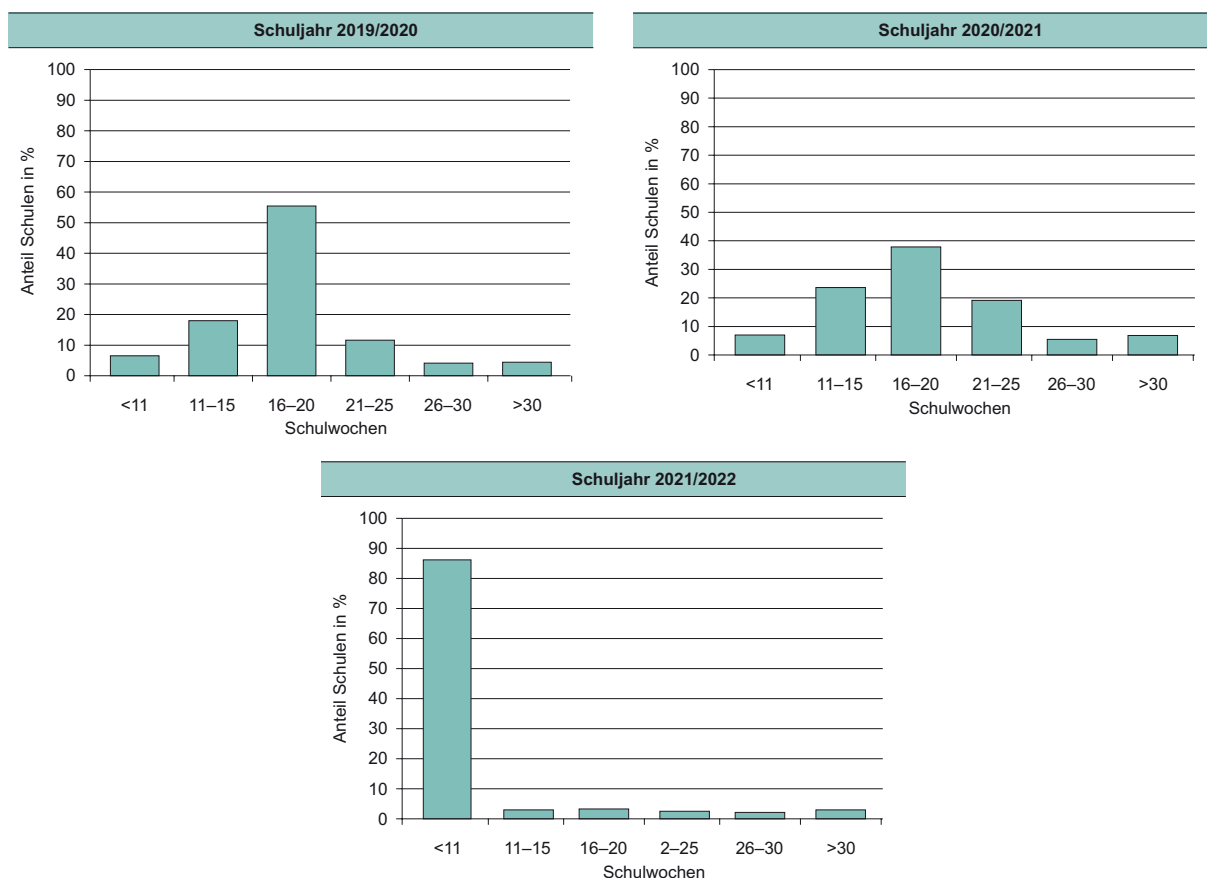
## 5.1 Merkmale der Lernsituation der Schüler:innen während der Coronavirus-Pandemie

Der IQB-Bildungstrend 2022 zielte darauf ab, soweit wie möglich auch Indikatoren der Lernsituation der Jugendlichen zu untersuchen, die eine wichtige Rolle für den Lernerfolg der Schüler:innen und deren psychosoziale Belastung während der Coronavirus-Pandemie gespielt haben könnten. Daher wurden die Schulleitungen der teilnehmenden Schüler:innen zu den pandemiebedingten Einschränkungen des Schulbetriebs in den Schuljahren 2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022 befragt. Die Schulleitungen gaben pro Schuljahr an, in wie vielen Schulwochen die am IQB-Bildungstrend 2022 teilnehmenden Schüler:innen in der siebten, achten bzw. neunten Jahrgangsstufe Fern- oder Wechselunterricht erhalten

haben (Antwortkategorien: 1 = 0, 2 = 1–5, 3 = 6–10, 4 = 11–15, 5 = 16–20, 6 = 21–25, 7 = 26–30, 8 = *mehr als 30* Schulwochen pro Schuljahr). Dabei wurde in der Abfrage zwischen Fernunterricht und Wechselunterricht differenziert. Um den Gesamtumfang der Zeiten ohne Regelbetrieb in den einzelnen Schulen abbilden zu können, wurden die Angaben der Schulleitungen zum Fern- und Wechselunterricht pro Schuljahr für die folgende Darstellung miteinander verrechnet. In Abbildung 5.1 sind die resultierenden Ergebnisse dargestellt.

Im Schuljahr 2019/2020, als die am IQB-Bildungstrend 2022 teilnehmenden Jugendlichen die siebte Jahrgangsstufe besuchten, waren den Angaben der Schulleitungen zufolge alle Schulen zumindest zeitweise von Einschränkungen im Schulbetrieb betroffen. So wurde in Deutschland insgesamt an fast jeder fünften Schule 11 bis 15 Wochen und an etwas mehr als der Hälfte der teilnehmenden Schulen 16 bis 20 Wochen lang Fern- oder Wechselunterricht durchgeführt. Ein Großteil der Jugendlichen wurde im Schuljahr 2019/2020 demnach mehr als 10 Wochen lang nicht regulär beschult. Etwa jede zehnte Schule erteilte sogar über ein halbes Schuljahr lang Fern- oder Wechselunterricht (ein Schuljahr entspricht rund 40 Schulwochen). Auch im darauffolgenden Schuljahr 2020/2021 wurde an über der Hälfte der Schulen mindestens 16 Wochen lang Fern- oder Wechselunterricht erteilt. Im Schuljahr 2021/2022, in dem auch die Erhebungen zum IQB-Bildungstrend 2022 durchgeführt wurden, fand nur noch an wenigen der teilnehmenden Schulen Fern- oder Wechselunterricht statt.

**Abbildung 5.1:** Anteil der Schulen, in denen in den Schuljahren 2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022 in unterschiedlichem Umfang Fern- oder Wechselunterricht stattfand

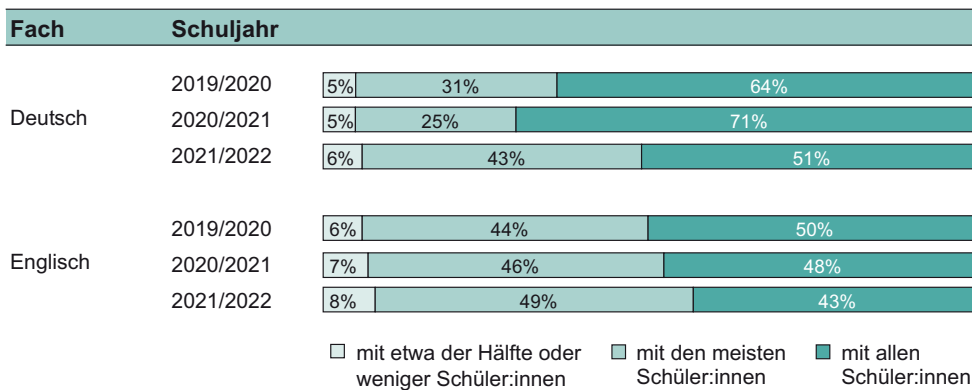


*Anmerkung.* Aufgrund sehr geringer Fallzahlen für die Antwortkategorien „0“ und „1–5“ Wochen wurden diese mit der Kategorie „6–10“ Schulwochen zusammengefasst („<11 Schulwochen“).

Weiterhin wurden die Deutsch- und Englischlehrkräfte der teilnehmenden Klassen gefragt, mit wie vielen Schüler:innen der Klasse sie während des Fernunterrichts in den Schuljahren 2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022 regelmäßig Kontakt hatten (Antwortkategorien: 1 = *keinen*, 2 = *wenigen*, 3 = *etwa der Hälfte*, 4 = *den meisten*, 5 = *allen Schüler:innen*). In Abbildung 5.2 sind die entsprechenden Anteile getrennt für die Fächer Deutsch und Englisch in den einzelnen Schuljahren dargestellt.

Für das Schuljahr 2019/2020 gaben fast alle Deutsch- und Englischlehrkräfte an, dass sie mit den meisten oder allen Schüler:innen ihrer Klasse während des Fernunterrichts regelmäßig in Kontakt standen. Ein ähnliches Befundmuster zeigt sich für die Schuljahre 2020/2021 sowie 2021/2022, wobei zu beachten ist, dass im Schuljahr 2021/2022 deutlich weniger Fern- oder Wechselunterricht stattfand. Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass in 5 bis 8 Prozent der Klassen zeitweise mit höchstens der Hälfte der Schüler:innen regelmäßig Kontakt bestand. Ein Teil der Jugendlichen scheint also nicht oder nur unregelmäßig von den Lehrkräften erreicht worden zu sein.


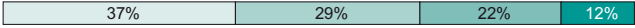





**Abbildung 5.2:** Einschätzungen der Deutsch- bzw. Englischlehrkräfte, mit welchem Anteil der Schüler:innen ihrer Klasse sie während des Fernunterrichts in den Schuljahren 2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022 regelmäßig in Kontakt standen



*Anmerkungen.* Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Summe der Prozente geringfügig von 100 abweichen. Aufgrund teils sehr geringer Fallzahlen für die Antwortkategorien „mit keinen Schüler:innen“, „mit wenigen“ und „mit etwa der Hälfte“ wurden diese zu einer Kategorie zusammengefasst („mit etwa der Hälfte oder weniger Schüler:innen“).

Außerdem wurden die Schüler:innen zur Erfassung der häuslichen Lernsituation gebeten anzugeben, wie häufig sie verschiedene Probleme beim Lernen zu Hause während der Coronavirus-Pandemie hatten (Antwortkategorien: 1 = *nie*, 2 = *selten*, 3 = *manchmal*, 4 = *häufig*; angelehnt an Bertling et al., 2020). Insgesamt wurden sieben Problembereiche erfasst, die u. a. die räumliche und digitale Ausstattung zu Hause betreffen. Die Auswertung erfolgte zum einen für die sieben einzelnen Aspekte separat. Da die von Schüler:innen geäußerten Probleme positiv miteinander zusammenhängen ( $.17 \leq r \leq .49$ ), wurde zum anderen eine Gesamtskala der Lernsituation zu Hause gebildet, in die die sieben Einzelaspekte mit gleicher Gewichtung eingingen ( $\alpha = .75$ ). In Abbildung 5.3 ist als Balkendiagramm dargestellt, welcher Anteil der Schüler:innen die einzelnen Probleme nie, selten, manchmal oder häufig erlebt hat. Rechts neben den horizontalen Stapelbalken sind jeweils die Mittelwerte ( $M$ ) und die Standardabweichungen ( $SD$ ) aufgeführt.

**Abbildung 5.3:** Häufigkeit, mit der sich Schüler:innen mit ausgewählten Problemen beim Lernen zu Hause während der Coronavirus-Pandemie konfrontiert sahen

| Probleme  |  |  |  |  | M    | SD   |
|---|--|--|--|--|------|------|
| ... mit dem Zugang zu einem digitalen Endgerät            |  |  |  |  | 1.88 | 0.99 |
| ... mit dem Zugang zum Internet                           |  |  |  |  | 2.09 | 1.02 |
| ... einen ruhigen Platz zum Lernen zu finden              |  |  |  |  | 1.69 | 0.98 |
| ... Zeit zum Lernen zu finden                             |  |  |  |  | 2.03 | 1.10 |
| ... mich zum Lernen zu motivieren                         |  |  |  |  | 3.03 | 1.10 |
| ... meine Schulaufgaben zu verstehen                      |  |  |  |  | 2.42 | 1.00 |
| ... jemanden zu finden, der mir beim Lernen helfen könnte |  |  |  |  | 1.94 | 1.07 |
| Gesamtskala   |  |  |  |  | 2.16 | 0.66 |

nie   
 selten   
 manchmal   
 häufig

Anmerkungen. M = Mittelwert; SD = Standardabweichung. Im Balkendiagramm werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Summe der Prozente geringfügig von 100 abweichen.

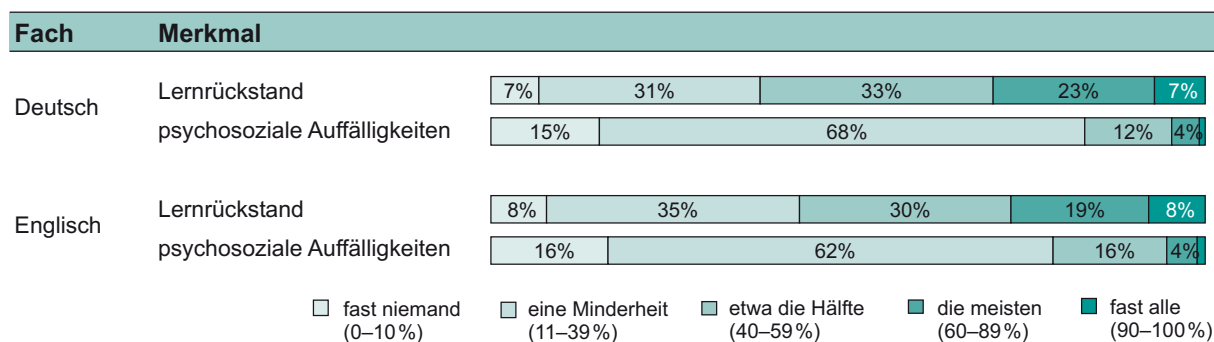
Ein Großteil der Schüler:innen gab an, dass sie während der Pandemie nie oder selten Probleme mit den einzelnen Aspekten hatten. Eine Ausnahme bildet die Motivation zum Lernen: Knapp die Hälfte der Jugendlichen berichtet, häufig Motivationsprobleme beim Lernen gehabt zu haben, bei einem weiteren Viertel trat dieses Problem manchmal auf. Knapp die Hälfte der Jugendlichen gibt zudem an, manchmal oder häufig Probleme beim Verständnis der Schulaufgaben erlebt zu haben.

## 5.2 Lernrückstände und psychosoziale Auffälligkeiten der Schüler:innen im Jahr 2022

Im folgenden Abschnitt wird untersucht, inwieweit zum Zeitpunkt der Testung für den IQB-Bildungstrend 2022 – also vor den Sommerferien 2022 und damit fast ein Jahr nach dem Ende der weitreichenden Einschränkungen im Schulbetrieb (siehe Abschnitt 5.1) – den Fachlehrkräften zufolge pandemiebedingte Lernrückstände und psychosoziale Auffälligkeiten bei den Neuntklässler:innen bestanden. In diesem Zusammenhang wird auch der Frage nachgegangen, ob Neuntklässler:innen nach der Coronavirus-Pandemie häufiger psychische Probleme und Auffälligkeiten im Sinne von Hyperaktivität berichten als Schüler:innen einer Vergleichskohorte vor der Pandemie.

Die Datengrundlage zu den Lernrückständen und psychosozialen Auffälligkeiten der Schüler:innen bilden Angaben aus dem Lehrkräftefragebogen. Die Deutsch- und Englischlehrkräfte sollten angeben, welcher Anteil der am IQB-Bildungstrend 2022 teilnehmenden Klasse ihrer Einschätzung nach aufgrund der (zurückliegenden) pandemiebedingten Einschränkungen im Schulbetrieb zum Zeitpunkt der Testung größere Lernrückstände aufweist, die noch nicht wieder aufgeholt werden konnten. Zudem wurden sie gefragt, welcher Anteil der Schüler:innen psychosoziale Auffälligkeiten (z. B. Auffälligkeiten im Sozialverhalten oder im emotionalen Bereich) infolge der Pandemiesituation zeigt (Antwortkategorien: 1 = *fast niemand* (0–10%), 2 = *eine Minderheit* (11–39%), 3 = *etwa die Hälfte* (40–59%), 4 = *die meisten* (60–89%), 5 = *fast alle* (90–100%)). In Abbildung 5.4 sind die Anteile als Balkendiagramm dargestellt.



**Abbildung 5.4:** Einschätzungen der Lehrkräfte, welcher Anteil der Schüler:innen ihrer Klasse zum Testzeitpunkt pandemiebedingte Lernrückstände und psychosoziale Auffälligkeiten zeigt

*Anmerkungen.* Im Balkendiagramm werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Summe der Prozente geringfügig von 100 abweichen. Bei der Angabe zu psychosozialen Auffälligkeiten der Schüler:innen wurde die Kategorie „fast alle (90–100%)“ nur von sehr wenigen Deutsch- und Englischlehrkräften gewählt (jeweils rund 1%).

Im Fach Deutsch berichteten mit 7 Prozent nur wenige Lehrkräfte, dass keine Schüler:in ihrer Klasse zum Testzeitpunkt noch durch die Coronavirus-Pandemie bedingte Lernrückstände aufweist. Jeweils etwa ein Drittel der Lehrkräfte gab an, dass entweder eine Minderheit oder etwa die Hälfte der Schüler:innen weiterhin von Lernrückständen betroffen sind. Fast ein Viertel der Deutschlehrkräfte ging von Lernrückständen bei den meisten Schüler:innen aus, 7 Prozent sogar bei fast allen Schüler:innen. Für das Fach Englisch sind ähnliche Anteile festzustellen.

Dass nur eine Minderheit der Neuntklässler:innen psychosoziale Auffälligkeiten infolge der Pandemie zeigt, gaben zwei Drittel der Deutschlehrkräfte an. Etwa 12 Prozent der Lehrkräfte hingegen haben bei ungefähr der Hälfte der Schüler:innen ihrer Klasse solche Auffälligkeiten beobachtet. Rund 5 Prozent der Deutschlehrkräfte berichteten, dass in ihrer Klasse die meisten oder fast alle Schüler:innen von psychosozialen Auffälligkeiten betroffen sind. Für das Fach Englisch kann erneut ein vergleichbares Befundmuster festgestellt werden.

Ergänzend wurde der Frage nachgegangen, ob Schüler:innen nach der Coronavirus-Pandemie im Jahr 2022 mehr emotionale Probleme und Indikatoren für Hyperaktivität berichten als eine vergleichbare Schüler:innenkohorte vor der Pandemie. Dafür wurden Schüler:innenangaben zu emotionalen Problemen und zu Hyperaktivität (jeweils fünf Aussagen in Anlehnung an den *Strengths and Difficulties Questionnaire* von Goodman, 1997; emotionale Probleme: z. B. „Ich mache mir häufig Sorgen.“,  $\alpha = .83$ ; Hyperaktivität: z. B. „Ich bin oft unruhig, ich kann nicht lange stillsitzen.“,  $\alpha = .68$ ) aus dem IQB-Bildungstrend 2022 den entsprechenden Schüler:innenangaben aus dem IQB-Bildungstrend 2018 (Becker et al., 2022) gegenübergestellt. In beiden Erhebungen gaben die Jugendlichen auf einer vierstufigen Antwortskala an, inwieweit die vorgelegten Aussagen bezogen auf den letzten Monat auf sie zutreffen (Antwortkategorien: 1 = *trifft gar nicht zu*, 2 = *trifft eher nicht zu*, 3 = *trifft eher zu*, 4 = *trifft völlig zu*).<sup>1</sup>

In den Abbildungen 5.5 und 5.6 ist als Balkendiagramm dargestellt, welcher Anteil der Schüler:innen die einzelnen Aspekte als (eher) zutreffend bzw. als (eher) nicht zutreffend eingeschätzt hat. Rechts neben den horizontalen Stapelbalken sind die Mittelwerte ( $M$ ) und die Standardabweichungen ( $SD$ ) angegeben. Die Differenz der Mittelwerte zwischen den Erhebungszeitpunkten kann der Spalte  $M_{2022} - M_{2018}$  entnommen werden, für die auch der dazugehörige Standard-

1 Fehlende Werte wurden für die Skalenwerte, nicht für die Einzelaussagen imputiert.



**Abbildung 5.5:** Angaben der Neuntklässler:innen zu emotionalen Problemen in den Jahren 2022 und 2018 im Vergleich

| Merkmal   | Jahr | M    | SD   | $M_{2022} - M_{2018}$ | (SE)   | d    |
|---|------|------|------|-----------------------|--------|------|
| Ich habe häufig Kopf- oder Bauchschmerzen; mir ist oft schlecht.              | 2022 | 2.19 | 1.05 | 0.24                  | (0.02) | 0.23 |
|   | 2018 | 1.96 | 0.98 |                       |        |      |
| Ich mache mir häufig Sorgen.  | 2022 | 2.45 | 1.05 | 0.23                  | (0.02) | 0.22 |
|   | 2018 | 2.23 | 1.01 |                       |        |      |
| Ich bin oft unglücklich oder niedergeschlagen; ich muss häufig weinen.        | 2022 | 1.81 | 0.99 | 0.24                  | (0.02) | 0.27 |
|   | 2018 | 1.57 | 0.85 |                       |        |      |
| Neue Situationen machen mich nervös; ich verliere leicht das Selbstvertrauen. | 2022 | 2.21 | 1.03 | 0.33                  | (0.01) | 0.34 |
|   | 2018 | 1.87 | 0.93 |                       |        |      |
| Ich habe viele Ängste; ich fürchte mich leicht.                               | 2022 | 1.90 | 0.94 | 0.20                  | (0.01) | 0.22 |
|   | 2018 | 1.70 | 0.85 |                       |        |      |
| Gesamtskala   | 2022 | 2.11 | 0.78 | 0.25                  | (0.01) | 0.34 |
|   | 2018 | 1.87 | 0.70 |                       |        |      |

trifft gar nicht zu  
 trifft eher nicht zu  
 trifft eher zu  
 trifft völlig zu

*Anmerkungen.* Im Balkendiagramm werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Summe der Prozente geringfügig von 100 abweichen.  $M$  = Mittelwert;  $SD$  = Standardabweichung;  $SE$  = Standardfehler;  $d$  = Effektstärke Cohens  $d$ .

**Abbildung 5.6:** Angaben der Neuntklässler:innen zu Indikatoren von Hyperaktivität in den Jahren 2022 und 2018 im Vergleich

| Merkmal  | Jahr | M    | SD   | $M_{2022} - M_{2018}$ | (SE)   | d     |
|--|------|------|------|-----------------------|--------|-------|
| Ich bin oft unruhig; ich kann nicht lange stillsitzen.   | 2022 | 2.11 | 0.97 | 0.16                  | (0.01) | 0.16  |
|  | 2018 | 1.95 | 0.92 |                       |        |       |
| Ich bin dauernd in Bewegung und zappelig.  | 2022 | 2.02 | 0.96 | 0.20                  | (0.02) | 0.21  |
|  | 2018 | 1.82 | 0.89 |                       |        |       |
| Ich lasse mich leicht ablenken; ich finde es schwer, mich zu konzentrieren                       | 2022 | 2.36 | 0.97 | 0.19                  | (0.02) | 0.20  |
|  | 2018 | 2.17 | 0.94 |                       |        |       |
| Ich denke nicht nach, bevor ich handele.   | 2022 | 2.08 | 0.86 | -0.03                 | (0.01) | -0.04 |
|  | 2018 | 2.11 | 0.83 |                       |        |       |
| Was ich angefangen habe, mache ich nicht zu Ende; ich kann mich nicht lange genug konzentrieren. | 2022 | 2.31 | 0.92 | 0.05                  | (0.02) | 0.05  |
|  | 2018 | 2.27 | 0.88 |                       |        |       |
| Gesamtskala  | 2022 | 2.07 | 0.60 | 0.11                  | (0.01) | 0.19  |
|  | 2018 | 2.19 | 0.63 |                       |        |       |

trifft gar nicht zu  
 trifft eher nicht zu  
 trifft eher zu  
 trifft völlig zu

*Anmerkungen.* Im Balkendiagramm werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Summe der Prozente geringfügig von 100 abweichen.  $M$  = Mittelwert;  $SD$  = Standardabweichung;  $SE$  = Standardfehler;  $d$  = Effektstärke Cohens  $d$ .

fehler ( $SE$ ) sowie das Effekstärkemaß Cohens  $d$  zur standardisierten Quantifizierung des Mittelwertunterschiedes (siehe Kapitel 1.2) angegeben ist.

Bezogen auf emotionale Probleme liegen die Mittelwerte der Angaben zu den einzelnen Aspekten im Jahr 2022 jeweils unter dem theoretischen Skalenmittelwert von 2.50 (Abb. 5.5). Am häufigsten gaben Schüler:innen zur Aussage, sich häufig Sorgen zu machen, an, dass diese eher oder völlig auf sie zutrifft (50%), gefolgt von häufigen Kopf- oder Bauchschmerzen bzw. Übelkeit (39%) und Nervosität in neuen Situationen bzw. dem leichten Verlieren von Selbstvertrauen (38%). Im Vergleich dazu fallen sowohl die Mittelwerte als auch die Anteile der Schüler:innen, die angegeben haben, dass die einzelnen Aspekte eher oder völ-

lig auf sie zutreffen, vor der Coronavirus-Pandemie im IQB-Bildungstrend 2018 durchweg geringer aus. Entsprechend unterscheiden sich sowohl die Mittelwerte aller Einzelaussagen als auch die Mittelwerte der Gesamtskala zwischen den Erhebungszeitpunkten signifikant voneinander. Der Unterschied zwischen den Kohorten fällt dabei für alle erfassten Aspekte ähnlich groß aus und kann als nicht zu vernachlässigen eingeordnet werden (vgl. Kapitel 1.2).

Auch bezogen auf Hyperaktivität liegen die Mittelwerte der Angaben zu den einzelnen Aspekten im Jahr 2022 jeweils unter dem theoretischen Skalenmittelwert (Abb. 5.6). Am häufigsten gaben Schüler:innen zur Aussage, sich leicht ablenken zu lassen und sich schwer konzentrieren zu können, an, dass diese eher oder völlig auf sie zutrifft (43%), gefolgt davon, Dinge, die sie angefangen haben, nicht zu beenden und sich nicht lange genug konzentrieren zu können (40%). Für fast alle Aspekte berichteten im Jahr 2022 höhere Anteile der Schüler:innen als im Jahr 2018, dass diese eher oder völlig auf sie zutreffen. Die größten Unterschiede sind dabei für Aspekte festzustellen, die körperliche Unruhe und Konzentrationsschwierigkeiten kennzeichnen. Entsprechend fällt auch der Mittelwert der Gesamtskala 2022 signifikant höher aus als im Jahr 2018. Die Unterschiede zwischen den Kohorten sind zumeist jedoch gering und als vernachlässigbar einzuordnen.

### 5.3 Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Lernsituation während der Pandemie und den erreichten Kompetenzen sowie psychosozialen Auffälligkeiten der Schüler:innen im Jahr 2022

Mithilfe von Mehrebenen-Regressionsanalysen wird im Folgenden untersucht, inwieweit verschiedene Merkmale der Lernsituation während der Coronavirus-Pandemie mit den im Jahr 2022 erreichten Kompetenzen der Schüler:innen zusammenhängen. Tabelle 5.1 zeigt die Ergebnisse der Regressionsmodelle für die Kompetenzbereiche *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* im Fach Deutsch sowie für das *Leseverstehen* und *Hörverstehen* im Fach Englisch für Deutschland insgesamt. Es werden zwei Modelle für jeden Kompetenzbereich berichtet: In Modell I wurden die Mittelwerte der Angaben der Schulleitungen zum Umfang des Fern- und Wechselunterrichts und die Mittelwerte der Angaben der Fachlehrkräfte zum Kontakt mit ihren Schüler:innen als Prädiktoren aufgenommen. Weitere Prädiktoren bilden Angaben der Schüler:innen zu Problemen beim Lernen zu Hause und zum Besuch einer Sommerschule im Sommer 2021 im Fach Deutsch bzw. in einem fremdsprachlichen Fach (zu Sommerschulen siehe auch Abschnitt 5.4). Modell II enthält über die in Modell I analysierten Merkmale hinaus zentrale (familiäre) Hintergrundmerkmale der Schüler:innen, für die wiederholt gezeigt wurde, dass sie – unabhängig von den Lernbedingungen während der Coronavirus-Pandemie – bedeutsam mit dem Bildungserfolg von Schüler:innen zusammenhängen. Hierzu zählen das Geschlecht der Schüler:innen, der *Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status* (HISEI) als Indikator des sozioökonomischen Status und die Anzahl der Bücher im Haushalt als Indikator für das kulturelle Kapital der Familie (vgl. Kapitel 7) sowie der Zuwanderungshintergrund der Schüler:innen und die zu Hause gesprochene Sprache (vgl. Kapitel 8). Somit bilden die Koeffizienten der Lernsituation in Modell II ab, wie stark diese über die individuellen Hintergrundmerkmale hinaus mit den erreichten Kompetenzen der Neuntklässler:innen im Jahr 2022 zusammenhängen.

**Tabelle 5.1:** Regressionsmodelle zur Schätzung des Zusammenhangs von Merkmalen der Lernsituation während der Coronavirus-Pandemie mit den erreichten Kompetenzen der Schüler:innen

|  | Deutsch       |               |               |               |               |               | Englisch      |               |               |               |               |               |
|--|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
|  | Lesen         |               | Zuhören       |               | Orthografie   |               | Leseverstehen |               | Hörverstehen  |               |               |               |
|  | Modell I      | Modell II     | Modell I      | Modell II     | Modell I      | Modell II     | Modell I      | Modell II     | Modell I      | Modell II     | Modell I      | Modell II     |
| Achsenabschnitt  | <i>b</i> (SE) | <i>b</i> (SE) | <i>b</i> (SE) | <i>b</i> (SE) | <i>b</i> (SE) | <i>b</i> (SE) | <i>b</i> (SE) | <i>b</i> (SE) | <i>b</i> (SE) | <i>b</i> (SE) | <i>b</i> (SE) | <i>b</i> (SE) |
|  | 457 (3.5)     | 452 (2.9)     | 439 (3.5)     | 440 (2.7)     | 449 (3.2)     | 430 (2.7)     | 506 (4.0)     | 483 (3.7)     | 508 (4.1)     | 490 (3.7)     |               |               |
| <b>Ebene der Schüler:innen</b>   |               |               |               |               |               |               |               |               |               |               |               |               |
| <b>Lernsituation während der Coronavirus-Pandemie</b>                          |               |               |               |               |               |               |               |               |               |               |               |               |
| Probleme beim Lernen zu Hause <sup>1</sup>                                     | -5 (0.7)      | -3 (0.7)      | -8 (0.8)      | -5 (0.8)      | -3 (0.8)      | -5 (0.7)      | -1 (1.0)      | -2 (0.9)      | -2 (0.9)      | -2 (0.8)      |               |               |
| Besuch einer Sommerschule (Sommerferien 2021)                                  | -5 (2.7)      | -4 (2.6)      | -5 (2.9)      | -4 (2.8)      | -3 (2.6)      | -1 (2.5)      | -3 (2.8)      | -4 (2.8)      | 0 (2.1)       | -1 (2.2)      |               |               |
| <b>Kontrollvariablen</b>   |               |               |               |               |               |               |               |               |               |               |               |               |
| Geschlecht <sup>2</sup>  | 19 (1.5)      |               |               | 15 (1.7)      |               | 40 (1.5)      |               | 25 (1.5)      |               | 12 (1.4)      |               |               |
| sozialer Hintergrund: HISEI <sup>1,3</sup>                                     | 9 (0.9)       |               |               | 11 (1.0)      |               | 9 (1.0)       |               | 7 (1.0)       |               | 9 (1.0)       |               |               |
| kultureller Hintergrund: Bücher im Haushalt (mehr als 100 Bücher) <sup>4</sup> | 31 (1.8)      |               |               | 36 (1.7)      |               | 27 (1.7)      |               | 27 (1.9)      |               | 26 (1.6)      |               |               |
| Zuwanderungshintergrund <sup>5</sup>   | -31 (2.8)     |               |               | -38 (2.7)     |               | -20 (2.6)     |               | -4 (3.0)      |               | -2 (2.5)      |               |               |
| Familiensprache: manchmal Deutsch <sup>6</sup>                                 | -12 (2.4)     |               |               | -17 (2.4)     |               | -6 (2.1)      |               | 8 (2.5)       |               | 8 (2.4)       |               |               |
| Familiensprache: nie Deutsch <sup>6</sup>                                      | -32 (5.4)     |               |               | -45 (5.8)     |               | -22 (5.8)     |               | 12 (6.9)      |               | 10 (6.5)      |               |               |
| <b>Ebene der Schule/Klasse</b>   |               |               |               |               |               |               |               |               |               |               |               |               |
| <b>Lernsituation während der Coronavirus-Pandemie</b>                          |               |               |               |               |               |               |               |               |               |               |               |               |
| Fernunterricht (Angabe Schulleitung) <sup>1,7</sup>                            | 3 (3.6)       | 3 (2.7)       | 4 (3.7)       | 3 (2.7)       | 4 (3.7)       | 4 (3.0)       | 3 (3.9)       | 3 (3.3)       | 2 (3.8)       | 2 (3.3)       |               |               |
| Wechselunterricht (Angabe Schulleitung) <sup>1,7</sup>                         | -2 (3.5)      | -1 (2.7)      | -3 (3.8)      | -2 (2.8)      | -1 (3.6)      | -1 (2.9)      | -3 (3.7)      | -2 (3.2)      | -3 (3.6)      | -2 (3.2)      |               |               |
| Kontakt mit Schüler:innen (Angabe Lehrkraft) <sup>1,7</sup>                    | 3 (3.5)       | 2 (2.8)       | 3 (3.6)       | 2 (2.8)       | 4 (3.6)       | 3 (3.0)       | 24 (5.5)      | 21 (4.9)      | 22 (5.3)      | 19 (4.7)      |               |               |
| <b>Varianzanteile</b>  |               |               |               |               |               |               |               |               |               |               |               |               |
| R <sup>2</sup> Ebene der Schüler:innen   | 0.01 (0.00)   | 0.21 (0.01)   | 0.02 (0.00)   | 0.26 (0.02)   | 0.00 (0.00)   | 0.19 (0.01)   | 0.01 (0.01)   | 0.09 (0.01)   | 0.02 (0.01)   | 0.08 (0.01)   |               |               |
| R <sup>2</sup> Ebene der Klasse  | 0.00 (0.00)   | 0.07 (0.01)   | 0.01 (0.01)   | 0.10 (0.01)   | 0.00 (0.00)   | 0.04 (0.01)   | 0.07 (0.03)   | 0.10 (0.03)   | 0.06 (0.03)   | 0.09 (0.03)   |               |               |

Anmerkungen. Die Koeffizienten auf der Ebene der Schüler:innen und der Klasse wurden mit den Gewichten der jeweiligen Ebene geschätzt. *b* = unstandardisierter Regressionskoeffizient; SE = Standardfehler; R<sup>2</sup> = Determinationskoeffizient.

<sup>1</sup> z-standardisiert

<sup>2</sup> Referenzgruppe: Jungen

<sup>3</sup> *Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status* (vgl. Kapitel 7 in diesem Berichtsband)

<sup>4</sup> Referenzgruppe: „weniger als 100 Bücher im Haushalt“

<sup>5</sup> Referenzgruppe: Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund (beide Elternteile sind in Deutschland geboren); mit Zuwanderungshintergrund: 1. und 2. Generation (beide Elternteile sind im Ausland geboren)

<sup>6</sup> Referenzgruppe: „immer Deutsch“ als Familiensprache

<sup>7</sup> Es wurde ein Mittelwert über die Schuljahre 2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022 hinweg gebildet.

Fett gedruckte Koeffizienten sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

Deutsch:  $N_{\text{Schüler:innen}} = 32\,987$ ;  $N_{\text{Klassen}} = 1\,743$ ; Englisch:  $N_{\text{Schüler:innen}} = 31\,149$ ;  $N_{\text{Klassen}} = 1\,630$ .

Berichtet werden die unstandardisierten Regressionskoeffizienten ( $b$ ), deren Standardfehler ( $SE$ ) sowie die aufgeklärte Varianz (Determinationskoeffizient  $R^2$ ).

Modell I zeigt für die einzelnen Merkmale (unter Konstanthaltung der anderen Merkmale im Modell) folgendes Befundmuster:

- Weder der mittlere Umfang des Fernunterrichts noch der Umfang des Wechselunterrichts in den Schuljahren 2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022 hängen bedeutsam mit den Kompetenzwerten zusammen.
- Im Fach Deutsch besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem mittleren Anteil der Schüler:innen in der Klasse, mit dem die Lehrkraft während des Fernunterrichts in regelmäßigem Kontakt stand, und den Kompetenzwerten der Jugendlichen. Im Fach Englisch hingegen fallen die Kompetenzmittelwerte im *Leseverstehen* und *Hörverstehen* in Klassen höher aus, in denen Lehrkräfte berichten, mit einem höheren Anteil an Schüler:innen in regelmäßigem Kontakt gestanden zu haben.
- Für die von Schüler:innen berichteten Probleme beim Lernen zu Hause während der Coronavirus-Pandemie finden sich statistisch signifikante Zusammenhänge mit den untersuchten Kompetenzen im Fach Deutsch. Jugendliche, die über häufigere Probleme berichten, erreichen im Mittel geringere Kompetenzwerte im *Lesen*, *Zuhören* und in der *Orthografie* als Schüler:innen, bei denen seltener Probleme auftraten. Am stärksten ist dieser Zusammenhang im Kompetenzbereich *Zuhören* ausgeprägt. Im Fach Englisch sind hingegen keine bedeutsamen Zusammenhänge zwischen den Problemen beim Lernen zu Hause und den Kompetenzen im *Leseverstehen* und *Hörverstehen* festzustellen.
- Der Besuch einer Sommerschule hängt nicht statistisch signifikant mit den untersuchten Kompetenzen zusammen.

Insgesamt sind die wenigen signifikanten Zusammenhänge zwischen der Lernsituation der Schüler:innen während der Coronavirus-Pandemie und den erreichten Kompetenzen der Schüler:innen nur gering ausgeprägt. Durch die Berücksichtigung zentraler (familiärer) Hintergrundmerkmale in Modell II verändern sich diese Zusammenhänge kaum.

In Tabelle 5.2 wird dargestellt, wie die Merkmale der Lernsituation während der Coronavirus-Pandemie mit emotionalen Problemen und Hyperaktivität von Schüler:innen im Jahr 2022 zusammenhängen. Modell I zeigt, dass sowohl emotionale Probleme als auch Hyperaktivität mit den erfassten Problemen beim häuslichen Lernen signifikant zusammenhängen. Die Regressionskoeffizienten für die weiteren Prädiktoren im Modell sind hingegen nicht statistisch bedeutsam. In Modell II werden zudem Geschlechtsunterschiede deutlich: Während Mädchen im Mittel deutlich häufiger als Jungen berichten, emotionale Probleme zu haben, berichten Jungen etwas häufiger als Mädchen, von Anzeichen der Hyperaktivität betroffen zu sein. Weiterhin berichten Schüler:innen aus sozial privilegierteren Haushalten seltener Probleme im Bereich der Hyperaktivität als Schüler:innen aus sozial weniger privilegierten Familien.

**Tabelle 5.2:** Regressionsmodelle zur Schätzung des Zusammenhangs von Merkmalen der Lernsituation während der Coronavirus-Pandemie mit emotionalen Problemen und Hyperaktivität der Schüler:innen

|  | emotionale Probleme |        |             |        | Hyperaktivität |        |              |        |
|--|---------------------|--------|-------------|--------|----------------|--------|--------------|--------|
|  | Modell I            |        | Modell II   |        | Modell I       |        | Modell II    |        |
|  | <i>b</i>            | (SE)   | <i>b</i>    | (SE)   | <i>b</i>       | (SE)   | <i>b</i>     | (SE)   |
| Achsenabschnitt  | <b>2.12</b>         | (0.0)  | <b>1.86</b> | (0.0)  | <b>2.18</b>    | (0.0)  | <b>2.22</b>  | (0.0)  |
| <b>Ebene der Schüler:innen</b>   |                     |        |             |        |                |        |              |        |
| <b>Lernsituation während der Coronavirus-Pandemie</b>                          |                     |        |             |        |                |        |              |        |
| Probleme beim Lernen zu Hause <sup>1</sup>                                     | <b>0.26</b>         | (0.0)  | <b>0.21</b> | (0.0)  | <b>0.17</b>    | (0.0)  | <b>0.17</b>  | (0.0)  |
| Besuch einer Sommerschule: Deutsch (Sommerferien 2021)                         | -0.03               | (0.0)  | 0.02        | (0.0)  | 0.03           | (0.0)  | 0.03         | (0.0)  |
| Besuch einer Sommerschule: Fremdsprachen (Sommerferien 2021)                   | -0.01               | (0.0)  | -0.03       | (0.0)  | 0.01           | (0.0)  | 0.01         | (0.0)  |
| <b>Kontrollvariablen</b>   |                     |        |             |        |                |        |              |        |
| Geschlecht <sup>2</sup>  |                     |        | <b>0.51</b> | (0.0)  |                |        | <b>-0.03</b> | (0.0)  |
| sozialer Hintergrund: HISEI <sup>1,3</sup>                                     |                     |        | 0.00        | (0.0)  |                |        | -0.01        | (0.0)  |
| kultureller Hintergrund: Bücher im Haushalt (mehr als 100 Bücher) <sup>4</sup> |                     |        | 0.02        | (0.0)  |                |        | <b>-0.04</b> | (0.0)  |
| Zuwanderungshintergrund <sup>5</sup>   |                     |        | -0.01       | (0.0)  |                |        | -0.03        | (0.0)  |
| Familiensprache: manchmal Deutsch <sup>6</sup>                                 |                     |        | 0.02        | (0.0)  |                |        | 0.01         | (0.0)  |
| Familiensprache: nie Deutsch <sup>6</sup>                                      |                     |        | 0.03        | (0.1)  |                |        | 0.01         | (0.0)  |
| <b>Ebene der Schule/Klasse</b>   |                     |        |             |        |                |        |              |        |
| <b>Lernsituation während der Coronavirus-Pandemie</b>                          |                     |        |             |        |                |        |              |        |
| Fernunterricht (Angabe Schulleitung) <sup>1,7</sup>                            | 0.00                | (0.0)  | 0.00        | (0.0)  | -0.01          | (0.0)  | -0.01        | (0.0)  |
| Wechselunterricht (Angabe Schulleitung) <sup>1,7</sup>                         | 0.00                | (0.0)  | 0.00        | (0.0)  | 0.01           | (0.0)  | 0.00         | (0.0)  |
| Kontakt mit Schüler:innen (Angabe Deutschlehrkraft) <sup>1,7</sup>             | 0.01                | (0.0)  | 0.00        | (0.0)  | 0.00           | (0.0)  | 0.00         | (0.0)  |
| Kontakt mit Schüler:innen (Angabe Englischlehrkraft) <sup>1,7</sup>            | 0.01                | (0.0)  | 0.01        | (0.0)  | -0.01          | (0.0)  | -0.01        | (0.0)  |
| <b>Varianzanteile</b>  |                     |        |             |        |                |        |              |        |
| <i>R</i> <sup>2</sup> Ebene der Schüler:innen                                  | <b>0.19</b>         | (0.01) | <b>0.34</b> | (0.02) | <b>0.12</b>    | (0.01) | <b>0.13</b>  | (0.01) |
| <i>R</i> <sup>2</sup> Ebene der Klasse   | -0.04               | (0.10) | 0.03        | (0.26) | 0.05           | (0.06) | 0.11         | (0.07) |

Anmerkungen. Die Koeffizienten auf der Ebene der Schüler:innen und der Klasse wurden mit den Gewichten der jeweiligen Ebene geschätzt. *b* = unstandardisierter Regressionskoeffizient; *SE* = Standardfehler; *R*<sup>2</sup> = Determinationskoeffizient.

<sup>1</sup> z-standardisiert

<sup>2</sup> Referenzgruppe: Jungen

<sup>3</sup> *Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status* (vgl. Kapitel 7 in diesem Berichtsband)

<sup>4</sup> Referenzgruppe: „weniger als 100 Bücher im Haushalt“

<sup>5</sup> Referenzgruppe: Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund (beide Elternteile sind in Deutschland geboren); mit Zuwanderungshintergrund: 1. und 2. Generation (beide Elternteile sind im Ausland geboren)

<sup>6</sup> Referenzgruppe: „immer Deutsch“ als Familiensprache

<sup>7</sup> Es wurde ein Mittelwert über die Schuljahre 2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022 hinweg gebildet.

Fett gedruckte Koeffizienten sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

Deutsch:  $N_{\text{Schüler:innen}} = 32\,987$ ,  $N_{\text{Klassen}} = 1\,743$ ; Englisch:  $N_{\text{Schüler:innen}} = 31\,149$ ,  $N_{\text{Klassen}} = 1\,630$ .

## 5.4 Diagnostik, Personaleinsatz und außerunterrichtliche Angebote im Zusammenhang mit der Coronavirus-Pandemie

Schon zu Beginn der Coronavirus-Pandemie wurde vielfach angenommen, dass die mit den Eindämmungsmaßnahmen verbundenen Einschränkungen des Schulbetriebs die Kompetenzentwicklung der Schüler:innen beeinträchtigen und Kinder und Jugendliche aus unterschiedlichen familiären Lernumwelten (z. B. Schüler:innen aus sozial schwächeren Familien im Vergleich zu Schüler:innen aus sozial privilegierteren Haushalten) in unterschiedlichem Maße davon betroffen sein könnten (z. B. Leopoldina, 2020; van Ackeren et al., 2020). Dies hat sich in einer Reihe von Studien bestätigt (z. B. Di Pietro et al., 2020; Engzell et al., 2021; Schneider et al., 2022). Die Akteur:innen im Schulsystem standen und

stehen daher vor der Herausforderung, ausgeprägte Förderbedarfe zu identifizieren und die vorhandenen sowie ggf. zusätzliche Ressourcen gezielt einzusetzen, um negativen Auswirkungen der Pandemiemaßnahmen effektiv entgegenzuwirken (SWK, 2021). Hierzu wurden seitens der Bildungspolitik verschiedene Initiativen ergriffen (insbesondere das Aktionsprogramm „Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche“; BMBF & BMFSFJ, 2021), die u. a. den finanziellen Spielraum der Schulen und Schulträger erweitern, Voraussetzungen für eine gezielte Diagnostik des Lernstands schaffen und den Einsatz zusätzlichen Personals ermöglichen sollten. Bei der konkreten Umsetzung der Maßnahmen und dem Ressourceneinsatz wurde den Schulen ein hohes Maß an Eigenverantwortung zugestanden (Helbig et al., 2022).

Im Folgenden wird anhand von Daten des IQB-Bildungstrends 2022 dargestellt, inwieweit die Schulen im Sekundarbereich a) vor bzw. nach den Sommerferien 2021 diagnostische Instrumente zur Lernstandserfassung eingesetzt haben, b) im Zusammenhang mit der Pandemiesituation zusätzliches Personal einsetzen konnten sowie c) außerunterrichtliche (Förder-)Angebote erweitert haben. Erfragt wurde außerdem, inwieweit Schüler:innen in den Sommerferien des Jahres 2021 Sommerschulen besucht haben, um während der Ferien Lernrückstände aufzuholen. Abweichend von den vorherigen Analysen werden nachfolgend nicht nur Befunde für die Fächer Deutsch und Englisch, sondern auch Ergebnisse für weitere Schulfächer berichtet, um ein möglichst umfassendes Bild zu liefern.<sup>2</sup>

Ob und zu welchen Zeitpunkten Schulen über die im Unterricht üblichen Leistungseinschätzungen bzw. -überprüfungen hinaus in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik zusätzliche diagnostische Instrumente zur Ermittlung von Lernrückständen eingesetzt haben, wurde im Fragebogen für Schulleitungen erfasst. Insgesamt zeigt sich, dass in den Fächern Deutsch und Mathematik jeweils 89 Prozent und im Fach Englisch knapp 85 Prozent der Schulen vor und/oder nach den Sommerferien 2021 mindestens ein diagnostisches Testverfahren zur Ermittlung von Lernrückständen eingesetzt haben (vgl. Tab. 5.7web im Zusatzmaterial auf der Webseite des IQB).

Differenziert man nach dem Zeitpunkt der Lernstandserfassung (Tab. 5.3), wurden in jeweils etwas mehr als zwei Drittel der Schulen vor den Sommerferien 2021 noch keine diagnostischen Instrumente in den Fächern Deutsch, Englisch oder Mathematik genutzt. Etwa 17 Prozent aller Schulen setzten durch die Schulbehörde oder den Schulträger landesweit angebotene Lernstandserhebungen wie etwa die Vergleichsarbeiten (VERA) ein, um Lernrückstände in den Fächern Deutsch, Englisch oder Mathematik zu diagnostizieren.<sup>3</sup> Ebenfalls 17 Prozent der Schulen nutzten ein schulintern entwickeltes Verfahren. Etwa 10 Prozent der Schulen setzten ein anderes standardisiertes Verfahren ein.

Zu Beginn des Schuljahres 2021/2022 hat ein deutlich höherer Anteil der Schulen diagnostische Testinstrumente zur Erfassung des Lernstands der Schüler:innen eingesetzt. Der Anteil der Schulen, in denen keines der aufgeführten Instrumente zum Einsatz kam, liegt zu diesem Zeitpunkt je nach Fach nur noch bei rund 23 Prozent bis 28 Prozent. In den Fächern Deutsch und Mathematik führten jeweils 46 Prozent der Schulen die landesweit von den Schulbehörden oder Schulträgern angebotenen Lernstandserhebungen durch und etwa 38 Prozent

2 Für alle Auswertungen in Abschnitt 5.4 wurden auf Schulebene nicht imputierte Daten verwendet. Bei den Angaben der Schüler:innen zum Sommerschulbesuch hingegen wurden fehlende Werte multipel imputiert.

3 Abweichend vom üblichen verpflichtenden Testzeitraum im Frühjahr stellte ein großer Teil der Länder den Einsatz der landesweit angebotenen Lernstandserhebungen im Jahr 2021 den Schulen frei und erweiterte den Erhebungszeitraum bis zu den Herbstferien.



**Tabelle 5.3:** Einsatz diagnostischer Verfahren in den Schulen zur Ermittlung von Lernrückständen vor und nach den Sommerferien 2021

| Zeitpunkt                           | Diagnostisches Verfahren                      | Anteil der Schulen in % |          |            |
|-------------------------------------|---|-------------------------|----------|------------|
|                                     |   | Deutsch                 | Englisch | Mathematik |
| vor den Sommerferien 2021           | landesweite Lernstandserhebungen (z. B. VERA) | 16.7                    | 16.3     | 16.5       |
|                                     | anderes standardisiertes Verfahren            | 10.5                    | 9.2      | 10.3       |
|                                     | schulintern entwickeltes Verfahren            | 16.9                    | 16.6     | 16.7       |
|                                     | kein Verfahren                                | 67.3                    | 68.1     | 67.8       |
| zu Beginn des Schuljahres 2021/2022 | landesweite Lernstandserhebungen (z. B. VERA) | 45.7                    | 43.5     | 46.3       |
|                                     | anderes standardisiertes Verfahren            | 32.3                    | 27.1     | 31.3       |
|                                     | schulintern entwickeltes Verfahren            | 38.5                    | 35.4     | 38.2       |
|                                     | kein Verfahren                                | 22.7                    | 27.6     | 22.5       |

*Anmerkungen.* Es waren Mehrfachnennungen möglich. Für die Kategorien „landesweite Lernstandserhebungen (z. B. VERA)“ und für „anderes standardisiertes Verfahren“ wurde getrennt erfragt, ob die Instrumente freiwillig oder verpflichtend eingesetzt wurden. Diese Angaben wurden in den Analysen jeweils zusammengefasst.

nutzten ein schulintern entwickeltes Verfahren. Knapp ein Drittel der Schulen setzte andere standardisierte Verfahren ein. Im Fach Englisch wurden die aufgeführten diagnostischen Instrumente zu Beginn des Schuljahres 2021/2022 insgesamt an etwas weniger Schulen genutzt als in Deutsch und Mathematik.

Inwieweit Schulen im Schuljahr 2021/2022 zusätzliches Personal einsetzen konnten, um den Auswirkungen der Coronavirus-Pandemie entgegenzuwirken, wurde ebenfalls bei den Schulleitungen erfragt. Dabei ging es nicht um Mittelzuweisungen, sondern um den tatsächlich realisierten Personaleinsatz. Insgesamt kam in knapp 62 Prozent aller Schulen zusätzliches Personal zum Einsatz (vgl. Tab. 5.8web im Zusatzmaterial auf der Webseite des IQB). Wie Tabelle 5.4 zeigt, gaben 35 Prozent der Schulen an, zusätzliche Lehramtsstudierende eingesetzt zu haben. Gut 20 Prozent der Schulen konnte auf zusätzliche Lehrkräfte zurückgreifen, wohingegen eine Verstärkung der Sozialarbeiter:innen, Sonderpädagog:innen und Erzieher:innen nur selten erfolgte. Knapp 31 Prozent der Schulen konnte zusätzlich auch Personal anderer, nicht weiter spezifizierter Berufsgruppen einsetzen.

Da sich die Schularten in der Sekundarstufe I in der Zusammensetzung ihrer Schüler:innenschaft unterscheiden, stellt Tabelle 5.4 zudem den zusätzlichen Personaleinsatz differenziert für Gymnasien und nichtgymnasiale Schularten dar. Demnach berichten signifikant mehr Schulleitungen an Gymnasien, zusätzliche Lehrkräfte und Sozialarbeiter:innen zur Verfügung gehabt zu haben, während an nichtgymnasialen Schularten signifikant häufiger Erzieher:innen zusätzlich eingesetzt wurden. Mit Blick auf den Einsatz zusätzlicher Lehramtsstudierender, Sonderpädagog:innen und anderem Personal bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schularten. Bei der Interpretation dieser Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass die Schüler:innenanzahl pro Schule bei den Gymnasien im Mittel größer ist als bei anderen Schularten.



**Tabelle 5.4:** Tatsächlich realisierter zusätzlicher Personaleinsatz an Schulen im Schuljahr 2021/2022, um den Auswirkungen der Coronavirus-Pandemie entgegenzuwirken

| Personalgruppe                           | Anteil der Schulen in % |           |                            |
|--|-------------------------|-----------|----------------------------|
|  | insgesamt               | Gymnasien | nichtgymnasiale Schularten |
| Lehrkräfte                               | 20.4                    | 29.1      | 17.2 <sup>a</sup>          |
| Lehramtsstudierende                      | 35.1                    | 36.4      | 34.6                       |
| Sonderpädagog:innen                      | 2.1                     | 1.6       | 2.3                        |
| Erzieher:innen                           | 2.7                     | 0.3       | 3.5 <sup>a</sup>           |
| Sozialarbeiter:innen/Sozialpädagog:innen | 6.4                     | 9.5       | 5.2 <sup>a</sup>           |
| anderes zusätzliches Personal            | 30.8                    | 27.4      | 32.0                       |

Anmerkungen. Es waren Mehrfachnennungen möglich.

<sup>a</sup> Prozentwert unterscheidet sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom Wert für Gymnasien.

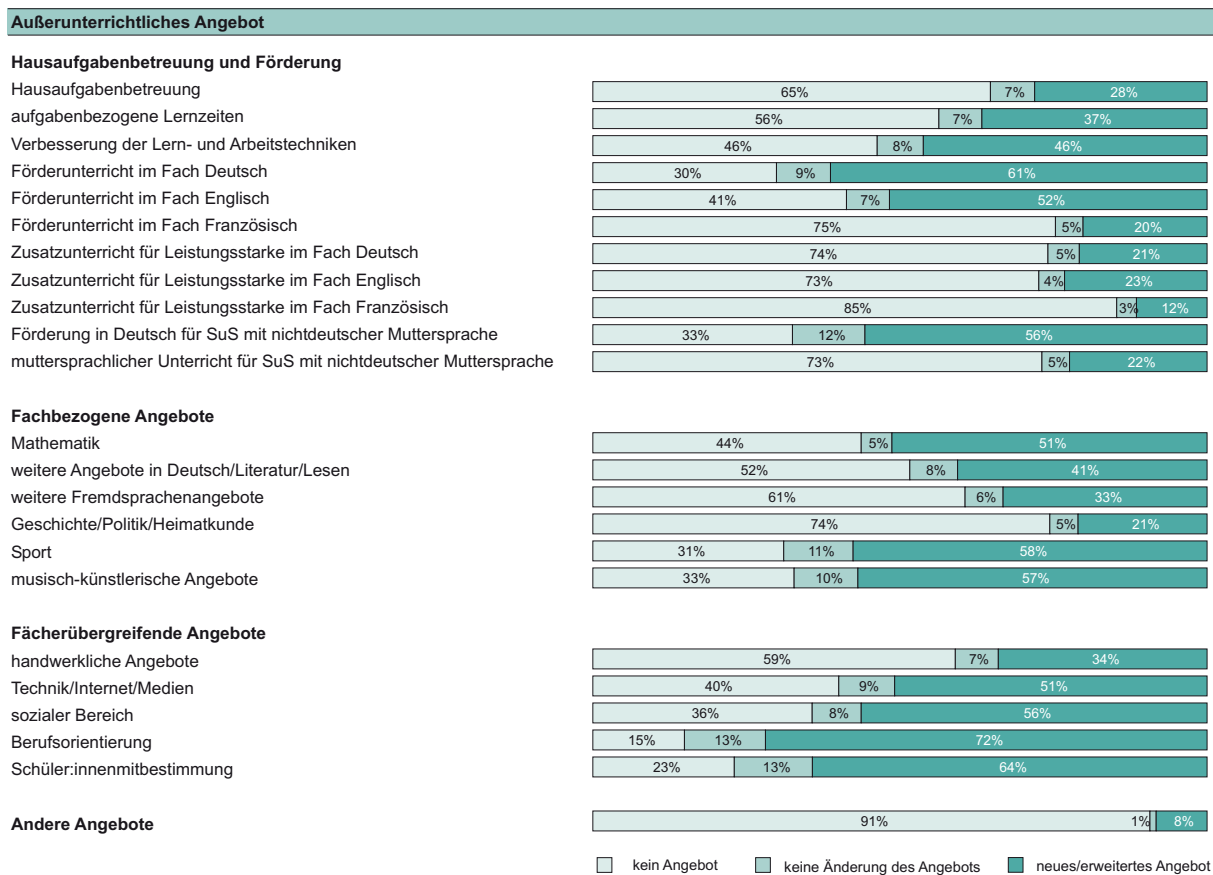
Weiterhin wurden die Schulleitungen gefragt, inwieweit im Zusammenhang mit der Coronavirus-Pandemie außerunterrichtliche Angebote verschiedener thematischer Kategorien neu eingerichtet oder bereits vorhandene Angebote erweitert wurden. Etwa 91 Prozent der Schulleitungen geben an, dass in mindestens einer thematischen Kategorie das außerunterrichtliche Angebot an der Schule ausgebaut wurde.

Abbildung 5.7 zeigt, dass im Bereich der Hausaufgabenbetreuung und der Förderangebote an mehr als der Hälfte der Schulen zusätzlicher bzw. umfangreicherer Förderunterricht in den Kernfächern Deutsch und Englisch sowie mehr Förderangebote in Deutsch für Schüler:innen mit nichtdeutscher Muttersprache geschaffen wurden. Darüber hinaus hat etwas weniger als die Hälfte der Schulen zusätzliche Angebote zur Verbesserung der Lern- und Arbeitstechniken geschaffen. Die Hausaufgabenbetreuung wurde hingegen nur an etwas mehr als einem Viertel der Schulen ausgebaut.

Im Bereich der fachbezogenen Angebote gibt mehr als die Hälfte der Schulen an, außerunterrichtliche Angebote im Kernfach Mathematik sowie im Sport und zu musisch-künstlerischen Aktivitäten geschaffen bzw. erweitert zu haben. An besonders vielen Schulen wurden fächerübergreifende Angebote ausgebaut: Etwa 72 Prozent der Schulen haben zusätzliche Angebote zur Berufsorientierung und 64 Prozent der Schulen haben zusätzliche Angebote zur Schüler:innenmitbestimmung geschaffen. An mehr als der Hälfte der Schulen wurden Angebote im sozialen Bereich (z. B. soziales Lernen) ausgebaut und an etwa der Hälfte der Schulen wurden Angebote zum Themenbereich Technik, Internet und Medien zusätzlich geschaffen.

Neben außerunterrichtlichen Angeboten an den Schulen hatten Schüler:innen teilweise die Möglichkeit, Sommerschulen zu besuchen, um Lernrückstände aufzuholen. Im Schüler:innenfragebogen zum IQB-Bildungstrend 2022 wurden die Schüler:innen gebeten, für verschiedene Fächer bzw. Themenfelder anzugeben, ob sie dazu während der Sommerferien im Jahr 2021 eine Sommerschule besucht haben. Es zeigt sich, dass jeweils knapp ein Zehntel der Schüler:innen eine Sommerschule in den Bereichen Deutsch, Mathematik/Naturwissenschaften, Fremdsprachen, Sport oder mit einem musisch-künstlerischen Fokus besucht hat (vgl. Tab. 5.9web im Zusatzmaterial auf der Webseite des IQB).

**Abbildung 5.7:** Erweiterung des außerunterrichtlichen Angebots für Schüler:innen der 9. Jahrgangsstufe an Schulen in Zusammenhang mit der Coronavirus-Pandemie



*Anmerkungen.* SuS = Schüler:innen. Im Balkendiagramm werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Summe der Prozente geringfügig von 100 abweichen. Die Gruppierung der Angebote erfolgte in Orientierung an StEG-Konsortium (2010).

## 5.5 Zusammenfassung und Diskussion

Die in diesem Kapitel dargestellten Ergebnisse zur Lernsituation der Schüler:innen während der Coronavirus-Pandemie zeigen, dass nach Angaben der Schulleitungen ein Großteil der am IQB-Bildungstrend 2022 teilnehmenden Schüler:innen in den Schuljahren 2019/2020 bis 2020/2021 bis zu 40 Schulwochen lang im Fern- oder Wechselunterricht beschult wurde, was etwa einem Schuljahr entspricht. Die Schüler:innen der siebten und achten Jahrgangsstufe hatten demnach in diesem Zeitraum mehr Fern- und Wechselunterricht als Schüler:innen der dritten und vierten Jahrgangsstufe im Primarbereich mit einem Umfang von rund 32 Schulwochen (vgl. IQB-Bildungstrend 2021; Schneider et al., 2022). Im Schuljahr 2021/2022, in dem die Erhebungen zum IQB-Bildungstrend 2022 stattfanden, wurden die Neuntklässler:innen an den meisten teilnehmenden Schulen wieder regulär im Präsenzunterricht beschult. Zu berücksichtigen ist, dass dem IQB keine Dokumentation der Länder zum Umfang des Fern- oder Wechselunterrichts auf Schulebene vorliegt und es daher nicht möglich ist, die Schulangaben zu validieren.

Während des Fernunterrichts stand nach eigener Aussage der überwiegende Anteil der Deutsch- und Englischlehrkräfte mit den meisten oder fast allen Schüler:innen in regelmäßigem Kontakt, wobei unklar ist, wie intensiv dieser regelmäßige Kontakt war. Einen Teil der Schüler:innen haben die Lehrkräfte in

dieser Zeit hingegen nicht oder nur unregelmäßig erreicht. Inwieweit dies auf eine fehlende digitale Ausstattung zurückzuführen ist und inwieweit andere, beispielsweise motivationale Faktoren, eine Rolle gespielt haben, lässt sich anhand der Daten nicht bestimmen.

Ferner haben die Auswertungen zur Lernsituation während des Fernunterrichts gezeigt, dass ein Großteil der Schüler:innen über weitgehend gute Lernbedingungen zu Hause verfügte. Demnach hatten die meisten von ihnen Zugang zu einem digitalen Gerät, einen ausreichend schnellen Internetzugang sowie einen ruhigen Platz und Zeit zum Lernen. Gleichzeitig gab die Hälfte der Schüler:innen an, Motivationsprobleme beim Lernen gehabt zu haben. Bereits im Herbst 2021 berichteten Lehrkräfte sowohl an Gymnasien als auch an anderen allgemeinen Schulen, dass die motivationalen Probleme bei ihren Schüler:innen zugenommen hatten (Robert Bosch Stiftung, 2021). Dieser Eindruck wird nun vom Selbstbericht der Schüler:innen im IQB-Bildungstrend 2022 bestätigt. Inwieweit sich die Lernbedingungen während des Fernunterrichts in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft der Familie und dem Zuwanderungshintergrund unterscheiden, wird in den Kapiteln 7 und 8 im vorliegenden Berichtsband genauer beschrieben.

Etwa 30 Prozent der Deutschlehrkräfte und 27 Prozent der Englischlehrkräfte berichteten, dass bei den meisten oder fast allen Schüler:innen zum Zeitpunkt der Erhebung zum IQB-Bildungstrend 2022 pandemiebedingte Lernrückstände bestanden (vgl. auch Tab. 5.4web im Zusatzmaterial auf der Webseite des IQB mit differenzierten Ergebnissen für nichtgymnasiale Schularten und Gymnasien). Vergleichbare Ergebnisse zeigt eine im Herbst 2022 durchgeführte Befragung von Schulleitungen, die angaben, dass 42 Prozent der Schüler:innen an Haupt-, Real- und Gesamtschulen und 26 Prozent der Schüler:innen an Gymnasien deutliche Lernrückstände aufweisen (Robert Bosch Stiftung, 2023). In dieser Befragung wurde jedoch nicht spezifiziert, ob es sich um pandemiebedingte oder generelle Lernrückstände der Schüler:innen handelt.

Zudem geben 17 bis 21 Prozent der Lehrkräfte im IQB-Bildungstrend 2022 an, dass mindestens die Hälfte der Schüler:innen ihrer Klasse infolge der Pandemiesituation psychosoziale Auffälligkeiten wie Probleme im Sozialverhalten oder im emotionalen Bereich zeigt. Auch fallen die Anteile der Schüler:innen, die angegeben haben, dass die einzelnen Aspekte von emotionalen Problemen und Hyperaktivität eher oder völlig auf sie zutreffen, im Jahr 2022 höher aus als in einer Vergleichskohorte im Jahr 2018. Eine Verbesserung der psychosozialen Unterstützung von Schüler:innen erscheint daher dringend geboten, da psychisches Wohlbefinden eine Voraussetzung für erfolgreiches Lernen und die Persönlichkeitsentwicklung ist (z. B. Bücken et al., 2018; Kaya & Erdem, 2021). Dieser Aspekt wurde auch im Bund-Länder-Programm „Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche“ betont, das in diesem Zusammenhang die vermehrte Einstellung bzw. Aufstockung und Unterstützung von Schulsozialarbeiter:innen als Ziel definierte. Nach Angaben der Schulleitungen im Deutschen Schulbarometer standen im Herbst 2022 im Durchschnitt an 88 Prozent der Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie an 59 Prozent der Gymnasien Angebote der Schulsozialarbeit zur Verfügung. Zudem berichteten insgesamt 35 Prozent der Schulleitungen, Unterstützung durch Schulpsycholog:innen zu erhalten, wobei dieser Anteil an Gymnasien höher ausfiel als an nichtgymnasialen Schularten. Gleichzeitig bewertete die Hälfte der Schulleitungen an Schulen, die über Schulsozialarbeiter:innen und schulpsychologische Unterstützung verfügen, diese als nicht ausreichend (Robert Bosch Stiftung, 2023).

Die Ergebnisse der Regressionsanalysen zeigen, dass die von den Neuntklässler:innen erreichten Kompetenzen sowie die berichteten psychosozialen Auffälligkeiten nur teilweise mit den Lernbedingungen der Schüler:innen zusammenhängen und die identifizierten Zusammenhänge nicht sehr stark ausgeprägt sind. Während im Fach Deutsch ein höheres Ausmaß an Problemen beim Lernen zu Hause während des Fernunterrichts (z. B. beim Zugang zu einem digitalen Gerät oder zum Internet) mit signifikant niedrigeren Kompetenzen einhergeht, fallen die entsprechenden Zusammenhänge im Fach Englisch sehr gering aus. Hier erreichten die Neuntklässler:innen hingegen ein höheres Kompetenzniveau, wenn die Lehrkraft während des Fernunterrichts zu einem größeren Anteil der Schüler:innen einer Klasse regelmäßig Kontakt hatte. Für die psychosozialen Auffälligkeiten zeigt sich wiederum nur ein signifikanter Zusammenhang mit den von den Schüler:innen berichteten Problemen beim Lernen zu Hause während der Coronavirus-Pandemie: Weniger Probleme beim häuslichen Lernen gehen im Mittel mit weniger emotionalen Problemen und weniger Anzeichen von Hyperaktivität einher. Wichtig ist zu beachten, dass unklar ist, ob die erfassten Probleme der Schüler:innen während der pandemiebedingten Einschränkungen die psychosozialen Auffälligkeiten bedingen. So ist beispielsweise auch denkbar, dass Schüler:innen, die verstärkt von emotionalen Problemen berichten, weniger Zeit zum Lernen finden und/oder eine geringere Motivation zum Lernen aufweisen.

Die für die beiden Fächer differentiellen Zusammenhangsmuster zwischen den Merkmalen der Lernsituation der Schüler:innen während der Coronavirus-Pandemie und den von ihnen erreichten Kompetenzen im IQB-Bildungstrend 2022 könnten auf Unterschiede in Unterrichtsinhalten zurückzuführen sein. So könnte der signifikante Zusammenhang zwischen dem Kontakt der Lehrkräfte mit ihren Schüler:innen und den von den Jugendlichen erreichten Kompetenzen im Fach Englisch darin begründet sein, dass Mündlichkeit im Englischunterricht eine größere Rolle spielt als im Deutschunterricht. Während im Englischunterricht mündliche Kommunikation einen zentralen Lerngegenstand bildet, stehen im Deutschunterricht im Sekundarbereich häufiger andere Lerngegenstände im Fokus (z. B. Textinterpretationen).

Auffällig ist, dass die Zusammenhänge zwischen den erfassten Merkmalen der Lernsituation während der Coronavirus-Pandemie und den erreichten Kompetenzen nur teilweise signifikant und in Bezug auf die erreichten Kompetenzen auch deutlich geringer ausfallen als im Primarbereich (vgl. Schneider et al., 2022). Dies könnte zum einen auf Unterschiede in der Rolle des Präsenzunterrichts für das Lernen in den verschiedenen Jahrgangsstufen zurückzuführen sein, da Schüler:innen im Primarbereich bei der Aneignung von fachlichen Kompetenzen noch stärker auf die direkte Interaktion mit der Lehrkraft angewiesen sind als ältere Schüler:innen (Di Pietro, 2023). Während des häuslichen Lernens im Fernunterricht konnte diese Funktion der Lehrkraft nur bedingt und in Abhängigkeit vom familiären Hintergrund in unterschiedlichem Maße durch die Erziehungsberechtigten oder andere Bezugspersonen ersetzt werden (vgl. Schneider et al., 2022). Zum anderen könnte die unterschiedliche Erfassung der Konstrukte in den beiden IQB-Studien eine Ursache für die differenziellen Ergebnisse sein. So wurden in der vorliegenden Studie andere Aussagen zur Erfassung der häuslichen Lernsituation verwendet als im IQB-Bildungstrend 2021, um im IQB-Bildungstrend 2022 Anschlussfähigkeit an die PISA-Studien mit Schüler:innen des Sekundarbereichs zu ermöglichen (Bertling et al., 2020). Zudem könnte der im Vergleich zum IQB-Bildungstrend 2021 größere zeitliche Abstand zwischen den Einschränkungen im Schulbetrieb und der Befragung bei den Schüler:innen zu

einer Relativierung der aufgetretenen Probleme geführt haben, sodass die Häufigkeit ihres Auftretens retrospektiv als geringer eingeschätzt wurde. Entsprechend könnten die Zusammenhänge zwischen den berichteten Problemen während der Coronavirus-Pandemie und den erreichten Kompetenzen (sowie den psychosozialen Auffälligkeiten), die im IQB-Bildungstrend 2022 ermittelt wurden, die Rolle der Lernbedingungen während des Fern- und Wechselunterrichts für die Entwicklung der Schüler:innen unterschätzen.

Bei der Interpretation der Ergebnisse der Regressionsanalysen für das Jahr 2022 müssen weitere Einschränkungen beachtet werden. Zum einen waren alle Schüler:innen zeitweise von Fern- und Wechselunterricht betroffen. Daher können die Ergebnisse nicht mit denen einer Referenzgruppe verglichen werden, die durchgängig in Präsenz unterrichtet wurde, was zu einer Unterschätzung von Effekten des Umfangs von Fern- und Wechselunterricht geführt haben dürfte. Zum anderen wird es aufgrund des zunehmenden zeitlichen Abstands schwieriger, die Lernsituation während der pandemiebedingten Anpassungen des Schulbetriebs differenziert zu erfassen (z. B. das Auftreten von Problemen, siehe oben). Daher wurden den Schulleitungen im IQB-Bildungstrend 2022 grobe Antwortkategorien von mehreren Schulwochen pro Schuljahr vorgelegt anstatt der monatsweisen Erfassung pro Schuljahr wie im IQB-Bildungstrend 2021 im Primarbereich. Allerdings dürfte nicht nur (und möglicherweise nicht einmal primär) der Umfang von Fern- und Wechselunterricht entscheidend für den Kompetenzerwerb der Jugendlichen sein, sondern die Qualität der Umsetzung dieser Beschulungsformen.

Des Weiteren sind einige der erfassten Merkmale der Lernsituation wahrscheinlich nicht nur für das Lernen im Fern- oder Wechselunterricht während der Coronavirus-Pandemie von Bedeutung. Auch im normalen Schulbetrieb findet Lernen nicht nur in der Schule, sondern auch zu Hause statt, sodass die häusliche Lernsituation generell bedeutsam für den Lernerfolg sein dürfte. Die Testergebnisse der Neuntklässler:innen im IQB-Bildungstrend 2022 spiegeln außerdem Kompetenzen wider, die im Laufe vieler Schuljahre erworben wurden, sodass es nicht gänzlich überraschend ist, dass die Unterschiede in den erreichten Kompetenzen in Abhängigkeit von der Lernsituation der Schüler:innen während der Pandemie gering ausfallen. Hieraus sollte jedoch nicht geschlossen werden, dass die Coronavirus-Pandemie und die damit verbundene besondere Lernsituation für Schüler:innen keinen oder einen zu vernachlässigenden Einfluss auf die Kompetenzentwicklung der Schüler:innen der Sekundarstufe I gehabt hat.

Für Indikatoren des Umgangs mit möglichen Folgen der Pandemie für die Schüler:innen zeigte sich, dass der überwiegende Teil der Schulen vor und/oder nach den Sommerferien 2021 ein standardisiertes oder schulinternes diagnostisches Instrument zur Ermittlung von Lernrückständen in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik einsetzte. Dies deckt sich mit dem Zwischenbericht der Länder zur Umsetzung von Maßnahmen des Aktionsprogramms „Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche“ (KMK, 2022), aus dem hervorgeht, dass die Länder vor allem in den Kernfächern in großem Umfang Instrumente zur Lernstandsanalyse online und/oder in Papierform zur Verfügung stellten.

Zusätzliches Personal konnte deutlich mehr als die Hälfte der Schulen im Sekundarbereich einsetzen, wobei jeweils knapp ein Drittel auf zusätzliche Lehramtsstudierende und anderes, nicht näher spezifiziertes Personal zurückgegriffen hat. Letzteres dürfte insbesondere die von Bund und Ländern für die Unterstützung der (Schul-)Alltagsbewältigung vorgesehenen Freiwilligendienstleistenden umfassen, die im IQB-Bildungstrend 2022 nicht als separat ausgewiesene Gruppe erfasst wurden. Zusätzliche pädagogische Fachkräfte wie Erzieher:innen,



Sonderpädagog:innen und Sozialarbeiter:innen wurden nur an wenigen Schulen eingesetzt. Daten aus Interviews und Dokumentenanalysen weisen darauf hin, dass dies aufgrund des Fachkräftemangels nur bedingt möglich war und stattdessen teilweise der Arbeitszeitumfang von bereits an den Schulen beschäftigtem Personal dieser Berufsgruppen aufgestockt wurde (Helbig et al., 2022). Eine weitere mögliche Erklärung könnte sein, dass die Schulen bzw. Schulträger bei der Personalakquise den Schwerpunkt auf den Abbau von fachbezogenen Lernrückständen legten und vorhandene finanzielle Mittel daher vor allem für den Einsatz von zusätzlichem Lehrpersonal aufwendeten, wobei insbesondere auch Lehrkräfte rekrutiert wurden, die bereits im Ruhestand waren (Helbig et al., 2022; KMK 2022).

Als weitere Maßnahme zum Umgang mit den Folgen der Coronavirus-Pandemie sollten Schulen ihren Schüler:innen zusätzliche außerunterrichtliche (Förder-)Angebote unterbreiten. Den Empfehlungen der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK) der KMK (SWK, 2021) entsprechend zeigen die Daten, dass mehr als die Hälfte der Schulen außerunterrichtliche Angebote in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Englisch ausbauten. Auch Angebote zur Schüler:innenmitbestimmung und im sozialen Bereich wurden erheblich ausgebaut. Dies könnte als Ausdruck des Anliegens zu deuten sein, für Schüler:innen Möglichkeiten der Teilhabe und Stärkung sozio-emotionaler Kompetenzen zu schaffen, die durch die pandemiebedingte Schließung von Schulen sowie außerschulischen Lern- und Bildungsorten (z. B. Vereine, Kinder- und Jugendarbeit) größtenteils weggefallen waren. Auch die von der SWK (2021) empfohlenen Maßnahmen für die Gestaltung von Übergängen zwischen Bildungsetappen und in die Berufswelt spiegeln sich in den Daten des IQB-Bildungstrends 2022 wider: Angebote zur Berufsorientierung sind der am häufigsten erweiterte Angebotsbereich im schulischen Programm.

Es dürfte unbestritten sein, dass weitere Anstrengungen zur Reduktion von Lernrückständen und psychosozialen Problemen bei Schüler:innen unternommen werden müssen. Dies unterstreichen auch Aussagen von Schulleitungen zu den bisherigen Programmen und Maßnahmen, die im Rahmen des Deutschen Schulbarometers erhoben wurden (Robert Bosch Stiftung, 2023). Entsprechende Maßnahmen sollten zukünftig wissenschaftlich begleitet und evaluiert werden, um Aufschluss darüber zu geben, inwieweit die Umsetzung gelingt, ob die angestrebten Wirkungen erreicht werden und in welcher Hinsicht ggf. Nachsteuerungsbedarf besteht (SWK, 2022). Wie sich die Lernrückstände bei Schüler:innen, die in ihrer Schullaufbahn zeitweise nicht regulär unterrichtet werden konnten, in ihrem weiteren Bildungs- und Erwerbsleben auswirken werden, müssen zukünftige Untersuchungen zeigen.

## Literatur

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspotential*. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf>
- Becker, B., Busse, J., Holtmann, M., Weirich, S., Schipolowski, S., Mahler, N. & Stanat, P. (2022). *IQB-Bildungstrend 2018. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente in Mathematik und den naturwissenschaftlichen Fächern*. Humboldt-Universität zu Berlin, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. <https://doi.org/10.18452/25472>



- Bertling, J., Rojas, N., Alegre, J. & Faherty, K. (2020). *A tool to capture learning experiences during COVID-19: The PISA Global Crises Questionnaire Module*. OECD Education Working Papers No. 232, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9988df4e-en>
- Bethhäuser, B. A., Bach-Mortensen, A. M. & Engzell, P. (2023). A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic. *Nature Human Behaviour*, 7(3), 375–385. <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01506-4>
- Blaskó, Z., Costa, P. D. & Schnepf, S. V. (2022). Learning losses and educational inequalities in Europe: Mapping the potential consequences of the COVID-19 crisis. *Journal of European Social Policy*, 32(4), 361–375. <https://doi.org/10.1177/09589287221091687>
- BMBF & BMFSFJ (2021) = Bundesministerium für Bildung und Forschung & Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2021). *Präsentation zum Aktionsprogramm „Aufholen nach Corona“ für Kinder und Jugendliche 2021*. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/178850/b783bfc8b8c114c7fae1eb0673a98ed3/aktionsprogramm-aufholen-nach-corona-fuer-kinder-und-jugendliche-in-2021-und-2022-data.pdf>
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M. & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83–94. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>
- Di Pietro, G. (2023). The impact of Covid-19 on student achievement: Evidence from a recent meta-analysis. *Educational Research Review*, 100530. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100530>
- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpiński, Z. & Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets*. JRC Technical Report (Publications Office of the European Union). <https://doi.org/10.2760/126686>
- Engzell, P., Frey, A. & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(17), e2022376118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581–586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Hartmann, D., Brandenburg, J., Visser, L., Mähler, C., Hasselhorn, M. & Schwenck, C. (2023) Psychische Auffälligkeiten als schulrelevante Belastungen: Eine Einführung. In S. Schwenck, C. Mähler & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Diagnostik und schulische Interventionsmaßnahmen bei psychischen Auffälligkeiten* (S. 1–13). Hogrefe.
- Helbig, M., Edelstein, B., Fickermann, D. & Zink, C. (Hrsg.). (2022). *Aufholen nach Corona? Maßnahmen der Länder im Kontext des Aufholprogramms von Bund und Ländern*. DSS – Die Deutsche Schule, Beiheft 19. <https://doi.org/10.31244/9783830996033>
- Huber, S. G. & Helm, C. (2020). Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler\*innen. Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz. DSS – Die Deutsche Schule, Beiheft 19, 37–60. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.02>
- Kaya, M. & Erdem, C. (2021). Students' well-being and academic achievement: A meta-analysis study. *Child Indicators Research*, 14, 1743–1767. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09821-4>
- KMK (2022) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2022). *Maßnahmen zur Umsetzung des Aktionsprogramms „Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche“ Zwischenbericht der Länder zum 31.03.2022*. [https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2022/220331-umsetzung-aktionsprogramm.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=3](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2022/220331-umsetzung-aktionsprogramm.pdf?__blob=publicationFile&v=3)
- Leopoldina. (2020). *Dritte Ad-Hoc-Stellungnahme: Coronavirus-Pandemie – Die Krise nachhaltig überwinden*. [https://www.leopoldina.org/uploads/tx\\_leopublication/2020\\_04\\_13\\_Coronavirus-Pandemie-Die\\_Krise\\_nachhaltig\\_überwinden\\_final.pdf](https://www.leopoldina.org/uploads/tx_leopublication/2020_04_13_Coronavirus-Pandemie-Die_Krise_nachhaltig_überwinden_final.pdf)
- Lücken, M. (2022). *KERMIT im Kohortenvergleich*. Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung. <https://www.hamburg.de/contentblob/15935050/19a8ab3b185aa080dcc894322563776f/data/ergebnisbericht-kermit.pdf>
- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A. & Stubbe, T. C. (Hrsg.). (2023). *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997009>

- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Schlack, R. & Otto, C. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on quality of life and mental health in children and adolescents in Germany. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 31, 879–889. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01726-5>
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Otto, C., Adedeji, A., Devine, J., Erhart, M., Napp, A.-K., Becker, M., Blanck-Stellmacher, U., Löffler, C., Schlack, R. & Hurrelmann, K. (2020). Psychische Gesundheit und Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen während der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse der COPSYS-Studie. *Deutsches Ärzteblatt International*, 117(48), 828–829. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2020.0828>
- Reiß, F., Kaman, A., Napp, A. K., Devine, J., Li, L. Y., Strelow, L., Erhart, M., Hölling, H., Schlack, R. & Ravens-Sieberer, U. (2023). Epidemiologie seelischen Wohlbefindens von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse aus 3 Studien vor und während der COVID-19-Pandemie. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 66, 727–735. <https://doi.org/10.1007/s00103-023-03720-5>
- Reiß, F., Napp, A.K., Erhart, M., Devine, J., Dadaczynski, K., Kaman, A. & Ravens-Sieberer, U. (2023). Perspektive Prävention: Psychische Gesundheit von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 66, 391–401. <https://doi.org/10.1007/s00103-023-03674-8>
- Robert Bosch Stiftung. (2021). *Das Deutsche Schulbarometer Spezial: Zweite Folgebefragung. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen*. Robert Bosch Stiftung. [http://docs.dpaq.de/18110-deutsches\\_schulbarometer\\_corona\\_spezial\\_september\\_2021-1.pdf](http://docs.dpaq.de/18110-deutsches_schulbarometer_corona_spezial_september_2021-1.pdf)
- Robert Bosch Stiftung. (2023). *Das Deutsche Schulbarometer: Aktuelle Herausforderungen aus Sicht von Schulleitungen. Ergebnisse einer Befragung von Schulleitungen allgemein- und berufsbildender Schulen*. Robert Bosch Stiftung. [https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/documents/2023-01/2023-%2001-18\\_Deutsches\\_Schulbarometer\\_5\\_Schulleitung\\_FACTSHEET.pdf](https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/documents/2023-01/2023-%2001-18_Deutsches_Schulbarometer_5_Schulleitung_FACTSHEET.pdf)
- Sachse, K. A. & Schumann, K. (2022). Mittelwerte und Streuungen der erreichten Kompetenzen im Fach Mathematik. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. A. Sachse, W. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 93–102). Waxmann.
- Schneider R., Enke, F., Sachse, K. A. & Schipolowski, S. (2022). Lernbedingungen im Fern- und Wechselunterricht während der Coronavirus-Pandemie. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. A. Sachse, W. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 115–126). Waxmann.
- Schneider, R., Sachse, K. A., Schipolowski, S. and Enke, F. (2021). Teaching in times of COVID-19: The evaluation of distance teaching in elementary and secondary schools in Germany. *Frontiers in Education*, 6, Article 702406. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.702406>
- Schneider, R. & Wittig, J. (2022). Mittelwerte und Streuungen der erreichten Kompetenzen im Fach Deutsch. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. A. Sachse, W. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 81–92). Waxmann.
- Schrader, F.-W. & Helmke, A. (2015). School achievement: Motivational determinants and processes. In J. D. Wright (Hrsg.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (S. 48–54). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26055-8>
- Schult, J. & Wagner, S. (2022). *VERA 8 – 2022 in Baden-Württemberg*. Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg. [https://ibbw-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents\\_E2114417189/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ibbw/Systemanalysen/Bildungsberichterstattung/Ergebnisberichte/VERA\\_8/Ergebnisse\\_VERA8\\_2022.pdf](https://ibbw-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E2114417189/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ibbw/Systemanalysen/Bildungsberichterstattung/Ergebnisberichte/VERA_8/Ergebnisse_VERA8_2022.pdf)
- Statista. (2023). *Anzahl der Schulen ohne Präsenzbetrieb und mit eingeschränktem Präsenzbetrieb bedingt durch die Corona-Pandemie von der 8. Kalenderwoche 2021 bis zur 15. Kalenderwoche 2022*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1237878/umfrage/corona-schulschliessungen-geschlossene-und-teilgeschlossene-schulen/>

- StEG-Konsortium (2010) = Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen – StEG. (2010). *Ganztagschule. Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005-2010*. Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF). <https://doi.org/10.25656/01:19105>
- SWK (2021) = Ständige Wissenschaftliche Kommission der Länder der Kultusministerkonferenz. (2021). *Pandemiebedingte Lernrückstände aufholen – Unterstützungsmaßnahmen fokussieren, verknüpfen und evaluieren*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2021/2021\\_06\\_11-Pandemiebedingte-Lernruckstaende-aufholen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2021/2021_06_11-Pandemiebedingte-Lernruckstaende-aufholen.pdf)
- SWK (2022) = Ständige Wissenschaftliche Kommission der Länder der Kultusministerkonferenz. (2022). *Entwicklung von Leitideen für das Monitoring und die Evaluation von Förderprogrammen im Bildungsbereich*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-2022-Impulspapier\\_Monitoring.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-2022-Impulspapier_Monitoring.pdf)
- van Ackeren, I., Endberg, M. & Locker-Grütjen, Ö. (2020). Chancenausgleich in der Corona-Krise: Die soziale Bildungsschere wieder schließen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112(2), 245–248. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.02.10>
- Walper, S., Reim, J., Schunke, A., Berngruber, A. & Alt, P. (2021). *Die Situation Jugendlicher in der Corona-Krise*. Deutsches Jugendinstitut. [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs2021/2021-05-21\\_Walper%20et%20al\\_2021\\_Die%20Situation%20Jugendlicher%20in%20der%20Coronakrise\\_1205%20%28003%29.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2021/2021-05-21_Walper%20et%20al_2021_Die%20Situation%20Jugendlicher%20in%20der%20Coronakrise_1205%20%28003%29.pdf)
- Werner, K. & Woessmann, L. (2022). The legacy of Covid-19 in education. *Economic Policy*, Article eiad016. <https://doi.org/10.1093/epolic/eiad016>
- Wößmann, L., Freundl, V., Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K. & Zierow, L. (2020). *Bildung in der Coronakrise: Wie haben die Schulkinder die Zeit der Schulschließungen verbracht, und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen?* ifo Institut. <https://www.ifo.de/publikationen/2020/aufsatz-zeitschrift/bildung-der-coronakrise-wie-haben-die-schulkinder-die-zeit>



# Kapitel 6

## Geschlechtsbezogene Disparitäten

Sarah Gentrup, Annika Liebelt und Annette Lohbeck

Bildungsgerechtigkeit bezieht sich auf verschiedene Aspekte und betrifft nicht zuletzt die Frage, ob Mädchen und Jungen die gleichen Bildungschancen haben und in der Schule mit vergleichbarem Erfolg gefördert werden. Bisherige Forschungsergebnisse zeigen, dass sich die Kompetenzverteilungen von Mädchen und Jungen stark überlappen, sie also zum Großteil ein ähnliches Kompetenzniveau erreichen (Hyde, 2005, 2014; OECD, 2019). Gleichzeitig weisen sowohl ältere als auch neuere Studien auf Unterschiede in den im Mittel von Mädchen und Jungen während der Schullaufbahn erzielten Kompetenzen hin (für Metaanalysen siehe z.B. Else-Quest et al., 2010; Lietz, 2006; Lindberg et al., 2010; Petersen, 2018; Reilly et al., 2015; siehe auch Keller et al., 2022). Derartige Geschlechterdisparitäten zeichnen sich teilweise schon im Elementarbereich ab, scheinen sich im Verlauf der Grundschulzeit weiter auszubilden und bis zum Ende der Sekundarstufe zu verfestigen (Stanat et al., 2018). Allerdings betrifft dies verschiedene Fächer, Kompetenzbereiche und Leistungsniveaus in unterschiedlicher Weise (Keller et al., 2022; Rosén et al., 2022).

Zur Erklärung von Geschlechterunterschieden haben Forschende verschiedene Theorien entwickelt und empirisch überprüft (siehe für einen Überblick Halpern, 2012; Muntoni & Retelsdorf, 2020). Als eine wichtige Ursache werden gesellschaftliche Geschlechterstereotype angesehen, die sich auf unterschiedlichen Wegen auf den Kompetenzerwerb, die Ausbildung schulischer Motivation und Interessen sowie die Bildungsentscheidungen von Schüler:innen auswirken (Hannover & Wolter, 2019; Muntoni & Retelsdorf, 2020). Es gibt jedoch klare Hinweise darauf, dass sich solche Einflüsse und daraus resultierende Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen im Bildungserfolg durch gezielte Maßnahmen reduzieren lassen (z.B. Johns et al., 2005; Kollmayer et al., 2019).

Um auf der Grundlage aktueller Daten für die Sekundarstufe I in deutschen Schulen festzustellen, inwieweit geschlechtsbezogene Disparitäten im Bildungserfolg bestehen, werden im vorliegenden Kapitel Kompetenzunterschiede zwischen Mädchen und Jungen in den Fächern Deutsch und Englisch am Ende der 9. Jahrgangsstufe untersucht. Zunächst fassen wir in Abschnitt 6.1 den Forschungsstand zu geschlechtsbezogenen Disparitäten im Bildungsbereich zusammen. Neben Statistiken zur Bildungsbeteiligung und zu den erworbenen Bildungsabschlüssen von Mädchen und Jungen beschreiben wir dazu Befunde früherer Studien zu Unterschieden in sprachlichen Kompetenzen. Anschließend werden in Abschnitt 6.2 die Geschlechterdisparitäten für die im IQB-Bildungstrend 2022 untersuchten Kompetenzbereiche in den Fächern Deutsch und Englisch dargestellt. Hierbei gehen wir auf Unterschiede in den Kompetenzmittelwerten von Mädchen und Jungen in deutschen Schulen insgesamt sowie separat an Gymnasien und an nichtgymnasialen Schularten ein. Ferner werden länderspezifische Befunde zu Kompetenzunterschieden zwischen Mädchen und Jungen berichtet. In Abschnitt 6.3 wird anhand von Vergleichen der Ergebnisse der IQB-Bildungstrends 2022

und 2015 sowie des IQB-Ländervergleichs 2009 überprüft, inwieweit sich die von Mädchen bzw. Jungen in der 9. Jahrgangsstufe erreichten Kompetenzen in den vergangenen Jahren verändert haben und ob es gelungen ist, die geschlechtsbezogenen Disparitäten zu reduzieren. Das Kapitel schließt in Abschnitt 6.4 mit einer Zusammenfassung und Diskussion der zentralen Ergebnisse.

## 6.1 Geschlechtsbezogene Unterschiede im Bildungsbereich

### 6.1.1 Geschlechtsbezogene Unterschiede in der Bildungsbeteiligung

Geschlechtsbezogene Unterschiede im Bildungsbereich wurden in Deutschland bereits gegen Ende des 19. Jahrhunderts diskutiert (Stanat et al., 2018). 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 (Hannover & Wolter, 2021). Seit einigen Jahren zeichnet sich im schulischen Bereich allerdings ab, dass nicht länger die Mädchen, sondern zunehmend die Jungen benachteiligt sind (z.B. Diefenbach, 2010; Hannover, 2017; Hannover & Kessels, 2011). Während Mädchen häufiger vorzeitig eingeschult werden, sind Jungen öfter von Zurückstellungen in der Schuleingangsphase betroffen. Bei den Übergangsempfehlungen für die weiterführende Schule sind Unterschiede zugunsten der Mädchen ebenso festzustellen wie bei den Besuchsquoten verschiedener Schularten (Stanat et al., 2018). So zeigen aktuelle Daten des Statistischen Bundesamts (2023a) zu Beteiligungsquoten von Mädchen und Jungen im Sekundarschulbereich, dass Jungen häufiger Hauptschulen oder andere weniger anspruchsvolle Schularten besuchen als Mädchen und Mädchen an Gymnasien überrepräsentiert sind (vgl. Tab. 6.1). Während im Schuljahr 2021/2022 beispielsweise rund 10 Prozent der Jungen in der 9. Jahrgangsstufe eine Hauptschule besuchen, sind es nur rund 8 Prozent der Mädchen. Ein Gymnasium besuchen hingegen 32 Prozent der Neuntklässler gegenüber gut 38 Prozent der Neuntklässlerinnen. Seit dem IQB-Ländervergleich 2009 und dem IQB-Bildungstrend 2015 haben sich die Schulbesuchsquoten zwar insgesamt verändert (vgl. Kapitel 2), die Unterschiede in den Schulbesuchsquoten von Mädchen und Jungen jedoch kaum (vgl. Tab. 6.1).

Die unterschiedlichen Schulbesuchsquoten von Mädchen und Jungen spiegeln sich auch in den erreichten Schulabschlüssen wider (vgl. Abb. 6.1; Statistisches Bundesamt, 2023b). So beträgt der Anteil der Mädchen, die im Abschlussjahr 2021 die Allgemeine Hochschulreife erreichen, an der Gesamtzahl der Absolvent:innen mit diesem Abschluss gut 55 Prozent, während Jungen gut 60 Prozent der Absolvent:innen mit Erstem Schulabschluss<sup>1</sup> und rund 62 Prozent der Absolvent:innen ohne Regelabschluss bilden. Jungen sind also in anspruchsvolleren Bildungsgängen inzwischen weniger stark vertreten und erreichen die entsprechenden höherwertigen Bildungsabschlüsse seltener als Mädchen (siehe auch Hannover, 2022; Hannover & Wolter, 2021). Auch dieses Muster lag bereits in den Jahren 2009 und 2015 vor.

Als ein möglicher Grund für den größeren Erfolg der Mädchen in der schulischen Bildungsbeteiligung und im Erwerb von Schulabschlüssen wird diskutiert, dass sie im Vergleich zu Jungen eher über Persönlichkeitseigenschaften verfügen

<sup>1</sup> Inzwischen verwendet die Kultusministerkonferenz anstelle der Bezeichnung „Hauptschulabschluss“ die Bezeichnung „Erster Schulabschluss“. Dies wird auch im vorliegenden Berichtsband übernommen.



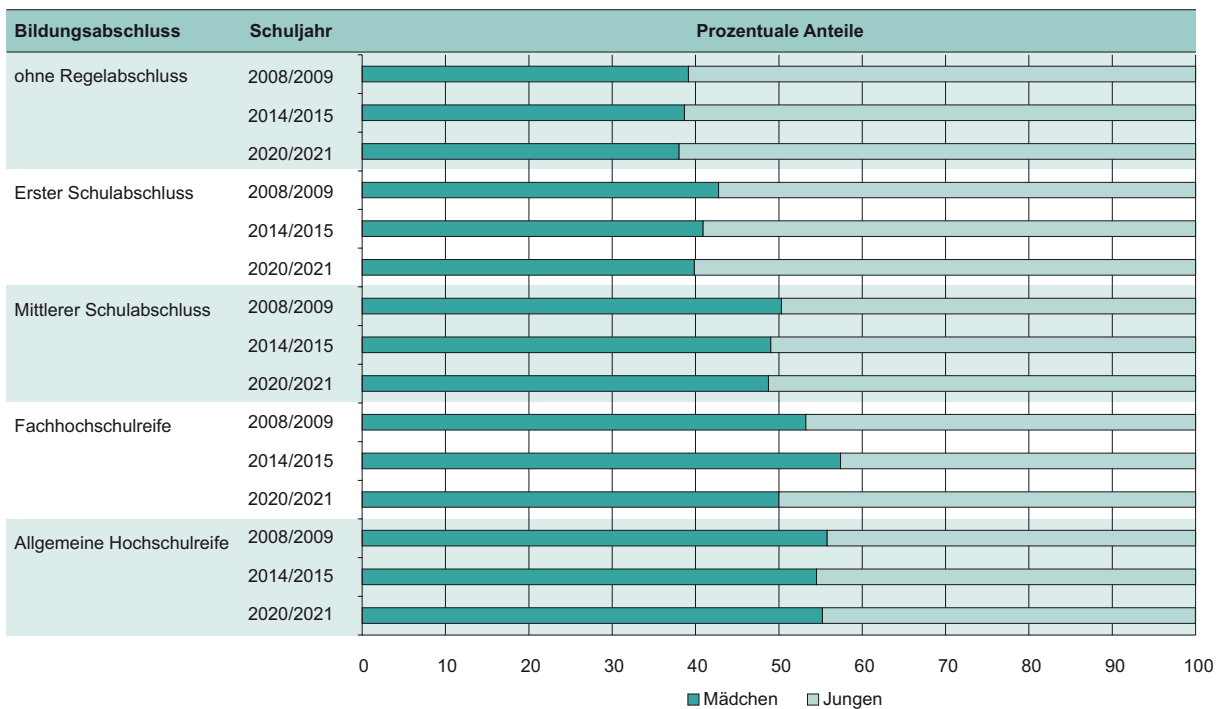
**Tabelle 6.1:** Bildungsbeteiligung von Mädchen und Jungen der 9. Jahrgangsstufe in den Schuljahren 2008/2009, 2014/2015 und 2021/2022 nach Schulart

| Schulart                               |         | Schuljahr 2008/2009 |             | Schuljahr 2014/2015 |             | Schuljahr 2021/2022 |             |
|--|---------|---------------------|-------------|---------------------|-------------|---------------------|-------------|
|  |         | Anzahl              | Anteil in % | Anzahl              | Anteil in % | Anzahl              | Anteil in % |
| Hauptschulen                           | Mädchen | 78 591              | 19          | 53 357              | 13          | 30 659              | 8           |
|  | Jungen  | 102 403             | 24          | 71 713              | 17          | 40 498              | 10          |
| Schularten mit mehreren Bildungsgängen | Mädchen | 25 227              | 6           | 35 479              | 9           | 44 284              | 12          |
|  | Jungen  | 29 145              | 7           | 41 478              | 10          | 52 903              | 13          |
| Realschulen                            | Mädchen | 110 858             | 27          | 92 596              | 23          | 65 619              | 18          |
|  | Jungen  | 112 681             | 26          | 96 024              | 23          | 69 885              | 18          |
| Gymnasien                              | Mädchen | 141 789             | 35          | 151 025             | 38          | 143 632             | 38          |
|  | Jungen  | 126 859             | 29          | 135 253             | 32          | 127 659             | 32          |
| Integrierte Gesamtschulen              | Mädchen | 35 201              | 9           | 53 755              | 13          | 76 199              | 20          |
|  | Jungen  | 37 157              | 9           | 58 214              | 14          | 87 261              | 22          |
| Freie Waldorfschulen                   | Mädchen | 3 280               | 1           | 3 667               | 1           | 3 503               | 1           |
|  | Jungen  | 2 982               | 1           | 3 391               | 1           | 3 211               | 1           |
| Förderschulen                          | Mädchen | 14 485              | 4           | 12 011              | 3           | 9 245               | 2           |
|  | Jungen  | 23 621              | 5           | 20 001              | 5           | 16 821              | 4           |
| Gesamt                                 | Mädchen | 409 431             | 100         | 401 890             | 100         | 373 139             | 100         |
|  | Jungen  | 434 848             | 100         | 426 074             | 100         | 398 246             | 100         |

*Anmerkungen.* In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Summe der prozentualen Anteile geringfügig von 100 % abweichen.

Quelle: Statistisches Bundesamt (Destatis), Genesis-Online, 09.05.2023; Tabelle 21111-0002; Datenlizenz by-2-0; eigene Darstellung.

und Verhaltensweisen zeigen, die im schulischen Kontext als angemessen und wünschenswert wahrgenommen werden (Hannover, 2017; Hannover & Kessels, 2011). Empirische Studien konnten belegen, dass Lehrkräfte bei Übergangsempfehlungen und in der Notengebung auch überfachliche Kompetenzen, wie etwa Sozialverhalten, Selbstdisziplin, Anstrengungsbereitschaft und die Fähigkeit zum selbstorganisierten Lernen berücksichtigen (Anders et al., 2010; Rüdiger et al., 2021). Gleichzeitig schätzen Lehrkräfte solche überfachlichen Kompetenzen bei Mädchen positiver ein als bei Jungen, was die besseren Noten und Leistungsbeurteilungen von Mädchen zum Teil erklärt (Gentrup et al., 2018; Han et al., 2017; Kuhl & Hannover, 2012). Dies könnte neben den im Durchschnitt höheren sprachlichen Kompetenzen von Mädchen (vgl. Abschnitt 6.1.2) letztlich zu ihrer Überrepräsentation in anspruchsvolleren Bildungsgängen sowie zum Erreichen höher qualifizierender Schulabschlüsse beitragen.

**Abbildung 6.1:** Prozentuale Anteile der Mädchen und Jungen, die in den Jahren 2009, 2015 und 2021 an den allgemeinbildenden Schulen den jeweiligen Bildungsabschluss erreicht haben

Quelle: Statistisches Bundesamt (Destatis), Genesis-Online, 17.05.2023; Tabelle 21111-0004; Datenlizenz by-2-0; eigene Darstellung.

### 6.1.2 Geschlechtsbezogene Unterschiede in schulischen Kompetenzen

Geschlechtsbezogene Unterschiede finden sich nicht nur in der Bildungsbeteiligung und in den erzielten Bildungsabschlüssen, sondern auch in den von Mädchen und Jungen erreichten schulischen Kompetenzen. Sowohl in internationalen Schulleistungsstudien wie IGLU/PIRLS<sup>2</sup>, TIMSS<sup>3</sup> und PISA<sup>4</sup> als auch in den Studien des IQB zum nationalen Bildungsmonitoring sowie in Metaanalysen und zahlreichen weiteren empirischen Untersuchungen wurden Disparitäten in den von Mädchen und Jungen im Durchschnitt erreichten Kompetenzen wiederholt beobachtet (für aktuelle Überblicksbeiträge siehe Keller et al., 2022; Rosén et al., 2022). Nachfolgend werden zentrale empirische Befunde für den sprachlichen Bereich zusammengefasst, wobei der Schwerpunkt auf den in Tabelle 6.2 dargestellten Ergebnissen der Studien des IQB zur Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards liegt. Um die in den verschiedenen Studien ermittelten Gruppenunterschiede trotz unterschiedlicher Metriken und Streuungen der Kompetenzwerte direkt miteinander vergleichen zu können, wird das Effektstärkemaß Cohens  $d$  herangezogen (vgl. Kapitel 1.2).

Bereits im Elementarbereich zeigen Mädchen einen leichten Vorsprung im Erwerb sprachlicher Kompetenzen und sind seltener von Störungen der Sprachentwicklung betroffen als Jungen (Halpern, 2012). Diese zunächst geringfügigen Unterschiede in den sprachlichen Kompetenzen zwischen Mädchen und Jungen vergrößern sich im Bildungsverlauf (Stanat et al., 2018), variieren in ihrer Stär-

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

3 *Trends in International Mathematics and Science Study*.

4 *Programme for International Student Assessment*.

ke jedoch erheblich zwischen unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen bzw. Kompetenzbereichen (Petersen, 2018).

Für den Kompetenzbereich *Lesen* im Fach Deutsch wurde in den bisherigen Studien des IQB zur Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards (vgl. Tab. 6.2) ein Kompetenzvorsprung der Mädchen identifiziert, der in der Primarstufe am Ende der 4. Jahrgangsstufe in den Jahren 2011 und 2016 mit  $d = 0.24$  bzw. im Jahr 2021 mit  $d = 0.21$  ähnlich groß ausfiel wie in der Sekundarstufe I in den Jahren 2009 ( $d = 0.19$ ) und 2015 ( $d = 0.27$ ). Die Stärke dieser Geschlechterunterschiede entspricht auch in etwa der Differenz von  $d = 0.24$ , die in PISA 2018 für 15-jährige Mädchen und Jungen in Deutschland gefunden wurde (Weis et al., 2019). Die internationale PIRLS/IGLU-Studie, die regelmäßig am Ende der Grundschulzeit durchgeführt wird, ermittelte für die Gesamtskala Lesen allerdings einen etwas geringeren Vorsprung der Mädchen. Dieser lag in den verschiedenen Erhebungsjahren zwischen  $d = 0.06$  und  $d = 0.17$  (Frey et al., 2023). Im 20-Jahre-Trend von 2001 zu 2021 wurde in PIRLS/IGLU keine bedeutsame Veränderung der geschlechtsbezogenen Disparitäten für die Gesamtskala Lesen festgestellt (Frey et al., 2023). Für die Sekundarstufe ergaben die PISA-Studien hingegen einen leichten Rückgang der Unterschiede in der Lesekompetenz 15-jähriger Mädchen und Jungen zwischen den Jahren 2009 und 2018 (Weis et al., 2019).

Für den Kompetenzbereich *Zuhören* im Fach Deutsch war im IQB-Ländervergleich 2011 in der Primarstufe am Ende der 4. Jahrgangsstufe kein signifikanter Kompetenzunterschied zwischen Mädchen und Jungen zu beobachten. Im Jahr 2016 wurde jedoch ein Kompetenzvorsprung der Mädchen am Ende der 4. Jahrgangsstufe in Höhe von  $d = 0.11$  ermittelt, der auch im Jahr 2021 mit geringerer Stärke ( $d = 0.04$ ) beobachtet wurde. In der Sekundarstufe I wurde ein Vorsprung der Mädchen im Bereich *Zuhören* mit etwas stärkerer Ausprägung im IQB-Ländervergleich 2009 ( $d = 0.18$ ) und im IQB-Bildungstrend 2015 ( $d = 0.25$ ) bei Neuntklässler:innen beobachtet.

Im Kompetenzbereich *Orthografie* im Fach Deutsch wurde in den bisherigen Studien des IQB einheitlich ein Kompetenzvorsprung der Mädchen gegenüber den Jungen identifiziert. Dieser lag in der Primarstufe am Ende der 4. Jahrgangsstufe im IQB-Ländervergleich 2011 und im IQB-Bildungstrend 2016 bei  $d = 0.33$  sowie im IQB-Bildungstrend 2021 bei  $d = 0.29$ . Auch in der Studie IGLU-E 2006 wurde für den Bereich der Rechtschreibung ein Vorsprung der Mädchen identifiziert ( $d = 0.20$ ; Kowalski et al., 2010). Bei Neuntklässler:innen war in den IQB-Studien der Vorsprung der Mädchen in der orthografischen Kompetenz noch stärker ausgeprägt. Im Jahr 2009 lag er bei  $d = 0.53$ , im Jahr 2015 bei  $d = 0.47$ . Die geschlechtsbezogenen Kompetenzunterschiede sind also in der *Orthografie* sowohl in der Primarstufe als auch in der Sekundarstufe I stärker ausgeprägt als in den rezeptiven Kompetenzbereichen *Lesen* und *Zuhören*, was internationalen Befunden einer Metaanalyse entspricht (Petersen, 2018).

Im Fach Englisch als erste Fremdsprache wurden in den früheren Studien des IQB bei Neuntklässler:innen ebenfalls Kompetenzunterschiede zugunsten der Mädchen beobachtet. Im *Leseverstehen* lag der Vorsprung der Mädchen im IQB-Ländervergleich 2009 bei  $d = 0.19$  und im IQB-Bildungstrend 2015 bei  $d = 0.21$ . Im *Hörverstehen* wurde ein Kompetenzunterschied zugunsten der Mädchen im Jahr 2009 in Höhe von  $d = 0.16$  und im Jahr 2015 in Höhe von  $d = 0.13$  identifiziert. Diese geschlechtsbezogenen Disparitäten sind ähnlich groß wie die Geschlechterunterschiede in den entsprechenden Kompetenzbereichen im Fach Deutsch.

**Tabelle 6.2:** Kompetenzunterschiede zwischen Mädchen und Jungen in den IQB-Ländervergleichen 2009 und 2011 sowie in den IQB-Bildungstrends 2015, 2016 und 2021

|                 | Primarbereich |             |             |             |             |             | Sekundarstufe I |      |             |             |
|-----------------|---------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-----------------|------|-------------|-------------|
|                 | 2011          |             | 2016        |             | 2021        |             | 2009            |      | 2015        |             |
|                 | $M_M - M_J$   | $d$         | $M_M - M_J$ | $d$         | $M_M - M_J$ | $d$         | $M_M - M_J$     | $d$  | $M_M - M_J$ | $d$         |
| <b>Deutsch</b>  |               |             |             |             |             |             |                 |      |             |             |
| Lesen           | <b>24</b>     | <b>0.24</b> | <b>24</b>   | <b>0.24</b> | <b>22</b>   | <b>0.21</b> | 17              | 0.19 | 27          | 0.27        |
| Zuhören         | 3             | 0.03        | <b>12</b>   | <b>0.11</b> | <b>5</b>    | <b>0.04</b> | 19              | 0.18 | <b>25</b>   | <b>0.25</b> |
| Orthografie     | <b>32</b>     | <b>0.33</b> | <b>33</b>   | <b>0.33</b> | <b>31</b>   | <b>0.29</b> | 51              | 0.53 | 46          | 0.47        |
| <b>Englisch</b> |               |             |             |             |             |             |                 |      |             |             |
| Leseverstehen   |               |             |             |             |             |             | 19              | 0.19 | 21          | 0.21        |
| Hörverstehen    |               |             |             |             |             |             | 16              | 0.16 | 13          | 0.13        |

Anmerkungen.  $M_M$  = 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 ( $p < .05$ ).

## 6.2 Geschlechtsbezogene Kompetenzunterschiede im Jahr 2022

### 6.2.1 Geschlechtsbezogene Unterschiede in den Kompetenzmittelwerten

In diesem Abschnitt wird für das Jahr 2022 dargestellt, inwieweit sich die von Mädchen und Jungen erreichten Kompetenzmittelwerte in den Fächern Deutsch und Englisch in Deutschland insgesamt unterscheiden. In Abbildung 6.2 sind die Mittelwerte für Mädchen ( $M_M$ ) und Jungen ( $M_J$ ) auf der Berichtsmetrik sowie deren Standardfehler ( $SE$ ) angegeben. Zusätzlich dargestellt ist die Differenz der Kompetenzmittelwerte ( $M_M - M_J$ ) und der dazugehörige Standardfehler, wobei eine positive Differenz einen Kompetenzvorsprung der Mädchen kennzeichnet. Um einen Vergleich mit den in Abschnitt 6.1.2 zusammengefassten Ergebnissen anderer Studien zu erleichtern, ist zudem die Effektstärke  $d$  angegeben.<sup>5</sup> Statistisch signifikante Mittelwertsdifferenzen sind durch Fettdruck gekennzeichnet. Zudem werden die Unterschiede in den Kompetenzmittelwerten als Balkendiagramm veranschaulicht, wobei nach rechts weisende Balken einen Kompetenzvorsprung der Mädchen anzeigen. Statistisch signifikante Unterschiede werden als ausgefüllte Balken dargestellt.

Übereinstimmend mit den oben berichteten Befunden früherer Schulleistungstudien zeigt sich für Deutschland insgesamt im Jahr 2022, dass Mädchen in den Fächern Deutsch und Englisch signifikant höhere Kompetenzmittelwerte erzielen als Jungen. Die Größe der geschlechtsbezogenen Disparitäten unterscheidet sich jedoch erheblich zwischen den untersuchten Kompetenzbereichen. So liegt im *Lesen* im Fach Deutsch ein signifikanter Kompetenzvorsprung der Mädchen von 28 Punkten auf der Berichtsmetrik vor ( $d = 0.25$ ). Im *Zuhören* beträgt der Vorteil der Mädchen 22 Punkte ( $d = 0.19$ ). Der größte Kompetenzunterschied

5 Zur Einordnung der im Folgenden beschriebenen Unterschiede in den Kompetenzmittelwerten von Mädchen und Jungen können auch die in Kapitel 1.2 angegebenen Lernzuwächse herangezogen werden, die innerhalb eines Schuljahres in etwa zu erwarten sind. Diese betragen im Fach Deutsch im *Lesen* etwa 20 Punkte und im *Zuhören* sowie in der *Orthografie* jeweils etwa 15 Punkte auf der Berichtsmetrik. Für das Fach Englisch kann in beiden Kompetenzbereichen ein Lernzuwachs von jeweils etwa 40 Punkten innerhalb eines Schuljahres angenommen werden. Zu beachten ist, dass diese Werte nur eine grobe Orientierung darstellen.

zwischen Mädchen und Jungen im Fach Deutsch ergibt sich, wie bereits in früheren Studien, für die *Orthografie*; im Jahr 2022 beträgt der Kompetenzvorsprung der Mädchen im Mittel 49 Punkte ( $d = 0.43$ ). Auch im Fach Englisch zeigen sich signifikante Unterschiede zugunsten der Mädchen, die im *Leseverstehen* ( $M_M - M_J = 34$  Punkte,  $d = 0.28$ ) etwas stärker ausgeprägt sind als im *Hörverstehen* ( $M_M - M_J = 21$  Punkte,  $d = 0.19$ ).

**Abbildung 6.2:** Kompetenzunterschiede zwischen Mädchen und Jungen in den Fächern Deutsch und Englisch in Deutschland insgesamt

|                 | Mädchen |       | Jungen |       | Differenz Mädchen–Jungen |       |             | Vorsprung zugunsten der Mädchen |
|-----------------|---------|-------|--------|-------|--------------------------|-------|-------------|---------------------------------|
|                 | $M_M$   | (SE)  | $M_J$  | (SE)  | $M_M - M_J$              | (SE)  | $d$         |                                 |
| <b>Deutsch</b>  |         |       |        |       |                          |       |             |                                 |
| Lesen           | 490     | (1.7) | 462    | (2.2) | <b>28</b>                | (2.1) | <b>0.25</b> |                                 |
| Zuhören         | 468     | (1.9) | 446    | (2.4) | 22                       | (2.4) | 0.19        |                                 |
| Orthografie     | 495     | (1.5) | 446    | (2.0) | <b>49</b>                | (2.2) | <b>0.43</b> |                                 |
| <b>Englisch</b> |         |       |        |       |                          |       |             |                                 |
| Leseverstehen   | 539     | (1.7) | 505    | (2.0) | <b>34</b>                | (2.3) | <b>0.28</b> |                                 |
| Hörverstehen    | 534     | (1.8) | 513    | (1.9) | 21                       | (2.2) | 0.19        |                                 |

*Anmerkungen.* In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte geringfügig 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; SE = Standardfehler;  $d$  = Effektstärke Cohens  $d$ .

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

■ statistisch signifikante Differenz ( $p < .05$ )  
 ▨ statistisch nicht signifikante Differenz

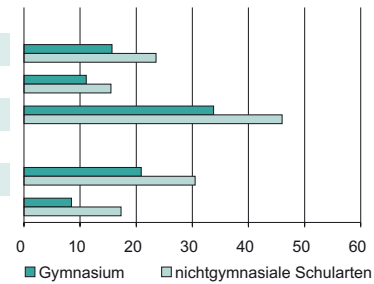
## 6.2.2 Geschlechtsbezogene Unterschiede in den Kompetenzmittelwerten in verschiedenen Schularten

Wie in Abschnitt 6.1.1 dargestellt, unterscheiden sich die Muster der Bildungsbeteiligung für die verschiedenen Schularten der Sekundarstufe I zwischen Mädchen und Jungen bedeutsam. Die Schularten können differenzielle Entwicklungsmilieus bilden, die Lerngelegenheiten in unterschiedlicher Quantität und Qualität eröffnen (z.B. Baumert et al., 2006). Daher untersuchen wir die von Mädchen und Jungen erreichten Kompetenzen auch in Abhängigkeit von der besuchten Schulart und prüfen, inwieweit die in der Gesamtpopulation zu beobachtenden Geschlechterdisparitäten innerhalb verschiedener Schularten ebenfalls auftreten. Dazu weisen wir die geschlechtsbezogenen Kompetenzunterschiede differenziert nach Gymnasien und nichtgymnasialen Schularten aus (vgl. Abb. 6.3).

In beiden sprachlichen Fächern und allen Kompetenzbereichen zeigt sich sowohl am Gymnasium als auch an nichtgymnasialen Schularten im Jahr 2022 ein signifikanter Kompetenzvorsprung zugunsten der Mädchen. An nichtgymnasialen Schularten ist die Stärke der Unterschiede zwischen den Geschlechtergruppen mit den in der Gesamtpopulation gefundenen Disparitäten (vgl. Abb. 6.2) weitgehend vergleichbar. Am Gymnasium hingegen fällt die Differenz zwischen Mädchen und Jungen in beiden Fächern und in allen untersuchten Kompetenzbereichen signifikant um gut 10 Punkte geringer aus als in der Gesamtpopulation.

**Abbildung 6.3:** Kompetenzunterschiede zwischen Mädchen und Jungen in den Fächern Deutsch und Englisch am Gymnasium und an nichtgymnasialen Schularten

|                 | Gymnasium  |       |            |       |                       |       | nichtgymnasiale Schularten |            |       |            |       |             | Vorsprung zugunsten der Mädchen |             |
|-----------------|------------|-------|------------|-------|-----------------------|-------|----------------------------|------------|-------|------------|-------|-------------|---------------------------------|-------------|
|                 | $M_M$      | (SE)  | $M_J$      | (SE)  | $M_M - M_J$           | (SE)  | $d$                        | $M_M$      | (SE)  | $M_J$      | (SE)  | $M_M - M_J$ |                                 | (SE)        |
| <b>Deutsch</b>  |            |       |            |       |                       |       |                            |            |       |            |       |             |                                 |             |
| Lesen           | <b>562</b> | (1.8) | <b>547</b> | (2.6) | <b>16<sup>a</sup></b> | (2.3) | <b>0.20</b>                | <b>444</b> | (2.4) | <b>420</b> | (2.5) | <b>24</b>   | (2.2)                           | <b>0.24</b> |
| Zuhören         | <b>547</b> | (2.1) | <b>536</b> | (3.0) | <b>11<sup>a</sup></b> | (2.6) | <b>0.13</b>                | <b>418</b> | (2.6) | <b>402</b> | (2.8) | <b>16</b>   | (2.7)                           | <b>0.15</b> |
| Orthografie     | <b>572</b> | (1.8) | <b>538</b> | (2.4) | <b>34<sup>a</sup></b> | (2.4) | <b>0.42</b>                | <b>447</b> | (2.2) | <b>401</b> | (2.2) | <b>46</b>   | (2.4)                           | <b>0.45</b> |
| <b>Englisch</b> |            |       |            |       |                       |       |                            |            |       |            |       |             |                                 |             |
| Leseverstehen   | <b>616</b> | (2.1) | <b>595</b> | (2.4) | <b>21<sup>a</sup></b> | (2.1) | <b>0.24</b>                | <b>491</b> | (2.4) | <b>460</b> | (2.3) | <b>30</b>   | (2.4)                           | <b>0.27</b> |
| Hörverstehen    | <b>610</b> | (2.3) | <b>601</b> | (2.4) | <b>8<sup>a</sup></b>  | (1.9) | <b>0.11</b>                | <b>486</b> | (2.2) | <b>469</b> | (2.2) | <b>17</b>   | (2.3)                           | <b>0.17</b> |



**Anmerkungen.** In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte geringfügig von der dargestellten Differenz der Mittelwerte von Mädchen und Jungen 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; SE = Standardfehler;  $d$  = Effektstärke Cohens  $d$ .  
<sup>a</sup> Differenz unterscheidet sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) von der Differenz für Deutschland insgesamt. Fett gedruckte Mittelwerte unterscheiden sich statistisch signifikant vom Mittelwert in der Gesamtpopulation der Mädchen bzw. Jungen ( $p < .05$ ). Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz zwischen Mädchen und Jungen an.

### 6.2.3 Geschlechtsbezogene Kompetenzunterschiede in den Ländern

Nachdem in den vorherigen Abschnitten die geschlechtsbezogenen Disparitäten zunächst für Deutschland insgesamt dargestellt wurden, wird im Folgenden auf die Kompetenzunterschiede zwischen Mädchen und Jungen in den Ländern eingegangen.<sup>6</sup> Die Ergebnisse für das Fach Deutsch im Jahr 2022 sind in Abbildung 6.4 dargestellt, die Ergebnisse für das Fach Englisch in Abbildung 6.5. Für jedes Land wird für die einzelnen Kompetenzbereiche in den sprachlichen Fächern jeweils die Differenz der von Mädchen und Jungen erreichten Kompetenzmittelwerte ( $M_M - M_J$ ), der dazugehörige Standardfehler (SE) und die Effektstärke  $d$  angegeben. Die geschlechtsbezogenen Kompetenzunterschiede werden zudem grafisch veranschaulicht. Nach rechts weisende Balken entsprechen einem Kompetenzvorsprung der Mädchen. Statistisch signifikante Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen sind durch Fettdruck und ausgefüllte Balken gekennzeichnet. Zudem zeigt ein hochgestelltes „a“ an, dass sich der Unterschied zwischen den Geschlechtergruppen im entsprechenden Land signifikant von der jeweiligen Geschlechterdisparität in Deutschland insgesamt unterscheidet.

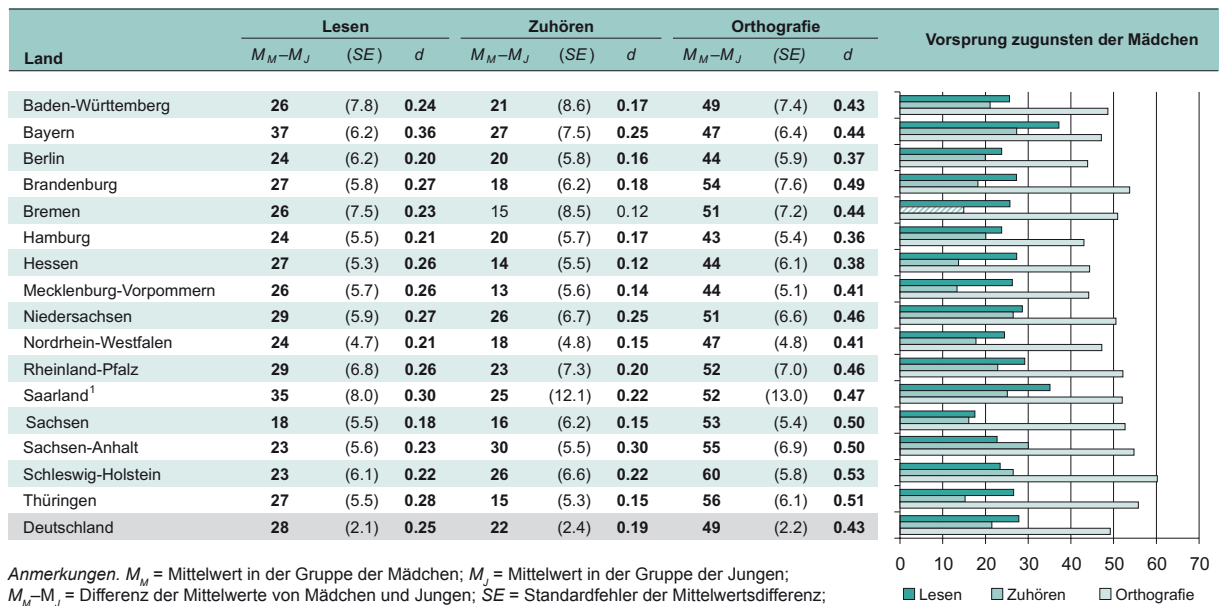
Wie bereits in Abschnitt 6.2.1 beschrieben, liegt im Jahr 2022 in Deutschland insgesamt im Kompetenzbereich *Lesen* im Fach Deutsch ein signifikanter Kompetenzvorsprung der Mädchen vor. Abbildung 6.4 zeigt, dass auch in allen Ländern signifikante geschlechtsbezogene Disparitäten in den Lesekompetenzen zugunsten der Mädchen zu verzeichnen sind. Diese sind in keinem Land signifikant größer oder kleiner ausgeprägt als in Deutschland insgesamt.

Auch im Kompetenzbereich *Zuhören* ergibt sich für Deutschland insgesamt ein signifikanter Kompetenzvorsprung der Mädchen. Signifikante und vergleichbar ausgeprägte geschlechtsbezogene Disparitäten zeigen sich auch in fast allen Ländern mit Ausnahme von Bremen. In Bremen erzielten Mädchen im Jahr 2022

6 Für das Saarland liegen zu den Fächern Deutsch und Englisch relativ kleine Stichproben vor (vgl. Kapitel 12), mit denen die Geschlechterverteilung in der Grundgesamtheit nicht exakt reproduziert werden kann. Die Ergebnisse zu den geschlechtsbezogenen Disparitäten im Jahr 2022 und im Trend stehen daher für das Saarland unter Vorbehalt.



**Abbildung 6.4:** Kompetenzunterschiede zwischen Mädchen und Jungen in den Kompetenzbereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* im Fach Deutsch in den Ländern



Anmerkungen.  $M_M$  = 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; SE = Standardfehler der Mittelwertsdifferenz;  $d$  = Effektstärke Cohens  $d$ .

<sup>a</sup> Differenz unterscheidet sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) von der Differenz für Deutschland insgesamt.

<sup>1</sup> Die Ergebnisse stehen aufgrund von Besonderheiten in der Stichprobenzusammensetzung unter Vorbehalt (siehe Text).

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz zwischen Mädchen und Jungen an.

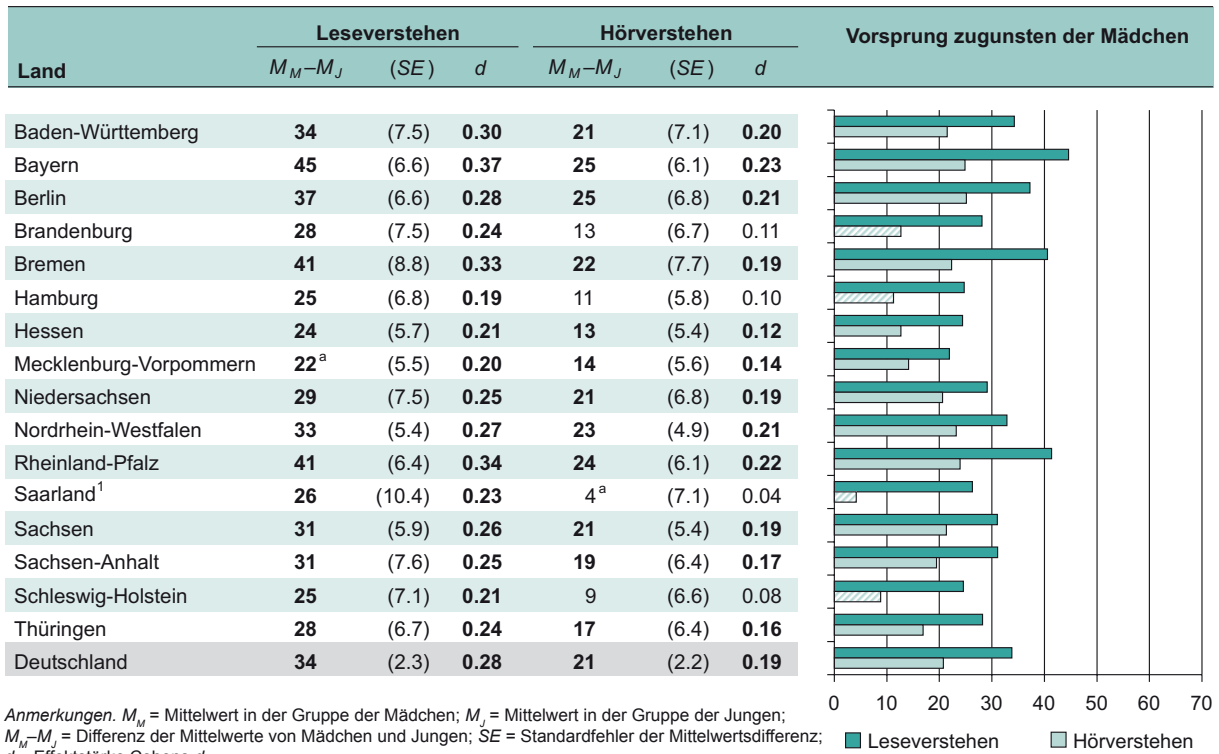
zwar ebenfalls im Mittel höhere Kompetenzwerte als Jungen, dieser Unterschied ist aber statistisch nicht signifikant.

Im Bereich *Orthografie* besteht in Deutschland insgesamt ein vergleichsweise großer Unterschied in den Kompetenzmittelwerten von Mädchen und Jungen. Ein durchweg signifikanter Vorsprung der Mädchen in der orthografischen Kompetenz ergibt sich auch in allen Ländern. Dieser ist in keinem Land signifikant größer oder kleiner ausgeprägt als in Deutschland insgesamt.

Ähnliche Ergebnisse sind für die Kompetenzmittelwerte im Fach Englisch zu verzeichnen (vgl. Abb. 6.5): Im Bereich *Leseverstehen* zeigt sich in Deutschland insgesamt und auch in allen Ländern ein signifikanter Vorsprung zugunsten von Mädchen. Dieser fällt in Mecklenburg-Vorpommern signifikant kleiner aus als in Deutschland insgesamt.

Im *Hörverstehen* erzielen Mädchen in Deutschland insgesamt im Mittel signifikant höhere Kompetenzen als Jungen. Ebenso zeigt sich in den meisten Ländern ein signifikanter Vorsprung zugunsten der Mädchen in vergleichbarer Stärke wie in Deutschland insgesamt; nur in den Ländern Brandenburg, Hamburg, im Saarland sowie in Schleswig-Holstein unterscheiden sich die Kompetenzmittelwerte von Mädchen und Jungen nicht signifikant.

**Abbildung 6.5:** Kompetenzunterschiede zwischen Mädchen und Jungen in den Kompetenzbereichen *Leseverstehen* und *Hörverstehen* im Fach Englisch in den Ländern



Anmerkungen.  $M_M$  = 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; SE = Standardfehler der Mittelwertsdifferenz; *d* = Effektstärke Cohens *d*.

<sup>a</sup> Differenz unterscheidet sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) von der Differenz für Deutschland insgesamt.

<sup>1</sup> Die Ergebnisse stehen aufgrund von Besonderheiten in der Stichprobensammensetzung unter Vorbehalt (siehe Text).

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz zwischen Mädchen und Jungen an.

### 6.3 Geschlechtsbezogene Kompetenzunterschiede in den Jahren 2009, 2015 und 2022 im Vergleich

In den vorherigen Abschnitten wurden die Unterschiede in den Kompetenzen von Mädchen und Jungen im Jahr 2022 beschrieben. In diesem Abschnitt wird mithilfe von Trendanalysen der Frage nachgegangen, wie sich die von Mädchen und Jungen am Ende der 9. Jahrgangsstufe erreichten Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Englisch zwischen den Jahren 2009 und 2015 sowie zwischen den Jahren 2015 und 2022 entwickelt haben und inwieweit sich die geschlechtsbezogenen Disparitäten in diesen Zeiträumen verändert haben.

Im ersten Schritt wird zunächst separat für Mädchen und Jungen dargestellt, inwieweit sich die Kompetenzmittelwerte seit dem IQB-Ländervergleich 2009 und dem IQB-Bildungstrend 2015 verändert haben (Abschnitt 6.3.1). Im zweiten Schritt wird geprüft, ob sich die geschlechtsbezogenen Disparitäten in den Zeiträumen 2009–2015 und 2015–2022 signifikant zu- oder abgenommen haben (Abschnitt 6.3.2). Die Ergebnisse werden jeweils für Deutschland insgesamt sowie separat für die einzelnen Länder dargestellt.

### 6.3.1 Trends in den von Mädchen und Jungen erreichten Kompetenzen

In den Abbildungen 6.6 bis 6.10 sind für Deutschland insgesamt sowie für die einzelnen Länder die von Mädchen und Jungen im jeweiligen Kompetenzbereich erreichten Mittelwerte ( $M$ ) sowie deren Streuungen ( $SD$ ) in den Jahren 2009, 2015 und 2022 angegeben. Zusätzlich sind die Differenzen der Mittelwerte aus den Jahren 2009 und 2015 ( $M_{2015} - M_{2009}$ ) bzw. 2015 und 2022 ( $M_{2022} - M_{2015}$ ) sowie deren Standardfehler ( $SE$ ) und Effektstärken  $d$  aufgeführt. Zu berücksichtigen ist hierbei, dass in den Vergleich der Jahre 2009 und 2015 keine Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) einbezogen werden können (vgl. Kapitel 1.2). Für den Trend zwischen den Jahren 2015 und 2022 ist es hingegen möglich, auch Testergebnisse von Schüler:innen mit SPF einzubeziehen und somit die jeweiligen Zielpopulationen vollständig abzubilden. In allen Abbildungen sind daher jeweils zwei Mittelwerte und die dazugehörigen Standardfehler für das Jahr 2015 angegeben, die für den Trend 2009–2015 (*ohne* Schüler:innen mit SPF; markiert durch ein hochgestelltes „a“) bzw. den Trend 2015–2022 (*mit* Schüler:innen mit SPF) relevant sind.<sup>7,8</sup>

Die Veränderungen zwischen den Erhebungszeitpunkten werden zudem grafisch veranschaulicht, wobei nach rechts weisende Balken einen Anstieg der im Mittel erreichten Kompetenzen kennzeichnen. Statistisch signifikante Veränderungen sind durch Fettdruck und ausgefüllte Balken gekennzeichnet. Ein hochgestelltes „b“ zeigt an, dass sich der Trend für Mädchen bzw. Jungen im jeweiligen Land signifikant vom Trend dieser Geschlechtergruppe in Deutschland insgesamt unterscheidet.

#### Lesen im Fach Deutsch

Im Kompetenzbereich *Lesen* im Fach Deutsch ist im Zeitraum zwischen 2015 und 2022 in der Teilpopulation der Mädchen eine ungünstige Entwicklung zu beobachten (vgl. Abb. 6.6). Mädchen erreichen im Jahr 2022 in Deutschland insgesamt 24 Punkte weniger im Lesekompetenztest als im Jahr 2015 ( $d = -0.24$ ). Auch in fast allen Ländern sind in diesem Zeitraum signifikante Kompetenzrückgänge in der Teilpopulation der Mädchen zu verzeichnen, wobei die Stärke dem bundesweiten Trend ähnelt. In den Ländern Baden-Württemberg und Bremen sowie im Saarland erzielen Mädchen in den Jahren 2015 und 2022 ein vergleichbares Kompetenzniveau. Ein positiver Trend ist in keinem Land zu verzeichnen.

Im früheren Zeitraum zwischen 2009 und 2015 hatten sich die Kompetenzen der Mädchen im *Lesen* hingegen in Deutschland insgesamt nicht signifikant verändert. Dies war auch in den meisten Ländern der Fall. In einzelnen Ländern waren positive Entwicklungen zu verzeichnen; in einem Land war der Kompetenzmittelwert der Mädchen zwischen den Jahren 2009 und 2015 signifikant gesunken.

7 Obwohl die Trends zwischen den Jahren 2009 und 2015 einerseits sowie zwischen den Jahren 2015 und 2022 andererseits nicht direkt miteinander vergleichbar sind, legen Berechnungen für die Jahre 2015 und 2022 nahe, dass ein Ausschluss von Schüler:innen mit SPF nur in sehr wenigen Fällen zu einem anderen Ergebnismuster führt. Entsprechend werden bei der Beschreibung der Trendanalysen die Entwicklungen zwischen den Jahren 2009 und 2015 sowie zwischen den Jahren 2015 und 2022 miteinander verglichen (vgl. Kapitel 1.2).

8 Veränderungen der von Mädchen und Jungen erreichten Kompetenzmittelwerte für die Zeiträume 2015–2022 und 2009–2022 können für Schüler:innen ohne SPF auf der Webseite des IQB als Zusatzmaterial abgerufen werden (Tab. 6.1web bis Tab. 6.5web).

Die Ergebnisse des Vergleichs der in den Jahren 2015 und 2022 im Mittel erreichten Kompetenzen im *Lesen* fallen bei Jungen ähnlich aus wie bei Mädchen. Bei Jungen ergibt sich in Deutschland insgesamt ebenfalls ein bedeutsamer Kompetenzrückgang über den betrachteten Zeitraum, der 25 Punkte umfasst ( $d = -0.24$ ). Auch in fast allen Ländern sind die Kompetenzmittelwerte der Jungen zwischen den Jahren 2015 und 2022 signifikant zurückgegangen und zwar in vergleichbarer Stärke wie im bundesweiten Trend. In Baden-Württemberg und im Saarland zeigen sich in diesem Zeitraum keine signifikanten Veränderungen der Kompetenzmittelwerte der Jungen.

Anders als bei Mädchen war in der Teilpopulation der Jungen bereits im früheren Trend zwischen 2009 und 2015 in Deutschland insgesamt ein signifikanter Rückgang der im Mittel erreichten Lesekompetenzen zu verzeichnen; mit 10 Punkten ( $d = -0.10$ ) war er jedoch weniger stark ausgeprägt als der Kompetenzrückgang zwischen den Jahren 2015 und 2022. Ein ungünstiger Trend in diesem Zeitraum für Jungen war teilweise auch auf Länderebene zu verzeichnen. In den meisten Ländern hatte sich der Kompetenzmittelwert der Jungen zwischen den Jahren 2009 und 2015 aber nicht signifikant verändert.

### Zuhören im Fach Deutsch

Auch im Kompetenzbereich *Zuhören* sind in der Teilpopulation der Mädchen signifikante Rückgänge der im Mittel erreichten Kompetenzen zwischen den Jahren 2015 und 2022 zu beobachten (vgl. Abb. 6.7). In Deutschland insgesamt erreichen Mädchen im Jahr 2022 im Mittel 45 Punkte weniger als im Jahr 2015 ( $d = -0.42$ ). Auch in allen Ländern sind die erreichten Kompetenzmittelwerte der Mädchen zwischen den Jahren 2015 und 2022 signifikant gesunken. Die Stärke dieser ungünstigen Entwicklung weicht in keinem Land signifikant vom bundesweiten Trend ab.

Im früheren Trendzeitraum zwischen 2009 und 2015 hatten sich die von Mädchen im Durchschnitt erreichten Kompetenzen hingegen nicht signifikant verändert, weder in Deutschland insgesamt noch in den meisten Ländern. In einzelnen Ländern waren signifikante Zu- oder Abnahmen des Kompetenzniveaus von Mädchen zu verzeichnen.

Die Ergebnisse für den Trend 2015–2022 in der Teilpopulation der Jungen ähneln auch im Kompetenzbereich *Zuhören* den Befunden in der Teilpopulation der Mädchen. Jungen erzielen in Deutschland insgesamt im Jahr 2022 im Durchschnitt 42 Punkte weniger als im Jahr 2015 ( $d = -0.39$ ). Ebenso sind in fast allen Ländern im genannten Zeitraum signifikante Kompetenzrückgänge bei den Jungen zu verzeichnen, deren Stärke mit dem bundesweiten Trend vergleichbar ist. Nur in Baden-Württemberg ist die Reduktion der von Jungen erzielten Kompetenzmittelwerte zwischen den Jahren 2015 und 2022 nicht signifikant.

Ungünstige Entwicklungen waren in der Teilpopulation der Jungen im Bereich *Zuhören* bereits im früheren Trend festzustellen. In Deutschland insgesamt waren die Kompetenzmittelwerte der Jungen zwischen den Jahren 2009 und 2015 leicht, aber statistisch signifikant um 11 Punkte gesunken ( $d = -0.12$ ). Auf Länderebene zeigte sich ein etwas anderes Bild. In den meisten Ländern hatte sich das Kompetenzniveau der Jungen im Vergleich der Jahre 2009 und 2015 nicht signifikant verändert, während nur in einzelnen Ländern signifikante Zu- oder Abnahmen zu verzeichnen waren.

### Orthografie im Fach Deutsch

Wie in den beiden Kompetenzbereichen *Lesen* und *Zuhören* sind im Trend zwischen den Jahren 2015 und 2022 im Kompetenzbereich *Orthografie* im Fach Deutsch ungünstige Entwicklungen zu erkennen (vgl. Abb. 6.8). In der Teilpopulation der Mädchen hat sich in Deutschland insgesamt der Kompetenzmittelwert um 28 Punkte verringert ( $d = -0.27$ ). Auch in fast allen Ländern sind ungünstige Entwicklungen der orthografischen Kompetenz von Mädchen zwischen den Jahren 2015 und 2022 zu verzeichnen. Lediglich in Hamburg lässt sich kein signifikanter Kompetenzrückgang feststellen; hier sind die Kompetenzmittelwerte in beiden Jahren weitgehend vergleichbar. Signifikant positive Trends sind in keinem Land zwischen den Jahren 2015 und 2022 zu beobachten.

Im früheren Trend zwischen den Jahren 2009 und 2015 ergaben sich im Kompetenzbereich *Orthografie* kaum signifikante Veränderungen. In der Teilpopulation der Mädchen hatten sich die Kompetenzmittelwerte in diesem Zeitraum in Deutschland insgesamt sowie in den meisten Ländern nicht bedeutsam verändert. In einzelnen Ländern waren positive Trends zu verzeichnen.

Auch in der Teilpopulation der Jungen ist der Kompetenzmittelwert im Bereich *Orthografie* zwischen den Jahren 2015 und 2022 in Deutschland insgesamt signifikant zurückgegangen, nämlich um 32 Punkte ( $d = -0.30$ ). Ebenso zeigen sich in dieser Teilpopulation signifikant ungünstige Entwicklungen in den einzelnen Ländern. Nur in Hamburg erzielten Jungen im Jahr 2022 ein im Durchschnitt vergleichbares Kompetenzniveau wie im Jahr 2015. Signifikante Kompetenzzuwächse zwischen den Jahren 2015 und 2022 sind in keinem Land zu beobachten.

Auch zwischen den Jahren 2009 und 2015 war keine signifikante Veränderung der Kompetenzmittelwerte der Jungen in Deutschland insgesamt zu beobachten. Ebenso hatte sich in neun Ländern das Kompetenzniveau der Jungen zwischen den Jahren 2009 und 2015 nicht signifikant verändert. In den anderen Ländern waren in diesem Zeitraum signifikant positive Trends zu verzeichnen.

### Leseverstehen im Fach Englisch

Ein anderes Befundmuster als im Fach Deutsch lässt sich im Fach Englisch feststellen. Für das *Leseverstehen* im Fach Englisch ergibt sich zwischen den Jahren 2015 und 2022 in Deutschland insgesamt ein signifikanter Anstieg der von Mädchen im Durchschnitt erreichten Kompetenzen um 28 Punkte ( $d = 0.26$ ; vgl. Abb. 6.9). Wie die länderspezifischen Analysen zeigen, sind auch in fast allen Ländern signifikante Kompetenzzuwächse in der Teilpopulation der Mädchen für diesen Zeitraum zu beobachten. Die Stärke weicht dabei nicht signifikant vom bundesweiten Trend ab. In Brandenburg fällt die Differenz zwischen den von Mädchen in den beiden Jahren erzielten Mittelwerte ebenfalls positiv aus, wird jedoch nicht statistisch signifikant. Im Saarland ist der von Mädchen im Jahr 2022 erzielte Kompetenzmittelwert hingegen etwas geringer ausgeprägt als im Jahr 2015, wobei auch diese Veränderung nicht signifikant ist.

Ein vergleichbar günstiges Bild ergab sich in der Teilpopulation der Mädchen bereits im früheren Trend zwischen 2009 und 2015. In Deutschland insgesamt waren die Kompetenzmittelwerte der Mädchen im Durchschnitt um 22 Punkte signifikant angestiegen ( $d = 0.25$ ). Eine signifikante positive Entwicklung fand sich auch in fast allen Ländern.

In der Teilpopulation der Jungen ist im Zeitraum zwischen 2015 und 2022 in Deutschland insgesamt ebenfalls eine positive Entwicklung der Kompeten-

zen im *Leseverstehen* im Fach Englisch zu verzeichnen. Der Mittelwert liegt im Jahr 2022 um 16 Punkte höher als im Jahr 2015 ( $d = 0.14$ ). Auch in den meisten Ländern erzielten Jungen im Jahr 2022 im Durchschnitt signifikant höhere Kompetenzmittelwerte als im Jahr 2015. In Berlin, Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen, im Saarland und in Thüringen haben sich die von Jungen im Durchschnitt erzielten Kompetenzen zwischen den Jahren 2015 und 2022 nicht signifikant verändert.

Auch im früheren Trend zwischen 2009 und 2015 waren die im Durchschnitt von Jungen erzielten Kompetenzen im *Leseverstehen* in Deutschland insgesamt signifikant angestiegen, und zwar um 18 Punkte ( $d = 0.20$ ). Ein positiver Trend war ebenfalls in den meisten Ländern zu verzeichnen. In einzelnen Ländern hat sich das Kompetenzniveau von Jungen in diesem Zeitraum nicht signifikant verändert.

### **Hörverstehen im Fach Englisch**

Wie im *Leseverstehen* im Fach Englisch haben sich die Kompetenzmittelwerte auch im *Hörverstehen* in der Teilpopulation der Mädchen in Deutschland insgesamt zwischen den Jahren 2015 und 2022 signifikant positiv verändert (vgl. Abb. 6.10). In Deutschland insgesamt beträgt der Kompetenzzuwachs in diesem Zeitraum 27 Punkte ( $d = 0.26$ ). Eine günstige Entwicklung zeigt sich auch in fast allen Ländern in vergleichbarer Stärke zum bundesweiten Trend. Lediglich im Saarland und in Schleswig-Holstein haben sich die von Mädchen im Mittel erzielten Kompetenzen nicht signifikant verändert.

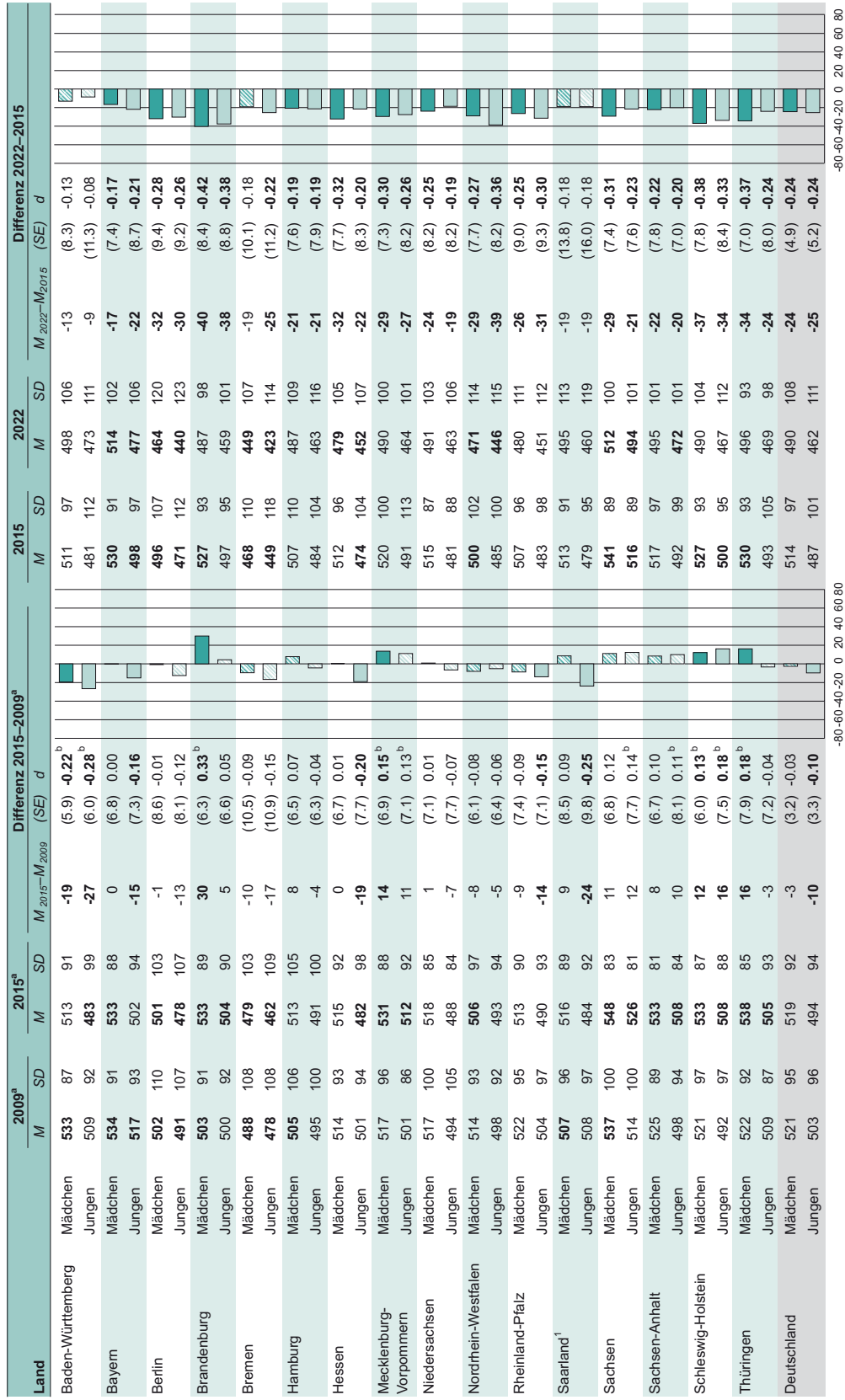
Positive Entwicklungen waren in der Teilpopulation der Mädchen bereits im früheren Trend zwischen 2009 und 2015 zu beobachten. In Deutschland insgesamt betrug der Anstieg in diesem Zeitraum 23 Punkte ( $d = 0.25$ ). Auch in fast allen Ländern war eine signifikante Zunahme der von Mädchen im Mittel erzielten Kompetenzen zwischen den Jahren 2009 und 2015 zu beobachten.

Ebenso sind in der Teilpopulation der Jungen überwiegend günstige Entwicklungen in den erzielten Kompetenzen im *Hörverstehen* im Fach Englisch zwischen den Jahren 2015 und 2022 zu verzeichnen. In Deutschland insgesamt erzielten Jungen im Jahr 2022 im Mittel 20 Punkte mehr als im Jahr 2015 ( $d = 0.18$ ). Dieses positive Bild zeigt sich auch in den meisten Ländern. In Baden-Württemberg fällt der Kompetenzanstieg besonders stark und signifikant stärker aus als in Deutschland insgesamt. In Bremen und Nordrhein-Westfalen sowie im Saarland ist keine signifikante Veränderung der Kompetenzmittelwerte von Jungen zwischen den Jahren 2015 und 2022 zu verzeichnen.

Ein ähnlich günstiges Bild zeigte sich in der Teilpopulation der Jungen bereits im früheren Zeitraum. In Deutschland insgesamt erzielten Jungen im Jahr 2015 im Mittel 25 Punkte mehr im Bereich *Hörverstehen* im Fach Englisch als im Jahr 2009 ( $d = 0.26$ ). Signifikante Kompetenzzuwächse bei Jungen waren auch in fast allen Ländern zu beobachten.

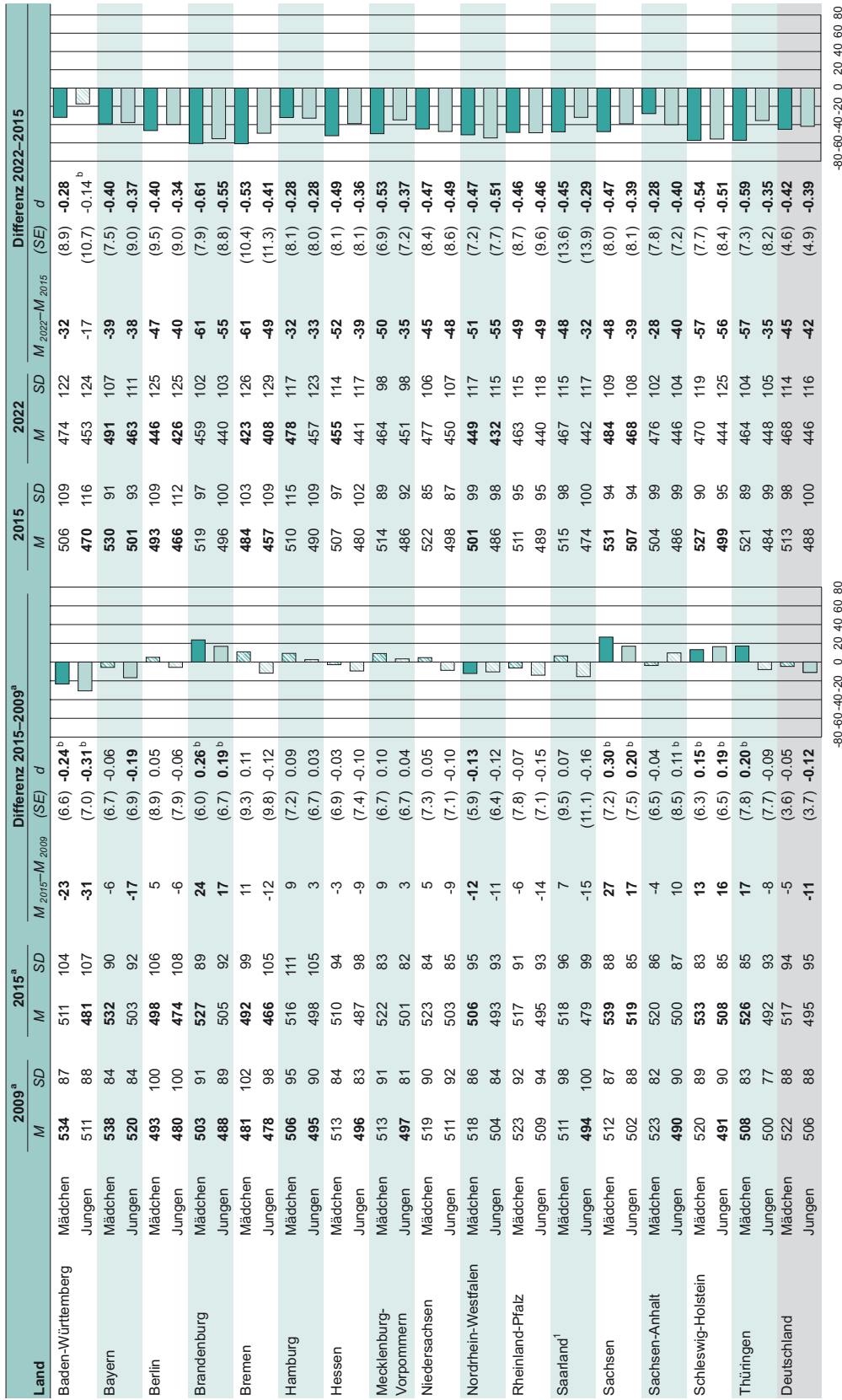


**Abbildung 6.6:** Vergleich der in den Jahren 2009, 2015 und 2022 von Mädchen bzw. Jungen erreichten Kompetenzen im Kompetenzbereich Lesen im Fach Deutsch



Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte geringfügig von der dargestellten Differenz abweichen.  
M = Mittelwert; SE = Standardfehler; SD = Standardabweichung;  $M_{2015}-M_{2009}$  bzw.  $M_{2022}-M_{2015}$  = Mittelwertsdifferenz; d = Effektstärke Cohens d.  
<sup>a</sup> Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleiben unberücksichtigt.  
<sup>b</sup> Differenz unterscheidet sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) von der Differenz für Deutschland insgesamt.  
<sup>1</sup> Die Ergebnisse stehen aufgrund von Besonderheiten in der Stichprobensammensetzung unter Vorbehalt (siehe Text).  
Fett gedruckte Mittelwerte unterscheiden sich statistisch signifikant vom Mittelwert für Mädchen bzw. Jungen in Deutschland insgesamt ( $p < .05$ ).  
Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

Abbildung 6.7: Vergleich der in den Jahren 2009, 2015 und 2022 von Mädchen bzw. Jungen erreichten Kompetenzen im Kompetenzbereich Zuhören im Fach Deutsch



Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte geringfügig von der dargestellten Differenz abweichen.

M = Mittelwert; SE = Standardfehler; SD = Standardabweichung;  $M_{2015}-M_{2009}$  bzw.  $M_{2022}-M_{2015}$  = Mittelwertsdifferenz; d = Effektstärke Cohens d.

<sup>a</sup> Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleiben unberücksichtigt.

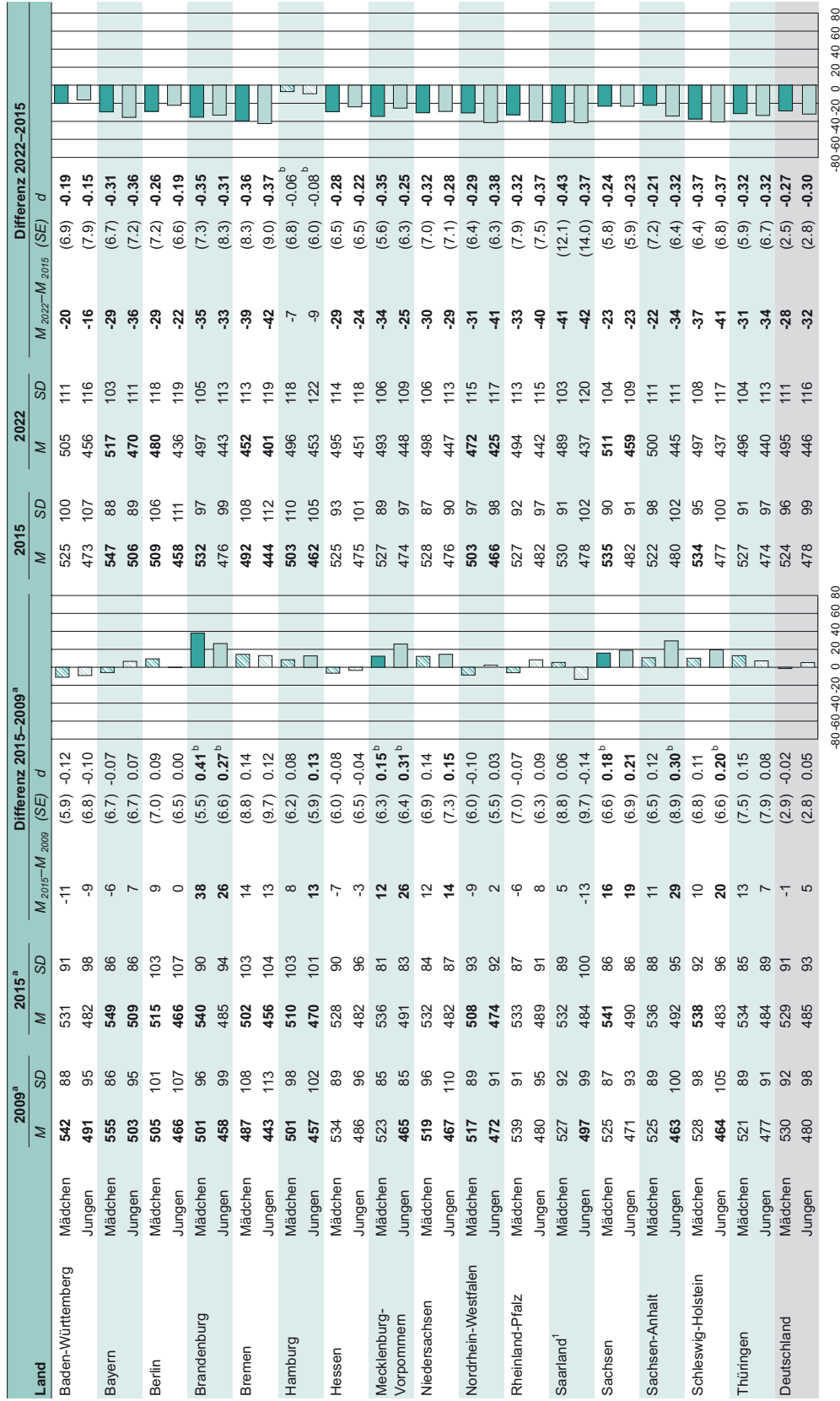
<sup>b</sup> Differenz unterscheidet sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) von der Differenz für Deutschland insgesamt.

<sup>1</sup> Die Ergebnisse stehen aufgrund von Besonderheiten in der Stichprobenauswahl unter Vorbehalt (siehe Text).

Fett gedruckte Mittelwerte unterscheiden sich statistisch signifikant vom Mittelwert für Mädchen bzw. Jungen in Deutschland insgesamt ( $p < .05$ ).

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

**Abbildung 6.8:** Vergleich der in den Jahren 2009, 2015 und 2022 von Mädchen bzw. Jungen erreichten Kompetenzen im Kompetenzbereich Orthografie im Fach Deutsch



Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte geringfügig von der dargestellten Differenz abweichen.

M = Mittelwert; SE = Standardfehler; SD = Standardabweichung;  $M_{2015}-M_{2009}$  bzw.  $M_{2022}-M_{2015}$  = Mittelwertsdifferenz; d = Effektstärke Cohens d.

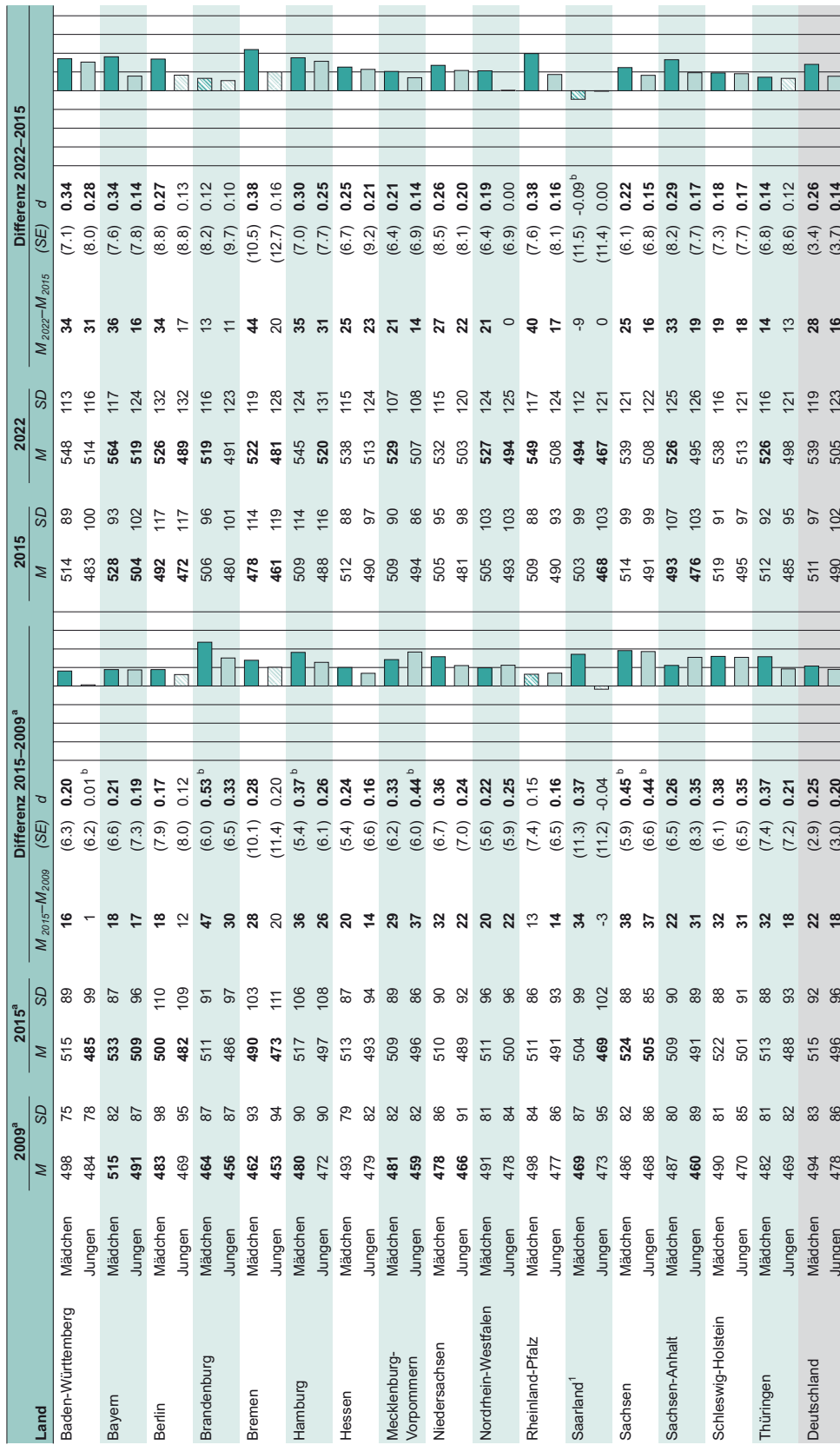
<sup>a</sup> Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleiben unberücksichtigt.

<sup>1</sup> Die Ergebnisse stehen aufgrund von Besonderheiten in der Stichprobensammensetzung unter Vorbehalt (siehe Text).

Fett gedruckte Mittelwerte unterscheiden sich statistisch signifikant vom Mittelwert für Mädchen bzw. Jungen in Deutschland insgesamt ( $p < .05$ ).

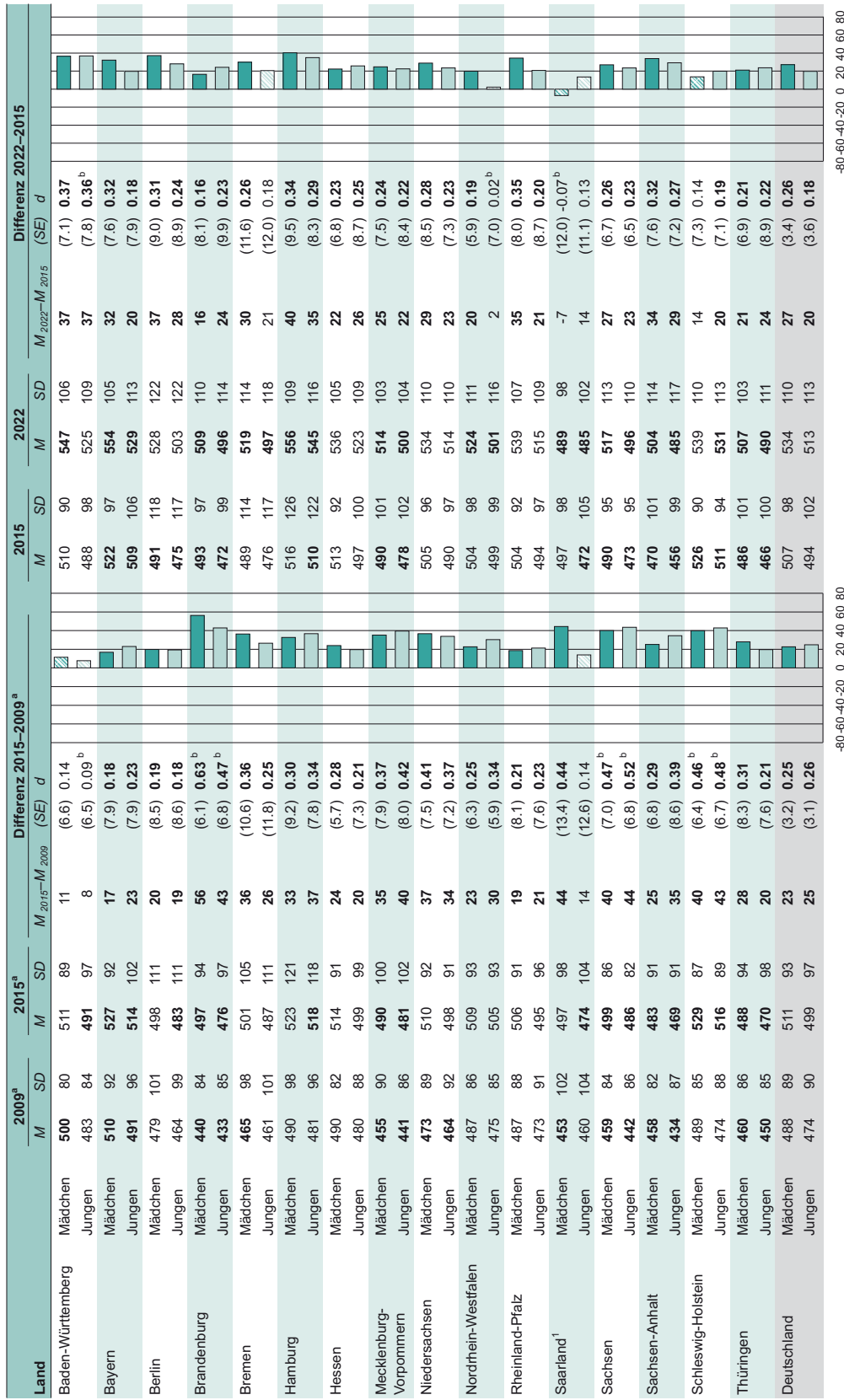
Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

**Abbildung 6.9:** Vergleich der in den Jahren 2009, 2015 und 2022 von Mädchen bzw. Jungen erreichten Kompetenzen im Kompetenzbereich Leseverstehen im Fach Englisch



<sup>a</sup> M = Mittelwert; SE = Standardfehler; SD = Standardabweichung; M<sub>2015</sub>-M<sub>2009</sub> bzw. M<sub>2022</sub>-M<sub>2015</sub> = Mittelwertsdifferenz; d = Effektstärke Cohens d.  
<sup>b</sup> Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleiben unberücksichtigt.  
<sup>c</sup> Differenz unterscheidet sich statistisch signifikant (p < .05) von der Differenz für Deutschland insgesamt.  
<sup>d</sup> Die Ergebnisse stehen aufgrund von Besonderheiten in der Stichprobenauswertung unter Vorbehalt (siehe Text).  
 Fett gedruckte Mittelwerte unterscheiden sich statistisch signifikant vom Mittelwert für Mädchen bzw. Jungen in Deutschland insgesamt (p < .05).  
 Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant (p < .05). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

**Abbildung 6.10:** Vergleich der in den Jahren 2009, 2015 und 2022 von Mädchen bzw. Jungen erreichten Kompetenzen im Kompetenzbereich Hörverstehen im Fach Englisch



Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte geringfügig von der dargestellten Differenz abweichen.

M = Mittelwert; SE = Standardfehler; SD = Standardabweichung; M<sub>2015</sub>-M<sub>2009</sub> bzw. M<sub>2022</sub>-M<sub>2015</sub> = Mittelwertsdifferenz; d = Effektstärke Cohens d.

<sup>a</sup> Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleiben unberücksichtigt.

<sup>b</sup> Differenz unterscheidet sich statistisch signifikant (p < .05) von der Differenz für Deutschland insgesamt.

<sup>1</sup> Die Ergebnisse stehen aufgrund von Besonderheiten in der Stichprobensummenziehung unter Vorbehalt (siehe Text).

Fett gedruckte Mittelwerte unterscheiden sich statistisch signifikant vom Mittelwert für Mädchen bzw. Jungen in Deutschland insgesamt (p < .05). Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant (p < .05). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

### 6.3.2 Trends in den geschlechtsbezogenen Disparitäten

In diesem Abschnitt wird dargestellt, wie sich die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in den erreichten Kompetenzmittelwerten in den Fächern Deutsch und Englisch zwischen den Jahren 2009 und 2015 bzw. zwischen den Jahren 2015 und 2022 in Deutschland insgesamt sowie in den Ländern entwickelt haben.

In den Tabellen 6.3 bis 6.7 werden für die einzelnen Kompetenzbereiche die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in den Jahren 2009, 2015 und 2022 gegenübergestellt. Angegeben ist zum einen die Differenz zwischen den im Mittel von Mädchen und Jungen erreichten Kompetenzen im jeweiligen Jahr ( $M_M - M_J$ ). Die Werte stellen die geschlechtsbezogenen Disparitäten in den drei Erhebungsjahren dar; fett gedruckte Disparitäten sind im jeweiligen Erhebungsjahr statistisch signifikant. In den Spalten zur Differenz 2015–2009 bzw. 2022–2015 ist zum anderen angegeben, um wie viele Punkte sich die geschlechtsbezogenen Disparitäten zwischen den Erhebungsjahren verändert haben, und zwar als Betrag der Punktdifferenz ( $|\Delta M_{2015} - \Delta M_{2009}|$  bzw.  $|\Delta M_{2022} - \Delta M_{2015}|$ ). Die angegebene Veränderung der geschlechtsbezogenen Disparitäten in Punktwerten gibt zunächst also keine Auskunft über die Richtung der Veränderung. Diese geht aus den Pfeilsymbolen hervor, die bei statistisch signifikanten Veränderungen abgebildet sind. Ein nach oben weisender Pfeil gibt eine Vergrößerung des Vorsprungs der Mädchen zwischen den Erhebungsjahren an. Ein nach unten weisender Pfeil kennzeichnet eine Verringerung des Vorsprungs. Zudem ist es möglich, dass sich der Unterschied zwischen den Geschlechtergruppen „umkehrt“, wenn beispielsweise im Jahr 2015 ein Kompetenzvorsprung der Mädchen, im Jahr 2022 hingegen ein Vorsprung der Jungen vorliegt. Eine solche Entwicklung wird, sofern sie statistisch signifikant ist, mit einem Doppelpfeil angezeigt. Angegeben sind zudem für alle Werte die entsprechenden Standardfehler (*SE*). Wie bereits in Abschnitt 6.3.1 beschrieben, basiert der Vergleich der Jahre 2009 und 2015 nur auf Schüler:innen ohne SPF, während in den Vergleich der Jahre 2015 und 2022 alle Schüler:innen einbezogen werden konnten. Für das Jahr 2015 sind daher in allen Tabellen zwei Differenzen zwischen den im Mittel von Mädchen und von Jungen erreichten Kompetenzen und die dazugehörigen Standardfehler angegeben: für den Trend 2009–2015 (*ohne* Schüler:innen mit SPF; markiert durch ein hochgestelltes „a“) und für den Trend 2015–2022 (*mit* Schüler:innen mit SPF).<sup>9</sup>

Die Ergebnisse zum Kompetenzbereich *Lesen* im Fach Deutsch zeigen, dass sich zwischen den Erhebungszeitpunkten in den Jahren 2015 und 2022 bzw. 2009 und 2015 kaum signifikante Veränderungen in den Geschlechterdisparitäten ergeben haben (vgl. Tab. 6.3). Weder in Deutschland insgesamt noch in den meisten Ländern haben sich die geschlechtsbezogenen Disparitäten in den beiden betrachteten Zeiträumen signifikant vergrößert oder reduziert. Ausnahmen sind lediglich für den früheren Zeitraum 2009–2015 zu verzeichnen, und zwar in den Ländern Brandenburg und Hessen sowie im Saarland. Während im Jahr 2009 in Brandenburg und im Saarland kein signifikanter Unterschied zwischen Mädchen und Jungen im *Lesen* bestand, zeigt sich im Jahr 2015 ein signifikanter Vorsprung zugunsten der Mädchen. In Hessen erzielten Mädchen bereits im Jahr 2009 signifikant höhere Kompetenzmittelwerte als Jungen; dieser Vorsprung hat sich zum Jahr 2015 in etwa verdoppelt.

9 Veränderungen der Kompetenzunterschiede zwischen Mädchen und Jungen in den Zeiträumen 2015–2022 und 2009–2022 können für Schüler:innen ohne SPF auf der Webseite des IQB als Zusatzmaterial abgerufen werden (Tab. 6.6web bis Tab. 6.10web).



Ein ähnliches Befundmuster liegt im Kompetenzbereich *Zuhören* vor (vgl. Tab. 6.4). In Deutschland insgesamt und in den meisten Ländern hat sich der Unterschied zwischen den Kompetenzmittelwerten von Mädchen und Jungen weder zwischen den Jahren 2015 und 2022 noch zwischen den Jahren 2009 und 2015 bedeutsam verändert. Lediglich in Bremen und Thüringen ergeben sich signifikante Veränderungen. Während Mädchen und Jungen in beiden Ländern im Jahr 2009 noch ein vergleichbares Kompetenzniveau erzielt haben, trat im Jahr 2015 ein signifikanter Vorsprung zugunsten der Mädchen auf. Im Jahr 2022 fallen die geschlechtsbezogenen Disparitäten in beiden Ländern wieder geringer aus, wobei dieser Rückgang nur in Thüringen signifikant ist.

Im Kompetenzbereich *Orthografie* hat sich der Kompetenzunterschied zwischen Mädchen und Jungen in Deutschland insgesamt nicht signifikant verändert, weder zwischen den Jahren 2015 und 2022 noch zwischen den Jahren 2009 und 2015. Das gleiche Befundmuster trifft auf die einzelnen Länder zu (vgl. Tab. 6.5).

Im Fach Englisch ist im Kompetenzbereich *Leseverstehen* teilweise eine signifikante Zunahme der geschlechtsbezogenen Disparitäten zu erkennen (vgl. Tab. 6.6). Im Jahr 2022 fällt in diesem Kompetenzbereich der Vorteil der Mädchen in Deutschland insgesamt um 13 Punkte größer aus als im Jahr 2015. Ebenfalls ist eine Zunahme der geschlechtsbezogenen Disparitäten zwischen den Jahren 2015 und 2022 in Bayern, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz zu beobachten. In allen weiteren Ländern haben sich die Geschlechterunterschiede seit dem Jahr 2015 nicht signifikant verändert. Im früheren Zeitraum zwischen 2009 und 2015 hat die geschlechtsbezogene Disparität in Deutschland insgesamt nicht signifikant zu- oder abgenommen. In Baden-Württemberg ist der signifikante Vorsprung von Mädchen zwischen den Jahren 2009 und 2015 angestiegen. In Brandenburg und im Saarland lag im Jahr 2009 noch kein signifikanter Geschlechterunterschied vor, während im Jahr 2015 ein signifikanter Vorsprung zugunsten von Mädchen zu verzeichnen war.

Die Ergebnisse zum Kompetenzbereich *Hörverstehen* im Fach Englisch weisen sowohl für Deutschland insgesamt als auch für die einzelnen Länder überwiegend auf keine substanziellen Veränderungen der geschlechtsbezogenen Disparitäten hin, weder für den Zeitraum 2009–2015 noch für den Zeitraum 2015–2022 (vgl. Tab. 6.7). Einzige Ausnahmen sind Brandenburg und das Saarland im Zeitraum 2009–2015 sowie Nordrhein-Westfalen im Zeitraum 2015–2022. In diesen Ländern bestand entweder nur im späteren Jahr ein signifikanter Vorsprung zugunsten der Mädchen oder der bereits im früheren Jahr signifikante Vorsprung zugunsten von Mädchen hat sich im Trend vergrößert.

**Tabelle 6.3:** Kompetenzunterschiede zwischen Mädchen und Jungen im Kompetenzbereich *Lesen* im Fach Deutsch im Trend

| Land                   | Differenz Mädchen–<br>Jungen 2009 <sup>a</sup> |       | Differenz Mädchen–<br>Jungen 2015 <sup>a</sup> |       | Differenz 2015–2009 <sup>a</sup>      |          | Differenz Mädchen–<br>Jungen 2015 |       | Differenz Mädchen–<br>Jungen 2022 |       | Differenz 2022–2015                   |        |
|------------------------|--|-------|--|-------|---------------------------------------|----------|-----------------------------------|-------|-----------------------------------|-------|---------------------------------------|--------|
|                        | $M_M - M_J$                                    | (SE)  | $M_M - M_J$                                    | (SE)  | $ \Delta M_{2015} - \Delta M_{2009} $ | (SE)     | $M_M - M_J$                       | (SE)  | $M_M - M_J$                       | (SE)  | $ \Delta M_{2022} - \Delta M_{2015} $ | (SE)   |
| Baden-Württemberg      | 23   | (4.0) | 31   | (4.8) | 7                                     | (6.7)    | 30                                | (6.5) | 26                                | (7.8) | 5                                     | (11.0) |
| Bayern                 | 17   | (7.0) | 31   | (5.0) | 15                                    | (8.9)    | 32                                | (5.0) | 37                                | (6.2) | 5                                     | (9.0)  |
| Berlin                 | 11   | (4.4) | 23   | (7.0) | 12                                    | (8.6)    | 25                                | (6.9) | 24                                | (6.2) | 2                                     | (10.3) |
| Brandenburg            | 3  | (4.2) | 29   | (5.4) | 25                                    | (7.2) †  | 30                                | (5.2) | 27                                | (5.8) | 3                                     | (8.9)  |
| Bremen                 | 10   | (6.6) | 17   | (8.9) | 7                                     | (11.3)   | 19                                | (8.5) | 26                                | (7.5) | 6                                     | (12.1) |
| Hamburg                | 10   | (4.6) | 22   | (5.0) | 12                                    | (7.1)    | 23                                | (5.2) | 24                                | (5.5) | 1                                     | (8.7)  |
| Hessen                 | 14   | (5.6) | 33   | (6.5) | 20                                    | (8.9) †  | 38                                | (6.2) | 27                                | (5.3) | 11                                    | (9.2)  |
| Mecklenburg-Vorpommern | 16   | (5.0) | 19   | (5.3) | 2                                     | (7.6)    | 28                                | (6.6) | 26                                | (5.7) | 2                                     | (9.7)  |
| Niedersachsen          | 23   | (6.4) | 30   | (4.3) | 7                                     | (8.0)    | 34                                | (5.3) | 29                                | (5.9) | 5                                     | (9.1)  |
| Nordrhein-Westfalen    | 16   | (4.6) | 13   | (5.9) | 3                                     | (7.9)    | 15                                | (5.9) | 24                                | (4.7) | 10                                    | (8.7)  |
| Rheinland-Pfalz        | 18   | (6.4) | 24   | (6.2) | 5                                     | (9.2)    | 24                                | (6.0) | 29                                | (6.8) | 5                                     | (10.0) |
| Saarland <sup>1</sup>  | -1   | (6.9) | 31   | (8.2) | 32                                    | (10.9) † | 35                                | (8.6) | 35                                | (8.0) | 0                                     | (12.5) |
| Sachsen                | 23   | (5.6) | 22   | (5.3) | 1                                     | (8.1)    | 25                                | (5.2) | 18                                | (5.5) | 8                                     | (8.7)  |
| Sachsen-Anhalt         | 27   | (8.1) | 25   | (5.4) | 1                                     | (10.0)   | 25                                | (5.8) | 23                                | (5.6) | 2                                     | (9.1)  |
| Schleswig-Holstein     | 29   | (5.5) | 25   | (5.2) | 4                                     | (7.9)    | 27                                | (5.5) | 23                                | (6.1) | 3                                     | (9.3)  |
| Thüringen              | 13   | (8.5) | 32   | (5.0) | 19                                    | (10.2)   | 37                                | (5.2) | 27                                | (5.5) | 10                                    | (8.7)  |
| Deutschland            | 18   | (2.0) | 25   | (2.1) | 7                                     | (3.7)    | 27                                | (2.1) | 28                                | (2.1) | 1                                     | (5.2)  |

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch können die Differenzen geringfügig von der dargestellten Differenz zwischen den Erhebungsjahren 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; SE = Standardfehler der Mittelwertsdifferenz;

$\Delta M_{2009}$  = Mittelwertsdifferenz Mädchen – Jungen 2009;  $\Delta M_{2015}$  = Mittelwertsdifferenz Mädchen – Jungen 2015;  $\Delta M_{2022}$  = Mittelwertsdifferenz Mädchen – Jungen 2022.

<sup>a</sup> Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleiben unberücksichtigt.

<sup>1</sup> Die Ergebnisse stehen aufgrund von Besonderheiten in der Stichprobensammensetzung unter Vorbehalt (siehe Text).

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

Die Pfeilsymbole zeigen eine statistisch signifikante Veränderung der Geschlechterdisparität an; † = Geschlechterdisparität hat im Trend signifikant zugenommen; ‡ = Geschlechterdisparität hat im Trend signifikant abgenommen; ⇄ = signifikanter Kompetenzvorsprung der Mädchen hat sich zwischen den Erhebungszeitpunkten zu einem signifikanten Kompetenzvorsprung der Jungen verändert oder umgekehrt.

**Tabelle 6.4:** Kompetenzunterschiede zwischen Mädchen und Jungen im Kompetenzbereich *Zuhören* im Fach Deutsch im Trend

| Land                   | Differenz Mädchen–<br>Jungen 2009 <sup>a</sup> |       | Differenz Mädchen–<br>Jungen 2015 <sup>a</sup> |       | Differenz 2015–2009 <sup>a</sup>      |                   | Differenz Mädchen–<br>Jungen 2022 |       | Differenz 2022–2015 |        |                                       |                    |
|------------------------|--|-------|--|-------|---------------------------------------|-------------------|-----------------------------------|-------|---------------------|--------|---------------------------------------|--------------------|
|                        | $M_M - M_J$                                    | (SE)  | $M_M - M_J$                                    | (SE)  | $ \Delta M_{2015} - \Delta M_{2009} $ | (SE)              | $M_M - M_J$                       | (SE)  | $M_M - M_J$         | (SE)   | $ \Delta M_{2022} - \Delta M_{2015} $ | (SE)               |
| Baden-Württemberg      | 23   | (3.9) | 30   | (5.7) | 7                                     | (7.5)             | 36                                | (6.6) | 21                  | (8.6)  | 15                                    | (11.5)             |
| Bayern                 | 18   | (5.5) | 29   | (5.1) | 11                                    | (8.0)             | 29                                | (5.1) | 27                  | (7.5)  | 2                                     | (9.8)              |
| Berlin                 | 14   | (4.8) | 24   | (6.8) | 11                                    | (8.8)             | 27                                | (6.8) | 20                  | (5.8)  | 7                                     | (9.7)              |
| Brandenburg            | 15   | (3.9) | 22   | (5.6) | 7                                     | (7.4)             | 24                                | (5.2) | 18                  | (6.2)  | 5                                     | (9.0)              |
| Bremen                 | 3  | (5.9) | 26   | (7.8) | 23                                    | (10.1) $\uparrow$ | 26                                | (7.6) | 15                  | (8.5)  | 11                                    | (12.0)             |
| Hamburg                | 11   | (4.0) | 18   | (5.2) | 7                                     | (7.1)             | 19                                | (5.6) | 20                  | (5.7)  | 1                                     | (8.9)              |
| Hessen                 | 16   | (5.2) | 23   | (6.4) | 7                                     | (8.7)             | 27                                | (5.9) | 14                  | (5.5)  | 13                                    | (9.0)              |
| Mecklenburg-Vorpommern | 16   | (5.0) | 22   | (4.8) | 6                                     | (7.5)             | 28                                | (5.3) | 13                  | (5.6)  | 15                                    | (8.6)              |
| Niedersachsen          | 7  | (5.0) | 21   | (4.1) | 14                                    | (7.0)             | 24                                | (4.7) | 26                  | (6.7)  | 3                                     | (9.0)              |
| Nordrhein-Westfalen    | 14   | (4.6) | 13   | (5.9) | 2                                     | (8.0)             | 14                                | (5.9) | 18                  | (4.8)  | 3                                     | (8.5)              |
| Rheinland-Pfalz        | 14   | (6.9) | 22   | (6.6) | 8                                     | (10.0)            | 22                                | (6.3) | 23                  | (7.3)  | 0                                     | (10.4)             |
| Saarland <sup>1</sup>  | 17   | (7.2) | 39   | (8.8) | 22                                    | (11.7)            | 41                                | (9.0) | 25                  | (12.1) | 16                                    | (15.6)             |
| Sachsen                | 10   | (4.3) | 20   | (6.0) | 10                                    | (7.9)             | 25                                | (5.8) | 16                  | (6.2)  | 9                                     | (9.4)              |
| Sachsen-Anhalt         | 33   | (7.9) | 20   | (5.9) | 14                                    | (10.3)            | 18                                | (6.2) | 30                  | (5.5)  | 12                                    | (9.1)              |
| Schleswig-Holstein     | 29   | (5.3) | 26   | (4.4) | 3                                     | (7.4)             | 28                                | (4.9) | 26                  | (6.6)  | 1                                     | (9.1)              |
| Thüringen              | 9  | (7.9) | 34   | (5.4) | 25                                    | (9.9) $\uparrow$  | 37                                | (5.3) | 15                  | (5.3)  | 22                                    | (8.4) $\downarrow$ |
| Deutschland            | 16   | (2.0) | 22   | (2.2) | 6                                     | (4.1)             | 25                                | (2.2) | 22                  | (2.4)  | 3                                     | (5.0)              |

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch können die Differenzen geringfügig von der dargestellten Differenz zwischen den Erhebungsjahren 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 SE = Standardfehler der Mittelwertsdifferenz;

$\Delta M_{2009}$  = Mittelwertsdifferenz Mädchen – Jungen 2009;  $\Delta M_{2015}$  = Mittelwertsdifferenz Mädchen – Jungen 2015;  $\Delta M_{2022}$  = Mittelwertsdifferenz Mädchen – Jungen 2022.

<sup>a</sup> Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleiben unberücksichtigt.

<sup>1</sup> Die Ergebnisse stehen aufgrund von Besonderheiten in der Stichprobensummenziehung unter Vorbehalt (siehe Text).

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < 0.05$ ).

Die Pfeilsymbole zeigen eine statistisch signifikante Veränderung der Geschlechterdisparität an;  $\uparrow$  = Geschlechterdisparität hat im Trend signifikant zugenommen;  $\downarrow$  = Geschlechterdisparität hat im Trend signifikant abgenommen;  $\leftrightarrow$  = signifikanter Kompetenzvorsprung der Mädchen hat sich zwischen den Erhebungszeitpunkten zu einem signifikanten Kompetenzvorsprung der Jungen verändert oder umgekehrt.

**Tabelle 6.5:** Kompetenzunterschiede zwischen Mädchen und Jungen im Kompetenzbereich Orthografie im Fach Deutsch im Trend

| Land                   | Differenz Mädchen–<br>Jungen 2009 <sup>a</sup> |       | Differenz Mädchen–<br>Jungen 2015 <sup>a</sup> |       | Differenz 2015–2009 <sup>a</sup>      |        | Differenz Mädchen–<br>Jungen 2015 |       | Differenz Mädchen–<br>Jungen 2022 |        | Differenz 2022–2015                   |        |
|------------------------|--|-------|--|-------|---------------------------------------|--------|-----------------------------------|-------|-----------------------------------|--------|---------------------------------------|--------|
|                        | $M_M - M_J$                                    | (SE)  | $M_M - M_J$                                    | (SE)  | $ \Delta M_{2015} - \Delta M_{2009} $ | (SE)   | $M_M - M_J$                       | (SE)  | $M_M - M_J$                       | (SE)   | $ \Delta M_{2022} - \Delta M_{2015} $ | (SE)   |
| Baden-Württemberg      | 51   | (5.1) | 49   | (5.4) | 2                                     | (7.6)  | 52                                | (5.8) | 49                                | (7.4)  | 4                                     | (9.5)  |
| Bayern                 | 53   | (6.7) | 40   | (5.6) | 13                                    | (8.9)  | 41                                | (5.5) | 47                                | (6.4)  | 6                                     | (8.5)  |
| Berlin                 | 39   | (4.4) | 49   | (5.7) | 10                                    | (7.4)  | 51                                | (5.7) | 44                                | (5.9)  | 7                                     | (8.3)  |
| Brandenburg            | 43   | (4.6) | 55   | (5.0) | 12                                    | (7.1)  | 56                                | (4.7) | 54                                | (7.6)  | 2                                     | (9.0)  |
| Bremen                 | 44   | (6.7) | 46   | (6.5) | 2                                     | (9.5)  | 48                                | (6.7) | 51                                | (7.2)  | 3                                     | (9.9)  |
| Hamburg                | 44   | (4.3) | 40   | (4.7) | 4                                     | (6.6)  | 41                                | (5.0) | 43                                | (5.4)  | 2                                     | (7.5)  |
| Hessen                 | 48   | (5.3) | 45   | (5.7) | 3                                     | (8.0)  | 50                                | (5.3) | 44                                | (6.1)  | 5                                     | (8.2)  |
| Mecklenburg-Vorpommern | 58   | (5.3) | 45   | (4.9) | 13                                    | (7.4)  | 53                                | (5.7) | 44                                | (5.1)  | 9                                     | (7.8)  |
| Niedersachsen          | 52   | (6.2) | 50   | (4.6) | 2                                     | (7.9)  | 52                                | (5.2) | 51                                | (6.6)  | 1                                     | (8.5)  |
| Nordrhein-Westfalen    | 45   | (5.0) | 34   | (4.8) | 11                                    | (7.1)  | 36                                | (4.8) | 47                                | (4.8)  | 11                                    | (6.9)  |
| Rheinland-Pfalz        | 58   | (6.5) | 44   | (5.1) | 14                                    | (8.5)  | 45                                | (5.0) | 52                                | (7.0)  | 7                                     | (8.7)  |
| Saarland <sup>1</sup>  | 30   | (7.2) | 49   | (8.4) | 19                                    | (11.2) | 52                                | (8.6) | 52                                | (13.0) | 0                                     | (15.7) |
| Sachsen                | 54   | (5.1) | 50   | (5.0) | 3                                     | (7.4)  | 53                                | (4.8) | 53                                | (5.4)  | 0                                     | (7.3)  |
| Sachsen-Anhalt         | 62   | (8.0) | 44   | (6.0) | 19                                    | (10.2) | 43                                | (6.2) | 55                                | (6.9)  | 12                                    | (9.4)  |
| Schleswig-Holstein     | 64   | (6.4) | 55   | (4.4) | 9                                     | (8.0)  | 57                                | (4.7) | 60                                | (5.8)  | 3                                     | (7.6)  |
| Thüringen              | 44   | (8.9) | 50   | (4.8) | 6                                     | (10.3) | 54                                | (5.3) | 56                                | (6.1)  | 2                                     | (8.2)  |
| Deutschland            | 50   | (2.3) | 43   | (1.9) | 7                                     | (3.5)  | 46                                | (1.9) | 49                                | (2.2)  | 4                                     | (3.2)  |

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch können die Differenzen geringfügig von der dargestellten Differenz zwischen den Erhebungsjahren 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; SE = Standardfehler der Mittelwertsdifferenz;

$\Delta M_{2009}$  = Mittelwertsdifferenz Mädchen – Jungen 2009;  $\Delta M_{2015}$  = Mittelwertsdifferenz Mädchen – Jungen 2015;  $\Delta M_{2022}$  = Mittelwertsdifferenz Mädchen – Jungen 2022.

<sup>a</sup> Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleiben unberücksichtigt.

<sup>1</sup> Die Ergebnisse stehen aufgrund von Besonderheiten in der Stichprobensammensetzung unter Vorbehalt (siehe Text).

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

Die Pfeilsymbole zeigen eine statistisch signifikante Veränderung der Geschlechterdisparität an;  $\hat{\uparrow}$  = Geschlechterdisparität hat im Trend signifikant zugenommen;  $\hat{\downarrow}$  = Geschlechterdisparität hat im Trend signifikant abgenommen;  $\hat{\leftrightarrow}$  = signifikanter Kompetenzvorsprung der Mädchen hat sich zwischen den Erhebungszeitpunkten zu einem signifikanten Kompetenzvorsprung der Jungen verändert oder umgekehrt.

Tabelle 6.6: Kompetenzunterschiede zwischen Mädchen und Jungen im Kompetenzbereich Leseverstehen im Fach Englisch im Trend

| Land                   | Differenz Mädchen–<br>Jungen 2009 <sup>a</sup> |        | Differenz Mädchen–<br>Jungen 2015 <sup>a</sup> |        | Differenz 2015–2009 <sup>a</sup>      |                         | Differenz Mädchen–<br>Jungen 2022 |        | Differenz 2022–2015 |        |                                       |                        |
|------------------------|--|--------|--|--------|---------------------------------------|-------------------------|-----------------------------------|--------|---------------------|--------|---------------------------------------|------------------------|
|                        | $M_M - M_J$                                    | (SE)   | $M_M - M_J$                                    | (SE)   | $ \Delta M_{2015} - \Delta M_{2009} $ | (SE)                    | $M_M - M_J$                       | (SE)   | $M_M - M_J$         | (SE)   | $ \Delta M_{2022} - \Delta M_{2015} $ | (SE)                   |
| Baden-Württemberg      | 14   | (5.2)  | 29   | (5.0)  | 15                                    | (7.4) $\hat{\uparrow}$  | 31                                | (5.2)  | 34                  | (7.5)  | 4                                     | (9.5)                  |
| Bayern                 | 23   | (6.9)  | 24   | (5.8)  | 0                                     | (9.3)                   | 24                                | (5.9)  | 45                  | (6.6)  | 21                                    | (9.2) $\hat{\uparrow}$ |
| Berlin                 | 14   | (3.8)  | 19   | (6.3)  | 5                                     | (7.6)                   | 20                                | (6.3)  | 37                  | (6.6)  | 17                                    | (9.5)                  |
| Brandenburg            | 8  | (4.2)  | 25   | (5.1)  | 17                                    | (6.9) $\hat{\uparrow}$  | 26                                | (5.0)  | 28                  | (7.5)  | 2                                     | (9.4)                  |
| Bremen                 | 9  | (5.8)  | 17   | (10.0) | 8                                     | (11.7)                  | 17                                | (10.2) | 41                  | (8.8)  | 24                                    | (13.7)                 |
| Hamburg                | 9  | (4.2)  | 19   | (5.0)  | 11                                    | (6.8)                   | 21                                | (4.8)  | 25                  | (6.8)  | 4                                     | (8.7)                  |
| Hessen                 | 14   | (4.9)  | 20   | (5.8)  | 6                                     | (7.8)                   | 22                                | (6.0)  | 24                  | (5.7)  | 2                                     | (8.6)                  |
| Mecklenburg-Vorpommern | 22   | (4.2)  | 14   | (5.8)  | 8                                     | (7.4)                   | 15                                | (5.8)  | 22                  | (5.5)  | 7                                     | (8.4)                  |
| Niedersachsen          | 11   | (4.2)  | 21   | (4.2)  | 9                                     | (6.3)                   | 24                                | (5.7)  | 29                  | (7.5)  | 6                                     | (9.8)                  |
| Nordrhein-Westfalen    | 13   | (4.7)  | 11   | (5.5)  | 3                                     | (7.5)                   | 12                                | (5.5)  | 33                  | (5.4)  | 21                                    | (8.1) $\hat{\uparrow}$ |
| Rheinland-Pfalz        | 21   | (6.4)  | 20   | (6.0)  | 1                                     | (8.9)                   | 19                                | (6.0)  | 41                  | (6.4)  | 22                                    | (9.1) $\hat{\uparrow}$ |
| Saarland <sup>1</sup>  | -3   | (10.1) | 34   | (7.7)  | 38                                    | (12.8) $\hat{\uparrow}$ | 35                                | (7.7)  | 26                  | (10.4) | 9                                     | (13.2)                 |
| Sachsen                | 18   | (4.9)  | 19   | (4.4)  | 1                                     | (6.9)                   | 23                                | (5.5)  | 31                  | (5.9)  | 8                                     | (8.4)                  |
| Sachsen-Anhalt         | 27   | (7.2)  | 18   | (6.6)  | 9                                     | (9.9)                   | 17                                | (6.7)  | 31                  | (7.6)  | 14                                    | (10.5)                 |
| Schleswig-Holstein     | 20   | (4.9)  | 21   | (4.4)  | 1                                     | (6.8)                   | 24                                | (4.3)  | 25                  | (7.1)  | 1                                     | (8.7)                  |
| Thüringen              | 13   | (8.5)  | 26   | (4.9)  | 13                                    | (10.0)                  | 27                                | (5.0)  | 28                  | (6.7)  | 1                                     | (8.8)                  |
| Deutschland            | 16   | (2.2)  | 20   | (2.1)  | 4                                     | (3.6)                   | 21                                | (2.0)  | 34                  | (2.3)  | 13                                    | (4.0) $\hat{\uparrow}$ |

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch können die Differenzen geringfügig von der dargestellten Differenz zwischen den Erhebungsjahren 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; SE = Standardfehler der Mittelwertsdifferenz;

$\Delta M_{2009}$  = Mittelwertsdifferenz Mädchen – Jungen 2009;  $\Delta M_{2015}$  = Mittelwertsdifferenz Mädchen – Jungen 2015;  $\Delta M_{2022}$  = Mittelwertsdifferenz Mädchen – Jungen 2022.

<sup>a</sup> Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleiben unberücksichtigt.

<sup>1</sup> Die Ergebnisse stehen aufgrund von Besonderheiten in der Stichprobenausammensetzung unter Vorbehalt (siehe Text).

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

Kant abgenommen;  $\hat{\uparrow}$  = signifikanter Kompetenzvorsprung der Mädchen hat sich zwischen den Erhebungszeitpunkten zu einem signifikanten Kompetenzvorsprung der Jungen verändert oder umgekehrt.

**Tabelle 6.7:** Kompetenzunterschiede zwischen Mädchen und Jungen im Kompetenzbereich Hörverstehen im Fach Englisch im Trend

| Land                   | Differenz Mädchen–<br>Jungen 2009 <sup>a</sup> |                     | Differenz Mädchen–<br>Jungen 2015 <sup>a</sup> |                     | Differenz 2015–2009 <sup>a</sup>              |                              | Differenz Mädchen–<br>Jungen 2022 |                     | Differenz 2022–2015                           |  |
|------------------------|--|---------------------|--|---------------------|---|------------------------------|-----------------------------------|---------------------|---|--|
|                        | $M_M - M_J$<br>(SE)                            | $M_M - M_J$<br>(SE) | $M_M - M_J$<br>(SE)                            | $M_M - M_J$<br>(SE) | $ \Delta M_{2015} - \Delta M_{2009} $<br>(SE) | $M_M - M_J$<br>(SE)          | $M_M - M_J$<br>(SE)               | $M_M - M_J$<br>(SE) | $ \Delta M_{2022} - \Delta M_{2015} $<br>(SE) |  |
| Baden-Württemberg      | 17<br>(4.1)                                    | 20<br>(5.0)         | 4<br>(6.8)                                     | 22<br>(5.3)         | 21<br>(7.1)                                   | 0<br>(9.2)                   |                                   |                     |   |  |
| Bayern                 | 19<br>(7.9)                                    | 12<br>(6.0)         | 6<br>(10.1)                                    | 12<br>(6.1)         | 25<br>(6.1)                                   | 12<br>(9.0)                  |                                   |                     |   |  |
| Berlin                 | 14<br>(4.2)                                    | 15<br>(6.6)         | 1<br>(8.1)                                     | 16<br>(6.5)         | 25<br>(6.8)                                   | 9<br>(9.8)                   |                                   |                     |   |  |
| Brandenburg            | 7<br>(3.6)                                     | 21<br>(5.4)         | 13<br>(6.8) $\hat{\uparrow}$                   | 21<br>(5.2)         | 13<br>(6.7)                                   | 8<br>(8.8)                   |                                   |                     |   |  |
| Bremen                 | 4<br>(6.5)                                     | 14<br>(9.4)         | 10<br>(11.6)                                   | 13<br>(9.4)         | 22<br>(7.7)                                   | 9<br>(12.4)                  |                                   |                     |   |  |
| Hamburg                | 9<br>(4.8)                                     | 5<br>(5.0)          | 4<br>(7.2)                                     | 6<br>(4.7)          | 11<br>(5.8)                                   | 5<br>(7.9)                   |                                   |                     |   |  |
| Hessen                 | 10<br>(4.6)                                    | 15<br>(6.0)         | 4<br>(7.8)                                     | 16<br>(6.1)         | 13<br>(5.4)                                   | 4<br>(8.5)                   |                                   |                     |   |  |
| Mecklenburg-Vorpommern | 14<br>(4.8)                                    | 9<br>(6.9)          | 4<br>(8.6)                                     | 12<br>(6.9)         | 14<br>(5.6)                                   | 2<br>(9.2)                   |                                   |                     |   |  |
| Niedersachsen          | 9<br>(4.9)                                     | 12<br>(4.1)         | 3<br>(6.7)                                     | 15<br>(5.6)         | 21<br>(6.8)                                   | 5<br>(9.2)                   |                                   |                     |   |  |
| Nordrhein-Westfalen    | 12<br>(5.0)                                    | 4<br>(5.2)          | 8<br>(7.5)                                     | 6<br>(5.1)          | 23<br>(4.9)                                   | 18<br>(7.6) $\hat{\uparrow}$ |                                   |                     |   |  |
| Rheinland-Pfalz        | 14<br>(6.9)                                    | 11<br>(7.0)         | 3<br>(10.0)                                    | 10<br>(7.0)         | 24<br>(6.1)                                   | 14<br>(9.6)                  |                                   |                     |   |  |
| Saarland <sup>1</sup>  | -7<br>(12.5)                                   | 24<br>(7.6)         | 30<br>(14.7) $\hat{\uparrow}$                  | 25<br>(7.5)         | 4<br>(7.1)                                    | 21<br>(10.7)                 |                                   |                     |   |  |
| Sachsen                | 17<br>(5.8)                                    | 13<br>(4.7)         | 4<br>(7.7)                                     | 18<br>(5.3)         | 21<br>(5.4)                                   | 4<br>(8.0)                   |                                   |                     |   |  |
| Sachsen-Anhalt         | 24<br>(7.3)                                    | 14<br>(6.9)         | 9<br>(10.3)                                    | 15<br>(6.8)         | 19<br>(6.4)                                   | 5<br>(9.7)                   |                                   |                     |   |  |
| Schleswig-Holstein     | 16<br>(4.6)                                    | 13<br>(4.7)         | 3<br>(6.9)                                     | 15<br>(4.5)         | 9<br>(6.6)                                    | 6<br>(8.3)                   |                                   |                     |   |  |
| Thüringen              | 10<br>(7.9)                                    | 18<br>(5.6)         | 8<br>(9.9)                                     | 19<br>(5.7)         | 17<br>(6.4)                                   | 3<br>(9.0)                   |                                   |                     |   |  |
| Deutschland            | 14<br>(2.3)                                    | 12<br>(2.1)         | 2<br>(3.6)                                     | 13<br>(2.1)         | 21<br>(2.2)                                   | 7<br>(3.9)                   |                                   |                     |   |  |

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch können die Differenzen geringfügig von der dargestellten Differenz zwischen den Erhebungsjahren 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; SE = Standardfehler der Mittelwertsdifferenz;

$\Delta M_{2009}$  = Mittelwertsdifferenz Mädchen – Jungen 2009;  $\Delta M_{2015}$  = Mittelwertsdifferenz Mädchen – Jungen 2015;  $\Delta M_{2022}$  = Mittelwertsdifferenz Mädchen – Jungen 2022.

<sup>a</sup> Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleiben unberücksichtigt.

<sup>1</sup> Die Ergebnisse stehen aufgrund von Besonderheiten in der Stichprobensummenziehung unter Vorbehalt (siehe Text).

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < 0.05$ ).

Die Pfeilsymbole zeigen eine statistisch signifikante Veränderung der Geschlechterdisparität an;  $\hat{\uparrow}$  = Geschlechterdisparität hat im Trend signifikant zugenommen;  $\hat{\downarrow}$  = Geschlechterdisparität hat im Trend signifikant abgenommen;  $\hat{\leftrightarrow}$  = signifikanter Kompetenzvorsprung der Mädchen hat sich zwischen den Erhebungszeitpunkten zu einem signifikanten Kompetenzvorsprung der Jungen verändert oder umgekehrt.



## 6.4 Zusammenfassung und Diskussion

Die in diesem Kapitel dargestellten Ergebnisse zeigen, dass im Jahr 2022 gegen Ende der 9. Jahrgangsstufe in allen untersuchten sprachlichen Kompetenzbereichen der Fächer Deutsch und Englisch geschlechtsbezogene Disparitäten zugunsten der Mädchen bestehen. Dieser Befund entspricht den Ergebnissen anderer Schulleistungsstudien der letzten Jahre für die Sekundarstufe I (vgl. Abschnitt 6.1.2). Wie in den bisherigen Studien des IQB zum Bildungsmonitoring fallen die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen auch im Jahr 2022 im Kompetenzbereich *Orthografie* im Fach Deutsch am stärksten aus. Ebenfalls relativ stark sind die geschlechtsbezogenen Disparitäten im Jahr 2022 im *Leseverstehen* im Fach Englisch ausgeprägt.

Dieses Befundmuster zeigt sich im Wesentlichen auch bei einer separaten Betrachtung von Schüler:innen an Gymnasien und an nichtgymnasialen Schulen. An Gymnasien fallen die Kompetenzvorsprünge der Mädchen (bzw. die Nachteile der Jungen) hingegen in allen untersuchten sprachlichen Kompetenzbereichen geringer aus als in der Gesamtpopulation. Die geschlechtsbezogenen Disparitäten verschieben sich an Gymnasien also zugunsten der Jungen. Ein ähnliches Befundmuster wurde im IQB-Bildungstrend 2018 für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich beobachtet (Schipolowski et al., 2019). Hier ergab sich an Gymnasien ebenfalls eine Verschiebung der geschlechtsbezogenen Disparitäten zugunsten der Jungen, was sich in einem stärker ausgeprägten Vorsprung zugunsten von Jungen im Fach Mathematik und einem ähnlicheren Kompetenzniveau von Mädchen und Jungen in den Naturwissenschaften ausdrückte. Ein möglicher Erklärungsansatz für den an Gymnasien bereichsübergreifend geringeren Vorsprung der Mädchen (bzw. den geringeren Nachteil der Jungen) könnte darin bestehen, dass Jungen an Gymnasien aufgrund der geringeren Übergangsquote dieser Gruppe im Durchschnitt besonders leistungsstark sind (Bos et al., 2007; Helbig, 2010; vgl. auch Abschnitt 6.1.1). Das beobachtete Befundmuster könnte also eine Folge von Kompetenzunterschieden sein, die bereits vor dem Besuch des Gymnasiums bestanden. Es ist aber auch nicht auszuschließen, dass Schulartunterschiede in der Förderung schulischer Kompetenzen bestehen, die sich auf die Entwicklung geschlechtsbezogener Disparitäten auswirken. Anhand der vorliegenden Daten lässt sich dies jedoch nicht abschließend klären.

Die Ergebnisse zu geschlechtsbezogenen Disparitäten auf Länderebene ähneln den Ergebnissen für Deutschland insgesamt. So findet sich im Fach Deutsch in allen Ländern in den Bereichen *Lesen* und *Orthografie* sowie in allen Ländern, außer in Bremen, im Bereich *Zuhören* ein signifikanter Kompetenzvorsprung der Mädchen. Auch im Bereich *Leseverstehen* im Fach Englisch ist in allen Ländern und im Bereich *Hörverstehen* in fast allen Ländern, außer in den Ländern Brandenburg und Hamburg sowie im Saarland und in Schleswig-Holstein, ein Vorsprung der Mädchen zu verzeichnen. Die Kompetenzunterschiede zwischen Mädchen und Jungen in beiden Fächern unterscheiden sich nur in wenigen Fällen signifikant von den geschlechtsbezogenen Disparitäten in Deutschland insgesamt.

Die separaten Trendanalysen für Mädchen und Jungen zeigen im Fach Deutsch, dass die Kompetenzen in beiden Teilpopulationen in Deutschland insgesamt in allen untersuchten Kompetenzbereichen zwischen den Jahren 2015 und 2022 zurückgegangen sind. Im Fach Englisch finden sich hingegen in beiden Teilpopulationen in Deutschland insgesamt positive Trends zwischen den Jahren 2015 und 2022 in beiden untersuchten Bereichen. Dieses Befundmuster mit ungünstigen Entwicklungen im Fach Deutsch und günstigen Entwicklungen

im Fach Englisch in beiden Teilpopulationen lässt sich – mit einzelnen Ausnahmen – auch in den Ländern erkennen. Im Vergleich zum Trend zwischen den Jahren 2009 und 2015 wird deutlich, dass es sich bei den ungünstigen Trends, die im Zeitraum 2015–2022 zu beobachten sind, in allen Kompetenzbereichen im Fach Deutsch in der Teilpopulation der Mädchen um eine neue Entwicklung handelt, die sich im Zeitraum 2009–2015 noch nicht abzeichnete. In der Teilpopulation der Jungen waren im *Lesen* und *Zuhören* hingegen bereits zwischen den Jahren 2009 und 2015 negative Entwicklungen zu verzeichnen, die sich zwischen den Jahren 2015 und 2022 noch einmal verstärkt haben. Die positiven Trends im Fach Englisch setzen sich hingegen in beiden Teilpopulationen über die beiden untersuchten Zeiträume fort.

Die geschlechtsbezogenen Disparitäten in den untersuchten Kompetenzen im Fach Deutsch blieben in beiden Zeiträumen weitgehend unverändert, sowohl in Deutschland insgesamt als auch in den meisten Ländern. Auch im *Hörverstehen* im Fach Englisch haben sich die geschlechtsbezogenen Disparitäten in beiden Zeiträumen weder in Deutschland insgesamt noch in den meisten Ländern bedeutsam verändert. Ein etwas anderes Befundmuster lässt sich im *Leseverstehen* im Fach Englisch feststellen. In diesem Bereich hat sich der Vorsprung der Mädchen in Deutschland insgesamt zwischen den Jahren 2015 und 2022 signifikant vergrößert. Auch in mehreren Ländern sind die geschlechtsbezogenen Disparitäten im Bereich *Leseverstehen* in einem der beiden untersuchten Zeiträume signifikant größer geworden.

Insgesamt weisen die in diesem Kapitel dargestellten Befunde darauf hin, dass in der Sekundarstufe nach wie vor gezielte Förderung erforderlich ist, um geschlechtsbezogene Disparitäten in den sprachlichen Kompetenzen zu reduzieren. Vor allem im Bereich *Orthografie* im Fach Deutsch und im *Leseverstehen* im Fach Englisch erzielen Jungen ein deutlich geringeres Kompetenzniveau als Mädchen. Auch die zwar leichte, aber signifikante Vergrößerung der geschlechtsbezogenen Disparität im *Leseverstehen* im Fach Englisch zwischen den Jahren 2015 und 2022 deutet eine ungünstige Entwicklung an, der entgegengewirkt werden sollte. Insgesamt zeigt sich aber für Mädchen und Jungen der 9. Jahrgangsstufe eine weitgehend vergleichbare, im Fach Deutsch überwiegend ungünstige und im Fach Englisch nahezu durchgängig günstige Entwicklung der erreichten Kompetenzen.

## 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). BMBF.
- 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: Differentielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95–188). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7_4)
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (2007). *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Waxmann.

- Diefenbach, H. (2010). Jungen – die „neuen“ Bildungsverlierer. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 245–271). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92576-9\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92576-9_12)
- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S. & Linn, M. C. (2010). Cross-national patterns of gender differences in mathematics: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *136*(1), 103–127. <https://doi.org/10.1037/a0018053>
- Frey, A., Ludewig, U., König, C., Krampen, D., Lorenz, R. & Bos, W. (2023). Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern im internationalen Vergleich: 20-Jahre-Trend. In N. McElvany, R. Lorenz, A. Frey, F. Goldhammer, A. Schilcher & T. C. Stubbe (Hrsg.), *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre* (S. 111–130). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997009>
- Gentrup, S., Rjosk, C., Stanat, P. & Lorenz, G. (2018). Einschätzungen der schulischen Motivation und des Arbeitsverhaltens durch Grundschullehrkräfte und deren Bedeutung für Verzerrungen in Leistungserwartungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *21*, 867–891. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0806-2>
- Halpern, D. F. (2012). *Sex differences in cognitive abilities*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203816530>
- Han, M., Elsäßer, S., Lang, V. & Ditton, H. (2017). Geschlechtsspezifische Benotung? Der Einfluss der von Lehrkräften eingeschätzten Verhaltensmerkmale auf die Notengebung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, *37*, 174–195.
- Hannover, B. (2017). Sind Jungen in der Schule benachteiligt? Erklärungsansätze für geschlechtsabhängige Bildungsdisparitäten. *schulmanagement*, 24–27.
- Hannover, B. (2022). Geschlecht und soziale Ungleichheit im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt. In H. Reinders, D. Berg-Winkels, A. Prochnow & I. Post (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Eine elementare Einführung* (S. 1069–1082). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27277-7\\_56](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27277-7_56)
- Hannover, B. & Kessels, U. (2011). Sind Jungen die neuen Bildungsverlierer? Empirische Evidenz für Geschlechterdisparitäten zuungunsten von Jungen und Erklärungsansätze. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *25*(2), 89–103. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000039>
- Hannover, B. & Wolter, I. (2019). Geschlechtsstereotype: wie sie entstehen und sich auswirken. In B. Kortendiek, B. Riegraf & K. Sabisch (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (S. 201–210). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-12496-0\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-658-12496-0_16)
- Hannover, B. & Wolter, I. (2021). Schule und Geschlecht. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–21). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8\\_38-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_38-1)
- Helbig, M. (2010). Sind Lehrerinnen für den geringeren Schulerfolg von Jungen verantwortlich? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, *62*, 93–111. <https://doi.org/10.1007/s11577-010-0095-0>
- Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, *60*, 581–592. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.6.581>
- Hyde, J. S. (2014). Gender similarities and differences. *Annual Review of Psychology*, *65*, 373–398. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115057>
- Johns, M., Schmader, T. & Martens, A. (2005). Knowing is half the battle: Teaching stereotype threat as a means of improving women’s math performance. *Psychological Science*, *16*, 175–179. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2005.00799.x>
- Keller, L., Preckel, F., Eccles, J. S. & Brunner, M. (2022). Top-performing math students in 82 countries: An integrative data analysis of gender differences in achievement, achievement profiles, and achievement motivation. *Journal of Educational Psychology*, *114*(5), 966–991. <https://doi.org/10.31234/osf.io/73wap>
- Kollmayer, M., Pfaffel, A., Schultes, M., Lüftenegger, M., Finsterwald, M., Popper, V., Jöstl, G., Spiel, C. & Schober, B. (2019). REFLECT – ein Interventionsprogramm zum Aufbau von Lehrkräftekompetenzen für Reflexive Koedukation. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, *51*(2), 110–122. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000210>
- 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). Waxmann.
- Kuhl, P. & Hannover, B. (2012). Differenzielle Benotungen von Mädchen und Jungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44, 153–162. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000066>
- Lietz, P. (2006). A meta-analysis of gender differences in reading achievement at the secondary school level. *Studies in Educational Evaluation*, 32(4), 317–344. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2006.10.002>
- Lindberg, S. M., Hyde, J. S., Petersen, J. L. & Linn, M. C. (2010). New trends in gender and mathematics performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136(6), 1123–1135. <https://doi.org/10.1037/a0021276>
- Muntoni, F. & Retelsdorf, J. (2020). Geschlechterstereotype in der Schule. In S. Glock & H. Kleen (Hrsg.), *Stereotype in der Schule* (S. 71–97). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3_3)
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume II). Where all students can succeed*. Figure II.7.4 Distribution of proficiency in reading and mathematics, by gender. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/888934037906>
- Petersen, J. (2018). Gender difference in verbal performance: A meta-analysis of United States State performance assessments. *Educational Psychology Review*, 30(4), 1269–1281. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9450-x>
- Reilly, D., Neumann, D. L. & Andrews, G. (2015). Sex differences in mathematics and science achievement: A meta-analysis of national assessment of educational progress assessments. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 645–662. <https://doi.org/10.1037/edu0000012>
- Rosén, M., Steinmann, I. & Wernersson, I. (2022). Gender differences in school achievement. In T. Nilsen, A. Stancel-Piątak & J.-E. Gustafsson (Hrsg.), *International handbook of comparative large-scale studies in education: Perspectives, methods and findings* (S. 1–48). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-38298-8\\_46-1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-38298-8_46-1)
- Rüdiger, C., Jansen, M. & Rjosk, C. (2021). „Paul ist nicht so gut in Deutsch“. Geschlechterdifferenzielle Benotung im Fach Deutsch – eine Sekundäranalyse der Daten des IQB-Bildungstrends 2015. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 68, 1–17. <https://doi.org/10.2378/peu2021.art08d>
- Schipolowski, S., Wittig, J., Mahler, N. & Stanat, P. (2019). Geschlechtsbezogene Diparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich* (S. 237–263). Waxmann.
- Stanat, P., Bergann, S. & Taraszow, T. (2018). Geschlechtsbezogene Disparitäten im deutschen Bildungswesen. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1321–1338). Leske und Budrich. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8\\_59](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_59)
- Statistisches Bundesamt. (2023a). Genesis-Online, Tabelle 21111-0002. <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online>
- Statistisches Bundesamt. (2023b). Genesis-Online, Tabelle 21111-0004. <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online>
- Weis, M., Doroganova, A., Hahnel, C., Becker-Mrotzek, M., Lindauer, T., Artelt, C. & Reiss, K. (2019). Lesekompetenz in PISA 2018 – Ergebnisse in einer digitalen Welt. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 47–80). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991007>

# Kapitel 7

## Soziale Disparitäten

Jacqueline Niemietz, Christoph Jindra, Rebecca Schneider,  
Kristoph Schumann, Stefan Schipolowski und Karoline A. Sachse

Zwischen den von Schüler:innen in Deutschland erreichten Kompetenzen und dem sozialen Hintergrund ihrer Familien bestehen bedeutsame Zusammenhänge, die darauf hinweisen, dass Jugendliche aus Familien mit einem höheren sozialen Status im Mittel höhere Kompetenzen erreichen als Jugendliche aus Familien mit einem geringeren sozialen Status. Diese Ungleichheiten werden als soziale Disparitäten bezeichnet.

Evidenz für soziale Disparitäten in den Kompetenzausprägungen finden sich sowohl in den Schulleistungstudien des nationalen Bildungsmonitorings wie den IQB-Bildungstrends in der Primarstufe (Haag et al., 2017; Richter et al., 2012; Sachse et al., 2022) und in der Sekundarstufe I (Knigge & Leucht, 2010; Kuhl et al., 2013, 2016; Mahler & Kölm, 2019) als auch in internationalen Schulleistungstudien (Hußmann et al., 2017; Müller & Ehmke, 2016; Stubbe et al., 2020, 2023). Dieses Muster geriet durch die erste PISA<sup>1</sup>-Studie verstärkt in den Fokus der Bildungspolitik, der Öffentlichkeit und der empirischen Bildungsforschung, als für Deutschland im Vergleich zu anderen OECD-Staaten ein besonders enger Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht und dem Kompetenzerwerb festgestellt wurde (Baumert et al., 2006; Baumert & Schümer, 2001). Trotz der daraufhin getroffenen Maßnahmen (KMK, 2002) deuten Befunde jüngerer Schulleistungstudien darauf hin, dass es in Deutschland in den letzten Jahren kaum gelungen ist, die sozialen Disparitäten zu verringern (vgl. z. B. Hußmann et al., 2017; Stubbe et al., 2020, 2023).

In diesem Kapitel werden die Zusammenhänge zwischen der sozialen Herkunft von Neuntklässler:innen und den von ihnen erreichten Kompetenzen erneut untersucht. Zunächst wird ein kurzer Überblick über die theoretische Fundierung der in diesem Kapitel verwendeten Indikatoren sozialer Disparitäten gegeben und deren deutschlandweite Verteilung beschrieben (Abschnitt 7.1). Anschließend werden die sozialen Disparitäten für das Fach Deutsch in den Kompetenzbereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* und für das Fach Englisch in den Kompetenzbereichen *Leseverstehen* und *Hörverstehen* berichtet. Diese werden anhand von Zusammenhängen zwischen den Indikatoren der sozialen Herkunft und den erreichten Kompetenzen der Schüler:innen in Deutschland insgesamt und in den einzelnen Ländern für das Jahr 2022 (Abschnitt 7.2.1 und 7.3.1) und im Trend seit dem Jahr 2009 (Abschnitt 7.2.2 und 7.3.2) bestimmt. Aufgrund der pandemiebedingten Einschränkungen des Schulbetriebs seit dem Frühjahr 2020 wird in Abschnitt 7.4 zusätzlich untersucht, inwieweit die Lernbedingungen der Schüler:innen mit den Indikatoren ihrer sozialen Herkunft zusammenhängen. Das Kapitel schließt in Abschnitt 7.5 mit einer Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse.

---

1 Programme for International Student Assessment



## 7.1 Indikatoren sozialer Disparitäten

Einer der Kernbereiche empirischer Bildungsforschung bildet die Untersuchung von Zusammenhängen zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb. Zur Erfassung der sozialen Herkunft werden in Schulleistungsstudien verschiedene Indikatoren herangezogen. Im Folgenden werden die theoretischen Grundlagen und Operationalisierungen der hier verwendeten Indikatoren kurz beschrieben.

Erklärungsansätze für Bildungsungleichheiten zwischen Jugendlichen aus sozial schwachen und sozial privilegierteren Familien basieren oftmals auf den Theorien, die von Bourdieu (z. B. Bourdieu et al., 1990) und Boudon (1986) entwickelt wurden (Baumert et al., 2018). Diese gehen im Wesentlichen davon aus, dass Jugendlichen aus verschiedenen sozialen, kulturellen und ökonomischen Verhältnissen unterschiedliche bildungsbezogene Ressourcen, Unterstützungsmöglichkeiten im Elternhaus und häusliche Lerngelegenheiten zur Verfügung stehen. Von besonderer Bedeutung ist bei Bourdieu et al. (1990) das kulturelle Kapital, das in drei Formen (inkorporiert – in Form von erworbenem Wissen und Fähigkeiten; objektiviert – in Form von Besitz kultureller Güter; institutionalisiert – in Form von Zertifikaten und Zeugnissen) vorhanden sein kann.

Die bildungsbezogenen Ressourcen einer Familie sollten dabei umso bedeutsamer für den Bildungserfolg von Jugendlichen sein, je besser die Passung zwischen der in der Gesellschaft vorherrschenden Kultur und dem kulturellen Kapital der Familie ist. In einer empirischen Überprüfung des Zusammenhangs zwischen familiären Lebensverhältnissen und Kompetenzerwerb auf Basis von Daten einer nationalen Erweiterung der PISA-Studie (PISA-E) in der Sekundarstufe I fanden Watermann und Baumert (2006) in Übereinstimmung mit den Annahmen Bourdieus, dass das kulturelle Kapital ein bedeutender Prädiktor für den Kompetenzerwerb von Jugendlichen ist. Für den Primarbereich untersuchten McElvany et al. (2009) die Bedeutung familiärer Struktur- und Prozessmerkmale, darunter kulturelle Ressourcen als Erklärungsfaktoren herkunftsbezogener Leistungsunterschiede in der Lesekompetenz. Wie bei Watermann und Baumert (2006) zeigte sich auch hier, dass die kulturellen Ressourcen einen starken direkten Effekt auf die Lesekompetenz haben. Aber auch der sozioökonomische Status trägt, unabhängig von kulturellen Ressourcen in der Familie, zur Vorhersage der Lesekompetenz mit einem eigenen direkten Effekt bei. Somit erklärt der sozioökonomische Status andere Facetten der Wirkungsweise des familiären Kontextes auf die Schulleistung und sein zusätzliches Einbeziehen in Analysen erlaubt eine differenziertere Betrachtung sozialer Disparitäten (Abschnitt 7.1.1).

In den Analysen, die in diesem Kapitel berichtet werden, wird sowohl ein Indikator für den sozioökonomischen Status als auch ein Indikator für das kulturelle Kapital der Schüler:innen verwendet. Wie in den internationalen Schulleistungsstudien und in den vorangegangenen IQB-Bildungstrends wird der sozioökonomische Status der Familie anhand des *International Socio-Economic Index of Occupational Status* (ISEI, vgl. Ganzeboom et al., 1992) operationalisiert. Als Indikator für das kulturelle Kapital wird die Anzahl der im Haushalt vorhandenen Bücher genutzt (z. B. Hußmann et al., 2017; Stubbe et al., 2020, 2023; Wendt et al., 2012).<sup>2</sup>

2 Ein anderes, in der Ungleichheitsforschung bedeutendes Konzept ist das *Erikson-Goldthorpe-Portocarero-Klassen-Schema* (EGP-Klassen). Auf dessen Basis können soziale Disparitäten unter anderem anhand von Vergleichen der EGP-Extremgruppen analysiert werden. In den Tabellen 7.1web und 7.2web im Zusatzmaterial auf der Webseite des IQB sind die mittleren Kompetenzwerte für die EGP-Extremgruppen für Fächer Deutsch und Englisch dargestellt.



### 7.1.1 Sozioökonomischer Index HISEI und sozialer Gradient

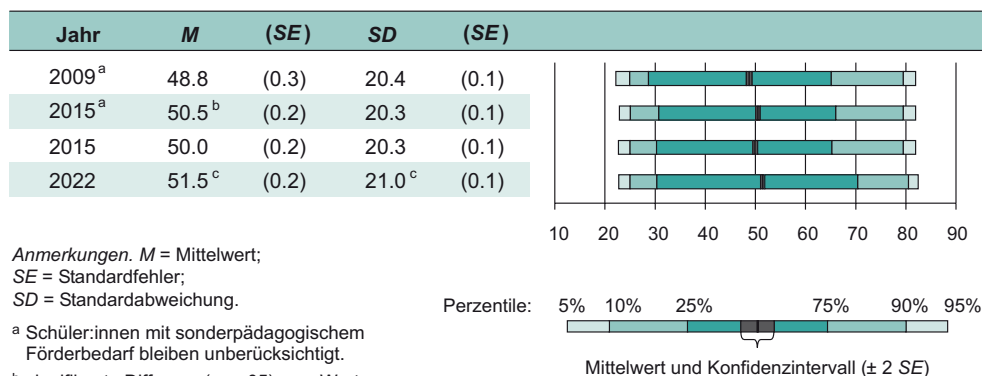
Der sozioökonomische Index ISEI (Ganzeboom, 2010; Ganzeboom et al., 1992) ist ein international vergleichbarer Index, der Informationen zu typischerweise erforderlichem Bildungsniveau und erzieltm Einkommen bei unterschiedlichen Berufen verbindet. Er umfasst einen theoretischen Wertebereich von 10 bis 90 Punkten. Dabei kennzeichnen niedrige Werte Berufe, die mit einem geringen sozioökonomischen Status einhergehen (z. B. Hilfsarbeitskräfte), und hohe Werte Berufe, die einem hohen sozioökonomischen Status entsprechen (z. B. Richter:innen). Um für die im Folgenden beschriebenen Analysen den sozioökonomischen Status einer Familie zu erfassen, wurde eine Variable gebildet, die den höchsten ISEI-Wert der Eltern (Mutter oder Vater) abbildet. Diese jeweils höchste Ausprägung des ISEI im Elternhaus wird dementsprechend als *Highest ISEI* (HISEI) bezeichnet.

Zur Bestimmung der Ausprägung sozialer Disparitäten in den erreichten Kompetenzen wird in Schulleistungsstudien der sogenannte soziale Gradient geschätzt. Dieser beschreibt den Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Familie und den erreichten Kompetenzausprägungen der Schüler:innen als Steigungskoeffizient einer linearen Regression der Kompetenzwerte auf den HISEI. Für die im Folgenden beschriebenen Analysen wurde der HISEI so transformiert, dass er in der Zielpopulation für das Fach Deutsch bzw. Englisch in Deutschland insgesamt einen Mittelwert von 0 und eine Standardabweichung von 1 aufweist. So ist es möglich, direkt an der Steigung des sozialen Gradienten abzulesen, wie viele Punkte auf der Berichtsmetrik des IQB-Bildungstrends Schüler:innen im Mittel mehr erzielen, wenn ihr HISEI um eine Standardabweichung höher ist als der durchschnittliche HISEI.

Wie bereits im IQB-Bildungstrend 2015 wurden Angaben aus dem Elternfragebogen zur Bildung des HISEI verwendet. Aufgrund der relativ geringen Rücklaufquote in der Elternbefragung wurden fehlende Angaben der Eltern mit Angaben der Schüler:innen ergänzt. Dennoch konnte der HISEI für ungefähr 18 Prozent der Schüler:innen nicht bestimmt werden (vgl. Kapitel 12). Wie in den früheren IQB-Bildungstrends wurden fehlende Werte im HISEI durch multiple Imputationen ersetzt (z. B. Mahler & Kölm, 2019; siehe auch Kapitel 12).

Gemäß einem vom IQB vorgeschlagenen und von der Amtschefskommission „Qualitätssicherung in Schulen“ in ihrer 74. Sitzung beschlossenen Vorgehen sind länderspezifische Ergebnisse zu sozialen und zuwanderungsbezogenen Disparitäten bei einem Anteil von 20 bis 30 Prozent fehlender Werte unter Vorbehalt zu berichten. Liegen für mehr als 30 Prozent der Schüler:innen keine Angaben vor, so werden für die betreffenden Länder keine Ergebnisse berichtet. Im Bildungstrend 2022 variiert der Anteil fehlender Angaben zwischen den Ländern zwischen etwa 10 Prozent in Baden-Württemberg und Thüringen und etwa 44 Prozent in Hamburg. Auch im IQB-Ländervergleich 2009 und im IQB-Bildungstrend 2015 lagen teilweise nennenswerte Anteile an fehlenden Daten zum HISEI vor (für Deutschland insgesamt 12% bzw. knapp 14%), was sich auf die Präzision der Trendschätzungen auswirken kann. Für welche Länder die Ergebnisse unter Vorbehalt stehen oder nicht berichtet werden können, wird in den Ergebnisdarstellungen jeweils angegeben.

Abbildung 7.1 zeigt die Verteilung des HISEI für Neuntklässler:innen in den Jahren 2009, 2015 und 2022 in Deutschland insgesamt. Im linken Teil der Abbildung sind der Mittelwert ( $M$ ) und die Standardabweichung ( $SD$ ) des HISEI sowie deren Standardfehler ( $SE$ ) angegeben. Im rechten Teil wird die Verteilung des

**Abbildung 7.1:** Verteilung des sozioökonomischen Status (HISEI) der Familien der Neuntklässler:innen in Deutschland insgesamt in den Jahren 2009, 2015 und 2022

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

<sup>a</sup> Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleiben unberücksichtigt.

<sup>b</sup> signifikante Differenz ( $p < .05$ ) zum Wert für das Jahr 2009

<sup>c</sup> signifikante Differenz ( $p < .05$ ) zum Wert für das Jahr 2015

HISEI für die Erhebungszeitpunkte anhand von Perzentilbändern dargestellt. Zu berücksichtigen ist dabei, dass im IQB-Ländervergleich 2009 keine Schüler:innen an Förderschulen in die Erhebungen einbezogen wurden (vgl. Kapitel 1.2). Für das Jahr 2015 werden daher in Abbildung 7.1 zwei Werte angegeben: ein Wert ohne Einbezug der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, um den direkten Vergleich zum Jahr 2009 zu ermöglichen, und ein Wert für die gesamte Zielpopulation (einschließlich Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf) analog zum Jahr 2022.

Der Mittelwert (*M*) des HISEI beträgt im Jahr 2022 in Deutschland insgesamt 51.5 Punkte und liegt damit signifikant über dem Wert des Erhebungsjahres 2015. Im Jahr 2015 fiel der mittlere HISEI bereits signifikant höher aus als im Jahr 2009.

Die Streuung (*SD*) des HISEI fällt im Jahr 2022 mit 21.0 Punkten signifikant größer aus als im Jahr 2015 (*SD* = 20.3). Im Jahr 2015 unterschied sich die Streuung des HISEI nicht signifikant von der Streuung im Jahr 2009.

## 7.1.2 Anzahl der Bücher im Haushalt

Als Indikator des kulturellen Kapitals wurde die Anzahl der Bücher im Haushalt erhoben. Dieser Aspekt kennzeichnet primär das objektivierte Kulturkapital der Familie, kann aber auch als Hinweis auf das ökonomische Kapital und auf das inkorporierte kulturelle Kapital einer Familie interpretiert werden, das erworbenes Wissen und Fähigkeiten umfasst (vgl. z. B. Stubbe et al., 2020). Obwohl aufgrund der zunehmenden Digitalisierung vermehrt E-Books angeschafft werden, erweist sich die Anzahl der Druckfassungen von Büchern im Haushalt weiterhin als besonders aussagekräftiger Indikator (Heppt et al., 2022; Stubbe et al., 2020). Die Anzahl der Bücher in den Familien wurde anhand einer sechsstufigen Ordinalskala im Schüler:innenfragebogen erfasst (1 = 0–10 Bücher, 2 = 11–25 Bücher, 3 = 26–100 Bücher, 4 = 101–200 Bücher, 5 = 201–500 Bücher, 6 = mehr als 500 Bücher). In diesem Kapitel wird die Variable analog zum Vorgehen in IGLU<sup>3</sup> (Hußmann et al., 2017; Stubbe et al., 2023), TIMSS<sup>4</sup> (Stubbe et al., 2020)

3 *Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung*; außerhalb des deutschen Sprachraums wird diese Studie *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) genannt.

4 *Trends in International Mathematics and Science Study*

**Abbildung 7.2:** Verteilung des familiären Buchbesitzes der Neuntklässler:innen in Deutschland insgesamt in den Jahren 2009, 2015 und 2022

| Jahr              | <i>maximal 100 Bücher</i> |       | <i>mehr als 100 Bücher</i> |       |     |     |     |     |     |     |
|-------------------|---------------------------|-------|----------------------------|-------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
|                   | %                         | (SE)  | %                          | (SE)  |     |     |     |     |     |     |
| 2009 <sup>a</sup> | 52.3                      | (2.7) | 47.7                       | (2.7) | 13% | 14% | 27% | 18% | 17% | 13% |
| 2015 <sup>a</sup> | 53.4                      | (0.6) | 46.6                       | (0.6) | 11% | 14% | 29% | 20% | 17% | 10% |
| 2015              | 54.4                      | (0.6) | 45.6                       | (0.6) | 12% | 14% | 29% | 20% | 16% | 10% |
| 2022              | 59.6 <sup>c</sup>         | (0.5) | 40.4 <sup>c</sup>          | (0.5) | 17% | 16% | 27% | 16% | 15% | 10% |

Anmerkungen. Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Summe der Prozentwerte geringfügig von 100 % abweichen. SE = Standardfehler.

<sup>a</sup> Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleiben unberücksichtigt.

<sup>b</sup> Signifikante Differenz ( $p < .05$ ) zum Wert für das Jahr 2009.

<sup>c</sup> Signifikante Differenz ( $p < .05$ ) zum Wert für das Jahr 2015.

□ 0–10 Bücher                      □ 11–25 Bücher  
 □ 26–100 Bücher                    □ 101–200 Bücher  
 ■ 201–500 Bücher                   ■ mehr als 500 Bücher

und im IQB-Bildungstrend 2021 (Sachse et al., 2022) dichotomisiert, mit den Gruppen *maximal 100 Bücher im Haushalt* und *mehr als 100 Bücher im Haushalt*. Die Werte basieren für alle drei Erhebungszeitpunkte auf den Angaben im Schüler:innenfragebogen. Auch hier werden für das Jahr 2015 wieder zwei Werte berichtet: ohne und mit Einbezug von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Für ungefähr 20 Prozent der Schüler:innen konnte der Indikator im IQB-Bildungstrend 2022 aufgrund der Rücklaufquote der Fragebögen nicht bestimmt werden (vgl. Kapitel 12). Dieser Anteil variiert zwischen den Ländern erheblich, von ca. 10 Prozent in Baden-Württemberg und Thüringen bis ca. 44 Prozent in Hamburg. Im IQB-Ländervergleich 2009 lag der Anteil deutschlandweit bei etwa 12 Prozent und im IQB-Bildungstrend 2015 bei rund 16 Prozent. Fehlende Werte wurden, wie beim HISEI, durch multiple Imputationen ersetzt. Auch in diesen Analysen werden die Ergebnisse bei einem Anteil von 20 bis 30 Prozent fehlender Werte unter Vorbehalt berichtet, bei einem Anteil von mehr als 30 Prozent wird das jeweilige Land aus den Analysen ausgeschlossen (vgl. Abschnitt 7.1.1 und Kapitel 12). Welche Länder dies im Einzelnen betrifft, wird in den Ergebnisdarstellungen entsprechend gekennzeichnet.

Abbildung 7.2 zeigt, zu welchen Anteilen Neuntklässler:innen in Deutschland insgesamt in Haushalten mit mehr oder weniger Büchern leben. Im linken Teil der Abbildung sind die Anteile der dichotomisierten Büchervariable für die Gruppen *maximal 100 Bücher im Haushalt* bzw. *mehr als 100 Bücher im Haushalt* sowie die Standardfehler (SE) der Anteile angegeben. Im rechten Teil sind die Verteilungen differenziert für die sechs Antwortkategorien als Stapelbalken abgebildet.

Der Anteil an Neuntklässler:innen, die in Haushalten mit maximal 100 Büchern aufwachsen, liegt im Jahr 2022 in Deutschland insgesamt bei rund 60 Prozent und ist damit signifikant höher als im Jahr 2015. Zwischen 2009 und 2015 hatte es keine signifikanten Veränderungen gegeben.

Die Besetzung der einzelnen Kategorien hat sich ebenfalls verändert. So nahm der Anteil an Schüler:innen, bei denen es zu Hause sehr wenige Bücher gibt (0–10, 11–25 Bücher), zwischen 2015 und 2022 signifikant zu und der Anteil an Schüler:innen, die in Haushalten mit 26–100, 101–200 oder 201–500 Büchern leben, signifikant ab. Zwischen 2009 und 2015 nahm der Anteil an Schüler:innen,

bei denen es mehr als 500 Bücher zu Hause gibt, um fast 3 Prozentpunkte ab. Ebenfalls signifikant abgenommen hat in diesem Zeitraum der Anteil an Neuntklässler:innen aus Haushalten mit 0–10 Büchern, signifikant zugenommen der Anteil an Neuntklässler:innen aus Haushalten mit 26–100 Büchern.

## 7.2 Soziale Gradienten

### 7.2.1 Soziale Gradienten im Jahr 2022

Die Tabellen 7.1 bis 7.5 in diesem Abschnitt zeigen die sozialen Gradienten für die Kompetenzbereiche *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* im Fach Deutsch sowie für die Kompetenzbereiche *Leseverstehen* und *Hörverstehen* im Fach Englisch im Jahr 2022 für Deutschland insgesamt und für die einzelnen Länder. Die in den Tabellen dargestellten Ergebnisse umfassen den Achsenabschnitt ( $a$ ), den Anstieg bzw. den sozialen Gradienten ( $b$ ) und den Anteil der durch den HISEI aufgeklärten Varianz in den Kompetenzwerten ( $R^2$ ). Der Achsenabschnitt kennzeichnet den Kompetenzwert, den Schüler:innen, deren HISEI dem durchschnittlichen HISEI in Deutschland entspricht, im Mittel erreicht haben. An der Steigung der Regressionsgeraden bzw. am sozialen Gradienten ist abzulesen, wie viele Punkte auf der Berichtsmetrik Schüler:innen im Mittel mehr erzielen, deren HISEI um eine Standardabweichung höher ist als der durchschnittliche HISEI. Höhere Steigungskoeffizienten weisen auf einen engeren Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den Kompetenzen von Schüler:innen hin. Zudem werden die Unterschiede zwischen den für die Länder und dem für Deutschland insgesamt festgestellten sozialen Gradienten auf Signifikanz geprüft. Die Varianzaufklärung ist ein Maß für den Anteil der Varianz in den Kompetenzwerten, der durch die Unterschiede im sozioökonomischen Status der Familien erklärt werden kann.

Für das Land Hamburg können zu den folgenden Analysen keine Ergebnisse berichtet werden, da die erforderlichen Informationen für mehr als 30 Prozent der Schüler:innen fehlen.

**Tabelle 7.1:** Soziale Gradienten für den Kompetenzbereich *Lesen* im Fach Deutsch im Jahr 2022

| Land                             | Achsenabschnitt |       | sozialer Gradient |       | Varianz-<br>aufklärung |
|----------------------------------|-----------------|-------|-------------------|-------|------------------------|
|                                  | <i>a</i>        | (SE)  | <i>b</i>          | (SE)  | <i>R</i> <sup>2</sup>  |
| Baden-Württemberg                | 485             | (4.3) | 42                | (4.0) | 14.8                   |
| Bayern                           | 492             | (3.8) | 46                | (5.8) | 17.7                   |
| Berlin                           | 448             | (4.2) | 47                | (3.1) | 14.9                   |
| Brandenburg                      | 473             | (3.8) | <b>32</b>         | (3.8) | 8.6                    |
| Bremen                           | 443             | (4.8) | 43                | (3.9) | 14.2                   |
| Hessen                           | 463             | (5.0) | 39                | (4.8) | 13.7                   |
| Mecklenburg-Vorpommern           | 483             | (2.7) | 37                | (3.2) | 12.8                   |
| Niedersachsen                    | 475             | (3.6) | 37                | (3.8) | 11.6                   |
| Nordrhein-Westfalen <sup>1</sup> | 459             | (4.3) | 44                | (3.1) | 14.7                   |
| Rheinland-Pfalz <sup>1</sup>     | 469             | (4.8) | 39                | (4.4) | 12.2                   |
| Saarland <sup>1</sup>            | 479             | (9.2) | 41                | (9.0) | 11.1                   |
| Sachsen                          | 503             | (3.2) | 37                | (2.9) | 10.9                   |
| Sachsen-Anhalt                   | 489             | (3.3) | 39                | (3.5) | 12.6                   |
| Schleswig-Holstein               | 474             | (4.1) | 39                | (3.4) | 12.3                   |
| Thüringen                        | 485             | (3.0) | 36                | (3.5) | 12.9                   |
| Deutschland                      | 475             | (1.6) | 42                | (1.3) | 14.2                   |

Anmerkungen. *a* = Achsenabschnitt; *b* = unstandardisierter Regressionskoeffizient; *SE* = Standardfehler; *R*<sup>2</sup> = Determinationskoeffizient. Für das Land Hamburg können keine Ergebnisse berichtet werden, da die erforderlichen Informationen für mehr als 30% der Schüler:innen fehlen.

<sup>1</sup> Die Befunde stehen aufgrund eines Anteils von 20–30% fehlender Daten unter Vorbehalt.

Fett gedruckte Werte für den sozialen Gradienten unterscheiden sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom entsprechenden Wert für Deutschland insgesamt.

Im Kompetenzbereich *Lesen* im Fach Deutsch liegt der soziale Gradient im Jahr 2022 in Deutschland insgesamt bei 42 Punkten (Tab. 7.1) und etwa 14 Prozent der Varianz in den erreichten Kompetenzen werden durch den HISEI aufgeklärt. Sowohl in Deutschland insgesamt als auch in den Ländern bestehen signifikante Zusammenhänge zwischen dem sozialen Status der Familie und den Kompetenzen der Schüler:innen. Die im *Lesen* erreichten Kompetenzen unterscheiden sich also systematisch in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status der Familie, wobei Schüler:innen aus Familien mit einem höheren sozioökonomischen Status im Mittel höhere Kompetenzwerte erreichen. Die sozialen Gradienten der Länder variieren zwischen 32 Punkten in Brandenburg und 47 Punkten in Berlin. In keinem Land sind die sozialen Gradienten signifikant stärker ausgeprägt als in Deutschland insgesamt. In Brandenburg ist die Ausprägung signifikant geringer als bundesweit.

**Tabelle 7.2:** Soziale Gradienten für den Kompetenzbereich *Zuhören* im Fach Deutsch im Jahr 2022

| Land                             | Achsenabschnitt |       | sozialer Gradient |       | Varianz-<br>aufklärung |
|----------------------------------|-----------------|-------|-------------------|-------|------------------------|
|                                  | <i>a</i>        | (SE)  | <i>b</i>          | (SE)  | <i>R</i> <sup>2</sup>  |
| Baden-Württemberg                | 463             | (5.3) | 48                | (4.7) | 15.2                   |
| Bayern                           | 473             | (4.0) | 48                | (5.7) | 18.9                   |
| Berlin                           | 431             | (3.9) | 54                | (3.4) | 18.2                   |
| Brandenburg                      | 449             | (3.5) | <b>39</b>         | (3.7) | 12.3                   |
| Bremen                           | 424             | (5.6) | 50                | (4.9) | 15.5                   |
| Hessen                           | 444             | (5.9) | 45                | (5.7) | 15.3                   |
| Mecklenburg-Vorpommern           | 464             | (2.9) | <b>36</b>         | (2.8) | 12.7                   |
| Niedersachsen                    | 462             | (3.6) | 41                | (3.7) | 14.0                   |
| Nordrhein-Westfalen <sup>1</sup> | 441             | (3.8) | 48                | (2.8) | 17.4                   |
| Rheinland-Pfalz <sup>1</sup>     | 455             | (5.1) | 41                | (4.7) | 12.8                   |
| Saarland <sup>1</sup>            | 457             | (6.2) | 44                | (8.4) | 13.7                   |
| Sachsen                          | 475             | (3.9) | 46                | (2.9) | 15.1                   |
| Sachsen-Anhalt                   | 467             | (3.3) | 45                | (3.6) | 15.8                   |
| Schleswig-Holstein               | 451             | (3.9) | 50                | (3.7) | 15.6                   |
| Thüringen                        | 459             | (3.5) | 40                | (3.7) | 14.0                   |
| Deutschland                      | 456             | (1.6) | 47                | (1.5) | 16.1                   |

Anmerkungen. *a* = Achsenabschnitt; *b* = unstandardisierter Regressionskoeffizient; *SE* = Standardfehler; *R*<sup>2</sup> = Determinationskoeffizient. Für das Land Hamburg können keine Ergebnisse berichtet werden, da die erforderlichen Informationen für mehr als 30% der Schüler:innen fehlen.

<sup>1</sup> Die Befunde stehen aufgrund eines Anteils von 20–30% fehlender Daten unter Vorbehalt.

Fett gedruckte Werte für den sozialen Gradienten unterscheiden sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom entsprechenden Wert für Deutschland insgesamt.

Im Kompetenzbereich *Zuhören* im Fach Deutsch liegt der soziale Gradient im Jahr 2022 in Deutschland insgesamt bei 47 Punkten (Tab. 7.2) und 16 Prozent der Varianz in den erreichten Kompetenzen werden durch den HISEI aufgeklärt. Sowohl in Deutschland insgesamt als auch in den Ländern bestehen statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen dem sozialen Status der Familie und den Kompetenzen der Schüler:innen im *Zuhören*. Die sozialen Gradienten der Länder variieren zwischen etwa 36 Punkten in Mecklenburg-Vorpommern und rund 54 Punkten in Berlin. In keinem Land sind die sozialen Gradienten signifikant stärker ausgeprägt als in Deutschland insgesamt, in Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern sind sie hingegen signifikant geringer ausgeprägt.



**Tabelle 7.3:** Soziale Gradienten für den Kompetenzbereich *Orthografie* im Fach Deutsch im Jahr 2022

| Land                             | Achsenabschnitt |       | sozialer Gradient |       | Varianz-<br>aufklärung |
|----------------------------------|-----------------|-------|-------------------|-------|------------------------|
|                                  | <i>a</i>        | (SE)  | <i>b</i>          | (SE)  | <i>R</i> <sup>2</sup>  |
| Baden-Württemberg                | 479             | (3.7) | 39                | (3.7) | 10.6                   |
| Bayern                           | 491             | (4.0) | 40                | (6.4) | 11.4                   |
| Berlin                           | 453             | (3.4) | 44                | (3.0) | 12.8                   |
| Brandenburg                      | 471             | (4.1) | 35                | (4.4) | 8.0                    |
| Bremen                           | 433             | (5.0) | 41                | (4.7) | 11.1                   |
| Hessen                           | 470             | (4.7) | 45                | (4.5) | 14.4                   |
| Mecklenburg-Vorpommern           | 477             | (3.0) | 36                | (3.1) | 10.2                   |
| Niedersachsen                    | 469             | (4.0) | 38                | (4.3) | 10.3                   |
| Nordrhein-Westfalen <sup>1</sup> | 448             | (4.1) | 44                | (3.1) | 13.7                   |
| Rheinland-Pfalz <sup>1</sup>     | 472             | (4.3) | 39                | (4.4) | 11.3                   |
| Saarland <sup>1</sup>            | 466             | (6.6) | 35                | (6.4) | 8.7                    |
| Sachsen                          | 485             | (2.7) | 39                | (3.1) | 9.8                    |
| Sachsen-Anhalt                   | 478             | (3.4) | 40                | (3.8) | 10.1                   |
| Schleswig-Holstein               | 462             | (3.5) | 38                | (3.7) | 10.1                   |
| Thüringen                        | 470             | (3.3) | 38                | (4.1) | 10.2                   |
| Deutschland                      | 469             | (1.4) | 41                | (1.5) | 11.8                   |

Anmerkungen. *a* = Achsenabschnitt; *b* = unstandardisierter Regressionskoeffizient; SE = Standardfehler; *R*<sup>2</sup> = Determinationskoeffizient. Für das Land Hamburg können keine Ergebnisse berichtet werden, da die erforderlichen Informationen für mehr als 30 % der Schüler:innen fehlen.

<sup>1</sup> Die Befunde stehen aufgrund eines Anteils von 20–30 % fehlender Daten unter Vorbehalt.

Fett gedruckte Werte für den sozialen Gradienten unterscheiden sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom entsprechenden Wert für Deutschland insgesamt.

Im Kompetenzbereich *Orthografie* im Fach Deutsch liegt der soziale Gradient im Jahr 2022 in Deutschland insgesamt bei etwa 41 Punkten (Tab. 7.3) und rund 12 Prozent der Varianz in den erreichten Kompetenzen werden durch den HISEI aufgeklärt. Sowohl in Deutschland insgesamt als auch in den Ländern bestehen signifikante Zusammenhänge zwischen dem sozialen Status der Familie und den Kompetenzen der Schüler:innen in der *Orthografie*. Die sozialen Gradienten der Länder variieren zwischen 35 Punkten in Brandenburg und im Saarland und 45 Punkten in Hessen. In keinem Land sind die sozialen Gradienten signifikant stärker oder geringer ausgeprägt als in Deutschland insgesamt.

**Tabelle 7.4:** Soziale Gradienten für den Kompetenzbereich *Leseverstehen* im Fach Englisch im Jahr 2022

| Land                             | Achsenabschnitt |               | sozialer Gradient |               | Varianz-<br>aufklärung |
|----------------------------------|-----------------|---------------|-------------------|---------------|------------------------|
|                                  | <i>a</i>        | ( <i>SE</i> ) | <i>b</i>          | ( <i>SE</i> ) | <i>R</i> <sup>2</sup>  |
| Baden-Württemberg                | 530             | (4.3)         | 31                | (4.4)         | 7.4                    |
| Bayern                           | 540             | (4.0)         | 37                | (5.8)         | 8.1                    |
| Berlin                           | 506             | (3.9)         | 43                | (3.3)         | 10.2                   |
| Brandenburg                      | 504             | (4.6)         | 33                | (4.2)         | 6.3                    |
| Bremen                           | 508             | (4.6)         | 41                | (4.7)         | 11.0                   |
| Hessen                           | 525             | (5.0)         | 33                | (4.6)         | 8.2                    |
| Mecklenburg-Vorpommern           | 523             | (3.4)         | 32                | (2.8)         | 7.9                    |
| Niedersachsen                    | 517             | (4.4)         | 34                | (3.9)         | 7.9                    |
| Nordrhein-Westfalen <sup>1</sup> | 510             | (3.6)         | 42                | (3.0)         | 11.3                   |
| Rheinland-Pfalz <sup>1</sup>     | 531             | (3.6)         | 34                | (4.2)         | 7.5                    |
| Saarland <sup>1</sup>            | 487             | (6.6)         | 31                | (9.4)         | 6.0                    |
| Sachsen                          | 523             | (3.0)         | 36                | (3.2)         | 7.0                    |
| Sachsen-Anhalt                   | 515             | (4.3)         | 40                | (3.6)         | 8.2                    |
| Schleswig-Holstein               | 520             | (4.0)         | 39                | (3.6)         | 9.9                    |
| Thüringen                        | 514             | (4.6)         | 40                | (4.5)         | 10.8                   |
| Deutschland                      | 522             | (1.5)         | 38                | (1.4)         | 8.9                    |

Anmerkungen. *a* = Achsenabschnitt; *b* = unstandardisierter Regressionskoeffizient; *SE* = Standardfehler; *R*<sup>2</sup> = Determinationskoeffizient. Für das Land Hamburg können keine Ergebnisse berichtet werden, da die erforderlichen Informationen für mehr als 30% der Schüler:innen fehlen.

<sup>1</sup> Die Befunde stehen aufgrund eines Anteils von 20–30% fehlender Daten unter Vorbehalt.

Fett gedruckte Werte für den sozialen Gradienten unterscheiden sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom entsprechenden Wert für Deutschland insgesamt.

Im Kompetenzbereich *Leseverstehen* im Fach Englisch liegt der soziale Gradient im Jahr 2022 in Deutschland insgesamt bei rund 38 Punkten (Tab. 7.4) und 9 Prozent der Varianz in den erreichten Kompetenzen werden durch den HISEI aufgeklärt. Sowohl in Deutschland insgesamt als auch in den Ländern bestehen statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen dem sozialen Status der Familie und den Kompetenzen der Schüler:innen im *Leseverstehen*. Die sozialen Gradienten der Länder variieren zwischen 31 Punkten in Baden-Württemberg und im Saarland und 43 Punkten in Berlin. In keinem Land ist der soziale Gradient signifikant stärker oder geringer ausgeprägt als in Deutschland insgesamt.

**Tabelle 7.5:** Soziale Gradienten für den Kompetenzbereich *Hörverstehen* im Fach Englisch im Jahr 2022

| Land                             | Achsenabschnitt |       | sozialer Gradient |       | Varianz-<br>aufklärung |
|----------------------------------|-----------------|-------|-------------------|-------|------------------------|
|                                  | <i>a</i>        | (SE)  | <i>b</i>          | (SE)  | <i>R</i> <sup>2</sup>  |
| Baden-Württemberg                | 535             | (4.1) | 34                | (3.9) | 9.8                    |
| Bayern                           | 539             | (3.8) | 40                | (5.3) | 11.7                   |
| Berlin                           | 514             | (3.8) | 43                | (3.4) | 11.9                   |
| Brandenburg                      | 502             | (4.5) | 38                | (4.0) | 10.0                   |
| Bremen                           | 515             | (5.2) | 41                | (5.0) | 12.3                   |
| Hessen                           | 528             | (4.3) | 31                | (4.3) | 9.2                    |
| Mecklenburg-Vorpommern           | 512             | (3.4) | 32                | (2.8) | 9.0                    |
| Niedersachsen                    | 524             | (3.7) | 34                | (3.7) | 9.1                    |
| Nordrhein-Westfalen <sup>1</sup> | 513             | (3.4) | 40                | (2.7) | 12.5                   |
| Rheinland-Pfalz <sup>1</sup>     | 530             | (3.3) | 36                | (3.9) | 11.0                   |
| Saarland <sup>1</sup>            | 493             | (6.2) | 27                | (8.1) | 6.5                    |
| Sachsen                          | 507             | (3.1) | 39                | (3.2) | 9.2                    |
| Sachsen-Anhalt                   | 500             | (3.7) | 43                | (3.5) | 10.7                   |
| Schleswig-Holstein               | 530             | (3.2) | 43                | (3.3) | 13.2                   |
| Thüringen                        | 501             | (4.4) | 38                | (4.1) | 12.1                   |
| Deutschland                      | 523             | (1.4) | 39                | (1.3) | 11.0                   |

Anmerkungen. *a* = Achsenabschnitt; *b* = unstandardisierter Regressionskoeffizient; SE = Standardfehler; *R*<sup>2</sup> = Determinationskoeffizient. Für das Land Hamburg können keine Ergebnisse berichtet werden, da die erforderlichen Informationen für mehr als 30 % der Schüler:innen fehlen.

<sup>1</sup> Die Befunde stehen aufgrund eines Anteils von 20–30 % fehlender Daten unter Vorbehalt.

Fett gedruckte Werte für den sozialen Gradienten unterscheiden sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom entsprechenden Wert für Deutschland insgesamt.

Im Kompetenzbereich *Hörverstehen* im Fach Englisch liegt der soziale Gradient im Jahr 2022 in Deutschland insgesamt bei rund 39 Punkten (Tab. 7.5) und 11 Prozent der Varianz in den erreichten Kompetenzen werden durch den HISEI aufgeklärt. Sowohl in Deutschland insgesamt als auch in den Ländern bestehen statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen dem sozialen Status der Familie und den Kompetenzen der Schüler:innen im *Hörverstehen*. Die sozialen Gradienten der Länder variieren zwischen 27 Punkten im Saarland und 43 Punkten in Berlin, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein. In keinem Land ist der soziale Gradient signifikant stärker oder geringer ausgeprägt als in Deutschland insgesamt.

Zusammenfassend weisen die Analysen der sozialen Gradienten im Jahr 2022 für Deutschland insgesamt auf eine signifikante Kopplung zwischen dem familiären sozioökonomischen Hintergrund der Neuntklässler:innen und den von ihnen erreichten Kompetenzen hin. Diese ist im Kompetenzbereich *Zuhören* im Fach Deutsch am stärksten und im Kompetenzbereich *Leseverstehen* im Fach Englisch am geringsten ausgeprägt. In allen Ländern und allen Kompetenzbereichen unterscheiden sich die Kompetenzen der Neuntklässler:innen also systematisch in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status ihrer Familien, wobei Schüler:innen aus Familien mit einem höheren sozioökonomischen Status im Durchschnitt in allen Ländern höhere Kompetenzwerte erreichen. Inwieweit sich diese Zusammenhänge in den Zeiträumen 2009–2015 und 2015–2022 verändert haben, wird im nächsten Abschnitt betrachtet.

## 7.2.2 Soziale Gradienten im Trend

In Abbildung 7.3 ist dargestellt, wie sich die sozialen Gradienten in den Kompetenzbereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* im Fach Deutsch und in den Kompetenzbereichen *Leseverstehen* und *Hörverstehen* im Fach Englisch zwischen den Jahren 2015–2022 sowie 2009–2015 verändert haben. Dabei ist zu berücksichtigen, dass in die Berechnung des Trends 2009–2015 keine Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf einbezogen werden konnten (vgl. Kapitel 1.2). Für den Trend 2015–2022 ist es hingegen möglich, auch Testergebnisse von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf einzubeziehen und somit die Zielpopulationen vollständig abzubilden. In den betreffenden Abbildungen werden daher jeweils zwei Werte für das Jahr 2015 angegeben, die für den Trend 2009–2015 (*ohne* Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf) bzw. 2015–2022 (*mit* Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf) relevant sind.<sup>5,6</sup>

Der soziale Gradient im Kompetenzbereich *Lesen* im Fach Deutsch hat sich in Deutschland insgesamt zwischen den Jahren 2015 und 2022 um 9 Punkte signifikant verstärkt (vgl. Abb. 7.3). Zwischen den Jahren 2009 und 2015 hatte sich der soziale Gradient hingegen um 3 Punkte signifikant verringert. Innerhalb der Länder ist zwischen 2015 und 2022 in Bayern und Niedersachsen ein signifikanter Anstieg zu beobachten. Eine signifikante Abnahme ist in keinem Land festzustellen. Zwischen den Jahren 2009 und 2015 hatte der soziale Gradient in Mecklenburg-Vorpommern und Niedersachsen signifikant abgenommen und in keinem Land signifikant zugenommen.

Auch im Kompetenzbereich *Zuhören* im Fach Deutsch zeigt sich in Deutschland insgesamt zwischen den Jahren 2015 und 2022 eine signifikante Zunahme der sozialen Disparitäten, die 10 Punkte umfasst. Zwischen den Jahren 2009 und 2015 hatte sich der soziale Gradient nicht signifikant verändert. Innerhalb der Länder ist zwischen 2015 und 2022 in Bayern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Schleswig-Holstein und Thüringen ebenfalls eine Zunahme der Disparitäten im Kompetenzbereich *Zuhören* zu beobachten, während in keinem Land eine signifikante Verringerung eingetreten ist. Zwischen den Jahren 2009 und 2015 war keine signifikante Zu- oder Abnahme der sozialen Gradienten in den Ländern zu verzeichnen.

Wie für die Bereiche *Lesen* und *Zuhören* zeigt sich auch im Kompetenzbereich *Orthografie* in Deutschland insgesamt eine signifikante Zunahme der sozialen Disparitäten zwischen den Jahren 2015 und 2022. Diese umfasst 10 Punkte. Zwischen den Jahren 2009 und 2015 hatten sich die sozialen Disparitäten dagegen tendenziell verringert, wobei dieser Veränderung nicht signifikant ausfiel. Innerhalb der Länder ist der soziale Gradient zwischen 2015 und 2022 in Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Thüringen signifikant angestiegen und in keinem Land ist eine signifikante Abnahme eingetreten. In Mecklenburg-Vorpommern und in Niedersachsen hatten sich die sozialen Dispa-

5 Obwohl die Trends für den Zeitraum 2009–2015 einerseits und den Zeitraum 2015–2022 andererseits nicht direkt miteinander vergleichbar sind, legen Berechnungen für die Jahre 2015 und 2022 nahe, dass ein Ausschluss von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nur in sehr wenigen Fällen zu einem anderen Ergebnismuster führt. Entsprechend werden bei der Beschreibung der Trendanalysen die Veränderungen zwischen den Jahren 2009 und 2015 sowie 2015 und 2022 miteinander verglichen (vgl. Kapitel 1.2).

6 Veränderungen der sozialen Gradienten für die Zeiträume 2015–2022 und 2009–2022 können für Schüler:innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf auf der Webseite des IQB als Zusatzmaterial abgerufen werden (Tab. 7.3web und Tab. 7.4web).

ritäten zwischen den Jahren 2009 und 2015 signifikant verringert und in keinem Land signifikant verstärkt.

Auch im Fach Englisch hat sich der soziale Gradient im Kompetenzbereich *Leseverstehen* in Deutschland insgesamt zwischen den Jahren 2015 und 2022 signifikant, um 6 Punkte, vergrößert. Zwischen 2009 und 2015 hingegen gab es auf dieser Ebene keine signifikante Veränderung. Auf der Ebene der Länder ist eine signifikante Verstärkung der Disparitäten zwischen 2015 und 2022 in Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen und Thüringen zu verzeichnen. Zwischen 2009 und 2015 fand sich hingegen lediglich in Brandenburg eine signifikante Verstärkung der sozialen Ungleichheiten. Im Kompetenzbereich *Hörverstehen* im Fach Englisch ist für Deutschland insgesamt zwischen 2015 und 2022 ein signifikanter Anstieg des sozialen Gradienten um 4 Punkte zu beobachten. Innerhalb der Länder sind keine signifikanten Veränderungen zu verzeichnen. Zwischen 2009 und 2015 konnte weder für Deutschland insgesamt noch auf Ebene der Länder eine signifikante Veränderung festgestellt werden.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich die sozialen Gradienten in allen untersuchten Kompetenzbereichen in Deutschland insgesamt zwischen 2015 und 2022 signifikant verstärkt haben. Auch die Befundmuster auf Länderebene deuten überwiegend auf einen Anstieg der sozialen Gradienten hin, allerdings sind die Veränderungen in vielen Fällen nicht statistisch signifikant. In keinem Land und in keiner Domäne haben sich die sozialen Disparitäten zwischen den Jahren 2015 und 2022 signifikant verringert. Demgegenüber war zwischen den Jahren 2009 und 2015 zumeist keine Veränderung der sozialen Disparitäten für Deutschland insgesamt zu verzeichnen. Eine Ausnahme bildet der Kompetenzbereich *Lesen* im Fach Deutsch, für den zwischen 2009 und 2015 für Deutschland insgesamt eine signifikante Verringerung der sozialen Disparitäten zu beobachten war. Ebenso zeigte sich für diesen Zeitraum nur in den Ländern Mecklenburg-Vorpommern und Niedersachsen in den Kompetenzbereichen *Lesen* und *Orthografie* im Fach Deutsch eine signifikante Abnahme der sozialen Gradienten. Lediglich in Brandenburg war eine signifikante Zunahme des sozialen Gradienten im Fach Englisch im Kompetenzbereich *Leseverstehen* zwischen 2009 und 2015 zu verzeichnen.

Im folgenden Abschnitt werden die sozialen Disparitäten anhand der Anzahl der Bücher im Haushalt betrachtet, die einen Indikator für das kulturelle Kapital der Schüler:innen bilden (vgl. z. B. Watermann & Baumert, 2006).

Abbildung 7.3: Soziale Gradienten in den Jahren 2009, 2015 und 2022 im Vergleich

| Land                             |                         | 2009 <sup>a</sup>     |                       | 2015 <sup>a</sup>    |                       | Differenz 2015–2009 <sup>a</sup> |                       | 2015                  |                       | 2022                  |                       | Differenz 2022–2015   |                       |
|----------------------------------|-------------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------|-----------------------|----------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
|                                  |                         | b (SE)                | b (SE)                | b (SE)               | b (SE)                | Δb (SE)                          | b (SE)                | b (SE)                | b (SE)                | b (SE)                | Δb (SE)               | b (SE)                | b (SE)                |
| Baden-Württemberg                | Deutsch: Lesen          | 36 (3.3)              | 33 (2.7)              | -3 (4.3)             | 32 (5.0)              | 42 (4.0)                         | 10 (6.4)              | 32 (5.0)              | 42 (4.0)              | 10 (6.4)              | 32 (5.0)              | 42 (4.0)              | 10 (6.4)              |
|                                  | Deutsch: Zuhören        | 35 (2.8)              | 38 (3.0)              | 2 (4.1)              | 40 (5.5)              | 48 (4.7)                         | 8 (7.2)               | 40 (5.5)              | 48 (4.7)              | 8 (7.2)               | 40 (5.5)              | 48 (4.7)              | 8 (7.2)               |
|                                  | Deutsch: Orthografie    | 33 (3.0)              | 29 (2.5)              | -4 (3.9)             | 31 (4.9)              | 39 (3.7)                         | 7 (6.2)               | 31 (4.9)              | 39 (3.7)              | 7 (6.2)               | 31 (4.9)              | 39 (3.7)              | 7 (6.2)               |
|                                  | Englisch: Leseverstehen | 27 (2.8)              | 30 (2.1)              | 4 (3.5)              | 31 (2.3)              | 31 (4.4)                         | 0 (4.9)               | 31 (2.3)              | 31 (4.4)              | 0 (4.9)               | 31 (2.3)              | 31 (4.4)              | 0 (4.9)               |
| Bayern                           | Deutsch: Lesen          | 31 (3.1)              | 34 (2.3)              | 3 (3.9)              | 35 (2.5)              | 34 (3.9)                         | -1 (4.6)              | 35 (2.5)              | 34 (3.9)              | -1 (4.6)              | 35 (2.5)              | 34 (3.9)              | -1 (4.6)              |
|                                  | Deutsch: Zuhören        | 35 (2.6)              | 29 (3.2)              | -7 (4.1)             | 30 (3.0)              | 46 (5.8)                         | 15 (6.5)              | 30 (3.0)              | 46 (5.8)              | 15 (6.5)              | 30 (3.0)              | 46 (5.8)              | 15 (6.5)              |
|                                  | Deutsch: Orthografie    | 33 (2.4)              | 32 (3.2)              | 0 (4.0)              | 33 (3.2)              | 48 (5.7)                         | 15 (6.5)              | 33 (3.2)              | 48 (5.7)              | 15 (6.5)              | 33 (3.2)              | 48 (5.7)              | 15 (6.5)              |
|                                  | Englisch: Leseverstehen | 30 (2.7)              | 27 (2.9)              | -4 (3.9)             | 28 (2.9)              | 40 (6.4)                         | 11 (7.0)              | 28 (2.9)              | 40 (6.4)              | 11 (7.0)              | 28 (2.9)              | 40 (6.4)              | 11 (7.0)              |
| Berlin <sup>2</sup>              | Deutsch: Lesen          | 32 (2.7)              | 29 (2.9)              | -4 (3.9)             | 31 (2.8)              | 37 (5.8)                         | 6 (6.5)               | 31 (2.8)              | 37 (5.8)              | 6 (6.5)               | 31 (2.8)              | 37 (5.8)              | 6 (6.5)               |
|                                  | Deutsch: Zuhören        | 38 (2.9)              | 36 (2.9)              | -1 (4.1)             | 38 (2.9)              | 40 (5.3)                         | 2 (6.0)               | 38 (2.9)              | 40 (5.3)              | 2 (6.0)               | 38 (2.9)              | 40 (5.3)              | 2 (6.0)               |
|                                  | Deutsch: Orthografie    | 44 <sup>b</sup> (3.6) | 40 <sup>b</sup> (4.1) | -4 (5.4)             | 42 <sup>b</sup> (4.0) | 47 (3.1)                         | 5 (5.1)               | 42 <sup>b</sup> (4.0) | 47 (3.1)              | 5 (5.1)               | 42 <sup>b</sup> (4.0) | 47 (3.1)              | 5 (5.1)               |
|                                  | Englisch: Leseverstehen | 39 <sup>b</sup> (3.3) | 45 <sup>b</sup> (4.1) | 6 (5.3)              | 47 <sup>b</sup> (4.1) | 54 (3.4)                         | 6 (5.3)               | 47 <sup>b</sup> (4.1) | 54 (3.4)              | 6 (5.3)               | 47 <sup>b</sup> (4.1) | 54 (3.4)              | 6 (5.3)               |
| Brandenburg                      | Deutsch: Lesen          | 33 (3.8)              | 36 (4.4)              | 3 (5.9)              | 39 (4.4)              | 44 (3.0)                         | 4 (5.4)               | 39 (4.4)              | 44 (3.0)              | 4 (5.4)               | 39 (4.4)              | 44 (3.0)              | 4 (5.4)               |
|                                  | Deutsch: Zuhören        | 36 (3.1)              | 38 <sup>b</sup> (4.4) | 3 (5.4)              | 42 <sup>b</sup> (4.3) | 43 (3.3)                         | 1 (5.4)               | 42 <sup>b</sup> (4.3) | 43 (3.3)              | 1 (5.4)               | 42 <sup>b</sup> (4.3) | 43 (3.3)              | 1 (5.4)               |
|                                  | Deutsch: Orthografie    | 40 (3.8)              | 44 <sup>b</sup> (4.8) | 4 (6.1)              | 47 <sup>b</sup> (4.7) | 43 (3.4)                         | -4 (5.8)              | 47 <sup>b</sup> (4.7) | 43 (3.4)              | -4 (5.8)              | 47 <sup>b</sup> (4.7) | 43 (3.4)              | -4 (5.8)              |
|                                  | Englisch: Leseverstehen | 27 <sup>b</sup> (2.9) | 35 (3.6)              | 8 <sup>b</sup> (4.6) | 39 (4.0)              | 32 <sup>b</sup> (3.8)            | -7 <sup>b</sup> (5.5) | 39 (4.0)              | 32 <sup>b</sup> (3.8) | -7 <sup>b</sup> (5.5) | 39 (4.0)              | 32 <sup>b</sup> (3.8) | -7 <sup>b</sup> (5.5) |
| Bremen <sup>1</sup>              | Deutsch: Lesen          | 29 (2.5)              | 36 (3.6)              | 8 (4.4)              | 42 (4.0)              | 39 <sup>b</sup> (3.7)            | -3 <sup>b</sup> (5.5) | 42 (4.0)              | 39 <sup>b</sup> (3.7) | -3 <sup>b</sup> (5.5) | 42 (4.0)              | 39 <sup>b</sup> (3.7) | -3 <sup>b</sup> (5.5) |
|                                  | Deutsch: Zuhören        | 26 (2.8)              | 31 (3.7)              | 5 (4.7)              | 36 (3.9)              | 35 (4.4)                         | 0 (5.9)               | 36 (3.9)              | 35 (4.4)              | 0 (5.9)               | 36 (3.9)              | 35 (4.4)              | 0 (5.9)               |
|                                  | Deutsch: Orthografie    | 26 (2.7)              | 34 (3.4)              | 9 <sup>b</sup> (4.3) | 36 (3.5)              | 33 (4.2)                         | -4 (5.4)              | 36 (3.5)              | 33 (4.2)              | -4 (5.4)              | 36 (3.5)              | 33 (4.2)              | -4 (5.4)              |
|                                  | Englisch: Leseverstehen | 27 (3.0)              | 36 (3.5)              | 9 (4.6)              | 37 (3.5)              | 38 (4.0)                         | 1 (5.4)               | 37 (3.5)              | 38 (4.0)              | 1 (5.4)               | 37 (3.5)              | 38 (4.0)              | 1 (5.4)               |
| Hessen                           | Deutsch: Lesen          | 43 (4.5)              | 37 (4.2)              | -5 (6.2)             | 44 <sup>b</sup> (4.2) | 43 (3.9)                         | -1 (5.8)              | 44 <sup>b</sup> (4.2) | 43 (3.9)              | -1 (5.8)              | 44 <sup>b</sup> (4.2) | 43 (3.9)              | -1 (5.8)              |
|                                  | Deutsch: Zuhören        | 41 (4.9)              | 38 (4.2)              | -3 (6.4)             | 42 (4.2)              | 50 (4.9)                         | 9 (6.4)               | 42 (4.2)              | 50 (4.9)              | 9 (6.4)               | 42 (4.2)              | 50 (4.9)              | 9 (6.4)               |
|                                  | Deutsch: Orthografie    | 40 (5.8)              | 35 (4.6)              | -5 (7.3)             | 41 (4.7)              | 41 (4.7)                         | 0 (6.6)               | 41 (4.7)              | 41 (4.7)              | 0 (6.6)               | 41 (4.7)              | 41 (4.7)              | 0 (6.6)               |
|                                  | Englisch: Leseverstehen | 33 (4.6)              | 33 (4.0)              | 0 (6.1)              | 41 <sup>b</sup> (4.4) | 41 (4.7)                         | 0 (6.4)               | 41 <sup>b</sup> (4.4) | 41 (4.7)              | 0 (6.4)               | 41 <sup>b</sup> (4.4) | 41 (4.7)              | 0 (6.4)               |
| Mecklenburg-Vorpommern           | Deutsch: Lesen          | 35 (4.7)              | 36 (4.4)              | 1 (6.5)              | 43 (4.5)              | 41 (5.0)                         | -2 (6.7)              | 43 (4.5)              | 41 (5.0)              | -2 (6.7)              | 43 (4.5)              | 41 (5.0)              | -2 (6.7)              |
|                                  | Deutsch: Zuhören        | 32 (2.7)              | 33 (2.5)              | 1 (3.7)              | 36 (2.7)              | 39 (4.8)                         | 3 (5.5)               | 36 (2.7)              | 39 (4.8)              | 3 (5.5)               | 36 (2.7)              | 39 (4.8)              | 3 (5.5)               |
|                                  | Deutsch: Orthografie    | 30 (2.7)              | 33 (2.7)              | 4 (3.9)              | 36 (2.6)              | 45 (5.7)                         | 9 (6.3)               | 36 (2.6)              | 45 (5.7)              | 9 (6.3)               | 36 (2.6)              | 45 (5.7)              | 9 (6.3)               |
|                                  | Englisch: Leseverstehen | 29 (2.6)              | 33 (2.2)              | 4 (3.4)              | 35 (2.2)              | 45 (4.5)                         | 10 (5.0)              | 35 (2.2)              | 45 (4.5)              | 10 (5.0)              | 35 (2.2)              | 45 (4.5)              | 10 (5.0)              |
| Niedersachsen                    | Deutsch: Lesen          | 26 (2.4)              | 29 (2.0)              | 3 (3.1)              | 30 (2.1)              | 33 (4.6)                         | 3 (5.0)               | 30 (2.1)              | 33 (4.6)              | 3 (5.0)               | 30 (2.1)              | 33 (4.6)              | 3 (5.0)               |
|                                  | Deutsch: Zuhören        | 31 (2.6)              | 31 (2.5)              | 0 (3.6)              | 31 (2.5)              | 31 (4.3)                         | 0 (5.0)               | 31 (2.5)              | 31 (4.3)              | 0 (5.0)               | 31 (2.5)              | 31 (4.3)              | 0 (5.0)               |
|                                  | Deutsch: Orthografie    | 32 (2.6)              | 24 (3.1)              | -8 (4.1)             | 35 (3.4)              | 37 (3.2)                         | 3 (4.7)               | 35 (3.4)              | 37 (3.2)              | 3 (4.7)               | 35 (3.4)              | 37 (3.2)              | 3 (4.7)               |
|                                  | Englisch: Leseverstehen | 29 (2.9)              | 25 (2.8)              | -3 (4.1)             | 32 (2.8)              | 36 <sup>b</sup> (2.8)            | 5 (4.0)               | 32 (2.8)              | 36 <sup>b</sup> (2.8) | 5 (4.0)               | 32 (2.8)              | 36 <sup>b</sup> (2.8) | 5 (4.0)               |
| Nordrhein-Westfalen <sup>3</sup> | Deutsch: Lesen          | 29 (3.0)              | 19 <sup>b</sup> (2.7) | -9 (4.1)             | 28 (2.9)              | 36 (3.1)                         | 8 (4.2)               | 28 (2.9)              | 36 (3.1)              | 8 (4.2)               | 28 (2.9)              | 36 (3.1)              | 8 (4.2)               |
|                                  | Deutsch: Zuhören        | 29 (2.7)              | 24 (2.6)              | -6 (3.7)             | 23 <sup>b</sup> (2.6) | 32 (2.8)                         | 8 (3.8)               | 23 <sup>b</sup> (2.6) | 32 (2.8)              | 8 (3.8)               | 23 <sup>b</sup> (2.6) | 32 (2.8)              | 8 (3.8)               |
|                                  | Deutsch: Orthografie    | 36 (3.0)              | 30 (2.9)              | -6 (4.2)             | 30 (2.9)              | 32 (2.8)                         | 2 (4.1)               | 30 (2.9)              | 32 (2.8)              | 2 (4.1)               | 30 (2.9)              | 32 (2.8)              | 2 (4.1)               |
|                                  | Englisch: Leseverstehen | 35 (3.5)              | 24 (3.1)              | -11 (4.7)            | 27 <sup>b</sup> (3.0) | 37 (3.8)                         | 10 (4.8)              | 27 <sup>b</sup> (3.0) | 37 (3.8)              | 10 (4.8)              | 27 <sup>b</sup> (3.0) | 37 (3.8)              | 10 (4.8)              |
| Rheinland-Pfalz <sup>3</sup>     | Deutsch: Lesen          | 30 (3.1)              | 24 <sup>b</sup> (3.0) | -6 (4.4)             | 25 <sup>b</sup> (3.1) | 41 (3.7)                         | 16 (4.9)              | 25 <sup>b</sup> (3.1) | 41 (3.7)              | 16 (4.9)              | 25 <sup>b</sup> (3.1) | 41 (3.7)              | 16 (4.9)              |
|                                  | Deutsch: Zuhören        | 32 (3.5)              | 21 <sup>b</sup> (2.9) | -11 (4.5)            | 24 <sup>b</sup> (3.1) | 38 (4.3)                         | 14 (5.3)              | 24 <sup>b</sup> (3.1) | 38 (4.3)              | 14 (5.3)              | 24 <sup>b</sup> (3.1) | 38 (4.3)              | 14 (5.3)              |
|                                  | Deutsch: Orthografie    | 30 (3.0)              | 23 (3.2)              | -7 (4.4)             | 27 (3.5)              | 34 (3.9)                         | 8 (5.2)               | 27 (3.5)              | 34 (3.9)              | 8 (5.2)               | 27 (3.5)              | 34 (3.9)              | 8 (5.2)               |
|                                  | Englisch: Leseverstehen | 34 (3.4)              | 27 (3.3)              | -7 (4.8)             | 31 (3.5)              | 34 (3.7)                         | 4 (5.0)               | 31 (3.5)              | 34 (3.7)              | 4 (5.0)               | 31 (3.5)              | 34 (3.7)              | 4 (5.0)               |
| Saarland <sup>2,3</sup>          | Deutsch: Lesen          | 33 (3.4)              | 33 (2.7)              | 0 (4.3)              | 37 (2.8)              | 44 (3.1)                         | 7 (4.2)               | 37 (2.8)              | 44 (3.1)              | 7 (4.2)               | 37 (2.8)              | 44 (3.1)              | 7 (4.2)               |
|                                  | Deutsch: Zuhören        | 31 (3.2)              | 37 (2.8)              | 6 (4.3)              | 40 (2.9)              | 48 (2.8)                         | 8 (4.1)               | 40 (2.9)              | 48 (2.8)              | 8 (4.1)               | 40 (2.9)              | 48 (2.8)              | 8 (4.1)               |
|                                  | Deutsch: Orthografie    | 30 (3.9)              | 28 (2.7)              | -2 (4.7)             | 32 (3.0)              | 44 (3.1)                         | 13 (4.3)              | 32 (3.0)              | 44 (3.1)              | 13 (4.3)              | 32 (3.0)              | 44 (3.1)              | 13 (4.3)              |
|                                  | Englisch: Leseverstehen | 29 (3.4)              | 27 (3.0)              | -2 (4.6)             | 30 (3.3)              | 42 (3.0)                         | 11 (4.4)              | 30 (3.3)              | 42 (3.0)              | 11 (4.4)              | 30 (3.3)              | 42 (3.0)              | 11 (4.4)              |
| Sachsen                          | Deutsch: Lesen          | 31 (3.7)              | 30 (3.2)              | 0 (4.9)              | 33 (3.4)              | 40 (2.7)                         | 7 (4.3)               | 33 (3.4)              | 40 (2.7)              | 7 (4.3)               | 33 (3.4)              | 40 (2.7)              | 7 (4.3)               |
|                                  | Deutsch: Zuhören        | 31 (3.6)              | 25 (3.2)              | -6 (4.8)             | 29 (3.3)              | 39 (4.4)                         | 10 (5.5)              | 29 (3.3)              | 39 (4.4)              | 10 (5.5)              | 29 (3.3)              | 39 (4.4)              | 10 (5.5)              |
|                                  | Deutsch: Orthografie    | 31 (3.8)              | 30 (3.3)              | -1 (5.0)             | 32 (3.2)              | 41 (4.7)                         | 9 (5.7)               | 32 (3.2)              | 41 (4.7)              | 9 (5.7)               | 32 (3.2)              | 41 (4.7)              | 9 (5.7)               |
|                                  | Englisch: Leseverstehen | 28 (4.3)              | 25 (3.2)              | -2 (5.3)             | 29 (3.1)              | 39 (4.4)                         | 11 (5.3)              | 29 (3.1)              | 39 (4.4)              | 11 (5.3)              | 29 (3.1)              | 39 (4.4)              | 11 (5.3)              |
| Sachsen-Anhalt                   | Deutsch: Lesen          | 27 (3.2)              | 24 (3.0)              | -2 (4.4)             | 25 <sup>b</sup> (3.0) | 34 (4.2)                         | 9 (5.1)               | 25 <sup>b</sup> (3.0) | 34 (4.2)              | 9 (5.1)               | 25 <sup>b</sup> (3.0) | 34 (4.2)              | 9 (5.1)               |
|                                  | Deutsch: Zuhören        | 32 (3.5)              | 27 (3.1)              | -5 (4.7)             | 27 <sup>b</sup> (3.1) | 36 (3.9)                         | 9 (5.0)               | 27 <sup>b</sup> (3.1) | 36 (3.9)              | 9 (5.0)               | 27 <sup>b</sup> (3.1) | 36 (3.9)              | 9 (5.0)               |
|                                  | Deutsch: Orthografie    | 38 (4.3)              | 25 (4.6)              | -12 (6.3)            | 27 (4.7)              | 41 (9.0)                         | 14 (10.2)             | 27 (4.7)              | 41 (9.0)              | 14 (10.2)             | 27 (4.7)              | 41 (9.0)              | 14 (10.2)             |
|                                  | Englisch: Leseverstehen | 38 (4.4)              | 35 (5.0)              | -4 (6.6)             | 36 (5.0)              | 44 (8.4)                         | 8 (9.8)               | 36 (5.0)              | 44 (8.4)              | 8 (9.8)               | 36 (5.0)              | 44 (8.4)              | 8 (9.8)               |
| Schleswig-Holstein               | Deutsch: Lesen          | 37 (4.6)              | 33 (4.6)              | -4 (6.5)             | 34 (4.6)              | 35 (6.4)                         | 1 (7.9)               | 34 (4.6)              | 35 (6.4)              | 1 (7.9)               | 34 (4.6)              | 35 (6.4)              | 1 (7.9)               |
|                                  | Deutsch: Zuhören        | 30 (7.7)              | 31 (6.2)              | 1 (9.9)              | 31 (6.3)              | 31 (9.4)                         | 0 (11.3)              | 31 (6.3)              | 31 (9.4)              | 0 (11.3)              | 31 (6.3)              | 31 (9.4)              | 0 (11.3)              |
|                                  | Deutsch: Orthografie    | 36 (8.1)              | 33 (6.5)              | -3 (10.4)            | 34 (6.6)              | 27 (8.1)                         | -6 (10.4)             | 34 (6.6)              | 27 (8.1)              | -6 (10.4)             | 34 (6.6)              | 27 (8.1)              | -6 (10.4)             |
|                                  | Englisch: Leseverstehen | 31 (4.4)              | 27 (3.1)              | -4 (5.4)             | 32 (3.0)              | 37 (2.9)                         | 6 (4.2)               | 32 (3.0)              | 37 (2.9)              | 6 (4.2)               | 32 (3.0)              | 37 (2.9)              | 6 (4.2)               |
| Thüringen                        | Deutsch: Lesen          | 27 (3.6)              | 32 (3.3)              | 6 (4.9)              | 37 (3.2)              | 46 (2.9)                         | 9 (4.4)               | 37 (3.2)              | 46 (2.9)              | 9 (4.4)               | 37 (3.2)              | 46 (2.9)              | 9 (4.4)               |
|                                  | Deutsch: Zuhören        | 27 (3.7)              | 27 (2.8)              | 0 (4.7)              | 31 (2.8)              | 39 (3.1)                         | 8 (4.2)               | 31 (2.8)              | 39 (3.1)              | 8 (4.2)               | 31 (2.8)              | 39 (3.1)              | 8 (4.2)               |
|                                  | Deutsch: Orthografie    | 25 (3.9)              | 27 (2.7)              | 2 (4.8)              | 33 (2.8)              | 36 (3.2)                         | 3 (4.2)               | 33 (2.8)              | 36 (3.2)              | 3 (4.2)               | 33 (2.8)              | 36 (3.2)              | 3 (4.2)               |
|                                  | Englisch: Leseverstehen | 26 (3.8)              | 28 (2.7)              | 2 (4.6)              | 34 (2.6)              | 39 (3.2)                         | 5 (4.1)               | 34 (2.6)              | 39 (3.2)              | 5 (4.1)               | 34 (2.6)              | 39 (3.2)              | 5 (4.1)               |
| Deutschland                      | Deutsch: Lesen          | 31 (4.2)              | 27 (2.8)              | -4 (5.0)             | 37 (2.7)              | 39 (3.5)                         | 2 (4.4)               | 37 (2.7)              | 39 (3.5)              | 2 (4.4)               | 37 (2.7)              | 39 (3.5)              | 2 (4.4)               |
|                                  | Deutsch: Zuhören        | 30 (3.5)              | 35 (2.8)              | 5 (4.5)              | 44 <sup>b</sup> (2.9) | 45 (3.6)                         | 1 (4.6)               | 44 <sup>b</sup> (2.9) | 45 (3.6)              | 1 (4.6)               | 44 <sup>b</sup> (2.9) | 45 (3.6)              | 1 (4.6)               |
|                                  | Deutsch: Orthografie    | 28 (4.7)              | 33 (3.0)              | 5 (5.6)              | 40 <sup>b</sup> (2.9) | 40 (3.8)                         | 0 (4.8)               | 40 <sup>b</sup> (2.9) | 40 (3.8)              | 0 (4.8)               | 40 <sup>b</sup> (2.9) | 40 (3.8)              | 0 (4.8)               |
|                                  | Englisch: Leseverstehen | 30 (3.8)              | 30 (2.9)              | 0 (4.8)              | 39 <sup>b</sup> (3.2) | 40 (3.6)                         | 1 (4.8)               | 39 <sup>b</sup> (3.2) | 40 (3.6)              | 1 (4.8)               | 39 <sup>b</sup> (3.2) | 40 (3.6)              | 1 (4.8)               |

Anmerkungen. Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Regressionskoeffizienten geringfügig von der dargestellten Differenz Δb abweichen. b = unstandardisierter Regressionskoeffizient; Δb = Veränderung des Regressionskoeffizienten; SE = Standardfehler. Für das Land Hamburg können keine Ergebnisse berichtet werden, da die erforderlichen Informationen für mehr als 30% der Schüler:innen fehlen.

<sup>a</sup> Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleiben unberücksichtigt.

<sup>b</sup> statistisch signifikante Differenz (p < .05) zum Wert für Deutschland insgesamt

Die Befunde stehen für das Jahr <sup>1</sup>2009, <sup>2</sup>2015, <sup>3</sup>2022 aufgrund eines Anteils von 20–30% fehlender Daten unter Vorbehalt.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant (p < .05). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.



### 7.3 Im Mittel erreichte Kompetenzen nach Anzahl der Bücher im Haushalt

In Abbildung 7.4 werden die sozialen Disparitäten für die Anzahl der Bücher im Haushalt dargestellt. Dabei wurde die ursprünglich sechsstufige Variable in die beiden Kategorien *maximal 100 Bücher im Haushalt* und *mehr als 100 Bücher im Haushalt* zusammengefasst. Die Anteile der Schüler:innen, die diesen Gruppen zuzuordnen sind, und ihre im Durchschnitt erreichten Kompetenzen werden in den ersten Spalten aufgeführt. Anhand der Mittelwertsdifferenzen ( $\Delta M$ ) und ihrer Standardfehler ( $SE$ ) wird angegeben, wie stark die Kompetenzen der Schüler:innen mit maximal 100 Büchern im Haushalt von den Kompetenzen der Schüler:innen mit mehr als 100 Büchern im Haushalt abweichen. Die Unterschiede werden zusätzlich grafisch veranschaulicht. Dabei bilden nach rechts weisende Balken Kompetenzvorteile von Jugendlichen aus Familien mit mehr als 100 Büchern im Haushalt ab. Für das Land Hamburg und das Saarland können keine Ergebnisse berichtet werden, da die erforderlichen Informationen für das Jahr 2022 für mehr als 30 Prozent der Schüler:innen fehlen.

Zur inhaltlichen Einordnung der Unterschiede in den Kompetenzmittelwerten kann prinzipiell der anzunehmende jährliche Lernzuwachs von etwa 20 Punkten im Kompetenzbereich *Lesen* und 15 Punkten in den Bereichen *Zuhören* und *Orthografie* im Fach Deutsch sowie 40 Punkten im *Leseverstehen* und *Hörverstehen* im Fach Englisch herangezogen werden (vgl. Kapitel 1.2). Allerdings ist dabei zu berücksichtigen, dass diese Angaben auf Schätzungen aus dem Jahr 2008 basieren und sich zwischenzeitlich verändert haben könnten. Zudem ist zu beachten, dass die Kompetenzentwicklung nicht linear verläuft, sondern in den unteren Klassenstufen deutlich stärker ausfällt und in den oberen Klassenstufen abnimmt (Brunner et al., 2023), sodass diese Angaben nur eine grobe Orientierung darstellen.

Zunächst kann Abbildung 7.4 entnommen werden, dass in Deutschland im Jahr 2022 etwa 40 Prozent der Familien der Neuntklässler:innen über mehr als 100 Bücher verfügen, wobei dieser Anteil zwischen den Ländern variiert. So liegt zwischen Sachsen-Anhalt, dem Land mit dem niedrigsten Anteil an Familien mit mehr als 100 Büchern zu Hause (29%), und Baden-Württemberg, dem Land mit dem höchsten Anteil an Jugendlichen mit mehr als 100 Büchern zu Hause (47%), eine Differenz von 18 Prozentpunkten. In Baden-Württemberg und Bayern sind die Anteile in dieser Gruppe signifikant höher als in Deutschland insgesamt, in Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Sachsen-Anhalt signifikant geringer.

#### 7.3.1 Im Mittel erreichte Kompetenzen nach Anzahl der Bücher im Haushalt im Jahr 2022

Im Kompetenzbereich *Lesen* im Fach Deutsch erreichen die Neuntklässler:innen mit mehr als 100 Büchern im Haushalt im Jahr 2022 im Durchschnitt 527 Punkte und Neuntklässler:innen mit maximal 100 Büchern im Haushalt im Durchschnitt 439 Punkte (vgl. Abb. 7.4). Die signifikante Differenz zwischen den Gruppen beträgt im *Lesen* folglich rund 89 Punkte. Im Kompetenzbereich *Zuhören* erreichen Neuntklässler:innen mit mehr als 100 Büchern zu Hause bundesweit im Durchschnitt 514 Punkte, wohingegen die Gruppe der Neuntklässler:innen, in deren Haushalt maximal 100 Bücher vorhanden sind, im Durchschnitt nur 416 Punk-

te erreichte. Der Gruppenunterschied umfasst im *Zuhören* also 98 Punkte auf der Berichtsmetrik und ist signifikant. Im Kompetenzbereich *Orthografie* im Fach Deutsch erreicht die Gruppe der Neuntklässler:innen mit mehr als 100 Büchern im Haushalt in Deutschland insgesamt im Durchschnitt 520 Punkte, während im Mittel nur 435 Punkte erreicht werden, wenn weniger Bücher vorhanden sind. Die signifikante Differenz zwischen den beiden Gruppen beträgt in der *Orthografie* somit 85 Punkte.

Die Differenzen beider Gruppen in allen drei Kompetenzbereichen im Fach Deutsch entsprechen einem Vielfachen des Lernzuwachses, der am Ende der Sekundarstufe I innerhalb eines Schuljahres in der Lesekompetenz zu erwarten ist (vgl. Kapitel 1.2).

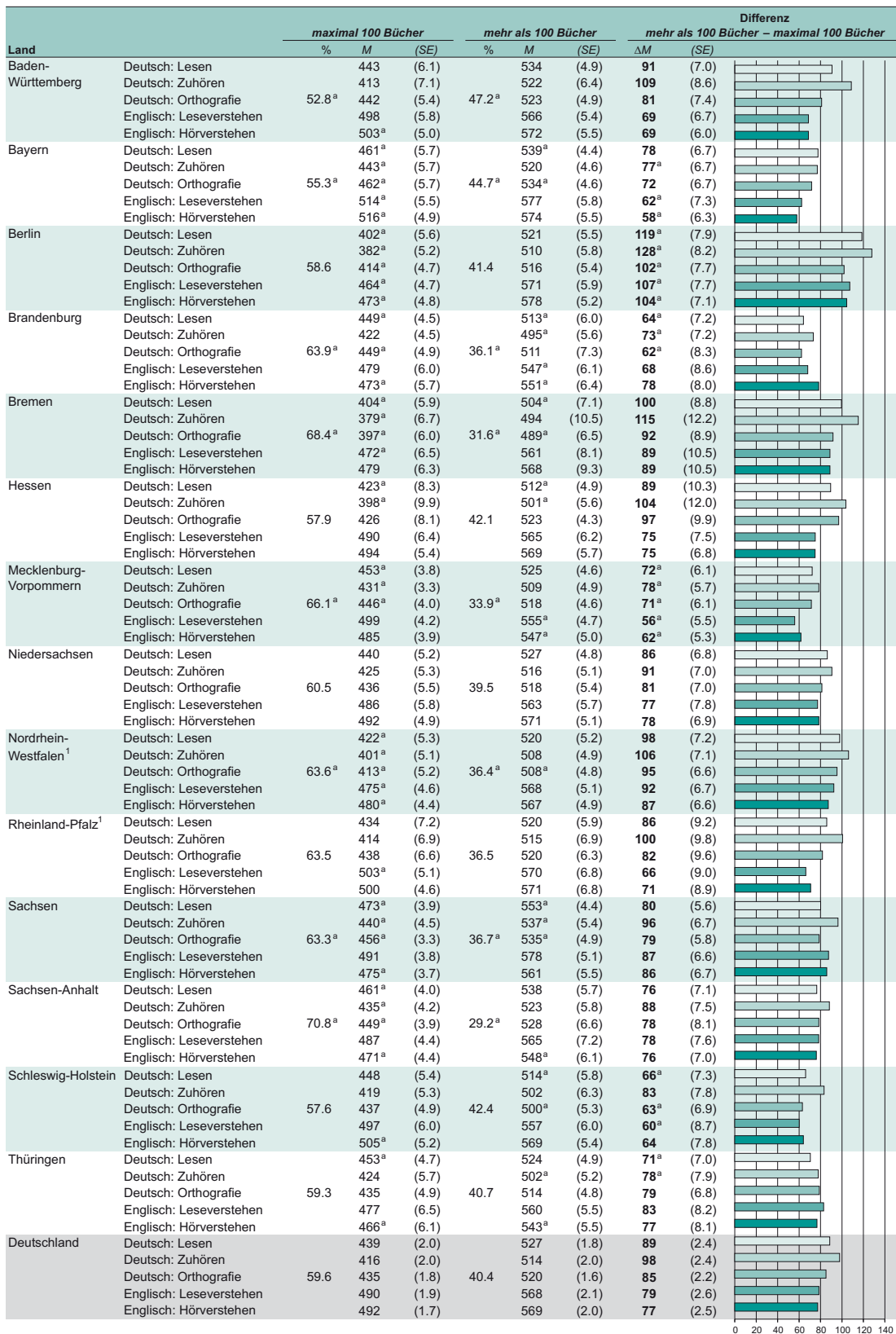
Im Fach Englisch im Kompetenzbereich *Leseverstehen* erreichen die Schüler:innen im Durchschnitt 568 Punkte, wenn bei ihnen im Haushalt mehr als 100 Bücher vorhanden sind, und nur 490 Punkte, wenn die Anzahl der Bücher geringer ist. Folglich ergibt sich zwischen beiden Gruppen im *Leseverstehen* eine Differenz von rund 79 Punkten. Im Kompetenzbereich *Hörverstehen* im Fach Englisch erreichen die Neuntklässler:innen mit mehr als 100 Büchern im Haushalt im Jahr 2022 im Durchschnitt 569 Punkte und Neuntklässler:innen mit maximal 100 Büchern im Haushalt im Durchschnitt 492 Punkte. Der Gruppenunterschied umfasst im *Hörverstehen* also 77 Punkte auf der Berichtsmetrik. Die im Fach Englisch zu verzeichnenden Gruppendifferenzen entsprechen einer Lernzeit von etwa zwei Schuljahren.

Auch für alle Länder ist festzustellen, dass in beiden Fächern und in allen Kompetenzbereichen Schüler:innen aus Haushalten mit mehr als 100 Büchern höhere Kompetenzwerte erzielen als Schüler:innen aus Haushalten mit maximal 100 Büchern. Betrachtet man zunächst nur die Neuntklässler:innen, die in Haushalten mit maximal 100 Büchern aufwachsen, liegen in allen Kompetenzbereichen die durchschnittlichen Kompetenzwerte der Jugendlichen in Berlin und Nordrhein-Westfalen signifikant unter dem bundesdeutschen Durchschnitt dieser Gruppe. In Bremen ist dies in vier von fünf Kompetenzbereichen der Fall. In Bayern liegen die durchschnittlichen Kompetenzwerte der Jugendlichen mit maximal 100 Büchern zu Hause hingegen in allen betrachteten Kompetenzbereichen über dem Bundesdurchschnitt dieser Gruppe. In mindestens zwei Domänen im Fach Deutsch erreicht diese Gruppe auch in Brandenburg, Sachsen und Sachsen-Anhalt einen signifikant höheren Kompetenzmittelwert als in Deutschland insgesamt. In allen neuen Ländern, ausgenommen Mecklenburg-Vorpommern, liegen die Kompetenzmittelwerte dieser Gruppe in mindestens einer Domäne im Fach Englisch unter dem Bundesdurchschnitt.

Für die Gruppe der Neuntklässler:innen mit mehr als 100 Büchern im Haushalt zeigt sich, dass in vier von fünf untersuchten Kompetenzbereichen die durchschnittlichen Kompetenzwerte der Jugendlichen in Brandenburg unter dem bundesdeutschen Durchschnitt für diese Gruppe liegen. In einzelnen Domänen ist dies auch in Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen der Fall. Lediglich in Bayern und Sachsen sind die durchschnittlichen Kompetenzwerte dieser Gruppe in mindestens zwei Kompetenzbereichen signifikant höher ausgeprägt als in Deutschland insgesamt (vgl. Abb. 7.4).

Zusammenfassend ist – wie bereits für die sozialen Gradienten – festzuhalten, dass im Jahr 2022 in Deutschland insgesamt eine signifikante Koppelung zwischen dem sozialen Hintergrund – hier dem kulturellen Kapital – der Neuntklässler:innen und den von ihnen erreichten Kompetenzen besteht. Diese ist

**Abbildung 7.4:** Differenzen der mittleren Kompetenzwerte nach Anzahl der Bücher im Haushalt für die Kompetenzbereiche *Lesen, Zuhören* und *Orthografie* im Fach Deutsch sowie *Hörverstehen* und *Leseverstehen* im Fach Englisch im Jahr 2022



*Anmerkungen.* % = Anteil der Gruppe an der Gesamtpopulation aller Neuntklässler:innen; M = Mittelwert;  $\Delta M$  = Differenz der Gruppenmittelwerte; SE = Standardfehler. Für Hamburg und das Saarland können keine Ergebnisse berichtet werden, da die erforderlichen Informationen für mehr als 30 % der Schüler:innen fehlen.  
<sup>a</sup> statistisch signifikante Differenz ( $p < .05$ ) zum Wert für Deutschland insgesamt  
<sup>1</sup> Die Befunde stehen aufgrund eines Anteils von 20–30 % fehlender Daten unter Vorbehalt.  
 Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Ausgefüllte Balken zeigen eine statistisch signifikante Differenz an ( $p < .05$ ).

am stärksten im Kompetenzbereich *Zuhören* im Fach Deutsch und am geringsten im Kompetenzbereich *Hörverstehen* im Fach Englisch ausgeprägt. Auch in den Ländern unterscheiden sich in allen untersuchten Kompetenzbereichen die erreichten Kompetenzen der Neuntklässler:innen in Abhängigkeit vom familiären Bücherbesitz, wobei Schüler:innen, die in Haushalten mit mehr als 100 Büchern leben, im Durchschnitt durchgängig höhere Kompetenzwerte erreichen.

Inwieweit sich diese Zusammenhänge seit dem IQB-Ländervergleich 2009 und dem IQB-Bildungstrend 2015 verändert haben, wird im nächsten Abschnitt dargestellt.

### 7.3.2 Im Mittel erreichte Kompetenzen nach Anzahl der Bücher im Haushalt im Trend

Abbildung 7.5 zeigt die mittleren Kompetenzwerte in den Fächern Deutsch und Englisch nach Anzahl der Bücher im Haushalt im Trend für Deutschland insgesamt. Im Anschluss werden die Trendergebnisse für jeden Kompetenzbereich auf Länderebene in je zwei Abbildungen dargestellt. Die jeweils erste Abbildung (Liniendiagramm) zeigt die Ergebnisse für die im Mittel erreichten Kompetenzen nach Anzahl der Bücher für die einzelnen Erhebungsjahre in den Ländern (Abbildungen 7.6, 7.8, 7.10, 7.12 und 7.14). Weicht ein Gruppenmittelwert zu einem Erhebungszeitpunkt signifikant vom Gesamtmittelwert für Deutschland ab, ist dies durch ein Dreieck ( $\blacktriangle$ ) gekennzeichnet. Der farbige dargestellte Verlauf markiert in jedem Liniendiagramm den Trend für alle Neuntklässler:innen in Deutschland insgesamt (Mittelwert  $\pm$  Standardfehler). Veränderungen innerhalb der jeweiligen Schüler:innengruppe sind als schwarze Linie (Jugendliche mit mehr als 100 Büchern im Haushalt) bzw. als graue Linie (Jugendliche mit maximal 100 Büchern im Haushalt) dargestellt. Die Mittelwertsdifferenzen für die Trends 2015–2022 bzw. 2009–2015 sind jeweils unter den geschweiften Klammern abzulesen, wobei fett gedruckte Werte und durchgezogene Linien im Diagramm auf statistisch signifikante Veränderungen innerhalb der jeweiligen Gruppe hinweisen. Zu berücksichtigen ist dabei, dass für das Jahr 2015 auch hier jeweils zwei Werte angegeben werden (vgl. Abb. 7.5): ohne Einbezug der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und mit Einbezug der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Das hochgestellte a<sup>(a)</sup> weist auf eine signifikante Abweichung zum Trend der Gesamtpopulation hin.<sup>7</sup>

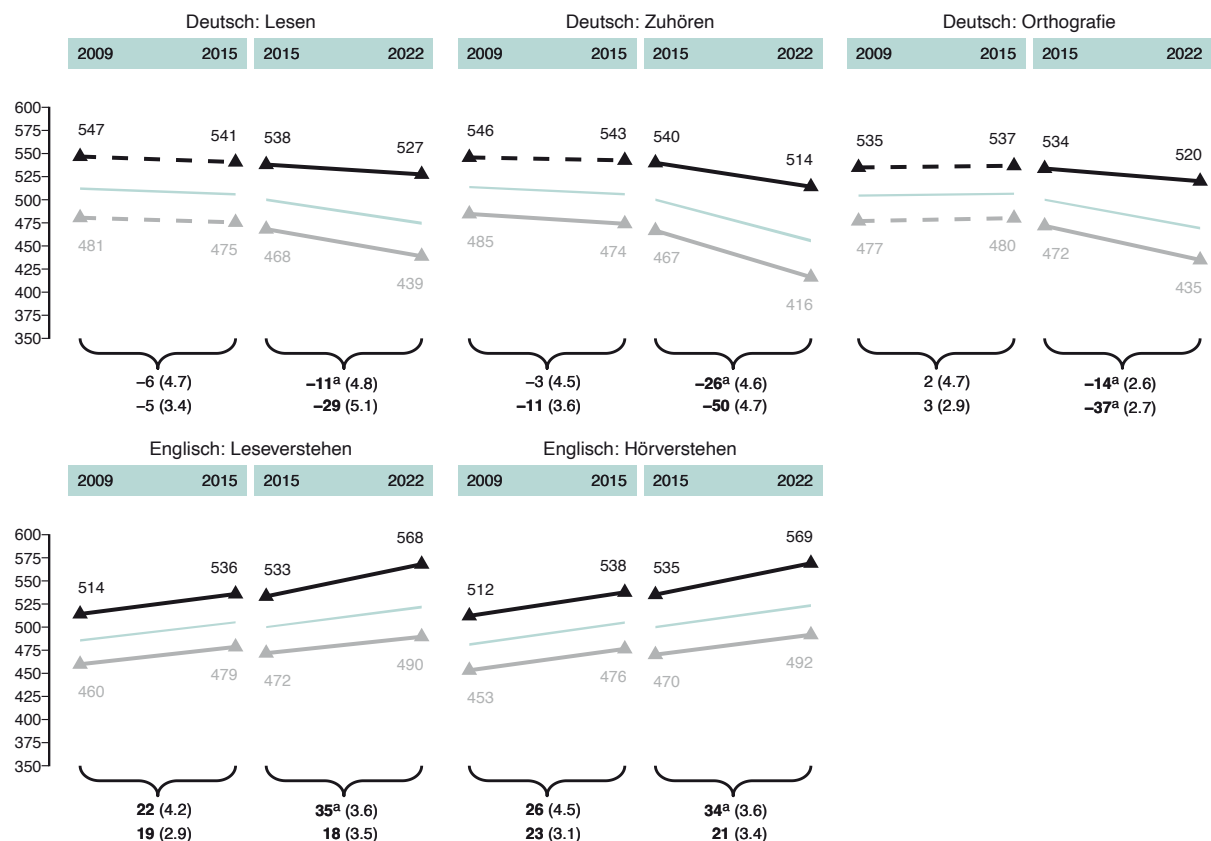
In der jeweils zweiten Abbildung (Abbildungen 7.7, 7.9, 7.11, 7.13 und 7.15) wird anhand der Mittelwertsdifferenzen ( $\Delta M$ ) für die einzelnen Erhebungszeitpunkte auf Länderebene und für Deutschland insgesamt angegeben, wie stark die Kompetenzwerte von Schüler:innen mit maximal 100 Büchern zu Hause von den Kompetenzwerten von Schüler:innen mit mehr als 100 Büchern zu Hause abweichen. Die Balkendiagramme zeigen zudem, inwieweit sich diese Mittelwertsdifferenzen ( $\Delta M_{2022} - \Delta M_{2015}$  bzw.  $\Delta M_{2015} - \Delta M_{2009}$ ) im Trend verändert haben. Positive Werte bzw. nach rechts weisende Balken kennzeichnen eine Zunahme der Disparität.

Betrachtet man die Gruppenunterschiede für den Kompetenzbereich *Lesen* im Fach Deutsch im Trend (Abb. 7.5, 7.6 und 7.7), so zeigt sich für Deutschland insgesamt eine signifikante Zunahme der Disparität von 70 Punkten im

<sup>7</sup> Veränderungen in den auf das kulturelle Kapitel bezogenen sozialen Disparitäten können für die Zeiträume 2015–2022 und 2009–2022 für Schüler:innen ohne SPF auf der Webseite des IQB als Zusatzmaterial abgerufen werden (Tab. 7.5web bis Tab. 7.14web).

Jahr 2015 auf 89 im Jahr 2022 (vgl. Abb. 7.7). Des Weiteren hat sich in diesem Zeitraum sowohl in der Gruppe der Jugendlichen mit mehr als 100 Büchern als auch in der Gruppe der Jugendlichen mit maximal 100 Büchern zu Hause das Kompetenzniveau im Mittel verringert (vgl. Abb. 7.5). Der negative Trend in den mittleren Kompetenzwerten ist jedoch in der Gruppe der Neuntklässler:innen mit maximal 100 Büchern zu Hause stärker ausgeprägt als in der Gruppe der Neuntklässler:innen mit mehr als 100 Büchern. Im Zeitraum 2009–2015 hingegen war keine signifikante Veränderung der sozialen Disparität im Kompetenzbereich *Lesen* zu verzeichnen.

**Abbildung 7.5:** Mittlere Kompetenzwerte in den Fächern Deutsch und Englisch nach Anzahl der Bücher im Haushalt in den Jahren 2009, 2015 und 2022 in Deutschland insgesamt



**Anmerkungen.** Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte geringfügig von der dargestellten Differenz ( $\Delta M$ ) unter der geschweiften Klammer abweichen. Der farbige Verlauf markiert den Trend in der Gesamtpopulation aller Neuntklässler:innen (Mittelwert +/- Standardfehler). Beim Trend 2009–2015 bleiben Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unberücksichtigt.

<sup>a</sup> signifikante Abweichung ( $p < .05$ ) zum Trend in der Gesamtpopulation aller Neuntklässler:innen  
 Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

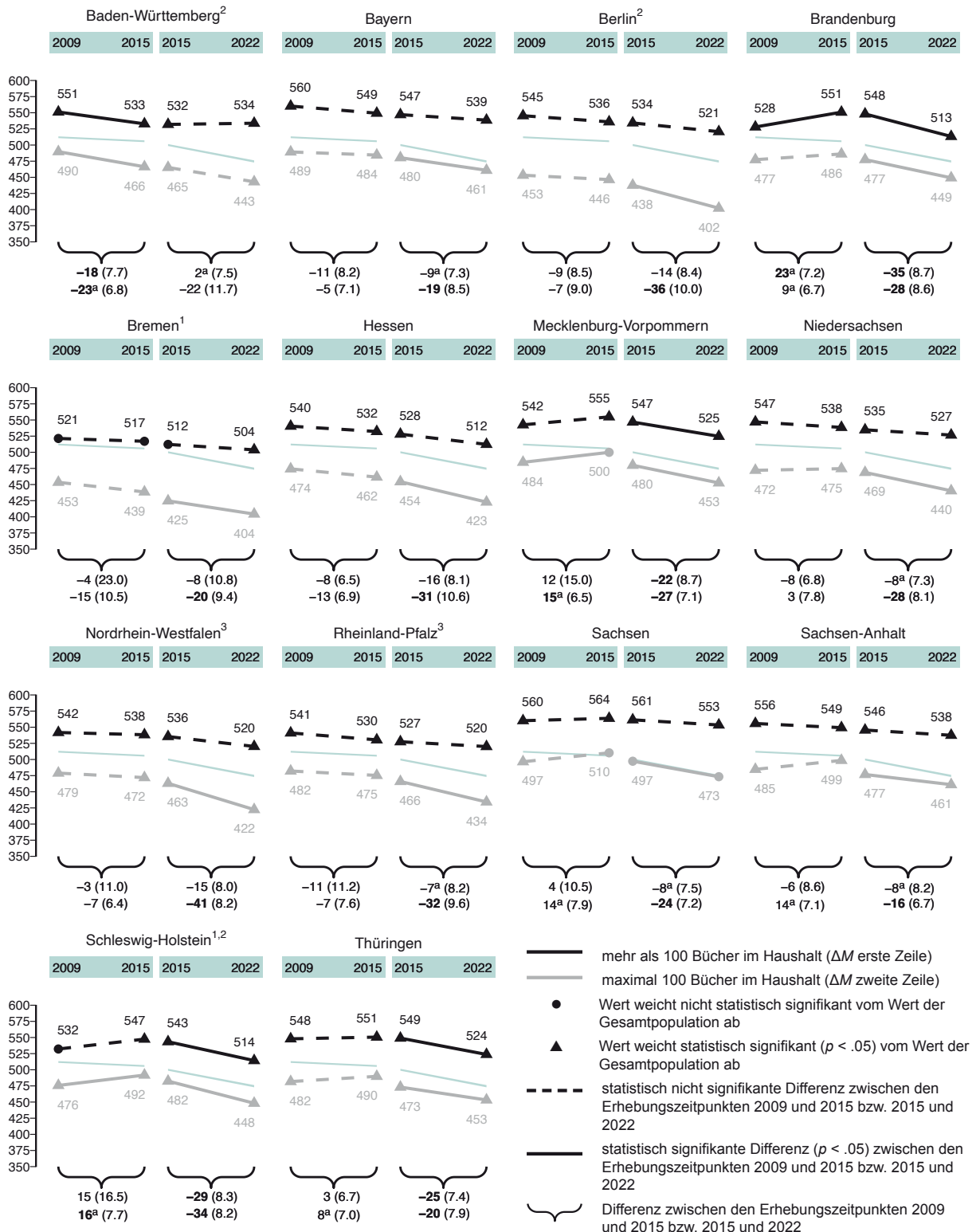
- mehr als 100 Bücher im Haushalt ( $\Delta M$  erste Zeile)
- maximal 100 Bücher im Haushalt ( $\Delta M$  zweite Zeile)
- Wert weicht nicht statistisch signifikant vom Wert der Gesamtpopulation ab
- ▲ Wert weicht statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom Wert der Gesamtpopulation ab
- - - statistisch nicht signifikante Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022
- statistisch signifikante Differenz ( $p < .05$ ) zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022
- { Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022

Während sich die Abnahme der Kompetenzwerte bei Jugendlichen mit maximal 100 Büchern zu Hause zwischen 2015 und 2022 im *Lesen* (–29 Punkte) nur geringfügig von der Abnahme der Kompetenzwerte in der Gesamtpopulation (–25 Punkte, vgl. Kapitel 4.1) unterscheidet, fällt der Kompetenzrückgang in der Gruppe der Jugendlichen mit mehr als 100 Büchern im Haushalt signifikant geringer aus (–11 Punkte, vgl. Abb. 7.5). Deutschlandweit betreffen die Kompetenzeinbußen im *Lesen* also vor allem die Jugendlichen mit geringerem kulturellen Kapital.

Zwischen den Ländern variieren die Verläufe für den Bereich *Lesen* im Fach Deutsch deutlich (vgl. Abb. 7.6), wobei sich auf unterschiedlichen Ausgangsniveaus im Wesentlichen zwei Muster zeigen, nämlich Länder, in denen zwischen 2015 und 2022 in beiden betrachteten Gruppen von Schüler:innen Kompetenzeinbußen zu verzeichnen sind (Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein und Thüringen) und Länder, in denen vor allem in der Gruppe der Jugendlichen mit maximal 100 Büchern zu Hause Kompetenzeinbußen festzustellen sind, während die Ergebnisse der anderen Gruppe keine statistisch signifikante Veränderungen zeigen (Bayern, Berlin, Bremen, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen und Sachsen-Anhalt). Die einzige Ausnahme bildet im *Lesen* Baden-Württemberg, wo für keine der Gruppen eine signifikante Abnahme im Zeitraum 2015–2022 in den erreichten Kompetenzen zu verzeichnen ist. Zwischen den Jahren 2009 und 2015 hatten sich die Differenzen im *Lesen* zwischen den Gruppen weder in Deutschland insgesamt noch in den Ländern signifikant verändert (vgl. Abb. 7.7).

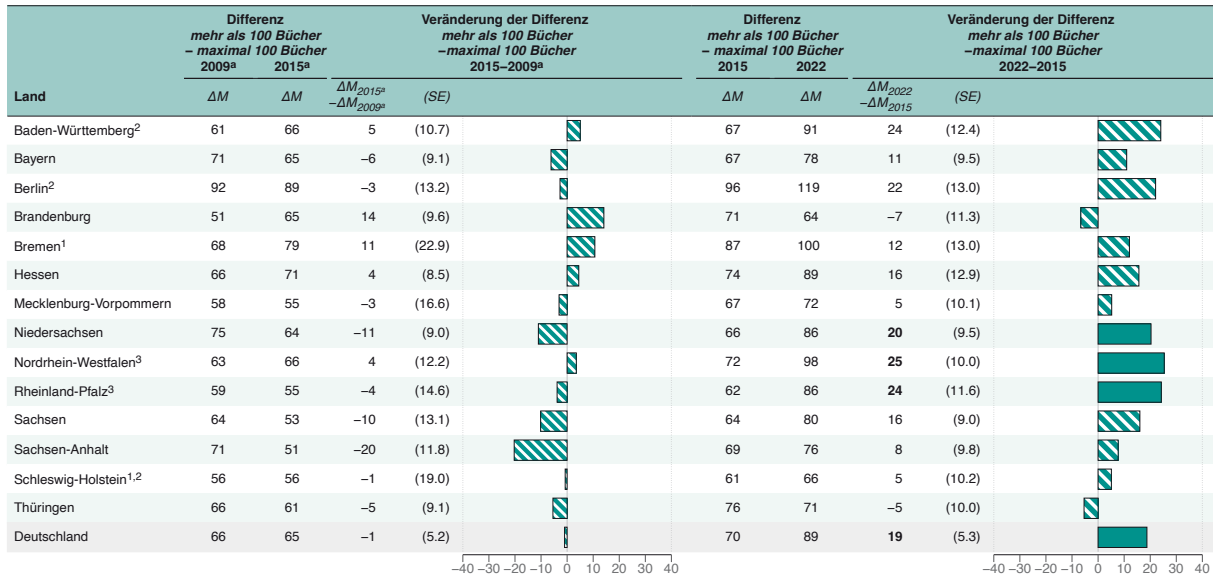


**Abbildung 7.6:** Mittlere Kompetenzwerte nach Anzahl der Bücher im Haushalt für den Kompetenzbereich *Lesen* im Fach Deutsch in den Jahren 2009, 2015 und 2022



**Anmerkungen.** Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte geringfügig von der dargestellten Differenz (ΔM) unter der geschweiften Klammer abweichen. Der farbig dargestellte Verlauf markiert den Trend in der Gesamtpopulation aller Neuntklässler:innen in Deutschland insgesamt (Mittelwert +/- Standardfehler). Beim Trend 2009–2015 bleiben Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unberücksichtigt. Für Hamburg und das Saarland können keine Ergebnisse berichtet werden, da die erforderlichen Informationen für mehr als 30 % der Schüler:innen fehlen. Die Befunde stehen für das Jahr <sup>1</sup>2009, <sup>2</sup>2015, <sup>3</sup>2022 aufgrund eines Anteils von 20–30 % fehlender Daten unter Vorbehalt. <sup>a</sup> signifikante Abweichung ( $p < .05$ ) zum Trend der jeweiligen Schüler:innengruppe in Deutschland insgesamt. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

**Abbildung 7.7:** Unterschiede in den erreichten Kompetenzen im *Lesen* im Fach Deutsch nach Anzahl der Bücher im Haushalt in den Jahren 2009, 2015 und 2022 im Vergleich



**Anmerkungen.** Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die dargestellte Differenz zwischen den Erhebungsjahren geringfügig von der Differenz der Einzelwerte abweichen.  $\Delta M$  = Differenz zwischen Schüler:innen mit mehr als 100 Büchern im Haushalt und Schüler:innen mit maximal 100 Büchern im Haushalt;  $\frac{\Delta M_{2015} - \Delta M_{2009}}{\Delta M_{2009}}$  /  $\frac{\Delta M_{2022} - \Delta M_{2015}}{\Delta M_{2015}}$  = Veränderung der Differenz zwischen Schüler:innen mit mehr als 100 Büchern im Haushalt und Schüler:innen mit maximal 100 Büchern im Haushalt; SE = Standardfehler der Differenz. Positive Werte für das jeweilige Erhebungsjahr weisen auf Kompetenzvorteile von Schüler:innen mit mehr als 100 Büchern im Haushalt hin. Im Trend weisen positive Werte und nach rechts zeigende Balken auf eine Zunahme der Mittelwertsdifferenz hin. Für Hamburg und das Saarland können keine Ergebnisse berichtet werden, da die erforderlichen Informationen für mehr als 30 % der Schüler:innen fehlen.

Die Befunde stehen für das Jahr <sup>1</sup>2009, <sup>2</sup>2015, <sup>3</sup>2022 aufgrund eines Anteils von 20–30 % fehlender Daten unter Vorbehalt.

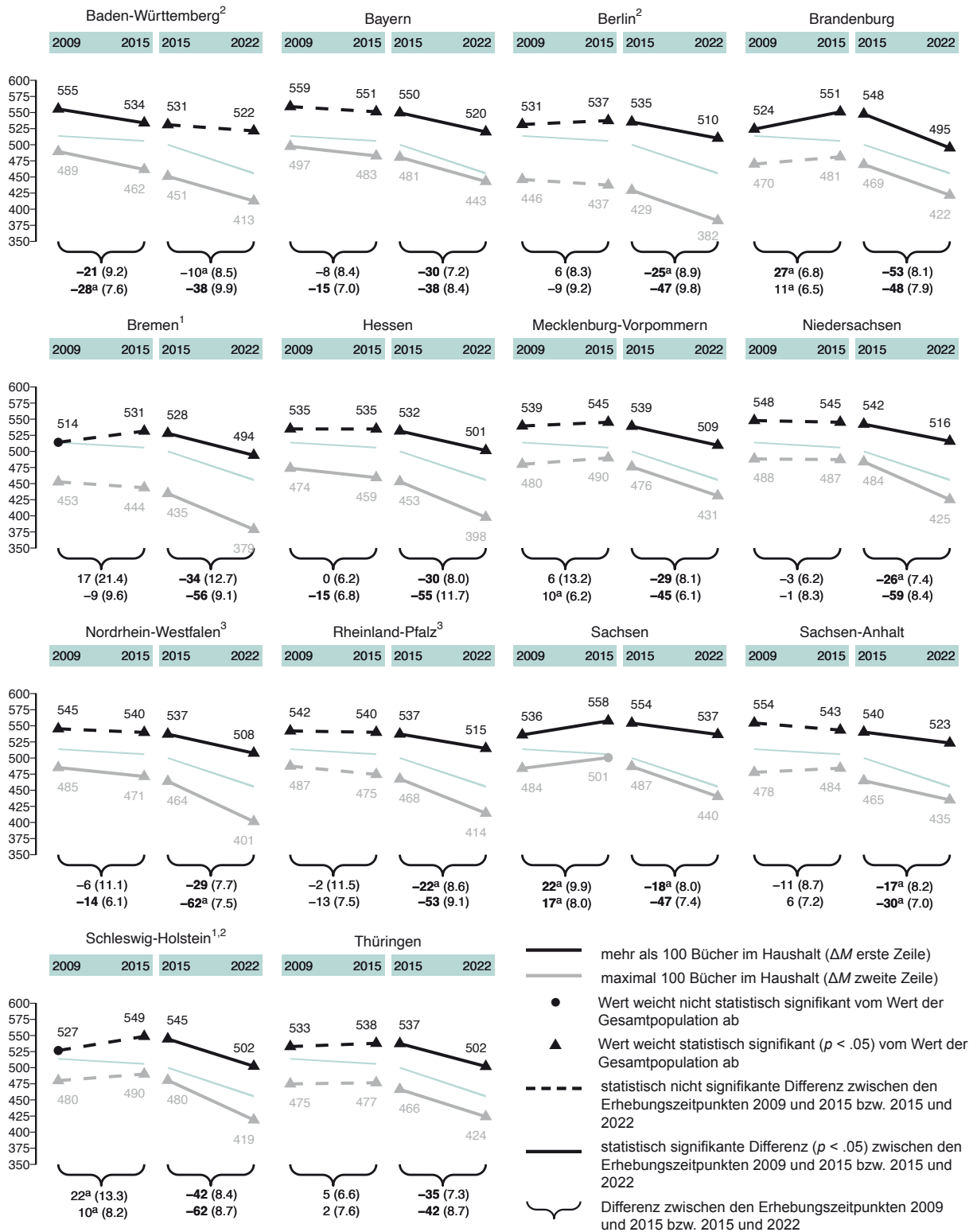
<sup>a</sup> Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleiben unberücksichtigt.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

Betrachtet man die Gruppenunterschiede für den Kompetenzbereich *Zuhören* im Fach Deutsch im Trend (Abb. 7.5, 7.8 und 7.9), zeigt sich für Deutschland insgesamt eine Zunahme der Disparität von 73 Punkten im Jahr 2015 auf 98 Punkte im Jahr 2022 (vgl. Abb. 7.9). Zwischen 2009 und 2015 zeigte sich hingegen keine statistisch signifikante Veränderung. Wie auch schon für den Kompetenzbereich *Lesen* haben sich die Kompetenzen im *Zuhören* sowohl in der Gruppe der Jugendlichen mit mehr als 100 Büchern zu Hause als auch in der Gruppe der Jugendlichen mit maximal 100 Büchern zwischen 2015 und 2022 signifikant verringert (vgl. Abb. 7.5). Allerdings unterscheidet sich der Trend für die Neuntklässler:innen mit mehr als 100 Büchern zu Hause signifikant vom Trend für die Neuntklässler:innen mit maximal 100 Büchern zu Hause (vgl. Abb. 7.9). Während sich der Kompetenzrückgang im *Zuhören* zwischen 2015 und 2022 bei Jugendlichen mit maximal 100 Büchern zu Hause (-50 Punkte) nicht signifikant vom Rückgang in der Gesamtgruppe der Neuntklässler:innen (-44 Punkte, vgl. Kapitel 4.1) unterscheidet, hat sich der Kompetenzmittelwert der Jugendlichen mit mehr als 100 Büchern im Haushalt ebenfalls signifikant, aber insgesamt weniger stark verringert (-26 Punkte, vgl. Abb. 7.5) und unterscheidet sich damit signifikant von der Gesamtgruppe. Deutschlandweit betreffen die Kompetenzeinbußen im *Zuhören*, wie auch schon im *Lesen*, somit in stärkerem Maße die Neuntklässler:innen aus Familien mit geringerem kulturellen Kapital.

Auch in fast allen Ländern sind seit 2015 in beiden betrachteten Gruppen von Schüler:innen Kompetenzeinbußen im Kompetenzbereich *Zuhören* zu verzeichnen (vgl. Abb. 7.8). Die einzige Ausnahme bildet das Land Baden-Württemberg,

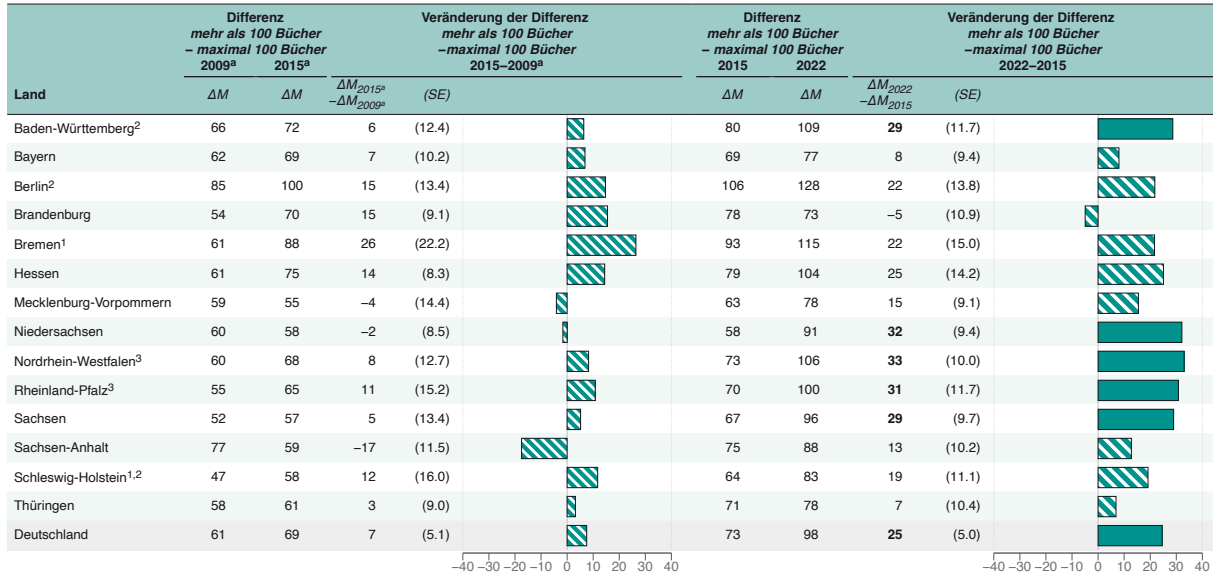
**Abbildung 7.8:** Mittlere Kompetenzwerte nach Anzahl der Bücher im Haushalt für den Kompetenzbereich *Zuhören* im Fach Deutsch in den Jahren 2009, 2015 und 2022



**Anmerkungen.** Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte geringfügig von der dargestellten Differenz ( $\Delta M$ ) unter der geschweiften Klammer abweichen. Der farbig dargestellte Verlauf markiert den Trend in der Gesamtpopulation aller Neuntklässler:innen in Deutschland insgesamt (Mittelwert +/- Standardfehler). Beim Trend 2009–2015 bleiben Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unberücksichtigt. Für Hamburg und das Saarland können keine Ergebnisse berichtet werden, da die erforderlichen Informationen für mehr als 30 % der Schüler:innen fehlen. Die Befunde stehen für das Jahr <sup>1</sup>2009, <sup>2</sup>2015, <sup>3</sup>2022 aufgrund eines Anteils von 20–30 % fehlender Daten unter Vorbehalt. <sup>a</sup> signifikante Abweichung ( $p < .05$ ) zum Trend der jeweiligen Schüler:innengruppe in Deutschland insgesamt. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

in dem die Kompetenzwerte der Neuntklässler:innen mit maximal 100 Büchern zu Hause signifikant geringer werden, die der Schüler:innen mit mehr als 100 Büchern im Haushalt jedoch nicht. Zwischen den Jahren 2009 und 2015 hatten sich die Differenzen zwischen den Gruppen weder in Deutschland insgesamt noch in den Ländern signifikant verändert (vgl. Abb. 7.9).

**Abbildung 7.9:** Unterschiede in den erreichten Kompetenzen im *Zuhören* im Fach Deutsch nach Anzahl der Bücher im Haushalt in den Jahren 2009, 2015 und 2022 im Vergleich



**Anmerkungen.** Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die dargestellte Differenz zwischen den Erhebungsjahren geringfügig von der Differenz der Einzelwerte abweichen.  $\Delta M$  = Differenz zwischen Schüler:innen mit mehr als 100 Büchern im Haushalt und Schüler:innen mit maximal 100 Büchern im Haushalt;  $\Delta M_{2015} - \Delta M_{2009} / \Delta M_{2022} - \Delta M_{2015}$  = Veränderung der Differenz zwischen Schüler:innen mit mehr als 100 Büchern im Haushalt und Schüler:innen mit maximal 100 Büchern im Haushalt;  $SE$  = Standardfehler der Differenz. Positive Werte für das jeweilige Erhebungsjahr weisen auf Kompetenzvorteile von Schüler:innen mit mehr als 100 Büchern im Haushalt hin. Im Trend weisen positive Werte und nach rechts zeigende Balken auf eine Zunahme der Mittelwertsdifferenz hin. Für Hamburg und das Saarland können keine Ergebnisse berichtet werden, da die erforderlichen Informationen für mehr als 30 % der Schüler:innen fehlen.

Die Befunde stehen für das Jahr <sup>1</sup>2009, <sup>2</sup>2015, <sup>3</sup>2022 aufgrund eines Anteils von 20–30 % fehlender Daten unter Vorbehalt.

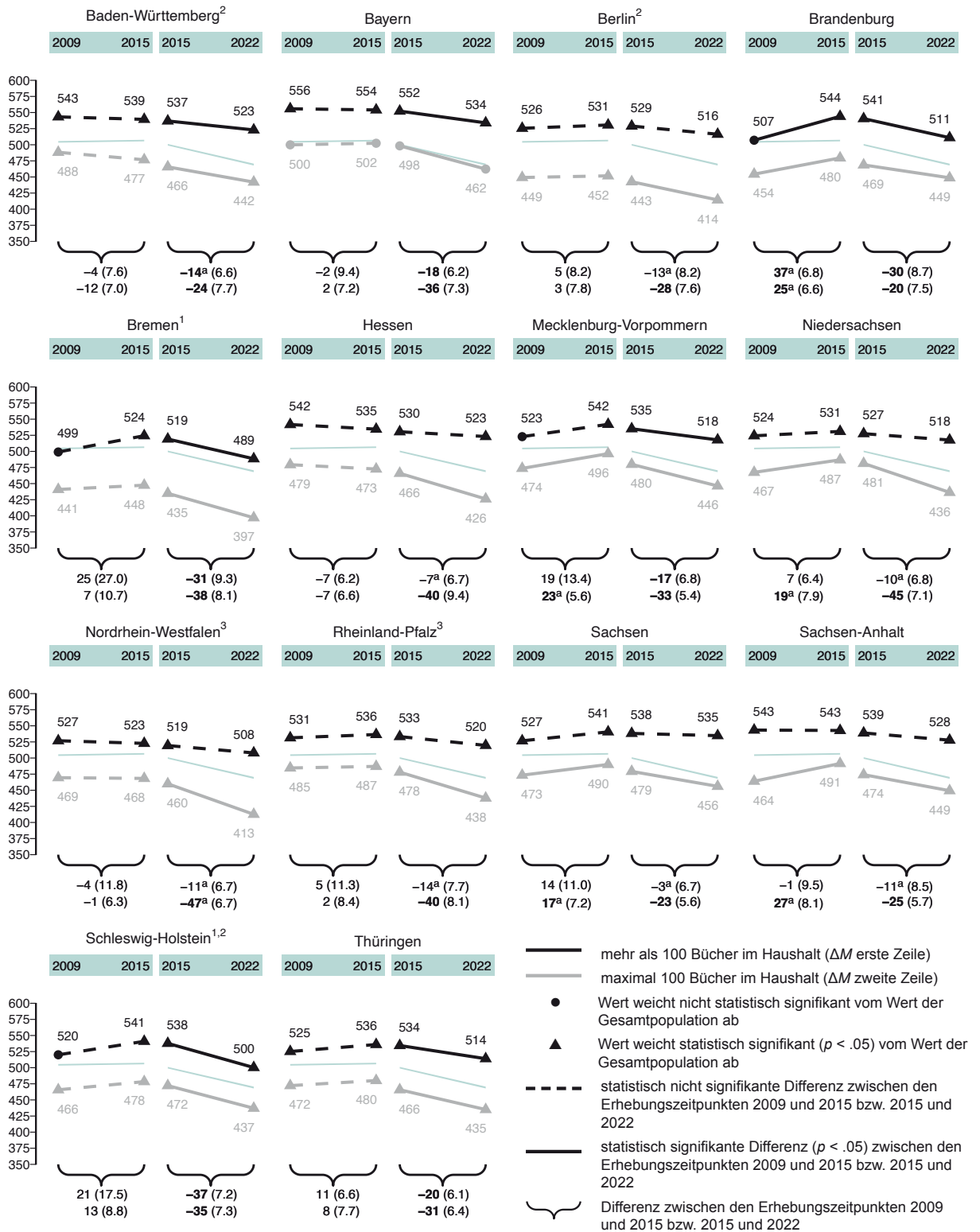
<sup>a</sup> Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleiben unberücksichtigt.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

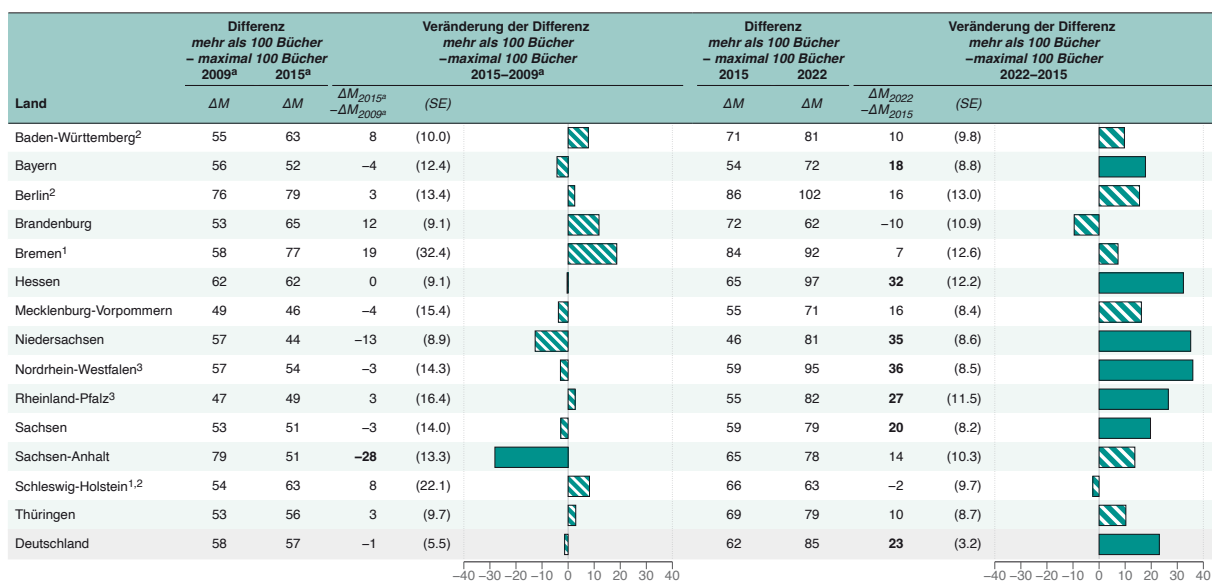
Für den Kompetenzbereich *Orthografie* im Fach Deutsch (Abb. 7.5, 7.10 und 7.11) zeigt sich für Deutschland insgesamt eine Zunahme der Disparität von 62 Punkten im Jahr 2015 auf 85 Punkte im Jahr 2022 (vgl. Abb. 7.11). Die Kompetenzeinbußen sind in diesem Kompetenzbereich bei Jugendlichen mit mehr als 100 Büchern im Haushalt ebenfalls signifikant, aber dennoch geringer ausgeprägt (-14 Punkte) als bei der Gruppe der Jugendlichen mit weniger Büchern zu Hause (-37 Punkte, vgl. Abb. 7.5) und Deutschland insgesamt (-31 Punkte, vgl. Kapitel 4.1).

Zwischen den Ländern variieren die Veränderungen im Bereich *Orthografie* deutlich (vgl. Abb. 7.10), wobei sich auf unterschiedlichen Ausgangsniveaus, wie auch schon im *Lesen*, im Wesentlichen zwei Muster zeigen: Länder, in denen zwischen 2015 und 2022 in beiden Gruppen Kompetenzeinbußen zu verzeichnen sind (Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein und Thüringen) und Länder, in denen vor allem in der Gruppe der Jugendlichen mit maximal 100 Büchern zu Hause Kompetenzeinbußen aufgetreten sind, während für die andere Gruppe keine signifikante Veränderung zu verzeichnen ist (Berlin, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt). Zwischen den

**Abbildung 7.10:** Mittlere Kompetenzwerte nach Anzahl der Bücher im Haushalt für den Kompetenzbereich *Orthografie* im Fach Deutsch in den Jahren 2009, 2015 und 2022



**Anmerkungen.** Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte geringfügig von der dargestellten Differenz ( $\Delta M$ ) unter der geschweiften Klammer abweichen. Der farbig dargestellte Verlauf markiert den Trend in der Gesamtpopulation aller Neuntklässler:innen in Deutschland insgesamt (Mittelwert +/- Standardfehler). Beim Trend 2009–2015 bleiben Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unberücksichtigt. Für Hamburg und das Saarland können keine Ergebnisse berichtet werden, da die erforderlichen Informationen für mehr als 30 % der Schüler:innen fehlen. Die Befunde stehen für das Jahr <sup>1</sup>2009, <sup>2</sup>2015, <sup>3</sup>2022 aufgrund eines Anteils von 20–30 % fehlender Daten unter Vorbehalt. <sup>a</sup> signifikante Abweichung ( $p < .05$ ) zum Trend der jeweiligen Schüler:innengruppe in Deutschland insgesamt. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

**Abbildung 7.11:** Unterschiede in den erreichten Kompetenzen in der *Orthografie* im Fach Deutsch nach Anzahl der Bücher im Haushalt in den Jahren 2009, 2015 und 2022 im Vergleich

**Anmerkungen.** Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die dargestellte Differenz zwischen den Erhebungsjahren geringfügig von der Differenz der Einzelwerte abweichen.  $\Delta M$  = Differenz zwischen Schüler:innen mit mehr als 100 Büchern im Haushalt und Schüler:innen mit maximal 100 Büchern im Haushalt;  $\frac{\Delta M_{2015} - \Delta M_{2009}}{\Delta M_{2009}}$  /  $\frac{\Delta M_{2022} - \Delta M_{2015}}{\Delta M_{2015}}$  = Veränderung der Differenz zwischen Schüler:innen mit mehr als 100 Büchern im Haushalt und Schüler:innen mit maximal 100 Büchern im Haushalt;  $SE$  = Standardfehler der Differenz. Positive Werte für das jeweilige Erhebungsjahr weisen auf Kompetenzvorteile von Schüler:innen mit mehr als 100 Büchern im Haushalt hin. Im Trend weisen positive Werte und nach rechts zeigende Balken auf eine Zunahme der Mittelwertsdifferenz hin. Für Hamburg und das Saarland können keine Ergebnisse berichtet werden, da die erforderlichen Informationen für mehr als 30 % der Schüler:innen fehlen.

Die Befunde stehen für das Jahr <sup>1</sup>2009, <sup>2</sup>2015, <sup>3</sup>2022 aufgrund eines Anteils von 20–30 % fehlender Daten unter Vorbehalt.

<sup>a</sup> Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleiben unberücksichtigt.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

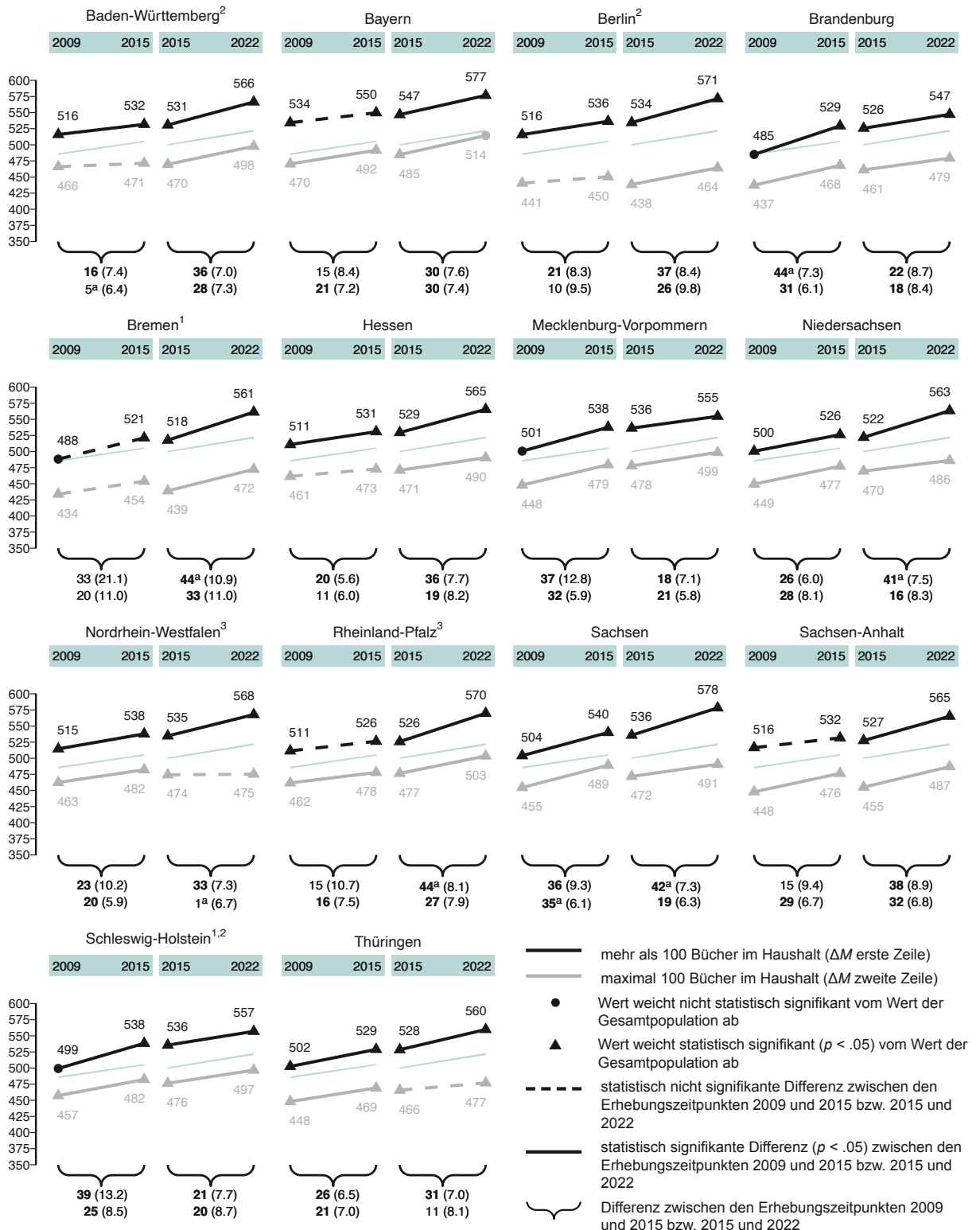
Jahren 2009 und 2015 hatten sich die Differenzen zwischen den Gruppen in Deutschland insgesamt nicht signifikant verändert (vgl. Abb. 7.11). Bei der Betrachtung der Länder zeigte sich eine signifikante Verringerung der sozialen Disparität in Sachsen-Anhalt, während in allen anderen Ländern keine signifikanten Unterschiede auftraten.

Für die Gruppenunterschiede im Fach Englisch im Kompetenzbereich *Leseverstehen* (Abb. 7.5, 7.12 und 7.13) zeigt sich für Deutschland insgesamt eine Zunahme der Disparität von 61 Punkten im Jahr 2015 auf 79 Punkte im Jahr 2022 (vgl. Abb. 7.13). Anders als im Fach Deutsch zeigt sich eine positive Entwicklung in beiden Gruppen, wobei der Kompetenzanstieg bei den Neuntklässler:innen mit mehr als 100 Büchern im Haushalt signifikant höher ausfällt (+35 Punkte) als bei den Neuntklässler:innen mit maximal 100 Büchern im Haushalt (+18 Punkte, vgl. Abb. 7.5) und Deutschland insgesamt (+22 Punkte, vgl. Kapitel 4.2).

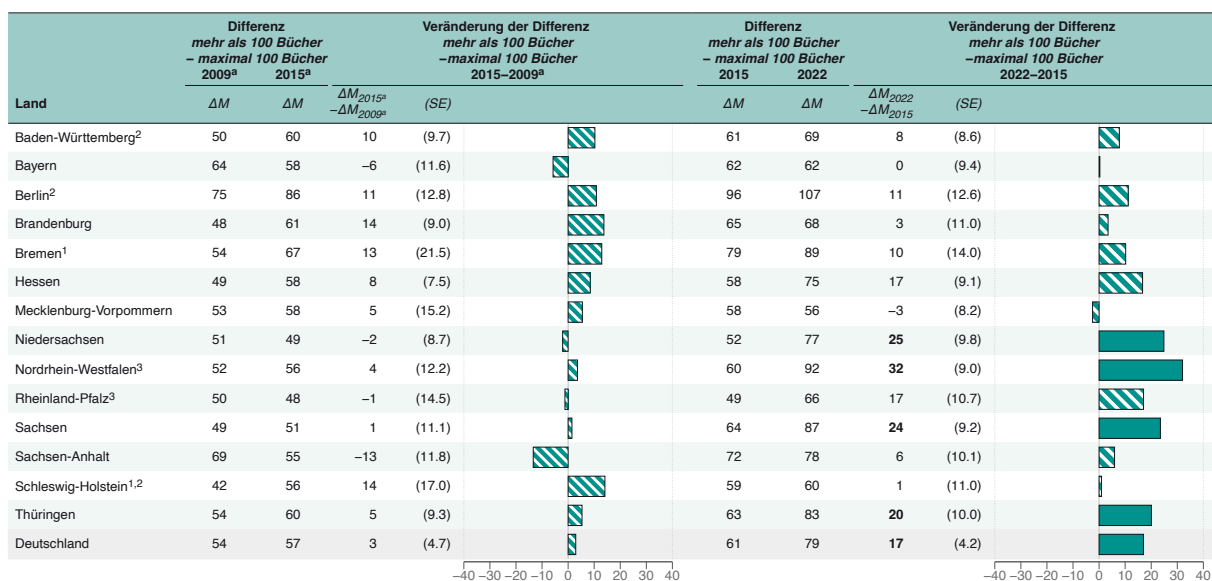
Zwischen den Ländern variieren auch hier die Verläufe (vgl. Abb. 7.12), wobei in den meisten Ländern zwischen 2015 und 2022 in beiden betrachteten Gruppen Kompetenzzuwächse zu verzeichnen sind (Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein). In einzelnen Ländern weist dagegen vor allem die Gruppe der Jugendlichen mit mehr als 100 Büchern zu Hause Kompetenzzuwächse auf, während sich die Ergebnisse der anderen Gruppe nicht signifikant verändert haben (Nordrhein-Westfalen und Thüringen). Zwischen den Jahren 2009 und 2015 hatten sich die Differenzen



**Abbildung 7.12:** Mittlere Kompetenzwerte nach Anzahl der Bücher im Haushalt für den Kompetenzbereich *Leseverstehen* im Fach Englisch in den Jahren 2009, 2015 und 2022



**Anmerkungen.** Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte geringfügig von der dargestellten Differenz ( $\Delta M$ ) unter der geschweiften Klammer abweichen. Der farbig dargestellte Verlauf markiert den Trend in der Gesamtpopulation aller Neuntklässler:innen in Deutschland insgesamt (Mittelwert +/- Standardfehler). Beim Trend 2009–2015 bleiben Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unberücksichtigt. Für Hamburg und das Saarland können keine Ergebnisse berichtet werden, da die erforderlichen Informationen für mehr als 30% der Schüler:innen fehlen. Die Befunde stehen für das Jahr <sup>1</sup>2009, <sup>2</sup>2015, <sup>3</sup>2022 aufgrund eines Anteils von 20–30% fehlender Daten unter Vorbehalt. <sup>a</sup> signifikante Abweichung ( $p < .05$ ) zum Trend der jeweiligen Schüler:innengruppe in Deutschland insgesamt. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

**Abbildung 7.13:** Unterschiede in den erreichten Kompetenzen im *Leseverstehen* im Fach Englisch nach Anzahl der Bücher im Haushalt in den Jahren 2009, 2015 und 2022 im Vergleich

**Anmerkungen.** Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die dargestellte Differenz zwischen den Erhebungsjahren geringfügig von der Differenz der Einzelwerte abweichen.  $\Delta M$  = Differenz zwischen Schüler:innen mit mehr als 100 Büchern im Haushalt und Schüler:innen mit maximal 100 Büchern im Haushalt;  $\frac{\Delta M_{2015^2} - \Delta M_{2009^a}}{\Delta M_{2009^a}}$  = Veränderung der Differenz zwischen Schüler:innen mit mehr als 100 Büchern im Haushalt und Schüler:innen mit maximal 100 Büchern im Haushalt;  $SE$  = Standardfehler der Differenz. Positive Werte für das jeweilige Erhebungsjahr weisen auf Kompetenzvorteile von Schüler:innen mit mehr als 100 Büchern im Haushalt hin. Im Trend weisen positive Werte und nach rechts zeigende Balken auf eine Zunahme der Mittelwertsdifferenz hin. Für Hamburg und das Saarland können keine Ergebnisse berichtet werden, da die erforderlichen Informationen für mehr als 30 % der Schüler:innen fehlen.

Die Befunde stehen für das Jahr <sup>1</sup>2009, <sup>2</sup>2015, <sup>3</sup>2022 aufgrund eines Anteils von 20–30 % fehlender Daten unter Vorbehalt.

<sup>a</sup> Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleiben unberücksichtigt.

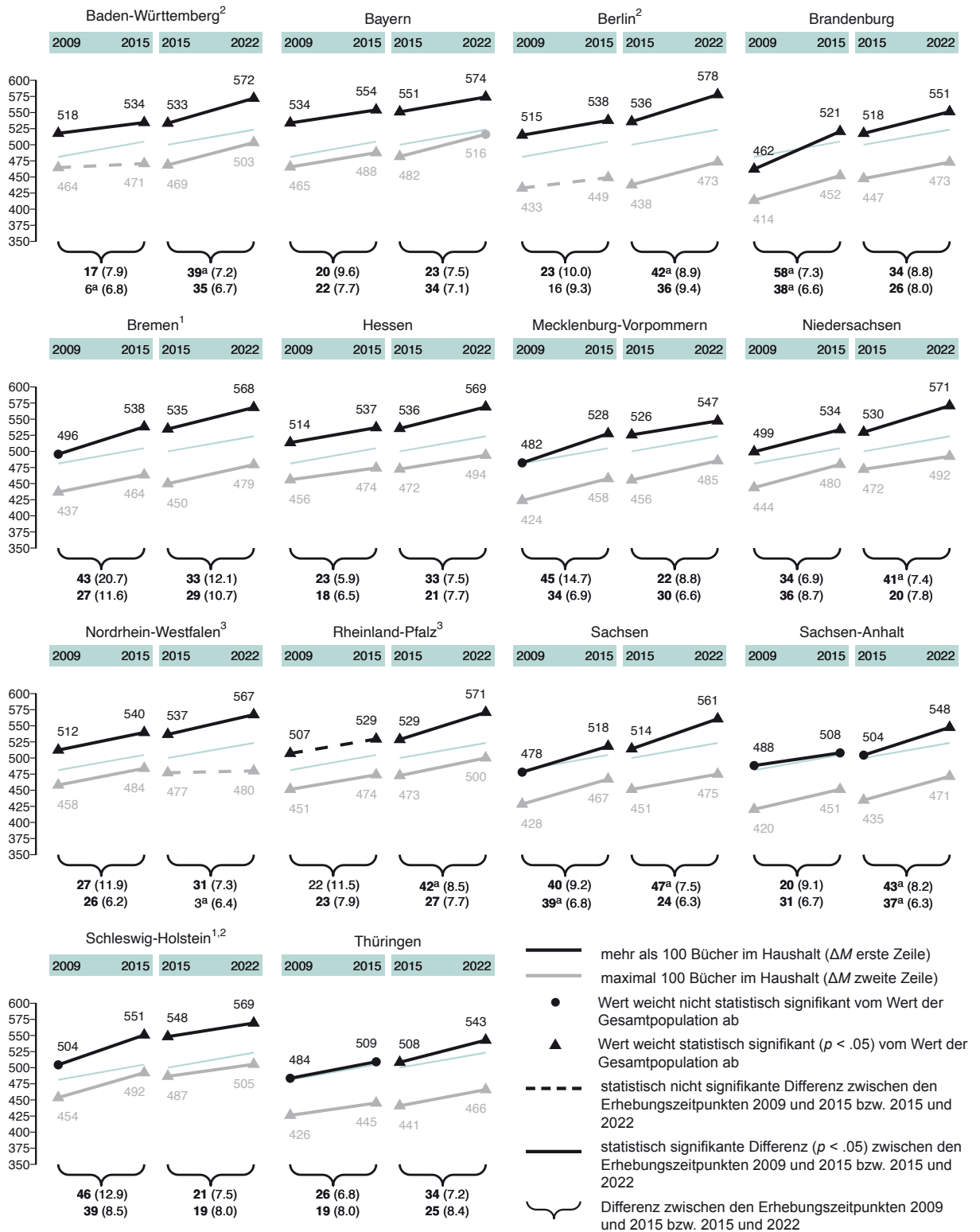
Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

zwischen den Gruppen sowohl in Deutschland insgesamt als auch in den Ländern nicht signifikant verändert (vgl. Abb. 7.13).

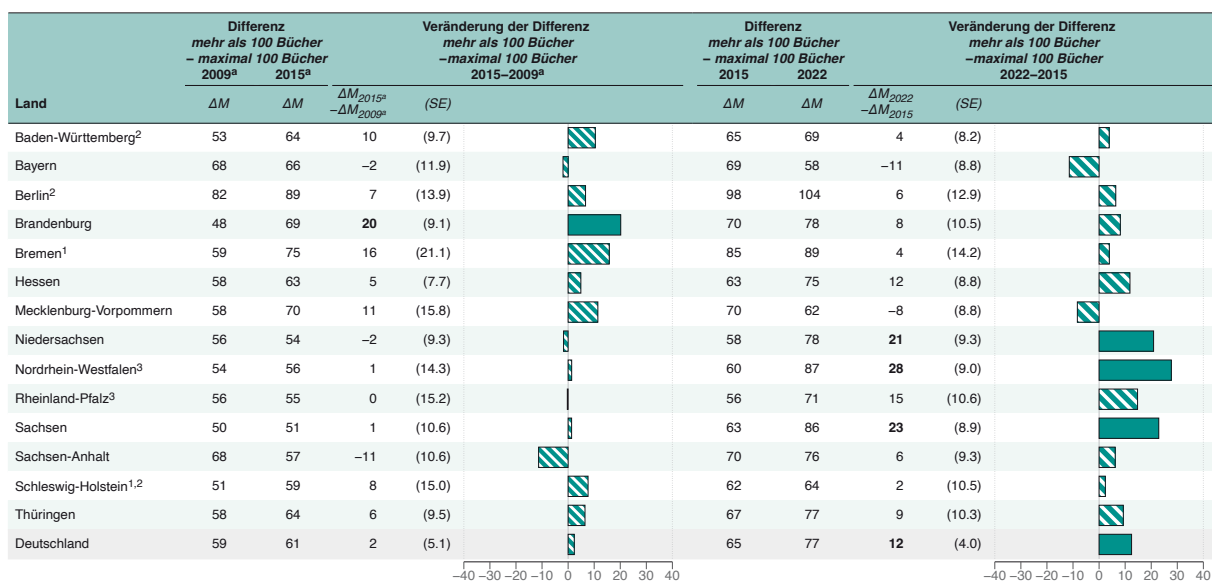
Für die Gruppenunterschiede im Fach Englisch im Kompetenzbereich *Hörverstehen* (Abb. 7.5, 7.14 und 7.15) zeigt sich in Deutschland insgesamt ähnlich wie im Kompetenzbereich *Leseverstehen* eine Zunahme der Disparität von 65 Punkten im Jahr 2015 auf 77 Punkte im Jahr 2022 (vgl. Abb. 7.15). Ebenso wie im *Leseverstehen* zeigt sich eine Kompetenzzunahme in beiden Gruppen für Deutschland insgesamt, wobei der Kompetenzanstieg bei den Jugendlichen mit mehr als 100 Büchern im Haushalt signifikant höher ausfällt (+34 Punkte) als bei den Jugendlichen mit maximal 100 Büchern im Haushalt (+21 Punkte, vgl. Abb. 7.5) und auch in der Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen (+23 Punkte, vgl. Kapitel 4.2).

In fast allen Ländern sind im Kompetenzbereich *Hörverstehen* in beiden betrachteten Gruppen zwischen 2015 und 2022 Kompetenzzuwächse zu verzeichnen (vgl. Abb. 7.14). Die einzige Ausnahme bildet erneut das Land Nordrhein-Westfalen, in dem die Kompetenzwerte der Neuntklässler:innen mit mehr als 100 Büchern zu Hause signifikant angestiegen sind, während sich die Kompetenzwerte der Neuntklässler:innen mit maximal 100 Büchern im Haushalt nicht signifikant verändert haben. Bayern und Mecklenburg-Vorpommern sind die einzigen Länder, in denen die Neuntklässler:innen mit maximal 100 Büchern im Haushalt etwas höhere Kompetenzzuwächse verzeichnen als Neuntklässler:innen mit mehr Büchern im Haushalt. Zwischen den Jahren 2009 und 2015 hatte sich die Differenz zwischen den Gruppen in Deutschland insgesamt nicht signifikant verändert. Nur in Brandenburg war ein signifikanter Anstieg der sozialen Disparität zu verzeichnen (vgl. Abb. 7.15).

**Abbildung 7.14:** Mittlere Kompetenzwerte nach Anzahl der Bücher im Haushalt für den Kompetenzbereich Hörverstehen im Fach Englisch in den Jahren 2009, 2015 und 2022



**Anmerkungen.** Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte geringfügig von der dargestellten Differenz (ΔM) unter der geschweiften Klammer abweichen. Der farbig dargestellte Verlauf markiert den Trend in der Gesamtpopulation aller Neuntklässler:innen in Deutschland insgesamt (Mittelwert +/- Standardfehler). Beim Trend 2009–2015 bleiben Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unberücksichtigt. Für Hamburg und das Saarland können keine Ergebnisse berichtet werden, da die erforderlichen Informationen für mehr als 30% der Schüler:innen fehlen. Die Befunde stehen für das Jahr <sup>1</sup>2009, <sup>2</sup>2015, <sup>3</sup>2022 aufgrund eines Anteils von 20–30% fehlender Daten unter Vorbehalt. <sup>a</sup> signifikante Abweichung ( $p < .05$ ) zum Trend der jeweiligen Schüler:innengruppe in Deutschland insgesamt. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

**Abbildung 7.15:** Unterschiede in den erreichten Kompetenzen im *Hörverstehen* im Fach Englisch nach Anzahl der Bücher im Haushalt in den Jahren 2009, 2015 und 2022 im Vergleich

**Anmerkungen.** Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die dargestellte Differenz zwischen den Erhebungsjahren geringfügig von der Differenz der Einzelwerte abweichen.  $\Delta M$  = Differenz zwischen Schüler:innen mit mehr als 100 Büchern im Haushalt und Schüler:innen mit maximal 100 Büchern im Haushalt;  $\frac{\Delta M_{2015} - \Delta M_{2009}}{\Delta M_{2009}}$  /  $\frac{\Delta M_{2022} - \Delta M_{2015}}{\Delta M_{2015}}$  = Veränderung der Differenz zwischen Schüler:innen mit mehr als 100 Büchern im Haushalt und Schüler:innen mit maximal 100 Büchern im Haushalt;  $SE$  = Standardfehler der Differenz. Positive Werte für das jeweilige Erhebungsjahr weisen auf Kompetenzvorteile von Schüler:innen mit mehr als 100 Büchern im Haushalt hin. Im Trend weisen positive Werte und nach rechts zeigende Balken auf eine Zunahme der Mittelwertsdifferenz hin. Für Hamburg und das Saarland können keine Ergebnisse berichtet werden, da die erforderlichen Informationen für mehr als 30 % der Schüler:innen fehlen.

Die Befunde stehen für das Jahr <sup>1</sup>2009, <sup>2</sup>2015, <sup>3</sup>2022 aufgrund eines Anteils von 20–30 % fehlender Daten unter Vorbehalt.

<sup>a</sup> Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleiben unberücksichtigt.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich auch im Jahr 2022 die von Neuntklässler:innen erreichten Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Englisch in Abhängigkeit vom kulturellen Kapital der Familie unterscheiden, das anhand der Anzahl der Bücher im Haushalt betrachtet wurde. Die erreichten Kompetenzen fallen bei Schüler:innen mit mehr als 100 Büchern im Haushalt im Mittel signifikant höher aus als bei Schüler:innen aus Familien mit geringerem kulturellen Kapital. Dies gilt im Jahr 2022 sowohl für Deutschland insgesamt als auch für alle Länder in allen Kompetenzbereichen. Blieben die sozialen Disparitäten zwischen den Jahren 2009 und 2015 noch statistisch unverändert, haben sich diese im Zeitraum 2015–2022 sowohl in Deutschland insgesamt als auch in den meisten Ländern signifikant verstärkt. Von den Kompetenzeinbußen im Fach Deutsch sind die Neuntklässler:innen mit maximal 100 Büchern im Haushalt wesentlich stärker betroffen, zusätzlich sind die Kompetenzsteigerungen im Fach Englisch in dieser Gruppe signifikant schwächer ausgeprägt als bei Neuntklässler:innen mit mehr als 100 Büchern im Haushalt. Im folgenden Kapitel 7.4 wird der Frage nachgegangen, inwieweit die pandemiebedingten Einschränkungen zu diesen festgestellten sozialen Disparitäten beigetragen haben könnten.

## 7.4 Pandemiebedingte Einschränkungen und soziale Disparitäten

Aufgrund der Coronavirus-Pandemie kam es ab dem Frühjahr 2020 zu erheblichen Einschränkungen im Schulbetrieb (vgl. Kapitel 5). Dies führte dazu, dass die Schüler:innen verstärkt zu Hause lernen mussten und ihr Lernerfolg daher in höherem Maße während des regulären Schulbetriebs von Merkmalen der häuslichen Lernumgebung abhängig gewesen sein könnte. Da davon auszugehen ist, dass sich die häuslichen Lernbedingungen in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status und kulturellen Kapital der Familie unterscheiden, könnte der Fern- und Wechselunterricht zu einer Verstärkung bestehender Disparitäten geführt haben (z. B. Helm et al., 2022; Schult et al., 2022).

Um Unterschiede in den Lernbedingungen während der Pandemie in den Schuljahren 2019/2020, 2020/21 und 2021/22 nach sozialer Herkunft genauer beschreiben zu können, wurden die Schulleitungen gefragt, in wie vielen Wochen der drei Schuljahre Fern- bzw. Wechselunterricht stattfand (1 = 0 Wochen, 2 = 1–5 Wochen, 3 = 6–10 Wochen, 4 = 11–15 Wochen, 5 = 16–20 Wochen, 6 = 21–25 Wochen, 7 = 26–30 Wochen, 8 = mehr als 30 Schulwochen pro Schuljahr). Die Deutsch- und Englischlehrkräfte berichteten zudem, mit wie vielen Schüler:innen in der am IQB-Bildungstrend 2022 teilnehmenden Klasse sie während des Fernunterrichts im jeweiligen Schuljahr regelmäßig Kontakt hatten (1 = keinen, 2 = wenigen, 3 = etwa der Hälfte, 4 = den meisten, 5 = allen Schüler:innen). Im Schüler:innenfragebogen machten die Jugendlichen auf einer vierstufigen Skala Angaben dazu, wie häufig sie beim Lernen zu Hause während der Coronavirus-Pandemie Probleme hatten (z. B. aufgrund des Internetzugangs oder weil sie sich nicht zum Lernen motivieren konnten; 1 = nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = häufig). Für die Auswertung wurden die Antwortkategorien *manchmal* und *häufig* zusammengefasst und nur relative Häufigkeiten für die zusammengefasste Kategorie berechnet. Außerdem gaben die Jugendlichen an, ob sie vor Beginn des Schuljahres 2022/2023 an einer Sommerschule in den Ferien zum Fach Deutsch bzw. zu einem fremdsprachlichen Fach teilgenommen haben. Fehlende Werte auf den genannten Variablen wurden für die Analysen multipel imputiert (vgl. Kapitel 12). Im Folgenden werden Gruppenunterschiede zwischen Schüler:innen mit mehr als 100 Büchern im Haushalt und Schüler:innen mit maximal 100 Büchern im Haushalt in den mittleren Ausprägungen der Häufigkeit des Fern- und Wechselunterrichts und des Kontakts zwischen den Lehrkräften und ihren Schüler:innen berichtet. Zudem werden Gruppenunterschiede hinsichtlich auftretender Probleme beim Lernen zu Hause während der Coronavirus-Pandemie und im Besuch von Sommerschulen dargestellt.

Tabelle 7.6 zeigt, dass der Anteil des Fern- und Wechselunterrichts über die drei Schuljahre im Durchschnitt in beiden Schüler:innengruppen zwischen 1 bis 5 und 5 bis 10 Schulwochen umfasste. Der Umfang des Fernunterrichts unterschied sich in Abhängigkeit von der Anzahl der Bücher im Haushalt nicht signifikant zwischen den Gruppen. Jedoch berichteten die Schulleitungen an Schulen, die häufiger von Jugendlichen mit maximal 100 Büchern im Haushalt besucht wurden, einen signifikant höheren Umfang des Wechselunterrichts als Schulleitungen an Schulen, die häufiger von Jugendlichen mit mehr als 100 Büchern im Haushalt besucht wurden.

**Tabelle 7.6:** Unterschiede in den Lernbedingungen zwischen Schüler:innen mit maximal 100 Büchern im Haushalt und Schüler:innen mit mehr als 100 Büchern im Haushalt im Jahr 2022

|   | <i>maximal<br/>100 Bücher</i> |           | <i>mehr als<br/>100 Bücher</i> |           | <b>Differenz<br/><i>mehr als 100 Bücher<br/>– maximal 100 Bücher</i></b> |              |
|---|-------------------------------|-----------|--------------------------------|-----------|--|--------------|
|   | <i>M</i>                      | <i>SD</i> | <i>M</i>                       | <i>SD</i> | $\Delta M$   | <i>d</i>     |
| <b>Angaben der Schulleitungen zum Umfang des Fern- bzw. Wechselunterrichts in den Schuljahren 2019/20, 2020/21, 2021/22<sup>1</sup></b>                 |                               |           |                                |           |  |              |
| Fernunterricht  | 2.89                          | 0.91      | 2.91                           | 0.92      | 0.01   | 0.01         |
| Wechselunterricht   | 2.52                          | 1.03      | 2.45                           | 0.94      | <b>-0.07</b>   | <b>-0.07</b> |
| <b>Angaben der Lehrkräfte zum Kontakt mit den Schüler:innen während des Fernunterrichts<sup>2</sup></b>   |                               |           |                                |           |  |              |
| Deutschlehrkräfte   | 4.34                          | 0.67      | 4.38                           | 0.62      | 0.05   | 0.07         |
| Englischlehrkräfte  | 4.19                          | 0.73      | 4.38                           | 0.65      | <b>0.19</b>  | <b>0.27</b>  |
|   | gültige %                     | (SE)      | gültige %                      | (SE)      | $\Delta\%$   |              |
| <b>Angaben der Schüler:innen zu <i>manchmal bis häufig</i> auftretenden Problemen beim Lernen zu Hause während der Coronavirus-Pandemie<sup>3</sup></b> |                               |           |                                |           |  |              |
| Zugang zu einem digitalen Endgerät  | 28.4                          | (0.5)     | 24.8                           | (0.6)     | <b>-3.6</b>  |              |
| Zugang zum Internet   | 33.3                          | (0.5)     | 35.0                           | (0.6)     | <b>1.7</b>   |              |
| Einen ruhigen Platz zum Lernen finden   | 23.0                          | (0.5)     | 17.0                           | (0.4)     | <b>-6.0</b>  |              |
| Zeit zum Lernen   | 35.0                          | (0.5)     | 30.2                           | (0.6)     | <b>-4.9</b>  |              |
| Zum Lernen motivieren   | 69.7                          | (0.6)     | 72.2                           | (0.7)     | <b>2.5</b>   |              |
| Schulaufgaben verstehen   | 49.9                          | (0.6)     | 41.0                           | (0.6)     | <b>-8.9</b>  |              |
| Jemanden finden, der beim Lernen hilft  | 31.9                          | (0.6)     | 23.6                           | (0.6)     | <b>-8.3</b>  |              |
| <b>Angaben der Schüler:innen zum Besuch einer Sommerschule (Sommerferien 2021)<sup>4</sup></b>  |                               |           |                                |           |  |              |
| Angebote im Fach Deutsch  | 10.0                          | (0.40)    | 9.9                            | (0.40)    | -0.10  |              |
| Angebote in den Fremdsprachen   | 9.5                           | (0.40)    | 10.6                           | (0.40)    | <b>1.10</b>  |              |

*Anmerkungen.* Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte bzw. Prozentwerte geringfügig von der dargestellten Differenz ( $\Delta M/\Delta\%$ ) abweichen. *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; % = Prozentualer Anteil; *SE* = Standardfehler;  $\Delta M/\Delta\%$  = Differenz zu Schüler:innen mit maximal 100 Büchern im Haushalt; *d* = Effektstärke Cohens *d*.

<sup>1</sup> Mittlere Ausprägungen über die Schuljahre 2019/20, 2020/21, 2021/22 zu den Angaben der Schulleitungen, in wie vielen Wochen im jeweiligen Schuljahr Fern- bzw. Wechselunterricht stattfand (1 = 0, 2 = 1–5, 3 = 6–10, 4 = 11–15, 5 = 16–20, 6 = 21–25, 7 = 26–30, 8 = *mehr als 30 Schulwochen pro Schuljahr*).

<sup>2</sup> Mittlere Ausprägungen über die Schuljahre 2019/20, 2020/21, 2021/22 zu den Angaben der Lehrkräfte, zu wie vielen Schüler:innen der am IQB-Bildungstrend 2022 teilnehmenden Klasse sie während des Fernunterrichts im jeweiligen Schuljahr regelmäßig Kontakt hatten (1 = *keinen*, 2 = *wenigen*, 3 = *etwa der Hälfte*, 4 = *den meisten*, 5 = *allen Schüler:innen*).

<sup>3</sup> Prozentualer Anteil der Schüler:innen, bei denen die jeweiligen Probleme „*manchmal*“ oder „*häufig*“ aufgetreten sind (vgl. Kapitel 5).

<sup>4</sup> Prozentualer Anteil der Schüler:innen, die in den Sommerferien 2021 eine Sommerschule besucht haben.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

Unabhängig vom kulturellen Kapital der Schüler:innen hatten die Deutsch- und Englischlehrkräfte im Durchschnitt über die drei Schuljahre hinweg zu den meisten oder fast allen Schüler:innen ihrer Klasse Kontakt. Während sich im Fach Deutsch kein signifikanter Gruppenunterschied beobachten lässt, hatten Englischlehrkräfte in Klassen, die häufiger von Schüler:innen mit mehr als 100 Büchern im Haushalt besucht wurden, zu mehr Schüler:innen Kontakt als Englischlehrkräfte in Klassen, die häufiger von Schüler:innen mit maximal 100 Büchern im Haushalt besucht wurden.

Hinsichtlich des Auftretens von Problemen beim Lernen im häuslichen Umfeld während des Fern- und Wechselunterrichts zeigten sich für alle Aspekte signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen. So gaben Schüler:innen mit mehr als 100 Büchern im Haushalt signifikant seltener an, *manchmal* oder *häufig* Probleme beim Zugang zu einem digitalen Endgerät, beim Zugang zu einem ruhigen Platz zum Lernen, beim Finden von Zeit zum Lernen, beim Verstehen von Schul-



aufgaben und beim Finden einer Person, die Unterstützung beim Lernen leisten konnte, gehabt zu haben. Demgegenüber berichteten diese Schüler:innen signifikant häufiger von Problemen beim Zugang zum Internet und bei der Lernmotivation. Somit waren Jugendliche aus Haushalten mit maximal 100 Büchern in den meisten betrachteten Bereichen etwas häufiger von Problemen beim Lernen zu Hause betroffen als ihre Mitschüler:innen mit mehr als 100 Büchern im Haushalt.

In beiden Gruppen besuchten etwa zehn Prozent der Neuntklässler:innen eine Sommerschule mit Bezug zum Fach Deutsch, signifikante Gruppenunterschiede sind nicht festzustellen. Das Angebot einer Sommerschule mit Bezug zu Fremdsprachen wurde von Schüler:innen mit mehr als 100 Büchern im Haushalt hingegen signifikant häufiger genutzt als von Schüler:innen mit maximal 100 Büchern im Haushalt.

Tabelle 7.7 zeigt die Ergebnisse von Mehrebenen-Regressionsanalysen für die Kompetenzbereiche *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* im Fach Deutsch sowie für die Kompetenzbereiche *Leseverstehen* und *Hörverstehen* im Fach Englisch. Mithilfe dieser Analysen kann bestimmt werden, inwieweit sich soziale Disparitäten in den erreichten Kompetenzen auf Unterschiede in den Lernbedingungen während der pandemiebedingten Einschränkungen im Schulbetrieb zurückführen lassen. Für jeden Kompetenzbereich werden die Ergebnisse zweier Modelle berichtet: eines mit dem Bücherindikator als einzige erklärende Variable und eines, in das zusätzlich die oben beschriebenen Aspekte zu den Lernbedingungen während der pandemiebedingten Einschränkungen im Schulbetrieb aufgenommen wurden. Dabei wurden die Angaben der Schüler:innen zu den sieben aufgeführten Problemen beim Lernen zu Hause während der Coronavirus-Pandemie durch Bildung des Mittelwerts zu einer Variable zusammengefasst. Berichtet werden die unstandardisierten Regressionskoeffizienten ( $b$ ), deren Standardfehler ( $SE$ ) sowie die aufgeklärte Varianz ( $R^2$ ).

In den Kompetenzbereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* im Fach Deutsch erzielten Schüler:innen, die verstärkt über Probleme beim Lernen zu Hause während des Fernunterrichts berichteten, geringere Kompetenzwerte als Schüler:innen, die angaben, seltener solche Probleme erlebt zu haben. Zudem erreichen Schüler:innen im Kompetenzbereich *Lesen*, die im Sommer 2021 eine Sommerschule mit Bezug zum Fach Deutsch besucht haben, geringere Kompetenzwerte als Schüler:innen, die keine Sommerschule besuchten. Dies weist darauf hin, dass eher leistungsschwächere Jugendliche die Sommerschulangebote wahrgenommen haben. In den Kompetenzbereichen *Leseverstehen* und *Hörverstehen* im Fach Englisch zeigt sich, dass der intensivere Kontakt zwischen Lehrkräften und Schüler:innen während des Fernunterrichts mit einem wesentlich höheren Kompetenzniveau der Schüler:innen im Fach Englisch einhergeht.

Die Kompetenzunterschiede zwischen Jugendlichen aus Familien mit maximal 100 Büchern und Jugendlichen aus Familien mit mehr als 100 Büchern verringern sich durch die Berücksichtigung der Lernsituation während der Pandemie in allen betrachteten Kompetenzbereichen nur geringfügig, auch die aufgeklärte Varianz erhöht sich im Modell II kaum. Insgesamt ergeben sich also nur vereinzelt Hinweise darauf, dass der Zusammenhang zwischen der Anzahl der Bücher zu Hause (als Indikator für das kulturelle Kapital der Familie) und den erreichten Kompetenzen auf die untersuchten Merkmale der Lernsituation der Schüler:innen während der pandemiebedingten Einschränkungen des Schulbetriebs zurückzuführen ist.

**Tabelle 7.7:** Mehrebenen-Regressionsmodelle zur Schätzung von sozialen Disparitäten in den Kompetenzbereichen Lesen, Zuhören und Orthografie im Fach Deutsch sowie Leseverstehen und Hörverstehen im Fach Englisch im Jahr 2022

|   | Deutsch                   |                            |                           |                            |                           |                            | Englisch                  |                            |                           |                            |                           |                            |
|---|---------------------------|----------------------------|---------------------------|----------------------------|---------------------------|----------------------------|---------------------------|----------------------------|---------------------------|----------------------------|---------------------------|----------------------------|
|   | Lesen                     |                            | Zuhören                   |                            | Orthografie               |                            | Leseverstehen             |                            | Hörverstehen              |                            |                           |                            |
|   | Modell I<br><i>b</i> (SE) | Modell II<br><i>b</i> (SE) | Modell I<br><i>b</i> (SE) | Modell II<br><i>b</i> (SE) | Modell I<br><i>b</i> (SE) | Modell II<br><i>b</i> (SE) | Modell I<br><i>b</i> (SE) | Modell II<br><i>b</i> (SE) | Modell I<br><i>b</i> (SE) | Modell II<br><i>b</i> (SE) | Modell I<br><i>b</i> (SE) | Modell II<br><i>b</i> (SE) |
| maximal 100 Bücher  | 441 (3.1)                 | 442 (3.1)                  | 421 (2.9)                 | 422 (2.9)                  | 436 (2.9)                 | 437 (2.9)                  | 493 (3.5)                 | 495 (3.7)                  | 496 (3.5)                 | 497 (3.7)                  |                           |                            |
| <b>Ebene der Schüler:innen</b>                              |                           |                            |                           |                            |                           |                            |                           |                            |                           |                            |                           |                            |
| <b>sozialer Hintergrund</b>                                 |                           |                            |                           |                            |                           |                            |                           |                            |                           |                            |                           |                            |
| mehr als 100 Bücher <sup>1</sup>                            | 42 (1.8)                  | 42 (1.8)                   | 50 (1.8)                  | 49 (1.8)                   | 36 (1.6)                  | 35 (1.6)                   | 32 (1.9)                  | 31 (2.0)                   | 30 (1.6)                  | 29 (1.7)                   |                           |                            |
| <b>Lernsituation während der Coronavirus-Pandemie</b>       |                           |                            |                           |                            |                           |                            |                           |                            |                           |                            |                           |                            |
| Probleme beim Lernen zu Hause <sup>2</sup>                  | -4 (0.7)                  |                            | -7 (0.8)                  |                            | -3 (0.8)                  |                            |                           | -1 (0.9)                   |                           | -1 (0.8)                   |                           |                            |
| Besuch einer Sommerschule (Sommerferien 2021)               | -5 (2.6)                  |                            | -6 (3.0)                  |                            | -3 (2.6)                  |                            |                           | -4 (2.7)                   |                           | -1 (2.2)                   |                           |                            |
| <b>Ebene der Schule/Klasse</b>                              |                           |                            |                           |                            |                           |                            |                           |                            |                           |                            |                           |                            |
| <b>Lernsituation während der Coronavirus-Pandemie</b>       |                           |                            |                           |                            |                           |                            |                           |                            |                           |                            |                           |                            |
| Fernunterricht (Angabe Schulleitung) <sup>2,3</sup>         | 3 (3.1)                   |                            | 4 (3.1)                   |                            | 4 (3.3)                   |                            |                           | 3 (3.5)                    |                           | 2 (3.5)                    |                           |                            |
| Wechselunterricht (Angabe Schulleitung) <sup>2,3</sup>      | -2 (3.1)                  |                            | -3 (3.3)                  |                            | -1 (3.3)                  |                            |                           | -2 (3.4)                   |                           | -2 (3.4)                   |                           |                            |
| Kontakt mit Schüler:innen (Angabe Lehrkraft) <sup>2,3</sup> | 2 (3.2)                   |                            | 3 (3.2)                   |                            | 3 (3.3)                   |                            |                           | 22 (5.1)                   |                           | 20 (4.9)                   |                           |                            |
| <b>Varianzanteile</b>                                       |                           |                            |                           |                            |                           |                            |                           |                            |                           |                            |                           |                            |
| R <sup>2</sup> Ebene der Schüler:innen                      | 0.10 (0.01)               | 0.10 (0.01)                | 0.12 (0.01)               | 0.13 (0.01)                | 0.06 (0.01)               | 0.06 (0.01)                | 0.04 (0.01)               | 0.05 (0.01)                | 0.05 (0.01)               | 0.06 (0.01)                |                           |                            |
| R <sup>2</sup> Ebene der Klasse                             | 0.01 (0.00)               | 0.02 (0.01)                | 0.02 (0.00)               | 0.03 (0.01)                | 0.01 (0.00)               | 0.01 (0.01)                | 0.01 (0.00)               | 0.09 (0.03)                | 0.01 (0.00)               | 0.08 (0.03)                |                           |                            |

Anmerkungen. Die Koeffizienten auf der Ebene der Schüler:innen und der Klasse wurden mit den Gewichten der jeweiligen Ebene geschätzt. *b* = unstandardisierter Regressionskoeffizient; SE = Standardfehler; R<sup>2</sup> = Determinationskoeffizient.

<sup>1</sup> Niveauunterschiede zwischen Klassen und Schularten bleiben in den angegebenen Koeffizienten unberücksichtigt. Daher weichen die Koeffizienten in Modell I von den in Abb. 7.4 angegebenen Gruppenunterschieden ab.

<sup>2</sup> z-standardisiert

<sup>3</sup> Es wurde ein Mittelwert über die Schuljahre 2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022 gebildet.

Fett gedruckte Koeffizienten sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

Deutsch:  $N_{\text{Schüler:innen}} = 32987$ ,  $N_{\text{Klassen}} = 1743$ ; Englisch:  $N_{\text{Schüler:innen}} = 31149$ ,  $N_{\text{Klassen}} = 1630$ .

## 7.5 Zusammenfassung und Diskussion

Wie bereits im IQB-Ländervergleich 2009 und im IQB-Bildungstrend 2015 zeigen die Ergebnisse des IQB-Bildungstrends 2022 über alle Analysen hinweg, dass weiterhin eine bedeutsame Kopplung zwischen den von Neuntklässler:innen erreichten sprachlichen Kompetenzen und Merkmalen der sozialen Herkunft ihrer Familien besteht. Bundesweit haben die sozialen Disparitäten zwischen den Jahren 2015 und 2022 sogar in allen untersuchten Fächern und Kompetenzbereichen signifikant zugenommen. So fallen die Kompetenzrückgänge im Fach Deutsch in den Kompetenzbereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* bei Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien signifikant größer aus als bei Jugendlichen aus sozial privilegierteren Familien, für die zwar ebenfalls ungünstige, in der Tendenz aber weniger stark ausgeprägte Trends festzustellen sind. Im Fach Englisch weisen Jugendliche aus sozial privilegierteren Familien wesentlich größere Kompetenzzuwächse in den Bereichen *Leseverstehen* und *Hörverstehen* auf als Jugendliche aus sozial weniger privilegierten Familien, sodass auch hier die Disparitäten zugenommen haben. Im Folgenden werden die Ergebnisse der einzelnen Analysen im Überblick zusammengefasst.

In Deutschland insgesamt hat sich der mittlere sozioökonomische Status der Familien der Neuntklässler:innen, der anhand des höchsten berufsbezogenen sozioökonomischen Status der Familie (HISEI) erfasst wurde, sowohl im Vergleich der Jahre 2015 und 2022 als auch im Vergleich der Jahre 2009 und 2015 signifikant erhöht. Zwischen den Jahren 2015 und 2022 ist zudem die Streuung des HISEI angestiegen. Demnach scheint sich die sozioökonomische Lage der Familien im Durchschnitt verbessert zu haben, gleichzeitig hat aber auch die soziale Ungleichheit zugenommen. Der Anteil an Neuntklässler:innen, die in einem Haushalt mit mehr als 100 Büchern aufwachsen, hat sich in Deutschland im Jahr 2022 im Vergleich zum Jahr 2015 signifikant reduziert, während zwischen den Jahren 2009 und 2015 noch keine signifikante Veränderung zu verzeichnen war. Der familiäre Bücherbesitz, der als Indikator für kulturelles Kapital gilt, ist also in jüngerer Zeit signifikant kleiner geworden. Allerdings ist nicht auszuschließen, dass die Veränderung im Bücherbesitz zumindest teilweise darauf zurückzuführen ist, dass zunehmend auch elektronische Bücher angeschafft werden, die in diesen Indikator nicht eingegangen sind.

Sowohl in Deutschland insgesamt als auch innerhalb aller Länder, die in die Analysen einbezogen werden konnten, hängen die Kompetenzen der Neuntklässler:innen im Jahr 2022 in allen untersuchten Kompetenzbereichen signifikant mit dem sozioökonomischen Status ihrer Familien zusammen, wobei Schüler:innen aus Familien mit einem höheren sozioökonomischen Status im Durchschnitt höhere Kompetenzwerte erreichen als Schüler:innen mit einem geringeren sozioökonomischen Status. Eine Kopplung zwischen dem familiären Hintergrund und den von den Schüler:innen erreichten Kompetenzen zeigt sich auch für das kulturelle Kapital: Schüler:innen, die in Haushalten mit einer größeren Anzahl an Büchern aufwachsen, erreichen bundesweit sowie in allen untersuchten Ländern im Durchschnitt signifikant höhere Kompetenzwerte als ihre Mitschüler:innen, deren Familien über weniger Bücher verfügen.

Im Trend haben sich in Deutschland insgesamt die sozialen Gradienten zwischen den Jahren 2015 und 2022 in beiden Fächern und allen untersuchten Kompetenzbereichen signifikant verstärkt, während sie zwischen den Jahren 2009 und 2015 weitgehend stabil geblieben waren. Auch innerhalb der Länder ist der soziale Gradient zwischen 2015 und 2022 in fast allen Kompetenzbereichen häufiger

signifikant angestiegen als zwischen 2009 und 2015. Lediglich im Kompetenzbereich *Hörverstehen* im Fach Englisch gab es in beiden Zeiträumen auf Länderebene keinen signifikanten Anstieg des sozialen Gradienten. Im Gegensatz zum Zeitraum 2009–2015 war zudem für den Zeitraum 2015–2022 in keinem Land und keinem Kompetenzbereich eine Abnahme des sozialen Gradienten festzustellen.

Auch die mit der Anzahl der Bücher zu Hause assoziierten Disparitäten haben in Deutschland insgesamt in beiden Fächern und allen untersuchten Kompetenzbereichen zwischen den Jahren 2015 und 2022 signifikant zugenommen, während im Zeitraum 2009–2015 keine signifikanten Veränderungen zu verzeichnen waren. Für Deutschland insgesamt zeigt sich im Fach Deutsch, dass Neuntklässler:innen mit einer geringeren Anzahl an Büchern zu Hause deutlich stärker von Kompetenzeinbußen betroffen sind als Neuntklässler:innen aus Familien mit umfangreicherem Bücherbesitz. Auf Länderebene lassen sich für den Zeitraum 2015–2022 im Fach Deutsch zwei verschiedene Verläufe für die Gruppe der Jugendlichen mit mehr als 100 Büchern zu Hause und die Gruppe der Jugendlichen mit maximal 100 Büchern zu Hause unterscheiden: (a) beide Gruppen sind von Kompetenzeinbußen betroffen oder (b) nur die Gruppe der Jugendlichen mit maximal 100 Büchern zu Hause weist deutliche Kompetenzrückgänge auf, während die Ergebnisse der anderen Gruppe weitgehend unverändert bleiben.

Die Zunahme der erreichten Kompetenzen im Fach Englisch, die sich im Zeitraum 2015–2022 zeigt, ist bei Jugendlichen aus Familien mit mehr kulturellem Kapital wesentlich stärker ausgeprägt als bei Jugendlichen aus Familien mit weniger kulturellem Kapital, wodurch sich die Disparitäten auch in diesem Fach vergrößert haben. Dies zeigt sich für das *Leseverstehen* und das *Hörverstehen* sowohl in Deutschland insgesamt als auch in den meisten Ländern.

Für Jugendliche aus sozial privilegierteren Familien zeigen sich für die hier untersuchten Merkmale tendenziell günstigere Lernbedingungen während der Coronavirus-Pandemie. Obwohl sich Zusammenhänge zwischen den erreichten Kompetenzen und den Problemen beim Lernen zu Hause während des Fernunterrichts bzw. der Häufigkeit des Kontakts zwischen den Schüler:innen und ihren Englischlehrkräften zeigen (vgl. Kapitel 5), reduziert die Kontrolle der erfassten Lernbedingungen während der Coronavirus-Pandemie die Zusammenhänge zwischen dem kulturellen Kapital und den erreichten Kompetenzen kaum. Demnach scheinen sich die für das Jahr 2022 festgestellten sozialen Disparitäten kaum auf diese Lernbedingungen zurückführen zu lassen. Die Ergebnisse unterscheiden sich von denen ähnlicher Analysen zum Primarbereich im IQB-Bildungstrend 2021, bei denen die häuslichen Lernbedingungen substantiell zur Erklärung der auf das kulturelle Kapital bezogenen Disparitäten in den erreichten Kompetenzen beitrugen (Schneider et al., 2022). Dieser Unterschied könnte darauf hinweisen, dass der Lernerfolg während der pandemiebedingten Einschränkungen des Schulbetriebs bei Kindern im Grundschulalter stärker als bei Jugendlichen gegen Ende der Sekundarstufe I von der Lernsituation zu Hause abhing. Er könnte aber auch darauf zurückzuführen sein, dass sich die Operationalisierung der Lernbedingungen zwischen den beiden IQB-Studien unterscheidet oder die Angaben der Jugendlichen aus dem Jahr 2022 weniger präzise sind, da sie sich auf einen länger zurückliegenden Zeitraum beziehen (vgl. Kapitel 5 für eine ausführliche Diskussion).

Die Notwendigkeit, soziale Disparitäten im Bildungsverlauf zu beobachten und Maßnahmen kompensatorischer Förderung und Unterstützung umzusetzen, besteht nach wie vor; dies bestätigen die vorliegenden Ergebnisse. Noch nie fie-

len die sozialen Disparitäten in der Sekundarstufe I im nationalen Bildungsmonitoring so stark aus wie im Jahr 2022. Sie werden sich kaum durch kurzfristige Maßnahmen verringern lassen. Vielmehr bedarf es hierfür evidenzbasierter Strategien, die langfristig angelegt sind und die Bildungs- und Lernprozesse vom Elementar- bis zum Sekundarbereich umfassen.

## Literatur

- Baumert, J., Maaz, K., Lühe, J. & Schulz, S. (2018). Bildungsungleichheit und Bildungsarmut – Der Beitrag von Large-Scale-Assessments. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 261–285). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19573-1\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19573-1_10)
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323–407). Leske + Budrich. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6_10)
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (Hrsg.) (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7>
- Boudon, R. (1986). Education, mobility, and sociological theory. In J. G. Richardson (Hrsg.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (S. 261–274). Greenwood Press.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. & Nice, R. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. Sage Publications, Inc.
- Brunner, M., Stallasch, S. E. & Lüdtke, O. (2023). Empirical benchmarks to interpret intervention effects on student achievement in elementary and secondary school: Meta-analytic results from Germany. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 1–39. <https://doi.org/10.1080/19345747.2023.2175753>
- 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, Lissabon.
- Ganzeboom, H. B. G., De Graaf, P. M. & Treiman, D. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21, 1–56. [https://doi.org/10.1016/0049-089X\(92\)90017-B](https://doi.org/10.1016/0049-089X(92)90017-B)
- Haag, N., Kocaj, A., Jansen, M. & Kuhl, P. (2017). Soziale Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich, & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 213–235). Waxmann.
- Helm, C., Huber, G. S. & Postlbauer, A. (2021). Lerneinbußen und Bildungsbenachteiligung durch Schulschließungen während der Covid-19-Pandemie im Frühjahr 2020. Eine Übersicht zur aktuellen Befundlage. *DDS – Die Deutsche Schule, Beiheft 18*, 59–81. <https://doi.org/10.31244/9783830994589.03>
- Heppt, B., Olczyk, M. & Volodina, A. (2022). Number of books at home as an indicator of socioeconomic status: Examining its extensions and their incremental validity for academic achievement. *Social Psychology of Education*, 25, 903–928. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09704-8>
- Hußmann, A., Stubbe, T. C. & Kasper, D. (2017). Soziale Herkunft und Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, Lankes, E.-M., N. McElvany u. a. (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 195–217). Waxmann.
- KMK (2002) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2002). *PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder: Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern. Beschluss der 299. Kultusministerkonferenz vom 17./18.10.2002*. KMK.



- Knigge, M. & Leucht, M. (2010). Soziale Disparitäten im Spracherwerb. In O. Köller, M. Knigge & B. Tesch (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich* (S. 185–201). Waxmann.
- Kuhl, P., Haag, N., Federlein, F., Weirich, S. & Schipolowski, S. (2016). Soziale Disparitäten. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 409–430). 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). Waxmann.
- Mahler, N. & Kölm, J. (2019). Soziale Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich* (S. 265–293). Waxmann.
- McElvany, N., Becker, M. & Lüdtke, O. (2009). Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41(3), 121–131. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.41.3.121>
- Müller, K. & Ehmke, T. (2016). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation* (S. 285–316). Waxmann.
- Richter, D., Kuhl, P. & Pant, H. A. (2012). Soziale Disparitäten des Kompetenzerwerbs. 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. 191–207). Waxmann.
- Sachse, K., Jindra, C., Schumann, K. & Schipolowski, S. (2022). Soziale Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. Sachse, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 151–180). Waxmann.
- Schneider, R., Enke, F., Sachse, K. & Schipolowski, S. (2022). Lernbedingungen im Fern- und Wechselunterricht während der Coronavirus-Pandemie. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. Sachse, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 115–126). Waxmann.
- Schult, J., Mahler, N., Fauth, B. & Lindner, M. A. (2022). Did Students Learn Less During the COVID-19 Pandemic? Reading and Mathematics Competencies Before and After the First Pandemic Wave. *School Effectiveness and School Improvement*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/09243453.2022.2061014>
- Stubbe, T. C., Kleinkorres, R., Krieg, M., Schaufelberger, R. & Schlitter, T. (2023). Soziale und migrationsbedingte Disparitäten in der Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern. In N. McElvany, R. Lorenz, A. Frey, F. Goldhammer, A. Schilcher & T. C. Stubbe (Hrsg.), *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre* (S. 151–177). Waxmann.
- Stubbe, T. C., Krieg, M., Beese, C. & Jusufi, D. (2020). Soziale Disparitäten in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Viertklässlerinnen und Viertklässlern. In K. Schwippert, D. Kasper, O. Köller, N. McElvany, C. Selter & H. Wendt (Hrsg.), *Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich: TIMSS* (S. 263–290). Waxmann.
- Watermann, R. & Baumert, J. (2006). Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde national und international vergleichender Analysen. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 61–94). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7_3)
- 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). Waxmann.



# Kapitel 8

## Zuwanderungsbezogene Disparitäten

Sofie Henschel, Birgit Heppt und Sebastian Weirich

### 8.1 Analysen zuwanderungsbezogener Disparitäten als Gegenstand des Bildungsmonitorings

Die schulbezogene Integration von Schüler:innen mit Zuwanderungshintergrund gilt als wichtiges bildungspolitisches Ziel (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016). Im Bildungsmonitoring wird deshalb fortlaufend untersucht, inwieweit es gelingt, bestehende Disparitäten zwischen Kindern und Jugendlichen aus zugewanderten Familien und Kindern und Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund zu verringern.<sup>1</sup> Neben der Entwicklung fachlicher Kompetenzen als entscheidender Voraussetzung für die weitere Bildungslaufbahn und gesellschaftliche Teilhabe zielt die schulbezogene Integration im Sinne multikriterialer Bildungsziele auch auf die Förderung und Stärkung sozio-emotionaler Merkmale wie z. B. der Schulzufriedenheit und des Zugehörigkeitsgefühls der Schüler:innen zu ihrer Klasse und Schule ab (Aktionsrat Bildung, 2015; Korpershoek et al., 2020). Diese Aspekte hängen eng mit dem sozialen und individuellen Lernverhalten von Schüler:innen zusammen und können die Kompetenzentwicklung positiv beeinflussen (Bücker et al., 2018; Kleinkorres et al., 2020). Um die Lernsituation von Schüler:innen mit und Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund im Rahmen des Bildungsmonitorings umfassender zu beschreiben, werden neben kognitiven Merkmalen deshalb auch Aspekte der sozio-emotionalen Integration wie beispielsweise die Schulzufriedenheit und die soziale Eingebundenheit betrachtet (Haag et al., 2016; Henschel et al., 2022; Henschel et al., 2019).

Im vorliegenden Kapitel werden die im IQB-Bildungstrend 2022 erfassten Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Englisch bei Schüler:innen aus zugewanderten Familien analysiert und mit den Kompetenzen verglichen, die Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund erreichen. Um Anhaltspunkte dafür zu gewinnen, inwieweit es in den Schulen der Sekundarstufe I in den Ländern seit dem Jahr 2015 bzw. 2009 gelungen ist, zuwanderungsbezogene Disparitäten zu reduzieren, werden zusätzlich Trendanalysen durchgeführt. Zudem wird untersucht, inwieweit die zuwanderungsbezogenen Disparitäten mit familiären Hintergrundmerkmalen der Schüler:innen (sozioökonomischer Status und kulturelles Kapital der Familie sowie die zu Hause gesprochene Sprache) und Unterschie-

---

<sup>1</sup> Die Beschreibung zuwanderungsbezogener Disparitäten wird mitunter kritisch betrachtet, weil dies zu einer Attribution von Kompetenznachteilen auf gruppeninhärente Merkmale führen könnte. Zudem könnten zuwanderungsbezogene Kategorisierungen einen ausgrenzenden und stigmatisierenden Effekt haben und der Entwicklung einer Gesellschaft entgegenstehen, in der Pluralität die Regel ist (vgl. z. B. Foroutan, 2010). Empirische Befunde zu zuwanderungsbezogenen Disparitäten sind jedoch notwendig, um bestehende Benachteiligungen sichtbar zu machen und eine Grundlage zu schaffen, um gezielte Maßnahmen zu deren Verringerung einzuleiten. Daher wird die Kompetenzentwicklung von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund im Bildungssystem fortlaufend beobachtet, insbesondere auch, um Veränderungen festzustellen.

den in den pandemiebedingten Lernbedingungen in den Schuljahren 2019/20 bis 2021/22 zusammenhängen (vgl. auch Kapitel 5). Darüber hinaus wird der Frage nachgegangen, ob sich Jugendliche mit und Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund im Jahr 2022 in ihrer allgemeinen Schulzufriedenheit und ihrer sozialen Eingebundenheit in den Klassenkontext unterscheiden. Für die Schulzufriedenheit können dabei auch Veränderungen im Zeitverlauf betrachtet werden. Abschließend werden die zentralen Ergebnisse des Kapitels zusammenfassend diskutiert.

Bevor die Befunde zu den im Mittel erreichten Kompetenzen und den Merkmalen der sozio-emotionalen Integration berichtet werden, wird zunächst erläutert, anhand welcher Merkmale der Zuwanderungshintergrund erfasst wird. Anschließend wird dargelegt, wie hoch die Anteile der Neuntklässler:innen mit Zuwanderungshintergrund in den Ländern im Jahr 2022 sind und wie sich diese seit dem Jahr 2015 bzw. 2009 verändert haben.

## 8.2 Methodisches Vorgehen

### 8.2.1 Erfassung des Zuwanderungshintergrunds

Eine fortlaufende Beobachtung zuwanderungsbezogener Disparitäten erfordert eine konsistente Verwendung von Gruppierungsmerkmalen. Die Bestimmung des Zuwanderungshintergrunds im IQB-Bildungstrend 2022 orientiert sich am Vorgehen internationaler Schulleistungsstudien sowie der bereits durchgeführten IQB-Studien (Gebhardt et al., 2013; Haag et al., 2016; Henschel et al., 2022; Pöhlmann et al., 2013; Rauch et al., 2016; Rjosk et al., 2017; Weis et al., 2019). Für die Bestimmung des Zuwanderungshintergrunds wurden die Angaben der Schüler:innen zu ihrem eigenen Geburtsland und dem ihrer Eltern mit den Angaben der Eltern über deren Geburtsländer und das Geburtsland ihres Kindes zusammengeführt.<sup>2</sup> Lagen von den Eltern keine Informationen vor, wurden ausschließlich die Angaben der Schüler:innen herangezogen. Im vorliegenden Kapitel werden in der Regel folgende Gruppen unterschieden:

- *Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund*: beide Eltern sind in Deutschland geboren;
- *Schüler:innen der zweiten Zuwanderungsgeneration*: beide Elternteile sind im Ausland geboren, das Kind selbst ist in Deutschland geboren;
- *Schüler:innen der ersten Zuwanderungsgeneration*: sowohl beide Elternteile als auch das Kind selbst sind im Ausland geboren. Diese Gruppe umfasst auch Schüler:innen, die fluchtbedingt zugewandert sind.

Wie bereits im IQB-Bildungstrend 2021 werden *Schüler:innen mit einem im Ausland geborenen Elternteil* auch im IQB-Bildungstrend 2022 nur in der Populationsbeschreibung (vgl. Abschnitt 8.3) separat aufgeführt. In die weiteren Analysen dieses Kapitels wurde diese Gruppe zwar einbezogen, um die Kontinuität in den dargestellten Ergebnissen zu den bisherigen IQB-Berichtsbänden aus den Jahren

2 Das Geburtsland der Großeltern wurde bei der Operationalisierung des Zuwanderungshintergrunds nicht berücksichtigt, da für Schüler:innen der dritten Zuwanderungsgeneration angenommen werden kann, dass sie sich in ihren für Bildungsprozesse relevanten familiären und sozioökonomischen Ressourcen nicht von Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund unterscheiden. In aktuellen empirischen Befunden zeigen sich für Heranwachsende der dritten Zuwanderungsgeneration dementsprechend mehrheitlich keine Nachteile im Bildungserfolg gegenüber Heranwachsenden ohne Zuwanderungshintergrund (Hunkler & Schotte, 2023; Ludwig-Mayerhofer et al., 2020).

2009 und 2015 sowie die Vergleichbarkeit zwischen den Gruppen im betrachteten Untersuchungszeitraum zu gewährleisten. Die Ergebnisse werden in den Tabellen und Abbildungen für diese Gruppe aber nicht berichtet. Hintergrund dieses Vorgehens sind neuere Arbeiten zu den Bedingungen von Migration und Integration in Deutschland (Fachkommission Integrationsfähigkeit, 2020). Demnach ist anzunehmen, dass Ressourcen, die für die Integration in das deutsche Bildungssystem bedeutsam sind, wie etwa kulturelles und soziales Kapital, in Familien mit einem im Ausland geborenen Elternteil in deutlich höherem Ausmaß vorhanden sind als in Familien, in denen beide Elternteile nach Deutschland zugewandert sind. Diese Annahme wird auch durch empirische Befunde gestützt. So weisen bisherige IQB-Studien (Haag et al., 2016; Henschel et al., 2019; Rjosk et al., 2017) für den Primarbereich und die Sekundarstufe I darauf hin, dass keine bedeutsamen oder nur vergleichsweise geringe Unterschiede zwischen Schüler:innen mit einem im Ausland geborenen Elternteil und Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund bestehen (für ähnliche Ergebnisse aus anderen Schulleistungsstudien siehe z. B. Stubbe et al., 2023). Insgesamt dürften die Bedingungen des Aufwachsens von Schüler:innen mit einem zugewanderten Elternteil im Vergleich zu Schüler:innen der ersten und zweiten Zuwanderungsgeneration somit deutlich weniger durch migrationsbedingte Faktoren geprägt sein (vgl. Fachkommission Integrationsfähigkeit, 2020). Eine separate Betrachtung dieser Gruppe erscheint im Rahmen des nationalen Bildungsmonitorings deshalb nicht länger angezeigt.

Zusätzlich wurde eine Gruppe gebildet, die alle Schüler:innen umfasst, für die nicht alle notwendigen Angaben zur Bestimmung ihres Zuwanderungshintergrunds vorliegen („nicht zuzuordnen“). Diese Schüler:innengruppe wird nur in der Populationsbeschreibung ausgewiesen. In Ländern, in denen diese Gruppe sehr groß ist, sind die Ergebnisse der länderspezifischen Analysen in diesem Kapitel mit erhöhter Unsicherheit behaftet. Bei einem Anteil von 20 bis 30 Prozent fehlender Werte werden die Ergebnisse für diese Länder deshalb unter Vorbehalt berichtet, bei einem Anteil von mehr als 30 Prozent fehlender Werte werden für das jeweilige Land keine Ergebnisse berichtet (vgl. Kapitel 12). Dies wird in allen länderspezifischen Ergebnisdarstellungen entsprechend gekennzeichnet und betrifft die folgenden Länder:

- Für die Länder Berlin, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und das Saarland werden die Veränderungen zwischen den Jahren 2015 und 2022 sowie zwischen den Jahren 2009 und 2015 (Trends) unter Vorbehalt berichtet.
- Für Hamburg werden keine Ergebnisse berichtet.

### 8.2.2 Ergebnisdarstellung und -interpretation

In der Ergebnisdarstellung werden Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund mit Schüler:innen mit Zuwanderungshintergrund verglichen. Auf Bundesebene werden dabei *Jugendliche der ersten Zuwanderungsgeneration* und *Jugendliche der zweiten Zuwanderungsgeneration* unterschieden. Da für diese beiden Gruppen in den Ländern teilweise sehr geringe Fallzahlen vorliegen (vgl. Tab. 8.1web im Zusatzmaterial auf der Webseite des IQB) und verlässliche Aussagen nicht durchgehend möglich sind, werden Jugendliche der ersten und zweiten Generation für ländervergleichende Analysen zur Gruppe *Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund* zusammengefasst. Dennoch beruhen die Ergebnisse in einigen Ländern aufgrund des geringen Anteils von Heranwachsenden aus zugewanderten Familien auf sehr kleinen Stichproben, insbesondere in den ostdeutschen Flä-

chenländern. Aus diesem Grund fallen die Ergebnisse teilweise nicht statistisch signifikant aus.

Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass bei der Berechnung des Trends 2009–2015 keine Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf einbezogen werden konnten, wohingegen in den Trend 2015–2022 auch Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf eingingen (vgl. Kapitel 1.2). In den Liniendiagrammen werden für das Jahr 2015 deshalb jeweils zwei Werte angegeben: einer ohne Berücksichtigung von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und ein Wert, in den auch die Testergebnisse der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf eingeflossen sind. In allen anderen Abbildungen und Tabellen wird in einer Fußnote auf die jeweilige Zusammensetzung der Population hingewiesen.

### 8.3 Jugendliche aus zugewanderten Familien und Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund in den Ländern

In diesem Abschnitt wird berichtet, wie hoch der Anteil von Schüler:innen aus zugewanderten Familien in der 9. Jahrgangsstufe im Jahr 2022 ist und welche Veränderungen sich seit dem IQB-Bildungstrend 2015 bzw. IQB-Ländervergleich 2009 ergeben haben.

In Tabelle 8.1 sind die Anteile der Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund und der Schüler:innen aus zugewanderten Familien sowohl für Deutschland insgesamt als auch für die einzelnen Länder dargestellt. Außerdem gibt die Tabelle an, welcher Anteil der Schüler:innen aufgrund von fehlenden Angaben keiner Gruppe zugeordnet werden kann. Dabei zeigt sich zunächst, dass der Zuwanderungshintergrund im IQB-Bildungstrend 2022 bei ungefähr 12 Prozent der Schüler:innen nicht bestimmt werden konnte, wobei dieser Anteil zwischen den Ländern erheblich variiert (unter 3% in Thüringen bis ca. 21% in Nordrhein-Westfalen). Dies dürfte vor allem auf die unterschiedlichen Rücklaufquoten für die Fragebögen zurückzuführen sein, die auch durch länderspezifische Regelungen zum Datenschutz bedingt sind (vgl. Kapitel 1.2). In Deutschland insgesamt hat sich der Anteil fehlender Werte seit dem Jahr 2015 um etwa 2 Prozentpunkte erhöht. Innerhalb der Länder sind sowohl signifikante Zuwächse (etwa +2 Prozentpunkte in Bremen und Thüringen bis +12 Prozentpunkte in Brandenburg) als auch Rückgänge (–5 Prozentpunkte in Schleswig-Holstein bis –16 Prozentpunkte im Saarland) des Anteils fehlender Werte festzustellen.

**Tabelle 8.1:** Prozentuale Anteile von Neuntklässler:innen mit und Neuntklässler:innen ohne Zuwanderungshintergrund in den Ländern im Jahr 2022 und Veränderungen seit den Jahren 2009 und 2015

| Land                             | ohne Zuwanderungshintergrund |       | mit Zuwanderungshintergrund insgesamt <sup>1</sup> |       |             |                        | ein Elternteil im Ausland geboren |                        | zweite Generation |            | erste Generation       |           | nicht zuzuordnen       |            |      |       |            |             |      |       |              |              |
|----------------------------------|------------------------------|-------|--|-------|-------------|------------------------|-----------------------------------|------------------------|-------------------|------------|------------------------|-----------|------------------------|------------|------|-------|------------|-------------|------|-------|--------------|--------------|
|                                  | gültige % <sup>2</sup>       | (SE)  | gültige % <sup>2</sup>                             | (SE)  | +/-         | 2022-2009 <sup>a</sup> | 2022-2015                         | gültige % <sup>2</sup> | (SE)              | +/-        | 2022-2009 <sup>a</sup> | 2022-2015 | gültige % <sup>2</sup> | (SE)       | +/-  |       |            |             |      |       |              |              |
| Baden-Württemberg                | 54.3                         | (1.8) | 45.7   | (1.8) | <b>17.0</b> | <b>11.5</b>            | 16.3                              | (0.9)                  | <b>6.0</b>        | <b>3.0</b> | 19.6                   | (1.1)     | <b>7.1</b>             | <b>2.3</b> | 9.8  | (1.1) | <b>3.9</b> | <b>6.1</b>  | 4.1  | (1.2) | <b>-6.7</b>  | <b>-9.3</b>  |
| Bayern                           | 66.3                         | (2.1) | 33.7   | (2.1) | <b>9.0</b>  | <b>7.5</b>             | 14.0                              | (1.0)                  | <b>5.7</b>        | <b>3.4</b> | 11.5                   | (1.2)     | 2.0                    | 0.0        | 8.2  | (1.5) | 1.2        | <b>4.1</b>  | 9.3  | (1.3) | -1.9         | 0.5          |
| Berlin <sup>4</sup>              | 48.8                         | (1.5) | 51.2   | (1.5) | <b>6.2</b>  | <b>8.9</b>             | 21.1                              | (1.2)                  | <b>7.3</b>        | <b>3.9</b> | 18.3                   | (1.2)     | -3.0                   | -0.5       | 11.8 | (1.0) | 1.9        | <b>5.5</b>  | 9.1  | (1.5) | <b>3.5</b>   | <b>-13.2</b> |
| Brandenburg                      | 84.6                         | (1.0) | 15.4   | (1.0) | <b>5.3</b>  | <b>5.9</b>             | 6.0                               | (0.7)                  | 1.1               | 0.1        | 4.2                    | (0.6)     | <b>2.4</b>             | <b>2.4</b> | 5.2  | (0.6) | <b>1.8</b> | <b>3.5</b>  | 13.6 | (3.5) | <b>10.6</b>  | <b>11.6</b>  |
| Bremen <sup>3</sup>              | 42.9                         | (2.1) | 57.1   | (2.1) | <b>16.7</b> | <b>8.6</b>             | 15.8                              | (1.1)                  | <b>4.4</b>        | 0.1        | 24.2                   | (2.0)     | <b>8.3</b>             | -1.6       | 17.0 | (1.7) | 4.0        | <b>10.1</b> | 5.7  | (0.8) | <b>-22.1</b> | <b>2.0</b>   |
| Hessen                           | 47.5                         | (2.4) | 52.5   | (2.4) | <b>19.8</b> | <b>14.1</b>            | 16.9                              | (0.7)                  | <b>5.6</b>        | <b>2.7</b> | 21.9                   | (1.4)     | <b>7.7</b>             | 2.1        | 13.7 | (2.1) | <b>6.5</b> | <b>9.3</b>  | 11.8 | (2.0) | <b>8.9</b>   | <b>9.8</b>   |
| Mecklenburg-Vorpommern           | 87.0                         | (1.1) | 13.0   | (1.1) | 3.2         | <b>4.8</b>             | 5.5                               | (0.6)                  | 1.5               | <b>1.8</b> | 2.9                    | (0.5)     | <b>1.4</b>             | <b>1.8</b> | 4.7  | (0.8) | 0.3        | 1.2         | 5.1  | (1.2) | <b>-8.4</b>  | <b>2.9</b>   |
| Niedersachsen                    | 64.7                         | (2.2) | 35.3   | (2.2) | <b>14.1</b> | <b>10.9</b>            | 12.2                              | (0.9)                  | <b>5.3</b>        | <b>2.7</b> | 15.2                   | (1.5)     | <b>6.4</b>             | 3.1        | 7.8  | (0.9) | <b>2.4</b> | <b>5.2</b>  | 5.6  | (1.1) | 2.3          | <b>4.4</b>   |
| Nordrhein-Westfalen <sup>5</sup> | 54.2                         | (1.7) | 45.8   | (1.7) | <b>13.8</b> | <b>8.2</b>             | 16.0                              | (0.8)                  | <b>7.2</b>        | <b>3.8</b> | 19.6                   | (1.2)     | 3.5                    | -0.9       | 10.2 | (1.0) | <b>3.0</b> | <b>5.3</b>  | 21.0 | (2.3) | <b>6.6</b>   | <b>9.1</b>   |
| Rheinland-Pfalz <sup>5</sup>     | 62.5                         | (1.9) | 37.5   | (1.9) | <b>12.6</b> | <b>9.4</b>             | 12.6                              | (0.9)                  | <b>4.0</b>        | <b>3.3</b> | 15.1                   | (1.2)     | <b>4.6</b>             | -0.1       | 9.8  | (1.4) | <b>4.0</b> | <b>6.2</b>  | 13.9 | (1.9) | -0.8         | 1.9          |
| Saarland <sup>4,5</sup>          | 61.9                         | (6.9) | 38.1   | (6.9) | <b>16.7</b> | <b>21.7</b>            | 11.3                              | (1.8)                  | <b>4.2</b>        | <b>4.5</b> | 11.3                   | (1.6)     | 2.7                    | 3.2        | 15.4 | (6.1) | 9.8        | <b>13.9</b> | 17.9 | (3.6) | 2.6          | <b>-15.6</b> |
| Sachsen                          | 86.7                         | (1.2) | 13.3   | (1.2) | 3.5         | <b>4.3</b>             | 7.1                               | (0.8)                  | <b>2.9</b>        | <b>2.5</b> | 2.8                    | (0.5)     | 0.6                    | 1.1        | 3.4  | (0.6) | 0.0        | 0.7         | 12.9 | (1.3) | -0.1         | <b>7.7</b>   |
| Sachsen-Anhalt                   | 89.4                         | (1.1) | 10.6   | (1.1) | 1.7         | <b>3.7</b>             | 4.5                               | (0.5)                  | 1.2               | 1.0        | 2.2                    | (0.5)     | 0.8                    | 0.8        | 3.8  | (0.8) | -0.3       | <b>1.9</b>  | 4.5  | (1.4) | <b>-5.7</b>  | <b>3.5</b>   |
| Schleswig-Holstein               | 71.9                         | (1.7) | 28.1   | (1.7) | <b>13.0</b> | <b>10.6</b>            | 9.8                               | (0.9)                  | <b>4.1</b>        | 1.4        | 10.6                   | (1.1)     | <b>5.9</b>             | <b>3.6</b> | 7.7  | (0.9) | <b>3.0</b> | <b>5.5</b>  | 6.4  | (1.2) | <b>-17.0</b> | <b>-5.3</b>  |
| Thüringen                        | 87.7                         | (1.3) | 12.3   | (1.3) | 3.4         | <b>5.0</b>             | 4.6                               | (0.5)                  | 0.5               | 1.1        | 2.5                    | (0.4)     | 1.2                    | 0.8        | 5.2  | (0.8) | 1.7        | <b>3.1</b>  | 2.6  | (0.5) | 0.1          | <b>1.6</b>   |
| Deutschland                      | 62.3                         | (0.7) | 37.7   | (0.7) | <b>11.3</b> | <b>8.9</b>             | 13.7                              | (0.3)                  | <b>5.2</b>        | <b>2.9</b> | 15.0                   | (0.5)     | <b>3.5</b>             | <b>0.8</b> | 9.1  | (0.4) | <b>2.6</b> | <b>5.2</b>  | 11.7 | (0.7) | 0.5          | <b>2.4</b>   |

Anmerkungen. Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Summe der Prozente geringfügig von 100 und die Differenz der Prozentwerte geringfügig von der dargestellten Differenz in der Spalte +/- abweichen. SE = Standardfehler; +/- = Veränderung gegenüber IQB-Ländervergleich 2009 / IQB-Bildungstrend 2015. Für das Land Hamburg können keine Ergebnisse berichtet werden, da die erforderlichen Informationen für das Jahr 2022 für mehr als 30% der Schüler:innen fehlen.

Ohne Zuwanderungshintergrund: beide Elternteile sind in Deutschland geboren.

1. Generation: Beide Elternteile sind im Ausland geboren, die der Schüler:in selbst ist in Deutschland geboren.

2. Generation: Sowohl beide Elternteile als auch die der Schüler:in sind im Ausland geboren.

3. umfasst Schüler:innen mit einem im Ausland geborenen Elternteil, Schüler:innen der 2. Generation und Schüler:innen der 1. Generation.

4. gültige % = Prozentangaben beruhen nur auf Angaben der Schüler:innen, die eindeutig zuzuordnen sind.

5. Die Befunde stehen für das Jahr \*2009, \*\*2015, \*\*\*2022 aufgrund eines Anteils von 20–30% fehlender Daten unter Vorbehalt.

<sup>a</sup> Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleiben unberücksichtigt.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).



Der Anteil von Neuntklässler:innen mit Zuwanderungshintergrund insgesamt (linker Tabellenbereich) liegt in Deutschland im Jahr 2022 bei 38 Prozent und ist seit dem Jahr 2015 signifikant um knapp 9 Prozentpunkte angestiegen. In den letzten fünf Jahren hat sich der Anstieg beschleunigt, da zwischen 2009 und 2015 nur eine Zunahme von knapp 3 Prozentpunkten zu verzeichnen war (vgl. Haag et al., 2016). In Bremen, Berlin und Hessen ist der Anteil von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund im Jahr 2022 mit über 50 Prozent besonders hoch. Seit dem Jahr 2015 ist der Anteil in allen Ländern signifikant um etwa 4 Prozentpunkte (Sachsen, Sachsen-Anhalt) bis knapp 22 Prozentpunkte (Saarland) angestiegen. Im Zeitraum 2009–2015 war der Zuwachs hingegen nur in fünf Ländern (Baden-Württemberg, Bremen, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen) signifikant und fiel mit einem Anstieg um 5 bis 9 Prozentpunkte überwiegend geringer aus (Haag et al., 2016).

In Deutschland insgesamt sind 15 Prozent der Schüler:innen der zweiten Zuwanderungsgeneration zuzuordnen, da ihre Eltern im Ausland, sie selbst aber in Deutschland geboren sind. Diese Jugendlichen haben in der Regel die gesamte Schulzeit im deutschen Bildungssystem verbracht.<sup>3</sup> Besonders groß ist der Anteil von Jugendlichen der zweiten Generation im Jahr 2022 in den Ländern Bremen und Hessen. Seit dem Jahr 2015 hat sich der Anteil dieser Schüler:innengruppe bundesweit nicht verändert, während er zwischen 2009 und 2015 noch um knapp 3 Prozentpunkte signifikant angestiegen war (Haag et al., 2016). Auch in den meisten Ländern blieb der Anteil dieser Schüler:innengruppe seit dem Jahr 2015 unverändert. Nur in Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein sind seit 2015 signifikante Zuwächse der zweiten Generation um 2 bis 4 Prozentpunkte zu verzeichnen. Zwischen 2009 und 2015 war hingegen in sechs Ländern ein signifikanter Anstieg um 4 bis 10 Prozentpunkte zu beobachten.

Etwa 9 Prozent aller Neuntklässler:innen sind im Jahr 2022 der ersten Zuwanderungsgeneration zuzuordnen. Etwas mehr als jede:r Vierte (29%) von ihnen ist nach Angaben der Schulleitungen bzw. der Schüler:innen und Eltern als Geflüchtete:r nach Deutschland gekommen.<sup>4,5</sup> Der Anteil Jugendlicher der ersten Generation fällt in den ostdeutschen Ländern Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen mit 3 bis 5 Prozentpunkten am niedrigsten und in Baden-Württemberg, Berlin, Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz sowie im Saarland mit 10 bis 15 Prozentpunkten am höchsten aus. Bundesweit hat sich der Anteil dieser Schüler:innengruppe zwischen 2015 und 2022 signifikant um 5 Prozentpunkte erhöht, während zwischen 2009 und 2015 ein Rückgang um etwa 2 Prozentpunkte zu beobachten war (Haag et al., 2016). Außer in Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen ist der Anteil dieser Jugendlichen seit dem Jahr 2015 auch in allen Ländern signifikant angestie-

3 Dies gilt auch für die 14 Prozent der Jugendlichen mit einem im Ausland geborenen Elternteil.

4 Jugendliche, die in der Europäischen Union oder in einem dem Schengenraum zugehörigen Land geboren sind, werden nicht als Geflüchtete betrachtet. Insgesamt nahmen 911 geflüchtete Schüler:innen am IQB-Bildungstrend 2022 teil (2,8% der gesamten Schüler:innenpopulation). Dabei handelt es sich um eine heterogene Gruppe aus einer Vielzahl von Herkunftsländern. Die größten Herkunftsgruppen bilden Schüler:innen aus Syrien (56%) sowie Afghanistan und dem Irak (jeweils 11%), wobei diese Angaben aufgrund eines hohen Anteils fehlender Angaben mit erhöhter Unsicherheit behaftet sind.

5 Bei der Interpretation der nachfolgenden Ergebnisse ist zu beachten, dass Schüler:innen nichtdeutscher Herkunftssprache von der Teilnahme am IQB-Bildungstrend 2022 ausgeschlossen wurden, wenn sie zum Testzeitpunkt weniger als ein Jahr in deutscher Sprache unterrichtet wurden und sie nicht in der Lage waren, Deutsch zu lesen oder zu sprechen (vgl. Kapitel 12). Dies betraf vor allem Schüler:innen der ersten Zuwanderungsgeneration.



gen. Am größten fallen die Zuwächse in Bremen mit 10 Prozentpunkten und im Saarland mit 14 Prozentpunkten aus.

Tabelle 8.2web im Zusatzmaterial auf der Webseite des IQB zeigt für Deutschland insgesamt zudem, welchen größten Herkunftsgruppen Jugendliche der ersten und zweiten Zuwanderungsgeneration aufgrund des Geburtslandes ihrer Eltern zuzuordnen sind (Olczyk et al., 2016). Ein vergleichsweise hoher Anteil der zweiten Generation lässt sich den Ländern, die ehemals Teil der Sowjetunion waren (20 %), sowie der Türkei (17%) zuordnen. Die größte Herkunftsgruppe in der ersten Generation bilden Schüler:innen, deren Familien aus arabischen Ländern stammen (27 %). Mehr als 40 Prozent der Jugendlichen beider Zuwanderungsgruppen lassen sich hingegen keiner der in den Fragebögen vorgegebenen größeren Herkunftsgruppen (arabische Länder, ehemalige Sowjetunion, ehemaliges Jugoslawien, Polen, Türkei) zuordnen. Dies unterstreicht erneut, wie divers die Schüler:innenschaft in Deutschland ist.

#### 8.4 Kompetenzen von Schüler:innen mit und Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund

In diesem Abschnitt wird für die Fächer Deutsch und Englisch berichtet, welches Kompetenzniveau Jugendliche aus zugewanderten Familien im Vergleich zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund im Jahr 2022 durchschnittlich in der 9. Jahrgangsstufe erzielen und wie sich die erreichten Kompetenzen zwischen den Jahren 2009, 2015 und 2022 verändert haben. Für Deutschland insgesamt werden die Ergebnisse bei Jugendlichen der zweiten Generation und Jugendlichen der ersten Generation (einschließlich der Jugendlichen, die fluchtbedingt zugewandert sind) berichtet. Anschließend werden die Ergebnisse für jeden Kompetenzbereich auf Länderebene beschrieben. Da die Fallzahlen zugewanderter Schüler:innen der ersten Generation innerhalb der meisten Länder für tragfähige Auswertungen zu klein sind (vgl. Tab. 8.1web im Zusatzmaterial auf der Webseite des IQB), werden die erste und zweite Generation in den länderspezifischen Analysen zu einer Gruppe von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund zusammengefasst, deren Elternteile beide im Ausland geboren sind.

Die Ergebnisse werden für Deutschland insgesamt und für die Länder in je zwei Abbildungen pro Kompetenzbereich dargestellt. Die erste Abbildung (Liniendiagramm) zeigt die gruppenspezifischen Mittelwerte für die einzelnen Erhebungsjahre. Weicht ein Gruppenmittelwert zu einem Erhebungszeitpunkt signifikant vom Gesamtmittelwert für Deutschland ab, ist dies durch ein Dreieck (▲) gekennzeichnet. Der farbig dargestellte Verlauf markiert in jedem Liniendiagramm den Trend für alle Neuntklässler:innen in Deutschland insgesamt (Mittelwert  $\pm$  Standardfehler). Die Veränderungen *innerhalb* der jeweiligen Schüler:innengruppe sind als schwarze oder graue Linien dargestellt. Die Mittelwertsdifferenzen für die Trends 2009–2015 bzw. 2015–2022 sind jeweils unter den geschweiften Klammern abzulesen. Fett gedruckte Werte und eine durchgezogene Linie im Diagramm weisen auf statistisch signifikante Veränderungen innerhalb der jeweiligen Gruppe hin. Ein hochgestelltes a gibt zudem an, ob ein Trend *innerhalb* einer Gruppe vom bundesweiten Trend abweicht.

In der zweiten Abbildung wird anhand der Mittelwertsdifferenzen ( $\Delta M$ ) für die einzelnen Erhebungszeitpunkte angegeben, wie stark die Kompetenzwerte von Schüler:innen mit Zuwanderungshintergrund von den Kompetenzwerten von Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund abweichen und wie sich die

Disparitäten im Trend verändert haben. Für das Jahr 2022 werden für die Mittelwertsdifferenzen zusätzlich der Standardfehler (*SE*) und die standardisierte Mittelwertsdifferenz (*d*) angegeben.<sup>6</sup> Negative Werte kennzeichnen Kompetenznachteile von Jugendlichen aus zugewanderten Familien. Die beiden Balkendiagramme zeigen, inwieweit sich die Mittelwertsdifferenzen ( $\Delta M_{2015-2009/2022-2015}$ ) im Trend verändert haben. Negative Werte und nach links weisende Balken zeigen eine Zunahme der Disparität an.

#### 8.4.1 Erreichte Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Englisch nach Zuwanderungshintergrund in Deutschland insgesamt

Abbildung 8.1 zeigt für Deutschland insgesamt das von Schüler:innen erreichte Kompetenzniveau nach Zuwanderungshintergrund im Jahr 2022 für das Fach Deutsch in den Kompetenzbereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* und für das Fach Englisch in den Kompetenzbereichen *Leseverstehen* und *Hörverstehen*. Zudem wird angegeben, inwieweit diese Werte vom bundesweiten Mittelwert abweichen und wie sie sich zwischen 2009 und 2015 bzw. zwischen 2015 und 2022 verändert haben. Ergebnisse für den Trend zwischen 2009 und 2022 können dem Zusatzmaterial auf der Webseite des IQB entnommen werden (vgl. Tab. 8.3web). In Abbildung 8.2 sind die Disparitäten für die Jahre 2009, 2015 und 2022 und ihre Veränderungen zwischen 2009 und 2015 bzw. zwischen 2015 und 2022 dargestellt.

Bundesweit bestehen im Jahr 2022 ausgeprägte zugewanderungsbezogene Disparitäten. Schüler:innen aus zugewanderten Familien erreichen in allen Kompetenzbereichen im Durchschnitt signifikant geringere Kompetenzen als Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund, wobei die Unterschiede im Fach Deutsch jeweils stärker ausfallen als im Fach Englisch. Die Kompetenznachteile sind bei Jugendlichen der ersten Generation, die selbst mit ihren Eltern zugewandert sind, durchgängig am stärksten ausgeprägt. Mit 142 Punkten (erste Generation) bzw. 66 Punkten (zweite Generation) fallen die Kompetenznachteile bei Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund im Kompetenzbereich *Zuhören* im Fach Deutsch besonders deutlich aus (vgl. Abb. 8.2). In den Kompetenzbereichen *Leseverstehen* und *Hörverstehen* im Fach Englisch sind die Kompetenzunterschiede sowohl in der ersten Generation (49 bzw. 44 Punkte) als auch in der zweiten Generation (16 bzw. 11 Punkte) hingegen am geringsten ausgeprägt. Dieses Muster hatte sich auch schon im IQB-Bildungstrend 2015 gezeigt (Haag et al., 2016).

Zur inhaltlichen Einordnung von Unterschieden in den Kompetenzmittelwerten kann prinzipiell der anzunehmende jährliche Lernzuwachs von etwa 20 Punkten im Kompetenzbereich *Lesen* und 15 Punkten in den Bereichen *Zuhören* und *Orthografie* im Fach Deutsch sowie 40 Punkten im *Leseverstehen* und *Hörverstehen* im Fach Englisch herangezogen werden (vgl. Kapitel 1.2). Allerdings ist dabei zu berücksichtigen, dass diese Angaben auf Schätzungen aus dem Jahr 2008 basieren und sich zwischenzeitlich verändert haben könnten. Zudem ist zu beachten, dass die Kompetenzentwicklung nicht linear verläuft, sondern in den unteren Klassenstufen deutlich stärker ausfällt und in den oberen Klassenstufen abnimmt (Brunner et al., 2023), sodass diese Angaben nur eine grobe Orientierung darstellen.

<sup>6</sup> Nach einer häufig angewendeten Konvention von Cohen (1988) sind Effektstärken ab  $d = 0.20$  als nicht zu vernachlässigen zu bewerten.

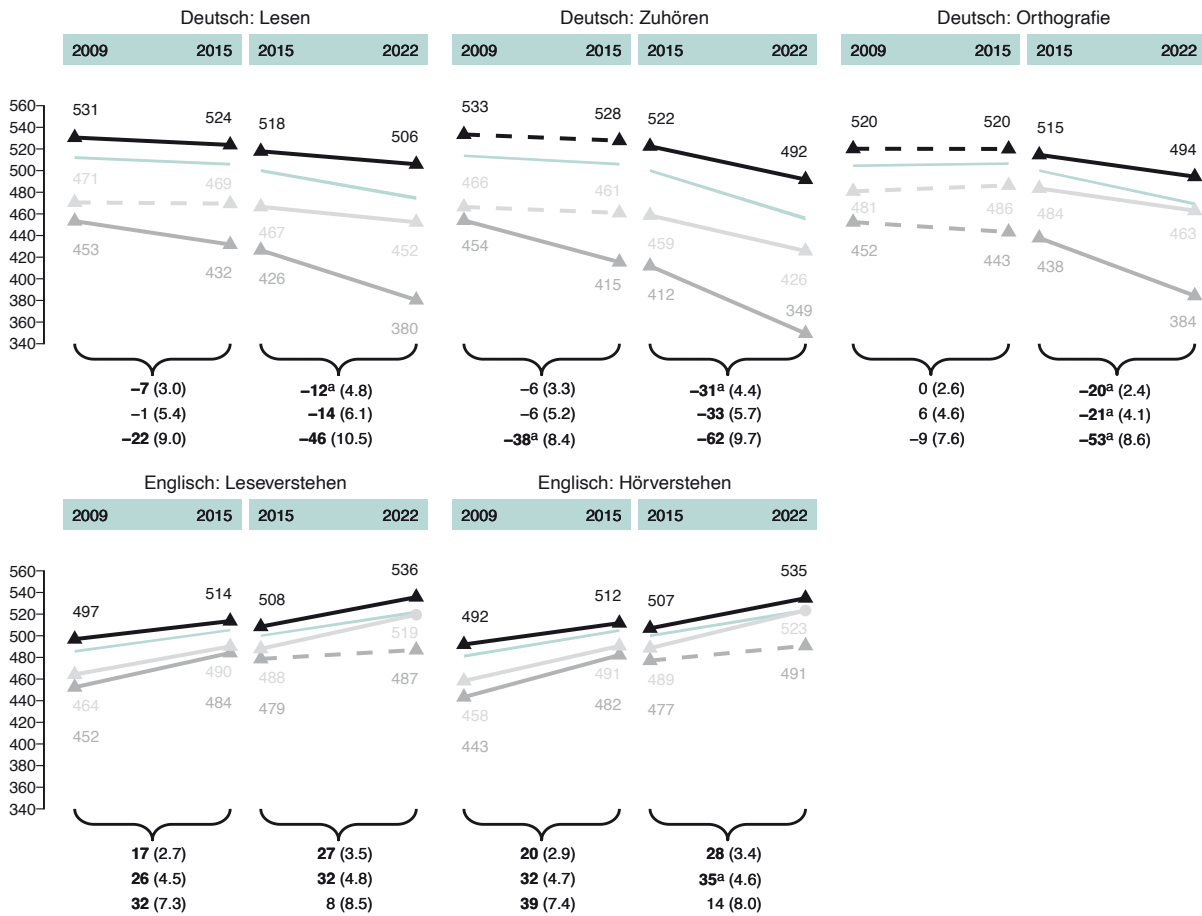
In der Trendbetrachtung fallen die Veränderungen bei Jugendlichen der ersten Zuwanderungsgeneration in beiden Fächern am ungünstigsten aus. Im Fach Deutsch sind zwischen den Jahren 2015 und 2022 in den Bereichen *Lesen* (–46 Punkte) und *Zuhören* (–62 Punkte) signifikant negative Trends zu beobachten. Auch zwischen 2009 und 2015 waren für diese Gruppe bereits ungünstige Entwicklungen zu verzeichnen, die jedoch noch weniger stark ausgeprägt waren (*Lesen*: –22 Punkte, *Zuhören*: –38 Punkte). Im Bereich *Orthografie* hat sich das Kompetenzniveau seit 2015 ebenfalls signifikant verringert (–53 Punkte), während es zwischen 2009 und 2015 weitgehend unverändert blieb. Im Fach Englisch sind zwischen 2015 und 2022 keine signifikanten Veränderungen in den untersuchten Kompetenzbereichen festzustellen; die positiven Entwicklungen, die im Zeitraum 2009 bis 2015 in den Bereichen *Leseverstehen* (+32 Punkte) und *Hörverstehen* (+39 Punkte) zu verzeichnen waren, setzten sich somit nicht weiter fort.

Auch das von Schüler:innen der zweiten Zuwanderungsgeneration erreichte Kompetenzniveau hat sich im Fach Deutsch zwischen 2015 und 2022 im *Lesen* (–14 Punkte), im *Zuhören* (–33 Punkte) und in der *Orthografie* (–21 Punkte) signifikant verringert. In allen Bereichen fallen die Kompetenzeinbußen dieser Gruppe im Vergleich zu Jugendlichen der ersten Generation jedoch weniger stark aus. Zwischen 2009 und 2015 blieb das Kompetenzniveau dieser Jugendlichen hingegen in allen Kompetenzbereichen unverändert, die ungünstige Entwicklung begann also erst nach 2015. Anders als in der ersten Generation setzen sich in der zweiten Generation die positiven Entwicklungen im Fach Englisch aus dem Zeitraum 2009–2015 sowohl im *Leseverstehen* (+26 Punkte) als auch im *Hörverstehen* (+32 Punkte) in ähnlichem Ausmaß auch zwischen 2015 und 2022 fort (*Leseverstehen*: +32 Punkte, *Hörverstehen*: +35 Punkte).

Bei Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund zeigen sich im Fach Deutsch für alle Kompetenzbereiche zwischen 2015 und 2022 ähnlich stark ausgeprägte Kompetenzeinbußen im *Lesen* (–12 Punkte), *Zuhören* (–31 Punkte) und in der *Orthografie* (–20 Punkte) wie bei Jugendlichen der zweiten Zuwanderungsgeneration. Zwischen 2009 und 2015 zeichnete sich in dieser Gruppe im Bereich *Lesen* bereits eine ungünstige Entwicklung ab (–7 Punkte), in den anderen Bereichen im Fach Deutsch jedoch nicht. Ähnlich wie bei Jugendlichen der zweiten Generation sind auch bei Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund im Fach Englisch seit dem Jahr 2015 positive Trends im *Leseverstehen* (+27 Punkte) und im *Hörverstehen* (+28 Punkte) zu beobachten, die bereits zwischen 2009 und 2015 einsetzten (*Leseverstehen*: +17 Punkte, *Hörverstehen*: +20 Punkte).

Da bei Jugendlichen der ersten Generation zwischen 2015 und 2022 in allen Kompetenzbereichen ungünstigere Veränderungen zu beobachten sind als bei Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund (und bei Jugendlichen der zweiten Generation), haben auch die zuwanderungsbezogenen Disparitäten in fast allen Bereichen in diesem Zeitraum signifikant zugenommen (vgl. Abb. 8.2). Im Fach Deutsch haben sich die Kompetenznachteile im Bereich *Zuhören* zwischen 2009 und 2015 (um 33 Punkte) und zwischen 2015 und 2022 (um 32 Punkte) in ähnlichem Maße vergrößert. Im *Lesen* und in der *Orthografie* sind die Disparitäten hingegen erst in den letzten sieben Jahren signifikant angestiegen (um 34 bzw. 33 Punkte). Zwar deuteten die Ergebnisse zwischen 2009 und 2015 bereits auf eine Zunahme hin, diese war jedoch statistisch nicht signifikant. Im Fach Englisch haben sich die Disparitäten in den letzten sieben Jahren im *Leseverstehen* (um 19 Punkte) signifikant verstärkt. Auch im *Hörverstehen* nahmen die Kompe-

**Abbildung 8.1:** Mittelwerte der erreichten Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Englisch für Schüler:innen ohne und Schüler:innen mit Zuwanderungshintergrund in Deutschland insgesamt in den Jahren 2009, 2015 und 2022 im Vergleich



**Anmerkungen.** Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte geringfügig von der dargestellten Differenz ( $\Delta M$ ) unter der geschweiften Klammer abweichen. Der farbige dargestellte Verlauf markiert den Trend für Deutschland insgesamt (Mittelwert +/- Standardfehler). Beim Trend 2009–2015 bleiben Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unberücksichtigt.

<sup>a</sup> Signifikante Abweichung ( $p < .05$ ) zum Trend in der Gesamtpopulation aller Neuntklässler:innen in Deutschland insgesamt.

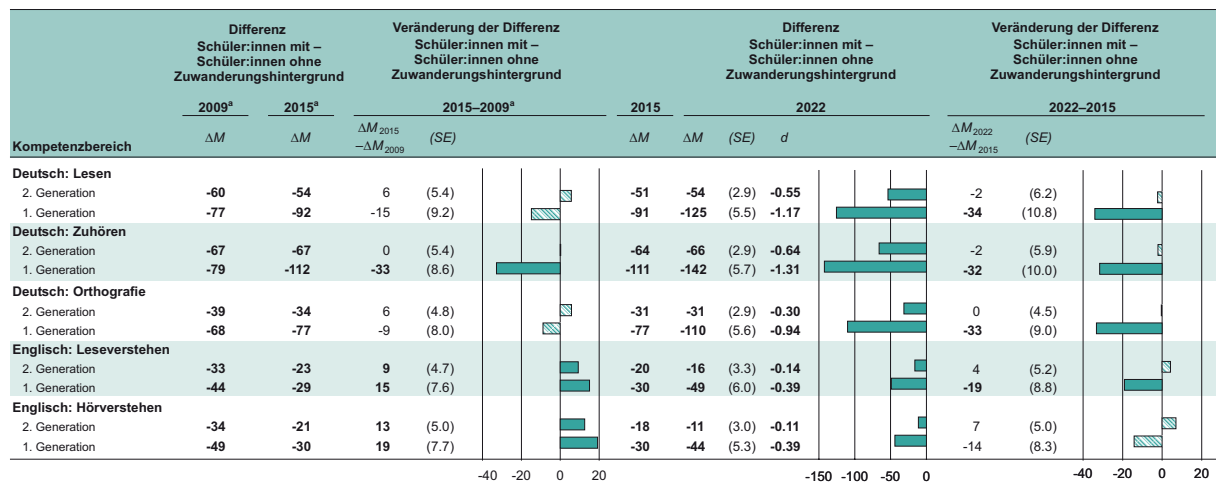
Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

- ohne Zuwanderungshintergrund ( $\Delta M$  erste Zeile unter der Klammer): Beide Elternteile sind in Deutschland geboren.
- ▲— 2. Generation ( $\Delta M$  zweite Zeile unter der Klammer): Beide Elternteile sind im Ausland geboren, die:der Schüler:in selbst ist in Deutschland geboren.
- 1. Generation ( $\Delta M$  dritte Zeile unter der Klammer): Sowohl beide Elternteile als auch die:der Schüler:in sind im Ausland geboren (einschließlich geflüchtete Schüler:innen).
- Wert weicht nicht statistisch signifikant vom Wert für Deutschland insgesamt ab
- ▲ Wert weicht statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom Wert für Deutschland insgesamt ab
- statistisch nicht signifikante Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022
- statistisch signifikante Differenz ( $p < .05$ ) zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022
- ⎵ Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022

tenzunterschiede zwischen 2015 und 2022 etwas zu (um 14 Punkte), wobei diese Veränderung nicht statistisch signifikant ist. Zwischen 2009 und 2015 hatten sich die Disparitäten in beiden Bereichen hingegen noch signifikant verringert (im *Leseverstehen* um 15 Punkte, im *Hörverstehen* um 19 Punkte).

Bei Jugendlichen der zweiten Generation zeigen sich zwischen 2015 und 2022 in allen untersuchten Bereichen recht ähnliche Entwicklungen wie bei Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund, weshalb sich die zuwanderungsbezogenen Disparitäten in diesem Zeitraum nicht bedeutsam verändert haben. Auch zwischen 2009 und 2015 blieben die Kompetenzunterschiede zwischen diesen Gruppen im Fach Deutsch unverändert, während sie sich im Fach Englisch – ähnlich wie bei Jugendlichen der ersten Generation – signifikant verringert hatten (im *Leseverstehen* um 9 Punkte, im *Hörverstehen* um 13 Punkte).

**Abbildung 8.2:** Unterschiede in den erreichten Kompetenzen zwischen Schüler:innen mit und Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund im Jahr 2022 und Veränderungen in den Disparitäten seit dem Jahr 2015 bzw. 2009 in Deutschland insgesamt



*Anmerkungen.* Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die dargestellte Differenz zwischen den Erhebungsjahren geringfügig von der Differenz der angegebenen Einzelwerte abweichen.  $\Delta M$  = Differenz zwischen Schüler:innen mit und Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund;  $\Delta M_{2015} - \Delta M_{2009} / \Delta M_{2022} - \Delta M_{2015}$  = Veränderung der Differenz zwischen Schüler:innen mit und Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund; SE = Standardfehler der Mittelwertsdifferenz; *d* = Effektstärke Cohens *d*. Für das jeweilige Erhebungsjahr weisen negative Werte und nach links zeigende Balken auf Kompetenznachteile von Schüler:innen mit Zuwanderungshintergrund hin. Im Trend weisen negative Werte und nach links zeigende Balken auf eine Zunahme der Kompetenznachteile von Schüler:innen mit Zuwanderungshintergrund hin.

<sup>a</sup> Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleiben unberücksichtigt.

2. Generation: Beide Elternteile sind im Ausland geboren, die:der Schüler:in selbst ist in Deutschland geboren.

1. Generation: Sowohl beide Elternteile als auch die:der Schüler:in sind im Ausland geboren.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

### 8.4.2 Erreichte Kompetenzen im Lesen im Fach Deutsch nach Zuwanderungshintergrund in den Ländern

In den länderspezifischen Analysen werden Jugendliche der ersten und zweiten Zuwanderungsgeneration aufgrund der mitunter geringen Fallzahlen in einigen Ländern zu einer gemeinsamen Gruppe von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund zusammengefasst. Aufgrund dieser veränderten Gruppenbildung können sich die Befundmuster im Vergleich zum vorherigen Abschnitt auch für Deutschland insgesamt leicht verändern. Deshalb werden zunächst jeweils die bundesweiten Ergebnisse und anschließend die länderspezifischen Ergebnisse beschrieben.

Im Kompetenzbereich *Lesen* im Fach Deutsch bestehen im Jahr 2022 deutliche zuwanderungsbezogene Disparitäten. Der Kompetenznachteil von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund gegenüber Jugendlichen ohne Zuwanderungs-



hintergrund liegt bundesweit bei 81 Punkten (vgl. Abb. 8.4).<sup>7</sup> Auch in allen Ländern fallen die Kompetenzunterschiede zwischen diesen beiden Gruppen statistisch signifikant aus, variieren in ihrer Stärke zwischen den Ländern aber deutlich. In Berlin sind die Disparitäten mit mehr als 100 Punkten am höchsten, in Sachsen mit 51 Punkten am niedrigsten ausgeprägt.

Bundesweit hat sich das Kompetenzniveau im *Lesen* seit dem Jahr 2015 sowohl bei Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund als auch bei Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund signifikant verringert (vgl. Abb. 8.3). Der Rückgang fällt bei Schüler:innen mit Zuwanderungshintergrund (–33 Punkte) allerdings deutlich stärker aus als bei Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund (–12 Punkte). Zwischen 2009 und 2015 hatte sich das Kompetenzniveau von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund hingegen nicht signifikant verändert, während sich bei Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund bereits in diesem Zeitraum ungünstige Entwicklungen abzeichneten, die allerdings schwächer ausfielen (–7 Punkte) als in den letzten sieben Jahren.

Auch in sieben Ländern erreichen Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund im Jahr 2022 ein signifikant geringeres Kompetenzniveau im *Lesen* als im Jahr 2015. Diese ungünstigen Veränderungen fallen in Brandenburg am stärksten (–36 Punkte), in Sachsen und Sachsen-Anhalt am geringsten (–15 Punkte) aus. Zwischen 2009 und 2015 war hingegen nur in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz eine signifikant negative Veränderung festzustellen und in Brandenburg war die Entwicklung in diesem Zeitraum noch signifikant positiv. Bei Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund hat sich das Kompetenzniveau im *Lesen* seit dem Jahr 2015 in fast allen Ländern signifikant um 25 Punkte (Baden-Württemberg) bis 70 Punkte (Sachsen-Anhalt) verringert. Zwischen 2009 und 2015 hingegen zeigte sich – ebenso wie für Deutschland insgesamt – in keinem Land eine signifikante Veränderung.

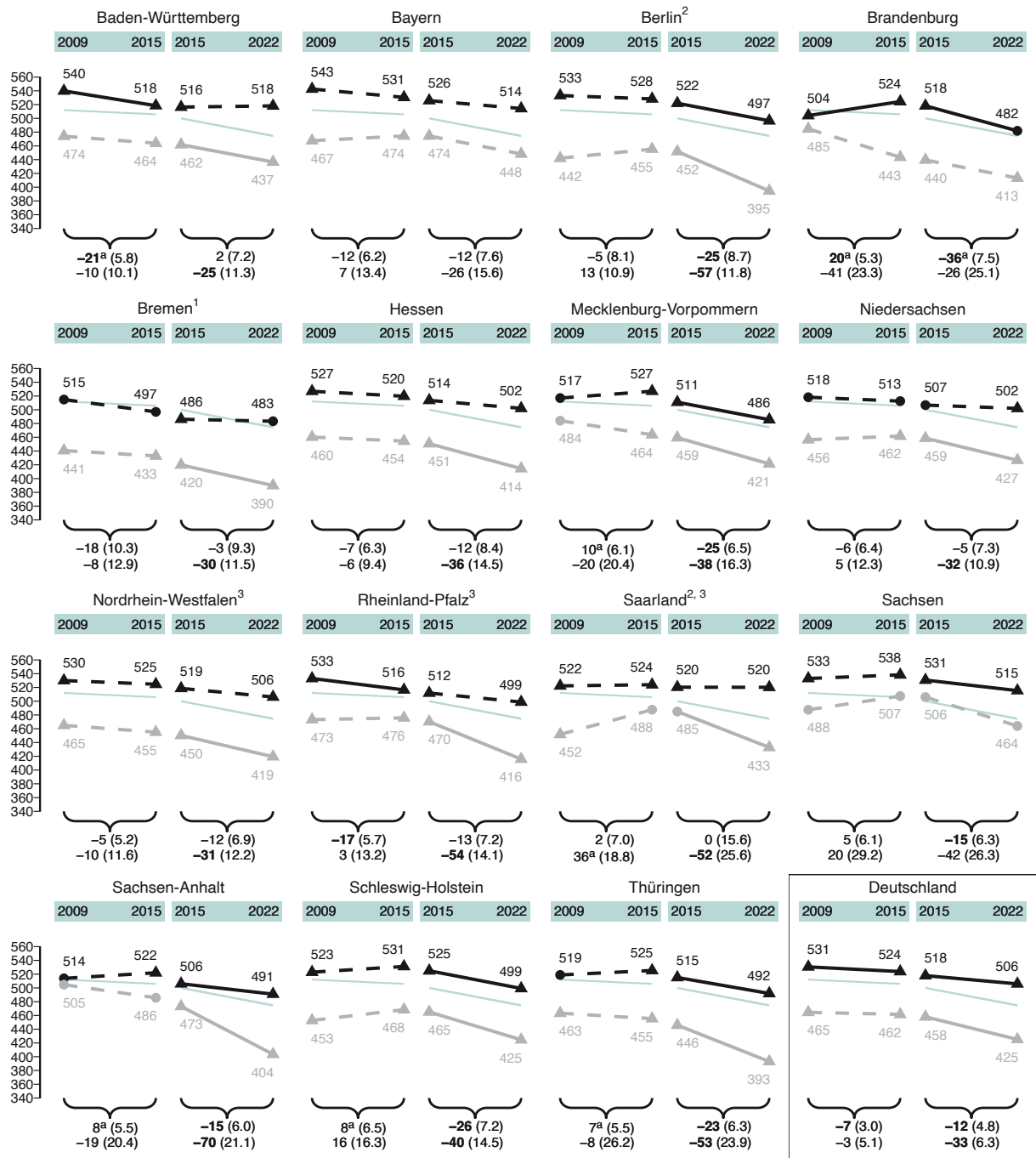
Die Disparitäten zwischen Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund und Jugendlichen aus zugewanderten Familien haben sich im *Lesen* bundesweit seit dem Jahr 2015 signifikant um insgesamt 21 Punkte verstärkt (vgl. Abb. 8.4). Zwischen 2009 und 2015 haben sich die Kompetenzunterschiede dagegen nicht signifikant verändert. Auch in sieben Ländern sind die Kompetenzunterschiede in den letzten sieben Jahren um 27 Punkte (Baden-Württemberg, Bremen, Niedersachsen) bis 54 Punkte (Sachsen-Anhalt) angestiegen. Zwischen 2009 und 2015 war nur in Brandenburg eine signifikante Zunahme der Disparitäten festzustellen.

---

7 Die Ergebnisse für den Trend 2009–2022 für Schüler:innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf können dem Zusatzmaterial auf der Webseite des IQB entnommen werden (Tab. 8.4web).



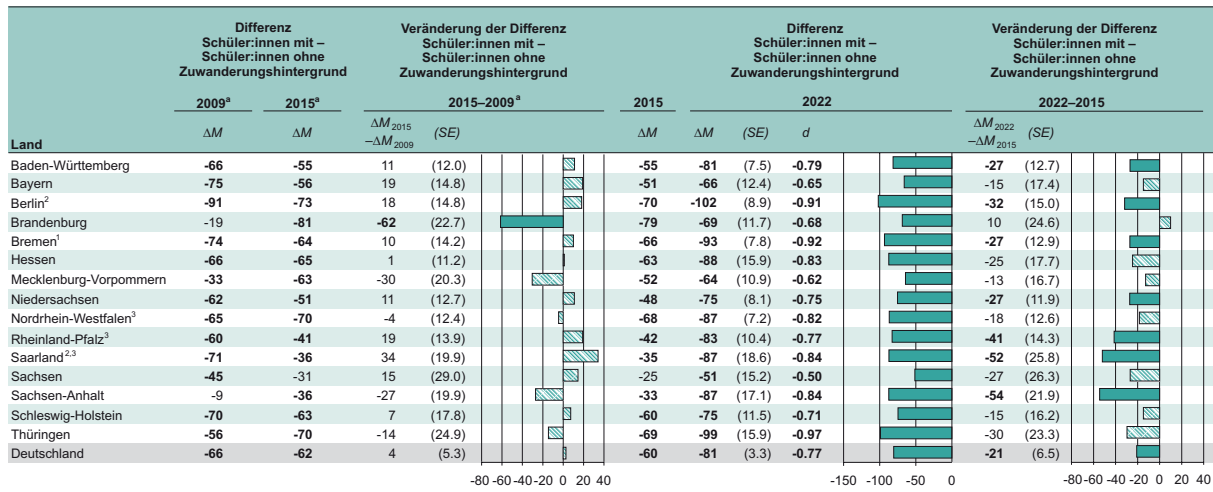
**Abbildung 8.3:** Mittelwerte der erreichten Kompetenzen im Bereich *Lesen* im Fach Deutsch nach Zuwanderungshintergrund und Land in den Jahren 2009, 2015 und 2022 im Vergleich



**Anmerkungen.** Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte geringfügig von der dargestellten Differenz ( $\Delta M$ ) unter der geschweiften Klammer abweichen. Der farbig dargestellte Verlauf markiert den Trend für Deutschland insgesamt (Mittelwert +/- Standardfehler). Beim Trend 2009–2015 bleiben Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unberücksichtigt. Für das Land Hamburg können keine Ergebnisse berichtet werden, da die erforderlichen Informationen für mehr als 30 % der Schüler:innen fehlen. Die Befunde stehen für das Jahr <sup>1</sup>2009, <sup>2</sup>2015, <sup>3</sup>2022 aufgrund eines Anteils von 20–30 % fehlender Daten unter Vorbehalt. <sup>a</sup> Signifikante Abweichung ( $p < .05$ ) zum Trend der jeweiligen Schüler:innengruppe in Deutschland insgesamt. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

- ohne Zuwanderungshintergrund ( $\Delta M$  erste Zeile unter der Klammer): Beide Elternteile sind in Deutschland geboren.
- mit Zuwanderungshintergrund ( $\Delta M$  zweite Zeile unter der Klammer): Beide Elternteile sind im Ausland geboren (1. und 2. Generation).
- Wert weicht nicht statistisch signifikant vom Wert für Deutschland insgesamt ab
- ▲ Wert weicht statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom Wert für Deutschland insgesamt ab
- - - statistisch nicht signifikante Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022
- statistisch signifikante Differenz ( $p < .05$ ) zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022
- ⎵ Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022

**Abbildung 8.4:** Unterschiede in den erreichten Kompetenzen im *Lesen* im Fach Deutsch zwischen Schüler:innen mit und Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund im Jahr 2022 und Veränderungen in den Disparitäten seit dem Jahr 2015 bzw. 2009



**Anmerkungen.** Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die dargestellte Differenz zwischen den Erhebungsjahren geringfügig von der Differenz der angegebenen Einzelwerte abweichen.  $\Delta M$  = Differenz zwischen Schüler:innen mit und Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund;  $\Delta M_{2015} - \Delta M_{2009} / \Delta M_{2022} - \Delta M_{2015}$  = Veränderung der Differenz zwischen Schüler:innen mit und Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund; SE = Standardfehler der Mittelwertsdifferenz; *d* = Effektstärke Cohens *d*. Für das jeweilige Erhebungsjahr weisen negative Werte und nach links zeigende Balken auf Kompetenznachteile von Schüler:innen mit Zuwanderungshintergrund hin. Im Trend weisen negative Werte und nach links zeigende Balken auf eine Zunahme der Kompetenznachteile von Schüler:innen mit Zuwanderungshintergrund hin. Für das Land Hamburg können keine Ergebnisse berichtet werden, da die erforderlichen Informationen für mehr als 30 % der Schüler:innen fehlen. Die Befunde stehen für das Jahr <sup>1</sup>2009, <sup>2</sup>2015, <sup>3</sup>2022 aufgrund eines Anteils von 20–30 % fehlender Daten unter Vorbehalt.  
<sup>a</sup> Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleiben unberücksichtigt.  
 Ohne Zuwanderungshintergrund: Beide Elternteile sind in Deutschland geboren.  
 Mit Zuwanderungshintergrund: Beide Elternteile sind im Ausland geboren (1. und 2. Generation).  
 Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

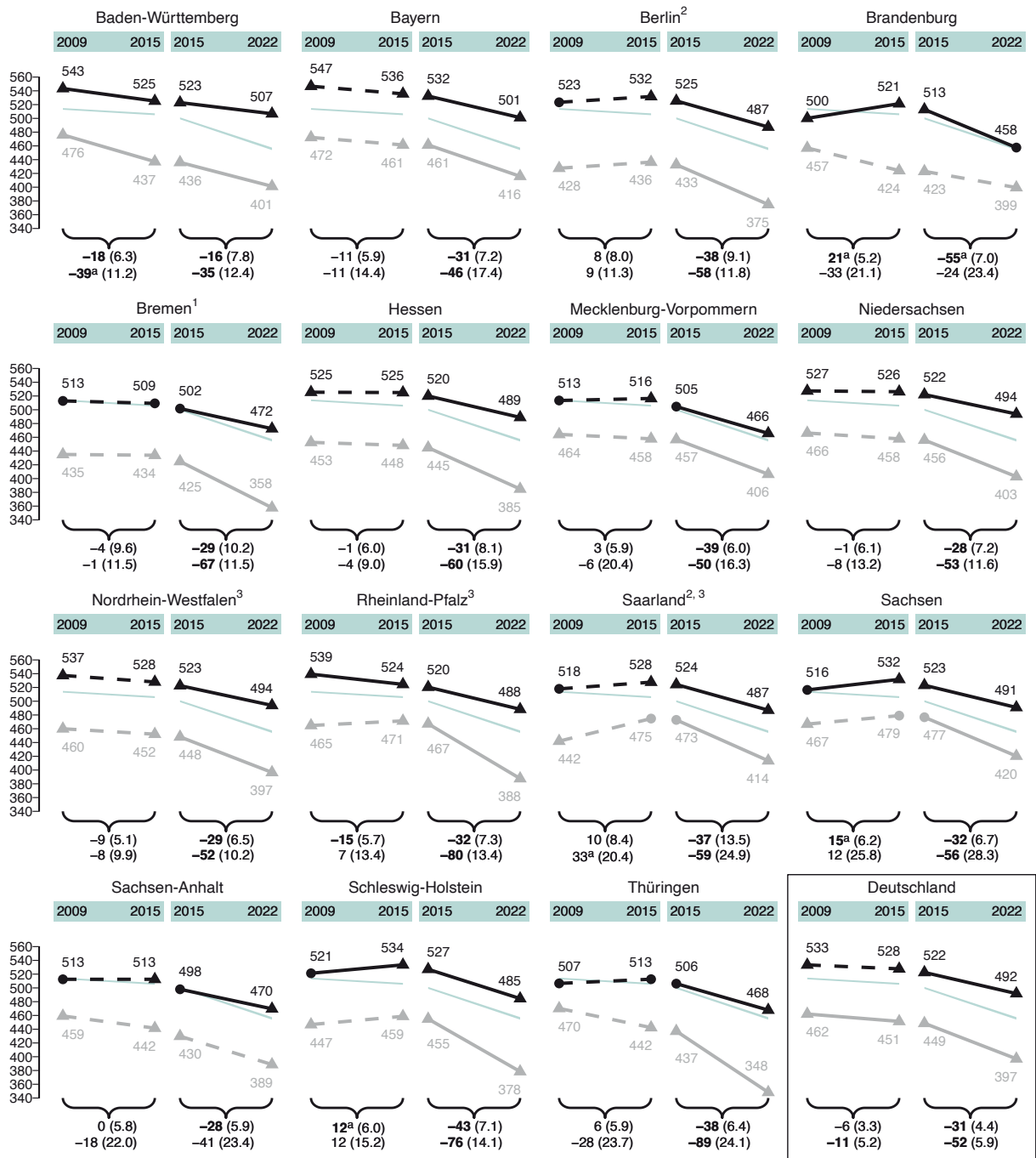
### 8.4.3 Erreichte Kompetenzen im *Zuhören* im Fach Deutsch nach Zuwanderungshintergrund in den Ländern

Auch im Kompetenzbereich *Zuhören* im Fach Deutsch sind im Jahr 2022 erhebliche zuwanderungsbezogene Disparitäten zu verzeichnen. Die von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund durchschnittlich erreichten Kompetenzen liegen deutschlandweit 95 Punkte unter denen von Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund und fallen damit noch stärker aus als im *Lesen* (vgl. Abb. 8.6). Auch in allen Ländern sind die Kompetenznachteile von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund im Vergleich zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund statistisch signifikant. Besonders stark ausgeprägt sind die Unterschiede mit mehr als 100 Punkten in Baden-Württemberg, Berlin, Bremen, Hessen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Thüringen, am niedrigsten fallen sie mit 58 Punkten in Brandenburg aus.

Das durchschnittliche Kompetenzniveau der Neuntklässler:innen hat sich im *Zuhören*, ähnlich wie im *Lesen*, bundesweit seit dem Jahr 2015 sowohl bei Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund als auch bei Jugendlichen aus zugewanderten Familien signifikant verringert (vgl. Abb. 8.5).<sup>8</sup> Wie im *Lesen* fallen die Kompetenzeinbußen zwischen 2015 und 2022 bei Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund (-31 Punkte) geringer aus als bei Jugendlichen aus zugewanderten Familien (-52 Punkte). Zwischen 2009 und 2015 zeigte sich bei Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund hingegen keine Veränderung,

8 Die Ergebnisse für den Trend 2009–2022 für Schüler:innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf können dem Zusatzmaterial auf der Webseite des IQB entnommen werden (Tab. 8.5web).

Abbildung 8.5: Mittelwerte der erreichten Kompetenzen im *Zuhören* im Fach Deutsch nach Zuwanderungshintergrund und Land in den Jahren 2009, 2015 und 2022 im Vergleich

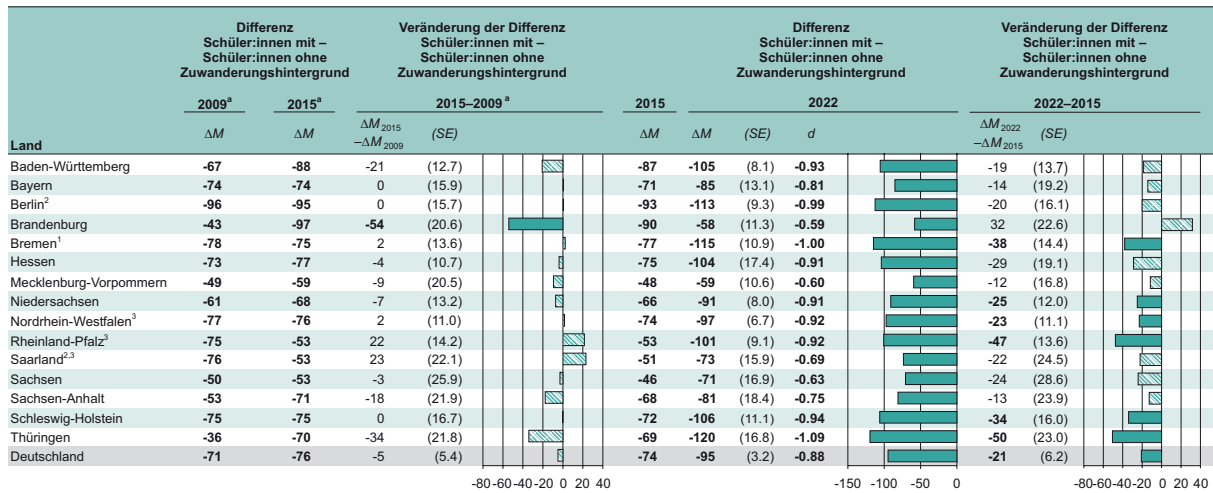


Anmerkungen. Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte geringfügig von der dargestellten Differenz ( $\Delta M$ ) unter der geschweiften Klammer abweichen. Der farbig dargestellte Verlauf markiert den Trend für Deutschland insgesamt (Mittelwert +/- Standardfehler). Beim Trend 2009–2015 bleiben Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unberücksichtigt. Für das Land Hamburg können keine Ergebnisse berichtet werden, da die erforderlichen Informationen für mehr als 30 % der Schüler:innen fehlen. Die Befunde stehen für das Jahr <sup>1</sup>2009, <sup>2</sup>2015, <sup>3</sup>2022 aufgrund eines Anteils von 20–30 % fehlender Daten unter Vorbehalt.

<sup>a</sup> Signifikante Abweichung ( $p < .05$ ) zum Trend der jeweiligen Schüler:innengruppe in Deutschland insgesamt. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

- ohne Zuwanderungshintergrund ( $\Delta M$  erste Zeile unter der Klammer): Beide Elternteile sind in Deutschland geboren.
- mit Zuwanderungshintergrund ( $\Delta M$  zweite Zeile unter der Klammer): Beide Elternteile sind im Ausland geboren (1. und 2. Generation).
- Wert weicht nicht statistisch signifikant vom Wert für Deutschland insgesamt ab
- ▲ Wert weicht statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom Wert für Deutschland insgesamt ab
- - - statistisch nicht signifikante Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022
- statistisch signifikante Differenz ( $p < .05$ ) zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022
- ⎵ Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022

**Abbildung 8.6:** Unterschiede in den erreichten Kompetenzen im *Zuhören* im Fach Deutsch zwischen Schüler:innen mit und Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund im Jahr 2022 und Veränderungen in den Disparitäten seit dem Jahr 2015 bzw. 2009



**Anmerkungen.** Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die dargestellte Differenz zwischen den Erhebungsjahren geringfügig von der Differenz der angegebenen Einzelwerte abweichen.  $\Delta M$  = Differenz zwischen Schüler:innen mit und Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund;  $\Delta M_{2015} - \Delta M_{2009} / \Delta M_{2022} - \Delta M_{2015}$  = Veränderung der Differenz zwischen Schüler:innen mit und Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund; SE = Standardfehler der Mittelwertsdifferenz;  $d$  = Effektstärke Cohens  $d$ . Für das jeweilige Erhebungsjahr weisen negative Werte und nach links zeigende Balken auf Kompetenznachteile von Schüler:innen mit Zuwanderungshintergrund hin. Im Trend weisen negative Werte und nach links zeigende Balken auf eine Zunahme der Kompetenznachteile von Schüler:innen mit Zuwanderungshintergrund hin. Für das Land Hamburg können keine Ergebnisse berichtet werden, da die erforderlichen Informationen für mehr als 30 % der Schüler:innen fehlen. Die Befunde stehen für das Jahr <sup>1</sup>2009, <sup>2</sup>2015, <sup>3</sup>2022 aufgrund eines Anteils von 20–30 % fehlender Daten unter Vorbehalt.

<sup>a</sup> Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleiben unberücksichtigt.

Ohne Zuwanderungshintergrund: Beide Elternteile sind in Deutschland geboren.

Mit Zuwanderungshintergrund: Beide Elternteile sind im Ausland geboren (1. und 2. Generation).

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

während sich bei Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund bereits in diesem Zeitraum eine ungünstige Entwicklung abzeichnete (–11 Punkte), die sich in den sieben Jahren danach weiter verstärkt hat.

Bei Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund sind im *Zuhören* seit dem Jahr 2015 in allen Ländern signifikant negative Veränderungen im Umfang von 16 Punkten (Baden-Württemberg) bis 55 Punkten (Brandenburg) zu beobachten. Zwischen 2009 und 2015 waren hingegen nur in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz bereits ungünstige Entwicklungen zu verzeichnen, die sich in den sieben Jahren danach fortgesetzt haben. In Brandenburg, Sachsen und Schleswig-Holstein waren in diesem Zeitraum hingegen positive Trends zu beobachten, die sich zwischen 2015 und 2022 umkehrten.

Bei Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund zeichnen sich seit dem Jahr 2015 in fast allen Ländern signifikant negative Veränderungen im *Zuhören* ab, die zwischen 35 Punkten (Baden-Württemberg) und 89 Punkten (Thüringen) variieren. In Brandenburg und Sachsen-Anhalt sind in der Tendenz ebenfalls Kompetenzeinbußen zwischen 24 und 41 Punkten zu beobachten, die aufgrund der geringen Fallzahlen allerdings nicht statistisch signifikant sind. Zwischen 2009 und 2015 traten dagegen nur in Baden-Württemberg bereits ungünstige Entwicklungen auf, während sich das Kompetenzniveau in allen anderen Ländern nicht bedeutsam veränderte.

Wie im Kompetenzbereich *Lesen* haben sich die zugewanderungsbezogenen Disparitäten auch im *Zuhören* bundesweit seit dem Jahr 2015 um 21 Punkte signifikant verstärkt (vgl. Abb. 8.6). Zwischen 2009 und 2015 war hingegen keine Veränderung zu beobachten. In sechs Ländern ist zwischen 2015 und 2022 ebenfalls eine signifikante Zunahme der Disparitäten in einem Umfang von 23 Punk-

ten (Nordrhein-Westfalen) bis 50 Punkten (Thüringen) zu beobachten. Zwischen 2009 und 2015 zeigte sich dagegen nur in einem Land (Brandenburg) eine signifikante Zunahme der Disparitäten.

#### 8.4.4 Erreichte Kompetenzen in der *Orthografie* im Fach Deutsch nach Zuwanderungshintergrund in den Ländern

Wie in den Kompetenzbereichen *Lesen* und *Zuhören* sind auch in der *Orthografie* im Jahr 2022 bundesweit deutliche Kompetenznachteile bei Schüler:innen aus zugewanderten Familien festzustellen (vgl. Abb. 8.8). Die von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund erreichten Kompetenzen liegen im Jahr 2022 bundesweit im Durchschnitt 61 Punkte unter denen von Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund. Dieses Muster zeigt sich auch in allen Ländern. Besonders ausgeprägt sind die Disparitäten mit mehr als 80 Punkten in Berlin und Thüringen, am geringsten fallen sie mit 42 Punkten in Bayern aus.

Analog zu den anderen Kompetenzbereichen im Fach Deutsch sind auch für die *Orthografie* auf Bundesebene zwischen den Jahren 2015 und 2022 signifikante Kompetenzrückgänge sowohl für Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund als auch für Schüler:innen aus zugewanderten Familien festzustellen (vgl. Abb. 8.7).<sup>9</sup> Die Kompetenzeinbußen fallen bei Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund (–40 Punkte) im Vergleich zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund (–20 Punkte) allerdings doppelt so groß aus. Zwischen 2009 und 2015 hatte sich das Kompetenzniveau in beiden Schüler:innengruppen im Bereich *Orthografie* hingegen nicht bedeutsam verändert.

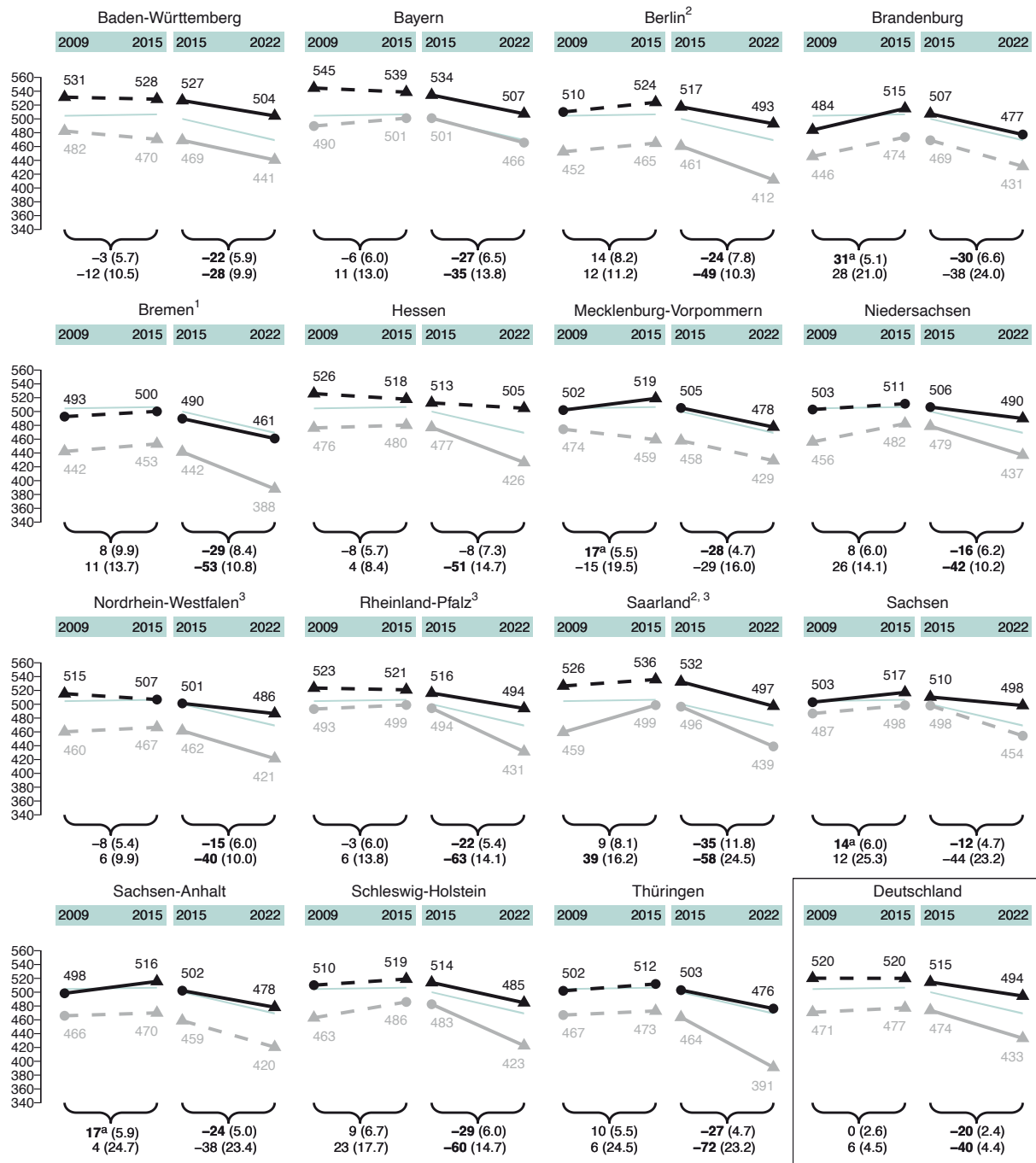
In den meisten Ländern zeigen sich ähnlich ungünstige Entwicklungen in der *Orthografie*. Das durchschnittliche Kompetenzniveau von Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund hat sich zwischen 2015 und 2022 nur in Hessen nicht signifikant verändert, in allen anderen Ländern verringerte es sich signifikant um 12 Punkte (Sachsen) bis 35 Punkte (Saarland). Zwischen 2009 und 2015 war für diese Schüler:innengruppe in Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Sachsen-Anhalt noch ein positiver Trend festzustellen.

Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund erzielten im Bereich *Orthografie* im Jahr 2022 nicht nur in Deutschland insgesamt, sondern auch in fast allen Ländern signifikant geringere Kompetenzwerte als im Jahr 2015. Am stärksten fallen die Kompetenzeinbußen in Thüringen (–72 Punkte) und am geringsten in Baden-Württemberg (–28 Punkte) aus. In Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Sachsen zeichnen sich seit 2015 ebenfalls ungünstige Tendenzen im Umfang von 29 bis 44 Punkten ab, die aufgrund der geringen Fallzahlen aber nicht statistisch signifikant sind. Zwischen 2009 und 2015 veränderte sich das Kompetenzniveau in dieser Schüler:innengruppe hingegen in fast keinem Land signifikant, lediglich im Saarland war ein signifikant positiver Trend zu verzeichnen.

Bundesweit haben sich die Kompetenznachteile von Schüler:innen mit Zuwanderungshintergrund gegenüber Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund seit dem Jahr 2015 signifikant um 20 Punkte verstärkt (vgl. Abb. 8.8), während zwischen 2009 und 2015 keine signifikante Veränderung zu beobachten war. Auch in sechs Ländern (Bremen, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen,

<sup>9</sup> Die Ergebnisse für den Trend 2009–2022 für Schüler:innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf können dem Zusatzmaterial auf der Webseite des IQB entnommen werden (Tab. 8.6web).

**Abbildung 8.7:** Mittelwerte der erreichten Kompetenzen in der *Orthografie* im Fach Deutsch nach Zuwanderungshintergrund und Land in den Jahren 2015 und 2022 im Vergleich



**Anmerkungen.** Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte geringfügig von der dargestellten Differenz ( $\Delta M$ ) unter der geschweiften Klammer abweichen. Der farbige dargestellte Verlauf markiert den Trend für Deutschland insgesamt (Mittelwert +/- Standardfehler). Beim Trend 2009–2015 bleiben Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unberücksichtigt. Für das Land Hamburg können keine Ergebnisse berichtet werden, da die erforderlichen Informationen für mehr als 30 % der Schüler:innen fehlen. Die Befunde stehen für das Jahr <sup>1</sup>2009, <sup>2</sup>2015, <sup>3</sup>2022 aufgrund eines Anteils von 20–30 % fehlender Daten unter Vorbehalt.

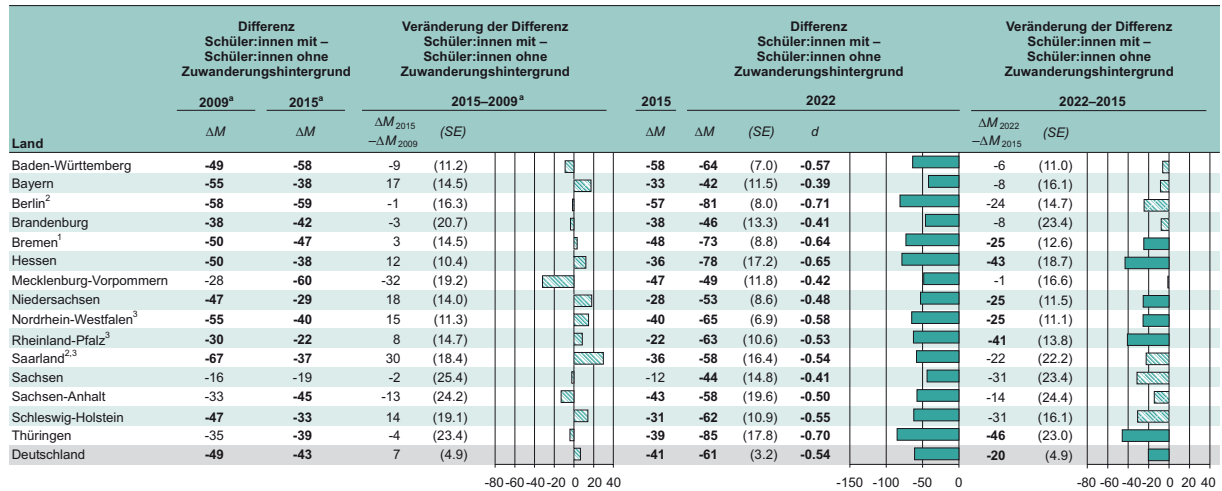
<sup>a</sup> Signifikante Abweichung ( $p < .05$ ) zum Trend der jeweiligen Schüler:innengruppe in Deutschland insgesamt.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

- ohne Zuwanderungshintergrund ( $\Delta M$  erste Zeile unter der Klammer): Beide Elternteile sind in Deutschland geboren.
- mit Zuwanderungshintergrund ( $\Delta M$  zweite Zeile unter der Klammer): Beide Elternteile sind im Ausland geboren (1. und 2. Generation).
- Wert weicht nicht statistisch signifikant vom Wert für Deutschland insgesamt ab
- ▲ Wert weicht statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom Wert für Deutschland insgesamt ab
- - - statistisch nicht signifikante Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022
- statistisch signifikante Differenz ( $p < .05$ ) zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022
- ⎵ Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022



**Abbildung 8.8:** Unterschiede in den erreichten Kompetenzen in der *Orthografie* im Fach Deutsch zwischen Schüler:innen mit und Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund im Jahr 2022 und Veränderungen in den Disparitäten seit dem Jahr 2015 bzw. 2009



*Anmerkungen.* Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die dargestellte Differenz zwischen den Erhebungsjahren geringfügig von der Differenz der angegebenen Einzelwerte abweichen.  $\Delta M$  = Differenz zwischen Schüler:innen mit und Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund;  $\Delta M_{2015} - \Delta M_{2009} / \Delta M_{2022} - \Delta M_{2015}$  = Veränderung der Differenz zwischen Schüler:innen mit und Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund; SE = Standardfehler der Mittelwertsdifferenz; *d* = Effektstärke Cohens *d*. Für das jeweilige Erhebungsjahr weisen negative Werte und nach links zeigende Balken auf Kompetenznachteile von Schüler:innen mit Zuwanderungshintergrund hin. Im Trend weisen negative Werte und nach links zeigende Balken auf eine Zunahme der Kompetenznachteile von Schüler:innen mit Zuwanderungshintergrund hin. Für das Land Hamburg können keine Ergebnisse berichtet werden, da die erforderlichen Informationen für mehr als 30 % der Schüler:innen fehlen. Die Befunde stehen für das Jahr <sup>1</sup>2009, <sup>2</sup>2015, <sup>3</sup>2022 aufgrund eines Anteils von 20–30 % fehlender Daten unter Vorbehalt. <sup>a</sup> Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleiben unberücksichtigt. Ohne Zuwanderungshintergrund: Beide Elternteile sind in Deutschland geboren. Mit Zuwanderungshintergrund: Beide Elternteile sind im Ausland geboren (1. und 2. Generation). Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

Rheinland-Pfalz, Thüringen) haben die Unterschiede seit dem Jahr 2015 signifikant um 25 Punkte bis 46 Punkte zugenommen.

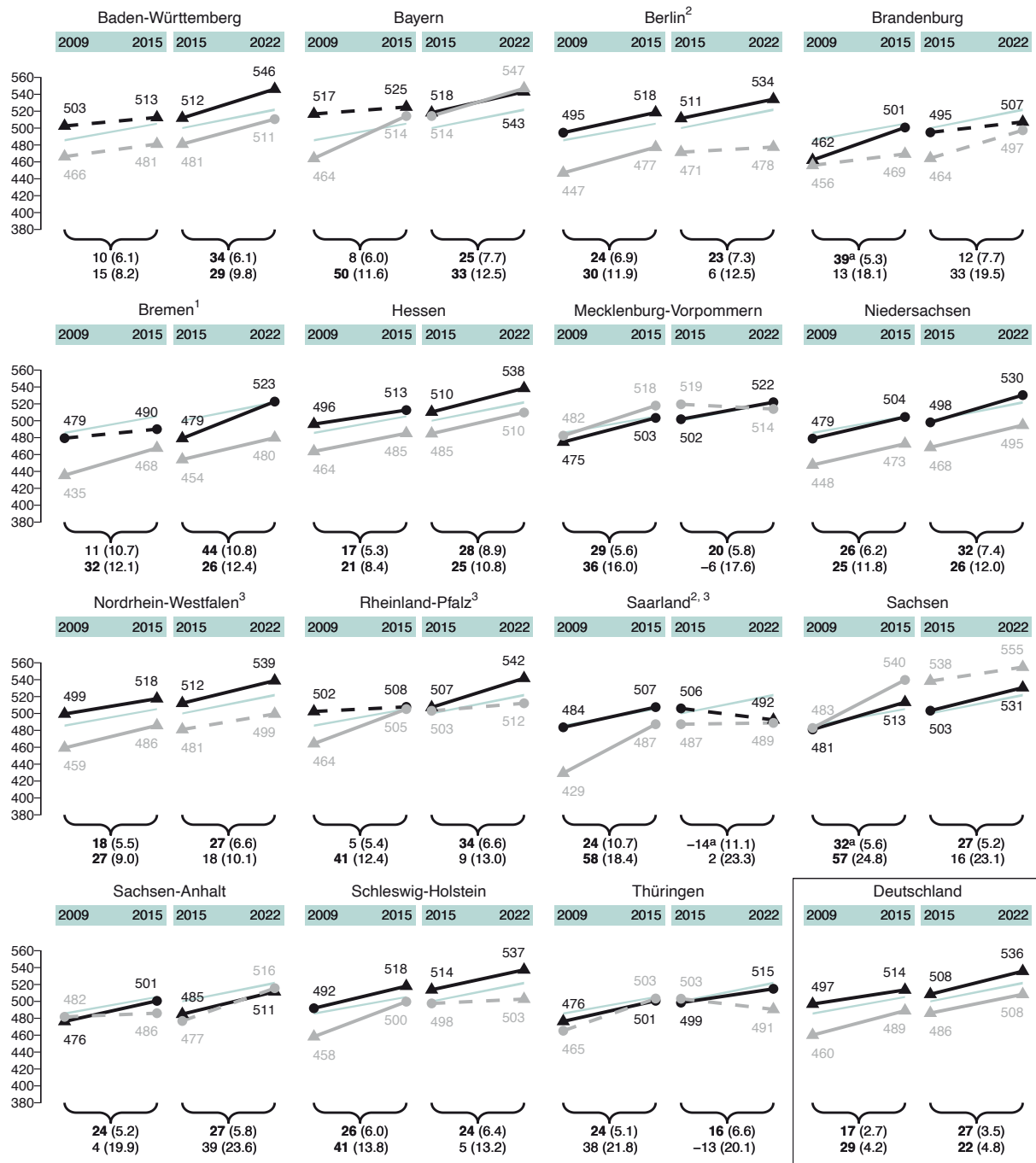
### 8.4.5 Erreichte Kompetenzen im *Leseverstehen* im Fach Englisch nach Zuwanderungshintergrund in den Ländern

Im Bereich *Leseverstehen* im Fach Englisch treten im Jahr 2022 ebenfalls bedeutsame zuwanderungsbezogene Disparitäten auf. Die von Schüler:innen mit Zuwanderungshintergrund erzielten Kompetenzen liegen in Deutschland insgesamt durchschnittlich 27 Punkte unter denen von Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund (vgl. Abb. 8.10). Somit sind die Disparitäten deutlich geringer ausgeprägt als im Bereich *Lesen* im Fach Deutsch. Auch in acht Ländern sind signifikante Kompetenznachteile bei Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund zu beobachten, die in Berlin (57 Punkte) am stärksten und in Hessen (29 Punkte) am geringsten ausgeprägt sind.

Anders als im Fach Deutsch hat sich das Kompetenzniveau im Bereich *Leseverstehen* im Fach Englisch seit dem Jahr 2015 bundesweit sowohl bei Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund als auch bei Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund signifikant um 27 Punkte bzw. 22 Punkte erhöht (vgl. Abb. 8.9).<sup>10</sup> Damit setzte sich der positive Trend für Deutschland insgesamt, der bereits zwischen 2009 und 2015 bei Jugendlichen ohne Zuwanderungshin-

10 Die Ergebnisse für den Trend 2009–2022 für Schüler:innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf können dem Zusatzmaterial auf der Webseite des IQB entnommen werden (Tab. 8.7web).

**Abbildung 8.9:** Mittelwerte der erreichten Kompetenzen im *Leseverstehen* im Fach Englisch nach Zuwanderungshintergrund und Land in den Jahren 2009, 2015 und 2022 im Vergleich



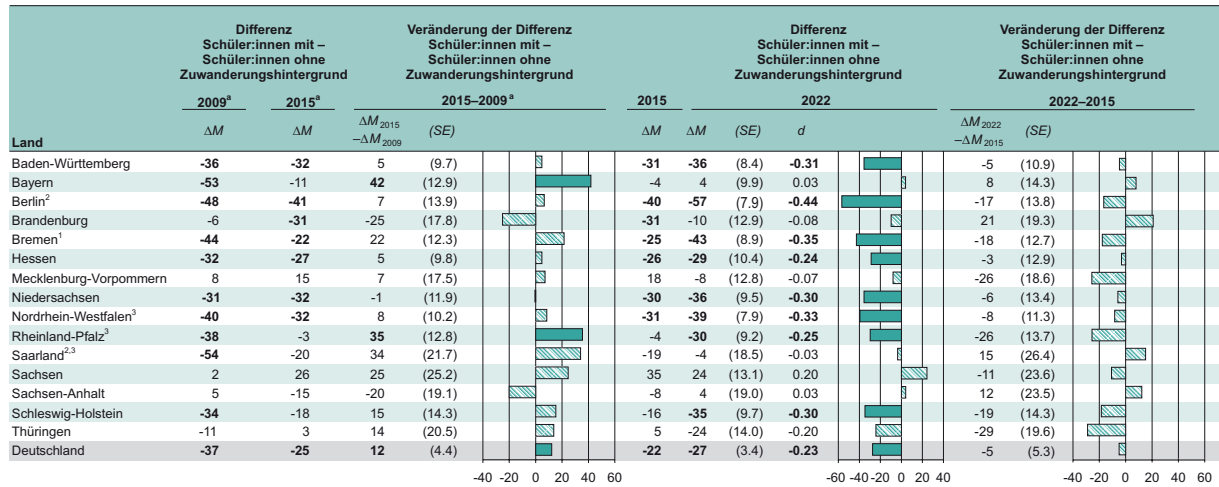
**Anmerkungen.** Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte geringfügig von der dargestellten Differenz ( $\Delta M$ ) unter der geschweiften Klammer abweichen. Der farbig dargestellte Verlauf markiert den Trend für Deutschland insgesamt (Mittelwert +/- Standardfehler). Beim Trend 2009–2015 bleiben Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unberücksichtigt. Für das Land Hamburg können keine Ergebnisse berichtet werden, da die erforderlichen Informationen für mehr als 30 % der Schüler:innen fehlen. Die Befunde stehen für das Jahr <sup>1</sup>2009, <sup>2</sup>2015, <sup>3</sup>2022 aufgrund eines Anteils von 20–30 % fehlender Daten unter Vorbehalt.

<sup>a</sup> Signifikante Abweichung ( $p < .05$ ) zum Trend der jeweiligen Schüler:innengruppe in Deutschland insgesamt.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

- ohne Zuwanderungshintergrund ( $\Delta M$  erste Zeile unter der Klammer): Beide Elternteile sind in Deutschland geboren.
- mit Zuwanderungshintergrund ( $\Delta M$  zweite Zeile unter der Klammer): Beide Elternteile sind im Ausland geboren (1. und 2. Generation).
- Wert weicht nicht statistisch signifikant vom Wert für Deutschland insgesamt ab
- ▲ Wert weicht statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom Wert für Deutschland insgesamt ab
- - - statistisch nicht signifikante Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022
- statistisch signifikante Differenz ( $p < .05$ ) zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022
- ⎵ Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022

**Abbildung 8.10:** Unterschiede in den erreichten Kompetenzen im *Leseverstehen* im Fach Englisch zwischen Schüler:innen mit und Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund im Jahr 2022 und Veränderungen in den Disparitäten seit dem Jahr 2015 bzw. 2009



**Anmerkungen.** Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die dargestellte Differenz zwischen den Erhebungsjahren geringfügig von der Differenz der angegebenen Einzelwerte abweichen.  $\Delta M$  = Differenz zwischen Schüler:innen mit und Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund;  $\Delta M_{2015} - \Delta M_{2009} / \Delta M_{2022} - \Delta M_{2015}$  = Veränderung der Differenz zwischen Schüler:innen mit und Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund; *SE* = Standardfehler der Mittelwertsdifferenz; *d* = Effektstärke Cohens *d*. Für das jeweilige Erhebungsjahr weisen negative Werte und nach links zeigende Balken auf Kompetenznachteile von Schüler:innen mit Zuwanderungshintergrund hin. Im Trend weisen negative Werte und nach links zeigende Balken auf eine Zunahme der Kompetenznachteile von Schüler:innen mit Zuwanderungshintergrund hin. Für das Land Hamburg können keine Ergebnisse berichtet werden, da die erforderlichen Informationen für mehr als 30 % der Schüler:innen fehlen. Die Befunde stehen für das Jahr <sup>1</sup>2009, <sup>2</sup>2015, <sup>3</sup>2022 aufgrund eines Anteils von 20–30 % fehlender Daten unter Vorbehalt.

<sup>a</sup> Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleiben unberücksichtigt.

Ohne Zuwanderungshintergrund: Beide Elternteile sind in Deutschland geboren.

Mit Zuwanderungshintergrund: Beide Elternteile sind im Ausland geboren (1. und 2. Generation).

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

tergrund (+17 Punkte) und bei Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund (+29 Punkte) zu beobachten war, auch in den folgenden sieben Jahren fort. Bei Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund hat sich die positive Entwicklung seit dem Jahr 2015 zudem etwas verstärkt, während sie sich bei Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund etwas abgeschwächt hat.

Auch in fast allen Ländern (außer in Brandenburg und im Saarland) sind bei Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund seit dem Jahr 2015 signifikant positive Trends im *Leseverstehen* im Fach Englisch zu verzeichnen, die zwischen 16 Punkten (Thüringen) und 44 Punkten (Bremen) variieren und überwiegend bereits zwischen 2009–2015 festzustellende Veränderungen fortsetzen. In der Gruppe der Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund hat sich das Kompetenzniveau seit dem Jahr 2015 in Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hessen und Niedersachsen signifikant um 25 Punkte (Hessen) bis 33 Punkte (Bayern) erhöht. Nur in Bayern, Bremen, Hessen und Niedersachsen setzen sich die signifikant positiven Trends aus dem Zeitraum 2009–2015 auch in den letzten sieben Jahren fort. Hingegen sind in den meisten Ländern, in denen zwischen 2009 und 2015 ebenfalls noch signifikant positive Entwicklungen festzustellen waren, nach 2015 keine bedeutsamen Veränderungen mehr zu beobachten.

Bundesweit und in allen Ländern haben sich die Unterschiede in den erreichten Kompetenzen von Schüler:innen mit Zuwanderungshintergrund und Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund seit dem Jahr 2015 im *Leseverstehen* im Fach Englisch nicht bedeutsam verändert (vgl. Abb. 8.10). Zwischen 2009 und 2015 hatte sich der Abstand bundesweit dagegen noch um 12 Punkte verringert. Tendenziell war in diesem Zeitraum auch in einigen Ländern ein

Rückgang der Disparitäten zu verzeichnen, der aber nur in Bayern und Rheinland-Pfalz signifikant ausfiel.

#### 8.4.6 Erreichte Kompetenzen im Hörverstehen im Fach Englisch nach Zuwanderungshintergrund in den Ländern

Im Kompetenzbereich *Hörverstehen* sind ebenso wie in allen anderen Kompetenzbereichen im Jahr 2022 zuwanderungsbezogene Disparitäten zu verzeichnen. Die erreichten Kompetenzen fallen bei Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund um 22 Punkte geringer aus als bei Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund (vgl. Abb. 8.12). Die Disparitäten sind somit etwas geringer ausgeprägt als im *Leseverstehen* im Fach Englisch sowie deutlich geringer als im Bereich *Zuhören* im Fach Deutsch. In acht Ländern sind ebenfalls signifikante Kompetenznachteile für Schüler:innen aus zugewanderten Familien zu beobachten, die wie im *Leseverstehen* erneut in Berlin mit 48 Punkten am stärksten und in Hessen mit 26 Punkten am niedrigsten ausfallen. Hingegen erzielten Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund in Sachsen ein um 24 Punkte signifikant höheres Kompetenzniveau als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund.

Das durchschnittliche Kompetenzniveau der Neuntklässler:innen im Fach Englisch hat sich im *Hörverstehen*, ähnlich wie im *Leseverstehen*, bundesweit seit dem Jahr 2015 sowohl bei Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund als auch bei Jugendlichen aus zugewanderten Familien signifikant erhöht (vgl. Abb. 8.11).<sup>11</sup> Die positiven Trends fallen bei Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund (+28 Punkte) ähnlich aus wie bei Jugendlichen aus zugewanderten Familien (+26 Punkte). Damit setzt sich die positive Entwicklung aus dem Zeitraum 2009–2015 (Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund: +20 Punkte, Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund: +36 Punkte) bundesweit in beiden Schüler:innengruppen fort.

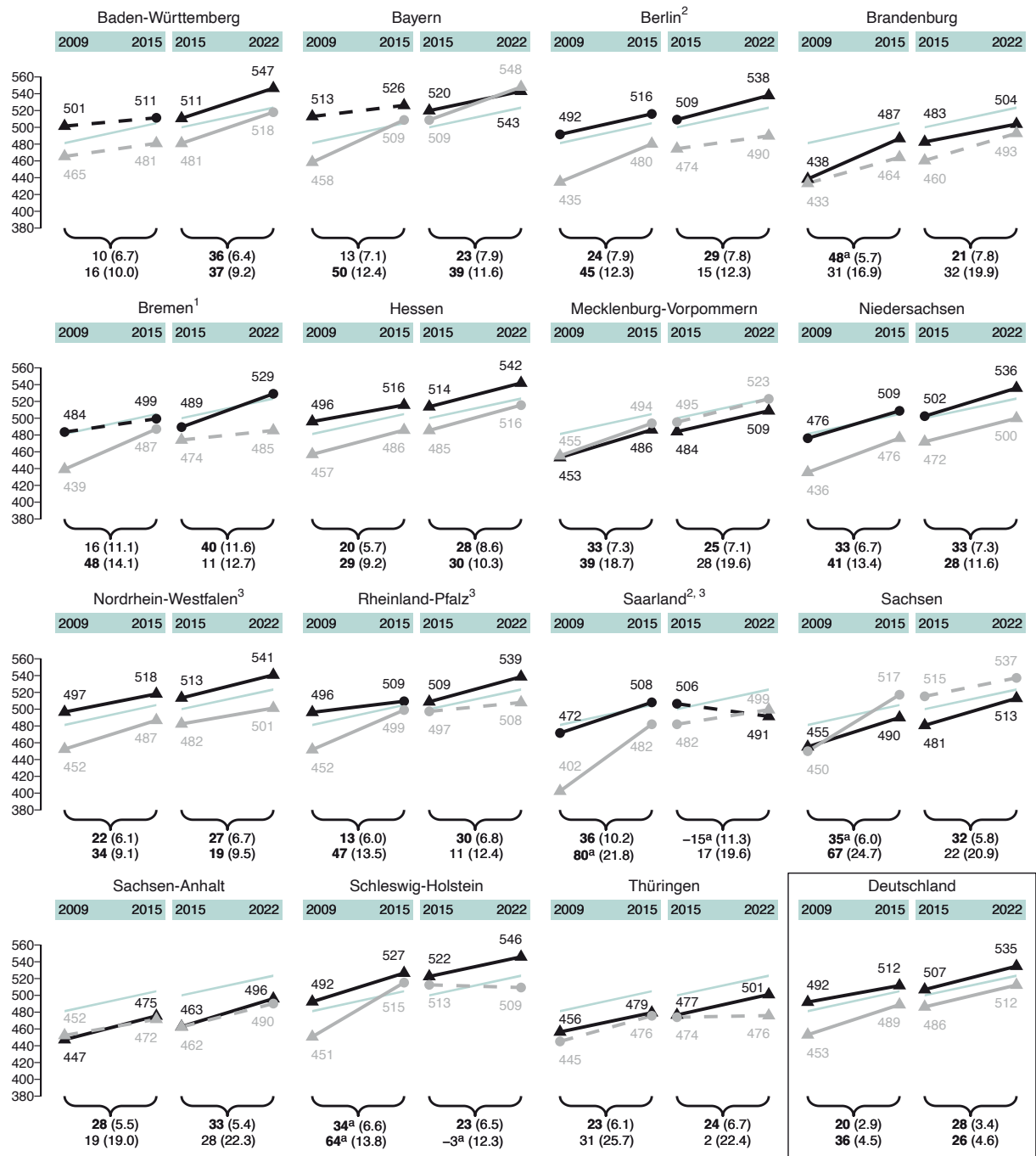
Bei Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund sind seit dem Jahr 2015 auch in fast allen Ländern, außer im Saarland, signifikant positive Veränderungen im Umfang von 21 Punkten (Brandenburg) bis 40 Punkten (Bremen) zu beobachten. In fast allen Ländern zeigten sich ähnlich positive Entwicklungen bereits zwischen 2009 und 2015.

Bei Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund sind in Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen seit dem Jahr 2015 ebenfalls signifikant positive Veränderungen zu beobachten, die zwischen 19 Punkten (Nordrhein-Westfalen) und 39 Punkten (Bayern) variieren. In den ostdeutschen Ländern Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Sachsen deuten sich in der Tendenz ähnlich stark ausgeprägte positive Entwicklungen an, die aber nicht statistisch signifikant sind. Zwischen 2009 und 2015 waren hingegen noch in den meistens Ländern signifikant positive Veränderungen festzustellen.

Bundesweit haben sich im Fach Englisch im Bereich *Hörverstehen* die Unterschiede in den erreichten Kompetenzen von Schüler:innen mit Zuwanderungshintergrund und Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund seit dem Jahr 2015 nicht bedeutsam verändert, während sich der Abstand zwischen 2009 und 2015 noch um 16 Punkte verringert hatte (vgl. Abb. 8.12). Auch in fast allen Ländern

<sup>11</sup> Die Ergebnisse für den Trend 2009–2022 für Schüler:innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf können dem Zusatzmaterial auf der Webseite des IQB entnommen werden (Tab. 8.8web).

**Abbildung 8.11:** Mittelwerte der erreichten Kompetenzen im Hörverstehen im Fach Englisch nach Zuwanderungshintergrund und Land in den Jahren 2009, 2015 und 2022 im Vergleich



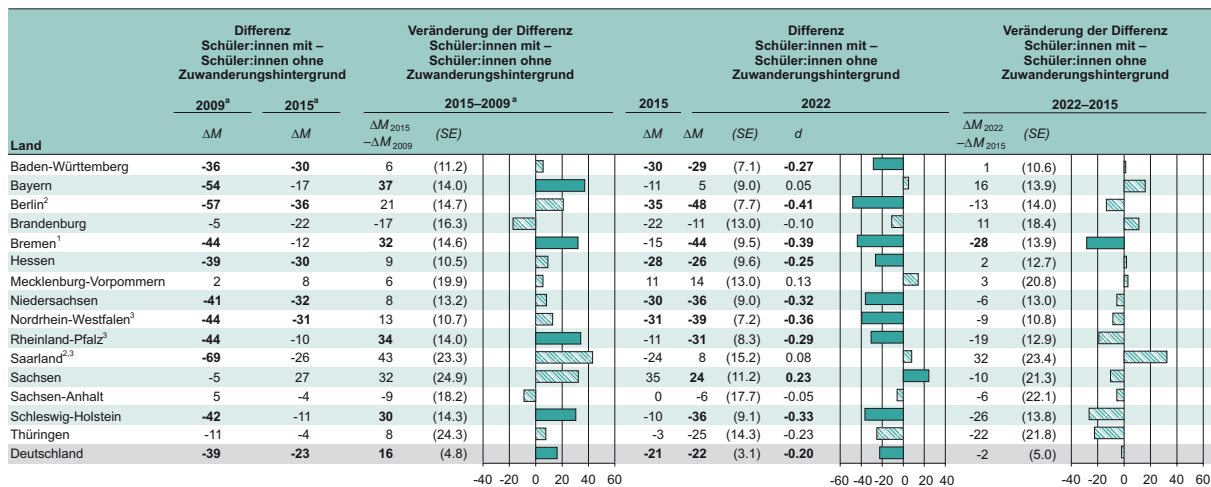
**Anmerkungen.** Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte geringfügig von der dargestellten Differenz ( $\Delta M$ ) unter der geschweiften Klammer abweichen. Der farbig dargestellte Verlauf markiert den Trend für Deutschland insgesamt (Mittelwert +/- Standardfehler). Beim Trend 2009–2015 bleiben Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unberücksichtigt. Für das Land Hamburg können keine Ergebnisse berichtet werden, da die erforderlichen Informationen für mehr als 30 % der Schüler:innen fehlen. Die Befunde stehen für das Jahr <sup>1</sup>2009, <sup>2</sup>2015, <sup>3</sup>2022 aufgrund eines Anteils von 20–30 % fehlender Daten unter Vorbehalt.

<sup>a</sup> Signifikante Abweichung ( $p < .05$ ) zum Trend der jeweiligen Schüler:innengruppe in Deutschland insgesamt.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

- ohne Zuwanderungshintergrund ( $\Delta M$  erste Zeile unter der Klammer): Beide Elternteile sind in Deutschland geboren.
- mit Zuwanderungshintergrund ( $\Delta M$  zweite Zeile unter der Klammer): Beide Elternteile sind im Ausland geboren (1. und 2. Generation).
- Wert weicht nicht statistisch signifikant vom Wert für Deutschland insgesamt ab
- ▲ Wert weicht statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom Wert für Deutschland insgesamt ab
- - - statistisch nicht signifikante Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022
- statistisch signifikante Differenz ( $p < .05$ ) zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022
- ⎵ Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten 2009 und 2015 bzw. 2015 und 2022

**Abbildung 8.12:** Unterschiede in den erreichten Kompetenzen im *Hörverstehen* im Fach Englisch zwischen Schüler:innen mit und Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund im Jahr 2022 und Veränderungen in den Disparitäten seit dem Jahr 2015 bzw. 2009



**Anmerkungen.** Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die dargestellte Differenz zwischen den Erhebungsjahren geringfügig von der Differenz der angegebenen Einzelwerte abweichen.  $\Delta M$  = Differenz zwischen Schüler:innen mit und Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund;  $\Delta M_{2015} - \Delta M_{2009} / \Delta M_{2022} - \Delta M_{2015}$  = Veränderung der Differenz zwischen Schüler:innen mit und Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund;  $SE$  = Standardfehler der Mittelwertsdifferenz;  $d$  = Effektstärke Cohens  $d$ . Für das jeweilige Erhebungsjahr weisen negative Werte und nach links zeigende Balken auf eine Zunahme der Kompetenznachteile von Schüler:innen mit Zuwanderungshintergrund hin. Für das Land Hamburg können keine Ergebnisse berichtet werden, da die erforderlichen Informationen für mehr als 30 % der Schüler:innen fehlen. Die Befunde stehen für das Jahr <sup>1</sup>2009, <sup>2</sup>2015, <sup>3</sup>2022 aufgrund eines Anteils von 20–30 % fehlender Daten unter Vorbehalt.

<sup>a</sup> Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleiben unberücksichtigt.

Ohne Zuwanderungshintergrund: Beide Elternteile sind in Deutschland geboren.

Mit Zuwanderungshintergrund: Beide Elternteile sind im Ausland geboren (1. und 2. Generation).

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

ist seit dem Jahr 2015 keine bedeutsame Veränderung in den beobachteten Kompetenzunterschieden festzustellen. Lediglich in Bremen ist eine signifikante Zunahme der Disparitäten um 28 Punkte zu beobachten. Auch in Schleswig-Holstein und Thüringen zeigt sich mit 26 bzw. 22 Punkten tendenziell eine Zunahme der Kompetenzunterschiede im Zeitraum 2015–2022, wobei diese Veränderungen nicht statistisch bedeutsam sind. Zwischen 2009 und 2015 hatten sich die Disparitäten in Bayern, Bremen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein hingegen noch signifikant verringert. Dieser positive Trend setzte sich in den folgenden sieben Jahren somit nicht fort.

## 8.5 Zusammenhänge zwischen Zuwanderungshintergrund, familiären Hintergrundmerkmalen, Lernbedingungen während der pandemiebedingten Einschränkungen und erreichten Kompetenzen

Zwischen Heranwachsenden aus zugewanderten Familien und Heranwachsenden aus Familien ohne Zuwanderungshintergrund bestehen häufig Unterschiede in Hintergrundmerkmalen, die für den Lernerfolg relevant sind. Empirische Studien zeigen, dass insbesondere Unterschiede in der sozioökonomischen Lage und dem kulturellen Kapital der Familie sowie der Familiensprache bedeutsam mit beobachteten Kompetenzunterschieden zusammenhängen (Haag et al., 2016; Henschel et al., 2022; Henschel et al., 2019; Kempert et al., 2016; Weis et al., 2019; Wendt et al., 2020). Je günstiger die sozioökonomische Lage der Eltern ist und



je mehr bildungsbezogene Ressourcen ihnen zur Verfügung stehen, desto besser gelingt es Familien, ihre Kinder beim schulischen Kompetenzerwerb zu unterstützen. Darüber hinaus gilt die in der Familie gesprochene Sprache als Indikator für außerschulische Lerngelegenheiten zum Erwerb der Instruktionssprache, deren Beherrschung für den schulischen Erfolg eine zentrale Rolle spielt (Heppt & Schroeter, 2023; Kempert et al., 2019; Weinert, 2016). Im Folgenden werden zunächst deskriptive Statistiken für den sozioökonomischen Status, das kulturelle Kapital und die in der Familie gesprochene Sprache im Jahr 2022 sowie Veränderungen zwischen 2015 und 2022 sowie zwischen 2009 und 2015 auf Bundesebene für die verschiedenen Zuwanderungsgruppen dargestellt. Zusätzlich wird berichtet, welche Sprachen Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund und mit Zuwanderungshintergrund im frühen Kleinkindalter bis 3 Jahre erworben haben.

Aufgrund der Coronavirus-Pandemie kam es ab dem Schuljahr 2019/2020 zu erheblichen Einschränkungen in den Lernbedingungen (vgl. Kapitel 5). Da anzunehmen ist, dass sich diese unterschiedlich stark auf verschiedene Gruppen von Schüler:innen ausgewirkt haben könnten (vgl. Henschel et al., 2022), werden auch Unterschiede in den Lernbedingungen zwischen Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund und Schüler:innen aus zugewanderten Familien für Deutschland insgesamt betrachtet. Mittels multipler Regressionen wird anschließend untersucht, inwieweit die Kompetenznachteile von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund mit Unterschieden in familiären Hintergrundmerkmalen und den Lernbedingungen während der pandemiebedingten Einschränkungen im Schulbetrieb ab dem Frühjahr 2020 zusammenhängen.

### 8.5.1 Merkmale des familiären Hintergrunds von Neuntklässler:innen nach Zuwanderungshintergrund

Da sich Familien trotz vergleichbarer sozioökonomischer Lage in ihren kulturellen Ressourcen unterscheiden können (Bukodi & Goldthorpe, 2012; Eriksson et al., 2021; Heppt et al., 2022), werden diese Merkmale im IQB-Bildungstrend als getrennte Konstrukte betrachtet. Analog zu früheren IQB-Studien wurde der sozioökonomische Status der Familien anhand des *Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status* (HISEI, vgl. Kapitel 6; Ganzeboom, 2010; Ganzeboom et al., 1992) erfasst. Als Indikator für das kulturelle Kapital wurde der familiäre Bücherbesitz im Schüler:innen- und Elternfragebogen auf einer fünfstufigen Ordinalskala erhoben (1 = 0–10 Bücher bis 5 = mehr als 200 Bücher) und analog zum Vorgehen im IQB-Bildungstrend 2021 (Sachse et al., 2022) sowie in den Schulleistungsstudien TIMSS<sup>12</sup> (Stubbe et al., 2020) und IGLU<sup>13</sup> (Stubbe et al., 2023) dichotomisiert ausgewertet (*maximal 100 Bücher im Haushalt* vs. *mehr als 100 Bücher im Haushalt*; vgl. Kapitel 6).<sup>14</sup> Zur Erfassung

12 *Trends in International Mathematics and Science Study*

13 *Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung*; außerhalb des deutschen Sprachraums wird diese Studie *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) genannt.

14 Theoretische Ansätze und empirische Studien weisen darauf hin, dass verschiedene Indikatoren zur Bestimmung des sozioökonomischen und bildungsbezogenen Hintergrunds zwar miteinander assoziiert sind, aber jeweils spezifische Aspekte des familiären Hintergrunds erfassen und somit auch differenziell zur Erklärung sozialer Disparitäten in schulischen Kompetenzen beitragen (z. B. Bukodi & Goldthorpe, 2012; vgl. zusammenfassend Heppt et al., 2022). Der familiäre Bücherbesitz wird häufig als prozessbezogenes Merkmal konzeptualisiert, das aufgrund seiner Bedeutung für das Lernpotential im familiären Umfeld für die Erklärung von schulischen Kompetenzen als besonders relevant betrachtet wird. So zeigen aktuelle Analysen, dass der familiäre Bücherbesitz über andere Merk-

der Familiensprache gaben die Schüler:innen an, wie häufig sie in ihrer Familie Deutsch sprechen (1 = *nie*, 2 = *manchmal Deutsch und meistens eine andere Sprache*, 3 = *meistens Deutsch und manchmal eine andere Sprache*, 4 = *immer*). Die beiden mittleren Kategorien wurden für die Auswertung zusammengelegt, um Veränderungen im Trend untersuchen zu können, da im IQB-Ländervergleich 2009 lediglich drei Kategorien zur Erfassung der Familiensprache verwendet worden waren. Fehlende Werte aller genannten Variablen wurden multipel imputiert (vgl. Kapitel 12; Graham, 2009; Schafer & Graham, 2002). Zudem gaben die Jugendlichen an, wann sie angefangen haben, Deutsch zu lernen und welche weiteren Sprachen sie neben Deutsch in welchem Alter erworben haben (1 = *als kleines Kind mit etwa 0–3 Jahren*, 2 = *im Kindergartenalter mit etwa 4–5 Jahren*, 3 = *im Grundschulalter mit etwa 6–9 Jahren*, 4 = *mit 10 Jahren oder später*).

Die Ergebnisse zeigen, dass im Jahr 2022 in Deutschland bedeutsame zuwanderungsbezogene Unterschiede im sozioökonomischen Status und kulturellen Kapital (vgl. Tab. 8.9web und 8.11web im Zusatzmaterial auf der Webseite des IQB) sowie im Sprachgebrauch in der Familie (vgl. Tab. 8.13web im Zusatzmaterial auf der Webseite des IQB) zwischen Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund und Jugendlichen aus zugewanderten Familien bestehen.<sup>15</sup>

Im Vergleich zu Schüler:innen aus Familien ohne Zuwanderungshintergrund weisen Schüler:innen mit Zuwanderungshintergrund sowohl in der zweiten Generation ( $d = -0.68$ ) als auch in der ersten Generation ( $d = -0.63$ ) im Jahr 2022 einen niedrigeren sozioökonomischen Status auf (vgl. Tab. 8.9web). Seit dem Jahr 2015 ist der sozioökonomische Status in Familien ohne Zuwanderungshintergrund ( $d = 0.14$ ) und in Familien der zweiten Generation ( $d = 0.12$ ) signifikant angestiegen. Diese Entwicklung zeigte sich auch schon zwischen 2009 und 2015. Bei Jugendlichen aus Familien der ersten Generation ist zwischen 2015 und 2022 keine Veränderung zu beobachten, während zwischen 2009 und 2015 ebenfalls ein signifikanter Anstieg festzustellen war.

Ebenso verfügen Jugendliche aus zugewanderten Familien im Jahr 2022 über signifikant weniger kulturelles Kapital als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund (vgl. Tab. 8.11web). Nur etwa jede:r vierte Jugendliche der zweiten Generation (26%) bzw. annähernd jede:r sechste Jugendliche der ersten Generation (16%) lebt in Familien mit *mehr als 100 Büchern* im Haushalt. Bei Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund liegt der Anteil hingegen bei 50 Prozent. Der familiäre Bücherbesitz (*mehr als 100 Bücher*) hat sich seit 2015 bei Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund signifikant um 2 Prozentpunkte und bei Jugendlichen der ersten Generation um 7 Prozentpunkte verringert, während bei Jugendlichen der zweiten Generation keine Veränderung festzustellen ist. Zwischen 2009 und 2015 blieb der familiäre Bücherbesitz dagegen in allen Gruppen stabil. Die zuwanderungsbezogenen Disparitäten im sozioökonomischen Status und kulturellen Kapital sind zwischen 2015 und 2022, ebenso wie zwischen 2009 und 2015, unverändert geblieben.

---

male des sozioökonomischen und bildungsbezogenen familiären Hintergrunds hinaus zur Erklärung schulischer Kompetenzen beiträgt. Hinweise darauf, dass die Validität der Bücherfrage etwa durch die steigende Verbreitung von E-Books eingeschränkt sein könnte, ergaben sich dabei nicht. Insgesamt deuten die Befunde somit auf die Validität der Bücherfrage und die Angemessenheit ihrer Verwendung in großen Schulleistungsstudien hin (Heppt et al., 2022).

15 Länderspezifische Ergebnisse für den sozioökonomischen Status, das kulturelle Kapital und den Sprachgebrauch in der Familie können dem Zusatzmaterial auf der Webseite des IQB entnommen werden (Tab. 8.10web, Tab. 8.12web, Tab. 8.14web).

Erwartungsgemäß geben Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund seltener als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund an, *immer zu Hause Deutsch zu sprechen* (ohne Zuwanderungshintergrund: 93 %, zweite Generation: 21 %, erste Generation: 3 %, vgl. Tab. 8.13web). Im Vergleich zum Jahr 2015 hat sich dieser Anteil in allen Schüler:innengruppen signifikant verringert (ohne Zuwanderungshintergrund: –4 Prozentpunkte, zweite Generation: –3 Prozentpunkte, erste Generation: –5 Prozentpunkte). Zwischen 2009 und 2015 war bei Jugendlichen der ersten Generation keine signifikante Veränderung zu beobachten, während sich der Anteil bei Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund (+2 Prozentpunkte) und Jugendlichen der zweiten Generation (+5 Prozentpunkte) in diesem Zeitraum erhöhte. Gleichzeitig ist zwischen 2015 und 2022 ein signifikanter Anstieg von Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund zu verzeichnen, die angeben, *manchmal zu Hause Deutsch zu sprechen* (+4 Prozentpunkte). Bei Jugendlichen aus zugewanderten Familien hat sich dieser Anteil in den letzten sieben Jahren dagegen nicht verändert. Für den Zeitraum 2009–2015 war für keine der Schüler:innengruppen eine signifikante Veränderung zu verzeichnen. In der Gruppe von Jugendlichen der ersten Generation hat sich in den letzten sieben Jahren zudem der Anteil erhöht, der angibt, *nie zu Hause Deutsch zu sprechen* (+8 Prozentpunkte), während zwischen 2009 und 2015 keine Veränderung festzustellen war. Bei Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund und bei Jugendlichen der zweiten Generation blieb dieser Anteil seit 2015 hingegen unverändert, während sich die Anteile zwischen 2009 und 2015 verringerten (ohne Zuwanderungshintergrund: –1 Prozentpunkt, zweite Generation: –6 Prozentpunkte). Der Großteil der Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund wächst somit mehrsprachig auf und der Anteil mehrsprachig aufwachsender Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund nahm in den letzten sieben Jahren ebenfalls leicht zu.

Hinsichtlich der Sprachen, die die Schüler:innen im Kleinkindalter (0–3 Jahre) erworben haben, besteht eine große Vielfalt. Relativ viele Schüler:innen der zweiten Generation geben Russisch (23 %) oder Türkisch (14 %) als (weitere) Erstsprache an, während Schüler:innen der ersten Generation häufiger Arabisch (20 %) als (weitere) Erstsprache gelernt haben. In beiden Zuwanderungsgruppen ist jedoch der Anteil der Schüler:innen, die angeben eine „andere Sprache“ als Arabisch, Englisch, Französisch, Italienisch, Polnisch, Russisch, Spanisch oder Türkisch gelernt zu haben, jeweils am größten. In der ersten Generation betrifft dies 46 Prozent der Jugendlichen, in der zweiten Generation 27 Prozent (vgl. Tab. 8.15web im Zusatzmaterial auf der Webseite des IQB). Da Jugendliche der ersten Generation häufig erst im Kindergarten- oder Schulalter nach Deutschland kommen, beginnt der Deutscherwerb bei ihnen deutlich später als bei ihren Mitschüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund und als bei Jugendlichen der zweiten Generation (vgl. Tab. 8.16web im Zusatzmaterial auf der Webseite des IQB). Nur ein kleiner Teil der Schüler:innen der ersten Generation hat bereits im Kleinkindalter bis 3 Jahre (9 %) oder ab dem Kindergartenalter mit 4 bis 5 Jahren (12 %) angefangen, Deutsch zu lernen. Überwiegend beginnt der Deutscherwerb in dieser Schüler:innengruppe entweder im frühen Grundschulalter mit 6 bis 9 Jahren (30 %) oder mit 10 Jahren oder später (49 %). Jugendliche der zweiten Generation geben dagegen überwiegend an, Deutsch ab einem Alter von 0 bis 3 Jahren (72 %) gelernt zu haben; nur ein Viertel (25 %) dieser Schüler:innen hat erst ab dem Kindergartenalter mit 4 bis 5 Jahren damit begonnen.

## 8.5.2 Lernbedingungen von Neuntklässler:innen nach Zuwanderungshintergrund

Um die Lernbedingungen der Schüler:innen während der pandemiebedingtem Einschränkungen des Schulbetriebs in den Schuljahren 2019/2020, 2020/21 und 2021/22 genauer zu beschreiben, gaben die Schulleitungen an, in wie vielen Wochen in den drei Schuljahren Fern- bzw. Wechselunterricht stattfand (1 = 0, 2 = 1–5, 3 = 6–10, 4 = 11–15, 5 = 16–20, 6 = 21–25, 7 = 26–30, 8 = mehr als 30 Schulwochen pro Schuljahr). Die Deutsch- und Englischlehrkräfte berichteten zudem, mit wie vielen Schüler:innen in der am IQB-Bildungstrend 2022 teilnehmenden Klasse sie während des Fernunterrichts im jeweiligen Schuljahr regelmäßig Kontakt hatten (1 = *keinen*, 2 = *wenigen*, 3 = *etwa der Hälfte*, 4 = *den meisten*, 5 = *allen Schüler:innen*). In die Analysen wurden die gemittelten Angaben der Schulleitungen und Lehrkräfte über die drei Schuljahre einbezogen. Im Schüler:innenfragebogen machten die Jugendlichen auf einer vierstufigen Skala Angaben dazu, wie häufig sie beim Lernen zu Hause während der Coronavirus-Pandemie Probleme hatten (z. B. aufgrund des Internetzugangs oder weil sie sich nicht zum Lernen motivieren konnten; 1 = *nie*, 2 = *selten*, 3 = *manchmal*, 4 = *häufig*). Für die Auswertung wurden die Kategorien „manchmal“ und „häufig“ zusammengefasst. Außerdem gaben die Jugendlichen an, ob sie vor Beginn des Schuljahres 2021/2022 an einer Sommerschule in den Ferien im Fach Deutsch bzw. in einem fremdsprachlichen Fach teilgenommen haben.

Tabelle 8.2 zeigt, dass der Anteil des Fern- und Wechselunterrichts über die drei Schuljahre im Durchschnitt in allen drei Schüler:innengruppen jeweils etwa 1 bis 10 Schulwochen umfasste. Der Umfang des Fern- und Wechselunterrichts unterschied sich zwischen Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund und Schüler:innen mit Zuwanderungshintergrund nicht signifikant.

Die Deutschlehrkräfte hatten durchschnittlich zu den meisten Schüler:innen Kontakt, unabhängig von deren Zuwanderungshintergrund. Englischlehrkräfte hingegen hatten in Klassen, die häufiger von Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund besucht wurden, zu mehr Schüler:innen Kontakt als in Klassen, die häufiger von Schüler:innen der zweiten Generation ( $d = -0.15$ ) und Schüler:innen der ersten Generation ( $d = -0.25$ ) besucht wurden.

Der Anteil der Schüler:innen, die berichteten, aufgrund des fehlenden Zugangs zum Internet manchmal bis häufig Probleme beim Lernen während der Coronavirus-Pandemie gehabt zu haben, fiel in den drei Gruppen nicht signifikant unterschiedlich aus. Allerdings hatten Jugendliche aus zugewanderten Familien öfter als ihre Mitschüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund Probleme beim Zugang zu einem digitalen Endgerät, einen ruhigen Platz zum Lernen zu finden, Zeit zum Lernen zu finden, die Schulaufgaben zu verstehen und jemanden zu finden, der sie beim Lernen unterstützen konnte. Gleichzeitig fiel der Anteil derjenigen, die angaben, häufig Motivationsprobleme beim Lernen gehabt zu haben, bei den Jugendlichen der ersten Generation signifikant niedriger aus als bei Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund und als bei Jugendlichen der zweiten Generation. Somit waren Jugendliche aus zugewanderten Familien insgesamt in den meisten betrachteten Bereichen etwas häufiger von Problemen beim Lernen zu Hause betroffen als ihre Mitschüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund.

In allen drei Gruppen besuchte etwa jede:r zehnte Schüler:in eine Sommerschule im Fach Deutsch oder in einem fremdsprachlichen Fach, bedeutsame Gruppenunterschiede sind nicht erkennbar. Da Schüler:innen mit Zuwanderungshintergrund im Durchschnitt insbesondere im Fach Deutsch einen deutlich

**Tabelle 8.2:** Unterschiede in den Lernbedingungen zwischen Schüler:innen mit und Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund während der Coronavirus-Pandemie

|   | ohne Zuwanderungshintergrund |       | 2. Generation |       |              |              | 1. Generation |       |              |              |
|---|------------------------------|-------|---------------|-------|--------------|--------------|---------------|-------|--------------|--------------|
|   | M                            | SD    | M             | SD    | $\Delta M$   | $d$          | M             | SD    | $\Delta M$   | $d$          |
| <b>Angaben der Schulleitungen zum Anteil des Fern- bzw. Wechselunterrichts in den Schuljahren 2019/20, 2020/21, 2021/22<sup>1</sup></b>                 |                              |       |               |       |              |              |               |       |              |              |
| Fernunterricht  | 2.89                         | 0.92  | 2.93          | 0.89  | 0.04         | 0.05         | 2.90          | 0.89  | 0.01         | 0.01         |
| Wechselunterricht   | 2.44                         | 0.92  | 2.54          | 1.07  | 0.10         | 0.10         | 2.57          | 1.06  | 0.13         | 0.13         |
| <b>Angaben der Lehrkräfte zum Kontakt mit den Schüler:innen während des Fernunterrichts<sup>2</sup></b>   |                              |       |               |       |              |              |               |       |              |              |
| Deutschlehrkräfte   | 4.36                         | 0.65  | 4.37          | 0.65  | 0.01         | 0.02         | 4.34          | 0.67  | -0.01        | -0.02        |
| Englischlehrkräfte  | 4.32                         | 0.69  | 4.22          | 0.70  | <b>-0.10</b> | <b>-0.15</b> | 4.14          | 0.73  | <b>-0.17</b> | <b>-0.25</b> |
|   | gültige %                    | (SE)  | gültige %     | (SE)  | $\Delta\%$   |              | gültige %     | (SE)  | $\Delta\%$   |              |
| <b>Angaben der Schüler:innen zu <i>manchmal bis häufig</i> auftretenden Problemen beim Lernen zu Hause während der Coronavirus-Pandemie<sup>3</sup></b> |                              |       |               |       |              |              |               |       |              |              |
| Zugang zu einem digitalen Endgerät  | 24.3                         | (0.4) | 29.0          | (0.9) | <b>4.8</b>   |              | 32.7          | (1.8) | <b>8.5</b>   |              |
| Zugang zum Internet   | 33.5                         | (0.5) | 35.3          | (1.0) | 1.8          |              | 35.6          | (1.7) | 2.1          |              |
| Einen ruhigen Platz zum Lernen finden   | 16.7                         | (0.4) | 26.5          | (0.9) | <b>9.8</b>   |              | 29.5          | (1.4) | <b>12.8</b>  |              |
| Zeit zum Lernen   | 31.1                         | (0.4) | 34.7          | (1.0) | <b>3.6</b>   |              | 38.5          | (1.5) | <b>7.4</b>   |              |
| Zum Lernen motivieren   | 72.1                         | (0.5) | 71.1          | (1.1) | -1.0         |              | 65.0          | (1.5) | <b>-7.1</b>  |              |
| Schulaufgaben verstehen   | 43.9                         | (0.5) | 50.0          | (1.0) | <b>6.1</b>   |              | 53.4          | (1.8) | <b>9.5</b>   |              |
| Jemanden finden, der beim Lernen hilft  | 24.8                         | (0.4) | 34.9          | (1.1) | <b>10.1</b>  |              | 38.2          | (1.4) | <b>13.4</b>  |              |
| <b>Angaben der Schüler:innen zum Besuch einer Sommerschule (Sommerferien 2021)<sup>4</sup></b>  |                              |       |               |       |              |              |               |       |              |              |
| Angebote im Fach Deutsch  | 9.40                         | (0.3) | 10.30         | (0.6) | 0.90         |              | 11.20         | (0.9) | 1.80         |              |
| Angebote in den Fremdsprachen   | 9.90                         | (0.3) | 9.60          | (0.6) | -0.30        |              | 9.10          | (0.9) | -0.80        |              |

*Anmerkungen.* Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte bzw. Prozentwerte geringfügig von der dargestellten Differenz ( $\Delta M/\Delta\%$ ) abweichen. *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; % = prozentualer Anteil; (*SE*) = Standardfehler;  $\Delta M/\Delta\%$  = Differenz zu Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund; *d* = Effektstärke Cohens *d*.

<sup>1</sup> Mittlere Ausprägungen über die Schuljahre 2019/20, 2020/21, 2021/22 zu den Angaben der Schulleitungen in wie vielen Wochen im jeweiligen Schuljahr Fern- bzw. Wechselunterricht stattfand (1 = 0, 2 = 1–5, 3 = 6–10, 4 = 11–15, 5 = 16–20, 6 = 21–25, 7 = 26–30, 8 = *mehr als 30 Schulwochen pro Schuljahr*).

<sup>2</sup> Mittlere Ausprägungen über die Schuljahre 2019/20, 2020/21, 2021/22 zu den Angaben der Lehrkräfte, zu wie vielen Schüler:innen der am IQB-Bildungstrend 2022 teilnehmenden Klasse sie während des Fernunterrichts im jeweiligen Schuljahr regelmäßig Kontakt hatten (1 = *keinen*, 2 = *wenigen*, 3 = *etwa der Hälfte*, 4 = *den meisten*, 5 = *allen Schüler:innen*).

<sup>3</sup> Prozentualer Anteil der Schüler:innen, bei denen die jeweiligen Probleme „*manchmal bis häufig*“ aufgetreten sind (vgl. Kapitel 5).

<sup>4</sup> Prozentualer Anteil der Schüler:innen, die in den Sommerferien 2021 eine Sommerschule besucht haben.

Ohne Zuwanderungshintergrund: Beide Elternteile sind in Deutschland geboren.

2. Generation: Beide Elternteile sind im Ausland geboren, die:der Schüler:in selbst ist in Deutschland geboren.

1. Generation: Sowohl beide Elternteile als auch die:der Schüler:in sind im Ausland geboren.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

höheren Nachholbedarf gehabt haben dürften als Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund, weist dieses Ergebnis darauf hin, dass die Sommerschulangebote entweder nicht kompensatorisch angelegt waren oder sie die schwächeren Schüler:innen mit Zuwanderungshintergrund nicht in besonderem Maße erreicht haben.



### 8.5.3 Zusammenhänge zwischen Merkmalen des familiären Hintergrunds und der Lernbedingungen mit Kompetenzen von Schüler:innen mit und Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund

Mithilfe von Mehrebenen-Regressionsanalysen (Hox, 2010) kann bestimmt werden, inwieweit sich zuwanderungsbezogene Disparitäten in den erreichten Kompetenzen auf Unterschiede in familiären Hintergrundmerkmalen und Lernbedingungen während der pandemiebedingten Einschränkungen im Schulbetrieb zurückführen lassen. Die Ergebnisse werden im Folgenden zusammenfassend auf Bundesebene beschrieben und können für jeden Kompetenzbereich den Tabellen 8.3 bis 8.7 entnommen werden.<sup>16</sup>

Erwartungsgemäß hängen der HISEI als Indikator des sozioökonomischen Status bzw. der Bücherbesitz als Indikator für das kulturelle Kapital der Familie in allen Kompetenzbereichen bedeutsam mit dem erreichten Kompetenzniveau im Jahr 2022 zusammen (vgl. auch Kapitel 7). Schüler:innen, die in Familien mit einem höheren sozioökonomischen Status und mehr kulturellen Ressourcen aufwachsen, erzielen also durchschnittlich höhere Kompetenzen als Schüler:innen aus Familien mit weniger sozioökonomischen und kulturellen Ressourcen (vgl. jeweils Modell II). Zudem erreichen Schüler:innen, die zu Hause nie oder nur manchmal Deutsch sprechen, in den Kompetenzbereichen *Lesen* und *Zuhören* im Fach Deutsch überwiegend geringere Kompetenzen als Schüler:innen, die zu Hause immer Deutsch sprechen. In der *Orthografie*, die primär schulisch vermittelt wird, hängt die Familiensprache über den sozioökonomischen Status und kulturelle Ressourcen in der Familie hinaus hingegen nicht mit den erreichten Kompetenzen zusammen. Im Fach Englisch ergeben sich sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen* signifikante Kompetenzvorteile bei Jugendlichen, die mehrsprachig aufwachsen (vgl. jeweils Modell III).

Im Fach Deutsch verringern sich die Kompetenznachteile durch die Berücksichtigung der familiären Hintergrundmerkmale und der Familiensprache bei Schüler:innen der zweiten Generation (*Lesen*: –16 Punkte, *Zuhören*: –21 Punkte, *Orthografie*: –9 Punkte) und Schüler:innen der ersten Generation (*Lesen*: –16 Punkte, *Zuhören*: –24 Punkte, *Orthografie*: –8 Punkte) in ähnlichem Ausmaß (vgl. jeweils Modell III).

Im Fach Englisch sind bereits in Modell I nach Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur (Zugehörigkeit der Schüler:innen zu Schulklassen bzw. Schulen) keine signifikanten Kompetenzunterschiede bei Jugendlichen der zweiten Generation mehr zu beobachten. Die in Abschnitt 8.4.1 berichteten Disparitäten dieser Zuwanderungsgruppe sind somit auf Unterschiede zwischen Klassen bzw. Schulen und die Zugehörigkeit der Schüler:innen zu einer bestimmten Schulklasse bzw. Schule zurückzuführen, was u. a. ein Hinweis auf Schulart- und Segregationseffekte sein könnte (Gresch et al., 2023; Lenz, 2022). Bei Jugendlichen der ersten Generation fallen die Kompetenznachteile im Fach Englisch sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen* unter Kontrolle von Unterschieden in den familiären Hintergrundmerkmalen zunächst nicht mehr signifikant aus (vgl. jeweils Modell II). Dieser Effekt dürfte darauf zurückzuführen sein, dass der regelmäßigen Gebrauch einer anderen Sprache als Deutsch zu Hause, der als In-

<sup>16</sup> Der Fokus dieser Analysen liegt auf Schüler:innen der ersten und zweiten Zuwanderungsgeneration. Wie in allen anderen Analysen in diesem Kapitel wurden auch hier Schüler:innen mit einem im Ausland geborenen Elternteil separat in die Analysen einbezogen. Die Ergebnisse dieser Schüler:innengruppe werden in den Tabellen jedoch nicht berichtet (vgl. Abschnitt 8.2.1).



dikator von Mehrsprachigkeit zu sehen ist, insgesamt mit Leistungsvorteilen im Fach Englisch einhergeht. Wird dieses Merkmal dann zusätzlich kontrolliert (vgl. Modell III), verstärken sich die Disparitäten wieder, d.h. Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund erreichen ein höheres Kompetenzniveau im Fach Englisch, wenn im statistischen Modell angenommen wird, dass sie genauso häufig eine andere Sprache als Deutsch zu Hause sprechen wie Jugendliche der ersten Generation, was jedoch nur sehr selten vorkommt.

**Tabelle 8.3:** Regressionsmodelle zur Schätzung von zugewanderungsbezogenen Disparitäten im *Lesen* im Fach Deutsch im Jahr 2022

|   | Modell I    |        | Modell II   |        | Modell III  |        | Modell IV   |        |
|---|-------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|
|   | <i>b</i>    | (SE)   | <i>b</i>    | (SE)   | <i>b</i>    | (SE)   | <i>b</i>    | (SE)   |
| ohne Zuwanderungshintergrund                                  | <b>481</b>  | (3.3)  | <b>467</b>  | (2.9)  | <b>468</b>  | (2.9)  | <b>468</b>  | (2.9)  |
| <b>Ebene der Schüler:innen</b>                                |             |        |             |        |             |        |             |        |
| <b>Zuwanderungshintergrund<sup>1</sup></b>                    |             |        |             |        |             |        |             |        |
| 2. Generation   | <b>-36</b>  | (2.4)  | <b>-24</b>  | (2.2)  | <b>-20</b>  | (2.9)  | <b>-20</b>  | (2.9)  |
| 1. Generation   | <b>-81</b>  | (3.4)  | <b>-71</b>  | (3.3)  | <b>-65</b>  | (3.7)  | <b>-65</b>  | (3.8)  |
| <b>Familiärer Hintergrund</b>                                 |             |        |             |        |             |        |             |        |
| sozialer Hintergrund: HISEI <sup>2,3</sup>                    |             |        | <b>10</b>   | (0.8)  | <b>10</b>   | (0.8)  | <b>9</b>    | (0.8)  |
| kultureller Hintergrund: Bücher im Haushalt <sup>4</sup>      |             |        | <b>32</b>   | (1.6)  | <b>32</b>   | (1.6)  | <b>31</b>   | (1.6)  |
| <b>Familiensprache<sup>5</sup></b>                            |             |        |             |        |             |        |             |        |
| manchmal Deutsch  |             |        |             |        | <b>-6</b>   | (2.4)  | <b>-6</b>   | (2.4)  |
| nie Deutsch   |             |        |             |        | <b>-8</b>   | (5.1)  | <b>-8</b>   | (5.1)  |
| <b>Lernsituation während der Coronavirus-Pandemie</b>         |             |        |             |        |             |        |             |        |
| Probleme beim Lernen zu Hause <sup>2</sup>                    |             |        |             |        |             |        | <b>-2</b>   | (0.7)  |
| Besuch einer Sommerschule im Fach Deutsch (Sommerferien 2021) |             |        |             |        |             |        | <b>-5</b>   | (2.7)  |
| <b>Ebene der Klasse</b>                                       |             |        |             |        |             |        |             |        |
| <b>Lernsituation während der Coronavirus-Pandemie</b>         |             |        |             |        |             |        |             |        |
| Fernunterricht (Angabe Schulleitung) <sup>2,6</sup>           |             |        |             |        |             |        | <b>2</b>    | (2.8)  |
| Wechselunterricht (Angabe Schulleitung) <sup>2,6</sup>        |             |        |             |        |             |        | <b>-1</b>   | (2.7)  |
| Kontakt mit Schüler:innen (Angabe Lehrkraft) <sup>2,6</sup>   |             |        |             |        |             |        | <b>2</b>    | (2.8)  |
| <b>Varianzanteile</b>   |             |        |             |        |             |        |             |        |
| <i>R</i> <sup>2</sup> Ebene der Schüler:innen                 | <b>0.14</b> | (0.02) | <b>0.21</b> | (0.02) | <b>0.21</b> | (0.02) | <b>0.22</b> | (0.02) |
| <i>R</i> <sup>2</sup> Ebene der Klasse                        | <b>0.02</b> | (0.00) | <b>0.07</b> | (0.01) | <b>0.07</b> | (0.01) | <b>0.07</b> | (0.01) |

*Anmerkungen.* Die Koeffizienten auf der Ebene der Schüler:innen und der Klasse wurden mit den Gewichten der jeweiligen Ebene geschätzt. *b* = unstandardisierter Regressionskoeffizient; *SE* = Standardfehler; *R*<sup>2</sup> = Determinationskoeffizient.

<sup>1</sup> Die Referenzgruppe sind Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund. Niveaunterschiede zwischen Klassen und Schularten bleiben in den angegebenen Koeffizienten unberücksichtigt. Daher weichen die Koeffizienten in Modell I von den in Abb. 8.2 angegebenen Gruppenunterschieden ab.

<sup>2</sup> z-standardisiert.

<sup>3</sup> *Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status* (vgl. Kapitel 7).

<sup>4</sup> Referenzgruppe: „weniger als 100 Bücher im Haushalt“.

<sup>5</sup> Referenzgruppe: „immer Deutsch“ als Familiensprache.

<sup>6</sup> Es wurde ein Mittelwert über die Schuljahre 2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022 gebildet.

Ohne Zuwanderungshintergrund: Beide Elternteile sind in Deutschland geboren.

2. Generation: Beide Elternteile sind im Ausland geboren, die:der Schüler:in selbst ist in Deutschland geboren.

1. Generation: Sowohl beide Elternteile als auch die:der Schüler:in sind im Ausland geboren (einschließlich geflüchtete Schüler:innen).

Fett gedruckte Koeffizienten sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

$N_{\text{Schüler:innen}} = 29228$ ,  $N_{\text{Klassen}} = 1688$ .

**Tabelle 8.4:** Regressionsmodelle zur Schätzung von zugewanderungsbezogenen Disparitäten im *Zuhören* im Fach Deutsch im Jahr 2022

|   | Modell I    |        | Modell II   |        | Modell III  |        | Modell IV   |        |
|---|-------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|
|   | <i>b</i>    | (SE)   | <i>b</i>    | (SE)   | <i>b</i>    | (SE)   | <i>b</i>    | (SE)   |
| ohne Zuwanderungshintergrund                                  | <b>469</b>  | (3.3)  | <b>452</b>  | (2.7)  | <b>453</b>  | (2.7)  | <b>454</b>  | (2.7)  |
| <b>Ebene der Schüler:innen</b>                                |             |        |             |        |             |        |             |        |
| <b>Zuwanderungshintergrund<sup>1</sup></b>                    |             |        |             |        |             |        |             |        |
| 2. Generation   | <b>-48</b>  | (2.6)  | <b>-34</b>  | (2.5)  | <b>-27</b>  | (2.8)  | <b>-26</b>  | (2.8)  |
| 1. Generation   | <b>-99</b>  | (3.4)  | <b>-86</b>  | (3.4)  | <b>-75</b>  | (3.8)  | <b>-75</b>  | (3.8)  |
| <b>Familiärer Hintergrund</b>                                 |             |        |             |        |             |        |             |        |
| sozialer Hintergrund: HISE <sup>2,3</sup>                     |             |        | <b>13</b>   | (0.9)  | <b>13</b>   | (0.9)  | <b>12</b>   | (0.9)  |
| kultureller Hintergrund: Bücher im Haushalt <sup>4</sup>      |             |        | <b>37</b>   | (1.6)  | <b>36</b>   | (1.6)  | <b>36</b>   | (1.6)  |
| <b>Familiensprache<sup>5</sup></b>                            |             |        |             |        |             |        |             |        |
| manchmal Deutsch  |             |        |             |        | <b>-10</b>  | (2.2)  | <b>-10</b>  | (2.2)  |
| nie Deutsch   |             |        |             |        | <b>-21</b>  | (5.7)  | <b>-20</b>  | (5.7)  |
| <b>Lernsituation während der Coronavirus-Pandemie</b>         |             |        |             |        |             |        |             |        |
| Probleme beim Lernen zu Hause <sup>2</sup>                    |             |        |             |        |             |        | <b>-4</b>   | (0.8)  |
| Besuch einer Sommerschule im Fach Deutsch (Sommerferien 2021) |             |        |             |        |             |        | <b>-6</b>   | (2.8)  |
| <b>Ebene der Schule/Klasse</b>                                |             |        |             |        |             |        |             |        |
| <b>Lernsituation während der Coronavirus-Pandemie</b>         |             |        |             |        |             |        |             |        |
| Fernunterricht (Angabe Schulleitung) <sup>2,6</sup>           |             |        |             |        |             |        | 3           | (2.8)  |
| Wechselunterricht (Angabe Schulleitung) <sup>2,6</sup>        |             |        |             |        |             |        | -2          | (2.9)  |
| Kontakt mit Schüler:innen (Angabe Lehrkraft) <sup>2,6</sup>   |             |        |             |        |             |        | 3           | (2.9)  |
| <b>Varianzanteile</b>   |             |        |             |        |             |        |             |        |
| <i>R</i> <sup>2</sup> Ebene der Schüler:innen                 | <b>0.19</b> | (0.02) | <b>0.27</b> | (0.02) | <b>0.28</b> | (0.02) | <b>0.28</b> | (0.02) |
| <i>R</i> <sup>2</sup> Ebene der Klasse                        | <b>0.03</b> | (0.00) | <b>0.10</b> | (0.01) | <b>0.11</b> | (0.01) | <b>0.11</b> | (0.01) |

*Anmerkungen.* Die Koeffizienten auf der Ebene der Schüler:innen und der Klasse wurden mit den Gewichten der jeweiligen Ebene geschätzt.

*b* = unstandardisierter Regressionskoeffizient; *SE* = Standardfehler; *R*<sup>2</sup> = Determinationskoeffizient.

<sup>1</sup> Die Referenzgruppe sind Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund. Niveaunterschiede zwischen Klassen und Schularten bleiben in den angegebenen Koeffizienten unberücksichtigt. Daher weichen die Koeffizienten in Modell I von den in Abb. 8.2 angegebenen Gruppenunterschieden ab.

<sup>2</sup> z-standardisiert.

<sup>3</sup> *Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status* (vgl. Kapitel 7).

<sup>4</sup> Referenzgruppe: „weniger als 100 Bücher im Haushalt“.

<sup>5</sup> Referenzgruppe: „immer Deutsch“ als Familiensprache.

<sup>6</sup> Es wurde ein Mittelwert über die Schuljahre 2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022 gebildet.

Ohne Zuwanderungshintergrund: Beide Elternteile sind in Deutschland geboren.

2. Generation: Beide Elternteile sind im Ausland geboren, die:der Schüler:in selbst ist in Deutschland geboren.

1. Generation: Sowohl beide Elternteile als auch die:der Schüler:in sind im Ausland geboren (einschließlich geflüchtete Schüler:innen).

Fett gedruckte Koeffizienten sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

$N_{\text{Schüler:innen}} = 29228$ ,  $N_{\text{Klassen}} = 1688$ .

**Tabelle 8.5:** Regressionsmodelle zur Schätzung von zugewanderungsbezogenen Disparitäten in der *Orthografie* im Fach Deutsch im Jahr 2022

|   | Modell I    |        | Modell II   |        | Modell III  |        | Modell IV   |        |
|---|-------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|
|   | <i>b</i>    | (SE)   | <i>b</i>    | (SE)   | <i>b</i>    | (SE)   | <i>b</i>    | (SE)   |
| ohne Zuwanderungshintergrund                                  | <b>468</b>  | (3.4)  | <b>456</b>  | (3.0)  | <b>456</b>  | (3.0)  | <b>456</b>  | (3.0)  |
| <b>Ebene der Schüler:innen</b>                                |             |        |             |        |             |        |             |        |
| <b>Zuwanderungshintergrund<sup>1</sup></b>                    |             |        |             |        |             |        |             |        |
| 2. Generation   | <b>-15</b>  | (2.3)  | -5          | (2.4)  | <b>-6</b>   | (2.8)  | -5          | (2.8)  |
| 1. Generation   | <b>-67</b>  | (3.4)  | <b>-57</b>  | (3.3)  | <b>-59</b>  | (3.8)  | <b>-59</b>  | (3.8)  |
| <b>Familiärer Hintergrund</b>                                 |             |        |             |        |             |        |             |        |
| sozialer Hintergrund: HISEI <sup>2,3</sup>                    |             |        | <b>9</b>    | (0.9)  | <b>9</b>    | (0.9)  | <b>9</b>    | (0.9)  |
| kultureller Hintergrund: Bücher im Haushalt <sup>4</sup>      |             |        | <b>27</b>   | (1.6)  | <b>27</b>   | (1.6)  | <b>27</b>   | (1.7)  |
| <b>Familiensprache<sup>5</sup></b>                            |             |        |             |        |             |        |             |        |
| manchmal Deutsch  |             |        |             |        | 1           | (2.1)  | 1           | (2.1)  |
| nie Deutsch   |             |        |             |        | 6           | (6.0)  | 6           | (6.0)  |
| <b>Lernsituation während der Coronavirus-Pandemie</b>         |             |        |             |        |             |        |             |        |
| Probleme beim Lernen zu Hause <sup>2</sup>                    |             |        |             |        |             |        | -1          | (0.7)  |
| Besuch einer Sommerschule im Fach Deutsch (Sommerferien 2021) |             |        |             |        |             |        | -3          | (2.5)  |
| <b>Ebene der Schule/Klasse</b>                                |             |        |             |        |             |        |             |        |
| <b>Lernsituation während der Coronavirus-Pandemie</b>         |             |        |             |        |             |        |             |        |
| Fernunterricht (Angabe Schulleitung) <sup>2,6</sup>           |             |        |             |        |             |        | 2           | (3.0)  |
| Wechselunterricht (Angabe Schulleitung) <sup>2,6</sup>        |             |        |             |        |             |        | 0           | (2.9)  |
| Kontakt mit Schüler:innen (Angabe Lehrkraft) <sup>2,6</sup>   |             |        |             |        |             |        | 4           | (2.9)  |
| <b>Varianzanteile</b>   |             |        |             |        |             |        |             |        |
| <i>R</i> <sup>2</sup> Ebene der Schüler:innen                 | <b>0.08</b> | (0.01) | <b>0.14</b> | (0.01) | <b>0.14</b> | (0.01) | <b>0.14</b> | (0.01) |
| <i>R</i> <sup>2</sup> Ebene der Klasse                        | <b>0.01</b> | (0.00) | <b>0.03</b> | (0.00) | <b>0.03</b> | (0.00) | <b>0.04</b> | (0.01) |

*Anmerkungen.* Die Koeffizienten auf der Ebene der Schüler:innen und der Klasse wurden mit den Gewichten der jeweiligen Ebene geschätzt. *b* = unstandardisierter Regressionskoeffizient; *SE* = Standardfehler; *R*<sup>2</sup> = Determinationskoeffizient.

<sup>1</sup> Die Referenzgruppe sind Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund. Niveaunterschiede zwischen Klassen und Schularten bleiben in den angegebenen Koeffizienten unberücksichtigt. Daher weichen die Koeffizienten in Modell I von den in Abb. 8.2 angegebenen Gruppenunterschieden ab.

<sup>2</sup> z-standardisiert.

<sup>3</sup> *Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status* (vgl. Kapitel 7).

<sup>4</sup> Referenzgruppe: „weniger als 100 Bücher im Haushalt“.

<sup>5</sup> Referenzgruppe: „immer Deutsch“ als Familiensprache.

<sup>6</sup> Es wurde ein Mittelwert über die Schuljahre 2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022 gebildet.

Ohne Zuwanderungshintergrund: Beide Elternteile sind in Deutschland geboren.

2. Generation: Beide Elternteile sind im Ausland geboren, die:der Schüler:in selbst ist in Deutschland geboren.

1. Generation: Sowohl beide Elternteile als auch die:der Schüler:in sind im Ausland geboren (einschließlich geflüchtete Schüler:innen).

Fett gedruckte Koeffizienten sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

$N_{\text{Schüler:innen}} = 29228$ ,  $N_{\text{Klassen}} = 1688$ .

**Tabelle 8.6:** Regressionsmodelle zur Schätzung von zugewanderungsbezogenen Disparitäten im *Leseverstehen* im Fach Englisch im Jahr 2022

|   | Modell I   |        | Modell II   |        | Modell III  |        | Modell IV   |        |
|---|------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|
|   | <i>b</i>   | (SE)   | <i>b</i>    | (SE)   | <i>b</i>    | (SE)   | <i>b</i>    | (SE)   |
| ohne Zuwanderungshintergrund  | <b>512</b> | (3.8)  | <b>499</b>  | (3.2)  | <b>498</b>  | (3.2)  | <b>500</b>  | (3.4)  |
| <b>Ebene der Schüler:innen</b>  |            |        |             |        |             |        |             |        |
| <b>Zuwanderungshintergrund<sup>1</sup></b>                                    |            |        |             |        |             |        |             |        |
| 2. Generation   | 0          | (2.6)  | <b>10</b>   | (2.6)  | 1           | (3.0)  | 1           | (3.0)  |
| 1. Generation   | <b>-14</b> | (4.0)  | -5          | (4.0)  | <b>-18</b>  | (4.7)  | <b>-17</b>  | (4.8)  |
| <b>Familiärer Hintergrund</b>   |            |        |             |        |             |        |             |        |
| sozialer Hintergrund: HISEI <sup>2,3</sup>                                    |            |        | <b>8</b>    | (0.9)  | <b>8</b>    | (0.9)  | <b>7</b>    | (0.9)  |
| kultureller Hintergrund: Bücher im Haushalt <sup>4</sup>                      |            |        | <b>29</b>   | (2.0)  | <b>29</b>   | (1.9)  | <b>28</b>   | (2.0)  |
| <b>Familiensprache<sup>5</sup></b>  |            |        |             |        |             |        |             |        |
| manchmal Deutsch  |            |        |             |        | <b>12</b>   | (2.6)  | <b>12</b>   | (2.6)  |
| nie Deutsch   |            |        |             |        | <b>27</b>   | (7.6)  | <b>27</b>   | (7.6)  |
| <b>Lernsituation während der Coronavirus-Pandemie</b>                         |            |        |             |        |             |        |             |        |
| Probleme beim Lernen zu Hause <sup>2</sup>                                    |            |        |             |        |             |        | 0           | (0.9)  |
| Besuch einer Sommerschule in einem fremdsprachlichen Fach (Sommerferien 2021) |            |        |             |        |             |        | <b>-5</b>   | (2.7)  |
| <b>Ebene der Klasse</b>   |            |        |             |        |             |        |             |        |
| <b>Lernsituation während der Coronavirus-Pandemie</b>                         |            |        |             |        |             |        |             |        |
| Fernunterricht (Angabe Schulleitung) <sup>2,6</sup>                           |            |        |             |        |             |        | 3           | (3.3)  |
| Wechselunterricht (Angabe Schulleitung) <sup>2,6</sup>                        |            |        |             |        |             |        | -1          | (3.4)  |
| Kontakt mit Schüler:innen (Angabe Lehrkraft) <sup>2,6</sup>                   |            |        |             |        |             |        | <b>22</b>   | (5.2)  |
| <b>Varianzanteile</b>   |            |        |             |        |             |        |             |        |
| $R^2$ Ebene der Schüler:innen   | 0.00       | (0.00) | <b>0.05</b> | (0.01) | <b>0.06</b> | (0.01) | <b>0.06</b> | (0.01) |
| $R^2$ Ebene der Klasse  | 0.00       | (0.00) | <b>0.01</b> | (0.00) | <b>0.01</b> | (0.00) | <b>0.11</b> | (0.03) |

*Anmerkungen.* Die Koeffizienten auf der Ebene der Schüler:innen und der Klasse wurden mit den Gewichten der jeweiligen Ebene geschätzt. *b* = unstandardisierter Regressionskoeffizient; *SE* = Standardfehler;  $R^2$  = Determinationskoeffizient.

<sup>1</sup> Die Referenzgruppe sind Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund. Niveaunterschiede zwischen Klassen und Schularten bleiben in den angegebenen Koeffizienten unberücksichtigt. Daher weichen die Koeffizienten in Modell I von den in Abb. 8.2 angegebenen Gruppenunterschieden ab.

<sup>2</sup> z-standardisiert.

<sup>3</sup> *Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status* (vgl. Kapitel 7).

<sup>4</sup> Referenzgruppe: „weniger als 100 Bücher im Haushalt“.

<sup>5</sup> Referenzgruppe: „immer Deutsch“ als Familiensprache.

<sup>6</sup> Es wurde ein Mittelwert über die Schuljahre 2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022 gebildet.

Ohne Zuwanderungshintergrund: Beide Elternteile sind in Deutschland geboren.

2. Generation: Beide Elternteile sind im Ausland geboren, die:der Schüler:in selbst ist in Deutschland geboren.

1. Generation: Sowohl beide Elternteile als auch die:der Schüler:in sind im Ausland geboren (einschließlich geflüchtete Schüler:innen).

Fett gedruckte Koeffizienten sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

$N_{\text{Schüler:innen}} = 27\,888$ ,  $N_{\text{Klassen}} = 1\,587$ .

**Tabelle 8.7:** Regressionsmodelle zur Schätzung von zugewanderungsbezogenen Disparitäten im *Hörverstehen* im Fach Englisch im Jahr 2022

|   | Modell I   |        | Modell II   |        | Modell III  |        | Modell IV   |        |
|---|------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|
|   | <i>b</i>   | (SE)   | <i>b</i>    | (SE)   | <i>b</i>    | (SE)   | <i>b</i>    | (SE)   |
| ohne Zuwanderungshintergrund  | <b>512</b> | (3.9)  | <b>500</b>  | (3.3)  | <b>499</b>  | (3.3)  | <b>501</b>  | (3.5)  |
| <b>Ebene der Schüler:innen</b>  |            |        |             |        |             |        |             |        |
| <b>Zuwanderungshintergrund<sup>1</sup></b>                                    |            |        |             |        |             |        |             |        |
| 2. Generation   | 2          | (2.3)  | <b>12</b>   | (2.2)  | 4           | (2.6)  | 4           | (2.7)  |
| 1. Generation   | <b>-11</b> | (3.5)  | -1          | (3.4)  | <b>-14</b>  | (3.7)  | <b>-13</b>  | (3.8)  |
| <b>Familiärer Hintergrund</b>   |            |        |             |        |             |        |             |        |
| sozialer Hintergrund: HISEI <sup>2,3</sup>                                    |            |        | <b>9</b>    | (0.9)  | <b>9</b>    | (0.9)  | <b>9</b>    | (0.9)  |
| kultureller Hintergrund: Bücher im Haushalt <sup>4</sup>                      |            |        | <b>27</b>   | (1.7)  | <b>27</b>   | (1.7)  | <b>26</b>   | (1.8)  |
| <b>Familiensprache<sup>5</sup></b>  |            |        |             |        |             |        |             |        |
| manchmal Deutsch  |            |        |             |        | <b>12</b>   | (2.6)  | <b>12</b>   | (2.6)  |
| nie Deutsch   |            |        |             |        | <b>25</b>   | (6.7)  | <b>25</b>   | (6.6)  |
| <b>Lernsituation während der Coronavirus-Pandemie</b>                         |            |        |             |        |             |        |             |        |
| Probleme beim Lernen zu Hause <sup>2</sup>                                    |            |        |             |        |             |        | 0           | (0.9)  |
| Besuch einer Sommerschule in einem fremdsprachlichen Fach (Sommerferien 2021) |            |        |             |        |             |        | -2          | (2.2)  |
| <b>Ebene der Klasse</b>   |            |        |             |        |             |        |             |        |
| <b>Lernsituation während der Coronavirus-Pandemie</b>                         |            |        |             |        |             |        |             |        |
| Fernunterricht (Angabe Schulleitung) <sup>2,6</sup>                           |            |        |             |        |             |        | 2           | (3.2)  |
| Wechselunterricht (Angabe Schulleitung) <sup>2,6</sup>                        |            |        |             |        |             |        | -1          | (3.4)  |
| Kontakt mit Schüler:innen (Angabe Lehrkraft) <sup>2,6</sup>                   |            |        |             |        |             |        | <b>20</b>   | (5.0)  |
| <b>Varianzanteile</b>   |            |        |             |        |             |        |             |        |
| <i>R</i> <sup>2</sup> Ebene der Schüler:innen                                 | 0.00       | (0.00) | <b>0.07</b> | (0.01) | <b>0.07</b> | (0.01) | <b>0.08</b> | (0.01) |
| <i>R</i> <sup>2</sup> Ebene der Klasse  | 0.00       | (0.00) | <b>0.02</b> | (0.00) | <b>0.02</b> | (0.00) | <b>0.10</b> | (0.03) |

*Anmerkungen.* Die Koeffizienten auf der Ebene der Schüler:innen und der Klasse wurden mit den Gewichten der jeweiligen Ebene geschätzt. *b* = unstandardisierter Regressionskoeffizient; *SE* = Standardfehler; *R*<sup>2</sup> = Determinationskoeffizient.

<sup>1</sup> Die Referenzgruppe sind Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund. Niveaunterschiede zwischen Klassen und Schularten bleiben in den angegebenen Koeffizienten unberücksichtigt. Daher weichen die Koeffizienten in Modell I von den in Abb. 8.2 angegebenen Gruppenunterschieden ab.

<sup>2</sup> z-standardisiert.

<sup>3</sup> *Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status* (vgl. Kapitel 7).

<sup>4</sup> Referenzgruppe: „weniger als 100 Bücher im Haushalt“.

<sup>5</sup> Referenzgruppe: „immer Deutsch“ als Familiensprache.

<sup>6</sup> Es wurde ein Mittelwert über die Schuljahre 2019/2020, 2020/2021 und 2021/2022 gebildet.

Ohne Zuwanderungshintergrund: Beide Elternteile sind in Deutschland geboren.

2. Generation: Beide Elternteile sind im Ausland geboren, die:der Schüler:in selbst ist in Deutschland geboren.

1. Generation: Sowohl beide Elternteile als auch die:der Schüler:in sind im Ausland geboren (einschließlich geflüchtete Schüler:innen).

Fett gedruckte Koeffizienten sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

$N_{\text{Schüler:innen}} = 27888$ ,  $N_{\text{Klassen}} = 1587$ .

Inwieweit Kompetenzunterschiede zwischen Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund und Schüler:innen aus zugewanderten Familien im Jahr 2022 darüber hinaus mit Unterschieden in den Lernbedingungen assoziiert sind, unter denen sie während der pandemiebedingten Einschränkungen im Schulbetrieb in den Schuljahren 2019/2020 bis 2021/2022 gelernt haben, wurde in einem weiteren Analyseschritt untersucht (vgl. jeweils Modell IV). Die Ergebnisse weisen vereinzelt auf bedeutsame Zusammenhänge zwischen den einbezogenen Merkmalen und den erreichten Kompetenzen hin (vgl. auch Kapitel 5). Insbesondere zeigt sich, dass bei vergleichbaren familiären Hintergrundmerkmalen und vergleichbarem familiärem Sprachgebrauch der intensivere Kontakt zwischen Lehrkräften und Schüler:innen während des Fernunterrichts mit einem höheren Kompetenzniveau im Fach Englisch einhergeht. Im Fach Deutsch besteht dieser Zusammenhang hingegen nicht. Darüber hinaus erreichen Schüler:innen, deren Lernbedingungen während der pandemiebedingten Einschränkungen problematischer waren (z. B. beim Zugang zum Internet, Motivation, Unterstützung), ein geringeres Kompetenzniveau im Fach Deutsch im Bereich *Lesen* und *Zuhören* als ihre Mitschüler:innen, bei denen solche Schwierigkeiten seltener auftraten.<sup>17</sup> Ferner hängt der Besuch einer Sommerschule im Fach Deutsch bzw. in einem fremdsprachlichen Fach mit geringeren Kompetenzen in den Bereichen *Lesen* im Fach Deutsch und *Leseverstehen* im Fach Englisch zusammen. Dies weist darauf hin, dass eher leistungsschwächere Jugendliche die Sommerschulangebote wahrgenommen haben. Die zusätzliche Berücksichtigung dieser Merkmale führt in keinem Kompetenzbereich in den Fächern Deutsch bzw. Englisch zu einer weiteren deutlichen Verringerung der Kompetenznachteile von Schüler:innen mit Zuwanderungshintergrund. Vor allem im Fach Deutsch – und für die erste Generation auch im Fach Englisch – bleiben fast durchgängig signifikante Kompetenzunterschiede bestehen. Diese dürften somit auf weitere, hier nicht betrachtete Faktoren zurückzuführen sein.

## 8.6 Schulzufriedenheit und soziale Eingebundenheit von Neuntklässler:innen

Um festzustellen, inwieweit Jugendliche unabhängig von ihrem Zuwanderungshintergrund mit ihrer Schule zufrieden sind und sich in ihrer Klasse integriert fühlen, werden im IQB-Bildungstrend 2022 die allgemeine Schulzufriedenheit und die wahrgenommene soziale Eingebundenheit in der Klasse untersucht. Da die allgemeine Schulzufriedenheit auch in den Jahren 2009 und 2015 erhoben wurde, können für dieses Merkmal zudem Veränderungen im Zeitverlauf analysiert werden. Beide Merkmale wurden mit Skalen erhoben, die sich an Instrumenten aus anderen *Large-Scale-Assessments* orientieren (vgl. Henschel et al., 2022; Kleinkorres et al., 2023; Mang et al., 2021; Stang-Rabrig & Kleinkorres, 2023). Zur Erfassung der *Schulzufriedenheit* (4 Items,  $\alpha_{2009/2015/2022} = .77/.73/.72$ ; z. B. „Ich habe das Gefühl, zu meiner Schule zu gehören.“) und der *sozialen Eingebundenheit* (7 Items,  $\alpha = .79$ ; z. B. „Meine Mitschülerinnen und Mitschüler mögen mich.“) gaben die Schüler:innen auf einer vierstufigen Antwortskala an, wie sehr sie der jeweiligen Aussage zustimmen (1 = *stimme überhaupt nicht* zu bis 4 = *stimme völlig zu*). Die Werte wurden anschließend für jede Skala gemittelt.

<sup>17</sup> Da die einzelnen Problembereiche positiv assoziiert sind (vgl. Kapitel 5), wurde für die Mehrebenen-Regressionsanalysen ein Skalenmittelwert über die einzelnen Variablen gebildet.



telt, sodass die resultierenden Skalenwerte zwischen 1 und 4 variieren können und der theoretische Mittelwert jeder Skala bei  $M = 2.50$  Punkten liegt. Fehlende Werte auf diesen Skalen wurden multipel imputiert (Graham, 2009; Schafer & Graham, 2002). Zusätzlich wurde der Anteil der Schüler:innen bestimmt, die eine *geringe* (Skalenwert  $\leq 2$ ), *mittlere* (Skalenwert  $> 2$  und  $< 3$ ) oder *hohe* (Skalenwert  $\geq 3$ ) Schulzufriedenheit bzw. soziale Eingebundenheit angeben. Die Ergebnisse der Analyse für Deutschland insgesamt sind Abbildung 8.13 zu entnehmen, länderspezifische Ergebnisse finden sich im Zusatzmaterial auf der Webseite des IQB (Abb. 8.1web und 8.2web).

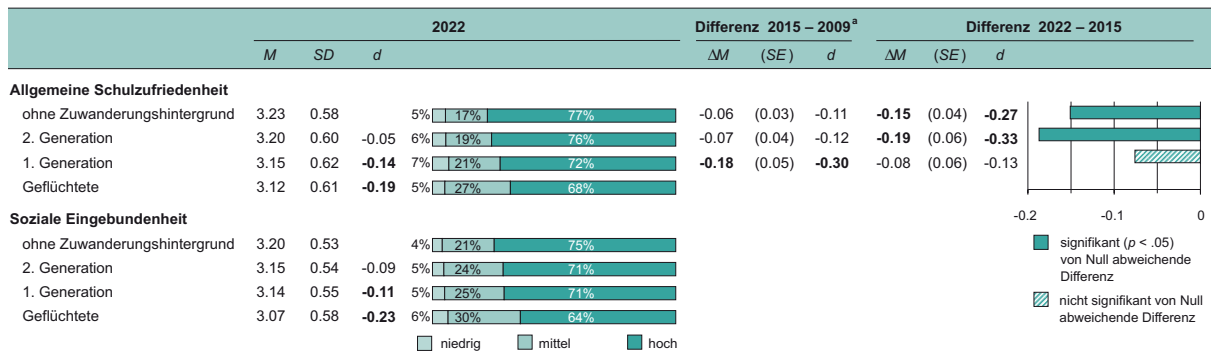
Die Ergebnisse der bundesweiten Analyse zeigen, dass alle Schüler:innen-Gruppen im Jahr 2022 eine recht hohe Schulzufriedenheit und soziale Eingebundenheit in ihre Klasse berichten. Die Skalenmittelwerte liegen über alle Gruppen und beide Merkmale hinweg zwischen 3.07 Punkten und 3.23 Punkten und damit deutlich oberhalb des jeweiligen theoretischen Skalenmittelwerts von 2.50 Punkten. Schüler:innen der zweiten Generation unterscheiden sich in ihrer Schulzufriedenheit im Jahr 2022 nicht bedeutsam von Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund. Schüler:innen der ersten Generation geben geringere Zufriedenheitswerte an als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund ( $d = -0.14$ ), wobei der Unterschied gering ist. Dies trifft auch auf die Teilgruppe von Jugendlichen der ersten Generation zu, die fluchtbedingt zugewandert sind ( $M = 3.12$ ,  $SD = 0.61$ ,  $d = -0.19$ ). Die Schulzufriedenheit zwischen geflüchteten Jugendlichen unterscheidet sich zudem weder bedeutsam von Schüler:innen der ersten Generation ohne Fluchthintergrund noch von Schüler:innen der zweiten Generation. Insgesamt weisen im Jahr 2022 etwa drei Viertel aller Jugendlichen eine hohe Schulzufriedenheit auf (ohne Zuwanderungshintergrund: 77%, zweite Generation: 76 %, erste Generation: 72 %). Lediglich bei geflüchteten Jugendlichen der ersten Generation fällt dieser Anteil etwas geringer aus (68 %). Der Anteil von Jugendlichen mit einer niedrigen Schulzufriedenheit beträgt in allen Gruppen zwischen 5 und 7 Prozent.

Im Vergleich zum Jahr 2015 hat die Schulzufriedenheit bei Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund ( $d = -0.27$ ) und bei Jugendlichen der zweiten Generation ( $d = -0.33$ ) signifikant abgenommen. Zwischen 2009 und 2015 deuteten sich in diesen Gruppen ähnliche Veränderungen an, die aber nicht signifikant waren. Das umgekehrte Muster zeigt sich für Schüler:innen der ersten Generation: Während die Werte zwischen 2015 und 2022 unverändert blieben, war zwischen 2009 und 2015 ein signifikanter Rückgang festzustellen.<sup>18</sup>

Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund und Jugendliche der zweiten Generation fühlen sich im Jahr 2022 auch ähnlich gut sozial integriert in ihrer Klasse. Schüler:innen der ersten Generation geben jedoch an, sich weniger gut sozial integriert zu fühlen als ihre Mitschüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund (ohne Fluchthintergrund:  $d = -0.11$ , mit Fluchthintergrund:  $d = -0.23$ ). Auch bei diesem Merkmal bestehen keine bedeutsamen Unterschiede zwischen Jugendlichen der ersten und zweiten Generation. Insgesamt liegt der Anteil von Jugendlichen, die eine hohe soziale Eingebundenheit in der Klasse berichten, in allen Schüler:innengruppen bei 64 bis 75 Prozent; 21 bis 30 Prozent geben eine mittlere und 4 bis 6 Prozent geben eine niedrige soziale Eingebundenheit an.

<sup>18</sup> Die Ergebnisse für den Trend 2009–2022 für Schüler:innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf können dem Zusatzmaterial auf der Webseite des IQB entnommen werden (Tab. 8.17web).

**Abbildung 8.13:** Mittelwerte und Streuungen der Schulfriedenheit und sozialen Eingebundenheit in der Schulklasse sowie Gruppenunterschiede nach Zuwanderungshintergrund im Jahr 2022 und Veränderungen seit dem Jahr 2015 bzw. 2009



**Anmerkungen.** Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte geringfügig von der dargestellten Differenz ( $\Delta M$ ) abweichen.  $M$  = Mittelwert;  $SD$  = Standardabweichung;  $\Delta M$  = Mittelwertsdifferenz;  $SE$  = Standardfehler;  $d$  = Effektstärke Cohens  $d$ .

Ohne Zuwanderungshintergrund: beide Elternteile sind in Deutschland geboren.

2. Generation: Beide Elternteile sind im Ausland geboren, die:der Schüler:in selbst ist in Deutschland geboren.

1. Generation: Sowohl beide Elternteile als auch die:der Schüler:in sind im Ausland geboren (Angaben für das Jahr 2022 ohne Schüler:innen mit Fluchtbiografie; Angaben für den Trend einschließlich Schüler:innen mit Fluchtbiografie).

Geflüchtete: Schüler:innen der ersten Generation mit einer Fluchtbiografie.

<sup>a</sup> Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleiben unberücksichtigt.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

## 8.7 Zusammenfassung und Diskussion

Die in diesem Kapitel berichteten Ergebnisse zeigen, dass sich der Anteil von Jugendlichen, deren Familien nach Deutschland zugewandert sind, zwischen den Jahren 2015 und 2022 um knapp 9 Prozentpunkte auf insgesamt 38 Prozent erhöht hat. Zwischen den Jahren 2009 und 2015 war dieser Anteil hingegen nur um 3 Prozentpunkte angestiegen. Der Zuwachs hat sich in den letzten sieben Jahren also verstärkt, was vor allem auf die wachsende Gruppe Jugendlicher zurückzuführen ist, die selbst nach Deutschland zugewandert sind (erste Generation). Auch in den Ländern hat sich vor allem der Anteil von Jugendlichen der ersten Generation erhöht. Dieser Anstieg variiert zwischen den Ländern jedoch erheblich und fällt, wie in früheren IQB-Bildungstrends, in den ostdeutschen Ländern weiterhin am geringsten aus (Haag et al., 2016; Henschel et al., 2022; Henschel et al., 2019).

Bundesweit erreichen Jugendliche aus zugewanderten Familien im Jahr 2022 in allen untersuchten Kompetenzbereichen in den Fächern Deutsch und Englisch ein signifikant geringeres Kompetenzniveau als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund. Wie bereits im IQB-Ländervergleich 2009 (Böhme et al., 2010) und im IQB-Bildungstrend 2015 (Haag et al., 2016) fallen die Kompetenzunterschiede im Fach Deutsch im *Zuhören* und im *Lesen* am größten aus. Etwas geringer sind sie dagegen im Fach Deutsch in der *Orthografie* und deutlich geringer im Fach Englisch sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen*. Die Analysen auf Bundesebene weisen zudem erneut darauf hin, dass die Kompetenznachteile von Schüler:innen der ersten Generation in allen untersuchten Bereichen stärker ausfallen als bei Schüler:innen der zweiten Generation (vgl. Henschel et al., 2022; Henschel et al., 2019).

Für Deutschland insgesamt zeigen die Trendanalysen im Fach Deutsch, dass sich das Kompetenzniveau der Neuntklässler:innen unabhängig vom Zuwan-

derungshintergrund zwischen den Jahren 2015 und 2022 in allen untersuchten Kompetenzbereichen signifikant verringert hat. Schüler:innen der ersten Generation sind von diesem Rückgang am stärksten betroffen. Bereits zwischen den Jahren 2009 und 2015 haben sich die Kompetenzen in den Bereichen *Lesen* und *Zuhören* in dieser Gruppe signifikant verringert und zwischen den Jahren 2015 und 2022 hat sich dieser Negativtrend in allen Kompetenzbereichen verstärkt. Hingegen hat sich das Kompetenzniveau von Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund und Jugendlichen der zweiten Generation überwiegend erst seit dem Jahr 2015 in allen Bereichen im Fach Deutsch signifikant verringert. Entsprechend haben sich die zuwanderungsbezogenen Disparitäten für die erste Generation signifikant verstärkt, für die zweite Generation hingegen nicht.

Vertiefende Analysen für Deutschland insgesamt zeigen, dass die wachsenden Kompetenznachteile von Jugendlichen der ersten Generation im Fach Deutsch teilweise auf besonders geringe Kompetenzen von geflüchteten Schüler:innen zurückzuführen sind, die im Jahr 2022 mehr als ein Viertel dieser Zuwanderungsgruppe ausmachen. Allerdings sind die Disparitäten vor allem im *Zuhören* und in der *Orthografie* auch ohne geflüchtete Schüler:innen seit dem Jahr 2015 deutlich angestiegen. Insgesamt liegt das durchschnittliche Kompetenzniveau von Jugendlichen der ersten Generation im Jahr 2022 in allen Kompetenzbereichen im Fach Deutsch lediglich im Bereich des Mindeststandards für den Ersten Schulabschluss (ESA) und um ein Vielfaches unter dem Niveau von Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund. Es ist deshalb zu erwarten, dass sie ihren weiteren Bildungsweg nur dann erfolgreich bewältigen werden, wenn sie über die derzeit umgesetzten Maßnahmen hinaus gezielt und nachhaltig gefördert werden.

Auf Länderebene war es aufgrund geringer Fallzahlen nicht möglich, separate Analysen für die erste und zweite Generation durchzuführen, sodass eine gemeinsame Gruppe von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund gebildet wurde. Die Ergebnisse in den Ländern zeigen für das Fach Deutsch, dass Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund in allen Bereichen signifikant geringere Kompetenzen erreichen als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund. Wie bundesweit zeigen sich auch in den meisten Ländern seit dem Jahr 2015 in allen drei Kompetenzbereichen im Fach Deutsch unabhängig vom Zuwanderungshintergrund ungünstige Entwicklungen. Die negativen Trends fallen bei Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund jedoch überwiegend stärker aus. Deshalb haben die zuwanderungsbezogenen Disparitäten zwischen 2015 und 2022 auch in vielen Ländern zugenommen, wobei diese Veränderungen aufgrund von geringen Fallzahlen teilweise nicht statistisch bedeutsam sind. Zwischen 2009 und 2015 hatten sich die Kompetenzunterschiede dagegen bis auf wenige Ausnahmen in den Ländern nicht verändert.

Ein anderes Befundmuster zeigt sich im Fach Englisch. Für Deutschland insgesamt setzten sich die positiven Trends, die im Zeitraum 2009–2015 sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen* zu beobachten waren, bei Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund und bei Jugendlichen der zweiten Generation auch im Zeitraum 2015–2022 fort. Seit dem Jahr 2015 haben sich die Kompetenzunterschiede zwischen diesen beiden Schüler:innengruppen nicht verändert, während sie sich zwischen 2009 und 2015 in beiden Kompetenzbereichen noch signifikant verringert hatten. Da das Kompetenzniveau von Jugendlichen der ersten Generation im Fach Englisch zwischen den Jahren 2015 und 2022 nicht angestiegen ist, haben sich die Kompetenzabstände dieser Gruppe – anders als zwischen 2009 und 2015 – gegenüber Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund signifikant verstärkt. Dies scheint vor allem auf die Zunahme des Anteils

von Jugendlichen zurückzuführen sein, die fluchtbedingt zugewandert sind und ein besonders geringes Kompetenzniveau im Fach Englisch erreichen.

In den Ländern sind bei Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund im Fach Englisch sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen* zwischen 2015 und 2022 fast durchgängig signifikant positive Trends zu beobachten. Bei Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund ist dies in der Tendenz ebenfalls in vielen Ländern der Fall, die Veränderungen sind aber aufgrund von geringen Fallzahlen häufig nicht statistisch signifikant. Seit dem Jahr 2015 ist in kaum einem Land eine Veränderung der Disparitäten zu verzeichnen, während sich die Unterschiede zwischen 2009 und 2015 in einigen Ländern signifikant verringert hatten.

Zusammenfassend ist somit festzuhalten, dass sich die Disparitäten zwischen Neuntklässler:innen ohne Zuwanderungshintergrund und Neuntklässler:innen aus zugewanderten Familien in den letzten sieben Jahren vor allem in den untersuchten Kompetenzbereichen im Fach Deutsch teils deutlich verstärkt haben. Die Ergebnisse fallen im Fach Englisch insgesamt günstiger aus, wobei sich der signifikante Rückgang der Disparitäten aus dem Zeitraum von 2009 bis 2015 weder bundesweit noch in den Ländern zwischen 2015 und 2022 weiter fortsetzte.

Das Befundmuster entspricht im Fach Deutsch weitgehend den Ergebnissen für Schüler:innen am Ende der Primarstufe, die im IQB-Bildungstrend 2021 und in der IGLU-Studie 2021 gefunden wurden. Auch hier zeigten sich für Kinder mit Zuwanderungshintergrund deutliche Kompetenznachteile in den Bereichen *Lesen* (Henschel et al., 2022; Stubbe et al., 2023) sowie *Zuhören* und *Orthografie* (Henschel et al., 2022). Im Trend wurde in diesen Studien ebenfalls unabhängig vom Zuwanderungshintergrund ein insgesamt sinkendes Kompetenzniveau in den letzten fünf bis 20 Jahren beobachtet. Anders als im IQB-Bildungstrend 2021 in der Primarstufe haben sich die Disparitäten in der Sekundarstufe I im IQB-Bildungstrend 2022 ausschließlich für Schüler:innen der ersten Generation vergrößert, nicht jedoch für Schüler:innen der zweiten Generation. Die Kompetenznachteile von Jugendlichen der ersten Generation nehmen insbesondere im *Zuhören* bereits seit dem Jahr 2009 stetig zu und auch im *Lesen* und in der *Orthografie* haben sich die Disparitäten seit dem Jahr 2015 erheblich vergrößert. Dies weist auf eine nicht ausreichende Passung der Bildungsangebote zum Kompetenzniveau von Schüler:innen der ersten Generation hin.

Wie in früheren IQB-Studien zeigen die Ergebnisse der Regressionsanalysen, dass die Kompetenznachteile von Schüler:innen aus zugewanderten Familien in fast allen untersuchten Bereichen in den Fächern Deutsch und Englisch mit ungünstigeren sozialen Hintergrundmerkmalen der Familie (sozioökonomischer Status, kulturelles Kapital) zusammenhängen (Haag et al., 2016; Henschel et al., 2022; Henschel et al., 2019). Die Lernbedingungen während der pandemiebedingten Einschränkungen im Schulbetrieb in den Schuljahren 2019/20 bis 2021/22, die bei Jugendlichen aus zugewanderten Familien teilweise ungünstiger waren als bei Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund, tragen hingegen nicht dazu bei, die beobachteten Kompetenzunterschiede weiter aufzuklären. Dagegen bestätigt sich im Fach Deutsch erneut die Bedeutung der in der Familie gesprochenen Sprache für Kompetenzunterschiede in den Bereichen *Lesen* und *Zuhören*. Im Vergleich zu Schüler:innen mit ausschließlich deutscher Familiensprache erreichen Schüler:innen bei vergleichbarem sozioökonomischem Status und kulturellem Kapital der Familie geringere Kompetenzen, wenn sie in ihrer Familie „manchmal Deutsch“ oder „nie Deutsch“ sprechen.

Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse aber auch, dass mehrsprachig aufwachsende Jugendliche bei vergleichbaren sozioökonomischen und kulturellen Hinter-

grundmerkmalen im Fach Englisch Kompetenzvorteile gegenüber Schüler:innen erreichen, die in ihrer Familie „immer Deutsch“ sprechen. Dieser Befund stützt die Annahme, dass mehrsprachiges Aufwachsen den Fremdspracherwerb prinzipiell begünstigen kann (Hesse et al., 2008; Hopp et al., 2019). Empirische Befunde legen nahe, dass dies vor allem dann gelingt, wenn die Lernenden über ausgeprägte Kompetenzen in ihren beiden Ausgangssprachen verfügen (Edele et al., 2018; Edele et al., 2023; Maluch et al., 2015). Unter bestimmten Voraussetzungen kann Mehrsprachigkeit also eine Ressource für den – insbesondere fremdsprachlichen – Kompetenzerwerb sein. Aufgrund der insgesamt wachsenden Zahl mehrsprachig aufwachsender Schüler:innen in Deutschland könnte es perspektivisch hilfreich sein, vermehrt Unterrichtsansätze zu nutzen, die diese mehrsprachigen Ressourcen fördern. Die weiterentwickelten Bildungsstandards für die Erste Fremdsprache (KMK, 2023) verstärken deshalb den Aspekt der plurilingualen Kompetenz. Angesichts der Sprachenvielfalt innerhalb von Klassen bieten sich für den Regelunterricht vor allem solche Ansätze an, die unterschiedliche Sprachen einbeziehen (z. B. durch Sprachvergleiche oder die Kommunikation in der Erstsprache in der Kleingruppenarbeit). Über die Wirksamkeit und Praktikabilität von mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterrichtsansätzen im Regelunterricht besteht aufgrund der eingeschränkten und heterogenen Befundlage bislang jedoch keine Einigkeit (Busse & Hardy, 2023; SWK, 2022).

Da auch nach Kontrolle von Hintergrundmerkmalen in den Regressionsanalysen weiterhin erhebliche Kompetenznachteile bei Jugendlichen der ersten Generation zu beobachten sind, scheint die wachsende Gruppe dieser Schüler:innen eine besondere Herausforderung für die kompetenzbezogene Förderung im deutschen Schulsystem darzustellen. Dies dürfte u. a. damit zusammenhängen, dass es sich um eine sehr heterogene Schüler:innengruppe handelt, die mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen in das deutsche Bildungssystem eintritt. So ist mehr als ein Viertel dieser Schüler:innen seit dem Jahr 2015 fluchtbedingt zugewandert. Geflüchtete Schüler:innen weisen häufig eine unterbrochene Schulbiografie auf und warten oftmals mehrere Monate auf einen Schulplatz, nachdem sie nach Deutschland zugewandert sind (Will & Hochmuth, 2020). Deshalb fällt die durchschnittliche Beschulungsdauer im deutschen Bildungssystem bei Jugendlichen der ersten Generation insgesamt ( $M = 6.22$  Jahre,  $SD = 2.50$ ) und etwas stärker noch in der Teilgruppe der fluchtbedingt zugewanderten Schüler:innen ( $M = 5.66$  Jahre,  $SD = 2.02$ ) um mehrere Schuljahre niedriger aus und variiert deutlich stärker als bei Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund ( $M = 8.96$  Jahre,  $SD = 0.70$ ) und bei Schüler:innen der zweiten Generation ( $M = 8.92$  Jahre,  $SD = 0.97$ ). Aufgrund der im Mittel geringeren Aufenthaltsdauer in Deutschland<sup>19</sup> und der kürzeren Beschulungsdauer im deutschen Bildungssystem beginnt auch der Deutscherwerb von Jugendlichen der ersten Generation deutlich später als bei ihren Mitschüler:innen. Schüler:innen der ersten Zuwanderungsgeneration und insbesondere Schüler:innen, die nach Deutschland geflüchtet sind, hatten bis zum Testzeitpunkt somit insgesamt deutlich weniger Lerngelegenheiten zum Erwerb der Instruktionssprache Deutsch als ihre Mitschüler:innen. Dies dürfte zu ihrer benachteiligten Position beim schulischen Kompetenzerwerb in erheblichem Maße beitragen.

19 Ohne Zuwanderungshintergrund:  $M = 15.46$  Jahre,  $SD = 0.67$ ; zweite Generation:  $M = 15.54$  Jahre,  $SD = 0.61$ ; erste Generation:  $M = 7.64$  Jahre,  $SD = 3.79$  (ohne geflüchtete Schüler:innen:  $M = 7.94$  Jahre,  $SD = 3.99$ , geflüchtete Schüler:innen:  $M = 6.74$  Jahre,  $SD = 2.94$ ).



Auch hinsichtlich des sozioökonomischen Status und des kulturellen Kapitals bestehen im Vergleich zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund und Jugendlichen der zweiten Zuwanderungsgeneration ungünstigere Ausgangsbedingungen. Angesichts der vielfach dokumentierten sozialen Disparitäten im sprachlichen Kompetenzerwerb (z. B. Liu et al., 2022; Sachse et al., 2022; Uccelli et al., 2019; Volodina et al., 2021) ist somit davon auszugehen, dass Schüler:innen der ersten Zuwanderungsgeneration nicht nur aufgrund ihrer insgesamt kürzeren Kontaktdauer mit der deutschen Sprache und dem deutschen Bildungssystem, sondern auch aufgrund ihrer sozioökonomischen und kulturellen Benachteiligung über eingeschränkte Möglichkeiten verfügen, sich die Instruktionssprache auf bildungssprachlichem Niveau anzueignen. Entsprechend fortgeschrittene Kenntnisse der deutschen Sprache sind jedoch grundlegend, um Nachteile im schulischen Kompetenzerwerb zu reduzieren (Heppt & Schroeter, 2023; Taboada, 2012). Sie müssen gezielt im Unterricht auf- und ausgebaut werden, was durch die bisher realisierten Maßnahmen offenbar nicht ausreichend gelingt. Zudem ist nicht zu erwarten, dass Jugendliche der ersten Generation die erheblichen Kompetenznachteile in allen Bereichen im Fach Deutsch allein durch Maßnahmen im Unterricht aufholen können. Umso wichtiger erscheint es, die Potenziale außerunterrichtlicher Bildungsangebote systematisch und dauerhaft zur Förderung sprachlicher Kompetenzen zu nutzen. Hierzu zählen insbesondere die stärkere Vernetzung des Regelunterrichts mit geeigneten Ganztagsangeboten (SWK, 2022) und die Bereitstellung auch additiver, qualitätsgesicherter Maßnahmen der Sprachförderung, die auf die Förderbedarfe dieser Schüler:innen abgestimmt sind.

Neben zuwanderungsbezogenen Disparitäten im Kompetenzerwerb wurden im IQB-Bildungstrend 2022 auch Unterschiede in der Schulzufriedenheit und in der sozialen Eingebundenheit untersucht sowie Veränderungen in der Schulzufriedenheit im Trend betrachtet. Die Befunde zeigen, dass Jugendliche nach wie vor weitgehend unabhängig von ihrem Zuwanderungshintergrund insgesamt sehr zufrieden mit ihrer Schule sind und sich gut in ihrer Klasse integriert fühlen. Seit dem Jahr 2015 hat sich die Schulzufriedenheit von Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund und von Jugendlichen der zweiten Generation (nicht aber von Jugendlichen der ersten Generation) zwar signifikant verringert, die praktische Bedeutsamkeit dieser Veränderungen ist jedoch gering. Diese Ergebnisse entsprechen weitgehend den Befunden im IQB-Bildungstrend 2021 für Grundschüler:innen (Henschel et al., 2022).

Insgesamt zeigen die Ergebnisse dieses Kapitels, dass es in den Schulen der Sekundarstufe I in den letzten sieben Jahren nicht gelungen ist, zuwanderungsbezogene Benachteiligungen zu verringern. Besorgniserregend sind insbesondere die wachsenden Kompetenznachteile von Jugendlichen der ersten Generation, die im Fach Deutsch teils bereits seit dem Jahr 2009 bestehen und die sich für diese Schüler:innen seit dem Jahr 2015 in allen untersuchten Bereichen verstärkt haben. Wie im IQB-Bildungstrend 2021 für die Primarstufe ist der Kompetenzbereich *Zuhören* im Fach Deutsch davon besonders stark betroffen. Teilweise lassen sich die beobachteten Kompetenzunterschiede im Jahr 2022 auf die durchschnittlich ungünstigeren familiären Hintergrundmerkmale von Jugendlichen aus zugewanderten Familien zurückführen. Besonders hervorzuheben ist jedoch erneut, dass die zur Verfügung stehenden sprachlichen Lerngelegenheiten für den Kompetenzerwerb in den Bereichen *Lesen* und *Zuhören* im Fach Deutsch zentral sind. Da die Kompetenzentwicklung auch in allen anderen Fächern sprachlich vermittelt wird, muss eine der wichtigsten schulischen Aufgaben weiterhin darin be-



stehen, alle Schüler:innen sprachlich in die Lage zu versetzen, die verfügbaren Bildungsangebote in der Instruktionssprache Deutsch zu nutzen. Jugendliche aus zugewanderten Familien, vor allem aber Jugendliche der ersten Generation, für die sich wiederholt die stärksten Benachteiligungen und die ungünstigsten Entwicklungen zeigen, scheinen durch die aktuellen Maßnahmen zur kompetenzbezogenen Förderung nicht ausreichend gefördert zu werden, um dieses Ziel zu erreichen.

## Literatur

- Aktionsrat Bildung. (2015). *Mehrdimensionale Bildung: Mehr als Fachlichkeit*. Waxmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bertelsmann.
- 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). Waxmann.
- Brunner, M., Stallasch, S. E. & Lütke, O. (2023). Empirical benchmarks to interpret intervention effects on student achievement in elementary and secondary school: Meta-analytic results from Germany. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 1–39. <https://doi.org/10.1080/19345747.2023.2175753>
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M. & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83–94. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>
- Bukodi, E. & Goldthorpe, J. H. (2012). Decomposing ‘social origins’: The effects of parents’ class, status, and education on the educational attainment of their children. *European Sociological Review*, 29(5), 1024–1039. <https://doi.org/10.1093/esr/jcs079>
- Busse, V. & Hardy, I. (2023). Literalität und Mehrsprachigkeit: Begriffsklärungen, Förderansätze und Forschungsbefunde. *Unterrichtswissenschaft*, 51(2), 149–168. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00175-0>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum.
- Edele, A., Kempert, S. & Schotte, K. (2018). Does competent bilingualism entail advantages for the third language learning of immigrant students? *Learning and Instruction*, 58, 232–244. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.07.002>
- Edele, A., Seuring, J., Schotte, K., Kristen, C. & Stanat, P. (2023). Is the first language a resource, an obstacle, or irrelevant for language minority students’ education? In S. Weinert, G. J. Blossfeld & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Education, competence development and career trajectories: Analysing data of the National Educational Panel Study (NEPS)* (S. 349–367). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-27007-9\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-031-27007-9_16)
- Eriksson, K., Lindvall, J., Helenius, O. & Ryve, A. (2021). Socioeconomic status as a multidimensional predictor of student achievement in 77 societies. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.731634>
- Fachkommission Integrationsfähigkeit. (2020). *Gemeinsam die Einwanderungsgesellschaft gestalten: Bericht der Fachkommission der Bundesregierung zu den Rahmenbedingungen der Integrationsfähigkeit*. Fachkommission der Bundesregierung zu den Rahmenbedingungen der Integrationsfähigkeit.
- 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. (1992). A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. *Social Science Research*, 21(1), 1–56. [https://doi.org/10.1016/0049-089X\(92\)90017-B](https://doi.org/10.1016/0049-089X(92)90017-B)

- 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). Waxmann.
- Graham, J. W. (2009). Missing data analysis: Making it work in the real world. *Annual Review of Psychology*, *60*(1), 549–576. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085530>
- Gresch, C., Hoffmann, L. & Lorenz, G. (2023). Zusammenhänge zwischen nachbarschaftlicher Wohnumgebung und schulischem Bildungserfolg. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, *75*(1), 37–61. <https://doi.org/10.1007/s11577-023-00880-9>
- Haag, N., Böhme, K., Rjosk, C. & Stanat, P. (2016). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 431–479). Waxmann.
- Henschel, S., Heppt, B., Rjosk, C. & Weirich, S. (2022). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. Sachse, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 181–219). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996064>
- Henschel, S., Heppt, B., Weirich, S., Edele, A., Schipolowski, S. & Stanat, P. (2019). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich* (S. 295–336). Waxmann.
- Heppt, B., Olczyk, M. & Volodina, A. (2022). Number of books at home as an indicator of socioeconomic status: Examining its extensions and their incremental validity for academic achievement. *Social Psychology of Education*, *25*, 903–928. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09704-8>
- Heppt, B. & Schroeter, P. (2023). Bildungssprache als übergeordnetes Ziel sprachlicher Bildung. In M. Becker-Mrotzek, I. Gogolin, H.-J. Roth & P. Stanat (Hrsg.), *Grundlagen sprachlicher Bildung in der mehrsprachigen Gesellschaft. Konzepte und Erkenntnisse* (S. 139–153). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997757>
- 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). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:3155>
- Hopp, H., Vogelbacher, M., Kieseier, T. & Thoma, D. (2019). Bilingual advantages in early foreign language learning: Effects of the minority and the majority language. *Learning and Instruction*, *61*, 99–110. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.02.001>
- Hox, J. J. (2010). *Multilevel analysis: Techniques and applications*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203852279>
- Hunkler, C. & Schotte, K. (2023). Educational integration by the third generation? Placement and academic achievement of students with immigrant background in Germany. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *26*, 373–401. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01161-z>
- 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). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3_5)
- Kempert, S., Schalk, L. & Saalbach, H. (2019). Sprache als Werkzeug des Lernens: Ein Überblick zu den kommunikativen und kognitiven Funktionen der Sprache und deren Bedeutung für den fachlichen Wissenserwerb. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *66*(1), 176–195. <https://doi.org/10.2378/peu2018.art19d>
- Kleinkorres, R., Stang-Rabrig, J. & McElvany, N. (2023). The longitudinal development of students' well-being in adolescence: The role of perceived teacher autonomy support. *Journal of Research on Adolescence*, *33*(2), 496–513. <https://doi.org/10.1111/jora.12821>

- Kleinkorres, R., Stang, J. & McElvany, N. (2020). A longitudinal analysis of reciprocal relations between students' well-being and academic achievement. *Journal for Educational Research Online*, 12(2), 114–165. <https://doi.org/10.25656/01:20975>
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2023). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2023/2023\\_06\\_22-Bista-ESA-MSA-ErsteFremdsprache.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_06_22-Bista-ESA-MSA-ErsteFremdsprache.pdf)
- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M. & de Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 35(6), 641–680. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116>
- Lenz, S. (2022). *Schulstruktur und schulische Segregation. Allgemeine Zusammenhänge und Veränderungen mit der Umstellung auf zweigliedrige Schulsysteme in deutschen Bundesländern*. Dissertation, Freie Universität Berlin. <http://dx.doi.org/10.17169/refubium-35224>
- Liu, J., Peng, P., Zhao, B. & Luo, L. (2022). Socioeconomic status and academic achievement in primary and secondary education: A meta-analytic review. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2867–2896. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09689-y>
- Ludwig-Mayerhofer, W., Stawarz, N. & Wicht, A. (2020). Familienkonstellation und Bildungserfolg. Welche Rolle spielen ökonomisches, kulturelles und Sozialkapital? *Soziale Welt*, 71(3), 235–267. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2020-3-235>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.12.001>
- Mang, J., Seidl, L., Schiepe-Tiska, A., Tupac-Yupanqui, A., Ziernwald, L., Doroganova, A., Weis, M., Diedrich, J., Heine, J.-H., González Rodríguez, E. & Reiss, K. (2021). *PISA 2018 Skalenhandbuch. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994961>
- 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). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3_2)
- 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. 297–329). Waxmann.
- Rauch, D., Mang, J., Härtig, H. & Haag, N. (2016). Naturwissenschaftliche Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund. In K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation* (S. 317–348). Waxmann.
- Rjosk, C., Haag, N., Heppt, B. & Stanat, P. (2017). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 237–275). Waxmann.
- Sachse, K. A., Jindra, C., Schumann, K. & Schipolowski, S. (2022). Soziale Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. Sachse, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 151–180). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996064>
- Schafer, J. L. & Graham, J. W. (2002). Missing data: Our view of the state of the art. *Psychological Methods*, 7(2), 147–177. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.7.2.147>
- SWK = Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz. (2022). *Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule*. <https://doi.org/10.25656/01:25542>
- Stang-Rabrig, J. & Kleinkorres, R. (2023). Multikriteriale Bildungszielerreichung am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In N. McElvany, R. Lorenz, A. Frey, F. Goldhammer, A. Schilcher & T. C. Stubbe (Hrsg.), *IGLU 2021: Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre* (S. 215–229). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997009>

- Stubbe, T. C., Krieg, M., Beese, C. & Jusufi, D. (2020). Soziale Disparitäten in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Viertklässlerinnen und Viertklässlern. In K. Schwippert, D. Kasper, O. Köller, N. McElvany, C. Selter & H. Wendt (Hrsg.), *TIMSS 2019. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 263–289). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995814>
- Stubbe, T. C., Kleinkorres, R., Krieg, M., Schaufelberger, R. & Schlitter, T. (2023). Soziale und migrationsbedingte Disparitäten in der Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern. In N. McElvany, R. Lorenz, A. Frey, F. Goldhammer, A. Schilcher & T. C. Stubbe (Hrsg.), *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre* (S. 151–178). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997009>
- Taboada, A. (2012). Relationships of general vocabulary, science vocabulary, and student questioning with science comprehension in students with varying levels of English proficiency. *Instructional Science*, 40(6), 901–923. <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9196-z>
- Uccelli, P., Demir-Lira, Ö. E., Rowe, M. L., Levine, S. & Goldin-Meadow, S. (2019). Children's early decontextualized talk predicts academic language proficiency in mid-adolescence. *Child Development*, 90(5), 1650–1663. <https://doi.org/10.1111/cdev.13034>
- Volodina, A., Heppt, B. & Weinert, S. (2021). Effects of socioeconomic status and language use on academic language proficiency in children with a migration background: An evaluation using quantile regressions. *Contemporary Educational Psychology*, 65, 101973. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101973>
- Weinert, S. (2016). Natürliche Sprache(n) und Formelsprache(n) in der Bildung. In J. Kilian, B. Brouër & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 3–24). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110296358-003>
- Weis, M., Müller, K., Mang, J., Heine, J.-H., Mahler, N. & Reiss, K. (2019). Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018: Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 129–162). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991007>
- Wendt, H., Schwippert, K., Stubbe, T. C. & Jusufi, D. (2020). Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. In K. Schwippert, D. Kasper, O. Köller, N. McElvany, C. Selter, M. Steffensky & H. Wendt (Hrsg.), *TIMSS 2019. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 291–314). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995814>
- Will, G. & Hochmuth, C. (2020). Education of refugee adolescents at the end of secondary school: The role of educational policies, individual and family resources. *Soziale Welt*, 71(1–2), 160–200. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2020-1-2-160>



# Kapitel 9

## Motivationale Merkmale von Schüler:innen in den Fächern Deutsch und Englisch

Rebecca Schneider, Quirin Boemmel, Sofie Henschel und Annette Lohbeck

Neben Wissen und Fähigkeiten sollen im Unterricht auch motivationale Aspekte wie das Selbstkonzept und das Interesse von Schüler:innen gefördert werden. Die Bedeutung motivationaler Merkmale ergibt sich u. a. aus ihrem Einfluss auf den Erwerb fachbezogener Kompetenzen (Möller et al., 2020). Motivationale Indikatoren bilden neben kognitiven Aspekten somit weitere wichtige Aspekte des Bildungserfolgs ab und werden deshalb in Schulleistungsstudien, die der Beobachtung von Bildungssystemen dienen, in der Regel ebenfalls untersucht (z. B. McElvany, Lorenz et al., 2023; OECD, 2019; Stanat et al., 2016).

Im vorliegenden Kapitel werden zwei wichtige motivationale Aspekte des Bildungserfolgs genauer betrachtet: Unter dem *fachbezogenen (Fähigkeits-)Selbstkonzept* versteht man die eigenen Fähigkeitseinschätzungen von Schüler:innen in einem bestimmten Bereich (Möller & Trautwein, 2020). Das *fachbezogene Interesse* äußert sich durch anhaltende Wertschätzung und positive Emotionen gegenüber fachlichen Inhalten und durch die Beschäftigung mit diesen Inhalten (Schiefele, 2009). Nach dieser Definition beurteilen Schüler:innen mit einem hohen Interesse am Fach Deutsch Inhalte des Fachs als reizvoll und wichtig und haben Freude an der Beschäftigung mit Problemstellungen in diesem Fach.

Im Folgenden wird zum einen berichtet, wie diese beiden motivationalen Merkmale in den Fächern Deutsch und Englisch bei Neuntklässler:innen im Jahr 2022 ausgeprägt sind. Zum anderen wird der Frage nachgegangen, inwieweit sich die Ausprägungen fachbezogener Selbstkonzepte und Interessen zwischen den Jahren 2015 und 2022 verändert haben. Zunächst werden aktuelle Forschungsbefunde zur Rolle von Selbstkonzepten und Interessen in der schulischen Bildung und Befunde zur Veränderung dieser Merkmale in verschiedenen Schüler:innenkohorten dargestellt (Abschnitt 9.1). Anschließend wird beschrieben, wie das Selbstkonzept und das Interesse in den Fächern Deutsch und Englisch im IQB-Bildungstrend 2022 erfasst wurden (Abschnitt 9.2), bevor die Ausprägungen dieser beiden motivationalen Merkmale im Jahr 2022 und im Zeitraum 2015–2022 berichtet (Abschnitt 9.3) und die zentralen Ergebnisse zusammenfassend diskutiert werden (Abschnitt 9.4).

### 9.1 Selbstkonzept und Interesse in der schulischen Bildung und Veränderung über die Zeit

Fachspezifische Selbstkonzepte und Interessen spielen eine zentrale Rolle für die Vorhersage von Leistung und Bildungserfolg (Eccles & Wigfield, 2020). Positiv ausgeprägte Selbstkonzepte und Interessen hängen u. a. mit einer höheren Anstrengungsbereitschaft, höheren Bildungsaspirationen (Eccles & Wigfield, 2002; Nagy et al., 2006) und besseren schulischen Leistungen (Marsh et al., 2005; Möl-

ler et al., 2020; Valentine et al., 2004; Wu et al., 2021) zusammen. Auch Kurswahlpräferenzen und die Wahl von Studienfächern und Berufen sind eng mit fachspezifischen Selbstkonzepten und Interessen assoziiert (Lauer mann et al., 2015; Parker et al., 2012; Wang & Degol, 2013).

Darüber hinaus wurden sowohl für das Selbstkonzept als auch für das Interesse Geschlechterunterschiede in den sprachlichen Fächern nachgewiesen. So weisen Mädchen in sprachlichen Fächern ein höheres Selbstkonzept und Interesse auf als Jungen, während sich in Mathematik und in den naturwissenschaftlichen Fächern das umgekehrte Muster zeigt (Arens & Jansen, 2016; Böhme et al., 2016; Heyder et al., 2021). Zur Erklärung dieser Geschlechterunterschiede werden insbesondere die in der Gesellschaft vorherrschenden Geschlechterstereotype als bedeutsam erachtet (z.B. Kessels & Heyder, 2018). Geschlechterstereotype sind verallgemeinernde Überzeugungen darüber, wie Mädchen und Jungen bzw. Frauen und Männer (angeblich) sind oder sein sollten (Hannover & Wolter, 2019). Sprachliche Fächer werden dabei häufig als typisch weiblich wahrgenommen (z.B. Muntoni & Retelsdorf, 2018; Muntoni et al., 2021). Die Geschlechterunterschiede in den sprachbezogenen motivationalen Merkmalen zugunsten der Mädchen fallen dabei sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe ähnlich groß, teilweise sogar etwas größer aus als die Geschlechterunterschiede in den entsprechenden sprachlichen Kompetenzen (z.B. Böhme et al., 2016; Schneider, Enke et al., 2022).

Bislang liegen nur wenige empirische Befunde dazu vor, inwieweit sich fachbezogene Selbstkonzepte und Interessen im Zeitverlauf über Kohorten hinweg verändern. Für Schüler:innen der Sekundarstufe I weisen die wenigen bisher vorliegenden Studien für das Fach Mathematik zumeist auf eher ungünstige Veränderungen hin mit niedrigeren fachspezifischen Selbstkonzepten und Interessen in späteren Kohorten (Jansen et al., 2017, 2019; Schiepe-Tiska & Schmidtner, 2013). Die Ergebnisse des IQB-Bildungstrends 2018 weisen zudem darauf hin, dass insbesondere die Jungen von den negativen Trends betroffen sind: Während bei den Jungen ein Rückgang im Selbstkonzept zwischen 2012 und 2018 festgestellt wurde, zeigte sich bei den Mädchen hingegen sogar ein leichter Anstieg des im Mittel berichteten Selbstkonzepts in Mathematik. Das mathematikbezogene Interesse hat sich in diesem Zeitraum für beide Geschlechtergruppen signifikant verringert, wobei der Rückgang für die Jungen deutlich stärker ausfiel als für die Mädchen (Jansen et al., 2019).

Während für das Fach Englisch als erste Fremdsprache nach unserem Kenntnisstand bisher keine empirischen Befunde zu Kohortentrends in der Sekundarstufe I vorliegen, ist die Befundlage für das Fach Deutsch gemischt. So zeigen beispielsweise die Ergebnisse von Schneider, Gentrup et al. (2022) – basierend auf den Daten des IQB-Ländervergleichs 2009 und des IQB-Bildungstrends 2015 – für Deutschland insgesamt einen signifikanten, aber sehr geringen Anstieg im Selbstkonzept zwischen 2009 und 2015 für Schüler:innen der Sekundarstufe I, der bei Mädchen und Jungen ähnlich ausgeprägt ist. Der Trend im Selbstkonzept ließ sich dabei nicht auf Leistungsunterschiede zwischen den Erhebungszeitpunkten zurückführen. In den PISA<sup>1</sup>-Studien fand sich für die allgemeine (außerschulische) Lesefreude zwischen den Jahren 2000 und 2009 zunächst keine signifikante Veränderung bei den Mädchen, aber ein signifikant positiver Trend bei den Jungen (Artelt et al., 2010). Zwischen den Jahren 2009 und 2018 ließ sich jedoch ein signifikant negativer Trend bei beiden Geschlechtern beobachten (Diedrich et al., 2019).

1 *Programme for International Student Assessment*



Auch in der Primarstufe haben sich in Analysen teilweise ungünstige Trends für motivationale Merkmale gezeigt. So wurde in der PIRLS/IGLU<sup>2</sup>-Studie eine signifikante Verringerung des Leseselbstkonzepts und der Lesemotivation von Viertklässler:innen zwischen den Jahren 2011 und 2021 festgestellt, nicht jedoch im Zeitraum 2016-2021 (McElvany, Kleinkorres et al., 2023). Im IQB-Bildungstrend 2021 war ein leichter, aber signifikanter Rückgang des Selbstkonzepts und des Interesses von Viertklässler:innen im Fach Deutsch zwischen den Jahren 2016 und 2021 zu verzeichnen (Schneider, Enke et al., 2022). Die ungünstigen Trends in den beiden motivationalen Merkmalen korrespondierten dabei mit den festgestellten ungünstigen Veränderungen in den erreichten Kompetenzen (Gentrup et al., 2022). Im IQB-Bildungstrend 2021 lag die Vermutung nahe, dass die pandemiebedingten Einschränkungen des Schulbetriebs seit dem Frühjahr 2020 zumindest teilweise für die ungünstigen Veränderungen sowohl in den Kompetenzen als auch in den motivationalen Merkmalen verantwortlich gewesen sein könnten. Da auch die Zielpopulation des IQB-Bildungstrends 2022 in der Sekundarstufe I erheblich von den pandemiebedingten Einschränkungen im Schulbetrieb betroffen war, könnten auch hier ungünstige Veränderungen in den Selbstkonzepten und Interessen in Deutsch und Englisch auftreten.

## 9.2 Erfassung motivationaler Merkmale im IQB-Bildungstrend 2022

Zur Erfassung des fachlichen Selbstkonzepts und Interesses in den Fächern Deutsch und Englisch wurde den Schüler:innen (inklusive Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf) sowohl im IQB-Bildungstrend 2015 als auch im IQB-Bildungstrend 2022 eine längere Liste an Aussagen vorgelegt. Für das Selbstkonzept in Deutsch und Englisch wurden dabei jeweils drei Aussagen zu beiden betrachteten Erhebungszeitpunkten administriert und in die Auswertungen einbezogen (z. B. „In Deutsch lerne ich schnell.“; Deutsch:  $\alpha_{2015/2022} = .77/.77$ ; Englisch:  $\alpha_{2015/2022} = .85/.84$ ). Das fachliche Interesse wurde zu beiden Erhebungszeitpunkten jeweils mit vier Aussagen erfasst (z. B. „Für Deutsch interessiere ich mich.“; Deutsch:  $\alpha_{2015/2022} = .87/.86$ ; Englisch:  $\alpha_{2015/2022} = .89/.90$ ). Auf einer vierstufigen Antwortskala beurteilten die Jugendlichen jeweils, inwieweit die Aussagen auf sie zutreffen (1 = *trifft gar nicht zu* bis 4 = *trifft völlig zu*). Für beide motivationalen Merkmale wurde aus den Beurteilungen der drei bzw. vier Aussagen pro Fach für jede:n Schüler:in jeweils der Mittelwert (Skalenwert) gebildet. Somit kann der Skalenwert zwischen 1 und 4 variieren, wobei der theoretische Mittelwert bei 2.50 liegt. In Anlehnung an das Vorgehen in früheren IQB-Studien werden zusätzlich die Anteile der Schüler:innen, die im Durchschnitt „niedrige“ (Skalenwert  $\leq 2$ ), „mittlere“ (Skalenwert  $> 2$  und  $< 3$ ) oder „hohe“ (Skalenwert  $\geq 3$ ) Selbstkonzept- und Interessenswerte angeben, berichtet (vgl. z. B. Jansen et al., 2019). Für die im Folgenden dargestellten Analysen wurden fehlende Werte auf Skalenebene für die betrachteten Erhebungszeitpunkte multipel imputiert (vgl. Kapitel 12).

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

### 9.3 Motivationale Merkmale von Schüler:innen in Deutschland

#### 9.3.1 Ergebnisse für das Jahr 2022

In Abbildung 9.1 sind die Mittelwerte sowie die Anteile der Schüler:innen mit niedrigen, mittleren und hohen Werten in den fachspezifischen Selbstkonzepten und Interessen für Deutschland insgesamt dargestellt (länderspezifische Ergebnisse können dem Zusatzmaterial auf der Webseite des IQB entnommen werden; Tab. 9.1web und 9.2web). Rechts neben den Stapelbalken sind die Skalenmittelwerte ( $M$ ) sowie die Standardabweichungen der Skalenwerte ( $SD$ ) angegeben. Die Werte werden jeweils für die Gesamtpopulation sowie getrennt für Mädchen und Jungen berichtet. Die Differenz der Mittelwerte zwischen Mädchen und Jungen kann der Spalte  $M_M - M_J$  entnommen werden, für die auch der zugehörige Standardfehler ( $SE$ ) sowie das standardisierte Effektstärkemaß Cohens  $d$  angegeben sind. Statistisch signifikante Unterschiede ab  $d = 0.20$  werden als nicht zu vernachlässigen betrachtet (vgl. Kapitel 1.2).

Im Fach Deutsch liegt der Mittelwert des Selbstkonzepts der Schüler:innen bei  $M = 3.11$  Punkten und damit deutlich über dem theoretischen Skalenmittelwert. Etwa 70 Prozent der Schüler:innen weisen ein hohes Selbstkonzept im Fach Deutsch auf, während etwa 10 Prozent der Schüler:innen über ein niedriges Selbstkonzept verfügen. Für das Interesse am Fach Deutsch liegt der Mittelwert

**Abbildung 9.1:** Selbstkonzept und Interesse in der Gesamtpopulation sowie getrennt für Mädchen und Jungen in den Fächern Deutsch und Englisch

| Merkmal         |         |  | $M$  | $SD$ | $M_M - M_J$ | $(SE)$ | $d$         |
|-----------------|---------|--|------|------|-------------|--------|-------------|
| <b>Deutsch</b>  |         |  |      |      |             |        |             |
| Selbstkonzept   | Gesamt  |  | 3.11 | 0.68 |             |        |             |
|                 | Mädchen |  | 3.20 | 0.65 | <b>0.18</b> | (0.01) | <b>0.27</b> |
|                 | Jungen  |  | 3.02 | 0.69 |             |        |             |
| Interesse       | Gesamt  |  | 2.25 | 0.70 |             |        |             |
|                 | Mädchen |  | 2.35 | 0.69 | <b>0.19</b> | (0.01) | <b>0.27</b> |
|                 | Jungen  |  | 2.16 | 0.69 |             |        |             |
| <b>Englisch</b> |         |  |      |      |             |        |             |
| Selbstkonzept   | Gesamt  |  | 3.20 | 0.76 |             |        |             |
|                 | Mädchen |  | 3.25 | 0.76 | <b>0.09</b> | (0.01) | <b>0.11</b> |
|                 | Jungen  |  | 3.16 | 0.76 |             |        |             |
| Interesse       | Gesamt  |  | 2.77 | 0.81 |             |        |             |
|                 | Mädchen |  | 2.86 | 0.80 | <b>0.18</b> | (0.02) | <b>0.23</b> |
|                 | Jungen  |  | 2.68 | 0.80 |             |        |             |

□ niedrig    ■ mittel    ■ hoch

*Anmerkungen.* Im Balkendiagramm werden die Anteile von Schüler:innen mit einem niedrigen (Skalenwert  $\leq 2$ ), mittleren (Skalenwert  $> 2$  und  $< 3$ ) und hohen Wert (Skalenwert  $\geq 3$ ) im Selbstkonzept bzw. Interesse angegeben. Es werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Summe der Prozente geringfügig von 100 abweichen.  $M$  = Mittelwert in der Gesamtpopulation;  $SD$  = Standardabweichung;  $M_M$  = Mittelwert in der Gruppe der Mädchen;  $M_J$  = Mittelwert in der Gruppe der Jungen;  $SE$  = Standardfehler;  $d$  = Effektstärke Cohens  $d$ .

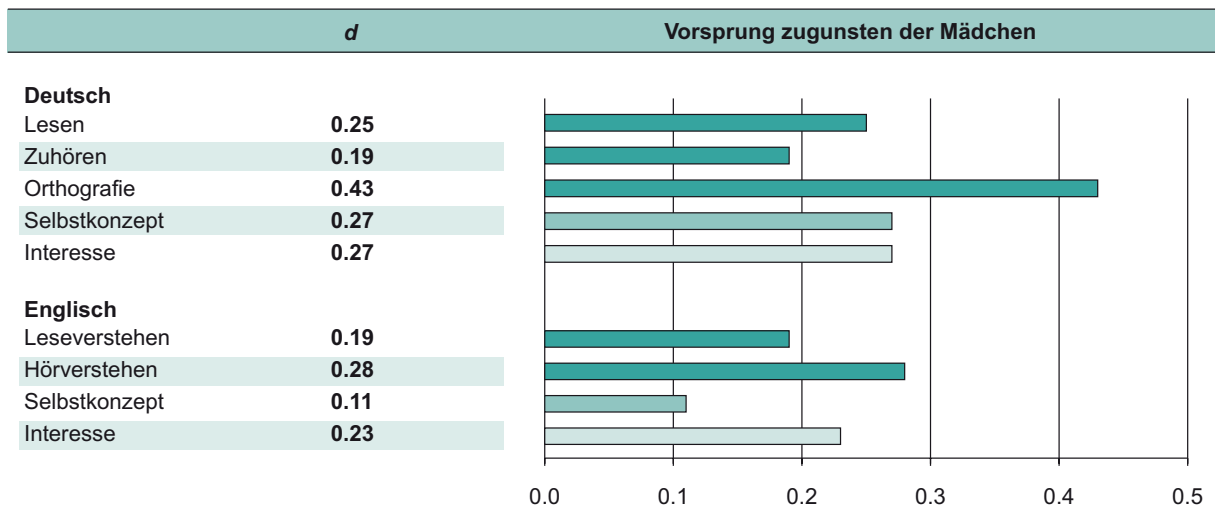
Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

bei  $M = 2.25$  Punkten und somit leicht unterhalb des theoretischen Skalenmittels. Ein hohes Interesse in Deutsch gibt nicht einmal jede:r fünfte Schüler:in an, während fast die Hälfte aller Schüler:innen nur ein geringes Interesse am Fach Deutsch berichten.

Im Fach Englisch sind das Selbstkonzept ( $M = 3.20$  Punkte) und Interesse ( $M = 2.77$  Punkte) etwas höher ausgeprägt als im Fach Deutsch. Etwa 73 Prozent aller Schüler:innen verfügen über ein hohes Selbstkonzept und etwa 45 Prozent aller Schüler:innen über ein hohes Interesse in diesem Fach.

Zudem zeigen sich in beiden Fächern signifikante geschlechtsbezogene Disparitäten in den Selbstkonzepten und Interessen zugunsten der Mädchen. Diese korrespondieren mit den in Kapitel 6 berichteten geschlechtsbezogenen Vorteilen der Mädchen in den erreichten Kompetenzen im Fach Deutsch und im Fach Englisch (siehe Abb. 9.2. zum Vergleich der Geschlechterunterschiede in Kompetenzen und motivationalen Merkmalen): Im IQB-Bildungstrend 2022 wurden im Fach Deutsch für die Kompetenzbereiche *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* sowie im Fach Englisch für die Bereiche *Leseverstehen* und *Hörverstehen* signifikante Kompetenzvorteile zugunsten der Mädchen festgestellt. Hierzu passt, dass Mädchen sich in beiden Fächern als kompetenter einschätzen und ein höheres Interesse am jeweiligen Fach haben. Im Fach Deutsch entsprechen die Geschlechterunterschiede in den beiden betrachteten motivationalen Merkmalen am ehesten den Disparitäten im Kompetenzbereich *Lesen*. Im Fach Englisch sind die Geschlechterunterschiede im Selbstkonzept hingegen geringer ausgeprägt als die Kompetenzunterschiede im *Leseverstehen* und *Hörverstehen*, wohingegen der Geschlechterunterschied im Interesse in Englisch zwischen den geschlechtsbezogenen Disparitäten in den beiden untersuchten Kompetenzbereichen liegt.

**Abbildung 9.2:** Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in den erreichten Kompetenzen, im fachbezogenen Selbstkonzept und im Interesse in den Fächern Deutsch und Englisch



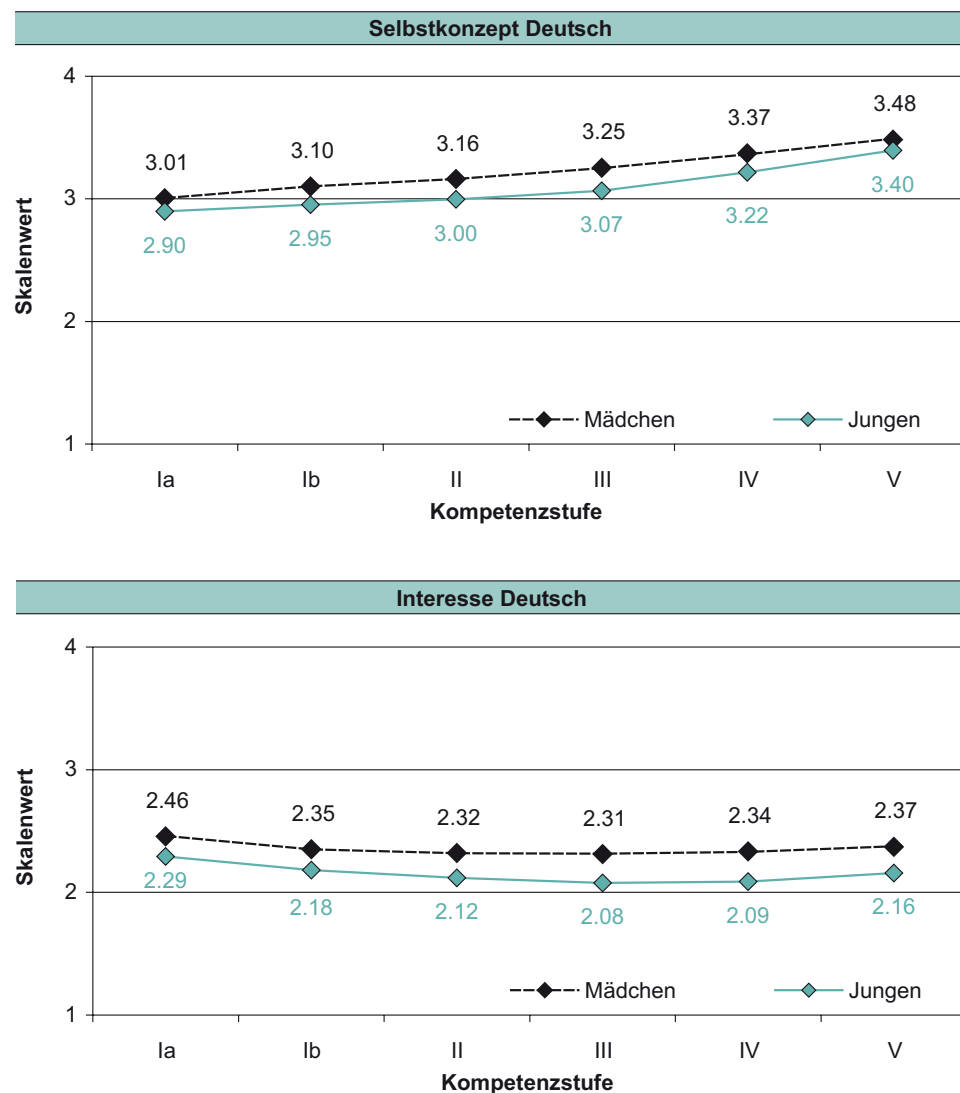
Anmerkungen. *d* = Effektstärke Cohens *d*.

Fett gedruckte Werte sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Ausgefüllte Balken zeigen eine statistisch signifikante Differenz an ( $p < .05$ ).

Wie bereits im IQB-Bildungstrend 2015 (Böhme et al., 2016) wurde zusätzlich untersucht, inwieweit sich das Selbstkonzept und das Interesse der Schüler:innen in Abhängigkeit davon unterscheiden, welches Kompetenzniveau die Schüler:innen erreichen. In den Abbildungen 9.3 und 9.4 ist das Selbstkonzept bzw. Interesse der Mädchen und Jungen nach der erreichten Kompetenzstufe exemplarisch für den Kompetenzbereich *Lesen* im Fach Deutsch und für den Kompetenzbereich *Leseverstehen* im Fach Englisch dargestellt. Vergleichbare Muster zeigen sich für die Kompetenzbereiche *Zuhören* und *Orthografie* im Fach Deutsch sowie für das *Hörverstehen* im Fach Englisch (auf der Webseite des IQB als Zusatzmaterial abrufbar; Tab. 9.3web und Tab. 9.4web). Zu beachten ist dabei, dass Selbstkonzepte und Interessen bezogen auf das gesamte Fach Deutsch bzw. Englisch erfasst wurden, die Kompetenzwerte sich jedoch auf die einzelnen Bereiche im jeweiligen Fach beziehen.

Für das Fach Deutsch wird deutlich, dass sowohl Mädchen als auch Jungen mit höheren Kompetenzmittelwerten im *Lesen* auch ein höheres Selbstkonzept im Fach Deutsch aufweisen, wobei der Zusammenhang zwischen dem Selbstkon-

**Abbildung 9.3:** Selbstkonzept und Interesse von Mädchen und Jungen nach erreichter Kompetenzstufe im Kompetenzbereich *Lesen* im Fach Deutsch

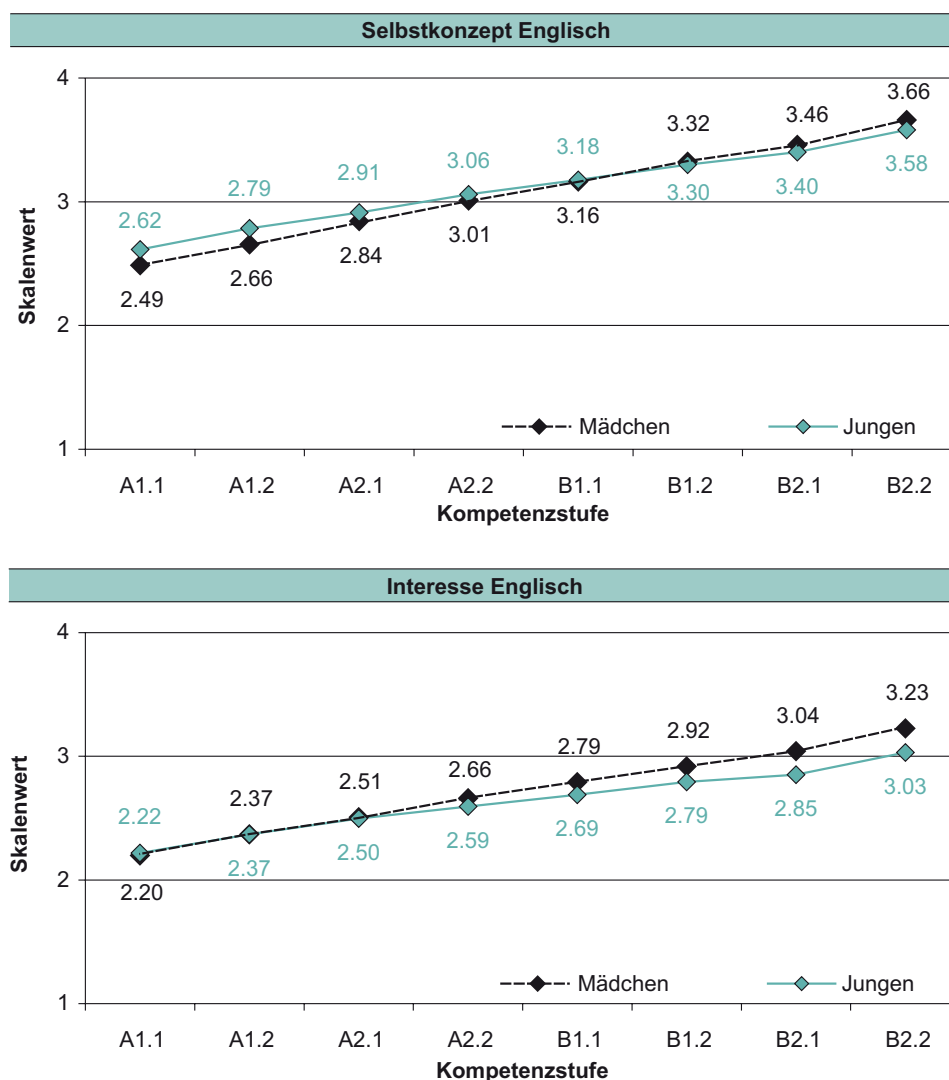


zept und den erreichten Kompetenzen im *Lesen* für beide Gruppen ( $r_{MJ} = .17/.17$ ,  $p < .01$ ) insgesamt eher schwach ausgeprägt ist. Dies wird auch daran deutlich, dass Unterschiede im Selbstkonzept zwischen Schüler:innen auf der niedrigsten Kompetenzstufe Ia und der höchsten Kompetenzstufe V (vgl. auch Kapitel 3.1) nur etwa eine halbe Stufe auf der vierstufigen Selbstkonzeptskala betragen ( $d_{MJ} = 0.80/0.77$ ,  $p < .01$ ) und die Mittelwerte fast durchgehend oberhalb des theoretischen Skalenmittelwerts liegen (Abb. 9.3). Zudem weisen Mädchen über das gesamte Kompetenzspektrum hinweg ein etwas höheres Selbstkonzept auf als Jungen.

Im Vergleich zum Selbstkonzept liegt das Interesse am Fach Deutsch sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen über das gesamte Kompetenzspektrum im Bereich *Lesen* hinweg unterhalb des theoretischen Skalenmittelwerts. Mädchen sind unabhängig von ihrer Leseleistung etwas stärker am Fach Deutsch interessiert als Jungen, wobei das Interesse in beiden Gruppen insgesamt nur sehr schwach mit den erreichten Kompetenzen im Bereich *Lesen* zusammenhängt ( $r_{MJ} = -.07/-.08$ ,  $p < .01$ ).

Im Fach Englisch weisen sowohl Mädchen als auch Jungen mit höheren Kompetenzmittelwerten im *Leseverstehen* ebenfalls ein höheres Selbstkonzept auf, wobei der Zusammenhang zwischen beiden Merkmalsbereichen deutlich stärker ausfällt als im Fach Deutsch ( $r_{MJ} = .33/.32$ ,  $p < .01$ ). Zwischen den Schüler:innen auf der niedrigsten Kompetenzstufe A1.1 und den Schüler:innen auf der höchsten Kompetenzstufe B2.2 (vgl. auch Kapitel 3.2) beträgt der Unterschied im Selbstkonzept etwa eine Stufe auf der vierstufigen Antwortskala ( $d_{MJ} = 1.72/1.42$ ,  $p < .01$ ). Wie im Fach Deutsch liegen die Mittelwerte auch im Fach Englisch durchgehend oberhalb des theoretischen Skalenmittelwerts (Abb. 9.4). Anders als im Fach Deutsch verändern sich die geschlechtsbezogenen Unterschiede im Selbstkonzept zwischen Mädchen und Jungen im Fach Englisch nicht über das gesamte Kompetenzspektrum hinweg: Während Jungen auf den unteren Kompetenzstufen tendenziell höhere Selbstkonzeptwerte berichten als Mädchen, geben Mädchen auf den höheren Kompetenzstufen eher höhere Werte an als Jungen.

Auch das fachbezogene Interesse korrespondiert im Fach Englisch deutlich stärker als im Fach Deutsch mit der Kompetenzausprägung und fällt sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen mit einem höheren Kompetenzniveau im *Leseverstehen* höher aus als bei Jugendlichen mit geringen Kompetenzwerten ( $r_{MJ} = .26/.23$ ,  $p < .01$ ). Die Unterschiede zwischen den Schüler:innen auf der niedrigsten und der höchsten Kompetenzstufe betragen wie beim Selbstkonzept im Fach Englisch etwa eine Stufe auf der vierstufigen Antwortskala ( $d_{MJ} = 1.38/1.06$ ,  $p < .01$ ). Gleichzeitig ist auf den unteren Kompetenzstufen kein Geschlechterunterschied in den mittleren Interessenswerten zu beobachten, während Mädchen auf den höheren Kompetenzstufen ein höheres Interesse berichten als Jungen.

**Abbildung 9.4:** Selbstkonzept und Interesse von Mädchen und Jungen nach erreichter Kompetenzstufe im Kompetenzbereich *Leseverstehen* im Fach Englisch

### 9.3.2 Veränderungen im Selbstkonzept und Interesse über die Zeit

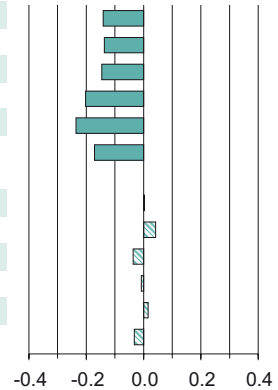
Im Folgenden wird untersucht, wie sich die fachspezifischen Selbstkonzepte und Interessen zwischen den Jahren 2015 und 2022 bundesweit verändert haben. Länderspezifische Ergebnisse können auf der Webseite des IQB als Zusatzmaterial abgerufen werden (siehe Tab. 9.1web und 9.2web).

In Abbildung 9.5 sind die Mittelwerte ( $M$ ), deren Standardfehler ( $SE$ ) und die Standardabweichungen ( $SD$ ) für die fachspezifischen Selbstkonzepte und Interessen in den Fächern Deutsch und Englisch sowohl für alle Neuntklässler:innen als auch getrennt für Mädchen und Jungen für die Jahre 2015 und 2022 dargestellt. Zusätzlich werden die Veränderungen der Mittelwerte ( $\Delta M$ ) und die dazugehörigen Standardfehler ( $SE$ ) angegeben, wobei negative Differenzwerte geringere Werte im Jahr 2022 im Vergleich zu 2015 widerspiegeln. Zudem ist die Effektstärke Cohens  $d$  zur standardisierten Quantifizierung der Veränderung angegeben (siehe auch Kapitel 1.2).



**Abbildung 9.5:** Mittelwerte und Streuungen für das fachbezogene Selbstkonzept und Interesse in den Fächern Deutsch und Englisch in den Jahren 2015 und 2022 im Vergleich

|                 |         | 2015 <sup>1</sup> |               |           | 2022     |               |           | Differenz 2022–2015 |               |              |
|-----------------|---------|-------------------|---------------|-----------|----------|---------------|-----------|---------------------|---------------|--------------|
|                 |         | <i>M</i>          | ( <i>SE</i> ) | <i>SD</i> | <i>M</i> | ( <i>SE</i> ) | <i>SD</i> | $\Delta M$          | ( <i>SE</i> ) | <i>d</i>     |
| <b>Deutsch</b>  |         |                   |               |           |          |               |           |                     |               |              |
| Selbstkonzept   | Gesamt  | 3.25              | (0.01)        | 0.62      | 3.11     | (0.01)        | 0.68      | <b>-0.14</b>        | (0.01)        | <b>-0.22</b> |
|                 | Mädchen | 3.34              | (0.01)        | 0.59      | 3.20     | (0.01)        | 0.65      | <b>-0.14</b>        | (0.01)        | <b>-0.22</b> |
|                 | Jungen  | 3.16              | (0.01)        | 0.65      | 3.02     | (0.01)        | 0.69      | <b>-0.15</b>        | (0.01)        | <b>-0.22</b> |
| Interesse       | Gesamt  | 2.46              | (0.01)        | 0.70      | 2.25     | (0.01)        | 0.70      | <b>-0.20</b>        | (0.01)        | <b>-0.29</b> |
|                 | Mädchen | 2.58              | (0.01)        | 0.68      | 2.35     | (0.01)        | 0.69      | <b>-0.24</b>        | (0.01)        | <b>-0.34</b> |
|                 | Jungen  | 2.33              | (0.01)        | 0.70      | 2.16     | (0.01)        | 0.69      | <b>-0.17</b>        | (0.01)        | <b>-0.25</b> |
| <b>Englisch</b> |         |                   |               |           |          |               |           |                     |               |              |
| Selbstkonzept   | Gesamt  | 3.20              | (0.01)        | 0.76      | 3.20     | (0.02)        | 0.76      | 0.00                | (0.02)        | 0.00         |
|                 | Mädchen | 3.20              | (0.01)        | 0.76      | 3.25     | (0.02)        | 0.76      | 0.04                | (0.02)        | 0.06         |
|                 | Jungen  | 3.20              | (0.01)        | 0.75      | 3.16     | (0.02)        | 0.76      | -0.04               | (0.02)        | -0.05        |
| Interesse       | Gesamt  | 2.78              | (0.01)        | 0.76      | 2.77     | (0.01)        | 0.81      | -0.01               | (0.01)        | -0.01        |
|                 | Mädchen | 2.85              | (0.01)        | 0.75      | 2.86     | (0.01)        | 0.80      | 0.02                | (0.01)        | 0.02         |
|                 | Jungen  | 2.71              | (0.01)        | 0.77      | 2.68     | (0.01)        | 0.80      | -0.03               | (0.01)        | -0.04        |



*Anmerkungen.* In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte geringfügig von der dargestellten Differenz  $\Delta M$  abweichen. *M* = Mittelwert; *SE* = Standardfehler des Mittelwerts; *SD* = Standardabweichung;  $\Delta M$  = Mittelwertsdifferenz; *d* = Effektstärke Cohens *d*.

<sup>1</sup>Die im IQB-Bildungstrend 2015 berichteten Selbstkonzeptwerte für das Jahr 2015 weichen von den hier berichteten Selbstkonzeptwerten für das Jahr 2015 ab, da im IQB-Bildungstrend 2015 der Mittelwert für jede Selbstkonzeptskala (Skalenwert) aus den Beurteilungen der Schüler:innen von sieben Aussagen pro Fach gebildet wurde. Im IQB-Bildungstrend 2022 wurde der Skalenwert aus den Beurteilungen von drei Aussagen pro Fach gebildet (vgl. Abschnitt 9.2).

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

Im Fach Deutsch zeigt sich, dass sich sowohl das Selbstkonzept als auch das Interesse von Schüler:innen in Deutschland insgesamt zwischen den Jahren 2015 und 2022 signifikant reduziert hat. Der Rückgang fällt dabei für das Selbstkonzept etwas geringer aus als für das Interesse. Von dieser ungünstigen Entwicklung sind sowohl die Mädchen als auch die Jungen betroffen. Die Veränderung im Selbstkonzept ist in beiden Gruppen ähnlich ausgeprägt, im Interesse fällt der Rückgang für die Mädchen etwas stärker aus als für die Jungen. Im Fach Englisch hingegen ist für keins der beiden motivationalen Merkmale eine bedeutsame Veränderung zwischen den beiden Erhebungsjahren festzustellen.

## 9.4 Zusammenfassung

Die Ergebnisse des IQB-Bildungstrends 2022 weisen darauf hin, dass ein erheblicher Anteil der Neuntklässler:innen im Jahr 2022 über ein mittleres oder hohes Selbstkonzept in den Fächern Deutsch und Englisch verfügt. Die Jugendlichen schätzen sich also überwiegend als kompetent in diesen beiden Fächern ein. Gleichzeitig berichtet jedoch nicht einmal jede:r fünfte Schüler:in im Fach Deutsch und nur annähernd jede:r zweite Schüler:in im Fach Englisch, ein hohes fachbezogenes Interesse zu haben. Viele Schüler:innen verfügen über ein schwach ausgeprägtes Interesse, wobei der Anteil im Fach Deutsch (44%) doppelt so hoch ist wie im Fach Englisch (22%). Auffällig ist ferner, dass das Interesse im Fach Deutsch über das gesamte Kompetenzspektrum hinweg vergleichsweise niedrig ausgeprägt ist, während das Interesse im Fach Englisch nicht nur insgesamt höher ausfällt, sondern mit zunehmender Kompetenzstufe ansteigt.

Diese differenziellen Ergebnisse für das Interesse deuten auf eine unterschiedliche Wahrnehmung des Deutsch- und Englischunterrichts durch die Schüler:innen hin. Sekundarstufenschüler:innen scheinen den Deutschunterricht u. a. als weniger wichtig und aktuell zu erachten als den Englischunterricht und einen geringeren Bezug zu ihrem Alltag zu sehen (Haag & Götz, 2012). Dies könnte sich in einem geringeren Interesse am Fach niederschlagen. Darüber hinaus könnten Schüler:innen die Unterrichtsinhalte im Fach Englisch insgesamt als interessanter und wichtiger wahrnehmen, weil sie in ihrer Freizeit inzwischen häufig der englischen Sprache begegnen, etwa bei der Nutzung englischsprachiger sozialer Medien, Filme oder Serien, wofür sie die entsprechenden sprachlichen Kompetenzen benötigen. Insbesondere während des Fern- und Wechselunterrichts dürfte der Konsum auch englischsprachiger Medien unter Jugendlichen zugenommen haben (Wößmann & Zierow, 2021; Statista, 2023a, 2023b). Weiterhin zeigen vertiefende Analysen von Daten des IQB-Bildungstrends 2022, dass Lehrkräfte solche „traditionellen“ Lern- und Organisationsformen wie Frontalunterricht oder Still- bzw. Einzelarbeit, die im Deutschunterricht dominieren, im Englischunterricht etwas seltener einsetzen. Der Englischunterricht könnte somit insgesamt als abwechslungsreicher, relevanter und in der Folge als interessanter wahrgenommen werden als der Deutschunterricht.

Darüber hinaus zeigen sich stereotype Geschlechterunterschiede in den untersuchten motivationalen Merkmalen: Mädchen weisen sowohl im Fach Deutsch als auch im Fach Englisch höhere Selbstkonzepte und Interessen auf als Jungen, wobei die Geschlechterunterschiede im Fach Deutsch deutlich stärker ausgeprägt sind als im Fach Englisch. Dieses Muster zeigte sich bereits im IQB-Bildungstrend 2015 (Böhme et al., 2016). Die Stärke der geschlechtsbezogenen Disparitäten in den Selbstkonzepten und Interessen stimmen dabei weitgehend mit den in Kapitel 6 berichteten Geschlechterunterschieden in den korrespondierenden Kompetenzen überein. Um stereotype Geschlechterunterschiede in höheren Klassenstufen zu reduzieren, wird Lehrkräften beispielsweise geraten, ihren Schüler:innen gegenüber zu betonen, dass sie von allen in den verschiedenen Fächern vergleichbar gute Leistungen erwarten (Hartley & Sutton, 2013). Zudem wird die Verwendung von Unterrichtsmaterialien ohne offen oder verdeckt dargestellte Geschlechterstereotype sowie die Nutzung einer möglichst geschlechtsneutralen Sprache als wichtig erachtet (Hannover & Wolter, 2021). Ferner wird empfohlen, Bildungsinhalte so zu wählen und Lernmedien so zu gestalten, dass die Interessen von Mädchen und Jungen in gleicher Weise Berücksichtigung finden (Blossfeld et al., 2009). Hierdurch kann möglicherweise eine Steigerung der Lernmotivation erreicht und Stereotypen entgegengewirkt werden.

Im Fach Deutsch sind zwischen den Jahren 2015 und 2022 ungünstige Veränderungen für das mittlere Selbstkonzept und Interesse zu verzeichnen. Diese negativen Trends in den motivationalen Merkmalen stehen mit den negativen Trends in den erreichten Kompetenzwerten im Fach Deutsch (vgl. Kapitel 4.1) im Einklang. Sie stimmen zudem mit den Ergebnissen des IQB-Bildungstrends 2021 in der Primarstufe überein, in dem sich für Viertklässler:innen negative Trends im Selbstkonzept und Interesse im Fach Deutsch zeigten (Schneider, Enke et al., 2022). Die ungünstige Entwicklung in den motivationalen Merkmalen (sowie in den erreichten Kompetenzen) fällt in der Sekundarstufe I jedoch stärker aus als in der Primarstufe. Es bleibt abzuwarten, ob sich die mittleren fachspezifischen Selbstkonzepte und Interessen im Fach Deutsch nach dem Ende der Coronavirus-Pandemie in den kommenden Jahren wieder erhöhen oder die ungünstigen Veränderungen Teil eines anhaltenden Negativtrends sind. Im Fach

Englisch korrespondieren die Trends in den motivationalen Merkmalen und den erreichten Kompetenzen im Fach insofern, als dass sich sowohl im Selbstkonzept und Interesse als auch in den erreichten Kompetenzen (vgl. Kapitel 4.2) keine negativen Veränderungen beobachten lassen. Ausgehend von der Kompetenzentwicklung im Fach Englisch und aufgrund des positiven Zusammenhangs von motivationalen Merkmalen mit schulischen Leistungen (Marsh et al., 2005; Möller et al., 2020; Valentine et al., 2004; Wu et al., 2021) wären sogar positive Veränderungen im Selbstkonzept und Interesse denkbar gewesen. Die Daten im IQB-Bildungstrend 2022 lassen jedoch keine Schlussfolgerung zu, warum dieser positive Trend in den motivationalen Merkmalen im Fach Englisch ausgeblieben ist.

## Literatur

- Arens, A. K. & Jansen, M. (2016). Self-concepts in reading, writing, listening, and speaking: A multidimensional and hierarchical structure and its generalizability across native and foreign languages. *Journal of Educational Psychology, 108*(5), 646–664. <https://doi.org/10.1037/edu0000081>
- Artelt, C., Naumann, J. & Schneider, W. (2010). Lesemotivation und Lernstrategien. 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. 73–112). Waxmann.
- 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*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhme, K., Sebald, S., Weirich, S. & Stanat, P. (2016). Geschlechtsspezifische Disparitäten. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2015. Kompetenzen in den Fächern deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 377–407). Waxmann.
- Diedrich, J., Schiepe-Tiska, A., Zierwald, L., Tupac-Yupanqui, A., Weis, M., McElvany, N. & Reiss, K. (2019). Lesebezogene Schülermerkmale in PISA 2018: Motivation, Leseverhalten, Selbstkonzept und Lesestrategiewissen. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 81–109). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991007>
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*(1), 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Gentrup, S., Schipolowski, S. & Wittig, J. (2022). Geschlechtsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. A. Sachse, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 127–150). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996064>
- Haag, L. & Götz, T. (2012). Mathe ist schwierig und Deutsch aktuell: Vergleichende Studie zur Charakterisierung von Schulfächern aus Schülersicht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 59*, 32–46. <https://doi.org/10.2378/peu2012.art03d>
- Hannover, B. & Wolter, I. (2019). Geschlechterstereotype: Wie sie entstehen und sich auswirken. In B. Kortendiek, B. Riegraf & K. Sabisch (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (S. 201–210). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-12496-0\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-658-12496-0_16)
- Hannover, B. & Wolter, I. (2021). Schule und Geschlecht. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–21). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8\\_38-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_38-1)

- Hartley, B. L. & Sutton, R. M. (2013). A stereotype threat account of boys' academic underachievement. *Child Development*, 84, 1716–1733. <https://doi.org/10.1111/cdev.12079>
- Heyder, A., Weidinger, A. F. & Steinmayr, R. (2021). Only a burden for females in math? Gender and domain differences in the relation between adolescents' fixed mindsets and motivation. *Journal of Youth and Adolescence*, 50, 177–188. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01345-4>
- Jansen, M., Schneider, R., Schipolowski, S. & Henschel, S. (2019). Motivationale Schülermerkmale im Fach Mathematik und in den naturwissenschaftlichen Fächern. In P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich* (S. 337–354). Waxmann.
- Jansen, M., Stäbler, F., Becker, M. & Neumann, M. (2017). Motivationale Orientierungen und Aspekte schulischen Wohlbefindens vor und nach der Berliner Schulstrukturreform. In M. Neumann, M. Becker, J. Baumert, K. Maaz & O. Köller (Hrsg.), *Zweigliedrigkeit im deutschen Schulsystem. Potenziale und Herausforderungen in Berlin* (S. 295–320). Waxmann.
- Kessels, U. & Heyder, A. (2018). Geschlechtsunterschiede. In D. Rost, J. Sparfeldt & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 209–217). Beltz.
- Lauermann, F., Chow, A. & Eccles, J. S. (2015). Differential effects of adolescents' expectancy and value beliefs about math and English on math/science-related and human services-related career plans. *International Journal of Gender, Science and Technology*, 7, 205–228.
- 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(2), 397–416. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00853.x>
- McElvany, N., Kleinkorres, R. & Kessels, U. (2023). Leseselbstkonzept, Lesemotivation und Leseverhalten im internationalen Vergleich. In N. McElvany, R. Lorenz, A. Frey, F. Goldhammer, A. Schilcher & T. C. Stubbe (Hrsg.), *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre* (S. 131–149). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997009>
- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A. & Stubbe, T. C. (Hrsg.). (2023). *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997009>
- Möller, J. & Trautwein, U. (2020). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 179–204). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7_8)
- Möller, J., Zitzmann, S., Helm, F., Machts, N. & Wolff, F. (2020). A meta-analysis of relations between achievement and self-concept. *Review of Educational Research*, 90(3), 376–419. <https://doi.org/10.3102/0034654320919354>
- Muntoni, F. & Retelsdorf, J. (2018). Gender-specific teacher expectations in reading – The role of teachers' gender stereotypes. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 212–220. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.06.012>
- Muntoni, F., Wagner, J. & Retelsdorf, J. (2021). Beware of stereotypes: are classmates' stereotypes associated with students' reading outcomes? *Child Development*, 92(1), 189–204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13359>
- Nagy, G., Trautwein, U., Baumert, J., Köller, O. & Garrett, J. (2006). Gender and course selection in upper secondary education: Effects of academic self-concept and intrinsic value. *Educational research and Evaluation*, 12(4), 323–345. <https://doi.org/10.1080/13803610600765687>
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume II). Where all students can succeed*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- Parker, P. D., Schoon, I., Tsai, Y.-M., Nagy, G., Trautwein, U. & Eccles, J. S. (2012). Achievement, agency, gender, and socioeconomic background as predictors of post-school choices: A multicontext study. *Developmental Psychology*, 48, 1629–1642. <https://doi.org/10.1037/a0029167>
- Schiefele, U. (2009). Situational and individual interest. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Hrsg.), *Handbook of motivation at school* (S. 197–222). Routledge.
- Schiepe-Tiska, A. & Schmidtner, S. (2013). Mathematikbezogene emotionale und motivationale Orientierungen, Einstellungen und Verhaltensweisen von Jugendlichen in PISA

2012. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 99–122). Waxmann.
- Schneider, R., Enke, F., Jansen, M. & Henschel, S. (2022). Motivational-emotionale Merkmale von Schüler:innen in Deutsch und Mathematik. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. A. Sachse, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 221–231). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996064>
- Schneider, R., Gentrup, S., Jansen, M. & Stanat, P. (2022). Kohortentrends in schulfachbezogenen Selbstkonzepten und Interessen bei Mädchen und Jungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1–15. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000346>
- Stanat, P., Böhme, K., Schipolowski, S. & Haag, N. (2016). *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Waxmann.
- Statista (2023a). *Anzahl der zahlenden Streaming-Abonnenten von Netflix weltweit vom 4. Quartal 2011 bis zum 1. Quartal 2023*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/196642/umfrage/abonnenten-von-netflix-quartalszahlen/>
- Statista (2023b). *Haben Sie seit der Corona-Pandemie neue Abos bei Medienanbietern abgeschlossen?* <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1121103/umfrage/abschluss-von-abos-bei-medienanbietern-waehrend-der-corona-pandemie/>
- Valentine, J. C., DuBois, D. L. & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39(2), 111–133. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_3)
- Wang, M.-T. & Degol, J. (2013). Motivational pathways to STEM career choices: Using expectancy–value perspective to understand individual and gender differences in STEM fields. *Developmental Review*, 33, 304–340. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2013.08.001>
- Wößmann, L. & Zierow, L. (2021). Die Situation der Schulkinder während der Schulschließungen in der Pandemie: Ergebnisse zweier Elternbefragungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 68(4), 297–305. <https://doi.org/10.2378/peu2021.art26d>
- Wu, H., Guo, Y., Yang, Y., Zhao, L. & Guo, C. (2021). A meta-analysis of the longitudinal relationship between academic self-concept and academic achievement. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1749–1778. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09600-1>





# Kapitel 10

## Merkmale der Unterrichtsqualität im Fach Deutsch

Sofie Henschel, Camilla Rjosk und Anne Heinschel

Unterricht ist ein ko-konstruktives Zusammenspiel von Lernangeboten, die durch die Lehrkraft bereitgestellt und von Lernenden in Abhängigkeit von ihren individuellen Voraussetzungen unterschiedlich genutzt werden (Vieluf et al., 2020). Durch welche Merkmale sich „qualitätsvoller“ Unterricht auszeichnet, wird seit mehr als fünf Jahrzehnten untersucht (Helmke & Weinert, 1997; Praetorius et al., 2020; Seidel & Shavelson, 2007). Die Ergebnisse der allgemeinen empirischen Unterrichtsforschung weisen fach- und stufenübergreifend darauf hin, dass Unterricht vor allem dann förderlich für den Kompetenzerwerb und die Stärkung motivational-emotionaler Merkmale sein kann, wenn er klar strukturiert ist, die zur Verfügung stehende Lernzeit optimal ausschöpft und dabei individuell unterstützend sowie kognitiv anregend gestaltet ist (z. B. Klieme & Rakoczy, 2008; Klieme et al., 2010; Kunter et al., 2013; Praetorius & Gräsel, 2021; Praetorius et al., 2020; Seidel & Shavelson, 2007).

Aufgrund der besonderen Bedeutung, die der Gestaltung des Unterrichts für den Lernerfolg zukommt, wird in diesem Kapitel untersucht, wie zentrale Unterrichtsmerkmale in den am IQB-Bildungstrend 2022 teilnehmenden Klassen im Fach Deutsch am Ende der 9. Jahrgangsstufe ausgeprägt sind und wie sie sich im Vergleich zum IQB-Bildungstrend 2015 bundesweit und in den Ländern verändert haben. Dabei werden sowohl Einschätzungen der Lehrkräfte als auch Wahrnehmungen der Schüler:innen einbezogen.

Im Folgenden werden zunächst zentrale theoretische Grundlagen zur Beschreibung von Unterrichtsqualität dargestellt sowie empirische Befunde zur Bedeutung von Unterrichtsmerkmalen für den Lernerfolg zusammengefasst (Abschnitt 10.1). Anschließend wird beschrieben, wie Merkmale des Unterrichts im Fach Deutsch im IQB-Bildungstrend 2022 erfasst wurden (Abschnitt 10.2), bevor die Ergebnisse für das Jahr 2022 und Veränderungen seit dem Jahr 2015 berichtet werden (Abschnitt 10.3). Die Ergebnisse werden zum einen für alle allgemeinbildenden Schulen und zum anderen differenziert für Gymnasien und nichtgymnasiale Schularten dargestellt. Zudem wird der Frage nachgegangen, inwieweit Merkmale des Unterrichts im Jahr 2022 mit den erreichten Kompetenzen im *Lesen*, *Zuhören* und der *Orthografie* sowie dem Selbstkonzept und Interesse im Fach Deutsch zusammenhängen (Abschnitt 10.4). Abschließend werden die zentralen Ergebnisse des Kapitels zusammengefasst und diskutiert (Abschnitt 10.5).

## 10.1 Theoretische Grundlagen zur Beschreibung von Unterrichtsqualität und empirische Befunde zur Bedeutung von Unterrichtsmerkmalen für den Lernerfolg

Als theoretische Grundlage zur Beschreibung und Erklärung von Merkmalen des Unterrichts und ihrer Effekte auf den Lernerfolg von Schüler:innen haben sich sogenannte Angebots-Nutzungs-Modelle bewährt (Helmke & Weinert, 1997; Klieme et al., 2009; Vieluf et al., 2020). Diesen Modellen zufolge hängt die Wirksamkeit und Effektivität des Unterrichts für den individuellen Lernerfolg nicht nur davon ab, inwieweit Lehrkräfte passende und qualitätsvolle Lerngelegenheiten bereitstellen, sondern auch davon, inwieweit Lernende diese aktiv für den eigenen Lernfortschritt nutzen. Qualitätsvoller Unterricht ergibt sich somit aus dem ko-konstruktiven Zusammenspiel von Angebot und Nutzung, das von individuellen Merkmalen der Lehrenden (z.B. professionelle Kompetenz) und Lernenden (z.B. kognitive und motivational-affektive Lernvoraussetzungen, subjektive Wahrnehmung des Unterrichts) sowie kontextuellen Bedingungen der jeweiligen Lehr-Lernsituation beeinflusst wird (z.B. Lerngegenstand, Klasse, Fach, Schule; Vieluf et al., 2020).

Um Unterricht genauer zu beschreiben, wird in der Forschung häufig zwischen *Oberflächenmerkmalen* und *Tiefenmerkmalen* unterschieden (oft auch als Sicht- und Tiefenstrukturen bezeichnet, vgl. Decristan et al., 2020; Oser & Baeriswyl, 2001). Oberflächenmerkmale charakterisieren methodisch-organisatorische Aspekte des Unterrichts. Hierzu zählen direkt beobachtbare Merkmale wie etwa die eingesetzten Lern-, Organisations- und Sozialformen (z.B. schüler:innen-zentriert: Kleingruppenarbeit, Peer-Tutoring), Instruktionsmodelle (z.B. lehrkraftzentrierte Instruktion) oder methodische Elemente wie Binnendifferenzierung (z.B. leistungsbezogene Aufgabenvariationen) und der Einsatz von digitalen Medien und Anwendungen (Decristan et al., 2020; Drossel et al., 2019; Kunter & Trautwein, 2013). Prinzipiell kann Unterricht auf der Ebene der Oberflächenmerkmale sehr vielfältig gestaltet sein, die empirische Befundlage weist für den Deutsch- und Mathematikunterricht in deutschen Schulen jedoch auf wenig Variabilität hin. Beispielsweise zeigte die *TIMS-Studie*<sup>1</sup> Ende der 90er Jahre, dass der Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I in Deutschland durch eine starke Lehrkraftzentrierung, einen hohen Anteil an individueller Stillarbeit, geringe Methodenvariation und den seltenen Einsatz individualisierender und kooperativer Lernformen gekennzeichnet war und aktuelle fachdidaktische Instruktionsmodelle nur wenig berücksichtigt wurden (Baumert et al., 1997). In später durchgeführten Untersuchungen gaben Lehrkräfte einerseits an, dass sie einem methodisch abwechslungsreichen Unterricht einen hohen Stellenwert beimessen (Wischer, 2007). Andererseits zeigen empirische Studien, dass komplexere Lehr-Lernarrangements, die auf eine stärkere Kooperation zwischen den Lernenden (z.B. Projektarbeit) sowie Individualisierung (z.B. Wochenplanarbeit) und leistungsadaptive Differenzierung abzielen (z.B. Nutzung binnendifferenzierender Methoden), auch nach wie vor sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe im Deutschunterricht (Klieme et al., 2008; Schilcher et al., 2023) und im Mathematikunterricht (Kunter et al., 2006; Kunter & Voss, 2011; Tarelli et al., 2012) eher selten eingesetzt werden. Dieses Muster zeigte sich auch im IQB-Bildungstrend 2018 im Fach Mathematik sowohl für Deutschland insgesamt als auch in den Ländern (Henschel et al., 2019). Gleichzeitig wurden deutliche Schularteffekte

<sup>1</sup> *Trends in International Mathematics and Science Study*

erkennbar, die darauf hinweisen, dass der Mathematikunterricht an nichtgymnasialen Schularten insgesamt häufiger durch kooperative und individualisierende Lernformen sowie Methoden der Binnendifferenzierung gekennzeichnet ist als am Gymnasium.

Als weiteres Oberflächenmerkmal hat in den letzten Jahren, u. a. aufgrund vielfältiger bildungspolitischer Maßnahmen und nicht zuletzt im Zuge des Lehrens und Lernens im Fern- und Wechselunterricht während der Coronavirus-Pandemie, auch der Einsatz digitaler Medien und Anwendungen zunehmend an Bedeutung gewonnen (z. B. KMK-Strategie Bildung in der digitalen Welt; KMK 2017, 2021; SWK, 2022). Vor der Coronavirus-Pandemie wurden digitale Medien und Anwendungen in Deutschland eher selten und wenig vielfältig von Lehrkräften im Unterrichtsalltag genutzt (Drossel et al., 2019; Frederking, 2016). In der *ICIL-Studie*<sup>2</sup> gaben im Jahr 2018 weniger als ein Viertel der befragten Schüler:innen der 8. Jahrgangsstufe in deutschen Schulen an, mindestens einmal in der Woche digitale Medien und Anwendungen für schulbezogene Zwecke zu nutzen, was deutlich unter dem internationalen Mittelwert von 44 Prozent lag (Schaumburg et al., 2019). Nur etwa jede fünfte deutsche Lehrkraft berichtete, Textverarbeitungsprogramme und Präsentationsprogramme in den meisten Unterrichtsstunden in der Sekundarstufe I einzusetzen und nur jede siebte Lehrkraft berichtete dies für digitale Informationsquellen. Die Mehrzahl der in der Befragung aufgeführten digitalen Medien und Anwendungen (u. a. E-Portfolios, Anwendungen zur Zusammenarbeit, Lernmanagementsysteme, Simulations- und Modellierungssoftware) schien im Jahr 2018 noch keinen Einzug in den Unterrichtsalltag in Deutschland gehalten zu haben und im Gegensatz zu anderen Ländern so gut wie gar nicht zum Einsatz zu kommen (Drossel et al., 2019). Zudem gab fast die Hälfte der deutschen Lehrkräfte an, digitale Medien häufig bis immer primär für die Präsentation von Informationen im Frontalunterricht zu nutzen, was mit der häufigen Verwendung dieser Lern- und Organisationsform im Unterrichtsalltag in Deutschland korrespondiert. Nur jede siebte Lehrkraft setzte digitale Medien hingegen für die individuelle Förderung oder im Rahmen von Kleingruppenarbeit ein.

Die eher eingeschränkte Vielfalt in der Unterrichtsgestaltung an deutschen Schulen, die sich in verschiedenen Studien anhand von Oberflächenmerkmalen gezeigt hat, könnte unter anderem mit dem erhöhten organisatorischen Aufwand bei der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung zusammenhängen, der mit komplexeren Lernarrangements verbunden sein kann. Der zurückhaltende Einsatz digitaler Medien und Anwendungen dürfte, zumindest vor der Coronavirus-Pandemie, auch durch die im internationalen Vergleich unterdurchschnittliche technische Ausstattung und durch teilweise strengere datenschutzrechtliche Vorgaben sowie fehlende Professionalisierungsangebote und geringe Kompetenzen der Lehrkräfte im Umgang mit digitalen Medien und Anwendungen bedingt gewesen sein (Drossel et al., 2019; Eickelmann et al., 2019; OECD, 2020). Zudem besteht nach wie vor ein Mangel an evidenzbasierten Unterrichtskonzepten, die digitale Medien und Anwendungen wirksam in den Unterricht integrieren, und die existierenden Konzepte sind wenig etabliert (Scheiter & Lachner, 2019).

Befunde aus der Unterrichtsforschung sprechen dafür, dass die Qualität des Unterrichts nicht unmittelbar durch Oberflächenmerkmale bestimmt wird. Sie können aber einen lernförderlichen Rahmen bieten, um eine vertiefte kognitive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand anzuregen (Decristan et al., 2020; Eickelmann & Gerick, 2020; Hess & Lipowsky, 2020; Quast et al., 2021) und

Schüler:innen entsprechend ihrer Lernbedürfnisse individuell adaptiv zu unterstützen (Hammer et al., 2021). Neben individualisierenden und kooperativen Lern- und Organisationsformen wird digitalen Medien und Anwendungen dabei ein besonderes Potenzial für die Gestaltung lernförderlicher Unterrichtssettings zugesprochen (OECD, 2015). Diese Annahme wird durch Metaanalysen gestützt, in denen für unterschiedliche Fächer gezeigt wurde, dass digitale Medien und Anwendungen den fachlichen Kompetenzerwerb begünstigen können, wenn sie dazu genutzt werden, kognitiv aktivierende, konstruktive und interaktive Betätigungen der Lernenden anzuregen (Cheung & Slavin, 2012; Goldberg et al., 2003; Graham et al., 2012; Hattie, 2023; Nesbit & Adesope, 2006; Savva et al., 2022; Stegmann, 2020). Im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich haben sich beispielsweise dynamische Simulations- und Modellierungssoftware zur Veranschaulichung komplexer und abstrakter Zusammenhänge sowie Concept-Mapping-Anwendungen mit Reflexions- und Feedbackelementen als geeignet für die Verbesserung der Prozessqualität des Unterrichts und infolgedessen auch als lernförderlich erwiesen (Hillmayr et al., 2020). Im sprachlichen Bereich konnte gezeigt werden, dass u. a. Textverarbeitungsprogramme konstruktive Lernprozesse im Bereich Orthografie unterstützen können (Goldberg et al., 2003; Graham et al., 2012; Stegmann, 2020).

Inwieweit ein bestimmtes Unterrichtssetting letztlich qualitativ und lernförderlich ist, hängt also vor allem von den Tiefenmerkmalen des Unterrichts ab, die Merkmale der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden charakterisieren. Sie beschreiben, auf welche Art und Weise sich Schüler:innen mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen und wie dies durch die Lehrkraft konstruktiv begleitet und unterstützt wird. In der empirischen Unterrichtsforschung sind in den letzten Jahrzehnten unterschiedliche Konzeptualisierungen zur Beschreibung und Erfassung der Unterrichtsqualität anhand dieser Tiefenmerkmale entstanden (z. B. Framework for Teaching: Danielson, 2007; Tripod 7cs Framework: Ferguson, 2012; Modell der drei Basisdimensionen: Klieme et al., 2001; Classroom Assessment Scoring System: Pianta et al., 2008), wobei sich die Forschung dabei lange vor allem auf die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer und die Identifikation generischer bzw. fachübergreifender Qualitätsdimensionen konzentrierte (Praetorius & Gräsel, 2021). Neuere und teils stärker fachdidaktisch ausgerichtete Arbeiten betonen jedoch, dass eine angemessene Erfassung und Beschreibung der Unterrichtsqualität in einem bestimmten Fach jeweils um fachspezifische Aspekte wie beispielsweise die Auswahl und Thematisierung von Fachinhalten und Fachmethoden erweitert und generische Dimensionen fachbezogen konkretisiert werden müssen (Praetorius & Charalambous, 2018; Praetorius & Gräsel, 2021; Senden et al., 2021). Für das Fach Deutsch stehen die Konzeptualisierung und empirische Überprüfung entsprechend fachspezifischer Modellvorstellungen allerdings noch am Anfang (Hesse & Winkler, 2022; Winkler, 2020; Wiprächtiger-Geppert et al., 2021).

Das im deutschsprachigen Raum zur Beschreibung und Erfassung von Tiefenmerkmalen des Unterrichts am häufigsten verwendete Modell unterscheidet die drei Basisdimensionen *Klassenführung*, *konstruktive Unterstützung*<sup>3</sup> und *kognitive Aktivierung* (Klieme et al., 2001; Praetorius et al., 2018). Diese Dimensionen wurden auch im IQB-Bildungstrend 2022 fachbezogen im Deutschunterricht erfasst. Sie werden im Folgenden kurz vorgestellt und empirische Befunde zu ihrer Bedeutung für den Lernerfolg von Schüler:innen zusammengefasst.

3 Diese Dimension wird teilweise auch als *Schüler:innenorientierung* bezeichnet (Klieme et al., 2001).

*Klassenführung* beschreibt präventive und intervenierende Vorgehensweisen der Lehrkraft, die dazu dienen, die zur Verfügung stehende Lernzeit optimal zu nutzen und möglichst alle Schüler:innen am Lernprozess zu beteiligen. Die Allgegenwärtigkeit der Lehrkraft, die Vermeidung von Störungen im Unterrichtsverlauf, die Etablierung regelhafter Rituale und Routinen und eine klare Strukturierung des Lernstoffs werden als typische Indikatoren für die Qualität der *Klassenführung* betrachtet (Klieme & Rakoczy, 2008; Kounin, 2006; Ophardt & Thiel, 2013; Praetorius et al., 2020; Seidel, 2015). Für den Deutsch- bzw. Lese- und Mathematikunterricht in der Primar- und Sekundarstufe konnte in nationalen und internationalen Studien gezeigt werden, dass Schüler:innen in Klassen mit einer guten *Klassenführung* bessere fachliche Kompetenzen erreichen, ein größeres fachliches Interesse sowie eine höhere Lernfreude und ein höheres fach- bzw. domänenspezifisches Selbstkonzept aufweisen als Schüler:innen in Klassen, in denen dieses Merkmal weniger ausgeprägt ist (Arens et al., 2015; Gabriel, 2013; Hochweber & Vieluf, 2018; Kunter & Voss, 2011; Leino et al., 2022; Ohle-Peters et al., 2021; Rieser et al., 2016; Schiefele, 2017; Schiepe-Tiska et al., 2016; Stahns et al., 2020). Zudem werden mitunter Schulartunterschiede in der *Klassenführung* beobachtet. So zeigte sich im IQB-Bildungstrend 2018 beispielsweise, dass das Störungsaufkommen im Mathematikunterricht an nichtgymnasialen Schularten signifikant höher ausgeprägt war als am Gymnasium (Henschel et al., 2019).

*Konstruktive Unterstützung* umfasst schüler:innenorientierte Interaktionsformen der Lehrkraft, die darauf abzielen, eine lernförderliche Unterrichtsumgebung zu schaffen. Dies spiegelt sich beispielsweise in einer positiven Fehlerkultur, konstruktivem Feedback, einer wertschätzenden Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehung und dem daraus folgenden Erleben der Schüler:innen von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit wider (Hattie, 2023; Klieme & Rakoczy, 2008; Kunter & Voss, 2011; Praetorius et al., 2020; Ryan & Deci, 2020). Sowohl für den Deutsch- als auch für den Mathematikunterricht am Ende der Sekundarstufe I wurde eine höhere Schüler:innenorientierung an nichtgymnasialen Schularten im Vergleich zum Gymnasium nachgewiesen (Henschel et al., 2019; Klieme et al., 2010). Der konstruktive Umgang mit Fehlern, der als weiterer Indikator der konstruktiven Unterstützung gilt, fiel im IQB-Bildungstrend 2018 im Mathematikunterricht hingegen an Gymnasien signifikant höher aus als in nichtgymnasialen Schularten (Henschel et al., 2019). Darüber hinaus zeigen bisherige Studien fach- und schulartübergreifend überwiegend, dass ein hohes Maß an konstruktiver Unterstützung insbesondere mit einer höheren Ausprägung motivational-emotionaler Merkmale wie Lernmotivation, fachbezogenem Interesse, Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit sowie Lernfreude der Schüler:innen assoziiert ist und mit einem verringerten Angsterleben einhergehen kann (Fauth et al., 2014; Henschel et al., 2019; Hochweber & Vieluf, 2018; Kunter et al., 2013; Kunter & Voss, 2011, 2013; Leino et al., 2022; Ohle-Peters et al., 2021; Ruzek et al., 2022).

Ein *kognitiv aktivierender Unterricht* umfasst Strategien der Lehrkraft, die die Schüler:innen zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand anregen und dazu führen, dass vorhandene Wissensstrukturen verändert, erweitert, vernetzt, umstrukturiert oder neu gebildet werden (Kunter & Voss, 2011; Pauli et al., 2008). Dazu können zum Beispiel Gelegenheiten geschaffen werden, die Lernenden die Möglichkeit geben, zunächst selbstständig Lösungsstrategien für neue Aufgaben und Problemstellungen zu entwickeln und dabei bestehende Wissenskonzepte zu hinterfragen und zu erweitern, oder die Lernenden können in



Unterrichtsgesprächen angeregt werden, eigene Lösungsstrategien zu begründen. Die vorliegenden Forschungsergebnisse weisen insbesondere für den Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I auf ein höheres Maß an kognitiver Aktivierung an Gymnasien im Vergleich zu nichtgymnasialen Schulen hin (Henschel et al., 2019). Zudem zeigen die Befunde zum Mathematikunterricht mehrheitlich, dass ein kognitiv aktivierender Unterricht insbesondere in Verbindung mit einer effizienten *Klassenführung* (Klieme et al., 2001; Rakoczy, 2008) positiv mit den erreichten Kompetenzen assoziiert ist (Baumert et al., 2010; Henschel et al., 2019; Kunter et al., 2013; Lipowsky et al., 2009) und mit einem höheren Interesse sowie positiveren Selbstwirksamkeitserwartungen einhergehen kann (Schiepeltiska et al., 2016).

Für andere Fächer ist die Befundlage hingegen heterogener. Beispielsweise deuten Ergebnisse der *DESI-Studie*<sup>4</sup> darauf hin, dass das von Schüler:innen am Ende der Sekundarstufe I eingeschätzte Anspruchsniveau des Deutschunterrichts positiv mit ihrer Kompetenzentwicklung im Lesen und der erreichten Sprachbewusstheit zusammenhängt (Hochweber & Vieluf, 2018; Klieme et al., 2008). Für die Grundschule wurden im Fach Deutsch positive Zusammenhänge zwischen dem Potenzial zur kognitiven Aktivierung und der Orthografie (Hanisch, 2018) und negative sowie Nullzusammenhänge mit der Lesekompetenz gefunden (Leino et al., 2022; Lotz, 2016; Stahns & Rieser, 2018; Stahns et al., 2020). Rieser und Decristan (2023) sehen mögliche Erklärungsansätze für das uneinheitliche Befundmuster u. a. in unterschiedlichen Operationalisierungen des Konstrukts der kognitiven Aktivierung und schlagen eine konzeptuelle Unterscheidung zwischen verschiedenen Facetten der kognitiven Aktivierung vor. In ihrer Reanalyse der *IGLU*<sup>5</sup> 2016-Daten, die auch den Analysen von Stahns et al. (2020) zugrunde lagen, zeigen die Autorinnen, dass die individuelle kognitive Aktivierung im Sinne eines anspruchsvollen Unterrichts und das Potenzial zur kognitiven Aktivierung im Sinne von Aktivitäten der Lehrkraft, die eine vertiefte kognitive Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt anregen sollen, empirisch unterscheidbar sind und teilweise differenziell mit der Leseleistung der Schüler:innen zusammenhängen.

Insgesamt unterstreicht der aktuelle Forschungsstand die Bedeutung der Tiefenmerkmale des Unterrichts für die Erklärung des Lernerfolgs. Allerdings bezieht sich ein Großteil der vorliegenden empirischen Studien auf den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht, während für den Deutschunterricht insgesamt weniger und insbesondere für das Merkmal der kognitiven Aktivierung teils heterogene Befunde vorliegen. Inwieweit auch Oberflächenmerkmale eine lernförderliche Wirkung entfalten, scheint vor allem davon abzuhängen, ob sie im Lehr-Lernprozess genutzt werden, um die Schüler:innen individuell adaptiv zu unterstützen und eine vertiefte kognitive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand anzuregen (Decristan et al., 2020; Hess & Lipowsky, 2020).

4 *Deutsch Englisch Schülerleistungen International*

5 *Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung*; außerhalb des deutschen Sprachraums wird diese Studie *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) genannt.



## 10.2 Erfassung von Merkmalen der Unterrichtsqualität im IQB-Bildungstrend 2022

In den nachfolgend berichteten Analysen von Merkmalen der Unterrichtsqualität werden Ergebnisse für die Klassen betrachtet, die am IQB-Bildungstrend 2022 teilgenommen haben, wobei Förderschulen nicht in die Analysen einbezogen wurden.<sup>6</sup>

Merkmale der Unterrichtsqualität wurden im IQB-Bildungstrend 2022 weitgehend analog zum IQB-Bildungstrend 2015 (Schipolowski et al., 2018) erhoben, sodass für die meisten Merkmale auch Veränderungen über die Zeit abgebildet werden können. Ähnlich wie in anderen nationalen und internationalen Schulleistungsstudien wurden die Oberflächenmerkmale bei den Lehrkräften und die Tiefenmerkmale anhand der durchschnittlichen Wahrnehmung der Schüler:innen einer Klasse erfasst (Henschel et al., 2019; Kunter & Baumert, 2006; Praetorius & Charalambous, 2018; Schiepe-Tiska et al., 2016; Stahns et al., 2020).

Zur Erfassung der Oberflächenmerkmale gaben die Deutschlehrkräfte auf einer vierstufigen Skala (1 = *nie*, 2 = *ein paar Mal pro Jahr*, 3 = *ein paar Mal pro Monat*, 4 = *ein paar Mal pro Woche*) an, inwieweit sie in der am IQB-Bildungstrend teilnehmenden Klasse unterschiedliche *Lern- und Organisationsformen* im Deutschunterricht einsetzen (9 Items, z. B. Frontalunterricht, Kleingruppenarbeit, Projektlernen; Eigenentwicklung in Anlehnung an Wagner et al., 2009). Zusätzlich berichteten die Lehrkräfte auf einer vierstufigen Skala (1 = *nie*, 2 = *selten*, 3 = *manchmal*, 4 = *häufig*) für diese Klasse, inwieweit sie *Methoden der Binnendifferenzierung* im Deutschunterricht verwenden (9 Items, z. B. „Bei der Stillarbeit variere ich die Aufgabenstellung, um Schüler:innen unterschiedlicher Leistungsstärke gerecht zu werden.“; Eigenentwicklung in Anlehnung an Wagner et al., 2009) und wie häufig sie *digitale Medien und Anwendungen* im Deutschunterricht nutzen (10 Items, z. B. Textverarbeitungsprogramme, soziale Medien, digitale Informationsquellen; Eigenentwicklung in Anlehnung an Drossel et al., 2019).

Die wahrgenommenen Tiefenmerkmale des Deutschunterrichts wurden für die drei Dimensionen *Klassenführung*, *konstruktive Unterstützung* und *kognitive Aktivierung* mit insgesamt vier Indikatoren in Anlehnung an andere nationale und internationale Studien (Baumert et al., 2009; Gentry & Gable, 2001; Klieme et al., 2008; OECD, 2014; Schipolowski et al., 2018; Wagner et al., 2009) im Fragebogen für Schüler:innen erfasst.

Als Indikator für die *Klassenführung* machten die Schüler:innen Angaben dazu, wie häufig (1 = *nie oder fast nie*, 2 = *in einigen Stunden*, 3 = *in den meisten Stunden*, 4 = *in allen Stunden*) ihr Deutschunterricht durch *Störungen* beeinträchtigt wird (5 Items,  $\alpha_{2015/2022} = .85/.85$ , z. B. „Im Klassenzimmer ist es oft laut und es geht drunter und drüber.“; vgl. OECD, 2014; Schipolowski et al., 2018).

Zur Erfassung der *konstruktiven Unterstützung* beurteilten die Jugendlichen auf einer vierstufigen Skala (1 = *stimmt überhaupt nicht* bis 4 = *stimmt ganz genau*), inwieweit sie beim Lernen von ihrer Lehrkraft individuell unterstützt und begleitet sowie ihre Bedürfnisse berücksichtigt werden (6 Items,

6 In die Analysen einbezogene Stichprobe der Schüler:innen:  $N_{2015/2022} = 31\,599$  (1426 Klassen à ca. 22 Schüler:innen) / 31 158 (1489 Klassen à ca. 21 Schüler:innen), Anteil weiblicher Schüler:innen  $_{2015/2022} = 50\% / 50\%$ . In die Analysen einbezogene Stichprobe der Deutschlehrkräfte:  $N_{2015/2022} = 1\,141 / 1\,247$ , mittleres Alter  $_{2015/2022} = 44 / 44$  Jahre ( $SD_{2015/2022} = 11 / 11$ ), Berufserfahrung  $_{2015/2022} = 15 / 15$  Jahre ( $SD_{2015/2022} = 11 / 11$ ), Anteil weiblicher Lehrkräfte  $_{2015/2022} = 72\% / 72\%$ .

$\alpha_{2015/2022} = .87/.88$ , z. B. „Meine Deutschlehrerin/mein Deutschlehrer lässt uns bei Gruppenarbeit Themen oder Aufgaben auswählen.“; vgl. Schipolowski et al., 2018; Wagner et al., 2009).

Die *kognitive Aktivierung* wurde anhand von zwei Indikatoren erfasst. Zum einen schätzten die Schüler:innen das *Anspruchsniveau* ihres Deutschunterrichts ein und gaben dazu an, wie häufig (1 = *nie*, 2 = *selten*, 3 = *oft*, 4 = *immer*) anspruchsvolle Aufgaben und Materialien eingesetzt werden (4 Items,  $\alpha_{2015/2022} = .73/.77$ , z. B. „Um die Aufgabenstellungen bearbeiten zu können, die wir im Deutschunterricht behandeln, muss ich richtig nachdenken“; Gentry & Gable, 2001; Schipolowski et al., 2018). Zum anderen bewerteten die Jugendlichen das *kognitive Aktivierungspotenzial* ihres Deutschunterrichts, wobei diese Skala nur im IQB-Bildungstrend 2022 eingesetzt wurde. Dazu gaben sie auf einer vierstufigen Skala (1 = *stimmt überhaupt nicht* bis 4 = *stimmt ganz genau*) an, inwieweit Aktivitäten und Aufgaben der Deutschlehrkraft vertiefte Verstehensprozesse anregen (7 Items,  $\alpha = .72$ , z. B. „Meine Deutschlehrerin/mein Deutschlehrer gibt uns oft Aufgaben, bei denen wir unsere Antwort begründen müssen.“, Eigenentwicklung in Anlehnung an Baumert et al., 2009; Wiprächtinger-Geppert et al., 2021).

Im nachfolgenden Abschnitt wird anhand der Einzelitems beschrieben, wie Oberflächenmerkmale des Deutschunterrichts aus Sicht der Lehrkräfte ausgeprägt sind. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu beachten, dass die Befragungsdaten mit statistischen Unsicherheiten behaftet sind. Die Ergebnisse der Lehrkräftebefragung für Deutschland insgesamt stehen aufgrund eines Anteils von 20–30 % fehlender Daten unter Vorbehalt (vgl. Kapitel 12). Die Ergebnisse zu den von den Schüler:innen wahrgenommenen Tiefenmerkmalen werden anhand von Mittelwerten der Klassen dargestellt.<sup>7</sup> Deshalb wurde für jeden der vier Indikatoren der Tiefenmerkmale auch die Reliabilität des aggregierten Urteils der Schüler:innen in der Klasse bestimmt ( $ICC_2$ ). Diese Analysen zeigen, dass die Genauigkeit bzw. Übereinstimmung dieser Einschätzungen innerhalb der Klassen insgesamt zufriedenstellend ist ( $.62 \leq ICC_2 \leq .88$ ).

Die Angaben der Schüler:innen zu den Tiefenmerkmalen wurden unter Verwendung von Fallgewichten ausgewertet, sodass die Ergebnisse als repräsentativ für Deutschland insgesamt bzw. die einzelnen Länder interpretierbar sind. Für die Analyse der Lehrkräfteangaben zu den Oberflächenmerkmalen liegen keine Fallgewichte vor (vgl. Kapitel 12), diese Ergebnisse sind daher ausschließlich als Beschreibung der Situation der teilnehmenden Deutschlehrkräfte zu interpretieren.

7 Dabei ist zu berücksichtigen, dass die beiden Tiefenmerkmale *Störungen* und *Anspruchsniveau* über eine Häufigkeitsskala erhoben und die Abstände zwischen den einzelnen Antwortkategorien nicht als eindeutig äquidistant und damit nicht als quasi-metrisch betrachtet werden können. Jedoch sind alle Items der jeweiligen Konstrukte positiv korreliert und weisen eine zufriedenstellende interne Konsistenz auf. Um die Ergebnisse übersichtlich darstellen zu können, wurden deshalb auch für diese Merkmale Skalenmittelwerte gebildet.

## 10.3 Ausprägungen von Merkmalen der Unterrichtsqualität im Deutschunterricht im Jahr 2022 und Veränderungen seit dem Jahr 2015

### 10.3.1 Oberflächenmerkmale des Unterrichts

In diesem Abschnitt wird beschrieben, inwieweit der Deutschunterricht im Jahr 2022 den befragten Lehrkräften zufolge bundesweit sowie am Gymnasium und in nichtgymnasialen Schularten durch verschiedene Oberflächenmerkmale gekennzeichnet ist und welche Veränderungen seit dem Jahr 2015 zu beobachten sind.

Die Abbildungen 10.1 und 10.2 sowie Tabelle 10.1 zeigen, welche *Lern- und Organisationsformen*, *Methoden der Binnendifferenzierung* sowie *digitale Medien und Anwendungen* Deutschlehrkräfte bundesweit häufiger im Unterrichtsalltag einsetzen. Dafür wurden jeweils die zwei höchsten Häufigkeitskategorien (*ein paar Mal pro Monat bis ein paar Mal pro Woche* bzw. *manchmal bis häufig*) zusammengefasst. Länderspezifische Ergebnisse für alle Häufigkeitskategorien für das Jahr 2022 und Veränderungen seit dem Jahr 2015 können dem Zusatzmaterial auf der Webseite des IQB entnommen werden (Tab. 10.1web bis 10.3web).

Die Ergebnisse machen deutlich, dass im Jahr 2022 einzelne *Lern- und Organisationsformen* den Deutschunterricht dominieren (vgl. Abb. 10.1): Fast alle befragten Deutschlehrkräfte nutzen in der Regel bzw. mehrmals pro Monat bis mehrmals pro Woche Frontalunterricht, Einzel- bzw. Stillarbeit und Kleingruppenarbeit. Ergänzt wird dieser eher wenig variationsreiche Unterricht durch Diskussionsrunden, die ebenfalls häufiger zum Einsatz kommen. Deutlich seltener geben die befragten Deutschlehrkräfte an, stärker individualisierende Lernformen einzusetzen (fächerverbindendes Lernen, Freiarbeit, Wochenplanarbeit), bei denen Jugendliche die jeweiligen Themen in ihrem eigenen Tempo bearbeiten können. Auch eher kooperative Lernformen (Peer-Tutoring, Projektlernen), bei denen Jugendliche gemeinsam bzw. voneinander lernen und sich gegenseitig unterstützen, sind – mit Ausnahme der Kleingruppenarbeit – wenig verbreitet.

Lehrkräfte in nichtgymnasialen Schulen berichten sowohl für eher individualisierende als auch für eher kooperative Lernformen – wiederum mit Ausnahme der Kleingruppenarbeit – häufiger als Gymnasiallehrkräfte, diese im Deutschunterricht mehrmals pro Monat bis mehrmals wöchentlich zu verwenden. Besonders deutlich sind die Unterschiede für Wochenplanarbeit, die am Gymnasium nahezu keine Rolle spielt (ca. 7%), die aber immerhin gut jede fünfte Lehrkraft an nichtgymnasialen Schularten regelmäßig nutzt (ca. 22%).

Zwischen den Jahren 2015 und 2022 hat sich die Gestaltung des Deutschunterrichts durch die eingesetzten *Lern- und Organisationsformen* eher wenig verändert. Der Anteil der Lehrkräfte, die die dominierenden *Lern- und Organisationsformen* Frontalunterricht, Einzel- und Stillarbeit sowie Kleingruppenarbeit sehr regelmäßig einsetzen, hat sich unter allen Befragten um 6 bis 9 Prozentpunkte signifikant verringert. Gleichzeitig hat der Anteil der Deutschlehrkräfte, die Freiarbeit häufiger einsetzen, seit dem Jahr 2015 um 7 Prozentpunkte signifikant zugenommen. Dieses Muster zeigt sich in ähnlicher Form am Gymnasium und in nichtgymnasialen Schularten.

Welche *Methoden der Binnendifferenzierung* Lehrkräfte manchmal oder häufig im Deutschunterricht nutzen, um mit Leistungsunterschieden zwischen den Schüler:innen umzugehen, zeigt Abbildung 10.2. Deutlich wird, dass alle Methoden (außer leistungsadaptive Hausaufgaben) von mindestens der Hälfte oder

**Abbildung 10.1:** Mehrmals monatlich bis mehrmals wöchentlich genutzte *Lern- und Organisationsformen* im Deutschunterricht insgesamt sowie am Gymnasium und in nichtgymnasialen Schularten im Jahr 2022 und Veränderungen seit dem Jahr 2015 (Angaben der Lehrkräfte)

|                                  | 2015              |       |             | 2022              |       |             | Differenz 2022–2015     |       |
|----------------------------------|-------------------|-------|-------------|-------------------|-------|-------------|-------------------------|-------|
|                                  | gültige %         | (SE)  | Δ%          | gültige %         | (SE)  | Δ%          | +/-                     | (SE)  |
| <b>Frontalunterricht</b>         |                   |       |             |                   |       |             |                         |       |
| alle Schulen                     | 93.8              | (0.6) |             | 87.7              | (0.9) |             | <b>-6.0</b>             | (1.1) |
| Gymnasium                        | 94.1              | (1.0) |             | 88.9              | (1.5) |             | <b>-5.1</b>             | (1.8) |
| nichtgymnasiale Schularten       | 93.6              | (0.8) | -0.5        | 87.0              | (1.2) | -1.9        | <b>-6.6</b>             | (1.4) |
| <b>Einzel- und Stillarbeit</b>   |                   |       |             |                   |       |             |                         |       |
| alle Schulen                     | 96.2              | (0.5) |             | 90.0              | (0.9) |             | <b>-6.2</b>             | (1.0) |
| Gymnasium                        | 96.0              | (0.9) |             | 92.0              | (1.3) |             | <b>-4.0</b>             | (1.5) |
| nichtgymnasiale Schularten       | 96.3              | (0.6) | 0.3         | 88.8              | (1.1) | -3.2        | <b>-7.5</b>             | (1.3) |
| <b>Kleingruppenarbeit</b>        |                   |       |             |                   |       |             |                         |       |
| alle Schulen                     | 90.0              | (0.8) |             | 81.5              | (1.1) |             | <b>-8.5</b>             | (1.4) |
| Gymnasium                        | 92.0              | (1.2) |             | 88.1 <sup>a</sup> | (1.5) |             | <b>-3.9<sup>a</sup></b> | (1.9) |
| nichtgymnasiale Schularten       | 88.9              | (1.0) | -3.1        | 77.6 <sup>a</sup> | (1.5) | -10.5       | <b>-11.3</b>            | (1.8) |
| <b>Fächerverbindendes Lernen</b> |                   |       |             |                   |       |             |                         |       |
| alle Schulen                     | 39.9              | (1.3) |             | 37.5              | (1.4) |             | -2.4                    | (1.9) |
| Gymnasium                        | 32.6 <sup>a</sup> | (2.1) |             | 30.6 <sup>a</sup> | (2.1) |             | -2.0                    | (3.0) |
| nichtgymnasiale Schularten       | 44.1 <sup>a</sup> | (1.6) | <b>11.5</b> | 41.6              | (1.8) | <b>11.0</b> | -2.5                    | (2.4) |
| <b>Diskussionsrunden</b>         |                   |       |             |                   |       |             |                         |       |
| alle Schulen                     | 68.0              | (1.2) |             | 66.4              | (1.3) |             | -1.6                    | (1.8) |
| Gymnasium                        | 71.1              | (2.0) |             | 70.3              | (2.1) |             | -0.8                    | (2.9) |
| nichtgymnasiale Schularten       | 66.3              | (1.6) | -4.8        | 64.1              | (1.7) | -6.2        | -2.1                    | (2.3) |
| <b>Freiarbeit</b>                |                   |       |             |                   |       |             |                         |       |
| alle Schulen                     | 30.8              | (1.2) |             | 38.0              | (1.4) |             | <b>7.2</b>              | (1.8) |
| Gymnasium                        | 20.1 <sup>a</sup> | (1.8) |             | 28.0 <sup>a</sup> | (2.1) |             | <b>7.9</b>              | (2.7) |
| nichtgymnasiale Schularten       | 36.9 <sup>a</sup> | (1.6) | <b>16.8</b> | 43.9 <sup>a</sup> | (1.8) | <b>15.9</b> | <b>7.0</b>              | (2.4) |
| <b>Peer-Tutoring</b>             |                   |       |             |                   |       |             |                         |       |
| alle Schulen                     | 18.9              | (1.0) |             | 17.5              | (1.1) |             | -1.4                    | (1.5) |
| Gymnasium                        | 13.4 <sup>a</sup> | (1.5) |             | 12.1 <sup>a</sup> | (1.5) |             | -1.3                    | (2.1) |
| nichtgymnasiale Schularten       | 22.0              | (1.4) | <b>8.6</b>  | 20.6              | (1.4) | <b>8.5</b>  | -1.4                    | (2.0) |
| <b>Wochenplan</b>                |                   |       |             |                   |       |             |                         |       |
| alle Schulen                     | 15.2              | (0.9) |             | 16.5              | (1.1) |             | 1.3                     | (1.4) |
| Gymnasium                        | 5.0 <sup>a</sup>  | (1.0) |             | 6.7 <sup>a</sup>  | (1.2) |             | 1.7                     | (1.5) |
| nichtgymnasiale Schularten       | 21.0 <sup>a</sup> | (1.3) | <b>16.0</b> | 22.3 <sup>a</sup> | (1.5) | <b>15.5</b> | 1.3                     | (2.0) |
| <b>Projektlernen</b>             |                   |       |             |                   |       |             |                         |       |
| alle Schulen                     | 19.6              | (1.0) |             | 20.9              | (1.2) |             | 1.4                     | (1.6) |
| Gymnasium                        | 18.0              | (1.7) |             | 21.5              | (1.9) |             | 3.5                     | (2.5) |
| nichtgymnasiale Schularten       | 20.5              | (1.3) | 2.4         | 20.6              | (1.4) | -0.9        | 0.2                     | (2.0) |

-15 -10 -5 0 5 10

**Anmerkungen.** Angegeben sind gerundete Prozentwerte für die aufsummierten Antwortkategorien „ein paar Mal pro Monat“ und „ein paar Mal pro Woche“. Bei den Angaben handelt es sich um ungewichtete Werte, die auf Antworten von Lehrkräften in allgemeinen Schulen basieren. Länderspezifische Ergebnisse für alle Häufigkeitskategorien können dem Zusatzmaterial auf der Webseite des IQB entnommen werden (vgl. Tab. 10.1web). % = Prozentualer Anteil; SE = Standardfehler; Δ% = Differenz nichtgymnasiale Schularten – Gymnasium; +/- = prozentuale Veränderung gegenüber dem IQB-Bildungstrend 2015 innerhalb der Gruppen „alle Schulen“, „Gymnasium“ und „nichtgymnasiale Schularten“.

<sup>a</sup> Wert unterscheidet sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom Wert für alle Schulen.

Fett gedruckte Werte sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Im Trend weisen positive Werte und nach rechts zeigende Balken auf eine Zunahme der Nutzung der jeweiligen Lern- und Organisationsform hin. Schraffierte Balken zeigen statistisch nicht signifikante Differenzen an.

mehr Lehrkräften recht regelmäßig im Deutschunterricht verwendet werden. Zudem dürfte ein Zusammenhang zwischen *Methoden der Binnendifferenzierung* und den *Lern- und Organisationsformen* bestehen. So werden solche binnendifferenzierenden Methoden regelmäßiger verwendet, die in Einzel- und Stillarbeits- sowie Kleingruppenarbeitsphasen integriert werden können. Etwa drei Viertel aller befragten Lehrkräfte gibt beispielsweise an, schnelle Jugendliche vorarbeiten zu lassen, während sie mit langsameren Schüler:innen noch üben und wiederholen, leistungsstarke Jugendliche durch Extraaufgaben zu fördern sowie höhere Anforderungen an leistungsstarke Jugendliche zu stellen. Bei der Kleingruppenarbeit dominiert die Bildung leistungsheterogener gegenüber leistungshomogener Gruppen. Zudem zeigen sich teils deutliche Schulartunterschiede, die darauf hinweisen, dass Lehrkräfte an nichtgymnasialen Schularten nahezu alle betrachteten *Methoden der Binnendifferenzierung* regelmäßiger einsetzen und ihren Unterricht – vermutlich aufgrund der mehrheitlich heterogeneren Zusammensetzung der Klassen – somit insgesamt differenzierter gestalten als Gymnasiallehrkräfte.

**Abbildung 10.2:** Manchmal bis häufig genutzte *Methoden der Binnendifferenzierung* im Deutschunterricht insgesamt sowie am Gymnasium und in nichtgymnasialen Schularten im Jahr 2022 und Veränderungen seit dem Jahr 2015 (Angaben der Lehrkräfte)

|  | 2015              |       |             | 2022              |       |             | Differenz 2022–2015 |       |
|--|-------------------|-------|-------------|-------------------|-------|-------------|---------------------|-------|
|  | gültige %         | (SE)  | Δ%          | gültige %         | (SE)  | Δ%          | +/-                 | (SE)  |
| <b>Bildung leistungsheterogener Gruppen</b>                        |                   |       |             |                   |       |             |                     |       |
| alle Schulen   | 81.0              | (1.0) |             | 77.5              | (1.2) |             | -3.4                | (1.6) |
| Gymnasium  | 80.3              | (1.7) |             | 78.1              | (1.9) |             | -2.2                | (2.6) |
| nichtgymnasiale Schularten   | 81.4              | (1.3) | 1.1         | 77.2              | (1.5) | -0.9        | -4.2                | (2.0) |
| <b>Bildung leistungshomogener Gruppen</b>                          |                   |       |             |                   |       |             |                     |       |
| alle Schulen   | 60.4              | (1.3) |             | 59.1              | (1.4) |             | -1.3                | (1.9) |
| Gymnasium  | 57.7              | (2.2) |             | 55.5              | (2.3) |             | -2.1                | (3.2) |
| nichtgymnasiale Schularten   | 61.9              | (1.6) | 4.3         | 61.2              | (1.7) | 5.7         | -0.7                | (2.4) |
| <b>Leistungsadaptive Aufgabenstellungen bei Stillarbeit</b>        |                   |       |             |                   |       |             |                     |       |
| alle Schulen   | 69.5              | (1.2) |             | 64.3              | (1.4) |             | -5.2                | (1.8) |
| Gymnasium  | 51.1 <sup>a</sup> | (2.2) |             | 46.0 <sup>a</sup> | (2.3) |             | -5.2                | (3.2) |
| nichtgymnasiale Schularten   | 80.0 <sup>a</sup> | (1.3) | <b>28.8</b> | 75.1 <sup>a</sup> | (1.5) | <b>29.1</b> | -4.9                | (2.0) |
| <b>Geringere Anforderungen an leistungsschwächere Jugendliche</b>  |                   |       |             |                   |       |             |                     |       |
| alle Schulen   | 57.8              | (1.3) |             | 52.1              | (1.4) |             | -5.7                | (1.9) |
| Gymnasium  | 40.0 <sup>a</sup> | (2.1) |             | 31.5 <sup>a</sup> | (2.2) |             | -8.6                | (3.0) |
| nichtgymnasiale Schularten   | 67.9 <sup>a</sup> | (1.5) | <b>27.9</b> | 64.2 <sup>a</sup> | (1.7) | <b>32.8</b> | -3.7                | (2.3) |
| <b>Höhere Anforderungen an leistungsstarke Jugendliche</b>         |                   |       |             |                   |       |             |                     |       |
| alle Schulen   | 82.9              | (1.0) |             | 72.3              | (1.3) |             | -10.7               | (1.6) |
| Gymnasium  | 74.3 <sup>a</sup> | (1.9) |             | 59.9 <sup>a</sup> | (2.3) |             | -14.5               | (3.0) |
| nichtgymnasiale Schularten   | 87.8 <sup>a</sup> | (1.1) | <b>13.5</b> | 79.5 <sup>a</sup> | (1.4) | <b>19.6</b> | -8.3                | (1.8) |
| <b>Förderung leistungsstarker Jugendlicher durch Extraaufgaben</b> |                   |       |             |                   |       |             |                     |       |
| alle Schulen   | 81.1              | (1.0) |             | 72.9              | (1.3) |             | -8.2                | (1.6) |
| Gymnasium  | 73.4 <sup>a</sup> | (1.9) |             | 65.1 <sup>a</sup> | (2.2) |             | -8.3                | (2.9) |
| nichtgymnasiale Schularten   | 85.5 <sup>a</sup> | (1.2) | <b>12.2</b> | 77.5 <sup>a</sup> | (1.5) | <b>12.4</b> | -8.0                | (1.9) |
| <b>Vergabe von Zusatzaufgaben zum besseren Verständnis</b>         |                   |       |             |                   |       |             |                     |       |
| alle Schulen   | 58.9              | (1.3) |             | 53.6              | (1.4) |             | -5.3                | (1.9) |
| Gymnasium  | 54.0              | (2.2) |             | 45.1 <sup>a</sup> | (2.3) |             | -8.9                | (3.2) |
| nichtgymnasiale Schularten   | 61.7              | (1.6) | <b>7.7</b>  | 58.7 <sup>a</sup> | (1.8) | <b>13.5</b> | -3.0                | (2.4) |
| <b>Schnelle Jugendliche dürfen vorarbeiten</b>                     |                   |       |             |                   |       |             |                     |       |
| alle Schulen   | 80.4              | (1.0) |             | 77.9              | (1.2) |             | -2.4                | (1.6) |
| Gymnasium  | 73.0 <sup>a</sup> | (1.9) |             | 74.2              | (2.0) |             | 1.2                 | (2.8) |
| nichtgymnasiale Schularten   | 84.5 <sup>a</sup> | (1.2) | <b>11.6</b> | 80.2              | (1.4) | <b>6.0</b>  | -4.4                | (1.9) |
| <b>Leistungsadaptive Hausaufgabenvergabe</b>                       |                   |       |             |                   |       |             |                     |       |
| alle Schulen   | 38.1              | (1.3) |             | 34.2              | (1.3) |             | -3.9                | (1.9) |
| Gymnasium  | 25.1 <sup>a</sup> | (1.9) |             | 18.9 <sup>a</sup> | (1.8) |             | -6.2                | (2.6) |
| nichtgymnasiale Schularten   | 45.5 <sup>a</sup> | (1.6) | <b>20.4</b> | 43.1 <sup>a</sup> | (1.8) | <b>24.3</b> | -2.4                | (2.4) |

-15 -10 -5 0 5 10

*Anmerkungen.* Angegeben sind gerundete Prozentwerte für die aufsummierten Antwortkategorien „manchmal“ und „häufig“. Bei den Angaben handelt es sich um ungewichtete Werte, die auf Antworten von Lehrkräften in allgemeinen Schulen basieren. Länderspezifische Ergebnisse für alle Häufigkeitskategorien können dem Zusatzmaterial auf der Webseite des IQB entnommen werden (vgl. Tab. 10.2web). % = Prozentualer Anteil; SE = Standardfehler; Δ% = Differenz nichtgymnasiale Schularten – Gymnasium; +/- = prozentuale Veränderung gegenüber dem IQB-Bildungstrend 2015 innerhalb der Gruppen „alle Schulen“, „Gymnasium“ und „nichtgymnasiale Schularten“.

<sup>a</sup> Wert unterscheidet sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom Wert für alle Schulen.

Fett gedruckte Werte sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Im Trend weisen positive Werte und nach rechts zeigende Balken auf eine Zunahme der Nutzung der jeweiligen Methode der Binnendifferenzierung hin. Schraffierte Balken zeigen statistisch nicht signifikante Differenzen an.

Besonders ausgeprägt sind die Schulartunterschiede bei leistungsadaptiven Hausaufgaben und Aufgabenstellungen bei der Stillarbeit sowie der Anpassung des Anforderungsniveaus für leistungsschwächere Schüler:innen.

Wenngleich relativ viele Lehrkräfte angeben, die meisten binnendifferenzierenden Methoden in ihrem Deutschunterricht im Jahr 2022 einzusetzen, zeigt sich im Vergleich zum Jahr 2015 für fast alle betrachteten Methoden ein signifikanter Rückgang. Insbesondere hat sich der Anteil an Deutschlehrkräften am Gymnasium und in den nichtgymnasialen Schularten verringert, die höhere Anforderungen an leistungsstärkere Jugendliche stellen und diese durch Extraaufgaben fördern.

Für den Einsatz *digitaler Medien und Anwendungen* zeichnen sich ebenso wie für die *Lern- und Organisationsformen* einzelne Schwerpunkte im Nutzungsverhalten der Lehrkräfte ab. Tabelle 10.1 zeigt, dass mehr als die Hälfte bis annähernd drei Viertel der befragten Deutschlehrkräfte Textverarbeitungs- und Präsentationsprogramme sowie digitale Informationsquellen relativ regelmäßig



im Unterricht nutzen. Zudem berichtet immerhin etwa ein Drittel der Lehrkräfte, regelmäßig Videokonferenzsoftware, digitale Lernangebote und Lernmanagementsysteme im Deutschunterricht einzusetzen. Deutlich seltener werden soziale Medien genutzt und E-Books, E-Portfolios sowie Tabellenkalkulationsprogramme (z. B. zur Strukturierung von Informationen) scheinen keinen größeren Stellenwert im Deutschunterricht zu haben. Insgesamt scheinen *digitale Medien und Anwendungen* zudem etwas häufiger von Gymnasiallehrkräften genutzt zu werden als von Lehrkräften in nichtgymnasialen Schulen.

Zusätzliche Analysen zum Zweck des Einsatzes *digitaler Medien und Anwendungen* (vgl. Tab. 10.4web im Zusatzmaterial auf der Webseite des IQB)<sup>8</sup> deuten darauf hin, dass Deutschlehrkräfte diese – ebenfalls nahezu unabhängig von der Schulart – überwiegend für die Vorbereitung ihres Unterrichts nutzen (83%). Im Unterricht selbst werden *digitale Medien und Anwendungen* primär für die Präsentation von Unterrichtsinhalten im Frontalunterricht eingesetzt (74%). Recht häufig berichten die Lehrkräfte darüber hinaus, *digitale Medien und Anwendungen* für individuelles Feedback (65%) und die Unterstützung der Zusammenarbeit der Schüler:innen (62%) zu verwenden. Immerhin etwa die Hälfte der Lehrkräfte nutzt *digitale Medien und Anwendungen* nach eigenen Angaben zudem manchmal bis häufig zur individuellen Förderung sowie zur Dokumentation und Visualisierung von Unterrichtsgesprächen (jeweils 54%) und zur Feststellung des Lernstandes (46%). Die verschiedenen Nutzungszwecke wurden zum Teil allerdings sehr allgemein erfasst, so dass nicht genauer beschrieben werden kann, welche Aktivitäten damit im Einzelnen verbunden sind.

**Tabelle 10.1:** Manchmal bis häufig genutzte *digitale Medien und Anwendungen* im Deutschunterricht insgesamt sowie am Gymnasium und in nichtgymnasialen Schularten im Jahr 2022 (Angaben der Lehrkräfte)

|                               | alle Schulen |       | Gymnasium         |       | nichtgymnasiale Schularten |       |              |
|-------------------------------|--------------|-------|-------------------|-------|----------------------------|-------|--------------|
|                               | gültige %    | (SE)  | gültige %         | (SE)  | gültige %                  | (SE)  | Δ%           |
| Textverarbeitungsprogramme    | 60.3         | (1.4) | 63.8              | (2.2) | 58.3                       | (1.8) | -5.5         |
| Präsentationsprogramme        | 60.8         | (1.4) | 66.6 <sup>a</sup> | (2.2) | 57.4                       | (1.8) | <b>-9.2</b>  |
| Tabellenkalkulationsprogramme | 5.3          | (0.6) | 2.6 <sup>a</sup>  | (0.7) | 6.9                        | (0.9) | <b>4.3</b>   |
| Soziale Medien                | 17.1         | (1.1) | 16.5              | (1.7) | 17.4                       | (1.4) | 0.9          |
| Videokonferenzsoftware        | 34.3         | (1.3) | 38.2              | (2.3) | 32.1                       | (1.7) | <b>-6.1</b>  |
| Digitale Informationsquellen  | 72.8         | (1.3) | 77.9 <sup>a</sup> | (1.9) | 69.8                       | (1.6) | <b>-8.0</b>  |
| E-Portfolios                  | 9.8          | (0.8) | 10.6              | (1.4) | 9.3                        | (1.0) | -1.3         |
| E-Books                       | 9.6          | (0.8) | 10.6              | (1.4) | 9.0                        | (1.0) | -1.6         |
| Digitale Lernangebote         | 36.5         | (1.4) | 29.9 <sup>a</sup> | (2.1) | 40.3                       | (1.8) | <b>10.4</b>  |
| Lernmanagement-Systeme        | 36.2         | (1.4) | 43.8 <sup>a</sup> | (2.3) | 31.8 <sup>a</sup>          | (1.7) | <b>-12.0</b> |

*Anmerkungen.* Angegeben sind gerundete Prozentwerte für die aufsummierten Antwortkategorien „manchmal“ und „häufig“. Bei den Angaben handelt es sich um ungewichtete Werte, die auf Antworten von Lehrkräften in allgemeinen Schulen basieren. Länderspezifische Ergebnisse für alle Häufigkeitskategorien können dem Zusatzmaterial auf der Webseite des IQB entnommen werden (vgl. Tab. 10.3web). % = Prozentualer Anteil; SE = Standardfehler; Δ% = Differenz nichtgymnasiale Schularten – Gymnasium.

<sup>a</sup> Wert unterscheidet sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom Wert für alle Schulen.

Fett gedruckte Werte sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

8 Länderspezifische Ergebnisse zum Zweck des Einsatzes *digitaler Medien und Anwendungen* können ebenfalls dem Zusatzmaterial auf der Webseite des IQB entnommen werden (Tab. 10.5web).



### 10.3.2 Tiefenmerkmale des Unterrichts

In diesem Abschnitt wird untersucht, wie Tiefenmerkmale des Unterrichts, die sich für den Lernerfolg als besonders wichtig erwiesen haben, aus Sicht der Schüler:innen im Jahr 2022 im Mittel ausgeprägt sind und welche Veränderungen seit dem Jahr 2015 zu beobachten sind. Die Ergebnisse werden für Deutschland insgesamt und für die einzelnen Länder dargestellt (vgl. Abb. 10.3). Bundesweite Ergebnisse zu den Ausprägungen der Tiefenmerkmale am Gymnasium und in den nichtgymnasialen Schularten können dem Zusatzmaterial auf der Webseite des IQB entnommen werden (Abb. 10.1web).

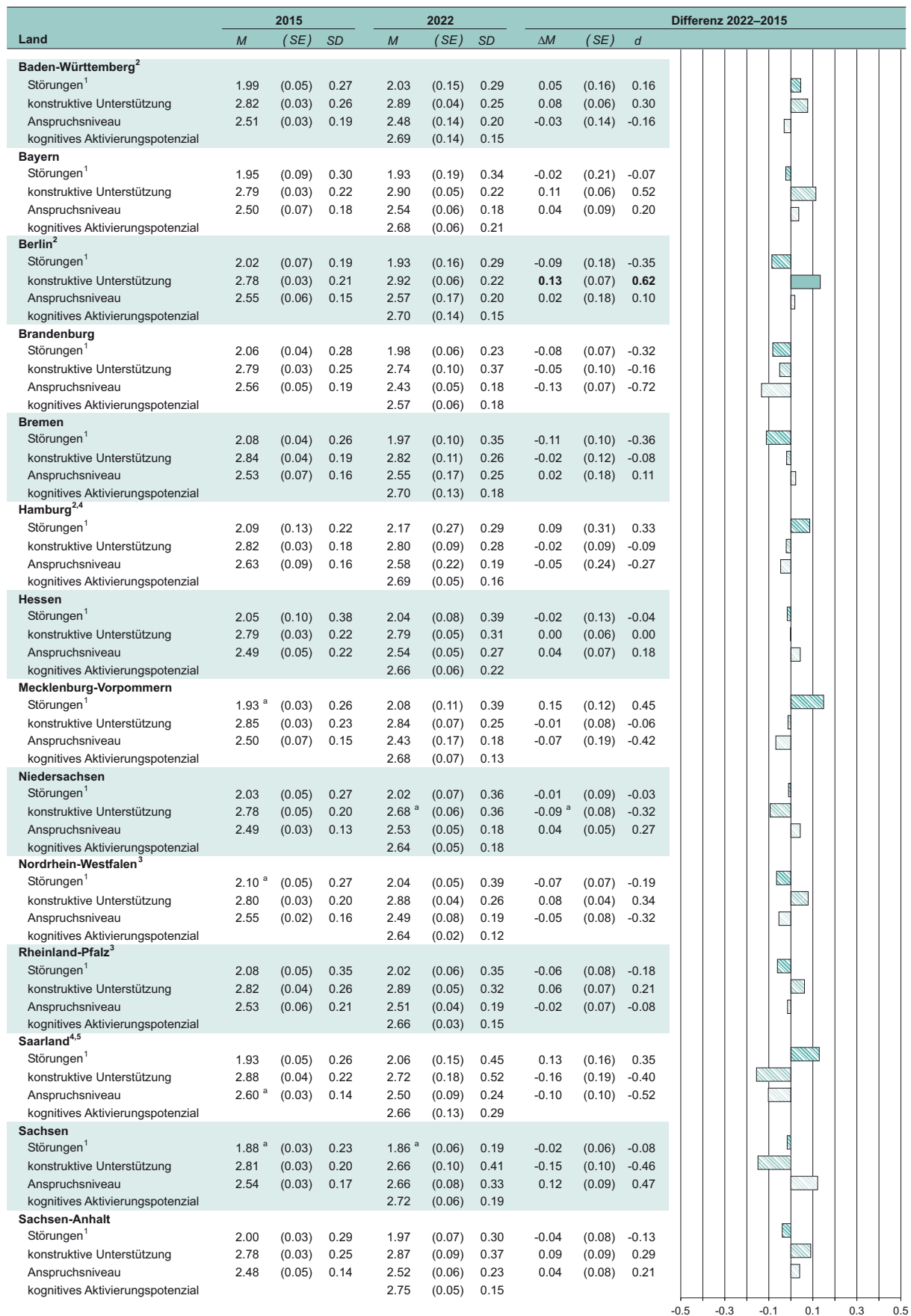
Für die Datenanalyse wurden die individuellen Skalenmittelwerte der Schüler:innen berechnet und fehlende Werte multipel imputiert (Graham, 2009; Schafer & Graham, 2002; vgl. auch Kapitel 12). Wie in anderen Studien wurden die Schüler:innenantworten anschließend auf Ebene der Klasse aggregiert (vgl. Kunter & Voss, 2011; Schiepe-Tiska et al., 2016). Die resultierenden Werte beschreiben somit die durchschnittliche Wahrnehmung der Schüler:innen innerhalb von Klassen in den Jahren 2015 und 2022 und deren Veränderung im Zeitverlauf.

Als Indikator für die Qualität der *Klassenführung* wird das von den Schüler:innen wahrgenommene Ausmaß an *Störungen* betrachtet, wobei höhere Werte ein höheres Störungsaufkommen kennzeichnen. Das durchschnittliche Störungsaufkommen liegt in Deutschland insgesamt im Jahr 2022 bei 2.01 Punkten auf einer vierstufigen (Häufigkeits-)Skala (vgl. Abb. 10.3). *Störungen* kommen also im Mittel in einigen Stunden im Deutschunterricht vor. Im Schulartvergleich zeigt sich, dass der Deutschunterricht im Jahr 2022 am Gymnasium signifikant störungsärmer eingeschätzt wird als in den nichtgymnasialen Schularten ( $d = -0.39$ , vgl. Abb. 10.1web). Zwischen den Ländern variiert das wahrgenommene Störungsaufkommen aus Sicht der Schüler:innen zwischen 2.17 Punkten in Hamburg und 1.86 Punkten in Sachsen. In Sachsen wird der Deutschunterricht zudem signifikant störungsärmer eingeschätzt als in Deutschland insgesamt. Zwischen den Jahren 2015 und 2022 hat sich das wahrgenommene Störungsaufkommen weder bundesweit noch in den Ländern oder innerhalb der Schularten statistisch bedeutsam verändert.

Der Mittelwert für die in den Klassen wahrgenommene *konstruktive Unterstützung* liegt in Deutschland insgesamt im Jahr 2022 bei 2.85 Punkten und damit – ebenso wie in allen Ländern sowie am Gymnasium und in den nichtgymnasialen Schularten – über dem theoretischen Skalenmittelwert von 2.50 Punkten. Der Deutschunterricht wird somit von den Klassen im Durchschnitt als recht schülerorientiert und individuell unterstützend eingeschätzt. Bedeutsame Schulartunterschiede sind nicht zu verzeichnen. Auch im Ländervergleich variieren die Werte nur geringfügig zwischen 2.66 Punkten in Sachsen und 2.97 Punkten in Schleswig-Holstein. Signifikant weniger gut beim Lernen unterstützt und begleitet als im bundesdeutschen Mittel fühlen sich Jugendliche im Deutschunterricht nur in Niedersachsen. Im Vergleich zum Jahr 2015 wird der Deutschunterricht im Jahr 2022 in Deutschland insgesamt als signifikant unterstützender wahrgenommen. Auch in Berlin ist die von den Schüler:innen wahrgenommene Unterstützung im Deutschunterricht zwischen den Jahren 2015 und 2022 signifikant angestiegen, in den anderen Ländern hingegen nicht. Bedeutsame schulartspezifische Veränderungen sind nicht zu beobachten.

Als Indikatoren für die *kognitive Aktivierung* wurden das in den Klassen wahrgenommene *Anspruchsniveau* der eingesetzten Aufgaben und Materialien und das *kognitive Aktivierungspotenzial* des Unterrichts analysiert. Der Klassenmittelwert

**Abbildung 10.3:** Klassenmittelwerte und Streuungen der Tiefenmerkmale im Fach Deutsch im Jahr 2015 und 2022 im Vergleich



| Land                                  | 2015 |        |      | 2022 |        |      | Differenz 2022–2015 |        |             |
|---------------------------------------|------|--------|------|------|--------|------|---------------------|--------|-------------|
|                                       | M    | (SE)   | SD   | M    | (SE)   | SD   | $\Delta M$          | (SE)   | d           |
| <b>Schleswig-Holstein<sup>2</sup></b> |      |        |      |      |        |      |                     |        |             |
| Störungen <sup>1</sup>                | 2.07 | (0.04) | 0.28 | 2.05 | (0.06) | 0.31 | -0.02               | (0.07) | -0.06       |
| konstruktive Unterstützung            | 2.83 | (0.03) | 0.19 | 2.97 | (0.07) | 0.25 | 0.14                | (0.08) | 0.61        |
| Anspruchsniveau                       | 2.48 | (0.09) | 0.22 | 2.49 | (0.08) | 0.27 | 0.01                | (0.12) | 0.03        |
| kognitives Aktivierungspotenzial      |      |        |      | 2.71 | (0.09) | 0.21 |                     |        |             |
| <b>Thüringen</b>                      |      |        |      |      |        |      |                     |        |             |
| Störungen <sup>1</sup>                | 1.97 | (0.07) | 0.28 | 1.95 | (0.08) | 0.27 | -0.02               | (0.11) | -0.09       |
| konstruktive Unterstützung            | 2.79 | (0.02) | 0.22 | 2.87 | (0.07) | 0.28 | 0.08                | (0.07) | 0.33        |
| Anspruchsniveau                       | 2.54 | (0.07) | 0.15 | 2.50 | (0.15) | 0.16 | -0.04               | (0.16) | -0.24       |
| kognitives Aktivierungspotenzial      |      |        |      | 2.69 | (0.13) | 0.15 |                     |        |             |
| <b>Deutschland</b>                    |      |        |      |      |        |      |                     |        |             |
| Störungen <sup>1</sup>                | 2.02 | (0.03) | 0.30 | 2.01 | (0.04) | 0.37 | -0.01               | (0.05) | -0.03       |
| konstruktive Unterstützung            | 2.80 | (0.01) | 0.22 | 2.85 | (0.02) | 0.30 | <b>0.04</b>         | (0.02) | <b>0.17</b> |
| Anspruchsniveau                       | 2.52 | (0.01) | 0.19 | 2.51 | (0.03) | 0.22 | -0.01               | (0.03) | -0.04       |
| kognitives Aktivierungspotenzial      |      |        |      | 2.66 | (0.02) | 0.18 |                     |        |             |

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben, dadurch kann die Differenz der Mittelwerte geringfügig von der dargestellten Differenz  $\Delta M$  abweichen.  $M$  = Mittelwert;  $SE$  = Standardfehler;  $SD$  = Standardabweichung;  $\Delta M$  = Mittelwertsdifferenz;  $d$  = Effektstärke Cohens  $d$ .

<sup>1</sup> Hohe Werte bedeuten ein hohes Störungsaufkommen.

Die Befunde für das Jahr <sup>2</sup>2015, <sup>2</sup>2022 stehen aufgrund eines Anteils von 20–30 % fehlender Daten unter Vorbehalt. Aufgrund eines hohen Anteils fehlender Daten (> 30 %) sollten die Ergebnisse für das Jahr <sup>2</sup>2015, <sup>2</sup>2022 nur mit großer Vorsicht interpretiert werden.

<sup>a</sup> Wert unterscheidet sich statistisch signifikant ( $p < .05$ ) vom Wert für Deutschland insgesamt.

Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ). Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

des *Anspruchsniveaus* liegt auf der vierstufigen (Häufigkeits-)Skala im Jahr 2022 bundesweit bei 2.51 Punkten. Die Einschätzungen sind am Gymnasium und in nichtgymnasialen Schularten ähnlich ausgeprägt. Die Ländermittelwerte variieren zwischen 2.43 Punkten in Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern und 2.66 Punkten in Sachsen, wobei für kein Land bedeutsame Abweichungen vom bundesweiten Mittelwert zu verzeichnen sind. Seit dem Jahr 2015 hat sich das wahrgenommene *Anspruchsniveau* weder bundesweit noch in den Ländern und auch in keiner der betrachteten Schularten signifikant verändert.

Das durchschnittliche *kognitive Aktivierungspotenzial*, das nur im Jahr 2022 erfasst wurde, liegt in Deutschland insgesamt bei 2.66 Punkten und somit etwas oberhalb des theoretischen Skalenmittelwerts von 2.50 Punkten. Die Klassenmittelwerte am Gymnasium und in den nichtgymnasialen Schularten fallen vergleichbar aus und unterscheiden sich nicht bedeutsam voneinander. Im Ländervergleich ist das *kognitive Aktivierungspotenzial* mit 2.57 Punkten in Brandenburg am niedrigsten und mit 2.75 Punkten in Sachsen-Anhalt am höchsten ausgeprägt. Signifikante Abweichungen der Ländermittelwerte vom deutschen Gesamtmittelwert sind nicht zu verzeichnen.

## 10.4 Zusammenhänge von Oberflächen- und Tiefenmerkmalen mit Merkmalen des Lernerfolgs im Deutschunterricht

Inwieweit das Erreichen unterschiedlicher Lernziele im Deutschunterricht zum einen mit formalen Gestaltungsmerkmalen des Unterrichts (Oberflächenmerkmale) und zum anderen mit Merkmalen der Lehr-Lernprozesse (Tiefenmerkmale) zusammenhängt, wird im Folgenden untersucht. Hierbei werden multikriteriale Zielsetzungen des Unterrichts in den Blick genommen, denn dieser soll neben der Kompetenzentwicklung auch dazu beitragen, bei den Schüler:innen das fachbezogene Interesse und ein positives Selbstkonzept herauszubilden und zu stärken (McElvany et al., 2023). Bevor die Ergebnisse in Abschnitt 10.4.2 dargestellt werden, wird zunächst beschrieben, wie diese leistungsbezogenen und motivatio-

nenalen Merkmale im IQB-Bildungstrend 2022 erfasst und wie die Zusammenhänge analysiert wurden.

### 10.4.1 Methode

Als leistungsbezogene Indikatoren werden die Kompetenzen der Schüler:innen in den Bereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* im Fach Deutsch (vgl. Kapitel 3 und 4) und als Indikatoren für motivationale Merkmale das fachbezogene (Fähigkeits-)Selbstkonzept und Interesse (vgl. Kapitel 9) untersucht.

Das fachbezogene Selbstkonzept beschreibt, wie kompetent sich Schüler:innen bei der Bearbeitung von Aufgaben und der Bewältigung von Anforderungen in einem bestimmten Fach einschätzen (vgl. Kapitel 9; Möller & Trautwein, 2020). Im IQB-Bildungstrend 2022 gaben die Schüler:innen auf einer vierstufigen Antwortskala (1 = *trifft gar nicht zu* bis 4 = *trifft völlig zu*) an, wie sehr drei Aussagen zum Selbstkonzept im Fach Deutsch jeweils für sie zutreffen (3 Items,  $\alpha = .78$ , z.B. „In Deutsch lerne ich schnell.“). Das fachbezogene Interesse äußert sich durch anhaltende Wertschätzung gegenüber den Inhalten eines Fachs und durch die Beschäftigung mit diesen Inhalten (vgl. Kapitel 9; Schiefele & Schaffner, 2015). Zur Erfassung des Interesses im Fach Deutsch gaben die Schüler:innen auf der vierstufigen Antwortskala an, wie sehr die vier vorgelegten Aussagen für sie zutreffen (4 Items,  $\alpha = .86$ , z.B. „Für Deutsch interessiere ich mich.“).

Um die Zusammenhänge zwischen den durch die Lehrkräfte eingeschätzten Oberflächenmerkmalen sowie die durch die Schüler:innen wahrgenommenen Tiefenmerkmale und den erreichten Kompetenzen in den Bereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* sowie den motivationalen Merkmalen (fachbezogenes Selbstkonzept und Interesse) unter Berücksichtigung der hierarchischen Datenstruktur zu analysieren, wurden mehrere latente Mehrebenenmodelle spezifiziert.

Für die Tiefenmerkmale wurden *Störungen* und *konstruktive Unterstützung* sowie das *kognitive Anregungspotenzial* als ein zentraler Indikator für die kognitive Aktivierung auf Ebene der Schüler:innen und der Klasse jeweils als latente Faktoren modelliert.<sup>9</sup> Da die Oberflächenmerkmale anhand von Einschätzungen der Lehrkräfte erfasst wurden, erfolgte die Modellierung hierfür ausschließlich auf der Ebene der Klasse. Dabei wurde, analog zum Vorgehen im IQB-Bildungstrend 2018 (Henschel et al., 2019), je ein latenter Faktor für eher traditionelle sowie für eher individualisierende bzw. kooperative *Lern- und Organisationsformen* gebildet. Darüber hinaus wurden für *Methoden der Binnendifferenzierung* drei latente Faktoren geschätzt, die die Häufigkeit binnendifferenzierender Gruppenbildung, die Häufigkeit der Variation des Anforderungsniveaus und die Häufigkeit der Variation von Aufgabenstellungen kennzeichnen. Für die Häufigkeit des Einsatzes *digitaler Medien und Anwendungen* wurde ein latenter Faktor mit allen zehn in Abschnitt 10.3.1 dargestellten Items geschätzt.

Als Kontrollvariablen wurden auf Ebene der Schüler:innen (Individualebene) neben Angaben zum Geschlecht, dem Zuwanderungshintergrund der Jugendlichen und dem sozioökonomischen Status der Familie die Ergebnisse eines Tests zur Erfassung kognitiver Grundfähigkeiten (Wilhelm et al., 2014) sowie auf Ebene der Klassen die Schulart berücksichtigt (zu Zusammenhängen zwischen

9 Es wurde nur das *kognitive Aktivierungspotenzial* modelliert, da diese Skala – anders als das *Anspruchsniveau* – ein metrisches Skalenniveau aufweist und vergleichbare Operationalisierungen auch in den meisten anderen Studien verwendet wurden.

Hintergrundmerkmalen von Lehrkräften und den erreichten Kompetenzen von Schüler:innen siehe Kapitel 11). In den Analysen zu den motivationalen Merkmalen Selbstkonzept und Interesse wurde als prototypischer Leistungsindikator im Fach Deutsch zusätzlich die Lesekompetenz der Schüler:innen (Individualebene) und die im Mittel erreichte Lesekompetenz der Klasse (Klassenebene) kontrolliert, da für Leistungsindikatoren hohe und teils entgegengesetzte Zusammenhangsmuster mit motivationalen Merkmalen auf der Individual- und Klassenebene zu erwarten sind (vgl. Big-Fish-Little-Pond-Effekt; z. B. Marsh & Hau, 2003).

Bei der Interpretation von Effekten der Tiefenmerkmale ist zu berücksichtigen, dass diese auf der Klassenebene kennzeichnen, inwieweit die durchschnittliche Wahrnehmung der jeweiligen Merkmale in den Klassen unter Kontrolle weiterer Merkmale der Klasse mit dem jeweils betrachteten Merkmal im Deutschunterricht zusammenhängt (Kompetenz, Selbstkonzept, Interesse). Auf der Individualebene geben die Effekte hingegen an, wie stark die individuelle von der durchschnittlichen Wahrnehmung in der Klasse abweichende Einschätzung eines Unterrichtsmerkmals mit dem jeweiligen leistungsbezogenen oder motivationalen Merkmal zusammenhängt. Zeigt sich auf der individuellen Ebene der Schüler:innen also beispielsweise ein positiver Zusammenhang zwischen einem Tiefenmerkmal und einem leistungsbezogenen oder motivationalen Merkmal, so weist dies darauf hin, dass Schüler:innen, die dieses Tiefenmerkmal positiver bewerten als ihre Klasse, im Durchschnitt höhere Werte auf dem leistungsbezogenen oder motivationalen Merkmal aufweisen.

#### 10.4.2 Ergebnisse

Zunächst wurde für alle abhängigen Variablen der Varianzanteil bestimmt, der sich auf Unterschiede zwischen Klassen zurückführen lässt (Intraklassenkorrelation). Demnach sind zwischen 48 und 49 Prozent der Kompetenzunterschiede zwischen Jugendlichen in den Bereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* darauf zurückzuführen, dass sie unterschiedliche Schularten und Klassen besuchen. Für das fachbezogene Selbstkonzept (16%) und Interesse (10%) fallen diese Anteile erwartungskonform niedriger aus. Es ist deshalb zu erwarten, dass die motivationalen Merkmale vor allem mit der individuellen und weniger mit der durchschnittlichen Wahrnehmung der Tiefenmerkmale auf Klassenebene zusammenhängen. Die Ergebnisse der mehrbenenanalytischen Auswertungen sind für die leistungsbezogenen Merkmale *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* in Tabelle 10.2 und für die motivationalen Merkmale Selbstkonzept und Interesse in Tabelle 10.3 dargestellt. Die bivariaten latenten Korrelationen zwischen den Oberflächen- und Tiefenmerkmalen auf Klassenebene können dem Zusatzmaterial auf der Webseite des IQB (Tab. 10.6web) entnommen werden.

Die Ergebnisse für die Kompetenzen im *Lesen*, *Zuhören* und in der *Orthografie* in Tabelle 10.2 zeigen, dass auf Ebene der Klasse unter Kontrolle der Schulart weder die betrachteten Oberflächenmerkmale noch die durchschnittliche Wahrnehmung der Tiefenmerkmale bedeutsam mit den erreichten mittleren Kompetenzen zusammenhängen. Stattdessen lässt sich ein Großteil der Kompetenzunterschiede zwischen Klassen durch Schulartunterschiede erklären. Auf der individuellen Ebene zeigt sich über alle drei Modelle hinweg, dass Jugendliche, die ihren Deutschunterricht als stärker unterstützend und gleichzeitig als weniger kognitiv aktivierend einschätzen als die Mitschüler:innen ihrer Klasse im Durch-



**Tabelle 10.2:** Zusammenhänge zwischen Oberflächen- und Tiefenmerkmalen des Unterrichts und den erreichten Kompetenzen im *Lesen*, *Zuhören* und der *Orthografie* im Jahr 2022

|  | Lesen       |        | Zuhören     |        | Orthografie |        |
|--|-------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|
|  | <i>b</i>    | (SE)   | <i>b</i>    | (SE)   | <i>b</i>    | (SE)   |
| Ordinatenabschnitt   | 451         | (2.3)  | 435         | (2.3)  | 427         | (2.6)  |
| <b>Ebene der Schüler:innen</b>                                       |             |        |             |        |             |        |
| <b>Tiefenmerkmale des Unterrichts</b>                                |             |        |             |        |             |        |
| Störungen  | -2          | (1.3)  | 0           | (1.3)  | -2          | (1.3)  |
| Konstruktive Unterstützung   | <b>8</b>    | (1.3)  | <b>5</b>    | (1.3)  | <b>8</b>    | (1.2)  |
| Kognitives Aktivierungspotenzial                                     | <b>-5</b>   | (1.6)  | <b>-4</b>   | (1.6)  | <b>-3</b>   | (1.6)  |
| <b>Hintergrundmerkmale</b>   |             |        |             |        |             |        |
| Kognitive Grundfähigkeiten   | <b>32</b>   | (1.1)  | <b>29</b>   | (1.1)  | <b>23</b>   | (1.1)  |
| Sozioökonomischer Status   | <b>7</b>    | (0.9)  | <b>10</b>   | (0.9)  | <b>6</b>    | (0.9)  |
| mit Zuwanderungshintergrund (1. und 2. Generation)                   | <b>-42</b>  | (2.1)  | <b>-52</b>  | (2.2)  | <b>-23</b>  | (2.2)  |
| Mädchen  | <b>20</b>   | (1.4)  | <b>13</b>   | (1.6)  | <b>38</b>   | (1.4)  |
| <b>Ebene der Klasse</b>  |             |        |             |        |             |        |
| <b>Tiefenmerkmale des Unterrichts</b>                                |             |        |             |        |             |        |
| Störungen  | -7          | (5.2)  | -6          | (4.7)  | -8          | (4.6)  |
| Konstruktive Unterstützung   | 3           | (3.0)  | 1           | (2.7)  | -1          | (2.8)  |
| Kognitives Aktivierungspotenzial                                     | -5          | (5.5)  | -2          | (5.0)  | -2          | (4.6)  |
| <b>Oberflächenmerkmale des Unterrichts</b>                           |             |        |             |        |             |        |
| Individualisierende und kooperative Organisationsformen <sup>1</sup> | 6           | (6.5)  | 6           | (5.9)  | 5           | (6.2)  |
| Traditionelle Organisationsformen <sup>2</sup>                       | 3           | (2.0)  | 2           | (1.9)  | 3           | (1.9)  |
| Binnendifferenzierung: Gruppenbildung <sup>3</sup>                   | 5           | (6.7)  | 5           | (6.7)  | -2          | (6.6)  |
| Binnendifferenzierung: Anforderungsniveau <sup>4</sup>               | -5          | (6.8)  | -6          | (6.1)  | -11         | (6.6)  |
| Binnendifferenzierung: Aufgabenvariation <sup>5</sup>                | -14         | (11.0) | -10         | (10.1) | -2          | (10.4) |
| Einsatz digitaler Medien und Anwendungen <sup>6</sup>                | -1          | (4.8)  | -1          | (4.3)  | -2          | (5.1)  |
| <b>Hintergrundmerkmale</b>   |             |        |             |        |             |        |
| Schulart: Gymnasium  | <b>82</b>   | (3.4)  | <b>85</b>   | (3.5)  | <b>92</b>   | (3.6)  |
| <b>Varianzanteile</b>  |             |        |             |        |             |        |
| $R^2$ Ebene der Schüler:innen  | <b>0.23</b> | (0.0)  | <b>0.22</b> | (0.0)  | <b>0.16</b> | (0.0)  |
| $R^2$ Ebene der Klasse   | <b>0.60</b> | (0.0)  | <b>0.63</b> | (0.0)  | <b>0.64</b> | (0.0)  |

*Anmerkungen.* Die Koeffizienten auf der Schüler:innen- und Klassenebene wurden mit den Gewichten der jeweiligen Ebene geschätzt. Alle Koeffizienten wurden an der Gesamtvarianz der abhängigen Variable (Varianz auf Schüler:innen- und Klassenebene) standardisiert.

Indikatoritems zur Schätzung der latenten Faktoren:

<sup>1</sup> Kleingruppenarbeit, fächerverbindendes Lernen, Diskussionsrunden, Freiarbeit, Peer-Tutoring, Wochenplanarbeit, Projektlernen;

<sup>2</sup> Frontalunterricht, Einzel- und Stillarbeit;

<sup>3</sup> Bildung leistungshomogener Gruppen, Bildung leistungsheterogener Gruppen;

<sup>4</sup> höhere Anforderungen an leistungsstarke Jugendliche, geringere Anforderungen an leistungsschwächere Jugendliche;

<sup>5</sup> leistungsadaptive Aufgabenstellungen bei Stillarbeit, Förderung leistungsstarker Jugendlicher durch Extraaufgaben, Vergabe von Zusatzaufgaben zum besseren Verständnis, schnelle Jugendliche dürfen vorarbeiten, leistungsadaptive Hausaufgabenvergabe;

<sup>6</sup> Textverarbeitungsprogramme, Präsentationsprogramme, Tabellenkalkulationsprogramme, soziale Medien, Videokonferenzsoftware, digitale Informationsquellen, E-Portfolios, E-Books, digitale Lernangebote, Lernmanagement-Systeme

*b* = Regressionskoeffizient; *SE* = Standardfehler;  $R^2$  = Determinationskoeffizient.

Fett gedruckte Koeffizienten sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

$N_{\text{Jugendliche}} = 31\,158$ ,  $N_{\text{Klassen}} = 1\,489$ .



**Tabelle 10.3:** Zusammenhänge zwischen Oberflächen- und Tiefenmerkmalen des Unterrichts und dem Selbstkonzept und Interesse im Fach Deutsch im Jahr 2022

|  | Selbstkonzept |        | Interesse    |        |
|--|---------------|--------|--------------|--------|
|  | <i>b</i>      | (SE)   | <i>b</i>     | (SE)   |
| <b>Ebene der Schüler:innen</b>                                       |               |        |              |        |
| <b>Tiefenmerkmale des Unterrichts</b>                                |               |        |              |        |
| Störungen  | <b>-0.07</b>  | (0.01) | <b>-0.06</b> | (0.02) |
| Konstruktive Unterstützung   | <b>0.25</b>   | (0.02) | <b>0.29</b>  | (0.02) |
| Kognitives Aktivierungspotenzial                                     | <b>-0.16</b>  | (0.02) | 0.00         | (0.02) |
| <b>Hintergrundmerkmale</b>   |               |        |              |        |
| Kognitive Grundfähigkeiten   | <b>-0.10</b>  | (0.01) | <b>-0.10</b> | (0.01) |
| Sozioökonomischer Status   | <b>0.04</b>   | (0.01) | <b>0.03</b>  | (0.01) |
| mit Zuwanderungshintergrund (1. und 2. Generation)                   | <b>-0.11</b>  | (0.02) | -0.02        | (0.02) |
| Mädchen  | <b>0.24</b>   | (0.02) | <b>0.30</b>  | (0.02) |
| Lesekompetenz  | <b>0.26</b>   | (0.02) | <b>0.03</b>  | (0.02) |
| <b>Ebene der Klasse</b>  |               |        |              |        |
| <b>Tiefenmerkmale des Unterrichts</b>                                |               |        |              |        |
| Störungen  | -0.05         | (0.04) | -0.03        | (0.04) |
| Konstruktive Unterstützung   | <b>0.10</b>   | (0.02) | <b>0.15</b>  | (0.02) |
| Kognitives Aktivierungspotenzial                                     | <b>-0.10</b>  | (0.03) | -0.06        | (0.04) |
| <b>Oberflächenmerkmale des Unterrichts</b>                           |               |        |              |        |
| Individualisierende und kooperative Organisationsformen <sup>1</sup> | 0.02          | (0.05) | 0.01         | (0.05) |
| Traditionelle Organisationsformen <sup>2</sup>                       | 0.01          | (0.02) | 0.00         | (0.02) |
| Binnendifferenzierung: Gruppenbildung <sup>3</sup>                   | 0.00          | (0.05) | 0.08         | (0.09) |
| Binnendifferenzierung: Anforderungsniveau <sup>4</sup>               | 0.01          | (0.06) | -0.05        | (0.06) |
| Binnendifferenzierung: Aufgabenvariation <sup>5</sup>                | 0.03          | (0.09) | 0.06         | (0.12) |
| Einsatz digitaler Medien und Anwendungen <sup>6</sup>                | -0.05         | (0.03) | <b>-0.08</b> | (0.03) |
| <b>Hintergrundmerkmale</b>   |               |        |              |        |
| Schulart: Gymnasium  | <b>0.28</b>   | (0.04) | <b>0.28</b>  | (0.04) |
| Mittlere Lesekompetenz   | <b>-0.21</b>  | (0.03) | <b>-0.18</b> | (0.03) |
| <b>Varianzanteile</b>  |               |        |              |        |
| <i>R</i> <sup>2</sup> Ebene der Schüler:innen                        | <b>0.19</b>   | (0.01) | <b>0.15</b>  | (0.01) |
| <i>R</i> <sup>2</sup> Ebene der Klasse                               | <b>0.63</b>   | (0.06) | <b>0.63</b>  | (0.06) |

*Anmerkungen.* Die Koeffizienten auf der Schüler:innen- und Klassenebene wurden mit den Gewichten der jeweiligen Ebene geschätzt. Alle Koeffizienten wurden an der Gesamtvarianz der abhängigen Variable (Varianz auf Schüler:innen- und Klassenebene) standardisiert. Indikatoritems zur Schätzung der latenten Faktoren:

<sup>1</sup> Kleingruppenarbeit, fächerverbindendes Lernen, Diskussionsrunden, Freiarbeit, Peer-Tutoring, Wochenplanarbeit, Projektlernen;

<sup>2</sup> Frontalunterricht, Einzel- und Stillarbeit;

<sup>3</sup> Bildung leistungshomogener Gruppen, Bildung leistungsheterogener Gruppen;

<sup>4</sup> höhere Anforderungen an leistungsstarke Jugendliche, geringere Anforderungen an leistungsschwächere Jugendliche;

<sup>5</sup> leistungsadaptive Aufgabenstellungen bei Stillarbeit, Förderung leistungsstarker Jugendlicher durch Extraaufgaben, Vergabe von Zusatzaufgaben zum besseren Verständnis, schnelle Jugendliche dürfen vorarbeiten, leistungsadaptive Hausaufgabenvergabe;

<sup>6</sup> Textverarbeitungsprogramme, Präsentationsprogramme, Tabellenkalkulationsprogramme, soziale Medien, Videokonferenzsoftware, digitale Informationsquellen, E-Portfolios, E-Books, digitale Lernangebote, Lernmanagement-Systeme.

*b* = Regressionskoeffizient; *SE* = Standardfehler; *R*<sup>2</sup> = Determinationskoeffizient.

Fett gedruckte Koeffizienten sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

$N_{\text{Jugendliche}} = 31\,158$ ,  $N_{\text{Klassen}} = 1\,489$ .

schnitt, signifikant höhere Kompetenzen im *Lesen*, *Zuhören* und in der *Orthografie* erzielen. Das individuell wahrgenommene Ausmaß an *Störungen* hingegen hängt über die anderen betrachteten Merkmale hinaus nicht mit individuellen Kompetenzunterschieden zusammen.

Auch für die fachbezogenen motivationalen Merkmale zeigen sich auf Ebene der Klasse abgesehen von einem negativen Zusammenhang zwischen dem *Ein-satz digitaler Medien und Anwendungen* und dem Interesse keine bedeutsamen Zusammenhänge mit den betrachteten Oberflächenmerkmalen (vgl. Tab. 10.3). Anders als bei den untersuchten Kompetenzen hängen die Tiefenmerkmale auf Klassenebene jedoch signifikant mit den motivationalen Merkmalen zusammen. Das mittlere Selbstkonzept fällt in Klassen, die ihren Deutschunterricht als konstruktiv unterstützender aber als weniger kognitiv aktivierend wahrnehmen, unter Kontrolle der mittleren Lesekompetenz im Durchschnitt höher aus. Das mittlere Interesse ist in Klassen ebenfalls höher ausgeprägt, die ihren Deutschunterricht im Mittel als konstruktiv unterstützender wahrnehmen, mit dem *kognitiven Aktivierungspotenzial* besteht hingegen kein bedeutsamer Zusammenhang. Zudem sind die beiden motivationalen Variablen nicht mit dem wahrgenommenen Störungsaufkommen auf Ebene der Klassen assoziiert.

Auf der Ebene der Schüler:innen zeigen sich ebenfalls bedeutsame Zusammenhänge zwischen der individuellen Wahrnehmung der Tiefenmerkmale und den motivationalen Merkmalen: Nehmen Schüler:innen ihren Deutschunterricht als weniger störungsintensiv und als stärker konstruktiv unterstützend wahr als die eigene Klasse im Durchschnitt, geht dies unter Kontrolle der individuellen Lesekompetenz und weiterer Hintergrundmerkmale mit einem höheren Selbstkonzept und Interesse im Fach Deutsch einher. Ferner ist das Selbstkonzept bei Schüler:innen höher ausgeprägt, die ihren Deutschunterricht als weniger kognitiv aktivierend beurteilen als ihre Mitschüler:innen im Durchschnitt.

Ein erheblicher Varianzanteil der motivationalen Merkmale wird über die Schulartunterschiede hinaus durch die Kontrolle der individuellen und der mittleren Lesekompetenz in der Klasse erklärt. Die Zusammenhangsmuster zwischen der Lesekompetenz und dem Selbstkonzept bzw. Interesse fallen auf der Individual- und Klassenebene erwartungskonform überwiegend gegensätzlich aus, was auf Referenzgruppeneffekte hinweist (vgl. Big-Fish-Little-Pond-Effekt; z. B. Marsh & Hau, 2003). Dies bedeutet, dass eine individuell höhere Lesekompetenz mit einem ausgeprägteren Selbstkonzept bzw. Interesse im Fach Deutsch einhergeht. Aufgrund des Vergleichs der eigenen Kompetenzen mit denen der Mitschüler:innen ergibt sich auf der Klassenebene hingegen das entgegengesetzte Bild: In leistungsstärkeren Klassen sind das Selbstkonzept und Interesse der Schüler:innen bei gleichem individuellem Leistungsniveau geringer ausgeprägt.

## 10.5 Zusammenfassung und Diskussion

In diesem Kapitel wurde beschrieben, wie Merkmale des Unterrichts im IQB-Bildungstrend 2022 in Deutschland insgesamt und in den Ländern sowie am Gymnasium und in nichtgymnasialen Schularten im Deutschunterricht der 9. Jahrgangsstufe ausgeprägt sind und welche Veränderungen seit dem Jahr 2015 zu verzeichnen sind. Ferner wurde untersucht, inwieweit Oberflächenmerkmale und Tiefenmerkmale im Jahr 2022 mit Unterschieden in den Kompetenzen und motivationalen Merkmalen im Fach Deutsch zusammenhängen.

Die Ergebnisse zu den Oberflächenmerkmalen weisen darauf hin, dass *Lern- und Organisationsformen* im Deutschunterricht im Jahr 2022 nur wenig variieren und der Unterricht schulartübergreifend überwiegend durch klassische Lernformen (Einzel- und Stillarbeit, Frontalunterricht, Kleingruppenarbeit) geprägt ist. Nur ein kleiner Anteil der Lehrkräfte gibt an, regelmäßig stärker differenzierende oder kooperative *Lern- und Organisationsformen* (z. B. im Rahmen eines Wochenplans oder Projektarbeit) einzusetzen. Erfreulich ist, dass die meisten *Methoden der Binnendifferenzierung* im Jahr 2022 im Deutschunterricht weitgehend schulartunabhängig von mindestens der Hälfte der Lehrkräfte „manchmal“ oder „häufig“ genutzt werden. Sowohl für *Lern- und Organisationsformen* als auch für *Methoden der Binnendifferenzierung* zeichnen sich Schulartunterschiede ab, die darauf hinweisen, dass Lehrkräfte in nichtgymnasialen Schulen ihren Deutschunterricht etwas häufiger individualisierend, kooperativ und differenzierter gestalten als Gymnasiallehrkräfte. Dies dürfte unter anderem darauf zurückzuführen sein, dass die Schüler:innenschaft an nichtgymnasialen Schularten in der Regel heterogener ist als am Gymnasium. Allerdings besteht auch am Gymnasium eine erhebliche Leistungsheterogenität, die im Unterricht zu berücksichtigen ist (vgl. Kapitel 3 und 4).

Im Vergleich zum IQB-Bildungstrend 2015 hat sich der Einsatz von *Lern- und Organisationsformen* im Deutschunterricht nur wenig verändert. Der Anteil der Lehrkräfte, die eher klassische und teils eher lehrkraftzentrierte *Lern- und Organisationsformen* sehr regelmäßig einsetzen, hat sich zwar signifikant verringert; Frontalunterricht, Einzel- und Stillarbeit sowie Kleingruppenarbeit prägen den Deutschunterricht aber nach wie vor. Die Dominanz dieser *Lern- und Organisationsformen* sowie die schulartspezifischen Unterschiede zeigten sich in ähnlicher Form auch im IQB-Bildungstrend 2018 für den Mathematikunterricht (Henschel et al., 2019). Auch frühere Studien, die in verschiedenen Schulstufen durchgeführt wurden, weisen mehrheitlich darauf hin, dass der Deutsch- und Mathematikunterricht in Deutschland formal recht ähnlich gestaltet wird und sich daran in den letzten 20 Jahren nur wenig geändert hat (Henschel et al., 2019; Klieme et al., 2008; Klieme et al., 2001; Kunter et al., 2006; Pauli & Reusser, 2003; Schilcher et al., 2023). Die Nutzung von *Methoden der Binnendifferenzierung* ist im Vergleich zum Jahr 2015 überwiegend rückläufig, was sich insbesondere bei der Förderung leistungsstarker Jugendlicher und mit Blick auf das an sie gestellte Anforderungsniveau zeigt. Inwieweit dies möglicherweise eine Reaktion auf wahrgenommene Leistungsrückgänge im Zuge der Coronavirus-Pandemie sein könnte, lässt sich anhand der Ergebnisse allerdings nicht beurteilen.

Für den Einsatz *digitaler Medien und Anwendungen* im Deutschunterricht, deren Verwendungshäufigkeit und -variabilität erstmals in einer Studie des IQB erfasst wurden, zeigt sich, dass diese im Vergleich zu ICILS im Jahr 2018 (Drossel et al., 2019) zumindest im Deutschunterricht durchgehend deutlich häufiger verwendet werden. Ähnlich wie in früheren Studien (Drossel et al., 2019; Frederking, 2016) machen aber auch die Ergebnisse des IQB-Bildungstrends 2022 deutlich, dass dies auf wenige Schwerpunktbereiche (digitale Informationsquellen, Textverarbeitungs- und Präsentationsprogramme) begrenzt ist. Da die Beschreibung der Einsatzhäufigkeit bzw. der Vielfältigkeit des Einsatzes per se keine unmittelbaren Rückschlüsse auf die Qualität der umgesetzten Unterrichtsprozesse erlaubt, wurde auch untersucht, wozu die Lehrkräfte *digitale Medien und Anwendungen* in ihrem Deutschunterricht verwenden. Zwar liefern diese Ergebnisse ebenfalls keine Anhaltspunkte auf die konkret damit verbundenen digital gestützten Lehr-Lernaktivitäten und deren Qualität, sie weisen aber im-

merhin darauf hin, in welchen Unterrichtssituationen *digitale Medien und Anwendungen* im Deutschunterricht überhaupt zum Einsatz kommen. Hier zeigt sich, dass die Potenziale *digitaler Medien und Anwendungen* im Vergleich zu ICILS im Jahr 2018 (Drossel et al., 2019) nach Angaben der befragten Lehrkräfte im Deutschunterricht breiter ausgeschöpft werden. Mittlerweile werden sie über die Vorbereitung des Unterrichts und die Präsentation von Informationen im Frontalunterricht hinaus auch stärker für individuelles Feedback und individuelle Förderung, kollaboratives Zusammenarbeiten und diagnostische Zwecke eingesetzt. Dies könnte einerseits mit der insgesamt verbesserten digitalen Ausstattung der Schulen und der wachsenden Verfügbarkeit digitaler Lehr- und Lernangebote, die für den Unterricht nutzbar sind, zusammenhängen. Andererseits könnten auch positivere Kompetenzüberzeugungen der Lehrkräfte im Umgang mit *digitalen Medien und Anwendungen* (Quast et al., 2021; Rubach & Lazarides, 2021) sowie positive Erfahrungen mit deren Nutzung beispielsweise im Fern- und Wechselunterricht während der Coronavirus-Pandemie das Nutzungsverhalten begünstigt haben.

Wie die Tiefenmerkmale im Deutschunterricht im Jahr 2022 ausgeprägt sind und welche Veränderungen sich seit dem Jahr 2015 feststellen lassen, wurde im vorliegenden Kapitel anhand der durchschnittlichen Wahrnehmungen der Schüler:innen in ihren Klassen untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass die Klassenmittelwerte für *konstruktive Unterstützung*, *Anspruchsniveau* und das *kognitive Aktivierungspotenzial* im Jahr 2022 in Deutschland insgesamt als auch am Gymnasium und in den nichtgymnasialen Schularten sowie in vielen Ländern jeweils nahe am oder über dem theoretischen Mittel und für den Bereich *Störungen* darunter liegen. Ein ähnliches Muster zeigte sich auch im IQB-Bildungstrend 2018 für den Mathematikunterricht (Henschel et al., 2019). Anders als für den Mathematikunterricht (Gruehn, 2000; Henschel et al., 2019; Klieme et al., 2001; Kunter & Voss, 2011) und auch abweichend von früheren Untersuchungen zum Deutschunterricht (Klieme et al., 2010) zeigen sich im IQB-Bildungstrend 2022 hingegen nur wenige Unterschiede zwischen den Schularten. Zwar werden sowohl der Deutsch- als auch der Mathematikunterricht am Gymnasium störungsärmer wahrgenommen als an nichtgymnasialen Schularten (vgl. Henschel et al., 2019), darüber hinaus wird der Deutschunterricht aber unabhängig von der besuchten Schulart in ähnlicher Weise als konstruktiv unterstützend, anspruchsvoll und kognitiv aktivierend eingeschätzt. Studien zum Mathematikunterricht zeigen hingegen häufiger, dass am Gymnasium die *kognitive Aktivierung* höher und die Schüler:innenorientierung als Indikator der *konstruktiven Unterstützung* niedriger ausgeprägt sind als in nichtgymnasialen Schularten (Henschel et al., 2019; Klieme et al., 2001). Die von den Schüler:innen wahrgenommene Unterrichtsqualität scheint im Fach Deutsch also weniger schulartspezifisch geprägt zu sein als in anderen Fächern. Dieses Muster hat sich seit dem Jahr 2015 kaum verändert. Nur die *konstruktive Unterstützung* ist bundesweit und in einigen Ländern zwischen 2015 und 2022 signifikant angestiegen; das Ausmaß der wahrgenommenen *Störungen* und das *Anspruchsniveau* haben sich hingegen nicht bedeutsam verändert. Somit spiegeln sich die beobachteten Kompetenzeinbußen im *Lesen*, *Zuhören* und in der *Orthografie*, die zwischen 2015 und 2022 zu beobachten sind (vgl. Kapitel 4.1), nicht in wahrgenommenen Qualitätseinbußen des Deutschunterrichts wider. Dieses Ergebnis ist aufgrund des querschnittlich angelegten Studiendesigns, in dessen Rahmen die Wahrnehmungen unterschiedlicher Schüler:innenkohorten im Trend miteinander verglichen werden, insofern plausibel, als Unterricht aus einer Ko-Konstruktion zwischen Lernangebot und dessen

Nutzung entsteht. Wenn also Lehrkräfte insbesondere das *Anspruchsniveau* ihres Unterrichts sowohl im Jahr 2015 als auch im Jahr 2022 am jeweiligen Klassendurchschnitt ausgerichtet haben, das mittlere Kompetenzniveau in diesem Zeitraum aber abgesunken ist, sollten die Schüler:innen der jeweiligen Kohorte den Unterricht zu beiden Messzeitpunkten als ähnlich anspruchsvoll wahrnehmen.

Inwieweit Oberflächen- und Tiefenmerkmale mit multikriterialen Zielsetzungen – also den erreichten Kompetenzen im *Lesen*, *Zuhören* und der *Orthografie* sowie dem Selbstkonzept und Interesse im Fach Deutsch – zusammenhängen, wurde mit Mehrebenenanalysen untersucht. Dabei zeigte sich abgesehen von einem negativen Zusammenhang zwischen dem *Einsatz digitaler Medien und Anwendungen* und dem Interesse für keines der betrachteten Merkmale ein bedeutsamer Zusammenhang mit den Oberflächenmerkmalen. Dies entspricht somit weitgehend den theoretischen Annahmen und den meisten empirischen Befunden der Unterrichtsforschung, wonach Oberflächenmerkmale allein keine direkten Rückschlüsse auf die Qualität der umgesetzten Unterrichtsaktivitäten erlauben und in der Regel auch nicht direkt mit dem Lernerfolg assoziiert sind (vgl. z. B. für den Deutschunterricht Klieme et al., 2008). Vielmehr können sie einen lernförderlichen Rahmen schaffen, in dem sich qualitätsvolle (also kognitiv aktivierende, gut strukturierte und individuell unterstützende) Unterrichtsprozesse gut umsetzen lassen (Hammer et al., 2021; Hattie, 2023; Quast et al., 2021). Auf der Ebene der Klasse zeigten sich über die Kontrolle von Oberflächenmerkmalen und Schulartunterschieden hinaus auch keine statistisch bedeutsamen Zusammenhänge zwischen den Tiefenmerkmalen des Unterrichts und den erreichten Kompetenzen im *Lesen*, *Zuhören* und in der *Orthografie*. Das mittlere fachbezogene Selbstkonzept fiel dagegen in Klassen höher aus, die ihren Unterricht im Durchschnitt als konstruktiv unterstützender und gleichzeitig als weniger kognitiv aktivierend wahrnahmen. Auch für das mittlere Interesse zeigte sich ein positiver Zusammenhang mit der *konstruktiven Unterstützung* auf Ebene der Klasse.

Die Bedeutung der wahrgenommenen Tiefenmerkmale zeigte sich vor allem auf der individuellen Ebene der Schüler:innen. Besonders deutlich wurde dabei erneut, dass die individuell wahrgenommene *konstruktive Unterstützung* positiv mit allen betrachteten kognitiven und motivationalen Merkmalen zusammenhängt. Somit stützen die Ergebnisse die theoretische Annahme, dass für die ausdauernde Auseinandersetzung mit fachspezifischen Inhalten und die Entwicklung positiver fachbezogener Kompetenzüberzeugungen eine konstruktive und wertschätzende Lehrkraft-Schüler:innenbeziehung wichtig ist (Klieme et al., 2009). Dies entspricht auch Befunden früherer Studien zum Deutschunterricht (Hochweber & Vieluf, 2018; Ohle-Peters et al., 2021; Ruzek et al., 2022) sowie zum Sach- und Mathematikunterricht (Fauth et al., 2014; Kunter & Voss, 2011, 2013).

Gleichzeitig erreichten Schüler:innen, die das *kognitive Aktivierungspotenzial* ihres Deutschunterrichts höher beurteilten als der Klassendurchschnitt, in allen Bereichen ein niedrigeres Kompetenzniveau und auch ihr Selbstkonzept war geringer ausgeprägt. Negative oder Nullzusammenhänge zwischen der Lesekompetenz und *kognitivem Aktivierungspotenzial* haben auch frühere Studien gezeigt (Leino et al., 2022; Lotz, 2016; Stahns & Rieser, 2018; Stahns et al., 2020). Dies könnte darauf hinweisen, dass leistungsschwächere Schüler:innen, die typischerweise auch ein geringeres fachbezogenes Selbstkonzept aufweisen (vgl. auch Kapitel 9), das *kognitive Aktivierungspotenzial* des Unterrichts eher im Sinne einer Überforderung interpretiert haben oder Lehrkräfte ihren Unterricht möglicherweise nach dem Ende der Coronavirus-Pandemie stärker an leistungsschwächeren



Jugendlichen orientierten. Dadurch könnten die leistungsstärkeren Jugendlichen den Unterricht als weniger kognitiv aktivierend eingeschätzt haben als ihre Mitschüler:innen.

Allerdings legt eine neuere Arbeit nahe, dass die insgesamt heterogene Befundlage zum Zusammenhang zwischen Indikatoren der kognitiven Aktivierung und Merkmalen des Lernerfolgs insbesondere in den sprachlichen Fächern auch mit unterschiedlichen Konzeptualisierungen des Konstrukts der kognitiven Aktivierung zusammenhängen könnte. Rieser und Decristan (2023) weisen beispielsweise darauf hin, dass das *kognitive Aktivierungspotenzial* häufig auch Aspekte umfasst, die die *individuelle kognitive Aktivierung* im Sinne des individuell wahrgenommenen *Anspruchsniveaus* betreffen. Beide Facetten sollten deshalb konzeptuell unterschieden und getrennt modelliert werden, da sie (unter gegenseitiger Kontrolle) teilweise unterschiedlich mit der Lesekompetenz in der Grundschule zusammenhängen. Vertiefende Analysen der Daten des IQB-Bildungstrends 2022 stützen dies für die Sekundarstufe I allerdings nur teilweise.

Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zudem zu beachten, dass die Entwicklung von Kompetenzen und motivationalen Merkmalen in der Regel Resultate mehrjähriger kumulativer Bildungsprozesse sind, während die Beurteilung von Merkmalen des Unterrichts eine Momentaufnahme des im laufenden Schuljahr erlebten Unterrichts abbildet. Ebenso kann anhand der Ergebnisse aufgrund des querschnittlichen Designs nicht beurteilt werden, in welcher kausalen Beziehung die betrachteten Merkmale zueinanderstehen. So ist es sowohl möglich, dass der Unterricht unterschiedliche Lernziele im Deutschunterricht beeinflusst. Es ist aber ebenso plausibel, dass Jugendliche mit höheren Kompetenzen und einem ausgeprägteren Selbstkonzept und Interesse ihren Deutschunterricht anders einschätzen als ihre Mitschüler:innen und ihn im Jahr 2022 einerseits als unterstützender wahrnehmen, andererseits aber auch als weniger kognitiv aktivierend.

## Literatur

- Arens, A. K., Morin, A. J. S. & Watermann, R. (2015). Relations between classroom disciplinary problems and student motivation: Achievement as a potential mediator? *Learning and Instruction*, 39, 184–193. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.07.001>
- Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Kunter, M., Löwen, K., Neubrand, M. & Tsai, Y.-M. (2009). *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV). Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- 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, 1–48. <https://doi.org/10.3102/0002831209345157>
- Baumert, J., Lehmann, R. H., Lehrke, M., Schmitz, B., Clausen, M., Hosenfeld, I., Köller, O. & Neubrand, J. (1997). *TIMSS: Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich: Deskriptive Befunde*. Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-95096-3>
- Cheung, A. C. K. & Slavin, R. E. (2012). How features of educational technology applications affect student reading outcomes: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7(3), 198–215. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.05.002>
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice a framework for teaching*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Decristan, J., Hess, M., Holzberger, D. & Praetorius, A.-K. (2020). Oberflächen- und Tiefenmerkmale. Eine Reflexion zweier prominenter Begriffe der Unterrichtsforschung. In A.-K. Praetorius, J. Grünkorn & E. Klieme (Hrsg.), *Empirische Forschung zu Un-*



- terrichtsqualität. *Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen*. (S. 102–116). Beltz.
- Drossel, K., Eickelmann, B., Schaumburg, H. & Labusch, A. (2019). Nutzung digitaler Medien und Prädiktoren aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer im internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2018: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 205–240). Waxmann.
- Eickelmann, B. & Gerick, J. (2020). Lernen mit digitalen Medien. Zielsetzungen in Zeiten von Corona und unter besonderer Berücksichtigung von sozialen Ungleichheiten. *Die Deutsche Schule*, 16, 153–162. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.09>
- Eickelmann, B., Gerick, J., Labusch, A. & Vennemann, M. (2019). Schulische Voraussetzungen als Lern- und Lehrbedingungen in den ICILS-2018-Teilnehmerländern. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2018: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 137–171). Waxmann.
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E. & Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction*, 29, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.001>
- Ferguson, R. F. (2012). Can student surveys measure teaching quality? *Phi Delta Kappan*, 94(3), 24–28. <https://doi.org/10.1177/003172171209400306>
- Frederking, V. (2016). Mediale Leerstellen. Empirische Befunde zum Einsatz analoger und digitaler Medien im Deutschunterricht. In V. Frederking, A. Krommer & T. Möbius (Hrsg.), *Digitale Medien im Deutschunterricht* (S. 359–379). Schneider Verlag Hohengehren.
- Gabriel, K. (2013). *Videobasierte Erfassung von Unterrichtsqualität im Anfangsunterricht der Grundschule. Klassenführung und Unterrichtsklima in Deutsch und Mathematik*. Kassel university press.
- Gentry, M. & Gable, K. (2001). *My class activities: A survey instrument to assess students' perceptions of interest, challenge, choice and enjoyment in their classrooms*. Creative Learning Press. <https://doi.org/10.1037/t01972-000>
- Goldberg, A., Russell, M. & Cook, A. (2003). The effect of computers on student writing: A meta-analysis of studies from 1992 to 2002. *The Journal of Technology, Learning and Assessment*, 2(1), 1–52.
- Graham, J. W. (2009). Missing data analysis: Making it work in the real world. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 549–576. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085530>
- Graham, S., McKeown, D., Kihara, S. & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879–896. <https://doi.org/10.1037/a0029185>
- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Waxmann.
- Hammer, M., Göllner, R., Scheiter, K., Fauth, B. & Stürmer, K. (2021). For whom do tablets make a difference? Examining student profiles and perceptions of instruction with tablets. *Computers & Education*, 166, 104147. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104147>
- Hanisch, A.-K. (2018). *Kognitive Aktivierung im Rechtschreibunterricht. Eine Interventionsstudie in der Grundschule*. Waxmann.
- Hattie, J. (2023). *Visible learning, the sequel: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003380542>
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule: Enzyklopädie der Psychologie* (S. 71–176). Hogrefe.
- Henschel, S., Rjosk, C., Holtmann, M. & Stanat, P. (2019). Merkmale der Unterrichtsqualität im Fach Mathematik. In P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich* (S. 355–383). Waxmann.

- Hess, M. & Lipowsky, F. (2020). Zur (Un-)Abhängigkeit von Oberflächen- und Tiefenmerkmalen im Grundschulunterricht. Fragen von Lehrpersonen im öffentlichen Unterricht und in Schülerarbeitsphasen im Vergleich. In A.-K. Praetorius, J. Grünkorn & E. Klieme (Hrsg.), *Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen*. (S. 117–131). Beltz.
- Hesse, F. & Winkler, I. (2022). Fachliche Qualität im Literaturunterricht. *Zeitschrift für sprachlich-literarisches Lernen und Deutschdidaktik*, 2, 1–29. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9605>
- Hillmayr, D., Ziernwald, L., Reinhold, F., Hofer, S. I. & Reiss, K. M. (2020). The potential of digital tools to enhance mathematics and science learning in secondary schools: A context-specific meta-analysis. *Computers & Education*, 153, 103897. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103897>
- Hochweber, J. & Vieluf, S. (2018). Gender differences in reading achievement and enjoyment of reading: The role of perceived teaching quality. *The Journal of Educational Research*, 111(3), 268–283. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1253536>
- Klieme, E., Jude, N., Rauch, D., Ehlers, H., Helmke, A., Eichler, W., Thomé, G. & Willenberg, H. (2008). Alltagspraxis, Qualität und Wirksamkeit des Deutschunterrichts. In E. Klieme (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 319–344). Beltz.
- Klieme, E., Pauli, C. & Reusser, K. (2009). The Pythagoras Study. Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. In T. Janik & T. Seidel (Hrsg.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom*. (S. 137–160). Waxmann.
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(2), 222–237. <https://doi.org/10.25656/01:4348>
- Klieme, E., Schümer, G. & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: Aufgabenkultur und Unterrichtsgestaltung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente* (S. 43–57). Medienhaus Biering.
- Klieme, E., Steinert, B. & Hochweber, J. (2010). Zur Bedeutung der Schulqualität für Unterricht und Lernergebnisse. In W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung* (S. 231–255). Waxmann.
- KMK (2017) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2017). *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Digitalstrategie\\_KMK\\_Weiterbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Digitalstrategie_KMK_Weiterbildung.pdf)
- KMK (2021) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2021/2021\\_12\\_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf)
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik*. Waxmann.
- Kunter, M. & Baumert, J. (2006). Who is the expert? Construct and criteria validity of student and teacher ratings of instruction. *Learning Environments Research*, 9(3), 231–251. <https://doi.org/10.1007/s10984-006-9015-7>
- Kunter, M., Dubberke, T., Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Löwen, K., Neubrand, M. & Tsai, Y.-M. (2006). Mathematikunterricht in den PISA-Klassen 2004: Rahmenbedingungen, Formen und Lehr-Lernprozesse. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres* (S. 161–194). Waxmann.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838538952>

- Kunter, M. & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & J. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830974338>
- Kunter, M. & Voss, T. (2013). The model of instructional quality in COACTIV: A multi-criteria analysis. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers. Results from the COACTIV project* (S. 97–124). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5\\_6](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5_6)
- Leino, K., Nissinen, K. & Sirén, M. (2022). Associations between teacher quality, instructional quality and student reading outcomes in Nordic PIRLS 2016 data. *Large-scale Assessments in Education*, 10:25(1), 1–30. <https://doi.org/10.1186/s40536-022-00146-4>
- Lipowsky, F., Rakoczy, K., Pauli, C., Drollinger-Vetter, B., Klieme, E. & Reusser, K. (2009). Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of the Pythagorean Theorem. *Learning and Instruction*, 19(6), 527–537. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.11.001>
- Lotz, M. (2016). *Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule. Eine Videostudie zur Gestaltung und Qualität von Leseübungen im ersten Schuljahr*. Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-10436-8\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-10436-8_3)
- Marsh, H. W. & Hau, K.-T. (2003). Big-Fish-Little-Pond-Effect on academic self-concept: A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58(5), 364–376. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.5.364>
- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A. & Stubbe, T. C. (Hrsg.). (2023). *IGLU 2021: Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997009>
- Möller, J. & Trautwein, U. (2020). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 187–209). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7_8)
- Nesbit, J. C. & Adesope, O. O. (2006). Learning with concept and knowledge maps: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 76(3), 413–448. <https://doi.org/10.3102/00346543076003413>
- OECD. (2014). *PISA 2012. Technical Report*. OECD Publishing.
- OECD. (2015). *Students, computers and learning: Making the connection*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264239555-en>
- OECD. (2020). *Learning remotely when schools close: How well are students and schools prepared? Insights from PISA*. OECD. <https://doi.org/10.1787/5b0fd8cd-en>
- Ohle-Peters, A., Iglar, J., Schlitter, T., Teerling, A., Köller, O. & McElvany, N. (2021). Unterrichtsqualität und intrinsische Lesemotivation im Kontext der Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(4), 861–882. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01022-7>
- Ophardt, D. & Thiel, F. (2013). *Klassenmanagement. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-023845-9>
- Oser, F. K. & Baeriswyl, F. (2001). Choreographies of teaching: Bridging instruction to learning. In V. Richardson (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching* (4. Band, S. 1031–1065). American Educational Research Association.
- Pauli, C., Drollinger-Vetter, B., Hugener, I. & Lipowsky, F. (2008). Kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(2), 127–133. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.22.2.127>
- Pauli, C. & Reusser, K. (2003). Unterrichtsskripts im schweizerischen und im deutschen Mathematikunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 31(3), 238–272.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system (CLASS). Dimensions overview, Pre-K-3*. Paul H. Brookes Publishing.
- Praetorius, A.-K. & Charalambous, C. Y. (2018). Classroom observation frameworks for studying instructional quality: Looking back and looking forward. *ZDM*, 50(3), 535–553. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0946-0>
- Praetorius, A.-K. & Gräsel, C. (2021). Noch immer auf der Suche nach dem heiligen Gral: Wie generisch oder fachspezifisch sind Dimensionen der Unterrichtsqualität? *Unterrichtswissenschaft*, 49, 167–188. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00119-6>

- Praetorius, A.-K., Grünkorn, J. & Klieme, E. (Hrsg.). (2020). *Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen*. Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:25859>
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B. & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: The German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM*, 50(3), 407–426. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>
- Quast, J., Rubach, C. & Lazarides, R. (2021). Lehrkräfteeinschätzungen zu Unterrichtsqualität mit digitalen Medien: Zusammenhänge zur wahrgenommenen technischen Schulausstattung, Medienunterstützung, digitalen Kompetenzselbsteinschätzungen und Wertüberzeugungen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11, 309–341. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00313-7>
- Rakoczy, K. (2008). *Motivationsunterstützung im Mathematikunterricht: Unterricht aus der Perspektive von Lernenden und Beobachtern*. Waxmann.
- Rieser, S. & Decristan, J. (2023). Kognitive Aktivierung in Befragungen von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1–15. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000359>
- Rieser, S., Stahns, R., Hußmann, A. & Wendt, H. (2016). Einblicke in die Gestaltung des Mathematik- und Sachunterrichts. In H. Wendt, W. Bos, C. Selter, O. Köller, K. Schwippert & D. Kasper (Hrsg.), *TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 205–224). Waxmann.
- Rubach, C. & Lazarides, R. (2021). Addressing 21st-century digital skills in schools – Development and validation of an instrument to measure teachers’ basic ICT competence beliefs. *Computers in Human Behavior*, 118, 106636. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106636>
- Ruzek, E., Aldrup, K. & Lüdtke, O. (2022). Assessing the effects of student perceptions of instructional quality: A cross-subject within-student design. *Contemporary Educational Psychology*, 70, 102085. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102085>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Savva, M., Higgins, S. & Beckmann, N. (2022). Meta-analysis examining the effects of electronic storybooks on language and literacy outcomes for children in grades Pre-K to grade 2. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(2), 526–564. <https://doi.org/10.1111/jcal.12623>
- Schafer, J. L. & Graham, J. W. (2002). Missing data: Our view of the state of the art. *Psychological Methods*, 7(2), 147–177. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.7.2.147>
- Schaumburg, H., Gerick, J., Eickelmann, B. & Labusch, A. (2019). Nutzung digitaler Medien aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2018: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 241–270). Waxmann.
- Scheiter, K. & Lachner, A. (2019). DigitalPakt – was nun? Eine Positionierung aus Sicht der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 47(4), 547–564. <https://doi.org/10.1007/s42010-019-00059-2>
- Schiefele, U. (2017). Classroom management and mastery-oriented instruction as mediators of the effects of teacher motivation on student motivation. *Teaching and Teacher Education*, 64, 115–126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.004>
- Schiefele, U. & Schaffner, E. (2015). Motivation. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 153–175). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_7)
- Schiepe-Tiska, A., Heine, J.-H., Lüdtke, O., Seidel, T. & Prenzel, M. (2016). Mehrdimensionale Bildungsziele im Mathematikunterricht und ihr Zusammenhang mit den Basisdimensionen der Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 44(3), 211–225.
- Schilcher, A., Glondys, M. & Wild, J. (2023). Leseunterricht in den Grundschulen in Deutschland. In N. McElvany, R. Lorenz, A. Frey, F. Goldhammer, A. Schilcher & T. C. Stubbe (Hrsg.), *IGLU 2021: Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre* (S. 179–196). Waxmann.
- Schipolowski, S., Haag, N., Milles, F., Pietz, S. & Stanat, P. (2018). *IQB-Bildungstrend 2015. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente in den Fächern*



- Deutsch und Englisch*. Humboldt-Universität zu Berlin, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. <https://doi.org/10.18452/19997>
- Seidel, T. (2015). Klassenführung. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 107–119). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_5)
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454–499. <https://doi.org/10.3102/0034654307310317>
- Senden, B., Nilsen, T. & Blömeke, S. (2021). Instructional quality: A review of conceptualizations, measurement approaches, and research findings. In M. Blikstad-Balas, K. Klette & M. Tengberg (Hrsg.), *Ways of analyzing teaching quality* (S. 140–172). Scandinavian University Press. <https://doi.org/10.18261/9788215045054-2021-05>
- Stahns, R. & Rieser, S. (2018). Qualität des Leseunterrichts in vierten Klassen in der Grundschule unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit. Ergebnisse der Lehrkräftebefragung von IGLU 2011. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11(1), 131–145. <https://doi.org/10.1007/s42278-018-0007-3>
- Stahns, R., Rieser, S. & Hußmann, A. (2020). Können Viertklässlerinnen und Viertklässer Unterrichtsqualität valide einschätzen? Ergebnisse zum Fach Deutsch. *Unterrichtswissenschaft*, 48(4), 663–682. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00084-6>
- Stegmann, K. (2020). Effekte digitalen Lernens auf den Wissens- und Kompetenzerwerb in der Schule: Eine Integration metaanalytischer Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(2), 174–190. <https://doi.org/10.25656/01:25790>
- SWK (2022) = Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz. (2022). *Digitalisierung im Bildungssystem: Handlungsempfehlungen von der Kita bis zur Hochschule*. <https://doi.org/10.25656/01:25273>
- Tarelli, I., Lankes, E.-M., Drossel, K. & Gegenfurtner, A. (2012). Lehr- und Lernbedingungen an Grundschulen 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. 137–173). Waxmann.
- Vieluf, S., Praetorius, A.-K., Rakoczy, K., Kleinknecht, M. & Pietsch, M. (2020). Angebots-Nutzungs-Modelle der Wirkweise des Unterrichts. Ein kritischer Vergleich verschiedener Modellvarianten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66. Beiheft(1), 63–81. <https://doi.org/10.3262/ZPB2001063>
- Wagner, W., Helmke, A. & Rösner, E. (2009). *Deutsch Englisch Schülerleistungen International. Dokumentation der Erhebungsinstrumente für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte*. Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF).
- Wilhelm, O., Schroeders, U. & Schipolowski, S. (2014). *Berliner Test zur Erfassung fluider und kristalliner Intelligenz für die 8. bis 10. Jahrgangsstufe (BEFKI 8–10)*. Hogrefe.
- Winkler, I. (2020). Cognitive activation in L1 literature classes. A content-specific framework for the description of teaching quality. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1–32. <https://doi.org/10.17239/11esll-2020.20.01.03>
- Wiprächtinger-Geppert, M., Stahns, R. & Riegler, S. (2021). Fachspezifität von Unterrichtsqualität in der Deutschdidaktik. *Unterrichtswissenschaft*, 49(2), 203–209. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00109-8>
- Wischer, B. (2007). Wie sollen LehrerInnen mit Heterogenität umgehen? Über „programmatische Fallen“ im aktuellen Reformdiskurs. *Die Deutsche Schule*, 99(4), 422–433.





# Kapitel 11

## Aspekte der Ausbildung von Deutsch- und Englischlehrkräften

Lars Hoffmann, Dirk Richter und Sebastian Weirich

Lehrkräfte und ihre professionellen Kompetenzen spielen eine zentrale Rolle für die Kompetenzentwicklung von Schüler:innen. Dies verdeutlicht nicht zuletzt die viel zitierte und jüngst erweiterte Hattie-Studie, in der die Effektstärken einer Vielzahl von Studien zu den Determinanten des schulischen Lernerfolgs mittels metanalytischer Methoden zusammengefasst wurden (Hattie, 2023). So haben Lehrkräfte einen deutlich größeren Effekt auf das Lernen der Schüler:innen als beispielsweise Merkmale der Schule, der Klasse oder des Elternhauses. Darüber hinaus zeigen Studien, dass die Effekte der Lehrkräfte zwischen Fächern variieren und in Mathematik größer ausfallen als beispielsweise im Lesen (Nye et al., 2004). Für Deutschland konnten unter anderem die Arbeiten des groß angelegten Forschungsprojekts COACTIV einen positiven Zusammenhang zwischen den professionellen Kompetenzen von Lehrkräften (also professionellem Wissen, Überzeugungen, Motivation und Selbstregulation der Lehrkräfte) und der Qualität ihres Unterrichts sowie dem Lernerfolg ihrer Schüler:innen aufzeigen (Baumert et al., 2011; Kunter et al., 2013). Lehrkräfte entwickeln ihre professionellen Kompetenzen primär während der Lehrkräfteausbildung, die in Deutschland im Regelfall ein Lehramtsstudium mit zwei Fächern (1. Phase) sowie einen Vorbereitungsdienst (2. Phase) umfasst (Vogt & Scholz, 2020). In diesen beiden Phasen erwerben angehende Lehrkräfte grundlegende fachliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Kompetenzen, um Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten zu können (KMK, 2004, 2008).

Aufgrund des in vielen Ländern bestehenden Lehrkräftemangels können jedoch gegenwärtig nicht alle offenen Stellen durch grundständig qualifizierte Lehrkräfte besetzt werden. Die Schätzungen des Mangels an Lehrkräften bis zum Jahr 2035 variieren zwischen 24.000 (KMK, 2022) und etwa 85.000 Lehrkräften (Klemm, 2022). Ein besonders großes Defizit besteht bis 2025 an den nichtgymnasialen Schulen der Sekundarstufe I, in der Grundschule, in der Sekundarstufe II der beruflichen Fächer bzw. der Berufsschulen und in den sonderpädagogischen Lehrämtern (KMK, 2022). Während dieser Mangel den Schätzungen zufolge für die Grundschule und die sonderpädagogischen Lehrämter im Verlauf der nächsten Jahre bis 2030 abnimmt, wird er für die nichtgymnasialen Schulen der Sekundarstufe I und die beruflichen Fächer bzw. die Berufsschulen noch länger bestehen bleiben (KMK, 2022; SWK, 2023).

Eine Folge des Lehrkräftemangels in bestimmten Fächern ist, dass zunehmend auch Lehrkräfte an Schulen unterrichten, die zwar eine grundständige Lehramtsausbildung durchlaufen, das betreffende Fach jedoch nicht studiert haben. Aufgrund der fehlenden fachspezifischen Qualifikation ist anzunehmen, dass bei fachfremd unterrichtenden Lehrkräften die für den Lernerfolg der Schüler:innen besonders relevanten Fachkompetenzen weniger hoch ausgeprägt sind als bei ihren fachadäquat eingesetzten Kolleg:innen (Porsch, 2016, Porsch & Whannel, 2019). Darüber hinaus werden aufgrund des Lehrkräftemangels in vielen Ländern

Lehrpersonen in den Schuldienst eingestellt, die kein grundständiges universitäres Lehramtsstudium durchlaufen haben. Diese im Folgenden als „nicht traditionell ausgebildete Lehrkräfte“ bezeichneten Lehrpersonen werden in den Ländern in ganz unterschiedlichen Maßnahmen qualifiziert, um sie auf ihre Tätigkeit im Schuldienst vorzubereiten (Driesner & Arndt, 2020). Diese Qualifizierungsmaßnahmen finden oft parallel zur Lehrtätigkeit statt und variieren hinsichtlich des Umfangs, der Inhalte und der Art der Unterstützung. Darüber hinaus bestehen zwischen den Ländern Unterschiede darin, welche Personengruppen an den Qualifizierungsprogrammen teilnehmen können. Während Absolvent:innen mit einem Hochschulabschluss in der Regel in allen Ländern in die Qualifizierungen aufgenommen werden, ermöglichen manche Länder auch Personen mit Berufsausbildung und abgeschlossener Meister:innenlehre die Teilnahme (Klemm, 2023).

Vor dem Hintergrund der skizzierten Entwicklungen analysiert dieses Kapitel die demografischen Merkmale und die Qualifikation von Lehrkräften am Beispiel der im IQB-Bildungstrend 2022 befragten Fachlehrkräfte in den Fächern Deutsch und Englisch. Der Fokus liegt dabei auf den Gruppen der fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte und der nicht traditionell ausgebildeten Lehrkräfte. Zunächst werden demografische Merkmale zwischen den in den IQB-Bildungstrends 2015 und 2022 erfassten Lehrkräftestichproben verglichen (Abschnitt 11.2). Die Ergebnisse sind dabei nicht repräsentativ<sup>1</sup>, sie können jedoch Anhaltspunkte dafür geben, wie sich die Zusammensetzung der Lehrkräfte zwischen 2015 und 2022 verändert hat. In Bezug auf die berufliche Qualifikation wird erstens der Anteil fachfremd unterrichtender bzw. nicht traditionell ausgebildeter Lehrkräfte ermittelt und analysiert, wie sie sich auf Schularten verteilen. Zweitens wird der Frage nachgegangen, wie zufrieden die unterschiedlich qualifizierten Lehrkräfte mit ihrer Berufswahl sind und mit wieviel Enthusiasmus sie ihren Beruf ausüben (Abschnitt 11.3). Drittens wird untersucht, inwieweit Qualifikationsmerkmale der Lehrkräfte mit den von ihren Schüler:innen erreichten Kompetenzen zusammenhängen (Abschnitt 11.4).

## 11.1 Forschungsstand zur Qualifikation von Lehrkräften sowie zu Zusammenhängen mit den Kompetenzen von Schüler:innen

### 11.1.1 Fachfremdes Unterrichten

Lehrkräfte in weiterführenden Schulen werden in der Regel in den Unterrichtsfächern eingesetzt, für die sie eine Lehrbefähigung erworben haben. Allerdings kommt es ebenfalls vor, dass Lehrkräfte insbesondere aufgrund des Fachlehrkräftemangels auch Fächer unterrichten, für die sie keine Lehrbefähigung besitzen. Aufgrund des Befundes, dass Lehrkräfte ohne ein entsprechendes fachbezogenes Lehramtsstudium über weniger fachliches und fachdidaktisches Wissen verfügen als Lehrkräfte mit einem fachbezogenen Lehramtsstudium (Krauss et al., 2008; Krauss et al., 2011), ist zu erwarten, dass fachfremd erteilter Unterricht weniger anspruchsvoll ist und zu weniger guten Lernergebnissen führt. Vor diesem Hintergrund ist die Bildungsforschung in Deutschland in den vergangenen Jahren vermehrt der Frage nachgegangen, in welchem Umfang fachfremd unterrichtet wird und inwieweit der Unterricht bei fachfremden Lehrkräften mit Nachteilen

<sup>1</sup> Grund hierfür ist, dass im Rahmen des Bildungstrends keine Zufallsziehung von Lehrkräften erfolgt. Vielmehr nehmen die jeweiligen Lehrkräfte der getesteten Klassen an der Lehrkräftebefragung teil.

im Lernerfolg der Schüler:innen einhergeht (Porsch, 2016; Porsch & Rösken-Winter, 2020; Porsch & Whannell, 2019).

Zur Identifikation fachfremd unterrichtender Lehrkräfte wird dabei zumeist die fachbezogene Lehrbefähigung herangezogen, die in der Regel durch ein Lehramtstudium und den Vorbereitungsdienst bzw. eine universitäre Weiterbildung erworben wird. Lehrkräfte unterrichten somit immer dann fachfremd, wenn sie in einem Unterrichtsfach eingesetzt werden, das sie nicht studiert haben. Die bisherigen Studien des IQB haben gezeigt, dass der Anteil fachfremd unterrichtender Lehrkräfte systematisch zwischen Schularten, aber auch zwischen Fächern variiert. In der Lehrkräftebefragung des IQB-Bildungstrends 2018 lag der Anteil der fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte bundesweit nur bei 4 bis 7 Prozent in den Fächern Chemie bzw. Biologie und Physik, jedoch bei 15 Prozent im integrierten Fach Naturwissenschaften und 12 Prozent im Fach Mathematik (Richter et al., 2019). Im IQB-Bildungstrend 2015 berichteten etwa 6 Prozent der Lehrkräfte, die Fächer Deutsch bzw. Englisch fachfremd zu unterrichten (Hoffmann & Richter, 2016). Trotz unterschiedlicher Anteile fachfremd unterrichtender Lehrkräfte in den jeweiligen Studien bzw. Fächern zeigte sich über die genannten Analysen hinweg, dass fachfremder Unterricht verstärkt an nichtgymnasialen Schularten erteilt wird.

In einer Untersuchung an Berliner Schulen wurde die längsschnittliche Entwicklung fachfremden Unterrichts für verschiedene Fächer betrachtet und dessen Zusammenhang mit Merkmalen der Schüler:innenschaft an den betreffenden Schulen analysiert (Ziegler et al., 2019). Dort zeigte sich, dass der Anteil fachfremden Unterrichts insbesondere an den Schulen über mehrere Jahre hoch ist, an denen – im Vergleich mit anderen Schulen – der Anteil der Schüler:innen mit Lernmittelbefreiung und nicht deutscher Herkunftssprache erhöht ist. Zumindest in Berlin scheint also fachfremder Unterricht verstärkt an solchen Schulen stattzufinden, an denen vor allem Schüler:innen mit ungünstigeren Lernvoraussetzungen lernen.

Darüber hinaus zeigten sich in den bisher durchgeführten Untersuchungen des IQB zumeist systematische Zusammenhänge zwischen der fachlichen Qualifikation der Lehrkraft und den erreichten Leistungen der Schüler:innen – mit jeweils schwächeren Lernergebnissen der Schüler:innen, die in Mathematik sowie in den sprachlichen Fächern (Deutsch: *Lesen* und *Zuhören*; Englisch: *Leseverstehen* und *Hörverstehen*) fachfremd unterrichtet wurden (Hoffmann & Richter, 2016; Richter et al., 2019). Für die Kompetenzbereiche *Zuhören* im Fach Deutsch und *Leseverstehen* im Fach Englisch konnte darüber hinaus festgestellt werden, dass der mit der fachlichen Qualifikation der Lehrkräfte verbundene Leistungsunterschied insbesondere an nichtgymnasialen Schulen auftritt (Hoffmann & Richter, 2016).

### 11.1.2 Nicht traditionell ausgebildete Lehrkräfte (Quer- und Seiteneinsteigende)

Nicht traditionell ausgebildete Lehrkräfte sind Lehrkräfte, die kein grundständiges Lehramtsstudium durchlaufen haben. Die Gruppe der nicht traditionell ausgebildeten Lehrkräfte umfasst dabei zum einen Quereinsteigende, die den Vorbereitungsdienst – die zweite Phase der Lehramtsausbildung – absolviert haben, und zum anderen die Seiteneinsteigenden, die ohne Vorbereitungsdienst mit der beruflichen Tätigkeit begonnen haben (Dedering, 2020; Driesner & Arndt, 2020; Trautmann, 2019). Zwar lassen sich Quer- und Seiteneinsteigende konzip-

tuell gut voneinander abgrenzen, die Bezeichnungen werden aber über die Länder hinweg nicht immer konsistent verwendet. Aus diesem Grund ist bei der Interpretation von Forschungsbefunden zu beachten, auf welche Gruppe sich die Ergebnisse im nationalen Kontext jeweils beziehen. In der internationalen Forschung wird nicht zwischen Quer- und Seiteneinstieg unterschieden. Hier werden die Begriffe *alternatively certified teachers*, *second career teachers* oder *non-traditional teachers* verwendet (Dedering, 2020), um diese Gruppe zu beschreiben.

Die Anzahl der nicht traditionell ausgebildeten Lehrkräfte, die insgesamt an Schulen in Deutschland tätig sind, lässt sich nicht genau beziffern, da in der offiziellen Statistik der Kultusministerkonferenz (KMK) nur neu und unbefristet eingestellte Seiteneinsteigende ausgewiesen werden (KMK, 2023). Die aktuellste Auswertung der KMK zur Einstellung von Lehrkräften zeigt, dass im Jahr 2022 insgesamt 9.393 Seiteneinsteigende in einem unbefristeten Anstellungsverhältnis in den öffentlichen Schuldienst eingestellt wurden, was einem Anteil von etwa 9 Prozent aller Neueinstellungen entspricht. In dieser Statistik werden keine Quereinsteigenden aufgeführt, sodass die Aussagekraft dieser Zahlen eingeschränkt ist. Im Vergleich der Länder wird deutlich, dass Seiteneinsteigende insbesondere in Berlin (18 %) und den ostdeutschen Ländern (z. B. bis zu 47 % in Sachsen-Anhalt) einen großen Anteil der Neueinstellungen ausmachen. Somit hängt die Lehrkräfteversorgung in diesen Ländern bereits erheblich von Seiteneinsteigenden ab und es ist zu erwarten, dass ein Großteil der Schüler:innen nicht nur hier, sondern auch in vielen anderen Ländern zukünftig von nicht traditionell ausgebildeten Lehrkräften unterrichtet wird (SWK, 2023).

Weitere Informationen über die Anteile nicht traditionell ausgebildeter Lehrkräfte bieten die IQB-Bildungstrends. In diesen Studien werden die Angaben der befragten Lehrkräfte genutzt, um zu beschreiben, wie hoch die Anteile der insgesamt unterrichtenden nicht traditionell ausgebildeten Lehrkräfte sind und in welchen Schularten sie eingesetzt werden. Im IQB-Bildungstrend 2015 lag der Anteil der nicht traditionell ausgebildeten Lehrkräfte im Fach Deutsch bei knapp 6 Prozent und im Fach Englisch zum Erhebungszeitpunkt bei fast 7 Prozent (Hoffmann & Richter, 2016). Die Höhe dieses Anteils variierte dabei deutlich zwischen den Ländern, wobei er in den ostdeutschen Flächenländern besonders hoch war (Deutsch: 6 % bis 21 %; Englisch: 11 % bis 21 %). Deutlich höher als in den sprachlichen Fächern fielen die Anteile der nicht traditionell ausgebildeten Lehrkräfte im IQB-Bildungstrend 2018 in den Fächern Mathematik (8,7 %), Physik (17,0 %) und Chemie (14,5 %) aus (Richter et al., 2019). Auch für diese Fächer zeigten sich deutliche Länderunterschiede, wobei die ostdeutschen Länder – anders als bei den sprachlichen Fächern im IQB-Bildungstrend 2015 – nicht in besonderem Maße betroffen waren.

Die wenigen Befunde zu demografischen Merkmalen bzw. zum beruflichen Hintergrund nicht traditionell ausgebildeter Lehrkräfte legen nahe, dass diese zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit älter sind und der Anteil männlicher Lehrkräfte in dieser Gruppe höher ist als bei regulär qualifizierten Lehrkräften (Lucksnat, Richter, Klusmann et al., 2022; Lucksnat, Richter, Schipolowski et al., 2022). Zudem verfügen viele von ihnen bereits vor Eintritt in den Schuldienst über vielfältige pädagogische Vorerfahrungen (Ghassemi & Nordmeier, 2022; Melzer et al., 2015). So berichten zum Beispiel die Bewerber:innen für das sächsische Qualifizierungsprogramm „Quer“ über Vorerfahrungen in der Schüler:innennachhilfe, in der Hochschullehre, oder in der Betreuung von Auszubildenden (Melzer et al., 2015). Etwa ein Drittel der Bewerber:innen ist vorab in einer pädagogischen oder lehrenden Position tätig gewesen. Darüber hinaus war etwa ein Viertel der

Bewerber:innen zuvor an einer Hochschule oder Forschungseinrichtung beschäftigt und etwa ähnlich viele in der Dienstleistung, im Handel oder im Gewerbe. Weitere Befunde zu den beruflichen Hintergründen nicht traditionell ausgebildeter Lehrkräfte in anderen Ländern sind derzeit nicht öffentlich zugänglich.

Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse der IQB-Bildungstrends für die Jahre 2015 und 2018, dass der Anteil der nicht traditionell ausgebildeten Lehrkräfte an Gymnasien deutlich geringer ist als an nichtgymnasialen Schulen (Hoffmann & Richter, 2016; Richter et al., 2019). Zwei Studien an Berliner Schulen fanden zudem einen Zusammenhang zwischen dem Anteil dieser Lehrkräfte an den einzelnen Schulen und Indikatoren der sozialen Zusammensetzung der Schüler:innenschaft (Anteil der Schüler:innen mit Lernmittelbefreiung, Helbig & Nikolai, 2019; Anteil der Schüler:innen mit Zuwanderungshintergrund, Richter et al., 2018). Ähnlich wie bei den fachfremd unterrichtenden Lehrkräften zeigt sich, dass auch nicht traditionell ausgebildete Lehrkräfte in Berlin tendenziell verstärkt an Schulen eingesetzt werden, in denen die Schüler:innen im Durchschnitt weniger günstige Lernvoraussetzungen aufweisen. Ob dies auch in anderen Ländern der Fall ist, wurde bisher nicht untersucht.

Neben dem Anteil und der Verteilung nicht traditionell ausgebildeter Lehrkräfte haben empirische Studien zudem die unterrichtsbezogenen Kompetenzen dieser Gruppe von Lehrkräften untersucht. Bei der Bewertung dieser Befunde muss allerdings berücksichtigt werden, dass in den jeweiligen Studien oft nur Quereinsteigende berücksichtigt wurden. Diese Einschränkung ist vor allem deshalb relevant, weil in vielen Ländern aktuell vermehrt Personen im Seiteneinstieg eine Tätigkeit als Lehrkraft aufnehmen (KMK, 2023). Im Vergleich zwischen grundständig ausgebildeten Lehrkräften und Lehrkräften mit Quereinstieg zeigen die meisten bisherigen Studien, dass Quereinsteigende etwas weniger pädagogisches Wissen aufweisen als grundständig ausgebildete Lehrkräfte (Kleickmann & Anders, 2011; Kunina-Habenicht et al., 2013; Lucksnat, Richter, Klusmann et al., 2022; Oettinghaus et al., 2014). Für das fachliche Wissen lassen die Ergebnisse von Untersuchungen in den Fächern Mathematik und Physik hingegen darauf schließen, dass sich Quereinsteigende im Vorbereitungsdienst nicht von ihren traditionell ausgebildeten Kolleg:innen unterscheiden (Kleickmann & Anders, 2011; Oettinghaus et al., 2014). Für das fachdidaktische Wissen von Quereinsteigenden ist die Befundlage gemischt. Während Oettinghaus et al. (2014) und Lucksnat et al. (2022) keine Unterschiede feststellen konnten, zeigten Kleickmann und Anders (2011), dass traditionell ausgebildete Lehrkräfte unter Kontrolle verschiedener Hintergrundmerkmale ein umfangreicheres fachdidaktisches Wissen aufweisen als Quereinsteigende.

Nur wenige Studien haben sich bislang mit der Selbstwirksamkeit und dem Enthusiasmus für das Unterrichten nicht traditionell ausgebildeter Lehrkräfte befasst. In einer Studie von Richter et al. (2022) zu Seiteneinsteigenden im ersten Berufsjahr berichteten die befragten Personen insgesamt eine hohe Selbstwirksamkeit. Eine weitere Studie konnte jedoch im Vergleich zwischen grundständig ausgebildeten und nicht traditionell qualifizierten Lehrkräften keine statistisch signifikanten Unterschiede in der Selbstwirksamkeit feststellen (Keller-Schneider et al., 2016). Auch der Enthusiasmus für das Unterrichten wurde in einzelnen Studien in den Blick genommen, da dieses Merkmal sowohl mit der Unterrichtsqualität als auch mit den Lernergebnissen von Schüler:innen zusammenhängt (Keller et al., 2016; Kunter et al., 2008, 2013). In einer Studie von Lucksnat, Richter, Schipolowski et al. (2022) zeigten sich in einer Gruppe nicht traditionell ausgebildeter Lehrkräfte der Fächer Deutsch und Englisch leichte und statistisch



signifikante Vorteile im Unterrichtsenthusiasmus im Vergleich zu traditionell ausgebildeten Lehrkräften. Für das Fach Mathematik wurden hingegen keine signifikanten Unterschiede festgestellt.

Ein weiterer Bereich, mit der sich die Lehrkräfteforschung beschäftigt, ist die Berufszufriedenheit, da dieses Merkmal sowohl mit der Qualität des Unterrichts (Harrison et al., 2023) als auch mit dem Berufsverbleib zusammenhängt (Richter et al., 2022). Die Ergebnisse einer Re-Analyse von PISA<sup>2</sup>-Daten (Fütterer et al., 2023) weisen darauf hin, dass die Berufszufriedenheit bei grundständig ausgebildeten Lehrkräften (First Career Teachers) höher ausgeprägt ist als bei nicht traditionell ausgebildeten Lehrkräften (Second Career Teachers). Für den angestrebten Berufsverbleib, der ebenfalls als Indikator der beruflichen Zufriedenheit betrachtet werden kann, zeigte eine deutsche Studie, dass nicht traditionell ausgebildete Lehrkräfte eine hohe Verbleibeabsicht berichten, sie sich darin aber nicht signifikant von ihren traditionell ausgebildeten und grundständig qualifizierten Kolleg:innen unterscheiden (Lucksnat, Richter, Schipolowski et al., 2022).

Für Deutschland liegen bislang nur wenige Studien zur Fragestellung vor, welche Kompetenzen Schüler:innen in Klassen erreichen, die von nicht traditionell ausgebildeten Lehrkräften unterrichtet werden. Die Befundlage ist dabei nicht ganz eindeutig: So zeigen die Ergebnisse des IQB-Bildungstrends 2015 für das Fach Englisch, dass Schüler:innen von nicht traditionell ausgebildeten Lehrkräften unter Kontrolle individueller Merkmale und Merkmalen der Klassenzusammensetzung signifikant geringere Kompetenzwerte im *Leseverstehen* und *Hörverstehen* erreichen als Schüler:innen traditionell ausgebildeter Lehrkräfte (Hoffmann & Richter, 2016). Für die Fächer Deutsch (IQB-Bildungstrend 2015), und Mathematik sowie für die naturwissenschaftlichen Fächer (IQB-Bildungstrend 2018) findet sich deskriptiv die gleiche Tendenz, allerdings sind die festgestellten Kompetenzunterschiede nicht statistisch signifikant (Richter et al., 2019).

## 11.2 Demografische Merkmale der Lehrkräfte im IQB-Bildungstrend 2022

### 11.2.1 Deutschlehrkräfte

An der Lehrkräftebefragung zum IQB-Bildungstrend 2022 nahmen insgesamt 1247 Deutschlehrkräfte teil (vgl. Tab. 11.1), von denen über alle Länder hinweg knapp 72 Prozent Frauen sind. Dieser Wert variiert geringfügig zwischen den Ländern, wobei der Anteil weiblicher Lehrkräfte im Saarland mit rund 60 Prozent am geringsten und in Thüringen mit rund 90 Prozent am höchsten ausfällt. Im Durchschnitt sind die befragten Lehrkräfte 44 Jahre alt ( $SD = 11.1$  Jahre). Das Durchschnittsalter der Lehrkräfte ist in den Ländern Baden-Württemberg, Bayern und Berlin mit jeweils knapp 42 Jahren am geringsten und in den drei ostdeutschen Ländern Mecklenburg-Vorpommern, Thüringen und Sachsen-Anhalt (rund 47 bis 49 Jahre) am höchsten. In der Altersverteilung der im IQB-Bildungstrend 2022 befragten Deutschlehrkräfte finden sich die höchsten Anteile der Lehrkräfte, die 60 Jahre und älter sind, ebenfalls in den Ländern Thüringen (rund 21%) und Sachsen-Anhalt (rund 24%). Mit vier bzw. fünf Prozent am geringsten fällt dieser Anteil in den Ländern Baden-Württemberg und Bayern sowie im Saarland aus. Junge Lehrkräfte im Alter von unter 30 Jahren sind in Bremen mit rund



14 Prozent besonders stark vertreten. Mit jeweils rund neun Prozent fällt der Anteil dieser Gruppe auch in Sachsen-Anhalt und Thüringen relativ hoch aus. Am geringsten ist der Anteil der unter 30-jährigen Deutschlehrkräfte in Schleswig-Holstein (rund 3 %) und Mecklenburg-Vorpommern (rund 4 %).

Vergleicht man die Zusammensetzung der Lehrkräftestichproben in den IQB-Bildungstrends 2015 und 2022 für das Fach Deutsch, so zeigt sich, dass der Anteil der weiblichen Deutschlehrkräfte im Jahr 2022 in fast allen Ländern geringer ausfällt als im Jahr 2015. Der Vergleich der Alterszusammensetzung der beiden Lehrkräftestichproben verdeutlicht den Generationenwechsel, der sich an den Sekundarschulen gegenwärtig in den Lehrkräftekollegien vollzieht. So sind die im IQB-Bildungstrend 2022 befragten Deutschlehrkräfte im Mittel um rund 2 Jahre jünger als die Deutschlehrkräfte des IQB-Bildungstrends 2015. Dieser Generationenwechsel scheint je nach Land unterschiedlich weit vorangeschritten zu sein, wobei die stärkste Reduzierung des Durchschnittsalters für Sachsen (rund acht Jahre jünger) und Berlin (rund sechs Jahre jünger) zu verzeichnen ist. Leicht angestiegen ist das Durchschnittsalter (um jeweils rund zwei Jahre) in Bayern, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein.

**Tabelle 11.1:** Demografische Angaben zu den Lehrkräften der im Fach Deutsch am IQB-Bildungstrend 2015 bzw. am IQB-Bildungstrend 2022 teilnehmenden Klassen an allgemeinen Schulen

| Land                                | 2015     |      |                 |      | 2022     |      |                 |      |             |             |             |             |             |  |
|-------------------------------------|----------|------|-----------------|------|----------|------|-----------------|------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--|
|                                     | Weiblich |      | Alter in Jahren |      | Weiblich |      | Alter in Jahren |      | in %        |             |             |             |             |  |
|                                     | N        | in % | M               | SD   | N        | in % | M               | SD   | 20–29 Jahre | 30–39 Jahre | 40–49 Jahre | 50–59 Jahre | ab 60 Jahre |  |
| Baden-Württemberg <sup>1</sup>      | 80       | 57.9 | 41.5            | 11.9 | 75       | 71.6 | 41.7            | 10.3 | 8.1         | 41.9        | 23.0        | 21.6        | 5.4         |  |
| Bayern <sup>2</sup>                 | 74       | 71.8 | 40.4            | 10.8 | 58       | 64.9 | 41.9            | 9.1  | 7.0         | 38.6        | 33.3        | 15.8        | 5.3         |  |
| Berlin                              | 145      | 78.0 | 47.8            | 10.8 | 133      | 72.4 | 41.9            | 11.1 | 10.0        | 41.7        | 20.0        | 17.5        | 10.8        |  |
| Brandenburg                         | 93       | 78.5 | 48.5            | 9.8  | 89       | 79.8 | 47.2            | 12.0 | 7.9         | 27.0        | 15.7        | 30.3        | 19.1        |  |
| Bremen <sup>2</sup>                 | 64       | 76.7 | 46.4            | 11.6 | 53       | 74.0 | 42.2            | 11.3 | 13.7        | 31.4        | 21.6        | 25.5        | 7.8         |  |
| Hamburg <sup>2</sup>                | 77       | 74.3 | 43.6            | 11.1 | 51       | 70.5 | 41.5            | 8.9  | 6.8         | 38.6        | 36.4        | 11.4        | 6.8         |  |
| Hessen <sup>2</sup>                 | 111      | 67.9 | 43.2            | 11.4 | 75       | 64.8 | 43.9            | 11.6 | 5.5         | 28.8        | 38.4        | 20.5        | 6.8         |  |
| Mecklenburg-Vorpommern <sup>2</sup> | 104      | 87.5 | 49.4            | 9.8  | 73       | 73.6 | 47.1            | 11.2 | 4.1         | 32.9        | 12.3        | 37.0        | 13.7        |  |
| Niedersachsen                       | 85       | 75.6 | 42.5            | 10.3 | 119      | 68.1 | 43.1            | 10.8 | 7.7         | 32.5        | 30.8        | 24.8        | 4.3         |  |
| Nordrhein-Westfalen                 | 113      | 73.8 | 45.3            | 11.7 | 145      | 66.9 | 42.7            | 11.0 | 8.3         | 38.6        | 23.4        | 17.2        | 12.4        |  |
| Rheinland-Pfalz <sup>2</sup>        | 98       | 61.9 | 41.3            | 11.2 | 66       | 62.3 | 43.8            | 10.8 | 8.3         | 30.0        | 26.7        | 28.3        | 6.7         |  |
| Saarland <sup>3</sup>               | 69       | 70.5 | 45.0            | 12.6 | 48       | 60.0 | 42.4            | 9.5  | 8.9         | 35.6        | 28.9        | 22.2        | 4.4         |  |
| Sachsen <sup>2</sup>                | 64       | 82.8 | 52.5            | 7.0  | 46       | 71.1 | 44.2            | 11.9 | 6.8         | 38.6        | 18.2        | 20.5        | 15.9        |  |
| Sachsen-Anhalt <sup>2</sup>         | 87       | 81.9 | 49.1            | 9.3  | 57       | 80.4 | 49.3            | 11.7 | 9.1         | 18.2        | 9.1         | 40.0        | 23.6        |  |
| Schleswig-Holstein <sup>1</sup>     | 71       | 79.7 | 43.2            | 10.6 | 71       | 72.9 | 45.2            | 9.8  | 2.9         | 24.3        | 34.3        | 30.0        | 8.6         |  |
| Thüringen <sup>1</sup>              | 106      | 91.3 | 51.1            | 8.4  | 88       | 89.8 | 47.7            | 12.2 | 9.1         | 21.6        | 12.5        | 36.4        | 20.5        |  |
| Deutschland <sup>1</sup>            | 1 441    | 76.0 | 45.9            | 11.1 | 1 247    | 71.7 | 44.1            | 11.1 | 7.8         | 32.9        | 23.7        | 24.7        | 11.0        |  |

*Anmerkungen.* In der Tabelle werden ungewichtete gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Summe der Prozentwerte zu den Altersangaben pro Land geringfügig von 100 abweichen. *N* = Anzahl der Lehrkräfte mit gültigen Angaben; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung.

<sup>1</sup> Die Befunde für das Jahr 2022 stehen aufgrund eines Anteils von 20–30 % fehlender Daten unter Vorbehalt.

<sup>2</sup> Aufgrund eines hohen Anteils fehlender Daten (> 30 %) sollten die Ergebnisse für das Jahr 2022 nur mit großer Vorsicht interpretiert werden.

<sup>3</sup> Die Befunde für das Jahr 2015 stehen aufgrund eines Anteils von 20–30 % fehlender Daten unter Vorbehalt.

## 11.2.2 Englischlehrkräfte

Für das Fach Englisch umfasst die Lehrkräftestichprobe des IQB-Bildungstrends 2022 insgesamt 1246 Lehrkräfte, die zu rund drei Vierteln Frauen sind (vgl. Tab. 11.2). Am höchsten ist der Anteil der weiblichen Lehrkräfte in den fünf ostdeutschen Ländern (zwischen 84 % und 91 %), am geringsten in Bayern (63 %) und Rheinland-Pfalz (62 %). Die befragten Englischlehrkräfte sind im Durchschnitt, wie im Fach Deutsch, 44 Jahre alt ( $SD = 11.0$  Jahre). Das geringste Durchschnittsalter weisen Englischlehrkräfte in Baden-Württemberg und Bremen (rund 39 bis 40 Jahre) auf; am höchsten fällt das Durchschnittsalter wiederum in den ostdeutschen Ländern Mecklenburg-Vorpommern, Thüringen und Sachsen-Anhalt (rund 48 bis 52 Jahre) aus. In der Stichprobe Sachsen-Anhalts ist dabei fast jede dritte Englischlehrkraft 60 Jahre und älter (rund 30 %); in diesem Land steht also eine besonders große Pensionierungswelle bevor. Am geringsten fällt der Anteil dieser Gruppe in Hamburg sowie in Baden-Württemberg, in Rheinland-Pfalz und im Saarland (rund 3 bis 4 %) aus. Die Lehrkräftestichproben für das Fach Englisch sind zudem im Saarland und in Baden-Württemberg (rund 13 bzw. 17 %) durch einen relativ hohen Anteil besonders junger Lehrkräfte im Alter von unter 30 Jahren gekennzeichnet. Mit rund 3 Prozent am geringsten fällt der Anteil der jüngsten Altersgruppe in Berlin und in Niedersachsen aus.

**Tabelle 11.2:** Demografische Angaben zu den Lehrkräften der im Fach Englisch am IQB-Bildungstrend 2015 bzw. am IQB-Bildungstrend 2022 teilnehmenden Klassen an allgemeinen Schulen

| Land                                | 2015     |      |                 |      | 2022     |      |                 |      |             |             |             |             |             |  |
|-------------------------------------|----------|------|-----------------|------|----------|------|-----------------|------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--|
|                                     | Weiblich |      | Alter in Jahren |      | Weiblich |      | Alter in Jahren |      | in %        |             |             |             |             |  |
|                                     | N        | in % | M               | SD   | N        | in % | M               | SD   | 20–29 Jahre | 30–39 Jahre | 40–49 Jahre | 50–59 Jahre | ab 60 Jahre |  |
| Baden-Württemberg                   | 91       | 72.7 | 44.1            | 11.4 | 82       | 70.7 | 39.4            | 9.5  | 17.3        | 38.3        | 27.2        | 13.6        | 3.7         |  |
| Bayern <sup>2</sup>                 | 74       | 68.1 | 41.8            | 11.7 | 60       | 63.3 | 42.3            | 10.2 | 15.0        | 30.0        | 31.7        | 18.3        | 5.0         |  |
| Berlin                              | 147      | 72.7 | 46.3            | 11.7 | 133      | 79.4 | 43.3            | 11.8 | 3.1         | 43.8        | 25.4        | 14.6        | 13.1        |  |
| Brandenburg                         | 101      | 83.8 | 48.9            | 8.9  | 87       | 86.0 | 46.4            | 11.1 | 4.7         | 29.1        | 20.9        | 30.2        | 15.1        |  |
| Bremen <sup>2</sup>                 | 80       | 71.6 | 47.7            | 11.4 | 58       | 68.5 | 39.8            | 8.9  | 9.3         | 50.0        | 24.1        | 13.0        | 3.7         |  |
| Hamburg <sup>2</sup>                | 84       | 67.1 | 42.6            | 10.4 | 60       | 75.9 | 41.4            | 9.7  | 8.6         | 39.7        | 25.9        | 22.4        | 3.4         |  |
| Hessen <sup>2</sup>                 | 114      | 69.5 | 44.4            | 12.0 | 60       | 66.7 | 42.3            | 10.6 | 5.6         | 37.0        | 31.5        | 18.5        | 7.4         |  |
| Mecklenburg-Vorpommern <sup>2</sup> | 103      | 95.1 | 49.2            | 9.6  | 72       | 84.3 | 47.5            | 11.1 | 4.2         | 31.0        | 8.5         | 45.1        | 11.3        |  |
| Niedersachsen                       | 101      | 77.2 | 45.0            | 12.5 | 122      | 70.5 | 43.6            | 10.0 | 3.3         | 36.9        | 29.5        | 20.5        | 9.8         |  |
| Nordrhein-Westfalen                 | 141      | 69.3 | 48.6            | 11.9 | 149      | 66.0 | 42.1            | 10.4 | 8.1         | 40.3        | 25.5        | 17.4        | 8.7         |  |
| Rheinland-Pfalz <sup>2</sup>        | 104      | 73.7 | 42.9            | 12.0 | 58       | 61.5 | 43.3            | 9.0  | 7.8         | 27.5        | 37.3        | 23.5        | 3.9         |  |
| Saarland <sup>1,3</sup>             | 66       | 71.4 | 47.9            | 12.0 | 33       | 75.0 | 42.7            | 11.6 | 12.5        | 31.2        | 31.2        | 9.4         | 15.6        |  |
| Sachsen <sup>2</sup>                | 67       | 87.9 | 50.2            | 8.2  | 47       | 91.3 | 45.4            | 12.6 | 13.0        | 30.4        | 8.7         | 32.6        | 15.2        |  |
| Sachsen-Anhalt <sup>1</sup>         | 84       | 91.7 | 50.4            | 8.6  | 57       | 85.7 | 51.6            | 11.3 | 5.4         | 17.9        | 5.4         | 41.1        | 30.4        |  |
| Schleswig-Holstein <sup>1</sup>     | 82       | 61.3 | 43.5            | 11.1 | 76       | 65.8 | 45.1            | 10.4 | 5.3         | 26.3        | 31.6        | 27.6        | 9.2         |  |
| Thüringen                           | 106      | 90.2 | 51.4            | 6.8  | 92       | 88.8 | 49.0            | 11.4 | 6.7         | 18.0        | 15.7        | 40.4        | 19.1        |  |
| Deutschland <sup>1</sup>            | 1 545    | 76.6 | 46.6            | 11.1 | 1 246    | 74.7 | 44.0            | 11.0 | 7.4         | 33.9        | 24.0        | 23.9        | 10.9        |  |

*Anmerkungen.* In der Tabelle werden ungewichtete gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Summe der Prozentwerte zu den Altersangaben pro Land geringfügig von 100 abweichen. *N* = Anzahl der Lehrkräfte mit gültigen Angaben; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung.

<sup>1</sup> Die Befunde für das Jahr 2022 stehen aufgrund eines Anteils von 20–30 % fehlender Daten unter Vorbehalt.

<sup>2</sup> Aufgrund eines hohen Anteils fehlender Daten (> 30 %) sollten die Ergebnisse für das Jahr 2022 nur mit großer Vorsicht interpretiert werden.

<sup>3</sup> Die Befunde für das Jahr 2015 stehen aufgrund eines Anteils von 20–30 % fehlender Daten unter Vorbehalt.

Vergleicht man die Lehrkräftestichproben der IQB-Bildungstrends 2015 und 2022 für das Fach Englisch, so zeigt sich, dass der Anteil der weiblichen Lehrkräfte nahezu unverändert geblieben ist. Ein Vergleich der Alterszusammensetzung verdeutlicht, wie im Fach Deutsch, den Generationenwechsel, der in den Lehrkräftekollegien stattfindet. Die im IQB-Bildungstrend 2022 befragten Englischlehrkräfte sind im Durchschnitt rund 3 Jahre jünger als die Englischlehrkräfte im IQB-Bildungstrend 2015. Am stärksten hat sich das Durchschnittsalter in den Ländern Bremen und Nordrhein-Westfalen reduziert (um rund 7 bzw. 8 Jahre). Ein leichter Anstieg des Durchschnittsalters findet sich in Bayern und Sachsen-Anhalt sowie in Schleswig-Holstein (rund 1 bis 2 Jahre).

### 11.3 Deskriptive Analysen zur Verteilung und Zusammensetzung fachfremd unterrichtender und nicht traditionell ausgebildeter Lehrkräfte

Nachdem im vorherigen Abschnitt die demografischen Merkmale der Deutsch- und Englischlehrkräfte der am IQB-Bildungstrend 2022 teilnehmenden Schulklassen beschrieben wurden, wird im Folgenden ihre berufliche Qualifikation betrachtet. Die teilnehmenden Lehrkräfte gaben an, für welche Fächer sie eine Lehrbefähigung haben. Außerdem wurde erfragt, ob sie ein Lehramtsstudium absolviert oder sich über ein Quer- bzw. Seiteneinsteigendenprogramm für die Tätigkeit als Lehrkraft qualifiziert haben. Anhand dieser Angaben kann bestimmt werden, welche Lehrkräfte das Fach Deutsch bzw. das Fach Englisch in der am IQB-Bildungstrend teilnehmenden Klasse fachfremd unterrichten und welche Lehrkräfte nicht traditionell ausgebildet sind.

Anhand dieser Daten werden deskriptive Analysen zur Größe und Verteilung der beiden Lehrkräftegruppen durchgeführt und untersucht, wie diese im Hinblick auf demografische Merkmale und weitere relevante Qualifikationsmerkmale zusammengesetzt sind. Darüber hinaus wird analysiert, wie zufrieden die am IQB-Bildungstrend 2022 teilnehmenden Lehrkräfte mit ihrer Berufswahl sind und mit wieviel Enthusiasmus sie ihren Beruf ausüben. Die Ergebnisse sind für die Gruppe der fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte in Abschnitt 11.3.1 und für die nicht traditionell ausgebildeten Lehrkräfte in Abschnitt 11.3.2 dargestellt.

#### 11.3.1 Fachfremd unterrichtende Lehrkräfte

Von den im Rahmen des IQB-Bildungstrends 2022 befragten Deutschlehrkräften haben rund 14 Prozent ( $N = 176$ ) angegeben, nicht über eine Lehrbefähigung im Fach Deutsch zu verfügen. Im Fach Englisch liegt dieser Anteil bei rund 12 Prozent ( $N = 152$ ). Die im Fach Deutsch befragten fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte sind überwiegend Frauen (zu rund 69%), im Durchschnitt 45 Jahre alt und können im Mittel auf eine Berufserfahrung als Lehrkraft von rund 16 Jahren zurückblicken. Im Hinblick auf diese Merkmale ist die Gruppe der im Fach Englisch befragten fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte ähnlich zusammengesetzt (Anteil weiblicher Lehrkräfte: rund 71 Prozent, Durchschnittsalter: 46 Jahre, durchschnittliche Berufserfahrung: 17 Jahre).

Die im Fach Deutsch fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte gaben am häufigsten an, über eine Lehrbefähigung in den Fächern Englisch (13 %,  $N = 23$ ),

Geschichte (8 Prozent,  $N = 14$ ) oder Religion (7%,  $N = 12$ ) zu verfügen. Die fachfremd unterrichtenden Englischlehrkräfte berichteten am häufigsten, eine Lehrbefähigung in den Fächern Deutsch (22%,  $N = 33$ ), Geschichte (10%,  $N = 15$ ) oder Politik bzw. Religion (jeweils 6% bzw.  $N = 9$ ) zu besitzen. Darüber hinaus zeigt sich, dass die fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte über die Schularten ungleich verteilt sind. In beiden Fächern fällt der Anteil dieser Gruppe an den Gymnasien sowohl im Fach Deutsch (8%;  $N = 37$ ) als auch im Fach Englisch (rund 7%;  $N = 33$ ) signifikant geringer aus als an nichtgymnasialen Schulen (Deutsch: rund 18 Prozent,  $N = 139$ ; Englisch: rund 15%,  $N = 119$ ).

Um der Frage nachzugehen, ob fachfremd unterrichtende Lehrkräfte vermehrt an Schulen in herausfordernden Lagen tätig sind, wurde für jede Schule bzw. Schulklasse – basierend auf den entsprechenden Angaben in den Schüler:innen- und Elternfragebögen – der mittlere HISEI<sup>3</sup>-Wert als Indikator für den sozioökonomischen Status der Schule bestimmt. Anschließend wurden die Schulen bzw. Schulklassen entsprechend ihres mittleren HISEI einem von vier Quartilen zugeordnet und – unter Verwendung von Fallgewichten – für jedes Quartil der Anteil der fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte ermittelt. Die Ergebnisse sind in Tabelle 11.3 dargestellt und weisen insgesamt nicht darauf hin, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen der sozialen Zusammensetzung der Schüler:innenschaft von Schulen und dem Anteil fachfremd unterrichtender Lehrkräfte besteht.

**Tabelle 11.3:** Verteilung des Anteils der fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte nach sozialer Zusammensetzung der Schüler:innenschaft der betreffenden Schulen bzw. Schulklassen

| Quartil gemäß mittlerem HISEI    | Deutsch       |       | Englisch      |       |
|----------------------------------|---------------|-------|---------------|-------|
|                                  | Anteil (in %) | (SE)  | Anteil (in %) | (SE)  |
| 1. Quartil (sehr geringer HISEI) | 18.6          | (3.2) | 10.7          | (2.2) |
| 2. Quartil (geringer HISEI)      | 17.3          | (3.6) | 11.0          | (2.7) |
| 3. Quartil (hoher HISEI)         | 9.6           | (2.5) | 12.2          | (2.9) |
| 4. Quartil (sehr hoher HISEI)    | 10.1          | (2.9) | 10.2          | (2.6) |

Anmerkungen. SE = Standardfehler. Die Berechnung der Prozentwerte erfolgte unter Verwendung von Fallgewichten.

Neben Angaben zu demografischen Merkmalen, zur Ausbildung und zum beruflichen Hintergrund wurden die Lehrkräfte auch um Einschätzungen zu ihrer Tätigkeit gebeten. Ein der FIT-Choice-Skala von Watt und Richardson (2007) entnommenes Item stellte die Frage, wie zufrieden sie mit ihrer Entscheidung sind, Lehrkraft geworden zu sein (siebenstufiges Antwortformat: 1 = überhaupt nicht bis 7 = *sehr*). Wie in Tabelle 11.4 ersichtlich ist, äußerten in den Fächern Deutsch und Englisch sowohl die Lehrkräfte mit einer Lehrbefähigung im betreffenden Fach als auch die fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte eine hohe Zufriedenheit mit ihrer Berufswahl. Signifikante Gruppenunterschiede wurden nicht festgestellt (vgl. Tabelle 11.4).

Darüber hinaus beinhaltete der Onlinefragebogen eine fünf Items umfassende, an die COACTIV-R-Studie angelehnte Skala zum „Enthusiasmus für das Unterrichten“ (vierstufiges Antwortformat, 1 = *trifft gar nicht zu* bis 4 = *trifft völlig*

3 *Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status* (Ganzeboom, 2010); eine genauere Beschreibung des Indikators findet sich in Kapitel 7.

**Tabelle 11.4:** Einschätzungen von fachadäquat und fachfremd eingesetzten Lehrkräften zur eigenen Tätigkeit

| Aspekt                            | Deutsch     |        |      |           |        |      | Englisch    |        |      |           |        |      |
|-----------------------------------|-------------|--------|------|-----------|--------|------|-------------|--------|------|-----------|--------|------|
|                                   | fachadäquat |        |      | fachfremd |        |      | fachadäquat |        |      | fachfremd |        |      |
|                                   | M           | (SE)   | SD   | M         | (SE)   | SD   | M           | (SE)   | SD   | M         | (SE)   | SD   |
| Zufriedenheit mit der Berufswahl  | 5.95        | (0.07) | 1.16 | 5.87      | (0.19) | 1.28 | 5.93        | (0.07) | 1.18 | 5.98      | (0.16) | 1.01 |
| Enthusiasmus für das Unterrichten | 3.54        | (0.12) | 0.49 | 3.53      | (0.16) | 0.42 | 3.47        | (0.07) | 0.49 | 3.47      | (0.10) | 0.50 |

Anmerkungen. M = Mittelwert; SE = Standardfehler; SD = Standardabweichung. Die Berechnung der Mittelwerte und Standardabweichungen erfolgte unter Verwendung von Fallgewichten.

zu; z. B. „Ich unterrichte mit Begeisterung“; Kunter et al., 2011).<sup>4</sup> Auch auf dieser Skala haben sowohl die Lehrkräfte mit Lehrbefähigung im betreffenden Fach als auch die fachfremd unterrichtenden Lehrkräften sehr hohe Zustimmungswerte angegeben und es fanden sich keine statistisch signifikanten Gruppenunterschiede (vgl. Tabelle 11.4).

### 11.3.2 Nicht traditionell ausgebildete Lehrkräfte

Insgesamt ist der Anteil der nicht traditionell ausgebildeten Lehrkräfte im IQB-Bildungstrend 2022 sehr gering. Im Fach Deutsch gaben lediglich rund 2 Prozent der Lehrkräfte ( $N = 25$ ) an, sich über ein Quereinsteigendenprogramm für die Tätigkeit als Lehrkraft qualifiziert zu haben und rund 1 Prozent der Lehrkräfte ( $N = 15$ ) sind als Seiteneinsteigende tätig. Ein analoges Bild zeigt sich im Fach Englisch (Quereinsteigende: rund 3%,  $N = 35$ ; Seiteneinsteigende: rund 2%,  $N = 24$ ). Aufgrund der geringen Fallzahlen wurde im Rahmen der deskriptiven Analysen nicht zwischen Quer- und Seiteneinsteigenden unterschieden, sondern alle betreffenden Personen wurden zu einer Gruppe der nicht traditionell ausgebildeten Lehrkräfte zusammengefasst, die mit insgesamt 40 Lehrkräften im Fach Deutsch und 59 Lehrkräften im Fach Englisch (was einem Anteil an allen befragten Deutsch- und Englischlehrkräften von rund 3% bzw. 5% entspricht) jedoch noch immer recht klein und zudem sehr ungleich über die Länder verteilt ist. Daher wurde sowohl auf inferenzstatistische Auswertungen als auch auf Analysen verzichtet, die eine Zusammenführung von Lehrkräftedaten und Schüler:innendaten erfordern und mit einer zusätzlichen Reduzierung der Fallzahlen verbunden wären.

Die im Fach Deutsch unterrichtenden nicht traditionell ausgebildeten Lehrkräfte sind zumeist weiblich (rund 69%), im Mittel rund 44 Jahre alt und bereits seit rund 9 Jahren als Lehrkräfte tätig. Im Hinblick auf die Geschlechterzusammensetzung und das Alter unterscheiden sie sich damit kaum von der Gruppe der grundständig ausgebildeten Lehrkräfte, von denen rund 72 Prozent weiblich sind und ein Durchschnittsalter von rund 44 Jahren aufweisen. Die grundständig ausgebildeten Lehrkräfte sind mit durchschnittlich rund 15 Dienstjahren jedoch etwa sechs Jahre länger in diesem Beruf tätig. Nach ihrer ursprünglichen Ausbildung gefragt, gaben alle nicht traditionell ausgebildeten Deutschlehrkräfte an, ein Hochschulstudium absolviert zu haben; mehrheitlich wurde dabei entweder ein Masterabschluss ( $N = 13$ ) oder ein Magisterabschluss ( $N = 14$ ) erworben. Als

4 Interne Konsistenz: *Cronbachs*  $\alpha = .84$  (für die Deutschlehrkräfte) bzw.  $.87$  (für die Englischlehrkräfte).

häufigste Studienfächer wurden Germanistik (29 Nennungen), Anglistik/Amerikanistik und Geschichte (jeweils 9 Nennungen) angeführt.

Die im Fach Englisch befragten nicht traditionell ausgebildeten Lehrkräfte sind ebenfalls mehrheitlich weiblich (rund 64%), im Mittel rund 45 Jahre alt und können auf rund 9 Berufsjahre als Lehrkraft zurückblicken. Im Vergleich hierzu ist die Gruppe der grundständig ausgebildeten Englischlehrkräfte zu etwa 75 Prozent weiblich, hat ein Durchschnittsalter von rund 44 Jahren und eine Berufserfahrung von durchschnittlich etwa 15 Jahren. Auch im Fach Englisch gaben alle nicht traditionell ausgebildeten Lehrkräfte an, ein Hochschulstudium absolviert zu haben. Als häufigste Abschlüsse wurden der Masterabschluss (18 Nennungen) und der Magisterabschluss (15 Nennungen) genannt, als häufigste Studienfächer Anglistik/Amerikanistik (44 Nennungen) und Germanistik (16 Nennungen).

Analog zu den fachfremd unterrichtenden Lehrkräften sind auch die nicht traditionell ausgebildeten Lehrkräfte im IQB-Bildungstrend 2022 ungleich über die Schularten verteilt. Die große Mehrheit von ihnen ist dabei an einer nichtgymnasialen Schule tätig. Sowohl im Fach Deutsch (rund 8%,  $N=3$ ) als auch im Fach Englisch (rund 15%,  $N=9$ ) unterrichtet nur ein sehr kleiner Teil der nicht traditionell ausgebildeten Lehrkräfte an einem Gymnasium.

In beiden Fächern äußern die nicht traditionell ausgebildeten Lehrkräfte eine sehr hohe Zufriedenheit mit ihrer Berufswahl. Auch auf der Skala „Enthusiasmus für das Unterrichten“ finden sich in beiden Fächern hohe Werte. Diese Werte sind noch etwas höher ausgeprägt als bei Lehrkräften mit einer Lehrbefähigung in den Fächern Deutsch bzw. Englisch sowie den in diesen Fächern fachfremd unterrichtenden Lehrkräften (s. o.).

#### **11.4 Zusammenhänge zwischen der beruflichen Qualifikation der Lehrkräfte mit den von den Schüler:innen erreichten Kompetenzen**

In diesem Abschnitt wird untersucht, inwieweit Zusammenhänge zwischen der beruflichen Qualifikation von Lehrkräften und den von den Schüler:innen erreichten Kompetenzen bestehen. Der Fokus liegt dabei auf der Frage, welche Kompetenzen in Klassen erreicht werden, in denen der Unterricht von fachfremd unterrichtenden Lehrkräften erteilt wird. Wie bereits in Abschnitt 11.1.1 erläutert, hat sich im Rahmen der früheren IQB-Bildungstrends mehrfach gezeigt, dass in solchen Klassen zumeist etwas schwächere Ergebnisse erzielt werden als in Klassen, in denen die Lehrkräfte über eine Lehrbefähigung im betreffenden Fach verfügen. Diese Zusammenhänge waren an den nichtgymnasialen Schulen stärker ausgeprägt als an den Gymnasien.

Zur Vorbereitung der Analysen mussten zunächst die Angaben der Lehrkräfte mit den von ihren Schüler:innen erreichten Kompetenzen zusammengeführt werden. In beiden Fächern konnten jeweils rund 93 Prozent der Lehrkräfte eindeutig einer Klasse zugeordnet werden (Deutsch:  $N=1163$  Lehrkräfte, Englisch:  $N=1153$  Lehrkräfte).

Die Analyse von Zusammenhängen zwischen den Merkmalen der Lehrkräfte und den Kompetenzen der von ihnen unterrichteten Schüler:innen erfolgte mit Mehrebenenanalysen (Raudenbush & Bryk, 2002), in denen sowohl Merkmale auf Ebene der Schüler:innen als auch Merkmale auf Ebene der Klasse untersucht wurden. Auf Ebene der Schüler:innen wurden das Geschlecht, die Familienspra-



che und der sozioökonomische Status der Familie (HISEI) sowie ein Indikator allgemeiner kognitiver Grundfähigkeiten (Wilhelm et al., 2014) in die statistischen Analysen einbezogen. Auf Ebene der Klassen enthielten die Mehrebenenmodelle Angaben zur Art der Schule, die von den betreffenden Schüler:innen besucht wird bzw. an der die jeweiligen Lehrkräfte unterrichten (dichotom kodiert, 0 = nichtgymnasiale Schulen, 1 = Gymnasien) sowie zum Geschlecht, zum Alter und zur Berufserfahrung (in Jahren) der Lehrkräfte sowie dazu, ob diese über eine Lehrbefähigung im betreffenden Fach verfügen oder fachfremd unterrichten. Außerdem wurde in den Analysen statistisch kontrolliert, ob die jeweilige Lehrkraft grundständig qualifiziert ist oder ein Seiten- oder Quereinsteiger:innenprogramm durchlaufen hat, und in welchem Land sich die Schule befindet – ebenfalls in Form von dichotom kodierten Dummy-Variablen. Fehlende Werte bei den genannten Variablen wurden multipel imputiert (weitere Informationen zum Imputationsverfahren finden sich in Kapitel 12), die Schätzung der Modellparameter erfolgte unter Verwendung von Fallgewichten für die Schüler:innen- und Klassenebene.

**Tabelle 11.5:** Ergebnisse der Mehrebenenanalysen zur Erklärung der Kompetenzen von Schüler:innen in den Fächern Deutsch und Englisch durch Merkmale der Lehrkraft und der Schüler:innen

|   | Deutsch Lesen |        | Deutsch Zuhören |        | Deutsch Orthografie |        | Englisch Leseverstehen |        | Englisch Hörverstehen |        |
|---|---------------|--------|-----------------|--------|---------------------|--------|------------------------|--------|-----------------------|--------|
|   | <i>b</i>      | (SE)   | <i>b</i>        | (SE)   | <i>b</i>            | (SE)   | <i>b</i>               | (SE)   | <i>b</i>              | (SE)   |
| Ordinatenabschnitt                          | <b>417</b>    | (14.3) | <b>402</b>      | (12.0) | <b>408</b>          | (16.1) | <b>425</b>             | (15.1) | <b>424</b>            | (14.9) |
| <b>Individualebene</b>                      |               |        |                 |        |                     |        |                        |        |                       |        |
| Geschlecht                                  | <b>20</b>     | (1.0)  | <b>15</b>       | (1.1)  | <b>38</b>           | (1.2)  | <b>26</b>              | (1.1)  | <b>13</b>             | (1.0)  |
| Familiensprache (manchmal Deutsch)          | <b>-27</b>    | (5.2)  | <b>-37</b>      | (1.5)  | <b>-16</b>          | (1.2)  | <b>6</b>               | (2.1)  | <b>8</b>              | (1.8)  |
| Familiensprache (nie Deutsch)               | <b>-52</b>    | (1.3)  | <b>-72</b>      | (4.9)  | <b>-37</b>          | (4.5)  | <b>14</b>              | (5.3)  | <b>10</b>             | (5.0)  |
| Sozioökonomischer Status (HISEI)            | <b>9</b>      | (0.7)  | <b>12</b>       | (0.7)  | <b>8</b>            | (0.7)  | <b>6</b>               | (0.7)  | <b>7</b>              | (0.6)  |
| Kognitive Grundfähigkeit                    | <b>25</b>     | (0.7)  | <b>24</b>       | (0.6)  | <b>19</b>           | (0.6)  | <b>28</b>              | (0.7)  | <b>22</b>             | (0.6)  |
| <b>Klassenebene</b>                         |               |        |                 |        |                     |        |                        |        |                       |        |
| Schulart                                    | <b>87</b>     | (6.9)  | <b>88</b>       | (6.4)  | <b>100</b>          | (6.8)  | <b>133</b>             | (10.9) | <b>130</b>            | (11.8) |
| <b>Qualifikation der Lehrkraft</b>          |               |        |                 |        |                     |        |                        |        |                       |        |
| Fachadäquat eingesetzt                      | <b>5</b>      | (6.9)  | <b>-1</b>       | (5.8)  | <b>0</b>            | (6.4)  | <b>37</b>              | (6.4)  | <b>38</b>             | (5.8)  |
| Fachadäquat eingesetzt x Schulart           | <b>3</b>      | (7.3)  | <b>9</b>        | (6.8)  | <b>6</b>            | (7.4)  | <b>-37</b>             | (11.5) | <b>-32</b>            | (12.2) |
| <b>Demografische Merkmale der Lehrkraft</b> |               |        |                 |        |                     |        |                        |        |                       |        |
| Geschlecht                                  | <b>2</b>      | (3.3)  | <b>2</b>        | (3.0)  | <b>5</b>            | (3.4)  | <b>-5</b>              | (4.3)  | <b>-6</b>             | (4.2)  |
| Alter                                       | <b>0</b>      | (0.2)  | <b>0</b>        | (0.2)  | <b>0</b>            | (0.2)  | <b>0</b>               | (0.2)  | <b>0</b>              | (0.2)  |
| Berufsjahre                                 | <b>0</b>      | (0.2)  | <b>0</b>        | (0.1)  | <b>0</b>            | (0.1)  | <b>0</b>               | (0.2)  | <b>0</b>              | (0.2)  |
| <b>Varianzanteile</b>                       |               |        |                 |        |                     |        |                        |        |                       |        |
| <i>R</i> <sup>2</sup> Individualebene       | <b>0.29</b>   | (0.0)  | <b>0.29</b>     | (0.0)  | <b>0.22</b>         | (0.0)  | <b>0.22</b>            | (0.0)  | <b>0.19</b>           | (0.0)  |
| <i>R</i> <sup>2</sup> Klassenebene          | <b>0.78</b>   | (0.0)  | <b>0.80</b>     | (0.0)  | <b>0.47</b>         | (0.0)  | <b>0.78</b>            | (0.0)  | <b>0.77</b>           | (0.0)  |

*Anmerkungen.* Geschlecht: 0 (Jungen) und 1 (Mädchen); Familiensprache: 0 (ausschließlich Deutsch) und 1 (manchmal bzw. nie Deutsch); Sozioökonomischer Status: Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status (Ganzeboom, 2010), z-standardisiert; kognitive Grundfähigkeit: figuraler Untertest zum schlussfolgernden Denken des Berliner Tests zur Erfassung fluider und kristalliner Intelligenz (Wilhelm, Schroeders & Schipolowski, 2014); Schulart: 0 (nichtgymnasiale Schularten) und 1 (Gymnasium); Fachadäquat eingesetzt: 0 (keine Lehrbefähigung im Fach vorhanden) und 1 (Lehrbefähigung im Fach vorhanden); Geschlecht der Lehrkraft: 0 (Männer) und 1 (Frauen). Die Kompetenzen auf der Individual- und Klassenebene werden mit den Gewichten der jeweiligen Ebene geschätzt. *b* = Regressionskoeffizient; *SE* = Standardfehler; *R*<sup>2</sup> = Bestimmtheitsmaß. Zusätzlich wurde in den Analysen statistisch für die Merkmale „Land“ sowie „nicht traditionell ausgebildete Lehrkraft“ kontrolliert.

Fett gedruckte Regressionskoeffizienten sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

Die Ergebnisse der Analysen sind in Tabelle 11.5 dargestellt. Im Hinblick auf die drei im Fach Deutsch getesteten Kompetenzbereiche zeigen sich keine statistisch signifikanten Leistungsunterschiede zwischen Schüler:innen, die von einer fachadäquat eingesetzten Lehrkraft unterrichtet wurden, und Schüler:innen aus Klassen, in denen eine fachfremd unterrichtende Lehrkraft eingesetzt wurde. Auch die zusätzlich modellierten Interaktionseffekte zwischen der Schulart und der Lehrbefähigung der Lehrkräfte sind statistisch nicht signifikant. Demgegenüber finden sich im Fach Englisch für beide Kompetenzbereiche statistisch signifikante Zusammenhänge für das Qualifikationsmerkmal „fachfremd vs. fachadäquat eingesetzt“ – mit höheren Kompetenzwerten für Schüler:innen, deren Lehrkräfte eine Lehrbefähigung für dieses Fach haben. Gleichzeitig wurden für beide Kompetenzbereiche im Fach Englisch statistisch signifikante Interaktionseffekte zwischen diesem Qualifikationsmerkmal und der Schulart identifiziert. Das negative Vorzeichen dieser Interaktionseffekte weist darauf hin, dass die Leistungsvorteile, die für Schüler:innen von fachadäquat eingesetzten Lehrkräften gegenüber den Schüler:innen fachfremd unterrichtender Lehrkräfte ermittelt wurden, auf Leistungsunterschiede dieser beiden Gruppen an nichtgymnasialen Schulen zurückgehen. An den Gymnasien sind die Leistungsunterschiede hingegen nicht statistisch signifikant, was vermutlich auch darauf zurückgeführt werden kann, dass nur eine geringe Anzahl der im Rahmen des IQB-Bildungstrends 2022 befragten fachfremden Lehrkräfte an Gymnasien unterrichtet.

In Anlehnung an die in den Berichtbänden der IQB-Bildungstrends 2015 und 2018 dokumentierten Analysen wurden die Mehrebenenmodelle in einem zusätzlichen Analyseschritt um weitere Prädiktoren ergänzt. Dabei wurden die auf der Individualebene berücksichtigten Schüler:innenmerkmale (d.h. Geschlecht, Familiensprache, sozioökonomischer Status und kognitive Grundfähigkeiten) für die einzelnen Schulklassen gemittelt und als aggregierte Schüler:innenmerkmale auf der Klassenebene in die Modelle aufgenommen. In den resultierenden Modellen erfolgt die statistische Vorhersage der von den Schüler:innen erreichten Kompetenzen also unter zusätzlicher statistischer Kontrolle für die Zusammensetzung der Schulklassen. Die Ergebnisse dieser Modellierung, die in Tabelle 11.6 aufgeführt sind, entsprechen im Wesentlichen den in Tabelle 11.5 dargestellten Befundmustern: Statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen den von den Schüler:innen erreichten Kompetenzen und fachfremdem Unterrichten finden sich nur für das Fach Englisch, nicht jedoch für das Fach Deutsch. In den erweiterten Modellen ist der oben erwähnte Interaktionseffekt der Prädiktoren „Schulart“ und „fachadäquat eingesetzt“ allerdings nur noch für den Kompetenzbereich *Leseverstehen*, nicht jedoch für das *Hörverstehen* im Fach Englisch statistisch signifikant. Dies ist vermutlich auch darauf zurückzuführen, dass zwischen dem Prädiktor „Schulart“ und den aggregierten Schüler:innenmerkmalen ein hoher Zusammenhang besteht.

**Tabelle 11.6:** Ergebnisse der Mehrebenenanalysen zur Erklärung der Kompetenzen von Schüler:innen in den Fächern Deutsch und Englisch durch Merkmale der Lehrkraft und der Schüler:innen unter Berücksichtigung der Zusammensetzung der Schüler:innenschaft

|   | Deutsch Lesen |        | Deutsch Zuhören |        | Deutsch Orthografie |        | Englisch Leseverstehen |        | Englisch Hörverstehen |        |
|---|---------------|--------|-----------------|--------|---------------------|--------|------------------------|--------|-----------------------|--------|
|   | <i>b</i>      | (SE)   | <i>b</i>        | (SE)   | <i>b</i>            | (SE)   | <i>b</i>               | (SE)   | <i>b</i>              | (SE)   |
| Ordinatenabschnitt                          | <b>453</b>    | (14.0) | <b>438</b>      | (11.4) | <b>443</b>          | (15.7) | <b>459</b>             | (17.2) | <b>463</b>            | (15.8) |
| <b>Individualebene</b>                      |               |        |                 |        |                     |        |                        |        |                       |        |
| Geschlecht                                  | <b>19</b>     | (0.9)  | <b>14</b>       | (1.1)  | <b>37</b>           | (1.1)  | <b>25</b>              | (1.2)  | <b>12</b>             | (1.0)  |
| Familiensprache (manchmal Deutsch)          | <b>-24</b>    | (1.3)  | <b>-34</b>      | (1.5)  | <b>-14</b>          | (1.3)  | <b>7</b>               | (2.1)  | <b>9</b>              | (1.8)  |
| Familiensprache (nie Deutsch)               | <b>-47</b>    | (5.0)  | <b>-66</b>      | (4.7)  | <b>-33</b>          | (4.2)  | <b>17</b>              | (5.3)  | <b>12</b>             | (5.0)  |
| Sozioökonomischer Status (HISEI)            | <b>7</b>      | (0.7)  | <b>10</b>       | (0.7)  | <b>6</b>            | (0.7)  | <b>4</b>               | (0.7)  | <b>5</b>              | (0.7)  |
| Kognitive Grundfähigkeit                    | <b>23</b>     | (0.7)  | <b>21</b>       | (0.6)  | <b>17</b>           | (0.5)  | <b>26</b>              | (0.7)  | <b>21</b>             | (0.6)  |
| <b>Klassenebene</b>                         |               |        |                 |        |                     |        |                        |        |                       |        |
| Schulart                                    | <b>29</b>     | (6.2)  | <b>31</b>       | (6.8)  | <b>42</b>           | (7.0)  | <b>57</b>              | (10.2) | <b>51</b>             | (10.1) |
| Geschlecht                                  | <b>16</b>     | (7.9)  | <b>9</b>        | (8.0)  | <b>10</b>           | (10.8) | <b>17</b>              | (9.9)  | <b>10</b>             | (9.4)  |
| Familiensprache (nie oder manchmal Deutsch) | <b>-34</b>    | (8.5)  | <b>-39</b>      | (8.9)  | <b>-16</b>          | (8.7)  | <b>1</b>               | (9.4)  | <b>6</b>              | (8.3)  |
| Sozioökonomischer Status (HISEI)            | <b>17</b>     | (2.6)  | <b>18</b>       | (2.2)  | <b>17</b>           | (2.6)  | <b>20</b>              | (3.0)  | <b>25</b>             | (2.9)  |
| Kognitive Grundfähigkeit                    | <b>32</b>     | (8.0)  | <b>27</b>       | (7.0)  | <b>35</b>           | (6.7)  | <b>31</b>              | (7.9)  | <b>27</b>             | (7.8)  |
| <b>Qualifikation der Lehrkraft</b>          |               |        |                 |        |                     |        |                        |        |                       |        |
| Fachadäquat eingesetzt                      | <b>2</b>      | (4.4)  | <b>-4</b>       | (3.8)  | <b>-3</b>           | (4.2)  | <b>25</b>              | (5.8)  | <b>26</b>             | (5.4)  |
| Fachadäquat eingesetzt x Schulart           | <b>1</b>      | (5.1)  | <b>7</b>        | (5.6)  | <b>3</b>            | (6.8)  | <b>-19</b>             | (8.5)  | <b>-13</b>            | (8.4)  |
| <b>Demografische Merkmale der Lehrkraft</b> |               |        |                 |        |                     |        |                        |        |                       |        |
| Geschlecht                                  | <b>2</b>      | (2.5)  | <b>2</b>        | (2.6)  | <b>5</b>            | (2.8)  | <b>-4</b>              | (4.0)  | <b>-5</b>             | (3.8)  |
| Alter                                       | <b>0</b>      | (0.2)  | <b>0</b>        | (0.2)  | <b>0</b>            | (0.1)  | <b>0</b>               | (0.2)  | <b>0</b>              | (0.2)  |
| Berufsjahre                                 | <b>0</b>      | (0.1)  | <b>0</b>        | (0.1)  | <b>0</b>            | (0.1)  | <b>0</b>               | (0.2)  | <b>0</b>              | (0.2)  |
| <b>Varianzanteile</b>                       |               |        |                 |        |                     |        |                        |        |                       |        |
| <i>R</i> <sup>2</sup> Individualebene       | <b>0.25</b>   | (0.0)  | <b>0.25</b>     | (0.0)  | <b>0.19</b>         | (0.0)  | <b>0.20</b>            | (0.0)  | <b>0.16</b>           | (0.0)  |
| <i>R</i> <sup>2</sup> Klassenebene          | <b>0.90</b>   | (0.0)  | <b>0.90</b>     | (0.0)  | <b>0.89</b>         | (0.0)  | <b>0.88</b>            | (0.0)  | <b>0.87</b>           | (0.0)  |

*Anmerkungen.* Geschlecht: 0 (Jungen) und 1 (Mädchen); Familiensprache: 0 (ausschließlich Deutsch) und 1 (manchmal bzw. nie Deutsch); Sozioökonomischer Status: Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status (Ganzeboom, 2010), z-standardisiert; kognitive Grundfähigkeit: figuraler Untertest zum schlussfolgernden Denken des Berliner Tests zur Erfassung fluider und kristalliner Intelligenz (Wilhelm, Schroeders & Schipolowski, 2014); Schulart: 0 (nichtgymnasiale Schularten) und 1 (Gymnasium); Fachadäquat eingesetzt: 0 (keine Lehrbefähigung im Fach vorhanden) und 1 (Lehrbefähigung im Fach vorhanden); Geschlecht der Lehrkraft: 0 (Männer) und 1 (Frauen). Die Kompetenzen auf der Individual- und Klassenebene wurden mit den Gewichten der jeweiligen Ebene geschätzt. *b* = Regressionskoeffizient; *SE* = Standardfehler; *R*<sup>2</sup> = Bestimmtheitsmaß. Zusätzlich wurde in den Analysen statistisch für die Merkmale „Land“ sowie „nicht traditionell ausgebildete Lehrkraft“ kontrolliert.

Fett gedruckte Regressionskoeffizienten sind statistisch signifikant ( $p < .05$ ).

## 11.5 Zusammenfassung und Diskussion

Wie in den früheren IQB-Bildungstrends weisen die Auswertungen zu den demografischen Angaben der befragten Deutsch- und Englischlehrkräfte erneut auf deutliche Unterschiede in der Alterszusammensetzung der Kollegien in den ost- und westdeutschen Ländern hin. Insbesondere in den Ländern Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Thüringen sind Deutsch- und Englischlehrkräfte deutlich älter als in den westdeutschen Ländern. Auch fällt in diesen Ländern der Anteil der Lehrkräfte, die 60 Jahre und älter sind und kurz vor dem Eintritt ins Rentenalter stehen, im bundesweiten Vergleich besonders hoch aus. Dies

deckt sich mit den Ergebnismustern des IQB-Bildungstrends 2015 (Hoffmann & Richter, 2016). Gleichzeitig zeigt die Analyse von Veränderungen zwischen den Jahren 2015 bis 2022, dass das Durchschnittsalter der befragten Lehrkräfte in Deutschland insgesamt gesunken ist. Die Pensionierungswellen der letzten Jahre haben also in vielen Ländern bereits zu einer deutlichen Verjüngung der Lehrer:innenschaft geführt.

Die Ergebnisse zum fachfremden Unterricht weisen darauf hin, dass sowohl im Fach Deutsch als auch im Fach Englisch ein substanzieller Anteil der Lehrkräfte über keine Lehrbefähigung im betreffenden Fach verfügt. Die Angaben dieser fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte lassen darauf schließen, dass sie zumeist ein anderes sprachliches Fach oder ein Fach aus dem gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld studiert haben. Die Anteile der fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte fallen mit rund 14 Prozent im Fach Deutsch und rund 12 Prozent im Fach Englisch deutlich höher aus als im IQB-Bildungstrend 2015, in dem für beide Fächer ein Anteil fachfremd unterrichtender Lehrkräfte von jeweils rund 6 Prozent ermittelt wurde. Zudem wurde ähnlich wie im Jahr 2015 auch im IQB-Bildungstrend 2022 festgestellt, dass der Anteil der fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte an nichtgymnasialen Schulen deutlich höher ist als an Gymnasien. Zusätzlich zur Analyse von Schulartunterschieden wurde untersucht, ob der Anteil an fachfremd unterrichtenden Lehrkräften systematisch mit der sozialen Zusammensetzung der Schüler:innenschaft von Schulen variiert. Die hierzu ermittelten Ergebnisse weisen nicht darauf hin, dass ein solcher Zusammenhang besteht.

Erstmalig bestand im Rahmen der IQB-Bildungstrends die Möglichkeit, zwischen Quer- und Seiteinsteigenden in den Lehrer:innenberuf zu unterscheiden. In beiden Fächern waren die Fallzahlen für beide Gruppen jedoch so gering, dass diese zu einer Gruppe – den nicht traditionell ausgebildeten Lehrkräften – zusammengefasst wurden. Die zu dieser Gruppe durchgeführten Analysen haben einen rein explorativen Charakter, auf inferenzstatistische Analysen (Signifikanztests) musste aufgrund der kleinen Fallzahlen und der damit einhergehenden geringen Teststärke verzichtet werden. Dass im IQB-Bildungstrend 2022 nur eine geringe Anzahl nicht traditionell ausgebildeter Lehrkräfte erfasst wurde, ist nicht gänzlich überraschend, da nicht traditionell ausgebildete Lehrkräfte verstärkt in den Mangelfächern Mathematik, Physik oder Chemie und seltener in den sprachlichen Fächern zum Einsatz kommen (Hoffmann & Richter, 2016; Richter et al., 2019).

Die Auswertungen der Angaben zur Demografie und Ausbildung der Lehrkräfte zeigen darüber hinaus, dass die im IQB-Bildungstrend 2022 befragten Quer- und Seiteneinsteigenden zumeist auf eine substanzielle Berufserfahrung im Lehrkräfteberuf zurückblicken können und in aller Regel ein inhaltsnahes Fachstudium erfolgreich absolviert haben. Offenbar handelt es sich also nur bei sehr wenigen der befragten nicht traditionell ausgebildeten Lehrkräfte um Seiteneinsteiger:innen, die aktuell in vielen Ländern in den Lehrer:innenberuf eintreten (Klemm, 2023; KMK, 2023).

Wegen der geringen Anzahl an nicht traditionell ausgebildeten Lehrkräften im IQB-Bildungstrend 2022 lag der Fokus der Analysen zu Zusammenhängen zwischen der beruflichen Qualifikation der Lehrkräfte mit den von den Schüler:innen erreichten Kompetenzen auf der Frage, ob – analog zu den Ergebnissen des IQB-Bildungstrends 2015 – negative Zusammenhänge zwischen fachfremdem Unterrichten und den von den Schüler:innen erreichten Kompetenzen festzustellen sind. Solche negativen Zusammenhänge wurden auch dieses Mal identifiziert,

wobei sich diese auf das Fach Englisch und auf die nichtgymnasialen Schulen beschränken. Über die Gründe für diese Fächerspezifität liefern die vorliegenden Daten keine Anhaltspunkte. Doch zumindest für das Fach Englisch unterstreichen die Befunde die wichtige Bedeutung fachlicher Kompetenzen von Lehrkräften für die erfolgreiche Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen.

Nicht zuletzt aufgrund des Lehrkräftemangels und den Nachwirkungen der Coronavirus-Pandemie sehen sich viele Schulen gegenwärtig einer hohen Belastung ausgesetzt (SWK, 2023). Umso erfreulicher ist es, dass die große Mehrheit der Deutsch- und Englischlehrkräfte dennoch mit der Wahl ihres Berufes sehr zufrieden ist und einen hohen Enthusiasmus für das Unterrichten berichtet. Diese positiven Einstellungen zu ihrer Tätigkeit und das große Engagement vieler Lehrkräfte stellen für die Bewältigung der gegenwärtigen Herausforderungen im Interesse der Schüler:innen eine wichtige Ressource dar.

Da vor dem Hintergrund des gegenwärtigen Lehrkräftemangels davon auszugehen ist, dass auch in Zukunft eine substantielle Zahl von Personen in den Lehrer:innenberuf eintreten wird, ohne eine grundständige Lehramtsbildung durchlaufen zu haben, wäre es wichtig, belastbare Daten zu dieser Gruppe von Lehrkräften zu erheben. Im Rahmen des IQB-Bildungstrends 2022 konnten nur relativ wenige nicht traditionell ausgebildete Lehrkräfte befragt werden. Unter den Befragten ist zudem die Gruppe derjenigen Seitensteiger:innen, die aktuell in vielen Ländern an Grund- und Sekundarschulen eingestellt werden, kaum vertreten. Zukünftige Studien sollten verstärkt auch diese Lehrkräfte einbeziehen und untersuchen, wie sich ihr Einsatz auf den Unterricht und den Lernerfolg der Schüler:innen auswirkt. Im Rahmen von Large-Scale-Untersuchungen wie dem IQB-Bildungstrend könnte etwa über ein Oversampling nachgedacht werden, also über eine überproportionale Einbeziehung nicht traditionell ausgebildeter Lehrkräfte im Rahmen der Stichprobenziehung.

## Literatur

- Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann.
- Dederling, K. (2020). Quer-/Seiteneinsteigende in den Lehrerberuf im Spiegel der empirischen Forschung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112(1), 90–103. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.01.06>
- Driesner, I. & Arndt, M. (2020). Die Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger\*innen: Konzepte und Lerngelegenheiten im bundesweiten Überblick. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112(4), 414–427. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.04.05>
- Fütterer, T., van Waveren, L., Hübner, N., Fischer, C. & Sälzer, C. (2023). I can't get no (job) satisfaction? Differences in teachers' job satisfaction from a career pathways perspective. *Teaching and Teacher Education*, 121, 103942. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103942>
- Ghassemi, N. & Nordmeier, V. (2022). *Ein Masterstudiengang mit dem Profil Quereinstieg als alternativer Professionalisierungsweg für das Lehramt an Gymnasien und Integrierten Sekundarschulen*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.17169/refubium-34202>
- Harrison, M. G., King, R. B. & Wang, H. (2023). Satisfied teachers are good teachers: The association between teacher job satisfaction and instructional quality. *British Educational Research Journal*, 49(3), 476–498. <https://doi.org/10.1002/berj.3851>
- Hattie, J. (2023). *Visible Learning: The Sequel*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003380542>
- Helbig, M. & Nikolai, R. (2019). *Bekommen die sozial benachteiligten Schülerinnen die „besten“ Schulen? Eine explorative Studie über den Zusammenhang von Schulquali-*



- tät und sozialer Zusammensetzung von Schulen am Beispiel Berlins. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- Hoffmann, L. & Richter, D. (2016). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Englischlehrkräften im Ländervergleich. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2015: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 481–501). Waxmann.
- Keller, M. M., Hoy, A. W., Goetz, T. & Frenzel, A. C. (2016). Teacher Enthusiasm: Reviewing and Redefining a Complex Construct. *Educational Psychology Review*, 28(4), 743–769. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9354-y>
- Keller-Schneider, M., Arslan, E. & Hericks, U. (2016). Berufseinstieg nach Quereinstiegs- oder Regelstudium – Unterschiede in der Wahrnehmung und Bearbeitung von Berufsanforderungen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(1), 50–75.
- Kleickmann, T. & Anders, Y. (2011). Lernen an der Universität. In J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 305–315). Waxmann.
- Klemm, K. (2022). Zum Mangel an Grundschullehrkräften. In I. Mammes & C. Rötter (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen* (S. 304–314). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5949-20>
- Klemm, K. (2023). *Seiteneinstieg in den Schuldienst. Eine Übersicht im Vergleich der Bundesländer*. Friedrich-Ebert-Stiftung. <https://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/20440.pdf>
- KMK (2004) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften: Beschluss der Kultusministerkonferenz*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf)
- KMK (2008) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2008). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf)
- KMK (2022) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2022). *Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021 – 2035. Zusammengefasste Modellrechnung der Länder*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok\\_233\\_Bericht\\_LEB\\_LEA\\_2021.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_233_Bericht_LEB_LEA_2021.pdf)
- KMK (2023) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2023). *Einstellung von Lehrkräften 2022*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok\\_236\\_EvL\\_2022.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_236_EvL_2022.pdf)
- Krauss, S., Baumert, J. & Blum, W. (2008). Secondary mathematics teachers' pedagogical content knowledge and content knowledge: Validation of the COACTIV constructs. *ZDM*, 40(5), 873–892. <https://doi.org/10.1007/s11858-008-0141-9>
- Krauss, S., Blum, W., Brunner, M., Neubrand, M., Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Konzeptualisierung und Testkonstruktion zum fachbezogenen Professionswissen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 135–161). Waxmann.
- Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Förster, D., Lohse-Bossenz, H. & Terhart, E. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 1–23.
- Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J. & Pekrun, R. (2011). Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 289–301. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.07.001>
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Kunter, M., Tsai, Y.-M., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S. & Baumert, J. (2008). Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruc-



- tion. *Learning and Instruction*, 18(5), 468–482. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.008>
- Lucksnat, C., Richter, E., Klusmann, U., Kunter, M. & Richter, D. (2022). Unterschiedliche Wege ins Lehramt – unterschiedliche Kompetenzen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 36(4), 263–278. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000280>
- Lucksnat, C., Richter, E., Schipolowski, S., Hoffmann, L. & Richter, D. (2022). How do traditionally and alternatively certified teachers differ? A comparison of their motives for teaching, their well-being, and their intention to stay in the profession. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103784. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103784>
- Melzer, W., Gehrman, A. & Pospiech, G. (2015). *QUER - Qualifikationsprogramm für Akademiker zum Einstieg in den Lehrerberuf: Abschlussbericht Dezember 2014*. Sächsische Landesbibliothek- Staats- und Universitätsbibliothek Dresden; Technische Universität Dresden. <https://doi.org/167107>
- Nye, B., Konstantopoulos, S. & Hedges, L. V. (2004). How Large Are Teacher Effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237–257. <https://doi.org/10.3102/01623737026003237>
- Oettinghaus, L., Lamprecht, J. & Korneck, F. (2014). Analyse der professionellen Kompetenz von Referendaren. In S. Bernhold (Hrsg.), *Naturwissenschaftliche Bildung zwischen Science- und Fachunterricht* (S. 135–137). Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik.
- Porsch, R. (2016). Fachfremd unterrichten in Deutschland: Definition – Verbreitung – Auswirkungen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108(1), 9–32.
- Porsch, R. & Rösken-Winter, B. (2020). *Professionelles Handeln im fachfremd erteilten Mathematikunterricht*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27293-7>
- Porsch, R. & Whannell, R. (2019). Out-of-Field Teaching Affecting Students and Learning: What Is Known and Unknown. In L. Hobbs & G. Törner (Hrsg.), *Examining the Phenomenon of “Teaching Out-of-field”* (S. 179–191). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-3366-8\\_7](https://doi.org/10.1007/978-981-13-3366-8_7)
- Raudenbush, S. W. & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. Sage.
- Richter, D., Becker, B., Hoffmann, L., Busse, J. & Stanat, P. (2019). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Fach Mathematik und in den naturwissenschaftlichen Fächern. In P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2018: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich* (S. 385–410). Waxmann.
- Richter, D., Marx, A. & Zorn, D. (2018). *Lehrkräfte im Quereinstieg: sozial ungleich verteilt?: Eine Analyse zum Lehrermangel an Berliner Grundschulen*. Bertelsmann Stiftung. [https://scholar.google.de/citations?user=3n\\_tqo8aaaaj&hl=de&oi=sra](https://scholar.google.de/citations?user=3n_tqo8aaaaj&hl=de&oi=sra)
- Richter, E., Lucksnat, C., Redding, C. & Richter, D. (2022). Retention intention and job satisfaction of alternatively certified teachers in their first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 114, 103704. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103704>
- SWK (2023) = Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz. (2023). *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Stellungnahme\\_Lehrkraefte-mangel.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Stellungnahme_Lehrkraefte-mangel.pdf)
- Trautmann, M. (2019). Seiten- und Quereinsteiger in der Schule. *Pädagogik*, 71(6), 6–8. <https://doi.org/10.3262/PAED1906006>
- Vogt, M. & Scholz, J. (2020). Entwicklung und Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 217–226). utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-025>
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Wilhelm, O., Schroeders, U. & Schipolowski, S. (2014). *Berliner Test zur Erfassung fluider und kristalliner Intelligenz für die 8. bis 10. Jahrgangsstufe (BEFKI 8-10)*. Hogrefe.
- Ziegler, C., Richter, D. & Hartung-Beck, V. (2019). *Entwicklung des Anteils fachfremden Unterrichts an Berliner Schulen. Eine Untersuchung zur Identifizierung verschiedener Verlaufsmuster*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/dds.bh.2019.14.08>



# Kapitel 12

## Methodische Grundlagen: Anlage, Durchführung und Auswertung des IQB-Bildungstrends 2022

Sebastian Weirich, Karoline A. Sachse, Benjamin Becker,  
Nicklas J. Hafiz, Stefan Schipolowski und Rebecca Schneider

Über den kurz gefassten Überblick zu den Inhalten und zur Durchführung des IQB-Bildungstrends 2022 in Kapitel 1.2 hinaus soll in diesem Kapitel das Vorgehen bei der Konzeption, Durchführung und statistischen Auswertung des Bildungstrends ausführlicher beschrieben werden. Die eingesetzten Methoden entsprechen dabei weitestgehend den Vorgehensweisen bei den vorhergehenden IQB-Bildungstrends (Becker et al., 2019; Sachse et al., 2016) sowie insbesondere denen des IQB-Bildungstrends 2021 (Sachse et al., 2022), für den ebenfalls drei Messzeitpunkte ausgewertet wurden. Wie bei früheren IQB-Studien erfolgte zudem eine Orientierung an internationalen Schulleistungsstudien, insbesondere an PISA<sup>1</sup> (OECD, 2009, 2014).

Zunächst werden die Zielpopulationen, das Vorgehen bei der Stichprobenziehung sowie die realisierten Stichproben einschließlich der Teilnahmeraten an den Erhebungsinstrumenten beschrieben (Abschnitt 12.1). Anschließend wird die Durchführung der Testungen erläutert. Dabei werden insbesondere Testablauf und Testdesign erklärt (Abschnitt 12.2). Die Datenaufbereitung wird in Abschnitt 12.3 kurz beschrieben, bevor im Abschnitt 12.4 das der Auswertung zugrundeliegende statistische Modell formalisiert wird und Details zur Parameterschätzung, zum Umgang mit fehlenden Werten in Hintergrundvariablen sowie zu Transformationsvorschriften ausgeführt werden. Besonderheiten der Trendschätzung werden in Abschnitt 12.5 beschrieben. Abschließend wird in Abschnitt 12.6 kurz auf die relationale Struktur des Datensatzes eingegangen, der den Analysen für die empirischen Kapitel dieses Berichts zugrunde lag. Desgleichen wird das Verfahren zur Bestimmung adjustierter Mittelwerte (vgl. Kapitel 4.3) kurz beschrieben.

### 12.1 Zielpopulationen und Stichproben

#### 12.1.1 Zielpopulationen

Im vorliegenden Berichtsband werden Aussagen über die Schüler:innen der 9. Jahrgangsstufe in den einzelnen Ländern in der Bundesrepublik Deutschland sowie in Deutschland insgesamt getroffen. Die Zielpopulation im Fach Deutsch umfasst dabei alle Neuntklässler:innen an allgemeinbildenden Schulen, einschließlich Förderschulen.<sup>2</sup> Nicht zu dieser Zielpopulation gehören lediglich Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) im Förderschwer-

<sup>1</sup> *Programme for International Student Assessment*

<sup>2</sup> Zwischen den Ländern bestehen zum Teil deutliche Unterschiede darin, inwieweit Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) in allgemeinen Schulen oder in Förderschulen unterrichtet werden (vgl. Kapitel 2). Durch den Einbezug von Förderschulen im IQB-Bildungstrend 2022 kann – wie bereits im IQB-Bildungstrend 2015 – sichergestellt werden, dass Jugendliche mit SPF in allen Ländern in vergleichbarem Maße in der Stichprobe repräsentiert sind.

punkt „geistige Entwicklung“ sowie Schüler:innen, die zum Testzeitpunkt weniger als ein Jahr in deutscher Sprache unterrichtet wurden.

Bei der Definition der Zielpopulationen in den Fremdsprachen waren Veränderungen im Beginn und Verlauf des Fremdsprachenunterrichts zu berücksichtigen (vgl. auch Kapitel 2). Die Bildungsstandards für die Fächer Englisch und Französisch beziehen sich auf die „erste Fremdsprache“. Zum Zeitpunkt der Durchführung des IQB-Ländervergleichs 2009 wurde diese Bezeichnung in den Ländern noch relativ einheitlich verwendet und daher auch für die Definition der Zielpopulationen in der Erhebung 2008/2009 herangezogen. Inzwischen haben sich die Rahmenbedingungen des schulischen Fremdsprachenerwerbs jedoch verändert und sind heterogener geworden, sodass kein länderübergreifend einheitliches Verständnis mehr darüber besteht, was als „erste Fremdsprache“ gilt. Für die Durchführung eines Systemmonitorings ist es jedoch unerlässlich, die zu untersuchende Grundgesamtheit anhand eines über die Erhebungszeitpunkte (2008/2009, 2015 und 2022) einheitlichen Kriteriums zu definieren. Dabei wird im IQB-Bildungstrend 2022 – wie bereits in der Vorerhebung im Jahr 2015 – davon ausgegangen, dass für Neuntklässler:innen mit fünf oder mehr Lernjahren die Bildungsstandards der KMK für die erste Fremdsprache gelten und diese Definition zudem weitestgehend vergleichbar ist mit dem Vorgehen im IQB-Ländervergleich 2009.

Die Zielpopulation im Fach Englisch entspricht somit weitgehend der Population im Fach Deutsch mit der Einschränkung, dass sich die im vorliegenden Band dargestellten Ergebnisse für das Fach Englisch nur auf jene Neuntklässler:innen beziehen, die spätestens seit der 5. Jahrgangsstufe durchgehend im Fach Englisch unterrichtet wurden. Sowohl die Daten des IQB-Bildungstrends 2022 als auch die amtliche Schulstatistik (Statistisches Bundesamt, 2023) zeigen, dass dies bei nahezu allen Neuntklässler:innen an allgemeinbildenden Schulen der Fall ist. Ausnahmen bilden allgemeine Schulen im Saarland sowie Förderschulen in mehreren Ländern.

Im Fach Französisch umfasst die Zielpopulation Neuntklässler:innen in den Ländern Baden-Württemberg, Berlin, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz sowie im Saarland. Analog zum Fach Englisch beziehen sich die Berichtsergebnisse nur auf jene Neuntklässler:innen in den genannten Ländern, die spätestens seit der 5. Jahrgangsstufe durchgehend im Fach Französisch unterrichtet wurden. Diese Population ist in allen Ländern, mit Ausnahme des Saarlandes, relativ klein.

Bei Schüler:innen mit SPF wurde für die Berichtlegung danach unterschieden, ob sie entsprechend dem Lehrplan bzw. Rahmenlehrplan für allgemeine Schulen *zielgleich* oder auf Grundlage eines anderen Lehrplans und somit *zieldifferent* unterrichtet wurden (vgl. Kapitel 2). Die Entscheidung, welche Schüler:innen zielgleich oder zieldifferent unterrichtet werden, hängt eng mit den jeweiligen Förderschwerpunkten zusammen und wird von jedem Land nach eigenen Regelungen festgelegt. Da die Zielpopulationen des IQB-Bildungstrends 2022 in den Fächern Deutsch und Englisch sowohl zielgleich als auch zieldifferent unterrichtete Jugendliche umfassen, wurden diese in sämtliche Analysen in den Kapiteln 4 bis 11, die sich auf die von den Schüler:innen im Mittel erreichten Kompetenzen beziehen, einbezogen. Die Ergebnisse zu den Kompetenzstufenverteilungen bzw. zum Erreichen der Bildungsstandards in Kapitel 3 beziehen sich hingegen ausschließlich auf zielgleich unterrichtete Schüler:innen, da für zieldifferent unterrichtete Schüler:innen andere Lernziele gelten als die in den Bildungsstandards definierten.

### 12.1.2 Stichprobenziehung

Die Stichproben zum IQB-Bildungstrend 2022 sollten für jedes Land sowie (für die Fächer Deutsch und Englisch) für Deutschland insgesamt die im vorhergehenden Abschnitt beschriebenen Zielpopulationen möglichst exakt abbilden. Zunächst wurden daher zur Bestimmung der Zielpopulationen bei den statistischen Landesämtern Schullisten sowie Schüler:innenzahlen zur 8. Jahrgangsstufe im Schuljahr 2020/2021 als Prognose für die 9. Jahrgangsstufe im Schuljahr 2021/2022 eingeholt. Für die Ziehung im Fach Französisch wurden zudem in den sechs o. g. Ländern Informationen dazu eingeholt, ob sich im Schuljahr 2017/2018 in den einzelnen Schulen Schüler:innen der 5. Jahrgangsstufe mit Französischunterricht befanden. Auf dieser Grundlage erfolgte die Stichprobenziehung anhand eines Zufallsverfahrens, das – wie in großen Schulleistungsstudien üblich (vgl. Frey et al., 2008) – mehrere Schritte umfasste.

In einem ersten Schritt wurde innerhalb jedes Landes eine Schultichprobe gezogen. Dazu wurden zuerst die Schulen einer von drei Ziehungsschichten zugeordnet, wobei zwischen Förderschulen, Gymnasien und einer dritten Schicht differenziert wurde, die alle übrigen allgemeinbildenden Schularten zusammenfasste. Innerhalb dieser expliziten Schichten (mit Ausnahme der Förderschulen) erfolgte eine implizite Schichtung anhand eines Indikators zur sozioökonomischen Zusammensetzung der Schüler:innenschaft oder anhand der Schulart. Auf dieser Grundlage wurde für jede explizite Schicht jeweils eine vorab festgelegte Zahl von Schulen gezogen, wobei die Ziehungswahrscheinlichkeit proportional zur Größe der 8. Jahrgangsstufe an der jeweiligen Schule war. Berücksichtigt wurden jeweils sowohl Schulen in öffentlicher als auch Schulen in freier Trägerschaft, nicht jedoch Freie Waldorfschulen. Bei den Förderschulen wurden aus Gründen der Umsetzbarkeit nur Schulen mit den Förderschwerpunkten „Lernen“, „Sprache“ sowie „emotionale und soziale Entwicklung“ einbezogen, da hier davon ausgegangen werden kann, dass ein hoher Anteil der Schüler:innen zur selbstständigen Bearbeitung des Tests grundsätzlich in der Lage ist. Förderschulen mit anderen Förderschwerpunkten wurden nicht in die Stichprobenziehung einbezogen. Dies führt zu einer geringfügigen Einschränkung der Repräsentativität der Stichprobe für die Zielpopulation des IQB-Bildungstrends 2022.

Die Zahl der zu ziehenden Schulen wurde für die genannten expliziten Schichten für jedes Land separat festgelegt. Diese Festlegung erfolgte mit dem Ziel, die stichprobenbezogene Unsicherheit der Schätzung der erreichten Kompetenzen über die Länder hinweg möglichst konstant niedrig zu halten. Hierfür ist die Heterogenität der erreichten Kompetenzen in den Ländern maßgeblich: Je höher die Streuung der erreichten Kompetenzen in einem Land ist, desto mehr Schüler:innen müssen getestet werden, um die Kompetenzwerte präzise schätzen zu können. Variiert die Streuung zudem stark zwischen den Schulen innerhalb der expliziten Schichten, muss eine größere Anzahl von Schulen in die Stichprobe einbezogen werden. Die zu erwartende Streuung der Kompetenzen wurde anhand von Erfahrungswerten aus anderen Schulleistungsstudien und unter Berücksichtigung der Ergebnisse der IQB-Bildungstrends 2015 und 2018 geschätzt. In Ländern mit deutlichen Kompetenzunterschieden der Schüler:innen zwischen den Schulen innerhalb der jeweiligen Schicht, wie etwa in den Stadtstaaten, wurden relativ zur Populationsgröße mehr Schulen gezogen als in Ländern mit geringeren Unterschieden. Für den Fall von Schulausfällen wurden für jede gezogene Schule zwei vergleichbare Schulen derselben Ziehungsschicht als Ersatz ausgewählt, sofern vorhanden.

Im zweiten Schritt der Stichprobenziehung wurde innerhalb jeder Schule eine Klasse der 9. Jahrgangsstufe für die Teilnahme an der Studie ausgewählt.<sup>3</sup> Davon abweichend war in den Förderschulen aufgrund der zumeist kleinen Klassen die Teilnahme aller Schüler:innen der 9. Jahrgangsstufe mit mindestens einem der Förderschwerpunkte „Lernen“, „Sprache“ oder „emotionale und soziale Entwicklung“ vorgesehen.

Die Stichprobenziehung für die Fremdsprachen unterschied sich teilweise von dem oben beschriebenen Vorgehen. Die Populationsdefinitionen für die Fremdsprachen weisen die Besonderheit auf, dass sie sich auf die Lerngeschichte der Schüler:innen beziehen 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.<sup>4</sup> Davon abweichend basierte die Stichprobenziehung zum Fach Französisch auf Schullisten aus den sechs o. g. Ländern (vgl. Abschnitt 12.1.1), die nur jene Schulen umfassten, die zum Zeitpunkt der Stichprobenziehung nach Angaben der statistischen Landesämter im Schuljahr 2017/2018 Schüler:innen mit Französischunterricht in der 5. Jahrgangsstufe aufwiesen.<sup>5</sup> Zudem wurden im Fach Französisch nur zwei explizite Ziehungsschichten (Gymnasium und andere allgemeine Schularten) verwendet und es erfolgte keine Ziehung von Förderschulen, da dort keine Französischlernenden gemäß der Definition der Zielpopulation zu erwarten waren.<sup>6</sup> Die endgültige Auswahl der Schüler:innen, welche die o. g. Populationsdefinitionen erfüllten, erfolgte sowohl für das Fach Englisch als auch für das Fach Französisch erst nach Abschluss der Datenerhebungen anhand von Angaben der teilnehmenden Schulen zur Lerngeschichte der Schüler:innen. Lagen für einzelne Jugendliche keine Schulangaben zum Fremdspracherwerb vor, wurde auf Angaben aus der Schüler:innenbefragung zurückgegriffen.

### 12.1.3 Realisierte Stichproben

Die Teilnahme am IQB-Bildungstrend 2022 war für Schulen in öffentlicher Trägerschaft grundsätzlich verpflichtend, während Schulen in freier Trägerschaft zumeist – je nach landesspezifischer Gesetzgebung – die Möglichkeit hatten, die Teilnahme abzulehnen. Wenn frühzeitig absehbar war, dass an einer Schule ein reibungsloser Ablauf des Tests ausgeschlossen war (z. B. aufgrund umfassender Renovierungsarbeiten) oder wenn eine Schule in freier Trägerschaft die Teil-

3 Im Land Bremen wurden aufgrund der relativ geringen Anzahl an Gymnasien in der Grundgesamtheit zwei Klassen pro Gymnasium gezogen.

4 Eine Ausnahme bildeten Förderschulen, die angaben, dass in der 9. Jahrgangsstufe kein Englisch unterrichtet wird. An diesen Schulen wurden nur Aufgaben zum Fach Deutsch vorgelegt.

5 Aufgrund der teilweise erst mit der 7. Jahrgangsstufe einsetzenden weiterführenden Schulen wurden für das Land Berlin auch jene Schulen in die Ziehung zum Fach Französisch einbezogen, die Französisch ab Klasse 7 als fortgeführte Fremdsprache anbieten.

6 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 Schüler:innen, die die Populationsdefinition für das Fach Französisch erfüllten, am Bildungstrend für die Fächer Deutsch und Englisch teil. Um die Belastungen für alle Beteiligten in den Schulen zu reduzieren, wurde – wie bereits im IQB-Bildungstrend 2015 – 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.



nahme ablehnte, wurde stattdessen eine der als Ersatz gezogenen Schulen in die Stichprobe aufgenommen. Konnte hingegen eine gezogene Schule deshalb nicht an der Erhebung teilnehmen, weil sie zwischenzeitlich (nach Erstellung der für die Stichprobenziehung verwendeten Schullisten) geschlossen worden war, über keine 9. Jahrgangsstufe verfügte oder – bei Ziehung für die Testung im Fach Französisch – sich dort keine Neuntklässler:innen befanden, die spätestens seit der 5. Jahrgangsstufe durchgehend im Fach Französisch unterrichtet worden waren, so erfolgte kein Ersatz, da die betroffenen Schulen in diesen Fällen nicht zur Zielpopulation gehörten. Fielen neben der ursprünglich gezogenen Schule auch beide Ersatzschulen aus, wurde ebenfalls nicht weiter ersetzt.

Analog zu den o.g. Regelungen auf Schulebene war die Teilnahme an den Kompetenztests auch für die Schüler:innen in der Regel verpflichtend. Wie in den bisherigen Ländervergleichen und Bildungstrends des IQB sowie in Anlehnung an die Praxis der internationalen Schulleistungsstudien konnten jedoch Schüler:innen von der Teilnahme an der Studie ausgeschlossen werden, wenn auf sie mindestens eines der drei folgenden Kriterien zutraf:

1. Schüler:innen mit einer dauerhaften körperlichen Beeinträchtigung, die ihnen die Teilnahme an der Testsitzung unmöglich machte.
2. Schüler:innen, die nach professioneller Einschätzung der Schulleitung oder einer anderen qualifizierten Person des Kollegiums emotional oder geistig nicht in der Lage waren, den allgemeinen Anweisungen des Tests zu folgen, oder die durch die Testsituation in unzumutbarem Maße emotional belastet worden wären.
3. Schüler:innen 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 lediglich 270 Schüler:innen aus einem dieser Gründe von der Teilnahme am IQB-Bildungstrend 2022 ausgeschlossen, was einem Anteil von weniger als einem Prozent aller für den Test ausgewählten Schüler:innen entspricht. Die Entscheidung über den Ausschluss von Schüler:innen nach diesen Kriterien traf die für den organisatorischen Ablauf an der Schule zuständige Lehrkraft (Schulkoordinator:in). Im Rahmen der Datenerfassung und -auswertung sowie der Erstellung der Fallgewichte waren vereinzelt weitere Ausschlüsse erforderlich, etwa aufgrund einer Vertauschung von Testinstrumenten oder einer sehr geringen Teilnehmerate innerhalb der Klasse bzw. des Kurses. Wie oben erläutert, wurden für die Auswertungen in den Fremdsprachen zudem auf Basis von Schulangaben oder – sofern diese nicht vorlagen – anhand der Angaben der Schüler:innen im Zuge der Datenaufbereitung weitere Fälle ausgeschlossen, die nicht zur jeweiligen Zielpopulation (Neuntklässler:innen, die spätestens ab der 5. Jahrgangsstufe durchgängig in Englisch bzw. Französisch unterrichtet wurden) gehörten.

### Realisierte Stichproben in den Fächern Deutsch und Englisch

Angaben zu den realisierten Schul- und Schüler:innenstichproben für die Fächer Deutsch und Englisch sind in Tabelle 12.1 zu finden. Da in den gezogenen Klassen i. d. R. sowohl Testaufgaben zum Fach Deutsch als auch zum Fach Englisch vorgelegt wurden, sind die Zahlen für beide Fächer sehr ähnlich und in einigen Fällen identisch. Zudem enthält Tabelle 12.1 Angaben zu den Teilnehmeraten auf Schulebene und zur Beteiligung an der Kompetenztestung sowie an den Befragungen der Schüler:innen und der Eltern.

Es liegen auswertbare Testdaten von insgesamt 1 610 Schulen vor, wobei 1 542 Schulen auch in die Auswertungen zum Fach Englisch einbezogen werden konnten. Die gewichtete Teilnehmerate auf Schulebene liegt in Deutschland insgesamt bei 97 Prozent. Auch in den einzelnen Ländern war die Schulbeteiligung mit jeweils mindestens 89 Prozent hoch.

Insgesamt 32 990 Schüler:innen der 9. Jahrgangsstufe konnten in die Analysen zum Fach Deutsch im Erhebungsjahr 2022 einbezogen werden und fast ebenso viele Schüler:innen (31 159) in die Analysen zum Fach Englisch. Die gewichtete Teilnehmerate von 90 Prozent auf Schüler:innenebene ist geringer als im IQB-Bildungstrend 2015 (93 %) und im IQB-Ländervergleich 2009 (95 %). In den einzelnen Ländern werden Beteiligungsquoten von mindestens 85 Prozent erreicht; eine Ausnahme stellt Hamburg mit einer Teilnehmerate von 82 Prozent dar.

Neben der Beteiligung am Test ist für die Datenanalysen im IQB-Bildungstrend 2022 die Teilnahme an den Befragungen wichtig. Die gewichteten Beteiligungsquoten für die Befragung der Schüler:innen und ihrer Eltern können ebenfalls Tabelle 12.1 entnommen werden. Für Deutschland insgesamt fällt die Quote für den Schüler:innenfragebogen mit 80 Prozent geringer aus als im IQB-Bildungstrend 2015 (85 %) und im IQB-Ländervergleich 2009 (88 %). Die Quote der bearbeiteten Schüler:innenfragebögen unterscheidet sich erheblich zwischen den Ländern. In den zehn Ländern, in denen die Teilnahme an der Befragung an den öffentlichen Schulen verpflichtend war (siehe Abschnitt 12.2.3), fallen die Beteiligungsquoten mit 80 bis 90 Prozent erwartungsgemäß relativ hoch aus. In den anderen sechs Ländern war die Teilnahme hingegen freiwillig; hier liegen die Teilnehmeraten für den Schüler:innenfragebogen in den meisten Fällen unter 80 Prozent (Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz) bzw. unter 70 Prozent (Hamburg, Saarland).

Für die in den Kapiteln 7 und 8 dargestellten Analysen zu sozialen und zuwanderungsbezogenen Disparitäten waren unter anderem Angaben zum Beruf und zum Geburtsland der Eltern erforderlich. Um möglichst vollständige Angaben zu diesen zentralen Fragen zu erhalten, wurde zusätzlich zur Schüler:innenebene eine Elternbefragung durchgeführt. Die Teilnahme daran war in allen Ländern freiwillig; die Teilnehmerate lag in den Ländern durchgängig unter 60 Prozent (Deutschland insgesamt: 46 %). Dennoch konnte der Anteil fehlender Angaben in zentralen Variablen zum familiären Hintergrund durch eine Kombination der Informationen von den Eltern und von den Schüler:innen in den meisten Ländern reduziert werden (vgl. Tabelle 12.1).

**Tabelle 12.1:** Realisierte Stichproben für die Fächer Deutsch und Englisch und Teilnahmeraten für den Kompetenztest sowie die Schüler:innen- und Elternbefragung nach Land

| Land                   | Schulen                                     |   |   |                                      |  |   | Schüler:innen                           |            |                     |     |  |  |
|------------------------|---|---|---|--------------------------------------|--|---|---|------------|---------------------|-----|--|--|
|                        | Anzahl                                      |   |   |                                      |  |   | Teilnahmeraten <sup>1</sup> Befragungen |            |                     |     |  |  |
|                        | Insgesamt<br>(Englisch falls<br>abweichend) | Gymnasien<br>(Englisch falls<br>abweichend) | Förderschulen<br>(Englisch falls<br>abweichend) | entspricht<br>Teilnahme-<br>rate von | Anzahl<br>(Englisch falls<br>abweichend) | entspricht<br>Teilnahmerate <sup>1</sup><br>am Test von | SFB                                     | EFB        | SFB und/oder<br>EFB | EFB |  |  |
| Baden-Württemberg      | 101 (96)                                    | 35  | 8 (3)   | 95%                                  | 2 133 (2 057)                            | 91%   | 90%                                     | 47%        | 90%                 |     |  |  |
| Bayern                 | 106 (103)                                   | 36 (34)                                     | 13 (12)   | 98%                                  | 2 194 (2 029)                            | 92%   | 83%                                     | 54%        | 85%                 |     |  |  |
| Berlin                 | 139 (136)                                   | 62  | 8 (7)   | 91%                                  | 3 155 (3 012)                            | 89%   | 84%                                     | 38%        | 85%                 |     |  |  |
| Brandenburg            | 88 (81)                                     | 36 (35)                                     | 10 (7)  | 92%                                  | 1 825 (1 672)                            | 90%   | 80%                                     | 48%        | 80%                 |     |  |  |
| Bremen                 | 69  | 13  | 0   | 96%                                  | 1 417 (1 358)                            | 86%   | 85%                                     | 38%        | 85%                 |     |  |  |
| Hamburg                | 116 (113)                                   | 51  | 7 (6)   | 95%                                  | 2 271 (2 160)                            | 82%   | 53%                                     | 23%        | 56%                 |     |  |  |
| Hessen                 | 120 (112)                                   | 52 (50)                                     | 9 (4)   | 97%                                  | 2 413 (2 227)                            | 87%   | 80%                                     | 39%        | 81%                 |     |  |  |
| Mecklenburg-Vorpommern | 112 (107)                                   | 48  | 7 (2)   | 97%                                  | 2 084 (1 969)                            | 88%   | 86%                                     | 45%        | 87%                 |     |  |  |
| Niedersachsen          | 93 (88)                                     | 32 (31)                                     | 8 (5)   | 100%                                 | 1 859 (1 787)                            | 89%   | 86%                                     | 48%        | 88%                 |     |  |  |
| Nordrhein-Westfalen    | 133 (131)                                   | 47  | 11 (9)  | 99%                                  | 3 107 (2 979)                            | 90%   | 71%                                     | 44%        | 75%                 |     |  |  |
| Rheinland-Pfalz        | 93 (88)                                     | 35  | 8 (3)   | 96%                                  | 1 954 (1 850)                            | 88%   | 76%                                     | 45%        | 78%                 |     |  |  |
| Saarland               | 48 (33)                                     | 12 (8)                                      | 8 (2)   | 89%                                  | 880 (599)                                | 87%   | 69%                                     | 38%        | 74%                 |     |  |  |
| Sachsen                | 92  | 39  | 10  | 95%                                  | 1 988 (1 961)                            | 92%   | 80%                                     | 50%        | 83%                 |     |  |  |
| Sachsen-Anhalt         | 91 (90)                                     | 39  | 8 (7)   | 100%                                 | 1 786 (1 754)                            | 90%   | 88%                                     | 55%        | 88%                 |     |  |  |
| Schleswig-Holstein     | 96 (93)                                     | 34  | 7 (4)   | 99%                                  | 1 717 (1 644)                            | 85%   | 82%                                     | 34%        | 83%                 |     |  |  |
| Thüringen              | 113 (110)                                   | 46  | 7 (2)   | 98%                                  | 2 207 (2 101)                            | 91%   | 90%                                     | 58%        | 90%                 |     |  |  |
| <b>Deutschland</b>     | <b>1 610 (1 542)</b>                        | <b>617 (607)</b>                            | <b>129 (83)</b>                                 | <b>97%</b>                           | <b>32 990 (31 159)</b>                   | <b>90%</b>  | <b>80%</b>                              | <b>46%</b> | <b>82%</b>          |     |  |  |

Anmerkungen: Bei den angegebenen Teilnahmeraten handelt es sich um gewichtete Quoten, die kennzeichnen, welcher Anteil der Grundgesamtheit durch die Stichprobe abgebildet wird. Sie beziehen sich auf die Schulen bzw. Schüler:innen, die in die Analysen für das Fach Deutsch einbezogen werden konnten. SFB = Schüler:innenfragebogen; EFB = Elternfragebogen.

<sup>1</sup> Bei der Berechnung der Teilnahmeraten auf Schüler:innen-Ebene bleiben Schulausfälle unberücksichtigt. Die angegebenen Prozentsätze basieren somit nur auf den Schüler:innen der realisierten Schulstichprobe.

### **Anteil fehlender Angaben und Konsequenzen für den Ergebnisbericht**

Der Anteil fehlender Angaben zu Hintergrundmerkmalen der Schüler:innen und ihrer Familien hat Konsequenzen für die Analysen im IQB-Bildungstrend 2022 und den Bericht länderspezifischer Ergebnisse zu sozialen und zuwanderungsbezogenen Disparitäten. Bei einem hohen Anteil fehlender Werte kann die Zuverlässigkeit von Analysen erheblich eingeschränkt sein. Verzerrungen können vor allem dann entstehen, wenn Jugendliche, für die keine Angaben zu den betrachteten Hintergrundmerkmalen vorliegen und die deswegen aus den Analysen ausgeschlossen werden, tendenziell geringere Kompetenzwerte aufweisen. Da dies im IQB-Bildungstrend 2022 zu allen für die Analysen relevanten Erhebungszeitpunkten der Fall ist, können die Ergebnisse zu sozialen und zuwanderungsbezogenen Disparitäten (Kapitel 7 und 8) für einige Länder nicht bzw. nicht vollständig oder nur unter Vorbehalt berichtet werden. Gemäß einem von der Amtschefscommission „Qualitätssicherung in Schulen“ in ihrer 74. Sitzung beschlossenen Vorgehen werden Ergebnisse unter Vorbehalt berichtet, wenn die jeweiligen Angaben für weniger als 80 Prozent, jedoch für mindestens 70 Prozent der Schüler:innen eines Landes vorliegen. Liegen für weniger als 70 Prozent der Schüler:innen Angaben vor, so werden für die betreffenden Länder keine Ergebnisse berichtet. Für Trendanalysen werden die genannten Regelungen auf alle relevanten Erhebungszeitpunkte angewendet.

Auch länderspezifische Ergebnisse aus der Lehrkräfte- und Schulleitungsbefragung (vgl. Kapitel 2, 5, 10 und 11) werden in Anlehnung an diese Regelungen teilweise unter Vorbehalt berichtet.

Teilnahmeraten für die Befragungen der Lehrkräfte und Schulleitungen können Tabelle 12.2 entnommen werden. An der Lehrkräftebefragung nahmen insgesamt 2568 Lehrer:innen der Fächer Deutsch und Englisch teil. Aus 74 Prozent (Deutsch) bzw. 75 Prozent (Englisch) der Klassen liegt mindestens ein Lehrkräftefragebogen vor. Dieser Anteil ist aufgrund einer veränderten Berechnungsweise (Nutzung von Klassengewichten) nicht direkt mit der Quote aus den Vorerhebungen vergleichbar. Wie bei der Befragung der Schüler:innen sind auch für die Beteiligung an der Lehrkräftebefragung große Unterschiede zwischen den Ländern zu verzeichnen (vgl. Tab. 12.2).

Die gewichtete Teilnahmerate an der Befragung der Schulleiter:innen liegt in Deutschland insgesamt bei 85 Prozent und damit deutlich unter der Quote im IQB-Bildungstrend 2015 (93%). Erstmals enthielt die Schulleitungsbefragung im Erhebungsjahr 2022 auch einen Abschnitt zur digitalen Ausstattung der Schulen in der Sekundarstufe I; dieser Befragungsteil wurde von insgesamt 75 Prozent der Schulleitungen ausgefüllt (vgl. Tab. 12.2).

**Tabelle 12.2:** Teilnahmeraten für die Befragungen der Deutsch- und Englischlehrkräfte und der Schulleitungen nach Land

| Land                   | Lehrkräftebefragung <sup>1</sup> |            | Schulleitungsbefragung <sup>2</sup> |                                |
|------------------------|----------------------------------|------------|-------------------------------------|--------------------------------|
|                        | Deutsch                          | Englisch   | insgesamt                           | Teil zur digitalen Ausstattung |
| Baden-Württemberg      | 77%                              | 82%        | 81%                                 | 66%                            |
| Bayern                 | 61%                              | 62%        | 83%                                 | 73%                            |
| Berlin                 | 88%                              | 87%        | 89%                                 | 81%                            |
| Brandenburg            | 88%                              | 87%        | 92%                                 | 88%                            |
| Bremen                 | 51%                              | 53%        | 69%                                 | 53%                            |
| Hamburg                | 44%                              | 47%        | 68%                                 | 47%                            |
| Hessen                 | 56%                              | 45%        | 74%                                 | 60%                            |
| Mecklenburg-Vorpommern | 64%                              | 57%        | 80%                                 | 67%                            |
| Niedersachsen          | 94%                              | 98%        | 96%                                 | 93%                            |
| Nordrhein-Westfalen    | 88%                              | 91%        | 99%                                 | 96%                            |
| Rheinland-Pfalz        | 62%                              | 60%        | 80%                                 | 69%                            |
| Saarland               | 85%                              | 79%        | 77%                                 | 57%                            |
| Sachsen                | 50%                              | 49%        | 72%                                 | 63%                            |
| Sachsen-Anhalt         | 65%                              | 71%        | 84%                                 | 68%                            |
| Schleswig-Holstein     | 72%                              | 74%        | 81%                                 | 65%                            |
| Thüringen              | 79%                              | 80%        | 90%                                 | 75%                            |
| <b>Deutschland</b>     | <b>74%</b>                       | <b>75%</b> | <b>85%</b>                          | <b>75%</b>                     |

Anmerkungen. <sup>1</sup> Die Quoten geben den gewichteten Anteil der Klassen an, für die mindestens ein Fragebogen zum Fach Deutsch bzw. Englisch vorliegt und basieren nur auf den Klassen der realisierten Stichprobe.

<sup>2</sup> Die Quoten geben den gewichteten Anteil der Schulen an, für die der Fragebogen für Schulleiter:innen bzw. der Fragebogenteil zur digitalen Ausstattung vorliegt und basieren nur auf den Schulen der realisierten Stichprobe.

### Realisierte Stichprobe im Fach Französisch

Analog zur Darstellung im vorhergehenden Abschnitt gibt Tabelle 12.3 einen Überblick zur realisierten Schul- und Schüler:innenstichprobe im Fach Französisch sowie zu den Teilnahmeraten an den Befragungen. Es liegen auswertbare Testdaten von insgesamt 142 Schulen vor, wobei es sich überwiegend um Gymnasien handelt, da – außer im Saarland – Französisch an nichtgymnasialen Schularten nur sehr selten oder gar nicht ab der 5. Jahrgangsstufe oder früher angeboten wurde. Die relativ kleine Schulstichprobe mit 13 bis 32 Schulen pro Land korrespondiert also mit der geringen Größe der Zielpopulation. Die Teilnahmerate auf Schulebene liegt je nach Land zwischen 81 Prozent (Berlin) und 96 Prozent (Rheinland-Pfalz).

Insgesamt 2489 Schüler:innen der 9. Jahrgangsstufe konnten in die Analysen zum Fach Französisch im Erhebungsjahr 2022 einbezogen werden, was einer gewichteten Teilnahmerate am Test von 91 Prozent entspricht. In allen sechs Ländern werden Beteiligungsquoten von mindestens 89 Prozent erreicht. Die Teilnahmerate am Schüler:innenfragebogen liegt bei insgesamt 86 Prozent und in den einzelnen Ländern durchgängig über 80 Prozent. Bei der Elternbefragung ist die Beteiligungsquote mit 50 Prozent relativ gering.

Lehrkräftefragebögen liegen im Fach Französisch für insgesamt 79 Prozent der getesteten Klassen vor und rund 84 Prozent der Schulen nahmen an der Schulleitungsbefragung teil (Teil zur digitalen Ausstattung: 69%).

**Tabelle 12.3:** Realisierte Stichprobe für das Fach Französisch und Teilnehmeraten für den Kompetenztest sowie die Befragungen nach Land

| Land                    | Schulen              |                                      | Schüler:innen |  | Teilnehmeraten Befragungen |                  |                                     |                  |                                     |   |
|-------------------------|----------------------|--------------------------------------|---------------|--|----------------------------|------------------|-------------------------------------|------------------|-------------------------------------|---|
|                         | Anzahl<br>(davon GY) | entspricht<br>Teilnahme-<br>rate von | An-<br>zahl   | entspricht<br>Teilnahme-<br>rate <sup>1</sup> am<br>Test von | SFB <sup>1</sup>           | EFB <sup>1</sup> | SFB<br>und/oder<br>EFB <sup>1</sup> | LFB <sup>2</sup> | SLFB<br>insge-<br>samt <sup>3</sup> | SLFB<br>Teil zur<br>digitalen<br>Ausstattung <sup>3</sup> |
| Baden-<br>Württemberg   | 29 (29)              | 83%                                  | 461           | 91%  | 91%                        | 53%              | 91%                                 | 63%              | 67%                                 | 57%   |
| Berlin                  | 13 (9)               | 81%                                  | 213           | 90%  | 85%                        | 35%              | 85%                                 | 87%              | 100%                                | 69%   |
| Hessen                  | 16 (15)              | 85%                                  | 307           | 92%  | 92%                        | 57%              | 92%                                 | 77%              | 82%                                 | 58%   |
| Nordrhein-<br>Westfalen | 25 (21)              | 88%                                  | 471           | 89%  | 84%                        | 48%              | 85%                                 | 86%              | 100%                                | 96%   |
| Rheinland-<br>Pfalz     | 27 (27)              | 96%                                  | 509           | 92%  | 86%                        | 70%              | 89%                                 | 91%              | 85%                                 | 74%   |
| Saarland                | 32 (13)              | 88%                                  | 528           | 93%  | 83%                        | 50%              | 84%                                 | 78%              | 78%                                 | 59%   |

*Anmerkungen.* Bei den angegebenen Teilnehmeraten handelt es sich um gewichtete Quoten, die kennzeichnen, welcher Anteil der Grundgesamtheit durch die Stichprobe abgebildet wird. Sie beziehen sich auf die Schulen bzw. Schüler:innen, die in die Analysen für das Fach Deutsch einbezogen werden konnten. GY = Gymnasien; SFB = Schüler:innenfragebogen; EFB = Elternfragebogen; LFB = Lehrkräftefragebogen; SLFB = Schulleitungsfragebogen.

<sup>1</sup> Bei der Berechnung der Teilnehmeraten auf Schüler:innen-Ebene bleiben Schulausfälle unberücksichtigt. Die angegebenen Prozentsätze basieren somit nur auf den Schüler:innen der realisierten Schulstichprobe.

<sup>2</sup> Die Quoten geben den gewichteten Anteil der Klassen an, für die mindestens ein Fragebogen zum Fach Deutsch bzw. Englisch vorliegt und basieren nur auf den Klassen der realisierten Stichprobe.

<sup>3</sup> Die Quoten geben den gewichteten Anteil der Schulen an, für die der Fragebogen für Schulleiter:innen bzw. der Fragebogenteil zur digitalen Ausstattung vorliegt und basieren nur auf den Schulen der realisierten Stichprobe.

## 12.2 Testdesign

### 12.2.1 Testablauf

Die Erhebungen zum IQB-Bildungstrend 2022 fanden im Zeitraum vom 25. April bis zum 19. Juli 2022 unter standardisierten Bedingungen statt. Einschließlich kurzer Pausen nahm die Testsitzung etwa vier Zeitstunden in Anspruch. Der Ablauf der Erhebung, der an allgemeinen Schulen und an Förderschulen identisch war,<sup>7</sup> ist in Tabelle 12.4 dargestellt.

**Tabelle 12.4:** Zeitlicher Ablauf des Testtages

| Dauer in Minuten | Aktivität  |
|------------------|--|
| 15               | Beginn der Testsitzung, Verteilung der Testhefte, allgemeine Instruktionen für die Schüler:innen                   |
| 60               | Bearbeitung der Testaufgaben (Deutsch oder Englisch bzw. Französisch)  |
| 15               | Pause  |
| 60               | Bearbeitung der Testaufgaben (Deutsch oder Englisch bzw. Französisch)  |
| 15               | Pause  |
| 20               | Bearbeitung der Tests zur Erfassung kognitiver Grundfähigkeiten (schlussfolgerndes Denken und Lesegeschwindigkeit) |
| 40               | Bearbeitung des Fragebogens für Schüler:innen <sup>1</sup>   |
| 5                | Abschluss der Testsitzung, Einsammeln der Materialien  |

*Anmerkung.* <sup>1</sup> Schüler:innen mit SPF bearbeiteten unabhängig vom Beschulungsort einen im Umfang reduzierten Fragebogen (siehe Abschnitt 12.2.3).

7 Eine Ausnahme bildeten Förderschulen ohne Englischunterricht; an diesen Schulen wurden nur Aufgaben zum Fach Deutsch vorgelegt (zweimal 60 Minuten Bearbeitungszeit). Zudem konnte die Dauer der zweiten Pause an Förderschulen nach Ermessen der Schul- bzw. Testleitung auf insgesamt 20 Minuten verlängert werden.



Mit der Organisation und Durchführung der Testung wurde die *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA Hamburg) beauftragt, die auf die Durchführung groß angelegter Bildungsstudien spezialisiert ist. Die Testungen führten schulexterne Testleiter:innen durch, die im Vorfeld von der IEA Hamburg geschult und mit den Testmaterialien vertraut gemacht worden waren. Um einen standardisierten, über alle Testungen hinweg vergleichbaren Ablauf sicherzustellen, folgten die Testleiter:innen einem vorab detailliert festgelegten Ablaufplan (Skript) und lasen den Schüler:innen die Instruktionen wortwörtlich vor. Sie überwachten zudem die Einhaltung der Bearbeitungszeiten und dokumentierten etwaige Störungen und andere Vorkommnisse in einem Testsitungsprotokoll.

Zur Sicherung einer hohen Teilnahmequote wurden Nachtests durchgeführt, wenn zu viele Schüler:innen einer Testgruppe am Testtag fehlten. Ein Nachtest war vorgesehen, wenn mindestens drei der für den Test ausgewählten Schüler:innen am Testtag abwesend waren.

### 12.2.2 Kompetenztests

Die Erfassung der Kompetenzen der Schüler:innen im IQB-Bildungstrend 2022 erfolgte mit Testaufgaben, die zentrale Bildungsstandards für das Fach Deutsch und für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) operationalisieren. Die Aufgaben zu den Kompetenzbereichen *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* im Fach Deutsch sowie zum *Leseverstehen* und *Hörverstehen* in den Fremdsprachen wurden unter Federführung des IQB von Lehrkräften aus der gesamten Bundesrepublik entwickelt, die durch Expert:innen aus der Fachdidaktik und der Bildungsforschung geschult und beraten wurden, und vor ihrem Einsatz im Bildungstrend empirisch erprobt. Um Trendanalysen zu ermöglichen, kamen im Jahr 2022 weitgehend dieselben Aufgaben zum Einsatz wie bereits im IQB-Bildungstrend 2015; ein substantieller Teil dieser Aufgaben wurde zudem bereits im IQB-Ländervergleich 2009 verwendet. Eine Neuerung im IQB-Bildungstrend 2022 betraf Schüler:innen mit SPF in den Förderschwerpunkten „Lernen“, „Sprache“ und „emotionale und soziale Entwicklung“, die in den Fächern Deutsch und Englisch überwiegend neue, von Expert:innen aus der Sonder- bzw. Inklusionspädagogik entwickelte Testaufgaben bearbeiteten.

Um die untersuchten Kompetenzen möglichst breit zu erfassen, wurden für das Fach Deutsch insgesamt 20 Aufgaben mit 191 Teilaufgaben („Items“) zum *Lesen*, 16 Aufgaben mit 137 Items zum *Zuhören* und 20 Aufgaben mit 325 Items zur *Orthografie* eingesetzt. Zum Fach Englisch enthielten die Aufgabenhefte insgesamt 53 Aufgaben mit 264 Items zum *Leseverstehen* und 46 Aufgaben mit 210 Items zum *Hörverstehen*. Im Fach Französisch wurden insgesamt 60 Aufgaben mit 137 Items zum *Leseverstehen* vorgelegt und 91 Aufgaben mit 229 Items zum *Hörverstehen*. Alle an der Erhebung teilnehmenden Schüler:innen erhielten Testhefte, die nur eine Teilmenge aller Aufgaben umfassten, wobei auch nicht alle Testhefte sämtliche Fächer und Kompetenzbereiche abdeckten. 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 gestaltet, dass verschiedene Hefte zum Teil dieselben Aufgaben enthielten. Auf diese Weise wurden die Aufgaben direkt innerhalb eines Testhefts oder indirekt über mehrere Testhefte hinweg miteinander verbunden (Verlinkung). Ein solches komplexes Testdesign ist in großangelegten Schulleis-

tungsstudien üblich und wird oft als *Multiple-Matrix-Design* bezeichnet (Gonzalez & Rutkowski, 2010).

Das Testdesign für den IQB-Bildungstrend 2022 entspricht weitgehend dem des IQB-Bildungstrends 2015 und setzt sich aus fünf verschiedenen Teildesigns zusammen, die sich hinsichtlich der Auswahl und der Zusammenstellung der Testaufgaben unterscheiden. Für die Fächer Deutsch und Englisch wurden drei Teildesigns erstellt: eines für Schüler:innen ohne SPF, eines für Schüler:innen mit SPF an allgemeinen Schulen und eines für Schüler:innen mit SPF an Förderschulen. In allen drei Teildesigns enthalten die Testhefte sowohl Deutsch- als auch Englischaufgaben. Für Förderschulen ohne Englischunterricht wurde ein viertes Teildesign mit Testheften erstellt, die ausschließlich Deutschaufgaben enthalten. Das fünfte Teildesign betrifft ausschließlich die Stichprobe zum Fach Französisch und enthält nur Aufgaben zu diesem Fach.

Die Erstellung des Testdesigns erfolgte in mehreren, aufeinander aufbauenden Schritten. Zunächst wurden Aufgaben zu Aufgabenblöcken gruppiert und diese dann wiederum zu Testheften zusammengestellt. Detaillierte Angaben dazu können dem technischen Kapitel im Berichtsband zum IQB-Bildungstrend 2015 entnommen werden (Sachse et al., 2016). Dabei ist zu beachten, dass sich aufgrund der neu entwickelten Aufgaben für Schüler:innen mit SPF für das Jahr 2022 teilweise andere Anzahlen an Items, Aufgaben, Blöcken und Testheften in den einzelnen Teildesigns ergeben (siehe Tabelle 12.5).

**Tabelle 12.5:** Anzahl der im IQB-Bildungstrend 2022 eingesetzten Testhefte, Aufgabenblöcke, Aufgaben und Items nach Zielgruppe und Fach

| Eingesetzt bei   | Fach        | Kompetenzbereich | Testhefte (Rotationen) | Aufgabenblöcke | Aufgaben | Items |
|--|-------------|------------------|------------------------|----------------|----------|-------|
| Schüler:innen ohne SPF   | Deutsch     | Lesen            | 56 (28)                | 10             | 15       | 165   |
|  |             | Zuhören          |                        | 5              | 12       | 102   |
|  |             | Orthografie      |                        | 8              | 20       | 323   |
|  | Englisch    | Leseverstehen    |                        | 11             | 50       | 253   |
|  |             | Hörverstehen     |                        | 7              | 36       | 180   |
|  | Französisch | Leseverstehen    |                        | 28             | 10       | 58    |
| Hörverstehen   |             | (14)             | 12                     | 86             | 229      |       |
| Schüler:innen mit SPF an allgemeinen Schulen                   | Deutsch     | Lesen            | 28 (28)                | 10             | 15       | 165   |
|  |             | Zuhören          |                        | 5              | 12       | 102   |
|  |             | Orthografie      |                        | 8              | 20       | 323   |
|  | Englisch    | Leseverstehen    |                        | 11             | 50       | 253   |
|  |             | Hörverstehen     |                        | 7              | 36       | 180   |
| Schüler:innen mit SPF an Förderschulen                         | Deutsch     | Lesen            | 18 (18)                | 4              | 9        | 53    |
|  |             | Zuhören          |                        | 3              | 6        | 55    |
|  |             | Orthografie      |                        | 2              | 5        | 62    |
|  | Englisch    | Leseverstehen    |                        | 4              | 20       | 96    |
|  |             | Hörverstehen     |                        | 4              | 24       | 101   |
| Schüler:innen mit SPF an Förderschulen ohne Englischunterricht | Deutsch     | Lesen            | 6 (6)                  | 2              | 5        | 28    |
|  |             | Zuhören          |                        | 2              | 4        | 37    |
|  |             | Orthografie      |                        | 2              | 5        | 64    |

*Anmerkungen.* Anzahl Items nach Itemausschluss. Die bei Schüler:innen mit und Schüler:innen ohne SPF sowie an allgemeinen Schulen und an Förderschulen eingesetzten Itemmengen überlappen teilweise. SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf. Rotationen = Kombinationen von Testheften, die unabhängig voneinander auf Klassen bzw. Testgruppen verteilt werden.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Wenn zwei Testhefte stets gemeinsam in einer Klasse eingesetzt werden (weil beide Testhefte dieselbe Auswahl an gemeinsam zu administrierenden und deswegen gleichen Höraufgaben, aber verschiedene Leseaufgaben enthalten), würde man hier von zwei Testheften, aber einer Rotation sprechen.

Neben den fachspezifischen Kompetenztests bearbeiteten die Schüler:innen kurze Tests zur Erfassung kognitiver Grundfähigkeiten. Diese umfassten einen Test zur Lesegeschwindigkeit (Schnitzler & Scheerer-Neumann, 2020) sowie figurale (nonverbale) Aufgaben zum schlussfolgernden Denken (Wilhelm et al., 2014).

### Testaufgaben im Bildungstrend

Die Testaufgaben zum *Lesen* im Fach Deutsch ermöglichen es zu prüfen, inwieweit Schüler:innen die Inhalte von Texten verstehen. Dazu wurden den Schüler:innen Stimulustexte von einer halben bis zweieinhalb Seiten vorgelegt, zu denen unterschiedlich komplexe Fragen zu beantworten waren. Als Lesetexte wurden sowohl kontinuierliche literarische Texte als auch kontinuierliche Sachtexte, zum Beispiel Sachbeschreibungen, und diskontinuierliche Sachtexte wie Tabellen und Diagramme eingesetzt. Für die erfolgreiche Bearbeitung der Testaufgaben zum *Lesen* ist insbesondere die Fähigkeit relevant, auch längere und nichtlineare Texte zu verstehen und im Detail zu erfassen. Informationen müssen zielgerichtet entnommen, geordnet sowie hinsichtlich Aussagekraft und Wertung geprüft werden. Zudem sollten die Schüler:innen diese Informationen interpretieren, Schlussfolgerungen ziehen und die Intention von Texten erkennen.

Mit den Testaufgaben zum *Zuhören* im Fach Deutsch wurde überprüft, inwieweit Jugendliche auditiv präsentierte Inhalte verstehen. Das Stimulusmaterial umfasste sowohl fiktional-literarische als auch informierend-faktische Hörtexte, wie etwa Ausschnitte aus Hörspielen, Podcasts oder Radiobeiträgen, zu denen wiederum jeweils mehrere Items zu bearbeiten waren.

Mit den Aufgaben zur *Orthografie* im Fach Deutsch wird erfasst, inwieweit die Jugendlichen die korrekte Schreibweise von Wörtern sowie die Zeichensetzung beherrschen und ob sie Strategien kennen, um die Schreibweise von Wörtern abzuleiten. Ein wichtiger Aufgabentyp ist das Lückendiktat, mit dem Kompetenzen im Bereich der richtigen Schreibung von Wörtern im Kontext und die Kenntnis orthografischer Regularitäten überprüft werden können. Zudem wurden Korrekturaufgaben, Aufgaben zur Zeichensetzung, zur Groß- und Kleinschreibung und zur Getrennt- und Zusammenschreibung sowie Aufgaben zu Rechtschreibstrategien eingesetzt.

Der Aufbau der Testaufgaben zum *Leseverstehen* und *Hörverstehen* in den Fremdsprachen Englisch und Französisch ähnelt im Grundsatz den Aufgaben zum *Lesen* bzw. *Zuhören* im Fach Deutsch. Als Textgrundlagen wurden überwiegend authentische Texte unterschiedlichster Quellen genutzt, um die Kompetenzen der Lernenden an den Ansprüchen der Lebenswirklichkeit zu überprüfen. Die eingesetzten Stimuli waren jedoch im Durchschnitt kürzer als im Fach Deutsch und die Anzahl der Items pro Stimulus war geringer. Wie im Fach Deutsch wurden verschiedene Aufgabenformate genutzt, darunter geschlossene Formate wie Mehrfachwahlaufgaben (*Multiple-Choice*) oder Zuordnungsaufgaben sowie offene Formate, die eine Kurzantwort verlangten.

### 12.2.3 Fragebögen

Zusätzlich zu den Kompetenztests wurden verschiedene Fragebögen eingesetzt, die sich an Schüler:innen, deren Eltern und Lehrkräfte sowie die Schulleitungen richteten. In den Fragebögen ging es primär um die Erfassung von Hintergrundmerkmalen der Schüler:innen, die für Analysen von geschlechtsbezogenen, sozialen und zuwanderungsbezogenen Disparitäten benötigt werden, und von Informationen zu schulischen und außerschulischen Lernbedingungen. Im Vorfeld der Studie wurden die Inhalte aller eingesetzten Fragebögen und die Erhebungsprozeduren durch die Kultusministerien der Länder unter Einbezug der Datenschutzbeauftragten geprüft und genehmigt. Für die gesamte Erhebung wurde durch geeignete technische und organisatorische Maßnahmen sichergestellt, dass eine Identifikation von Einzelpersonen ausgeschlossen ist (vgl. Kasten zum Datenschutz im IQB-Bildungstrend).

Im Gegensatz zur Teilnahme an den Kompetenztests bestand nicht in allen Ländern eine allgemeine Verpflichtung zur Teilnahme an den Fragebogenerhebungen. Diese hing von den jeweiligen Landesschulgesetzen, dem Schulträger (öffentliche oder freie Trägerschaft) und den Datenschutzregelungen des Landes ab. Der Grad der Teilnahmeverpflichtung wird in Tabelle 12.6 für die unterschiedlichen Fragebögen dargestellt. Im Anschluss daran wird beschrieben, wie die einzelnen Fragebogeninstrumente administriert wurden und welche Inhalte sie jeweils umfassten.

**Tabelle 12.6:** Verpflichtungsgrad der Teilnahme an den Fragebogenerhebungen nach Land und Schulträgerschaft

| Land                   | Fragebogen für Schüler:innen <sup>1</sup> |                                | Fragebogen für Lehrkräfte <sup>2</sup> |                                | Fragebogen für Schulleitungen <sup>2</sup> |                                |
|------------------------|---|--------------------------------|--|--------------------------------|--|--------------------------------|
|                        | öffentliche Schulen                       | Schulen in freier Trägerschaft | öffentliche Schulen                    | Schulen in freier Trägerschaft | öffentliche Schulen                        | Schulen in freier Trägerschaft |
| Baden-Württemberg      | ●   | ○                              | ●                                      | ○                              | ●  | ○                              |
| Bayern                 | ○   | ○                              | ○                                      | ○                              | ○  | ○                              |
| Berlin                 | ●   | ○                              | ◐                                      | ○                              | ◐  | ○                              |
| Brandenburg            | ●   | ○                              | ●                                      | ○                              | ●  | ○                              |
| Bremen                 | ●   | ●                              | ◐                                      | ◐                              | ◐  | ◐                              |
| Hamburg                | ○   | ○                              | ◐                                      | ◐                              | ◐  | ◐                              |
| Hessen                 | ●   | ○                              | ◐                                      | ○                              | ◐  | ○                              |
| Mecklenburg-Vorpommern | ●   | ○                              | ●                                      | ○                              | ●  | ○                              |
| Niedersachsen          | ●   | ○                              | ●                                      | ○                              | ●  | ○                              |
| Nordrhein-Westfalen    | ○   | ○                              | ●                                      | ●                              | ●  | ●                              |
| Rheinland-Pfalz        | ○   | ○                              | ◐                                      | ○                              | ◐  | ○                              |
| Saarland               | ○   | ○                              | ◐                                      | ○                              | ◐  | ○                              |
| Sachsen                | ○   | ○                              | ○                                      | ○                              | ○  | ○                              |
| Sachsen-Anhalt         | ●   | ●                              | ●                                      | ●                              | ●  | ●                              |
| Schleswig-Holstein     | ●   | ○                              | ●                                      | ○                              | ●  | ○                              |
| Thüringen              | ●   | Entscheidung Schule/Träger     | ●                                      | Entscheidung Schule/Träger     | ●  | Entscheidung Schule/Träger     |

● Verpflichtende Teilnahme

◐ Teilweise verpflichtende Teilnahme

○ Freiwillige Teilnahme

<sup>1</sup> Bei freiwilliger Teilnahme zusätzlich Einverständnis der Eltern erforderlich.

<sup>2</sup> Bei teilweise verpflichtender Teilnahme schul- und unterrichtsbezogene Angaben verpflichtend, persönliche Angaben freiwillig.

### **Datenschutz im IQB-Bildungstrend**

Eine wesentliche Bedingung für die Durchführung, Auswertung und Berichterlegung zu den IQB-Bildungstrends ist der Schutz der Rechte aller beteiligten Personen, wozu insbesondere die teilnehmenden Schüler:innen, deren Eltern sowie die befragten Lehrkräfte und Schulleitungen gehören. Hierzu werden im Einklang mit den geltenden Regelungen zum Datenschutz – unter anderem der Datenschutz-Grundverordnung der Europäischen Union (DSGVO), dem Bundesdatenschutzgesetz (BDSG) und den Datenschutzgesetzen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland – technische und organisatorische Maßnahmen umgesetzt, die einen Zugriff Unbefugter auf die erfassten Informationen verhindern und eine Identifikation von Einzelpersonen anhand der Erhebungsinstrumente und in den Datensätzen ausschließen sollen.

Einen wesentlichen Baustein des Datenschutzkonzepts stellt dabei das Prinzip der pseudonymisierten Datenerfassung dar. Diesem Prinzip folgend wird auf sämtlichen Erhebungsinstrumenten anstelle von Klarnamen ausschließlich ein Pseudonym (die sogenannte ID-Nummer) verwendet – eine nur für die Studie gebildete mehrstellige Ziffer, die keinen Rückschluss auf konkrete Personen oder Schulen erlaubt. Diese ID-Nummer ermöglicht es, die zur selben Person, Klasse bzw. Schule gehörenden Informationen aus den verschiedenen Erhebungsinstrumenten (z. B. Kompetenztestergebnis, Angaben im Fragebogen für Schüler:innen, Angaben im Elternfragebogen und Angaben der Lehrkräfte zum Unterricht in der Klasse der Schüler:innen) zusammenzuführen, um beispielsweise soziale oder zuwanderungsbezogene Disparitäten in den erreichten Kompetenzen analysieren zu können, ohne die Namen der beteiligten Personen zu erfragen. Es gilt durchgehend und jederzeit das Prinzip, dass kein Name die Schule verlässt.

Im Zuge der Datenaufbereitung am Forschungsdatenzentrum (FDZ) des IQB erfolgt schließlich eine vollständige Anonymisierung der Daten. Dabei werden die für die Datenerhebung gebildeten ID-Nummern durch neue, zufällige Nummern ersetzt, sehr selten vorkommende Angaben zu Kategorien zusammengefasst, die auf größere Personengruppen zutreffen, und Eintragungen in Freitextfeldern entfernt, die unter besonderen Umständen Rückschlüsse auf Personen zulassen könnten.

### **Fragebogen für Schüler:innen**

Der Fragebogen für Schüler:innen lag in neun verschiedenen Versionen vor, die in den Fragen zur Person und zum häuslichen Umfeld identisch waren, sich jedoch hinsichtlich weiterer Fragen zu schulischen Lerngelegenheiten und Merkmalen der Schüler:innen unterschieden. Die Verwendung verschiedener Fragebogenversionen ermöglichte es, den zeitlichen Umfang der Befragung zu reduzieren und gleichzeitig Informationen zu einer größeren Anzahl relevanter Fragestellungen zu erhalten. Schüler:innen mit SPF an allgemeinen Schulen sowie Schüler:innen an Förderschulen erhielten jeweils im Umfang reduzierte Fragebogenversionen.

Neben Fragen zur Person (z. B. Geschlecht, Alter und Geburtsland), zum häuslichen Umfeld (z. B. Geburtsland der Eltern und Sprachgebrauch im Elternhaus) sowie zu schulischen und außerschulischen Lernbedingungen (z. B. Merkmale des Unterrichts, Nutzung digitaler Medien für schulbezogene Aktivitäten, Lernbedingungen während des Fernunterrichts aufgrund der Coronavirus-Pandemie) wurden auch schulbezogene Merkmale der Schüler:innen (z. B. fachbezogenes



Selbstkonzept und Interesse), die Schulzufriedenheit sowie die soziale Eingebundenheit in der Klasse erhoben. Alle Schüler:innen an allgemeinen Schulen sollten zudem Fragen zum Verhältnis zu ihren Mitschüler:innen beantworten.

Ansichtsexemplare der Fragebögen wurden im Vorfeld der Erhebung sowohl der jeweiligen Schule als auch den Jugendlichen und ihren Eltern auf der Webseite des IQB zur Verfügung gestellt. Sofern die Datenschutzbestimmungen in den Ländern eine Einverständniserklärung der Eltern zur Beantwortung des Fragebogens vorsahen (vgl. Tab. 12.6), wurde diese entsprechend eingeholt. Lag am Erhebungstag keine Einverständniserklärung vor, wurde den entsprechenden Schüler:innen kein Fragebogen vorgelegt.

### Fragebogen für Eltern

Der Fragebogen für die Eltern umfasste unter anderem Angaben zur Person (z. B. Geburtsland und Beruf), zum häuslichen Umfeld (z. B. Sprachgebrauch in der Familie und Anzahl vorhandener Bücher) und zur Schule ihres Kindes. Für die Berichterlegung sind dabei insbesondere die soziale Herkunft und der Zuwanderungshintergrund relevant (vgl. Kapitel 7 und 8). Die Teilnahme an der Elternbefragung war in allen Ländern freiwillig.

Der Fragebogen für Eltern wurde den Schüler:innen am Erhebungstag zusammen mit einem Begleitschreiben nach Hause mitgegeben und nach Bearbeitung in verschlossenen Umschlägen in der Schule wieder eingesammelt. Über einen personalisierten passwortgeschützten Link bzw. QR-Code war alternativ eine Online-Teilnahme möglich, wobei der Online-Fragebogen am PC, Notebook, Tablet oder Smartphone bearbeitet werden konnte. Während die Papierfassung nur auf Deutsch vorlag, stand der Online-Fragebogen auch in den Sprachen Arabisch, Englisch, Polnisch, Russisch und Türkisch zur Verfügung.

### Fragebogen für Lehrkräfte

Um zentrale Rahmenbedingungen schulischer Bildungsprozesse beschreiben zu können, wurden die Lehrkräfte, die in den teilnehmenden Klassen die Fächer Deutsch und/oder Englisch bzw. Französisch im Schuljahr 2021/2022 unterrichteten, ebenfalls befragt. Neben demografischen Angaben zur eigenen Person, wie Geschlecht und Alter, deckte der Fragebogen eine Reihe von auf die Lehrperson und ihren Unterricht im jeweiligen Fach bezogenen Themengebieten ab. Dazu gehörten unter anderem die berufliche Qualifikation der Lehrkräfte, ihr Umgang mit digitalen Medien, Aspekte der Unterrichtsgestaltung sowie Fragen in Zusammenhang mit der Coronavirus-Pandemie. Auch für die Teilnahme an der Lehrkräftebefragung unterschied sich der Grad der Verpflichtung zwischen den Ländern (vgl. Tab. 12.6).

Es kamen verschiedene Fragebogenversionen zum Einsatz, wobei je nach unterrichteter Fächerkombination in der teilnehmenden Klasse einzelne fachspezifische Fragenkomplexe ausgelassen wurden. Die Angaben der Lehrkräfte wurden in der Regel mit einem passwortgeschützten Online-Fragebogen erfasst. Alternativ hatten die Lehrkräfte die Möglichkeit, Papierfragebögen anzufordern.

### Fragebogen für Schulleitungen

Auch die Schulleiter:innen der teilnehmenden Schulen wurden im Rahmen des IQB-Bildungstrends 2022 schriftlich befragt, um wichtige schulische Rahmenbedingungen zu erfassen. Die Fragen bezogen sich einerseits auf Angaben zur Per-



son, beispielsweise Geschlecht und Beschäftigungsdauer als Schulleitung, und andererseits auf Merkmale der Schule wie etwa Trägerschaft, Größe der Schule und Ausstattung mit technischen Geräten. Zudem beantworteten die Schulleitungen verschiedene Fragen im Zusammenhang mit der Coronavirus-Pandemie, z. B. zum Umfang von Fern- und Wechselunterricht. Auch die Schulleitungsbefragung wurde online durchgeführt, wobei die Möglichkeit gegeben war, alternativ Papierfragebögen anzufordern.

### 12.3 Aufbereitung der Testdaten

In einem ersten Schritt der Datenaufbereitung wurden die von den Schüler:innen bearbeiteten Testhefte sowie die Fragebögen durch die IEA Hamburg eingescannt. Anschließend wurden die nun digital vorliegenden Antworten der Schüler:innen kodiert, also den jeweiligen Antwortkategorien zugeordnet. Während Aufgaben mit geschlossenen Antwortformaten, zum Beispiel *Multiple-Choice*-Items, maschinell kodierbar waren, erfolgte die Bewertung von Kurzantworten und offenen Antworten durch geschulte Kodierer:innen. Fehlende Werte in den Kompetenztests, die durch Auslassen von Items im Testverlauf oder durch Nicht-Erreichen des Testheftendes auftraten, wurden wie in früheren Erhebungen (Becker et al., 2019) wie Falschantworten gewertet.

Im Zuge der Testdatenaufbereitung wurden auch verschiedene Plausibilitätsprüfungen durchgeführt. Dabei wurden auffällige Muster fehlender Werte in den Itemantworten mithilfe der Testsitzungsprotokolle bestimmten Ursachen zugeordnet (etwa Fehler beim Abspielen der auf CDs bereitgestellten Höraufgaben oder Unterbrechungen bzw. Abbrüche der Testsitzung). Die resultierenden entweder gruppen- oder personenweise fehlenden Werte wurden dann nicht wie Falschantworten behandelt, wenn derartige Probleme bei einzelnen Aufgaben oder ganzen Testteilen durch die Testleitung im Testsitzungsprotokoll vermerkt worden waren.

### 12.4 Skalierung

Die Aufgaben der Kompetenztests im IQB-Bildungstrend 2022 wurden fächerweise und kompetenzbereichsspezifisch entwickelt, wobei für jeden Kompetenzbereich jeweils von einem eindimensionalen Konstrukt ausgegangen wurde. Bei Konstrukten wie den im IQB-Bildungstrend 2022 erfassten Kompetenzen handelt es sich um *latente*, also nicht direkt beobachtbare Variablen. Daher werden zur Schätzung der Kompetenzen der Schüler:innen in den einzelnen Domänen statistische Verfahren zur Modellierung latenter Variablen genutzt. Die hierbei verwendeten probabilistischen Modelle der *Item Response Theorie* (IRT; Hambleton et al., 1991) werden im Folgenden näher beschrieben.

#### 12.4.1 Das statistische Modell

Das im IQB-Bildungstrend 2022 zur Skalierung der Kompetenzdaten verwendete statistische Modell mit latenten Variablen basiert auf der probabilistischen Testtheorie bzw. der *Item Response Theory* (Embretson & Reise, 2000; Hambleton et al., 1991). Im Rahmen der IRT wurden Modelle entwickelt, mit denen eine funktionale Beziehung zwischen mindestens einer latenten Variablen (z. B. der Lese-

kompetenz im Fach Deutsch) und einer manifesten kategorialen Variablen (z. B. Item gelöst / Item nicht gelöst) formalisiert wird. Es wird angenommen, dass die Lesekompetenz nicht direkt beobachtbar ist und nur indirekt über die Antworten der Schüler:innen auf die Aufgaben im Kompetenztest erschlossen werden kann. Mithilfe des Modells werden genaue Annahmen über den Zusammenhang zwischen der Kompetenz und der Wahrscheinlichkeit einer richtigen Itemantwort getroffen. Demnach ist die Wahrscheinlichkeit, ein bestimmtes Item zu lösen, umso größer, je höher die Kompetenz ist.

Wie in allen Bildungstrendstudien des IQB seit dem IQB-Bildungstrend 2016 wurde auch im IQB-Bildungstrend 2022 aus der Familie der IRT-Modelle ein restringiertes zweiparametrisches IRT-Modell verwendet (Becker et al., 2019; Weirich et al., 2017). Das 2PL- oder Birnbaum-Modell (Birnbaum, 1968) erlaubt als eine Erweiterung des Rasch-Modells, unterschiedliche (also von 1 abweichende) Trennschärfen für einzelne Items oder Itemgruppen zu modellieren.

Die Grundgleichung des 2PL-Modells für dichotome Daten modelliert die Wahrscheinlichkeit  $P(X_{ik} = 1)$ , mit der ein:e Schüler:in  $k$  mit Kompetenz  $\theta_k$  ein bestimmtes Item  $i$  mit der Schwierigkeit  $\beta_i$  und der Trennschärfe  $\alpha_i$  korrekt lösen kann:

$$P(X_{ik} = 1) = \frac{e^{\alpha_i(\theta_k - \beta_i)}}{1 + e^{\alpha_i(\theta_k - \beta_i)}}$$

Setzt man in der obenstehenden Gleichung  $\alpha_i$  für jedes Item auf den festen Wert 1, entspricht die Gleichung der des Rasch-Modells.  $X_{ik}$  ist eine Zufallsvariable, deren Realisation die konkret beobachtete Itemantwort bezeichnet (0 im Falle einer Falschantwort und 1 im Falle einer Richtigantwort). Die Itemschwierigkeiten  $\beta_i$  und Personenfähigkeiten  $\theta_k$  liegen auf einer kontinuierlichen Skala, die einen nach oben und nach unten unbegrenzten Wertebereich aufweist und deren Nullpunkt zunächst unbestimmt ist. Sie wird als Logit-Skala bezeichnet. Dasselbe gilt (theoretisch) auch für die Trennschärfen  $\alpha_i$ , wobei Werte nahe Null oder kleiner als Null unplausibel und zumeist auf Fehler bei der Kodierung der Itemantworten zurückzuführen sind. Im IQB-Bildungstrend 2022 wurden die Personenparameter aus dieser Metrik auf eine leichter verständliche und interpretierbare Metrik transformiert. Die Entscheidung, das 2PL-Modell anstelle des Rasch-Modells zu verwenden, resultiert aus dem Befund, dass die neu entwickelten Items für Schüler:innen mit SPF empirisch eine im Mittel von 1 abweichende Trennschärfe haben, also nicht raschhomogen sind. Da für die regulären Items in Übereinstimmung mit dem IQB-Bildungstrend 2015 bzw. dem IQB-Ländervergleich 2009 jedoch die Annahme der Raschhomogenität gilt, wurde im IQB-Bildungstrend 2022 kein „freies“ (unrestringiertes) 2PL-Modell verwendet, bei dem für jedes einzelne Item sowohl ein Schwierigkeits- als auch ein Trennschärfeparameter geschätzt wird. Stattdessen wurde ein restringiertes 2PL-Modell spezifiziert, bei dem die Trennschärfen der regulären Items auf den Wert 1 fixiert waren. Für die SPF-Items hingegen wurde ein abweichender Trennschärfeparameter zugelassen, der jedoch gemäß der Modellspezifikation identisch für alle SPF-Items desselben Kompetenzbereichs bzw. derselben Leitidee war. Eine Ausnahme bildet das Fach Französisch: Da keine SPF-Items eingesetzt wurden, konnte hier das 1PL-Modell beibehalten werden.

## 12.4.2 Parameterschätzung

Zur Schätzung der Modellparameter wurde das Paket TAM (Robitzsch et al., 2022) des Statistikprogramms R (R Core Team, 2020) verwendet. In TAM ist die Schätzmethode *Marginal Maximum Likelihood* (MML; Bock & Aitkin, 1981; Embretson & Reise, 2000; Johnson, 2007) implementiert. Bei der MML-Schätzung wird in der Regel eine Verteilungsannahme für die Personenfähigkeiten getroffen, üblicherweise die Normalverteilungsannahme. Im IQB-Bildungstrend 2022 erfolgte die Parameterschätzung in einem zweischrittigen Verfahren: Zunächst wurden die Itemparameter geschätzt (Kalibrierung der Items) und anschließend die Personenparameter.

### Kalibrierung der Items

Unter der Kalibrierung von Items versteht man die Schätzung der Itemschwierigkeiten und gegebenenfalls der Trennschärfen. Hierfür wurde für jeden Kompetenzbereich separat ein eindimensionales restringiertes 2PL-Modell spezifiziert.<sup>9</sup> Da sich die Zielgruppen der verschiedenen Teildesigns systematisch in ihrer mittleren Kompetenz unterscheiden und zugleich die Verteilung der Aufgaben und Testitems nicht zufällig oder gleichverteilt auf die Testhefte der jeweiligen Teildesigns erfolgte, musste bei Verwendung der MML-Schätzmethode bereits für die Kalibrierung ein Hintergrundmodell spezifiziert werden, um Verzerrungen zu vermeiden (DeMars, 2002). Ein Hintergrundmodell oder auch Populationsmodell beinhaltet in der Regel Informationen über Fähigkeitsunterschiede zwischen Gruppen in der Population. Mögliche Verzerrungen in der Itemparameterschätzung können dadurch vermieden werden, dass bei der Schätzung berücksichtigt wird, zu welchem Teildesign (vgl. Abschnitt 12.2) das entsprechende Testheft gehört (DeMars, 2002; von Davier et al., 2009). Die so gewonnenen Itemparameterschätzungen bilden die Basis für die weiteren Auswertungsschritte.

Obwohl ein Großteil der Items in vorhergehenden Studien bereits erprobt werden konnte, wurden sämtliche Items nach der Kalibrierung nochmals auf ihre psychometrische Güte geprüft. Zur Einschätzung der psychometrischen Eignung eines jeden Items wurden die Kriterien Itemschwierigkeit, Trennschärfe und Modellpassung herangezogen. Die Prüfung erfolgte separat für jedes Teildesign. So wurde beispielsweise ein Item, das in der Gruppe der Schüler:innen mit SPF eine schlechte Passung an das Modell aufwies, für diese Gruppe aus der Analyse ausgeschlossen.

### Schätzung der Personenparameter

Zur Schätzung der Personenparameter hat sich in großen Schulleistungsstudien der auf dem Prinzip der Multiplen Imputation (Rubin, 1987; Schafer & Graham, 2002) beruhende *Plausible-Values*-Ansatz bewährt, der zu erwartungstreuen Lage- und Dispersionsparameterschätzungen auf Gruppenebene führt (Mislevy et al., 1992; von Davier et al., 2009; Wu, 2005). Anstelle eines einzelnen Kompetenzwertes wird hierbei für jede Person eine individuelle Wahrscheinlichkeitsverteilung ihrer Kompetenz 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 Ver-

<sup>9</sup> Für die beiden Kompetenzbereiche des Fachs Französisch, die keine SPF-Items enthielten, wurde jeweils ein 1PL-Modell spezifiziert.

teilung der Kompetenzen der Schüler:innen repräsentiert, muss in der Regel auch bei diesem Verfahren ein 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 sollen, bereits bei der Plausible-Value-Ziehung im Hintergrundmodell zu berücksichtigen sind, um Verzerrungen zu vermeiden (z. B. Frey et al., 2008).

Die Daten, die in das Hintergrundmodell im IQB-Bildungstrend 2022 Eingang fanden, beruhen einerseits auf Angaben der Schulen und Lehrkräfte und andererseits auf Angaben in den Schüler:innen- 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 (Grund et al., 2021; Lüdtke et al., 2007; Rutkowski, 2011). Hierzu eignen sich insbesondere imputationsbasierte Verfahren, in denen fehlende Werte ersetzt (imputiert) werden. Wie in den IQB-Bildungstrends 2015, 2016, 2018 und 2021 (siehe z. B. Becker et al., 2019; Sachse et al., 2016) wurde auch im IQB-Bildungstrend 2022 zur Imputation der Hintergrunddaten das Verfahren *Multivariate Imputation by Chained Equations* verwendet, das im Paket *mice* (van Buuren, 2007; van Buuren & Groothuis-Oudshoorn, 2011) für die Statistiksoftware R (R Core Team, 2020) 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, familiäre Herkunftsmerkmale (u. a. Zuwanderungshintergrund, soziale Herkunft und Familiensprache), motivationale Merkmale (u. a. fachspezifisches Selbstkonzept und Interesse), Variablen zu Aspekten des Fern- bzw. Wechselunterrichts während der Coronavirus-Pandemie, Indikatoren kognitiver Grundfähigkeiten sowie die Klassenmittelwerte ausgewählter Variablen. Neben diesen Hintergrundmerkmalen wurden das Teildesign, die Kompetenzwerte der Schüler:innen in Form von *Weighted Likelihood Estimates* (WLEs; Warm, 1989) sowie die Klassenmittelwerte dieser Kompetenzwerte in die Imputation einbezogen, um ihre Zusammenhänge mit den Hintergrundvariablen zu berücksichtigen (Monseur & Adams, 2009).

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. Daher wurden die Einzelvariablen zunächst länderspezifisch in einer Hauptkomponentenanalyse in zueinander unkorrelierte (orthogonale) Faktoren überführt. Konkret wurden nach der Imputation so viele Hauptkomponenten extrahiert, dass 95 Prozent der Gesamtvarianz aller Hintergrundvariablen erklärt werden konnte. Die Anzahl der extrahierten Hauptkomponenten liegt dabei je nach Land und Kompetenzbereich zwischen 59 und 106. Bei der länderspezifischen Ziehung der Plausible Values wurden diese Hauptkomponenten als Hintergrundmodell in der Software TAM (Robitzsch et al., 2022) spezifiziert. Um für eine valide Trendschätzung sicherzustellen, dass die länderspezifisch gezogenen Plausible Values länderspezifisch auf der Metrik des IQB-Bildungstrends 2015 bzw.

des IQB-Ländervergleichs 2009 liegen, erfolgte eine Fixierung der Itemparameter. Die Itemparameter, die zum Fixieren benutzt wurden, waren zuvor mithilfe des oben genannten restringierten 2PL-Modells geschätzt worden und wurden anschließend mithilfe eines *Haberman-Linkings* (Haberman, 2009) transformiert.

Zur Berücksichtigung der Ladungs- und Korrelationsstruktur zwischen den Kompetenzbereichen innerhalb eines Faches wurde in analoger Weise verfahren wie in früheren IQB-Bildungstrendstudien. Im Fach Deutsch erfolgte die Bestimmung der Plausible Values separat für jedes Land in einem dreidimensionalen Modell (Hartig & Höhler, 2009) für die drei Kompetenzbereiche *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* unter Einbeziehung der für das jeweilige Land extrahierten Hauptkomponenten. Dabei wurde jede Testaufgabe ausschließlich dem Kompetenzbereich zugeordnet, für dessen Messung sie konstruiert worden war. Diesem Vorgehen liegt die Annahme zugrunde, dass es sich bei den Kompetenzbereichen um klar trennbare, jedoch miteinander korrelierte Konstrukte handelt. In den Fächern Englisch und Französisch wurden jeweils zweidimensionale Modelle für die Kompetenzbereiche *Leseverstehen* und *Hörverstehen* verwendet.

### 12.4.3 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 Bildungsstudien in der Regel eine Transformation dieser Skala vorgenommen, wobei die inhaltliche Bedeutung der Kompetenzskalen unverändert bleibt. Für den Mittelwert und die Standardabweichung dieser Berichtsmetrik werden vorab festgelegte Werte für eine bestimmte Referenzpopulation definiert. Für die Fächer Deutsch und Englisch wurde die Population der Neuntklässler:innen im Jahr 2015 als Referenz definiert, da in die Erhebung im Jahr 2009 keine Förderschulen einbezogen worden waren und somit die Zielpopulation nicht vollständig abgebildet wurde. Für das Fach Französisch waren die Neuntklässler:innen im Jahr 2008 die Referenzpopulation. Für jede Referenzpopulation wurde der Mittelwert auf 500 und die Standardabweichung auf 100 Punkte festgelegt.

## 12.5 Trendschätzung

Um im IQB-Bildungstrend 2022 Veränderungen in den Ergebnissen berichten zu können, muss sichergestellt sein, dass die Kompetenzschätzungen verschiedener Erhebungsjahre auf einer gemeinsamen Metrik liegen. Um dies zu erreichen, wurden die Datensätze der drei Erhebungszyklen über gemeinsame Items (sogenannte *Ankeritems*) miteinander verlinkt (Kolen & Brennan, 2014). Durch einen möglichst großen Pool von Ankeritems wird versucht, die statistische Unsicherheit bei der Schätzung von Veränderungen zu minimieren. Die gemeinsame Metrik der Ergebnisse wird durch eine Gleichsetzung der Schwierigkeitsparameter der Ankeritems über die verschiedenen Erhebungszeitpunkte erreicht.



### 12.5.1 Differenzielles Itemfunktionieren

Obwohl die jeweiligen Ankeritems in den Erhebungsjahren 2008/2009, 2015 und 2022 unverändert zum Einsatz kamen, ist nicht garantiert, dass ihre empirische Schwierigkeit zu allen drei Testzeitpunkten konstant ist. Haben einzelne Ankeritems zum zweiten oder dritten Testzeitpunkt eine (relativ zu den anderen Ankeritems) andere Schwierigkeit als zum ersten Testzeitpunkt, spricht man von *Differential Item Functioning* (DIF; Camilli, 1992; Penfield & Camilli, 2007; Sireci & Rios, 2013) bzw. *Item Parameter Drift* (IPD; Miller & Fitzpatrick, 2009). IPD kann zu systematisch verzerrten Trendschätzungen führen und kann beispielsweise dadurch entstehen, dass etwa im Jahr 2022 eine Kohorte von Schüler:innen mit bestimmten Inhalten, auf die sich ein Item bezieht, nicht länger vertraut ist. Veränderungen in der Testteilnahmemotivation der Schüler:innen, die sich wiederum in unterschiedlichen Auslassungsraten niederschlagen (Sachse et al., 2023), können ebenfalls IPD verursachen (Sachse et al., 2019). Daher wurden Items, deren IPD über 0.64 Logits oder unter  $-0.64$  Logits lag (was in Anlehnung an die *Educational Testing Service*-Klassifikation hohem DIF entspricht; siehe Penfield & Algina, 2006), von der Verlinkung ausgeschlossen, um potenzielle Verzerrungen der Trendschätzung zu vermeiden. Weiterhin wurde die durch IPD entstehende Unsicherheit bei der Schätzung der Populationsparameter in Form des Linkingfehlers quantifiziert und fand, wie auch in den PISA-Studien (OECD, 2014), Eingang in die Standardfehlerberechnung der Trends.

### 12.5.2 Quantifizierung der Unsicherheit der Trendschätzungen

Jede statistische Schätzung ist mit Unsicherheit verbunden, die verschiedene Ursachen haben kann. Für große Schulleistungsstudien spielen der Messfehler und der Stichprobenfehler eine zentrale Rolle. Da im IQB-Bildungstrend 2022 nicht nur Ergebnisse für das Jahr 2022, sondern auch Veränderungen der Ergebnisse im Vergleich zu den Jahren 2015 und 2008/2009 zu schätzen sind, muss darüber hinaus eine dritte mögliche Unsicherheitsquelle, nämlich der Linkingfehler, berücksichtigt werden (vgl. Wu, 2010). Eine ausführliche Beschreibung der unterschiedlichen Unsicherheitsquellen und deren Berücksichtigung in den Berechnungen kann dem technischen Kapitel im Berichtsband zum IQB-Bildungstrend 2015 (Sachse et al., 2016) entnommen werden.

Im IQB-Bildungstrend 2022 setzt sich der Standardfehler  $\hat{\sigma}_{\mu}$  für einen statistischen Kennwert  $\mu$ , der sich nur auf einen Zeitpunkt bezieht, aus Mess- und Stichprobenfehler zusammen:

$$\hat{\sigma}_{\mu} = \sqrt{\hat{\sigma}_{\mu_{meas}}^2 + \hat{\sigma}_{\mu_{samp}}^2}.$$

Für zwei Messzeitpunkte existieren demzufolge zwei Standardfehler  $\hat{\sigma}_{\mu_{2015}}$  und  $\hat{\sigma}_{\mu_{2022}}$ , die sich jeweils aus eigenen Mess- und Stichprobenfehlern zusammensetzen. Für den Standardfehler von Trendschätzungen der Kompetenzwerte  $\hat{\sigma}_{\mu_{2022}-\mu_{2015}}$  wurden diese Fehlerkomponenten sowie zusätzlich der Linkingfehler  $\hat{\sigma}_{\mu_{2022}-\mu_{2015},link}$  berücksichtigt:

$$\hat{\sigma}_{\mu_{2022}-\mu_{2015}} = \sqrt{\hat{\sigma}_{\mu_{2015}}^2 + \hat{\sigma}_{\mu_{2022}}^2 + \hat{\sigma}_{\mu_{2022}-\mu_{2015},link}^2}$$



Dies gilt analog für die Mittelwertsdifferenz zwischen den Jahren 2015 und 2009. Sollen Mittelwertsunterschiede zwischen 2009 und 2022 betrachtet werden, sollte sowohl der Linkingfehler zwischen 2009 und 2022 als auch der Linkingfehler zwischen 2015 und 2022 berücksichtigt werden. Beide wurden gemäß den Rechenregeln für Varianzen neben den anderen genannten Mess- und Stichprobenfehlerkomponenten in die Berechnung des Standardfehlers der Trendschätzungen einbezogen.

## 12.6 Weitere Analysen in den Kapiteln

Nachdem die Kompetenzdaten der einzelnen Erhebungszyklen durch Linkingverfahren miteinander verbunden und die Kompetenzwerte anschließend auf die Berichtsmetrik transformiert worden waren, wurde gemeinsam mit den Rohdaten aus den verschiedenen Fragebögen sowie den imputierten Daten ein Gesamt-Analyse-Datensatz gebildet. Um die verschiedenen Ebenen des Datensatzes und ihre Verknüpfungen zueinander (Schüler:innen-, Eltern-, Lehrkräfte-, Schulleitungs-Ebene; fach- und kompetenzbereichsspezifische sowie fachunspezifische Variablen; imputierte und nicht imputierte Variablen) adäquat abbilden zu können, wurden die Daten als relationale SQL-Lite-Datenbank mithilfe des R-Paketes `eatGADS` (Becker et al., 2023) gespeichert. Auf Basis dieser Daten wurden zur Berichterstellung weitere Analysen vorgenommen, die im Folgenden kurz skizziert werden.

### 12.6.1 Häufigkeiten, Mittelwerte und Regressionsanalysen

Sowohl Analysen mit *Plausible Values* als auch Analysen mit imputierten Kovariaten erfordern ein Zusammenfassen bzw. *Poolen* der Ergebnisse (Little & Rubin, 1987; Rubin, 1987). Des Weiteren ergeben sich durch die komplexe Stichprobenziehung (vgl. Abschnitt 12.1.2) weitere Besonderheiten für die Analysen. So müssen zur Bestimmung von Standardfehlern Methoden eingesetzt werden, die für die Anwendung bei geclusterten Stichproben geeignet sind. In den Studien des IQB wird zu diesem Zweck das *Jackknife-2*-Verfahren (JK2; Efron & Tibshirani, 1986; McIntosh, 2016; Wolter, 2007) angewendet. Darüber hinaus müssen Gewichte berücksichtigt werden. Analysen, die das Poolen über Imputationen sowie die Einbeziehung von JK2-Variablen und Gewichten erfordern, wurden mit dem R-Paket `eatRep` (Weirich et al., 2023) durchgeführt, das die gleichzeitige Berücksichtigung dieser Erfordernisse erlaubt. Intern greift das Paket auf weitere Pakete zurück, die ebenfalls Analysen mit JK2-Variablen und Gewichten ermöglichen, namentlich das R-Paket `survey` (Lumley, 2019) und das R-Paket `BIFIESurvey` (Robitzsch & Oberwimmer, 2022). Analysen, die eine explizite Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur der Daten erfordern (vgl. Kapitel 5, 7, 8, 10 und 11), wurden mit dem Paket `BIFIESurvey` durchgeführt.

## 12.6.2 Adjustierte Mittelwerte

Mit den in Kapitel 4.3 berichteten Analysen zu adjustierten Mittelwerten wird die häufig aufgeworfene Frage aufgegriffen, inwieweit sich Unterschiede zwischen den Ländern und zwischen den Erhebungszeitpunkten auf die Zusammensetzung der Schüler:innenschaft zurückführen lassen. Entsprechende Effekte weisen darauf hin, dass die Herausforderungen, die mit einer heterogenen Schüler:innenschaft verbunden sind, in den Ländern unterschiedlich groß sind bzw. unterschiedlich gut bewältigt werden.

Das statistische Vorgehen bei der Bestimmung adjustierter Mittelwerte (Mayer et al., 2016; Nachtigall et al., 2008) ist im technischen Kapitel des IQB-Bildungstrends 2021 ausführlich erläutert (Sachse et al., 2022).

## Literatur

- Becker, B., Sachse, K. A. & Busse, J. (2023). *eatGADS: Data Management of Large Hierarchical Data*. Version 1.0.0. <https://cran.r-project.org/web/packages/eatGADS/index.html>
- Becker, B., Weirich, S., Mahler, N. & Sachse, K. A. (2019). Testdesign und Auswertung des IQB-Bildungstrends 2018: Technische Grundlagen. In P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2018: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich* (S. 411–426). Waxmann.
- Birnbaum, A. (1968). Some latent trait models and their use in inferring an examinee's ability. In F. M. Lord & M. R. Novick (Hrsg.), *Statistical Theories of Mental test Scores* (S. 395–479). Addison-Wesley.
- Bock, R. D. & Aitkin, M. (1981). Marginal maximum likelihood estimation of item parameters: application of an EM algorithm. *Psychometrika*, *46*(4), 443–459. <https://doi.org/10.1007/BF02293801>
- Camilli, G. (1992). A conceptual analysis of differential item functioning in terms of a multidimensional item response model. *Applied Psychological Measurement*, *16*(2), 129–147. <https://doi.org/10.1177/014662169201600203>
- DeMars, C. E. (2002). Incomplete data and item parameter estimates under JMLE and MML estimation. *Applied Measurement in Education*, *15*, 15–31. [https://doi.org/10.1207/S15324818AME1501\\_02](https://doi.org/10.1207/S15324818AME1501_02)
- Efron, B. & Tibshirani, R. (1986). Bootstrap Methods for Standard Errors, Confidence Intervals, and other Measures of Statistical Accuracy. *Statistical Science*, *1*(1), 54–77. <https://doi.org/10.1214/ss/1177013815>
- Embretson, S. E. & Reise, S. P. (2000). *Item response theory for psychologists*. Erlbaum. <https://doi.org/10.1037/10519-153>
- 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. Pekrum (Hrsg.), *PISA 2006 in Deutschland: Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich* (S. 375–397). Waxmann.
- Gonzalez, E. & Rutkowski, L. (2010). Principles of multiple matrix booklet designs and parameter recovery in large-scale assessments. *IEA-ETS Research Institute Monograph*, *3*, 125–156.
- Grund, S., Lüdtke, O. & Robitzsch, A. (2021). On the treatment of missing data in background questionnaires in educational large-scale assessments: An evaluation of different procedures. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, *46*(4), 430–465. <https://doi.org/10.3102/1076998620959058>
- Haberman, S. J. (2009). *Linking parameter estimates derived from an Item Response Model through separate calibrations*. ETS Research Report RR-09-40. <http://dx.doi.org/10.1002/j.2333-8504.2009.tb02197.x>
- Hambleton, R. K., Swaminathan, H. & Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of item response theory*. Sage.

- Hartig, J. & Höhler, J. (2009). Multidimensional IRT models for the assessment of competencies. *Studies in Educational Evaluation*, 35, 57–63. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2009.10.002>
- Johnson, M. S. (2007). Marginal maximum likelihood estimation of item response models in R. *Journal of Statistical Software*, 20(10), 1–24. <https://doi.org/10.18637/jss.v020.i10>
- Kolen, M. J. & Brennan, R. L. (2014). *Test equating, scaling, and linking: Methods and practices*. Springer.
- Little, R. J. A. & Rubin, D. B. (1987). *Statistical analyses with missing data*. Wiley.
- 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. <https://doi.org/10.1026/0033-3042.58.2.103>
- Lumley, T. (2019). *Survey: Analysis of complex survey samples*. Version 3.35-1.
- Mayer, A., Dietzfelbinger, L., Rosseel, Y. & Steyer, R. (2016). The EffectLiteR approach for analyzing average and conditional effects. *Multivariate Behavioral Research*, 51, 374–391. <https://doi.org/10.1080/00273171.2016.1151334>
- McIntosh, A. (2016). *The Jackknife Estimation Method*. <https://arxiv.org/abs/1606.00497v1>
- Miller, G. E. & Fitzpatrick, S. J. (2009). Expected equating error resulting from incorrect handling of item parameter drift among the common items. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 357–368. <https://doi.org/10.1177/0013164408322033>
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1992.tb00371.x>
- Monseur, C. & Adams, R. (2009). Plausible Values: How to Deal with Their Limitations. *Journal of Applied Measurement*, 10(3), 320–334.
- Nachtigall, C., Kröhne, U., Enders, U. & Steyer, R. (2008). Causal effects and fair comparisions: Considering the influence of context variables on student competencies. In J. Hartig, E. Klieme & D. Leutner (Hrsg.), *Assessment of competencies in educational contexts* (S. 315–336). Hogrefe & Huber.
- OECD. (2009). *PISA 2006 Technical Report*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264048096-en>
- OECD. (2014). *PISA 2012 Technical Report*. OECD Publishing.
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.2006.00018.x>
- Penfield, R. D. & Camilli, G. (2007). Differential Item Functioning and Item Bias. In C. R. Rao & S. Sinharay (Hrsg.), *Handbook of statistics* (S. 125–168). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S0169-7161\(06\)26005-X](https://doi.org/10.1016/S0169-7161(06)26005-X)
- R Core Team. (2020). *R: A language and environment for statistical computing*. Version 4.0.2.
- Robitzsch, A., Kiefer, T. & Wu, M. (2022). *TAM: Test Analysis Modules*. Version 4.1-4. <https://cran.r-project.org/web/packages/TAM/index.html>
- Robitzsch, A. & Oberwimmer, K. (2022). *BIFIEsurvey: Tools for survey statistics in educational assessment*. Version 3.4-15. <https://cran.r-project.org/web/packages/BIFIEsurvey/index.html>
- Rubin, D. B. (1987). *Multiple imputation for nonresponse in surveys*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470316696>
- Rutkowski, L. (2011). The impact of missing background data on subpopulation estimation. *Journal of Educational Measurement*, 48(3), 293–312. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.2011.00144.x>
- Sachse, K. A., Haag, N. & Weirich, S. (2016). Testdesign und Auswertung des IQB-Bildungstrends 2015: Technische Grundlagen. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. (S. 509–526). Waxmann.
- Sachse, K. A., Mahler, N. & Pohl, S. (2019). When nonresponse mechanisms change: Effects on trends and group comparisons in international large-scale assessments. *Educational and Psychological Measurement*, 79(4), 699–726. <https://doi.org/10.1177/0013164419829196>
- Sachse, K. A., Weirich, S., Becker, B., Hafiz, N. J., Schneider, R. & Schipolowski, S. (2022). Methodische Grundlagen: Anlage, Durchführung und Auswertung des IQB-Bildungstrends 2021. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. A. Sachse,

- S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2021: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann. <https://doi.org/https://doi.org/10.31244/9783830996064>
- Sachse, K. A., Weirich, S., Mahler, N. & Rjosk, C. (2023). Explaining performance decline over the course of taking comprehensive proficiency tests: the roles of effort and omission propensity. *International Journal of Testing*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/15305058.2023.2250889>
- Schafer, J. L. & Graham, J. W. (2002). Missing data: Our view of the state of the art. *Psychological Methods*, 7, 147–177. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.7.2.147>
- Schnitzler, C. & Scheerer-Neumann, G. (2020). *Potsdamer Lesegeschwindigkeitstest, revidierte und erweiterte Version (PLGT-RE)*. Unveröffentlichtes Testverfahren zur Erfassung basaler Lesefertigkeiten auf der Wortebene in der Sekundarstufe I.
- Sireci, S. G. & Rios, J. A. (2013). Decisions that make a difference in detecting differential item functioning. *Educational Research and Evaluation*, 19(2-3), 170–187.
- Statistisches Bundesamt. (2023). *Genesis-Online*. Tabelle 21111-0015. <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online>
- van Buuren, S. (2007). Multiple imputation of discrete and continuous data by fully conditional specification. *Statistical Methods in Medical Research*, 16, 219–242. <https://doi.org/10.1177/0962280206074463>
- van Buuren, S. & Groothuis-Oudshoorn, K. (2011). mice: Multivariate imputation by chained equations in R. *Journal of Statistical Software*, 45(3), 1–67. <https://doi.org/10.18637/jss.v045.i03>
- von Davier, M., Gonzalez, E. & Mislevy, R. J. (2009). What are plausible values and why are they useful? *IERI Monograph Series: Issues and Methodologies in Large Scale Assessments*, 2, 9–36.
- Warm, T. A. (1989). Weighted likelihood estimation of ability in item response theory. *Psychometrika*, 54(3), 427–450. <https://doi.org/10.1007/BF02294627>
- Weirich, S., Haag, N. & Sachse, K. A. (2017). Testdesign und Auswertung des IQB-Bildungstrends 2016. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 355–368). Waxmann.
- Weirich, S., Hecht, M., Sachse, K. A. & Becker, B. (2023). *Educational Assessment Tools for Replication Methods*. Version 0.14.7. <https://cran.r-project.org/web/packages/eat-Rep/index.html>
- Wilhelm, O., Schroeders, U. & Schipolowski, S. (2014). *Berliner Test zur Erfassung fluider und kristalliner Intelligenz für die 8. bis 10. Jahrgangsstufe (BEFKI 8-10)*. Hogrefe.
- Wolter, K. M. (2007). *Introduction to variance estimation*. Springer.
- Wu, M. (2005). The role of plausible values in large-scale surveys. *Studies in Educational Evaluation*, 31, 114–128. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2005.05.005>
- Wu, M. (2010). Measurement, sampling, and equating errors in large-scale assessments. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 29(4), 15–27. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2010.00190.x>

# Kapitel 13

## Zusammenfassung und Einordnung der Befunde

Petra Stanat, Stefan Schipolowski, Rebecca Schneider, Sebastian Weirich, Sofie Henschel und Karoline A. Sachse

Mit den IQB-Bildungstrends wird regelmäßig überprüft, inwieweit Schüler:innen in Deutschland die mit den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) definierten Kompetenzziele erreichen. Für die sprachlichen Fächer in der Sekundarstufe I werden diese Studien seit dem Jahr 2009 am Ende der 9. Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch, Englisch und Französisch durchgeführt. Im IQB-Bildungstrend 2022, dessen Ergebnisse im vorliegenden Band berichtet werden, wurden zentrale Kompetenzen in diesen Fächern bereits zum dritten Mal erfasst. Dabei ist zu beachten, dass die Zielpopulation dieses Bildungstrends von den gravierenden Einschränkungen des Schulbetriebs betroffen war, die in den letzten Jahren aufgrund der Coronavirus-Pandemie umgesetzt wurden. Als im März 2020 beschlossen wurde, die Schulen in Deutschland zunächst zu schließen, befanden sich die Schüler:innen, die am IQB-Bildungstrend 2022 teilnahmen, in der 7. Jahrgangsstufe. Es folgte ein Wechsel zwischen Präsenz- und Fernunterricht, zwischen Teilungsunterricht und Unterricht im vollständigen Klassenverband, der sich je nach aktuellem Pandemiegeschehen in unterschiedlicher Weise fortsetzte und den Alltag der Jugendlichen und ihrer Familien in einschneidender Weise veränderte. Dies dürfte die Lernentwicklung der Schüler:innen deutlich beeinträchtigt haben (vgl. z.B. Betthäuser et al., 2023; Di Pietro, 2023; McElvany et al., 2023; vgl. auch Schult & Schneider, 2023) und es kann nicht davon ausgegangen werden, dass es nach Rückkehr der Schulen in den kontinuierlichen Regelbetrieb bis zum Erhebungszeitpunkt des IQB-Bildungstrends im Frühjahr 2022 gelungen ist, den resultierenden Lernrückstand vollständig aufzuholen. Die Ergebnisse, die die Neuntklässler:innen in den Kompetenztests der Studie erzielt haben, dürften daher teilweise auch Effekte der pandemiebedingten Einschränkungen des Schulbetriebs in Deutschland widerspiegeln.

Die Befunde des IQB-Bildungstrends 2022 basieren auf repräsentativen Stichproben, die insgesamt mehr als 35 000 Schüler:innen der 9. Jahrgangsstufe aus allen 16 Ländern umfassen. Die in den Erhebungen eingesetzten Testaufgaben wurden auf Basis der Bildungsstandards der KMK von Lehrkräften entwickelt, unter Federführung des IQB und in enger Zusammenarbeit mit ausgewiesenen Fachdidaktiker:innen. Im Fach Deutsch untersuchte der IQB-Bildungstrend 2022 die Kompetenzbereiche bzw. Teilbereiche *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie*. In den Fächern Englisch und Französisch wurden die Kompetenzbereiche *Leseverstehen* und *Hörverstehen* erfasst. Zur inhaltlichen Interpretation der von den Schüler:innen erreichten Testleistungen dienen Kompetenzstufenmodelle, die das IQB auf Grundlage der KMK-Bildungsstandards für den Ersten Schulabschluss (ESA)<sup>1</sup> und für den Mittleren Schulabschluss (MSA) entwickelt hat. Anhand dieser Modelle lässt sich beschreiben, welche Anforderungen Schüler:innen, die ein

---

<sup>1</sup> Inzwischen verwendet die KMK anstelle der Bezeichnung „Hauptschulabschluss“ (HSA) die Bezeichnung „Erster Schulabschluss“ (ESA). Dies wurde auch im vorliegenden Berichtsband übernommen.



bestimmtes Testergebnis erzielt haben, bewältigen können. Ferner kann festgestellt werden, inwieweit die Kompetenzen der Jugendlichen im jeweiligen Fach und Kompetenzbereich den Erwartungen entsprechen, die mit den Bildungsstandards der KMK für den ESA und für den MSA festgelegt wurden.

Im vorliegenden Bericht wurden die Ergebnisse zu den von Neuntklässler:innen erreichten Kompetenzen unter drei Vergleichsperspektiven ausgewertet (vgl. auch Kapitel 1.1):

Unter einer *kriterialen Vergleichsperspektive* gingen die Analysen der Frage nach, wie sich die Neuntklässler:innen im Jahr 2022 in den einzelnen Ländern auf die Stufen der in Kapitel 3 beschriebenen Kompetenzstufenmodelle verteilen. Im Einzelnen wurde untersucht, welche Anteile der Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen zum einen die Mindeststandards für den ESA und zum anderen die Mindeststandards für den MSA verfehlen. Für die Neuntklässler:innen, die mindestens den MSA anstreben, wurde berichtet, welche Anteile die Mindeststandards für den MSA verfehlen, die Regelstandards für den MSA erreichen oder übertreffen sowie die Optimalstandards für den MSA erreichen. Darüber hinaus enthält der Bericht separate Auswertungen für Neuntklässler:innen an Gymnasien, die sich auf das Erreichen der Regelstandards und der Optimalstandards für den MSA beziehen.

Unter einer *ipsativen Vergleichsperspektive* wurden im IQB-Bildungstrend 2022 Veränderungen über die Zeit beschrieben (Trends), wobei Ergebnisse für drei Erhebungszeitpunkte vorliegen: 2009, 2015 und 2022. Im Fokus der Trendanalysen stand die Frage, ob sich die von Neuntklässler:innen erreichten Kompetenzen in den Zeiträumen 2009–2015 und 2015–2022 signifikant verändert haben.<sup>2</sup> Der Vergleich der Ergebnisse für diese Zeiträume kann auch Hinweise darauf geben, inwieweit Veränderungen, die zwischen den Jahren 2015 und 2022 stattgefunden haben, mögliche Effekte pandemiebedingter Einschränkungen des Schulbetriebs widerspiegeln oder auch Trends fortschreiben, die bereits zwischen 2009 und 2015 eingesetzt haben. Aufgrund des Studiendesigns ist es jedoch nicht möglich, Veränderungen über die Zeit eindeutig bestimmten Ursachen zuzuschreiben.

Zusätzlich spielt die *soziale Vergleichsperspektive* in den Analysen des IQB-Bildungstrends 2022 eine Rolle, die zum Beispiel Aussagen darüber ermöglicht, in welchen Ländern der Anteil der Schüler:innen, die mindestens die Regelstandards erreichen, im Vergleich zu Deutschland insgesamt besonders hoch oder besonders niedrig ist.

Ein weiterer Analyseschwerpunkt der Studien des IQB zum Bildungsmonitoring betrifft die Frage, inwieweit Unterschiede in den von Schüler:innen erreichten Kompetenzen 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 Leistungsunterschiede zwischen Jugendlichen aus zugewanderten Familien und Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund (zuwanderungsbezogene Disparitäten). Auch wenn die Erwartung unrealistisch ist, dass ein Bildungssystem ungleiche Eingangsvoraussetzungen vollständig ausgleicht, so gilt es doch als allgemein akzeptiertes bildungspolitisches Ziel, mit Hintergrundmerkmalen der

2 In den Analysen zu Veränderungen in den erreichten Kompetenzen, die sich auf das Jahr 2009 beziehen, konnten keine Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf berücksichtigt werden. Dies ist darauf zurückzuführen, dass im Jahr 2009 – anders als in den Jahren 2015 und 2022 – keine Förderschulen in die Erhebung einbezogen worden waren (vgl. Kapitel 1.2).



Schüler:innen verbundene Disparitäten so weit wie möglich zu reduzieren. Daher wurde sowohl für das Jahr 2022 als auch im Vergleich der drei Erhebungszeitpunkte 2009, 2015 und 2022 überprüft, inwieweit sich die Disparitäten verändert haben. Aufgrund eines hohen Anteils fehlender Angaben zu den Merkmalen des sozialen und zuwanderungsbezogenen Hintergrunds der Familien konnten jedoch für einige Länder keine Analysen zu den darauf bezogenen Disparitäten durchgeführt bzw. die Ergebnisse nur unter Vorbehalt berichtet werden.

Alle beschriebenen 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 Schüler:innenschaft – geben Bildungspolitik und Bildungsverwaltung einen Überblick über positive und problematische Entwicklungen und die resultierenden Stärken und Schwächen in der Sekundarstufe I. Damit liefern die Ergebnisse für die sprachlichen Fächer Anhaltspunkte dafür, in welchen Bereichen besonderer Handlungsbedarf besteht.

Darüber hinaus wurden im IQB-Bildungstrend 2022 einzelne Fragestellungen vertieft in den Blick genommen, die neben *Ergebnissen* von Lehr-Lernprozessen auch zentrale *Bedingungen* dieser Prozesse betreffen. Wie eingangs erläutert, hat sich durch die Coronavirus-Pandemie eine zentrale Rahmenbedingung schulischer Bildungsprozesse geändert, die bislang als selbstverständlich erschien: Unterricht fand über längere Zeiträume nicht ausschließlich in Präsenz an den Schulen statt, sondern im Wechsel zwischen Präsenz- und Fernunterricht. Um dieser einschneidenden Veränderung zumindest ansatzweise Rechnung zu tragen, wurden in den Befragungen der Schulleitungen, Lehrkräfte und Schüler:innen verschiedene Aspekte des Fern- bzw. Wechselunterrichts und der Lernbedingungen zu Hause erfasst. Die Ergebnisse wurden in Kapitel 5 beschrieben und in Analysen zu den erreichten Kompetenzen – einschließlich der Analysen zu sozialen und zuwanderungsbezogenen Disparitäten (Kapitel 7 und 8) – einbezogen. In weiteren Zusatzkapiteln wurden zudem motivationale Merkmale der Neuntklässler:innen (fachbezogene Selbstkonzepte und Interessen; Kapitel 9), Merkmale der Unterrichtsqualität im Fach Deutsch (Kapitel 10) sowie Aspekte der Ausbildung von Deutsch- und Englischlehrkräften (Kapitel 11) untersucht.

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der im Rahmen des IQB-Bildungstrends 2022 durchgeführten Analysen für die Fächer Deutsch und Englisch<sup>3</sup> knapp zusammengefasst. Die Befunde zu den erreichten Kompetenzen werden jeweils für die Bereiche *Lesen*, *Zuhören* und *Orthografie* im Fach Deutsch sowie für die Bereiche *Leseverstehen* und das *Hörverstehen* im Fach Englisch dargestellt. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf den Befunden für alle Neuntklässler:innen (Gesamtpopulation) und für die Teilpopulation derjenigen Neuntklässler:innen, die mindestens den MSA anstreben<sup>4</sup> (MSA-Population), wobei in den Analysen, die sich auf das Erreichen der Bildungsstandards beziehen,

- 3 Das Fach Französisch wurde nur in sechs Ländern in den IQB-Bildungstrend 2022 einbezogen, wobei aufgrund der besonderen Zusammensetzung der Schüler:innenschaft keine länderübergreifenden Aussagen über die Ergebnisse getroffen werden können (vgl. Kapitel 3.3). Daher wird in diesem zusammenfassenden Kapitel auf das Fach Französisch nicht weiter eingegangen.
- 4 Da sich die Schüler:innenschaft an Gymnasien in den Ländern deutlich unterscheidet und es in unterschiedlichem Maße möglich ist, auch an anderen Schularten die Allgemeine Hochschulreife zu erwerben (vgl. Kapitel 2), ist für die Analysen zur Gymnasialpopulation die ländervergleichende Perspektive weniger aufschlussreich als für die Analysen zur Gesamtpopulation und zur MSA-Population. Aus diesem Grund beschränkt sich die Zusammenfassung der Befunde für Gymnasien weitgehend auf die Frage, wie sich die in dieser Schulart im Durchschnitt erreichten Kompetenzen in Deutschland insgesamt und innerhalb der Länder verändert haben.

ziendifferent unterrichtete Schüler:innen ausgeschlossen wurden. In der Zusammenfassung und Einordnung der Befunde werden zentrale Tendenzen skizziert sowie besondere Erfolge und Herausforderungen benannt.

## 13.1 Erreichen der Bildungsstandards in den Ländern

### 13.1.1 Erreichen der Bildungsstandards in den Ländern im Jahr 2022

Die Bildungsstandards der KMK in der Sekundarstufe I beziehen sich auf Bildungsabschlüsse. Es handelt sich um Regelstandards, die festlegen, über welche Kompetenzen die Schüler:innen „in der Regel“ bzw. im Durchschnitt verfügen sollten, wenn sie das Ende der jeweiligen Bildungsetappe erreicht haben. Auf der Grundlage dieser Zielvorgaben für das Fach Deutsch und die erste Fremdsprache wurden Kompetenzstufenmodelle entwickelt, die nicht nur Leistungen auf dem Niveau des Regelstandards beschreiben, sondern das gesamte Kompetenzspektrum abdecken und es in inhaltlich interpretierbare Abschnitte unterteilen (vgl. Kapitel 1 und 3). Die Kompetenzstufenmodelle legen zugleich fest, auf welcher Stufe die Schüler:innen den *Mindeststandard*, den *Regelstandard*, den *Regelstandard plus* bzw. den *Optimalstandard* für den ESA bzw. den MSA im jeweiligen Kompetenzbereich erreicht haben. In der nachfolgenden Zusammenfassung der Ergebnisse für die Kompetenzstufenverteilungen im Jahr 2022 (vgl. Kapitel 3) wird zum einen auf die Frage eingegangen, inwieweit in der Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen die Mindeststandards für den ESA und die Mindeststandards für den MSA verfehlt werden. Zum anderen wird für die MSA-Population zusammenfassend beschrieben, inwieweit diese Schüler:innen die Mindeststandards für den MSA verfehlen, die Regelstandards für den MSA erreichen oder übertreffen sowie die Optimalstandards für den MSA erreichen.

Im Fach Deutsch verfehlen die Mindeststandards für den ESA in der Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen an deutschen Schulen etwa 15 Prozent der Schüler:innen im Bereich *Lesen*, fast 18 Prozent der Schüler:innen im Bereich *Zuhören* und rund 8 Prozent der Schüler:innen im Bereich *Orthografie*. Der Mindeststandard für den MSA wird im *Lesen* von 33 Prozent, im *Zuhören* von rund 34 Prozent und in der *Orthografie* von etwa 22 Prozent aller Neuntklässler:innen in Deutschland nicht erreicht. In der MSA-Population verfehlen die Mindeststandards für den MSA fast 23 Prozent der Schüler:innen im *Lesen*, rund 25 Prozent der Schüler:innen im *Zuhören* und gut 13 Prozent der Schüler:innen in der *Orthografie*, während die Regelstandards für den MSA von fast 49 Prozent der Schüler:innen im *Lesen*, rund 53 Prozent der Schüler:innen im *Zuhören* und gut 65 Prozent der Schüler:innen in der *Orthografie* erreicht oder übertroffen werden. Die Optimalstandards für den MSA erreichen bundesweit im *Lesen* nur knapp 4 Prozent, im *Zuhören* knapp 8 Prozent und in der *Orthografie* gut 7 Prozent derjenigen Neuntklässler:innen, die den MSA anstreben.

Deutlich besser als für das Fach Deutsch fallen die Ergebnisse dagegen für das Fach Englisch aus. Hier verfehlen in Deutschland insgesamt im *Leseverstehen* nur knapp 9 Prozent und im *Hörverstehen* nicht einmal 2 Prozent aller Neuntklässler:innen den Mindeststandard für den ESA sowie im *Leseverstehen* rund 24 Prozent und im *Hörverstehen* etwa 14 Prozent den Mindeststandard für den MSA. Damit bewältigen im Fach Englisch deutlich mehr Schüler:innen als im Fach Deutsch die Mindestanforderungen, die für die beiden Abschlüsse der Sekundarstufe I anhand der Kompetenzstufenmodelle festgelegt wurden, wobei

die auf die Mindeststandards bezogenen Ergebnisse für das *Hörverstehen* besonders gut ausfallen. Dies ist auch in der Teilpopulation der Neuntklässler:innen der Fall, die den MSA anstreben. Hier verfehlen im Fach Englisch gut 15 Prozent der Schüler:innen im *Leseverstehen* und nur rund 7 Prozent der Schüler:innen im *Hörverstehen* den Mindeststandard für den MSA. Den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen in der MSA-Population knapp 60 Prozent der Schüler:innen im *Leseverstehen* und fast 63 Prozent der Schüler:innen im *Hörverstehen* und der Optimalstandard wird im *Leseverstehen* sogar von fast 29 Prozent und im *Hörverstehen* von etwa 19 Prozent der Neuntklässler:innen erreicht, die den MSA anstreben.

In Deutschland insgesamt fallen also die im Jahr 2022 erreichten Kompetenzen im Fach Deutsch wenig erfreulich, im Fach Englisch hingegen deutlich besser aus. Allerdings variieren die Ergebnisse zwischen den Ländern erheblich. Beispielsweise verfehlen in der Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen im Fach Deutsch je nach Land zwischen gut 8 Prozent und gut 24 Prozent der Schüler:innen im *Lesen*, zwischen fast 12 Prozent und rund 29 Prozent der Schüler:innen im *Zuhören* und zwischen gut 5 Prozent und fast 14 Prozent der Schüler:innen in der *Orthografie* den Mindeststandard für den ESA. Im Fach Englisch variieren die Anteile in den Ländern zwischen gut 6 Prozent und rund 14 Prozent im *Leseverstehen* und zwischen weniger als 1 Prozent und knapp 3 Prozent im *Hörverstehen*. Auch diese Zahlen verdeutlichen noch einmal, dass es im Fach Englisch bundesweit deutlich besser gelingt, die Mindeststandards zu sichern, als im Fach Deutsch.

In Abbildung 13.1 ist dargestellt, inwieweit in der Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen die Anteile der Schüler:innen, die den jeweiligen Mindeststandard für den ESA bzw. den Mindeststandard für den MSA verfehlen, in den einzelnen Ländern vom jeweiligen Wert abweicht, der für Deutschland insgesamt ermittelt wurde. Abbildung 13.2 stellt die entsprechenden Ergebnisse für die Teilpopulation der Neuntklässler:innen dar, die den MSA anstreben, wobei sich diese auf die Anteile der Schüler:innen beziehen, die die Mindeststandards für den MSA verfehlen, die Regelstandards für den MSA erreichen oder übertreffen bzw. die Optimalstandards erreichen. Nach rechts weisende Balken zeigen, dass der Anteil im jeweiligen Land größer ist als in Deutschland insgesamt, bei nach links weisenden Balken ist der Anteil im jeweiligen Land kleiner als bundesweit. Statistisch nicht signifikante Abweichungen sind mit schraffierten Balken gekennzeichnet. Interpretiert werden sollten nur statistisch signifikante Unterschiede, wobei zusätzlich auch die Größe der Abweichungen zu beachten ist. Aufgrund der zumeist großen Fallzahlen, auf denen die meisten Analysen basieren, können auch sehr kleine Unterschiede das statistische Signifikanzniveau erreichen.

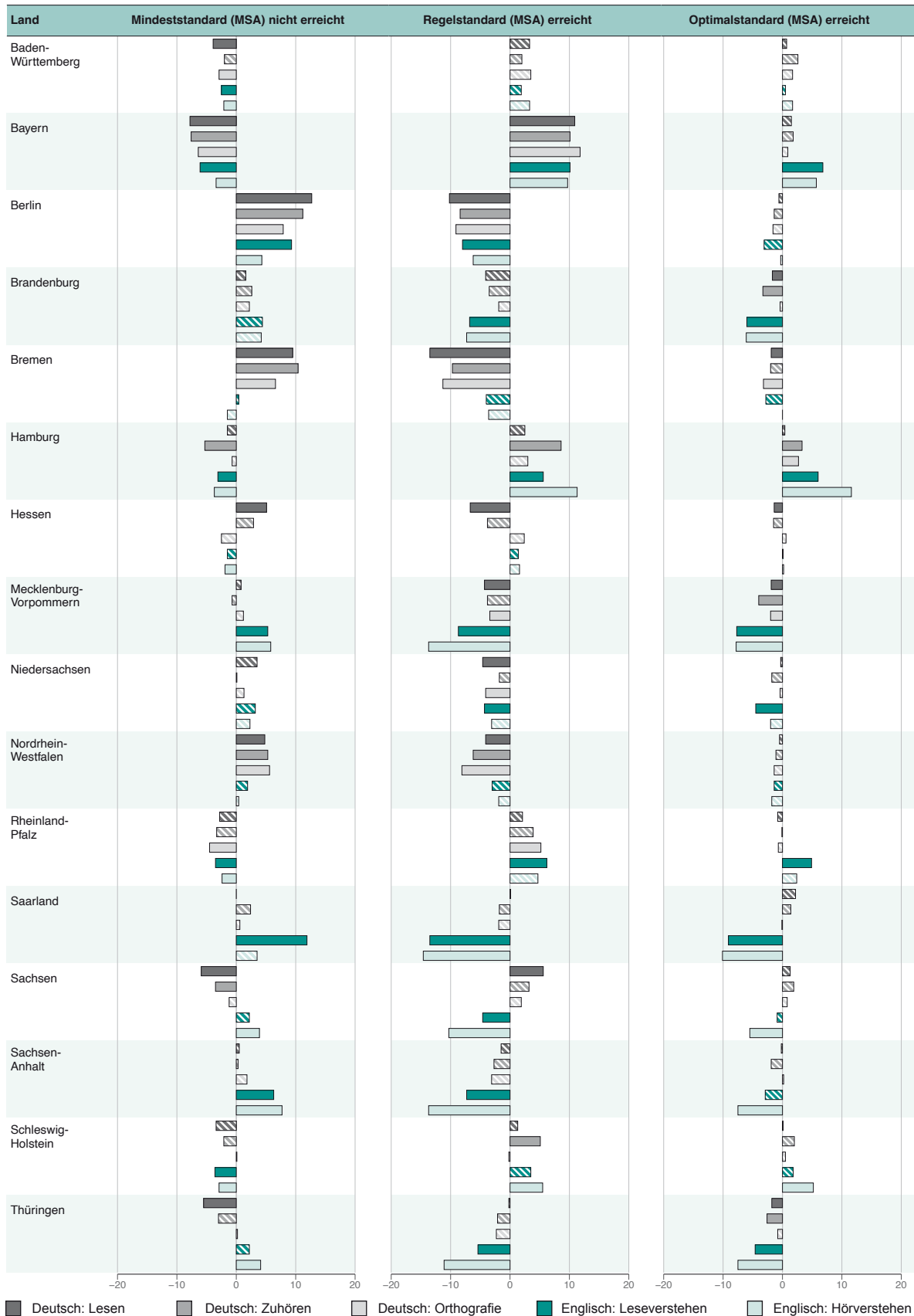
Die Befundmuster ergeben zum einen für die einzelnen Länder und zum anderen für die zwei Fächer ein differenziertes Bild, das sich nur in groben Zügen zusammenfassen lässt. Im Fach Deutsch werden im Vergleich zu Deutschland insgesamt erneut – wie in früheren Studien zum Bildungsmonitoring – besonders gute Ergebnisse in Bayern und in Sachsen erreicht. In der Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen gelingt es zudem in Sachsen-Anhalt sowie teilweise auch in Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen besonders gut, die Mindeststandards im Fach Deutsch zu sichern. Nahezu durchgängig besonders schwache Ergebnisse werden im Fach Deutsch in Berlin, Bremen und Nordrhein-Westfalen erzielt. In der Teilpopulation der Neuntklässler:innen, die den MSA anstreben, fallen zudem in Mecklenburg-Vorpommern die auf die Regel- und Optimalstandards bezogenen Ergebnisse ungünstiger aus als in Deutschland insgesamt. Auch für

**Abbildung 13.1:** Anteile der Neuntklässler:innen im Jahr 2022 in den Ländern, die den Mindeststandard für den ESA bzw. den Mindeststandard für den MSA verfehlen, als Abweichung vom jeweiligen Anteil für Deutschland insgesamt (in Prozentpunkten)



Anmerkung. Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

**Abbildung 13.2:** Anteile der Neutklässler:innen im Jahr 2022 in den Ländern, die mindestens den MSA anstreben und den Mindeststandard für den MSA verfehlen, den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen bzw. den Optimalstandard für den MSA erreichen, als Abweichung vom jeweiligen Anteil für Deutschland insgesamt (in Prozentpunkten)



Anmerkung. Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

einige andere Länder sind teilweise signifikante Abweichungen der Ergebnisse vom jeweiligen Wert für Deutschland insgesamt zu verzeichnen, die Muster sind jedoch weniger prägnant als in den genannten Ländern.

Im Fach Englisch fällt zunächst auf, dass in der Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen die Sicherung der Mindeststandards für den ESA in den meisten Ländern ähnlich gut gelingt wie in Deutschland insgesamt. Bezogen auf die Mindeststandards für den MSA hingegen fallen die Ergebnisse vereinzelt signifikant besser bzw. signifikant schwächer aus als bundesweit. Besonders markante Abweichungen sind allerdings für die Teilpopulation der Schüler:innen, die den MSA anstreben, zu verzeichnen. Diese Schüler:innen erreichen wiederum in Bayern, aber auch in Hamburg deutlich bessere Ergebnisse als Schüler:innen bundesweit und auch in Rheinland-Pfalz sowie Schleswig-Holstein fallen die Ergebnisse im Vergleich zu Deutschland insgesamt besonders gut aus. In den Ländern Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen sind dagegen vielfach ungünstige Abweichungen von den Werten für Deutschland insgesamt zu verzeichnen. Erneut werden also in den ostdeutschen Ländern die mit den Bildungsstandards im Fach Englisch verbundenen Anforderungen überwiegend weniger gut erreicht als in Deutschland insgesamt, wobei die Nachteile vor allem die MSA-Population betreffen.

### 13.1.2 Erreichen der Bildungsstandards in den Ländern im Trend

Inwieweit sich die Kompetenzstufenverteilungen über die Zeit verändert haben, ist in den Abbildungen 13.3 bis 13.5 jeweils für die Zeiträume 2009–2015 und 2015–2022 dargestellt. Nach rechts weisende Balken in den Abbildungen zeigen, dass der Anteil der Jugendlichen, die im jeweiligen Land bzw. in Deutschland insgesamt den Mindeststandard verfehlen, den Regelstandard erreichen oder übertreffen bzw. den Optimalstandard erreichen, im betrachteten Zeitraum zugenommen hat, während nach links weisende Balken eine Abnahme des Anteils kennzeichnen.

Die Befundmuster lassen sich knapp auf den Punkt bringen: Im Fach Deutsch hatten sich die Ergebnisse zwischen den Jahren 2009 und 2015 in Deutschland insgesamt leicht verschlechtert, wobei die Veränderungen nicht sehr groß und über die Länder hinweg auch nicht konsistent waren. In manchen Ländern fielen die Ergebnisse im Jahr 2015 etwas schwächer aus als im Jahr 2009, in einzelnen Ländern aber auch etwas besser. Für den Zeitraum 2015–2022 ist die Befundlage dagegen eindeutig und weitgehend konsistent: Im Jahr 2022 werden die mit den Bildungsstandards verbundenen Anforderungen im Fach Deutsch von einem geringeren Anteil der Neuntklässler:innen erreicht als im Jahr 2015. Für das Fach Englisch ist das Ergebnismuster dagegen deutlich erfreulicher. Hier waren für den Zeitraum 2009–2015 bereits positive Entwicklungen zu verzeichnen, die sich im Zeitraum 2015–2022 mindestens gehalten, teilweise aber auch weiter verstärkt haben. Damit fallen die Trends vor allem zwischen den Fächern und weniger zwischen den Ländern unterschiedlich aus, wobei die resultierenden Anteile der Schüler:innen, die im Jahr 2022 die Mindeststandards verfehlen bzw. die Regel- und Optimalstandards erreichen, je nach Ausgangslage in den Ländern erheblich variieren (s. o.). Im Folgenden werden die Veränderungen für den Zeitraum 2015–2022 noch etwas genauer zusammengefasst.

Bundesweit hat im Fach Deutsch der Anteil der Neuntklässler:innen, die den Mindeststandard für den ESA verfehlen, zwischen den Jahren 2015 und 2022 um





**Abbildung 13.4:** Veränderungen in den Anteilen der Neuntklässler:innen in den Ländern, die mindestens den MSA anstreben und den Mindeststandard für den MSA verfehlen bzw. den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen (in Prozentpunkten)



Anmerkungen. Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.  
<sup>a</sup> Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleiben unberücksichtigt.

**Abbildung 13.5:** Veränderungen in den Anteilen der Neuntklässler:innen in den Ländern, die mindestens den MSA anstreben und den Optimalstandard für den MSA erreichen (in Prozentpunkten)



Anmerkungen. Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.  
<sup>a</sup> Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleiben unberücksichtigt.

etwa 6 Prozentpunkte im *Lesen*, um rund 10 Prozentpunkte im *Zuhören* und um gut 4 Prozentpunkte in der *Orthografie* zugenommen. Die Steigerung des Anteils der Schüler:innen, die in der Gesamtpopulation den Mindeststandard für den MSA verfehlen, umfasst in den drei Kompetenzbereichen ungefähr 9 Prozentpunkte, rund 16 Prozentpunkte und knapp 9 Prozentpunkte. In der MSA-Population ist der Anteil der Schüler:innen, die den Mindeststandard für diesen Abschluss verfehlen, um fast 9 Prozentpunkte im *Lesen*, um gut 15 Prozentpunkte im *Zuhören* und um rund 7 Prozentpunkte in der *Orthografie* gestiegen. Zugleich ist der Anteil der Schüler:innen, die mindestens den Regelstandard für den MSA erreichen, um fast 9 Prozentpunkte im *Lesen*, um gut 19 Prozentpunkte im *Zuhören* und um fast 12 Prozentpunkte in der *Orthografie* gesunken. Es sind im Fach Deutsch also für alle drei Kompetenzbereiche sowohl bezogen auf die Mindeststandards als auch bezogen auf die Regelstandards signifikant ungünstige Entwicklungen zu verzeichnen, die im Bereich *Zuhören* besonders stark ausgeprägt sind. Die auf das Erreichen des Optimalstandards für den MSA bezogenen Veränderungen fallen gering aus. In der MSA-Population hat sich der Anteil der Schüler:innen, die den Optimalstandard erreichen, im *Lesen* nicht signifikant verändert, im *Zuhören* sowie in der *Orthografie* ist er lediglich um rund 3 Prozentpunkte bzw. um gut 1 Prozentpunkt gesunken.

Für das Fach Englisch hingegen sind, wie oben bereits erwähnt, teilweise keine bedeutsamen Veränderungen, teilweise sogar positive Trends zu verzeichnen. In der Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen hat sich in Deutschland insgesamt der Anteil der Schüler:innen, die den Mindeststandard für den ESA bzw. den MSA verfehlen, im Bereich *Leseverstehen* lediglich um gut 1 Prozentpunkt erhöht und im Bereich *Hörverstehen* nicht verändert. Der Anteil der Neuntklässler:innen, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen, konnte in den beiden Kompetenzbereichen sogar jeweils um fast 3 Prozentpunkte reduziert werden. In der Teilpopulation der Neuntklässler:innen, die den MSA anstreben, haben sich für den Anteil der Schüler:innen, die den Mindeststandard für diesen Abschluss verfehlen, weder im *Leseverstehen* noch im *Hörverstehen* signifikante Veränderungen ergeben. Deutlich positive Trends hingegen sind in der MSA-Population für das Erreichen des Regelstandards und das Erreichen des Optimalstandards für den MSA zu verzeichnen. Die Anteile der Schüler:innen, die diese Anforderungen bewältigen, sind um 11 bzw. fast 14 Prozentpunkte im *Leseverstehen* und um jeweils rund 10 Prozentpunkte im *Hörverstehen* gestiegen. Auch an Gymnasien werden im Fach Englisch zunehmend besonders hohe Leistungen erzielt. Hier ist der Anteil der Neuntklässler:innen, die den Optimalstandard erreichen, sogar um rund 18 Prozentpunkte im *Leseverstehen* und um fast 17 Prozentpunkte im *Hörverstehen* gestiegen (vgl. Kapitel 3.2). Insgesamt weisen die Befundmuster darauf hin, dass sich im Fach Englisch die Ergebnisse zwischen den Jahren 2015 und 2022 insbesondere im mittleren und oberen Leistungsbereich deutlich verbessert haben und im unteren Leistungsbereich weitgehend unverändert geblieben sind.

Diese fachspezifischen Muster finden sich auch in fast allen Ländern. Im Fach Deutsch ist der Anteil der Schüler:innen, die den Mindeststandard verfehlen, sowohl in der Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen als auch in der MSA-Population in fast allen Ländern in den drei Kompetenzbereichen angestiegen, während der Anteil der Schüler:innen, die in der MSA-Population mindestens den Regelstandard erreichen, nahezu durchgängig gesunken ist. Nur wenige der Veränderungen sind statistisch nicht bedeutsam und in keinem Land sind im Fach Deutsch signifikant positive Veränderungen zu verzeichnen. Im Fach Englisch

hat sich dagegen in kaum einem Land der Anteil der Neuntklässler:innen, die den Mindeststandard für den ESA verfehlen, signifikant verändert. Der Anteil der Schüler:innen, die in der Gesamtpopulation den Mindeststandard für den MSA verfehlen, konnte hingegen in einzelnen Ländern in beiden Kompetenzbereichen signifikant reduziert werden (Baden-Württemberg, Bremen, Hamburg, Sachsen-Anhalt). Auch in der MSA-Population wird der Mindeststandard für den MSA im Jahr 2022 zum Teil seltener verfehlt als im Jahr 2015. Nahezu durchgängig positive Entwicklungen sind im Fach Englisch zudem für das Erreichen des Regel- und Optimalstandards in der MSA-Population zu verzeichnen: Die Anteile der Schüler:innen, die diese Anforderungen bewältigen, haben in fast allen Ländern in beiden Kompetenzbereichen signifikant zugenommen. Lediglich im Saarland sind hier keine signifikanten Veränderungen zu verzeichnen. Das Saarland ist zudem das einzige Land, in dem in der MSA-Population der Anteil der Schüler:innen, die den Mindeststandard für den MSA verfehlen, signifikant gestiegen ist.

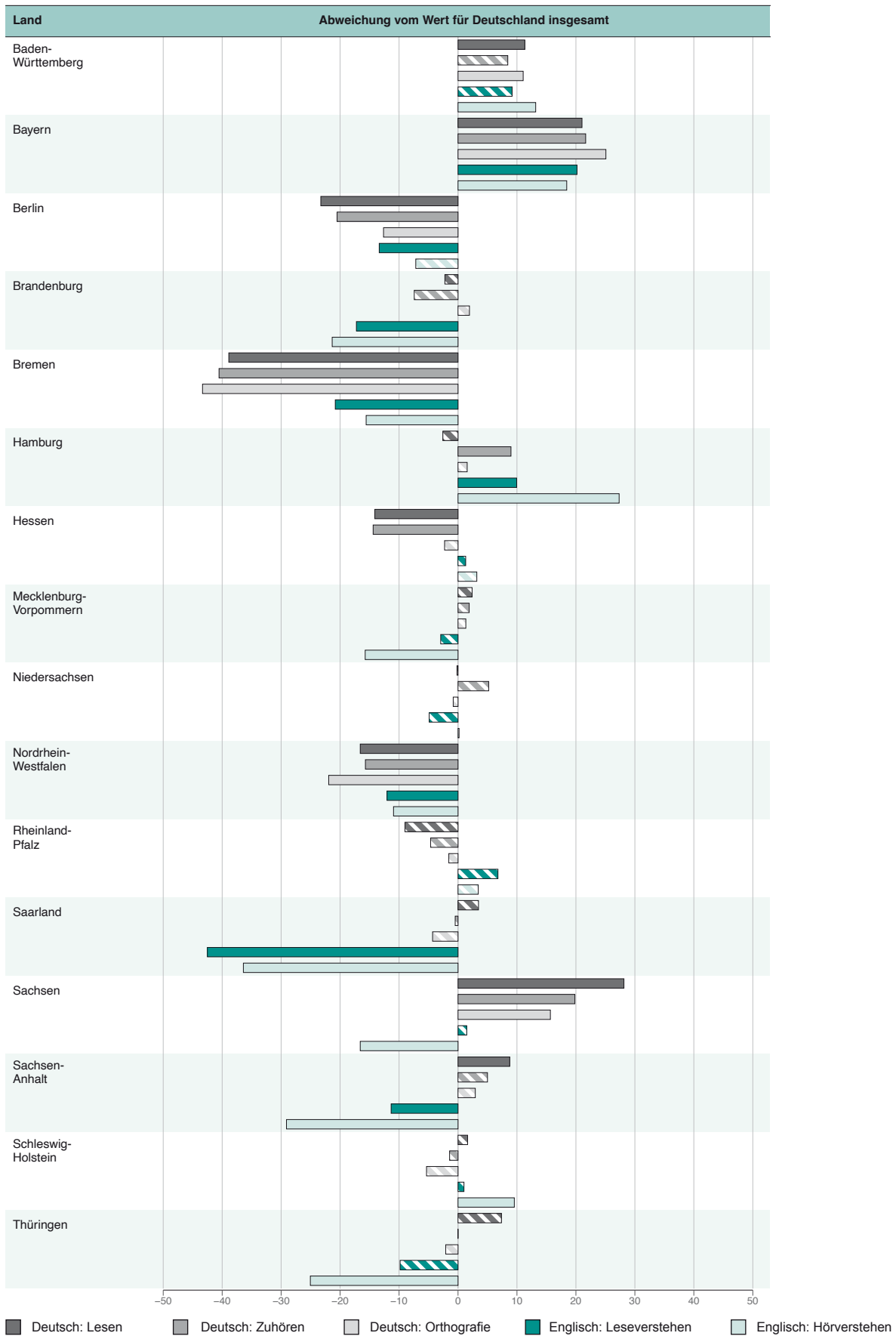
## 13.2 Durchschnittliches Niveau der erreichten Kompetenzen

### 13.2.1 Durchschnittliches Niveau der Kompetenzen im Jahr 2022

Zusätzlich zu den Verteilungen der Schüler:innen auf die Kompetenzstufen wurden im IQB-Bildungstrend 2022 auch die im Durchschnitt erreichten Kompetenzen im Ländervergleich untersucht (vgl. Kapitel 4). Für Deutschland insgesamt sind die Skalen in den untersuchten Kompetenzbereichen der Fächer Deutsch und Englisch so definiert, dass sie im Jahr 2015 einen Mittelwert von  $M = 500$  Punkten und eine Streuung von  $SD = 100$  Punkten aufweisen. In Abbildung 13.6 ist für das Jahr 2022 im Überblick dargestellt, inwieweit die Kompetenzmittelwerte der Schüler:innen in den einzelnen Ländern vom bundesweiten Durchschnitt abweichen. Die Ergebnismuster sind dabei erwartungsgemäß den Ergebnismustern für das Erreichen der Bildungsstandards recht ähnlich, wobei sie für die Mittelwerte teilweise noch etwas prägnanter ausfallen. Aufgrund der höheren Fallzahlen, die den einzelnen Signifikanztests bei den Mittelwertsvergleichen zugrunde liegen, werden hier mehr Unterschiede statistisch signifikant als bei den Vergleichen zum Erreichen der Bildungsstandards.

Durchgängig signifikant positive Abweichungen vom jeweiligen Bundesdurchschnitt sind wiederum in Bayern zu verzeichnen und auch in Sachsen fallen die von Schüler:innen im Durchschnitt erreichten Kompetenzen signifikant höher aus als in Deutschland insgesamt, hier allerdings nur im Fach Deutsch. Anders als im IQB-Bildungstrend 2015 liegen zudem in den Ländern Baden-Württemberg und Hamburg in mehreren Kompetenzbereichen die Mittelwerte signifikant über dem Bundesdurchschnitt. Dies betrifft in Baden-Württemberg im Fach Deutsch die Bereiche *Lesen* und *Orthografie* sowie im Fach Englisch den Bereich *Hörverstehen*, wobei sich auch für die beiden anderen Kompetenzbereiche eine positive Tendenz abzeichnet. In Hamburg werden im *Zuhören* im Fach Deutsch sowie in beiden Kompetenzbereichen im Fach Englisch signifikant höhere Mittelwerte erreicht als in Deutschland insgesamt, mit einem besonders stark ausgeprägten Vorteil im englischsprachigen *Hörverstehen*. In jeweils einem Kompetenzbereich sind zudem signifikant positive Abweichungen vom deutschen Gesamtmittelwert für Sachsen-Anhalt (*Lesen* im Fach Deutsch) sowie Schleswig-Holstein (*Hörverstehen* im Fach Englisch) zu verzeichnen.

**Abbildung 13.6:** Abweichungen der von Neuntklässler:innen im Jahr 2022 in den Ländern erreichten mittleren Kompetenzwerte vom deutschen Gesamtmittelwert (in Punkten auf der Berichtsmetrik)



Anmerkung. Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.



Signifikant unter dem Bundesdurchschnitt liegen die Mittelwerte hingegen durchgängig in Bremen und Nordrhein-Westfalen sowie nahezu durchgängig in Berlin, wobei hier nur die negative Abweichung für das *Hörverstehen* im Fach Englisch nicht signifikant ist. Im Fach Deutsch werden zudem in Hessen in den Bereichen *Lesen* und *Zuhören* signifikant geringere Mittelwerte erreicht als in Deutschland insgesamt. Alle weiteren signifikant negativen Abweichungen vom bundesdeutschen Mittelwert beziehen sich auf das Fach Englisch. Im Bereich *Hörverstehen* wird in allen ostdeutschen Flächenländern ein geringeres Kompetenzniveau erreicht als in Deutschland insgesamt; in den Ländern Brandenburg und Sachsen-Anhalt gilt dies auch für das *Leseverstehen*. Ferner sind für das Saarland im Fach Englisch sowohl im Bereich *Leseverstehen* als auch im Bereich *Hörverstehen* signifikante, besonders stark ausgeprägte Kompetenznachteile zu verzeichnen.

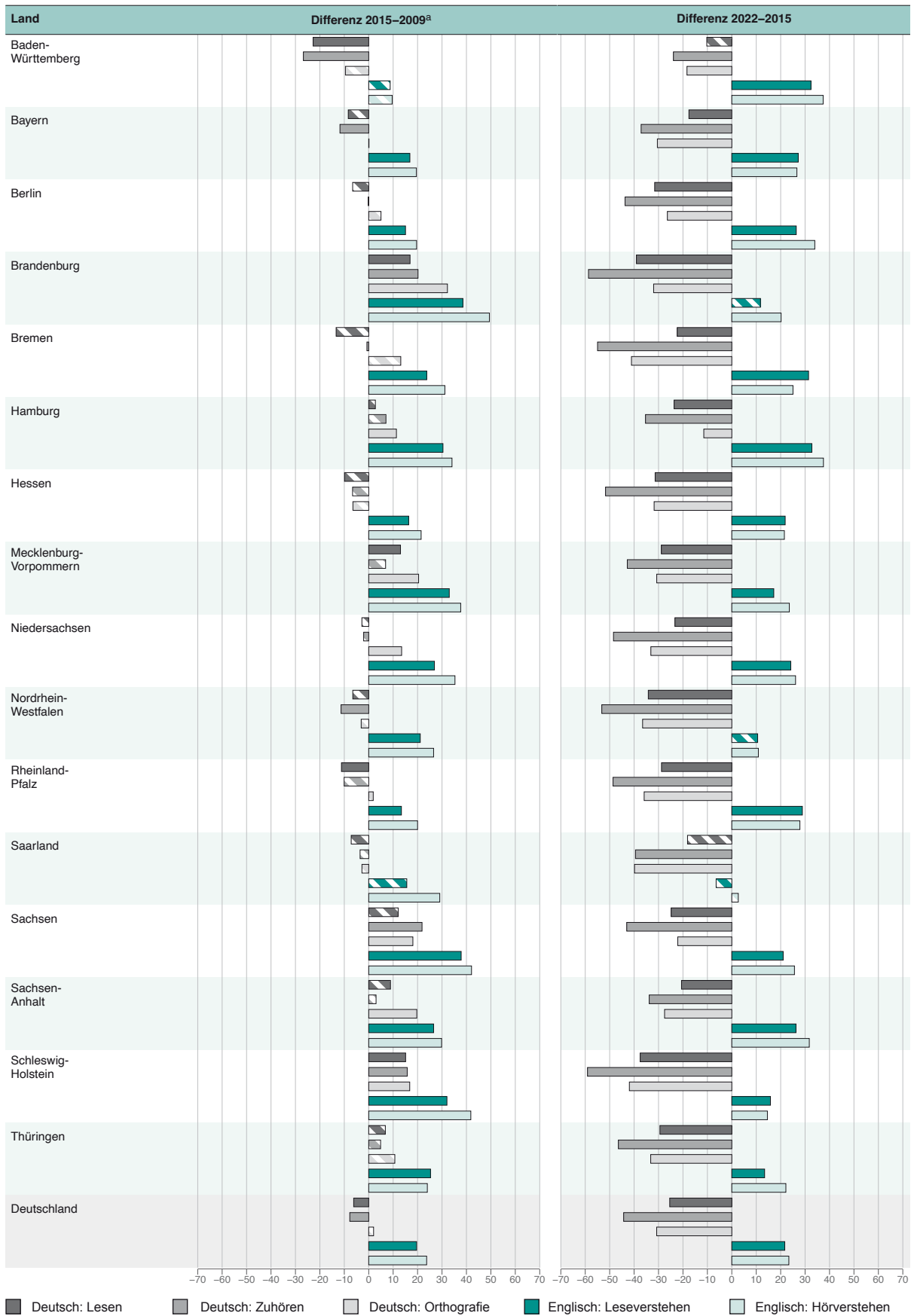
### 13.2.2 Durchschnittliches Niveau der Kompetenzen im Trend

Auch die Trendschätzungen für die Kompetenzmittelwerte replizieren weitgehend die Ergebnismuster für das Erreichen der Bildungsstandards und lassen sich entsprechend knapp auf den Punkt bringen, wobei auch hier die Veränderungen häufiger signifikant sind (vgl. Abb. 13.7).

Im Fach Deutsch fallen die Mittelwerte, die im Jahr 2022 in Deutschland insgesamt erreicht werden, in allen Kompetenzbereichen signifikant geringer aus als im Jahr 2015. Der Kompetenzrückgang umfasst im *Lesen* 25 Punkte, im *Zuhören* 44 Punkte und in der *Orthografie* 31 Punkte. Auch innerhalb der Länder sind im Fach Deutsch für den Zeitraum 2015–2022 fast durchgängig signifikant negative Trends zu verzeichnen. Die Veränderungen sind zwar je nach Land unterschiedlich ausgeprägt, aber in keinem Fall zu vernachlässigen. Besonders groß fallen die ungünstigen Entwicklungen dabei nicht nur in Deutschland insgesamt, sondern auch in fast allen Ländern im Bereich *Zuhören* aus. Zwischen den Jahren 2009 und 2015 waren die Veränderungen im Fach Deutsch dagegen deutlich weniger einheitlich. Zwar waren schon damals in Deutschland insgesamt signifikant negative Trends im Bereich *Lesen* um 6 Punkte und im Bereich *Zuhören* um 8 Punkte zu verzeichnen, im Vergleich zu den Veränderungen zwischen den Jahren 2015 und 2022 waren diese jedoch deutlich kleiner. Zudem waren im Zeitraum 2009–2015 nicht alle Länder von negativen Trends betroffen und in einzelnen Ländern zeichneten sich sogar positive Entwicklungen ab, die sich im Zeitraum 2015–2022 jedoch nicht fortgesetzt haben.

Für das Fach Englisch unterstreicht die Zusammenschau der Trendschätzungen für die Kompetenzmittelwerte hingegen noch einmal sehr deutlich, dass die Entwicklungen fast durchgängig positiv sind. In Deutschland insgesamt fallen die Mittelwerte im Jahr 2022 um 22 Punkte im *Leseverstehen* und um 23 Punkte im *Hörverstehen* höher aus als im Jahr 2015. Auch in fast allen Ländern ist in diesem Zeitraum das im Fach Englisch erreichte Kompetenzniveau angestiegen. Lediglich im Saarland sind weder für das *Hörverstehen* noch für das *Leseverstehen* signifikante Veränderungen festzustellen und in zwei Ländern (Brandenburg und Nordrhein-Westfalen) sind die positiven Entwicklungen nur im Bereich *Hörverstehen* signifikant, wobei sich auch hier für das *Leseverstehen* eine positive Tendenz abzeichnet. Deutliche Steigerungen waren im Fach Englisch bereits zwischen den Jahren 2009 und 2015 aufgetreten, die in Deutschland insgesamt mit 20 Punkten im *Leseverstehen* und 24 Punkten im *Hörverstehen* ähnlich groß aus-

**Abbildung 13.7:** Veränderungen in den mittleren Kompetenzwerten der Neuntklässler:innen in den Ländern (in Punkten auf der Berichtsmetrik)



Anmerkungen. Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

<sup>a</sup> Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleiben unberücksichtigt.

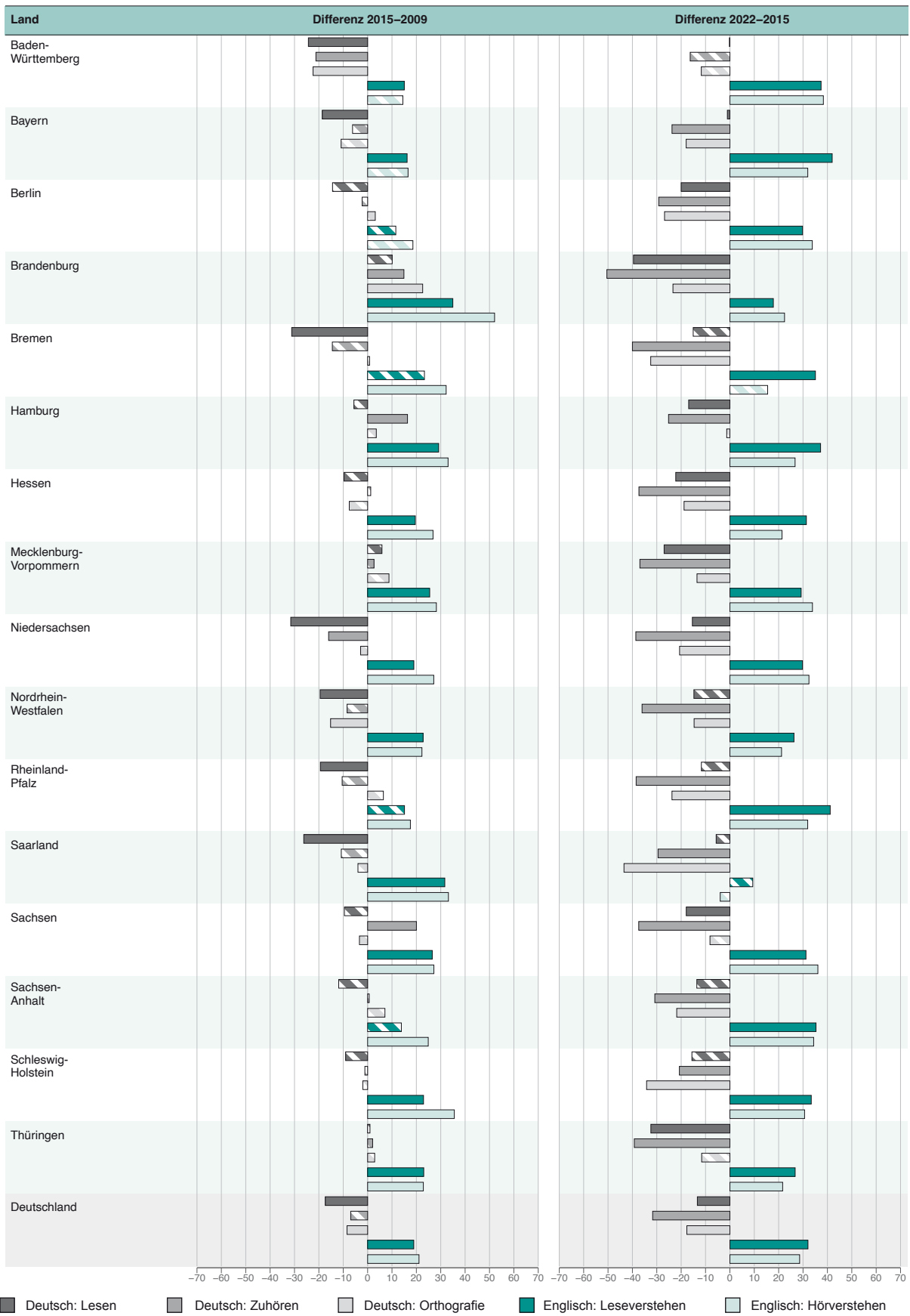
fielen wie zwischen den Jahren 2015 und 2022. Und auch damals schon waren die Entwicklungen in fast allen Ländern positiv, mit nur sehr wenigen Ausnahmen (in Baden-Württemberg in beiden Kompetenzbereichen, im Saarland im Bereich *Leseverstehen*), in denen die Veränderungen nicht signifikant ausfielen. Die oben dargestellten Ergebnisse zum Erreichen der Bildungsstandards für die Gesamtpopulation und die MSA-Population sowie die Ergebnisse für Schüler:innen an Gymnasien (siehe unten) weisen allerdings darauf hin, dass die Steigerung der erreichten Kompetenzen insbesondere im mittleren und oberen Leistungsbereich stattgefunden hat.

### 13.2.3 Durchschnittliches Niveau der Kompetenzen an Gymnasien im Trend

Für die Neuntklässler:innen, die ein Gymnasium besuchen, ergeben die auf Kompetenzmittelwerte bezogenen Trendanalysen (vgl. Abb. 13.8) ein ähnliches Ergebnismuster wie für die Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen. Im Fach Deutsch erreichen Neuntklässler:innen an Gymnasien im Jahr 2022 bundesweit ein signifikant geringeres Kompetenzniveau als im Jahr 2015. Mit 13 Punkten im *Lesen*, 32 Punkten im *Zuhören* und 18 Punkten in der *Orthografie* ist der Rückgang an Gymnasien zwar geringer ausgeprägt als in der Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen, aber ebenfalls substantiell. Innerhalb der Länder fallen die Kompetenzmittelwerte im Fach Deutsch an Gymnasien im Jahr 2022 zumeist ebenfalls signifikant geringer aus als im Jahr 2015, wobei die Veränderungen in mehreren Ländern im *Lesen* (Bayern, Bremen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein) und in vier Ländern in der *Orthografie* (Baden-Württemberg, Hamburg, Sachsen, Thüringen) statistisch nicht bedeutsam sind. Baden-Württemberg ist das einzige Land, in dem für Gymnasiast:innen im Fach Deutsch im Zeitraum 2015–2022 kein signifikanter Trend zu verzeichnen ist. In Deutschland insgesamt trat bereits im Zeitraum 2009–2015 im Bereich *Lesen* an Gymnasien ein signifikanter Rückgang in den erreichten Kompetenzen auf, der mit 17 Punkten sogar etwas größer war als der Rückgang im Zeitraum 2015–2022. Insbesondere im *Zuhören*, aber auch in der *Orthografie* fiel der Rückgang an Gymnasien zwischen 2009 und 2015 mit 7 bzw. 8 Punkten hingegen geringer aus als zwischen 2015 und 2022 und war für den Bereich *Zuhören* statistisch nicht signifikant. Innerhalb der Länder waren die Veränderungen im Zeitraum 2009–2015 an Gymnasien, wie auch in der Gesamtpopulation, deutlich weniger einheitlich als im Zeitraum 2015–2022.

Auch im Fach Englisch sind die Ergebnisse der Trendanalysen für die Neuntklässler:innen an Gymnasien weitgehend mit denen für die Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen vergleichbar, wobei die positiven Veränderungen an Gymnasien überwiegend noch etwas größer ausfallen. In Deutschland insgesamt sind die im Durchschnitt erreichten Kompetenzen im *Leseverstehen* um 32 Punkte, im *Hörverstehen* um 29 Punkte angestiegen und innerhalb der Länder sind ebenfalls nahezu durchgängig deutlich positive Trends zu verzeichnen. Lediglich im Saarland zeigt sich auch an Gymnasien in keinem der beiden Kompetenzbereiche im Fach Englisch eine signifikante Veränderung. Ferner ist in Bremen zwar sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen* eine Steigerung des erreichten Kompetenzniveaus zu erkennen, diese ist aber nur im *Leseverstehen* signifikant. Die auch an Gymnasien bereits im Zeitraum 2009–2015 zu verzeichnende Steigerung der erreichten Kompetenzen im Fach Englisch war

**Abbildung 13.8:** Veränderungen in den mittleren Kompetenzwerten der Neuntklässler:innen an Gymnasien in den Ländern (in Punkten auf der Berichtsmetrik)



Anmerkung. Schraffierte Balken zeigen eine statistisch nicht signifikante Differenz an.

mit 19 Punkten im *Leseverstehen* und 21 Punkten im *Hörverstehen* bundesweit ähnlich ausgeprägt wie in der Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen. Ebenso war schon damals in allen Ländern zwischen den Jahren 2009 und 2015 ein signifikanter Anstieg des Kompetenzniveaus an Gymnasien zu verzeichnen, der nur in wenigen Fällen nicht signifikant war (in beiden Kompetenzbereichen in Berlin, im *Leseverstehen* in Bremen, Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt sowie im *Hörverstehen* in Baden-Württemberg und Bayern). Damit haben also auch die Gymnasiast:innen im betrachteten Zeitraum von 13 Jahren ihre englischsprachigen Kompetenzen deutlich ausbauen können.

### 13.3 Schulische und außerschulische Lernbedingungen während der Coronavirus-Pandemie

In den Jahren 2020, 2021 und 2022 war das schulische Lernen geprägt durch die Coronavirus-Pandemie und die Maßnahmen zu deren Eindämmung. Zu den weitreichendsten politischen Maßnahmen gehörte die zeitweise Aussetzung des Präsenzunterrichts, verbunden mit der Umstellung auf Fern- und Wechselunterricht. Im vorliegenden Berichtsband wurden daher verschiedene Aspekte der Lernsituation der Neuntklässler:innen während der Coronavirus-Pandemie beschrieben, Einschätzungen der Lehrkräfte zu den zum Zeitpunkt der Testung bestehenden Lernrückständen und psychosozialen Auffälligkeiten der Schüler:innen analysiert sowie Angaben der Schüler:innen zu emotionalen Problemen und Hyperaktivität untersucht. Zudem wurde der Frage nachgegangen, inwieweit die im Jahr 2022 erfassten Kompetenzen und psychosozialen Auffälligkeiten im Jahr 2022 unter Berücksichtigung familiärer Hintergrundmerkmale mit ausgewählten Merkmalen der Lernsituation während der Coronavirus-Pandemie zusammenhängen (vgl. Kapitel 5).

Insgesamt deuten die Angaben der Schulleitungen auf einen hohen Umfang von Fern- bzw. Wechselunterricht in den Schuljahren 2019/2020 und 2020/2021 hin. Fast alle Deutsch- und Englischlehrkräfte geben jedoch an, dass sie während des Fernunterrichts mit den meisten oder allen Schüler:innen ihrer Klasse regelmäßig in Kontakt standen. Bezogen auf die häusliche Lernsituation während der Coronavirus-Pandemie berichten die meisten Schüler:innen, dass sie nie oder selten Probleme mit solchen Aspekten wie der räumlichen und digitalen Ausstattung hatten. Ein nennenswerter Anteil der Jugendlichen hatte eigenen Angaben zufolge jedoch häufig Motivationsprobleme beim Lernen sowie Probleme beim Verständnis von Schulaufgaben.

Nach den Lernrückständen und psychosozialen Auffälligkeiten ihrer Schüler:innen befragt, geben fast 30 Prozent der Deutschlehrkräfte und auch ein ähnlich großer Anteil der Englischlehrkräfte an, dass die meisten oder alle Schüler:innen ihrer Klasse zum Testzeitpunkt im Jahr 2022 noch durch die Coronavirus-Pandemie bedingte Lernrückstände aufwiesen. Für psychosoziale Auffälligkeiten fallen diese Anteile mit unter 10 Prozent geringer aus. Allerdings sieht im Jahr 2022 ein größerer Anteil der Schüler:innen bei sich selbst Anzeichen emotionaler Probleme und von Hyperaktivität als dies in einer Vergleichskohorte im Jahr 2018 der Fall war.

Die wenigen signifikanten Zusammenhänge zwischen der Lernsituation der Jugendlichen während der Coronavirus-Pandemie und den von ihnen erreichten Kompetenzen bzw. psychosozialen Auffälligkeiten, die mit Regressionsanalysen ermittelt wurden, sind nur gering ausgeprägt. Im Fach Deutsch geht ein

höheres Ausmaß an Problemen beim Lernen zu Hause während der Pandemie mit signifikant geringeren Kompetenzen in allen betrachteten Kompetenzbereichen einher und auch für die psychosozialen Auffälligkeiten zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang mit den von den Schüler:innen berichteten Problemen. Im Fach Englisch erreichen die Neuntklässler:innen ein höheres Kompetenzniveau, wenn die Lehrkraft während des Fernunterrichts zu einem höheren Anteil der Schüler:innen einer Klasse regelmäßig Kontakt hatte. Aus diesen Ergebnissen sollte jedoch nicht geschlossen werden, dass die Coronavirus-Pandemie keinen oder einen zu vernachlässigenden Effekt auf die Kompetenzentwicklung der Schüler:innen in der Sekundarstufe I hatte. Zum einen waren alle Schüler:innen von den Einschränkungen betroffen und es lässt sich mit den Regressionsanalysen nicht bestimmen, wie stark diese die schulische Entwicklung der Jugendlichen beeinträchtigt haben. Zum anderen erfolgte die Abfrage des Umfangs des Fern- und Wechselunterrichts (ebenso wie die Abfrage der Lernbedingungen während dieser Zeit) retrospektiv und dürfte aufgrund des relativ langen Zeitraums, auf den sich diese bezieht, nur eingeschränkt präzise sein. Zudem spiegeln die Testergebnisse der Neuntklässler:innen im IQB-Bildungstrend 2022 Kompetenzen wider, die im Laufe vieler Schuljahre erworben wurden, sodass es nicht gänzlich überraschend ist, dass die Unterschiede in den erreichten Kompetenzen in Abhängigkeit von der Lernsituation der Schüler:innen während der Pandemie gering ausfallen. Dass in allen Ländern und Kompetenzbereichen im Fach Deutsch Kompetenzeinbußen zwischen den Jahren 2015 und 2022 auftraten (siehe oben), spricht deutlich dafür, dass die pandemiebedingten Einschränkungen des Schulbetriebs die Lernentwicklung eingeschränkt haben.

Darüber hinaus wurden Veränderungen analysiert, die als Reaktion auf die pandemiebedingten Einschränkungen des Schulbetriebs interpretiert werden können. Hier zeigt sich, dass der überwiegende Teil der Schulen vor und/oder nach den Sommerferien 2021 mithilfe eines standardisierten oder schulinternen diagnostischen Instruments untersucht hat, ob Lernrückstände in den Fächern Deutsch, Englisch oder Mathematik bestehen. Zusätzliches Personal konnte in deutlich mehr als der Hälfte aller Schulen im Sekundarbereich eingesetzt werden. Außerdem haben mehr als die Hälfte der Schulen ihre außerunterrichtlichen Angebote in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Englisch ausgebaut und auch andere Angebote, etwa zur Schüler:innenmitbestimmung und im sozialen Bereich, gab es zum Erhebungszeitpunkt im Jahr 2022 deutlich häufiger als vor der Pandemie. Zudem besuchte etwa jede:r zehnte Neuntklässler:in im Sommer 2021 eine Sommerschule in den Bereichen Deutsch, Mathematik/Naturwissenschaften oder Fremdsprachen.

### **13.4 Geschlechtsbezogene, soziale und zugewanderungsbezogene Disparitäten in den erreichten Kompetenzen**

In den intensiv geführten Diskussionen über Bildungsgerechtigkeit 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. Daher wurden im IQB-Bildungstrend 2022 auch Analysen zu geschlechtsbezogenen, sozialen und zugewanderungsbezogenen Disparitäten durchgeführt.



### 13.4.1 Geschlechtsbezogene Disparitäten

Im Jahr 2022 bestehen gegen Ende der 9. Jahrgangsstufe in allen untersuchten sprachlichen Kompetenzbereichen der Fächer Deutsch und Englisch geschlechtsbezogene Disparitäten zugunsten der Mädchen (vgl. Kapitel 6). Der Unterschied zwischen Mädchen und Jungen ist – wie bereits in früheren Studien des IQB – mit 49 Punkten im Kompetenzbereich *Orthografie* im Fach Deutsch am größten. Im Kompetenzbereich *Lesen* beträgt der Vorsprung der Mädchen 28 Punkte, im *Zuhören* 22 Punkte. Ebenfalls relativ stark sind die geschlechtsbezogenen Disparitäten im Jahr 2022 mit 34 Punkten im *Leseverstehen* im Fach Englisch ausgeprägt. Im englischsprachigen *Hörverstehen* beträgt der Vorsprung der Mädchen 21 Punkte. Dieses Befundmuster zeigt sich im Wesentlichen auch bei einer separaten Betrachtung von Schüler:innen an Gymnasien und an nichtgymnasialen Schularten. An Gymnasien fallen die Kompetenzvorteile der Mädchen (bzw. die Nachteile der Jungen) allerdings in allen untersuchten Kompetenzbereichen etwas geringer aus als in der Gesamtpopulation.

Die Befunde auf Länderebene stellen sich ähnlich dar wie die Ergebnisse für Deutschland insgesamt. In fast allen Ländern erzielten Mädchen in den untersuchten Kompetenzbereichen der Fächer Deutsch und Englisch im Durchschnitt ein höheres Kompetenzniveau als Jungen. Die Größe dieser Unterschiede weicht nur in wenigen Fällen signifikant von den geschlechtsbezogenen Disparitäten in Deutschland insgesamt ab.

Die separaten Trendanalysen für Mädchen und Jungen zeigen, dass beide Geschlechtergruppen in ähnlichem Maße von den Entwicklungen betroffen sind, die in Abschnitt 13.2 für die Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen beschrieben werden. Im Vergleich der beiden Trendzeiträume wird allerdings deutlich, dass es sich bei den ungünstigen Trends im Fach Deutsch, die im Zeitraum 2015–2022 zu beobachten sind, in allen Kompetenzbereichen in der Teilpopulation der Mädchen um eine neue Entwicklung handelt, die sich im Zeitraum 2009–2015 noch nicht abzeichnete. In der Teilpopulation der Jungen waren im *Lesen* und *Zuhören* im Fach Deutsch hingegen bereits zwischen den Jahren 2009 und 2015 negative Entwicklungen zu verzeichnen, die sich zwischen den Jahren 2015 und 2022 noch einmal verstärkt haben. Die positiven Trends im Fach Englisch setzen sich hingegen in beiden Teilpopulationen über die beiden untersuchten Zeiträume fort.

Die geschlechtsbezogenen Disparitäten in den untersuchten Kompetenzbereichen im Fach Deutsch blieben in beiden Zeiträumen weitgehend unverändert, sowohl in Deutschland insgesamt als auch in den meisten Ländern. Auch im *Hörverstehen* im Fach Englisch waren bzw. sind keine bedeutsamen Veränderungen der geschlechtsbezogenen Disparitäten zu beobachten, weder in Deutschland insgesamt noch in den meisten Ländern. Im *Leseverstehen* im Fach Englisch hingegen fällt der Vorsprung der Mädchen in Deutschland insgesamt im Jahr 2022 um 13 Punkte signifikant größer aus als im Jahr 2015. Auch in mehreren Ländern sind die geschlechtsbezogenen Disparitäten im Bereich *Leseverstehen* im Zeitraum 2009–2015 oder 2015–2022 signifikant größer geworden.

### 13.4.2 Soziale Disparitäten

Im IQB-Bildungstrend 2022 wurde erneut untersucht, inwieweit die von Neuntklässler:innen erreichten Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Englisch mit der sozialen Herkunft ihrer Familien zusammenhängen (vgl. Kapitel 7).

Als Indikator für den sozioökonomischen Hintergrund der Schüler:innen wurde der sogenannte sozioökonomische Index ISEI verwendet, bei dem es sich um einen international vergleichbaren Index für den Status der beruflichen Tätigkeit Erwachsener unter Berücksichtigung des Einkommens und des Bildungsniveaus handelt. Es wurde der jeweils höchste Wert der Eltern (Mutter oder Vater) herangezogen, der kurz als HISEI (Höchster ISEI) bezeichnet wird. Ein Maß für die Stärke der Kopplung der erreichten Kompetenzen mit dem sozioökonomischen Status ihrer Familien bildet dabei der soziale Gradient.<sup>5</sup> Zudem wurde die Anzahl der Bücher im Haushalt als Indikator des kulturellen Kapitals in die Analysen einbezogen.

Die Ausprägungen der sozialen Gradienten der Neuntklässler:innen sind im Jahr 2022 sowohl in Deutschland insgesamt als auch in allen Ländern, die in die Analysen einbezogen werden konnten, bedeutsam. In allen untersuchten Fächern und Kompetenzbereichen geht ein höherer sozioökonomischer Status mit im Durchschnitt höheren Leistungen einher. Diese Kopplung zwischen dem sozialen Hintergrund und den Kompetenzen der Schüler:innen zeigt sich auch für das kulturelle Kapital. Schüler:innen, die in Haushalten mit mehr als 100 Büchern aufwachsen, erreichen im Durchschnitt sowohl deutschlandweit als auch in allen untersuchten Ländern höhere Kompetenzwerte in den erfassten Kompetenzbereichen als ihre Mitschüler:innen aus Familien mit einem geringeren familiären Bücherbesitz.

Im Trend haben sich in Deutschland insgesamt die sozialen Gradienten zwischen den Jahren 2015 und 2022 in beiden Fächern und allen untersuchten Kompetenzbereichen signifikant verstärkt, während sie zwischen den Jahren 2009 und 2015 weitgehend stabil geblieben waren. Auch innerhalb der Länder ist der soziale Gradient zwischen 2015 und 2022 häufiger signifikant angestiegen als zwischen 2009 und 2015. Lediglich im Kompetenzbereich *Hörverstehen* im Fach Englisch war auf Länderebene kein signifikanter Anstieg der sozialen Gradienten zu verzeichnen, weder für den Zeitraum 2009–2015 noch für den Zeitraum 2015–2022.

Die auf das kulturelle Kapital (Buchbesitz) bezogenen Disparitäten haben in allen untersuchten Kompetenzbereichen bundesweit ebenfalls im Zeitraum 2015–2022 deutlich zugenommen, während im Zeitraum 2009–2015 keine bedeutsamen Veränderungen zu verzeichnen waren. Auf Länderebene lassen sich für den Zeitraum 2015–2022 im Wesentlichen zwei Ergebnismuster im Fach Deutsch unterscheiden: (a) In beiden betrachteten Gruppen, also unabhängig vom Buchbesitz, sind Kompetenzeinbußen zu verzeichnen und (b) nur die Gruppe der Jugendlichen mit maximal 100 Büchern im Haushalt weist deutliche Kompetenzrückgänge auf, die Gruppe der Jugendlichen mit mehr als 100 Büchern zu Hause hingegen nicht. Die positiven Trends in den erreichten Kompetenzen im Fach Englisch, die sich im Zeitraum 2015–2022 zeigen, sind bei Jugendlichen aus Familien mit mehr kulturellem Kapital wesentlich stärker ausgeprägt als bei Jugendlichen aus Familien mit weniger kulturellem Kapital, wodurch sich die Disparitäten auch in diesem Fach vergrößert haben. Dies zeigt sich für das *Leseverstehen* und das *Hörverstehen* sowohl in Deutschland insgesamt als auch in den meisten Ländern.

5 Soziale Gradienten beschreiben den linearen Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Familie und den erreichten Kompetenzen der Schüler:innen, wobei höhere Werte für den Gradienten eine engere Kopplung kennzeichnen. Genauere Informationen zur Interpretation sozialer Gradienten finden sich in Kapitel 7.

Aufgrund der Coronavirus-Pandemie kam es seit dem Frühjahr 2020 zu Einschränkungen im Schulbetrieb, wodurch die Bedeutung der häuslichen Lernsituation gestiegen ist. Diese unterscheidet sich in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft der Schüler:innen erheblich zugunsten von Schüler:innen aus sozial privilegierteren Familien. Bei statistischer Kontrolle von Merkmalen der Lernsituation der Jugendlichen während der Coronavirus-Pandemie reduzieren sich die Zusammenhänge zwischen dem kulturellen Kapital und den erreichten Kompetenzen jedoch kaum. Demnach scheinen sich die für das Jahr 2022 festgestellten sozialen Disparitäten kaum auf die Lernsituation während der Pandemie zurückführen zu lassen (zur Interpretation dieser Ergebnisse vgl. auch Kapitel 5).

Die vorliegenden Ergebnisse unterstreichen die Notwendigkeit, soziale Disparitäten im Bildungsverlauf noch stärker in den Blick zu nehmen als bisher. Die sozialen Disparitäten in der Sekundarstufe I fielen seit ihrer Erfassung im IQB-Ländervergleich 2009 noch nie so stark aus wie im Jahr 2022. Insbesondere Jugendliche aus Familien mit einem geringen sozioökonomischen Status und weniger kulturellem Kapital sind dabei in den Fokus zu nehmen, insbesondere im Fach Deutsch, denn bei ihnen sind die Kompetenzen im Fach Deutsch besonders stark zurückgegangen.

### 13.4.3 Zuwanderungsbezogene Disparitäten

In Deutschland insgesamt hat sich der Anteil der Jugendlichen aus zugewanderten Familien seit dem Jahr 2015 um knapp 9 Prozentpunkte bzw. seit dem Jahr 2009 um annähernd 11 Prozentpunkte erhöht und liegt im Jahr 2022 bei etwa 38 Prozent. Zwischen den Jahren 2015 und 2022 geht der Anstieg vor allem auf die Zunahme des Anteils von Jugendlichen zurück, die selbst im Ausland geboren und nach Deutschland zugewandert sind (erste Generation; 2022: 9%; +5 Prozentpunkte seit 2015, +3 Prozentpunkte seit 2009), während sich der Anteil von in Deutschland geborenen Jugendlichen, deren Eltern zugewandert sind (zweite Generation; 2022: 15%), in diesem Zeitraum nicht signifikant verändert hat. Etwa 29 Prozent der Jugendlichen in der ersten Generation weisen zudem einen Fluchthintergrund auf (insgesamt knapp 3% aller Neuntklässler:innen).

In allen Fächern und Kompetenzbereichen bestehen im Jahr 2022 signifikante Kompetenznachteile für Schüler:innen aus zugewanderten Familien. Diese fallen sowohl in Deutschland insgesamt als auch in den einzelnen Ländern im Fach Deutsch im *Zuhören* und im *Lesen* am stärksten aus. Etwas geringer sind sie im Fach Deutsch in der *Orthografie* und deutlich geringer im *Leseverstehen* und *Hörverstehen* im Fach Englisch.

Im Fach Deutsch hat sich das Kompetenzniveau aller Neuntklässler:innen seit 2015 deutschlandweit und in den meisten Ländern in allen Kompetenzbereichen signifikant verringert (vgl. Abschnitt 13.2). Schüler:innen der ersten Generation sind von diesem Rückgang am stärksten betroffen. Der Negativtrend in dieser Gruppe setzte in den Bereichen *Lesen* und *Zuhören* bereits zwischen den Jahren 2009 und 2015 ein und hat sich zwischen den Jahren 2015 und 2022 in allen Kompetenzbereichen verstärkt. Bei Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund und Jugendlichen der zweiten Generation hingegen hat sich das erreichte Kompetenzniveau überwiegend erst seit dem Jahr 2015 in allen Bereichen im Fach Deutsch signifikant verringert. Entsprechend haben sich die zuwanderungsbezogenen Disparitäten für die erste Generation signifikant verstärkt, für die zweite Generation hingegen nicht.

Im Fach Englisch fallen die Ergebnisse günstiger aus. Hier setzten sich die positiven Trends, die zwischen 2009 und 2015 sowohl im *Leseverstehen* als auch im *Hörverstehen* zu beobachten waren, bei Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund und bei Jugendlichen der zweiten Generation zwischen 2015 und 2022 fort. Während sich die Kompetenzunterschiede zwischen diesen beiden Schüler:innengruppen zwischen 2009 und 2015 noch signifikant verringert hatten, haben sie sich seit dem Jahr 2015 nicht verändert. Da das von Jugendlichen der ersten Generation im Fach Englisch erreichte Kompetenzniveau zwischen den Jahren 2015 und 2022 nicht angestiegen ist, haben sich die Kompetenznachteile dieser Gruppe – anders als im Zeitraum 2009–2015 – gegenüber Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund seit 2015 im *Leseverstehen* signifikant verstärkt. Auch im *Hörverstehen* haben die Kompetenzunterschiede tendenziell zugenommen, wobei diese Veränderung nicht statistisch signifikant ausfällt.

Teilweise, aber nicht vollständig, lassen sich die beobachteten Kompetenzunterschiede im Jahr 2022 auf die durchschnittlich ungünstigeren familiären Hintergrundmerkmale von Jugendlichen aus zugewanderten Familien zurückführen. Die Kompetenzunterschiede hängen darüber hinaus nur unwesentlich mit den untersuchten Lernbedingungen während der pandemiebedingten Einschränkungen im Schulbetrieb zusammen. Besonders hervorzuheben ist hingegen erneut die Bedeutung der in der Familie gesprochenen Sprache für Kompetenzunterschiede in den Bereichen *Lesen* und *Zuhören* im Fach Deutsch. So trägt die in der Familie gesprochene Sprache auch bei statistischer Kontrolle sozialer und kultureller Hintergrundmerkmale zur Erklärung der Kompetenzunterschiede zwischen Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund und Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund bei. Jugendliche, die in ihren Familien nur manchmal oder nie Deutsch sprechen, erreichen in diesen Bereichen im Durchschnitt ein geringeres Kompetenzniveau. Da Kompetenzen auch in allen anderen Fächern sprachlich vermittelt werden, muss eine der wichtigsten Aufgaben weiterhin darin bestehen, alle Schüler:innen sprachlich in die Lage zu versetzen, die verfügbaren Bildungsangebote in der Instruktionssprache Deutsch zu nutzen. Jugendliche aus zugewanderten Familien, vor allem aber Jugendliche der ersten Generation, für die sich wiederholt die stärksten Benachteiligungen und die ungünstigsten Entwicklungen zeigen, scheinen im deutschen Bildungssystem noch nicht ausreichend unterstützt zu werden, um dieses Ziel zu erreichen.

Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse, dass mehrsprachig aufwachsende Jugendliche mit vergleichbaren sozioökonomischen und kulturellen Hintergrundmerkmalen im Fach Englisch Kompetenzvorteile gegenüber Schüler:innen haben, die in ihrer Familie „immer Deutsch“ sprechen. Für den Erwerb einer Fremdsprache kann Mehrsprachigkeit also eine Ressource sein (vgl. Edele et al., 2023; Hopp et al., 2019). Aufgrund der insgesamt wachsenden Zahl mehrsprachig aufwachsender Schüler:innen in Deutschland (2022 bundesweit 7%, +4 Prozentpunkte seit 2015; am höchsten in Bremen mit 11%, +8 Prozentpunkte seit 2015) könnte es perspektivisch sinnvoll sein, vermehrt Unterrichtsansätze zu nutzen, die diese mehrsprachigen Ressourcen fördern. Entsprechend betonen die weiterentwickelten Bildungsstandards für die erste Fremdsprache den Aspekt der plurilingualen Kompetenz (KMK, 2023).

Die Ergebnisse zur Schulzufriedenheit und sozialen Eingebundenheit der Schüler:innen sind insgesamt erfreulich. Trotz der pandemiebedingten Lerneinschränkungen sind Neuntklässler:innen weitgehend unabhängig von ihrem Zuwanderungshintergrund im Jahr 2022 sehr zufrieden mit ihrer Schule und fühlen sich gut in ihrer Klasse integriert.

### 13.5 Motivationale Merkmale von Schüler:innen in den Fächern Deutsch und Englisch

Fachunterricht in Schulen soll nicht nur kognitive Kompetenzen der Schüler:innen fördern, sondern auch motivationale Orientierungen, die ebenfalls wichtige Zielgrößen des Bildungssystems bilden. Daher wurden im IQB-Bildungstrend 2022 auch das Selbstkonzept und das Interesse der Neuntklässler:innen in den Fächern Deutsch und Englisch untersucht (vgl. Kapitel 9). Beim fachbezogenen Selbstkonzept handelt es sich um Selbsteinschätzungen der eigenen Fähigkeiten in einem bestimmten Schulfach. Das fachbezogene Interesse bildet ab, wie reizvoll und wichtig Schüler:innen die Inhalte des jeweiligen Fachs finden und wie viel Freude es ihnen bereitet, sich mit den fachbezogenen Inhalten zu beschäftigen.

Im IQB-Bildungstrend 2022 gab ein erheblicher Anteil der Schüler:innen an, über ein mittleres oder hohes Selbstkonzept und Interesse in den Fächern Deutsch und Englisch zu verfügen. Ein kleiner Anteil der Jugendlichen weist jedoch ein nur geringes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten auf (Deutsch: 10%, Englisch: 11%). Deutlich größer ist der Anteil der Jugendlichen, die über ein schwach ausgeprägtes fachliches Interesse verfügen, insbesondere im Fach Deutsch (Deutsch: 44%, Englisch: 22%). Auffällig ist ferner, dass das Interesse im Fach Deutsch über das gesamte Kompetenzspektrum der Schüler:innen hinweg eher gering ausgeprägt ist. Im Fach Englisch hingegen fällt das Interesse insgesamt höher aus und steigt zudem mit zunehmender Kompetenzstufe an. Demnach geht ein höheres Interesse im Fach Englisch mit besseren Leistungen einher, dies gilt jedoch nicht für das Fach Deutsch. Weiterhin sind in beiden Fächern geschlechtsbezogene Disparitäten zugunsten der Mädchen zu verzeichnen. Mädchen weisen höhere Selbstkonzepte und Interessen in beiden Fächern auf als Jungen. Diese Geschlechtsunterschiede korrespondieren weitgehend mit den berichteten geschlechtsbezogenen Vorteilen der Mädchen in den erreichten Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Englisch (siehe Abschnitt 13.4).

Die Trendanalysen für die motivationalen Merkmale zeigen, dass die mittleren Werte des Selbstkonzepts und des Interesses im Fach Deutsch im Jahr 2022 signifikant geringer ausfallen als im Jahr 2015. Von dieser ungünstigen Entwicklung sind sowohl die Mädchen als auch die Jungen betroffen. Zudem korrespondieren die negativen Trends in den untersuchten motivationalen Merkmalen im Fach Deutsch in beiden Geschlechtergruppen mit den negativen Trends in den erreichten Kompetenzen (siehe Abschnitt 13.2). Im Fach Englisch hingegen sind für das Selbstkonzept und Interesse keine signifikanten Veränderungen zwischen den Erhebungszeitpunkten festzustellen.

### 13.6 Merkmale der Unterrichtsqualität im Fach Deutsch

Aufgrund der besonderen Bedeutung, die der Gestaltung des Unterrichts für den Lernerfolg zukommt, wurden im IQB-Bildungstrend 2022 Merkmale des Deutschunterrichts aus Sicht der Lehrkräfte sowie der Schüler:innen untersucht (vgl. Kapitel 10). Die Ergebnisse zu den Oberflächenmerkmalen, die aus Sicht der Lehrkräfte erfasst wurden, zeigen, dass sich die Schwerpunktsetzung in den eingesetzten Lern- und Organisationsformen in den letzten sieben Jahren nur wenig verändert hat. Der Unterricht verläuft insgesamt recht variationsarm und ist überwiegend durch Frontalunterricht, Einzel- bzw. Stillarbeit sowie Gruppenar-



beit geprägt. Methoden der Binnendifferenzierung werden von den meisten Lehrkräften recht regelmäßig eingesetzt, allerdings ist deren Nutzung seit dem Jahr 2015 zumeist rückläufig. Insgesamt gestalten Lehrkräfte an nichtgymnasialen Schularten ihren Unterricht etwas häufiger individualisierend, kooperativ und differenziert als Gymnasiallehrkräfte.

Die Nutzung digitaler Medien und Anwendungen wurde im Jahr 2022 erstmals untersucht und die Ergebnisse zeigen, dass diese im Vergleich zu früheren Studien (vgl. Eickelmann et al., 2019) zumindest im Deutschunterricht insgesamt zugenommen hat, wobei der Einsatz digitaler Medien und Anwendungen weiterhin überwiegend auf wenige Schwerpunktbereiche begrenzt ist (digitale Informationsquellen, Textverarbeitungs- und Präsentationsprogramme). Allerdings scheint das Nutzungspotenzial inzwischen breiter ausgeschöpft zu werden, da digitale Medien und Anwendungen zusätzlich zur Vorbereitung des Unterrichts und zur Präsentation von Informationen im Frontalunterricht mittlerweile auch stärker für individuelles Feedback und individuelle Förderung, kollaboratives Zusammenarbeiten und diagnostische Zwecke eingesetzt werden.

Analysen der von Schüler:innen wahrgenommenen Tiefenmerkmale qualitätsvollen Unterrichts zeigen, dass die Klassenmittelwerte für *konstruktive Unterstützung*, *Anspruchsniveau* und *kognitives Aktivierungspotenzial* im Jahr 2022 in Deutschland insgesamt, an Gymnasien und in den nichtgymnasialen Schularten sowie in vielen Ländern jeweils nahe am oder über dem theoretischen Mittel und für den Bereich *Störungen* darunter liegen. Dieses Muster hat sich seit dem Jahr 2015 kaum verändert. Nur die *konstruktive Unterstützung* ist bundesweit und in Berlin zwischen 2015 und 2022 signifikant angestiegen. Anders als häufig für den Mathematikunterricht gezeigt wurde, sind für den Deutschunterricht kaum Schulartunterschiede festzustellen.

Analysen zum Zusammenhang zwischen Oberflächen- bzw. Tiefenmerkmalen des Deutschunterrichts und dem Erreichen multikriterialer Ziele, zu denen neben der fachbezogenen Kompetenzentwicklung auch die Stärkung des fachbezogenen Selbstkonzepts und Interesses zählen, zeigen, dass die Oberflächenmerkmale unter Kontrolle der Schulart nicht mit den erreichten Kompetenzen und überwiegend auch nicht mit den motivationalen Merkmalen Selbstkonzept und Interesse zusammenhängen. Dies entspricht den theoretischen Annahmen und den meisten empirischen Befunden der Unterrichtsforschung, wonach Oberflächenmerkmale allein keine direkten Rückschlüsse auf die Qualität der Unterrichtsaktivitäten erlauben und in der Regel auch nicht direkt mit dem Lernerfolg assoziiert sind. Vielmehr können sie einen lernförderlichen Rahmen schaffen, in dem sich qualitätsvolle (also kognitiv aktivierende, gut strukturierte und individuell unterstützende) Unterrichtsprozesse gut umsetzen lassen.

Für die Tiefenmerkmale zeigte sich, dass die individuell wahrgenommene konstruktive Unterstützung positiv mit den erreichten Kompetenzen in allen untersuchten Bereichen und mit motivationalen Merkmalen zusammenhängt. Somit stützen die Ergebnisse die theoretische Annahme, dass für die ausdauernde Auseinandersetzung mit fachspezifischen Inhalten und die Entwicklung positiver fachbezogener Kompetenzüberzeugungen eine konstruktive und wertschätzende Lehrkraft-Schüler:innenbeziehung wichtig ist. Gleichzeitig erreichten Schüler:innen, die das kognitive Aktivierungspotenzial ihres Deutschunterrichts höher beurteilten als der Klassendurchschnitt, in allen Bereichen ein niedrigeres Kompetenzniveau und auch ihr Selbstkonzept war geringer ausgeprägt. Für das Selbstkonzept zeigte sich dieser negative Zusammenhang auch auf der Ebene der Klasse, d. h., das durchschnittliche Selbstkonzept fiel in Klassen niedriger



aus, die das kognitive Aktivierungspotenzial des Unterrichts höher einschätzten. Dies könnte darauf hinweisen, dass leistungsschwächere Schüler:innen, die typischerweise auch ein geringeres fachbezogenes Selbstkonzept aufweisen (vgl. auch Kapitel 9), das kognitive Aktivierungspotenzial des Unterrichts eher im Sinne einer Überforderung interpretiert haben oder Lehrkräfte ihren Unterricht möglicherweise nach dem Ende der Coronavirus-Pandemie stärker an leistungsschwächeren Jugendlichen orientierten. Dadurch könnten die leistungsstärkeren Jugendlichen den Unterricht als weniger kognitiv aktivierend eingeschätzt haben als ihre Mitschüler:innen.

### 13.7 Aspekte der Ausbildung von Deutsch- und Englischlehrkräften

In den Studien des IQB liegt der Fokus zwar auf den Schüler:innen, aber es werden auch die Lehrkräfte der teilnehmenden Jugendlichen in den Blick genommen. Im IQB-Bildungstrend 2022 lag ein besonderes Augenmerk auf verschiedenen Merkmalen der beruflichen Qualifikation der Lehrkräfte (vgl. Kapitel 11). Angesichts des aktuellen Lehrkräftemangels, der teilweise erheblich ist und voraussichtlich zunächst weiter ansteigen wird, wurden zum einen fachfremd eingesetzte Lehrkräfte untersucht. Diese haben zwar eine grundständige Lehramtsausbildung absolviert, das jeweilige Fach jedoch nicht studiert. Zum anderen wurden nicht traditionell ausgebildete Lehrkräfte betrachtet, die kein grundständiges universitäres Lehramtsstudium absolviert haben, sondern als Quer- oder Seiteneinsteiger:innen in den Lehrer:innenberuf gekommen sind.

Die Ergebnisse zum fachfremden Unterricht zeigen, dass ein substanzieller Anteil der Lehrkräfte über keine Lehrbefähigung im jeweiligen Fach verfügt. Die Anteile der fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte fallen dabei mit rund 14 Prozent im Fach Deutsch und rund 12 Prozent im Fach Englisch deutlich höher aus als im IQB-Bildungstrend 2015. Ähnlich wie im Jahr 2015 ist auch im Jahr 2022 der Anteil der fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte an nichtgymnasialen Schularten deutlich höher als an Gymnasien. Die Ergebnisse weisen jedoch nicht darauf hin, dass fachfremder Unterricht vermehrt an Schulen in schwierigen Lagen auftritt.

Die Bedeutung, die den fachlichen Kompetenzen von Lehrkräften für die erfolgreiche Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen zukommt, wird durch die Ergebnisse der im IQB-Bildungstrend 2022 durchgeführten Analysen zum Zusammenhang zwischen der beruflichen Qualifikation der Lehrkräfte mit den von den Schüler:innen erreichten Kompetenzen im Fach Englisch unterstrichen. Für dieses Fach zeigten sich signifikant negative Zusammenhänge zwischen fachfremdem Unterrichten und den von den Schüler:innen erreichten Kompetenzen.

Nur sehr wenige der im IQB-Bildungstrend 2022 befragten Lehrkräfte haben kein grundständiges Lehramtsstudium absolviert. Im Fach Deutsch liegt der Anteil der nicht traditionell ausgebildeten Lehrkräfte bei 3 Prozent, im Fach Englisch bei 5 Prozent. Aufgrund der geringen Fallzahlen konnten zu dieser Gruppe nur explorative Analysen durchgeführt werden. Diese zeigten unter anderem, dass die befragten Quer- und Seiteneinsteiger:innen im Durchschnitt auf eine substanzielle Berufserfahrung als Lehrkraft von 9 Jahren zurückblicken können und in aller Regel ein inhaltsnahes Fachstudium erfolgreich absolviert haben.

Erfreulich ist insbesondere, dass die im IQB-Bildungstrend 2022 befragten Lehrkräfte – unabhängig von ihrer Qualifikation – offenbar eine überaus positive Einstellung zu ihrer Tätigkeit als Lehrkraft haben. So äußern die Lehrkräfte ins-

gesamt eine hohe Zufriedenheit mit ihrer Berufswahl und einen großen Enthusiasmus für das Unterrichten.

### 13.8 Fazit

Die Ergebnisse des IQB-Bildungstrends 2022 fallen in den Fächern Deutsch und Englisch nahezu spiegelbildlich aus: Für das Fach Deutsch sind sie – wie im Jahr zuvor die Ergebnisse des IQB-Bildungstrends 2021 im Primarbereich – in hohem Maße besorgniserregend, für das Fach Englisch hingegen äußerst erfreulich. So ist beispielsweise der Anteil der Neuntklässler:innen, die im Fach Deutsch die Mindeststandards für den MSA verfehlen, bundesweit um gut 9 Prozentpunkte im *Lesen*, um rund 16 Prozentpunkte im *Zuhören* und um fast 9 Prozentpunkte in der *Orthografie* angestiegen, während er sich im Fach Englisch im *Leseverstehen* und im *Hörverstehen* jeweils um fast 3 Prozentpunkte reduziert hat. Bezogen auf das Erreichen der Regelstandards in der Population der Neuntklässler:innen, die den MSA anstreben, fallen die positiven Entwicklungen im Fach Englisch noch deutlicher aus: Hier hat sich der Anteil der Schüler:innen, die mindestens die Regelstandards für den MSA erreichen, zwischen den Jahren 2015 und 2022 um 11 Prozentpunkte im *Leseverstehen* und um gut 10 Prozentpunkte im *Hörverstehen* erhöht. Dies ist eine bemerkenswert positive Entwicklung, die in deutlichem Kontrast zum negativen Trend im Fach Deutsch steht. Diese spiegelbildlichen Veränderungen in den Fächern Deutsch und Englisch sind in fast allen Ländern zu beobachten, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung und auf unterschiedlichem Niveau.

Auch die Ergebnisse zum Erreichen der Bildungsstandards im Jahr 2022 fallen im Fach Englisch erheblich besser aus als im Fach Deutsch. Wie diese absolut gesehen für die Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen zu bewerten sind, lässt sich aufgrund der abschlussbezogenen Maßstäbe allerdings nicht eindeutig beurteilen. So werden die Mindeststandards für den ESA im Fach Deutsch insgesamt von gut 15 Prozent der Schüler:innen im *Lesen*, fast 18 Prozent der Schüler:innen im *Zuhören* und rund 8 Prozent der Schüler:innen in der *Orthografie* verfehlt sowie im Fach Englisch von fast 9 Prozent der Schüler:innen im *Leseverstehen* und knapp 2 Prozent der Schüler:innen im *Hörverstehen*. Die Mindeststandards für den MSA hingegen werden im Fach Deutsch im *Lesen* von fast 33 Prozent, im *Zuhören* von gut 34 Prozent und in der *Orthografie* von rund 22 Prozent aller zielgleich unterrichteten Neuntklässler:innen verfehlt sowie im Fach Englisch im *Leseverstehen* von rund 24 Prozent und im *Hörverstehen* von etwa 14 Prozent aller Neuntklässler:innen.<sup>6</sup> Dies wirft die Frage auf, an welchen dieser Werte man sich orientieren sollte, um die Ergebnisse für die Gesamtpopulation der Neuntklässler:innen zu beurteilen. Die Mindeststandards für den ESA sind insofern ein relevanter Maßstab, als die damit verbundenen Anforderungen von *allen* auf Basis der Bildungsstandards unterrichteten Schüler:innen zum Testzeitpunkt am Ende der 9. Klasse bewältigt werden sollten. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass es in Bildungsgängen, die zum ESA führen, häufig möglich ist, anschließend auch noch den MSA zu erwerben, und dass dieser zunehmend als Regelabschluss angesehen wird. Zudem liegen die in den inter-

6 Die Bildungsstandards für den MSA wurden für das Ende der 10. Jahrgangsstufe definiert, sodass die im IQB-Bildungstrend 2022 untersuchten Neuntklässler:innen noch ein Jahr Zeit haben, diese zu erreichen. In diesem Zeitraum dürften sich die Anteile der Schüler:innen, die die Mindeststandards für den MSA verfehlen, noch etwas reduzieren.

nationalen Schulleistungsuntersuchungen wie PISA<sup>7</sup> ausgewiesenen Anteile der Schüler:innen, die als „Risikogruppe“ betrachtet werden, deutlich über den Anteilen derjenigen, die den Mindeststandard für den ESA nicht erreichen. So verfehlten im Jahr 2015 rund 9 Prozent der Neuntklässler:innen in Deutschland insgesamt im *Lesen* den Mindeststandard für den ESA und etwa 23 Prozent der Neuntklässler:innen den Mindeststandard für den MSA. Der Anteil der 15-jährigen Schüler:innen, die der PISA-Studie zufolge besonders leseschwach sind und als „Risikogruppe“ gelten, lag in Deutschland im Jahr 2015 hingegen bei gut 16 Prozent und im Jahr 2018 bei etwa 21 Prozent.<sup>8</sup> Entsprechend scheint der internationale „Mindeststandard“ in PISA zwischen den nationalen Mindeststandards für den ESA und den MSA zu liegen. Dies ist bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen.

Klarer interpretierbar sind hingegen die Ergebnisse für die Population der Neuntklässler:innen, die den MSA anstreben. Mit fast 23 Prozent im *Lesen*, gut 25 Prozent im *Zuhören* und gut 13 Prozent in der *Orthografie* sind im Fach Deutsch die Anteile der Schüler:innen, die den MSA anstreben und die Mindeststandards für diesen Abschluss verfehlen, zu hoch. Im Fach Englisch hingegen sind die entsprechenden Anteile mit gut 15 Prozent im *Leseverstehen* und etwa 7 Prozent im *Hörverstehen* deutlich niedriger. Diese Zahlen verdeutlichen noch einmal sehr eindrucksvoll die spiegelbildlichen Entwicklungen für die beiden Fächer.

Worauf die Befundmuster für die Trends und für das im Jahr 2022 erreichte Kompetenzniveau in den beiden Fächern zurückzuführen sind, lässt sich anhand von Ergebnissen des IQB-Bildungstrends allein zwar nicht eindeutig bestimmen, die Studie liefert aber einige Hinweise auf mögliche Ursachen. Eine Ursache für die negativen Trends im Fach Deutsch dürfte in den pandemiebedingten Einschränkungen des Schulbetriebs liegen, die den Ergebnissen einer ganzen Reihe von Studien zufolge die Lernentwicklung der Schüler:innen beeinträchtigt haben (z. B. Betthäuser et al., 2023; Di Pietro, 2023; McElvany et al., 2023; vgl. auch Schult & Schneider, 2023). Hierfür spricht unter anderem, dass im Fach Deutsch alle Länder von Einbußen in den erreichten Kompetenzen betroffen sind. Weder Länder, in denen allgemein ein hohes Kompetenzniveau erreicht wird, noch Länder, in denen zwischen den Jahren 2009 und 2015 keine oder positive Veränderungen zu beobachten waren, blieben im Zeitraum 2015–2022 von negativen Trends im Fach Deutsch verschont. Auch wenn die Analysen von Merkmalen der Lernsituation der Schüler:innen während der pandemiebedingten Einschränkungen des Schulbetriebs nur vereinzelt signifikante Zusammenhänge mit den erreichten Kompetenzen identifiziert haben und die Entwicklungen in den Ländern unterschiedlich ausgeprägt sind, ist aufgrund der überwiegend deutlichen Trends davon auszugehen, dass der Fern- und Wechselunterricht, der bundesweit über längere Zeiträume stattgefunden hat, die ungünstigen Entwicklungen im Fach Deutsch in nicht unerheblichem Maße mit verursacht hat.

Vom Fern- und Wechselunterricht war allerdings auch das Fach Englisch betroffen, für das jedoch nahezu durchgängig positive Entwicklungen in den erreichten Kompetenzen zu verzeichnen sind. Diese konnten bereits für den Zeitraum 2009–2015 festgestellt werden und haben sich im Zeitraum 2015–2022 noch einmal verstärkt. Zwar ist nicht auszuschließen, dass im Englischunterricht die pandemiebedingten Einschränkungen des Schulbetriebs besser kompensiert

<sup>7</sup> *Programme for International Student Assessment*

<sup>8</sup> Wie hoch der Anteil im Rahmen von PISA im Jahr 2022 ausfällt, war zum Zeitpunkt der Drucklegung des vorliegenden Berichts noch nicht bekannt.

werden konnten als im Deutschunterricht, plausibler erscheint jedoch die Annahme, dass der Kompetenzzuwachs im *Lese- und Hörverstehen* im Fach Englisch zu einem erheblichen Anteil auch auf außerschulische Lerngelegenheiten zurückzuführen ist. Insbesondere die Nutzung digitaler Medien, die während der pandemiebedingt eingeschränkten Möglichkeiten der Freizeitgestaltung zugenommen hat (z.B. Wößmann et al., 2021), findet vermutlich häufig in englischer Sprache statt. Dies dürfte die Entwicklung des Leseverstehens und vor allem auch des (tatsächlich besonders stark gestiegenen) Hörverstehens in Englisch unterstützen und zudem die Motivation für die Nutzung der Lerngelegenheiten steigern, die der Englischunterricht bietet. Damit übereinstimmend zeigt sich, dass das Interesse der Schüler:innen am Englischunterricht höher ist als das Interesse am Deutschunterricht.

Eine weitere Ursache der Ergebnismuster, die im IQB-Bildungstrend 2022 für die untersuchten Kompetenzen identifiziert wurden, dürfte im weiter gestiegenen Anteil der Schüler:innen mit Zuwanderungshintergrund liegen. Insbesondere die Gruppe der Jugendlichen, die selbst im Ausland geboren und nach Deutschland zugewandert sind (erste Generation), erzielt im Jahr 2022 im Fach Deutsch ein deutlich geringeres Kompetenzniveau als im Jahr 2015. Der negative Trend ist im *Zuhören* besonders ausgeprägt, was auch darauf zurückzuführen sein könnte, dass Schüler:innen, die in ihrer Familie eine andere Sprache als Deutsch sprechen, während der pandemiebedingten Einschränkungen des Schulbetriebs nur wenige Möglichkeiten für mündliche Kommunikation in Deutsch hatten. Zwar sind auch die Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund und die in Deutschland geborenen Jugendlichen, deren Eltern im Ausland geboren sind (zweite Generation), von den negativen Trends im Fach Deutsch betroffen, allerdings in weniger ausgeprägtem Maße, wodurch sich der Kompetenznachteil der ersten Generation weiter verstärkt hat. Dies ist überwiegend auch im Fach Englisch der Fall, in dem die Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund und die Jugendlichen der zweiten Generation im Zeitraum 2015–2022 ihre Kompetenzen steigern konnten, während für die Jugendlichen der ersten Generation keine Veränderungen zu verzeichnen sind. Allerdings sind im Fach Englisch die zugewanderungsbezogenen Disparitäten erheblich geringer ausgeprägt als im Fach Deutsch und bei vergleichbarem sozialen Hintergrund haben Schüler:innen, die mehrsprachig aufwachsen, im Fach Englisch sogar einen Kompetenzvorteil.

Auch die Ergebnisse zu den adjustierten Kompetenzmittelwerten sprechen dafür, dass sich die Unterschiede in den von Neuntklässler:innen erreichten Kompetenzen zwischen den Ländern und zwischen den Erhebungszeitpunkten zumindest teilweise auf den Anteil der Schüler:innen mit Zuwanderungshintergrund zurückführen lassen (siehe Kapitel 4.3). Beispielsweise wären die negativen Trends im Fach Deutsch im Zeitraum 2015–2022 um 11 Punkte im *Lesen*, um 13 Punkte im *Zuhören* und um 10 Punkte in der *Orthografie* geringer ausgefallen, wenn sich die soziale, sprachliche und zugewanderungsbezogene Zusammensetzung der Schüler:innenschaft in diesem Zeitraum nicht verändert hätte. Allerdings sind auch nach der Adjustierung noch bedeutsame Länderunterschiede und Veränderungen über die Zeit zu verzeichnen. Diese lassen sich also nicht vollständig auf die Zusammensetzung der Schüler:innenschaft zurückführen. Demnach wäre es zum einen wichtig, die Förderung der im Fach Deutsch erfassten Kompetenzen für alle Schüler:innen zu verbessern, und zum anderen dafür Sorge zu tragen, dass insbesondere auch Schüler:innen mit Zuwanderungshintergrund und geringen Deutschkenntnissen diese Kompetenzen entwickeln können. Die vorliegen-

den Ergebnisse weisen darauf hin, dass die bisher von den Ländern umgesetzten Maßnahmen nicht ausreichen, um dieses Ziel zu erreichen.

Eine ähnliche Schlussfolgerung wurde im Jahr zuvor auch schon von den Ergebnissen des IQB-Bildungstrends 2021 im Primarbereich abgeleitet, der im Fach Deutsch die gleichen Kompetenzbereiche untersuchte wie der IQB-Bildungstrend 2022. Auch im Primarbereich war eine deutliche Verringerung der erreichten Kompetenzen zu verzeichnen, die bei Kindern aus sozial schwächeren und zugewanderten Familien besonders stark ausgeprägt war, sodass sich die sozialen und zugewanderungsbezogenen Disparitäten deutlich verstärkt hatten. Und auch im Primarbereich verfehlte ein erheblicher Anteil der Schüler:innen die Mindeststandards. Ein abweichendes Ergebnis ist allerdings auffällig: Während im Primarbereich ein besonders hoher Anteil der Schüler:innen im Bereich *Orthografie* den Mindeststandard verfehlte, fallen die entsprechenden Ergebnisse in der Sekundarstufe I für die *Orthografie* eher besser aus als für die anderen beiden Kompetenzbereiche. Dies könnte darauf hinweisen, dass viele Kinder, die dem Maßstab für den Primarbereich zufolge am Ende der Grundschulzeit über zu geringe orthografische Kompetenzen verfügen, diesen Rückstand im Verlauf der Sekundarstufe I aufholen. In diesem Fall wären die Mindeststandards für den Primarbereich in der *Orthografie* möglicherweise zu hoch angesetzt und die Ergebnisse im IQB-Bildungstrend 2021 weniger problematisch als angenommen. Denkbar wäre aber auch, dass die Mindeststandards für die Abschlüsse der Sekundarstufe I zu niedrig angesetzt und die Ergebnisse im IQB-Bildungstrend 2022 somit problematischer sind als es die Interpretation anhand des Kompetenzstufenmodells für die *Orthografie* nahelegt. Die Beschreibung der Kompetenzstufe, die dem Mindeststandard für den MSA bzw. dem Regelstandard für den ESA in der *Orthografie* entspricht, macht deutlich, dass bei Schüler:innen, die diese Stufe erreicht haben, teilweise noch erhebliche orthografische Unsicherheiten bestehen (vgl. Kapitel 3.1).<sup>9</sup> Bei der Weiterentwicklung der Kompetenzstufenmodelle, die aufgrund der Überarbeitung der Bildungsstandards erforderlich ist, wird noch einmal zu prüfen sein, welche Mindestanforderungen für die Orthografie am Ende der 4. Klasse und in der Sekundarstufe I jeweils angemessen sind. Wichtig wäre ferner – nicht nur für den Bereich *Orthografie* –, die auf die Bildungsstandards der KMK bezogene Lernentwicklung der Schüler:innen über die Bildungsetappen in einer Längsschnittstudie zu untersuchen, um beispielsweise festzustellen, inwieweit und unter welchen Bedingungen Kinder, die am Ende der Primarstufe die Mindeststandards verfehlen, den Rückstand im Verlauf der weiteren Schulzeit aufholen oder auch als Jugendliche am Ende der Sekundarstufe I noch Schwierigkeiten haben, die Mindestanforderungen zu bewältigen.

Insgesamt weisen die Ergebnisse des IQB-Bildungstrends 2022 erneut darauf hin, dass im Fach Deutsch der Fokus stärker auf die Sicherung der Mindeststandards gelegt werden sollte. Dies galt bereits für den Primarbereich und zeigt sich nun auch für die Sekundarstufe I. Viele der Prinzipien, die im Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK) der KMK mit Bezug auf die Sicherung von Mindeststandards leitend sind (SWK, 2022), wie z. B. die Bedeutung einer adaptiven Förderung als Dreischritt von (informeller oder formeller) Diagnostik, darauf bezogener Förderung und Evaluation des Lernerfolgs, sind auch auf die weiterführenden Schulen anwendbar. Die SWK wird zudem ein weiteres Gutachten erarbeiten, das sich explizit mit der Sicherung von Min-

9 Zum Beispiel verwenden Schüler:innen, die diese Stufe erreicht haben, das Dehnungs-*h* nur in etwa zwei Dritteln aller Fälle richtig und hinsichtlich der Affixe {ig} und {lich} erkennen sie nur einzelne Fehlschreibungen.



deststandards fachlichen Lernens in der Sekundarstufe I und im Übergangssektor befasst. Wichtig ist ferner, die sprachliche Förderung von Schüler:innen auf den Prüfstand zu stellen, die mit geringen Deutschkenntnissen ins deutsche Bildungssystem kommen, und zu fragen, wie diese weiter verbessert werden kann und welche Unterstützung Schulen und Lehrkräfte hierbei benötigen. Auch möglichen Ursachen für den Befund, dass bei einem sehr hohen Anteil der Schüler:innen das Interesse am Deutschunterricht sehr gering ausgeprägt ist, sollte genauer nachgegangen werden.

Die Ergebnisse des IQB-Bildungstrends 2022 machen jedoch nicht nur auf Problemlagen aufmerksam, sondern zeigen auch, dass es Bereiche gibt, in denen Schüler:innen in Deutschland ihre Kompetenzen immer weiter ausbauen. So sind Neuntklässler:innen im Jahr 2022 deutlich besser in der Lage, schriftliche Texte und gesprochene Sprache in Englisch zu verstehen als 13 Jahre zuvor. Dies wird zwar in hohem Maße auch auf außerschulische Aktivitäten zurückzuführen sein, für die aber der Englischunterricht die Voraussetzungen schafft. Dieser dürfte in den letzten 20 Jahren deutlich kompetenzorientierter geworden sein. Zwei weitere erfreuliche Befunde des IQB-Bildungstrends 2022 sollen abschließend hier noch einmal erwähnt werden: Zum einen sind auch die meisten Schüler:innen in der Sekundarstufe I – wie die Schüler:innen im Primarbereich – mit ihrer Schule sehr zufrieden und fühlen sich gut integriert. Zum anderen geben sowohl die Deutsch- als auch die Englischlehrkräfte der am IQB-Bildungstrend 2022 teilnehmenden Schüler:innen an, mit ihrer Berufswahl sehr zufrieden zu sein, mit Begeisterung zu unterrichten und viel Anstrengung in ihren Beruf zu investieren. Dies weist darauf hin, dass die Tätigkeit als Lehrkraft nicht nur sehr anspruchsvoll ist, sondern offenbar auch in hohem Maße zufriedenstellend. Letzteres wird in der aktuellen Diskussion über diesen Beruf gelegentlich übersehen.

## Literatur

- Bethhäuser, B. A., Bach-Mortensen, A. M. & Engzell, P. (2023). A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic. *Nature Human Behaviour*, 7(3), 375–385. <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01506-4>
- Di Pietro, G. (2023). The impact of Covid-19 on student achievement: Evidence from a recent meta-analysis. *Educational Research Review*, 100530. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100530>
- Edele, A., Seuring, J., Schotte, K., Kristen, C. & Stanat, P. (2023). Is the first language a resource, an obstacle, or irrelevant for language minority students' education? In S. Weinert, G. J. Blossfeld & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Education, competence development and career trajectories: Analysing data of the National Educational Panel Study (NEPS)* (S. 349–367). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-27007-9\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-031-27007-9_16)
- Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M. & Vahrenhold, J. (Hrsg.). (2019). *ICILS 2018: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Waxmann.
- Hopp, H., Vogelbacher, M., Kieseier, T. & Thoma, D. (2019). Bilingual advantages in early foreign language learning: Effects of the minority and the majority language. *Learning and Instruction*, 61, 99–110. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.02.001>
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2023). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2023/2023\\_06\\_22-Bista-ESA-MSA-ErsteFremdsprache.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_06_22-Bista-ESA-MSA-ErsteFremdsprache.pdf)



- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A. & Stubbe, T. C. (Hrsg.). (2023). *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997009>
- Schult, J. & Schneider, R. (2023). *The pandemic, socioeconomic disadvantage, and learning outcomes in Germany*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/3g7mr>
- SWK (2022) = Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz. (2022). *Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-2022-Gutachten\\_Grundschule.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-2022-Gutachten_Grundschule.pdf)
- Wöbmann, L., Freundl, V., Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K. & Zierow, L. (2021). *Bildung erneut im Lockdown: Wie verbrachten Schulkinder die Schulschließungen Anfang 2021?* ifo Schnelldienst. <https://www.ifo.de/DocDL/sd-2021-05-woessmann-et-al-corona-schulschliessungen.pdf>



# Danksagung

Zur Erstellung des Berichts über den IQB-Bildungstrend 2022 haben viele Personen beigetragen. An dieser Stelle möchten wir uns bei allen bedanken, die uns bei diesem umfangreichen Projekt unterstützt haben. Neben den unten genannten Beteiligten sind dies insbesondere Jule Burbliès für redaktionelle Arbeiten an den Manuskripten und Norbert Maritzen für die hilfreichen Rückmeldungen und Anregungen zu einzelnen Kapiteln. Zudem gilt unser herzlicher Dank dem Team des Waxmann Verlags für die professionelle, freundliche und geduldige Zusammenarbeit.

Ganz besonders möchten wir uns bei den Autor:innen der vorausgegangenen Berichte zu den Ländervergleichsstudien und Bildungstrends des IQB bedanken, von deren Erfahrungen und Vorarbeiten wir im gesamten Verlauf der Auswertung und Berichtlegung profitiert haben. Beim vorliegenden Bericht handelt es sich um einen Band in einer fortlaufenden 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.

## Beteiligte Personen

Die wissenschaftliche Leitung des IQB-Bildungstrends 2022 lag beim wissenschaftlichen Vorstand 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 Mitarbeiter:innen:

Dr. Stefan Schipolowski (wissenschaftlicher Leiter IQB-Bildungstrends)

Benjamin Becker

Quirin Boemmel

Florian Enke

Nicklas J. Hafiz

Anne Heinschel

Dr. Sofie Henschel

Annika Liebelt

Dr. Annette Lohbeck

Dr. Emilija Meier-Faust

Jacqueline Niemietz

Dr. Karoline A. Sachse

Dr. Rebecca Schneider

Dr. Sebastian Weirich

Dr. Maike Wäckerle

An der Berichterlegung zu einzelnen Kapiteln waren zudem folgende Personen beteiligt:

|                      |                         |
|----------------------|-------------------------|
| Dr. Sarah Gentrup    | Prof. Dr. Dirk Richter  |
| Dr. Birgit Heppt     | Prof. Dr. Camilla Rjosk |
| Dr. Lars Hoffmann    | Kristoph Schumann       |
| Dr. Christoph Jindra | Julia Wittig            |
| Dr. Sarah Lenz       |                         |

Unterstützung bei der Zusammenstellung und beim Layout der Testmaterialien sowie bei der Erstellung und Prüfung der zahlreichen Abbildungen, Tabellen und Texte für den Berichtsband leisteten die folgenden studentischen Mitarbeiter:innen des IQB:

|                           |                  |
|---------------------------|------------------|
| Anne Apel                 | Laura Kühnel     |
| Juan José Argüello Guerra | Lucine Madadi    |
| Markus Baumbach           | Franziska Mößler |
| Johanna Busse             | Matthias Stöhr   |
| Viktoria Kaufmann         | Jola Wanke       |

Mit der praktischen Durchführung der Studie wurde die IEA Hamburg betraut. Die Aufgaben der IEA Hamburg umfassten unter anderem die Stichprobenziehung, die Schulung aller Testleiter:innen, die Koordination der Datenerhebung, die Kodierung der Schüler:innenantworten, die Eingabe und Aufbereitung der Test- und Fragebogendaten sowie die Erstellung der Fallgewichte. Bei der IEA Hamburg waren folgende Personen in die Studie eingebunden:

|                     |                    |
|---------------------|--------------------|
| Regina Borchardt    | Peter Hillen       |
| Tetyana Dittmers    | Guido Martin       |
| Tina Ebert          | Maren Meyer-Everdt |
| Jens Gomolka        | Sabine Tieck       |
| Dr. Miriam Hellrung | Gleb Turezkiy      |

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

|                      |                              |
|----------------------|------------------------------|
| Volker Bock (ST)     | Konstantin Großmann (HE)     |
| Daniel Dettloff (SL) | Oliver Groth (HH)            |
| Mathias Dewald (HH)  | Dr. Katharina Hagenfeld (MV) |
| Dr. Grit Elsner (SN) | Maxi Cosima Hegel (HE)       |
| Gritt Fehring (NI)   | Manuela Hennig (MV)          |
| Carola Frenzel (SN)  | Dr. Heidemarie Keller (HE)   |
| Helga Groß (SL)      | Dietmar Kirchhoff (HB)       |

|                        |                                   |
|------------------------|-----------------------------------|
| Anja Kurpiers (NW)     | Judith Reisert (TH)               |
| Tatjana Liebling (HE)  | Karin Rogalski (SH)               |
| Nicole Lücke (SH)      | Dr. Johannes Rosendahl (NW)       |
| Johannes Miethner (RP) | Dr. Franziska Rudolph-Albert (BY) |
| Michaela Müller (TH)   | Christiane Schöbbel (ST)          |
| Heike Nerling (NW)     | Julia Schulz (BE/BB)              |
| Michael Pichota (NI)   | Dr. Claus Stefer (MV)             |
| Steffen Pleßmann (BW)  | Alexander Zapff (HB)              |
| Johanna Pohl (BE/BB)   |                                   |

Die Durchführung der Testungen in den Schulen erfolgte durch Testleiter:innen, die von der IEA Hamburg geschult wurden. Dabei handelte es sich in der Regel um Studierende, Referendar:innen, Lehrkräfte oder Mitarbeiter:innen des schulpsychologischen Dienstes.

An der vom IQB geleiteten Entwicklung der Aufgaben, die im Bildungstrend eingesetzt wurden, wirkten Fachlehrkräfte aus allen 16 Ländern mit. Die Aufgabenentwickler:innen arbeiteten in regionalen Gruppen zusammen und erhielten Unterstützung von Expert:innen aus den Bereichen Fachdidaktik und Empirische Bildungsforschung.<sup>1</sup>

### Im Fach Deutsch

Die Aufgabenentwicklung wurde von folgenden Expert:innen angeleitet:

|   |                                |
|---|--------------------------------|
| Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek          | Prof. Dr. Juliane Köster       |
| Dr. Ulrike Behrens                        | Prof. Dr. Michael Krelle       |
| Prof. Dr. Albert Bremerich-Vos            | Michaela Mörs                  |
| Dr. Necle Bulut                           | Prof. Dr. Carl Ludwig Naumann  |
| Prof. Dr. Wolfgang Eichler                | Prof. Dr. Ingelore Oomen-Welke |
| Prof. Dr. Martin Fix                      | Prof. Dr. Rainer Peek          |
| Prof. Dr. Volker Frederking               | Prof. Dr. Irene Pieper         |
| Prof. Dr. Johannes Hartig                 | Miriam Possmayer               |
| Prof. Dr. Jörg Jost                       | Prof. Dr. Cornelia Rosebrock   |
| Prof. Dr. Michael Kämper-van den Boogaart | Prof. Dr. Petra Stanat         |

Im Team arbeiteten die folgenden Aufgabenentwickler:innen mit:

|                          |                                   |
|--------------------------|-----------------------------------|
| Ruth Beckmann (HB)       | Claudia Franke (BB)               |
| Esther Blaschkowski (RP) | Karin Friedrich (TH)              |
| Grit Brandt (ST)         | Christina Köß (NW)                |
| Necle Bulut (NW)         | Wolfgang Korn (BY)                |
| Thomas Canz (BE)         | Georg Merz (BW)                   |
| Ulrike Conrad (SL)       | Michaela Mörs (NW)                |
| Hartmut Deutmoser (HH)   | Gregor Neuhaus (NW)               |
| Sabine Dörnhaus (SH)     | Maike Paffenholz (HE)             |
| Rene Durdel (BB)         | Prof. Dr. Cornelia Rosebrock (HE) |

<sup>1</sup> Die im IQB-Bildungstrend 2022 eingesetzten Aufgaben wurden überwiegend bereits im Vorfeld des IQB-Bildungstrends 2015 bzw. des IQB-Ländervergleichs 2009 entwickelt. Die folgende Auflistung umfasst demnach auch Expert:innen und Entwickler:innen, die an der Aufgabenerstellung für die Vorerhebungen mitgewirkt haben.

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

### **Im Fach Englisch**

Die Aufgabenentwicklung wurde von folgenden Expert:innen angeleitet:

|                              |                           |
|------------------------------|---------------------------|
| Dr. Neus Figueras            | Dr. Eli Moe               |
| Dr. Rita Green               | Prof. Dr. Günther Nold    |
| Dr. Felianka Kaftandjewa     | Prof. Dr. Henning Rossa   |
| Dr. Gabriele Kecker          | Prof. Dr. Konrad Schröder |
| Prof. Dr. Dr. Rainer Lehmann | Prof. Dr. Wolfgang Zydati |

Im Team arbeiteten die folgenden Aufgabenentwickler:innen mit:

|                                   |                                    |
|-----------------------------------|------------------------------------|
| Anja Bersch (BW)                  | Geraldine McCarthy-Wollenberg (BE) |
| Kathrin Bormann (SN)              | Theo Müller (HE)                   |
| Manuel Cappel (RP)                | Dorothea Nöth (BE)                 |
| Astrid Dansokho (ST)              | Sibille Renz-Noll (BW)             |
| Constance Dornbrach (BB)          | Christina Röwe (SH)                |
| Gisela Ehlers (SH)                | Hanne Rüth (NI)                    |
| Karina Grandella (BB)             | Jürgen Schier (NW)                 |
| Britta Hasche (HH)                | Heidi Schmitt-Ford (RP)            |
| Graham Hyatt (MV)                 | Ulrike Schuh-Fricke (NI)           |
| Konrad Leitner (SL)               | Hella Tinis-Faur (BY)              |
| Cordelia Lüke (BE)                | Erik Wagner (SL)                   |
| Ralf Machnik (HE)                 | Susanne Walker-Thielen (SL)        |
| Christina Marquardt-Aspinall (SH) | Heike Wirant (TH)                  |

### **Im Fach Französisch**

Die Aufgabenentwicklung wurde von folgenden Expert:innen angeleitet:

|                            |                                |
|----------------------------|--------------------------------|
| Jessica Bial               | Prof. Dr. Franz-Joseph Meißner |
| Prof. Dr. Daniela Caspari  | Dr. Elke Philipp               |
| Prof. Dr. Rüdiger Grotjahn | Dr. Astrid Reich               |
| Prof. Dr. Adelheid Hu      | Patrick Riba                   |
| Ingrid Jouette-Nagati      | Heidi Schmitt-Ford             |
| Prof. Dr. Karin Kleppin    | Anette Stauch                  |
| Sylvie Lepage              | Prof. Dr. Bernd Tesch          |
| Prof. Dr. Eynar Leupold    | Dr. Maike Wäckerle             |
| Roselyne Marty             | Dr. Hanno Werry                |



Im Team arbeiteten die folgenden Aufgabenentwickler:innen mit:

|                              |                           |
|------------------------------|---------------------------|
| Hans Bächle (SL)             | Tina Maywald (BW)         |
| Tobias Benz (BW)             | Claudia Müssigmann (BW)   |
| Detlev Brenneisen (HH)       | Sebastian Mütter (BW)     |
| Martina Bröker (HE)          | Dr. Elke Philipp (BE)     |
| Pia Buck-Schulte (RP)        | Inge Rein-Sparenberg (HE) |
| Valérie Frétault-Preiss (SL) | Susanne Rühle (NW)        |
| Luise Klimera (BE)           | Alexej Schlotfeldt (BE)   |
| Ludwig Krechel (NW)          | Heidi Schmitt-Ford (RP)   |
| Susanne Künster (BE )        | Erik Wagner (SL)          |
| Hans Leibohm (TH)            | Dr. Hanno Werry (SL)      |

### **Entwicklung und Erprobung angepasster Aufgaben für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Fächern Deutsch und Englisch**

Für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden unter der Leitung des IQB in Kooperation mit der Universität Potsdam spezielle Deutsch- und Mathematikaufgaben entwickelt. Folgende Personen waren an der Entwicklung und Erprobung dieser Aufgaben beteiligt:

|                        |                         |
|------------------------|-------------------------|
| Susanne Baumgartner    | Elke Philipp            |
| Prof. Dr. Katrin Böhme | Prof. Dr. Camilla Rjosk |
| Sarah Bormann          | Dr. Karoline A. Sachse  |
| Gisela Ehlers          | Dr. Stefan Schipolowski |
| Daniel Even            | Erik Wagner             |
| Annegret May           | Dr. Sebastian Weirich   |
| Raphael Peetz          | Miriam Wutz             |