

Olaf Köller, Michel Knigge & Bernd Tesch (Hrsg.)

Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich

Befunde des ersten Ländervergleichs zur Überprüfung
der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss
in den Fächern Deutsch, Englisch und Französisch

Zusammenfassung

Unter Mitarbeit von

Jessica Andrade, Ulrike Behrens, Katrin Böhme, Albert Bremerich-Vos,
Jenny Frenzel, Imke Groeneveld, Rüdiger Grotjahn, Claudia Harsch,
Michael Krelle, Michael Leucht, Eynar Leupold, Daniela Neumann,
Hans Anand Pant, Claudia Pöhlmann, Raphaela Porsch, Andre A. Rupp,
Stefan Schipolowski, Simon P. Tiffin-Richards, Miriam Vock, Henrik Winkelmann

Mit ihren Beschlüssen von 2003 und 2004 hat die Kultusministerkonferenz (KMK) für alle 16 Länder der Bundesrepublik Deutschland verbindliche Bildungsstandards für die Grundschule und das Ende der Sekundarstufe I verabschiedet. Mit den KMK-Beschlüssen vom Oktober 2007 ist der Auftrag dahin gehend erweitert worden, auch Standards für das Ende der gymnasialen Oberstufe zu erarbeiten, und zwar erneut für die Fächer Deutsch, Französisch/Englisch, Mathematik und die drei Naturwissenschaften (Biologie, Chemie, Physik). Damit werden in absehbarer Zeit in den so genannten „Kernfächern“ abschlussbezogene Standards für das gesamte allgemeinbildende Schulsystem in Deutschland vorliegen.

An die Verabschiedung der Bildungsstandards hat die KMK in ihren Plöner Beschlüssen vom Juni 2006 ein breites System der Qualitätssicherung gekoppelt, das u.a. stichprobenbasierte internationale und nationale Vergleiche vorsieht. Dieses System dient dazu frühzeitig rückzumelden, ob Schülerinnen und Schüler die in den Bildungsstandards formulierten Leistungserwartungen einlösen können. Mit dem ersten Ländervergleich in der Sekundarstufe I wurde im Jahre 2009 die KMK-Strategie der Qualitätssicherung auf der Basis der Standards umgesetzt. Über 36000 Schülerinnen und Schüler aus der 9. Jahrgangsstufe aller 16 Länder wurden in den Fächern Deutsch und Englisch getestet. Berücksichtigte Teilkompetenzen waren für das Fach Deutsch Lesen, Zuhören und Orthografie, im Fach Englisch wurden Tests zum Lese- und Hörverstehen durchgeführt. Bereits ein Jahr früher wurden die Lese- und Hörverstehensleistungen in ausgewählten Ländern im Fach Französisch überprüft.

Mit den 2008 und 2009 durchgeführten Erhebungen zum Ländervergleich waren zwei wesentliche Anliegen verbunden: Zum einen sollten beide Erhebungen länder-spezifisch ausweisen, inwieweit Schülerinnen und Schüler, die den Mittleren Schulabschluss anstreben, bereits ein Jahr vor Abschluss der Sekundarstufe I die Ziele

Tabelle 1: Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe im allgemeinbildenden Schulsystem nach Land und Bildungsgang im Schuljahr 2008/2009 (prozentuale Anteile)

Land	Insgesamt ¹	HS	MBG	RS	GY	IGS
Baden-Württemberg	115 830 ¹	30.6	-	38.1	30.8	0.5
Bayern	137 879	36.8	-	32.7	30.3	0.2
Berlin	25 836	14.9	-	19.1	38.5	27.5
Brandenburg	14 137	-	42.1	-	40.2	17.7
Bremen	5 821	0.5	34.7	-	36.5	28.3
Hamburg	14 293	9.8	4.4	14.4	41.2	30.1
Hessen	60 675	14.8	-	28.6	38.8	17.8
Mecklenburg-Vorpommern	9 310	-	48.1	2.8	40.6	8.5
Niedersachsen	85 531	22.4	-	37.5	35.3	4.7
Nordrhein-Westfalen	197 177	22.7	-	27.8	32.7	16.8
Rheinland-Pfalz	43 663	17.5	17.1	26.5	33.4	5.5
Saarland	10 028	0.4	45.3	2.3	33.0	19.0
Sachsen	21 981	-	63.5	-	36.5	-
Sachsen-Anhalt	13 790	-	59.6	-	38.3	2.1
Schleswig-Holstein	31 609	28.0	-	35.0	30.0	7.0
Thüringen	12 351	-	57.5	-	39.3	3.2

Quelle: Fachserie 11 des Statistischen Bundesamtes.

HS: Hauptschule; MBG: Schulen mit mehreren Bildungsgängen; RS: Realschule; GY: Gymnasium; IGS: Integrierte Gesamtschule; Freie Waldorfschulen sind nicht berücksichtigt; ¹absolute Häufigkeiten.

der Bildungsstandards für die Fächer Deutsch und die erste Fremdsprache erreichen. Zum anderen sollte es die Erhebung im Jahr 2009 für die Fächer Deutsch und Englisch gestatten, alle 16 Länder der Bundesrepublik Deutschland hinsichtlich der in der 9. Jahrgangsstufe des allgemeinbildenden Schulsystems erzielten Leistungen zu vergleichen. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Zielpopulation der Schülerinnen und Schüler, die im Schuljahr 2008/2009 eine 9. Klasse besuchten.

1. Anlage der Studie

Die Datenerhebung erfolgte für Französisch im Jahr 2008 in Anknüpfung an die Normierung der Bildungsstandards für Französisch als erste Fremdsprache. Die Entscheidung, den Ländervergleich in Französisch vorzuziehen, rührte daher, dass Französisch in den meisten Ländern vergleichsweise selten als erste Fremdsprache gewählt wird und sich somit eine hohe Überlappung zwischen Normierungs- und Ländervergleichsschulen ergab. Im Gegensatz zu den Fächern Deutsch und Englisch hatte dies zur Folge, dass für Französisch beide Studien in einer Erhebung im Jahr 2008 erfolgen konnten. Die Testung in Deutsch und Englisch wurde im Jahr 2009 in Anbindung an die internationale PISA-Studie der OECD durchgeführt.

Tabelle 2 illustriert, welche Bundesländer an den beiden Ländervergleichen in den Jahren 2008 und 2009 teilgenommen haben. Während sich alle Bundesländer an der 2009 durchgeführten Erhebung in den Fächern Deutsch und Englisch beteiligten, wurde Französisch lediglich in sechs Ländern getestet. Diese sechs Länder weisen im Gegensatz zu den übrigen Ländern substantielle Zahlen von Schülerinnen und Schülern auf, die in der Sekundarstufe I Französisch als erste Fremdsprache lernen. Mit Ausnahme

Tabelle 2: Länderbeteiligung an den Ländervergleichen 2008 und 2009 nach getestetem Fach

Land	Ländervergleich 2009		Ländervergleich 2008
	Deutsch	Englisch	Französisch
Baden-Württemberg	◆	◆	◆
Bayern	◆	◆	
Berlin	◆	◆	◆
Brandenburg	◆	◆	
Bremen	◆	◆	
Hamburg	◆	◆	
Hessen	◆	◆	◆
Mecklenburg-Vorpommern	◆	◆	
Niedersachsen	◆	◆	
Nordrhein-Westfalen	◆	◆	◆
Rheinland-Pfalz	◆	◆	◆
Saarland	◆	◆	◆
Sachsen	◆	◆	
Sachsen-Anhalt	◆	◆	
Schleswig-Holstein	◆	◆	
Thüringen	◆	◆	

des Saarlands beschränkt sich diese Schülerschaft allerdings weitgehend auf den gymnasialen Bildungsgang.

Die Stichprobenziehung sowie die Datenerhebung wurden für beide Studien durch das IEA-Data Processing and Research Center (IEA-DPC) in Hamburg geleistet. Da die Erhebung zum Ländervergleich in den Fächern Deutsch und Englisch in Anknüpfung an die internationale PISA-Studie des Jahres 2009 durchgeführt wurde, fand eine enge Zusammenarbeit mit dem nationalen PISA-Projektmanagement am *Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung* (DIPF) in Frankfurt statt. Die Lehrer- und Schülerfragebögen wurden zudem mit der *Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung* am DIPF abgestimmt.

Im Rahmen des Ländervergleichs wurden in allen drei beteiligten Fächern – Deutsch, Englisch, Französisch – die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in den beiden Kompetenzbereichen Hören und Lesen ermittelt. Dabei richten sich die Bezeichnungen nach der Terminologie der Bildungsstandards: Im Fach Deutsch Zuhören und Lesen, in den Fremdsprachen Hörverstehen und Leseverstehen. Zusätzlich wurde im Fach Deutsch eine Überprüfung des Kompetenzstandes im Bereich Orthografie vorgenommen.

Neben den Leistungstests, die der Feststellung der Kompetenzstände der Schülerinnen und Schüler dienen, wurden für alle drei Fächer zusätzlich Schüler- und Lehrerfragebögen eingesetzt.

Entsprechend den in Tabelle 1 gezeigten Strukturen wurden Schülerinnen und Schüler aller Bildungsgänge berücksichtigt. Es ergab sich im Fach Deutsch eine realisierte Gesamtstichprobe von 36605 Schülerinnen und Schülern aus der 9. Jahrgangsstufe. Diese Schülerinnen und Schüler entstammten 1655 Klassen an 1466 verschiedenen Schulen. Die realisierte Stichprobe für das Fach Englisch umfasste 31426 Schülerinnen und Schüler aus 1431 Klassen und bildet somit eine Substichprobe, die nur einen Teil der Schülerschaft der Gesamtstichprobe einbezieht. Die Differenz zwischen Deutsch und Englisch ergibt sich aus der Tatsache, dass im Saarland Englisch vielfach nicht als erste Fremdsprache unterrichtet wird und an den betreffenden Schulen nur Deutschaufgaben eingesetzt wurden. Die Größe der realisierten Gesamtstichprobe entspricht einer gewichteten Teilnahmequote von 94,9 Prozent und korrespondiert mit den aus PISA-E 2003 und 2006 bekannten Zahlen. Hierbei traten leichte Schwankungen zwischen den Bildungsgängen auf, die geringste Teilnahmequote ergab sich an Hauptschulen (92,7%), die höchste an Gymnasien (96,5%). Erwartungsgemäß lag die Beteiligungsquote für die Bearbeitung der Schülerfragebögen etwas niedriger, erreichte aber über alle Länder hinweg einen Wert von 88,2 Prozent. Wiederum schwankten die Teilnahmequoten zwischen den Bildungsgängen (Hauptschule: 81,6%; Gymnasium: 92,7%). Insgesamt konnten sowohl für die Leistungstests als auch für die Schülerfragebögen Ausschöpfungsquoten erreicht werden, die internationalen Standards entsprechen.

Im Fach Französisch ergab sich eine realisierte Stichprobe von 5973 Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe aus 297 Schulen. Die Teilnahmequote lag bei 95,1 Prozent, wobei Schwankungen zwischen den Bildungsgängen gering ausfielen. Erwartungsgemäß lag die Teilnahmequote bei den Schülerfragebögen wiederum etwas niedriger, erreichte aber immer noch über alle Länder hinweg einen Wert von 87,7 Prozent. Insgesamt wurden auch im Ländervergleich Französisch sowohl für die Leistungstests als auch für die Schülerfragebögen Ausschöpfungsquoten erreicht, die internationalen Standards genügen.

Die im Fach Französisch untersuchte Schülergruppe setzt sich je nach Land so unterschiedlich zusammen, dass auf einen Ländervergleich im Sinne eines Rankings verzichtet wurde.

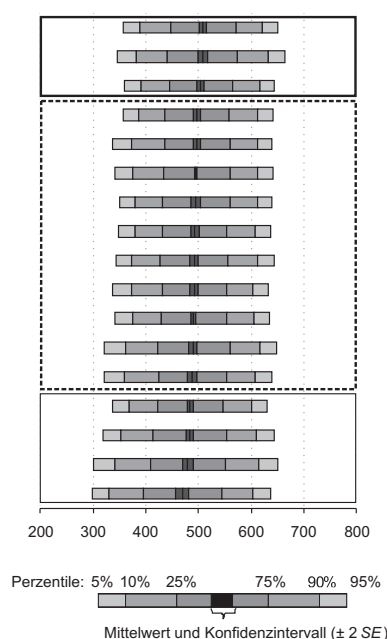
2. Der Ländervergleich im Fach Deutsch

Dieser Vergleich wurde für alle drei im Fach Deutsch überprüften Kompetenzbereiche – Lesen, Zuhören und Orthografie – vorgenommen. Die Abbildungen 1 bis 3 zeigen die entsprechenden Befunde. Analog zu PISA liegt der gesamtdeutsche Mittelwert in den Kompetenzbereichen bei jeweils $M = 500$ Punkten mit einer Streuung von $SD = 100$ Punkten. Lediglich für den Kompetenzbereich Lesen findet eine an den PISA-Maßstab angepasste Metrik Verwendung, die einen Mittelwert von $M = 496$ Punkten besitzt. Diese Abweichung liegt in dem Wunsch begründet, das Kompetenzstufenmodell für den Bereich Lesen möglichst präzise an die Befunde der PISA-Studie des Jahres 2000 anzulehnen, welche sich schwerpunktmäßig mit der Lesekompetenz der deutschen Fünfzehnjährigen beschäftigte.

Abbildung 1: Mittelwerte, Streuungen, Perzentile und Perzentilbänder der Lesekompetenz (Deutsch) der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler in den Ländern

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

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



Vergleicht man die Leistungsmittelwerte der einzelnen Länder mit dem jeweiligen gesamtdeutschen Mittelwert, so ergibt sich für die drei Kompetenzbereiche ein differenziertes Bild. Für die Kompetenzbereiche Zuhören und Orthografie unterscheiden sich die erreichten Leistungen in der Mehrzahl der Länder in statistisch bedeutsamem Ausmaß vom jeweiligen gesamtdeutschen Mittelwert, für den Kompetenzbereich Lesen gilt dies noch für fast die Hälfte der Länder.

Im Kompetenzbereich Lesen liegen die in den Ländern Brandenburg, Hamburg, Berlin und Bremen erzielten Leseleistungen signifikant unter dem deutschen Mittelwert. Schülerinnen und Schüler, die im Jahr 2009 in Bayern, Sachsen und Baden-Württemberg die 9. Jahrgangsstufe besuchten, erzielten im Kompetenzbereich Lesen Leistungen, die signifikant oberhalb des deutschen Mittelwerts liegen. Im Kompetenzbereich Zuhören ergibt sich ein differenzierteres Befundmuster. Für 11 der 16 deutschen Länder wurden Ergebnisse ermittelt, die signifikant von der in Deutschland im Mittel erreichten Leistung abweichen. Dabei wurden im Freistaat Bayern sowie in Baden-Württemberg Zuhörleistungen erbracht, die sich positiv vom deutschen Mittelwert abheben können. Die in den Ländern Mecklenburg-Vorpommern, Hessen, Schleswig-Holstein, Thüringen, dem Saarland, Brandenburg sowie in den Stadtstaaten Hamburg, Berlin und Bremen erzielten Leistungen liegen hingegen statistisch signifikant unter dem deutschen Mittelwert.

Abbildung 2: Mittelwerte, Streuungen, Perzentile und Perzentilbänder für die Kompetenz im Zuhören (Deutsch) der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler in den Ländern

Land	M	(SE)	SD	(SE)	5	10	25	75	90	95	95-5
Bayern	517	(3.1)	95	(2.1)	356	391	453	582	638	669	313
Baden-Württemberg	510	(4.1)	99	(2.9)	344	378	443	579	637	669	325
Rheinland-Pfalz	502	(4.4)	105	(3.5)	324	365	433	574	636	670	346
Niedersachsen	501	(4.9)	104	(4.9)	318	366	438	572	628	660	342
Deutschland	500	(1.3)	100	(1.0)	331	370	434	570	626	658	327
Nordrhein-Westfalen	497	(2.7)	96	(2.1)	337	373	432	565	620	651	313
Sachsen	492	(4.8)	99	(3.4)	328	367	426	561	619	652	324
Sachsen-Anhalt	492	(4.9)	99	(4.0)	327	364	424	563	617	648	321
Mecklenburg-Vorpommern	490	(3.9)	97	(2.6)	332	366	423	557	616	653	321
Hessen	490	(4.1)	95	(2.6)	324	366	428	557	607	636	312
Schleswig-Holstein	488	(4.3)	103	(4.1)	306	351	423	560	614	645	339
Thüringen	488	(4.3)	91	(3.4)	341	372	425	550	608	639	298
Saarland	487	(4.8)	112	(5.2)	304	346	413	566	632	670	365
Hamburg	484	(3.8)	105	(2.5)	305	347	415	560	618	652	347
Brandenburg	479	(3.2)	102	(2.4)	309	346	409	552	612	644	335
Berlin	468	(4.8)	114	(3.2)	268	314	394	549	611	644	377
Bremen	462	(6.1)	113	(4.1)	274	317	386	543	607	645	371

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

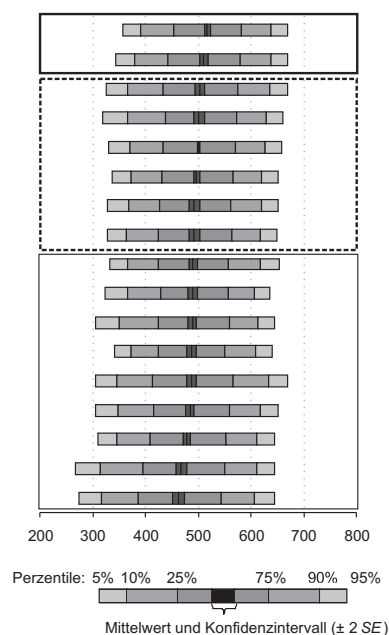
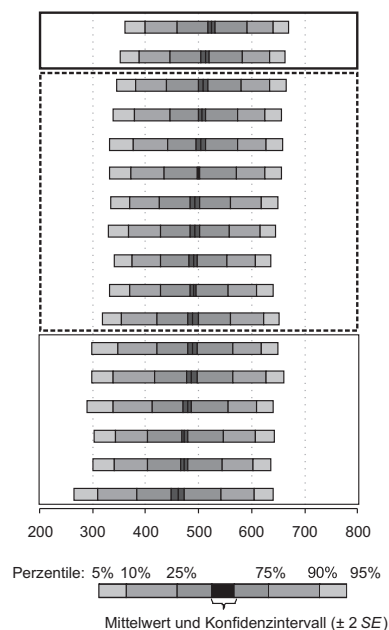


Abbildung 3: Mittelwerte, Streuungen, Perzentile und Perzentilbänder für die orthografische Kompetenz (Deutsch) der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler in den Ländern

Land	M	(SE)	SD	(SE)	5	10	25	75	90	95	95-5
Bayern	524	(3.8)	96	(2.6)	360	400	460	592	641	670	310
Baden-Württemberg	512	(3.5)	96	(2.3)	352	388	446	582	634	663	311
Saarland	507	(4.5)	98	(3.3)	344	380	438	579	633	665	321
Hessen	506	(3.3)	98	(2.5)	337	379	445	574	625	656	319
Rheinland-Pfalz	505	(4.5)	99	(3.5)	331	376	441	573	627	660	329
Deutschland	500	(1.2)	100	(1.0)	331	372	435	571	625	655	325
Sachsen	492	(4.5)	96	(3.0)	334	370	425	560	617	650	315
Thüringen	492	(4.7)	96	(3.6)	329	367	428	558	615	646	317
Mecklenburg-Vorpommern*	490	(3.8)	91	(3.2)	340	373	429	554	606	635	296
Nordrhein-Westfalen*	490	(2.8)	94	(2.4)	332	370	428	555	610	642	310
Sachsen-Anhalt	489	(5.4)	101	(4.4)	317	354	422	561	622	651	333
Niedersachsen	488	(4.7)	109	(4.5)	298	348	421	566	619	650	352
Schleswig-Holstein	487	(4.8)	110	(4.4)	297	339	416	564	627	661	364
Berlin	479	(3.9)	109	(3.0)	288	339	412	556	610	642	353
Hamburg	474	(3.1)	104	(2.1)	302	343	403	546	607	642	340
Brandenburg	473	(3.1)	103	(2.6)	300	341	404	544	602	636	336
Bremen	461	(6.1)	114	(4.2)	264	309	383	542	606	641	377

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

* Der Mittelwert dieses Landes liegt signifikant ($p < .05$) unterhalb des deutschen Mittelwertes.



Für den Bereich der orthografischen Kompetenz gilt ähnlich wie im Bereich Zuhören, dass die in 10 der 16 Länder im Mittel erreichten Leistungen sich bedeutsam vom Bundesdurchschnitt unterscheiden. Oberhalb des deutschen Mittelwerts können wiederum die Länder Bayern und Baden-Württemberg verortet werden. Signifikant unterhalb des deutschen Mittelwerts versammeln sich die Länder Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Schleswig-Holstein, Brandenburg sowie wiederum die Stadtstaaten Berlin, Hamburg und Bremen.

Zur Veranschaulichung der Leistungsstreuungen enthalten die Abbildungen 1 bis 3 Angaben zu Perzentilen der Leistungsverteilungen für jedes Land und jeden Kom-

petenzbereich, und zwar für die Perzentilwerte 5, 10, 25, 75, 90 und 95. Zudem werden die in den Tabellen enthaltenen Informationen jeweils in Form von Perzentilbändern grafisch dargestellt. Perzentile sind nicht nur Indikatoren für die Spannweite der Leistungsverteilung, sie ermöglichen auch einen Vergleich der extrem schwachen und extrem leistungsstarken Schülerschaft der verschiedenen deutschen Länder. Der Vergleich der Werte für das 5. Perzentil in Abbildung 1 (Kompetenzbereich Lesen) für die Länder Bayern und Bremen weist darauf hin, dass in beiden Ländern zwischen den Leistungswerten der leistungsschwächsten 5 Prozent der Schülerinnen und Schüler genau 60 Punkte liegen. Dieser Befund ist so zu verstehen, dass die leistungsschwächsten Neuntklässlerinnen und Neuntklässler des Freistaats Bayern einen Leistungsvorsprung von 60 Punkten vor den leistungsschwächsten Schülerinnen und Schülern der Hansestadt Bremen haben. Betrachtet man den Punktabstand zwischen dem 5. und dem 95. Perzentil, so erhält man ein sehr anschauliches Maß dafür, wie heterogen die Leistungen der Schülerschaft eines Landes sind. Diese Angabe findet sich in der jeweils ganz rechten Spalte der Abbildungen 1 bis 3. Je kleiner dieser Wert ist, desto homogener sind die in einem Land erzielten Leistungen. Große Werte weisen auf eine deutliche Leistungsdifferenz zwischen den stärksten und schwächsten 5 Prozent der Schülerinnen und Schülern innerhalb eines Landes hin. Sind die Unterschiede zwischen den Leistungsstärksten und Leistungsschwächsten besonders groß, zeigt dies eine ausgeprägte Ungleichheit im Leistungsniveau der untersuchten Schülerschaft an.

Für den Bereich Lesen (Abbildung 1) zeigt der Vergleich der Länder Thüringen und Berlin, dass sich der Abstand zwischen dem 5. und dem 95. Perzentil in Thüringen auf 283, in Berlin hingegen auf 349 Punkte beläuft. Die Schülerschaft in Thüringen ist in Hinblick auf ihre Lesekompetenz also homogener als im Stadtstaat Berlin.

In Abbildung 2 (Zuhören) wird ersichtlich, dass in Hinblick auf die erzielten Leistungen zusätzlich zu dem im Lesen beobachtbaren Süd-Nord-Gefälle auch ein leichtes West-Ost-Gefälle auftritt. Was die Leistungsstreuung zwischen den leistungsschwächsten und leistungsstärksten Schülerinnen und Schülern betrifft, so gelingt es im Kompetenzbereich Zuhören nur einem Land – dem Freistaat Thüringen – diese Spannweite unter 300 Punkten auf der Kompetenzskala zu halten. Erneut zeigt sich in den Stadtstaaten Berlin und Bremen eine besonders große Leistungsstreuung innerhalb der Schülerschaft.

Die Ergebnisse für den Kompetenzbereich Orthografie finden sich in Abbildung 3. Auch hier zeigen sich ein Süd-Nord- und West-Ost-Gefälle. In Hinblick auf die Leistungsstreuung fällt ins Auge, dass der Abstand zwischen den leistungsschwächsten Schülerinnen und Schülern der Länder Bayern und Bremen 96 Punkte beträgt, was annähernd einer Standardabweichung auf der Berichtsmetrik entspricht. Das Leistungsgefälle zwischen verschiedenen Ländern ist in diesem Kompetenzbereich also besonders deutlich. Mit Blick auf die Leistungsstreuung zwischen den jeweils besten und schwächsten Schülerinnen und Schülern innerhalb eines Landes zeigt sich, dass diese im Kompetenzbereich Orthografie im Mittel ähnlich groß ist wie im Kompetenzbereich Zuhören.

Der Vergleich der in den Ländern im Mittel erzielten Leistungen legt nahe, dass die im Fach Deutsch untersuchten Kompetenzen in der Schulpraxis der Länder möglicherweise jeweils einen unterschiedlichen Stellenwert einnehmen. So platziert sich das Land Thüringen in der Länderrangreihe im Kompetenzbereich Lesen an 4., im Bereich der orthografischen Kompetenz an 7. und im Kompetenzbereich Zuhören an 11. Position. Letztere Platzierung geht sogar mit einer Leistung einher, die signifikant unterhalb des deutschen Mittelwerts liegt. Es ist also nicht ohne Weiteres möglich, aus der Position eines Landes in einem Kompetenzbereich auf die Platzierungen innerhalb der Länderreihen in den anderen untersuchten Kompetenzbereichen zu schließen.

2.1 Deutschkompetenzen in Gymnasien

Der Vergleich der in Tabelle 3 angegebenen Leistungsmittelwerte mit dem gesamtdeutschen Mittelwert von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe an Gymnasien zeigt für den Bereich der Lesekompetenz, dass in Sachsen, Bayern, dem Saarland sowie Baden-Württemberg Leseleistungen erbracht werden, die sich signifikant positiv vom Bundesdurchschnitt abheben können. Die Mittelwerte der Länder Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Bremen, Hessen und Brandenburg liegen dagegen signifikant unter dem gesamtdeutschen Mittelwert dieser Schülerschaft.

Tabelle 3: In den deutschen Ländern im Mittel erzielte Leistungen in den im Fach Deutsch getesteten Kompetenzbereichen Lesen, Zuhören und Orthografie für Schülerinnen und Schüler, die den 9. Jahrgang des Gymnasiums besuchen

	Lesen		Zuhören		Orthografie	
	<i>M</i>	(<i>SE</i>)	<i>M</i>	(<i>SE</i>)	<i>M</i>	(<i>SE</i>)
Baden-Württemberg	575	(3.5)	591	(6.0)	598	(4.4)
Bayern	580	(3.5)	587	(4.2)	600	(4.7)
Berlin	552	(8.4)	549	(8.1)	559	(5.7)
Brandenburg	546	(4.8)	551	(4.5)	545	(4.2)
Bremen	549	(4.0)	552	(4.6)	558	(5.0)
Hamburg	554	(5.1)	556	(6.0)	552	(4.9)
Hessen ¹	549	(5.6)	551	(6.5)	576	(5.3)
Mecklenburg-Vorpommern	550	(4.8)	553	(5.1)	551	(5.6)
Niedersachsen	573	(4.9)	580	(4.9)	573	(4.2)
Nordrhein-Westfalen ¹	563	(3.0)	575	(3.6)	570	(3.8)
Rheinland-Pfalz ¹	565	(6.3)	588	(7.8)	573	(7.6)
Saarland	577	(4.0)	589	(5.0)	600	(4.0)
Sachsen	585	(4.9)	568	(6.3)	576	(5.8)
Sachsen-Anhalt	569	(5.7)	571	(5.3)	573	(5.2)
Schleswig-Holstein ¹	564	(4.3)	568	(6.6)	588	(5.5)
Thüringen	563	(5.6)	557	(6.9)	560	(6.1)
Deutschland	567	(1.4)	575	(1.8)	579	(1.6)

Fett gedruckte Mittelwertsangaben unterscheiden sich signifikant vom jeweiligen gesamtdeutschen Mittelwert der Schülerinnen und Schüler des 9. Jahrgangs an Gymnasien in diesem Kompetenzbereich; *M*: Mittelwert; *SE*: Standardfehler.

¹ In diesen Ländern wurde der überwiegende Teil des hier untersuchten Jahrgangs nach dem G9-Modell unterrichtet.

Im Kompetenzbereich Zuhören liegen die in den Ländern Thüringen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Bremen, Brandenburg, Hessen und Berlin von Schülerinnen und Schülern an Gymnasien erbrachten Leistungen signifikant unter dem deutschen Mittelwert für diese Schülerschaft. Schülerinnen und Schüler, die im Jahr 2009 in Baden-Württemberg, dem Saarland und Bayern die 9. Jahrgangsstufe des Gymnasiums besuchten, erzielten im Kompetenzbereich Zuhören Leistungen, die signifikant über dem Bundesdurchschnitt der Schülerinnen und Schüler an Gymnasien liegen.

Für die orthografische Kompetenz ergibt sich ein ähnlich differenziertes Bild wie in den zuvor genannten Kompetenzbereichen Lesen und Zuhören. In Bayern, dem Saarland sowie in Baden-Württemberg werden von Schülerinnen und Schülern des 9. Jahrgangs an Gymnasien im Mittel Leistungen erbracht, die signifikant über dem gesamtdeutschen Mittelwert dieser Schülerschaft liegen. Die Leistungsmittelwerte der Länder

Nordrhein-Westfalen, Thüringen, Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg sowie der Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg liegen hingegen signifikant unterhalb des deutschen Mittelwerts der Schülerinnen und Schüler an Gymnasien.

In 4 der 16 deutschen Länder (Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein) wurde der hier untersuchte Jahrgang im neunjährigen Gymnasium (G9) unterrichtet, während in den anderen Ländern die Mehrzahl der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler bereits den verkürzten gymnasialen Ausbildungsgang (G8 bzw. G6) besuchte. Die in Tabelle 3 angegebenen Leistungsmittelwerte der Gymnasien zeigen, dass die verschiedenen Gymnasialmodelle keine hinreichende Erklärung für die zwischen den Ländern gefundenen Unterschiede im mittleren Kompetenzniveau darstellen. So wurden in den Gymnasien der Länder, in denen noch nach dem G9-Modell unterrichtet wurde, im Mittel überwiegend Leistungen erbracht, die sich nicht signifikant vom deutschen Mittelwert unterscheiden. Die eher geringen Unterschiede sind auch insofern plausibel, als die Stundentafeln bis zur 9. Jahrgangsstufe im Fach Deutsch in den Ländern mit G8 (G6) kaum mehr Stunden ausweisen als in den Ländern mit G9.

Die Länder unterscheiden sich erheblich hinsichtlich der Expansionsrate der Gymnasien. So besuchten in Bayern, Baden-Württemberg und Schleswig-Holstein rund 30 Prozent der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler im Schuljahr 2008/2009 ein Gymnasium, in Mecklenburg-Vorpommern und Hamburg lag dieser Anteil bei über 40 Prozent. Stellt man einen Zusammenhang zwischen Expansionsrate und im Mittel erreichter Leistung her, so zeigt sich, dass in allen untersuchten Teilkompetenzen substantielle negative Korrelationen beobachtbar sind ($r = -.69$ im Lesen, $r = -.80$ im Zuhören und $r = -.85$ im Bereich der Orthografie), d.h. je höher der Anteil der Gymnasiasten in einem Land, desto niedriger fällt der Ländermittelwert aus.

3. Der Ländervergleich im Fach Englisch

Die Abbildungen 4 und 5 zeigen die Befunde für Lese- und Hörverstehen im Fach Englisch. Wie bei den Kompetenzbereichen Hörverstehen und Orthografie im Fach Deutsch beziehen sich die wiedergegebenen Mittelwerte auf eine Metrik, die für alle Neuntklässlerinnen und Neuntklässler im allgemeinbildenden Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland einen Mittelwert von $M = 500$ und eine Standardabweichung von $SD = 100$ Punkten aufweist. Demnach liegt im englischsprachigen Leseverstehen nur der Mittelwert der im Freistaat Bayern getesteten Schülerinnen und Schüler statistisch bedeutsam über dem gesamtdeutschen Mittelwert. Unterhalb der in Gesamtdeutschland erzielten englischsprachigen Leseverstehensleistungen liegen dagegen die Ländermittelwerte von Hamburg, Sachsen, Berlin, Thüringen, Sachsen-Anhalt, Niedersachsen, dem Saarland, Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg und Bremen. Ein ganz ähnliches Bild ergibt sich für das Hörverstehen: Hier liegen die Mittelwerte von Bayern und Baden-Württemberg signifikant oberhalb des gesamtdeutschen Mittelwertes. Die in Berlin, Niedersachsen, Bremen, dem Saarland, Thüringen, Sachsen, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Brandenburg erzielten Ländermittelwerte dagegen liegen statistisch bedeutsam unter dem gesamtdeutschen Mittelwert.

Der Vergleich der Rangreihen im Lese- und Hörverstehen belegt insgesamt eine hohe Übereinstimmung. Die Korrelation zwischen den Hör- und Leseleistungen liegt auf Länderebene bei $r = .81$. Viele Länder erreichen demnach vergleichbare Rangplätze. Für 10 der 16 Länder ist die Differenz zwischen den in Lese- und Hörverstehen erreichten Rangplätzen 2 Rangplätze oder kleiner. Die übrigen sechs Länder unterscheiden sich mit Blick auf ihr Profil in Bezug auf englischsprachige Kompetenzen: So belegt etwa Bremen im Leseverstehen den Rangplatz 16, im Hörverstehen Rangplatz 10. Sachsen dagegen belegt im englischsprachigen Leseverstehen Rangplatz 8, im Hörverstehen

Abbildung 4: Mittelwerte, Streuungen, Perzentile und Perzentilbänder für das Leseverstehen im Fach Englisch der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler in den Ländern

Land	M	(SE)	SD	(SE)	5	10	25	75	90	95	95-5
Bayern	521	(4.2)	100	(2.8)	355	388	450	593	647	679	324
Baden-Württemberg	507	(4.6)	90	(3.2)	357	391	444	569	625	654	297
Rheinland-Pfalz	502	(3.7)	102	(3.7)	330	368	433	572	631	668	337
Hessen	501	(3.2)	96	(2.1)	343	376	435	568	624	655	312
Deutschland	500	(1.5)	100	(1.1)	335	370	431	571	628	660	325
Nordrhein-Westfalen	499	(3.2)	98	(2.6)	338	371	430	566	624	658	320
Schleswig-Holstein	492	(4.0)	99	(2.9)	328	362	425	564	619	648	320
Hamburg	490	(2.8)	107	(2.2)	317	353	416	566	629	662	345
Sachsen	489	(4.6)	100	(3.3)	335	365	417	560	622	656	321
Berlin	487	(4.7)	115	(3.2)	291	339	409	570	630	665	374
Thüringen	486	(4.9)	97	(3.3)	334	360	415	559	615	646	312
Sachsen-Anhalt	486	(5.4)	101	(4.1)	325	356	414	558	621	653	328
Niedersachsen	484	(5.0)	105	(4.2)	307	348	413	558	617	648	341
Saarland	483	(6.8)	108	(4.9)	312	348	405	563	629	663	352
Mecklenburg-Vorpommern	481	(4.3)	98	(2.8)	326	357	413	551	612	644	317
Brandenburg	468	(3.2)	103	(2.4)	301	338	398	540	601	636	335
Bremen	467	(5.8)	111	(4.2)	293	329	390	545	614	654	361

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

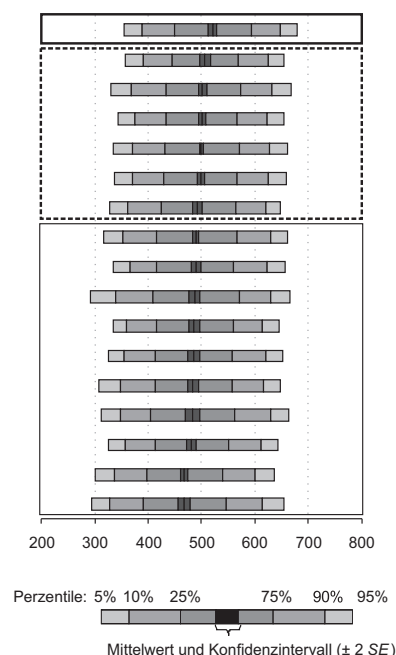
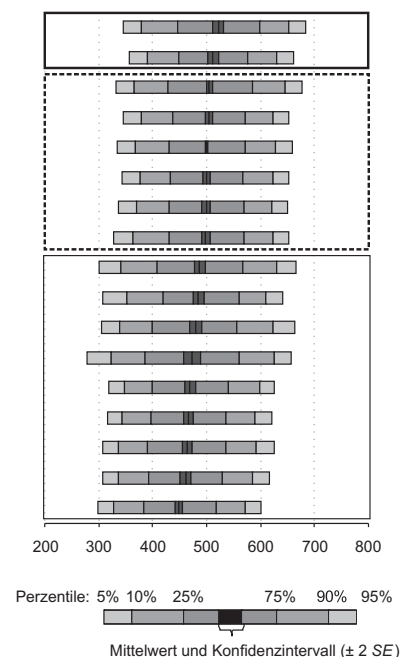


Abbildung 5: Mittelwerte, Streuungen, Perzentile und Perzentilbänder für das Hörverstehen im Fach Englisch der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler in den Ländern

Land	M	(SE)	SD	(SE)	5	10	25	75	90	95	95-5
Bayern	521	(4.6)	105	(3.5)	346	378	445	599	654	685	339
Baden-Württemberg	511	(4.9)	92	(3.2)	358	389	449	576	630	661	304
Hamburg	506	(3.1)	108	(2.3)	333	366	428	586	647	677	344
Hessen	504	(3.3)	95	(2.2)	345	378	438	573	624	654	309
Deutschland	500	(1.5)	100	(1.2)	334	369	430	572	628	659	325
Nordrhein-Westfalen	500	(3.6)	95	(3.1)	343	377	434	567	624	653	310
Schleswig-Holstein	499	(4.3)	97	(2.7)	337	371	432	569	622	651	313
Rheinland-Pfalz	499	(3.6)	100	(3.6)	327	363	430	570	623	653	327
Berlin	488	(5.1)	113	(3.9)	301	340	408	567	629	666	365
Niedersachsen	486	(5.1)	102	(4.2)	308	351	418	560	611	640	333
Bremen	480	(5.9)	110	(4.2)	304	338	399	557	623	665	360
Saarland	473	(8.2)	115	(6.3)	278	324	386	560	626	656	378
Thüringen	470	(5.1)	95	(3.5)	317	349	399	541	598	626	309
Sachsen	466	(4.7)	95	(3.5)	315	344	396	536	590	621	305
Mecklenburg-Vorpommern	463	(4.4)	98	(2.7)	306	336	390	535	593	625	319
Sachsen-Anhalt	461	(5.2)	95	(4.2)	307	336	394	530	586	617	310
Brandenburg	449	(3.3)	95	(2.4)	299	328	383	517	572	602	304

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



dagegen Rangplatz 13. Aus der Position eines Landes in einem Kompetenzbereich kann also – ebenso wie im Fach Deutsch – nicht in jedem Fall auf die Platzierung dieses Landes in dem jeweils anderen Kompetenzbereich im Fach Englisch geschlossen werden.

Die Länderrangreihe spricht für ein Leistungsgefälle sowohl zwischen südlich und nördlich gelegenen als auch zwischen westlich und östlich gelegenen Ländern. So findet sich in der oberen Hälfte von Abbildung 4 nur ein neues Bundesland (Sachsen, $M = 489$), aber vier südwestlich gelegene Flächenländer (Bayern, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Hessen). In der unteren Hälfte der Abbildung 4 dagegen finden

sich die vier anderen neuen Länder, die nördlich gelegenen Länder Niedersachsen und Bremen sowie das südwestliche Saarland.

Die mit Blick auf die englischsprachigen Leseverstehensleistungen heterogensten Schülerschaften finden sich in den Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg sowie im Saarland. Die leistungshomogensten Schülerinnen und Schüler dagegen stammen aus Baden-Württemberg, Hessen, Thüringen und Mecklenburg-Vorpommern.

Die Perzentilbänder für das englischsprachige Leseverstehen verdeutlichen weiterhin die Unterschiede, die zwischen Ländern mit Blick auf Schülergruppen im unteren und oberen Leistungssegment bestehen. So zeigt etwa der Vergleich von Berlin und Thüringen: Obwohl beide Länder nahezu identische Ländermittelwerte aufweisen, erreichen die 5 Prozent der leistungsschwächsten Schülerschaft in Thüringen maximal 334, in Berlin dagegen nur 291 Punkte. Mit anderen Worten: Der Leistungsabstand zwischen den leistungsschwächsten 5 Prozent der Schülerinnen und Schüler in beiden Ländern entspricht dem Kompetenzzuwachs, der innerhalb eines Schuljahres erreicht wird. Auch mit Blick auf die oberen 5 Prozent der Verteilung bestehen deutliche Unterschiede zwischen den Ländern. Die insgesamt höchsten Leistungen werden dabei im Freistaat Bayern erzielt: Die leistungsstärksten 5 Prozent der Schülerinnen und Schüler erreichen hier Werte von mindestens 680 Punkten.

Die Abbildung 5 zeigt die Befunde für das englischsprachige Hörverstehen. Das zwischen westlich und östlich gelegenen Ländern bestehende Leistungsgefälle zeigt sich hier noch deutlicher als beim Leseverstehen, da jetzt die Länder Thüringen, Sachsen, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Brandenburg das untere Ende der Verteilung markieren. Auffällig ist hier ferner, dass der Abstand zwischen dem 5. und 95. Perzentil innerhalb dieser fünf Länder gegenüber den übrigen Ländern eher klein ausfällt. In diesen Ländern finden sich also im englischsprachigen Hörverstehen vergleichsweise leistungshomogene Schülerschaften auf einem mit Blick auf die Ländermittelwerte relativ niedrigen Niveau.

Für die Interpretation des unübersehbaren West-Ost-Gefälles in den Englischleistungen wurden zusätzlich einige Fragen aus dem Lehrerfragebogen ausgewertet. Wir gingen dabei der Hypothese nach, dass die Ergebnisse eine Folge der Lehrkräftequalifikation in den neuen Bundesländern sein könnten, da dort mit der Umstellung des Schulsystems zu Beginn der 1990er Jahre der mehr oder weniger flächendeckende Englischunterricht abrupt eingeführt wurde, verbunden mit der Problematik der Professionalisierung der Lehrkräfte in diesem Fach. In der Tat zeigen die Befunde, dass der Anteil der Lehrkräfte in den neuen Ländern, die das Fach Englisch studiert haben, insgesamt niedriger liegt als in den alten Ländern. In den alten Ländern liegt laut Lehrerfragebogen der Prozentsatz der Lehrkräfte, die das Fach Englisch studiert haben, bei 82 bis 100 Prozent, in den neuen Ländern wird lediglich in Sachsen (95%) ein vergleichbarer Anteil erreicht. In den übrigen neuen Ländern schwanken die Zahlen zwischen 58 und 67 Prozent.

Die Unterschiede zwischen nördlich und südlich gelegenen Ländern treten im Hörverstehen in weniger starkem Ausmaß zu Tage als beim Leseverstehen. Bemerkenswert ist hier insbesondere der Befund, dass der Stadtstaat Hamburg den Rang 3 der Verteilung kennzeichnet. Auf den gelingenden Englisch-Unterricht in Hamburg haben aber schon die Befunde der LAU-13-Studie hingewiesen. In dieser Untersuchung wurden Englischleistungen von Abiturientinnen und Abiturienten aus Hamburg und Baden-Württemberg verglichen. Auch dort ergaben sich nur geringe Unterschiede zugunsten Baden-Württembergs.

Bezüglich eines Vergleich von Extremgruppen innerhalb der Länder mit Blick auf englischsprachige Hörverstehensleistungen kann aus Abbildung 5 Folgendes abgeleitet werden: Die insgesamt niedrigsten Werte am unteren Ende der Leistungsverteilung werden im Saarland erreicht. Die leistungsschwächsten 5 Prozent der Schülerinnen und Schüler erreichen hier maximale Punktwerte von 278. Die insgesamt leistungsfähigste

Spitzengruppe von Schülerinnen und Schülern findet sich – wie beim englischsprachigen Leseverstehen auch – im Freistaat Bayern. Die leistungsstärksten 5 Prozent der Schülerinnen und Schüler erreichen hier Leistungswerte von mindestens 686 Punkten.

3.1 Englischkompetenzen in Gymnasien

Tabelle 4 zeigt Mittelwerte von Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums. Die mit Blick auf ihre mittleren englischsprachigen Leseleistungen leistungsfähigsten Gymnasiastinnen und Gymnasiasten stammen demnach aus dem Freistaat Bayern ($M = 606$). Ihr Leistungsmittelwert liegt signifikant oberhalb des gesamtdeutschen Mittelwertes aller Neuntklässlerinnen und Neuntklässler. Signifikant niedriger als der gesamtdeutsche Mittelwert aller Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sind demgegenüber die Leistungsmittelwerte im Leseverstehen von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in den Ländern Niedersachsen, Hessen, Thüringen, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg.

Tabelle 4: Ländermittelwerte im Leseverstehen und Hörverstehen in der ersten Fremdsprache Englisch für Schülerinnen und Schüler, die den 9. Jahrgang des Gymnasiums besuchen

	Leseverstehen		Hörverstehen	
	<i>M</i>	(<i>SE</i>)	<i>M</i>	(<i>SE</i>)
Baden-Württemberg	587	(5.9)	592	(6.5)
Bayern	606	(4.9)	614	(7.6)
Berlin	572	(6.2)	571	(7.3)
Brandenburg	545	(4.2)	521	(4.2)
Bremen	563	(4.8)	574	(6.0)
Hamburg	576	(3.2)	598	(4.1)
Hessen ¹	570	(4.1)	574	(5.1)
Mecklenburg-Vorpommern	553	(5.3)	540	(6.0)
Niedersachsen	570	(5.0)	570	(5.5)
Nordrhein-Westfalen ¹	582	(4.4)	586	(7.5)
Rheinland-Pfalz ¹	586	(7.6)	585	(7.0)
Saarland	584	(7.5)	586	(10.5)
Sachsen	579	(5.7)	556	(5.8)
Sachsen-Anhalt	578	(6.4)	546	(7.1)
Schleswig-Holstein ¹	578	(4.3)	583	(6.9)
Thüringen	568	(6.9)	550	(7.0)
Deutschland	582	(1.6)	584	(2.4)

Fett gedruckte Mittelwertsangaben unterscheiden sich signifikant vom jeweiligen gesamtdeutschen Mittelwert der Schülerinnen und Schüler des 9. Jahrgangs an Gymnasien in diesem Kompetenzbereich; *M*: Mittelwert; *SE*: Standardfehler.

¹ In diesen Ländern wurde der überwiegende Teil des hier untersuchten Jahrgangs nach dem G9-Modell unterrichtet.

Für das Hörverstehen in der ersten Fremdsprache Englisch ergeben sich wiederum in hohem Maße vergleichbare Befunde: Signifikant oberhalb des gesamtdeutschen Mittelwertes liegen die Mittelwerte von Bayern und Hamburg, die demnach hinsichtlich der englischsprachigen Hörverstehensleistungen die leistungsfähigsten Gymnasiastinnen und Gymnasiasten stellen. Signifikant unterhalb des bundesdeutschen Mittelwertes

liegen dagegen die Leistungsmittelwerte von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten aus Niedersachsen, Sachsen, Thüringen, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg. Wie die Tabelle 4 weiterhin ausweist, ist die derzeitige Organisationsform des Gymnasiums – acht- bzw. sechsjähriges Gymnasium, vs. neunjähriges Gymnasium – nicht geeignet, um systematisch Unterschiede mit Blick auf die Ländermittelwerte zu erklären. Wie im Fach Deutsch unterscheiden sich die Mittelwerte der Länder mit einer neunjährigen gymnasialen Ausbildung (Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein) *cum grano salis* nicht vom gesamtdeutschen Mittelwert aller Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. Lediglich in Bezug auf das englischsprachige Leseverstehen fällt der Mittelwert der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten aus Hessen signifikant niedriger aus als der gesamtdeutsche Mittelwert.

Stellt man für die Englischkompetenzen einen Zusammenhang zwischen Expansionsrate und im Mittel erreichter Leistung her, so zeigt sich, dass in beiden untersuchten Teilkompetenzen substantielle negative Korrelationen beobachtbar sind ($r = -.66$ im Leseverstehen und $r = -.73$ im Hörverstehen), d.h. je höher der Anteil der Gymnasiasten in einem Land, desto niedriger fällt der Ländermittelwert aus. Eine deutliche Ausnahme stellt hier Hamburg dar: Trotz hoher Expansionsrate werden hohe Englischleistungen erreicht.

4. Der Blick in die Länder

Im Einklang mit den Plöner Beschlüssen der KMK aus dem Jahr 2006 wurde im Ländervergleich 2008/2009 die Erreichung der KMK-Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (MSA) in den Fächern Deutsch, Englisch und Französisch erstmalig überprüft. Als Folge variierender Schulstrukturen kann der MSA in den 16 Ländern in ganz unterschiedlichen Schulformen beziehungsweise Bildungsgängen erworben werden. Hinzu kommt, dass sich zum Zeitpunkt der Erhebungen im zweiten Quartal des Jahres 2009 die Sekundarstufe I in einzelnen Bundesländern im Transformationsprozess befand (z.B. Schleswig-Holstein, Berlin, Hamburg) beziehungsweise dieser Transformationsprozess kurz vor dem Abschluss stand (Brandenburg, Bremen und Mecklenburg-Vorpommern). Daher wurde auf ein Länderranking hinsichtlich der Quoten von Schülerinnen und Schülern, welche die MSA-Standards der KMK erreichen, verzichtet.

Wohl aber wird in getrennten Abschnitten des Länderberichts für jedes Land für jede Teilkompetenz ausgewiesen, wie die Verteilung der Schülerinnen und Schüler, die einen MSA oder einen höheren Schulabschluss anstreben, auf die fünf Kompetenzstufen ist. Dabei wird zwischen gymnasialen und nichtgymnasialen Bildungsgängen unterschieden. Eine detaillierte Berichterstattung für die 16 Länder findet sich im Kapitel 6 des Berichtsbandes.

Insgesamt zeigen die Befunde in allen Ländern, dass die Vorgaben der KMK-Regelstandards im Fach Deutsch von erheblichen Schüleranteilen erreicht werden. In einigen Ländern zeigen sich allerdings im Lesen Quoten von über 20 Prozent der Schülerinnen und Schüler, die Mindeststandards nicht erreichen. Dies steht im Einklang mit den Befunden vergangener Ländervergleiche im Rahmen von PISA und weist darauf hin, dass Leseförderprogramme nach wie vor hohe Relevanz besitzen.

Im Fach Englisch ergaben sich in einigen Ländern relativ hohe Anteile (über 50%) von Schülerinnen und Schülern, welche die Vorgaben der KMK-Regelstandards für den MSA verfehlten. Dies gilt vor allem für die nichtgymnasialen Bildungsgänge, in denen zum Teil über 90 Prozent die Regelstandards nicht erreichten. Die Befunde fallen auch nicht substantiell besser aus, wenn eine Projektion auf das Ende der 10. Jahrgangsstufe vorgenommen wird, indem 40 Punkte zum Ergebnis in der 9. Jahrgangsstufe hinzugezählt werden. Hier setzen sich die relativ ungünstigen Ergebnisse fort, die bereits im Rahmen der DESI-Studie für den nichtgymnasialen Bereich berichtet wurden. In vielen

Ländern – vor allem auch den neuen Ländern – stellt sich somit die Herausforderung der Unterrichtsentwicklung im Fach Englisch in den nichtgymnasialen Bildungsgängen.

Schließlich zeigten sich im Fach Französisch eher günstige Ergebnisse, die teilweise dem Umstand geschuldet sind, dass Schülerinnen und Schüler, die Französisch als erste Fremdsprache wählen, vor allem in Berlin, Hessen und Nordrhein-Westfalen, eine positive Auslese ihres Jahrgangs darstellen.

5. Geschlechterdifferenzen

Erwartungskonform zeigten sich in allen sieben getesteten Teilkompetenzen Leistungsvorteile der Mädchen gegenüber den Jungen. Die Größenordnung (ausgedrückt mit der Effektstärke d) dieser Differenzen fiel bundesweit für das Lese- und Hörverstehen in allen drei Fächern ähnlich aus (Deutsch: Lesen und Hören $d = .19$; Englisch: Lesen $d = .19$, Hören $d = .16$; Französisch: Lesen: $d = .23$, Hören $d = .24$). Am größten ist der Leistungsvorsprung der Mädchen im Bereich der Orthografie ($d = .53$), der ungefähr einer halben Kompetenzstufe entspricht. Die höheren Leistungen sind teilweise der höheren Bildungsbeteiligung der Mädchen geschuldet, die deutlich häufiger ein Gymnasium besuchen und von dem lernförderlichen Milieu des Gymnasiums im Bereich sprachlicher Kompetenzen profitieren. Die Tabellen 5 bis 11 zeigen, dass die Stärke der Geschlechterdifferenzen erheblich zwischen den Ländern variiert.

Tabelle 5: Länderspezifische Geschlechterdisparitäten innerhalb der Kompetenz Orthografie im Fach Deutsch

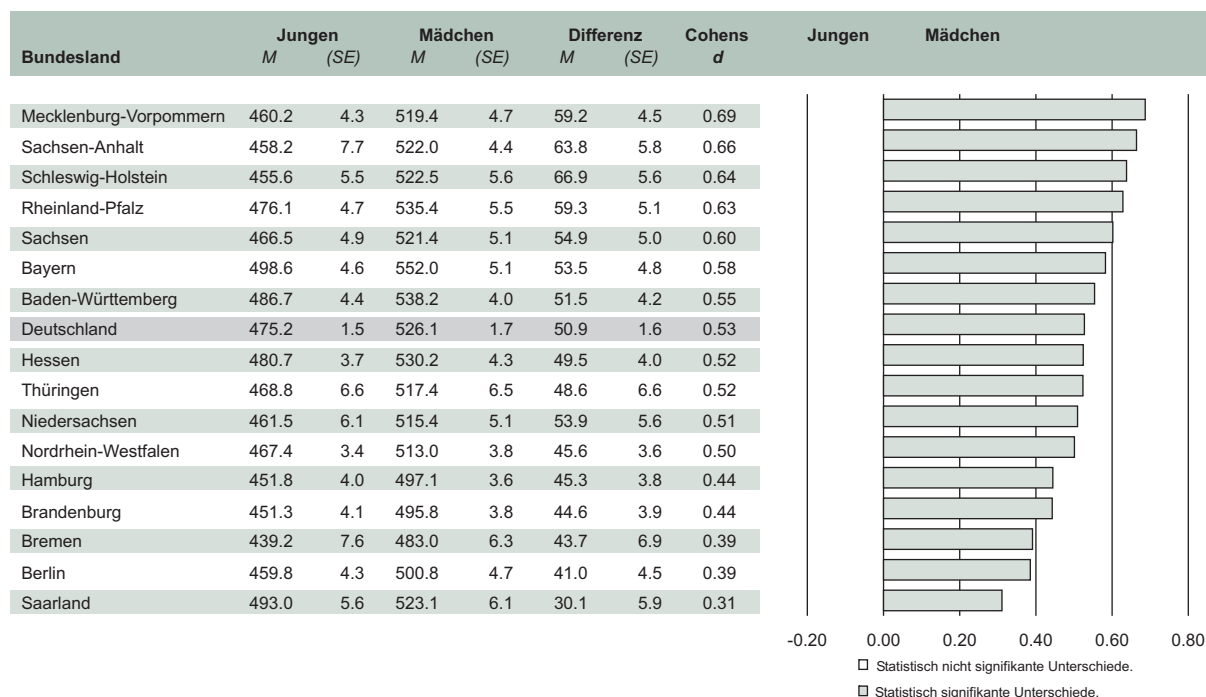


Tabelle 6: Länderspezifische Geschlechterdisparitäten innerhalb der Kompetenz Zuhören im Fach Deutsch

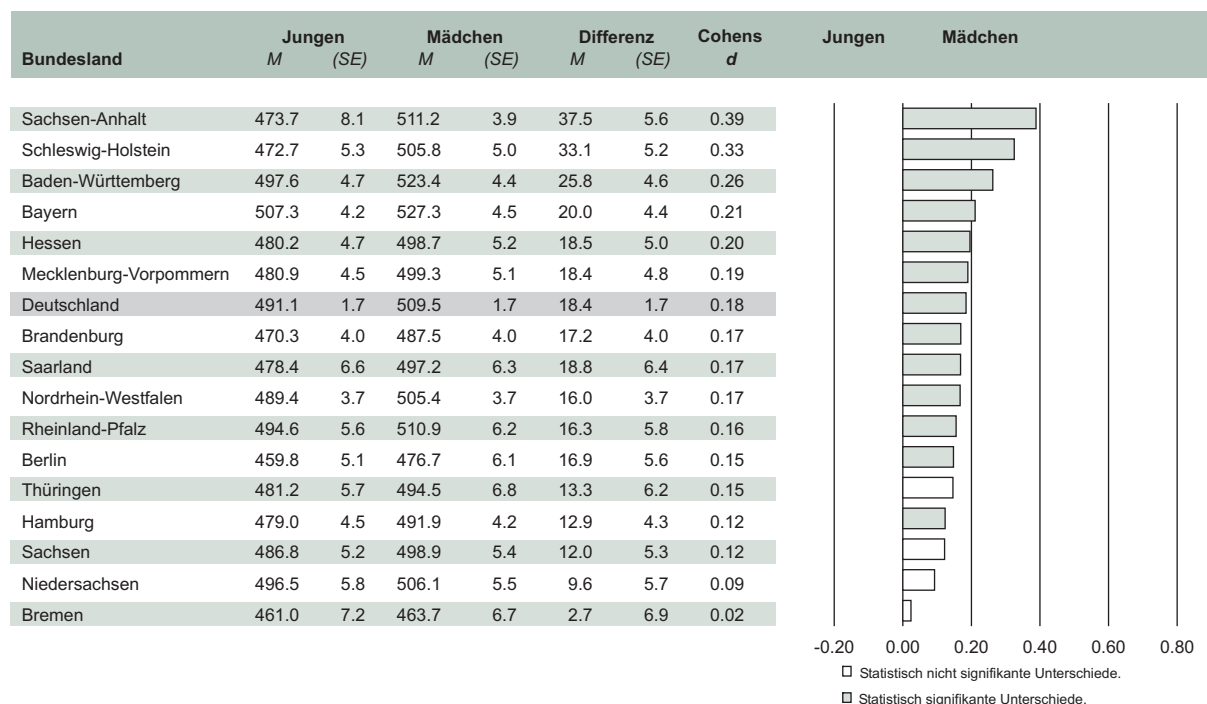


Tabelle 7: Länderspezifische Geschlechterdisparitäten innerhalb der Kompetenz Lesen im Fach Deutsch

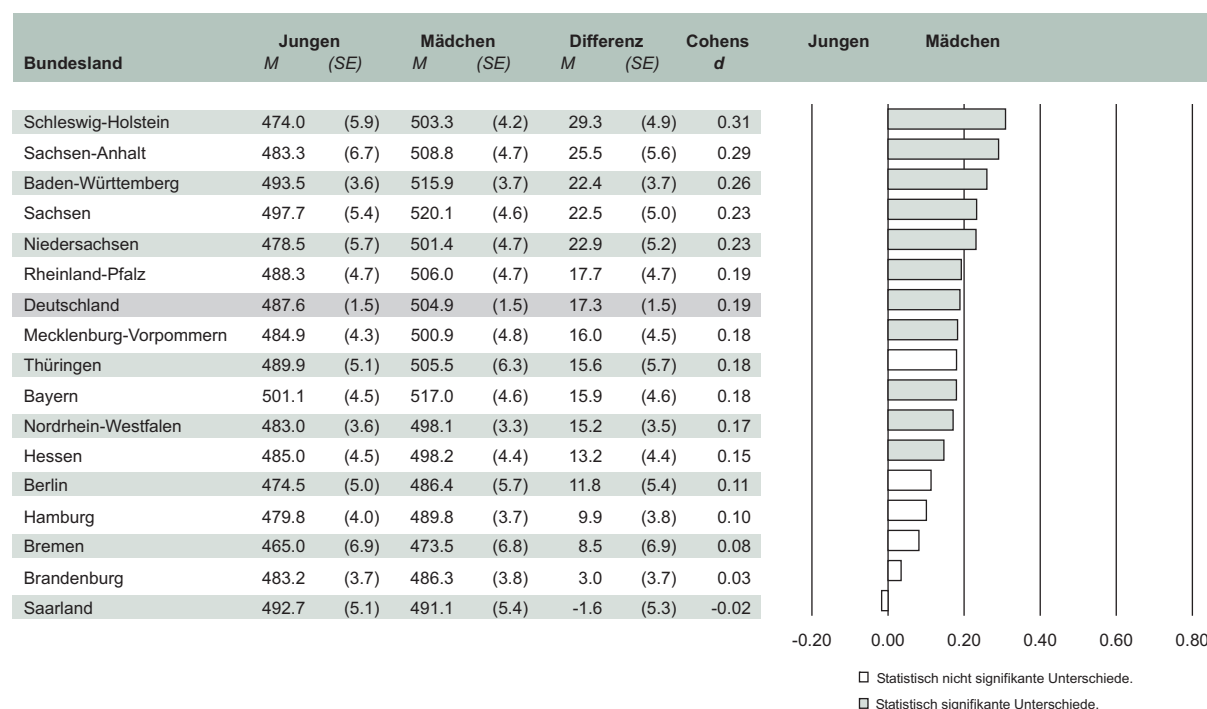


Tabelle 8: Länderspezifische Geschlechterdisparitäten innerhalb der Kompetenz Hörverstehen im Fach Englisch

Bundesland	Jungen		Mädchen		Differenz		Cohens <i>d</i>	Jungen	Mädchen
	M	(SE)	M	(SE)	M	(SE)			
Sachsen-Anhalt	448.1	(7.9)	474.3	(4.3)	26.1	(5.8)	0.31		
Bayern	511.1	(5.5)	532.1	(6.7)	21.0	(6.1)	0.28		
Mecklenburg-Vorpommern	455.9	(5.1)	470.5	(5.4)	14.7	(5.2)	0.27		
Rheinland-Pfalz	491.5	(4.8)	506.8	(5.6)	15.3	(5.2)	0.25		
Schleswig-Holstein	491.4	(5.2)	508.4	(4.6)	17.0	(4.9)	0.25		
Sachsen	456.8	(5.5)	476.1	(5.7)	19.3	(5.6)	0.22		
Thüringen	462.9	(6.0)	476.8	(7.5)	13.9	(6.7)	0.19		
Baden-Württemberg	502.1	(5.4)	520.8	(5.4)	18.7	(5.4)	0.19		
Hessen	498.2	(4.7)	509.7	(3.6)	11.6	(4.1)	0.17		
Nordrhein-Westfalen	493.4	(3.8)	506.5	(5.1)	13.1	(4.4)	0.16		
Deutschland	492.2	(1.7)	508.0	(2.2)	15.8	(1.9)	0.16		
Berlin	479.2	(5.6)	496.8	(5.6)	17.6	(5.6)	0.15		
Niedersachsen	479.9	(5.5)	491.2	(5.9)	11.3	(5.7)	0.14		
Hamburg	499.6	(4.3)	510.0	(4.0)	10.4	(4.2)	0.10		
Brandenburg	445.3	(3.8)	453.5	(4.0)	8.2	(3.9)	0.09		
Bremen	478.1	(7.7)	481.6	(6.0)	3.6	(6.8)	0.09		
Saarland	476.8	(9.7)	468.3	(11.3)	-8.6	(10.5)	-0.05		

Statistisch nicht signifikante Unterschiede.
 Statistisch signifikante Unterschiede.

Tabelle 9: Länderspezifische Geschlechterdisparitäten innerhalb der Kompetenz Leseverstehen im Fach Englisch

Bundesland	Jungen		Mädchen		Differenz		Cohens <i>d</i>	Jungen	Mädchen
	M	(SE)	M	(SE)	M	(SE)			
Sachsen-Anhalt	470.6	(8.3)	501.8	(4.3)	31.2	(6.0)	0.28		
Baden-Württemberg	498.5	(5.4)	515.2	(5.6)	16.7	(5.5)	0.20		
Sachsen	479.2	(5.7)	500.7	(5.2)	21.5	(5.4)	0.20		
Bayern	507.0	(5.6)	534.5	(5.7)	27.5	(5.6)	0.20		
Deutschland	490.5	(1.9)	509.7	(2.1)	19.2	(2.0)	0.19		
Schleswig-Holstein	481.1	(5.1)	505.1	(4.6)	24.0	(4.9)	0.18		
Berlin	478.7	(5.1)	496.2	(5.4)	17.6	(5.2)	0.16		
Rheinland-Pfalz	490.0	(4.4)	515.1	(5.9)	25.1	(5.1)	0.15		
Mecklenburg-Vorpommern	468.5	(4.6)	494.2	(4.9)	25.7	(4.7)	0.15		
Thüringen	477.4	(6.9)	495.9	(7.3)	18.5	(7.1)	0.15		
Nordrhein-Westfalen	491.1	(4.4)	507.0	(4.1)	15.9	(4.2)	0.14		
Hessen	492.2	(4.4)	508.6	(4.1)	16.4	(4.3)	0.12		
Niedersachsen	476.7	(5.6)	491.0	(5.6)	14.3	(5.6)	0.11		
Hamburg	483.4	(4.0)	494.2	(3.5)	10.8	(3.8)	0.10		
Brandenburg	463.8	(4.1)	473.2	(4.1)	9.4	(4.1)	0.09		
Bremen	462.5	(7.0)	472.5	(6.5)	10.0	(6.7)	0.03		
Saarland	485.6	(9.0)	480.3	(8.7)	-5.4	(8.8)	-0.07		

Statistisch nicht signifikante Unterschiede.
 Statistisch signifikante Unterschiede.

Tabelle 10: Länderspezifische Geschlechterdisparitäten innerhalb der Kompetenz Leseverstehen im Fach Französisch

	Jungen		Mädchen		Differenz		Cohens <i>d</i>	Jungen	Mädchen
	<i>M</i>	(<i>SE</i>)	<i>M</i>	(<i>SE</i>)	<i>M</i>	(<i>SE</i>)			
Berlin	499.3	(15.1)	532.7	(19.9)	33.4	(17.3)	0.33		
Hessen	508.4	(8.3)	529.0	(9.9)	20.6	(9.1)	0.24		
Deutschland	489.1	(4.9)	513.9	(3.9)	21.1	(3.8)	0.23		
Baden-Württemberg	521.8	(5.8)	539.1	(5.3)	17.2	(5.6)	0.19		
Saarland	465.5	(5.4)	479.5	(5.7)	13.9	(5.5)	0.16		
Rheinland-Pfalz	511.6	(5.6)	519.8	(5.3)	8.3	(5.5)	0.10		
Nordrhein-Westfalen	550.7	(10.0)	544.3	(7.4)	-6.4	(8.6)	-0.07		

Statistisch nicht signifikante Unterschiede.
 Statistisch signifikante Unterschiede.

Tabelle 11: Länderspezifische Geschlechterdisparitäten innerhalb der Kompetenz Hörverstehen im Fach Französisch

	Jungen		Mädchen		Differenz		Cohens <i>d</i>	Jungen	Mädchen
	<i>M</i>	(<i>SE</i>)	<i>M</i>	(<i>SE</i>)	<i>M</i>	(<i>SE</i>)			
Berlin	511.8	(19.0)	552.1	(24.7)	40.3	(21.6)	0.35		
Deutschland	489.1	(4.9)	513.9	(4.7)	24.8	(4.8)	0.24		
Hessen	518.4	(14.3)	542.0	(20.4)	23.6	(17.0)	0.22		
Saarland	452.5	(6.7)	469.6	(6.1)	17.1	(6.4)	0.18		
Baden-Württemberg	536.9	(7.5)	548.4	(6.8)	11.5	(7.2)	0.13		
Rheinland-Pfalz	524.4	(7.3)	528.2	(7.2)	3.8	(7.3)	0.04		
Nordrhein-Westfalen	570.2	(11.4)	561.5	(12.4)	-8.7	(11.9)	-0.08		

Statistisch nicht signifikante Unterschiede.
 Statistisch signifikante Unterschiede.

6. Soziale Herkunft, Kompetenzerwerb und Bildungsbeteiligung

Im Rahmen des Ländervergleichs wurde der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und den getesteten Teilkompetenzen untersucht. Diese Analysen lassen Rückschlüsse auf die Bildungsgerechtigkeit in den Ländern zu. Der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft (gemessen am sozioökonomischen Index, HISEI) und der erreichten naturwissenschaftlichen Kompetenz wurde analog zu den bisherigen PISA-Untersuchungen durch die Steigung des sozialen Gradienten und die aufgeklärte Varianz ausgedrückt. Da im Ländervergleich 2009 Neuntklässler und in PISA-E üblicherweise Fünfzehnjährige getestet werden, lassen sich die Befunde allerdings nicht direkt vergleichen. Es ist davon auszugehen, dass innerhalb von PISA durch verzögerte Schullaufbahnen bei den Fünfzehnjährigen insgesamt stärkere Effekte für die sozialen Disparitäten bei den Kompetenzen resultieren.

Für die Teilkompetenzen im Fach Französisch werden keine sozialen Disparitäten berichtet, da die untersuchten Schülerinnen und Schüler, die in Französisch als erste Fremdsprache unterrichtet wurden, insgesamt eine sozial privilegierte Gruppe darstellen.

6.1 Soziale Gradienten in Deutsch

Tabelle 12 zeigt die Ergebnisse für die Kompetenzbereiche des Lesens und Zuhörens im Überblick für alle 16 Bundesländer. Die Tabelle zeigt dabei für jedes Bundesland den Achsenabschnittsparameter, das Regressionsgewicht, das bundeslandweise für den Zusammenhang des HISEI mit den Leistungswerten resultiert, sowie die aufgeklärte

Tabelle 12: Soziale Gradienten für Lesen und Zuhören im Fach Deutsch

Land	Achsenabschnitt		Steigung des sozialen Gradienten		Varianzaufklärung	
		(SE)	b	(SE)	R ²	(SE)
Lesen Deutsch						
Berlin	479	(3.8)	42	(3.3)	16.5	(2.3)
Bremen	473	(5.9)	36	(3.6)	12.9	(2.5)
Saarland	493	(3.5)	36	(3.3)	14.7	(2.6)
Bayern	507	(3.1)	34	(2.1)	14.7	(1.7)
Niedersachsen	492	(4.0)	32	(3.1)	10.2	(1.8)
Baden-Württemberg	502	(2.8)	32	(2.7)	13.5	(2.2)
Nordrhein-Westfalen	492	(2.4)	32	(2.3)	12.7	(1.7)
Hamburg	483	(2.7)	32	(2.6)	13.0	(2.1)
Rheinland-Pfalz	497	(3.3)	31	(3.2)	11.3	(2.0)
Mecklenburg-Vorpommern	496	(3.7)	30	(2.8)	11.5	(2.0)
Hessen	490	(3.3)	30	(2.9)	10.6	(1.9)
Thüringen	499	(3.6)	29	(3.7)	10.4	(2.4)
Sachsen	511	(3.9)	28	(3.5)	8.7	(2.0)
Sachsen-Anhalt	501	(3.8)	28	(4.2)	8.9	(2.6)
Brandenburg	487	(2.8)	27	(2.2)	9.5	(1.5)
Schleswig-Holstein	488	(4.6)	27	(3.0)	8.0	(1.8)
Deutschland	496	(1.1)	32	(0.8)	12.2	(0.6)
Zuhören Deutsch						
Berlin	466	(3.6)	43	(3.7)	15.1	(2.2)
Saarland	489	(4.2)	42	(3.8)	14.2	(2.4)
Bremen	467	(5.7)	42	(3.8)	15.0	(2.5)
Bayern	515	(3.0)	37	(2.3)	14.6	(1.7)
Baden-Württemberg	507	(3.7)	36	(3.1)	13.4	(2.2)
Rheinland-Pfalz	503	(4.2)	35	(3.8)	11.4	(2.3)
Nordrhein-Westfalen	499	(2.4)	35	(2.3)	13.4	(1.7)
Hamburg	484	(3.2)	35	(2.7)	14.2	(2.1)
Niedersachsen	504	(4.7)	34	(3.7)	10.2	(1.8)
Brandenburg	482	(2.8)	34	(2.8)	11.2	(1.8)
Sachsen-Anhalt	498	(4.0)	33	(4.5)	10.2	(2.6)
Hessen	488	(3.8)	33	(3.2)	11.9	(2.1)
Mecklenburg-Vorpommern	494	(3.7)	30	(3.2)	9.6	(1.9)
Thüringen	489	(3.9)	30	(4.4)	10.5	(2.7)
Sachsen	495	(4.4)	27	(3.4)	7.9	(1.9)
Schleswig-Holstein	488	(4.4)	25	(3.7)	6.0	(1.9)
Deutschland	500	(1.2)	35	(0.9)	12.3	(0.6)

Varianz, die aus der Vorhersage der Leistungswerte durch den HISEI resultiert. Zusätzlich sind die Standardfehler aller drei Größen angegeben.

Sowohl im Lesen als auch im Zuhören zeigen sich erwartungsgemäß in allen Ländern soziale Disparitäten. Mit Blick auf die gesamtdeutschen Mittelwerte werden in beiden Kompetenzbereichen mehr als 12 Prozent der Varianz in den Testleistungen erklärt. Die sozialen Gradienten variieren beim Lesen von 27 bis 42 Punkten und beim Zuhören von 25 bis 43 Punkten pro Standardabweichung im HISEI. Berlin zeigt in beiden Kompetenzbereichen die stärksten Disparitäten. Über 16 Prozent im Lese- und 15 Prozent im Zuhören können durch die soziale Herkunft der Eltern erklärt werden. Unter Berücksichtigung der Standardfehler sind die sozialen Gradienten sowohl für das Lesen als auch beim Zuhören in Berlin signifikant steiler als in der Gesamtstichprobe. Alle anderen sozialen Gradienten im Lesen und Zuhören weichen vom mittleren deutschen sozialen Gradienten nicht signifikant nach oben ab.

Tabelle 13: Soziale Gradienten für Orthografie im Fach Deutsch

Land	Achsen- abschnitt	Steigung des sozialen Gradienten			Varianz- aufklärung	
		(SE)	<i>b</i>	(SE)	<i>R</i> ²	(SE)
Orthografie Deutsch						
Bremen	466	(5.8)	39	(3.9)	12.4	(2.4)
Saarland	508	(3.7)	38	(3.6)	14.9	(2.6)
Berlin	478	(3.1)	34	(3.7)	10.0	(2.0)
Schleswig-Holstein	487	(4.8)	33	(3.5)	9.0	(2.1)
Niedersachsen	491	(4.5)	32	(3.2)	8.1	(1.4)
Nordrhein-Westfalen	491	(2.4)	32	(2.8)	11.5	(1.8)
Sachsen-Anhalt	495	(4.4)	31	(5.1)	8.4	(2.6)
Baden-Württemberg	509	(3.2)	31	(2.6)	10.5	(1.7)
Bayern	523	(3.8)	30	(2.4)	9.4	(1.5)
Sachsen	495	(3.9)	29	(3.5)	9.3	(2.2)
Hamburg	473	(2.8)	29	(3.0)	9.8	(2.0)
Brandenburg	475	(2.9)	28	(2.8)	7.3	(1.5)
Rheinland-Pfalz	505	(4.5)	28	(3.7)	8.1	(1.9)
Mecklenburg-Vorpommern	493	(3.7)	28	(3.0)	9.9	(1.8)
Thüringen	494	(4.5)	27	(4.9)	7.2	(2.4)
Hessen	505	(3.1)	27	(2.8)	7.6	(1.6)
Deutschland	500	(1.1)	31	(1.0)	9.7	(0.6)

Signifikante Abweichungen vom gesamtdeutschen Mittelwert des sozialen Gradienten nach unten ergeben sich für Brandenburg im Lesen und für Sachsen und Schleswig-Holstein im Zuhören. In Brandenburg beträgt der soziale Gradient 27 Punkte im Lesen. Von der Gesamtvarianz der Testleitungen im Lesen in Brandenburg werden 9.5 Prozent durch den HISEI erklärt. Beim Zuhören zeigen sich in Sachsen mit 27 Punkten und 7.9 Prozent Varianzaufklärung und in Schleswig-Holstein mit 25 Punkten und 6 Prozent erklärter Varianz soziale Disparitäten in ähnlicher Höhe, die zwar als substantiell zu betrachten sind, aber signifikant niedriger ausfallen als für die Gesamtstichprobe.

In Tabelle 13 sind die sozialen Gradienten für die orthografische Kompetenz gelistet. Im Gegensatz zu den eben berichteten Ergebnissen beim Zuhören und Lesen gibt es keine signifikanten Abweichungen vom gesamtdeutschen Mittelwert. Für die Gesamtstichprobe beträgt die Varianzaufklärung knapp 10 Prozent bei durchschnittlich 31 Punkten Unterschied im Testergebnis Orthografie pro Standardabweichung im HISEI. Deskriptiv rangieren die sozialen Gradienten über die Länder hinweg von 27 Punkten in Hessen und Thüringen bis hin zu 39 Punkten in Bremen.

6.2 Soziale Gradienten in Englisch

Auch für Englisch als erste Fremdsprache lassen sich in allen Bundesländern soziale Disparitäten finden (s. Tabelle 14). Der gesamtdeutsche Mittelwert des sozialen Gradienten liegt für das Lese- und Hörverstehen (jeweils $M = 34$) in einer Höhe, wie sie auch im Rahmen der DESI-Studie gefunden wurde.

Signifikante Abweichungen von den mittleren sozialen Disparitäten nach oben ergeben sich wie im Fach Deutsch für Berlin im Hörverstehen mit 46 Punkten und im Leseverstehen mit 42 Punkten. Dabei werden in Berlin 17.1 Prozent der Testvarianz im Hörverstehen und 14.1 Prozent im Leseverstehen durch den HISEI der Herkunftsfamilie erklärt.

Tabelle 14: Soziale Gradienten für Lese- und Hörverstehen im Fach Englisch

Land	Achsen- abschnitt	(SE)	Steigung des sozialen Gradienten		Varianz- aufklärung	
			b	(SE)	R ²	(SE)
Leseverstehen Englisch						
Berlin	486	(3.7)	42	(3.8)	14.1	(2.3)
Saarland	487	(5.5)	40	(5.0)	13.3	(3.0)
Bayern	519	(4.1)	37	(2.7)	13.1	(1.7)
Bremen	471	(5.4)	37	(4.6)	11.6	(2.6)
Nordrhein-Westfalen	501	(3.3)	36	(2.8)	12.9	(1.9)
Sachsen-Anhalt	492	(4.6)	35	(4.7)	10.8	(2.9)
Niedersachsen	486	(4.8)	34	(3.8)	10.2	(2.1)
Hamburg	489	(2.5)	33	(2.8)	12.0	(2.1)
Thüringen	488	(4.5)	33	(4.6)	11.1	(2.7)
Rheinland-Pfalz	503	(3.6)	32	(3.7)	9.8	(2.0)
Mecklenburg-Vorpommern	485	(4.1)	31	(3.3)	10.3	(2.1)
Brandenburg	471	(3.0)	30	(2.7)	8.6	(1.6)
Sachsen	492	(4.3)	29	(3.6)	9.0	(2.0)
Hessen	499	(3.1)	28	(2.7)	8.5	(1.7)
Baden-Württemberg	505	(4.3)	27	(2.8)	9.1	(1.8)
Schleswig-Holstein	492	(4.1)	27	(3.0)	7.8	(1.8)
Deutschland	500	(1.5)	34	(1.1)	11.2	(0.6)
Hörverstehen Englisch						
Berlin	486	(4.0)	46	(4.3)	17.1	(2.7)
Saarland	477	(6.6)	44	(5.8)	13.8	(3.1)
Bayern	519	(4.4)	41	(2.9)	15.0	(1.7)
Nordrhein-Westfalen	502	(3.6)	37	(3.1)	14.4	(2.1)
Niedersachsen	488	(4.7)	37	(3.8)	12.8	(2.3)
Bremen	484	(5.7)	37	(4.0)	12.1	(2.5)
Mecklenburg-Vorpommern	467	(4.4)	36	(3.5)	13.8	(2.5)
Hamburg	505	(2.7)	35	(3.1)	13.7	(2.4)
Rheinland-Pfalz	499	(3.3)	35	(3.6)	12.4	(2.2)
Hessen	503	(3.1)	32	(2.9)	11.2	(2.0)
Baden-Württemberg	509	(4.5)	31	(3.1)	11.4	(2.0)
Brandenburg	452	(2.9)	31	(2.7)	11.0	(1.8)
Thüringen	471	(4.7)	31	(4.0)	10.2	(2.3)
Sachsen-Anhalt	467	(4.5)	31	(4.5)	9.6	(2.7)
Schleswig-Holstein	499	(4.4)	28	(3.4)	8.9	(2.1)
Sachsen	468	(4.3)	27	(3.5)	8.3	(1.9)
Deutschland	500	(1.5)	36	(1.1)	13.1	(0.7)

Soziale Gradienten, die signifikant kleiner als der Zusammenhang in der Gesamtstichprobe ausfallen, zeigen sich für das Hörverstehen in Schleswig-Holstein mit 28 Punkten (8.9%) und in Sachsen mit 27 Punkten (8.3%). Beim Leseverstehen weichen mit jeweils 27 Punkten Schleswig-Holstein (7.8%) und Baden-Württemberg (9.1%) vom deutschen Mittel signifikant nach unten ab.

6.3 Soziale Disparitäten bei der Bildungsbeteiligung

Als Indikator für soziale Disparitäten bei der Bildungsbeteiligung wird die relative Chance, ein Gymnasium zu besuchen, in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft berichtet. Hierzu wird die Sozialschichtzugehörigkeit analog zu früheren PISA-E-Berichten in Form der EGP-Klassen herangezogen. In Tabelle 15 sind die *Odds Ratios* (Wettquotienten) für den Gymnasialbesuch in alphabetischer Reihenfolge der Bundesländer dargestellt. Modell 1 zeigt, dass die Chance für ein bayerisches Kind mit mindestens einem Elternteil aus der oberen Dienstklasse (EGP-Klasse I) eine fast 14-mal höhere Chance hat ein Gymnasium zu besuchen als ein Kind von leitenden Arbeiterinnen und Arbeitern oder solchen mit Fachausbildung (EGP-Klassen V und VI). In diesem Wettquotienten sind allerdings die primären sozialen Disparitäten, die mit dem sozialen Gradienten berichtet wurden, mit enthalten. In Modell 2 ist dieses Problem durch die Kontrolle der Lesekompetenz im Fach Deutsch behoben. Der Wettquotient ist hier als der tatsächliche Effekt des sozialen Hintergrundes auf den Gymnasialbesuch bei zwei Schülerinnen und Schülern mit gleicher Kompetenz interpretierbar. In diesem Fall ist die Chance für ein bayerisches Kind mit mindestens einem Elternteil aus der oberen Dienstklasse, ein Gymnasium zu besuchen, 6.5-mal höher als für ein Kind mit Eltern aus den EGP-Klassen V oder VI, bei gleicher Lesekompetenz in Deutsch. Nach Kontrolle der Lesekompetenz hat Baden-Württemberg für die EGP-Klasse I einen Wettquotienten in ähnlicher Höhe wie Bayern. Nach Kontrolle der Lesekompetenz ebenfalls relativ hohe Wettquotienten zeigen sich in Niedersachsen und Schleswig-Holstein. Einzig in Berlin lässt sich nach Kontrolle der Lesekompetenz kein signifikanter Effekt der sozialen Herkunft auf den Gymnasialbesuch mehr zeigen.

Tabelle 15: Logistische Regressionsanalysen (Wettquotienten) zum Gymnasialbesuch für die Deutschstichprobe

Land	Modell 1 (ohne Kovariate)						Modell 2 (Kontrolle Lesen)						
	EGP-Klassen						EGP-Klassen						
	I	II	III	IV	V. VI	VII	I	II	III	IV	V. VI	VII	
Baden-Württemberg	9.6	4.2	2.2	0.9	1	1.2	6.6	3.0	2.0	1.0	1	1.7	
Bayern	13.9	6.6	2.8	3.2	1	1.4	6.5	3.5	1.9	3.2	1	1.4	
Berlin	4.3	2.7	1.1	1.3	1	0.4	1.7	1.4	0.8	1.3	1	0.4	
Brandenburg	3.8	2.1	1.3	1.2	1	0.5	2.4	1.4	1.1	1.1	1	0.4	
Bremen	7.0	4.8	1.8	2.3	1	0.7	2.9	2.4	1.0	2.0	1	0.7	
Hamburg	6.2	3.4	1.9	1.6	1	0.8	2.6	1.4	1.1	1.3	1	0.8	
Hessen	5.0	3.0	1.8	1.6	1	0.7	2.8	1.8	1.3	1.6	1	0.8	
Mecklenburg-Vorpommern	7.0	4.7	1.9	2.0	1	0.6	4.0	2.9	1.3	1.8	1	0.6	
Niedersachsen	7.0	3.7	1.8	1.4	1	0.8	5.8	3.7	1.7	0.9	1	1.0	
Nordrhein-Westfalen	9.3	5.0	2.4	0.7	1	0.7	5.5	3.0	1.7	0.7	1	0.6	
Rheinland-Pfalz	6.4	3.2	2.3	1.3	1	1.1	3.2	2.0	1.7	1.0	1	1.0	
Saarland	5.6	3.2	1.6	0.7	1	0.4	3.0	1.8	1.0	0.6	1	0.4	
Sachsen	5.9	2.6	1.5	1.9	1	0.9	2.8	1.6	0.9	1.4	1	0.6	
Sachsen-Anhalt	6.9	4.3	2.6	2.1	1	0.9	4.1	3.0	2.1	3.5	1	0.8	
Schleswig-Holstein	7.2	3.6	1.6	1.5	1	0.4	5.6	2.5	1.3	1.3	1	0.5	
Thüringen	7.4	2.2	1.6	1.7	1	0.8	4.3	1.8	1.5	2.1	1	1.0	
Deutschland	7.8	4.0	2.0	1.6	1	0.8	4.5	2.5	1.5	1.5	1	0.9	

Fettgedruckte Kennwerte unterscheiden sich signifikant ($p < .05$) von der Referenzgruppe.

Auch der Wettquotient für die EGP-Klasse I im Modell 1 ohne Kontrolle der Lesekompetenz fällt vor allem in Anbetracht der in den vorangegangenen Abschnitten berichteten starken primären sozialen Disparitäten in Berlin mit 4.3 vergleichsweise moderat aus. Nur Brandenburg zeigt eine ähnlich niedrige Abhängigkeit des Gymnasialbesuchs von der sozialen Herkunft, welche aber auch nach Kontrolle der Lesekompetenz mit einem Wettquotienten von 2.4 immer noch überzufällig vorhanden ist.

7. Migrationsbedingte Disparitäten im Kompetenzerwerb

Übereinstimmend mit der im Bildungsbericht 2006 angebotenen Definition verstehen wir unter Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund jene Jugendliche, die selbst oder deren Eltern oder Großeltern nach Deutschland zugewandert sind. Da die in Deutschland lebenden Bürgerinnen und Bürger mit Migrationshintergrund keine homogene Gruppe darstellen, sondern die Gründe ihrer Einwanderung ebenso divers sind wie ihre kulturellen und sprachlichen Hintergründe, ist es erforderlich, dieser Heterogenität Rechnung zu tragen. Daher ging die Erfassung des Migrationshintergrundes in den letzten Jahren von einem so genannten Ausländerkonzept, welches sich an der Staatsbürgerschaft orientierte, zu einem Migrationskonzept über, welches sich an einer Differenzierung der Zuwanderungskonstellation nach der individuellen und familiären Zuwanderung orientiert. Seit PISA 2006 wird die folgende Unterscheidung zugrunde gelegt:

- *Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil*: Ein Elternteil ist außerhalb des Testlandes – also außerhalb Deutschlands – geboren, der andere Elternteil ist im Testland geboren.
- *Jugendliche der zweiten Generation*: Beide Elternteile sind im Ausland geboren, der Jugendliche selbst ist im Testland – also in Deutschland – geboren.
- *Jugendliche der ersten Generation (zugewanderte Familien)*: Beide Elternteile und auch der Jugendliche selbst sind außerhalb des Testlandes – also außerhalb Deutschlands – geboren und zugewandert.
- *Jugendliche ohne Migrationshintergrund*: Schülerinnen und Schüler, deren Elternteile beide in Deutschland geboren wurden, werden als Jugendliche ohne Migrationshintergrund bezeichnet.

Eine zusätzliche Differenzierung nach *Herkunftsgruppen* scheint sinnvoll, da sich migrationsbedingte Disparitäten nicht allein aus dem Migrationsstatus ergeben, sondern zusätzlich von dem spezifischen Herkunftsland der Jugendlichen mit Migrationshintergrund abhängen. So weisen Jugendliche türkischer Abstammung verglichen mit Jugendlichen ohne Migrationshintergrund größere Kompetenzunterschiede auf als beispielsweise Jugendliche, deren familiäre Wurzeln in der ehemaligen Sowjetunion oder in Polen liegen.

Die Tabellen 16 und 17 geben zunächst einen Überblick bezüglich der nach Migrationsstatus jeweils einbezogenen Stichprobengrößen sowie die in den Fächern Deutsch und Englisch in den verschiedenen Kompetenzbereichen erzielten Leistungen.

Für das Fach Deutsch (vgl. Tabelle 16) finden sich erwartungsgemäß deutliche Unterschiede zwischen den Leistungsmittelwerten der Jugendlichen mit unterschiedlichem Migrationsstatus. Hierbei ergibt sich für alle drei Kompetenzbereiche die folgende Leistungsreihenfolge: Jugendliche ohne Migrationshintergrund schneiden besser ab als Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil. Diese wiederum erzielen höhere Leistungen als Jugendliche der zweiten Generation. Die geringsten Leistungen finden sich jeweils in der Gruppe der Jugendlichen der ersten Generation.

Tabelle 16: Die im Fach Deutsch für die Bereiche Lesen, Zuhören und Orthografie erzielten Leistungsmittelwerte nach Migrationsstatus

Migrationsstatus	Lesen			Zuhören		Orthografie	
	<i>N</i>	<i>M</i>	(<i>SE</i>)	<i>M</i>	(<i>SE</i>)	<i>M</i>	(<i>SE</i>)
Jugendliche ohne Migrationshintergrund	24 248	513	(1.2)	522	(1.3)	515	(1.3)
Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil	2 752	489	(3.0)	491	(3.4)	497	(3.2)
Jugendliche der zweiten Generation	3 495	456	(3.3)	447	(3.3)	476	(3.0)
Jugendliche der ersten Generation	2 016	440	(3.7)	433	(3.9)	447	(3.8)

Tabelle 17: Die im Fach Englisch für die Bereiche Lese- und Hörverstehen erzielten Leistungsmittelwerte nach Migrationsstatus

Migrationsstatus	<i>N</i>	Leseverstehen		Hörverstehen	
		<i>M</i>	(<i>SE</i>)	<i>M</i>	(<i>SE</i>)
Jugendliche ohne Migrationshintergrund	20 717	513	(1.6)	511	(1.7)
Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil	2 369	504	(4.0)	514	(3.8)
Jugendliche der zweiten Generation	2 984	475	(3.5)	475	(3.5)
Jugendliche der ersten Generation	1 768	461	(4.0)	458	(4.3)

Für das Fach Englisch (Tabelle 17) ergibt sich die für das Fach Deutsch dargestellte Rangreihe zwar für das Leseverstehen, nicht jedoch für das Hörverstehen. Für die letztgenannte Kompetenz erzielen Jugendliche ohne Migrationshintergrund und Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil vergleichbare Leistungen. Diese Befunde weisen in dieselbe Richtung wie Ergebnisse der DESI-Studie. Auch dort konnten keine Unterschiede hinsichtlich der Englischleistungen von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund und Jugendlichen mit einem im Ausland geborenen Elternteil nachgewiesen werden.

Die Tabellen 18 und 19 geben die in den einzelnen Herkunftsgruppen erzielten Mittelwerte für die verschiedenen Kompetenzbereiche wieder. Für beide Fächer zeigt sich, dass die Jugendlichen deutscher Herkunft jeweils die höchsten Leistungen erzielen. Etwas geringer sind die Leistungen der Jugendlichen aus Polen und der ehemaligen Sowjetunion, wobei sich das absolute Leistungsniveau dieser beiden Gruppen jeweils sehr ähnelt. Hierbei zeigt sich für das Fach Englisch ein leichter Vorteil für die Jugendlichen polnischer Herkunft, wobei sich für diese Herkunftsgruppe in den Daten eine erhöhte Selektivität zeigt, die vermutlich zu einer leichten Überschätzung der mittleren Leistung, zumindest für das Fach Englisch, führt. Jugendliche türkischer Herkunft weisen innerhalb des hier vorgenommenen Gruppenvergleichs stets die geringsten Leistungsmittelwerte auf.

Tabelle 18: Im Fach Deutsch für die Bereiche Lesen, Zuhören und Orthografie erzielte Leistungsmittelwerte nach Herkunftsgruppen

Herkunftsgruppe	Lesen			Zuhören		Orthografie	
	N	M	(SE)	M	(SE)	M	(SE)
Deutschland (D)	24 248	513	(1.2)	522	(1.3)	515	(1.3)
Polen (P)	522	470	(7.7)	462	(7.7)	477	(8.5)
ehemalige Sowjetunion (S)	1 347	466	(4.3)	460	(4.6)	472	(4.6)
Türkei (T)	1 523	417	(4.8)	404	(4.4)	446	(4.1)

Tabelle 19: Im Fach Englisch für die Bereiche Lese- und Hörverstehen erzielte Leistungsmittelwerte nach Herkunftsgruppen

Herkunftsgruppe	Leseverstehen			Hörverstehen	
	N	M	(SE)	M	(SE)
Deutschland (D)	20 717	513	(1.6)	511	(1.7)
Polen (P)	439	490	(8.4)	491	(8.7)
ehemalige Sowjetunion (S)	1 126	477	(4.9)	470	(5.7)
Türkei (T)	1 326	440	(4.5)	431	(4.6)

7.1 Deutschleistungen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund in den Ländern

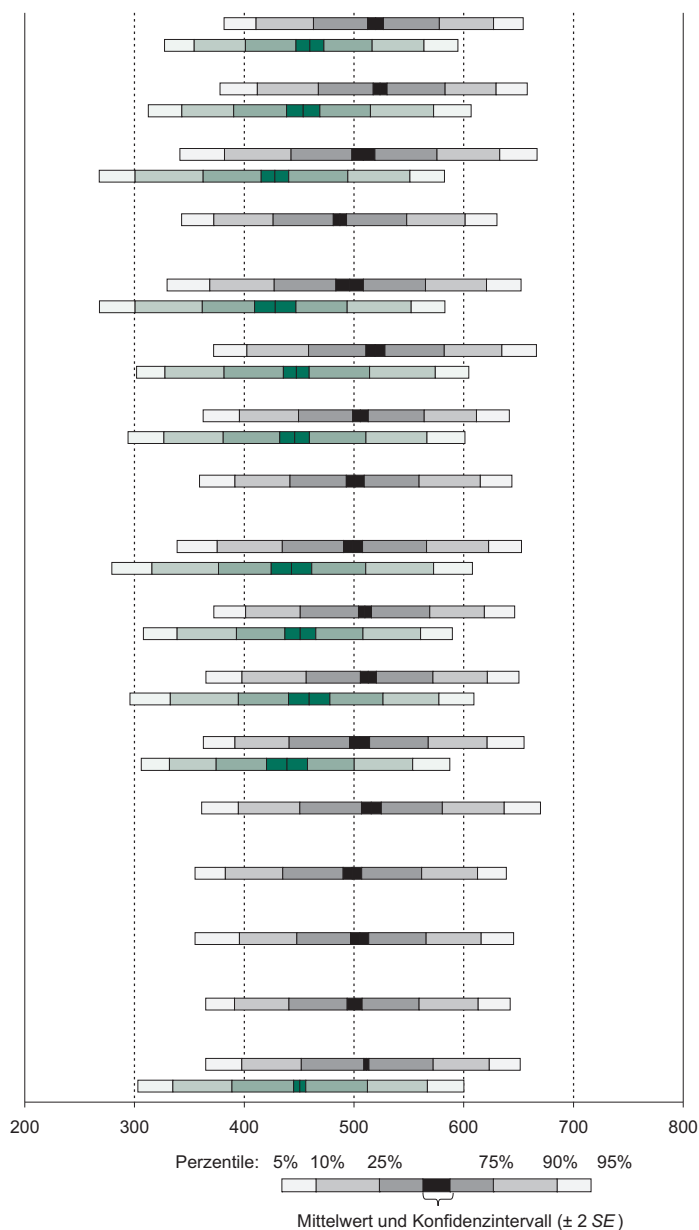
Im Folgenden werden Schülerinnen und Schüler, deren Elternteile beide im Ausland geboren wurden (Jugendliche mit Migrationshintergrund), mit denen verglichen, die wenigstens einen in Deutschland geborenen Elternteil aufweisen (alle anderen Jugendlichen). Um eine hinreichende statistische Zuverlässigkeit in den Befunden zu gewährleisten, werden die Ländermittelwerte beider Gruppen nur für die Länder berichtet, in denen mindestens 10 Prozent der Jugendlichen einen Migrationshintergrund haben. Die Länder Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein sowie Thüringen weisen einen Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund von unter 10 Prozent auf, weshalb für diese Länder in den nachfolgenden Abbildungen 6 bis 8 nur Ergebnisse für die Gruppe aller anderen Schülerinnen und Schüler dargestellt sind. Jugendliche, für die uns zwar Leistungsdaten vorlagen, jedoch keine Hintergrundinformationen zum Migrationsstatus, wurden aus den nachfolgenden Analysen ausgeschlossen. Dies ist auf Grund hoher Anteile fehlender Daten in den Schülerfragebögen von nahe 30 Prozent in den Ländern Hamburg, Bremen und Schleswig-Holstein insofern problematisch, als die für diese Länder getroffenen Aussagen einer erhöhten Unsicherheit unterworfen sind und nur unter Vorbehalt berichtet werden können.

Neben Mittelwerten, Streuungen und Perzentilbändern wird in den Abbildungen 6 bis 8 zusätzlich die standardisierte Mittelwertdifferenz (d) zwischen den beiden Vergleichsgruppen angegeben. Dieser Kennwert beschreibt, wie groß der Leistungsunterschied zwischen der Schülerschaft mit Migrationshintergrund und allen anderen Jugendlichen jeweils ist. Er erleichtert zudem einen direkten Vergleich dieses Leistungsunterschieds zwischen den einzelnen Ländern, da Unterschiede in den Streuungen berücksichtigt werden. Die standardisierten Mittelwertdifferenzen werden in Einheiten der gemeinsamen Standardabweichung beider Schülergruppen innerhalb eines Landes ausgedrückt.

Abbildung 6 zeigt die Perzentilbänder für den Bereich der Lesekompetenz für Jugendliche mit Migrationshintergrund und alle anderen Jugendlichen für Deutschland insgesamt sowie für die einzelnen Länder. Betrachtet man Deutschland insgesamt, so

Abbildung 6: Perzentilbänder für den Kompetenzbereich Lesen (Deutsch) für Neuntklässlerinnen und Neuntklässler mit Migrationshintergrund sowie alle anderen Jugendlichen

Land	Anteil in % ^a	M ^b	(SE)	SD	d
Baden-Württemberg	72.8	520	(3.6)	83	0.69
	16.3	460	(6.4)	82	
Bayern	75.1	524	(3.1)	84	0.79
	14.5	454	(7.6)	88	
Berlin	65.4	508	(5.2)	98	0.77
	29.3	428	(6.3)	96	
Brandenburg	91.6	487	(3.0)	87	
	-	-	-	-	
Bremen*	52.8	496	(6.3)	97	0.65
	20.4	428	(9.4)	96	
Hamburg*	48.9	520	(4.3)	89	0.73
	21.7	447	(5.9)	94	
Hessen	76.6	506	(3.5)	85	0.66
	20.6	446	(6.8)	93	
Mecklenburg-Vorpommern	81.0	501	(4.1)	86	
	-	-	-	-	
Niedersachsen	83.7	499	(4.3)	96	0.56
	12.8	443	(9.3)	102	
Nordrhein-Westfalen	66.3	510	(2.9)	84	0.66
	19.8	451	(7.0)	86	
Rheinland-Pfalz	72.0	513	(3.6)	87	0.58
	14.3	459	(9.4)	94	
Saarland	72.8	505	(4.6)	89	0.71
	12.6	439	(9.3)	88	
Sachsen	83.2	516	(4.5)	95	
	-	-	-	-	
Sachsen-Anhalt	85.2	498	(4.2)	88	
	-	-	-	-	
Schleswig-Holstein*	70.0	505	(4.1)	87	
	-	-	-	-	
Thüringen	93.5	501	(3.4)	85	
	-	-	-	-	
Deutschland	73.4	511	(1.2)	87	0.66
	15.7	451	(2.8)	90	



grün: Jugendliche mit Migrationshintergrund (beide Elternteile oder beide Elternteile und der bzw. die Jugendliche sind im Ausland geboren)

grau: alle anderen Jugendlichen (ein Elternteil oder beide Elternteile sowie der bzw. die Jugendliche sind in Deutschland geboren)

* Die Befunde stehen aufgrund eines erheblichen Anteils fehlender Daten unter Vorbehalt.

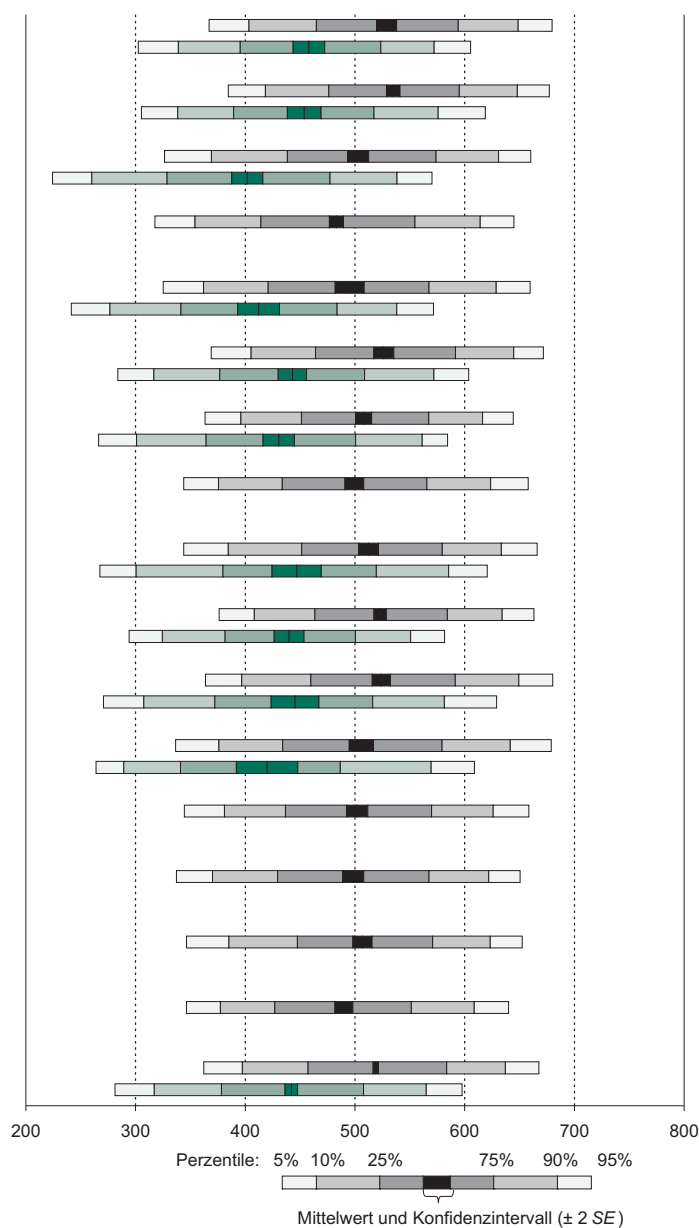
^a Aufgrund fehlender Angaben summieren sich die Anteile von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund nicht auf 100 Prozent.

^b Für Länder mit Migrantenanteilen unter 10 Prozent werden keine Ergebnisse für Jugendliche mit Migrationshintergrund berichtet. Die angegebenen Prozentsätze wurden anhand der Fälle berechnet, für die Leistungsdaten vorliegen.

ergibt sich eine Differenz von 60 Punkten zwischen den Leistungsmittelwerten beider Schülergruppen, was einer standardisierten Mittelwertdifferenz von $d = 0.66$ entspricht. Es zeigt sich, dass der Leistungsabstand zwischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund und allen anderen Jugendlichen sowohl für Deutschland insgesamt als auch für alle Länder, die in den Vergleich aufgenommen werden konnten, signifikant ist und in den einzelnen Ländern zumeist in einer ähnlichen Größenordnung liegt wie für Deutschland insgesamt. Bei näherer Betrachtung einzelner Länder finden sich unter Berücksichtigung der jeweiligen Leistungsstreuungen die größten Leistungsunterschiede in den Ländern Hamburg, Berlin und Bayern, wobei insbesondere in Berlin der

Abbildung 7: Perzentilbänder für den Kompetenzbereich Zuhören (Deutsch) für Neuntklässlerinnen und Neuntklässler mit Migrationshintergrund und alle anderen Jugendlichen

Land	Anteil in % ^a	M ^b	(SE)	SD	d
Baden-Württemberg	72.8	529	(4.6)	95	0.71
	16.3	458	(7.2)	92	
Bayern	75.1	535	(3.1)	89	0.85
	14.5	454	(7.7)	94	
Berlin	65.4	503	(4.9)	101	0.88
	29.3	402	(7.1)	107	
Brandenburg	91.6	483	(3.2)	100	
	-	-	-	-	
Bremen*	52.8	495	(6.6)	103	0.74
	20.4	412	(9.5)	101	
Hamburg*	48.9	526	(4.6)	93	0.79
	21.7	443	(6.5)	98	
Hessen	76.6	508	(3.6)	87	0.81
	20.6	431	(7.2)	97	
Mecklenburg-Vorpommern	81.0	499	(4.3)	95	
	-	-	-	-	
Niedersachsen	83.7	512	(4.5)	98	0.63
	12.8	447	(11.2)	107	
Nordrhein-Westfalen	66.3	523	(2.8)	88	0.87
	19.8	440	(6.8)	88	
Rheinland-Pfalz	72.0	524	(4.1)	97	0.75
	14.3	445	(10.9)	108	
Saarland	72.8	506	(5.5)	106	0.77
	12.6	420	(14.0)	108	
Sachsen	83.2	502	(4.8)	97	
	-	-	-	-	
Sachsen-Anhalt	85.2	498	(4.8)	97	
	-	-	-	-	
Schleswig-Holstein*	70.0	507	(4.4)	94	
	-	-	-	-	
Thüringen	93.5	490	(4.1)	90	
	-	-	-	-	
Deutschland	73.4	519	(1.2)	94	0.77
	15.7	442	(2.9)	97	



grün: Jugendliche mit Migrationshintergrund (beide Elternteile oder beide Elternteile und der bzw. die Jugendliche sind im Ausland geboren)
 grau: alle anderen Jugendlichen (ein Elternteil oder beide Elternteile sowie der bzw. die Jugendliche sind in Deutschland geboren)

* Die Befunde stehen aufgrund eines erheblichen Anteils fehlender Daten unter Vorbehalt.

^a Aufgrund fehlender Angaben summieren sich die Anteile von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund nicht auf 100 Prozent.

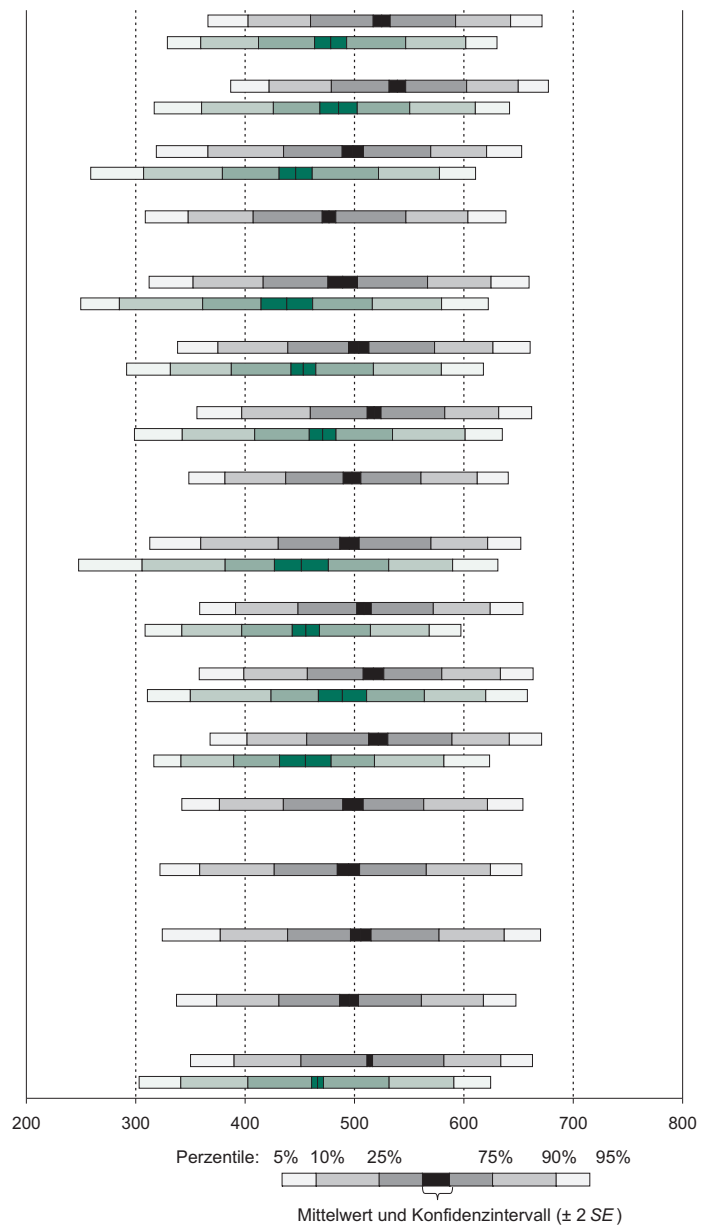
^b Für Länder mit Migrantenanteilen unter 10 Prozent werden keine Ergebnisse für Jugendliche mit Migrationshintergrund berichtet. Die angegebenen Prozentsätze wurden anhand der Fälle berechnet, für die Leistungsdaten vorliegen.

Abstand zwischen den Leistungsmittelwerten beider Schülergruppen mit 80 Punkten deutlich größer ist als im Bundesdurchschnitt.

Die Ergebnisse für den Kompetenzbereich Zuhören sind in Abbildung 7 dargestellt. Auch für diesen Kompetenzbereich zeigt sich für Deutschland insgesamt mit 77 Punkten ein erheblicher Leistungsunterschied zwischen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und allen anderen Schülerinnen und Schülern. Der Blick in die einzelnen Länder zeigt wiederum für diejenigen, die in den Vergleich einbezogen werden konnten, einen signifikanten Leistungsunterschied zwischen den beiden betrachteten Schülergruppen. Unter Berücksichtigung der jeweiligen Leistungsstreuungen (Kenn-

Abbildung 8: Perzentilbänder für die orthografische Kompetenz (Deutsch) für Neuntklässlerinnen und Neuntklässler mit Migrationshintergrund und alle anderen Jugendlichen

Land	Anteil in % ^a	M ^b	(SE)	SD	d
Baden-Württemberg	72.8	525	(3.9)	94	0.48
	16.3	478	(7.4)	92	
Bayern	75.1	539	(3.7)	91	0.56
	14.5	485	(8.5)	94	
Berlin	65.4	498	(4.9)	103	0.48
	29.3	446	(7.6)	107	
Brandenburg	91.6	477	(3.1)	101	-
	-	-	-	-	
Bremen*	52.8	489	(6.8)	106	0.45
	20.4	438	(11.8)	112	
Hamburg*	48.9	504	(4.7)	99	0.49
	21.7	453	(5.7)	99	
Hessen	76.6	518	(3.2)	93	0.48
	20.6	471	(6.1)	101	
Mecklenburg-Vorpommern	81.0	498	(4.0)	90	-
	-	-	-	-	
Niedersachsen	83.7	495	(4.5)	106	0.40
	12.8	451	(12.3)	114	
Nordrhein-Westfalen	66.3	509	(3.3)	90	0.57
	19.8	456	(6.2)	87	
Rheinland-Pfalz	72.0	517	(4.7)	93	0.29
	14.3	489	(11.0)	104	
Saarland	72.8	522	(4.4)	93	0.68
	12.6	455	(11.8)	95	
Sachsen	83.2	499	(4.7)	94	-
	-	-	-	-	
Sachsen-Anhalt	85.2	495	(5.1)	100	-
	-	-	-	-	
Schleswig-Holstein*	70.0	506	(4.7)	103	-
	-	-	-	-	
Thüringen	93.5	495	(4.3)	95	-
	-	-	-	-	
Deutschland	73.4	514	(1.2)	96	0.48
	15.7	466	(2.7)	98	



grün: Jugendliche mit Migrationshintergrund (beide Elternteile oder beide Elternteile und der bzw. die Jugendliche sind im Ausland geboren)

grau: alle anderen Jugendlichen (ein Elternteil oder beide Elternteile sowie der bzw. die Jugendliche sind in Deutschland geboren)

* Die Befunde stehen aufgrund eines erheblichen Anteils fehlender Daten unter Vorbehalt.

^a Aufgrund fehlender Angaben summieren sich die Anteile von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund nicht auf 100 Prozent.

^b Für Länder mit Migrantenanteilen unter 10 Prozent werden keine Ergebnisse für Jugendliche mit Migrationshintergrund berichtet. Die angegebenen Prozentsätze wurden anhand der Fälle berechnet, für die Leistungsdaten vorliegen.

wert *d*) findet sich der kleinste Leistungsunterschied für Niedersachsen, der jedoch immer noch bei circa zwei Drittel Standardabweichungen liegt. Für die Länder Hessen, Bayern, Nordrhein-Westfalen und Berlin ist der Leistungsabstand zwischen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und allen anderen Jugendlichen bei Berücksichtigung der länderspezifischen Leistungsstreuungen mit $d \geq 0.80$ besonders groß. Die relativ wie absolut betrachtet größte Leistungsdiskrepanz ergibt sich für Berlin: Hier schneidet die Vergleichsgruppe auf der Bildungsstandardmetrik im Mittel etwa eine Standardabweichung besser ab als Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund.

Die Befunde für den Kompetenzbereich Orthografie (vgl. Abbildung 8) ergeben einen im Vergleich zu den zuvor betrachteten Kompetenzbereichen deutlich geringeren Leistungsabstand zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. Für Deutschland insgesamt liegt diese Leistungsdifferenz bei 48 Punkten und somit im Bereich von etwa einer halben Standardabweichung. Werden die Länder im Einzelnen betrachtet, zeigt sich erneut für alle Länder ein signifikanter Leistungsvorsprung für Schülerinnen und Schüler, die – nach der hier verwendeten Definition – keinen Migrationshintergrund aufweisen. Der mit 28 Punkten geringste Leistungsunterschied ergibt sich im Bereich der orthografischen Kompetenz für das Land Rheinland-Pfalz. Unter Berücksichtigung der länderspezifischen Streuungen (Kennwert d) finden sich die relativ größten Leistungsdifferenzen für Bayern, Nordrhein-Westfalen und das Saarland.

7.2 Englischleistungen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund in den Ländern

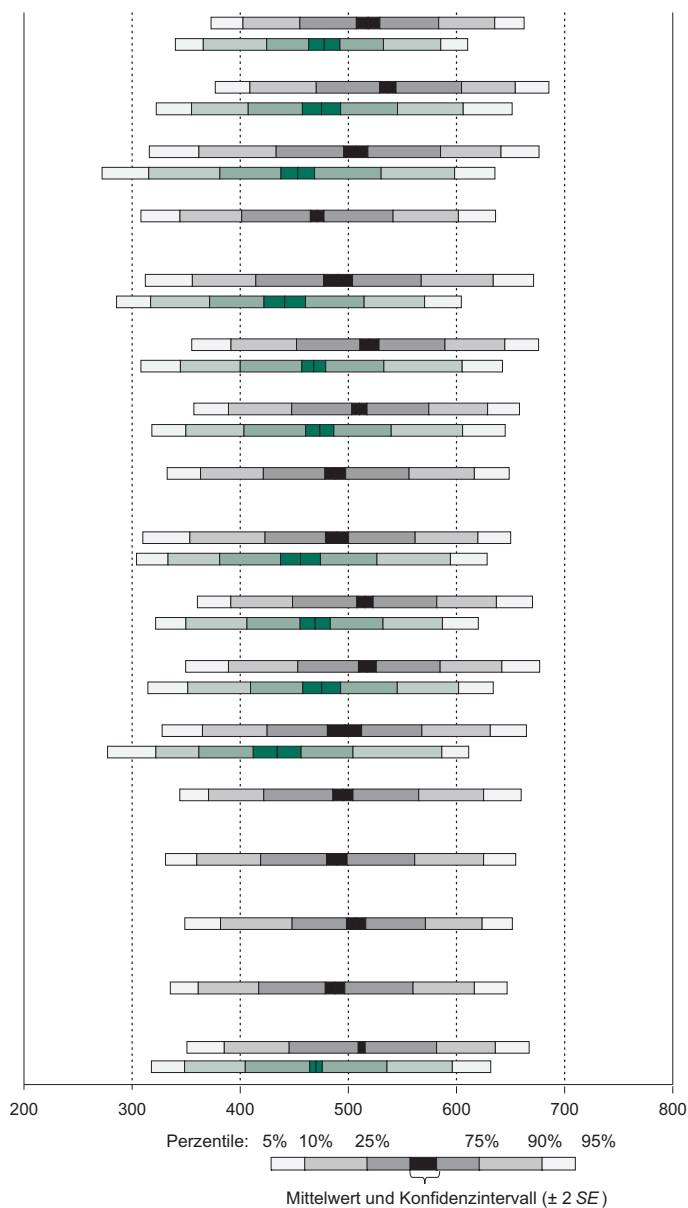
Bemerkenswert im Fach Englisch ist, dass sich die Befunde insgesamt in beiden Kompetenzbereichen deutlich stärker ähneln als im Fach Deutsch. Für das Leseverstehen (Abbildung 9) unterscheiden sich die Leistungen beider Schülergruppen um 42 Punkte auf der Berichtsmetrik, für das Hörverstehen (Abbildung 10) beträgt die Differenz zwischen beiden Gruppen 43 Punkte.

Auch in den einzelnen Ländern ergeben sich hinsichtlich der Größe der mittleren Leistungsdifferenz zwischen beiden Gruppen für beide Kompetenzbereiche des Fachs Englisch deutlich geringere Unterschiede als im Fach Deutsch. Die erbrachten Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und allen anderen Jugendlichen sind im Fach Englisch also vielfach homogener als im Fach Deutsch. Im Leseverstehen (Abbildung 9) finden sich lediglich für das Saarland sowie den Freistaat Bayern Leistungsdifferenzen, die mit $d = 0.57$ sowie $d = 0.61$ beträchtlich größer als der deutschlandweite Unterschied ($d = 0.42$) ausfallen. Im Land Niedersachsen hingegen finden sich bei einer standardisierten Mittelwertsdifferenz zwischen beiden Gruppen von $d = 0.32$ im unteren Leistungsbereich kaum Unterschiede zwischen der Schülerschaft beider Vergleichsgruppen. Im Bereich der leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler bleiben die Jugendlichen mit Migrationshintergrund allerdings deutlicher hinter den anderen Schülerinnen und Schülern zurück.

Für das Hörverstehen (Abbildung 10) zeigen sich insgesamt vergleichbare Befunde. Auch hier ergeben sich nur für wenige Bundesländer Leistungsdifferenzen zwischen beiden Vergleichsgruppen, die deutlich größer als der deutschlandweite Unterschied ($d = 0.43$) ausfallen. Dies betrifft vor allem das Saarland ($d = 0.65$), den Freistaat Bayern ($d = 0.59$) sowie das Land Berlin ($d = 0.54$). Für das Hörverstehen finden sich in keinem Land standardisierte Mittelwertsdifferenzen zwischen den beiden Vergleichsgruppen, die wesentlich geringer als der in Deutschland im Mittel zu beobachtende Effekt ausfallen.

Abbildung 9: Perzentilbänder für das Leseverstehen (Englisch) für Neuntklässlerinnen und Neuntklässler mit Migrationshintergrund und alle anderen Jugendlichen

Land	Anteil in % ^a	M ^b	(SE)	SD	d
Baden-Württemberg	73.5	518	(5.4)	90	0.45
	16.1	478	(7.2)	81	
Bayern	75.4	536	(3.8)	95	0.61
	14.1	475	(8.8)	101	
Berlin	65.5	507	(5.6)	110	0.47
	29.2	453	(7.8)	111	
Brandenburg	91.6	471	(3.2)	101	
	5.1	-	-	-	
Bremen*	52.7	490	(6.7)	109	0.45
	20.3	441	(9.6)	99	
Hamburg*	49.1	519	(4.4)	98	0.48
	21.6	468	(5.5)	100	
Hessen	76.5	510	(3.5)	92	0.38
	20.7	474	(6.6)	100	
Mecklenburg-Vorpommern	81.1	488	(4.8)	97	
	5.0	-	-	-	
Niedersachsen	84.2	490	(5.4)	104	0.32
	12.6	456	(9.2)	100	
Nordrhein-Westfalen	66.6	515	(3.8)	95	0.47
	19.8	469	(7.0)	92	
Rheinland-Pfalz	72.3	517	(4.1)	98	0.41
	14.3	475	(8.7)	96	
Saarland	68.9	496	(7.9)	103	0.57
	14.5	434	(11.0)	102	
Sachsen	83.4	495	(4.6)	98	
	5.0	-	-	-	
Sachsen-Anhalt	85.3	489	(4.8)	100	
	4.8	-	-	-	
Schleswig-Holstein*	71.2	507	(4.5)	92	
	6.8	-	-	-	
Thüringen	93.4	488	(4.5)	97	
	4.4	-	-	-	
Deutschland	73.8	512	(1.6)	98	0.42
	15.6	470	(2.9)	96	



grün: Jugendliche mit Migrationshintergrund (beide Elternteile oder beide Elternteile und der bzw. die Jugendliche sind im Ausland geboren)
 grau: alle anderen Jugendlichen (ein Elternteil oder beide Elternteile sowie der bzw. die Jugendliche sind in Deutschland geboren)

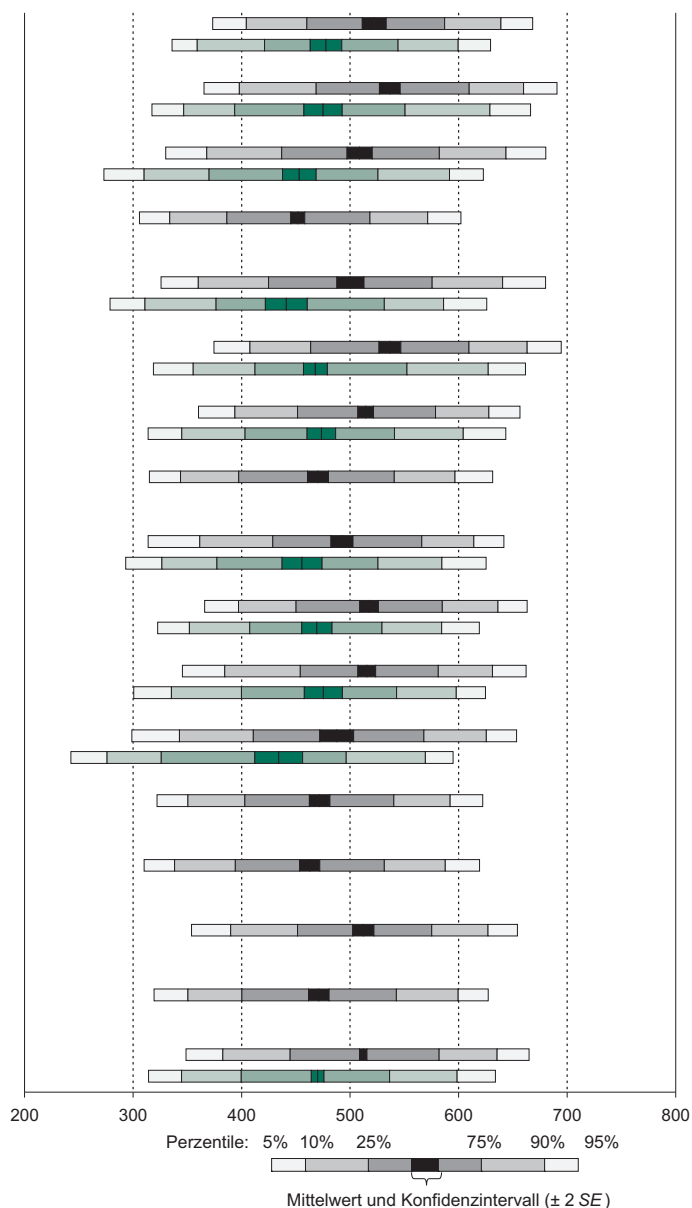
* Die Befunde stehen aufgrund eines erheblichen Anteils fehlender Daten unter Vorbehalt.

^a Aufgrund fehlender Angaben summieren sich die Anteile von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund nicht auf 100 Prozent.

^b Für Länder mit Migrantenanteilen unter 10 Prozent werden keine Ergebnisse für Jugendliche mit Migrationshintergrund berichtet. Die angegebenen Prozentsätze wurden anhand der Fälle berechnet, für die Leistungsdaten vorliegen.

Abbildung 10: Perzentilbänder für das Hörverstehen (Englisch) für Neuntklässlerinnen und Neuntklässler mit Migrationshintergrund und alle anderen Jugendlichen

Land	Anteil in % ^a	M ^b	(SE)	SD	d
Baden-Württemberg	73.5	522	(5.5)	90	0.48
	16.1	478	(7.2)	81	
Bayern	75.4	537	(4.7)	100	0.59
	14.1	475	(8.8)	101	
Berlin	65.5	509	(5.8)	106	0.49
	29.2	453	(7.8)	111	
Brandenburg	91.6	452	(3.2)	93	
	-	-	-	-	
Bremen*	52.7	500	(6.2)	108	0.54
	20.3	441	(9.6)	99	
Hamburg*	49.1	537	(5.0)	99	0.64
	21.6	468	(5.5)	100	
Hessen	76.5	514	(3.6)	91	0.43
	20.7	474	(6.6)	100	
Mecklenburg-Vorpommern	81.1	470	(4.8)	97	
	-	-	-	-	
Niedersachsen	84.2	493	(5.1)	100	0.36
	12.6	456	(9.2)	100	
Nordrhein-Westfalen	66.6	517	(4.3)	92	0.51
	19.8	469	(7.0)	92	
Rheinland-Pfalz	72.3	515	(4.1)	95	0.40
	14.3	475	(8.7)	96	
Saarland	68.9	488	(7.8)	108	0.46
	14.5	434	(11.0)	102	
Sachsen	83.4	472	(4.8)	94	
	-	-	-	-	
Sachsen-Anhalt	85.3	463	(4.6)	95	
	-	-	-	-	
Schleswig-Holstein*	71.2	512	(4.9)	91	
	-	-	-	-	
Thüringen	93.4	471	(4.8)	95	
	-	-	-	-	
Deutschland	73.8	512	(1.7)	97	0.42
	15.6	470	(2.9)	96	



grün: Jugendliche mit Migrationshintergrund (beide Elternteile oder beide Elternteile und der bzw. die Jugendliche sind im Ausland geboren)
 grau: alle anderen Jugendlichen (ein Elternteil oder beide Elternteile sowie der bzw. die Jugendliche sind in Deutschland geboren)

* Die Befunde stehen aufgrund eines erheblichen Anteils fehlender Daten unter Vorbehalt.

^a Aufgrund fehlender Angaben summieren sich die Anteile von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund nicht auf 100 Prozent.

^b Für Länder mit Migrantenanteilen unter 10 Prozent werden keine Ergebnisse für Jugendliche mit Migrationshintergrund berichtet. Die angegebenen Prozentsätze wurden anhand der Fälle berechnet, für die Leistungsdaten vorliegen.

IQ: Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich



2010, 244 Seiten, br., 29,90 €
ISBN 978-3-8309-2339-8