Seit 1558

Friedrich-Schiller-Universität Jena

Kompetenztest.de

Lehrstuhl für Methodenlehre und Evaluationsforschung (Prof. Rolf Steyer)
Projektleiter: Dr. Christof Nachtigall

Landesbericht

Thüringer Kompetenztests 2012

Dr. Christof Nachtigall (Hrsg.)

Kompetenztest.de

Inhaltsverzeichnis

1 Die Kompetenztests 2012 **3**
1.1 Ziele der Kompetenztests . . . 3
1.2 Chancen und Risiken der Kompetenztests . . . 4

2 Durchführung und Datenerfassung **6**
2.1 Anmeldung zu den Kompetenztests 2012 und zum Schülerlängsschnitt . . . 6
2.2 Teilnahme an den Kompetenztests 2012 . . . 6

3 Diagnostische Kompetenz **8**
3.1 Einleitung . . . 8
3.2 Auswertung der diagnostischen Kompetenz für Klassenstufe 3 . . . 9
3.3 Auswertung der diagnostischen Kompetenz für Klassenstufe 6 . . . 12
3.4 Auswertung der diagnostischen Kompetenz für Klassenstufe 8 . . . 16
3.5 Zusammenhänge der Ergebnisse der diagnostischen Kompetenz mit anderen Merkmalen . . . 20
3.6 Fazit . . . 21

4 Testergebnisse auf Landesebene **23**
4.1 Erreichte Gesamtpunktzahlen . . . 23
4.2 Erreichte Gesamtpunktzahlen getrennt nach Schulart . . . 29
4.3 Aufgabenschwierigkeiten . . . 34

5 Analyse leistungsrelevanter Faktoren **56**
5.1 Mathematische und sprachliche Kompetenzen in Abhängigkeit vom Geschlecht . 57
5.2 Muttersprache . . . 58
5.3 Sozioökonomischer Status (SES) . . . 63
5.4 Jahre des Schulbesuchs . . . 67
5.5 Besondere Lernschwierigkeiten . . . 74
5.6 Vorwissen der Schüler . . . 75
5.7 Zusammenhang Halbjahresnote und Testergebnisse . . . 76

6 Rezeption und Evaluation der Tests **79**
6.1 Befragung der Fachlehrer nach der Dateneingabe . . . 79
6.2 Rezeption der Testergebnisse an den Schulen . . . 82
6.2.1 Formen der Rückmeldungen . . . 82
6.2.2 Download-Quoten . . . 83
6.3 Evaluationsbefragung zu den Kompetenztests 2012 . . . 89
6.3.1 Nutzung der Ergebnisrückmeldungen . . . 89
6.3.2 Bewertung der Kompetenztests und Umgang mit den Ergebnissen . . . 91

7 Literatur **95**

1 Die Kompetenztests 2012

Die Thüringer Kompetenztests fanden im Schuljahr 2011/2012 zum zehnten Mal statt. Die Testentwicklung, Testdurchführung und Rückmeldung der Ergebnisse erfolgte gemäß den in den vergangenen Jahren optimierten Verfahren, welche in diesem Bericht in ihren verschiedenen Schritten ausführlich beschrieben werden.

Die Kompetenztests werden jährlich in der Klassenstufe 3 in den Fächern Deutsch und Mathematik, in den Klassenstufen 6 und 8 in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch durchgeführt, in Klassenstufe 8 kann statt Englisch auch Französisch gewählt werden. Während die Teilnahme in den Klassenstufen 3 und 8 an allen Tests verpflichtend ist, müssen die Schulen in Klassenstufe 6 nur an mindestens einem Test teilnehmen. 38% der Schulen nahm in allen drei Fächern teil.

Wie in den Vorjahren verlief die Durchführung der Tests, deren Auswertung und die Bereitstellung der Ergebnisse weitestgehend reibungslos, sowohl von Seiten der Schulen als auch von Seiten des Projektes *kompetenztest.de* der Universität Jena, welches die Datenerfassung und Auswertung durchführte und den Schulen die Ergebnisberichte auf ihrem passwortgeschützten Schulportal zur Verfügung stellte.

Seitdem die Durchführung der Tests an den Schulen weitgehend problemlos erfolgt, steht verstärkt die Nutzung der Tests durch die Schulen im Blickfeld. Die Entwicklung der letzten Jahre hat gezeigt, dass die Tests auch als Chance und nicht nur als unerwünschte Belastung gesehen werden. Doch kann die praktische Nutzung der Testergebnisse an den Schulen nicht selbstverständlich vorausgesetzt werden, sondern bedarf weiterer Unterstützung und Förderung. Befragungen der Lehrkräfte und Schulleiter zeigen zudem, dass es bei der Einschätzung der Tests bedeutsame Unterschiede zwischen den Fächern, Klassenstufen und Schularten gibt. Die Akzeptanz in den Grundschulen ist höher als in den weiterführenden Schulen. Auch stehen die Schulleiter den Tests positiver gegenüber als die Fachlehrer. Es sind weiterhin Anstrengungen nötig, um die Fachlehrer mit den Potenzialen und Nutzungsmöglichkeiten der Kompetenztests vertraut zu machen.

1.1 Ziele der Kompetenztests

Mit den jährlichen Kompetenztests wird in einer landesweiten Erhebung der Leistungsstand der Thüringer Schüler in wichtigen Kompetenzbereichen gemessen. Die so erhobenen Daten erlauben Leistungseinschätzungen und Leistungsvergleiche auf Schüler-, Klassen- und Schulebene, sowohl bezogen auf das Gesamtergebnis im Test als auch bezogen auf Teilbereiche des Faches bis hin zu den Ergebnissen der einzelnen Aufgaben. Zentrales Ziel der Kompetenztests ist es, durch die Ergebnisse und Vergleiche auf Klassen- und Schulebene Analysen der Stärken und Schwächen des eigenen Unterrichts sowie der schulischen Rahmenbedingungen zu ermöglichen und einen Anstoß für Maßnahmen zur Unterrichts- und Schulentwicklung an den Thüringer Schulen zu geben. Dazu gibt es eine Reihe von Berichten zu jedem Test. Der Sofortbericht, der unmittelbar nach Ende der Dateneingabe dem Fachlehrer zur Verfügung steht, dient primär zur Arbeit mit den einzelnen Schülern. Die Ergebnisberichte stehen ca. 6 Wochen nach Ende der Dateneingabe zur Verfügung. Sie enthalten Vergleichswerte von Schulen bzw.

Klassen mit ähnlicher Schülerschaft, die zur Reflektion über die Stärken und Schwächen des eigenen Unterrichts genutzt werden sollen. Die gleichzeitig erscheinenden Schulberichte dokumentieren das Abschneiden der ganzen Schule mit entsprechenden Vergleichswerten. Sie dienen vorrangig der Schulentwicklung. Die erstmals im Schuljahr 2010/2011 bei allen Tests erstellten Schülerberichte geben detaillierte Ergebnisse für jeden einzelnen Schüler sowie landesweite Vergleichsdaten und können besonders zur individuellen Förderung genutzt werden. Der Landesbericht gibt die Ergebnisse auf der Landesebene wieder und dienen dem Bildungsmonitoring. So enthält er auch die Ergebnisse zur Untersuchung der diagnostischen Kompetenz. Hier können die am Test beteiligten Fachlehrer auf anonymer und freiwilliger Basis am Vortag des Tests eine Reihe von Testaufgaben einsehen und die Lösungshäufigkeiten in ihrer Klasse prognostizieren. Weiterhin zeigt der Landesbericht die Resultate der jährlichen Befragung der Lehrkräfte, in denen z. B. die derzeit angewendeten Unterrichtsmethoden thematisiert werden. Auch hier liefern die Ergebnisse Vergleichsmöglichkeiten und sollen ein Impuls für die Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts sein.

1.2 Chancen und Risiken der Kompetenztests

Im mittlerweile zehnten Jahr ihrer Durchführung stellen die Kompetenztests ein ausgereiftes, etabliertes und akzeptiertes Instrument dar, welches in vielfältiger Weise an den Schulen genutzt wird. Sowohl im Hinblick auf die Arbeit mit dem einzelnen Schüler, als auch zur Evaluation und Entwicklung des eigenen Unterrichts bzw. der eigenen Schule liefern die Ergebnisse wichtige Hinweise. Besonders die Vergleichswerte ermöglichen eine Standortbestimmung und sollten Anstoß für Maßnahmen der Unterrichts- und Schulentwicklung sein. Das umfangreiche Unterstützungsangebot für diese Prozesse umfasst z. B. testspezifische Materialien zur Weiterarbeit in der Klasse, eine Reihe von Fortbildungen für Fachlehrer und Schulleiter oder weiterführende Materialien wie das ThILLM-Heft Nr. 115 (vgl. auch die Hinweise im Downloadbereich von *www.kompetenztest.de*). Insgesamt sind die Tests Teil eines Kulturwandels an den Schulen hin zu mehr Offenheit und Eigenverantwortlichkeit gegenüber den Ergebnissen der eigenen Arbeit. Sie sind jedoch ungeeignet für ein Ranking der besten Schulen, denn die Ergebnisse spiegeln neben den Leistungen von Schule und Unterricht auch eine Fülle von weiteren Faktoren wieder, welche der Lehrer nicht oder nur wenig beeinflussen kann. Die Deutungshoheit für die Ergebnisse liegt daher bei den Experten an der Schule selbst, also den Lehrkräften in der Zusammenarbeit mit Schülern und Eltern. Aus diesem Grunde ist es ein wichtiges Prinzip, dass die Schulen selbst über ihre Daten bestimmen können. Durch die alleinige Bereitstellung der Schulergebnisse auf den passwortgeschützten Schulportalen konnte hier in den letzten Jahren viel Vertrauen aufgebaut werden, welches die Voraussetzung für realistische Ergebnisse und deren schulische Nutzung ist. Eine Vielzahl von Lehrern nutzt bereits die Testergebnisse in differenzierter Weise für den eigenen Unterricht. Doch zeigen die Befragungen der Lehrkräfte zu den Kompetenztests, dass noch immer nur ein Teil des Potenzials der Tests genutzt wird. Für eine Reihe von Lehrern sind die Tests etwas, das unter dem Etikett der „Mehrbelastung“ eher abgelehnt und mit dem sich nicht auseinander gesetzt wird. Das ist durchaus nachvollziehbar, wenn man bedenkt, dass die Ergebnisse eben nicht nur den Blick auf andere – die Schüler – schärfen, sondern auch zu einer Betrachtung der Stärken und Schwächen des eigenen Unterrichts auffordern. Dieser Blick erfordert Überwindung und wird nur dann zum selbstverständlichen pädagogisch-professionellen Handeln, wenn ein spürbarer Nutzen resultiert. An dieser Stelle bleibt die Aufgabe, nachhaltig und unterstützend den Nutzen der Tests für den Fachlehrer weiter zu verbessern und dies für die Kollegen auch erfahrbar zu machen. Hier kommen den didaktischen Materialien, welche die Tests begleiten und mit denen sehr konkret Unterstützung bei der Unterrichtsentwicklung gegeben wird, große Bedeutung zu.

Während das Potenzial der Tests zur Unterrichts- und Schulentwicklung insgesamt noch lange nicht ausgeschöpft ist, besteht bei den meisten Lehrern ein starkes Zutrauen in die diagnostischen Möglichkeiten der Tests im Hinblick auf den einzelnen Schüler. Aus diesem Grunde werden die Schülerberichte in allen Fächern und Klassenstufen angefertigt und den Lehrkräften zur Verfügung gestellt. Hier muss einschränkend gesagt werden, dass die Tests die Breite des Curriculums hinreichend abbilden müssen, was zu einer weniger großen Messgenauigkeit in den einzelnen Teilbereichen führt. Aus diesem Grunde werden die Ergebnisse in den Schülerberichten mit so genannten Vertrauensintervallen angegeben. Diese Intervalle kennzeichnen einen Bereich, in dem die Schülerleistung unabhängig von Messungenauigkeiten liegt. Es bleibt aber zu beachten, dass die Ergebnisse auf Schülerebene niemals alleine, sondern immer mit anderen diagnostischen Informationen interpretiert werden müssen.

2 Durchführung und Datenerfassung

Die Kompetenztests 2012 wurden in der Klassenstufe 3 am 8. Mai (Deutsch Lesen), am 10. Mai (Deutsch Sprachgebrauch) und am 16. Mai (Mathematik) durchgeführt. In der Klassenstufe 6 erfolgte die Testdurchführung am 29. Februar (Deutsch), 6. März (Mathematik) und 2. März (Englisch). In Klassenstufe 8 wurde der Kompetenztest Deutsch am 24. Februar, der Kompetenztest Mathematik am 1. März und der Kompetenztest in der ersten Fremdsprache (Englisch oder Französisch) am 28. März geschrieben.

2.1 Anmeldung zu den Kompetenztests 2012 und zum Schülerlängsschnitt

Wie in den vergangenen Jahren wurde auch dieses Jahr fast jeder Schüler, der an den Thüringer Kompetenztests teilnahm, für den Thüringer Schülerlängsschnitt erfasst. Die Anmeldung erfolgte mittels des speziell dafür entwickelten Erhebungsprogramms 'Kompetenztest.NET'.

Mit diesem Programm wurden die Stammdaten der Schüler für den Thüringer Schülerlängsschnitt erfasst und an das Thüringer Landesrechenzentrum gesendet. Bei der Anmeldung der Schüler zu den Kompetenztests wurde für die Dateneingabe und Ergebnisrückmeldung für jeden Schüler ein Schülercode erstellt. Auf diese Weise wurde die Anonymität der Schüler gewährleitstet und der Thüringer Schülerlängsschnitt ermöglicht.

Dieser Schülerlängsschnitt ist dadurch gekennzeichnet, dass weder die Universität Jena (Datenauswertung) noch das Thüringer Landesrechenzentrum (Treuhänder der Stammdaten aller Schüler) Leistungsdaten zusammenführen können, ohne dass dieses Vorgehen durch das Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK) autorisiert und eine Verknüpfung durch das Thüringer Landesrechenzentrum hergestellt wird. Eine solche Autorisierung kann vom TMBWK nur für konkrete Analysezwecke erteilt werden und ist zeitlich begrenzt. Eine gemeinsame Speicherung von Stammdaten und Leistungsdaten erfolgt nicht zentral, sondern ausschließlich in den Schulen.

Das Erhebungsprogramm 'Kompetenztest.NET' wurde allen Thüringer Schulen online zur Verfügung gestellt und kann unter http://www.kompetenztest.net/ heruntergeladen werden. Ist das Erhebungsprogramm einmal installiert, ist keine erneute Installation notwendig. Aktualisierungen werden automatisch beim Starten des Erhebungsprogramms durch Updates aus dem Internet durchgeführt.

2.2 Teilnahme an den Kompetenztests 2012

Es nahmen insgesamt 46 144 Schüler aus 816 Schulen an den Kompetenztests teil. In Tabelle 2.1 sind die genauen Teilnehmerzahlen, gegliedert nach Klassenstufe und Schulart, aufgeführt.

Tabelle 2.1: Teilnehmerzahlen an den Kompetenztests 2012

Klassenstufe	Schulart	Anzahl Schulen	Anzahl Klassen	Anzahl Schüler
3	Förderschule	15	18	121
	Grundschule	455	835	15 496
6	Förderschule	18	20	136
	Gymnasium	90	285	6 416
	Regelschule	241	468	8 405
8	Förderschule	22	28[1]	174
	Gymnasium	92	306[1]	6 731
	Regelschule	241	854[1]	8 665

In Klassenstufe 6 konnten die Tests wieder in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch geschrieben werden, wobei die Teilnahme an mindestens einem Test verpflichtend war. Eine Grenze nach oben wurde dabei nicht gesetzt, so dass die Schulen auch an zwei oder drei Tests teilnehmen konnten. Dabei galt allerdings die Vorgabe, dass alle Klassen einer Schule in den jeweils gleichen Fächern teilnehmen mussten. Tabelle 2.2 gibt einen detaillierteren Einblick der gewählten Teilnahme in Klassenstufe 6.

Beim Vergleich der diesjährigen Teilnahmezahlen mit denen des vorherigen Schuljahres wird deutlich, dass die Tendenz zur Teilnahme an mehreren Fächern wiederholt rückläufig ist. Im vergangenen Jahr nahmen noch 44,6 % aller Schulen in allen Fächern teil, in diesem Jahr ist der Prozentsatz auf 37,9 % gesunken. Die Anzahl der Schulen, die nur an einem Test teilnehmen, ist von 30,6 % im Jahr 2011 auf 43,1 % gestiegen. Die meisten Zuwächse hatte dabei erneut das Fach Mathematik. Dieser Test scheint als besonders nützlich gesehen zu werden. Andererseits sind die Kompetenztests in Mathematik auch mit dem geringsten Korrekturaufwand verbunden, was ebenfalls ein Grund für die Wahl darstellen kann.

Tabelle 2.2: Teilnehmerzahlen an den verschiedenen Fächerkombinationen in Klassenstufe 6

Testteilnahme an Fächern	Anzahl Schulen	Anzahl Klassen	Anzahl Schüler
Nur Deutsch	36	83	1 611
Nur Mathematik	88	219	4 352
Nur Englisch	26	68	1 420
Deutsch und Mathematik	50	99	1 937
Deutsch und Englisch	5	9	161
Mathematik und Englisch	11	30	579
Deutsch, Mathematik und Englisch	132	263	4 897

Das Wichtigste in Kürze

- Der in Klassenstufe 6 am häufigsten gewählte Kompetenztest ist der im Fach Mathematik.
- Knapp 40 % der Schulen nahm in Klassenstufe 6 freiwillig in allen 3 Fächern an den Tests teil.

[1] In Klassenstufe 8 ist hier die Zahl der Klassen und Kurse angegeben, diese ist nicht direkt vergleichbar mit den Klassenzahlen der anderen Klassenstufen

3 Diagnostische Kompetenz

3.1 Einleitung

Wie in den Vorjahren gab es auch im Jahr 2012 für die am Thüringer Kompetenztest teilnehmenden Fachlehrer das Angebot, die diagnostische Kompetenz zu nutzen. Dafür gab es am Tag vor der Testdurchführung die Möglichkeit für die Lehrer, einige Testaufgaben einzuschätzen. Eine Rückmeldung an die Lehrer über ihre eigene Leistungseinschätzung der Schüler ist dadurch möglich und kann so hilfreiche Information für die Weiterentwicklung der eigenen professionellen Kompetenz genutzt werden. Die diesjährigen Ergebnisse werden im Folgenden beschrieben.

Die Teilnahme an diesem Prognoseverfahren ist grundsätzlich freiwillig und wird für alle Kompetenztests außer Französisch angeboten: in der Klassenstufe 3 für die Fächer Mathematik und Deutsch und in Klassenstufe 6 sowie Klassenstufe 8 für Mathematik, Deutsch und Englisch. Die teilnehmenden Lehrer hatten jeweils über die Schulportalseite die Möglichkeit, für durchschnittlich fünf ausgewählte Testaufgaben aus den jeweiligen Kompetenztests eine Einschätzung darüber abzugeben, wie viele der Schüler ihrer Klasse diese Aufgaben des Kompetenztests voraussichtlich richtig und vollständig lösen werden. Nach dem Abschluss der Dateneingabe für den Kompetenztest erfolgte dann ein Vergleich zwischen der Einschätzung der Fachlehrer und den tatsächlichen Ergebnissen der Klasse. Dieser berechnete Unterschied gibt Auskunft über die Genauigkeit des eigenen Urteils, die Schülerleistungen abzuschätzen. Diese Information soll als Rückmeldung und Anregung dazu dienen, sich mit dem Leistungsniveau seiner Klasse auseinanderzusetzen.

Die realistische Einschätzung der Schüler einer Klasse bezüglich ihrer fachspezifischen Fähigkeiten ist für die gezielte Förderung von leistungsstarken und leistungsschwächeren Schülern im Unterricht notwendig und eine wichtige Bedingung für die Arbeit mit den Schülern. Wird das Leistungspotential der Schüler einer Klasse gänzlich fehleingeschätzt, so fällt gezieltes Vorgehen im Unterricht schwer und es ist möglich, dass Schüler über- oder unterfordert werden. Dies wiederum kann zu schulischen Misserfolgen führen oder einen Verlust der Lernmotivation zur Folge haben. Allerdings ist es wohl auch vermessen, von einem Fachlehrer eine perfekte Leistungsvoraussage für seine Klasse zu erwarten, insbesondere wenn es sich um eine zahlenmäßig sehr große Klasse handelt. Immer sind auch unerwartete Ereignisse möglich, die auf die Leistungen in den Kompetenztests Einfluss haben können, etwa die Tagesform der Schüler oder das Fehlen einzelner Schüler. Daher sollte die diagnostische Kompetenz als zusätzliche Informationsquelle betrachtet werden, die dem Lehrer die Möglichkeit bietet, seine Einschätzungen der Klasse zu überprüfen und sich zukünftig verstärkt mit der Genauigkeit von Kompetenzeinschätzungen seiner Schüler auseinanderzusetzen und diese auszubauen.

Teilnehmerzahlen zur diagnostischen Kompetenz – global:

In diesem Schuljahr haben über alle Klassenstufen, Fächer und Schularten hinweg 20,5 % der Lehrer die diagnostische Kompetenz genutzt. Im Vergleich zum Jahr 2011 ist damit ein leichter Rückgang um 1,3 % zu verzeichnen. Grundlage dieser Analyse bilden alle Lehrer, die zumindest zur ersten Aufgabe eine Einschätzung gegeben haben. Einige dieser Lehrer führten die Eingabe allerdings nicht vollständig durch. Diese sogenannte Abbrecherquote stieg im

Vergleich zum Vorjahr um 4,2 % auf 14,1 %. Ein Trend zwischen Fächern lässt sich in diesem Jahr nicht feststellen. Bei Analyse der Klassenstufen allerdings besitzt die Klassenstufe 8 die höchste Abbrecherquote von 18 %. Differenziertere Teilnehmerquoten und Abbrecheranalysen werden in den jeweiligen Kapiteln zu den einzelnen Klassenstufen aufgeschlüsselt.

In den nachfolgenden Unterkapiteln werden die auffälligen Ergebnisse der diagnostischen Kompetenz sortiert nach den einzelnen Tests für die verschiedenen Klassenstufen und in den weiterführenden Schulen auch getrennt nach Schularten berichtet.[1] Dabei wurden nur vollständig bearbeitete Testaufgaben zur diagnostischen Kompetenz ausgewertet. Die Ergebnisse werden mithilfe von drei Maßen dargestellt, die eine unterschiedliche Beurteilung der Lehrereinschätzung zulassen. Bei dem ersten Maß handelt es sich um die mittlere Abweichung der von den Lehrern vorab geschätzten und der tatsächlichen Lösungshäufigkeit. Diese Angabe gibt Auskunft darüber, ob ein Fachlehrer seine Klasse eher unterschätzt oder überschätzt hat. Um einen Vergleich unabhängig von der Teilnehmerzahl zu ermöglichen, wird diese Differenz in Prozent angegeben, wobei ein positiver Prozentwert eine mittlere Überschätzung der tatsächlichen Lösungshäufigkeiten und ein negativer Wert eine mittlere Unterschätzung der realen Schülerleistungen bedeutet. Das zweite Maß ist die Standardabweichung der Differenzwerte, welche Schlüsse über die Breite der Verteilung zulässt und ein Maß für die Streuung um den Wert der mittleren Abweichung ist. Die Standardabweichung gibt Hinweise auf die Genauigkeit der Lehrereinschätzung und zeigt, wie ähnlich die verschiedenen Lehrer innerhalb eines Tests geschätzt haben. Dabei bedeuten hohe Werte, dass es innerhalb der Gruppe der Lehrer für einen Test große Abweichungen in der Einschätzung der Schülerleistungen gibt. Als drittes Maß werden Extremwerte berichtet, die angeben, wie viel Prozent der Lehrer bei einem Test die Schüler im Mittel über 25 %-Punkte über- oder unterschätzt haben. Diese Grenze ist durch die Erfahrungen mit der diagnostischen Kompetenz in den letzten sieben Jahren festgesetzt worden. Zusätzlich werden die Ergebnisse durch Abbildungen veranschaulicht, in denen sowohl die mittlere Abweichung als auch die Standardabweichung über alle Schularten und Aufgaben hinweg dargestellt sind. Aufgrund durchgängig kleiner Teilnehmerzahlen in den Förderschulen findet in der Klassenstufe 3 keine Schulartunterscheidung statt und in den weiterführenden Schulen wird nur zwischen Regelschulen und Gymnasien unterschieden. Andernfalls könnte keine Anonymität mehr gewährleistet werden. Für die betreffenden Fachlehrer der Förderschulklassen kann ein Vergleich ihrer Ergebnisse zur diagnostischen Kompetenz mit den Gesamtergebnissen zu jedem Test aber dennoch hilfreich sein und nützliche Hinweise zur Unterrichtsarbeit liefern.

Anschließend werden die Einschätzungsleistungen der Fachlehrer noch mit weiteren Merkmalen in Zusammenhang gebracht. Dafür werden speziell die Beziehungen zwischen diagnostischer Kompetenz und der tatsächlich erreichten Punktzahl der Klasse sowie der Zusammenhang zwischen diagnostischer Kompetenz und sozioökonomischem Status betrachtet. Zum Ende des Kapitels werden die zentralen Ergebnisse der diagnostischen Kompetenz noch in einem Fazit zusammengefasst.

3.2 Auswertung der diagnostischen Kompetenz für Klassenstufe 3

In diesem Jahr haben 27,9 % der Deutschlehrer an der diagnostischen Kompetenz teilgenommen. Im Gegensatz zu den Vorjahren, in dem die Teilnehmerzahlen stetig abnahmen, ist somit ein Anstieg um 7,9 % zu verzeichnen. Allerdings ist zugleich die Abbrecherquote von 8 % im

[1] Für die verschiedenen Kompetenztests werden dabei teilweise Abkürzungen verwendet. Bei MK6 zum Beispiel steht das „M“ für Mathematik, „K6“ für Klassenstufe 6. Hierhinter verbirgt sich also der Kompetenztest Mathematik in der Klassenstufe 6.

Jahr 2011 auf 14,3 % gestiegen. In Mathematik hingegen nahm die Teilnehmerzahl im Vergleich zum Vorjahr ab. Haben 2011 noch 30,3 % der Mathematiklehrer an der diagnostischen Kompetenz teilgenommen, so sinkt die Teilnehmerzahl in diesem Jahr auf 21,2 %. Hinsichtlich der Abbrecherquote zeigt sich ein leichter Rückgang von 12,4 % im Jahr 2011 auf 10,9 %. Insgesamt nahmen die Teilnehmerzahlen in der Klassenstufe 3 leicht ab. In diesem Jahr beträgt die Teilnehmerquote 24,6 %, im Vergleich zum Vorjahr somit 0,5 % weniger. 10,9 % der Lehrer haben die diagnostische Kompetenz vorzeitig abgebrochen, somit gibt es einen leichten Rückgang der Abbrecherquote um 2,2 %.

Fach Deutsch

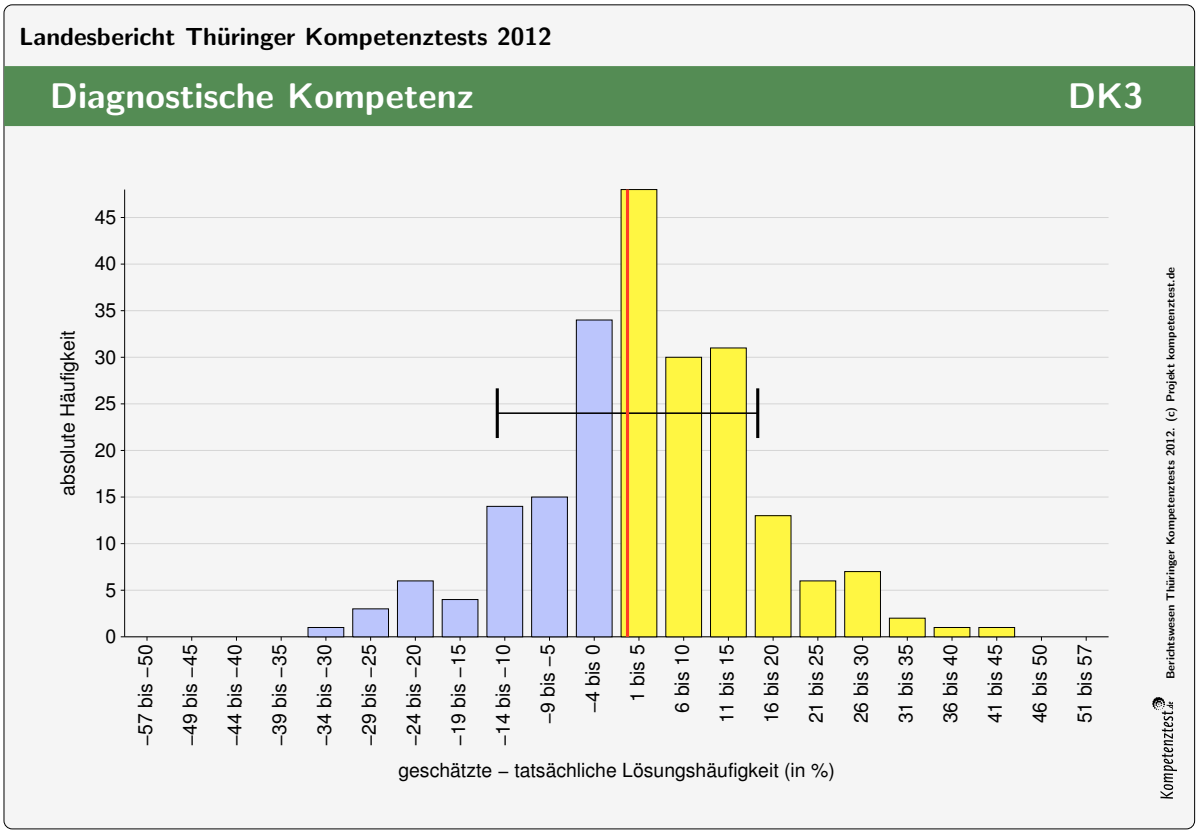

Abbildung 3.1: DK3: Abweichung der Lehrerschätzung von der tatsächlichen Lösungshäufigkeit mit mittlerer Abweichung (rot, senkrechter Strich) und Standardabweichung (schwarz, waagerechter Strich)

Im Fach Deutsch schätzen die Lehrer die Leistungen ihrer Schüler im Mittel sehr genau ein. Mit durchschnittlich 1,2 % Überschätzung gelingt den Lehrern eine fast perfekte Vorhersage. Im Jahr 2011 unterschätzten die Lehrer noch mit -5,2 % ihre Schüler. Die Standardabweichung von 14,6 % zeigt allerdings Unterschiede hinsichtlich der Genauigkeit. 9,7 % über- bzw. unterschätzen ihrer Schüler stark, also mit mehr als 25 %-Punkten Unterschied, wobei sich Über- und Unterschätzungen in etwa die Waage halten. Im Vergleich zum Vorjahr sinkt die Zahl der Extremverschätzer um 2,3 %. Abbildung 3.1 veranschaulicht die Ergebnisse noch einmal.

Aufgabenebene:

Bei genauerer Betrachtung der einzelnen Aufgaben zeigen sich zwischen den Aufgaben Unterschiede in der Genauigkeit der Einschätzungen der Lehrer. In der Aufgabe 1 „Der Wolf im Schafspelz“ unterschätzen die Lehrer die Leistungen ihrer Schüler stark mit -18,6 % in Teilaufgabe 1. In Teilaufgabe 8 hingegen überschätzen die Lehrer mit 17,8 %. In beiden Aufgaben

sollten die Schüler inhaltliche Fragen zur vorgegebenen Geschichte beantworten. Die starke Verschätzung zeigt sich auch in den Anteilen der Extremverschätzer. Mit 25,5 % in Teilaufgabe 1 und 42,6 % in Teilaufgabe 8 liegen diese in einem hohen Bereich. In Teilaufgabe 10 überschätzen die Lehrer mit 4,4 % ihre Schüler dagegen leicht. Aber auch hier ist die Zahl der Extremverschätzer mit knapp 20 % hoch.

Fach Mathematik

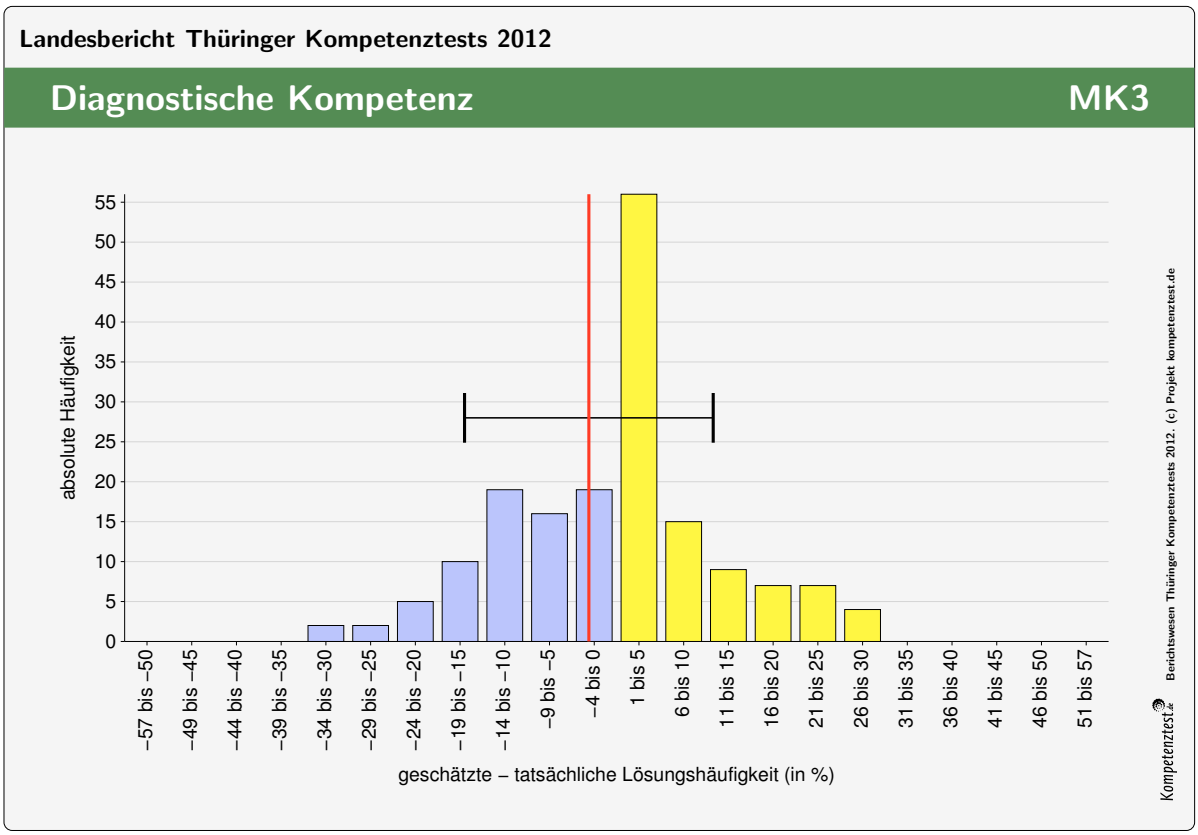

Abbildung 3.2: MK3: Abweichung der Lehrerschätzung von der tatsächlichen Lösungshäufigkeit mit mittlerer Abweichung (rot, senkrechter Strich) und Standardabweichung (schwarz, waagerechter Strich)

Im Fach Mathematik unterschätzen die Lehrer die Leistungen ihrer Schüler leicht mit -3,1 %. Im Vergleich zum Vorjahr sinkt damit leicht ihre Schätzgenauigkeit um 1,3 %. Wie auch im Fach Deutsch zeigt die Standardabweichung von 13,9 %, dass es zwischen den Lehrer Unterschiede in der Genauigkeit gibt. Allerdings sanken die Extremverschätzer auf 7,6 % von 12,3 % im Jahr 2011. Die Mathematiklehrer schätzen im Durchschnitt die Leistungen ihrer Schüler ein wenig ungenauer ein als die Deutschlehrer. Dagegen gibt es in Mathematik weniger Extremverschätzer als im Fach Deutsch. Die grafische Zusammenfassung der Ergebnisse findet sich in Abbildung 3.2.

Aufgabenebene:

Wie auch im Fach Deutsch zeigen sich in Mathematik auf Aufgabenebene erhebliche Unterschiede hinsichtlich der Schätzgenauigkeit. Tendenziell neigen die Mathematiklehrer im Aufgabenteil 1 „Muster und Strukturen“ eher zu Unterschätzungen, wobei im Teil 2 „Größen und Messen“ mehr Überschätzungen zu finden sind. Im ersten Teil verschätzen sich die Fachkräfte bei Aufgabe 4 mit 23,2 % am meisten. Hier sollen die Schüler die richtige Regel für eine Zahlenfolge herausfinden. Diese Aufgabe wird der Leitidee 3.1 b „Gesetzmäßigkeiten in geometri-

schen und arithmetischen Mustern“, sowie dem Kompetenzbereich I „Technische Grundlagen“ zugeordnet. Auch hinsichtlich der Extremverschätzungen liegt diese Aufgabe mit 48 % in einem sehr hohen Bereich, wobei es sich hier ausschließlich um Unterschätzungen handelt. Im Aufgabenteil 2 wird die Aufgabe 23 b mit 18,1 % am höchsten überschätzt. Die Schüler sollten bei dieser Aufgabe ihren Rechenweg bei einer Textaufgabe aufschreiben. Diese Aufgabe wird der Leitidee 1 „Zahlen und Operatoren“, Leitidee 4 „Größen und Messen“ sowie Kompetenzstufe 5 „Modellierung komplexer Probleme unter selbständiger Entwicklung geeigneter Strategien“ zugeschrieben. Auch hier liegt der Anteil der Extremverschätzer, unter denen fast nur Überschätzer sind, mit 39,8 % in einem sehr hohen Bereich.

3.3 Auswertung der diagnostischen Kompetenz für Klassenstufe 6

Die diagnostische Kompetenz wurde auch dieses Jahr von einem Teil der Lehrkräfte der Klassenstufe 6 genutzt. Unter allen am Kompetenztest teilnehmenden Deutschlehrern haben 11,9 % an der diagnostischen Kompetenz teilgenommen, also 5,3 % weniger als im letzten Jahr. In Mathematik nahmen im Vergleich zum letzten Jahr (29,9 %) immerhin noch 27,3 % das Angebot wahr. 10 % der Englischlehrkräfte nahmen außerdem daran teil, während es im Jahr 2011 noch 14,7 % waren. Insgesamt ist also ein leichter Rückgang der Nutzung der diagnostischen Kompetenz im Vergleich zum Vorjahr zu verzeichnen.

Allerdings haben in allen drei Fächern die Mehrheit der Lehrer, die sich für die Teilnahme an der diagnostischen Kompetenz entschieden haben, diese auch vollständig bearbeitet. Von den Deutsch- und Mathematiklehrern, die Fragen zur diagnostischen Kompetenz angefangen haben zu bearbeiten, haben jeweils rund 91 % dies bis zum Ende durchgeführt. Nur in Englisch ist die Quote der Lehrer, die den Test nach Beginn vollständig bearbeiteten vergleichsweise niedrig – ganze 20,5 % haben die Bearbeitung abgebrochen.

Die Abbildungen 3.3, 3.4 und 3.5 in diesem Abschnitt stellen die Verteilung der Abweichungen der geschätzten von der tatsächlichen Lösungshäufigkeit in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch in der Klassenstufe 6 dar. Außerdem ist der Mittelwert dieser Abweichungen (mittlere Abweichung) und die Breite der Verteilung (Standardabweichungen) für alle drei Fächer in den Grafiken abzulesen. Je weniger Lehrer sich in den beiden Extrembereichen (über oder unter 25 %-Punkte) verschätzen, umso geringer wird die Standardabweichung und desto genauer sind die Einschätzungen der Lehrer im Mittel. Dabei ist zu beachten, dass die Streuungen immer im Zusammenhang mit dem Wert der mittleren Abweichung zu interpretieren sind.

Fach Deutsch

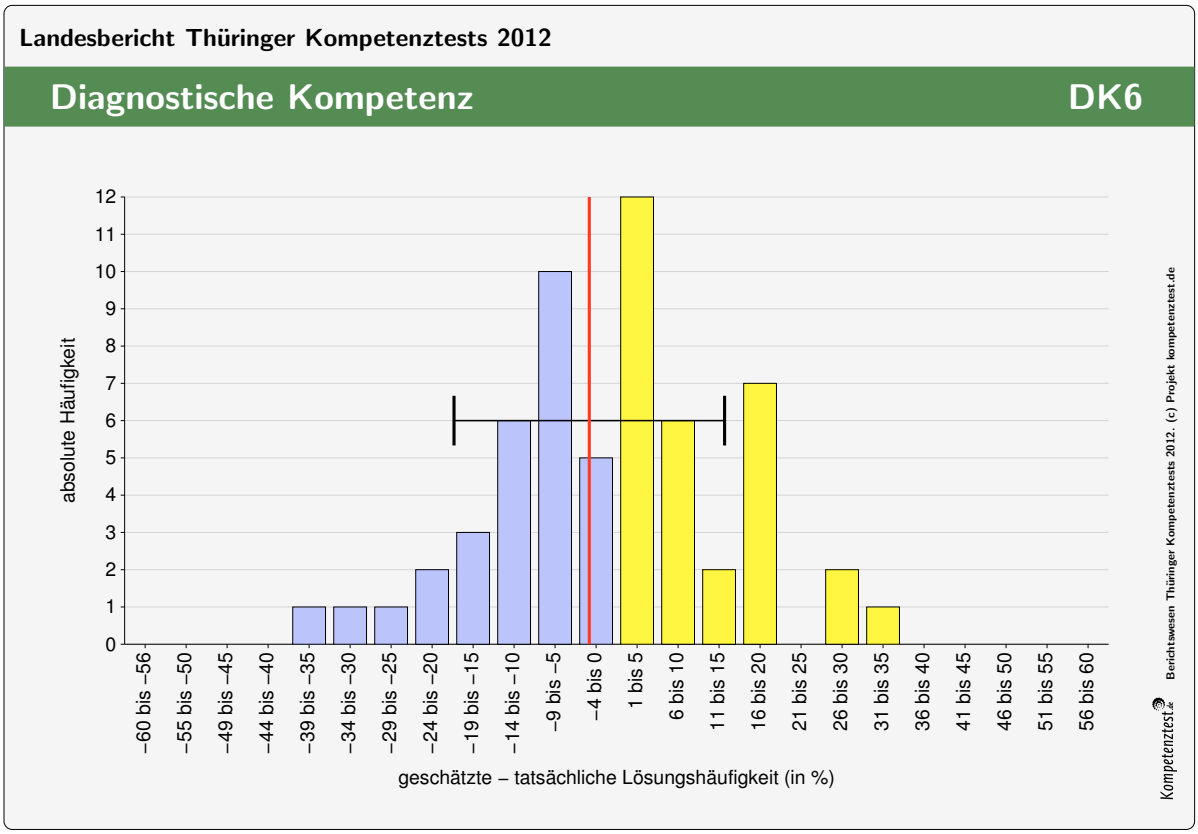

Abbildung 3.3: DK6: Abweichung der Lehrerschätzung von der tatsächlichen Lösungshäufigkeit mit mittlerer Abweichung (rot, senkrechter Strich) und Standardabweichung (schwarz, waagerechter Strich)

Schularten:

Im Fach Deutsch unterscheiden sich die im Mittel von den Lehrern vorhergesagte und die tatsächliche Anzahl von Schülern, die die ausgewählten Aufgaben vollständig gelöst haben (die mittlere Abweichung), um -3,3 %. Das bedeutet, dass die Lehrer die Leistung ihrer Schüler im Mittel gut einschätzen mit einer leichten Tendenz zur Unterschätzung. Dieser Befund ist sogar im Vergleich zum Vorjahr positiv zu bewerten, da den Deutschlehrern in diesem Jahr eine noch bessere Einschätzung ihrer Klassen gelungen ist. Die Standardabweichung der mittleren Abweichung beträgt 16,5 %, was bedeutet, dass die Lehrereinschätzungen relativ stark streuen und sich die Genauigkeit der Einschätzungen zwischen den teilnehmenden Lehrkräften eines Faches der Klassenstufe 6 deutlich unterscheiden. Außerdem stieg der Anteil der Lehrer, die ihre Schüler stark unter- oder überschätzten (das gilt für eine mittlere Differenz, die 25 %-Punkte übersteigt) von 12,6 % auf 13,6 % an. Inhaltlich ausgedrückt heißt das, dass gut jeder siebte Lehrer seine Schüler stark unter- oder überschätzt, während im letzten Jahr geringfügig weniger stark über- und unterschätzt wurde.

Die Streuungsmaße zeigen aber, dass die Lehrer je nach der Schulform ihre Schüler unterschiedlich ähnlich zueinander schätzen, was sich in einer Standardabweichung von 8,6 % bei Gymnasiallehrern beziehungsweise 17,9 % bei Regelschullehrern im Fach Deutsch widerspiegelt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die diagnostische Kompetenz der Lehrer im Vergleich zum vorigen Jahr als positiv zu bewerten ist: Insgesamt wurden die Einschätzun-

gen im Mittel noch genauer, allerdings haben gleichzeitig die extremen Über- und Unterschätzungen leicht zugenommen. Die Ergebnisse sind in Abbildung 3.3 veranschaulicht.

Aufgabenebene:

Bei einer genaueren Betrachtung der mittleren Abweichungen auf Aufgabenebene sind zwei Aufgaben besonders auffällig. Im Kompetenzbereich Lesen ist die erwartete und tatsächliche Leistung der Klasse bei der Aufgabe 3.7 „Ausgeflippt“ (Anforderungsbereich III) nahezu deckungsgleich, was bedeutet, dass die Lehrer ihre Klasse hier besonders gut einschätzen. Es handelt sich hier um eine Schreibaufgabe zum Textverständnis. Im Gegensatz dazu unterschätzen die Lehrer ihre Klasse bei der Aufgabe 3.1 „Ausgeflippt“ (Anforderungsbereich II) um 20,9 % und überschätzen die Leistungen der Schüler in Aufgabe 7.2 „Präpositionen“ (Anforderungsbereich II) um 16,1 % deutlich. In dieser Aufgabe sollen die Schüler bestimmte Artikel im richtigen Kasus der Präposition entsprechend einsetzen. Diese Fehleinschätzungen sind als stark zu bewerten und liegen deutlich über denen im Vorjahr. Die diagnostische Kompetenz für das Fach Deutsch in der Klassenstufe 6 ist insgesamt als sehr ambivalent zu bewerten, da Schülerleistungen je nach Aufgabe teils sehr gut, teils deutlich über- und unterschätzt wurden.

Fach Mathematik

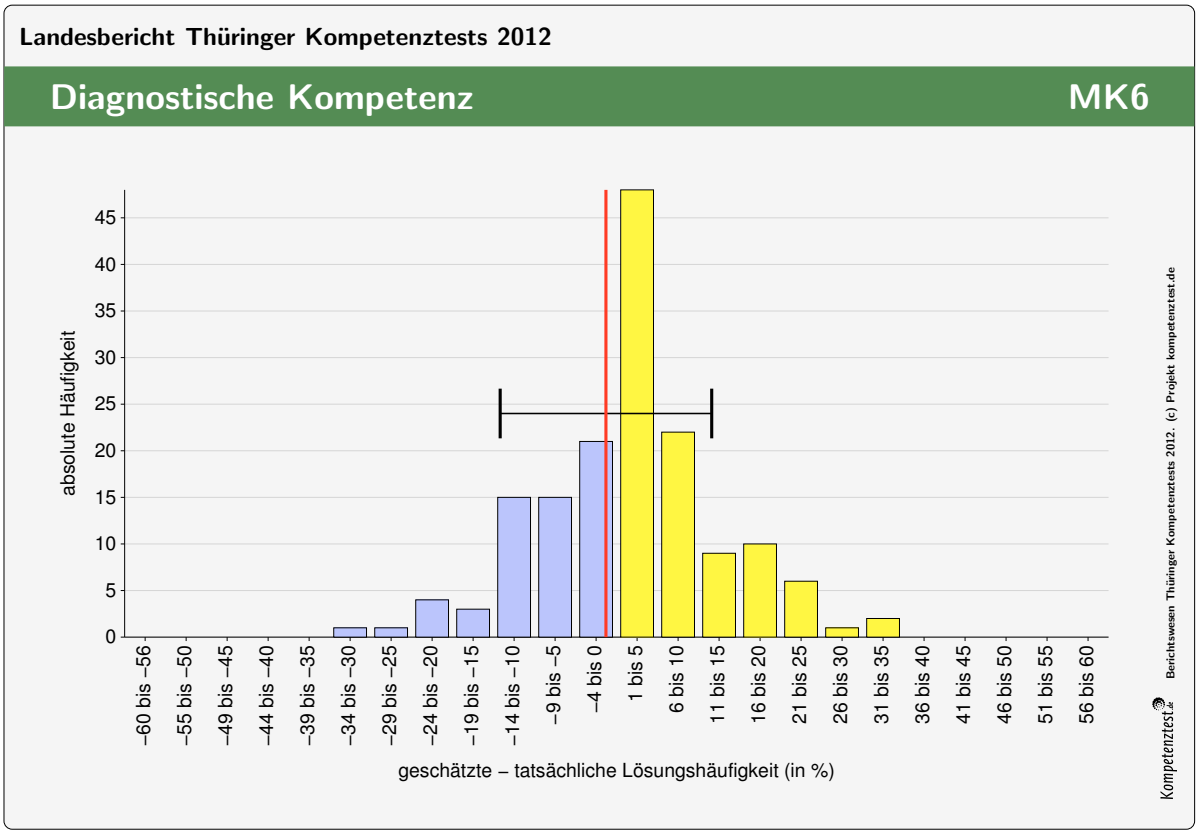

Abbildung 3.4: MK6: Abweichung der Lehrerschätzung von der tatsächlichen Lösungshäufigkeit mit mittlerer Abweichung (rot, senkrechter Strich) und Standardabweichung (schwarz, waagerechter Strich)

Schularten:

Für das Fach Mathematik liegt die mittlere Abweichung über alle Schularten und Aufgaben hinweg bei -1,3 %. Die Lehrer schätzen die Leistungen der Schüler also im Durchschnitt realistisch ein. Im Vergleich zum vorigen Jahr (-0,7 %) ist dieser Wert vom Betrag her leicht angestiegen, bewegt sich aber weiterhin in einem zufriedenstellenden Rahmen. Die Standardabweichung beträgt 12,9 %, womit die Einschätzung der Mathematiklehrer moderat streut. Bei 5,7 % der Lehrer ist die mittlere Differenz zwischen geschätzter und tatsächlicher Lösungshäufigkeit größer als 25 %-Punkte. Vergleicht man diese Zahl mit dem Vorjahreswert von 2,8 % wird deutlich, dass sich mehr Mathematiklehrer der Klassenstufe 6 extrem verschätzen. Dies kommt bei Regelschullehrern (7,2 %) häufiger vor als bei Gymnasiallehrern (1,96 %). Bei letzteren beträgt die mittlere Abweichung -0,28 % und an Regelschulen -2,1 %. Durchschnittlich sind die Einschätzung der Schülerleistungen also beinahe exakt. In der Abbildung 3.4 werden die Ergebnisse veranschaulicht.

Aufgabenebene:

Die Betrachtung der einzelnen Aufgaben zeigt, dass sowohl starke Überschätzungen als auch Unterschätzungen vorliegen. Die allgemein vorbildlich anmutende Einschätzungsfähigkeit der Mathematiklehrer steht dazu in Kontrast und ergibt sich aus dem gemittelten Bild über die einzelnen Aufgaben. So findet sich beispielsweise bei der Aufgabe 2 „Autobahn“ (Anforderungsbereich I) eine starke Unterschätzung von -20,8 %. Das bedeutet, dass bei diesen Aufgaben die Schüler die Einschätzung der Fachlehrer deutlich übertroffen haben. Es war durch Überlegung und Multiplikation die Autogeschwindigkeit zu berechnen. Diese Aufgabe konnten also mehr Schüler lösen als die Lehrer es erwartet hatten. Bei der Aufgabe 20 „Würfel“ (Anforderungsbereich III) hingegen überschätzen die Lehrer mit 17,7 % ihre Schüler mittelstark. Demzufolge fiel den Schülern diese Aufgabe nicht so leicht wie erwartet. Hier sollte eine Aussage durch Rechnung auf Richtigkeit überprüft werden. Allgemein zeigt sich hier, dass die Leistungseinschätzungen dieser Aufgaben nicht so genau waren wie es der Durchschnitt vermuten lässt. Im Vergleich ist es den Lehrern also bei diesen beiden Aufgabe schwerer gefallen ihre Schüler einzuschätzen. Insgesamt sind die Abweichungen zwischen Lehrererwartung und Schülerleistung als gering bis mittelstark zu bewerten, wobei eine Tendenz zur Unterschätzung vorliegt.

Fach Englisch

Schularten:

Im Fach Englisch in der Klassenstufe 6 unterscheidet sich die erwartete und tatsächliche Schülerleistung im Mittel um 11,9 % über alle Schularten und Aufgaben hinweg, während letztes Jahr ein Wert von 11,5 % vorlag. Das bedeutet, dass die Leistungen der Schüler nun geringfügig mehr unter- und überschätzt wurden. Der Trend einer moderaten Überschätzung setzt sich also in diesem Jahr fort. So auffällig wie im letzten Jahr (19,4 %) ist die mittelstarke Streuung von 14,8 % im Bezug auf die Lehrerurteile in diesem Jahr nicht. Die Lehrkräfte bewerten insgesamt die Leistungen der Schüler homogener. Währenddessen ist der Anteil der Lehrer, bei denen die mittlere Differenz zwischen geschätzter und tatsächlicher Lösungshäufigkeit größer als 25 %-Punkte ist, auf 20,0 % im Vergleich zu 27,1 % im Vorjahr gefallen. Trotzdem ist der Betrag dieser extremen Überschätzungen verglichen mit anderen Fächern immernoch sehr hoch. In Gymnasien kommt es weniger häufig zu diesen großen Verschätzungen, mit 12,5 % liegt aber auch dieser Wert vergleichsweise hoch.

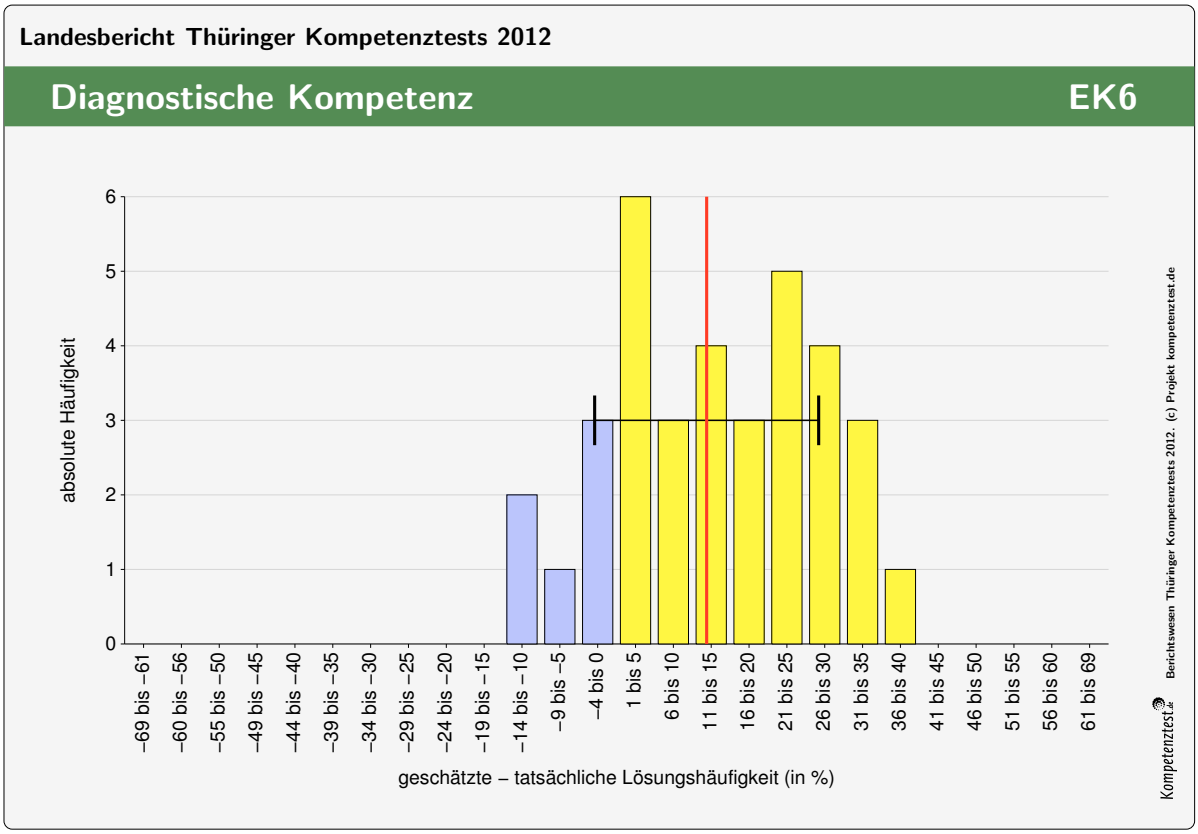

Abbildung 3.5: EK6: Abweichung der Lehrerschätzung von der tatsächlichen Lösungshäufigkeit mit mittlerer Abweichung (rot, senkrechter Strich) und Standardabweichung (schwarz, waagerechter Strich)

Aufgabenebene:

Verglichen zum letzten Jahr ist die Entwicklung der Ergebnisse im Fach Englisch nicht negativ zu bewerten, die Dimensionen der Verschätzungen bleiben aber im Fächervergleich auffällig. Dies könnte allerdings auch damit zusammenhängen, dass im Fach Englisch im Rahmen der diagnostischen Kompetenz nur zwei Aufgaben zur Verfügung standen und so eine extreme Schätzung mehr zählt als etwa in Deutsch, wo vier Aufgaben angeboten wurden. Bezüglich der einzelnen Aufgaben kam es in einer Aufgaben mit -16,7 % zu einer mittelstarken Unterschätzung der Schüler. Es handelt sich hierbei um die Aufgabe 6 „A Nut Teddy“ (Teilbereich Lesen, Niveau A1), in der Bilder mit passenden Beschreibungen kombiniert werden sollten. In der Aufgabe 10 „Holidays in the USA“ (Teilbereich Lesen, Niveau A2) hingegen überschätzen die Lehrkräfte ihre Schüler deutlich, im Mittel um ganze 30,6 %. Die Schüler sollten in dieser Aufgabe gezielt nach bestimmten Informationen suchen.

3.4 Auswertung der diagnostischen Kompetenz für Klassenstufe 8

Die Teilnahme der Lehrkräfte an der diagnostischen Kompetenz für die Klassenstufe 8 ist im Gegensatz zur Entwicklung in Klassenstufe 6 insgesamt leicht gestiegen. So haben sich in diesem Jahr 19,4 % der Lehrer beteiligt, während es letztes Jahr 18,9 % waren. Während sich die Teilnahme der Deutschlehrer an der diagnostischen Kompetenz kaum verändert hat (21,4 % im Vgl. zu 20,6 % im Jahr 2011), haben im Fach Englisch mit 21,5 % fast doppelt so viele Lehrkräfte beteiligt wie im Vorjahr. Nur in Mathematik ging die Teilnehmerzahl von 24,1 % auf 16,3 %

zurück. Die Abbrecherquote, also die Anzahl der Lehrer, welche die diagnostische Kompetenz nicht vollständig bearbeitet haben, ist mit 15,3 % in Mathematik im Fächervergleich zwar immernoch am niedrigsten, war letztes Jahr allerdings nur halb so groß. 83,7 % der Englischlehrer der Klassenstufe 8, also etwas weniger als in Mathematik, haben die Bearbeitung nicht abgebrochen. Im Fach Deutsch liegt dieser Anteil bei 78,7 %, und die Quote ist im Vergleich zum Vorjahr um 12,8 % gesunken.

Fach Deutsch

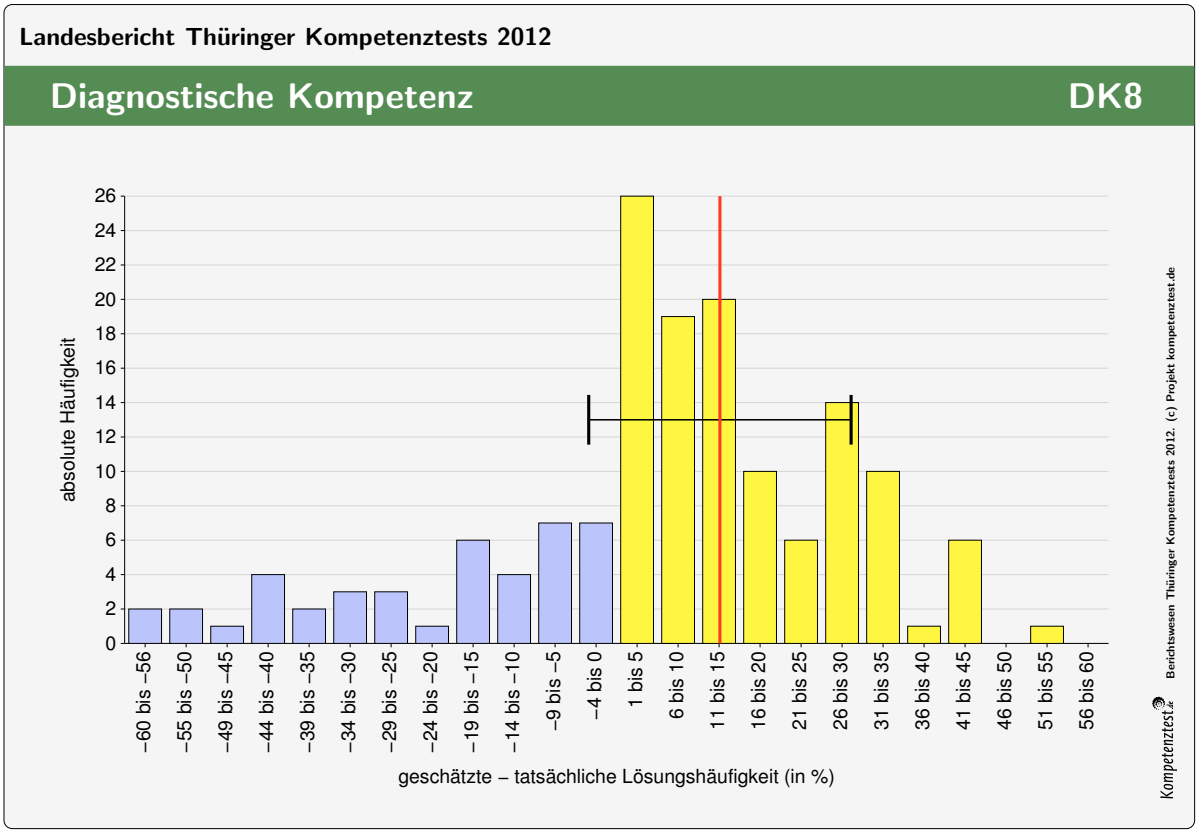

Abbildung 3.6: DK8: Abweichung der Lehrerschätzung von der tatsächlichen Lösungshäufigkeit mit mittlerer Abweichung (rot, senkrechter Strich) und Standardabweichung (schwarz, waagerechter Strich)

Schularten:

In diesem Jahr fielen die Schätzungen der Lehrer im Fach Deutsch leider weniger gut aus als im letzten Jahr. Die Deutschlehrkräfte unterschätzen die Leistungen ihrer Schüler über alle Schularten hinweg 2011 im Mittel um nur -4,8 %, in diesem Jahr überschätzen sie hingegen die Schüler um 12,6 %. An Regelschulen beträgt der Wert 15,7 %, an Gymnasien nur 4 %. Bezüglich der Streuung ist eine leichte Zunahme um 2,5 %-Punkte auf 16 % zu verzeichnen. Eine deutliche Zunahme an Ungenauigkeit ist auch hinsichtlich der Anzahl extremer Unterschiede zwischen erwarteter und tatsächlicher Leistung festzustellen: Fast jeder dritte Lehrer (29,3 %) liegt im Bereich über bzw. unter 25 %-Punkten, wohingegen dies 2011 nur bei jeder zehnten Lehrkraft der Fall war. Die Höhe dieses Werts ist stark gewachsen. Alle Lehrkräfte neigen dabei tendenziell zur Überschätzung. 2011 lagen beide Werte noch im niedrigen negativen Bereich, die Schüler wurden also leicht unterschätzt. In Abbildung 3.6 werden die Ergebnisse noch einmal illustriert.

Aufgabenebene:

Auf Aufgabenebene spiegelt sich die zuvor genannte Überschätzung der Deutschlehrer wider. Analysiert man die mittleren Abweichungen, zeigen fast alle Übungsaufgaben positive Werte. Mit 25,2 % und 30,6 % kommen bei Aufgabe 3.1 „Fehlerschwerpunkt erkennen“ (Anforderungsbereich III) und 6 „Groß- und Kleinschreiben“ (Anforderungsbereich II) die höchsten Überschätzungen vor. Die Schüler werden überschätzt, die häufigste Fehlerart in einem kurzen Text zu erkennen und die Groß- und Kleinschreibung sicher zu beherrschen. Ein gegensätzliches Ergebnis liefert die genauere Betrachtung der Aufgabe 9.8 „Bahnsteigkante“ (Anforderungsbereich III), welche zum Kompetenzbereich 1 „Lesen“ gehört und in welcher die Beantwortung einer Multiple-Choice-Frage zum Text verlangt war. Hierbei unterschätzen die Lehrer die Leistung ihrer Schüler mit -26,9 % deutlich. Die restlichen Aufgaben werden wiederum in unterschiedlichem Maße überschätzt. Die Schüler der Klassenstufe 8 werden also in den einzelnen Aufgaben häufig deutlich leistungsstärker eingeschätzt, als sie letztendlich im Test abgeschnitten haben.

Fach Mathematik

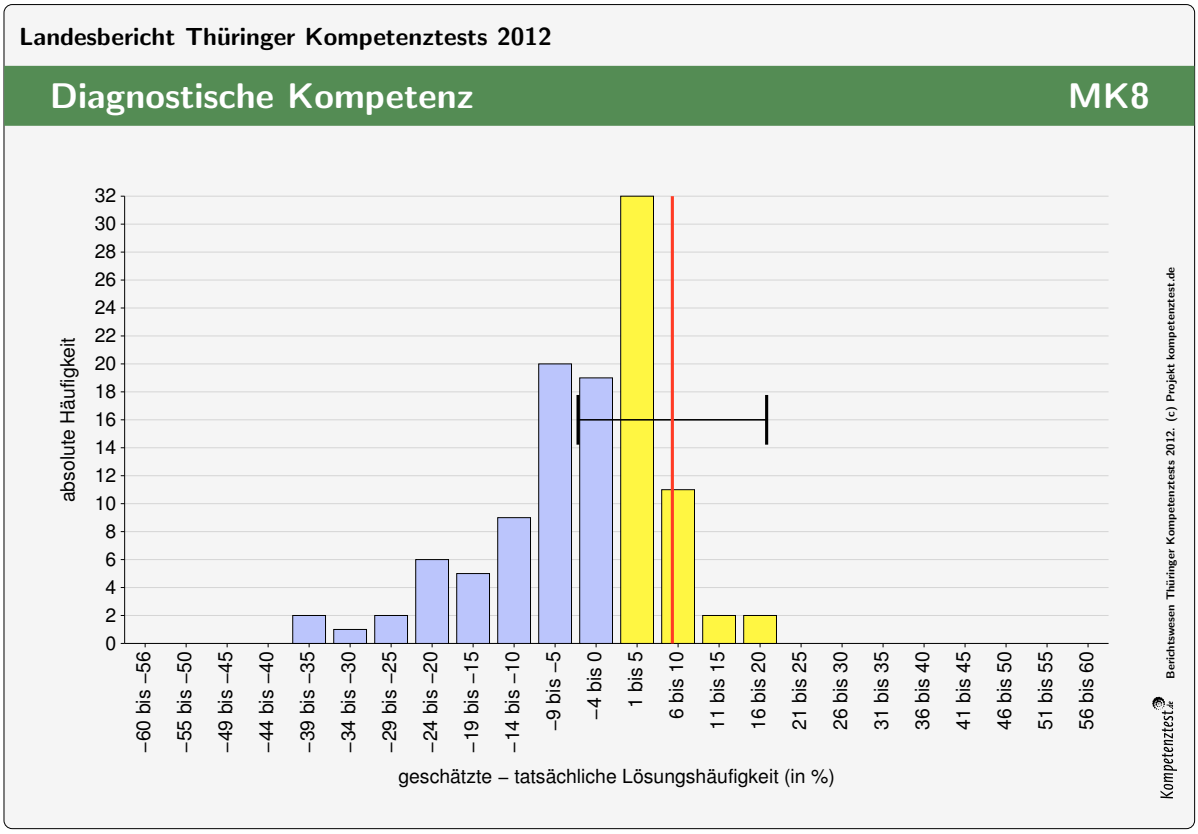

Abbildung 3.7: MK8: Abweichung der Lehrerschätzung von der tatsächlichen Lösungshäufigkeit mit mittlerer Abweichung (rot, senkrechter Strich) und Standardabweichung (schwarz, waagerechter Strich)

Schularten:

Die Mathematiklehrer schätzen dieses Jahr ihre Schüler im Fächervergleich am genauesten ein. Während sie im Jahr 2011 noch um 6,9 %-Punkte überschätzten, weicht die Schätzung nun um -6,8 % in die andere Richtung vom eigentlichen Ergebniswert der Schüler ab: Sie werden leicht unterschätzt. Die Tendenz zur Unterschätzung lässt sich sowohl bei Gymnasien als auch Regelschulen in ähnlichem Maße beobachten mit einer moderaten Streuung von 11,5 %. Die

Lehreraussagen sind also insgesamt im Vergleich zum Vorjahr (14,3 %) homogener geworden. Die Entwicklung bezüglich der extremen Über- bzw. Unterschätzung lässt sich allerdings weniger eindeutig beschreiben. Betrachtet man die diagnostische Kompetenz als Ganzes, so kam es weder schulübergreifend noch auf schulspezifischer Ebene zu sehr starken Überschätzungen. Hingegen unterschätzen die Fachlehrer die Schüler weniger häufig sehr stark: Nur jeder fünfzehnte Lehrer nahm eine extreme Fehleinschätzung (hier Unterschätzung) vor, während es im Jahr 2011 noch knapp jeder zehnte war. Bei genauerer Analyse zwischen den Schularten unterschätzen Gymnasiallehrer die Schüler in Mathematik sogar stärker als die Regelschullehrer. In Abbildung 3.7 sind die Ergebnisse dargestellt.

Aufgabenebene:

Auf Aufgabenebene finden sich mehr Aufgaben, in denen die Schüler unterschätzt als überschätzt werden. Überschätzt wird allerdings fast nur mit geringen oder mittleren Abweichungen von den tatsächlichen Ergebniswerten der Schüler. Eine deutliche Abweichung von -18,7 % lässt sich allerdings bei Betrachtung der Aufgabe 5.2 „Harzwanderung “. Die Aufgabe ist der Leitidee 1 sowie dem Anforderungsbereich II zuzuordnen. Des Weiteren deckt sie die Kompetenzbereich 2 „Probleme mathematisch lösen“ und 4 „Mathematische Darstellungen verwenden“ ab. Hier sollte die Anzahl der Wanderrouten anhand einer Abbildung ermittelt werden. Zu einer ähnlich starken Unterschätzung kam es in Aufgabe 14.3 „Verkehrszeichen“ mit -14,7 %. Diese Teilaufgabe entspricht wiederum Kompetenzbereich 4.

Fach Englisch

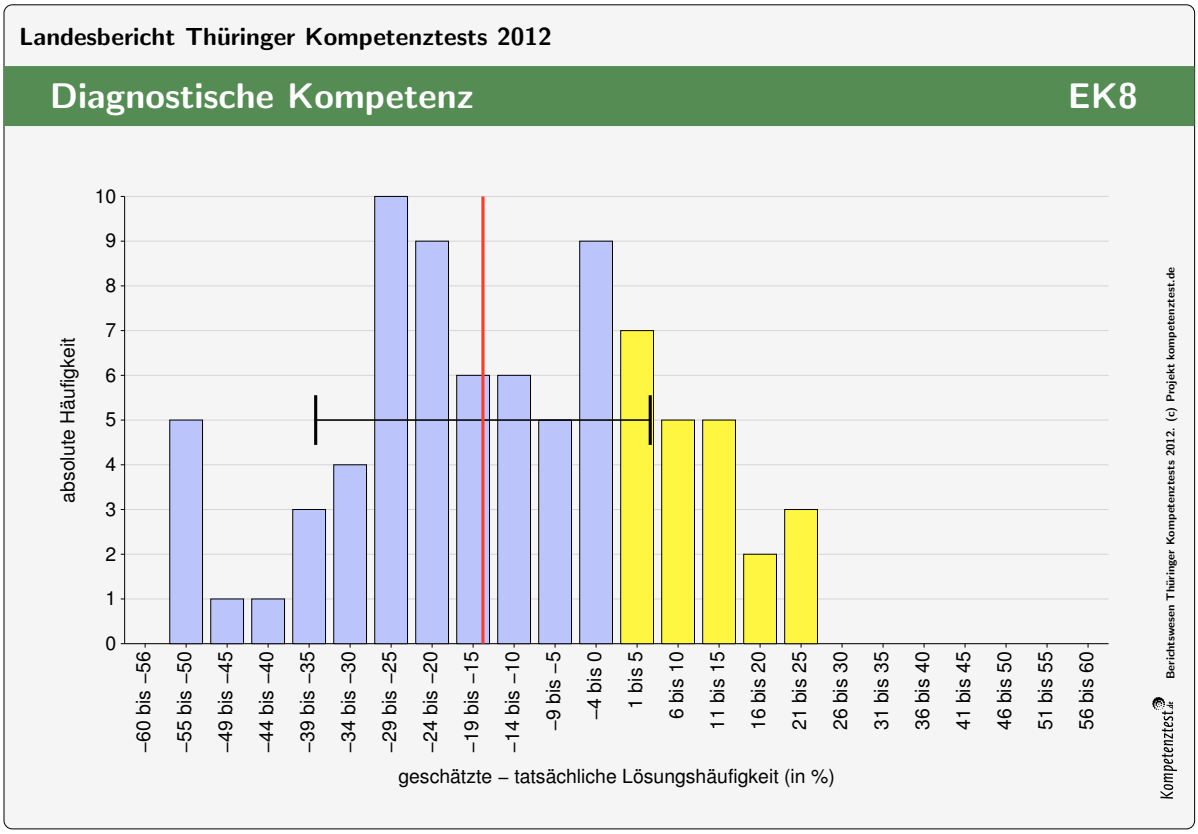

Abbildung 3.8: EK8: Abweichung der Lehrerschätzung von der tatsächlichen Lösungshäufigkeit mit mittlerer Abweichung (rot, senkrechter Strich) und Standardabweichung (schwarz, waagerechter Strich)

Schularten:

Wie im Vorjahr beurteilten die Englischlehrkräfte ihre Schüler im Gegensatz zu den Deutsch- und Mathematiklehrern weniger präzise. Mit -16,3 % und einer Streuung von 20,4 % überschätzen sie ihre Schüler deutlich, wobei im vorherigen Jahr eine mittlere Überschätzung von 14,2 % vorlag. Auch bei Betrachtung der extremen Über- und Unterschätzungen zeigt sich eine negativ zu bewertende Entwicklung. Von 27,3 % im Jahr 2011 stieg die Anzahl der Lehrer, die ihre Schüler über 25 %-Punkte ungenau einschätzen, auf ganze 39 % an. Etwa 4 von 10 Lehrern verschätzen sich bei der erwarteten Leistung ihrer Schüler also stark. Die Höhe dieses Wertes findet sich vor allem bei Regelschullehrern wieder (42,4 %), Gymnasiallehrer verschätzen sich etwas weniger häufig derart stark (-29,4 %). In Abbildung 3.8 ist eine Darstellung der Ergebnisse zu finden.

Aufgabenebene:

Die starke Überschätzung setzt sich auch auf Aufgabenebene fort. In Aufgabe 11.1 „Mini Sagas“ und Aufgabe 11.2 „Mini Sagas“ lassen sich ähnlich hohe Unterschätzungen von durchschnittlich 37 % feststellen. Beide decken das Leseverstehen im Anforderungsniveau der Stufe A2.1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens ab. In Aufgabe 11 war die Kombination von Textausschnitt und Textthema verlangt. Positiv aufgefallen ist die Genauigkeit der Einschätzung bei Aufgabe 14 „Advert“: Die Abweichung beträgt hier nur 0,5 %. Der Adressat einer Anzeige sollte anhand des Anzeigeninhalts erschlossen werden. In den restlichen Aufgaben werden die Schülerleistungen geringfügig unterschätzt.

3.5 Zusammenhänge der Ergebnisse der diagnostischen Kompetenz mit anderen Merkmalen

Im folgenden Abschnitt betrachten wir mögliche Zusammenhänge der Ergebnisse der diagnostischen Kompetenz mit anderen Merkmalen der teilgenommenen Klassen der Klassenstufen 3, 6 und 8. Dies kann interessant im Hinblick auf die Interpretation der diagnostischen Kompetenz sein und Ideen für Erklärungsansätze liefern. Es ist zu beachten, dass die berichteten Ergebnisse lediglich eine Beschreibung der diesjährigen Ergebnisse darstellen. Eine Verallgemeinerung kann nur auf der Grundlage weiterer Untersuchungen stattfinden.

Zusammenhang mit der Gesamtpunktzahl:

Bei Betrachtung der Zusammenhänge zwischen diagnostischer Kompetenz und der tatsächlich erreichten Gesamtpunktzahl wird in diesem Jahr deutlich, dass nur in Klassenstufe 8 hohe Zusammenhänge zu finden sind: Im Fach Englisch und Deutsch hängt die erreichte Gesamtpunktzahl der Schüler stark mit der Genauigkeit der Einschätzungen der Lehrer zusammen. Das bedeutet, dass bei starken Verschätzungen der Lehrer, ob Über- oder Unterschätzungen, die Schüler im Kompetenztest 2012 schwächere Leistungen erbrachten als die Schüler, welche präziser von ihren Lehrern eingeschätzt wurden. Ein ähnlicher, aber wenig starker Zusammenhang findet sich auch in Mathematik der Klassenstufe 8. Diese Ergebnisse könnten darauf hindeuten, dass geringere Kenntnis des Lehrers über seine Schüler einen negativen Einfluss auf die Lernleistung der Schüler haben, da die Schüler möglicherweise nicht gezielt gefordert und gefördert werden. In den Klassenstufen 3 und 6 hingegen ergaben sich keine bedeutsamen Beziehungen zwischen diesen Werten.

Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status:

Der sozioökonomische Status (SES) fasst eine Reihe von Lebensumständen wie etwa Wohnverhältnisse, Bildung der Eltern und finanzielle Absicherung zusammen. Um im Rahmen des Kompetenztests Informationen zu diesem Aspekt der Schüler zu erhalten, stellten wir die Frage nach der Anzahl der Bücher, welche bei den Schülern zu Hause vorhanden sind. Diese Größe hat sich als gute Orientierung für die Abschätzung des SES bewährt. Die nun untersuchte Frage ist wie folgt: Könnte die Genauigkeit der Lehrereinschätzungen in der diagnostischen Kompetenz etwas mit dem sozioökonomischen Status der Klasse zu tun haben? In Klassenstufen 3 und 6 ist ein derartiger Zusammenhang nicht nachweisbar. Jedoch findet sich in Klassenstufe 8 im Fach Mathematik ein tendenzieller und im Fach Deutsch ein hoher Zusammenhang. Das heißt konkret, dass etwa Unterschätzungen in der diagnostischen Kompetenz mit einem hohen sozioökonomischen Status und Überschätzungen mit einem niedrigen sozioökonomischen Status in Beziehung stehen. Dies könnte darauf hindeuten, dass der sozioökonomische Status mehr Bedeutsamkeit für die Schülerleistungen hat, als dies von den Lehrern angenommen wird: Schüler aus Haushalten, in denen viele Bücher vorhanden sind, wurden eher unterschätzt, ihre eigentliche Leistung im Kompetenztest lag über der Einschätzung in der diagnostischen Kompetenz.

3.6 Fazit

Im letzten Abschnitt sollen die Ergebnisse der diagnostischen Kompetenz für das Schuljahr 2011/2012 zusammenfassend betrachtet und einige auffällige Trends berichtet werden.

Teilnehmerzahlen:
Insgesamt sind die Teilnehmerzahlen über alle Klassenstufen, Schularten und Fächer hinweg leicht zurückgegangen. Dennoch nehmen über ein Fünftel der Lehrer an der diagnostischen Kompetenz teil. Unterschiede hinsichtlich der Nutzung zwischen Fachbereichen lassen sich in diesem Jahr nicht feststellen. Lehrer, die die Befragung zur diagnostischen Kompetenz einmal begonnen haben, führen sie in rund 85 % der Fälle bis zum Schluss durch. Im Vergleich zum Vorjahr brechen somit etwa 5 % mehr Lehrer die Befragung vorzeitig ab.

Fächervergleiche:
In diesem Jahr lässt sich kein eindeutiger Trend zwischen den Fächern erkennen, ausgenommen im Fach Englisch. Die Lehrer schätzen hier durchgehend die Leistungen ihrer Schüler ungenauer ein als ihre Kollegen. In Mathematik und Deutsch gibt es keine Trends zwischen den Fächern. Die Genauigkeit schwankt in beiden Fächern je nach Klassenstufe.

Hinsichtlich der Genauigkeit der Einschätzungen im Vergleich zum Vorjahr gibt es ebenfalls keine eindeutigen Entwicklungen. Die nur geringen Veränderungen variieren nicht systematisch. Teilweise kehren sich die Überschätzungen in Unterschätzungen um und umgekehrt. Wie in den vergangenen Jahren lässt sich demnach kein Trend in der diagnostischen Kompetenz über die Jahre feststellen.

Die Standardabweichungen der Abweichungen zwischen Einschätzung und tatsächlichem Testergebnis betragen im Schnitt 16,9 % und sind damit recht hoch. Das heißt, dass es über alle Fächer, Klassenstufen und Schularten recht große Unterschiede zwischen den Lehrern hinsichtlich ihrer Einschätzung und dem tatsächlichen Testergebnis gibt. Zwischen den Fächern zeigen sich im Fach Mathematik die geringsten Abweichungen, im Fach Englisch die höchsten.

Betrachtet man die Extremverschätzungen, lassen sich auch hier keine eindeutigen Entwicklungen zwischen den Fächern feststellen.

Insgesamt schließen sich damit die Erkenntnisse dieses Jahres an die der letzten Jahre an. Es lassen sich keine Fachkulturen erkennen oder allgemeine Trends hinsichtlich der Genauigkeit der Einschätzungen. Allerdings zeigen die, wie bereits berichtet, teilweise großen Unterschiede auf Aufgabenebene, dass die diagnostische Kompetenz als wertvolles Instrument zur genaueren Einschätzung der Leistungen der Schüler Hinweise geben kann. Darin besteht das Hauptziel: Die Lehrkräfte sollen motiviert werden, aufgrund der Nutzung der diagnostischen Kompetenz Genauigkeit und Sicherheit bei der Einschätzung der Leistungen ihrer Schüler zu erlangen.

Das Wichtigste in Kürze

- Die Teilnehmerzahlen sind im Vergleich zu den Vorjahren zum Teil deutlich zurückgegangen. Insgesamt haben ca. ein Fünftel der Lehrer an der diagnostischen Kompetenz teilgenommen.
- Über die Jahre lassen sich keine eindeutigen Trends feststellen. Lediglich bei den Englischlehrern zeigt sich eine ungenauere Einschätzung gegenüber ihren Kollegen in Mathematik und Deutsch.

4 Testergebnisse auf Landesebene

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der Kompetenztests 2012 auf Landesebene dargestellt. Es werden zunächst die Mittelwerte und Häufigkeitsverteilungen des Gesamtergebnisses aller Schüler betrachtet (Abschnitt 4.1). Anschließend erfolgt die Auswertung getrennt nach Schularten (Abschnitt 4.2). In Abschnitt 4.3 finden sich die Landesergebnisse auf Aufgabenebene.

Für die verschiedenen Kompetenztests werden dabei meist Abkürzungen für die Tests verwendet. Bei MK6 zum Beispiel steht das „M“ für Mathematik, „K6“ für Klassenstufe 6. Hierhinter verbirgt sich also der Kompetenztest Mathematik in der Klassenstufe 6. Für die Deutschtests in Klassenstufe 3 ist noch ein „L“ für den Test Lesen (DK3L) bzw. ein „S“ für den Test Sprachgebrauch (DK3S) angehängt.

Für das Fach Französisch werden in diesem Jahr keine Auswertungen vorgenommen, da die Teilnahmezahlen zu gering sind, um von landesweiten Daten sprechen zu können. Es nahmen nur zwei Klassen einer Schule an diesem Kompetenztest teil.

4.1 Erreichte Gesamtpunktzahlen

In Tabelle 4.1 sind die Mittelwerte und Streuungen der erreichten Punktzahlen sowie die Teilnehmerzahlen der Kompetenztests 2012 wiedergegeben.

Test	Mittelwert	Streuung	Schüleranzahl
DK3L	16,42	4,37	15 172
DK3S	13,42	3,61	15 089
MK3	32,06	10,60	14 955
DK6	55,77	16,02	8 301
MK6	12,13	4,57	11 427
EK6	58,83	18,49	6 761
DK8	85,49	22,50	14 533
MK8	22,48	6,91	14 847
EK8	46,67	17,11	14 772

Tabelle 4.1: Ergebnisse der Kompetenztests 2012 für die Klassenstufen 3, 6 und 8. Angegeben sind die Mittelwerte und Streuungen der erreichten Gesamtpunktzahlen aller Thüringer Schüler, die an den jeweiligen Tests teilgenommenen haben.

Die folgenden Grafiken geben die erreichte Punktzahl aller Thüringer Schüler für die verschiedenen Tests in Form einer Häufigkeitsverteilung wieder. Die Werte auf der waagerechten Achse geben die erreichte Punktzahl an. Die Höhe der Säulen entspricht der Anzahl von Schülern, welche diese Punktzahl im Test erreicht haben. Der senkrechte Strich in der Verteilung markiert den Landesmittelwert. Die Grafiken zeigen, dass sich die Schülerleistungen in Thüringen über die gesamte Spannweite der erreichbaren Punkte verteilen. Alle Tests beinhalten auch

bewusst leichte Aufgaben (siehe Abschnitt 4.3), so dass auch schwächere Schüler die Möglichkeit haben, Punkte zu erlangen. Auch für die leistungsstärkeren Schüler bieten die Tests i.d.R. genügend Differenzierungsmöglichkeiten.

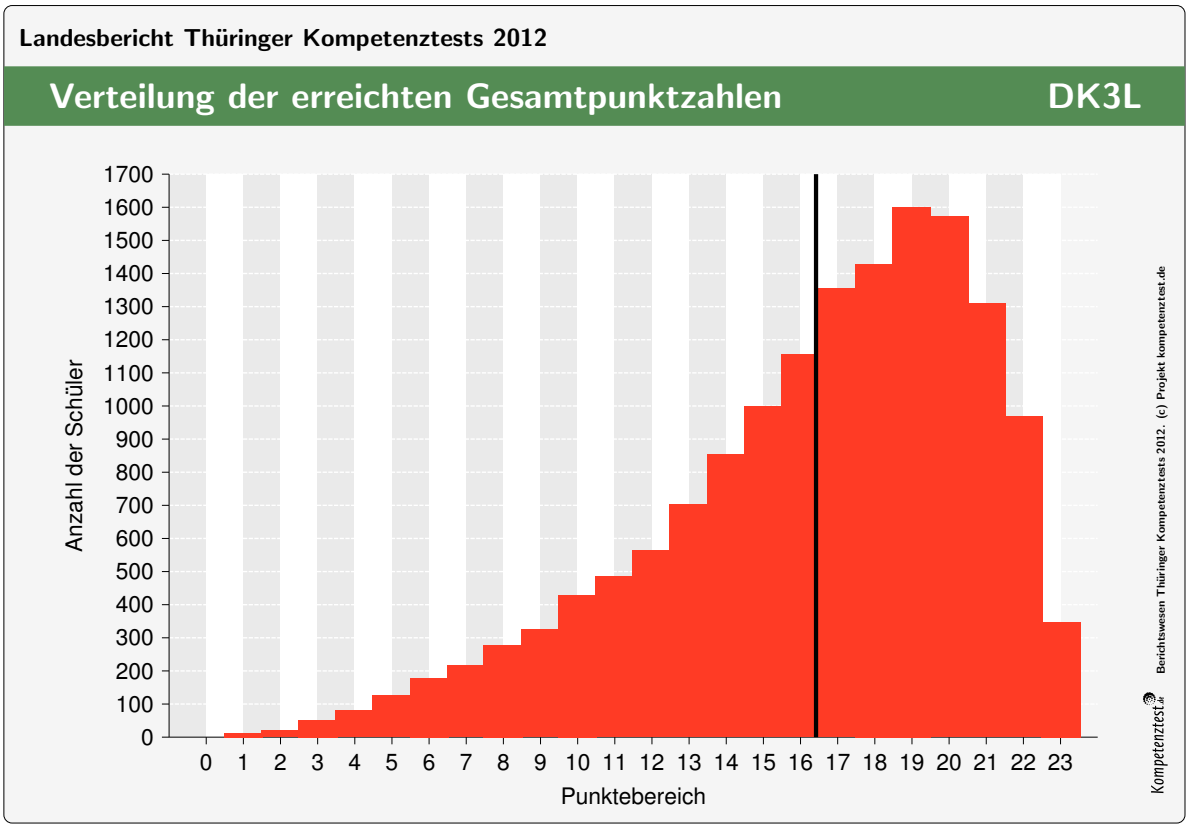

Abbildung 4.1: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Deutsch Lesen, Klassenstufe 3

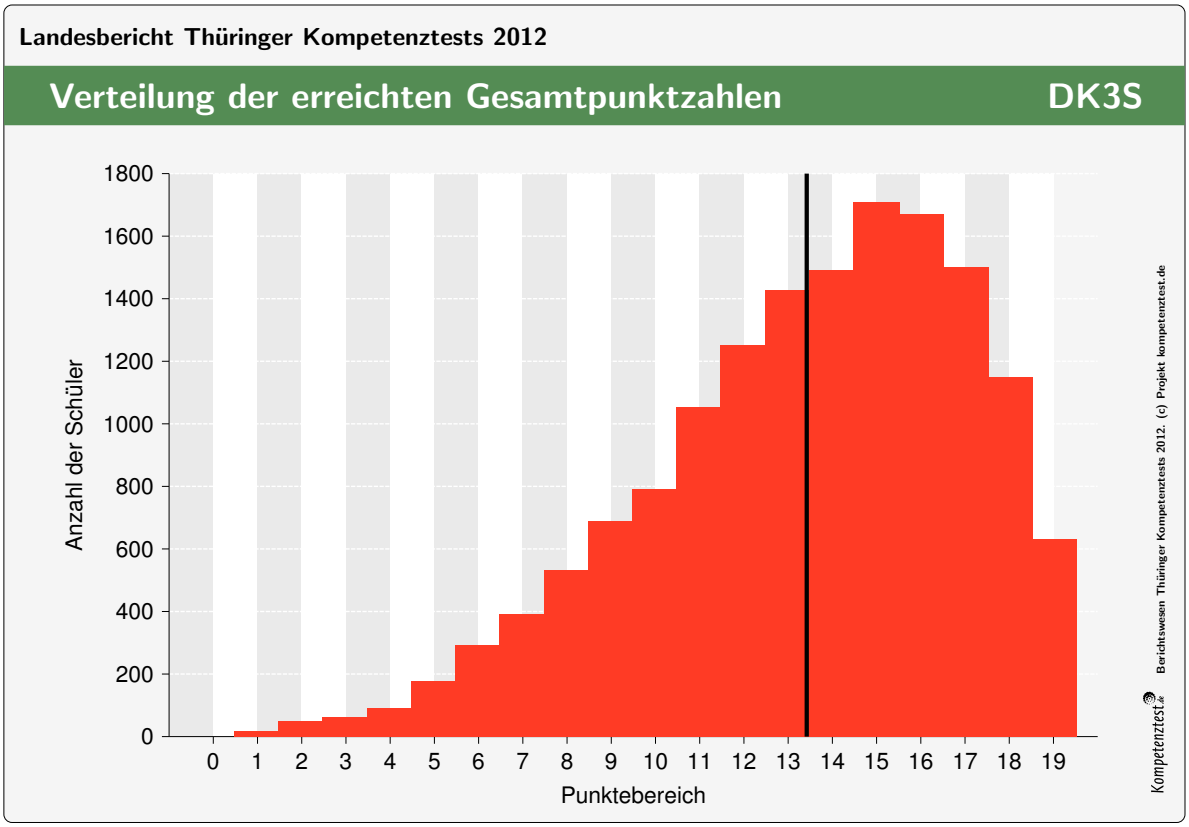

Abbildung 4.2: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Deutsch Sprachgebrauch, Klassenstufe 3

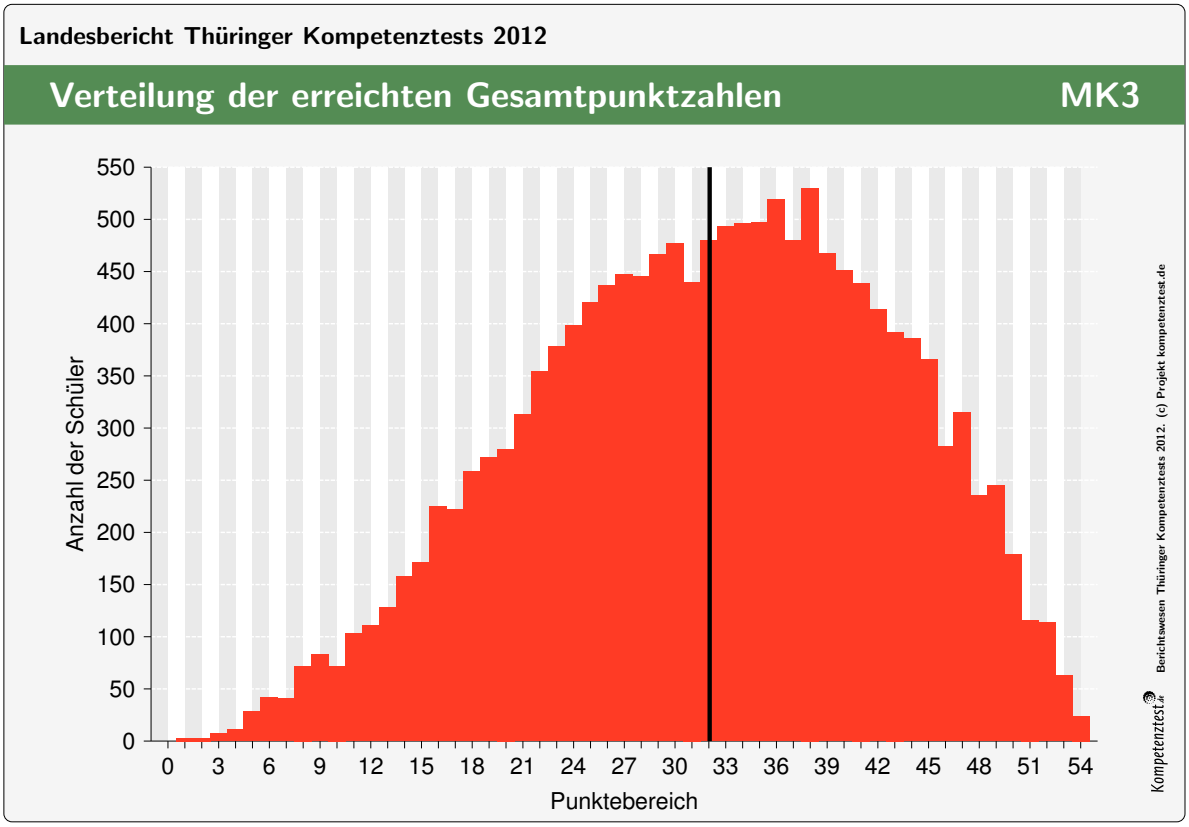

Abbildung 4.3: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Mathematik, Klassenstufe 3

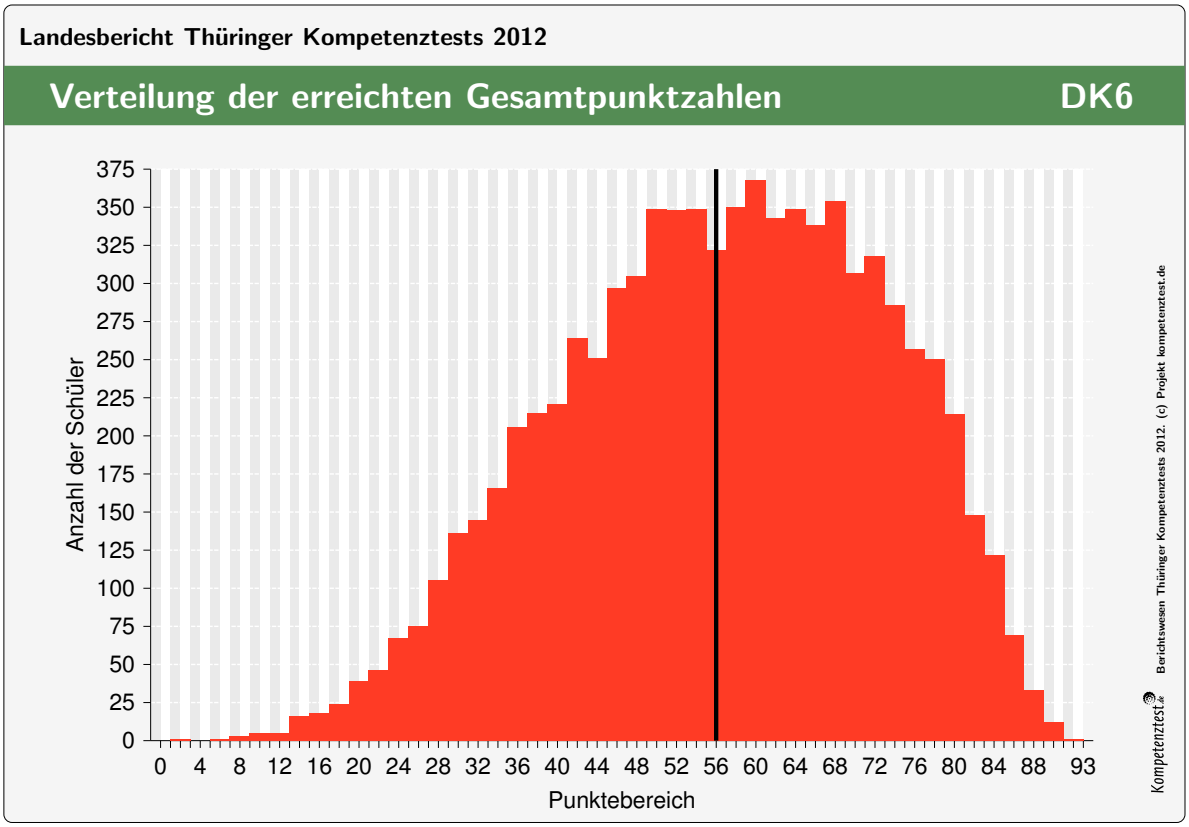

Abbildung 4.4: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Deutsch, Klassenstufe 6

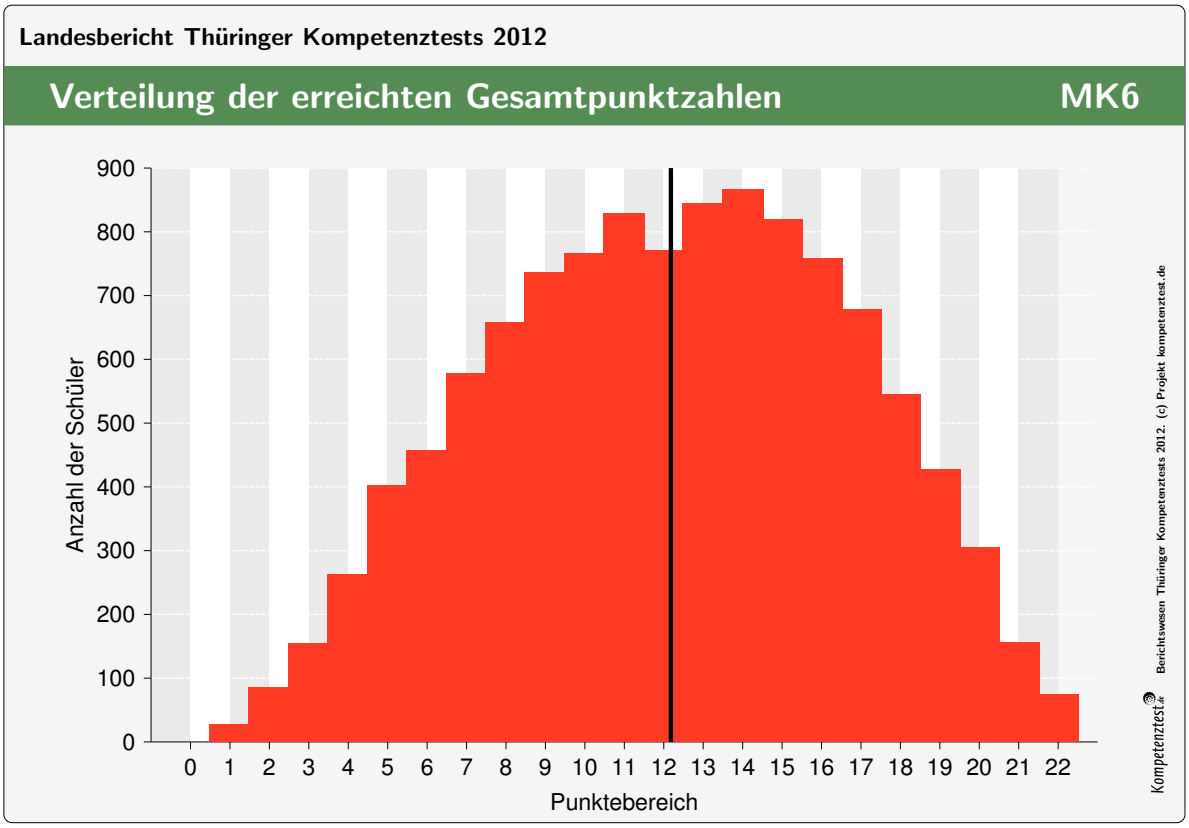

Abbildung 4.5: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Mathematik, Klassenstufe 6

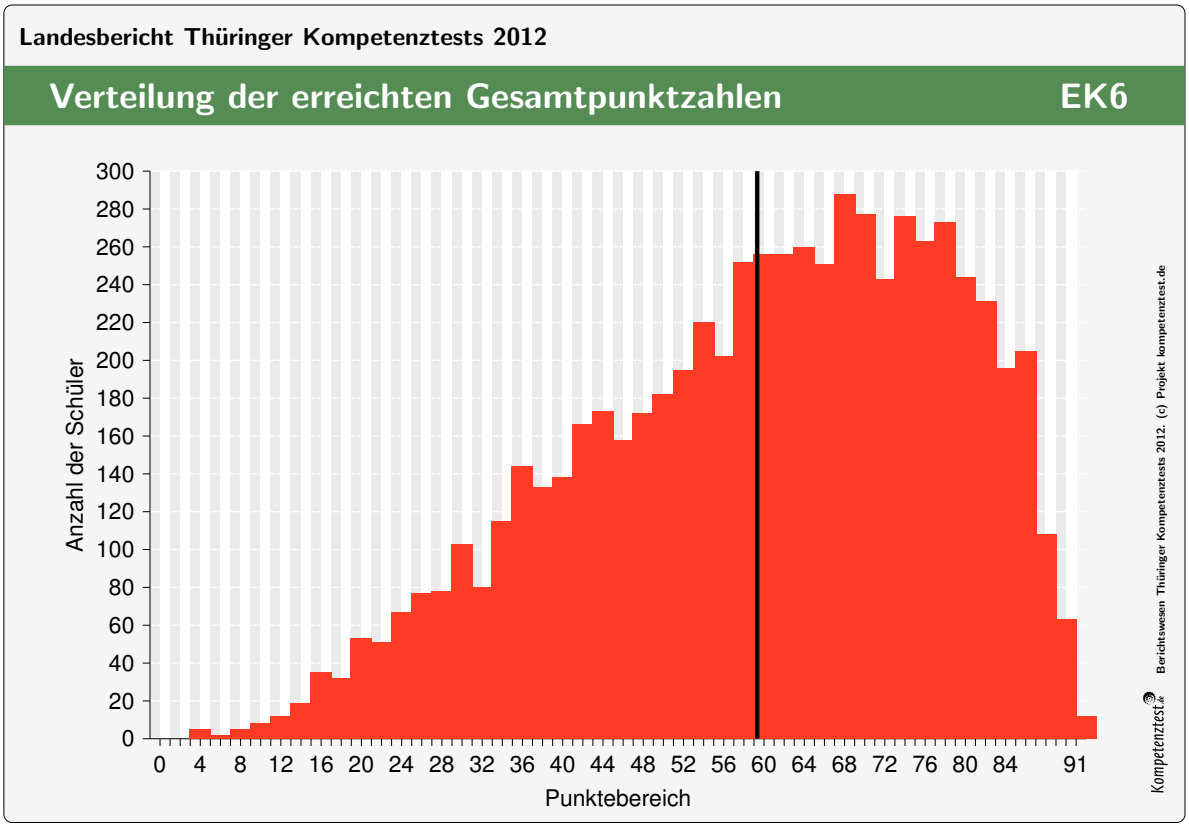

Abbildung 4.6: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Englisch, Klassenstufe 6

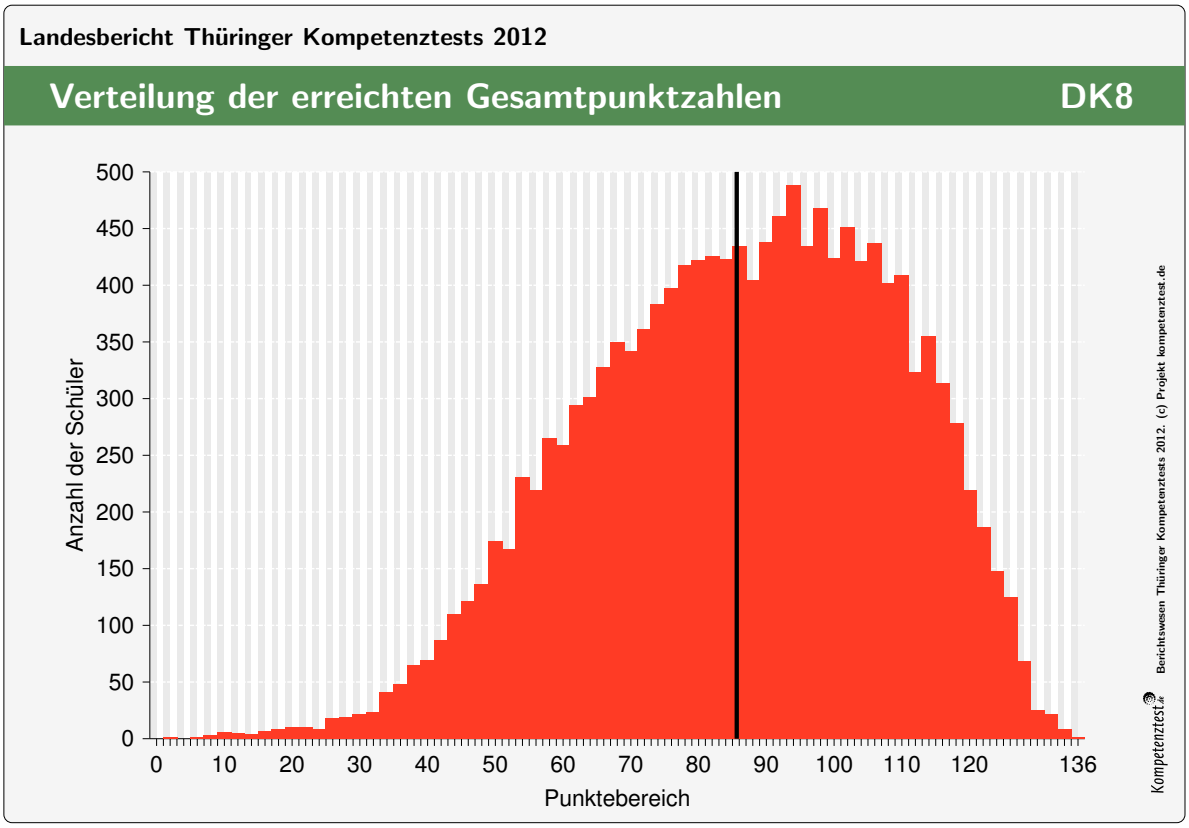

Abbildung 4.7: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Deutsch, Klassenstufe 8

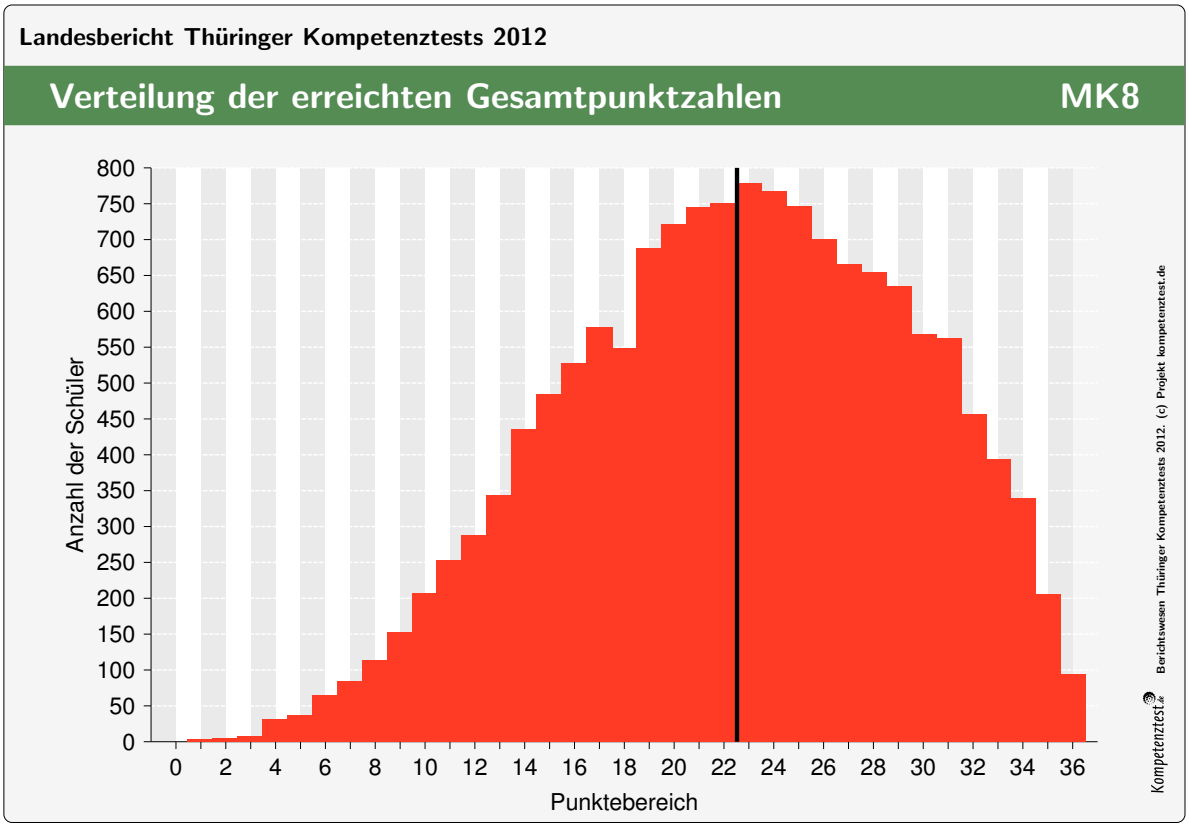

Abbildung 4.8: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Mathematik, Klassenstufe 8

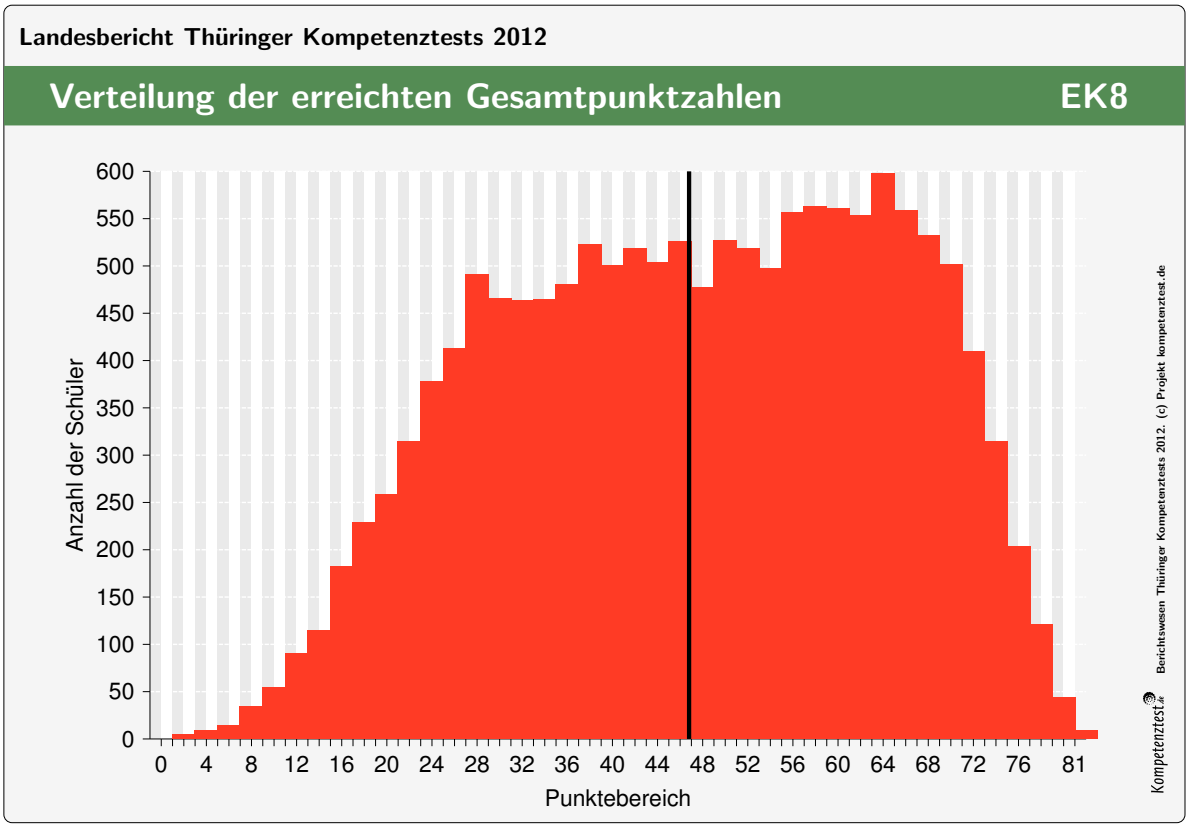

Abbildung 4.9: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Englisch, Klassenstufe 8

4.2 Erreichte Gesamtpunktzahlen getrennt nach Schulart

In diesem Abschnitt wird die Häufigkeitsverteilung der erreichten Gesamtpunktzahlen hinsichtlich der verschiedenen Schularten differenziert. Die Darstellung erfolgt durch so genannte Perzentilbänder, wie sie auch in den großen internationalen Studien (wie z. B. PISA) üblich sind. Die erreichten Punktzahlen der Schüler werden dabei durch einen waagerechten Balken gekennzeichnet. Dessen Abschnitte, die so genannten Perzentile, geben jeweils den Punktwert wieder, der von einem bestimmten Anteil leistungsähnlicher Schüler maximal erreicht wurde.

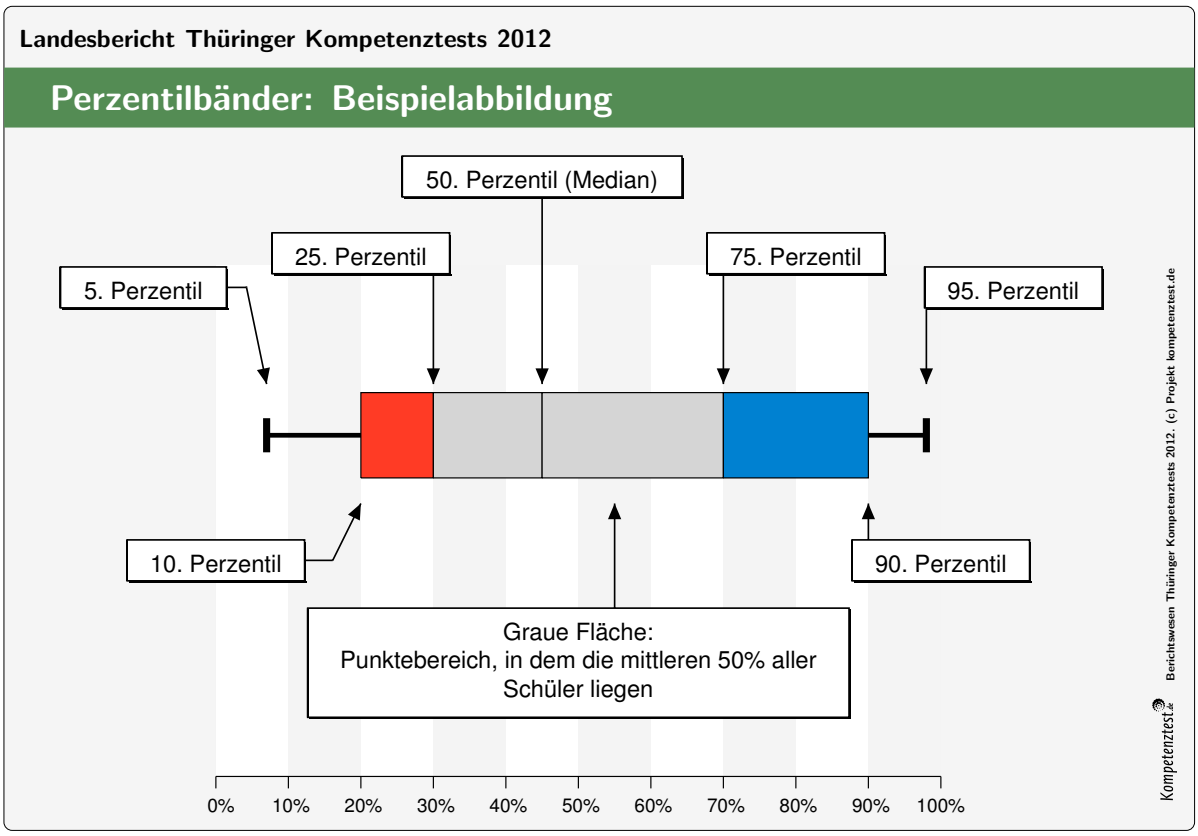

Abbildung 4.10: Beispiel für die Darstellung der erreichten Punktzahl in Prozent in Form eines Perzentilbandes

Abbildung 4.10 zeigt dies an einem Beispiel. Wiedergegeben ist das 5., 25., 50., 75., 90. und 95. Perzentil. Der Grafik ist beispielsweise zu entnehmen, dass das leistungsschwächste Viertel der Schüler (25. Perzentil) maximal 30 % der Punkte erreicht hat.

Insgesamt zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Schularten im Hinblick auf die erreichten Schülerleistungen. In Klassenstufe 6 zum Beispiel liegen die 25. Perzentile der Gymnasiasten in allen Fächern in etwa auf Höhe des 75. Perzentils der Regelschüler. Das bedeutet, dass ein Gymnasiast, der bezüglich seiner Leistung stärker ist als 25 % aller Gymnasiasten, eine höhere Leistung als 75 % aller Regelschüler erbringt.

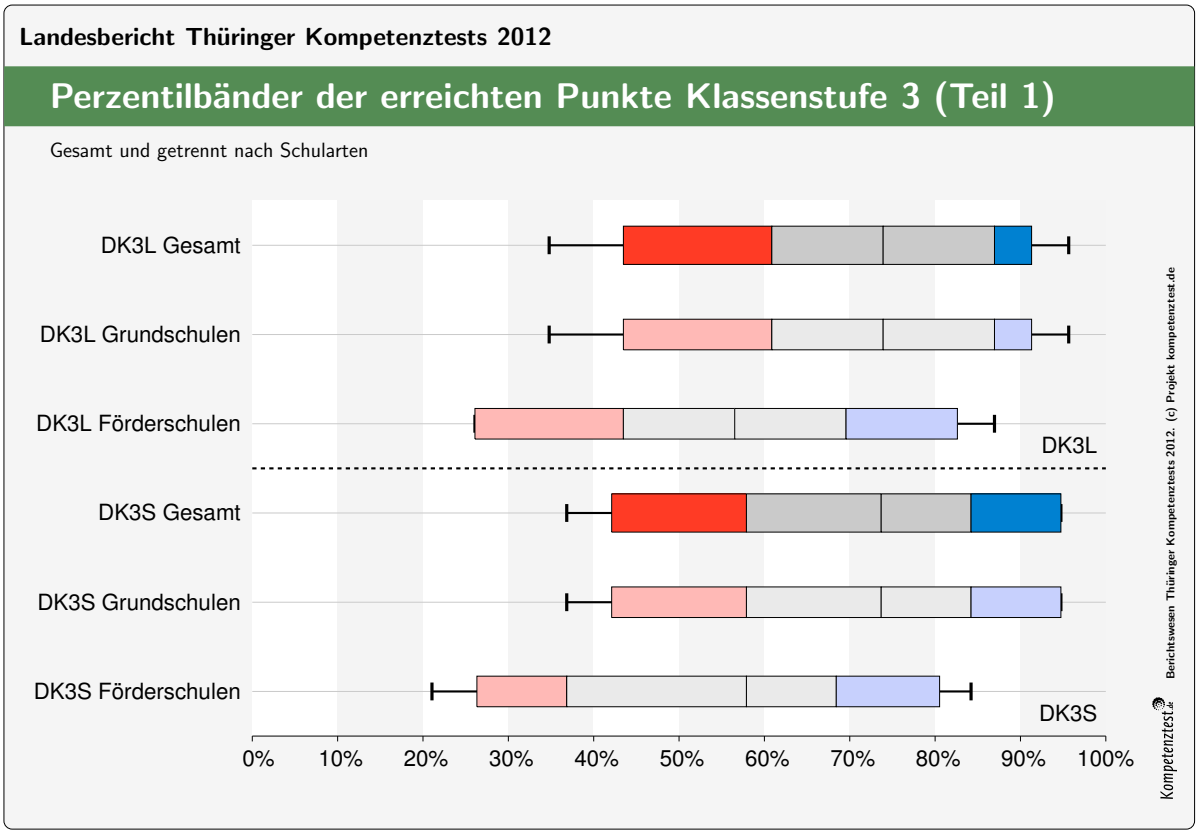

Abbildung 4.11: Ergebnisse bei den Deutschtests Lesen und Sprachgebrauch in der Klassenstufe 3 getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

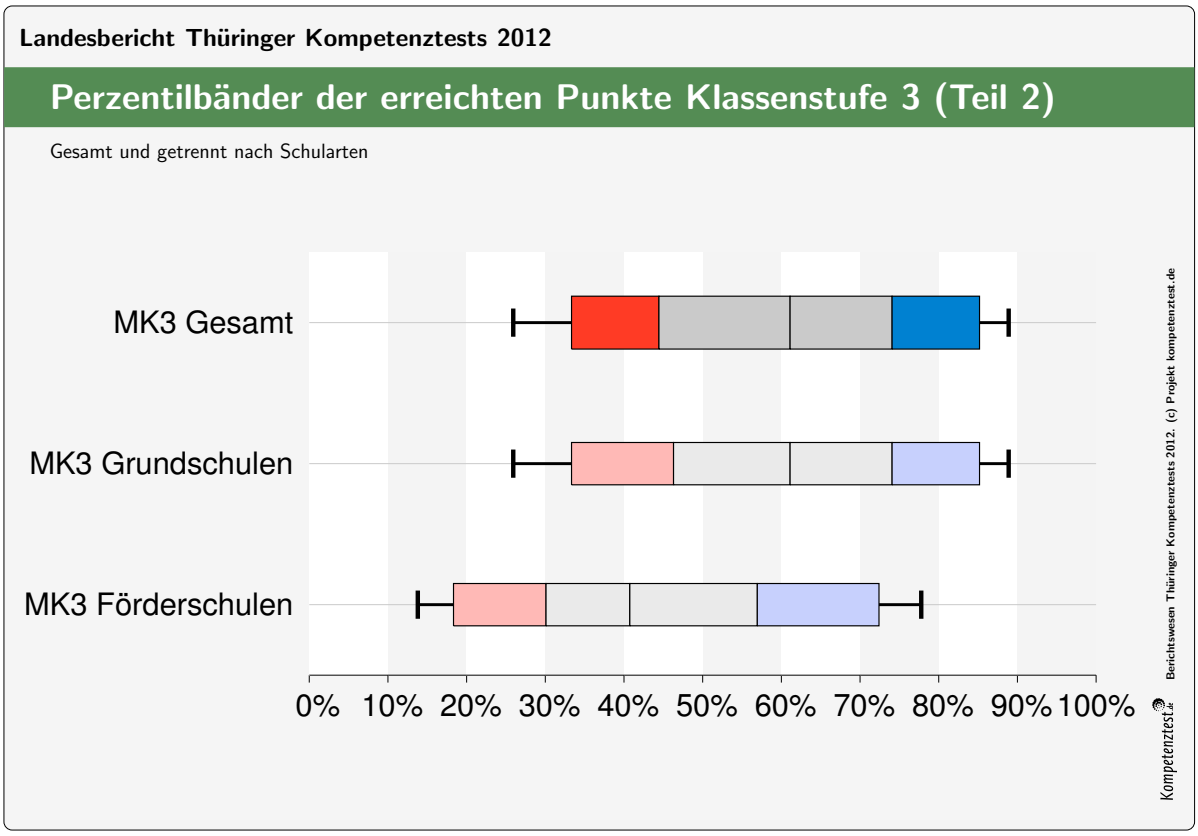

Abbildung 4.12: Ergebnisse beim Test Mathematik in der Klassenstufe 3 getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

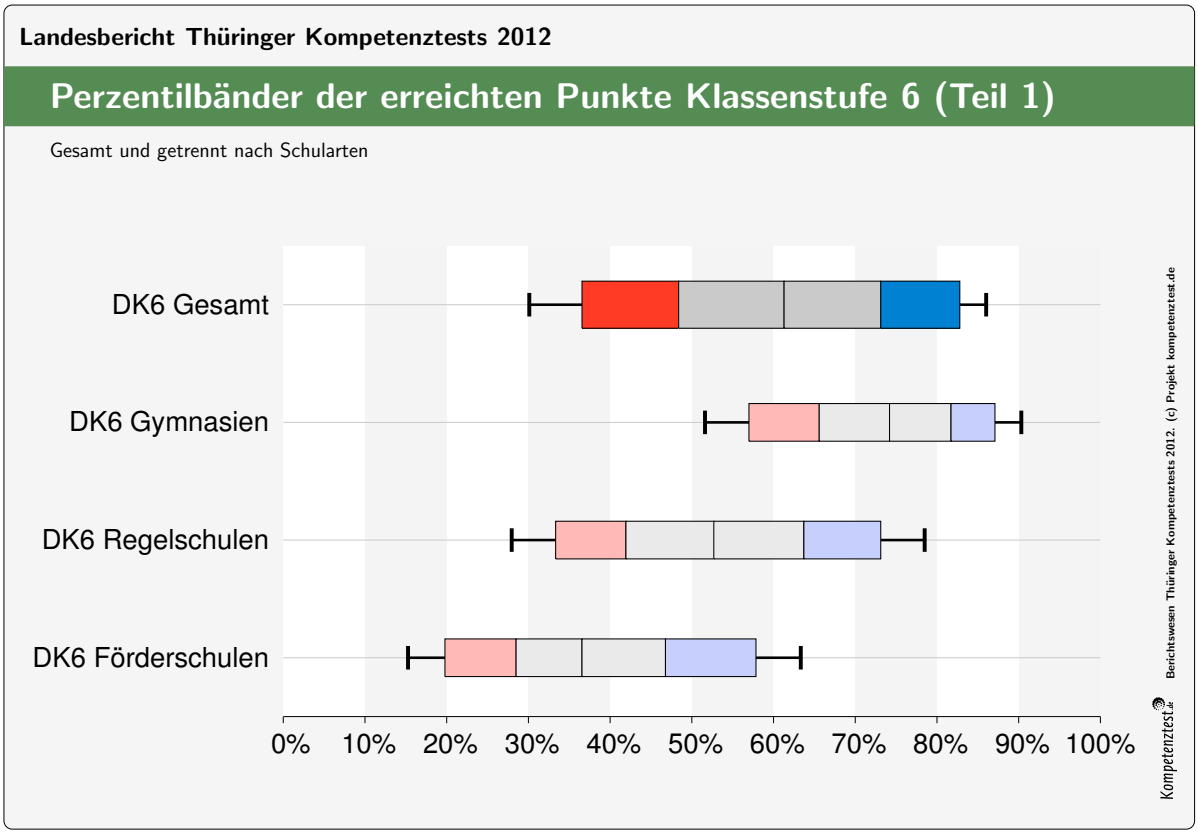

Abbildung 4.13: Ergebnisse beim Deutsch-Test in der Klassenstufe 6 getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

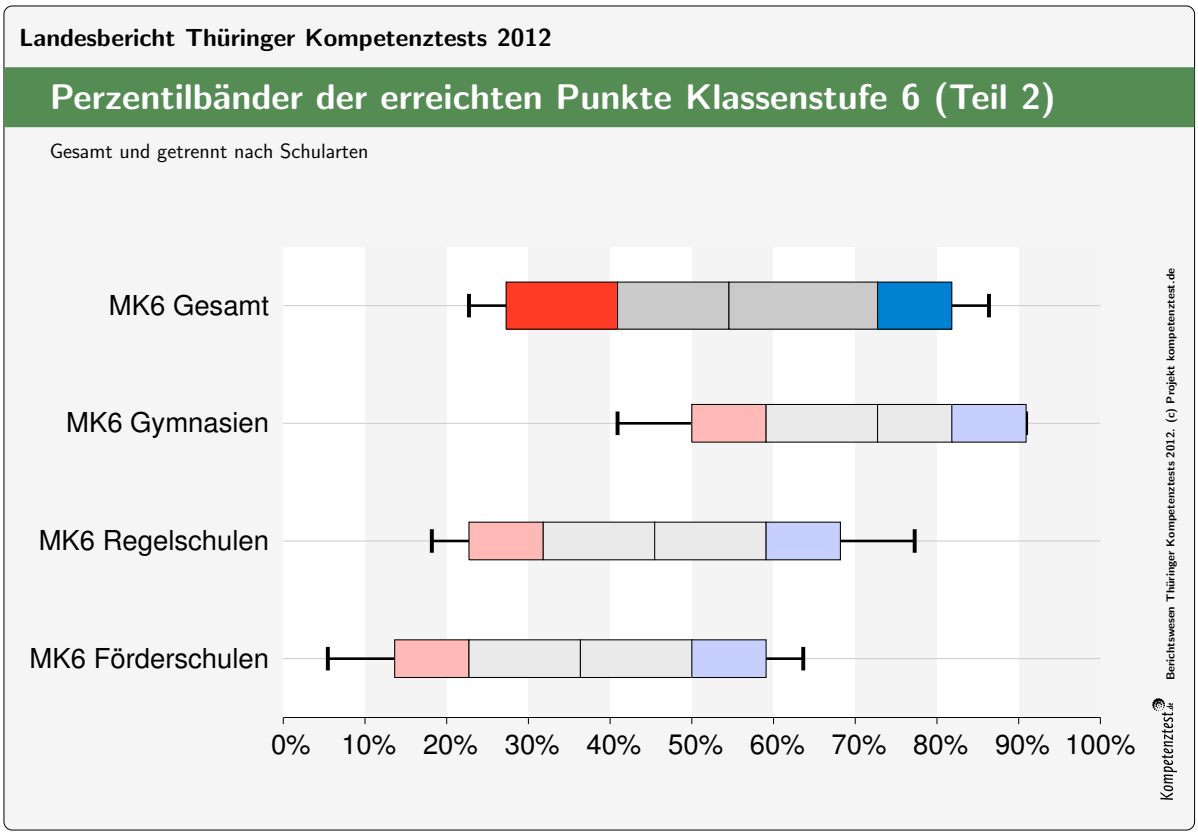

Abbildung 4.14: Ergebnisse beim Mathematik-Test in der Klassenstufe 6 getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

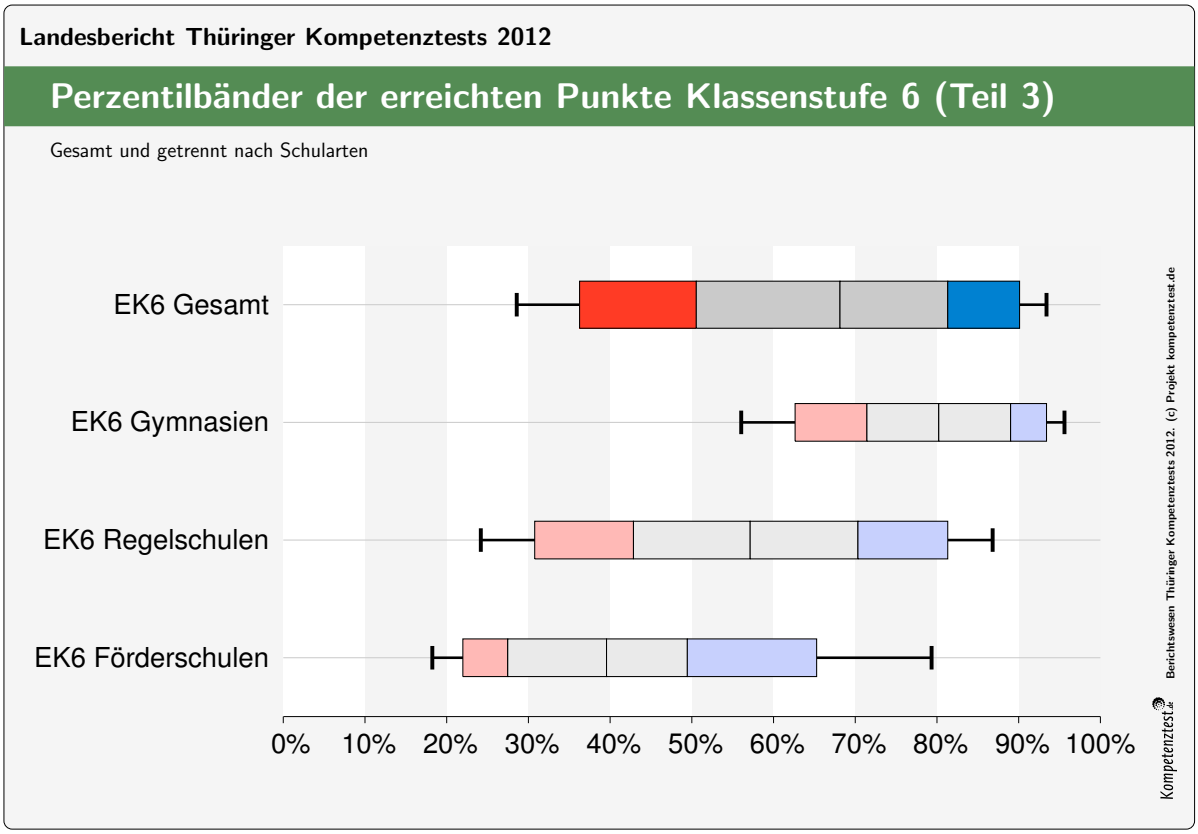

Abbildung 4.15: Ergebnisse beim Englisch-Test in der Klassenstufe 6 getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

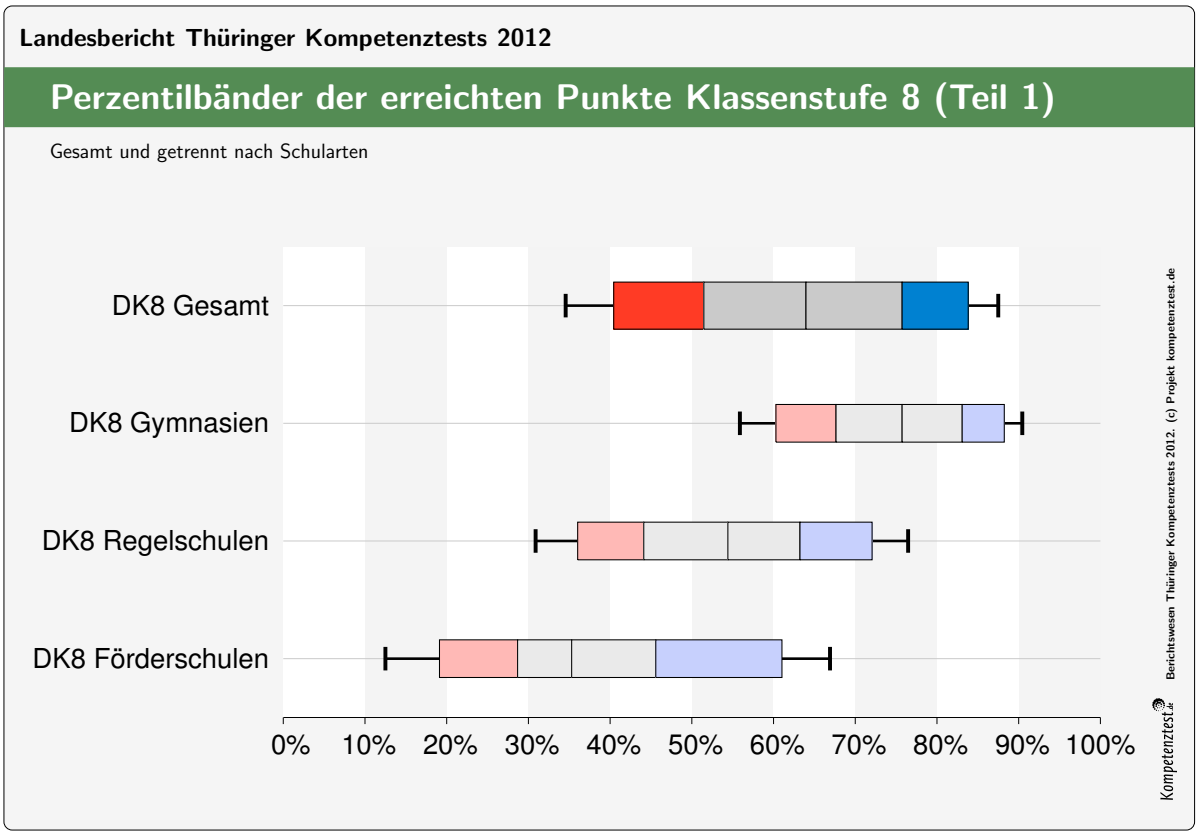

Abbildung 4.16: Ergebnisse beim Deutsch-Test in der Klassenstufe 8 getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

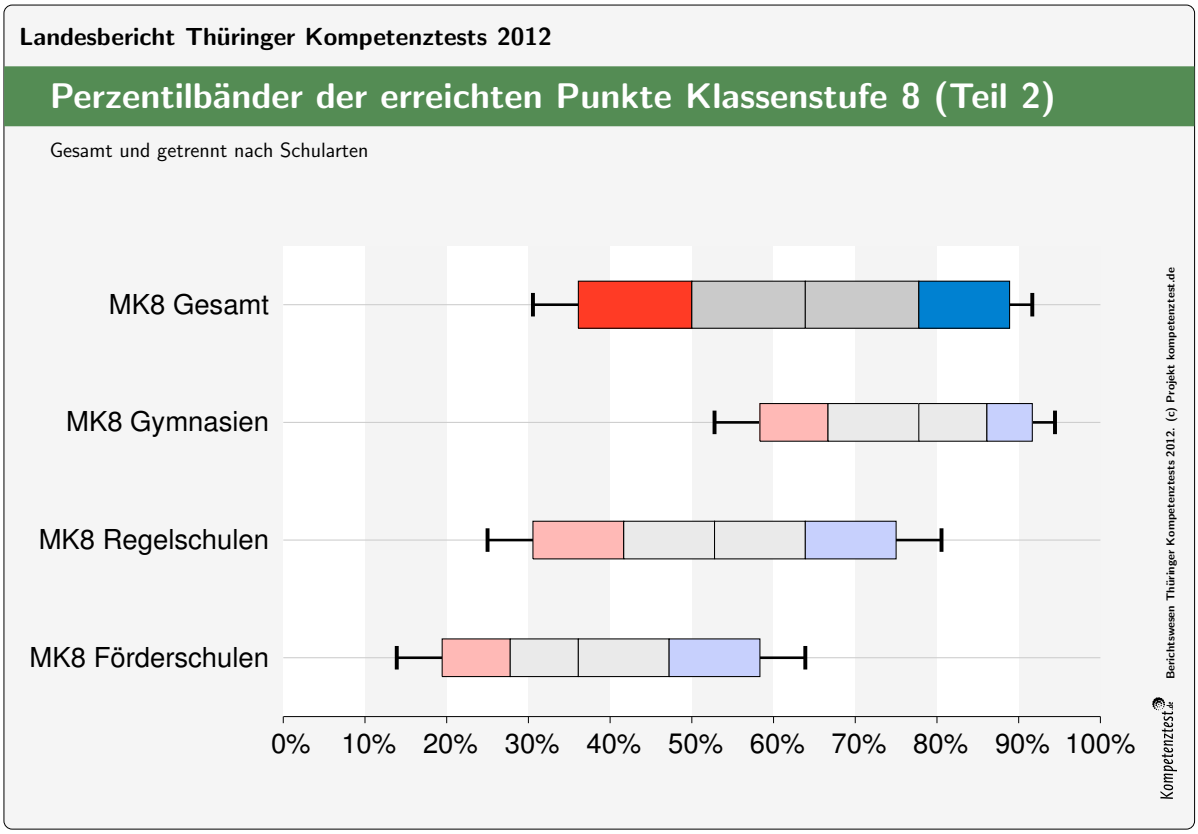

Abbildung 4.17: Ergebnisse beim Mathematik-Test in der Klassenstufe 8 getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

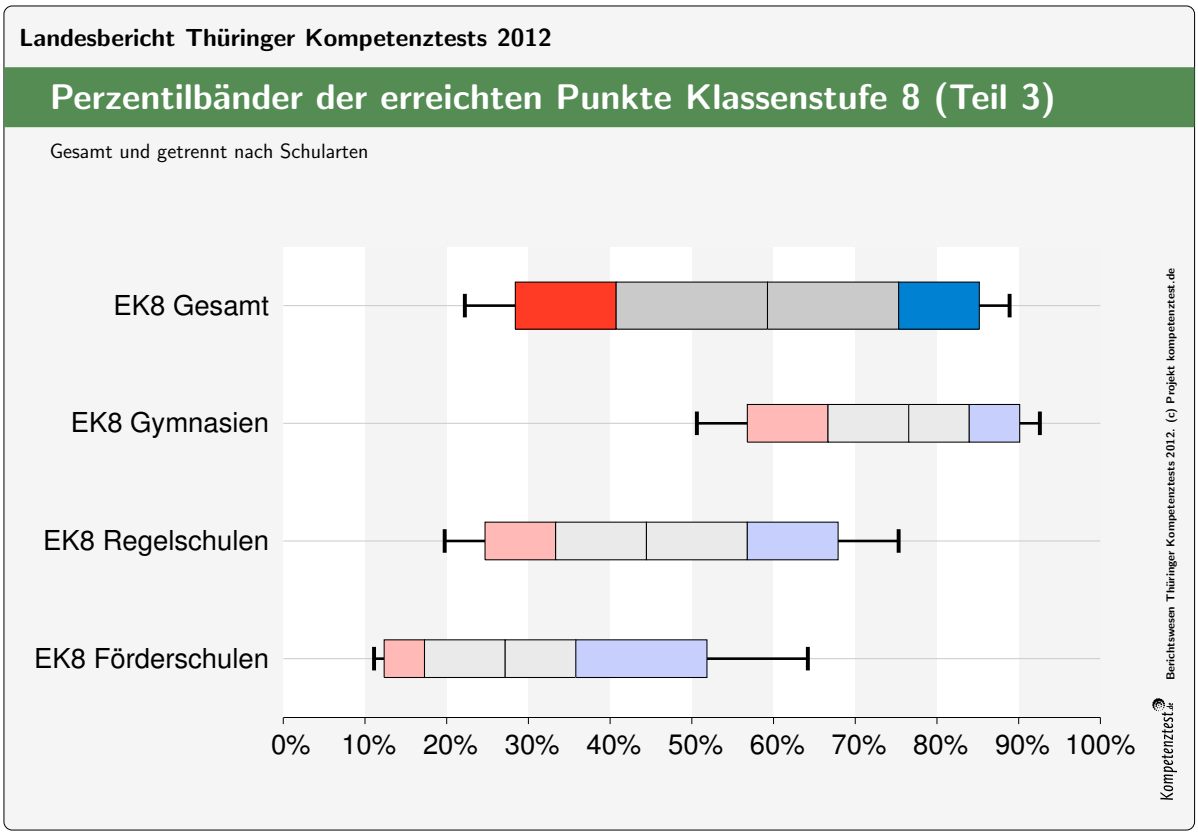

Abbildung 4.18: Ergebnisse beim Englisch-Test in der Klassenstufe 8 getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

4.3 Aufgabenschwierigkeiten

Neben der Analyse der Gesamtergebnisse sind die Ergebnisse in den einzelnen Aufgaben von besonderem Interesse, die in dem nun folgenden Abschnitt dargestellt werden. Hier zeigt sich sehr konkret, in welchen Bereichen die Stärken und Schwächen der Schüler liegen.

Wie wird die Schwierigkeit einer Aufgabe bestimmt? Die Schwierigkeit berechnet sich wie folgt: Die im Durchschnitt von den Schülern erreichte Punktzahl wird ins Verhältnis zur maximal erreichbaren Punktzahl gesetzt. Das Ergebnis wird in Prozent angegeben. Sind zum Beispiel bei einer Aufgabe maximal 5 Punkte möglich, und die Schüler erreichen im Durchschnitt 3 Punkte, dann ist die Schwierigkeit dieser Aufgabe $\frac{3}{5} = 0,6$. Anders ausgedrückt erreichen die Schüler im Mittel 60 % der maximalen Punktzahl. Bei einem Prozentwert nahe 0 ist die Aufgabe als sehr schwierig zu interpretieren. Liegt der Prozentwert jedoch nahe 100, so kann (fast) jeder Schüler dieser Schulart die Aufgabe vollständig lösen, die Aufgabe ist folglich für die Schüler als sehr leicht einzustufen.

Die folgenden Abbildungen geben die Aufgabenschwierigkeit bei den verschiedenen Teilaufgaben der Tests wieder. Dargestellt ist für jede Aufgabe der Landesdurchschnitt der erreichten Punkte in Prozent. Zusätzlich sind die Aufgaben in den Abbildungen den jeweils zugehörigen Teilbereichen zugeordnet. Die Erläuterungen der jeweiligen Teilbereiche sind in Tabelle 4.2 wiedergegeben. Die Abbildungen im Fach Englisch sind hier nicht aufgeführt. In diesen sind die Aufgaben den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) zugeordnet. Die Angaben in den Abbildungen sind außerdem nach der Schulart aufgeschlüsselt. Hier zeigen sich die erwarteten Unterschiede zwischen den Schularten.

Tabelle 4.2: Den Aufgaben in Abb. 4.19 bis 4.35 zugeordnete Teilbereiche

Test	dargestellter Teilbereich		Beschreibung
DK3L DK3S	Anforderungsbereich	I	Wiedergeben
		II	Zusammenhänge herstellen
		III	Reflektieren und beurteilen
MK3	Leitidee	3	Muster und Strukturen
		3.1	Gesetzmäßigkeiten erkennen, beschreiben und darstellen
		3.2	funktionale Beziehungen erkennen, beschreiben und darstellen
		4	Größen und Messen
		4.1	Größenvorstellungen besitzen
		4.2	mit Größen in Sachsituationen umgehen
DK6	Anforderungsbereich	I	Informationen ermitteln / Wiedergeben
		II	textbezogen interpretieren / Zusammenhänge herstellen
		III	Reflektieren und bewerten
MK6	Anforderungsbereich	I	Reproduzieren
		II	Zusammenhänge herstellen
		III	Verallgemeinern und reflektieren
DK8	Anforderungsbereich	I	Informationen aus dem Stimulus wiedergeben
		II	Verknüpfen von Informationen
		III	Reflexion und Beurteilung von Informationen aus dem Stimulus

Tabelle 4.2: Den Aufgaben in Abb. 4.19 bis 4.35 zugeordnete Teilbereiche (Fortsetz.)

Test	dargestellter Teilbereich		Beschreibung
MK8	Anforderungsbereich	I	Reproduzieren
		II	Zusammenhänge herstellen
		III	Verallgemeinern und reflektieren

Im Kompetenztest Englisch der Klassenstufe 6 wurde ein schriftlicher Teil durch die Schüler bearbeitet, dessen Punktzahlen nicht ohne Weiteres als Schwierigkeiten interpretiert werden konnten. Aus diesem Grund war eine gesonderte Abbildungen notwendig, welche auf die verschiedenen Levels des CEFR / GER zurückgehen. In den Abbildungen 4.30 und 4.31 werden die Unterkriterien des Bereichs Schreiben dargestellt. Der linke Balken zeigt jeweils den Anteil aller teilnehmenden Schüler, welche die entsprechenden Kriterien mindestens auf dem betreffenden Level gelöst haben. Alle weiteren Balken geben diesen Wert schulartspezifisch wieder.

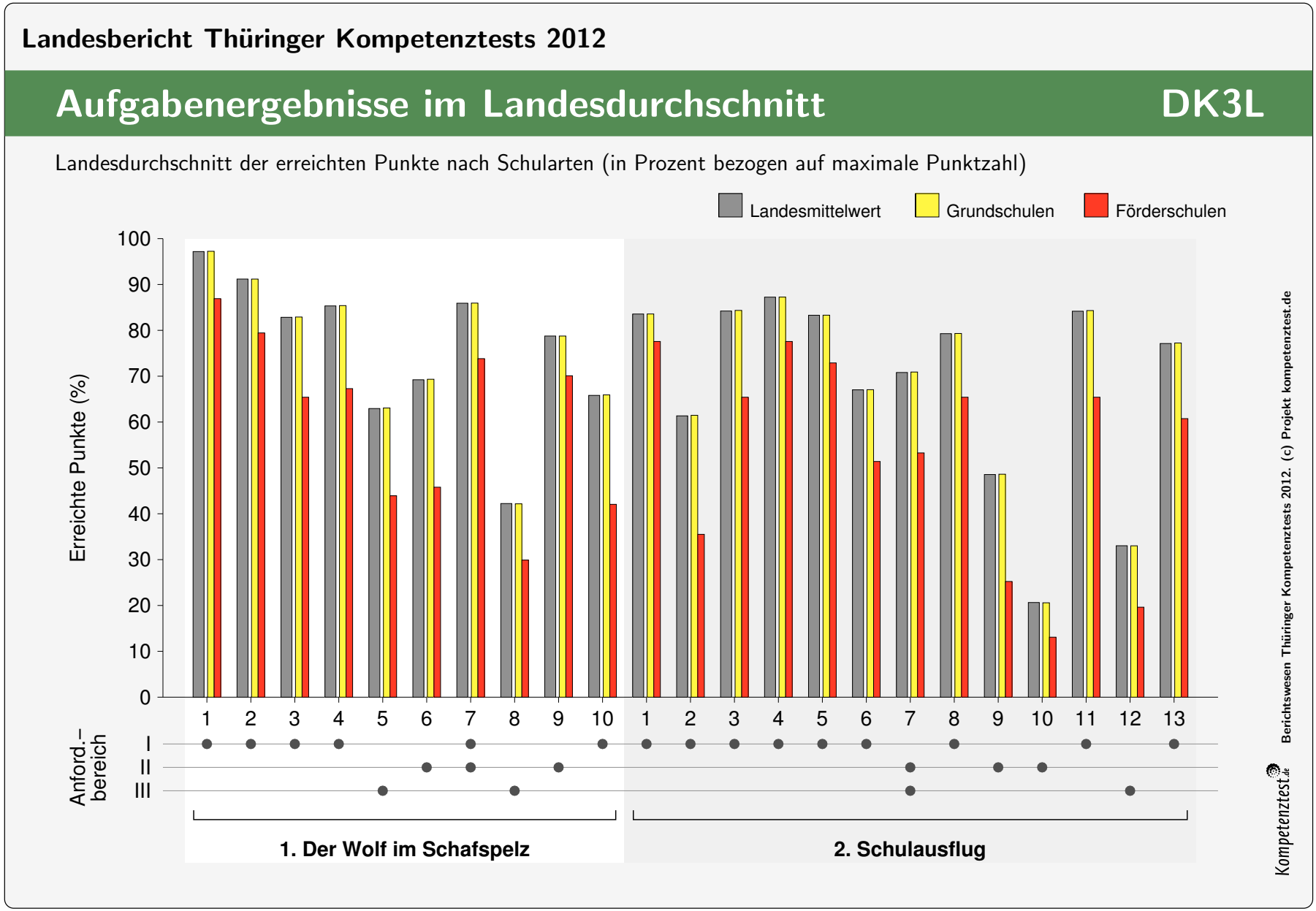

Abbildung 4.19: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest Lesen, Klassenstufe 3, DK3L)

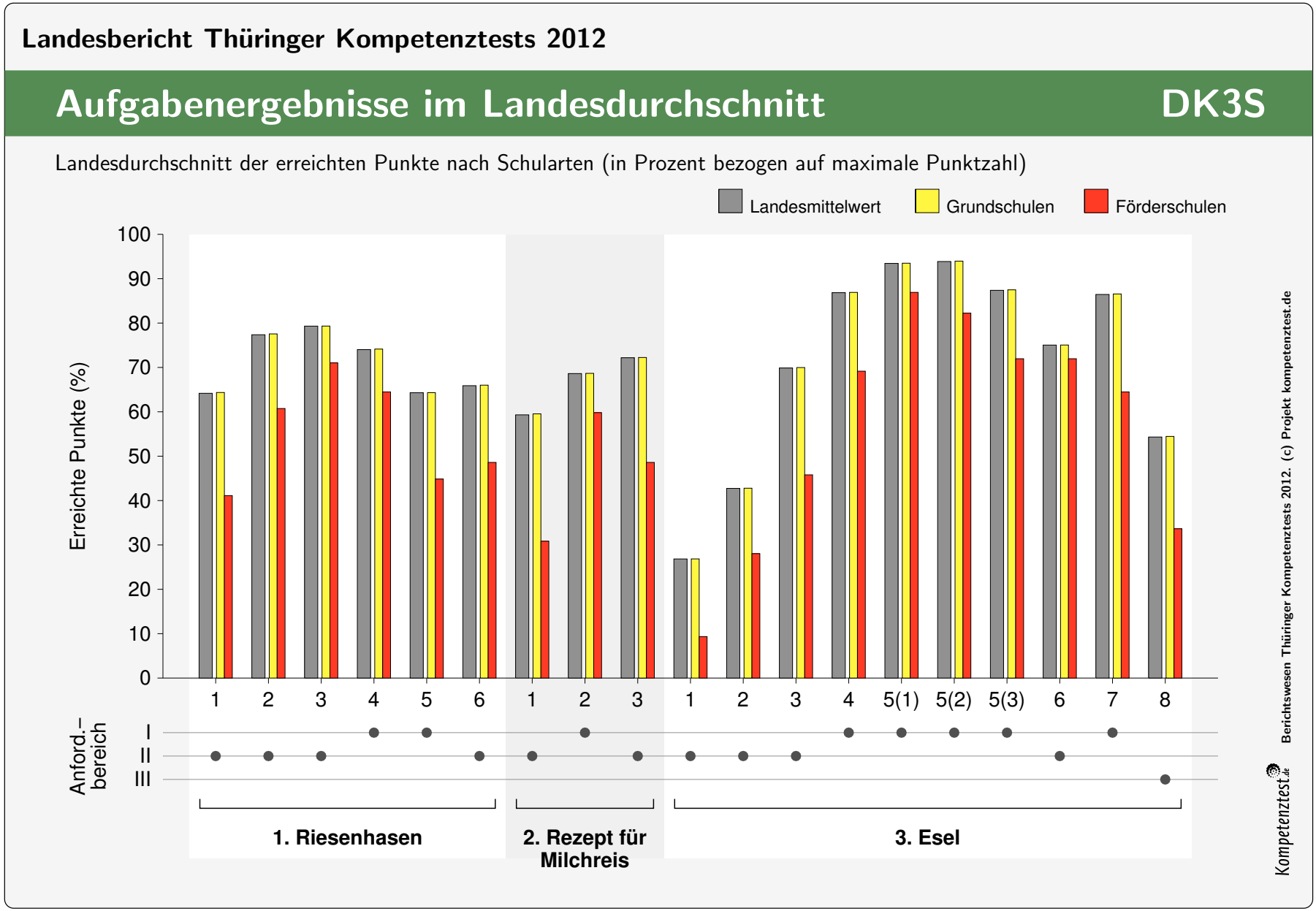

Abbildung 4.20: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest Sprachgebrauch, Klassenstufe 3, DK3S)

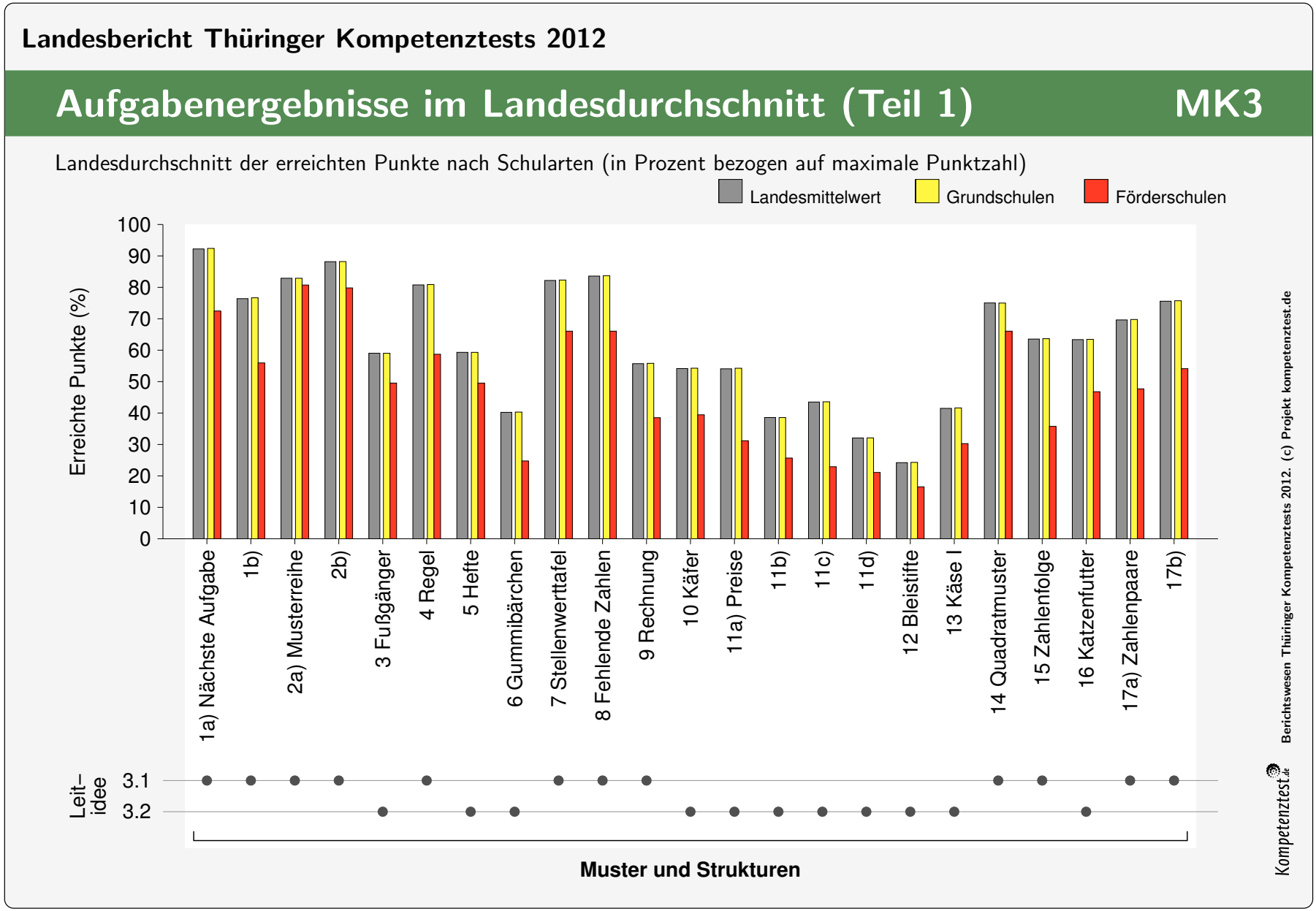

Abbildung 4.21: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Klassenstufe 3, MK3 – Teil 1)

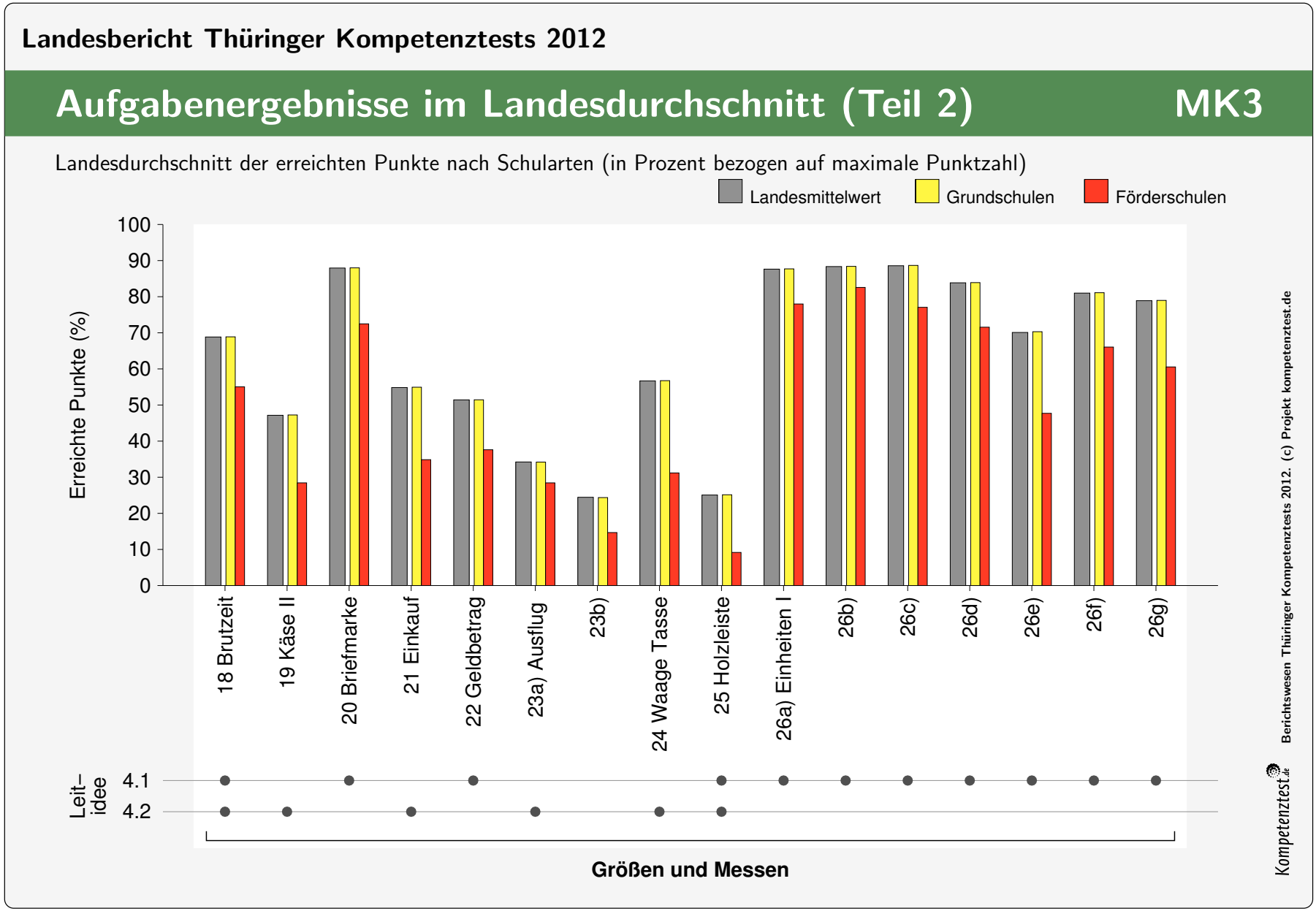

Abbildung 4.22: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Klassenstufe 3, MK3 – Teil 2)

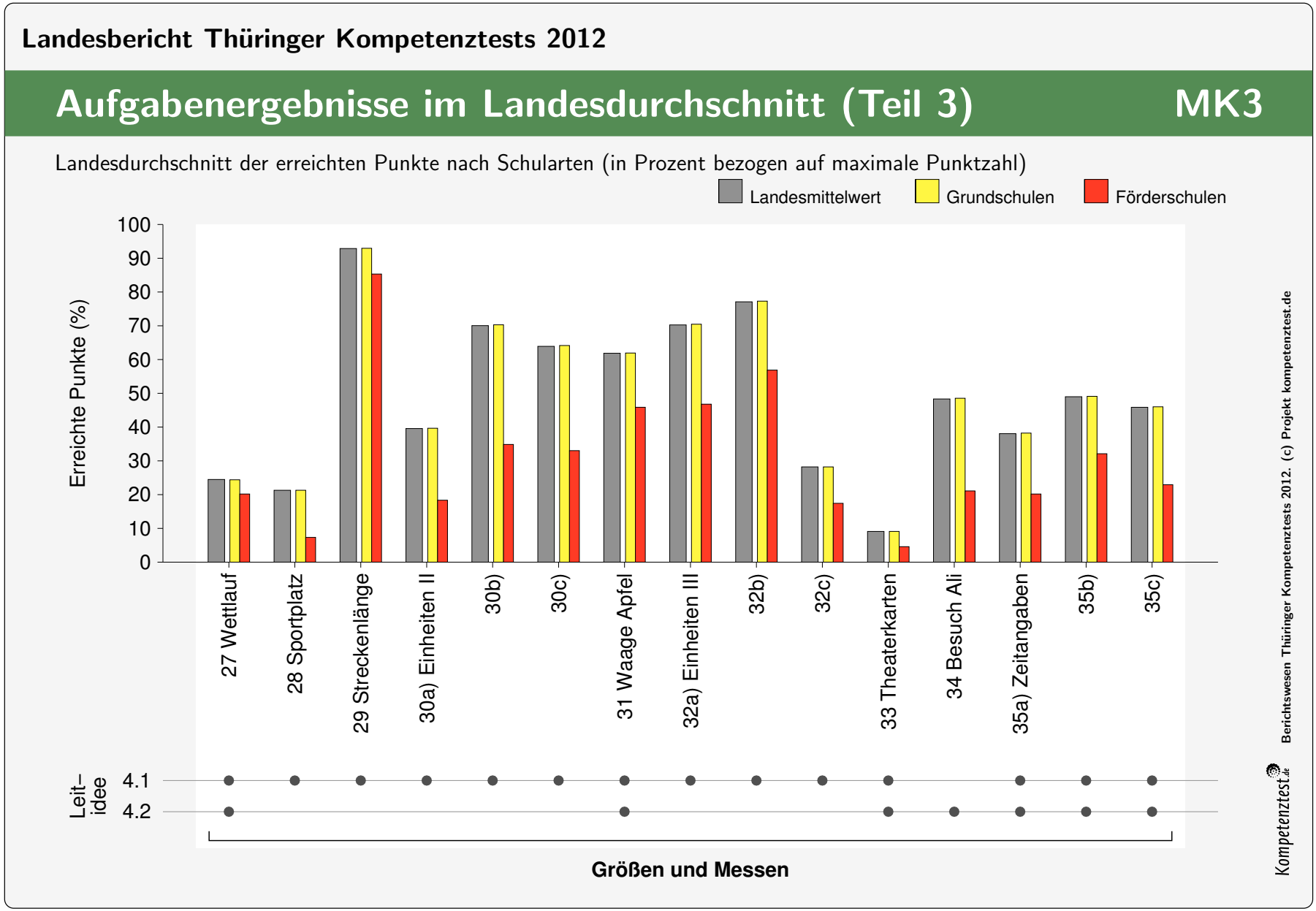

Abbildung 4.23: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Klassenstufe 3, MK3 – Teil 3)

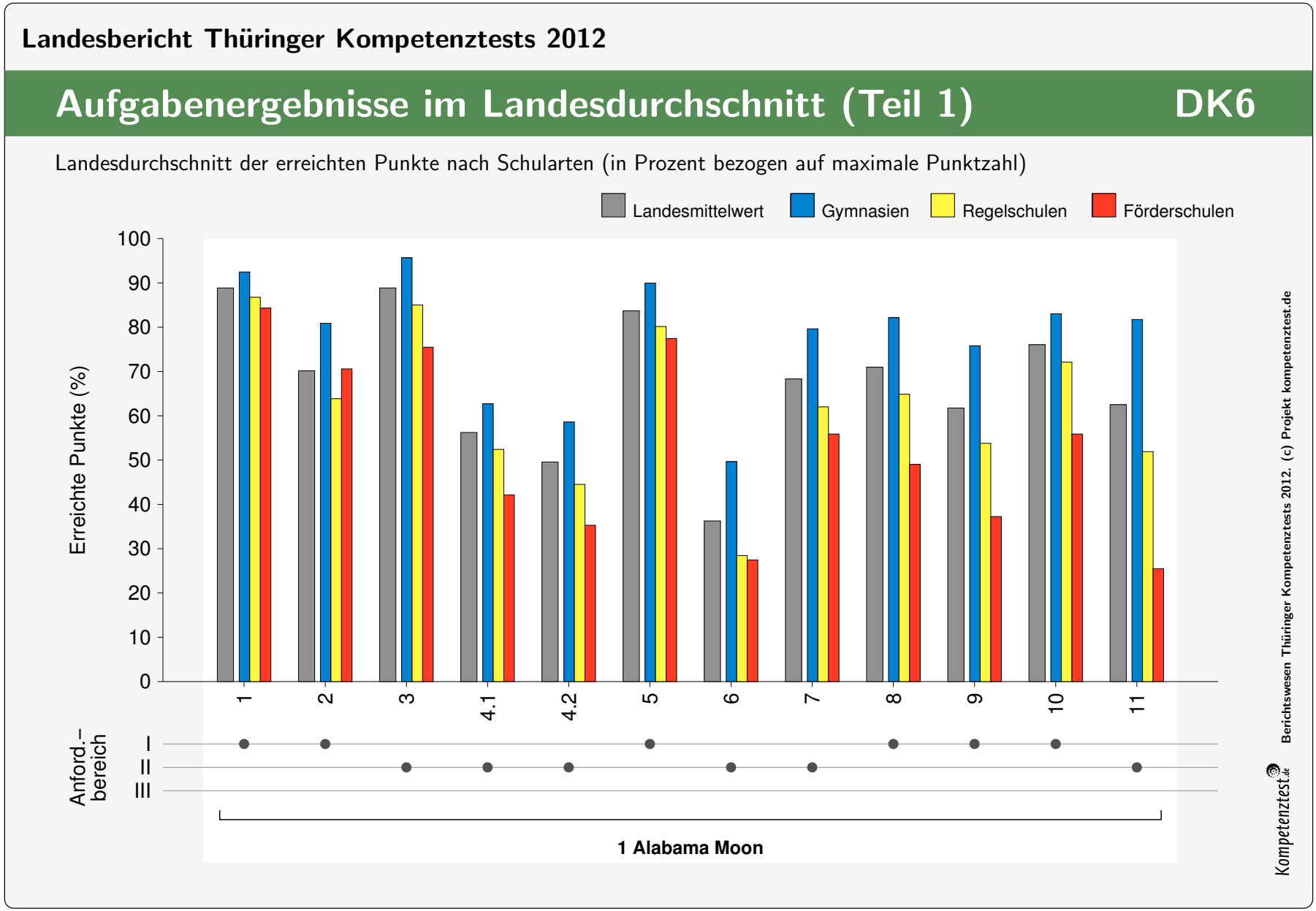

Abbildung 4.24: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 6, DK6 – Teil 1)

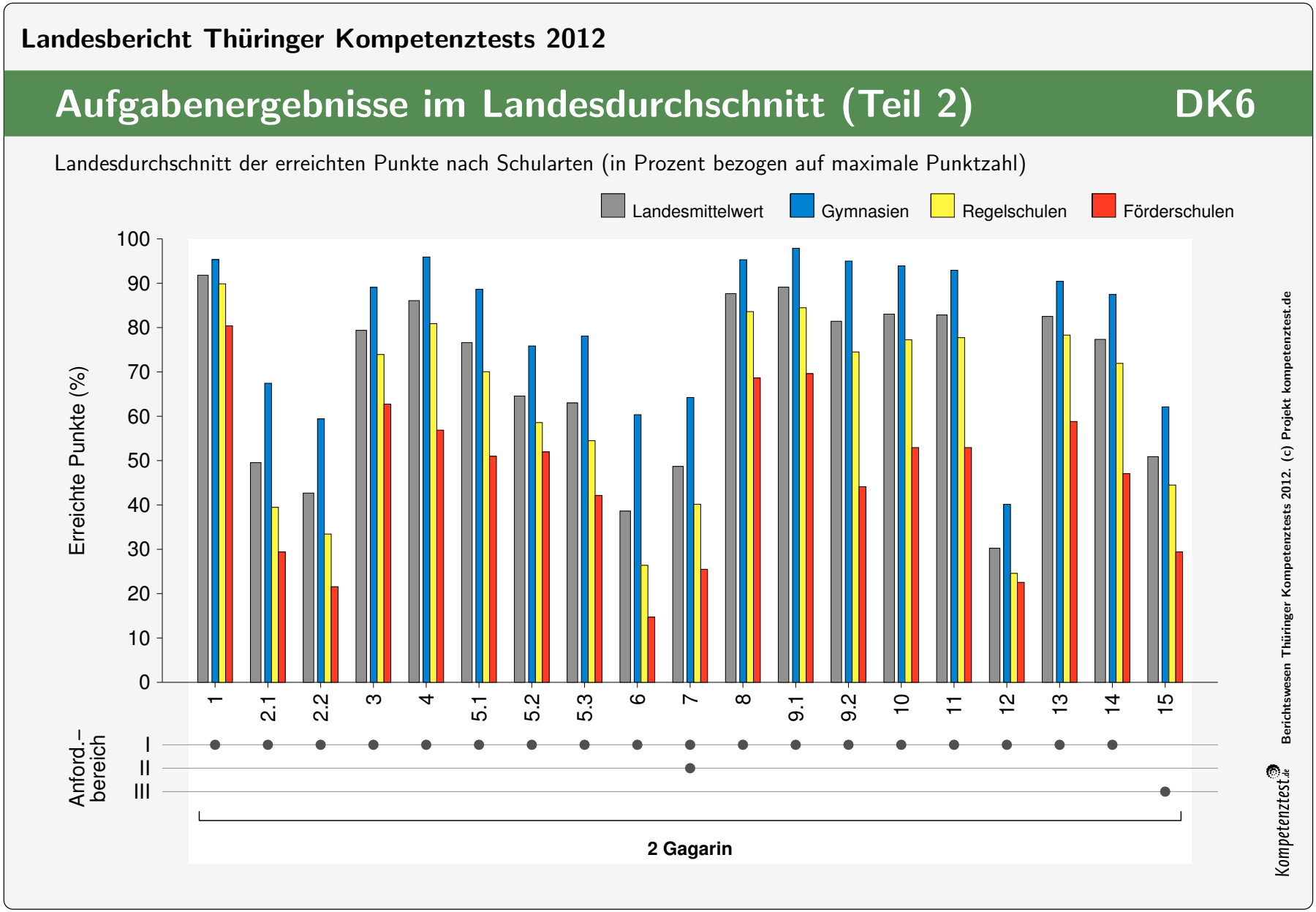

Abbildung 4.25: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 6, DK6 – Teil 2)

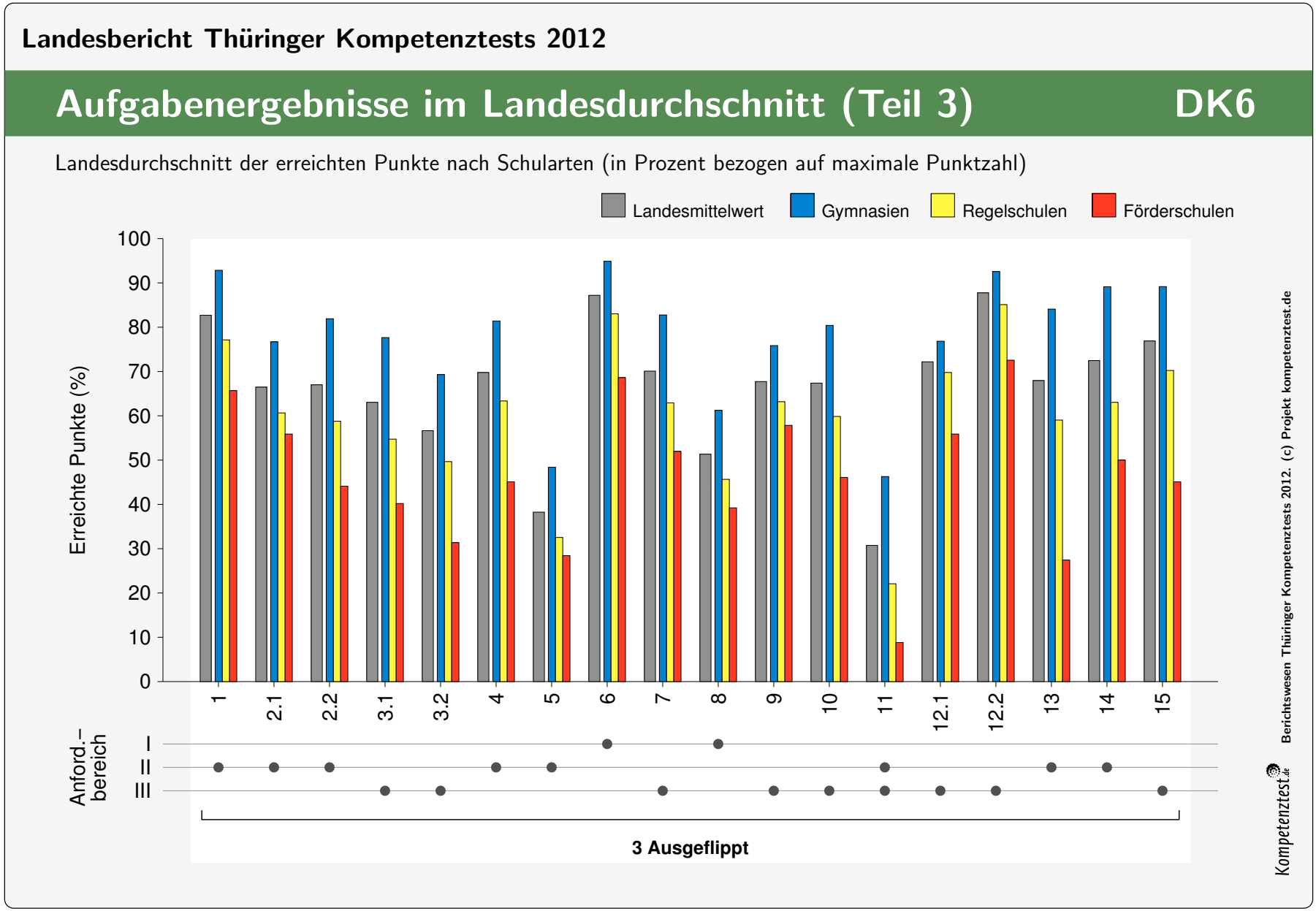

Abbildung 4.26: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 6, DK6 – Teil 3)

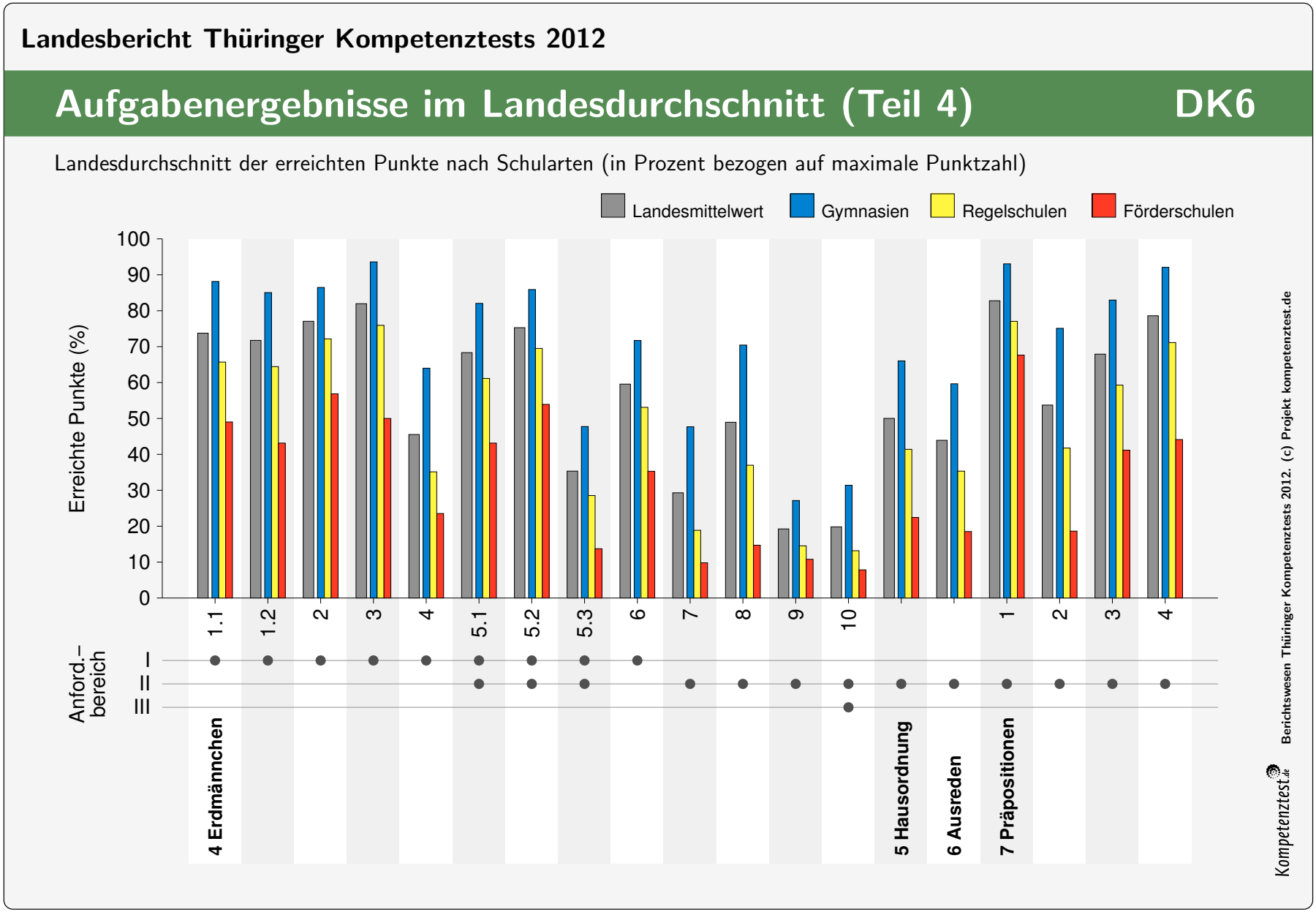

Abbildung 4.27: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 6, DK6 – Teil 4)

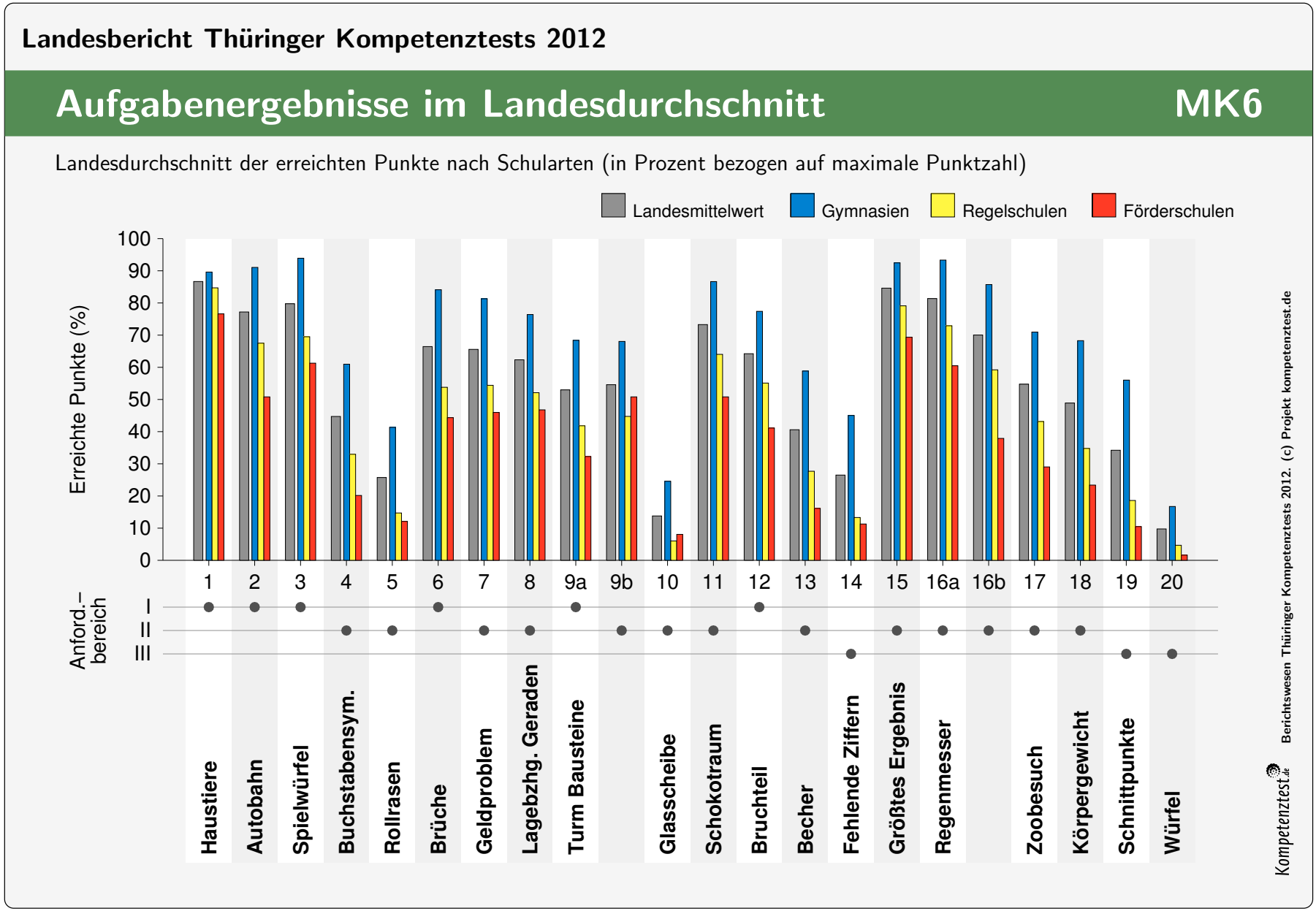

Abbildung 4.28: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Klassenstufe 6, MK6)

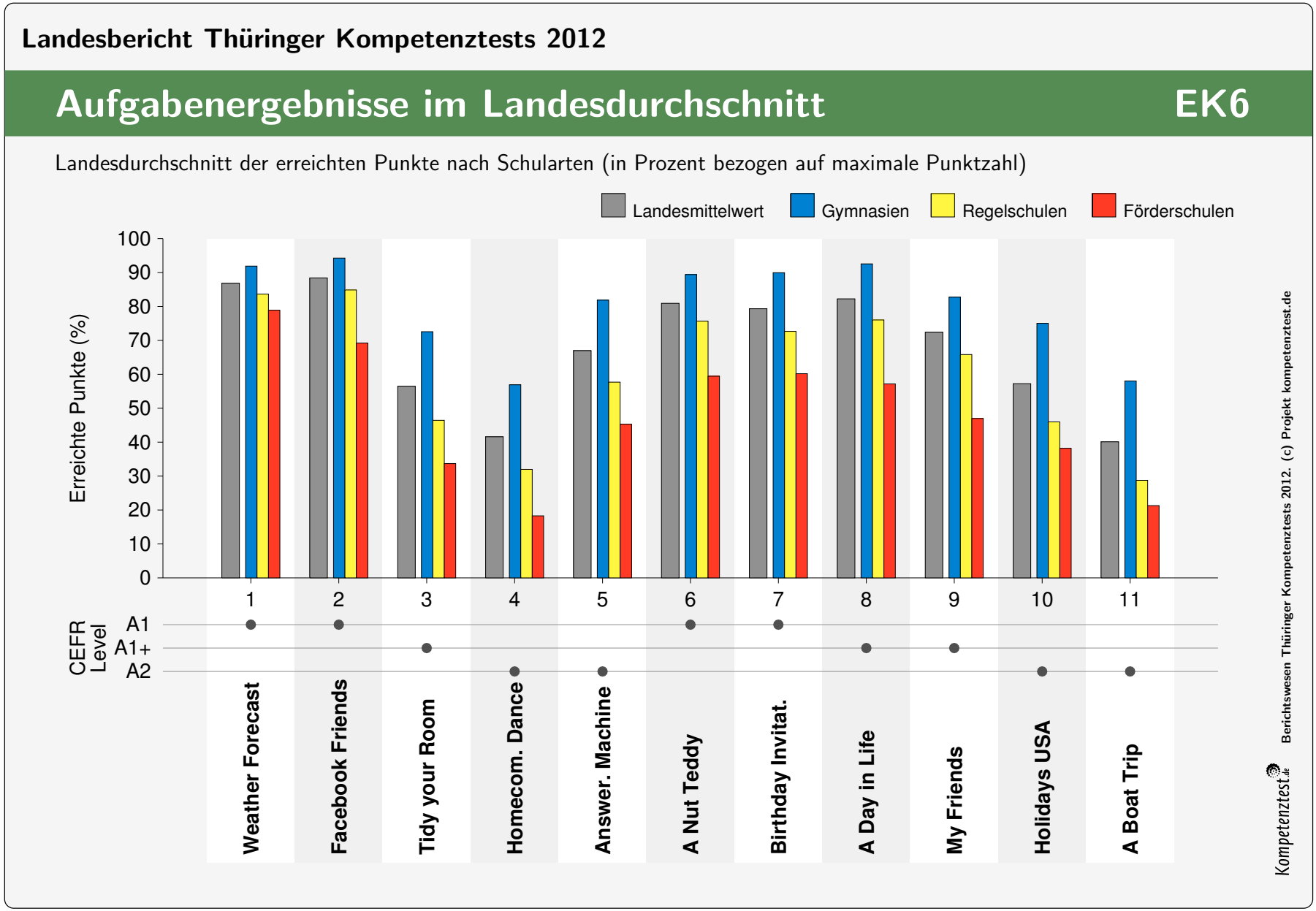

Abbildung 4.29: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Englischtest Hörverstehen, Klassenstufe 6, EK6)

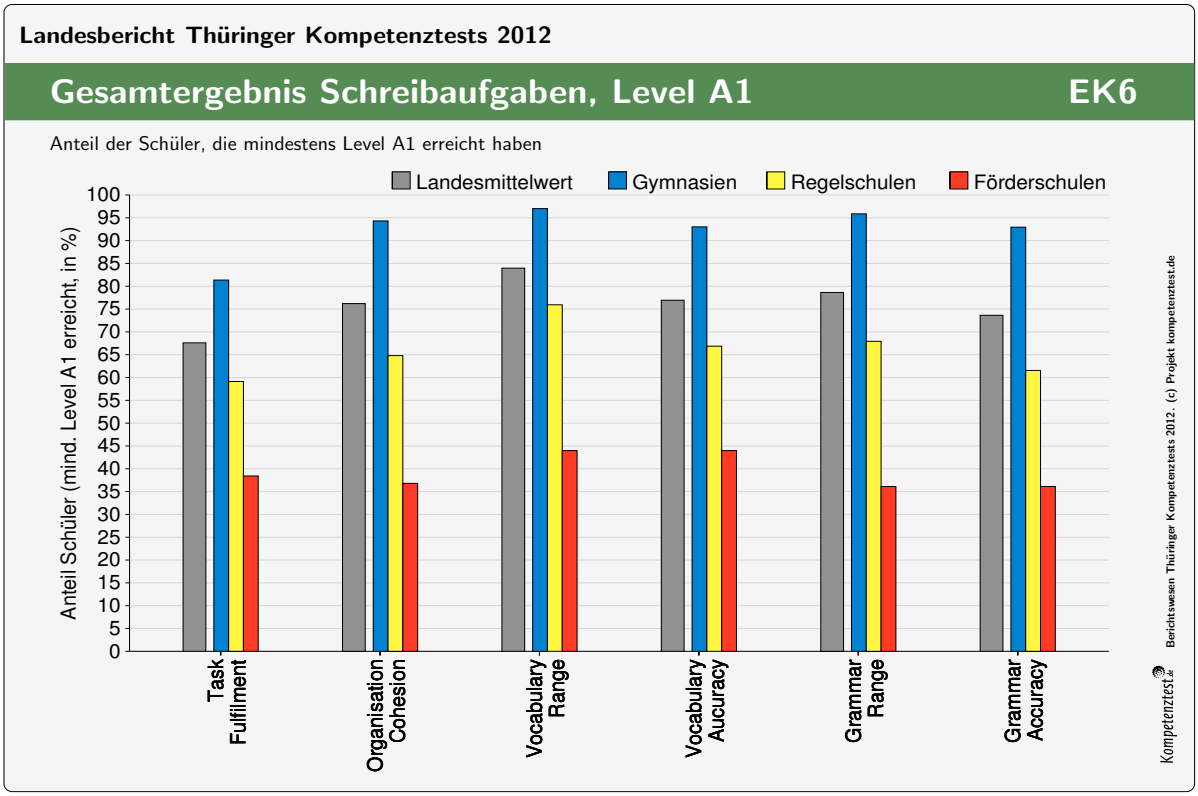

Abbildung 4.30: Ergebnisse der Schreibkriterien der Aufgaben 'Your Party', 'Food & Drink' und 'Magic Door' (Level A1)

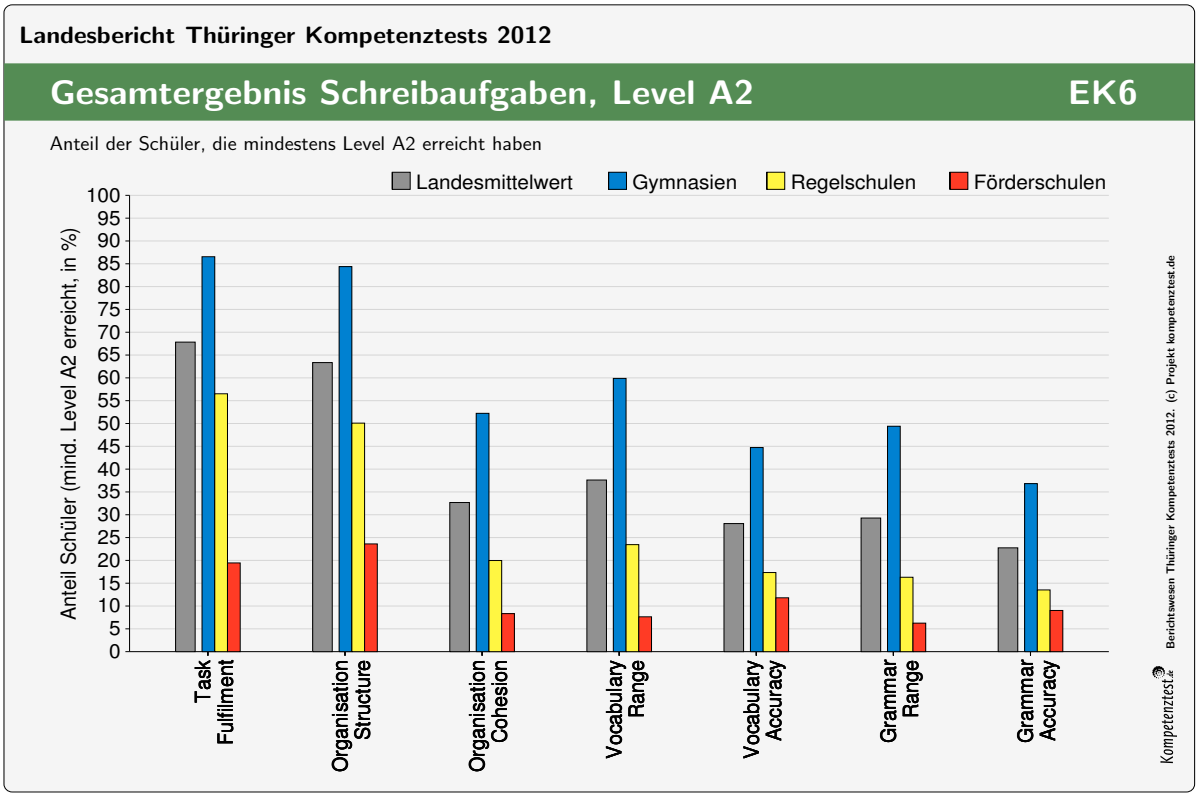

Abbildung 4.31: Ergebnisse der Schreibkriterien der Aufgaben 'Food & Drink' und 'Magic Door' (Level A2)

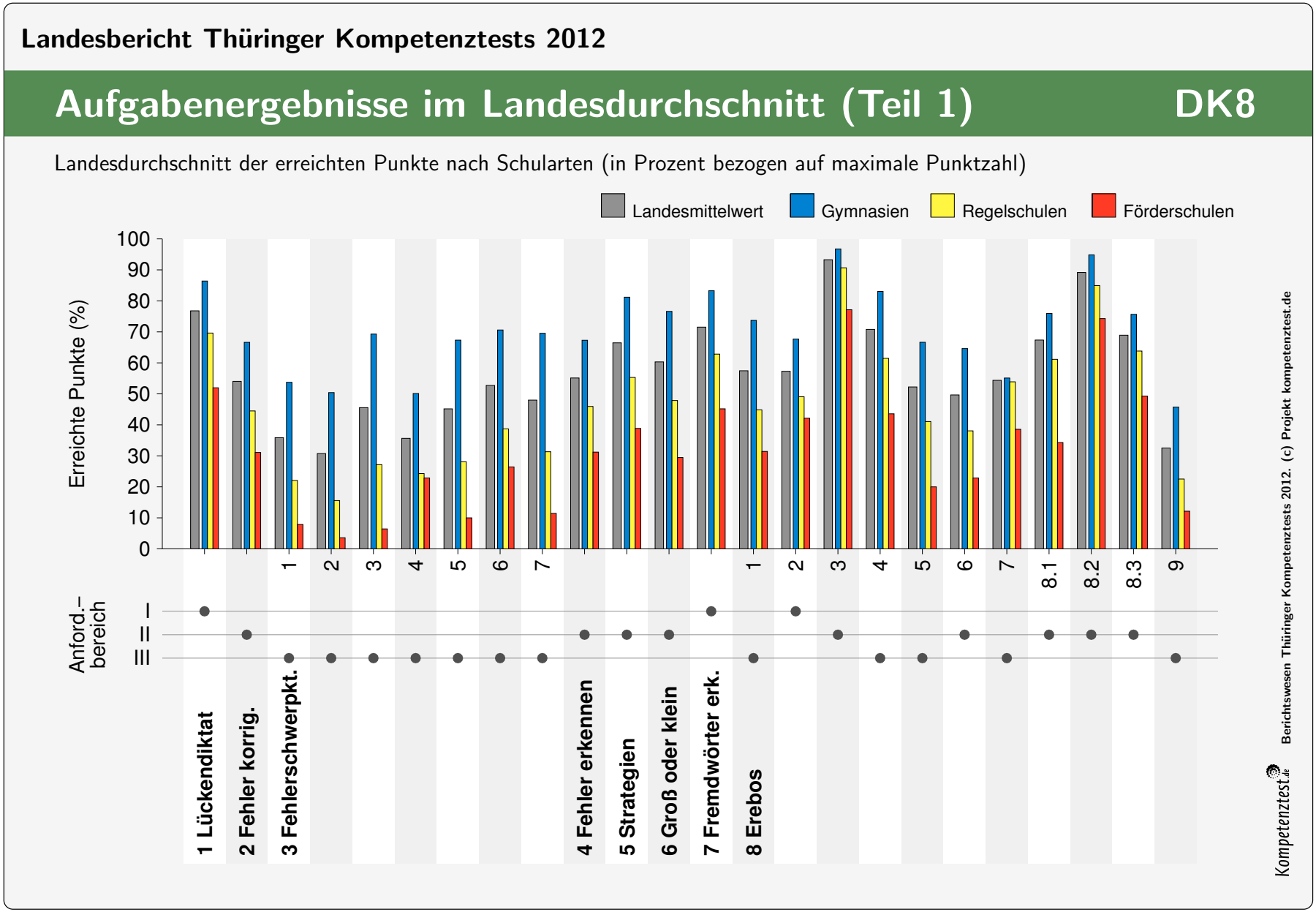

Abbildung 4.32: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 8, DK8 – Teil 1)

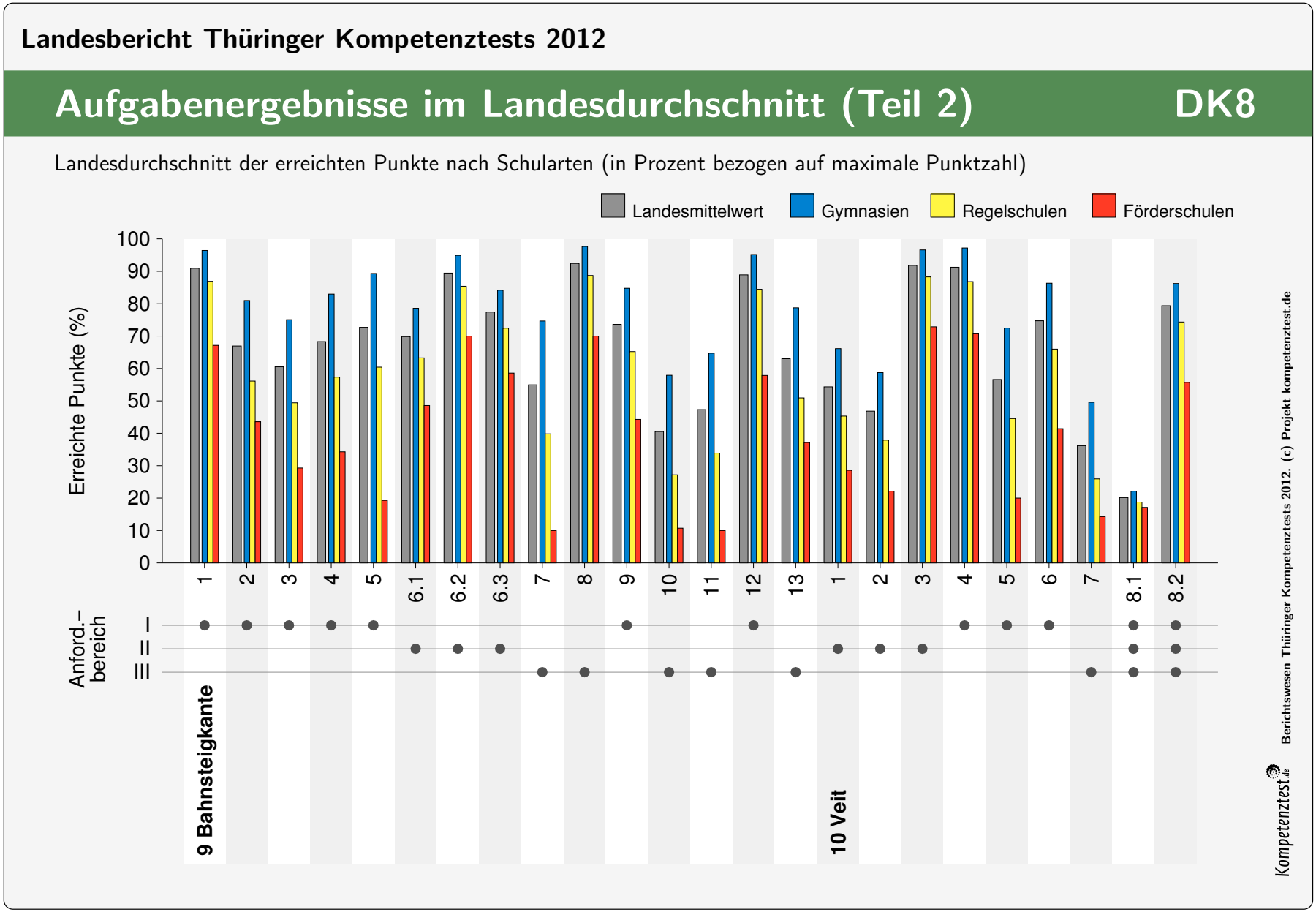

Abbildung 4.33: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 8, DK8 – Teil 2)

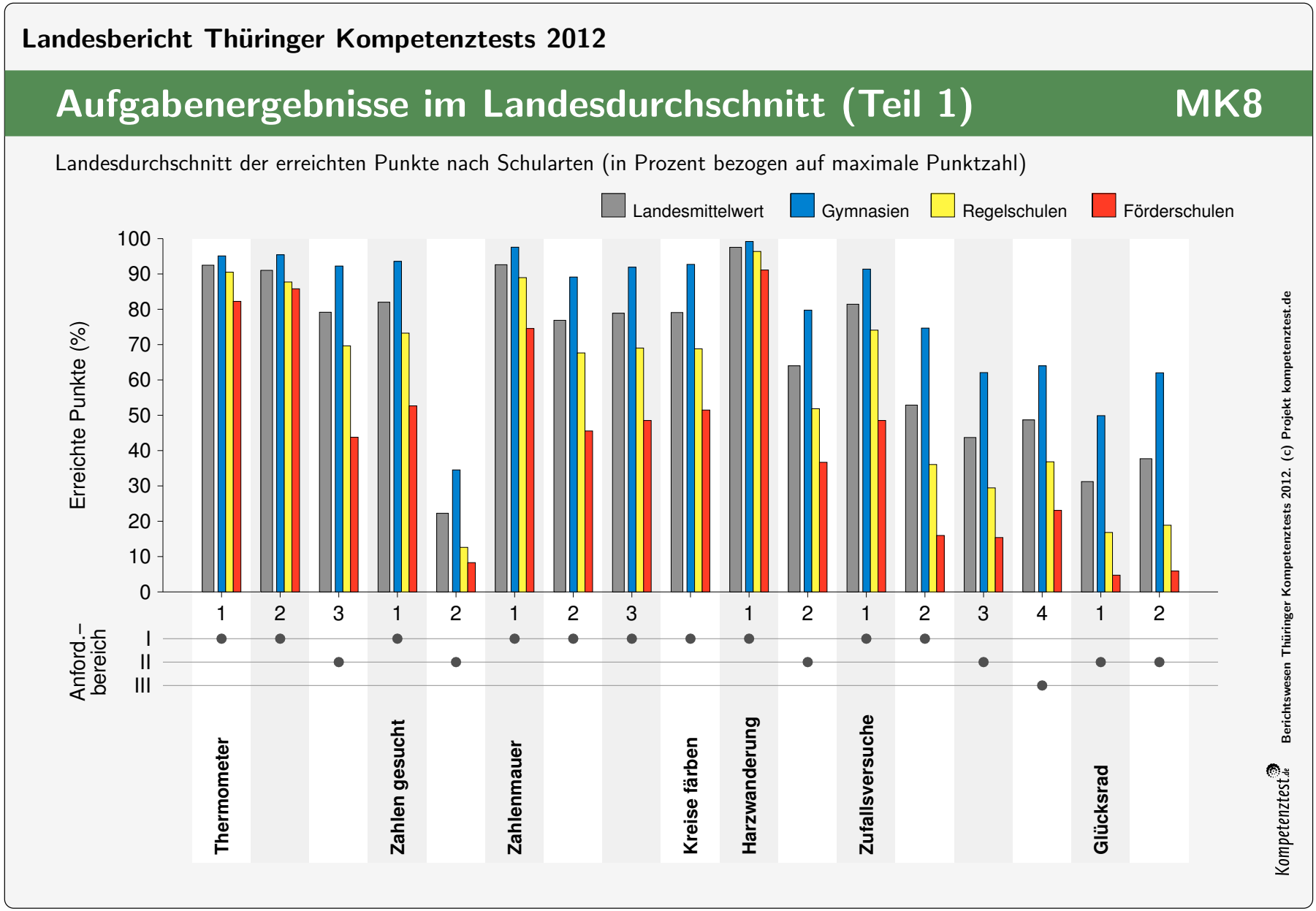

Abbildung 4.34: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Klassenstufe 8, MK8 – Teil 1)

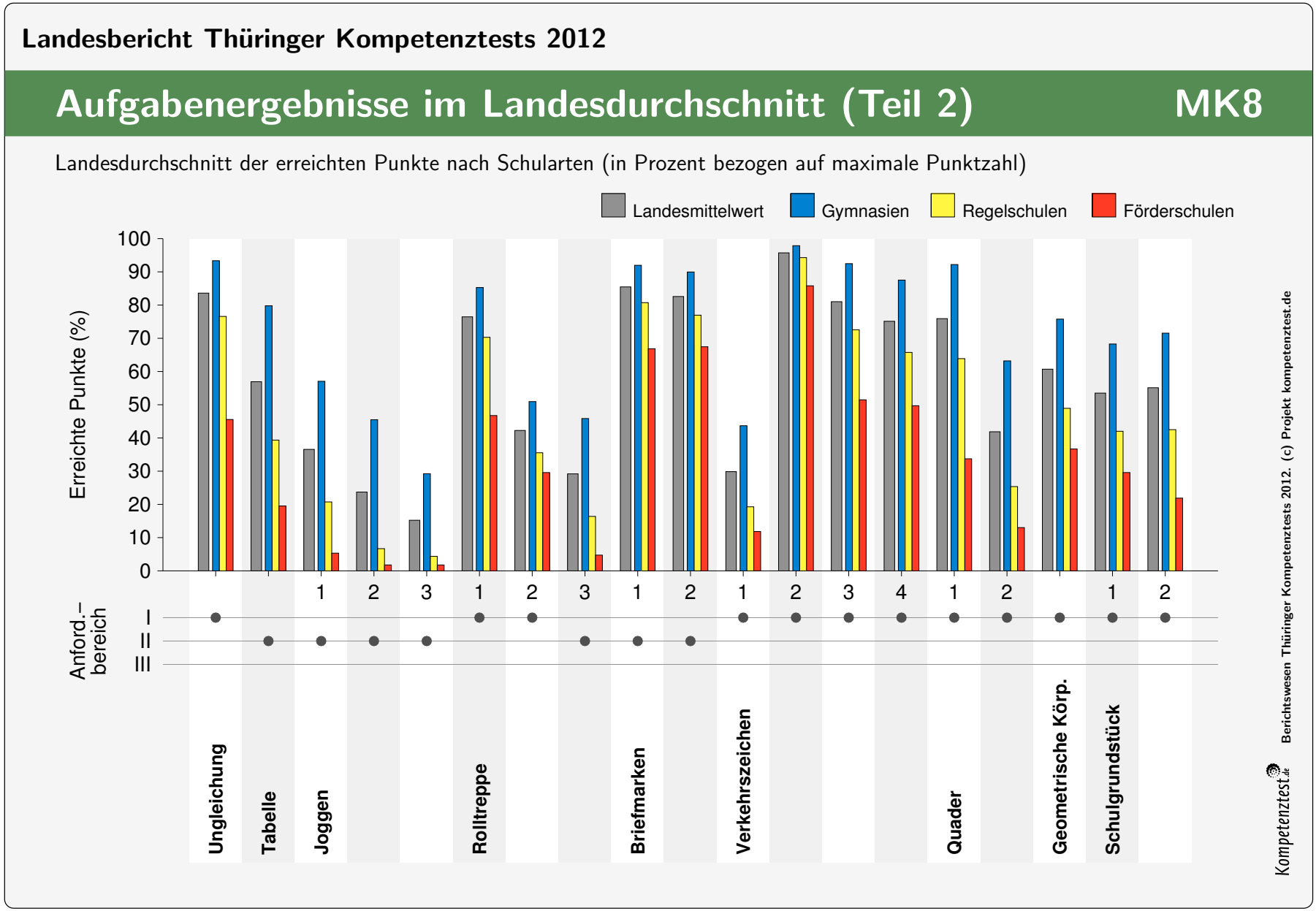

Abbildung 4.35: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Klassenstufe 8, MK8 – Teil 2)

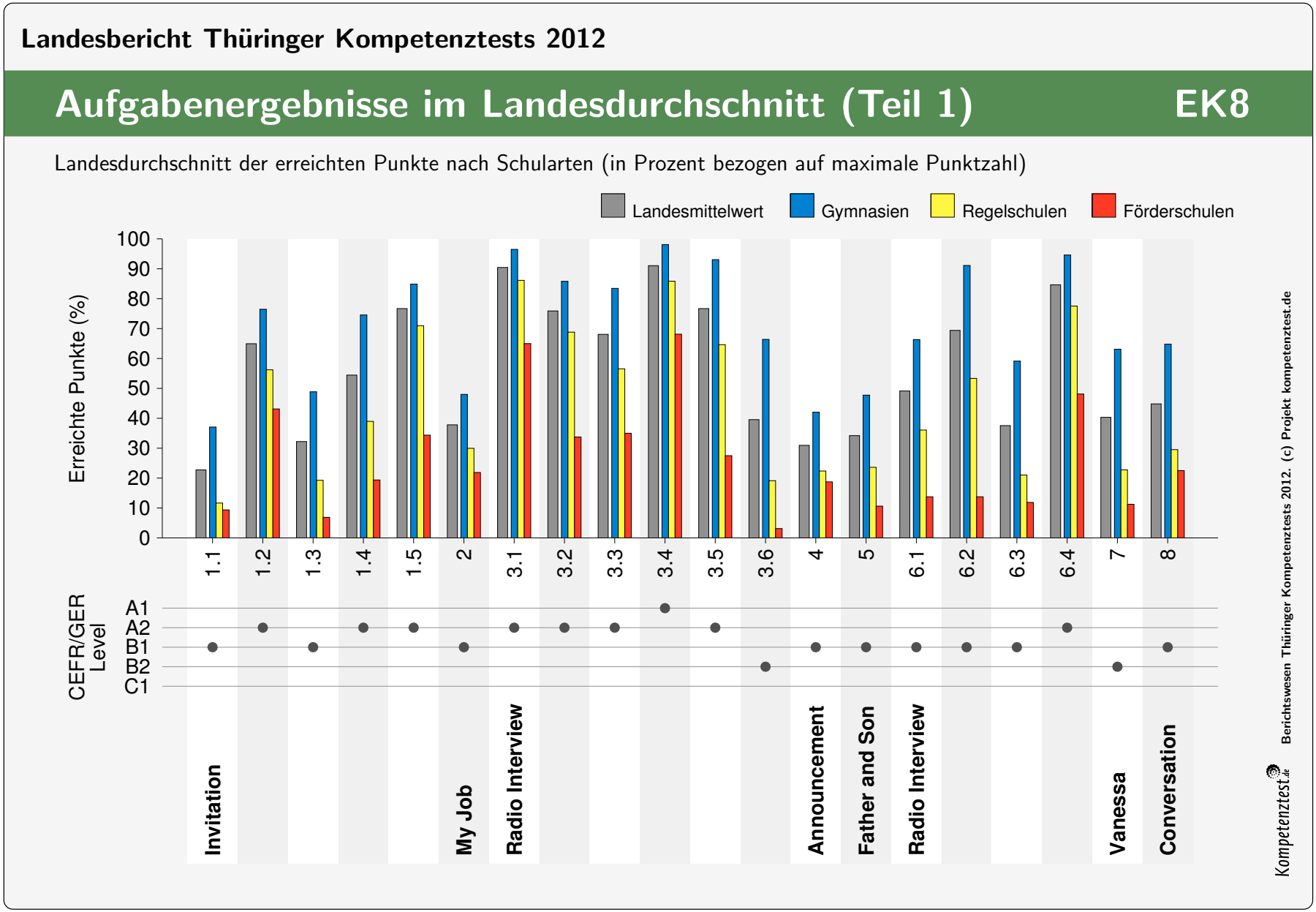

Abbildung 4.36: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Englischtest, Klassenstufe 8, EK8 – Teil 1)

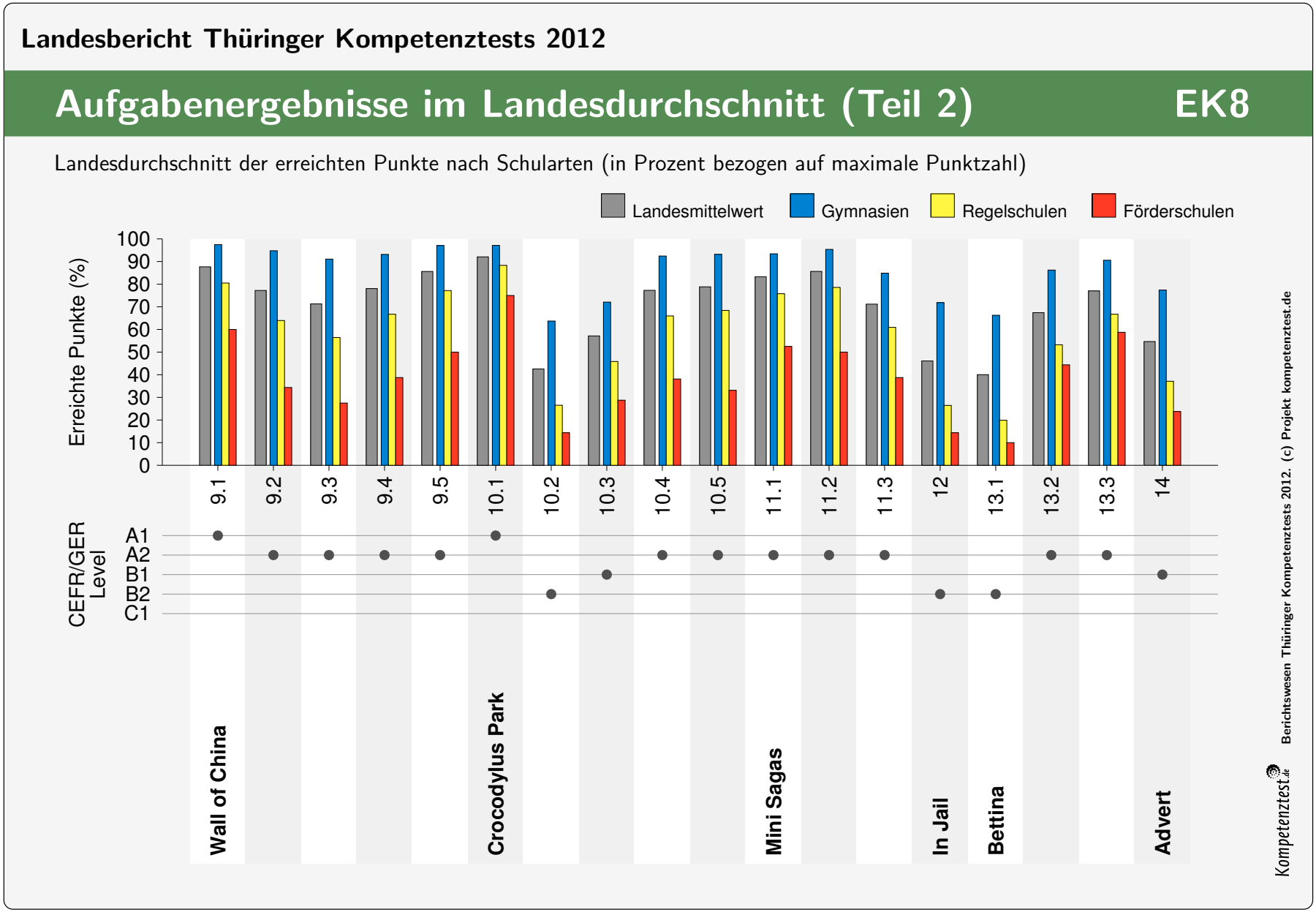

Abbildung 4.37: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Englischtest, Klassenstufe 8, EK8 – Teil 2)

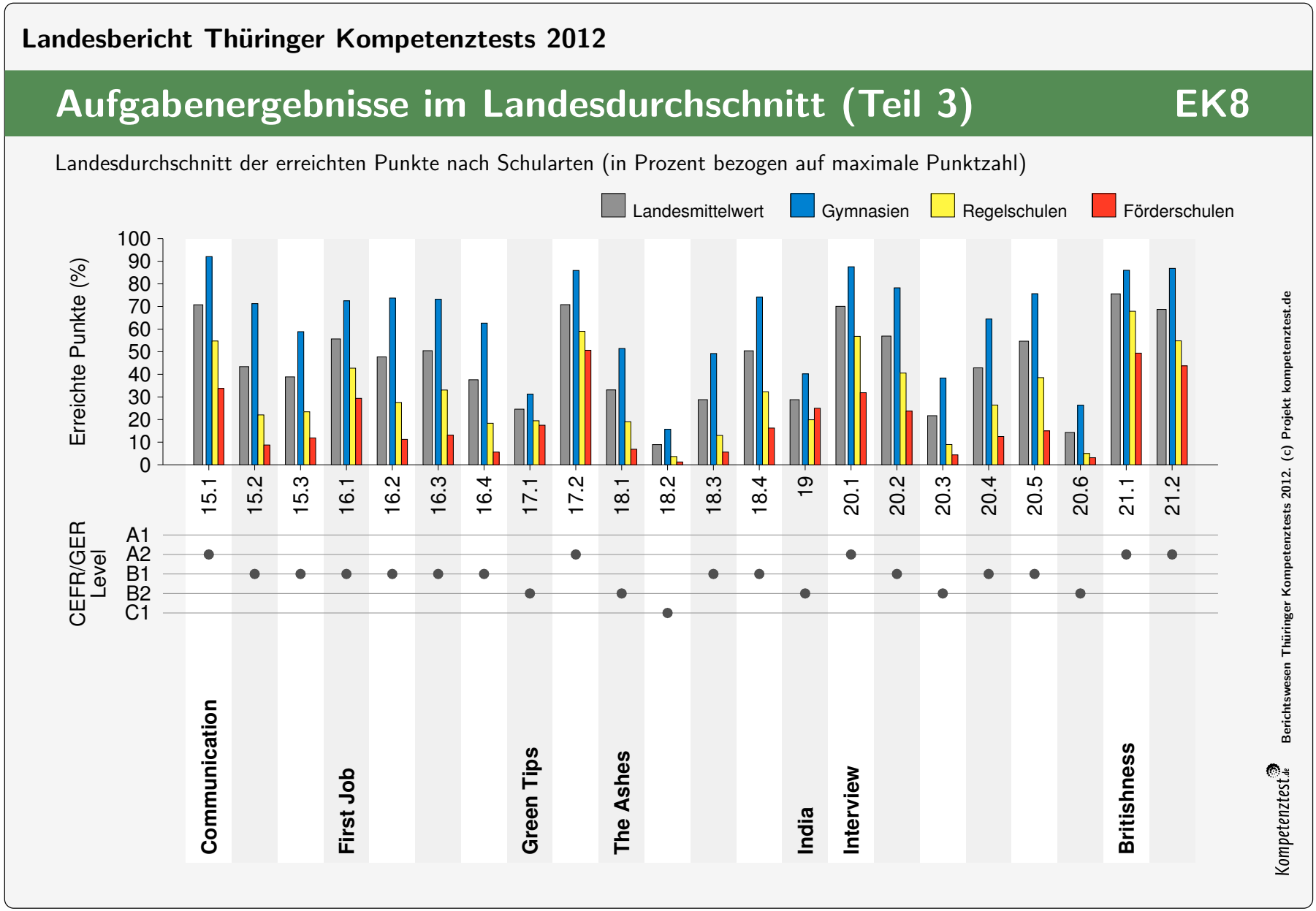

Abbildung 4.38: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Englischtest, Klassenstufe 8, EK8 – Teil 3)

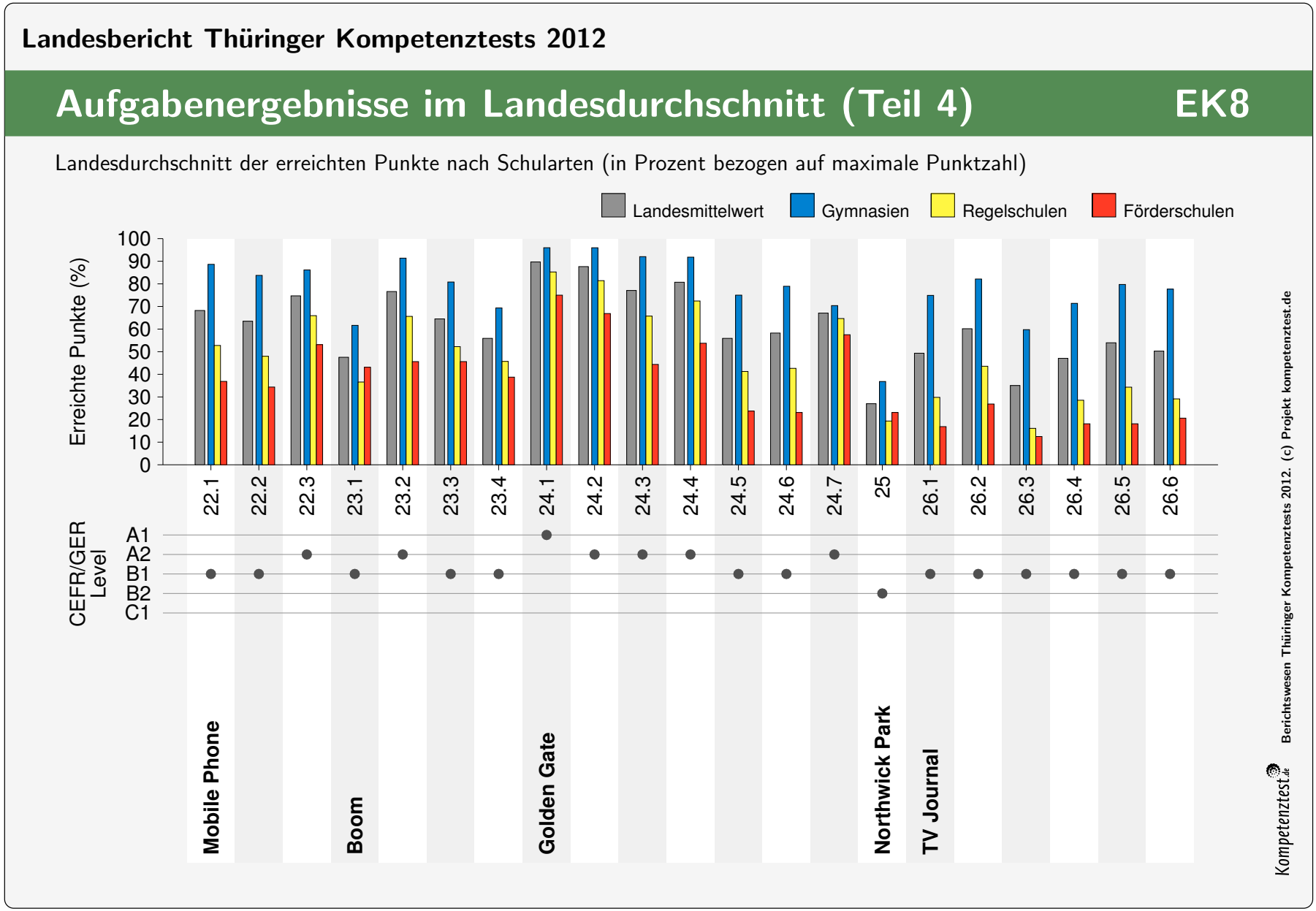

Abbildung 4.39: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Englischtest, Klassenstufe 8, EK8 – Teil 4)

5 Analyse leistungsrelevanter Faktoren

Die Kompetenzen von Schülern, wie sie von den Kompetenztests erfasst werden, haben ihre Ursachen zum einen in Unterricht und schulischen Förder- und Unterstützungsbedingungen, zum anderen gibt es eine Reihe von weiteren Wirkfaktoren, die durch Schule nur bedingt beeinflussbar sind. Hierzu zählen Merkmale des Elternhauses und eine Reihe von Schülermerkmalen. Das vorliegende Kapitel analysiert den Einfluss einer Reihe solcher Merkmale, die im Zuge der Kompetenztest erhoben wurden und mit den Testergebnisse in Zusammenhang stehen. Diese Analysen sind insbesondere im Hinblick auf zusätzliche Förderung bestimmter Schülergruppen relevant.

Schülermerkmale, welche im Folgenden analysiert werden, sind das Geschlecht, Muttersprache, sozioökonomischer Status (aus Datenschutzgründen auf Klassenebene), Jahre des Schulbesuchs, besondere Lernschwierigkeiten und das Vorwissen. Weiterhin wird untersucht, ob Halbjahresnoten und die Ergebnisse der Kompetenztests tendenziell in eine Richtung gehen, d. h. ob Schüler mit guter Halbjahresnote auch ein gutes Testergebnis erzielen. In den einzelnen Unterkapiteln wird es eine Betrachtung der jeweiligen Variable über mehrere Jahre hinweg geben. Dabei steht die Frage im Vordergrund, ob Unterschiede zwischen Schülergruppen konsistent über die Zeit bestehen oder ob sich eine positive bzw. negative Entwicklung abzeichnet.

Vorbemerkung: Statistische Auswertungen in diesem Kapitel und deren Interpretation

Bei der Analyse des Zusammenhanges einzelner Schülermerkmale und den Kompetenztestleistungen wurden folgende Verfahren und Kennwerte verwendet und in diesem Kapitel berichtet: Mittelwerte (MW), Standardabweichungen (SD), die Fallzahl (N), Effektstärken (d) und Korrelationen (r). Um die Nachvollziehbarkeit der Analysen zu erhöhen, werden die verwendeten Methoden zunächst kurz erläutert und mit Hilfe von Beispielen exemplarisch veranschaulicht. Vertiefende Informationen sind beispielsweise bei Bortz (2005) oder Wirtz und Nachtigall (2008) nachlesbar. Bei der Interpretation aller Analysen ist zu beachten, dass die durchschnittliche Leistungsdifferenz nicht auf die Leistungsentwicklung einzelner Schüler übertragbar ist.

Mittelwerte geben an, wie gut die Schüler im Durchschnitt abgeschnitten haben. Sie werden berechnet, indem die Summe aller Werte durch die Anzahl aller Werte geteilt wird. Ergänzend zu diesem Wert wird die **Standardabweichung** angegeben. Die Standardabweichung ist ein Maß der Streuung und weist darauf hin, wie stark die Testergebnisse der Schüler im Durchschnitt vom Mittelwert abweichen. Sie gibt also Auskunft über die Unterschiedlichkeit der Testergebnisse. Um die Ergebnisse unterschiedlicher Tests mit unterschiedlichen Mittelwerten und Teilnehmern vergleichen zu können, kann man die **Effektstärke** berechnen. Die Effektstärke gibt an, ob und wie stark sich die Schülergruppen in ihren Ergebnissen bei den Kompetenztests unterscheiden. Dabei wird eine Vergleichbarkeit der mittleren Ergebnisse unabhängig vom Test und der Art der Messung hergestellt. Dabei gilt nach Cohen (1988) eine Effektstärke ab $d = 0,2$ als geringer, ab $d = 0,5$ als mittelstarker und ab $d = 0,8$ als starker Effekt.

Beispiel: Gruppenunterschiede mit Effektstärke angeben: Aus den Mittelwerten und Standardabweichungen von zwei Schülergruppen (z. B. Mädchen und Jungen) errechnet sich eine Effektstärke $d = 0,28$. Diese zeigt zunächst an, dass sich die beiden Gruppen in ihren Leistungen bedeutend voneinander unterscheiden. Es liegt jedoch nur ein kleiner Effekt vor. Das

Vorzeichen gibt an, dass die erste Gruppe (hier: Mädchen) im Durchschnitt bessere Leistungen erzielt. Ein negatives Vorzeichen würde anzeigen, dass die zweite Gruppe (hier: die Jungen) besser abschneidet.

Korrelationen geben an, inwieweit zwischen zwei Merkmalen ein Zusammenhang besteht und wie ausgeprägt dieser ist. Die Stärke des Zusammenhangs definiert sich durch einen Wert zwischen -1 und 1. Dabei ist nach Nachtigall und Wirtz (2008) der Betrag einer Korrelation bis 0,50 als gering, bis 0,70 als mittel und ab 0,70 als hoch einzustufen. Beispielsweise deutet die bei den Kompetenztests gefundene Korrelation zwischen den mathematischen und den sprachlichen Kompetenztests von $r \approx 0,62$ auf eine mittlere Enge des Zusammenhanges hin.

5.1 Mathematische und sprachliche Kompetenzen in Abhängigkeit vom Geschlecht

In diesem Abschnitt werden Geschlechterunterschiede bezüglich der Testergebnisse in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch untersucht. Es wird zwischen mathematischer und sprachlicher Kompetenz unterschieden. Inwiefern unterscheiden sich Jungen und Mädchen der verschiedenen Jahrgangsstufen in Thüringen in ihren Ergebnissen bei Kompetenztests?

Mathematische Kompetenzen im Jahr 2012

Tabelle 5.1 zeigt das Abschneiden der Mädchen und Jungen in den Kompetenztests Mathematik der verschiedenen Jahrgangsstufen. Das negative Vorzeichen der angegebenen Effektstärken zeigt, dass Jungen tendenziell ein besseres Ergebnis erzielen. In den Klassenstufen 6 und 8 ist diese Tendenz so gering, dass man davon ausgehen kann, dass Mädchen und Jungen in diesen Altersbereichen vergleichbare mathematische Kompetenzen besitzen.

Tabelle 5.1: Mittelwertevergleich der mathematischen Kompetenzen zwischen Jungen und Mädchen

	Mädchen			Jungen			Effektstärke
Fach	**MW**	**SD**	**N**	**MW**	**SD**	**N**	**d**
MK 3	30,46	10,304	7 299	33,72	10,632	7 425	−0,311
MK 6	11,87	4,563	5 560	12,46	4,562	5 664	−0,129
MK 8	22,33	6,810	7 199	22,72	7,023	7 331	−0,056

Sprachliche Kompetenzen im Jahr 2012

Im Folgenden wird auf das Abschneiden der Thüringer Schüler bei den sprachbezogenen Kompetenztests eingegangen. Tabelle 5.2 zeigt die Fächer Deutsch und Englisch. Da nur sehr wenige Schüler am Kompetenztest in Französisch teilnahmen, können in diesem Fach keine bedeutenden Ergebnisse gezeigt werden. In allen drei Klassenstufen zeigt sich, dass Mädchen sowohl in Deutsch als auch in Englisch besser abschnitten als die Jungen. Es liegen kleine bis mittelstarke Effekte vor.

Tabelle 5.2: Mittelwertevergleich der sprachlichen Kompetenzen

	Mädchen			Jungen			Effektstärke
	MW	SD	N	MW	SD	N	d
Deutsch							
DK 3	30,94	7,119	7 252	28,90	7,424	7 345	0,280
DK 6	57,92	15,786	3 879	53,99	16,014	4 249	0,247
DK 8	91,30	17,394	7 052	80,10	22,476	7 171	0,513
Englisch							
EK 6	62,23	17,394	3 168	55,94	18,894	3 449	0,346
EK 8	48,48	16,829	7 176	45,07	17,271	7 284	0,200

Fazit

Die durchgeführten Analysen haben gezeigt, dass ein Geschlechtereffekt hinsichtlich der mathematischen und sprachlichen Kompetenzen relativ konsistent besteht. In den sprachlichen Fächern schneiden Mädchen über mehrere Jahre hinweg im Durchschnitt besser ab als die gleichaltrigen Jungen (die Ergebnisse der vergangenen Jahre können im Landesbericht 2011 nachgelesen werden). Diese erzielen wiederum in den mathematischen Kompetenztests bessere Leistungen. Es fällt auf, dass die Unterschiede in den Testergebnissen für die sprachlichen Fächer etwas stärker ausgeprägt sind als für die mathematischen Kompetenztests. Es bleibt zu klären, warum der berichtete Geschlechtereffekt sowohl bei den Kompetenztests als auch bei der Halbjahresnote so konsistent zu finden ist. Gibt es tatsächlich leistungsbezogene Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen? Oder werden diese im Sozialisationsprozess durch Einflüsse der Eltern oder der Freunde gelernt? Können vielleicht auch die Medien einen Anteil daran haben? Diese Fragen können mit den vorliegenden Daten nicht geklärt werden, es gibt jedoch zahlreiche Publikationen, in welchen interessierte Leser nach möglichen Erklärungen recherchieren können. Als Beispiel seien hier der 30. Band zur Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zum Thema Mathematik und Geschlecht oder eine Publikation von Budde et al. (2008) zu Chancen und Blockaden einer geschlechtergerechten Schule genannt.

Das Wichtigste in Kürze

- Jungen schneiden tendenziell etwas besser in den Kompetenztests Mathematik ab.
- Mädchen erzielen im Mittel bessere Ergebnisse in den sprachbezogenen Kompetenztests Deutsch und Englisch.

5.2 Muttersprache

Laut den PISA-Ergebnissen 2006 ist Deutschland einer der OECD-Mitgliedstaaten, in denen die Kompetenzunterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund am größten sind[1]. Schüler, die in der zweiten Generation in Deutschland leben, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden oder die selbst in einem anderen Land geboren sind, schneiden deutlich schwächer ab als die deutschsprachigen Mitschüler. In diesem Landesbericht soll nun

[1] vergleiche PISA-Konsortium Deutschland (2008)

untersucht werden, ob sich ähnliche Ergebnisse finden lassen. Ein möglicher Migrationshintergrund wurde erfasst, indem die Fachlehrer die Muttersprache ihrer Schüler angeben sollten. Sie konnten dabei wählen zwischen Deutsch, Englisch, Französisch oder einer anderen Muttersprache. Da es in den Gruppen Englisch bzw. Französisch als Muttersprache zu sehr kleinen Fallzahlen kommt, wurden die Schüler zu zwei Gruppen zusammengefasst: Schüler mit Deutsch als Muttersprache und Schüler mit einer anderen Muttersprache. Nach der Betrachtung des prozentualen Anteils von Schülern mit einer anderen Muttersprache wird der Frage nachgegangen, inwieweit sich Schüler deutscher und nicht-deutscher Muttersprache in ihren Testergebnissen unterscheiden. Es folgen Analysen zur Entwicklung des Muttersprachenefekts bestimmter Jahrgänge (jahrgangsspezifisch) und die Darstellung des Muttersprachenefekts verschiedener Jahrgänge in den Jahren 2007 bis 2012 (fachspezifisch).

Häufigkeitsverteilung: Muttersprache Deutsch vs. Nicht-Deutsch.

Wie im letzten Jahr ist der Anteil der Schüler, die eine andere Muttersprache als Deutsch zu Hause sprechen in Thüringen relativ gering (vgl. Abbildung 5.1). In Klassenstufe 3 ist aufgrund der anderen Muttersprache bei 3,9 % der Kinder ein Migrationshintergrund zu vermuten. Im Gymnasium sprechen in der 6. Klasse 1,8 % eine andere Muttersprache. In der 8. Klasse liegt dieser Anteil mit 2,0 % nicht deutlich höher. An Regelschulen liegt der Anteil an Schülern die eine andere Muttersprache als Deutsch haben in der Klassenstufe 6 ebenfalls bei 2,0 %. Ein minimal höherer Anteil an Schülern mit einem möglichen Migrationshintergrund findet sich in Regelschulen in der 8. Klasse mit 2,2 %.

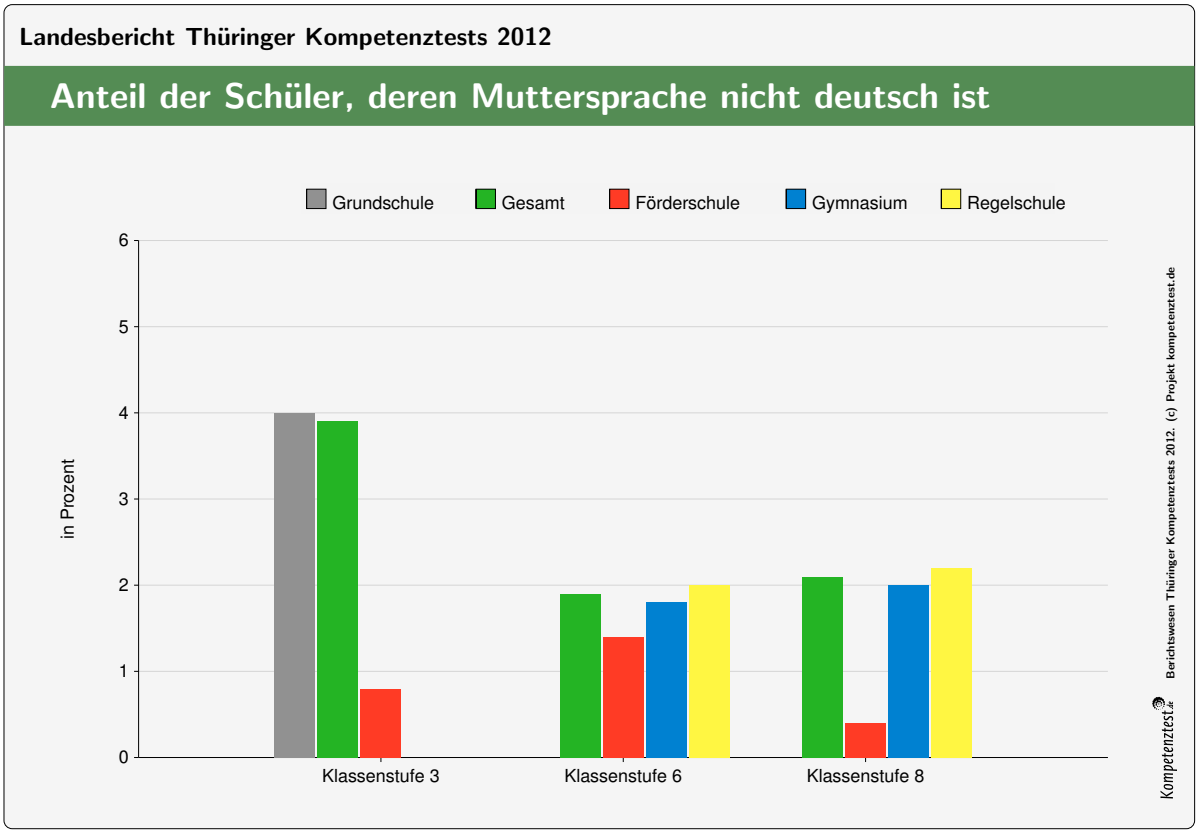

Abbildung 5.1: Prozentualer Anteil der Schüler, deren Muttersprache nicht deutsch ist, abhängig von der Schulart.

Mittelwertevergleich der Testergebnisse.

Um herauszufinden, ob es einen Zusammenhang zwischen der Muttersprache und den Ergebnissen in den Kompetenztests gibt, kann man die Mittelwerte von Schülern deutscher Muttersprache mit den Mittelwerten der Schüler nicht-deutscher Muttersprache vergleichen. In die Analysen im Fach Englisch wurden die Schüler mit Englisch als Muttersprache nicht einbezogen, um die Ergebnisse nicht zu verfälschen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schüler mit einer anderen Muttersprache in allen Fächern in jeder Klassenstufe und jeder Schulart schwächer abschneiden als die Schüler mit Deutsch als Muttersprache. Im Detail zeigt sich, dass es sich in den 3. Klassen der Grundschulen sowohl in Deutsch als auch in Mathematik um einen kleinen Effekt zugunsten der Deutsch-Muttersprachler handelt, wobei im Fach Deutsch fast ein mittlerer Effekt zu finden ist. In gleicher Richtung liegt in Klassenstufe 6 der Regelschulen ein großer Effekt in Deutsch vor, während in Mathematik und Englisch ein mittelgroßer Effekt zu finden ist. Sehr viel bessere Leistungen als Schüler mit einer anderen Muttersprache zeigen die Schüler deutscher Muttersprache in Gymnasien ebenfalls in der Klassenstufe 6 im Fach Deutsch, wohingegen sich in der Klassenstufe 8 kein Effekt beobachten lässt. In der 6. Klasse handelt es sich um einen großen Effekt. In Mathematik ist der Unterschied in den 6. Klassen der Gymnasien in der gleichen Richtung ebenso wie im Fach Englisch klein. In den 8. Klassen der Gymnasien erreichen Deutsch-Muttersprachler im Fach Mathematik mit einem kleinen Effekt eine höhere Punktzahl als Schüler mit einer anderen Muttersprache. Im Fach Englisch ist hingegen ebenso wie im Fach Deutsch kein Effekt vorhanden. In den Regelschulen unterscheiden sich die Leistungen in der Klassenstufe 8 in Deutsch sehr stark zugunsten der Schüler mit Deutsch als Muttersprache. In Mathematik erzielen Deutsch-Muttersprachler eine deutlich bessere Leistungen als die Schüler mit einer anderen Muttersprache. Im Fach Englisch liegt in der Klassenstufe 8 ebenfalls ein mittelgroßer Effekt vor.

Entwicklung des Muttersprachenefekts eines Jahrgangs.

In den Kompetenztests 2012 zeigt sich, dass deutsche Muttersprachler besser abschneiden als Schüler mit einer anderen Muttersprache. Um den Zusammenhang zwischen Muttersprache und Leistung genauer zu erfassen, lohnt sich die Betrachtung der Entwicklung der Leistungsdifferenz über die Jahre hinweg (jahrgangsspezifische Betrachtung). Dazu wird im Folgenden der Muttersprachenefekt eines Jahrgangs mit den Effekten aus den vergangenen Jahren in Beziehung gesetzt. Es werden die 6. Klassen aus 2010 und die 8. Klassen aus 2012 betrachtet. In der folgenden Tabelle bedeutet ein positiver Effekt, dass Schüler mit deutscher Muttersprache und damit im Wesentlichen die gleichen Schüler im Mittel besser abgeschnitten haben als Schüler mit einer anderen Muttersprache.

Die Tendenz, dass deutsche Muttersprachler besser abschneiden als Schüler mit einer anderen Muttersprache zeigt sich bei diesem Jahrgang bereits im Jahre 2010 bis auf den nicht vorhandenen Effekt für Schüler des Gymnasiums im Fach Mathematik. Einige interessante Veränderungen sind dennoch zu beobachten. So konnte im Jahr 2012 im eben angesprochenen Fach Mathematik am Gymnasium ein kleiner Effekt zugunsten der deutschen Muttersprachler beobachtet werden. Im Fach Englisch am Gymnasium ist genau das Gegenteil der Fall. Hier konnte im Jahr 2012 kein Effekt beobachtet werden, obwohl im Jahr 2010 ein kleiner Effekt existierte. Im Fach Deutsch verringert sich die Differenz zwischen den Leistungen von 2010 zu 2012 in den Gymnasien. Erstaunlicherweise zeigt sich im Jahr 2012 bei diesem Jahrgang nur noch ein kleiner Effekt für ein besseres Abschneiden der deutschen Muttersprachler. Die Differenz im Fach Deutsch an Gymnasien ist sogleich die größte zu beobachtende. Bei Schülern der Regelschule lässt sich hingegen ein gegenläufiger Trend beobachten. Hier wurde aus einem mittelgroßen Effekt im Jahr 2010 ein großer Effekt im Jahr 2012 für das Fach Deutsch. Die Differenz erhöhte sich ebenfalls im Fach Mathematik, jedoch ist im Jahr 2012 ebenso wie im Jahr 2010 ein mittelgroßer Effekt zu beobachten. Im Fach Englisch verringerte sich die Differenz minimal und es bleibt bei einem geringen Effekt.

Tabelle 5.3: Leistungsunterschiede eines Jahrgangs in Abhängigkeit von der Muttersprache: 2010 und 2012

	Muttersprache 2010 Effektstärke d	Muttersprache 2012 Effektstärke d
Gymnasium		
Deutsch	0,969	0,249
Mathematik	0,048	0,366
Englisch	0,327	0,028
Regelschule		
Deutsch	0,719	0,838
Mathematik	0,594	0,723
Englisch	0,412	0,399

Der Muttersprachenefekt in den Jahren 2007 bis 2012

In diesem Abschnitt wird der Muttersprachenefekt verschiedener Jahrgänge dargestellt. Eine Entwicklung kann anhand der Daten allerdings nicht abgelesen werden. Die berichteten Effektstärken geben lediglich an, inwieweit sich Schüler mit Deutsch als Muttersprache und Schüler mit einer anderen Muttersprache in den verschiedenen Jahrgängen in ihrer Testleistung unterscheiden. Um die Darstellung übersichtlich zu halten, wird auf die Differenzierung nach Schularten verzichtet. In Klassenstufe 3 wird in jedem Jahr ein bedeutsamer Unterschied in den Leistungen von deutschen Muttersprachlern und anderen Muttersprachlern im Fach Deutsch berichtet. Die Stärke des Effektes schwankt zwischen klein und mittelgroß. In Mathematik zeigt sich in den meisten Jahren ein kleiner Unterschied zugunsten der Schüler mit Deutsch als Muttersprache. Im Jahr 2007 ist jedoch wie im Jahr 2012 kein Effekt erkennbar.

Tabelle 5.4: Entwicklung des Muttersprachenefekts in den Kompetenztests der Klassenstufe 3: 2007 bis 2012

Jahr	Deutsch 3 Effektstärke d	Mathematik 3 Effektstärke d
2012	0,497	0,158
2011	0,450	0,299
2010	0,439	0,249
2009	0,510	0,318
2008	0,576	0,336
2007	0,386	0,157

In der Klassenstufe 6 lässt sich für das Fach Deutsch feststellen, dass Schülern mit Deutsch als Muttersprache in jedem Jahr bessere Ergebnisse in den Tests erzielt haben, als Schüler mit einer anderen Muttersprache. Die Stärke des Effekts schwankt über die Jahre, ist jedoch überwiegend mittelgroß. In Mathematik lassen sich dagegen, bis auf das Jahr 2009, nur kleine Effekte beobachten. Leistungsunterschiede zwischen Schülern mit Deutsch als Muttersprache und Schülern mit einer anderen Muttersprache sind jedoch, zugunsten erstgenannter, feststellbar. Im Fach Englisch sind in den Jahren 2008 bis 2011 kleine Effekte zu erkennen und im

Jahr 2012 ein mittelgroßer Effekt. Dies deutet auf ein besseres Abschneiden von Schülern mit Deutsch als Muttersprache hin. Im Jahr 2007 gab es keinen Effekt zugunsten Schülern mit der Muttersprache Deutsch.

Tabelle 5.5: Entwicklung des Muttersprachenefekts in den Kompetenztests der Klassenstufe 6: 2007 bis 2012

Jahr	Deutsch 6 Effektstärke d	Mathematik 6 Effektstärke d	Englisch 6 Effektstärke d
2012	0,755	0,459	0,504
2011	0,687	0,430	0,274
2010	0,629	0,443	0,314
2009	0,778	0,619	0,313
2008	0,433	0,312	0,227
2007	0,340	0,154	0,153

In Klassenstufe 8 werden die Kompetenztests in Deutsch und Englisch erst seit 2009 geschrieben. Deshalb beschreibt die folgende Tabelle nur in den Jahren die Tests der Fächer, während in Mathematik Daten bis zum Jahre 2007 vorliegen.In Deutsch zeigt sich erneut, dass Schüler mit Deutsch als Muttersprache bedeutsam besser abschneiden als Schüler mit einer anderen Muttersprache, wobei dieses Jahr zum ersten Mal nur ein kleiner Effekt zugunsten der Schüler mit Deutsch als Mutterprache zu beobachten ist. Das ist vor allem erstaunlich, da im Jahr 2011 noch ein großer Effekt zu erkennen war. In Mathematik und Englisch ist diese Tendenz ebenfalls zu finden, aber nicht in dem Ausmaß. Hier sind fast ausschließlich kleine Effektstärken zu beobachten.

Tabelle 5.6: Entwicklung des Muttersprachenefekts in den Kompetenztests der Klassenstufe 8: 2008 bis 2012

Jahr	Deutsch 8 Effektstärke d	Mathematik 8 Effektstärke d	Englisch 8 Effektstärke d
2012	0,484	0,497	0,229
2011	0,812	0,528	0,273
2010	0,759	0,434	0,311
2009	0,667	0,474	0,290
2008		0,609	
2007		0,365	

Fazit

In allen Fächern aller Schularten in jeder Klassenstufe schneiden Schüler mit einer anderen Muttersprache schwächer ab als ihre Mitschüler deutscher Muttersprache. Die Tatsache, dass sich dieser Effekt durch alle Klassen und Fächer fortsetzt, ist bedenklich. Das Ergebnis spricht dafür, dass gezielte Sprachförderung dringend benötigt wird, damit diese Schüler die Möglichkeit erhalten, die gleichen Leistungen wie ihre Mitschüler zu erbringen. Besonders in der Grundschule sollte die schnelle Lernfähigkeit der Kinder genutzt werden, um spätere Sprachdefizite zu vermeiden.

Das Wichtigste in Kürze

- In allen Fächern aller Schularten in jeder Klassenstufe schneiden Schüler mit einer anderen Muttersprache schwächer ab als ihre Mitschüler deutscher Muttersprache.
- Die Größe des Effekts blieb in den letzten Jahren von der Größenordnung her im Wesentlichen stabil.

5.3 Sozioökonomischer Status (SES)

Ein weiterer wichtiger Einflussfaktor, der regelmäßig im Rahmen der PISA-Studie betrachtet wird, ist der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schülerkompetenz. Die PISA-Untersuchung von 2009[2] konnte erneut zeigen, dass es in allen OECD-Staaten einen bedeutsamen Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status (abgekürzt aus dem Englischen: SES) des Elternhauses der teilnehmenden Jugendlichen und den erreichten Kompetenzen gibt. In Bezug darauf weist Deutschland einen über dem Durchschnitt liegenden Zusammenhang auf, d. h. die Stärke und Steigung des sozioökonomischen Gradienten liegt in Deutschland über dem Durchschnitt der OECD-Länder. Jedoch zeigt sich bei der Betrachtung der Veränderung in den sozialen Unterschieden seit PISA 2000 bis PISA 2009 am Beispiel der Lesekompetenz in Deutschland, dass sich der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lesekompetenz für deutsche Schüler abgeschwächt hat. Die Höhe der Steigung des sozialen Gradienten verringert sich in Deutschland von 45 Punkten im Jahr 2000 auf 35 Punkte in 2006 und 2009[3]. Trotz der Tatsache, dass die verbleibenden Unterschiede weiter als hoch zu benennen sind, zeigt dieser positive Trend, dass es sich lohnt, auf Bildungsungerechtigkeiten aufmerksam zu machen, um einen Anstoß zu fördernden Maßnahmen zu liefern.

Innerhalb der PISA-Erhebung wird die soziale und kulturelle Herkunft der Schüler über eine Vielzahl von Indikatoren erfasst. Eine solche Handhabung ist aus forschungsmethodischer Sicht sehr wünschenswert. Aber sie ist auch mit einem großen Aufwand für Schüler und Lehrer verbunden. Im Zuge der Kompetenztests ist eine solche Vorgehensweise nicht realisierbar. Deshalb muss im Kontext der Kompetenztests auf sparsame Methoden zur Erfassung des sozioökonomischen Status als Maß für die soziale Herkunft der Schüler zurückgegriffen werden.

Im internationalen Grundschulvergleich IGLU[4] wurde der sozioökonomische Status u. a. mit Hilfe der so genannten „Bücherfrage“ erhoben. Die Bücherfrage misst auf einer fünfstufigen Skala die Anzahl der im Elternhaus vorhandenen Bücher. Sie hat sich als ein nützlicher Indikator für den SES erwiesen und ist somit ein gutes Forschungsinstrument, um den sozialen Hintergrund zu erfassen. Wie auch im vergangenen Jahr wurde die Bücherfrage im Kompetenztest anonymisiert erhoben. Daraus ergibt sich, dass für jede Klasse ein Mittelwert des sozioökonomischen Status vorliegt, welcher im Rahmen von Gruppenanalysen als Indikator für die soziale Herkunft genutzt wird. Dementsprechend sind sämtliche Ergebnisse dieses Kapitels auf Klassenebene zu interpretieren. Es ist wichtig zu beachten, dass es insbesondere in der Klassenstufe 3 zu methodischen Verzerrungen kommen kann, weil die Schüler die Bücheranzahl eventuell schlecht schätzen können. Deswegen kann die Bücherfrage nicht als genaues Abbild des sozialen Hintergrunds gesehen werden, sondern sie liefert lediglich Hinweise auf

[2] vergleiche PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt (2010)
[3] vergleiche PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt (2010), S. 240 ff
[4] vergleiche Bos (2003)

den sozioökonomischen Status der Schüler. Daraus ist zu folgern, dass die dargestellten Befunde ausschließlich als Gesamtergebnis interpretiert werden sollten und nicht auf Einzelfälle angewendet werden können.

Zunächst soll untersucht werden, wie stark sich die verschiedenen Schularten in der mittleren Bücheranzahl unterscheiden. Dazu erfolgt der Vergleich der mittleren Bücherzahl der verschiedenen Schularten mittels Effektstärken. In der Klassenstufe 3 ist die Effektstärke d = 0,86 kleiner als die im vergangenen Jahr, d. h. der mittlere Unterschied zwischen Grundschulen und Förderschulen hinsichtlich der Angabe zur Bücherfrage ist geringer geworden.

Die Grundschulklassen erreichen einen höheren Mittelwert in der Bücherfrage als die Förderschulklassen, weshalb angenommen werden kann, dass der SES in Grundschulen über dem in Förderschulen liegt. Die Ergebnisse in den Klassenstufen 6 und 8 zeigen große Effektstärken. Dies bedeutet, dass sich die Gymnasien von Regelschulen und Förderschulen stark in der Anzahl der Bücher im Elternhaus unterscheiden. Die Gymnasialklassen stechen durch ihren hohen Mittelwert in der Bücherfrage besonders hervor. Deren Werte liegen deutlich über den mittleren Werten von Regelschulklassen (d = 1,74 in Klassenstufe 6 und d = 2,00 in Klassenstufe 8) und Förderschulklassen (d = 2,00 in Klassenstufe 6 und d = 2,40 in Klassenstufe 8). Ein Vergleich über die verschiedenen Schularten hinweg verdeutlicht, dass die Unterschiede von der 3. über die 6. zur 8. Klasse zunehmen. Dagegen unterscheiden sich Regel- und Förderschulklassen nicht so stark, wobei der kleine Effekt von d = 0,23 in Klassenstufe 6 zu d = 0,30 in Klassenstufe 8 minimal ansteigt. Aufgrund der aufgezeigten Differenzen kann davon ausgegangen werden, dass sich die Schularten in ihrem Klientel und deren sozialen Herkunft unterscheiden. Diese Auswertung kann als Hinweis dafür genommen werden, dass die soziale Herkunft eine große Rolle bei dem Besuch der Schulart spielt.

Nachdem gezeigt wurde, dass sich die verschiedenen Schularten hinsichtlich des sozioökonomischen Status' ihrer Klassen stark unterscheiden, soll nun analysiert werden, inwieweit sich der SES auf die Leistung im Kompetenztest auswirkt. Hierfür wird der Zusammenhang zwischen SES und der Testleistung getrennt nach Schularten in Form von Korrelationen auf Klassenebene betrachtet. Bei Korrelationen handelt es sich um Zusammenhangsmaße. In den vorliegenden Berechnungen bedeuten positive Korrelationen, dass ein höherer SES mit einer höheren Testleistung einhergeht, wohingegen negative Korrelationen ausdrücken, dass ein höherer SES mit einer niedrigeren Testleistung einhergeht. An diesem Punkt sei darauf hingewiesen, dass die Neigung besteht, Korrelationen in einen kausalen Zusammenhang zu bringen. Solche Ursache-Wirkungsbeziehungen lassen sich aber aus Korrelationen nicht ableiten, weil auch noch andere Faktoren, wie beispielsweise die Muttersprache oder Motivation, die Testleistung beeinflussen können.

Die folgenden Tabellen 5.7, 5.8 und 5.9 geben die Korrelation r für die einzelnen Kompetenztests auf Klassenebene getrennt nach Schularten wieder. Die dargestellten Korrelationen sind in der Klassenstufe 3 ähnlich wie im vergangenen Jahr als klein zu bewerten. In den Klassenstufen 6 und 8 ist der Gesamtzusammenhang zwischen der Testleistung und dem SES äquivalent zum letzten Jahr als mittelgroß bis groß einzuschätzen.

Tabelle 5.7: Korrelation des SES mit den Testergebnissen (Klassenstufe 3)

	Grundschule	**Förderschule**	**Gesamt**
$r_{SES-DK3}$	0,27	0,25	0,30
$r_{SES-MK3}$	0,26	0,47	0,30

Tabelle 5.8: Korrelation des SES mit den Testergebnissen (Klassenstufe 6)

	Gymnasium	Regelschule	Förderschule	Gesamt
$r_{SES-DK6}$	0,30	0,35	0,16	0,68
$r_{SES-MK6}$	0,29	0,45	0,40	0,71
$r_{SES-EK6}$	0,14	0,26	-0,32	0,58

Tabelle 5.9: Korrelation des SES mit den Testergebnissen (Klassenstufe 8)

	Gymnasium	Regelschule	Förderschule	Gesamt
$r_{SES-DK8}$	0,33	0,35	0,15	0,71
$r_{SES-MK8}$	0,29	0,46	-0,08	0,71
$r_{SES-EK8}$	0,35	0,31	-0,16	0,70

Aus den positiven Korrelationen geht hervor, dass die Klassen mit höherem SES unabhängig von der Klassenstufe und Schulart in allen Tests deutlich besser abschneiden. Auffällig ist vor allem, dass die höchsten Korrelationen im Bereich der Regelschulen erreicht werden. Da die Klassen mit einer geringeren Anzahl an Büchern im Elternhaus schwächere Leistungen zeigen, könnte man vermuten, dass diese Schüler weniger Unterstützung und Förderung aus dem Elternhaus erfahren. Deshalb ist es wichtig, dass solchen Klassen frühzeitig eine zusätzliche Unterstützung angeboten wird. Eine Möglichkeit wäre, ein spezielles Konzept für die entsprechenden Klassen in Zusammenarbeit mit dem Unterstützungssystem der Schulämter zu entwickeln, um die Lernmotivation und Kompetenzentwicklung zu fördern.

Die Abbildungen 5.2, 5.3 und 5.4 veranschaulichen die geographische Verteilung des SES innerhalb Thüringens auf Ebene der ehemaligen Schulamtsbereiche. Die dargestellten Mittelwerte wurden durch Umkodieren der fünf möglichen Antworten der Bücherfrage auf eine Skala von 1 bis 5 ermittelt und dienen nur der Veranschaulichung. Dabei weisen höhere Werte auf einen höheren SES hin[5]. Dargestellt sind jeweils die aggregierten Werte auf Ebene der ehemaligen Schulamtsbereiche. Jedoch sind die dargebotenen Unterschiede zwischen den Regionen (Klassenstufe 3 zwischen 3,10 und 3,47; Klassenstufe 6 zwischen 3,17 und 3,84 und in der Klassenstufe 8 zwischen 2,97 und 3,66) als eher klein zu deuten. Bei der Betrachtung und Interpretation ist es ratsam darauf zu achten, welche größeren Städte sich in dem ehemaligen Schulamtsbereich befinden. Städte wie zum Beispiel Jena nehmen einen nicht unentscheidenden Einfluss auf den Mittelwert des SES. Die Übersicht soll dabei helfen die Regionen zu ermitteln, in denen noch mehr Unterstützung und Förderbedarf bei den Schülern besteht.

[5] 1 = keine oder nur sehr wenige Bücher, 2 = genug Bücher, um ein Regalbrett zu füllen, 3 = genug Bücher, um ein Regal zu füllen, 4 = genug Bücher, um zwei Regale zu füllen und 5 = über 200 Bücher

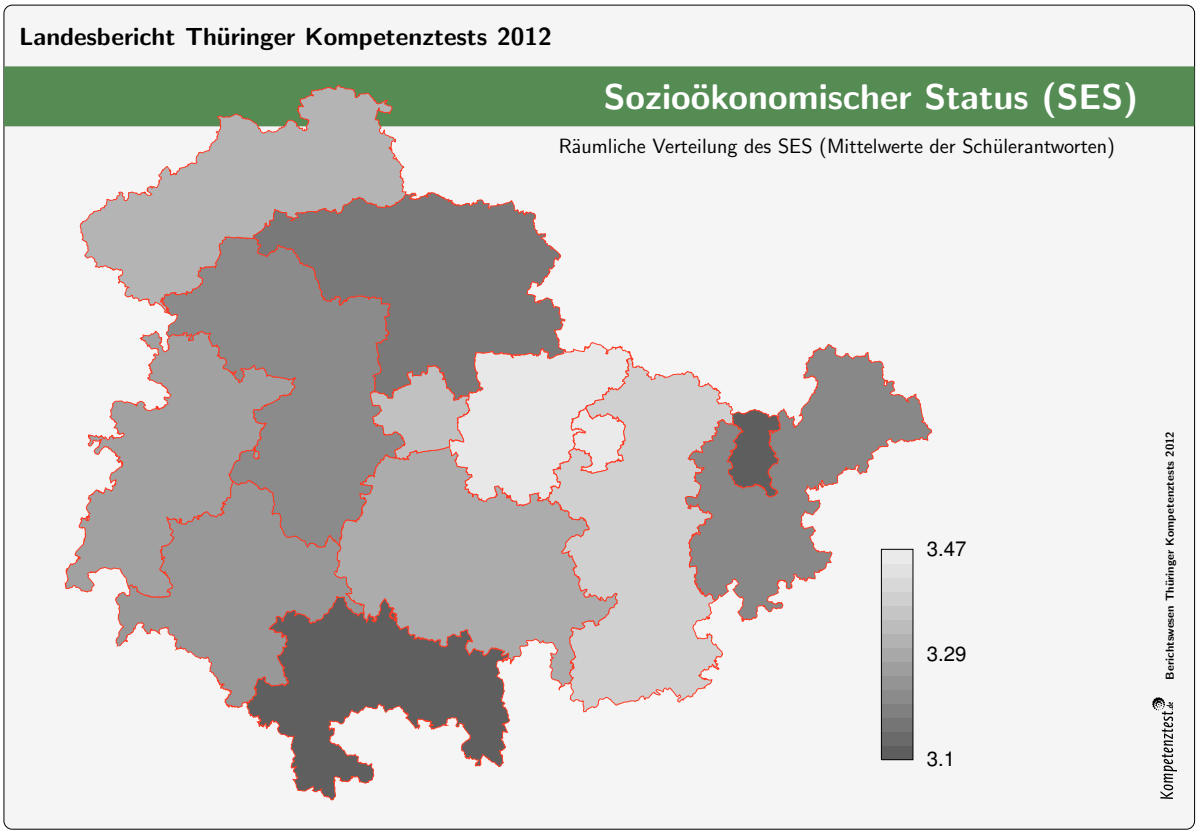

Abbildung 5.2: Räumliche Verteilung des SES bei den Schülern der Klassenstufe 3

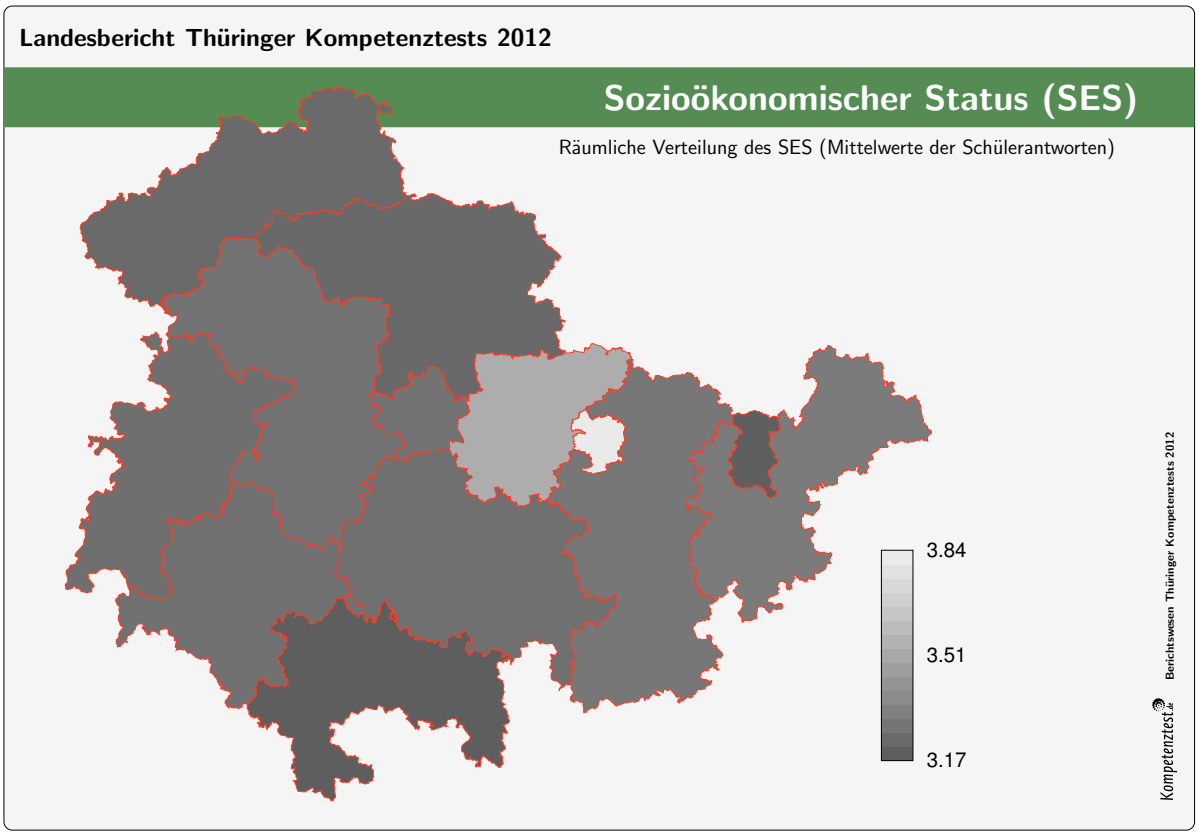

Abbildung 5.3: Räumliche Verteilung des SES bei den Schülern der Klassenstufe 6

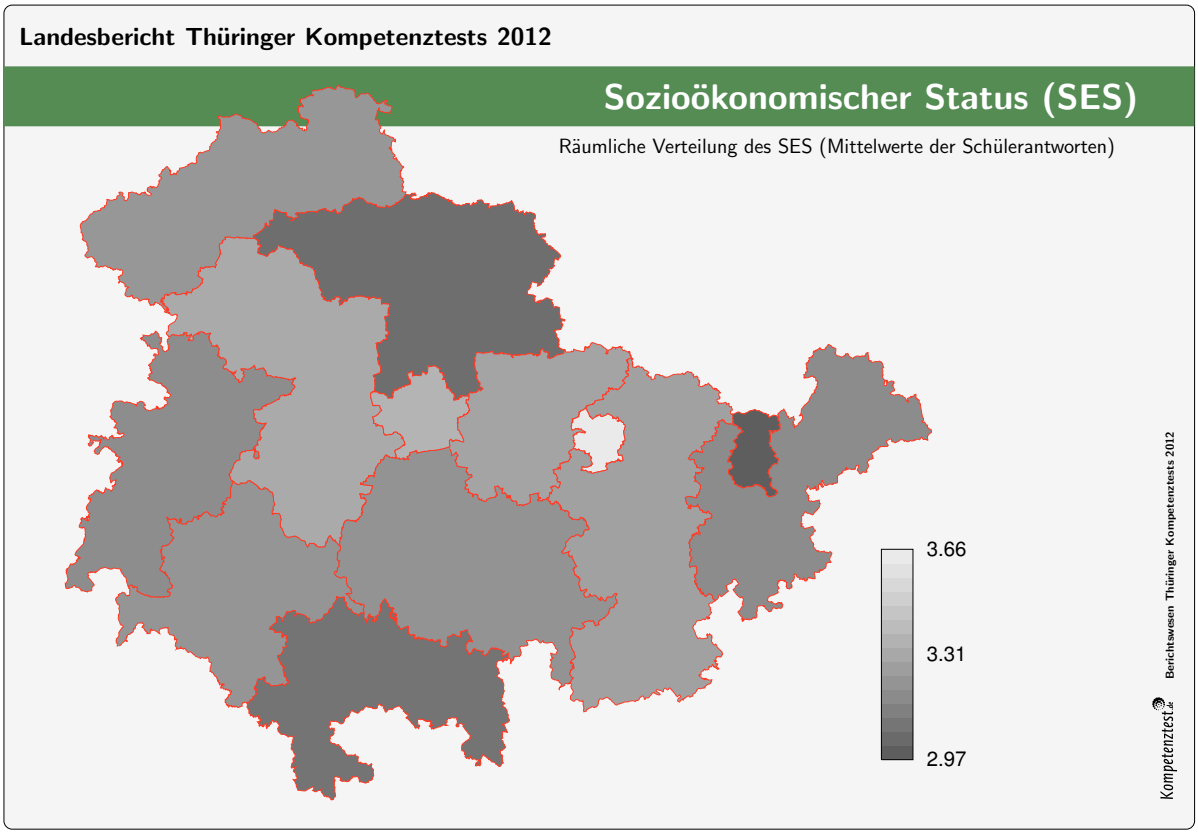

Abbildung 5.4: Räumliche Verteilung des SES bei den Schülern der Klassenstufe 8

Das Wichtigste in Kürze

- die Schularten unterscheiden sich deutlich hinsichtlich des sozioökonomischen Hintergrunds ihrer Schüler.
- Klassen mit einem geringeren sozioökonomischen Status erreichen in den Kompetenztests schwächere Leistungen als Klassen mit einem hohen SES.

5.4 Jahre des Schulbesuchs

Dieser Abschnitt untersucht, inwieweit die Anzahl der absolvierten Schuljahre einen Einfluss auf die Kompetenzen von Schülern hat. Dafür werden Schüler, welche die Schuleingangsphase verkürzt haben und solche, die ein Jahr oder mehrere wiederholen mussten, genauer analysiert.

Verkürzen der Schuleingangsphase

Die hier vorgestellten Ergebnisse zum Verkürzen der Schuleingangsphase beziehen sich nur auf Schüler der **Grundschulen**. Grundsätzlich ist festzustellen, dass Schüler, die in ihrem zweiten Schuljahr bereits die Klassenstufe 3 besuchen, in den Kompetenztests bessere Leistungen zeigen als ihre Mitschüler mit drei Jahren Schulbesuch. Allerdings gibt es im Vergleich zum letzten Jahr keine nennenswerten Leistungsunterschiede zwischen den Fächern Deutsch ($d = 0{,}230$) und Mathematik ($d = 0{,}351$). Dies spiegelt sich auch in den Halbjahresnoten wieder. Auch hier sind nur minimale Unterschiede zwischen den Schülern mit verkürzter Schul-

eingangsphase (durchschnittlich die Halbjahresnote 2,16 im Fach Deutsch und 2,19 im Fach Mathematik) und den Mitschüler mit dreijährigem Schulbesuch (durchschnittlich die Note 2,18 in Deutsch und 2,25 in Mathematik) zu verzeichnen.

Wiederholung einer Klassenstufe

Global betrachtet findet sich der Effekt, dass Schüler, die aufgrund von schwächeren Leistungen eine oder mehrere Klassenstufen wiederholen mussten, in den Kompetenztests leistungsschwächer sind als ihre Mitschüler. Dieser Befund trifft aber nicht auf alle Schularten, Klassenstufen und Fächer gleichermaßen zu und soll deshalb differenzierter betrachtet werden. Nachfolgend werden die Unterschiede zwischen den verschiedenen Schularten und Fächern berichtet.

Laut Thüringer Schulordnung umschließt die Schuleingangsphase die Klassenstufen 1 und 2. Dem Entwicklungsstand des Schülers entsprechend, kann diese aber auch verlängert werden. Im Folgenden soll sich jenen Schülern zugewendet werden, die in Klassenstufe 3 bereits vier oder mehr Jahre Schulbesuch zu verzeichnen haben. Bei der Betrachtung fällt auf, dass es deutliche Unterschiede zwischen Grund- und Förderschülern gibt. Während nur etwa 9,4 % der Grundschüler vier oder mehr Jahre die Schule besucht haben, sind es bei den Förderschülern 74,3 %. Eine Gemeinsamkeit beider Schularten besteht darin, dass selten mehr als vier Jahre Schulbesuch angegeben wurden. Schüler mit vier oder mehr Jahren Schulbesuch in **Grundschulen** sind sowohl in Deutsch ($d = -0{,}985$) als auch in Mathematik ($d = -0{,}917$) deutlich leistungsschwächer als ihre Mitschüler mit drei Jahren Schulbesuch. In den **Förderschulen** fällt die Stärke des Effekts geringer aus. Schüler mit vier oder mehr Jahren Schulbesuch in den Fächern Mathematik ($d = -0{,}397$) und Deutsch ($d = -0{,}144$) weisen eine minimal schwächere Leistung als ihre Mitschüler auf. Diese unterschiedlichen Effekte könnten möglicherweise auf die unterschiedliche Klassenzusammensetzung in Grund- und Förderschulen zurückgehen.

Die Beobachtung, dass sich das Wiederholen eines Schuljahres in den **Förderschulen** kaum auf die Leistungen in den Kompetenztests auswirkt, zeigt sich auch in der Klassenstufe 6. Die Förderschüler, die eine Klasse wiederholen mussten, sind in den Fächern Deutsch und Englisch etwas leistungsstärker als ihre Mitschüler. In Klassenstufe 8 sind die Wiederholer in den Fächern Mathematik ($d = 0{,}317$) und Englisch ($d = 0{,}423$) leistungsschwächer als Schüler mit 8 Jahren Schulbesuch. Die Stärke des Effekts ist in Deutsch besonders groß ($d = 0{,}821$).

Regelschüler der Klassenstufe 6, die eine Klasse wiederholen mussten, sind in den Kompetenztests in allen Fächern leistungsschwächer als ihre Mitschüler (Deutsch: $d = 0{,}655$; Mathematik: $d = 0{,}468$; Englisch: $d = 0{,}663$). Dieser typische Effekt findet sich auch in Klassenstufe 8 (Deutsch: $d = 0{,}707$; Mathematik: $d = 0{,}705$; Englisch: $d = 0{,}679$). Bei den **Gymnasien** ist zu beachten, dass es kaum Wiederholer gibt. Unter 2 % aller Gymnasiasten mussten ein Schuljahr wiederholen. Diese geringe Zahl lässt sich damit erklären, dass leistungsschwächere Schüler eher vom Gymnasium auf die Regelschule wechseln, statt eine Klassenstufe zu wiederholen. In der Klassenstufe 6 sind die Wiederholer in Deutsch ($d = 0{,}299$), in Mathematik ($d = 0{,}557$) und in Englisch ($d = 0{,}262$) leistungsschwächer als ihre Mitschüler. Dieses Muster zeigt sich ebenfalls in der Klassenstufe 8, denn auch dort erreichen die Gymnasiasten, die ein Schuljahr wiederholen mussten, in allen Fächern (Deutsch: $d = 0{,}662$; Mathematik: $d = 0{,}694$; Englisch: $d = 0{,}408$) durchschnittlich geringere Punktzahlen als ihre Mitschüler.

Räumliche Verteilung von Klassenwiederholern

In den Grafiken 5.5 bis 5.12 ist die räumliche Verteilung von Klassenwiederholern (bzw. in Klassenstufe 3 von Schülern mit verlängerter Schuleingangsphase) in Thüringen dargestellt. Die Ergebnisse und Grafiken beziehen sich auf die ehemaligen Schulamtsbereiche. Wie aus den Abbildungen ersichtlich wird, unterscheiden sich die einzelnen Regionen zum Teil deutlich hinsichtlich des prozentualen Anteils von Wiederholern. In der **Klassenstufe 3** gibt es bei den Grundschulen kaum Unterschiede, aber bei den Förderschulen zeigen sich deutliche regionale Differenzen. Eisenach, Erfurt und Weimar zählen zu den Regionen mit den wenigsten Schülern mit vier oder mehr Jahren Schulbesuch an Förderschulen. Schmalkalden und Bad Langensalza haben dagegen besonders viele Förderschüler, die ihre Schuleingangsphase verlängern mussten.

In der **Klassenstufe 6** sind die regionalen Unterschiede bei den Gymnasien gering ausgeprägt. Der Anteil der Wiederholer je Region liegt zwischen 0 und 2 %. Bei den Regelschulen sind schon eher Differenzen zwischen den verschiedenen Schulamtsbereichen zu erkennen. In den Bereichen Weimar und Schmalkalden ist der Anteil der Wiederholer eher gering, während in Jena, Worbis und Rudolstadt mehr Schüler eine Klassenstufe wiederholen mussten. In den Förderschulen wird folgendes Bild sichtbar: Die Regionen Gera, Jena, Stadtroda und Eisenach zeichnen sich durch eine besonders geringe Anzahl an Wiederholern aus. Auffällig viele Schüler, die eine Klassenstufe wiederholen mussten, finden sich in den Förderschulen der Region Schmalkalden.

In der **Klassenstufe 8** fallen die regionalen Unterschiede größer aus als in der Klassenstufe 6. Diese sind deutlicher bei den Regelschulen als bei den Gymnasien festzustellen. Der Anteil der Wiederholer je Schulamtsbereich in den Regelschulen liegt zwischen 3 und 16 %. In Jena gibt es wenig Wiederholer. Die meisten Schüler, die eine Klasse wiederholen mussten, finden sich im Schulamtsbereich Weimar. In den Förderschulen gibt es wieder die am stärksten ausgeprägten Ungleichheiten zwischen den Regionen. In Gera ist der Anteil der Förderschüler, die eine Klasse wiederholen mussten, am geringsten. Besonders viele Wiederholer sind in den Förderschulen der Regionen Neuhaus und Worbis sowie Schmölln zu finden.

Für alle Klassenstufen ist zu berücksichtigen, dass der Anteil der Förderschüler im Vergleich zur gesamten Schülerschaft klein ist. Die Ergebnisse für die Verteilung der Wiederholer in Förderschulen sollte daher vorsichtig bewertet werden.

Die Ursache für die genannten Unterschiede zwischen den Schulamtsbereichen kann an dieser Stelle nicht geklärt werden. Möglicherweise gehen die Unterschiede auf spezifische Maßnahmen im Schulamtsbereich zurück. Allerdings ist nicht auszuschließen, dass die Effekte auf Grund regionaler Besonderheiten zustande kommen.

Anmerkungen: Für die ehemaligen Schulamtsbereiche in *Grafik 5.5*: Artern, Jena/Stadtroda und Schmölln, *Grafik 5.7*: Artern und Neuhaus und *Grafik 5.10*: Schmalkalden und Jena können aufgrund der geringen Fallzahlen keine Angaben gemacht werden.

Das Wichtigste in Kürze

- Grundschüler, die die Schuleingangsphase verkürzen konnten, schneiden in den Kompetenztests nur geringfügig leistungsstärker ab als ihre Mitschüler.
- Grundschüler, Regelschüler und Gymnasiasten, die ein Schuljahr wiederholen mussten, sind in den Kompetenztests leistungsschwächer als ihre Klassenkammeraden.

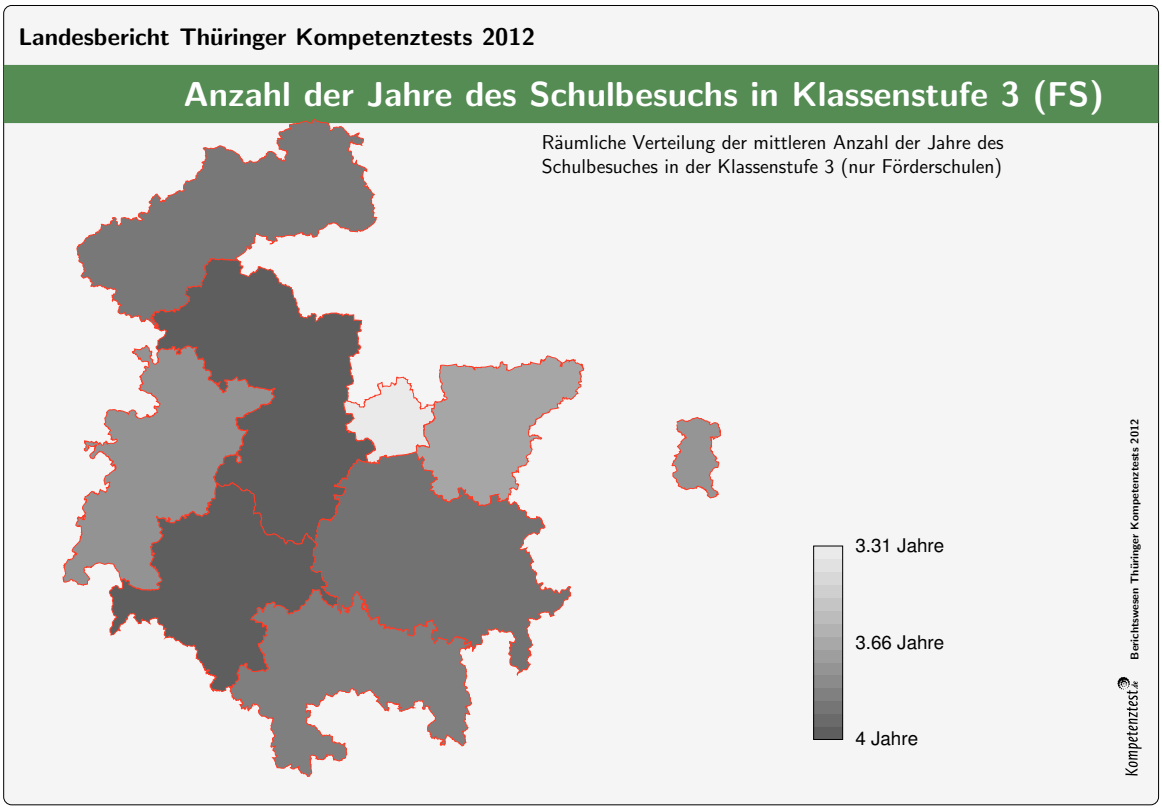

Abbildung 5.5: Räumliche Verteilung der mittleren Anzahl der Jahre des Schulbesuches in der Klassenstufe 3 (nur Förderschulen, siehe Anmerkungen S. 69).

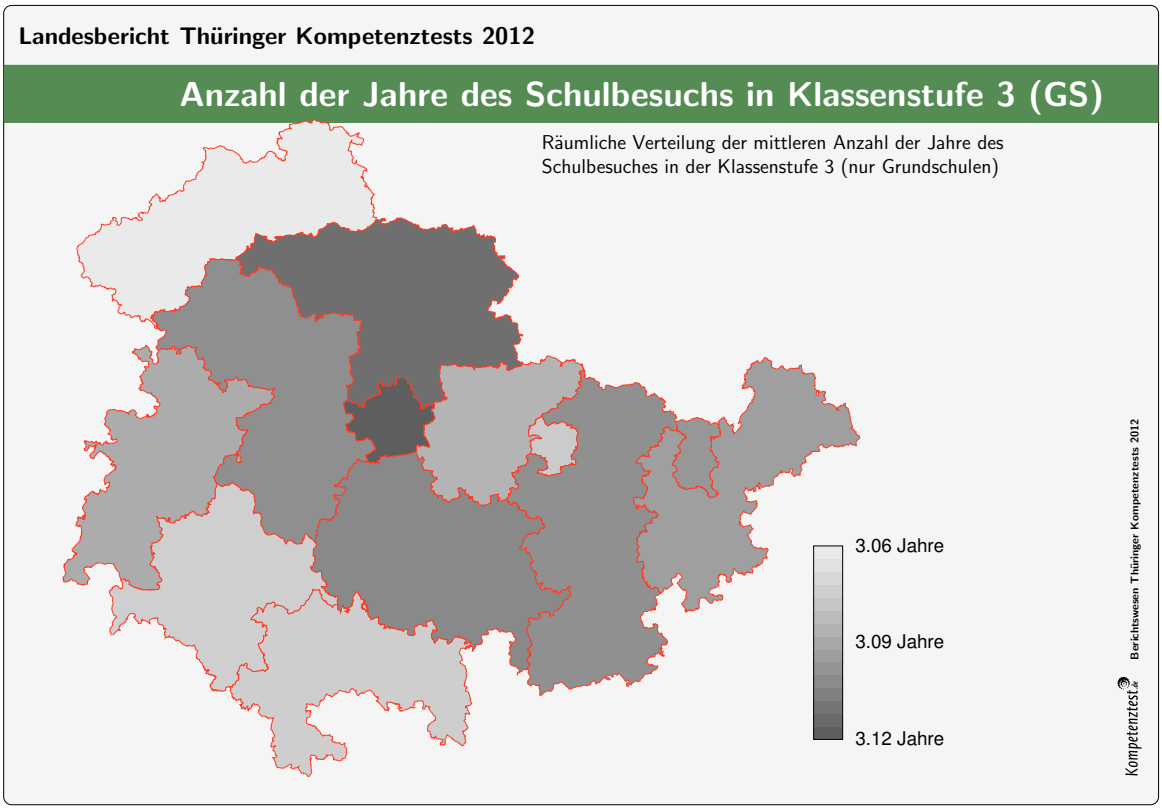

Abbildung 5.6: Räumliche Verteilung der mittleren Anzahl der Jahre des Schulbesuches in der Klassenstufe 3 (nur Grundschulen)

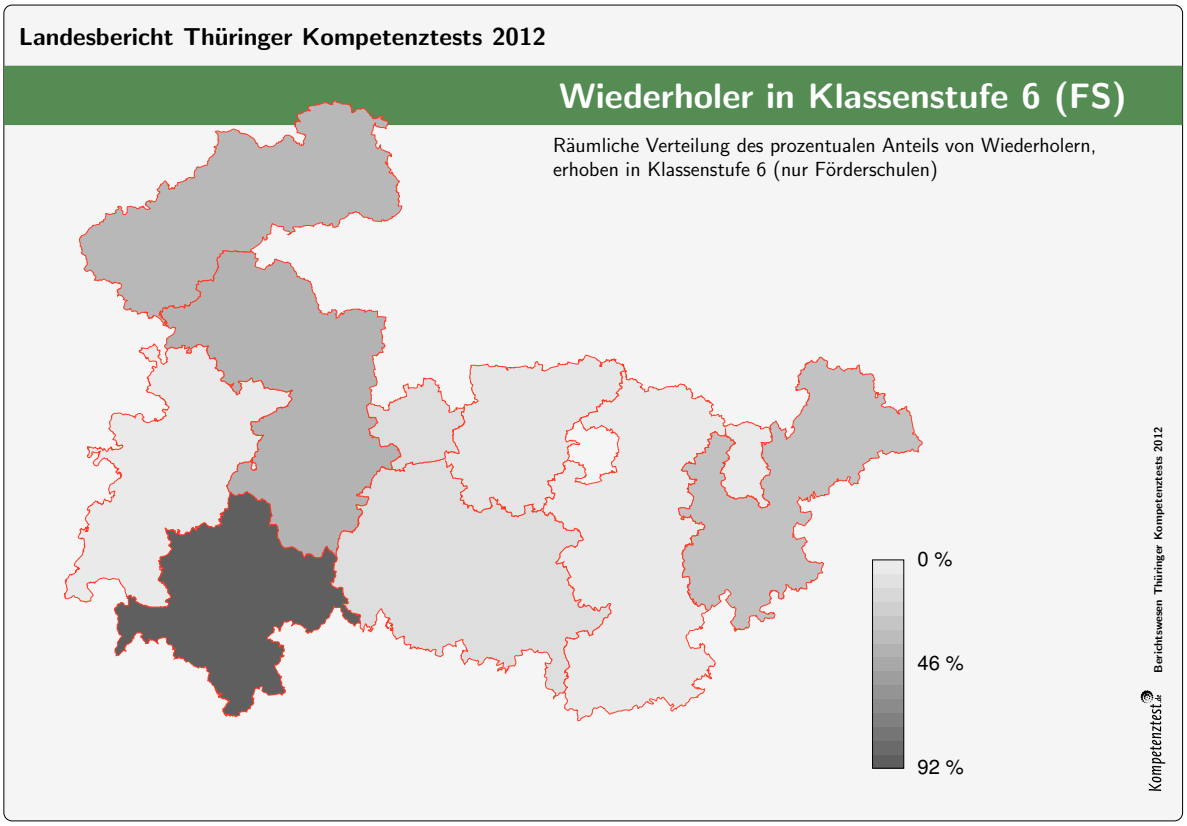

Abbildung 5.7: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils von Wiederholern in der Klassenstufe 6 (nur Förderschulen, siehe Anmerkungen S. 69).

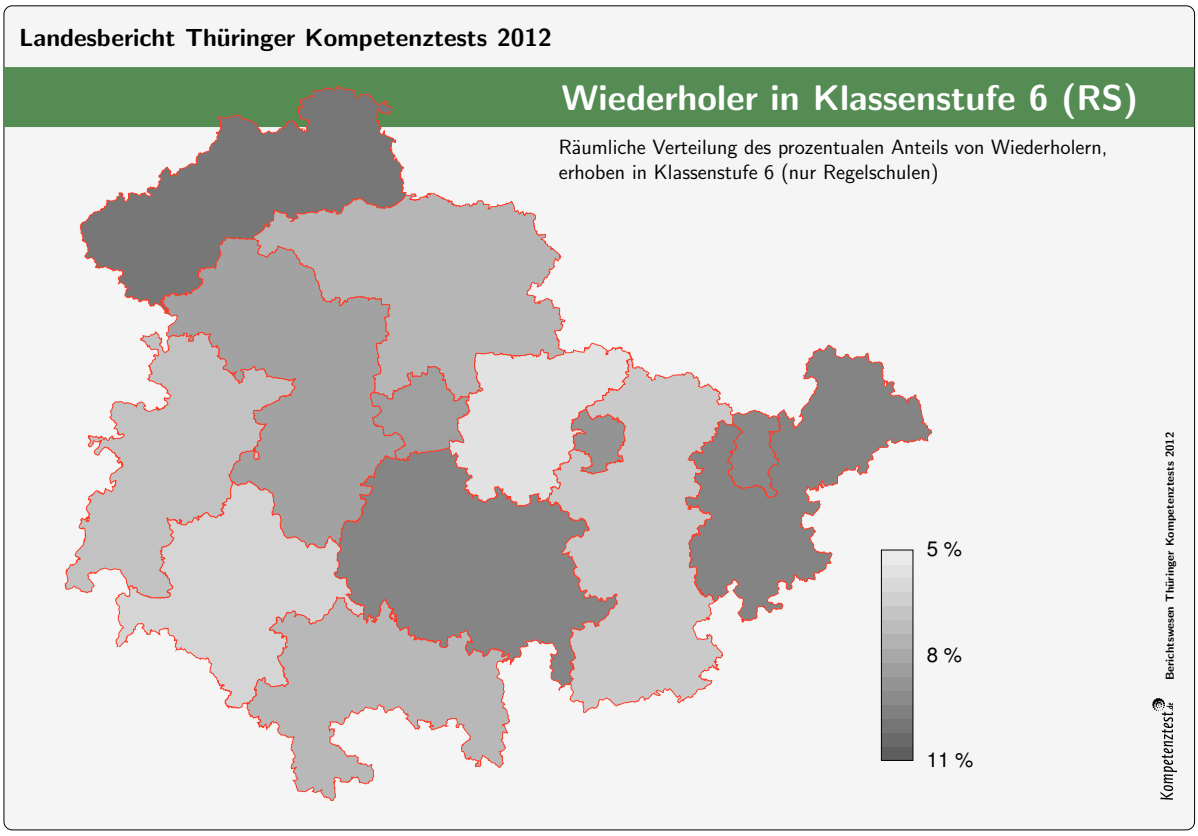

Abbildung 5.8: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils von Wiederholern in der Klassenstufe 6 (nur Regelschulen)

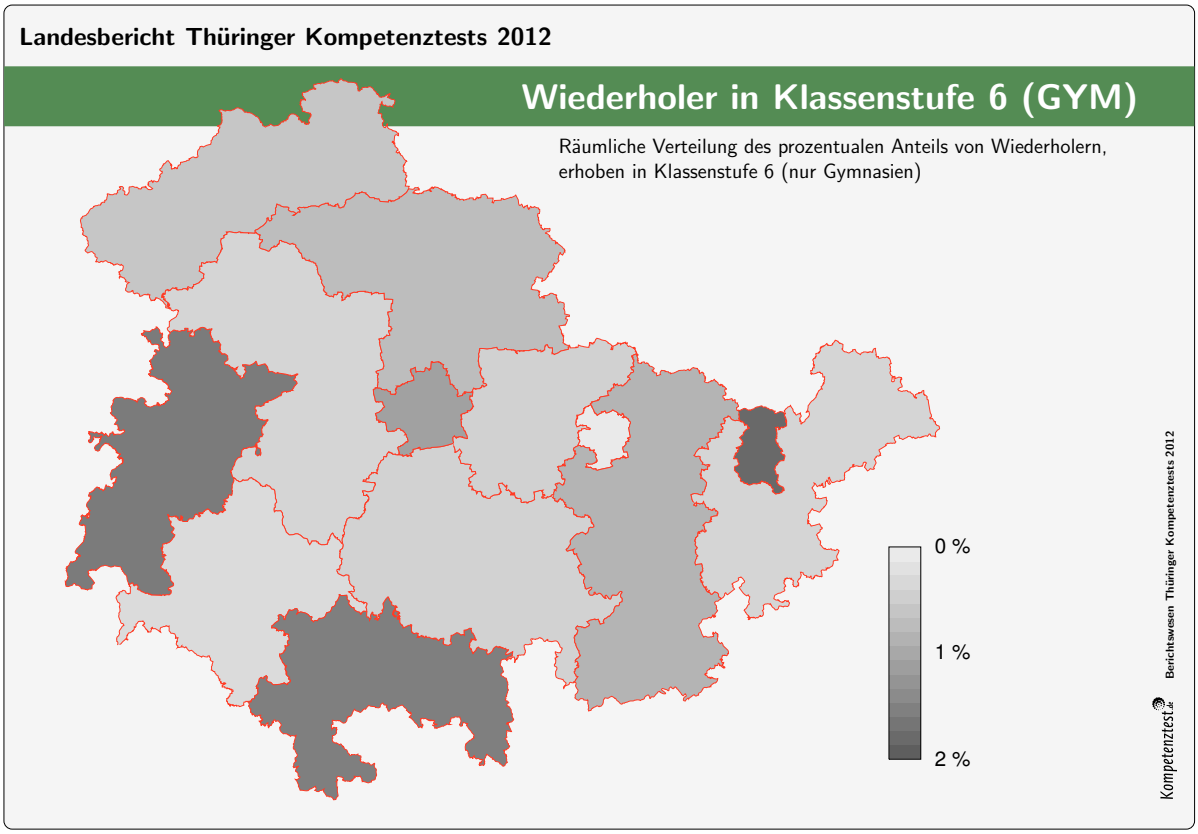

Abbildung 5.9: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils von Wiederholern in der Klassenstufe 6 (nur Gymnasien)

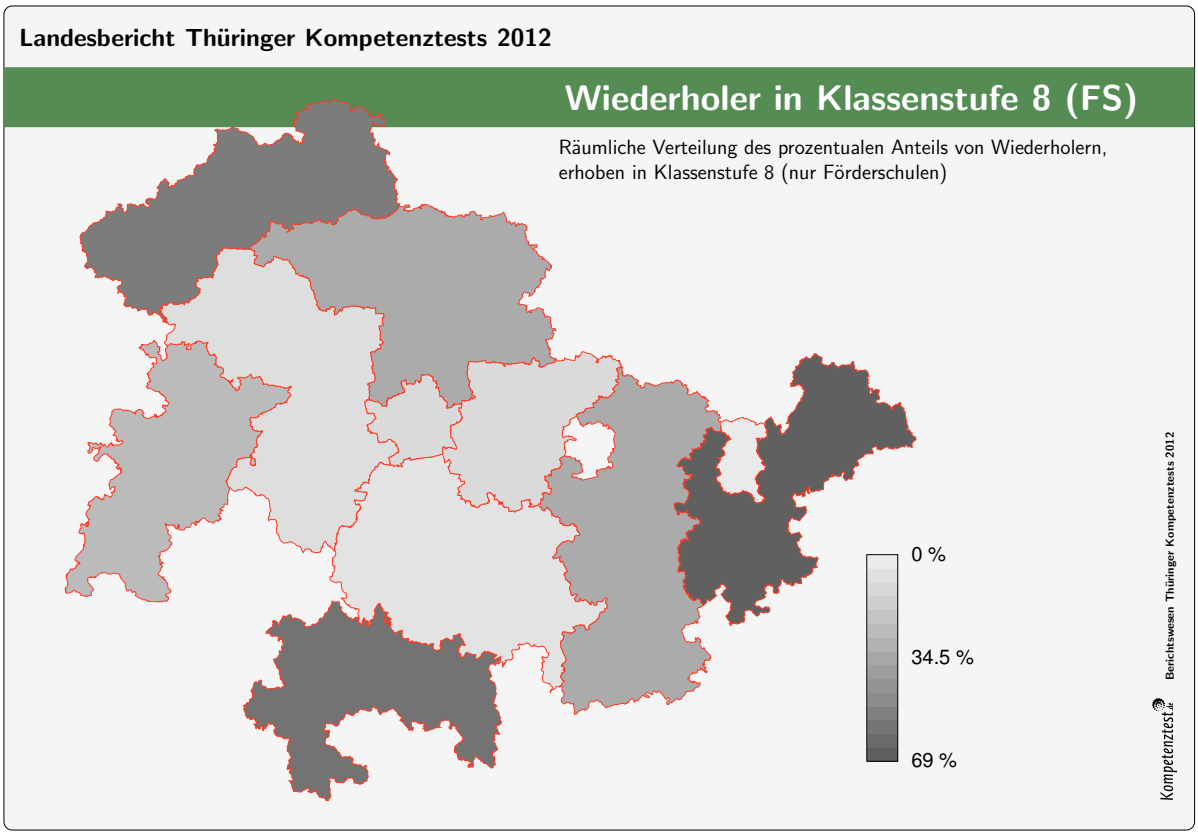

Abbildung 5.10: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils von Wiederholern in der Klassenstufe 8 (nur Förderschulen, siehe Anmerkungen S. 69).

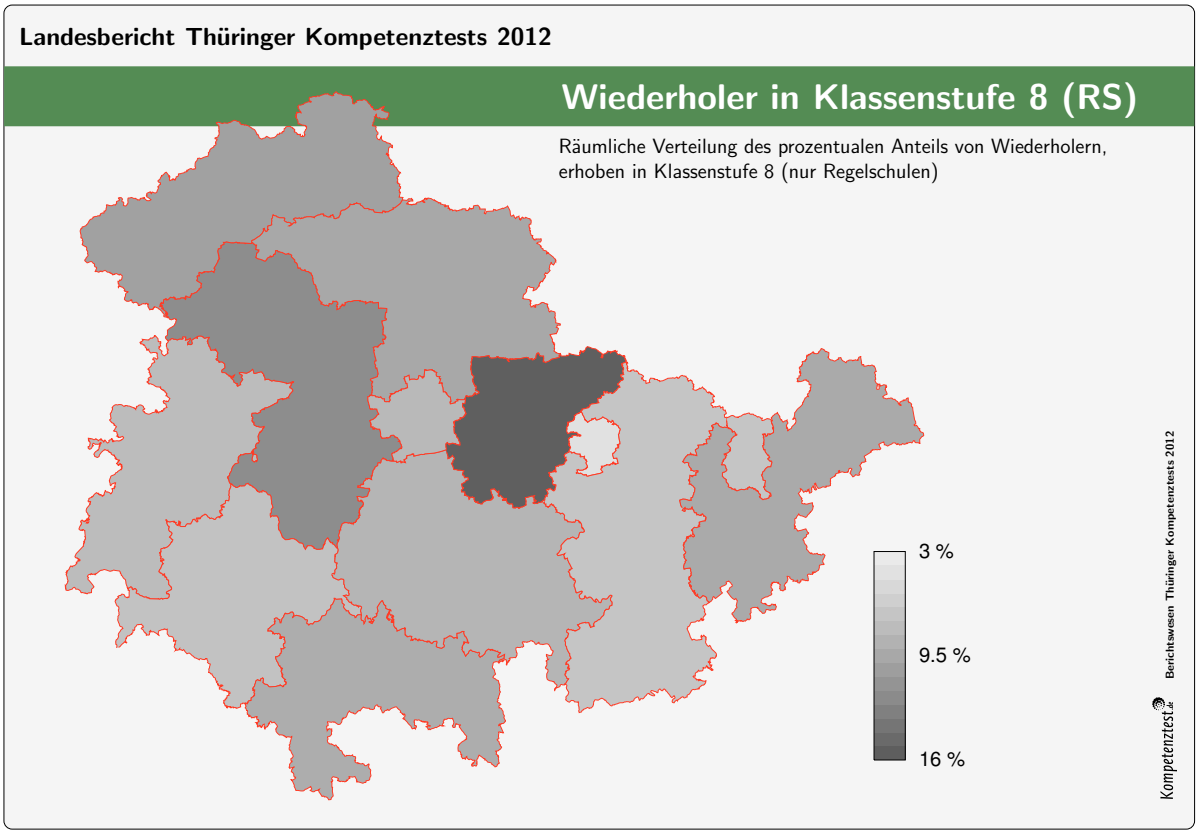

Abbildung 5.11: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils von Wiederholern in der Klassenstufe 8 (nur Regelschulen)

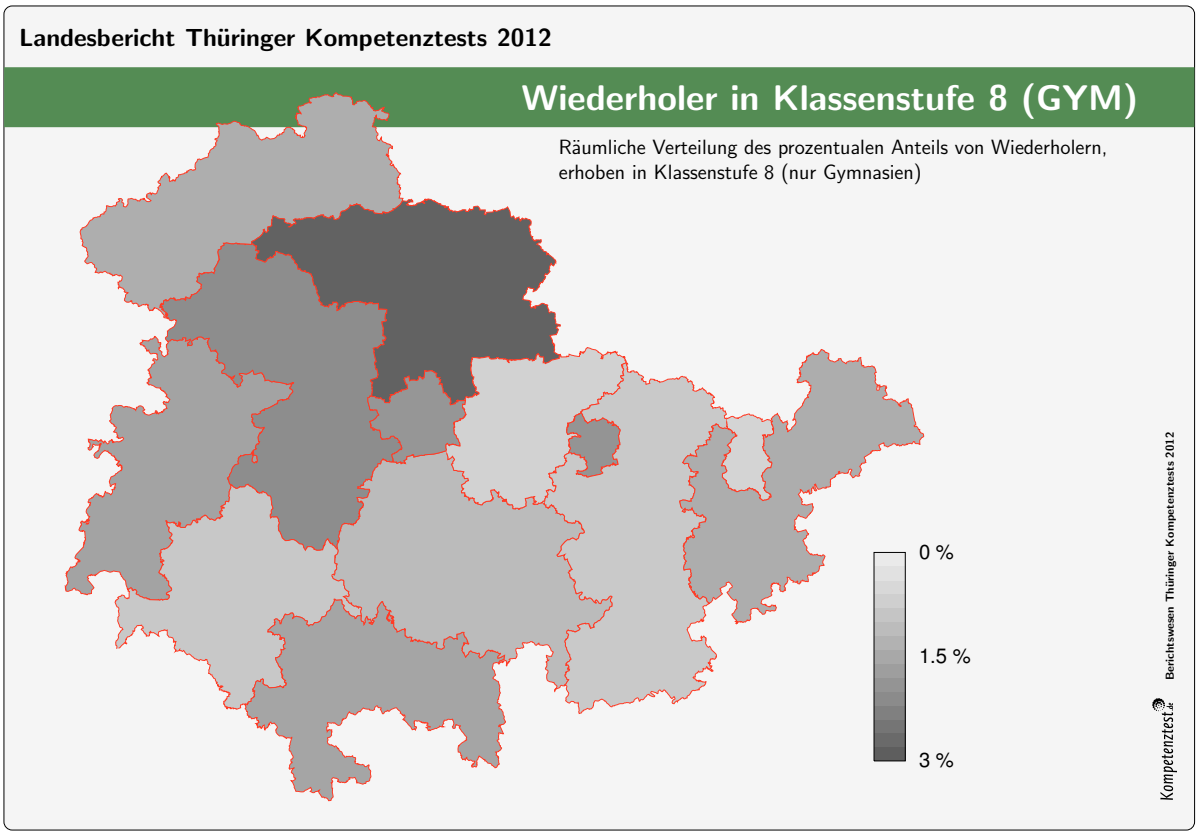

Abbildung 5.12: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils von Wiederholern in der Klassenstufe 8 (von Gymnasien)

5.5 Besondere Lernschwierigkeiten

Wie bereits in den vergangenen Jahren wurden diagnostizierte Lernschwierigkeiten in die Analyse der Kompetenztests einbezogen. Es wird dabei differenziert zwischen: „Besonderen Lernschwierigkeiten“ (BL) und „Sonderpädagogischem Förderbedarf“ (SF). Unter den BL sind die Bereiche Rechnen, Schriftspracherwerb sowie Probleme im Verhalten zusammengefasst. Schüler, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf in den Bereichen Hören, Sehen, körperliche und motorische Entwicklung, Lernen, Sprache oder soziale Entwicklung haben, wurden mittels der Variable SF erfasst.

Die Fachlehrer für Mathematik, Deutsch, Englisch und Französisch wurden gebeten, bei der Dateneingabe anzugeben, ob bei einem Schüler eine besondere Lernschwierigkeit oder ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt.

Im Folgenden werden die Leistungen der Schüler mit besonderen Lernschwierigkeiten oder sonderpädagogischem Förderbedarf mit der Schülergruppe ohne jegliche Diagnose verglichen. Im Vergleich der Schüler mit einer besonderen Lernschwierigkeit mit denen, die sonderpädagogisch gefördert werden, ist festzuhalten, dass hierbei nur kleine Stärken des Effekts vorliegen, weshalb hierbei keine Ergebnisse angegeben werden.

Zunächst wurden die Leistungen in den Kompetenztests von Schülern mit besonderen Lernschwierigkeiten oder sonderpädagogischem Förderbedarf (zusammengefasst zu der Gruppe „BLSF“) verglichen mit den Leistungen von Schülern ohne diagnostizierte Lernschwierigkeit (zusammengefasst als Gruppe „keine“). Hierbei dient immer die Angabe des jeweiligen Fachlehrers als Differenzierungsgrundlage. So werden Schüler zum Beispiel bei den Kompetenztests im Fach Deutsch entsprechend den Angaben des Deutschlehrers den Gruppen zugeordnet. Aufgrund der zu geringen Schülerzahlen können in einigen Fällen keine statistischen Analysen vorgenommen werden. Daher können zum Beispiel keine Ergebnisse für das Fach Französisch in Klassenstufe 8 geliefert werden. Im folgenden Abschnitt sollen jeweils die auffälligen Ergebnisse herausgegriffen werden.

Es zeigt sich, dass Schüler mit einer besonderen Lernschwierigkeit oder sonderpädagogischem Förderbedarf deutlich schwächer in den Kompetenztests abschneiden als ihre Mitschüler. In allen drei Klassenstufe (3, 6 und 8) liegen zwischen den beiden Gruppen, also den Schülern mit beziehungsweise ohne BLSF, relativ große Unterschiede vor, die man anhand der Stärke des Effekts ablesen kann, welche sich um $d = 1{,}2$ ansiedeln. In der Grundschule beispielsweise erreichten die Schüler mit Lernschwierigkeiten im Mittel 50,2 % und ihre Mitschüler 69,8 % der Gesamtpunktzahl. In den Klassenstufen 6 und 8 erreichten Schüler ohne Lernbeeinträchtigung etwa 62 % der Gesamtpunktzahl, wohingegen die Schüler mit Lernschwierigkeiten etwa 44 % der Gesamtpunktzahl erzielten.

Bei einer näheren Betrachtung der einzelnen Klassenstufen kann festgehalten werden, dass die Effekte in jeder Stufe annähernd gleich groß sind. Vergleicht man jedoch die Unterschiede in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch fällt auf, dass Schüler mit einer besonderen Lernschwierigkeit vor allem im Fach Deutsch schwächer abgeschnitten haben. Hier liegt eine Effektstärke von $d = -1{,}3$ vor. In den Fächern Mathematik und Englisch werden in der Klassenstufe 6 und 8 im Vergleich dazu kleinere, wenn auch immer noch bedenkliche Effekte vorgefunden. Eine Ausnahme stellt das Fach Mathematik im Gymnasium in der Klassenstufe 8 dar. Hier schneiden die Schüler mit einer diagnostizierten Lernschwierigkeit nur geringfügig schwächer ab als ihre Mitschüler, was sich in einer kleinen Effektstärke von $d = -0{,}4$ widerspiegelt. Eine weitere Auffälligkeit findet sich im Fach Englisch, Klassenstufe 8 am Gymnasium. Mit einer Effektstärke von $d = -0{,}3$ schneiden die Schüler mit einer Lernschwierigkeit ebenfalls nur unwesentlich schwächer ab.

Zusammenfassend ist über alle Klassenstufen und Fächer hinweg zu erkennen, dass sowohl besondere Lernschwierigkeiten als auch ein sonderpädagogischer Förderbedarf einen starken Einfluss auf die Ergebnisse der Kompetenztests haben. Schüler mit einer diagnostizierten Lernschwierigkeit erreichten im Durchschnitt eine geringere Punktzahl als ihre Mitschüler. Die Kompetenztests dienen hier also auch als ein Diagnoseinstrument. Da alle Schüler die Tests unter den gleichen Bedingungen schreiben, ist es zu erwarten, dass sich die Lernschwierigkeiten auch auf die Testergebnisse auswirken. Einige Lehrer hatten darauf hingewiesen, dass eine Verlängerung der Bearbeitungszeit für die Schüler mit einer Lernschwierigkeit sinnvoll wäre. Jedoch ist es gerade auch ein Anliegen der Kompetenztests, solche Lernschwierigkeiten zu diagnostizieren. Allerdings ist es im Schulalltag wichtig, dass gezielt auf die Schüler mit Beeinträchtigungen im Lernen eingegangen wird und ihnen angemessene Rahmenbedingungen geboten werden.

Das Wichtigste in Kürze

- Schüler mit einer diagnostizierten Lernschwierigkeit oder sonderpädagogischem Förderbedarf schneiden in den Kompetenztests im Mittel in allen Fächern und Klassenstufen schwächer ab als ihre Mitschüler.

5.6 Vorwissen der Schüler

Als weiteres Schülermerkmal konnte auch in diesem Jahr das Vorwissen der Schüler untersucht werden. Unter dem Merkmal Vorwissen wird dabei das in früheren Klassen erworbene Wissen in einem Fach verstanden. Erfasst wurde dieses frühere Wissen in Kompetenztests, an denen die Schüler bereits in niedrigeren Klassenstufen teilgenommen haben.

Die Vermutung ist, dass das Vorwissen in einem Fach Einfluss auf die aktuelle Testleistung in diesem Fach hat. Weiterhin liegt nahe, dass das Vorwissen eines Schülers der beste Prädiktor für die aktuelle Leistung des Schülers im gleichen Fach ist. Ob das wirklich der Fall ist, konnte mittels des Schülerlängsschnitts analysiert werden, sofern für die jeweiligen Schüler Testergebnisse aus früheren Klassenstufen vorlagen. So kann untersucht werden, ob ein Schüler, der z. B. 2010 Klassenstufe 6 besuchte und in den damaligen Tests gute Leistungen erzielte, auch in 2012 bei den Tests in Klassenstufe 8 noch gute Leistungen erreichte und ob diese durch die guten Leistungen in Klassenstufe 6 erklärt werden können. Analysiert werden nachfolgend einerseits Zusammenhänge zwischen den Schülerleistungen in Klassenstufe 6 und 8, andererseits wie im letzten Jahr die jeweiligen Zusammenhänge mit der Klassenstufe 3.

In Deutsch lagen für 52,9 % der Schüler in Klassenstufe 8 auch Daten aus der Klassenstufe 6 vor. Die Prozentzahl vorhandener Daten schrumpft leicht auf 47,1 %, wenn man den Zusammenhang zwischen Klassenstufe 8 und 3 betrachtet. Im Fach Mathematik können sogar bei 59,8 % der Schüler die Testergebnisse der Klassenstufe 8 mit denen in der Klassenstufe 6 in Verbindung gebracht werden. Bei dem Zusammenhang zwischen Klassenstufe 8 und 3 betrifft das noch 46,0 % der Schüler. In Englisch lagen für die Analyse zum Vorwissen Daten von 49,7 % aller Schüler der Klassenstufe 8 vor. Bei dem Zusammenhang der Schülerleistungen in Klassenstufe 6 und 3 konnte in Deutsch auf 60,1 % und in Mathematik auf 61,8 % der Daten zurückgegriffen werden. Als besonders interessant stellt sich das Merkmal Vorwissen dar, weil es Rückschlüsse darauf zulässt, ob eine besondere Förderung einzelner Schüler sinnvoll ist und wie groß die zu erwartenden Verbesserungsmöglichkeiten eines Schülers sind, der in früheren Tests weniger gute Leistungen erzielte.

Als Methode zur Untersuchung der Zusammenhänge von Vorwissen und aktuellen Testleistungen der Schüler wurde die Regressionsanalyse gewählt (s. Abschnitt 5). Mittels dieser ist es möglich zu überprüfen, wie viel Varianz an der aktuellen Leistung durch das bereits bestehende Wissen eines Schülers erklärt werden kann. Weiterhin ermöglicht die Regressionsanalyse die Prüfung, ob und inwieweit sich aktuelle Testleistungen aus früheren Testleistungen vorhersagen lassen.

Die Ergebnisse dieser Analyse sind wie folgt: Im Fach Deutsch lassen sich 60,7 % der Testleistungen eines Schülers der Klassenstufe 8 aus seinen Testleistungen in Klassenstufe 6 vorhersagen. Durch das Vorwissen aus Klassenstufe 3 lassen sich diese nur noch zu 51,3 % erklären. Wie zu erwarten war, ist der Zusammenhang der Leistungen von Klassenstufe 6 und 8 größer als der von Klassenstufe 3 und 8. Gründe dafür sind einerseits der größere zeitliche Abstand zwischen Klassenstufe 3 und 8, andererseits der zwischenzeitlich erfolgte Schulwechsel, der von Klassenstufe 6 zu 8 in den meisten Fällen ausbleibt. Die Testleistungen in Klassenstufe 6 lassen sich auch nur zu 39,6 % aus denen von der Klassenstufe 3 vorhersagen.

Ein ähnliches Bild zeigt sich im Fach Mathematik. Hier können die Testleistungen der Schüler in Klassenstufe 8 zu 60,5 % durch deren Testleistungen in Klassenstufe 6 erklärt werden. Damit ist das Vorwissen in Mathematik ein genauso guter Prädiktor für die aktuellen Leistungen in Klassenstufe 8, wie es in Deutsch der Fall ist. Die Testleistungen in Klassenstufe 3 können hingegen nur noch 40,8 % der Varianz der Testergebnisse in Klassenstufe 8 aufklären und 42,7 % deren in Klassenstufe 6. Was das Fach Englisch betrifft, konnten 70,8 % der Testleistungen durch das Vorwissen der Schüler in Klassenstufe 6 vorhergesagt werden. Damit ist das Vorwissen hier sogar ein besserer Prädiktor als in den Fächern Deutsch und Mathematik.

Die Analysen zeigen, dass sich aufgrund des Vorwissens spätere Testergebnisse und die damit gemessenen Kompetenzen in starkem Ausmaß vorhersagen lassen. Für faire Vergleiche von Testergebnissen ist die Einbeziehung des Vorwissens daher von besonderer Bedeutung. Die hier gemachten Aussagen beziehen sich allerdings auf Mittelwerte. Einzelne Schüler zeigen durchaus erwartungskonträre Testergebnisse gemessen an ihrem Vorwissen. Solche Ergebnisse können z. B. das Resultat besonders gelungener Förderung sein, oder im umgekehrten Fall gerade deren Mangel anzeigen. Dem Einfluss der Lehrkraft auf das Wissen der Schüler sollte folglich große Aufmerksamkeit zukommen.

5.7 Zusammenhang Halbjahresnote und Testergebnisse

Die Halbjahresnote eines Schülers bzw. einer Schülerin ist kein Schülermerkmal, welches das Abschneiden bei den Kompetenztests per se beeinflusst. Sie kann als Ergebnis des Zusammenwirkens zwischen Unterricht und Schüler gesehen werden, wobei hauptsächlich die eigentliche Leistungsfähigkeit eines Schülers ausschlaggebend für die Notengebung sein sollte. Sicherlich wirken aber auch Faktoren wie das Verhalten des Schülers im Unterricht, seine Motivation oder die Bewertungskriterien des Lehrers auf die Zensur am Ende eines Halbjahres.

Es ist anzunehmen, dass hohe Zusammenhänge zwischen den Halbjahresnoten und den Ergebnissen bei den Kompetenztests bestehen. Schüler, die eine gute Halbjahresnote erhalten, sollten tendenziell ein leistungsstärkeres Ergebnis bei den Kompetenztests erzielen. Es wäre jedoch denkbar, dass der Zusammenhang zwischen Halbjahresnote und Testleistung für manche Schüler kleiner ausfällt als für andere. Beispielsweise für einen leistungsstarken Schüler, der ein gutes Ergebnis im Kompetenztest erreicht, aber aufgrund seines störenden Verhaltens im Unterricht im Halbjahr schlechter abschneidet als es seine tatsächliche Leistungsfähigkeit

hergeben würde. Andererseits könnte es in Einzelfällen auch sein, dass der Zusammenhang zwischen Halbjahresnote und Testleistung eher gering ausfällt, da ein Schüler aufgrund einer schlechten Tagesform nur ein mittelmäßiges Ergebnis beim Kompetenztest erzielt.

In diesem Kapitel wird untersucht wie groß der Zusammenhang von Halbjahresnote und Testergebnissen ist. Damit sollen Hinweise gesucht werden, ob spezifische Schülergruppen hinsichtlich ihrer Leistung realistischer eingeschätzt werden, d. h. ob die erfassten Kompetenzen mit Notengebungskriterien hoch korrespondieren oder nicht.

Tabelle 5.10: Korrelation zwischen der Halbjahresnote und dem Testergebnis

Klassenstufe	Deutsch Korrelation	Mathematik Korrelation	Englisch Korrelation
3	−0,639	−0,669	–
6	−0,523	−0,574	−0,625
8	−0,559	−0,483	−0,542

Tabelle 5.10 zeigt die Korrelationen r zwischen den Halbjahresnoten und den einzelnen Testergebnissen in Deutsch, Mathematik und Englisch für Thüringer Schüler. Die Ergebnisse der Förderschulen wurden in den Berechnungen nicht mit berücksichtigt. Ausschlaggebend dafür war, dass die Anzahl der Förderschulen zu gering ist. Zudem haben sie eine sehr heterogene Schülerschaft mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Lernschwierigkeiten bei einzelnen Schülern. Ebenso wurde die Korrelation zwischen Halbjahresnote und Testergebnis im Fach Französisch nicht dargestellt, da nur wenige Schüler an dem Kompetenztest Französisch teilgenommen haben. Bereits das Ergebnis eines Schülers kann den Zusammenhang stark beeinflussen und verändern.

Die Korrelation r gibt an, wie stark Note und Testergebnis voneinander abhängen. Nach Nachtigall und Wirtz (2008) sind die vorliegenden Korrelationen von $r = -0{,}483$ bis $r = -0{,}669$ als mittelstark einzuschätzen. Das bedeutet, dass die Halbjahresnote und der Kompetenztests miteinander einhergehen und die Leistungsfähigkeit eines Schülers für beide eine Rolle spielt. Das negative Vorzeichen kommt zu Stande, da eine numerisch niedrige Note eine gute Note darstellt. Im Gegensatz dazu ist eine niedrige Punktzahl als leistungsschwaches Ergebnis zu betrachten.

Es scheint aber noch andere Faktoren zu geben, die nur auf die Notengebung oder die Leistung im Kompetenztest einwirken. Denkbar wäre, dass die abgefragten Kompetenztestinhalte nicht notwendigerweise mit den Unterrichtsinhalten übereinstimmen. Die Halbjahresnote setzt sich aus mehreren Aspekten zusammen. Zum einen gehen in die Leistungsbewertung mündliche Leistungskontrollen oder motiviertes Mitarbeiten im Unterricht ein. Zum anderen könnten sich die Notengebungskriterien von Lehrern unterscheiden. Lehrer könnten in ihrer Bewertung eine soziale Bezugsnormorientierung bevorzugen, was bedeutet, dass der Leistungsvergleich innerhalb einer Klasse als Grundlage für die Notengebung dient. Damit würde ein Schüler mit einem mittleren Leistungsniveau in einer Klasse mit eher leistungsstärkeren Mitschülern schlechtere Notenbewertungen erhalten als in einer Klasse mit eher leistungsschwächeren Mitschülern. Trotzdem kann dieser Schüler im Kompetenztest überdurchschnittlich gut abschneiden.

Der Zusammenhang zwischen Halbjahresnote und Testergebnissen unterscheidet sich in den verschiedenen Schulformen nur gering, weshalb auf eine explizite Darstellung verzichtet wurde.

Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es (wie in den Vorjahren auch) einen substantiellen Zusammenhang zwischen der Halbjahresnote und dem Abschneiden bei den Kompetenztests gibt. Jedoch scheint es neben der Leistungsfähigkeit des Schülers weitere Faktoren zu geben, die auf Note oder Testergebnis einwirken.

Das Wichtigste in Kürze

- Es gibt einen bedeutsamen Zusammenhang zwischen den Halbjahresnoten und den Kompetenztestergebnissen.

6 Rezeption und Evaluation der Tests

6.1 Befragung der Fachlehrer nach der Dateneingabe

Auch in diesem Jahr hatten die beteiligten Lehrkräfte nach dem Abschluss der Eingabe der Daten einer Klasse die Möglichkeit, die Verwendbarkeit der Tests zu beurteilen. Dabei wurden Fragen zur Nützlichkeit der Kompetenztests (als Instrument zur Lernstandsdiagnostik, für die eigene Unterrichtsentwicklung und die Schulentwicklung) gestellt. Zusätzlich konnte die Lehrplanadäquatheit der Aufgaben eingeschätzt werden. Die vier genannten Aspekte wurden mit Hilfe einer fünfstufigen Skala bewertet, wobei 1 = volle Zustimmung und 5 = gar keine Zustimmung bedeutet. Von der Möglichkeit, solch eine Einschätzung vorzunehmen, machten etwa 3 600 Lehrkräfte Gebrauch. Diese Teilnahmezahl ist vergleichbar mit denen der letzten Jahre.

Im Folgenden soll ein Überblick über die Einschätzungen der Fachlehrer zu den Kompetenztests gegeben werden. Dabei wird nicht speziell auf Förderschulen eingegangen. Auch wird auf die nähere Betrachtung der Bewertungen der teilnehmenden Französischlehrer verzichtet. In beiden Fällen wären aufgrund der für statistische Analysen zu kleinen Teilnehmerzahl keine verlässlichen Aussagen möglich. Die Bewertungen der Förderschullehrkräfte und der Französischlehrkräfte fließen jedoch in die allgemeinen Auswertungen ein.

Ergebnisse der diesjährigen Verwendbarkeitsanalysen

Betrachtet man die Einschätzungen der Lehrkräfte zur Verwendbarkeit der Kompetenztests über alle Kompetenztests und Schularten hinweg, so liegen die Mittelwerte im mittleren Bereich (vgl. Abb. 6.1). Die durchschnittliche Bewertung der Lehrplanadäquatheit und Nützlichkeit der Tests für die Lernstandsdiagnostik, die Unterrichts- und Schulentwicklung liegen zwischen 2,3 und 2,9. Am besten wurde die Lehrplanadäquatheit der Aufgaben der Tests und am schlechtesten der Nutzen im Rahmen der Schulentwicklung bewertet. Diese Ergebnisse entsprechen denen des Vorjahres.

Auch zeigte sich wieder eine relativ große Korrelation (jeweils ca. $r = 0{,}7$) zwischen den verschiedenen Nützlichkeits-Indikatoren. Wenn eine Lehrkraft die Kompetenztests als nützliches Instrument zur Lernstandsdiagnostik einschätzt, dann bewertet sie auch eher den Nutzen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung höher. Die Nützlichkeits-Indikatoren weisen einen mittelgroßen Zusammenhang zur Einschätzung der Lehrplanadäquatheit auf (die Korrelationen liegen bei ca. $r = 0{,}5$). Das bedeutet, je stärker die Aufgaben eines Kompetenztests als lehrplanadäquat eingeschätzt werden, desto höher ist tendenziell auch die Bewertung der Nützlichkeit der Kompetenztests auf den verschiedenen Ebenen (Schüler, Unterricht, Schule).

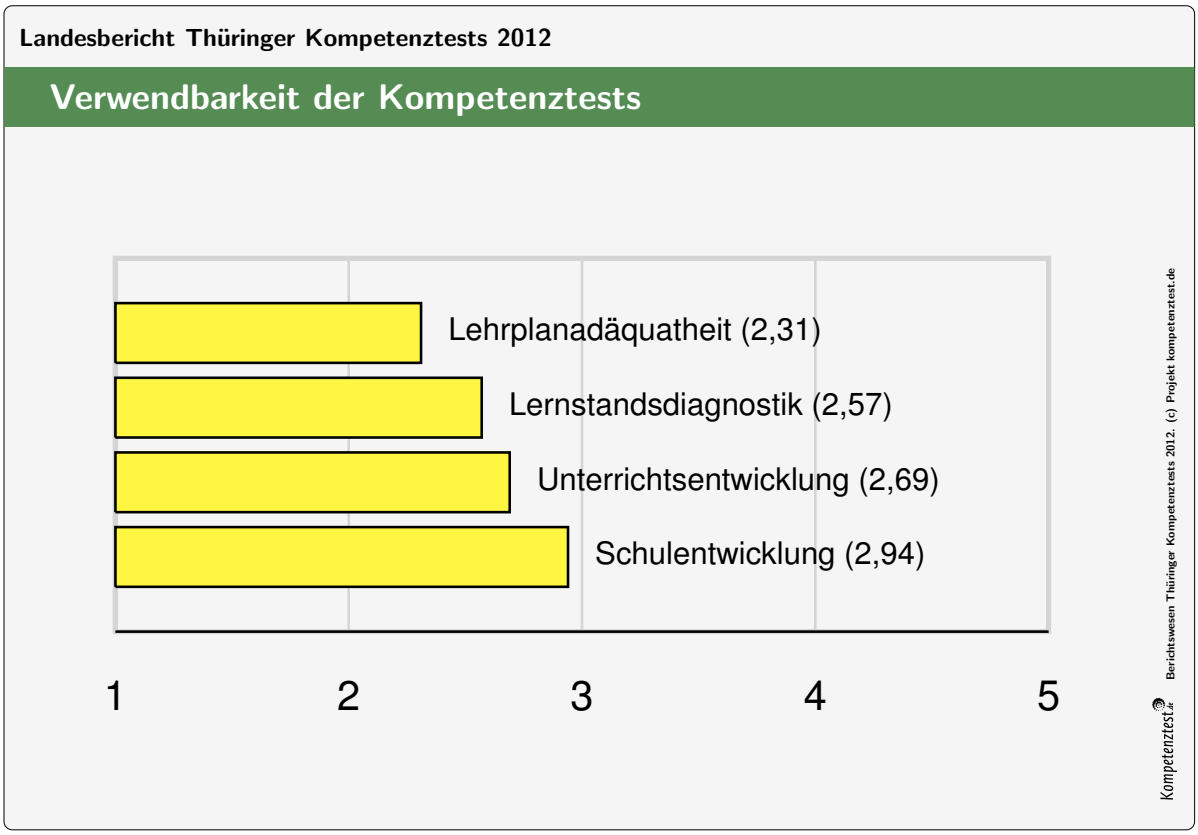

Abbildung 6.1: Mittlere Einschätzung der Verwendbarkeit der Kompetenztests durch die Fachlehrer über alle Klassenstufen und Schularten hinweg (gemessen auf einer Skala von 1 = volle Zustimmung bis 5 = gar keine Zustimmung).

Vergleich mit den Ergebnissen des Vorjahres

Im Folgenden sollen die fach- und schulartspezifischen Einschätzungen der Lehrkräfte im Vergleich zum letzten Jahr betrachtet werden. Eine genaue Auflistung der diesjährigen Mittelwerte befindet sich in Tabelle 6.1. Hier zeigt sich generell, dass die Verwendbarkeit der Kompetenztests in Grundschulen mehr Zustimmung findet als in weiterführenden Schulen.

In den **Grundschulen** gab es im Fach Deutsch einen Kompetenztest im Teilbereich Sprachgebrauch und, wie im letzten Jahr, einen Kompetenztest im Teilbereich Lesen. Die mittleren Einschätzungen bezüglich der Kompetenztests Mathematik und Deutsch Lesen fielen in diesem Jahr bei den Fragen zur Lehrplanadäquatheit und zur Nützlichkeit für die Unterrichtsentwicklung leicht besser aus als im vergangenen Jahr (die Effektstärke liegt jeweils bei ca. $d = 0{,}2$ [1]). Beim Vergleich der diesjährigen Einschätzungen des zweiten Kompetenztests im Fach Deutsch mit denen des Vorjahres muss man beachten, dass verschiedene Teilbereiche erfasst wurden. Im Jahr 2011 wurden Kompetenzen im Schreiben erfasst, d. h. die Schüler waren aufgefordert, einen Text zu produzieren, der von den Lehrkräften nach verschiedenen Kriterien bewertet werden musste. In diesem Jahr wurde die Teilkompetenz Sprachgebrauch thematisiert. Der Test zum Sprachgebrauch wurde als deutlich lehrplanadäquater bewertet als der Schreibtest des vergangenen Jahres (hier liegt mit $d = 0{,}97$ ein großer Effekt vor). Auch die Fragen zur Nützlichkeit der Kompetenztests auf den verschiedenen Ebenen wurden mit mittelgroßen Effektstärken besser bewertet (jeweils ca. $d = 0{,}6$).

[1] Erläuterungen zum Effektstärkemaß d finden Sie in Kapitel 5

Bei den Einschätzungen der Lehrkräfte von **Regelschulen** gab es nur 2 kleine Unterschiede im Vergleich zum Vorjahr: Die Lehrplanadäquatheit der Kompetenztests im Fach Englisch wurde in diesem Jahr etwas schlechter bewertet (Klassenstufe 6: d = 0,2; Klassenstufe 8: d = 0,35).

Bei den **Gymnasien** zeigen sich im Vergleich zum Vorjahr stärkere Änderungen. Der Kompetenztest Mathematik in der Klassenstufe 6 wurde in diesem Jahr als weniger lehrplanadäquat (d = 0,32) und als weniger gut geeignet für die Lernstandsdiagnostik (d = 0,38) eingeschätzt. Wie auch die Regelschullehrer bewerteten die Gymnasiallehrer den Englischtest in der Klassenstufe 6 weniger lehrplanadäquat als im letzten Jahr (d = 0,2). Positivere Einschätzungen im Vergleich zum letzten Jahr finden sich bei der Bewertung der Lehrplanadäquatheit der Kompetenztests in der Klassenstufe 8 in den Fächern Deutsch (d = 0,35) und Mathematik (d = 0,20). Im Deutschtest der Klassenstufe 8 fielen außerdem die Einschätzungen des Nutzens für die Lernstandsdiagnostik (d = 0,26) und die Unterrichtsentwicklung (d = 0,25) besser aus als im Vorjahr.

Tabelle 6.1: Einschätzung der Kompetenztests im Hinblick auf Nützlichkeit für Lernstandsdiagnostik, Lehrplanadäquatheit, Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung (Skala von 1 = volle Zustimmung bis 5 = gar keine Zustimmung).

Kompetenztest	*Schulart*	*Lehrplanadäquatheit*	*Lernstandsdiagnostik*	*Unterrichtsentwicklung*	*Schulentwicklung*
DK3L	GS	2,27	1,88	2,35	2,64
DK3S	GS	1,86	2,21	2,27	2,56
MK3	GS	2,34	2,35	2,39	2,70
DK6	RS	2,39	2,66	2,78	3,03
	Gym	2,39	2,70	2,86	3,17
MK6	RS	2,20	2,55	2,70	2,97
	Gym	2,33	2,62	2,73	3,03
EK6	RS	2,58	2,84	2,93	3,19
	Gym	2,41	2,78	2,97	3,26
DK8	RS	2,48	2,81	2,84	3,12
	Gym	2,35	2,81	2,98	3,31
MK8	RS	2,54	2,66	2,80	2,93
	Gym	2,83	2,76	3,00	3,16
EK8	RS	2,89	2,99	3,09	3,27
	Gym	2,52	2,74	3,04	3,35

Das Wichtigste in Kürze

- Die durchschnittliche Bewertung der Lehrplanadäquatheit der Kompetenztests sowie deren Nützlichkeit für die Lernstandsdiagnostik, Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung liegt erneut im mittleren Bereich.
- Lehrer in Grundschulen beurteilen die Tests bei den hier besprochenen Fragen positiver als Lehrer an weiterführenden Schulen.
- Besonders die Einschätzungen im Kompetenztest Deutsch Sprachgebrauch in der dritten Klassenstufe fielen deutlich besser aus als die des Kompetenztests Schreiben im letzten Jahr.

6.2 Rezeption der Testergebnisse an den Schulen

6.2.1 Formen der Rückmeldungen

Im Jahr 2012 wurden für Thüringer Klassen und Schüler für die Kompetenztests insgesamt über 18 000 Berichte im PDF-Format geliefert. Die Ergebnisrückmeldungen erfolgen in zwei Wellen.

In einer ersten Welle können die teilnehmenden Lehrer unmittelbar nach Ende der Dateneingabe die Ergebnisse der eigenen Klasse in einem **Sofortbericht** auf dem geschützten Schulportal abrufen. Der Sofortbericht zeigt die Klassenergebnisse in übersichtlicher Form. Er enthält die Lösungshäufigkeiten zu den einzelnen Aufgaben sowie entsprechende Angaben für die einzelnen Kompetenz- und / oder Anforderungsbereiche. Außerdem wird die Verteilung der Schülerleistungen in der Klasse dargestellt. Zusätzlich wird eine **tabellarische Auswertung** bereitgestellt. Diese gibt einen Überblick über die eingegebenen Daten und enthält darüber hinaus Schülerergebnisse in wichtigen Teilbereichen. Sie kann als Excel-Datei heruntergeladen und für eigene Analysen verwendet werden.

Die zweite Rückmeldewelle erfolgt ca. sechs Wochen nach Ende der Dateneingabe. Zu diesem Zeitpunkt stehen die landesweiten Vergleichsdaten zur Verfügung. Die Fachlehrer erhalten auf dem geschützten Schulportal klassenbezogene **Ergebnisberichte** zu den einzelnen Tests. Diese wurden in diesem Jahr neu gestaltet. Die zentralen Inhalte aus dem ehemaligen Ergebnis- und Ergänzungsbericht wurden in dem neuen Ergebnisbericht zusammengefasst. Diese Rückmeldungen enthalten neben den Klassenergebnissen landesweite Vergleichswerte (korrigierte Landesmittelwerte). Diese Vergleichswerte werden berechnet, um möglichst faire Vergleiche zu ermöglichen und den Effekt des eigenen Unterrichts deutlicher zu machen. Zusätzlich wurden in allen Klassenstufen in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch individuelle **Schülerberichte** erstellt. Im Fach Französisch musste aufgrund der zu geringen Teilnehmerzahlen auf diese Berichte verzichtet werden. Speziell für die Schulleitungen werden seit dem Jahr 2006 **Schulberichte** erstellt und auf dem Schulportal bereitgestellt. Die Schulberichte enthalten die Testergebnisse der gesamten Schule. Auch diese Ergebnisse werden zusammen mit Vergleichsdaten wiedergegeben. Diese ermöglichen eine Einordnung der schulischen Leistung im Vergleich zu Schulen mit ähnlicher Schülerschaft. Zusätzlich enthalten die Schulberichte auch die Testergebnisse der früheren Kompetenztests an dieser Schule, so dass Entwicklungen ablesbar werden.

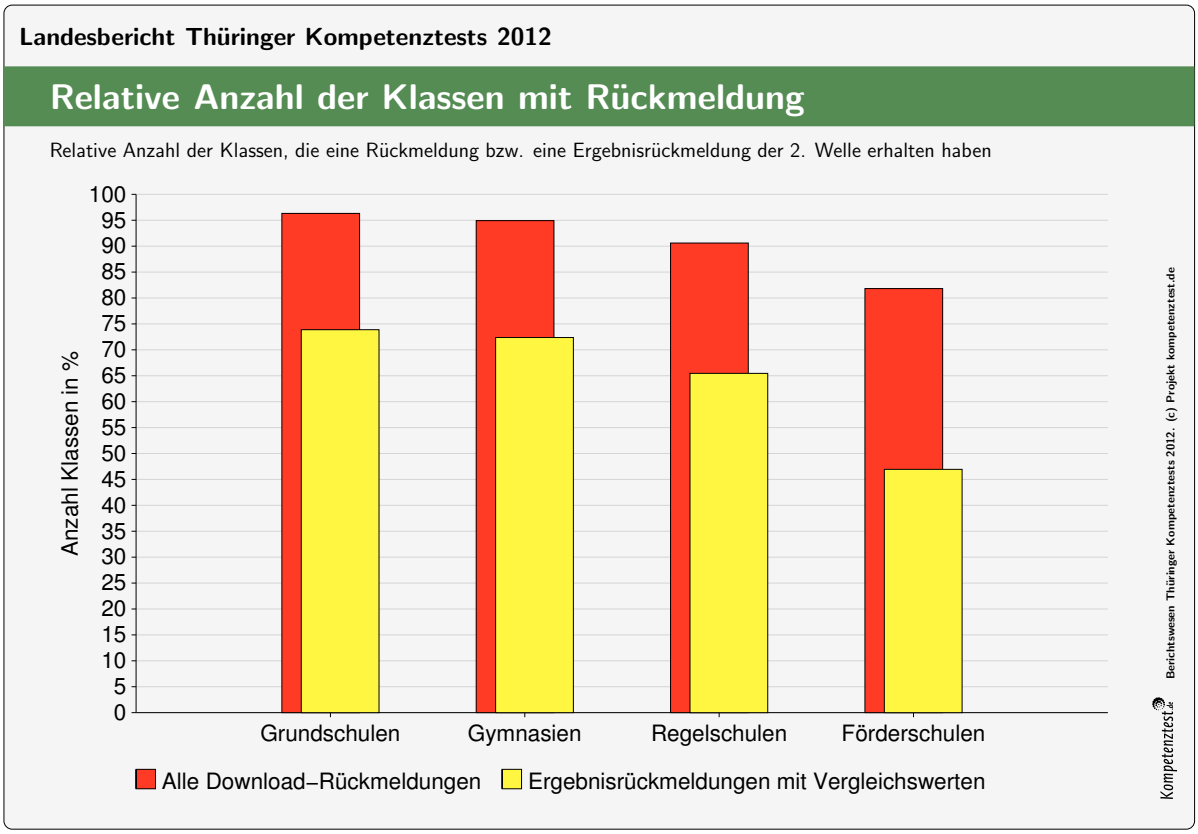

Abbildung 6.2: Relative Anzahl von Klassen mit Downloads mindestens einer Sofort-Rückmeldung vs. Ergebnisrückmeldung mit korrigierten Landesmittelwerten (Stand: 29. Oktober)

6.2.2 Download-Quoten

In Abbildung 6.2 ist die relative Gesamtzahl der Klassen mit Downloads von Rückmeldungen getrennt nach der Schulart dargestellt. Die roten Balken zeigen den Anteil an Klassen, die mindestens eine der verschiedenen Rückmeldungen abgerufen haben. Die gelben Balken stellen den Anteil der Klassen dar, die in der zweiten Rückmeldewelle mindestens einen Bericht mit korrigierten Landesvergleichsdaten heruntergeladen haben.

Die Abrufquoten der Grundschulen sind 96,3 % bzw. 74,9 % am höchsten, gefolgt von den Gymnasien und den Regelschulen. Erneut sind die Abrufquoten der Förderschulen mit Abstand geringer als die der anderen Schularten, insbesondere bei den finalen Ergebnisberichten mit Landesvergleichswerten. Da für Förderschulen die Vergleichbarkeit mit anderen Schulen aufgrund der Heterogenität der Schülerschaft oft nur eingeschränkt sinnvoll ist, kann dieser Befund auch erwartet werden.

Die Abrufquoten insgesamt fallen etwas geringer aus als im Vorjahr, sind mit Ausnahme der Gymnasialklassen aber vergleichbar. Bei diesen wurden die Berichte für etwa 3 % weniger Klassen heruntergeladen. Stärker sind die Quoten bei den Berichten der 2. Welle gesunken: bei den Gymnasien um ca. 8 %, bei den anderen Schularten um 3 - 4 %.

Die Abrufquoten speziell für die (Klassen-)Ergebnisberichte mit Vergleichswerten getrennt nach Fach und Klassenstufe zeigt Abbildung 6.3 im zeitlichen Verlauf. Die Rückmeldungen zu den Tests der Klassenstufen 6 und 8 wurden bereits am 21. Mai veröffentlicht, also 13 Wochen vor der Veröffentlichung der Berichte in Klassenstufe 3.

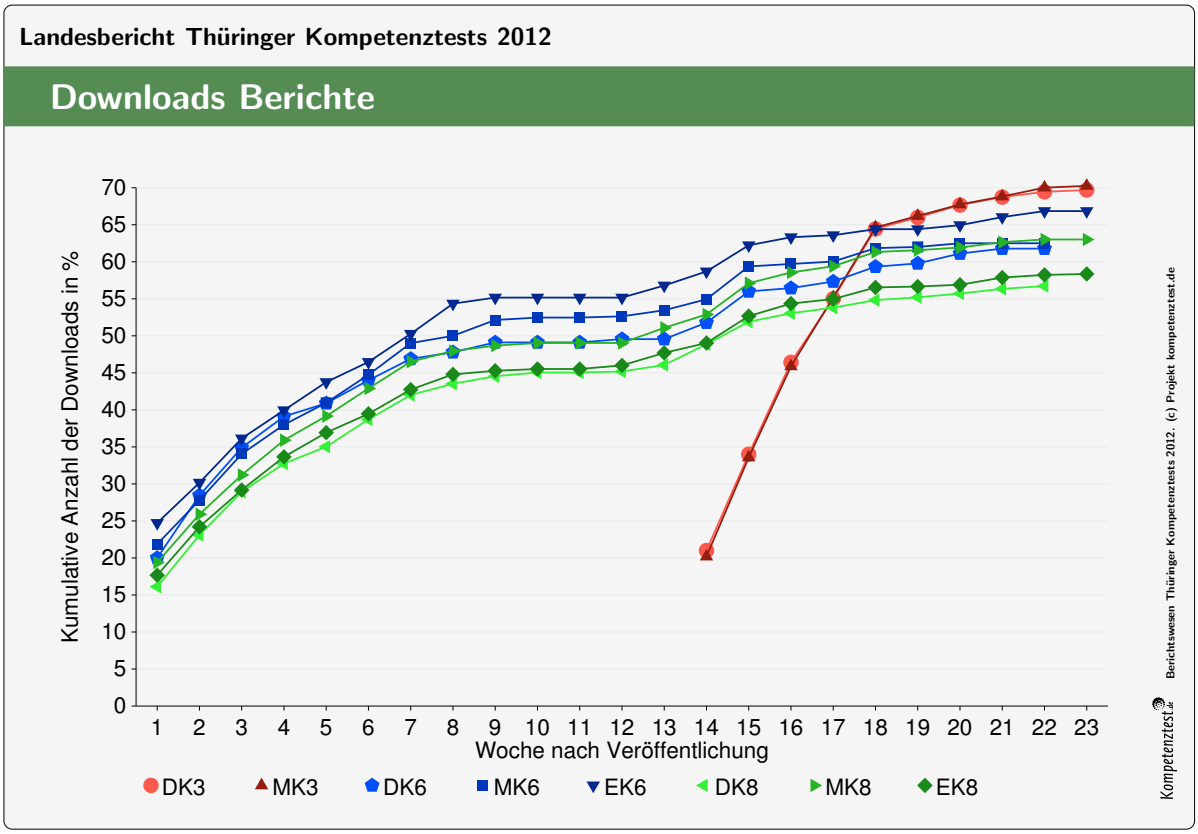

Abbildung 6.3: Downloads der Ergebnisberichte mit Vergleichsdaten der verschiedenen Tests im zeitlichen Verlauf (pro Woche nach Veröffentlichung K6/K8, Stand: 29. Oktober)

Die Abrufquoten in Klassenstufe 3 sind wie im letzten Jahr bereits nach wenigen Wochen am höchsten, d. h. in Klassenstufe 3 werden mehr Berichte heruntergeladen und dies auch in einem kürzeren Zeitraum nach der Veröffentlichung. Die Abrufquoten sind im Vergleich zum letzten Jahr bei allen Fächern gesunken. Im letzten Jahr lagen die Quoten (in der 21. Woche nach Veröffentlichung der Berichte für die weiterführenden Schulen) zwischen 60 und 75 %, im aktuellen Jahr lagen sie im gleichen Zeitraum nur noch zwischen 55 und 70 %.

Die Abrufzahlen der Schülerberichte liegen weit hinter den Abrufen der Klassenberichte zurück. In nur 51 % der Fälle wurde auch ein Schülerbericht für das gleiche Fach herunter geladen, wenn für eine Klasse ein Ergebnisbericht mit Vergleichswerten in diesem Fach abgerufen wurde. Schulartspezifisch fallen diese Quoten mit 77,4 % am höchsten bei den Förderschulen aus, gefolgt von den Grundschulen mit 59 %. Die Quote bei den Regelschulen liegt bei 50,4 %. Wie im letzten Jahr bilden die Gymnasien mit 41 % hier das Schlusslicht.

Für 792 Schulen konnten in diesem Jahr Schulberichte erzeugt werden, die gemittelte Vergleiche der Klassenergebnisse mit den jeweils korrigierten Landeswerten über mehrere Jahre hinweg enthalten. Von diesen Schulen haben 10 Wochen nach dem letzten Veröffentlichungstermin 58,6 % die Berichte abgerufen. Die Zahl der Schulen, die den Schulbericht nicht abgerufen haben, ist damit im Jahresvergleich stabil geblieben. Betrachtet man die verschiedenen Schularten, so liegen die Quoten für Grundschulen, Gymnasien und Regelschulen zwischen 38,5 und 42,6 %. Förderschulen haben mit 82,8 % die höchste Quote von Schulen ohne Abruf.

Die räumlichen Verteilungen der Abrufquoten der Ergebnis-, Schüler- und Schulberichte in den verschiedenen (ehemaligen) Schulamtsbereichen sind auf den folgenden Seiten dargestellt.

Das Wichtigste in Kürze

- Die Abrufquoten der Ergebnisberichte mit Vergleichswerten sind gegenüber dem Vorjahr erneut leicht gesunken.
- Die Schülerberichte wurden erneut deutlich seltener abgerufen als die Klassen-Ergebnisberichte.
- Die Abrufquoten der Schulberichte sind vergleichbar mit denen des Vorjahres.

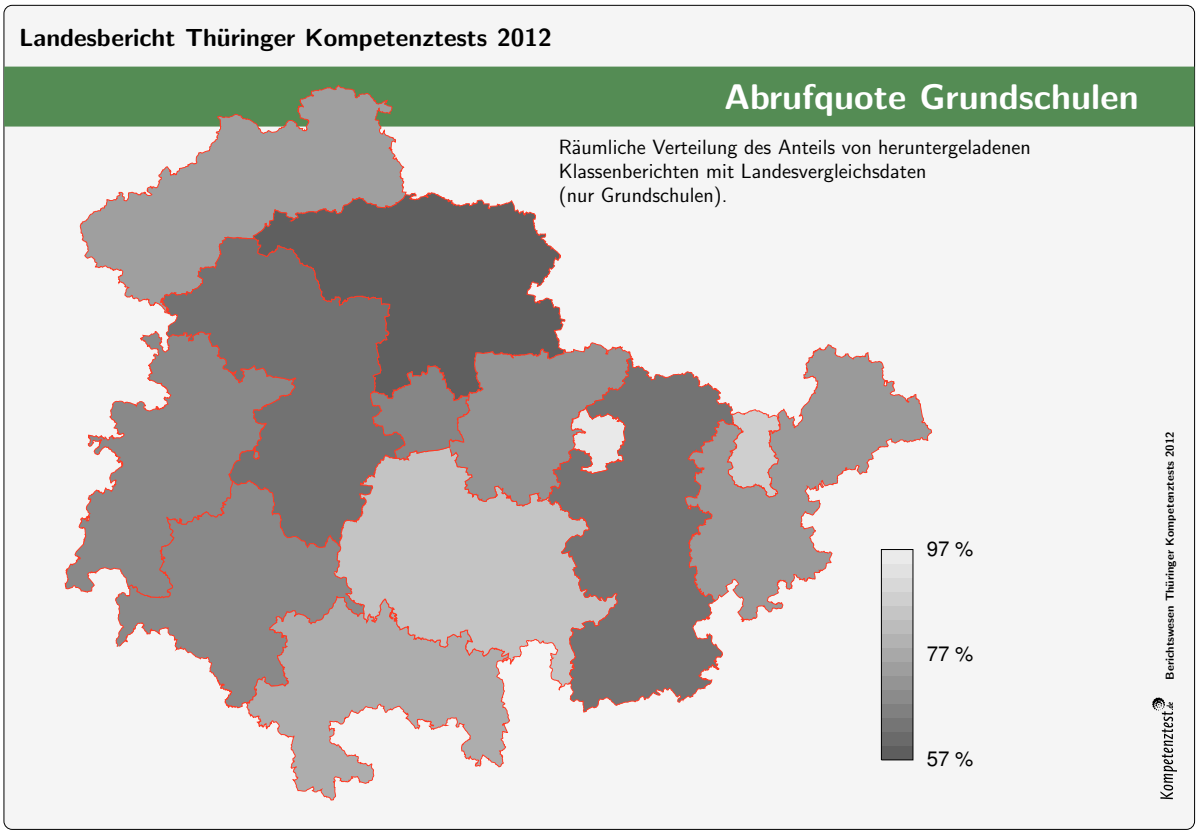

Abbildung 6.4: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils der Downloads aller erzeugten Ergebnisberichte der Grundschulen

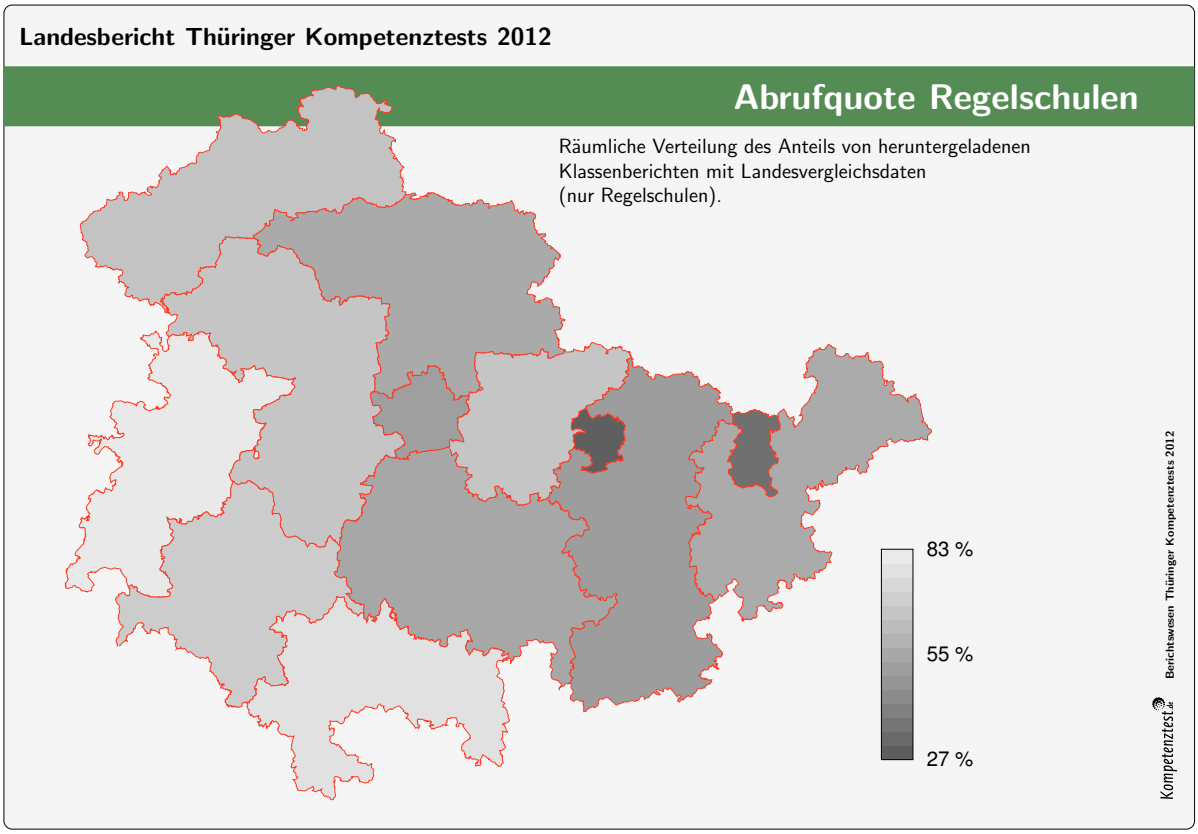

Abbildung 6.5: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils der Downloads aller erzeugten Ergebnisberichte der Regelschulen

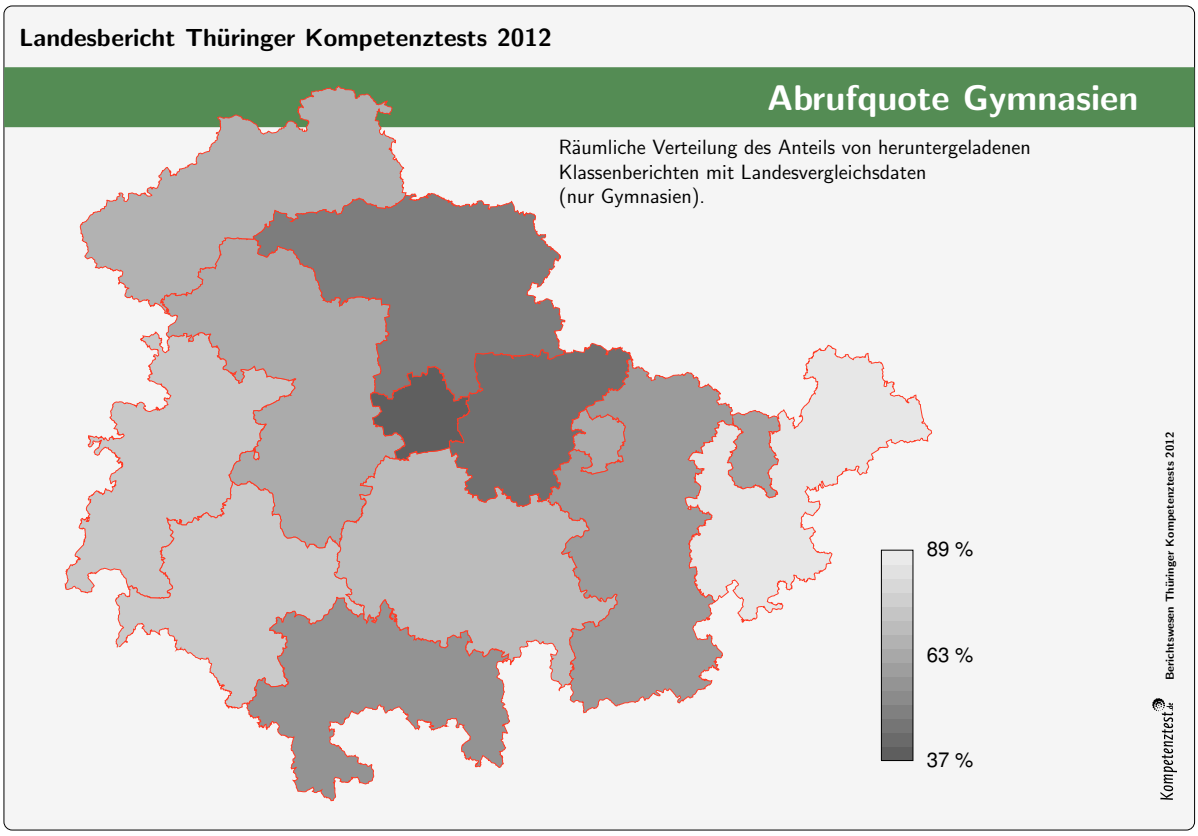

Abbildung 6.6: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils der Downloads aller erzeugten Ergebnisberichte der Gymnasien

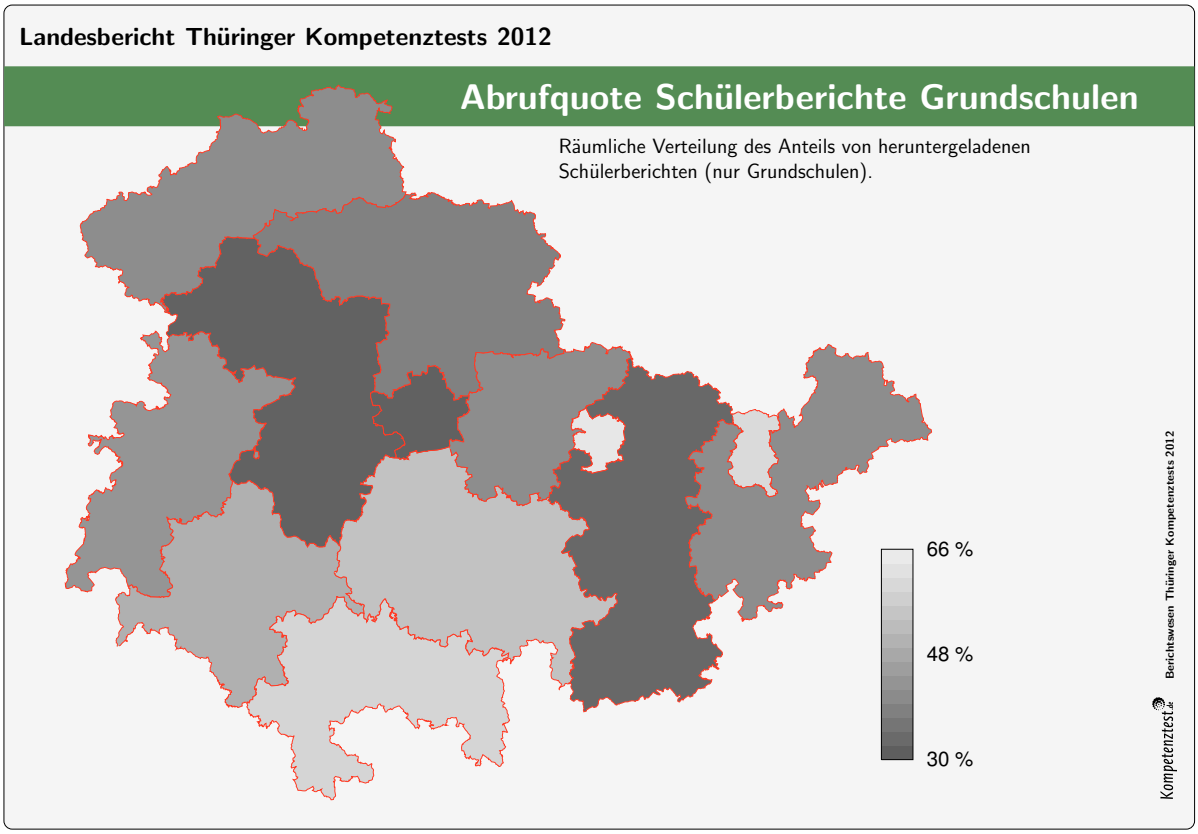

Abbildung 6.7: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils der Downloads aller erzeugten Schülerberichte der Grundschulen

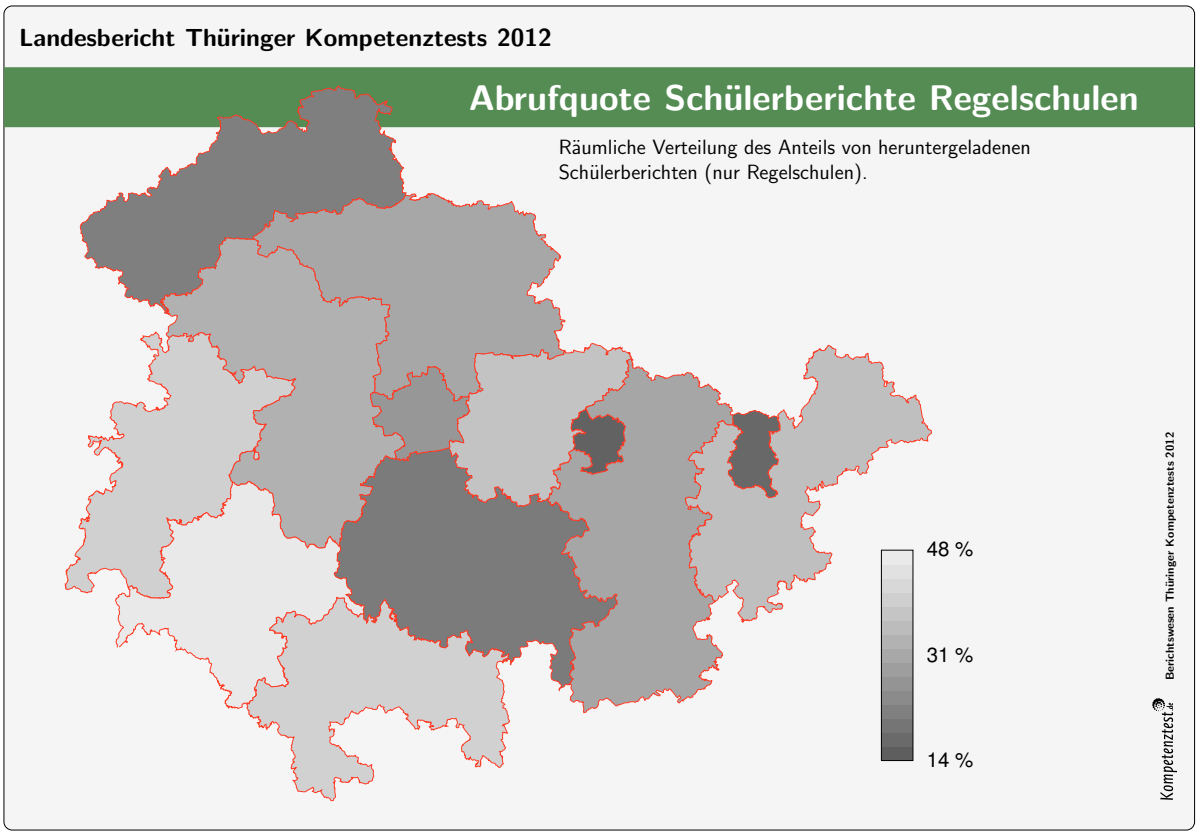

Abbildung 6.8: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils der Downloads aller erzeugten Schülerberichte der Regelschulen

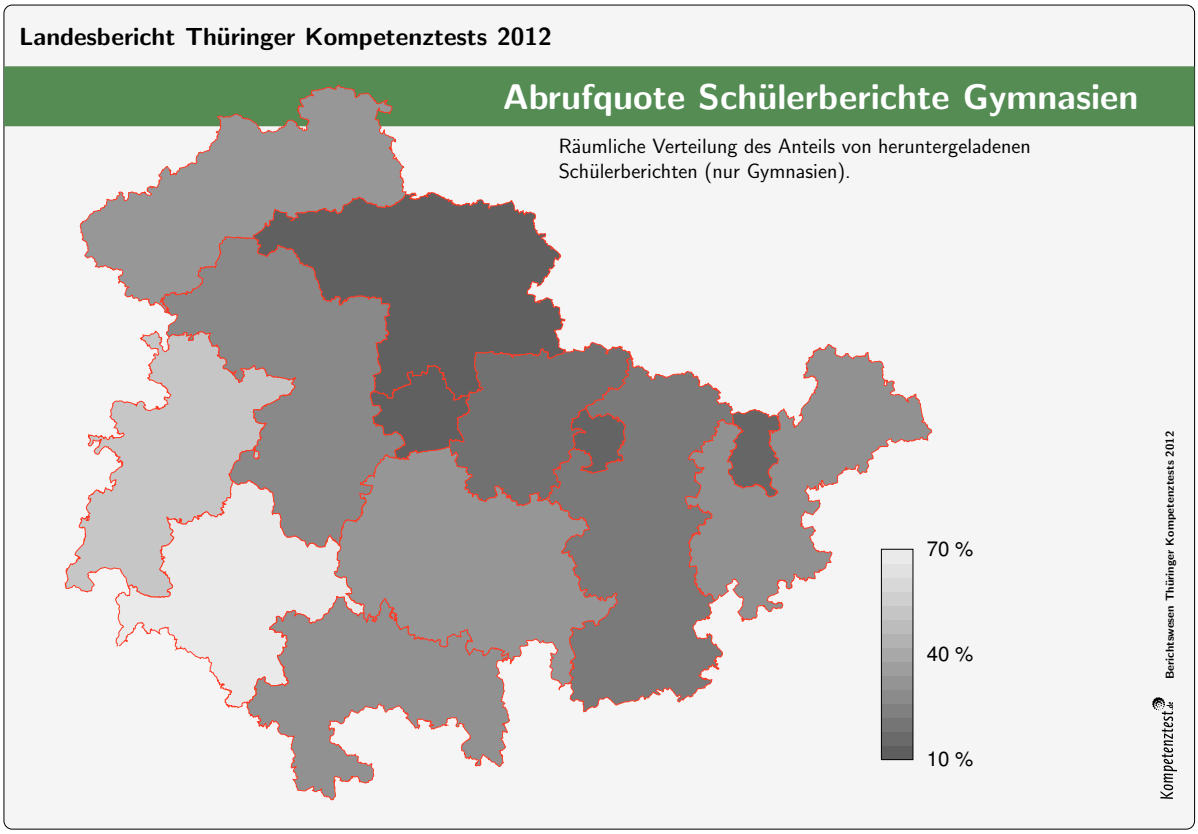

Abbildung 6.9: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils der Downloads aller erzeugten Schülerberichte der Gymnasien

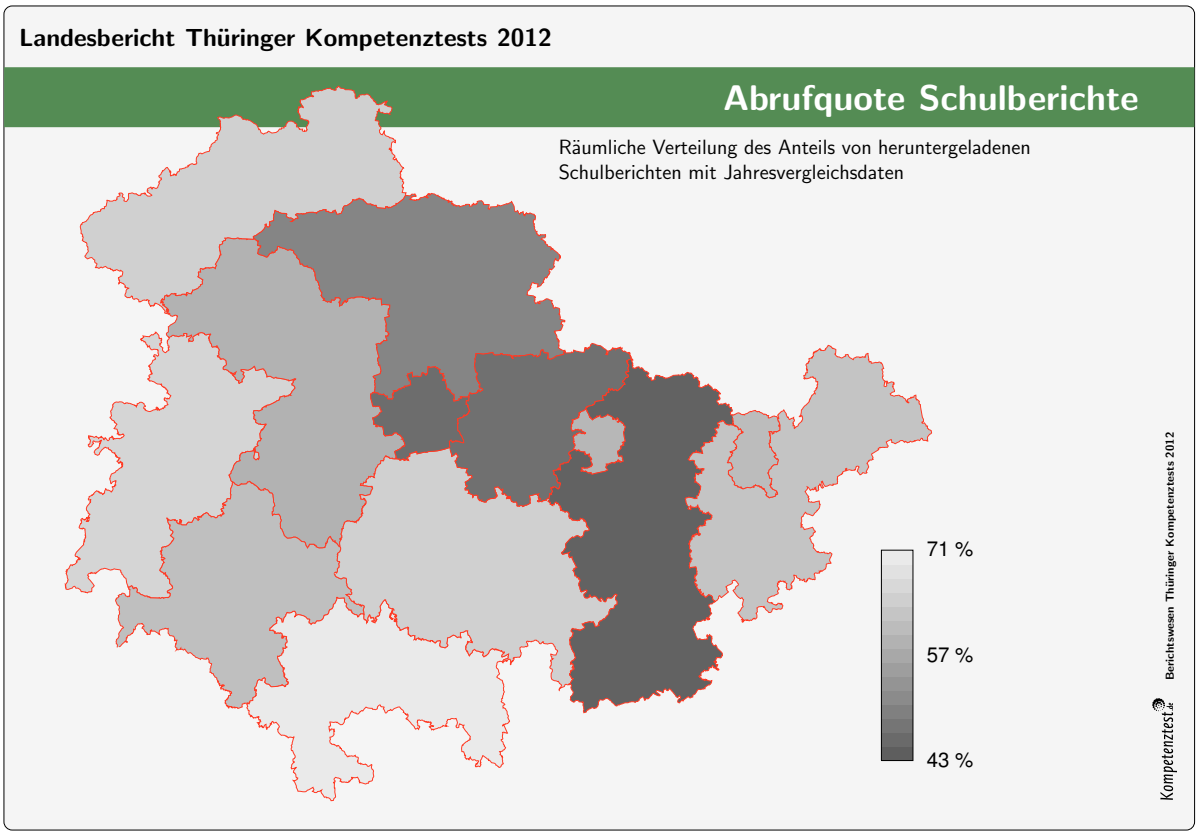

Abbildung 6.10: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils der Downloads der Schulberichte mit Jahresvergleichen

6.3 Evaluationsbefragung zu den Kompetenztests 2012

Da das Bereitstellen und Herunterladen der Berichte nicht gleichbedeutend damit ist, dass die Berichte auch von den entsprechenden Lehrkräften und Schulleitern gelesen werden und mit ihnen gearbeitet wird, erfolgte im Anschluss an die Rückmeldung der Ergebnisse erneut eine Nutzerbefragung von etwa 10 % der Thüringer Schulen. Dazu wurden die zufällig ausgewählten Schulen etwa 5 (Klassenstufen 6 und 8) bzw. 9 (Klassenstufe 3) Wochen nach Veröffentlichung der Ergebnisberichte um ihre Meinung zu den Ergebnisrückmeldungen und zu den Kompetenztests im Allgemeinen sowie zu Ihrem Umgang mit den Ergebnisrückmeldungen gebeten.

Insgesamt nahmen etwa 400 Lehrkräfte und 90 Schulleiter an dieser Befragung teil. Die Ergebnisse dieser Nachbefragung geben nur ein tendenzielles Meinungsbild zur Nutzung der Rückmeldungen. Es ist nicht auszuschließen, dass die befragten Lehrer erst die Rückmeldungen angeschaut haben nachdem sie zur Evaluation der Kompetenztests aufgefordert wurden. Es ist weiterhin nicht auszuschließen, dass manche Lehrkräfte sozial erwünscht geantwortet haben und die Nutzungsstatistik damit etwas ins Positive verzerrt ist.

6.3.1 Nutzung der Ergebnisrückmeldungen

Nutzung des Ergebnisberichts

In der Nachbefragung der Thüringer Kompetenztests gaben 51 % der Lehrkräfte an, dass sie den Ergebnisbericht systematisch durchgeschaut haben. Weitere 46 % der Thüringer Lehrer haben den Ergebnisbericht teilweise durchgesehen. Von jenen Lehrern, welche den Ergebnisbericht angeschaut haben, gaben ca. 95 % an, dass sie die Ergebnisse bei den Kompetenztests wenigstens punktuell mit ihrer Klasse zusammen besprochen haben. Weniger als 3 % der befragten Lehrer haben den Ergebnisbericht kaum bzw. gar nicht angeschaut.

Nutzung der Schülerberichte

Etwa 360 Lehrer machten Angaben zum Schülerbericht. Etwa 16 % davon gaben an, sich sehr mit den Schülerberichten beschäftigt zu haben, ca. 14 % beschäftigten sich wenig oder gar nicht mit diesen Berichten. Wie auch im vergangenen Jahr schätzten die Lehrkräfte sowohl die Gestaltung der Schülerberichte im Mittel positiv ein. Auf einer Skala von 1 (= stimme voll zu) bis 5 (= stimme gar nicht zu) liegen die Mittelwerte bezüglich der Fragen, ob die Informationen im Schülerbericht im Text und in den Abbildungen verständlich dargestellt seien, bei ca. MW = 2,2. Das heißt, dass die Verständlichkeit des Berichts insgesamt positiv eingeschätzt wurde. Nicht überraschend finden sich mittelgroße Korrelationen (jeweils r = 0,5) zwischen der Intensität der Beschäftigung mit den Berichten und der Einschätzung der Verständlichkeit von Text und Abbildungen. Wenn eine Lehrkraft also angibt, sich intensiv mit den Berichten auseinandergesetzt zu haben, dann findet sie auch eher Abbildungen und Text verständlich. Es kann hierbei nicht geklärt werden, ob die Lehrer den Schülerbericht nicht angeschaut haben, weil dieser unverständlich war oder ob der Bericht als weniger verständlich eingeschätzt wurde, weil die Lehrkräfte sich nicht intensiv damit befasst haben.

Der Bericht enthält für einen großen Teil der Lehrer wichtige Informationen (MW = 2,29). Auch die Mittelwerte der Antworten zu den Fragen nach der Nützlichkeit des Vergleichs der Leistungen einzelner Schüler mit den Leistungen in anderen Fächern (MW = 2,87) und mit landesweiten Vergleichswerten (MW = 2,79) für die eigene Unterrichtsgestaltung fielen eher positiv aus.

Während ein Großteil der Lehrer die im Schülerbericht aufbereiteten Ergebnisdarstellungen mit den Schülern (MW = 1,97) und mit dem Klassenlehrer (MW = 2,34) bespricht, werden diese eher nicht als Grundlage für Gespräche mit anderen Fachlehrern (MW = 2,73) und den Eltern genutzt (MW = 3,25)[2].

Die positive Grundstimmung von einem überwiegenden Anteil der Lehrkräfte bezüglich des Schülerberichtes bestätigt, dass der Schülerbericht Potential besitzt, zur Unterrichts- und Schulentwicklung beizutragen.

Nutzung des Schulberichts

Schulen, die mindestens drei Jahre in Folge an den Kompetenztests teilgenommen haben, erhalten für Ihre Schule einen Schulbericht, in welchem die Ergebnisse im Verlaufe der Zeit dargestellt sind. Mithilfe dieses Berichts ist es beispielsweise möglich zu schauen, ob spezifische Maßnahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung Auswirkung auf die Kompetenztestleistungen der Schüler im Vergleich zum Land Thüringen hatten. Die Schulleiter wurden in der Evaluationsbefragung gebeten, den Schulbericht zu bewerten. An 64,6 % (N = 62) der befragten Thüringer Schulen wurde der Schulbericht vom Schulportal heruntergeladen. Von den verbleibenden 35,4 % der Schulen gaben 12,5 % der Schulleiter an, keine Kenntnis von den Berichten gehabt zu haben. 36,7 % der Schulleiter, die den Bericht nicht heruntergeladen hatten, waren der Meinung, dass dieser keine wertvollen Informationen für die Schule enthalte. Bei den Schulleitern, die den Bericht heruntergeladen hatten, waren 98,3 % der Meinung, dass der Schulbericht wertvolle Informationen für die Schule enthält. Auf die Frage, welche zusätzlichen Informationen sich die Schulleiter im Schulbericht wünschen, wurde mehrheitlich geantwortet, dass die Informationen, die bislang enthalten sind, ausreichen. Ziel sollte es weiterhin sein sicherzustellen, dass sowohl allen Schulleitern bekannt ist, dass es einen Schulbericht gibt, als auch aufzuzeigen, welche Ansatzpunkte der Inhalt für die Evaluation der Schulentwicklung bietet.

Das Wichtigste in Kürze

- Die Ergebnisberichte werden von 95 % der Thüringer Lehrkräfte mindestens punktuell angeschaut und mit den Schülern besprochen.
- Der Schülerbericht wirdvon einem Großteil der Lehrer als verständlich und hilfreich eingeschätzt.
- Der Schulbericht wurde von 65 % der Thüringer Schulen heruntergeladen. Bis auf eine Ausnahme sind deren Schulleiter der Meinung, dass der Bericht wertvolle Informationen für die Schule enthalte.

[2] Die Antwortkategorien bei diesen Fragen reichen von 1 (= systematisch/mit allen) über 3 (= punktuell/teilweise) bis 5 (= gar nicht)

6.3.2 Bewertung der Kompetenztests und Umgang mit den Ergebnissen

Die befragten Schulleiter und Lehrer machten nicht nur Angaben zu den Ergebnisrückmeldungen, sondern auch generell zum Nutzen und zu den Auswirkungen der Kompetenztests. Im nachfolgenden Abschnitt werden diese Ergebnisse der Schulleiter- und Lehrerbefragung des Jahres 2012 in zusammengefasster Form dargestellt.

In der Evaluationsbefragung werden vier zentrale Komponenten erfasst: die Gesamtbewertung der Kompetenztests, die Auswirkungen auf die Unterrichtsentwicklung, die schulinternen Konsequenzen und die Auswirkungen auf die Schulentwicklung[3]. In den nachfolgenden Analysen werden immer die Skalenwerte betrachtet. Diese ergeben sich aus den Mittelwerten der zugeordneten Items und weisen daher deren Wertebereich auf. Die den einzelnen Skalen zugrundeliegenden Items und Wertebereiche sind in den nachfolgenden Tabellen 6.2 bis 6.5 aufgeführt.

Tabelle 6.2: Skala Gesamtbewertung

Items	Antwortkategorien
• Die Schüler profitieren von der Durchführung der Thüringer Kompetenztests. • Von der Durchführung der Thüringer Kompetenztests sind wichtige Impulse für die pädagogische Diskussion in meiner Schule ausgegangen. • Die Kompetenztests leisten einen Beitrag zur langfristigen Qualitätsentwicklung an meiner Schule. • Die landesweite Durchführung der Kompetenztests nehme ich als eine Chance wahr, über den eigenen Tellerrand zu blicken. • Die Kompetenztests nehme ich als Baustein in einem Gesamtkonzept zur Schulentwicklung wahr. • Ich empfinde die Thüringer Kompetenztests insgesamt als eine sinnvolle Maßnahme.	6-stufige Skala [1] „stimme voll zu“ [6] „stimme gar nicht zu“

Tabelle 6.3: Skala Auswirkungen auf die Unterrichtsentwicklung

Items	Antwortkategorien
• Anpassung der Unterrichtsinhalte (Übungsschwerpunkte, Aufgaben, . . .) • Anpassung der Unterrichtsgestaltung (Didaktik, . . .) • Binnendifferenzierung (Abstimmung des Unterrichts auf einzelne Schüler/-innen) • Intensivere Kommunikation mit einzelnen Schülern/-innen	6-stufige Skala [1] „stark“ [6] „gar nicht“

[3] Weitere Informationen zur Entwicklung der hier verwendeten Skalen können dem Landesbericht zu den Thüringer Kompetenztests 2011 entnommen werden. Dieser kann unter www.kompetenztest.de/downloads/kompetenztests/archiv heruntergeladen werden.

Tabelle 6.4: Skala schulinterne Konsequenzen

Items[4]	Antwortkategorien
• Diskussion der Ergebnisse in der Fachschaft • Besprechung der Ergebnisse mit der Schulleitung • Ableitung von Konsequenzen /nachfolgenden Schritten in der Fachschaft • Ableitung von Konsequenzen/nachfolgenden Schritten zusammen mit der Schulleitung	5-stufige Skala [1] „systematisch / mit allen“ [3] „punktuell / teilweise“ [5] „gar nicht“

Tabelle 6.5: Skala Auswirkungen auf die Schulentwicklung

Items	Antwortkategorien
• Intensivere Kommunikation mit Fachkollegen/-innen an anderen Schulen • Diskussion über Qualitätsentwicklung an meiner Schule • Entwicklung von Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung an meiner Schule • Auf- und Ausbau von Kontakten zu externen Schulberatern (Fachberater, Schulämter, . . .) • Impuls zum Einsatz innovativer Unterrichtsmethoden • Präzisierung des Bedarfs an (externer) Weiter-/Fortbildung	6-stufige Skala [1] „stark“ [6] „gar nicht“

Im Folgenden werden (1) die Einschätzungen der Fachlehrer mit den Einschätzungen der Schulleiter und (2) die Einschätzungen der Grundschulen mit denen der weiterführenden Schulen verglichen. Die Überprüfung der Bedeutsamkeit von Gruppenunterschieden wurde mithilfe einer univariaten Varianzanalyse durchgeführt.

An dieser Stelle sei nochmals darauf hingewiesen, dass es sich bei den Skalen zur Gesamtbewertung, Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung um 6-stufige Skalen handelt. Dies hat zur Folge, dass der ’neutrale’ Skalenmittelwert bei diesen drei Skalen bei 3,5 liegt (die Skala schulinterne Konsequenzen ist 5-stufig, hier liegt der Skalenmittelwert bei 3).

(1) Vergleich der Einschätzungen von Schulleitern und Fachlehrern

Die Ergebnisse der Evaluationsbefragung 2012 sind in Tabelle 6.6 getrennt für Schulleiter und Fachlehrer dargestellt.

Betrachtet man die Gesamtbewertung der Kompetenztests, so zeigt sich wiederholt, dass die Fachlehrer den Kompetenztests kritischer gegenüberstehen als die Schulleiter. Deren Einschätzung liegt mit einem Mittelwert von 2,69 eher im positiven Bereich, während der Mittelwert aller Fachlehrer mit 3,58 eher im neutralen Bereich liegt. Eine mögliche Erklärung für diesen

[4] Die **schulinternen Konsequenzen** wurden nur durch die Fachlehrer, jedoch nicht durch die Schulleiter beurteilt.

Tabelle 6.6: Vergleich der Bewertungen von Schulleitern und Lehrern 2012

	Schulleiter			Lehrer		
	MW	**(SD)**	**(N)**	**MW**	**(SD)**	**(N)**
Gesamtbewertung	2,69	(1,09)	(90)	3,58	(1,21)	(391)
Unterrichtsentwicklung	2,87	(0,84)	(91)	3,30	(1,04)	(400)
Schulentwicklung	3,46	(0,91)	(89)	4,21	(1,07)	(382)

Unterschied in der Bewertung könnte in dem mit den Kompetenztests verbundenen Arbeitsaufwand liegen, der vor allem bei den Fachlehrern liegt. An der Mehrzahl der Thüringer Schulen scheint dieser Arbeitsaufwand nicht ausgeglichen zu werden. 89 % der Schulleiter geben an, dass die an den Kompetenztests beteiligten Lehrer keine Entlastung an anderer Stelle bekommen.

Die positivere Einschätzung durch die Schulleiter zeigt sich in allen drei Bereichen, d. h. auch bei den Skalen Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung fallen die Einschätzungen der Schulleiter positiver aus als die der Fachlehrer. Beide Personengruppen geben übereinstimmend an, dass die Kompetenztests eher Auswirkungen auf die Unterrichts- als auf die Schulentwicklung haben.

Diese Ergebnisse entsprechen denen des letzen Jahres, weder bei den Einschätzungen aller Lehrer noch bei denen der Schulleiter gibt es statistisch bedeutsame Unterschiede zu den Ergebnissen der Evaluationsbefragung des Vorjahres.

(2) Vergleich der Einschätzungen in Grundschulen und weiterführenden Schulen

Der Gesamtnutzen der Kompetenztests, die Auswirkungen auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie das Erfolgen von schulinternen Diskussionen und Konsequenzen werden von Fachlehrern in Grundschulen wieder deutlich besser eingeschätzt als von den Kollegen in den weiterführenden Schulen. Die Mittelwerte und Standardabweichungen hinsichtlich der vier betrachteten Skalen sind in Tabelle 6.7 dargestellt.

Die Einschätzungen der Schulleiter von Grund- und weiterführenden Schulen unterscheiden sich nicht in Bezug auf die betrachteten Dimensionen. Im letzten Jahr nahmen Schulleiter von Grundschulen eine stärkere Auswirkung der Kompetenztests auf die Gestaltung des Unterrichts wahr als die Schulleiter in weiterführenden Schulen.

Tabelle 6.7: Vergleich der Lehrerbewertungen in Grundschulen und weiterführenden Schulen

	Grundschulen			Weiterführende Schulen		
	MW	**(SD)**	**(N)**	**MW**	**(SD)**	**(N)**
Gesamtbewertung	3,23	(1,21)	(86)	3,67	(1,20)	(305)
Unterrichtsentwicklung	2,96	(0,80)	(89)	3,40	(1,09)	(311)
Schulinterne Konsequenzen	2,66	(1,14)	(76)	3,54	(0,95)	(278)
Schulentwicklung	3,85	(0,95)	(83)	4,31	(1,08)	(299)

Das Wichtigste in Kürze

- Die Schulleiter schätzen den Gesamtnutzen der Kompetenztests und die Auswirkungen auf Unterrichtsebene insgesamt positiv ein.
- Die Einschätzungen der Fachlehrer liegen im Mittel im neutralen Bereich.
- Im Vergleich zum Vorjahr zeigen sich sowohl bei den Schulleitern als auch bei den Fachlehrern keine bedeutsamen Unterschiede.
- Grundschullehrer bewerten den Nutzen und die Auswirkungen der Kompetenztests wieder positiver als die Kollegen in den weiterführenden Schulen.

7 Literatur

BmBF (2008): Mathematikunterricht und Geschlecht. Empirische Ergebnisse und pädagogische Ansätze. Band 30 Bildungsforschung.
http://www.bmbf.de/pub/band-dreissig-bildungsforschung.pdf. . Zugriff am 16.10.2009

Bortz, J. (2005): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. 6. Auflage, Springer, Berlin.

Bos, W. u. a. (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Waxmann: Münster.

Budde, J., Scholand, B., Faulstich-Wieland, H. (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule: Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur. Weinheim: Juventa.

Cohen, J. (1988): Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. Hillsdale: Erlbaum.

Klieme, E., Artel, C. & Hartig, J. (Hrsg.) (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt.

Nachtigall, C. (Hrsg.) (2007): Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2007.
http://www.kompetenztest.de Nachtigall, C. (Hrsg.) (2010): Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2010.
http://www.kompetenztest.de Nachtigall, C. (Hrsg.) (2011): Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2011.
http://www.kompetenztest.de

Nachtigall, C. & Wirtz, M. (2008): Wahrscheinlichkeitsrechnung und Inferenzstatistik. Weinheim: Juventa.

PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2008): PISA 2006 in Deutschland: die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Münster: Waxmann-Verlag

ThILLM (2005): Kompetenztests als Beitrag zur Schul- und Unterrichtsentwicklung. Heft Nr. 115 der ThILLM-Reihe „Materialien“.

Wirtz, M. Nachtigall, C. (2008): Deskriptive Statistik. (5. Auflage), Weinheim: Juventa.

Impressum:

Dieser Bericht wurde vom Projekt *kompetenztest.de* der Friedrich-Schiller-Universität Jena in Kooperation mit dem Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm) im Auftrag des Thüringer Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK) erstellt.

Dr. Christof Nachtigall
Dipl.-Psych. Isabell Storbeck

sowie die studentischen Hilfskräfte:
Florian Buschhardt, Dominik Daume, Jennifer Friedewald, Vivian Krelke, Wiebke Wartenberg, Stefanie Wrchlavsky

Bei Fragen wenden Sie sich bitte an: kontakt@kompetenztest.de

Erstellungsdatum: 11. November 2012