Seit 1558

Friedrich-Schiller-Universität Jena

Kompetenztest.de

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

Landesbericht

Thüringer Kompetenztests 2014

Dr. Christof Nachtigall (Hrsg.)

Kompetenztest.de

Inhaltsverzeichnis

1 Die Kompetenztests 2014 **3**
1.1 Ziele der Kompetenztests . . . 3
1.2 Chancen und Risiken der Kompetenztests . . . 4

2 Testergebnisse auf Landesebene **5**
2.1 Teilnahme an den Kompetenztests . . . 5
2.2 Erreichte Gesamtpunktzahlen . . . 6
2.3 Erreichte Gesamtpunktzahlen getrennt nach Schulart . . . 12
2.4 Aufgabenschwierigkeiten . . . 17

3 Diagnostische Kompetenz **51**

4 Analyse leistungsrelevanter Faktoren **53**
4.1 Geschlecht . . . 55
4.2 Muttersprache . . . 58
4.3 Sozioökonomischer Status (SES) . . . 63
4.4 Jahre des Schulbesuchs . . . 68
4.5 Besondere Lernschwierigkeiten / sonderpädagogischer Förderbedarf . . . 71
4.6 Vorwissen der Schüler . . . 75
4.7 Zusammenhang Halbjahresnote und Testergebnisse . . . 78

5 Rezeption und Evaluation der Tests **82**
5.1 Befragung der Fachlehrer nach der Dateneingabe . . . 82
5.1.1 Nützlichkeitsbewertungen im Zeitverlauf . . . 83
5.1.2 Bewertung der didaktischen Materialien . . . 84
5.2 Rezeption der Testergebnisse an den Schulen . . . 85
5.2.1 Formen der Rückmeldungen . . . 85
5.2.2 Download-Quoten 2014 . . . 86

6 Literatur **92**

1 Die Kompetenztests 2014

Seit nunmehr 12 Jahren werden in Thüringen an allen staatlichen Schulen Kompetenztests geschrieben. Dabei handelt es sich um landesweite Erhebungen, bei denen der Leistungsstand der Schüler in wichtigen Kompetenzbereichen gemessen und den Lehrkräften rückgemeldet wird. Im Hinblick auf die Testentwicklung, Testdurchführung und Ergebnisrückmeldung haben sich über die Zeit bewährte Verfahren entwickelt, die in den letzten Jahren nur noch wenig Änderung erfahren haben. Dieser Bericht dokumentiert im Wesentlichen die Durchführung und Ergebnisse, währenddessen die Testentwicklung im Detail durch das Institut für Qualitätsentwicklung (IQB) in Berlin dokumentiert wird, welches für die Entwicklung der meisten eingesetzten Tests verantwortlich ist.

Die Kompetenztests werden jährlich in der Klassenstufe 3 in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie in den Klassenstufen 6 und 8 in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch durchgeführt. In der 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 der Klassenstufe 6 an mindestens einem Test teilnehmen.

Die Durchführung der Tests, deren Auswertung sowie die Bereitstellung der Ergebnisse verlief wie in den Vorjahren 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.

1.1 Ziele der Kompetenztests

Die Kompetenztests dienen der Unterrichts- und Schulentwicklung. Ihre zentrale Aufgabe ist nicht die Kontrolle oder der Nachweis von Leistungsständen, sondern sie sind ein Feedback-Instrument, welches in erster Linie der unterrichtenden Lehrkraft, aber auch darüber hinaus den Fachschaften, der Schulleitung und natürlich den teilnehmenden Schülern und deren Eltern, Rückmeldung über Leistungsstände in wichtigen Kompetenzbereichen gibt und damit Anlass für Veränderungen im weiteren Lernprozess sein soll. Konkret erlauben die bei den Kompetenztests erzielten Ergebnisse Leistungseinschätzungen und Leistungsvergleiche auf Schüler-, Klassen- und Schulebene in wichtigen Kompetenzbereichen der Sprachen und der Mathematik. 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. Ca. sechs Wochen nach Ende der Dateneingabe stehen eine Reihe weiterer Berichte zur Verfügung, welche Vergleichswerte von Schulen bzw. Klassen mit ähnlicher Schülerschaft enthalten. Die Ergebnisberichte auf Klassenebene dienen vor allem der Reflektion über die Stärken und Schwächen des eigenen Unterrichts. Im Gegensatz dazu dokumentiert der Schulbericht das Abschneiden der ganzen Schule mit entsprechenden Vergleichswerten. Er dient vorrangig der Schulentwicklung. Die erstmals im Schuljahr 2010/2011 bei allen Tests erstellten Schülerberichte geben detaillierte Ergebnisse für jeden einzelnen Schüler in Relation zu landesweiten Vergleichswerten. Sie können besonders zur individuellen Förderung genutzt werden. Der jeweils im Herbst erscheinende Landesbericht gibt

die Ergebnisse auf der Landesebene wieder und dient 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 Befragungen, in denen die Sicht der Lehrkräfte auf die Kompetenztests thematisiert wird.

1.2 Chancen und Risiken der Kompetenztests

Die Kompetenztests haben mit ihren kompetenzorientierten Aufgaben, ihren vielfältigen Ergebnisrückmeldungen sowie den unterstützenden Materialien, wie z. B. den didaktischen Handreichungen, ein großes Potenzial für die Unterrichts- und Schulentwicklung. Auch sind im mittlerweile 12. Jahr die Durchführungsprozesse optimiert und vertraut, die Rückmeldeformate ausgereift und es liegen viele Erfahrungen zum Umgang mit den Ergebnissen in der Schulpraxis vor. Dennoch kann eine angemessene praktische Nutzung der Testergebnisse an den Schulen nicht selbstverständlich vorausgesetzt werden, sondern bedarf weiterer Unterstützung und Förderung. Befragungen der Lehrkräfte und Schulleiter zeigen, 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. Insgesamt hat sich über die Jahre gezeigt, dass die flächendeckende erfolgreiche Nutzung der Kompetenztests kein Selbstläufer ist, sondern es sind kontinuierliche Anstrengungen nötig, um die Fachlehrer mit den Potenzialen und Nutzungsmöglichkeiten der Kompetenztests vertraut zu machen und das Interesse wach zu halten. Noch immer steht an manchen Schulen das 'gute' Abschneiden bei den Tests im Vordergrund, nicht ihre Nutzung als Diagnose- und Rückmelde-Instrument. Hier spiegelt sich eine Schulkultur wider, bei der nicht Neugierde sowie eigenes Lernen und Wachstum bei den Lehrkräften im Vordergrund stehen, sondern Aspekte wie Kontrolle, Absicherung und Rechtfertigung großes Gewicht bekommen. In diesem Sinne können die Kompetenztests und der Umgang damit als Indikatoren für eine bestimmte Schulkultur gesehen werden. Die Förderung der Nutzung der Tests ist damit auch Teil eines Kulturwandels an den Schulen: hin zu mehr eigenverantwortlicher Reflexion der eigenen Arbeit, zu mehr Orientierung an beruflichen Wachstumszielen statt an der Erfüllung von Vorgaben. Insgesamt geht diese Entwicklung hin zu einer lernenden Schule, bei der alle Beteiligten Rückmeldungen / Feedback in den verschiedensten Formen für die Weiterentwicklung ihrer Arbeit nutzen. Ein solcher Kulturwandel braucht natürlich Zeit und Unterstützung. Die Kompetenztests können ein Beitrag zu so einer Schulkultur sein.

2 Testergebnisse auf Landesebene

In diesem Abschnitt werden die Teilnehmerzahlen und die Ergebnisse der Kompetenztests 2014 auf Landesebene dargestellt. Bei den Ergebnisdarstellungen werden zunächst die Mittelwerte und Häufigkeitsverteilungen des Gesamtergebnisses aller Schüler betrachtet (Abschnitt 2.2). Anschließend erfolgt die Auswertung getrennt nach Schularten (Abschnitt 2.3). In Abschnitt 2.4 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 der Klassenstufe 3 ist noch ein „L“ für den Test Lesen (DK3L) bzw. ein „R“ für den Test Rechtschreiben (DK3R) angehängt.

Aufgrund der sehr geringen Teilnehmerzahlen werden im Fach Französisch keine Auswertungen vorgenommen.

2.1 Teilnahme an den Kompetenztests

Die Kompetenztests 2014 wurden in der Klassenstufe 3 am 14. Mai (Mathematik), am 20. Mai (Deutsch Lesen) und am 22. Mai (Deutsch Rechtschreiben) durchgeführt. In der Klassenstufe 6 erfolgte die Testdurchführung am 26. März (Deutsch), 1. April (Mathematik) und 3. April (Englisch). In der Klassenstufe 8 wurde der Kompetenztest in der ersten Fremdsprache (Englisch oder Französisch) am 25. März, der Kompetenztest Mathematik am 28. März und der Kompetenztest Deutsch am 2. April geschrieben.

Es nahmen insgesamt 46 589 Schüler aus 815 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 2014

Klassenstufe	Schulart	Anzahl Schulen	Anzahl Klassen	Anzahl Schüler
3	Förderschule	15	17	124
	Grundschule	462	869	15 646
6	Förderschule	18	19	102
	Gymnasium	87	267	6 249
	Regelschule	247	473	8 677
8	Förderschule	18	24[1]	111
	Gymnasium	91	284[1]	6 449
	Regelschule	243	920[1]	9 231

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

In der 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 auch zwei oder drei Tests geschrieben werden 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 der Klassenstufe 6.

Beim Vergleich der diesjährigen Teilnehmerzahlen mit denen des vorherigen Schuljahres wird deutlich, dass die Tendenz zur Teilnahme in allen drei Fächern erneut rückläufig ist. Im vergangenen Jahr nahmen noch 33,5 % aller Schulen an allen drei Tests teil. In diesem Jahr ist der Prozentsatz auf 27 % gesunken. Der Anteil der Schulen, die nur einen Test schrieben, ist mit 49,7 % leicht höher als im letzten Jahr. Wie auch in den letzten Jahren wurde am häufigsten das Fach Mathematik gewählt. 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	40	96	1 950
Nur Mathematik	114	265	5 224
Nur Englisch	21	49	997
Deutsch und Mathematik	51	105	2 150
Deutsch und Englisch	5	11	219
Mathematik und Englisch	26	53	1 050
Deutsch, Mathematik und Englisch	95	180	3 438

Das Wichtigste in Kürze

- Der in Klassenstufe 6 am häufigsten gewählte Kompetenztest ist der im Fach Mathematik.
- Ein Viertel der Schulen nahm in der Klassenstufe 6 freiwillig in allen drei Fächern an den Tests teil.

2.2 Erreichte Gesamtpunktzahlen

In Tabelle 2.3 sind die Mittelwerte und Streuungen der erreichten Punktzahlen sowie die Teilnehmerzahlen der Kompetenztests 2014 wiedergegeben.

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 2.4), so dass schwächere Schüler die Möglichkeit haben, Punkte zu erlangen. Für die leistungsstärkeren Schüler bieten die Tests i. d. R. ebenso genügend Differenzierungsmöglichkeiten.

Tabelle 2.3: Ergebnisse der Kompetenztests 2014 für die Klassenstufen 3, 6 und 8. Angegeben sind die Mittelwerte und Streuungen der erreichten Gesamtpunktzahlen aller Thüringer Schüler, die an den jeweiligen Tests teilgenommen haben.

Test	Mittelwert (MW)	Streuung (SD)	Schüleranzahl (N)
DK3L	13,87	3,98	15 173
DK3R	18,03	5,02	15 186
MK3	20,22	5,95	15 246
DK6	59,11	14,92	7 487
MK6	13,99	5,57	11 568
EK6	70,19	22,80	5 459
DK8	70,79	23,02	14 703
MK8	22,64	8,10	14 560
EK8	45,86	20,22	14 545

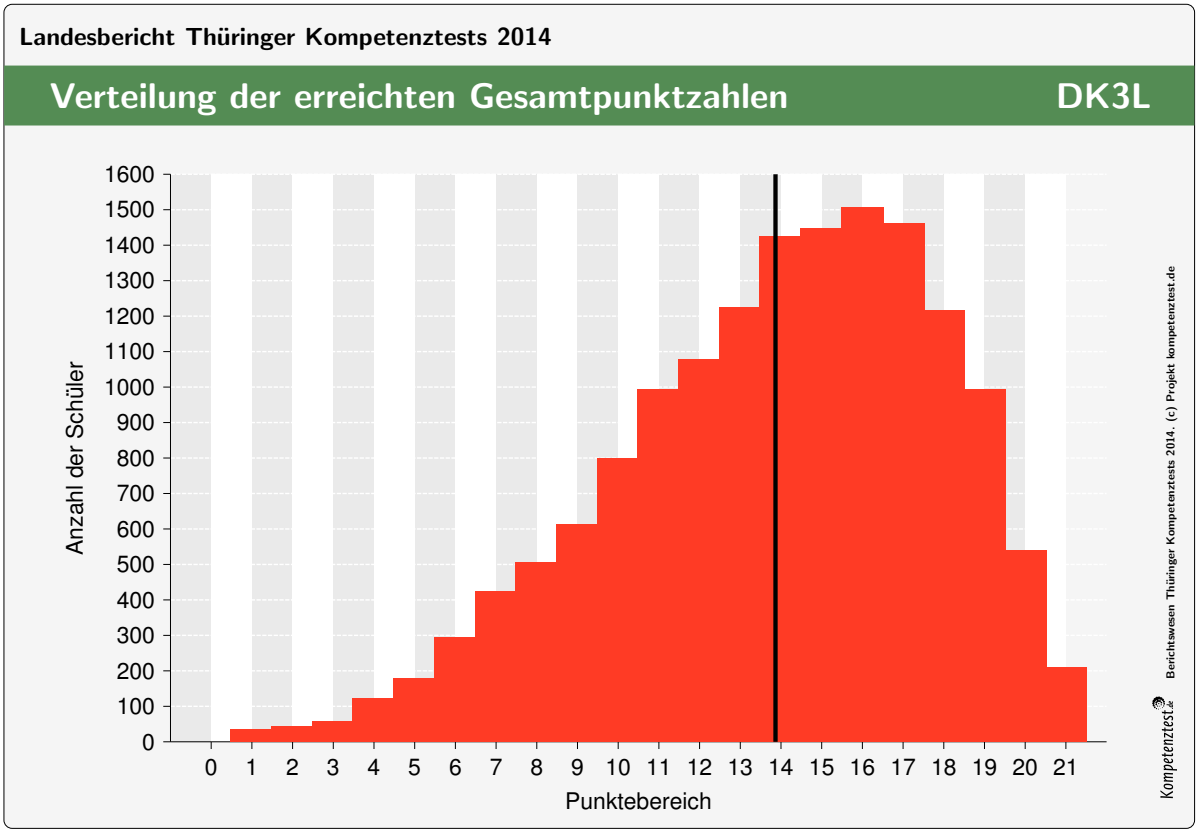

Abbildung 2.1: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Deutsch Lesen, Klassenstufe 3

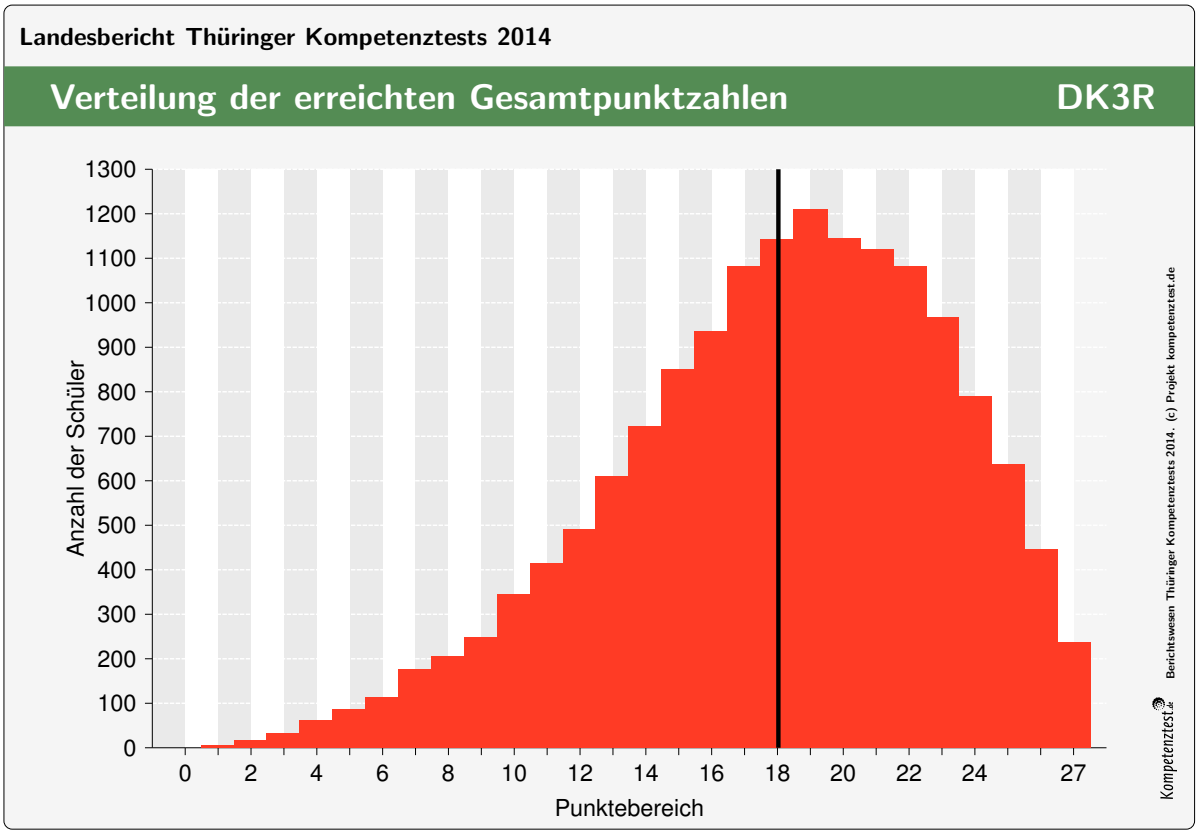

Abbildung 2.2: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Deutsch Rechtschreibung, Klassenstufe 3

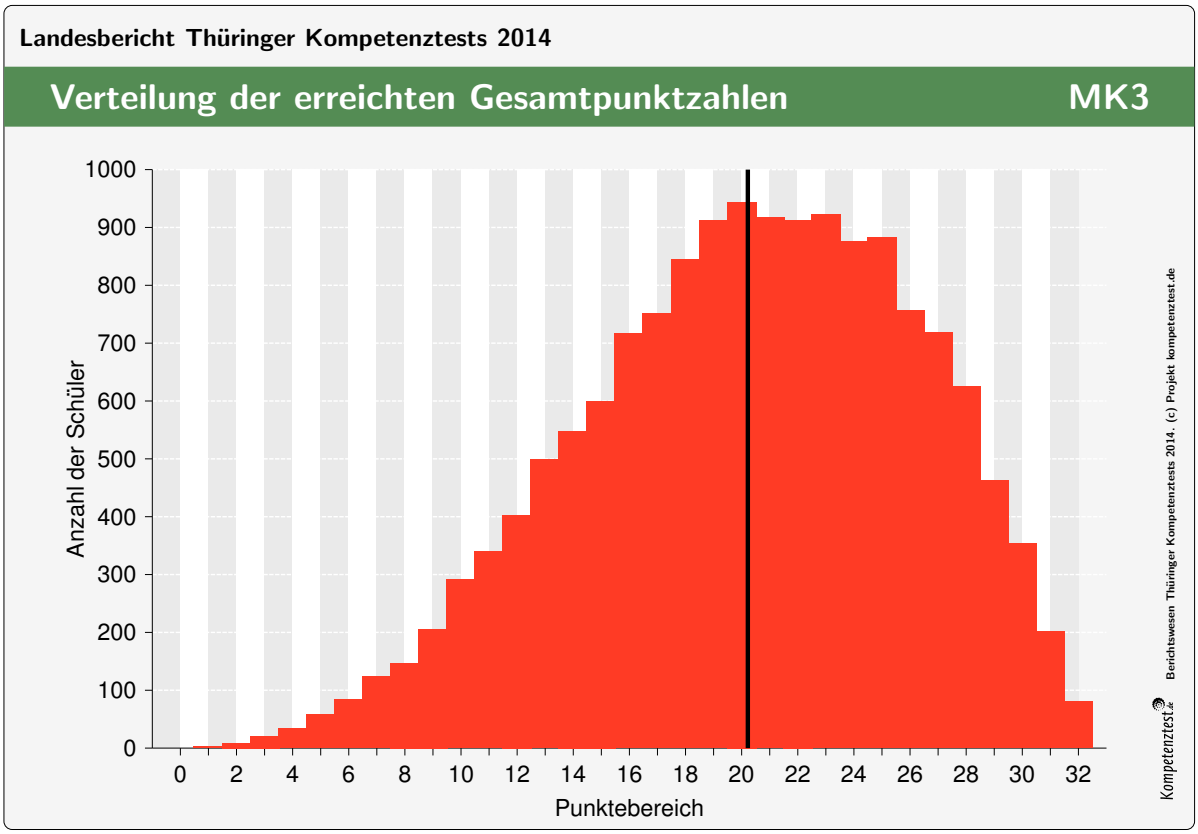

Abbildung 2.3: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Mathematik, Klassenstufe 3

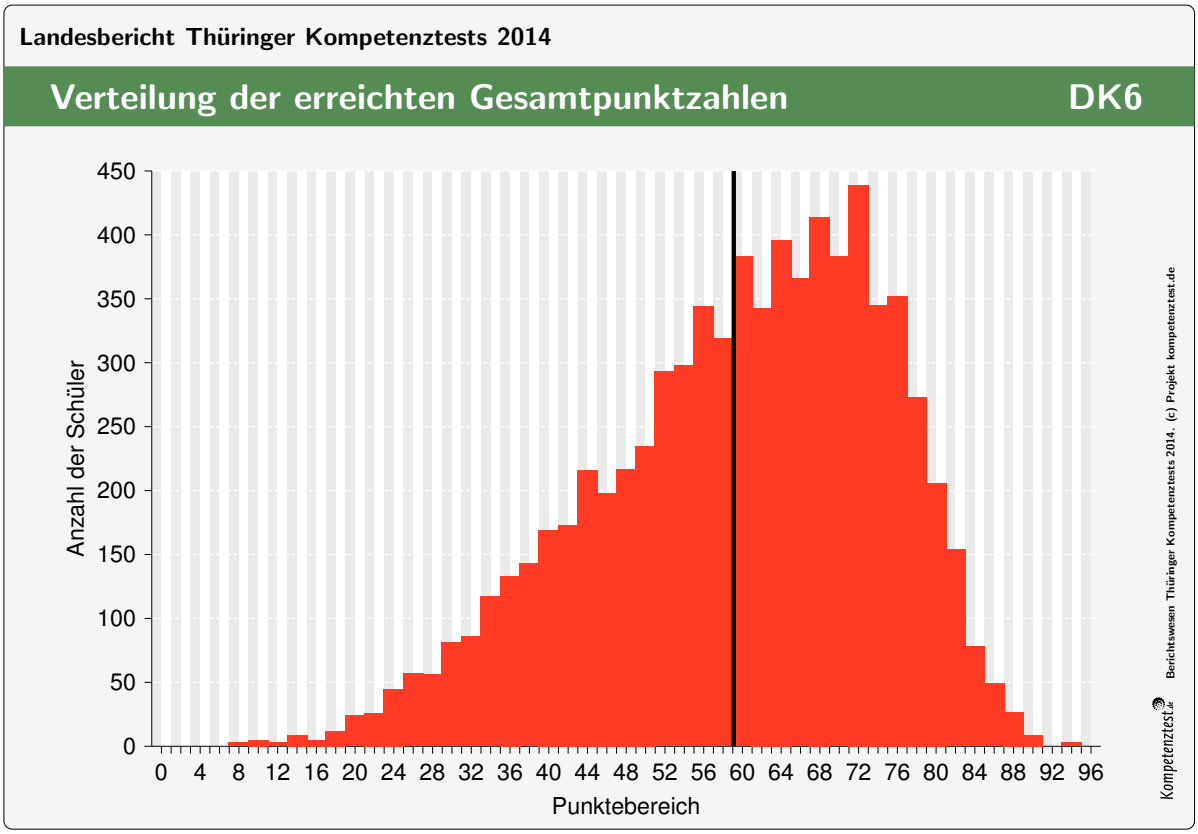

Abbildung 2.4: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Deutsch, Klassenstufe 6

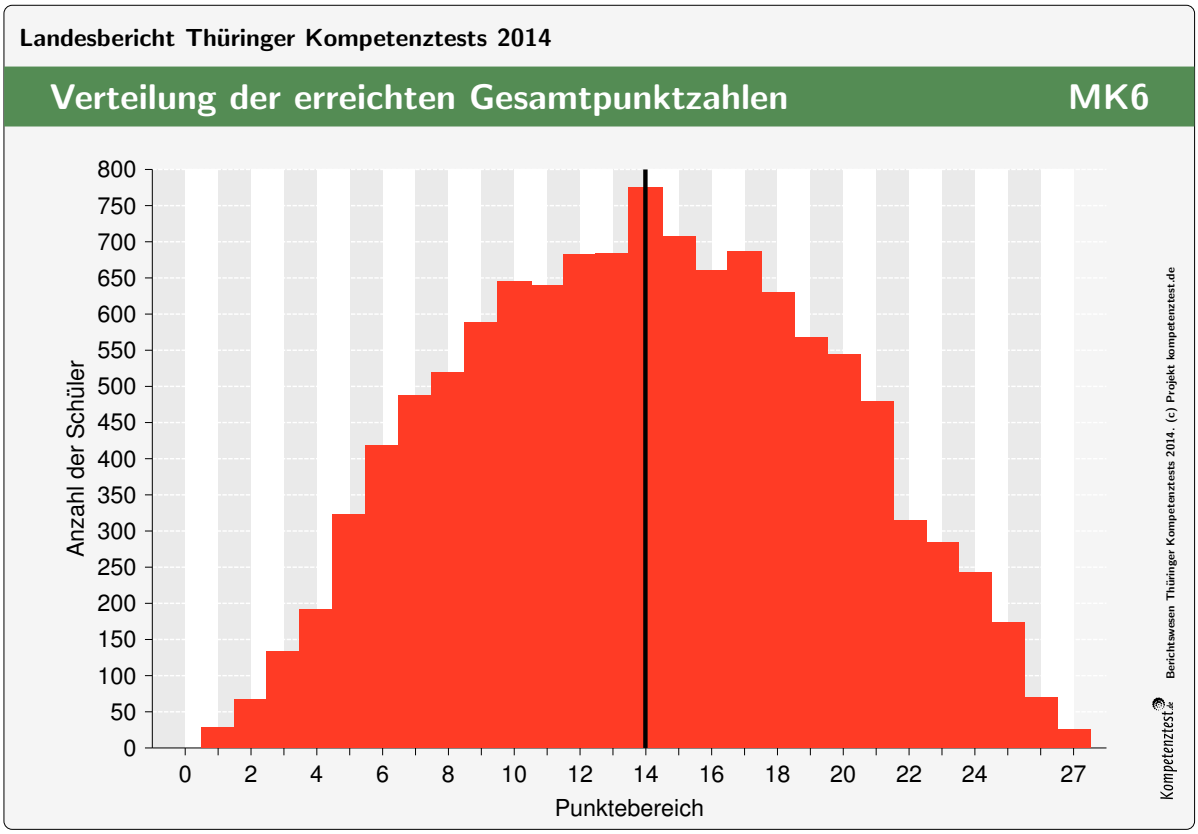

Abbildung 2.5: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Mathematik, Klassenstufe 6

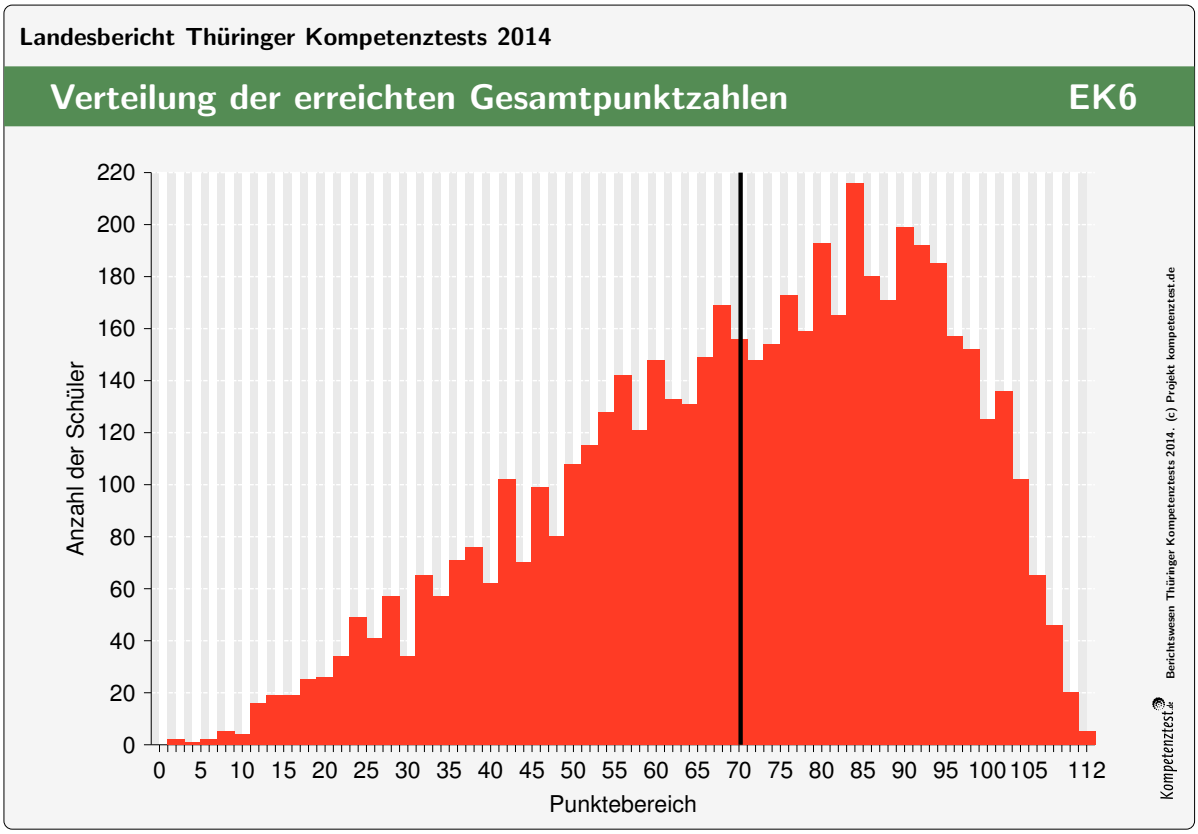

Abbildung 2.6: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Englisch, Klassenstufe 6

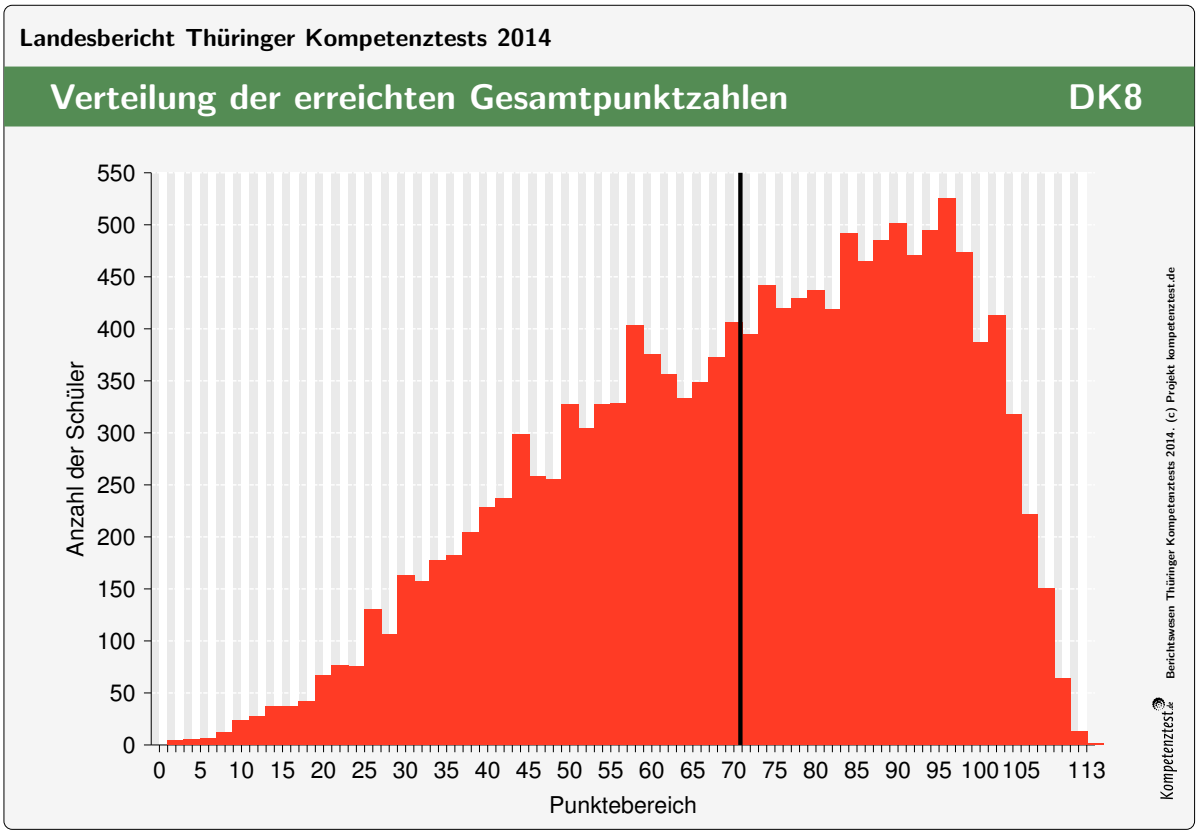

Abbildung 2.7: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Deutsch, Klassenstufe 8

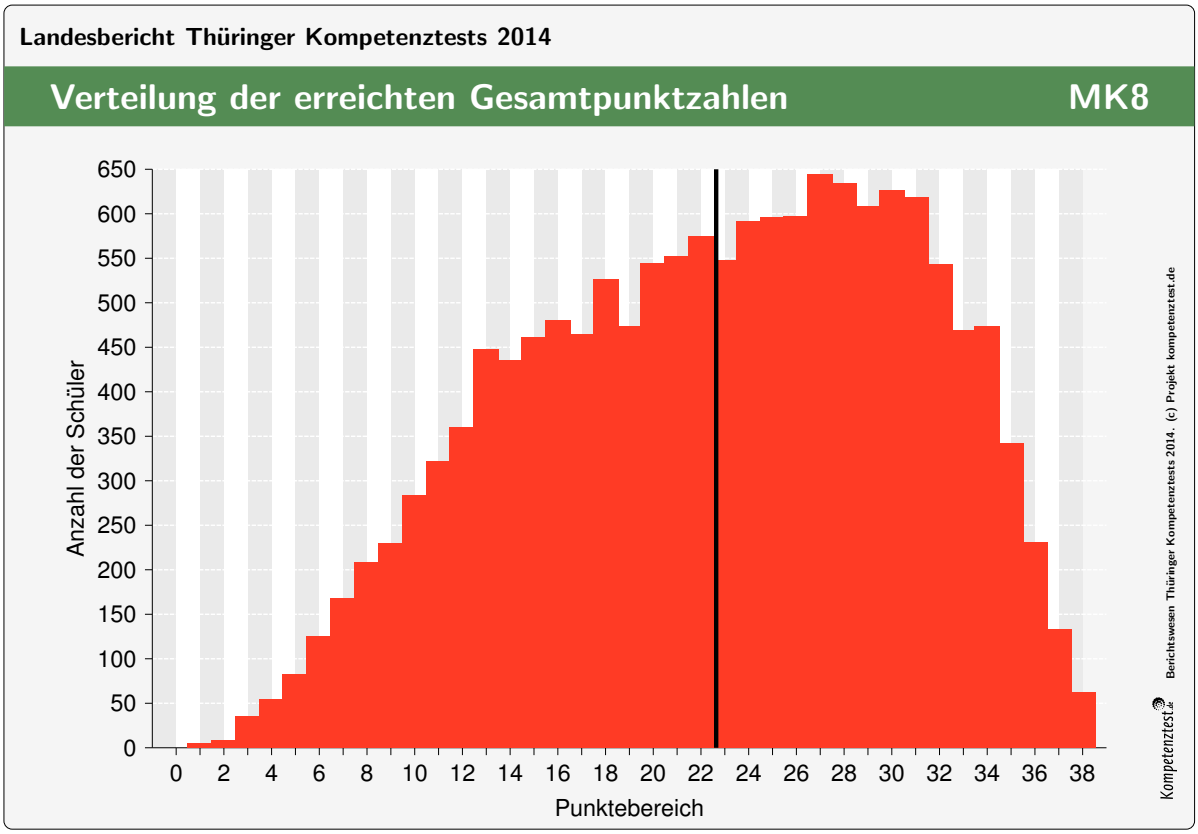

Abbildung 2.8: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Mathematik, Klassenstufe 8

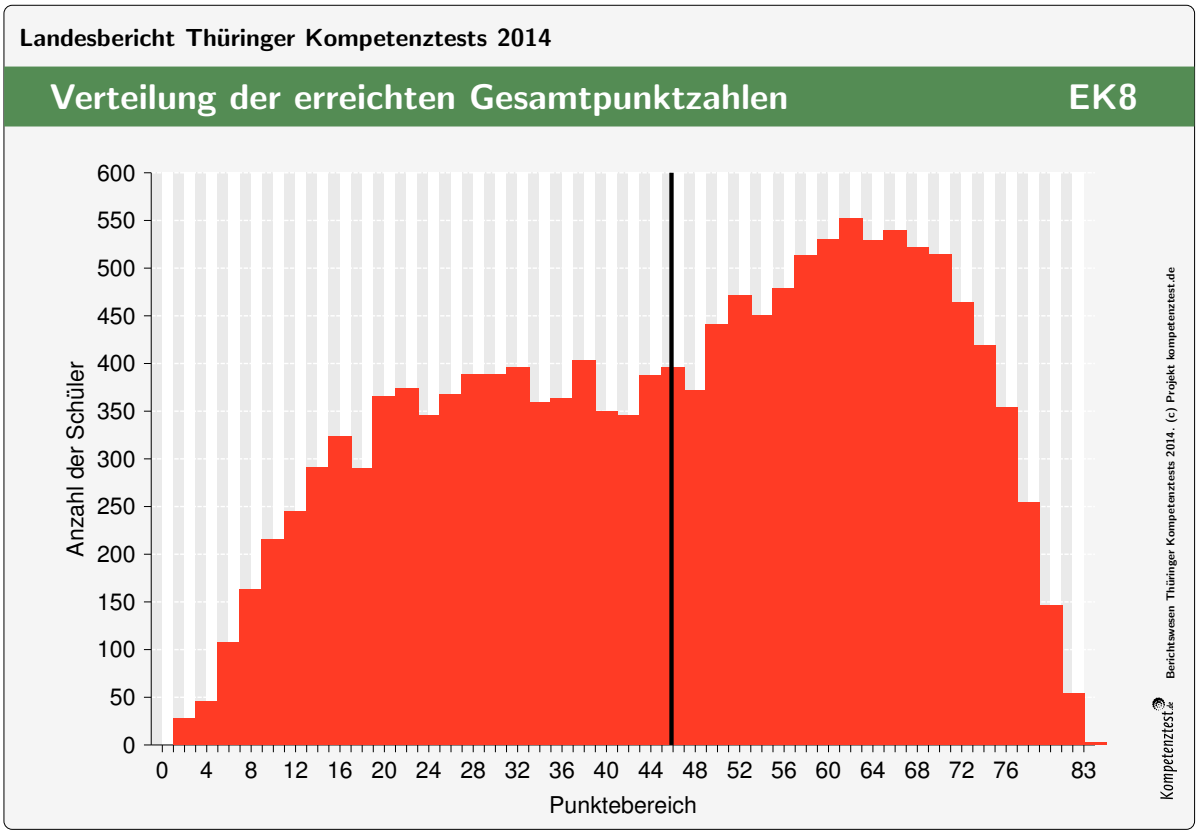

Abbildung 2.9: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Englisch, Klassenstufe 8

2.3 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.

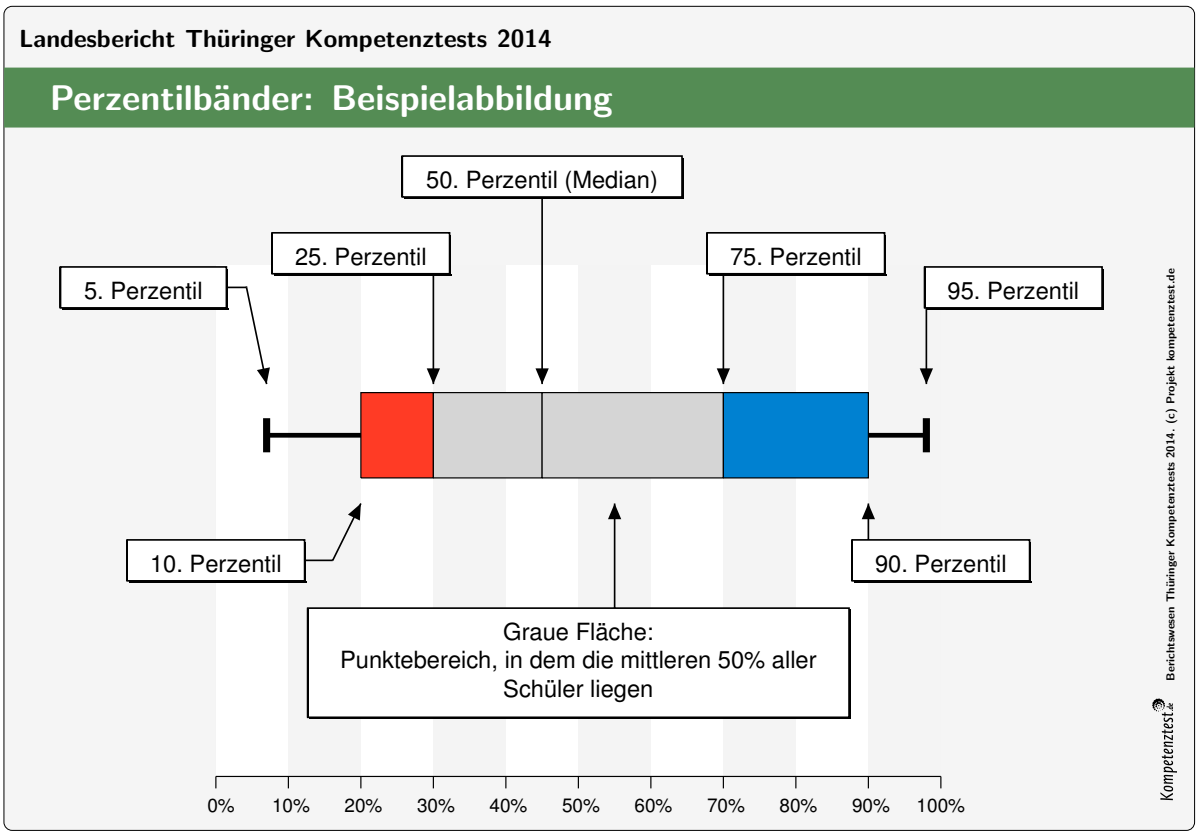

Abbildung 2.10: Beispiel für die Darstellung der erreichten Punktzahl in Prozent in Form eines Perzentilbandes

Abbildung 2.10 zeigt dies an einem Beispiel. Wiedergegeben ist das 5., 10., 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 der 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 (siehe Abbildungen 2.13 bis 2.15).

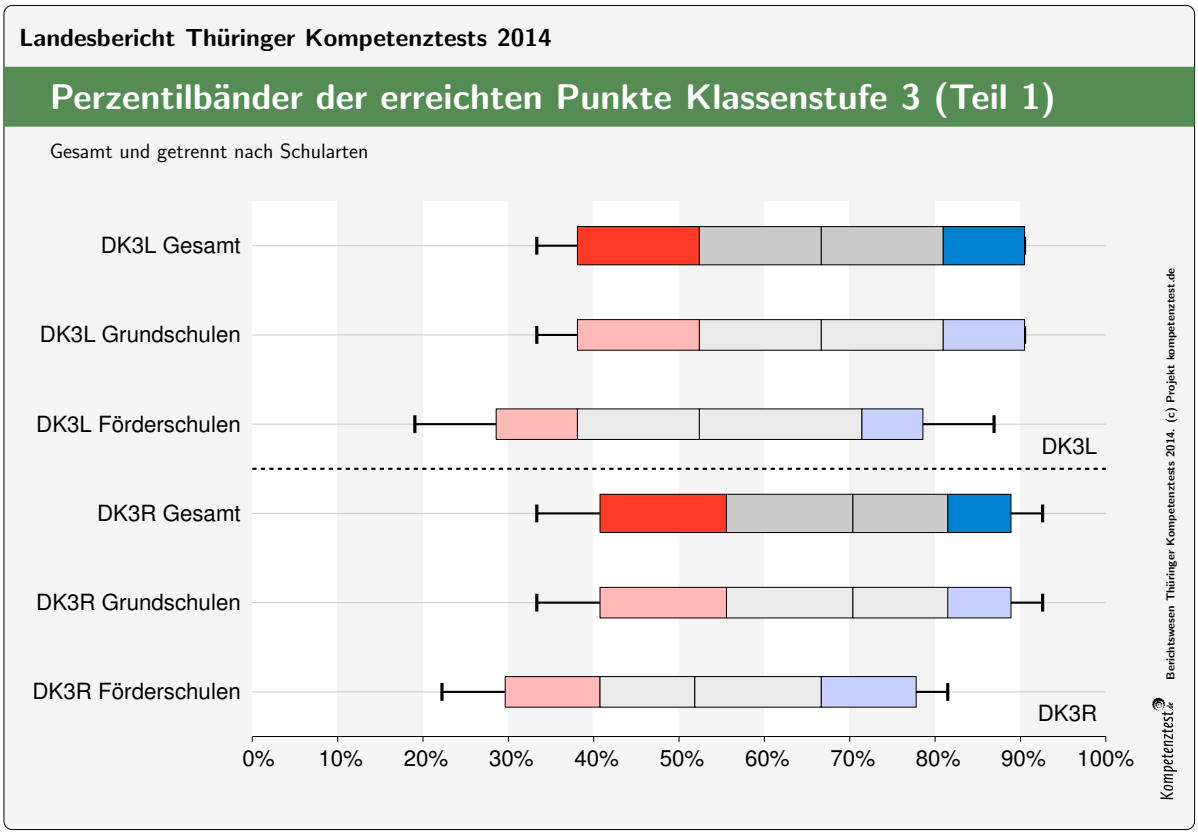

Abbildung 2.11: Ergebnisse bei den Deutschtests Lesen und Rechtschreibung in der Klassenstufe 3 getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

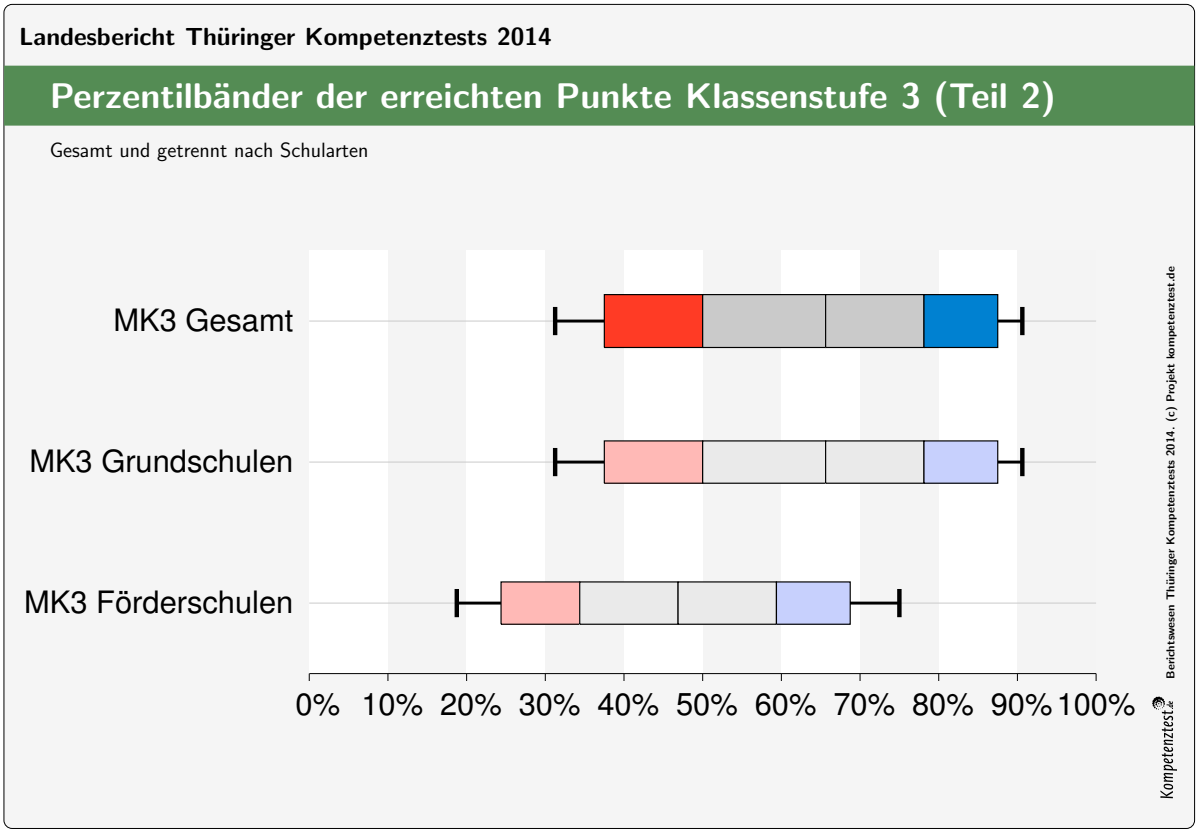

Abbildung 2.12: Ergebnisse beim Mathematiktest in der Klassenstufe 3 getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

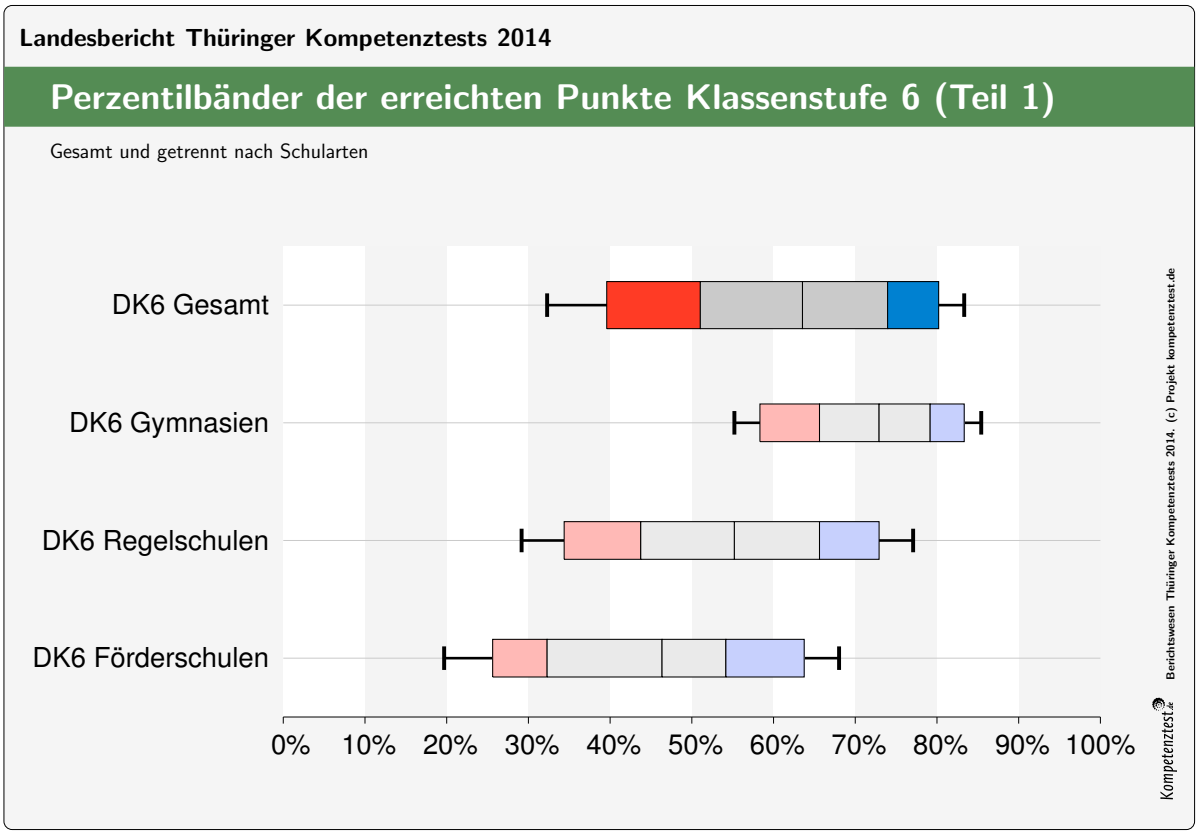

Abbildung 2.13: Ergebnisse beim Deutschtest in der Klassenstufe 6 getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

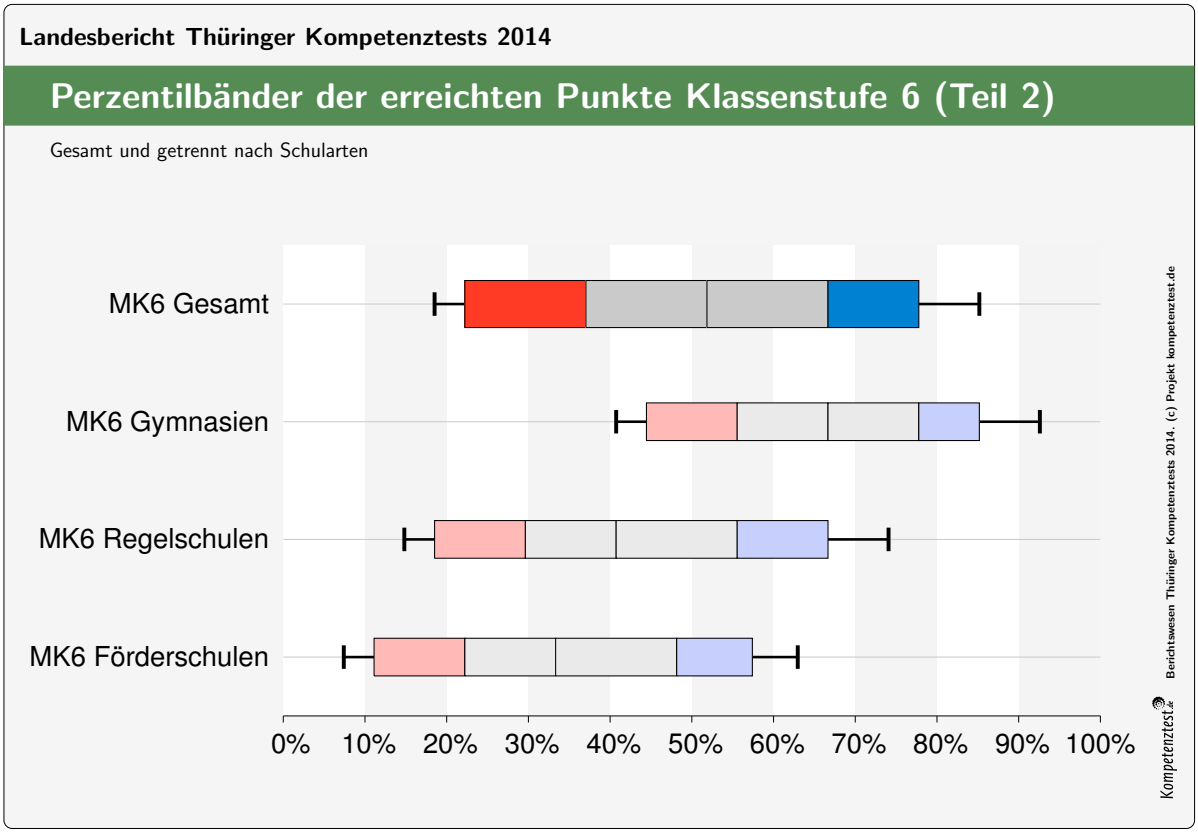

Abbildung 2.14: Ergebnisse beim Mathematiktest in der Klassenstufe 6 getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

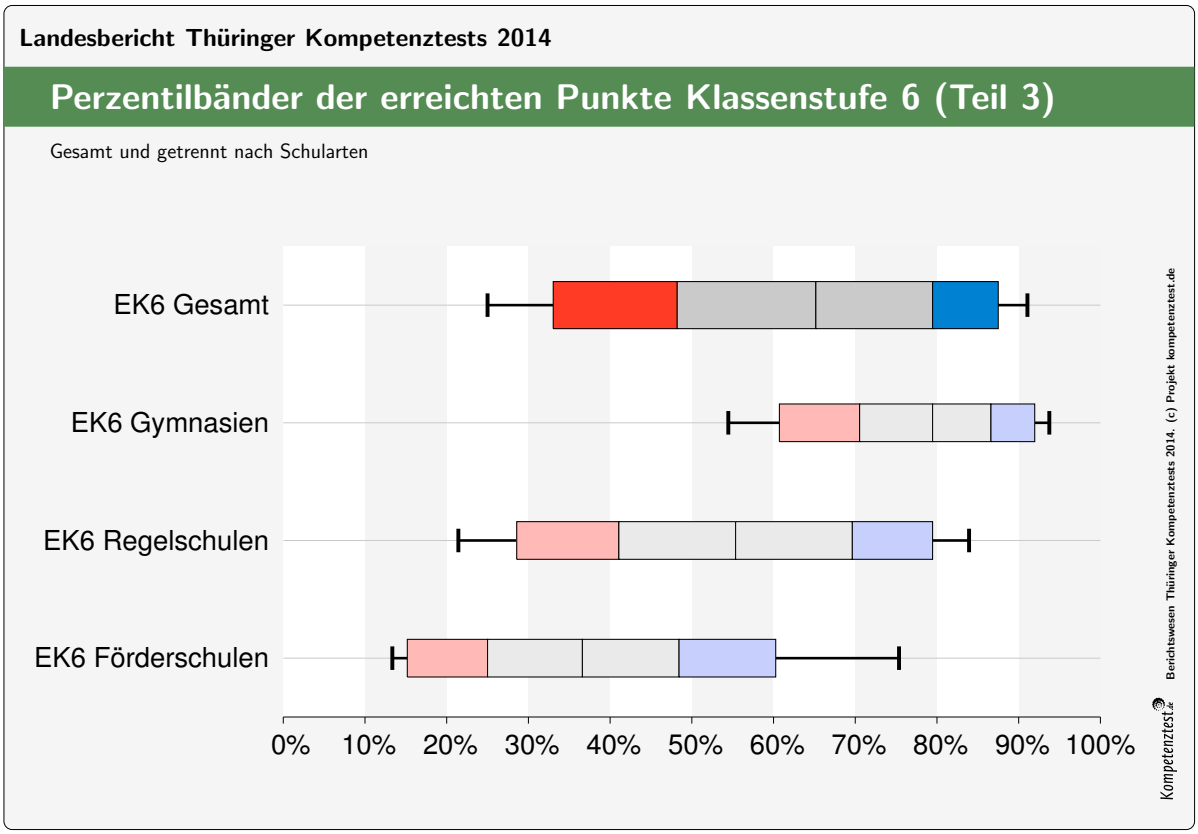

Abbildung 2.15: Ergebnisse beim Englischtest in der Klassenstufe 6 getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

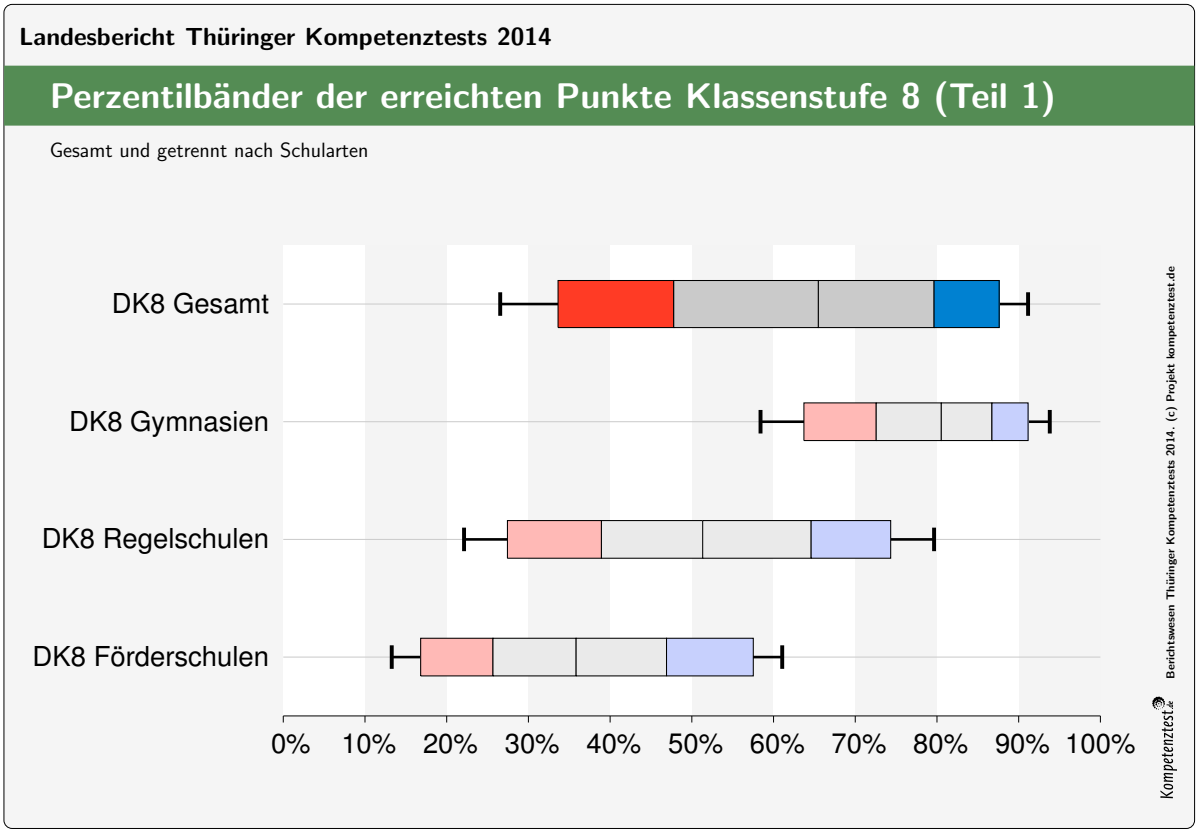

Abbildung 2.16: Ergebnisse beim Deutschtest in der Klassenstufe 8 getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

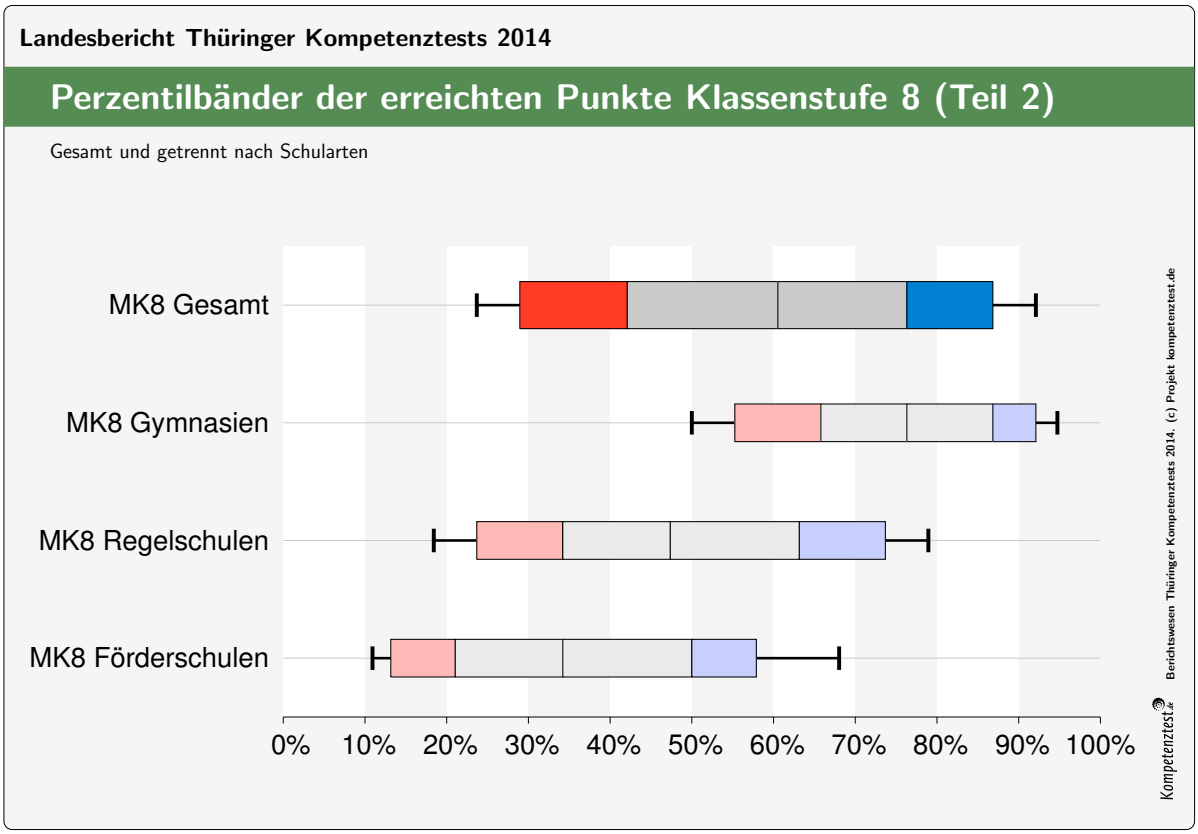

Abbildung 2.17: Ergebnisse beim Mathematiktest in der Klassenstufe 8 getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

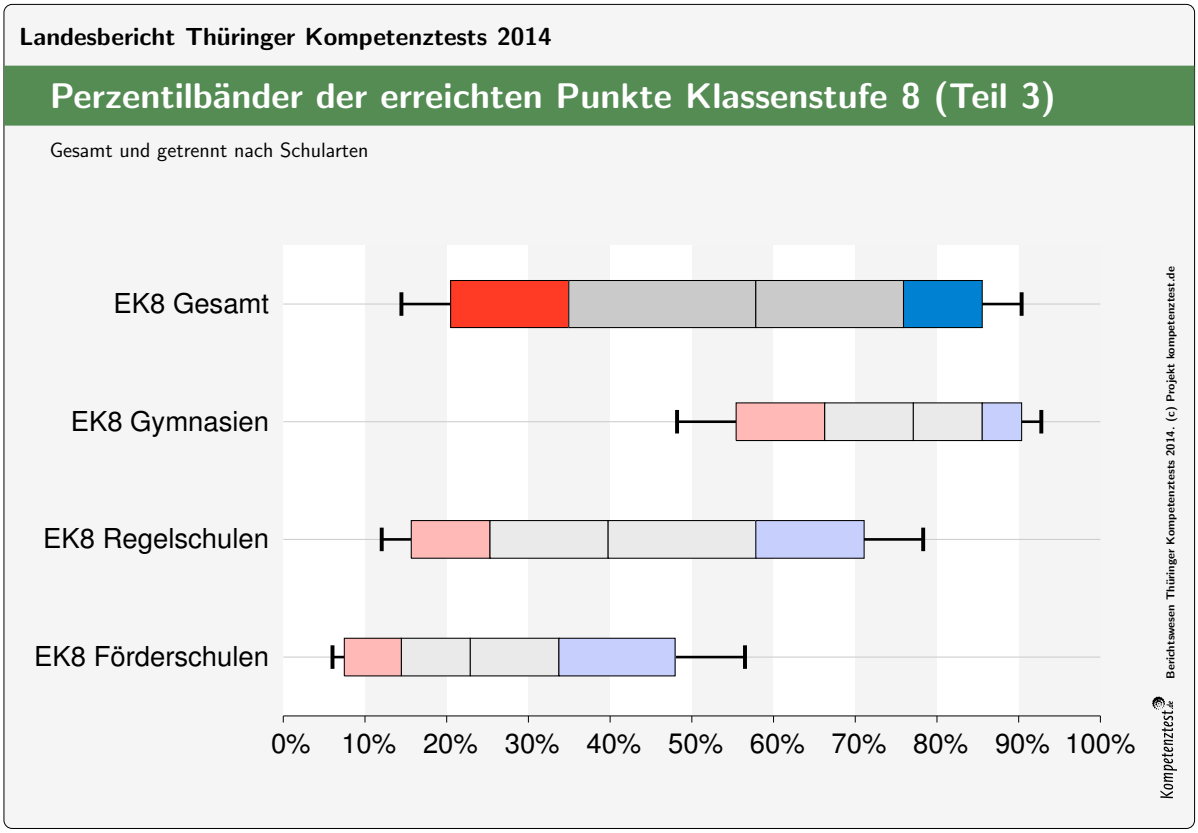

Abbildung 2.18: Ergebnisse beim Englischtest in der Klassenstufe 8 getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

2.4 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 bestimmten Teilbereichen zugeordnet[2] . Die Erläuterungen der jeweiligen Teilbereiche sind in den Tabellen 2.4 bis 2.10 wiedergegeben. Zu den Abbildungen im Fach Englisch gibt es keine Erläuterungen; hier 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 2.4: DK3L – Erläuterung der **Kompetenzstufen**, denen die Aufgaben in den Abbildungen ab Seite 21 zugeordnet sind

I	Explizit angegebene Einzelinformationen identifizieren
II	Benachbarte Informationen miteinander verknüpfen
III	Verstreute Informationen miteinander verknüpfen und den Text ansatzweise als Ganzen erfassen
IV	Für die Herstellung von Kohärenz auf der Ebene des Textes wesentliche Aspekte erfassen
V	Auf zentrale Aspekte des Textes bezogene Aussagen selbstständig begründen

Tabelle 2.5: DK3R – Erläuterung der **Kompetenzstufen**, denen die Aufgaben in den Abbildungen ab Seite 23 zugeordnet sind

I	Kinder auf dieser Kompetenzstufe schreiben Wörter in der Regel so, dass ihre Lautstruktur erkennbar ist. Einige Schülerinnen und Schüler beherrschen aber die Laut-Buchstaben-Zuordnungen beziehungsweise die alphabetische Stufe noch nicht hinreichend. Mit Korrekturaufgaben tun sich Kinder auf dieser Kompetenzstufe noch recht schwer. In einer Reihe von Fällen gelingt ihnen aber die orthografische Korrektur von alphabetischen Schreibungen wie file (statt viele). Auch Wörter wie kempfer (statt Kämpfer) und Beume (statt Bäume) können erfolgreich korrigiert werden, ebenso einige Fälle konsonantischer Ableitung wie bei Berk (statt Berg) und Sant (statt Sand). Auf dieser Kompetenzstufe kann das für die vierte Jahrgangsstufe zu erwartende Kompetenzminimum im Sinne von Mindeststandards noch nicht als erreicht gelten.

[2] Eine Ausnahme bildet die Aufgabe 2 im Rechtschreib-Test der 3. Klassenstufe (Seite 24). Für diese Korrekturaufgabe liegen keine Kompetenzstufenzuordnungen vor.

Tabelle 2.5: DK3R – Erläuterung der **Kompetenzstufen**, denen die Aufgaben in den Abbildungen ab Seite 23 zugeordnet sind (Fortsetzung)

II	Auf dieser Kompetenzstufe werden die elementaren Laut-Buchstaben-Beziehungen beherrscht. Bei den Wörtern, die von Kindern auf Kompetenzstufe II richtig korrigiert werden, geht es nicht mehr nur um alphabetische („lauttreue“) Schreibungen. In einem kurzen Text, in dem eine Reihe von Substantiven kleingeschrieben ist, können alle Falschschreibungen identifiziert werden. Die Aufgabe zu begründen, warum in Fällen wie Kind oder Dieb ein [d] oder [b] zu schreiben ist, bewältigen die Kinder auf dieser Stufe ebenfalls mit hoher Wahrscheinlichkeit. Auch die Aufgabe, in einem kurzen Text fehlende Satzzeichen durch einen Strich zu markieren, meistern sie auf dieser Kompetenzstufe im Wesentlichen. Schließlich gelingen ihnen einige Sortieraufgaben, bei denen die jeweils an zweiter Stelle stehenden Grapheme der zu reihenden Wörter unterschiedlich sind. Die auf dieser Stufe erreichten Kompetenzen entsprechen noch nicht den Anforderungen, die von der Kultusministerkonferenz als Regelstandards definiert wurden, sie können aber als Mindeststandards interpretiert werden.
III	Kinder auf dieser Kompetenzstufe schreiben mehr als 80 Prozent der Testwörter richtig. Auf dieser Kompetenzstufe gelingt erstmals in größerem Umfang die Schreibung von Varianten des stimmlosen [s] (z. B. gießen, blies, vermisst). Auch Schreibungen des [qu] sind auf dieser Kompetenzstufe fast durchgängig korrekt (z. B. quer). Wenn es bei der Markierung der Vokallänge (VL-) um das Dehnungs-h geht, werden auf diesem Niveau vier Fünftel der Fälle gemeistert. Ebenso werden 80 Prozent der Wörter, bei denen die Vokalkürze (VK) zu markieren ist, bewältigt. Auch bei fast allen Beispielen konsonantischer Ableitung (KA) ist die Schreibung korrekt. Charakteristisch für diese Kompetenzstufe ist, dass fast alle Beispiele vokalischer Ableitung beziehungsweise Umlautung (VA) richtig geschrieben werden können (z. B. Gefängnis). Hinsichtlich der unmittelbar morphembezogenen Kategorien werden alle Arten von Suffixen (häufige Morpheme, HM) bewältigt, die im Korpus der Testwörter vorkommen (u. a. -nis). Richtig großgeschrieben (GK) werden neben Wörtern mit gegenständlicher Bedeutung jetzt auch Abstrakta, die als Substantive markiert sind (Beschreibung, Ergebnis). Über die auf Kompetenzstufe II erfolgreich geleisteten Korrekturen hinaus werden nur wenige Schreibfehler erkannt, so zum Beispiel bei Welenrauschen (nicht markierte Vokalkürze). Allerdings können auf dieser Kompetenzstufe fast durchweg Begründungen für die Schreibung von Auslautverhärtungen beziehungsweise dafür gegeben werden, inwiefern es sich jeweils um konsonantische Ableitungen handelt (z. B. bei sagt). Schließlich können fünf von sechs alphabetischen Sortieraufgaben mit relativ hoher Wahrscheinlichkeit gelöst werden. Bei den Aufgaben, die über die auf Kompetenzstufe II lösbaren hinaus gemeistert werden, geht es um die richtige Reihung von Wörtern, die nicht nur an zweiter Stelle, sondern zusätzlich an dritter Stelle identische Grapheme aufweisen. Die Kompetenzstufe III lässt sich auf der Grundlage der Vorgaben der KMK als Regelstandard interpretieren.

Tabelle 2.5: DK3R – Erläuterung der **Kompetenzstufen**, denen die Aufgaben in den Abbildungen ab Seite 23 zugeordnet sind (Fortsetzung)

IV	Auf dieser Kompetenzstufe werden mehr als 90 Prozent der Testwörter richtig geschrieben. Es gelingt hier die Schreibung aller Wörter mit speziellen Graphemen (SG), insbesondere mit [qu]. Richtig geschrieben werden ebenfalls einige Wörter mit Dehnungs-h (VL-), die im aktiven Wortschatz der meisten Kinder selten sein dürften, wie empfehlen. Auch die Schreibung von Wörtern wie kaputt und Schlittschuhläufer wird gemeistert, bei denen die Markierung der Vokalkürze (VK) wegen der Betonungsverhältnisse beziehungsweise der Komplexität des Kompositums schwierig ist. Vokalische und konsonantische Ableitungen (VA, KA) bereiten fast durchgängig keine Schwierigkeiten mehr. Neben anderen Substantiven werden erstmals Nominalisierungen richtig großgeschrieben (GK; z. B. Treffen), was eine syntaktische Analyse voraussetzt. Über die Korrektur von Fehlern in Bezug auf Vokalkürze (z. B. Heuschreken statt Heuschrecken) hinaus gelingen auf dieser Kompetenzstufe auch Korrekturen von Fehlern im Feld der vokalischen Ableitung und es kann zusätzlich explizit angegeben werden, warum es sich um Fehler handelt (z. B. Treume ist falsch, Träume ist richtig, „weil es von ‚Traum' kommt".). Während eine Reihe von Wörtern mit stimmlosem [s] bereits auf Kompetenzstufe III richtig geschrieben werden kann, gelingt eine Korrekturaufgabe zum stimmlosen [s] in Form einer Richtig-Falsch-Batterie erst auf Kompetenzstufe IV. Auf dieser Kompetenzstufe werden somit Anforderungen bewältigt, die bereits über den Vorgaben der KMK liegen, so dass sie als Regelstandard plus zu interpretieren sind.

Tabelle 2.6: MK3 – Erläuterung der **Kompetenzstufen**, denen die Aufgaben in den Abbildungen ab Seite 26 zugeordnet sind

I	Technische Grundlagen (Routineprozeduren auf Grundlage einfachen begrifflichen Wissens)
II	Einfache Anwendungen von Grundlagenwissen (Routineprozeduren in einem klar strukturierten Kontext)
III	Erkennen und Nutzen von Zusammenhängen in einem vertrauten (mathematischen und sachbezogenen) Kontext
IV	Sicheres und flexibles Anwenden von begrifflichem Wissen und Prozeduren im curricularen Umfang
V	Modellierung komplexer Probleme unter selbstständiger Entwicklung geeigneter Strategien

Tabelle 2.7: DK6 – Erläuterung der **Anforderungsbereiche**, denen die Aufgaben in den Abbildungen ab Seite 29 zugeordnet sind

I	Informationen ermitteln / wiedergeben
II	Textbezogen interpretieren / Zusammenhänge herstellen
III	Reflektieren und bewerten

Tabelle 2.8: MK6 – Erläuterung der **Anforderungsbereiche**, denen die Aufgaben in den Abbildungen ab Seite 33 zugeordnet sind

I	Reproduzieren
II	Zusammenhänge herstellen
III	Verallgemeinern und reflektieren

Tabelle 2.9: DK8 – Erläuterung der **Anforderungsbereiche**, denen die Aufgaben in den Abbildungen ab Seite 37 zugeordnet sind

I	Informationen ermitteln / wiedergeben
II	Textbezogen interpretieren / Zusammenhänge herstellen
III	Reflektieren und bewerten

Tabelle 2.10: MK8 – Erläuterung der **Anforderungsbereiche**, denen die Aufgaben in den Abbildungen ab Seite 43 zugeordnet sind

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 waren gesonderte Abbildungen notwendig, welche auf die verschiedenen Levels des CEFR / GER zurückgehen. In den Abbildungen 2.34 und 2.35 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.

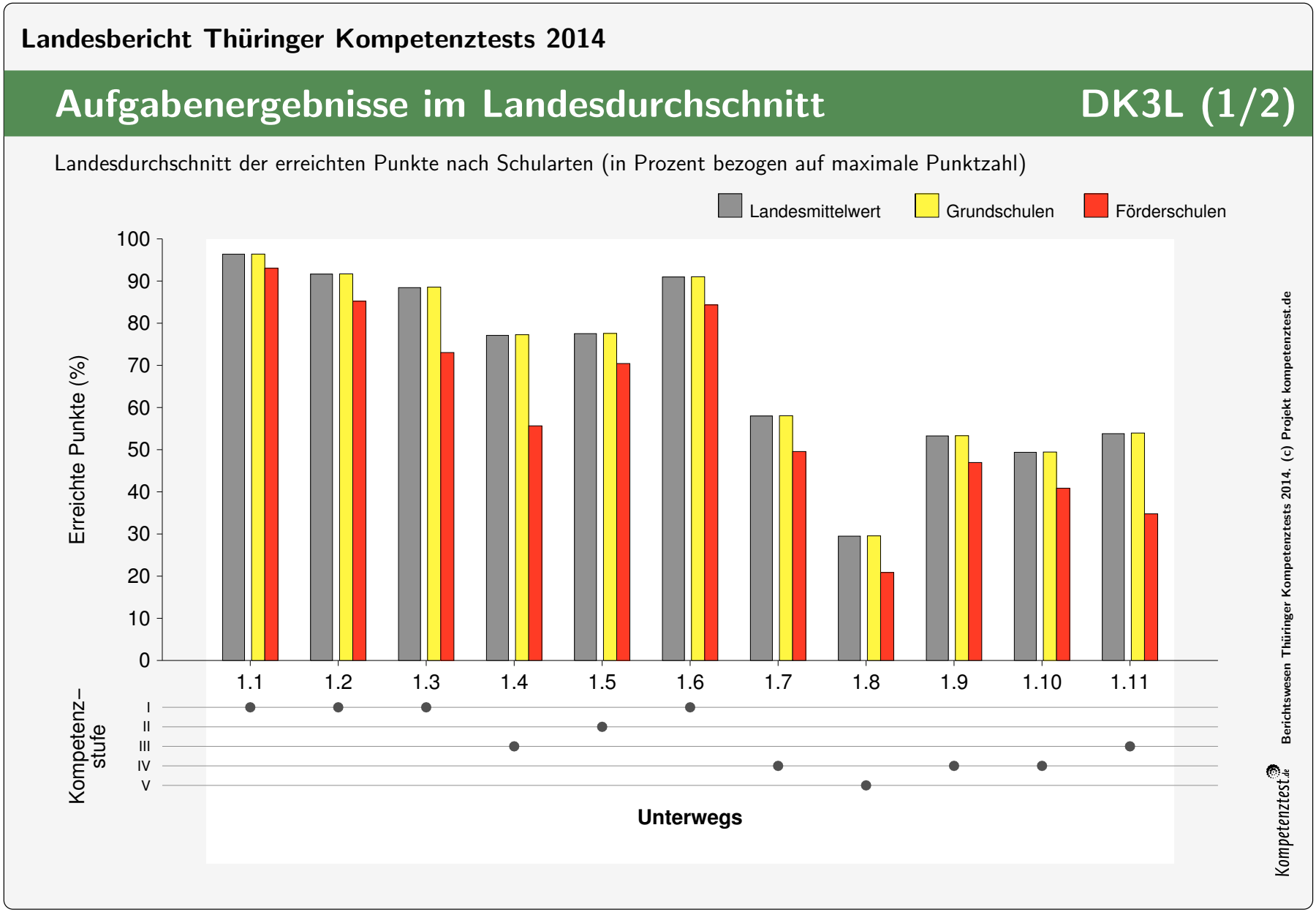

Abbildung 2.19: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest Lesen, Klassenstufe 3 – Teil 1)

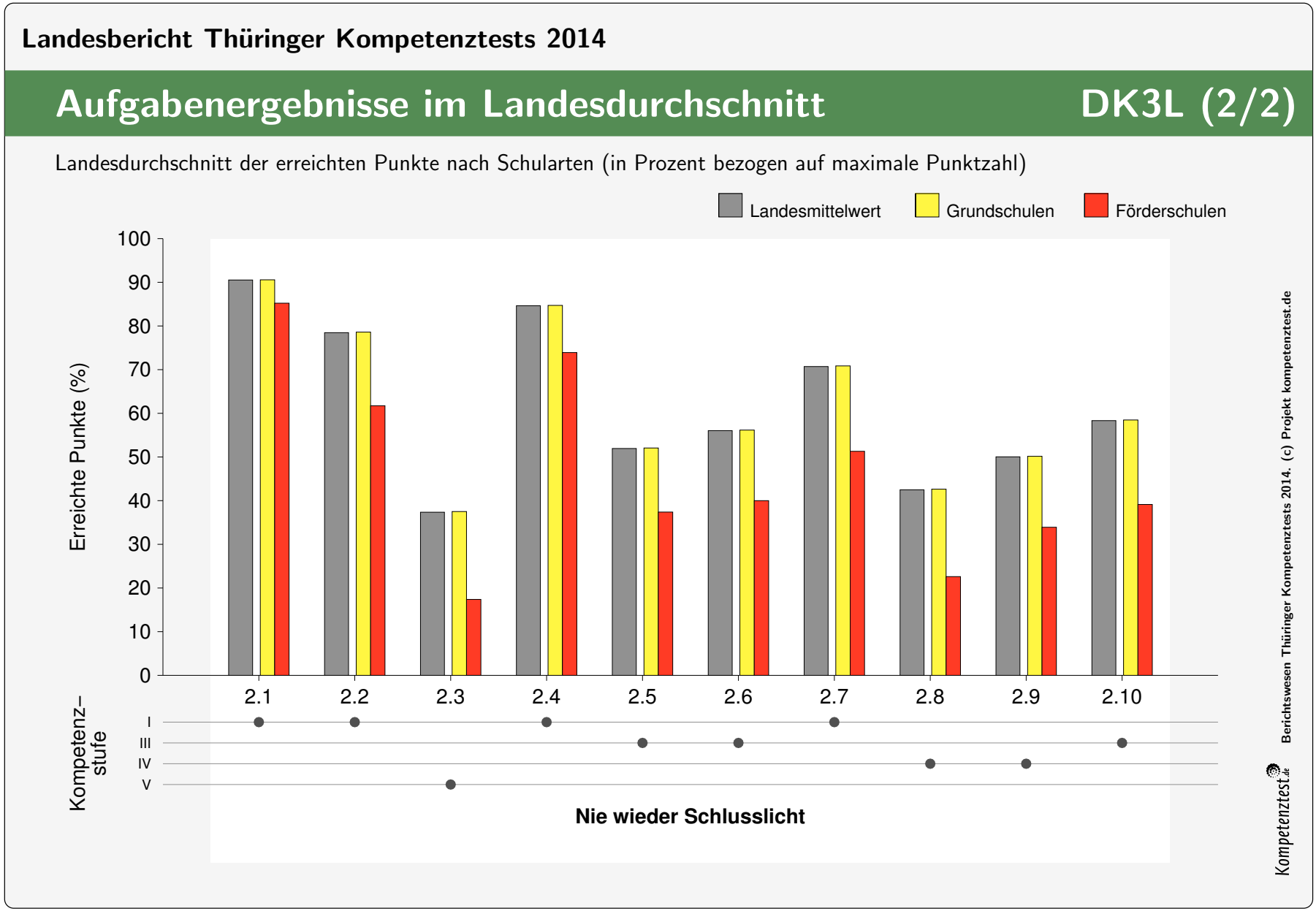

Abbildung 2.20: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest Lesen, Klassenstufe 3 – Teil 2)

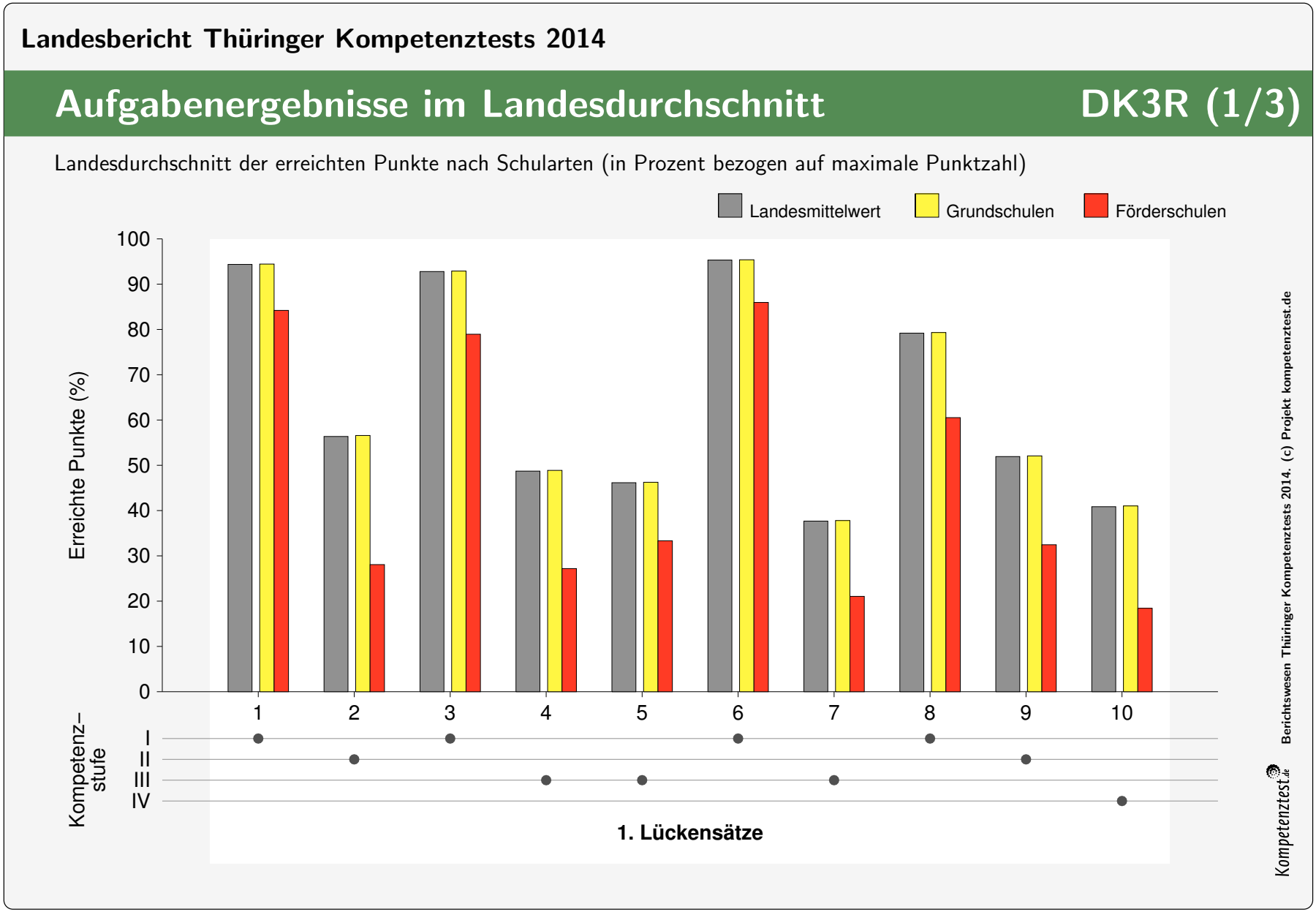

Abbildung 2.21: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest Rechtschreibung, Klassenstufe 3 – Teil 1)

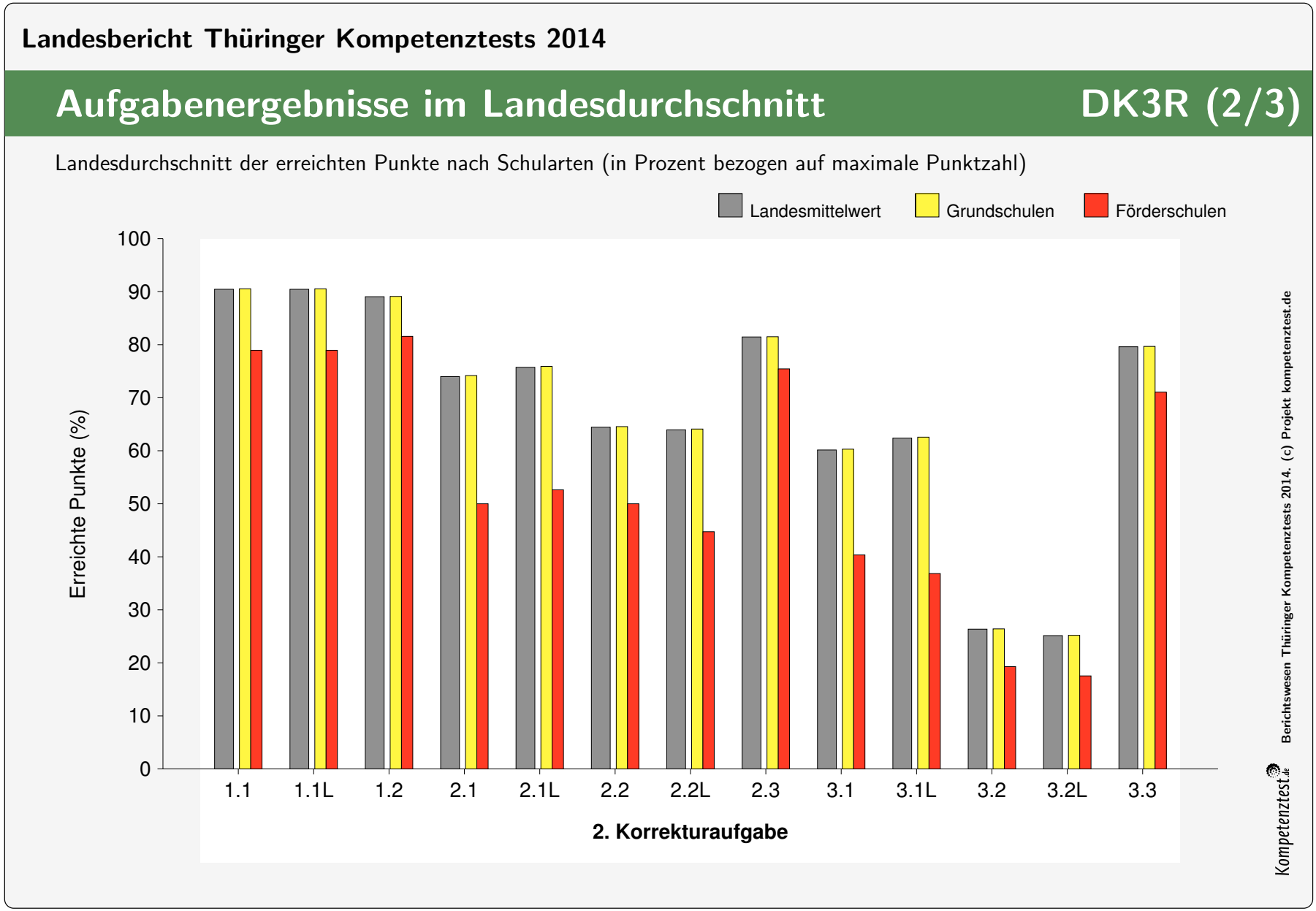

Abbildung 2.22: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest Rechtschreibung, Klassenstufe 3 – Teil 2)

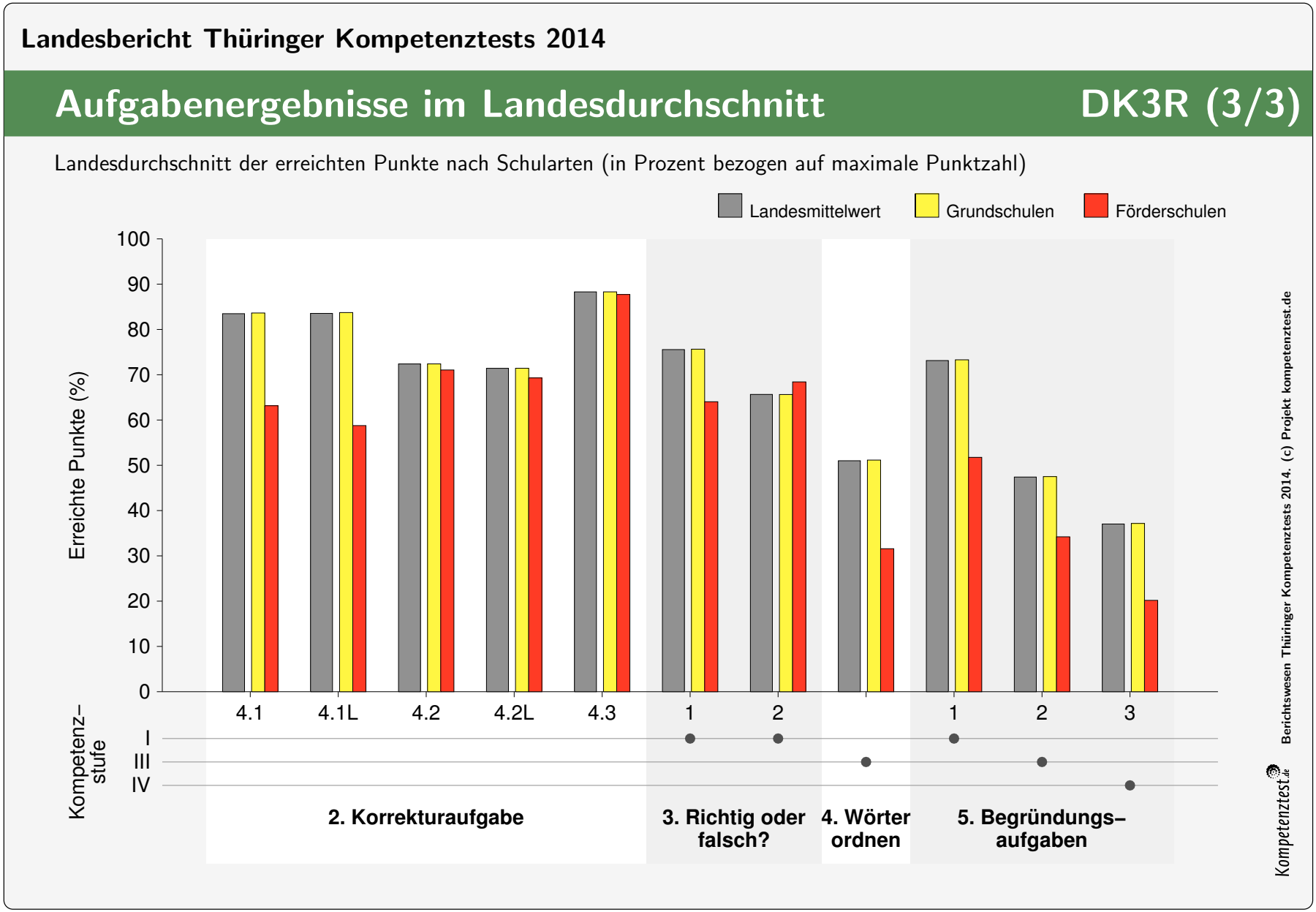

Abbildung 2.23: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest Rechtschreibung, Klassenstufe 3 – Teil 3)

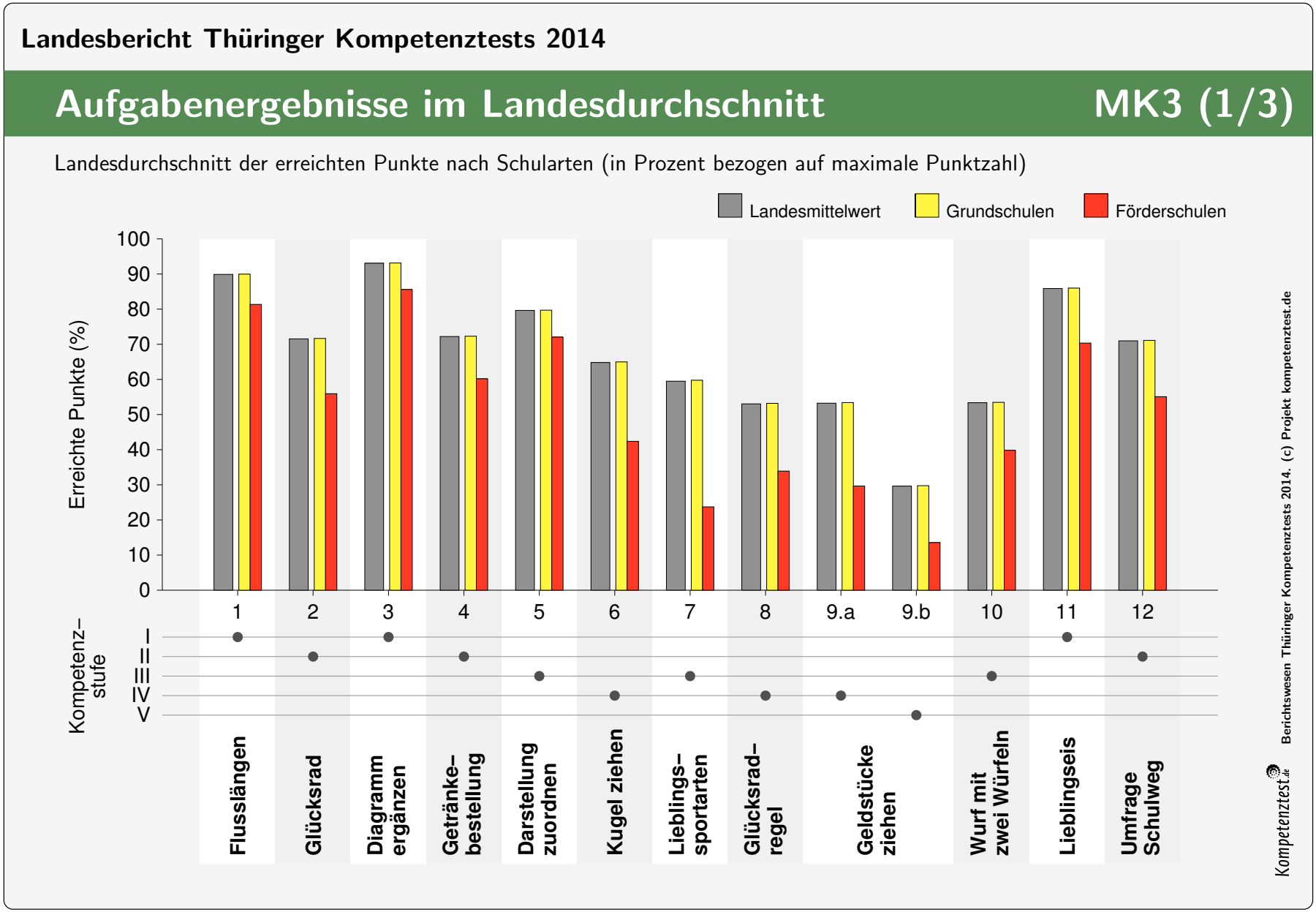

Abbildung 2.24: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Klassenstufe 3 – Teil 1)

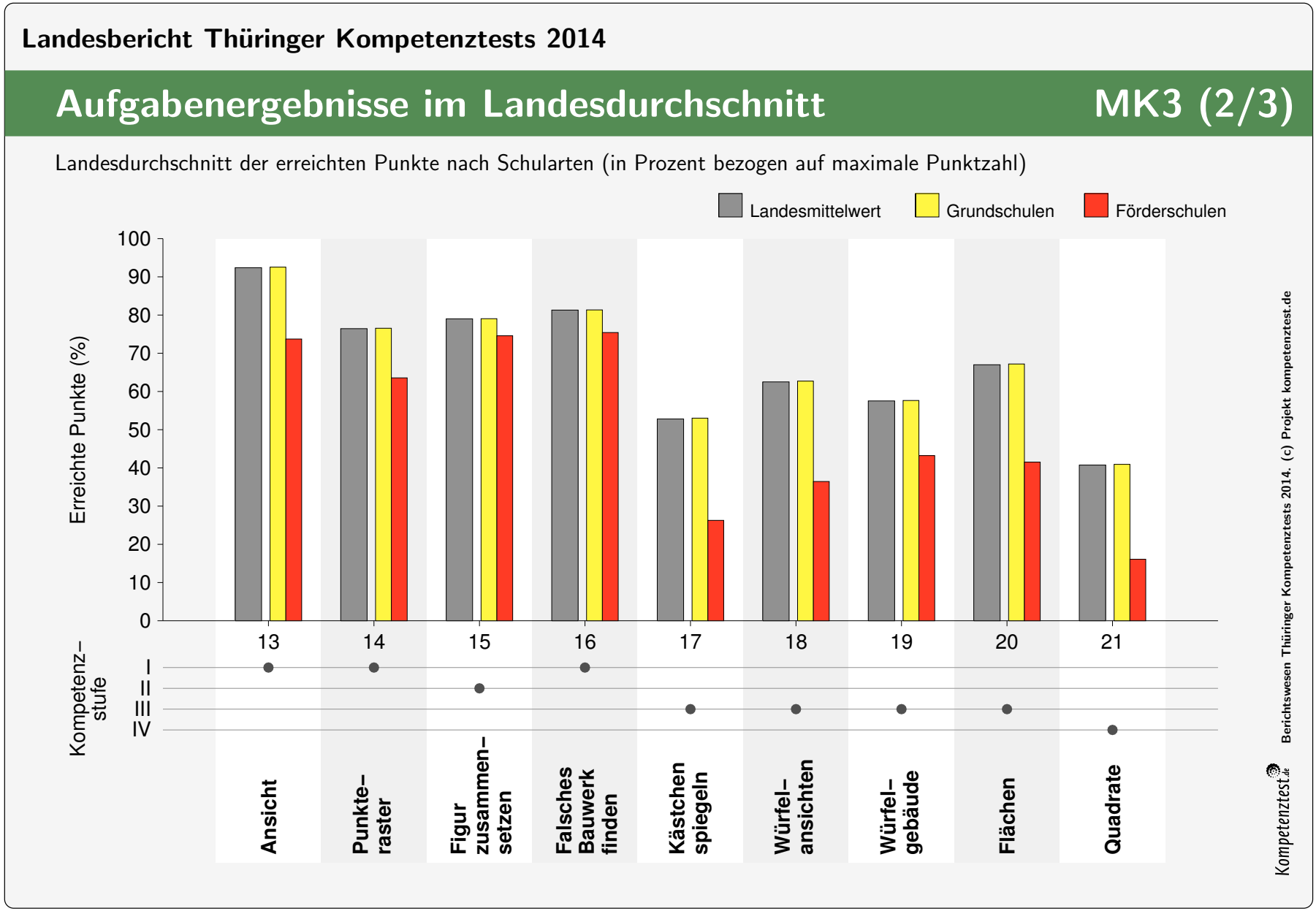

Abbildung 2.25: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Klassenstufe 3 – Teil 2)

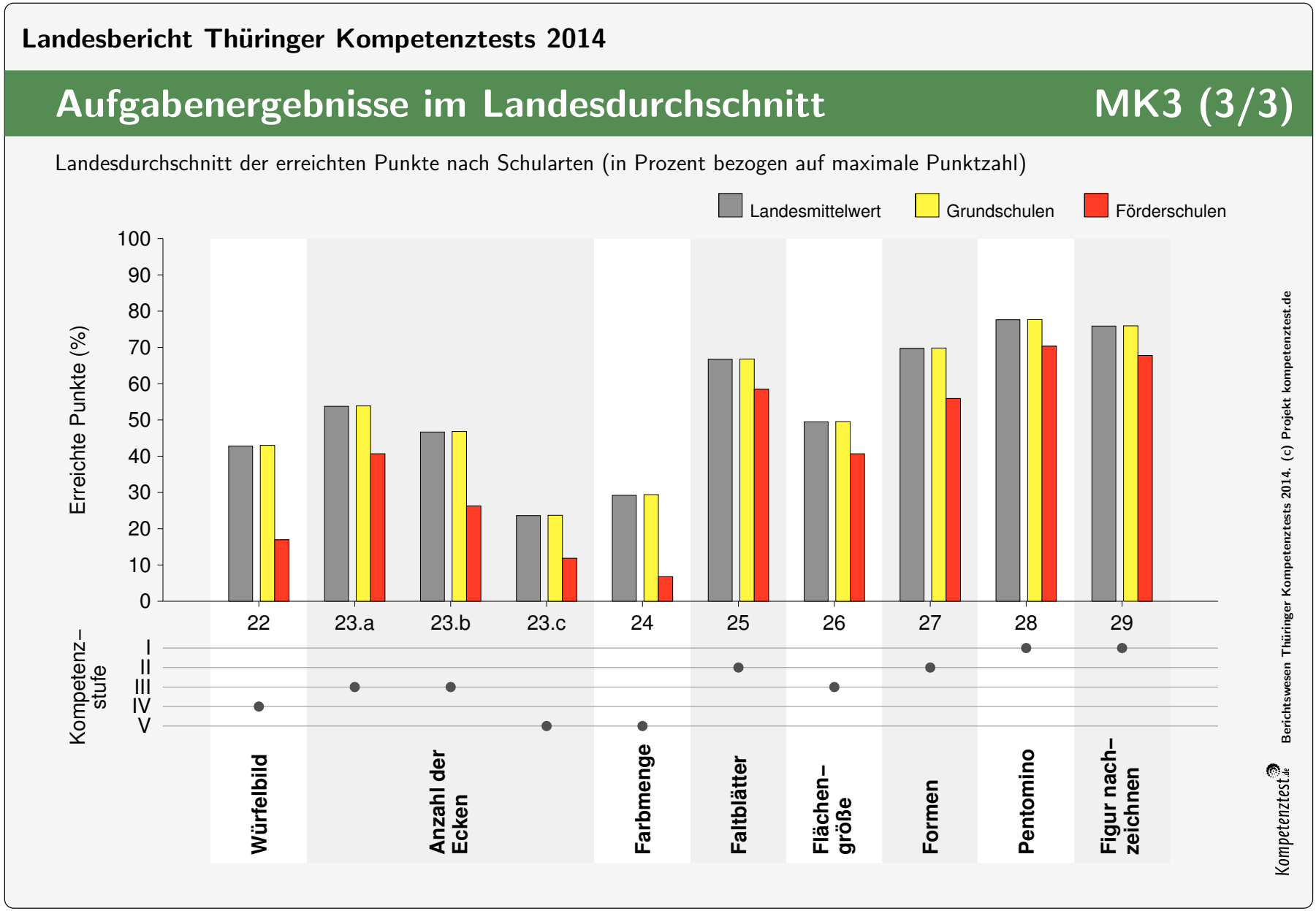

Abbildung 2.26: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Klassenstufe 3 – Teil 3)

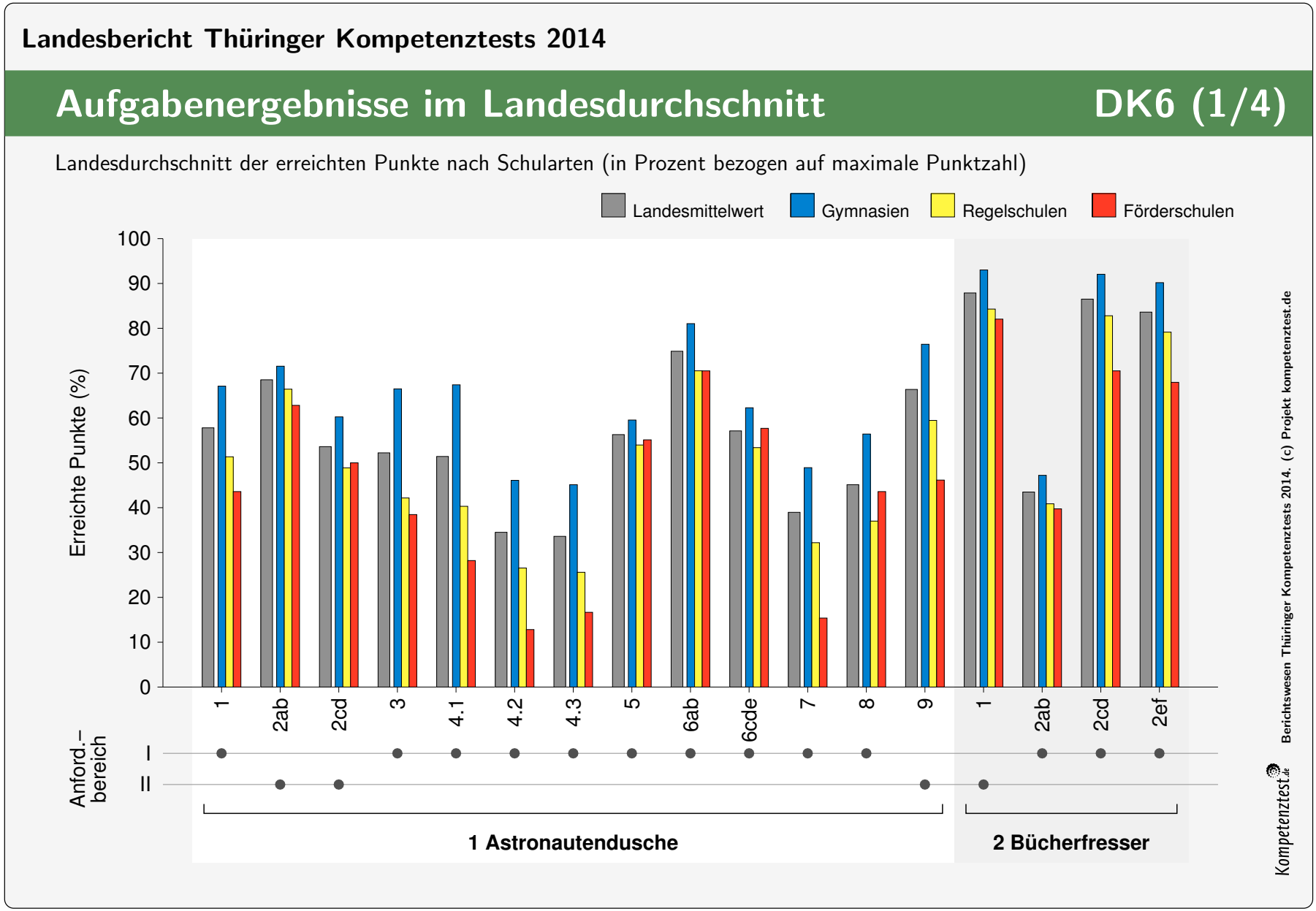

Abbildung 2.27: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 6 – Teil 1)

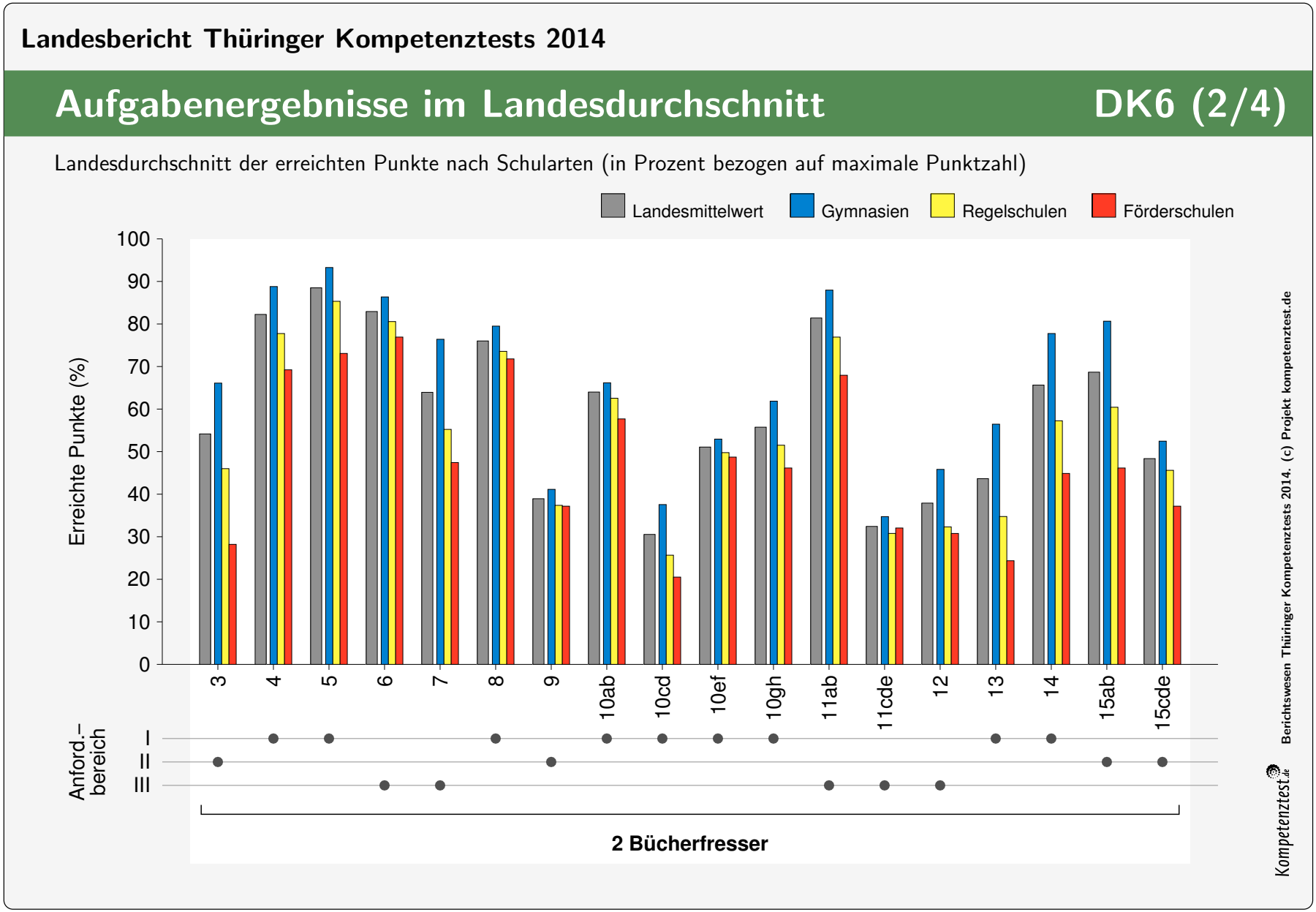

Abbildung 2.28: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 6 – Teil 2)

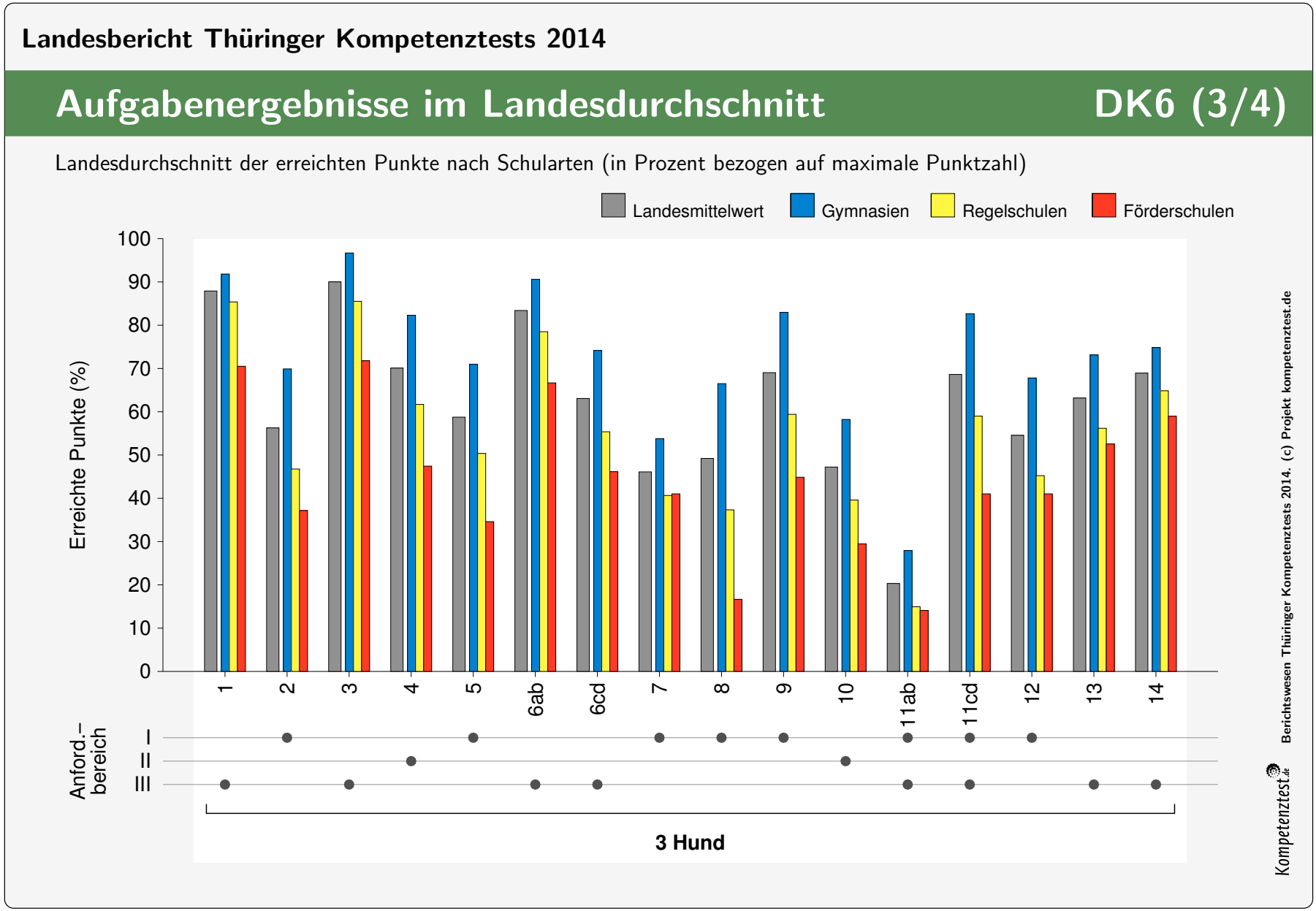

Abbildung 2.29: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 6 – Teil 3)

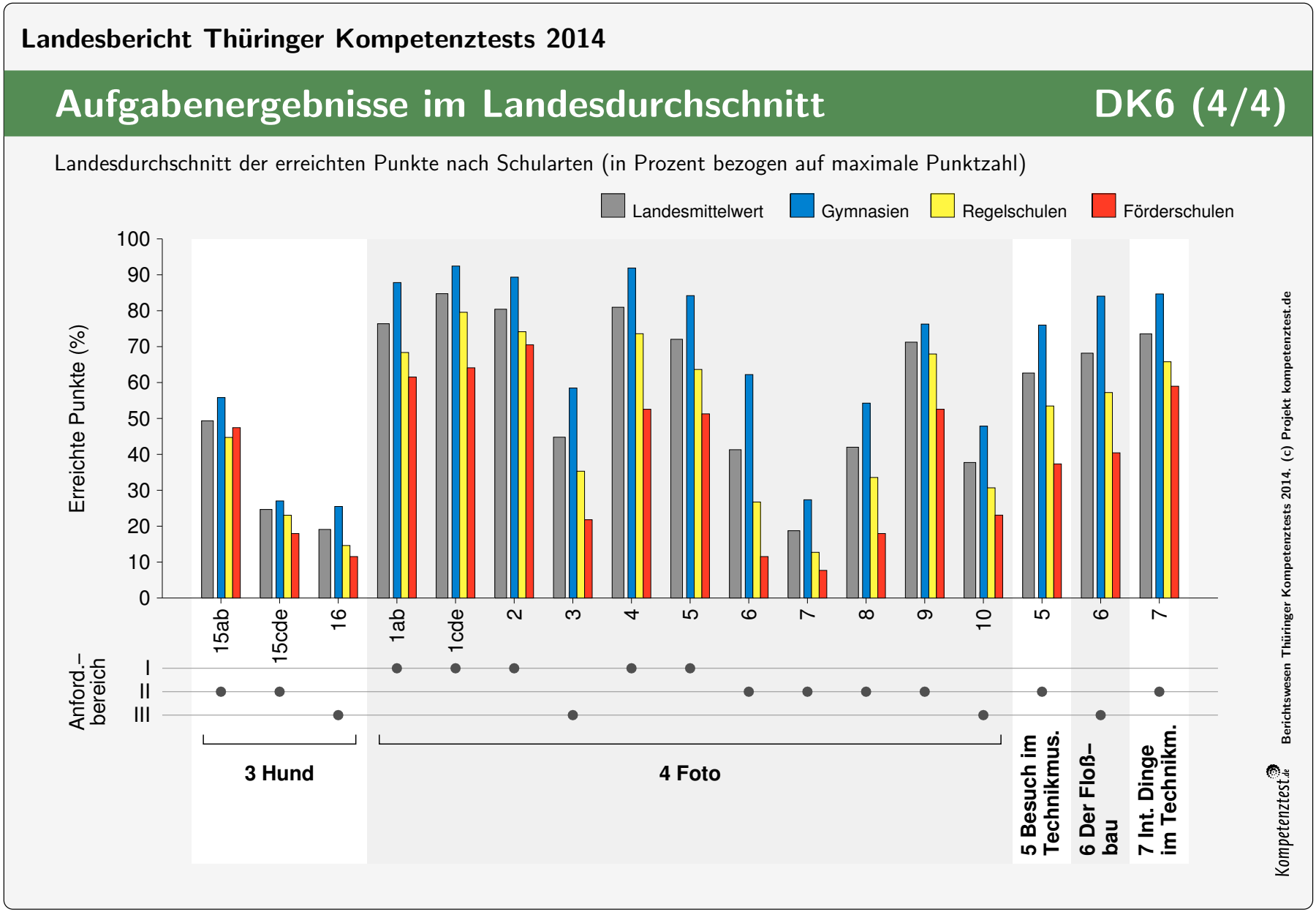

Abbildung 2.30: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 6 – Teil 4)

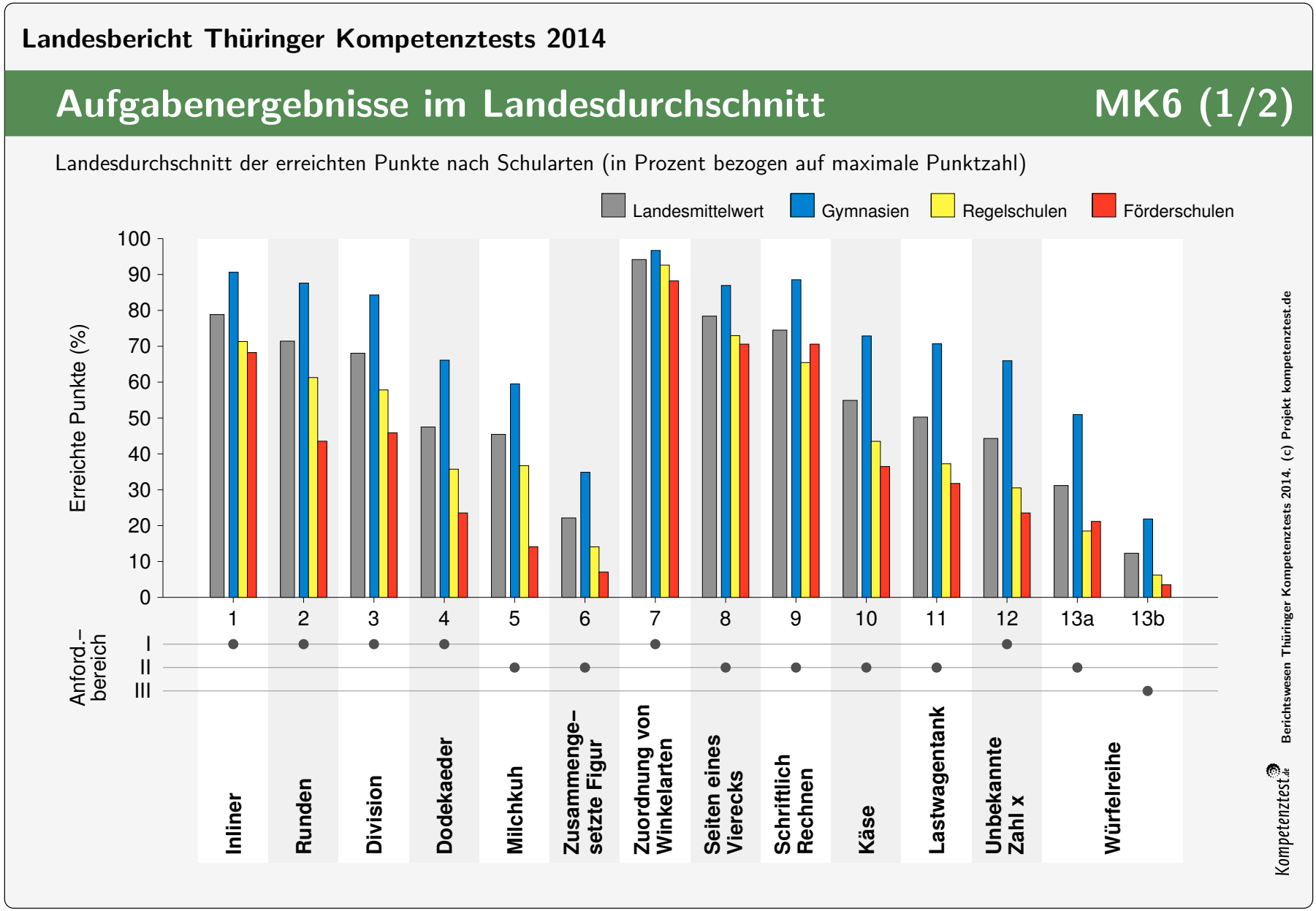

Abbildung 2.31: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Klassenstufe 6 – Teil 1)

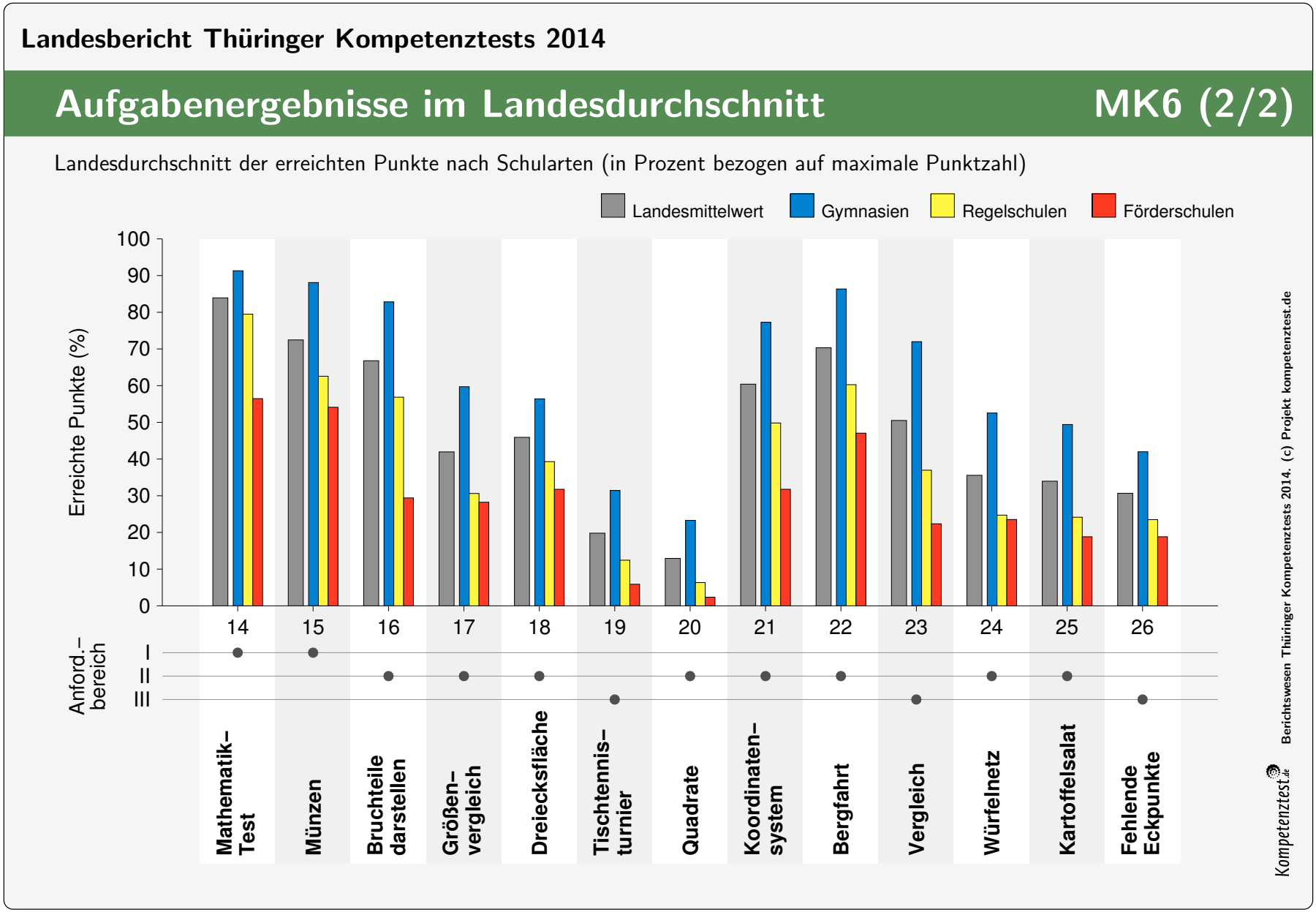

Abbildung 2.32: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Klassenstufe 6 – Teil 2)

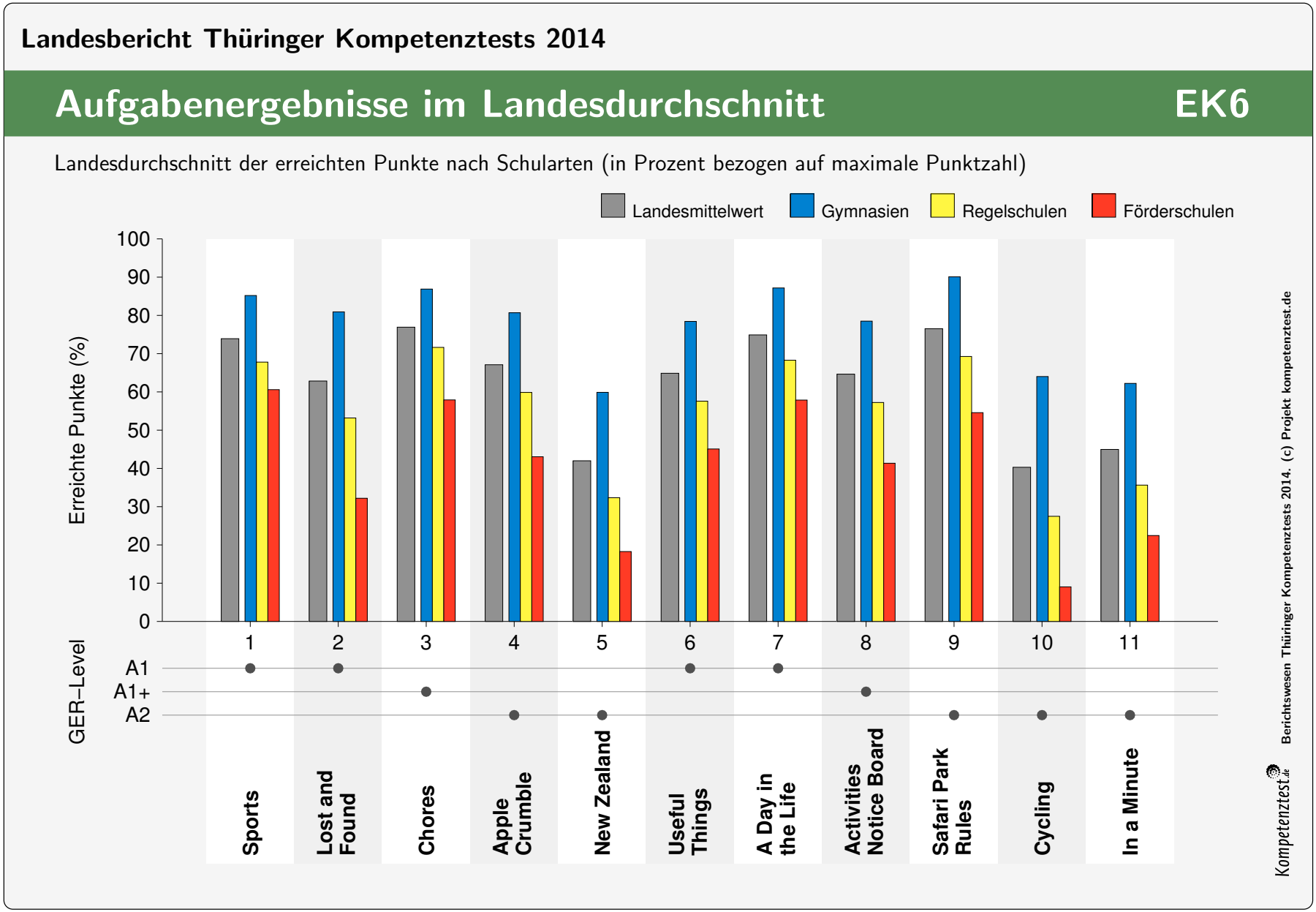

Abbildung 2.33: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Englischtest Teilbereiche Hör- und Leseverstehen, Klassenstufe 6)

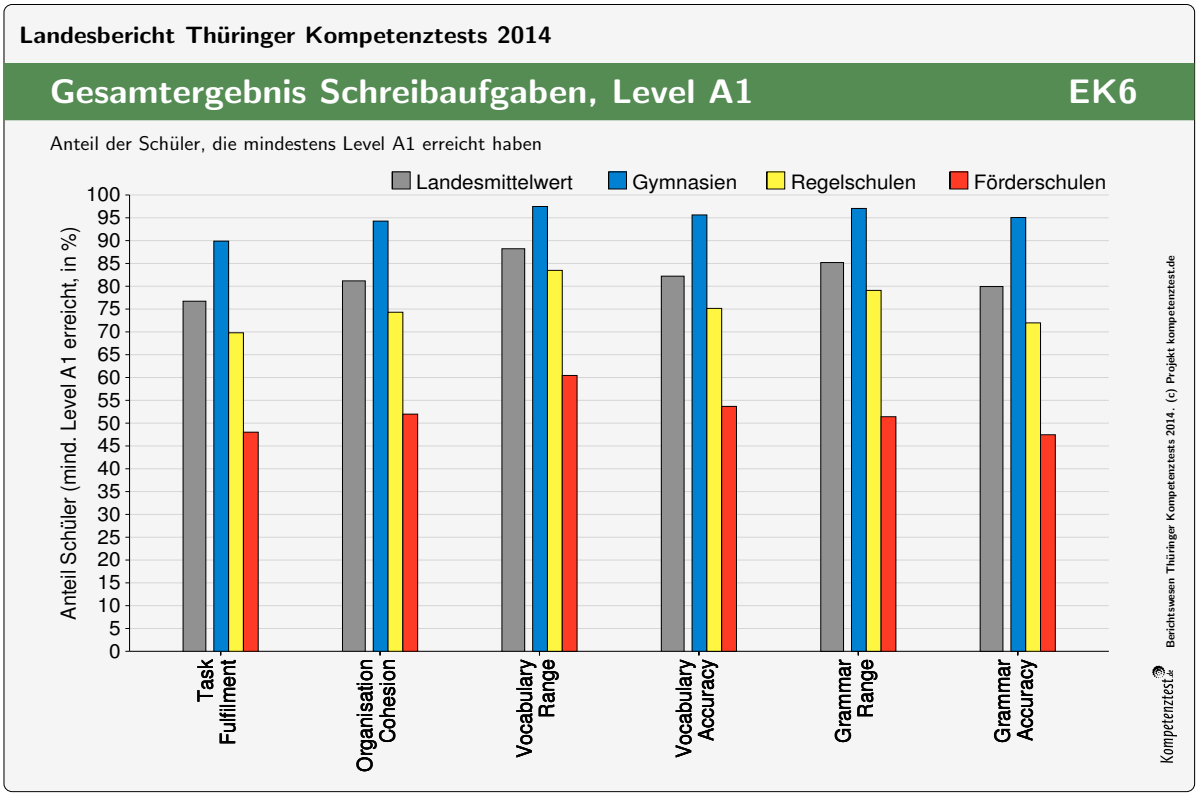

Abbildung 2.34: Ergebnisse der Schreibkriterien der Aufgaben 'Alien', 'An interesting person' und 'Day at the Zoo' (Level A1)

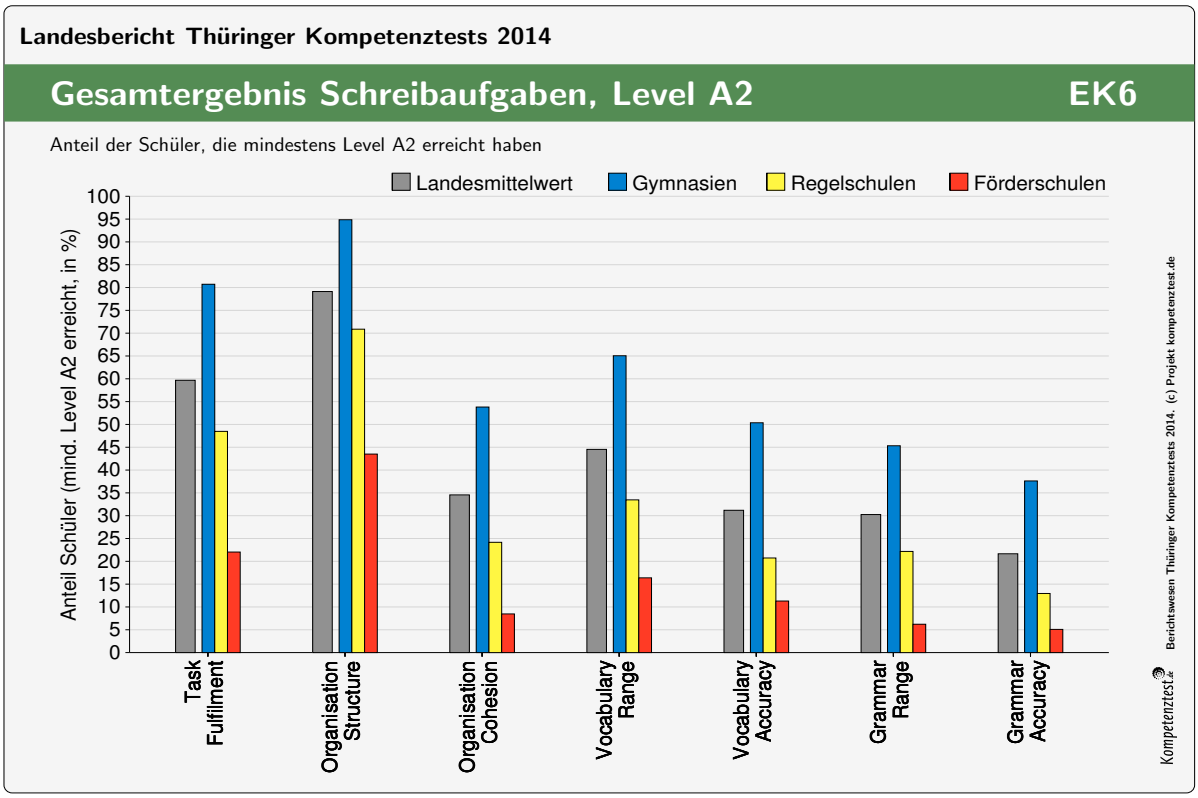

Abbildung 2.35: Ergebnisse der Schreibkriterien der Aufgaben 'Alien', 'An interesting person' und 'Day at the Zoo' (Level A2)

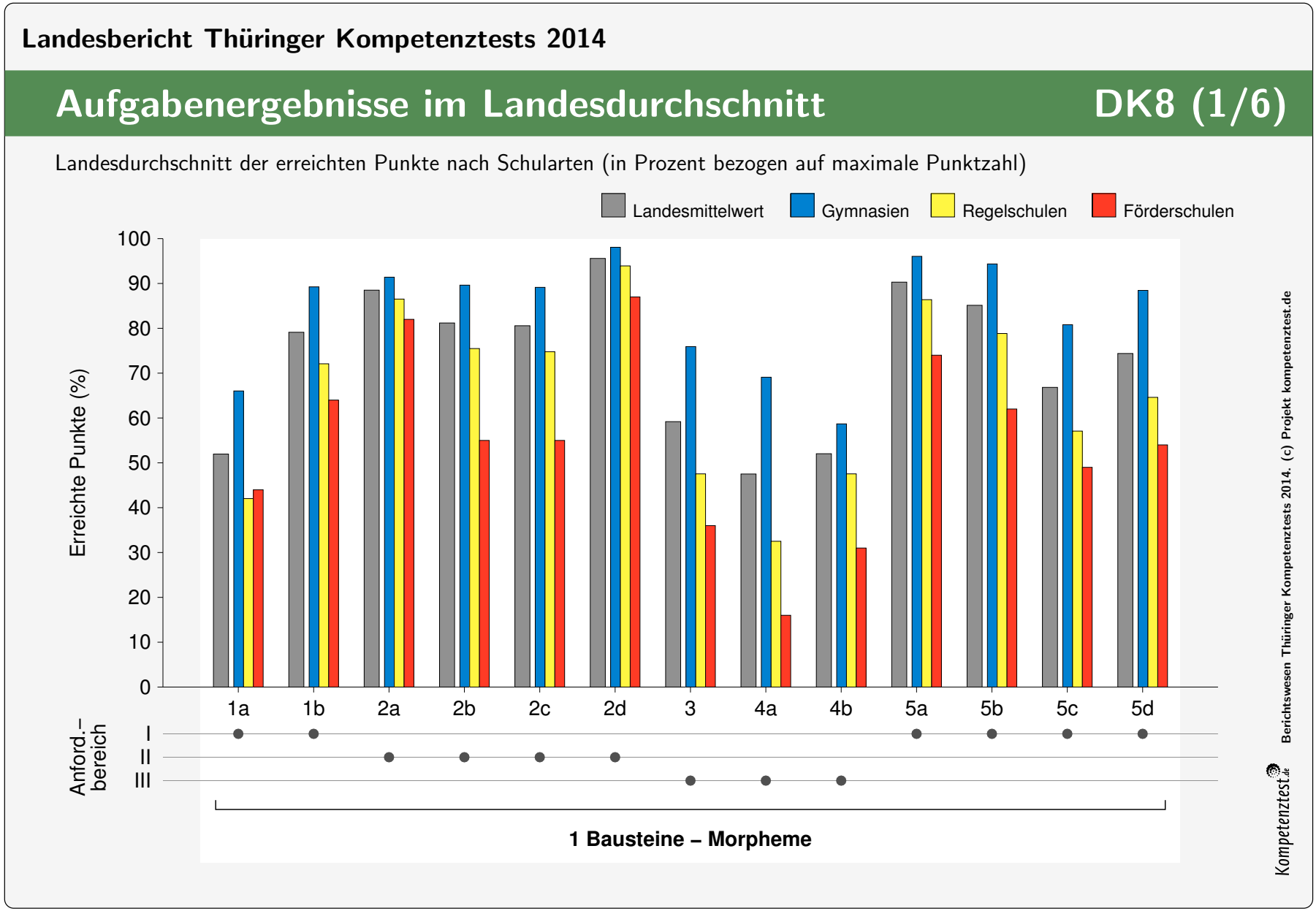

Abbildung 2.36: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 8 – Teil 1)

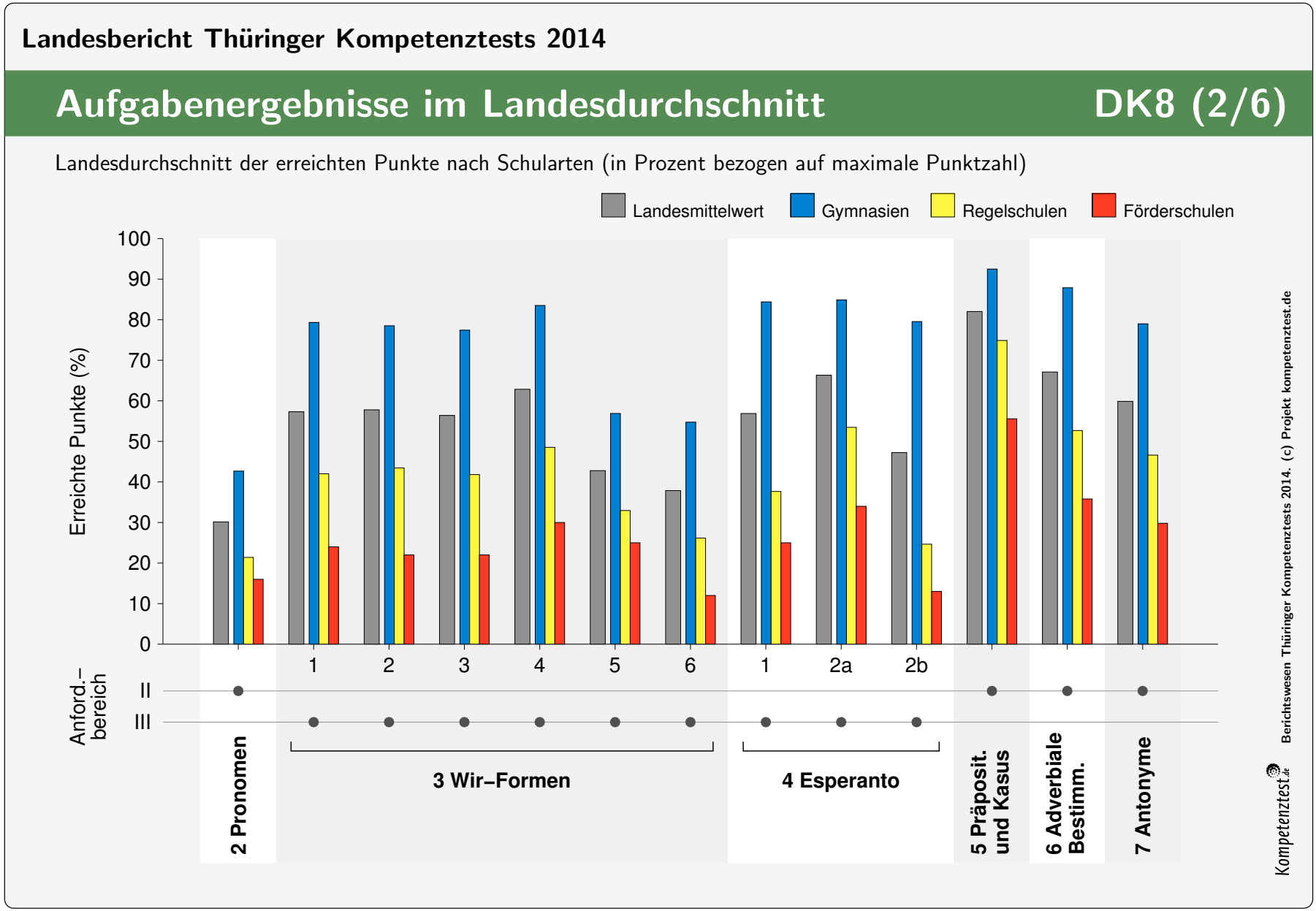

Abbildung 2.37: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 8 – Teil 2)

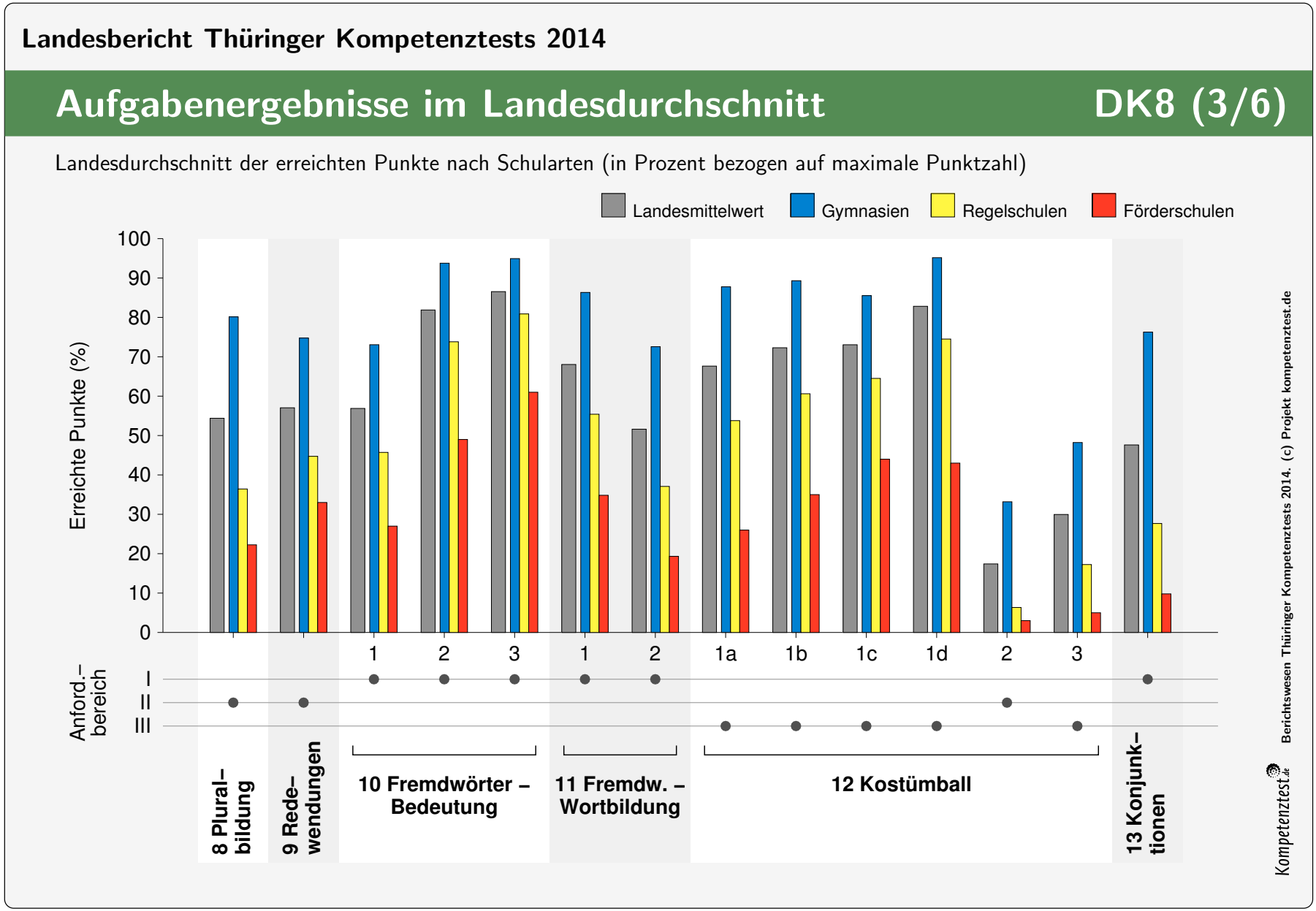

Abbildung 2.38: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 8 – Teil 3)

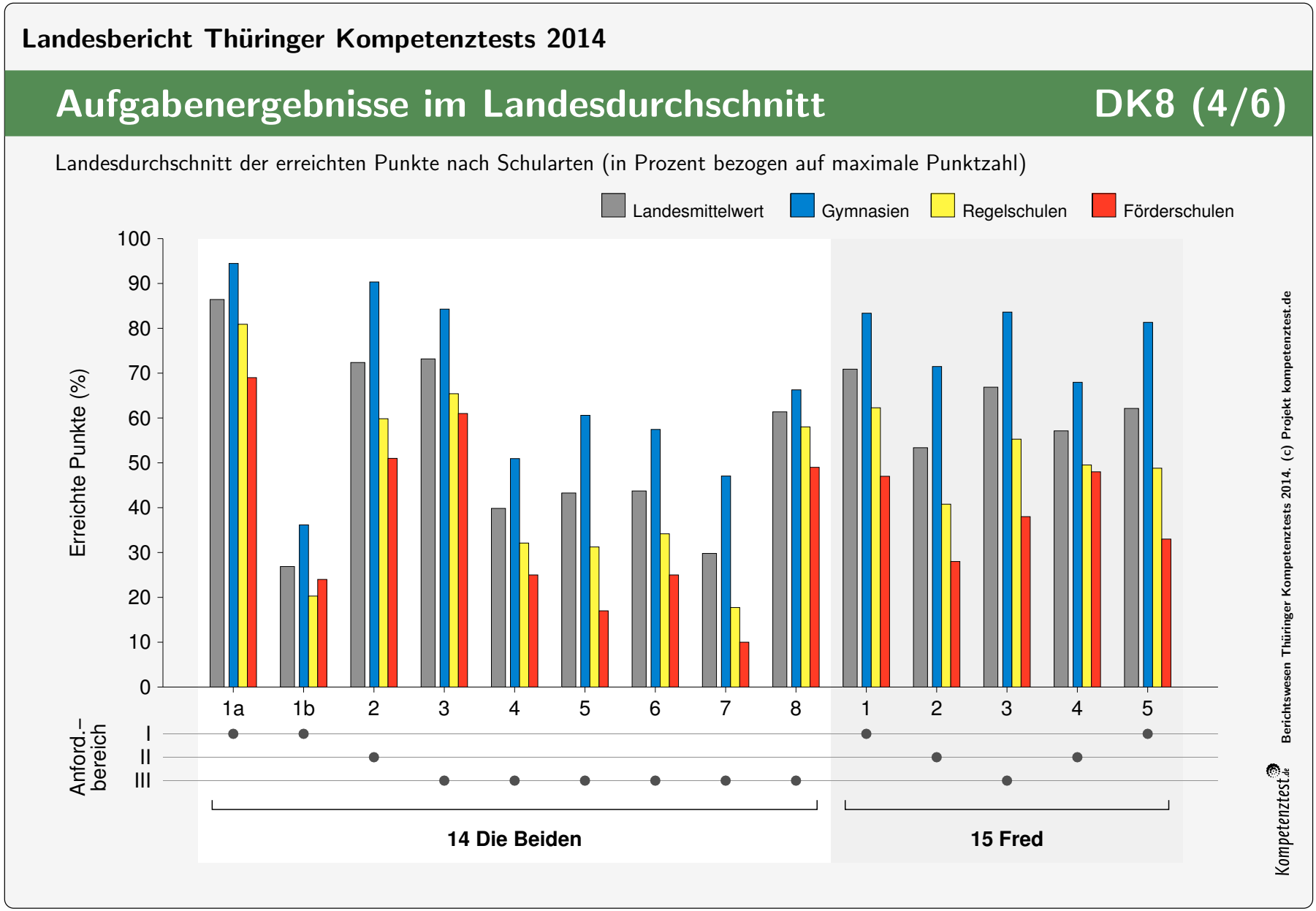

Abbildung 2.39: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 8 – Teil 4)

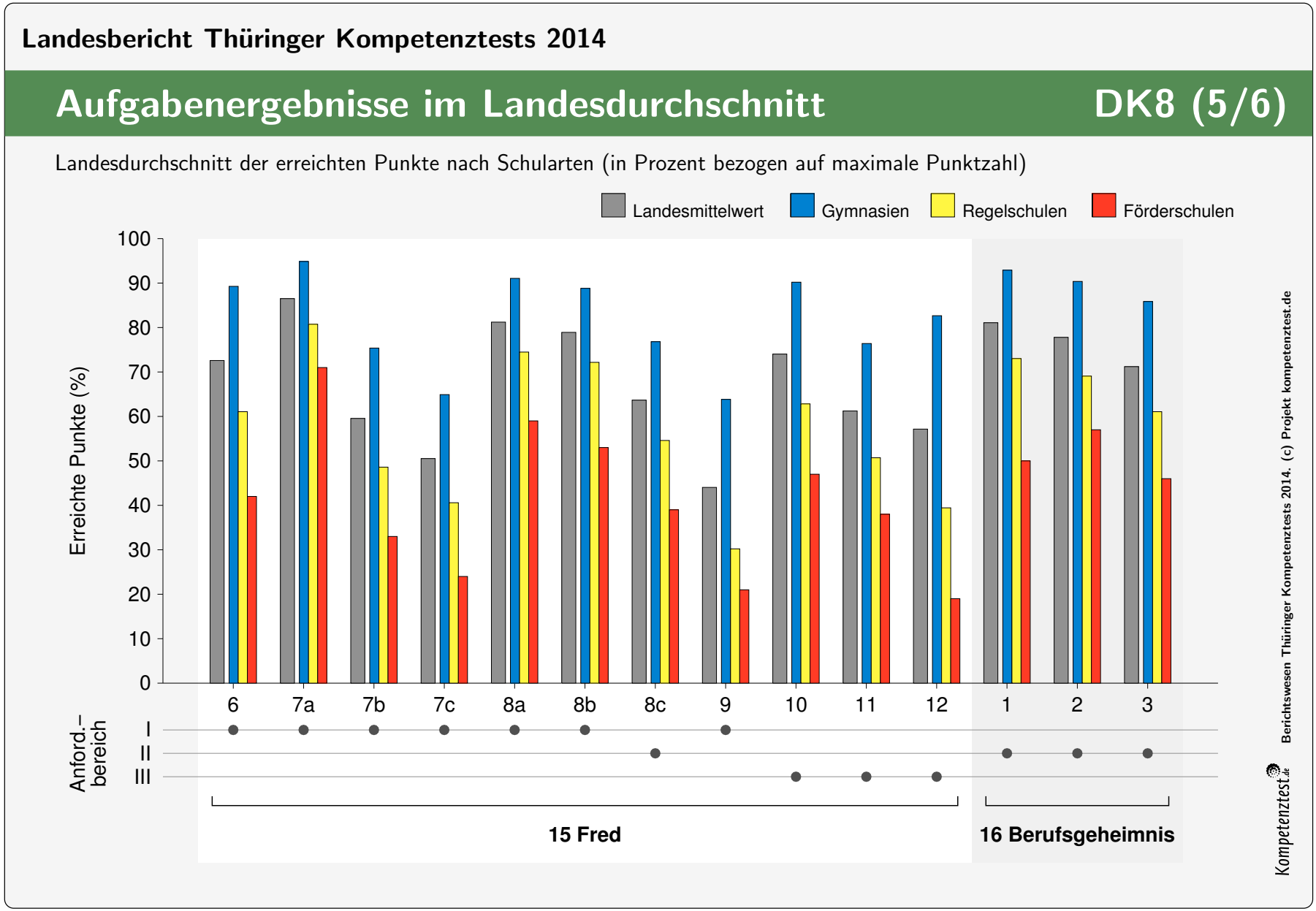

Abbildung 2.40: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 8 – Teil 5)

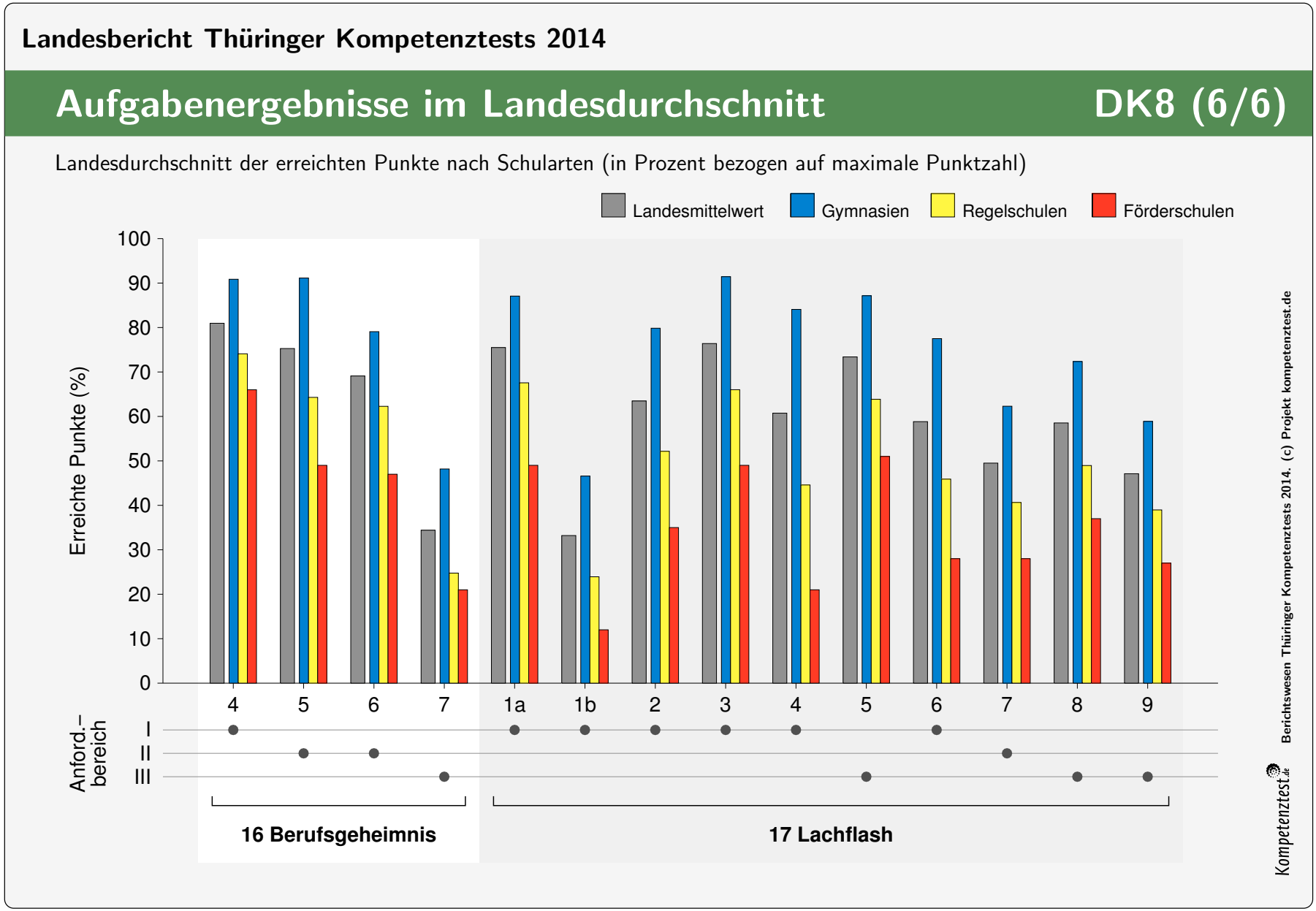

Abbildung 2.41: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 8 – Teil 6)

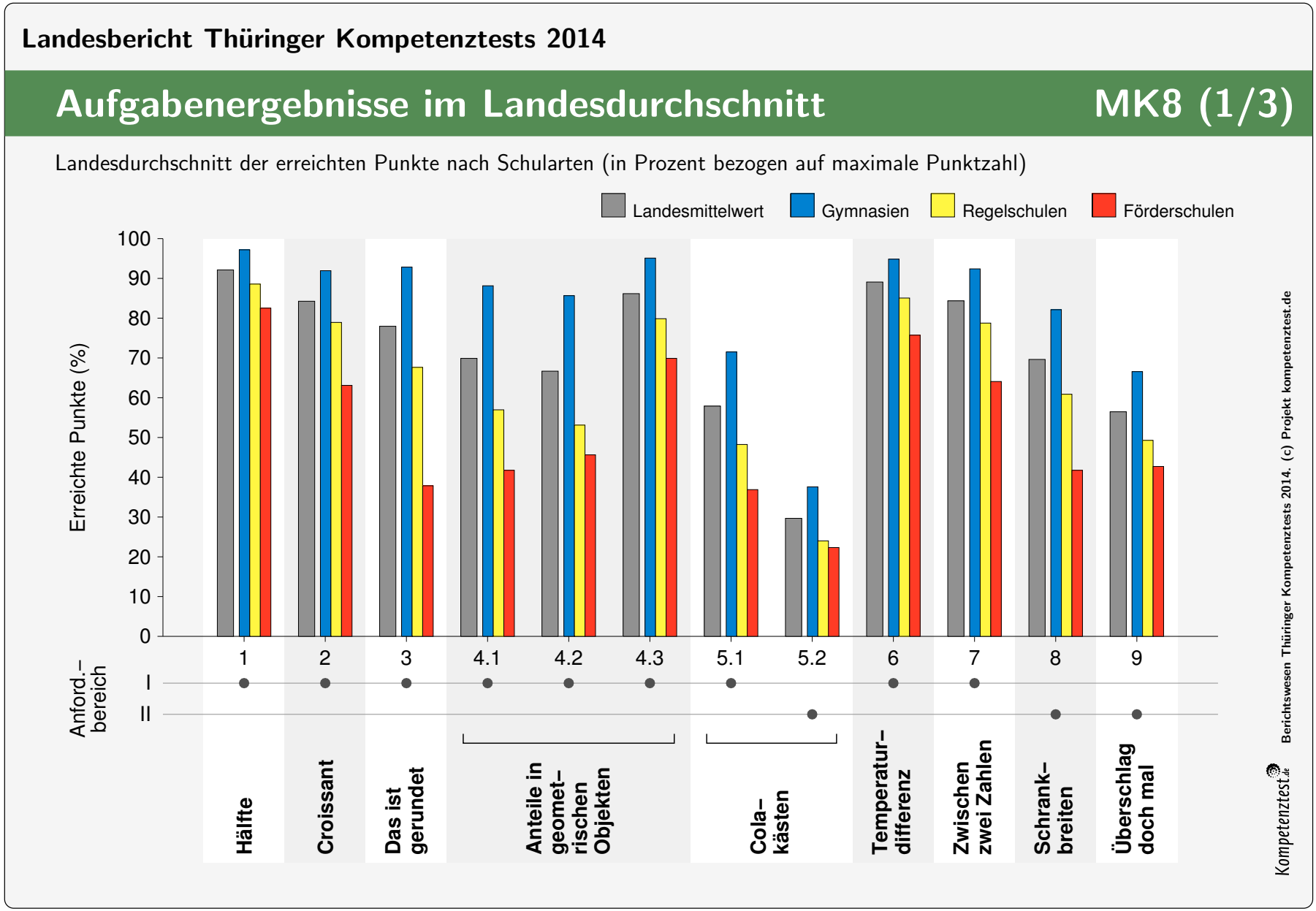

Abbildung 2.42: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Klassenstufe 8 – Teil 1)

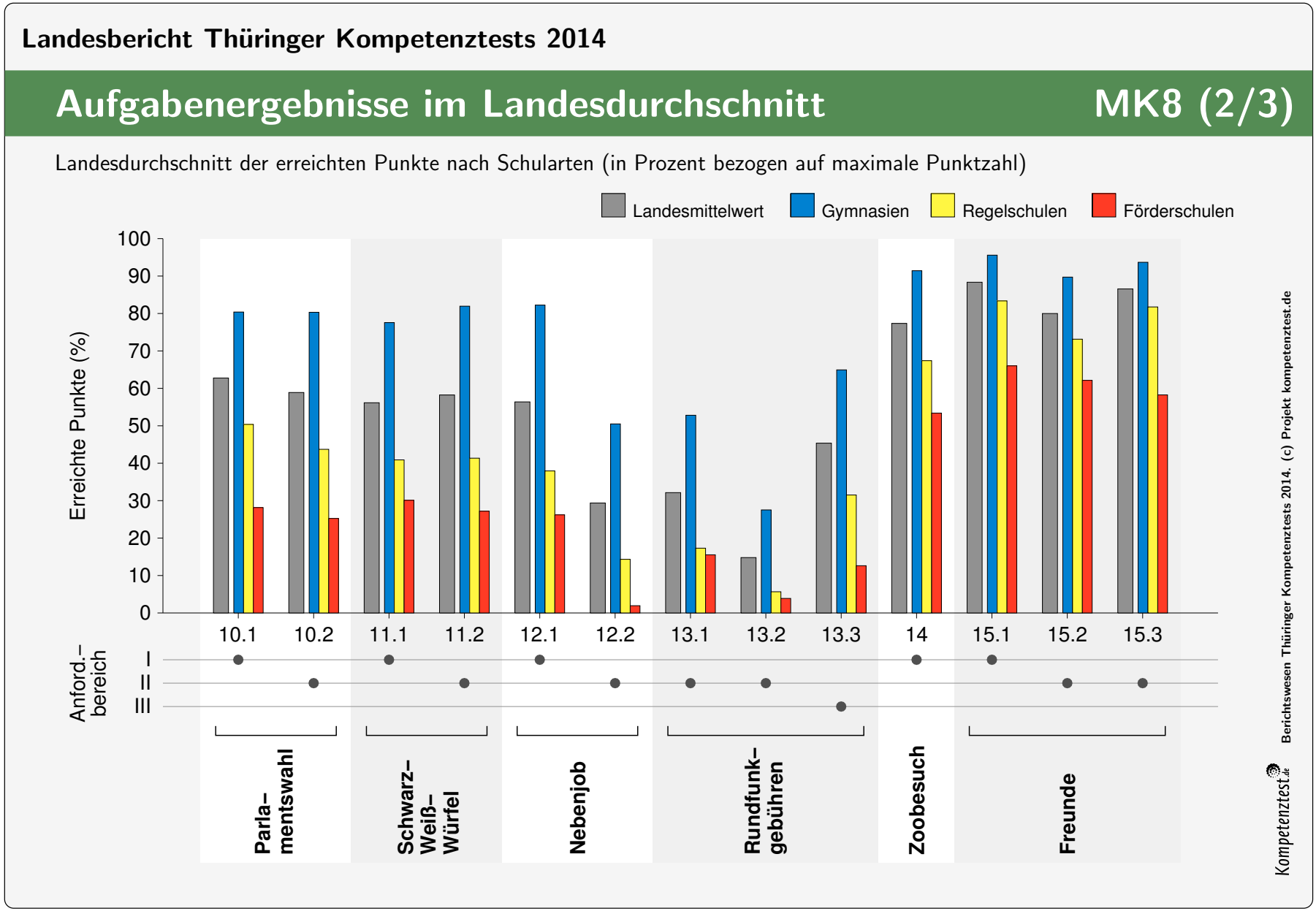

Abbildung 2.43: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Klassenstufe 8 – Teil 2)

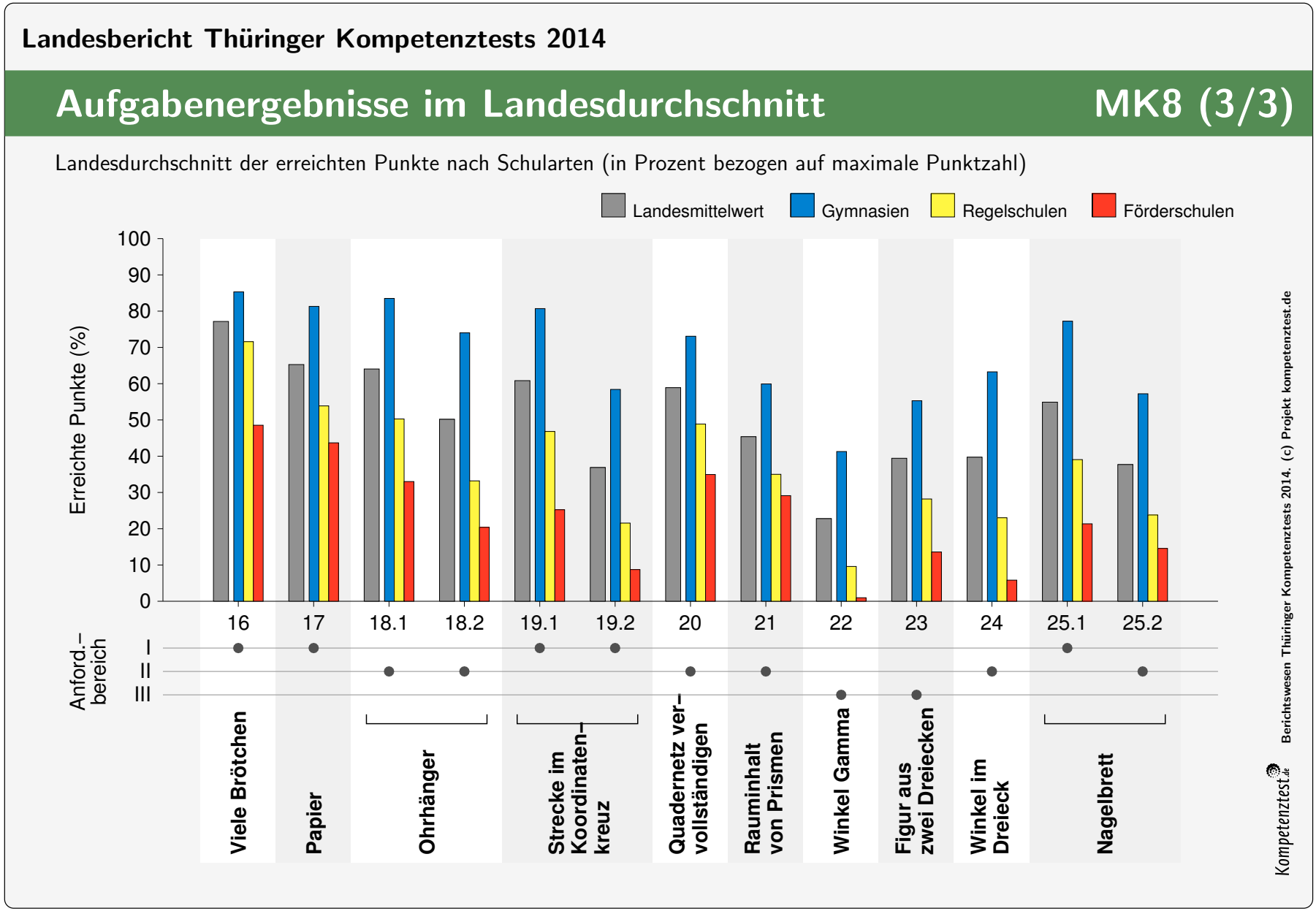

Abbildung 2.44: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Klassenstufe 8 – Teil 3)

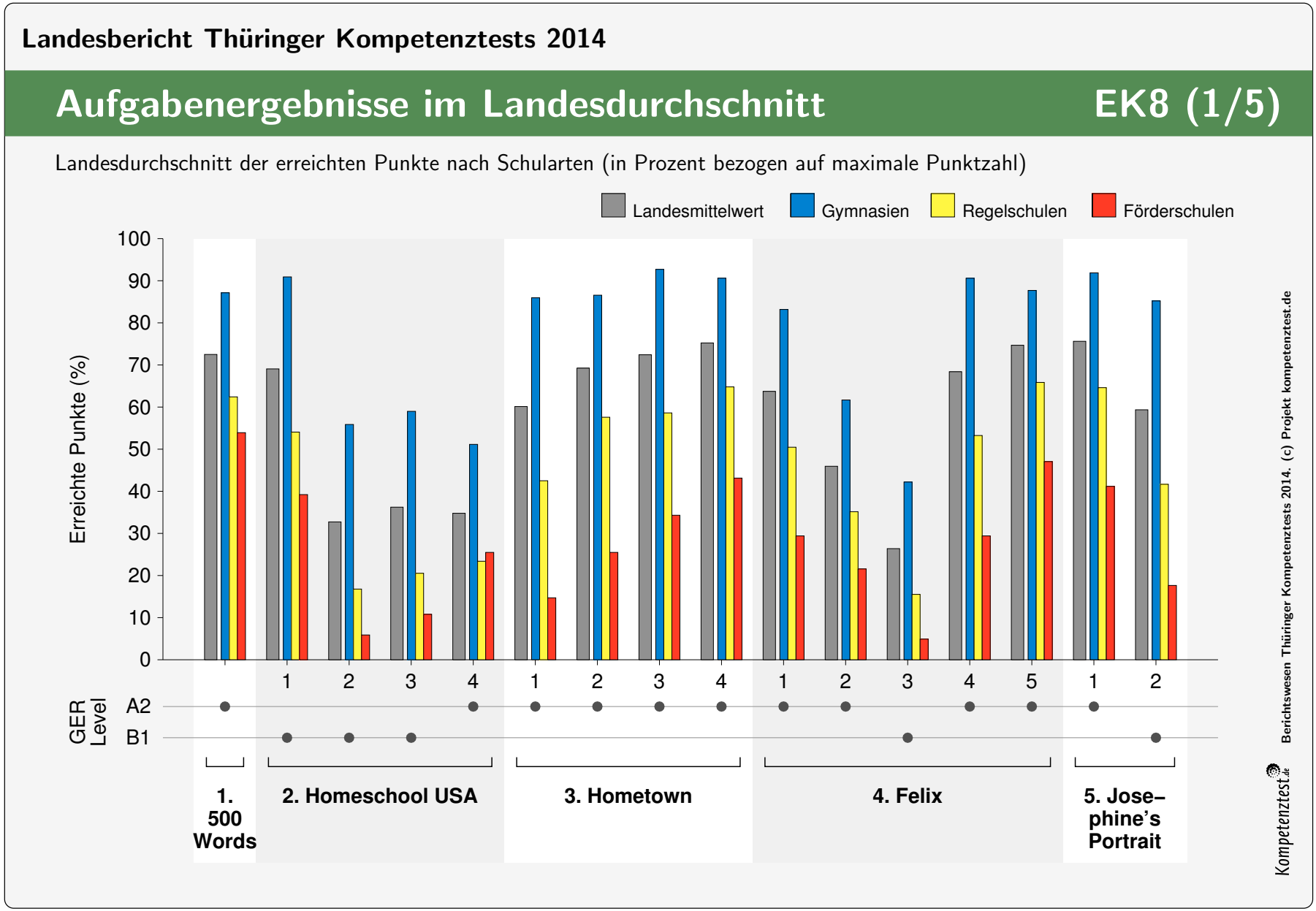

Abbildung 2.45: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Englischtest, Klassenstufe 8 – Teil 1)

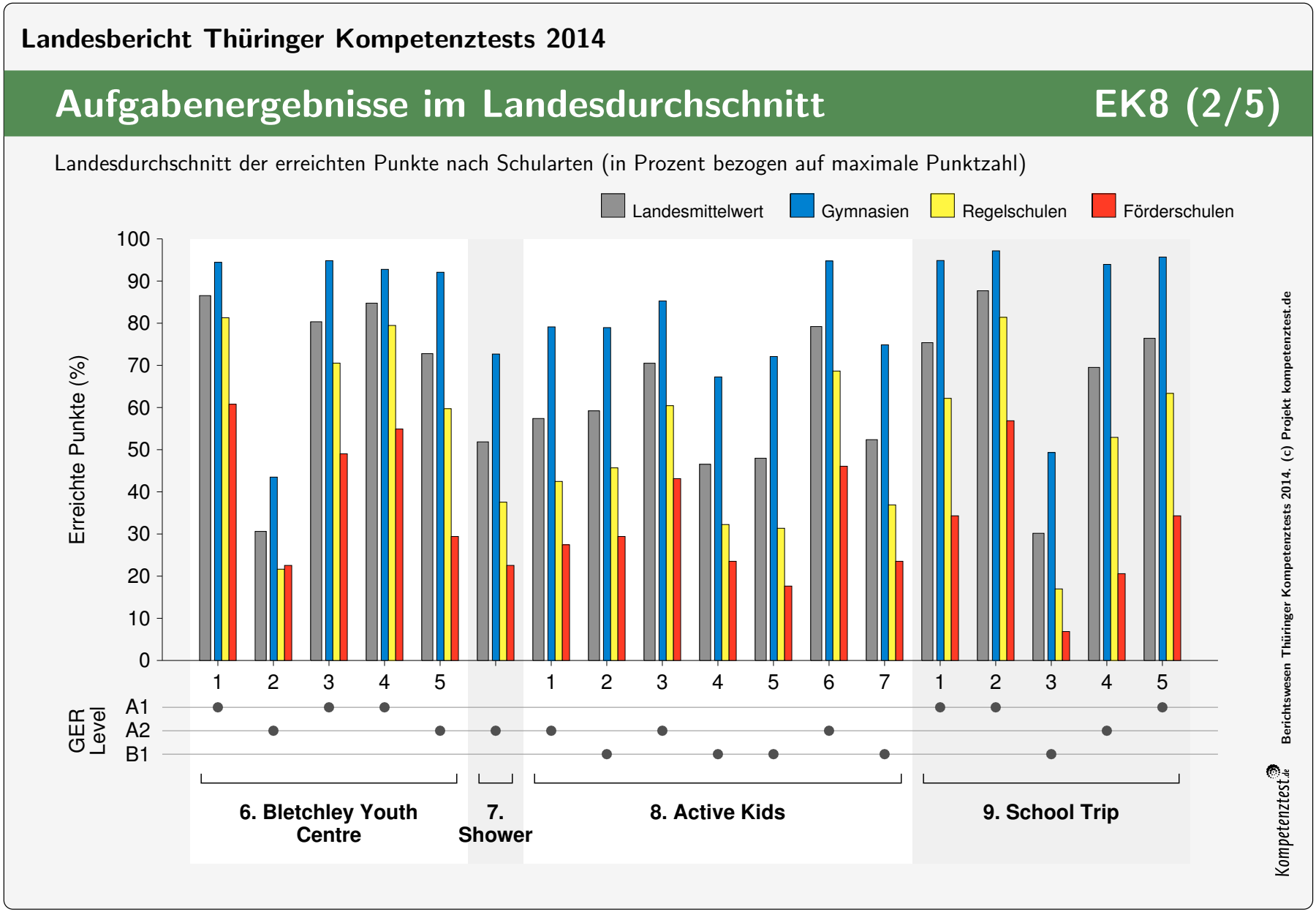

Abbildung 2.46: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Englischtest, Klassenstufe 8 – Teil 2)

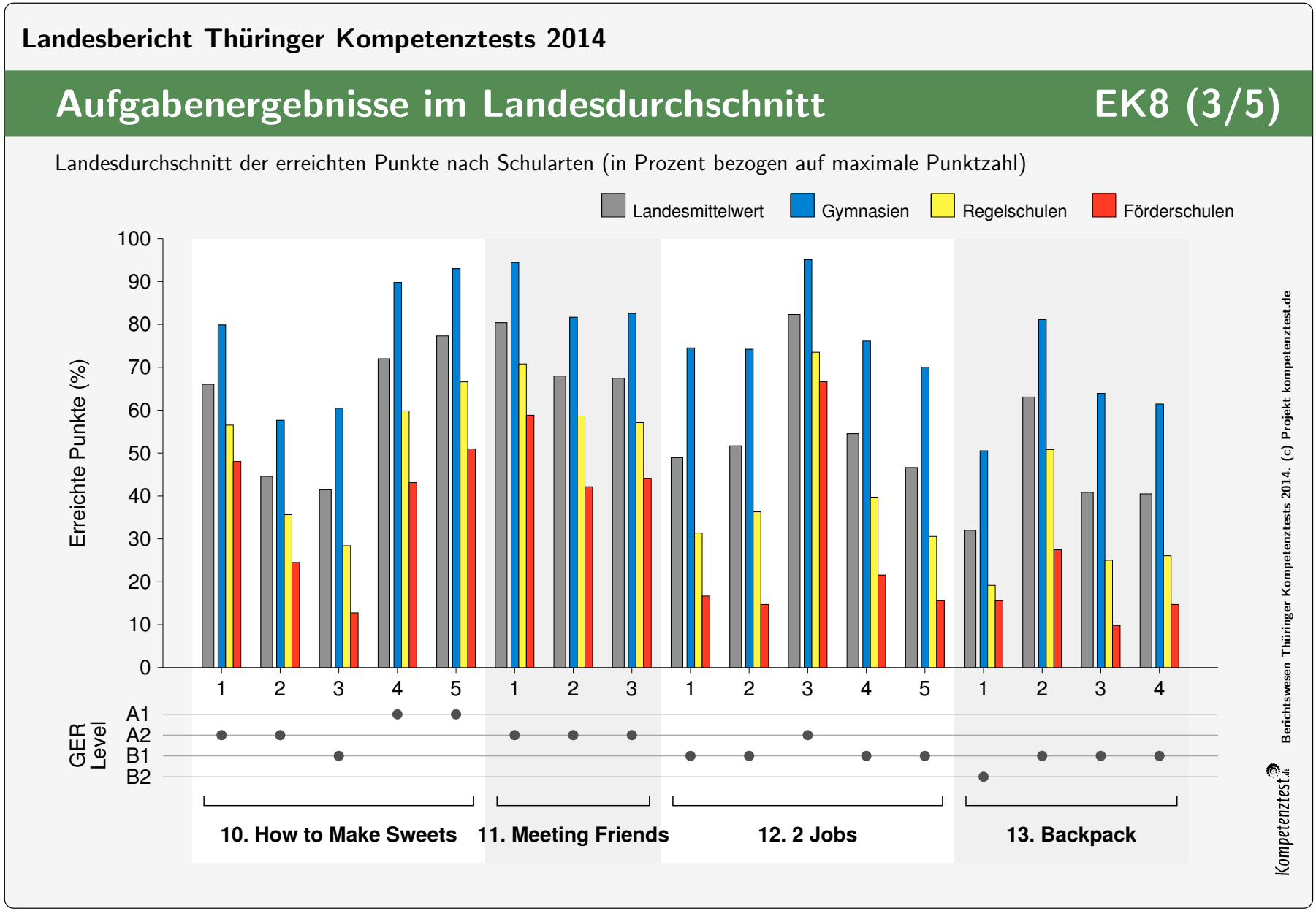

Abbildung 2.47: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Englischtest, Klassenstufe 8 – Teil 3)

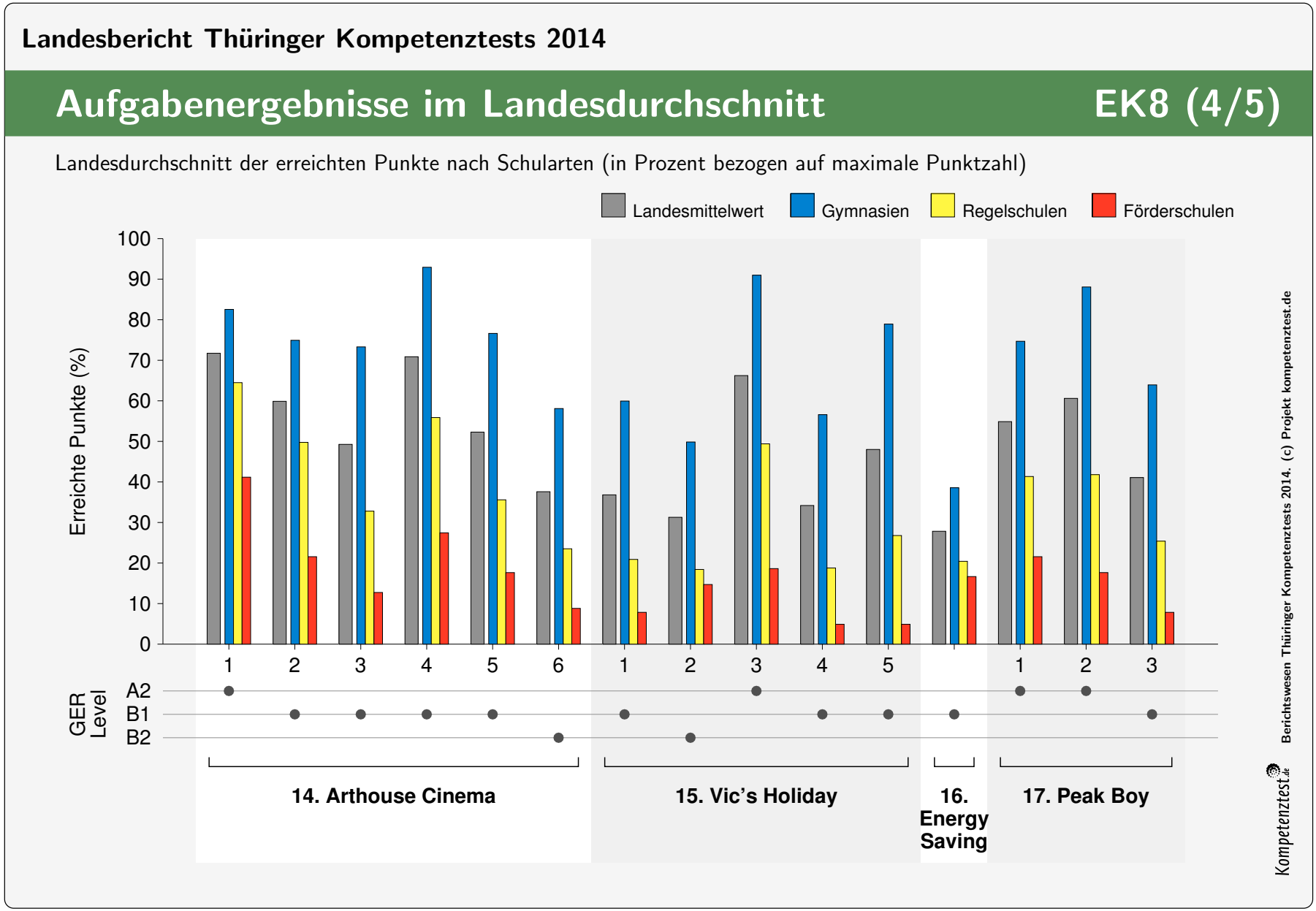

Abbildung 2.48: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Englischtest, Klassenstufe 8 – Teil 4)

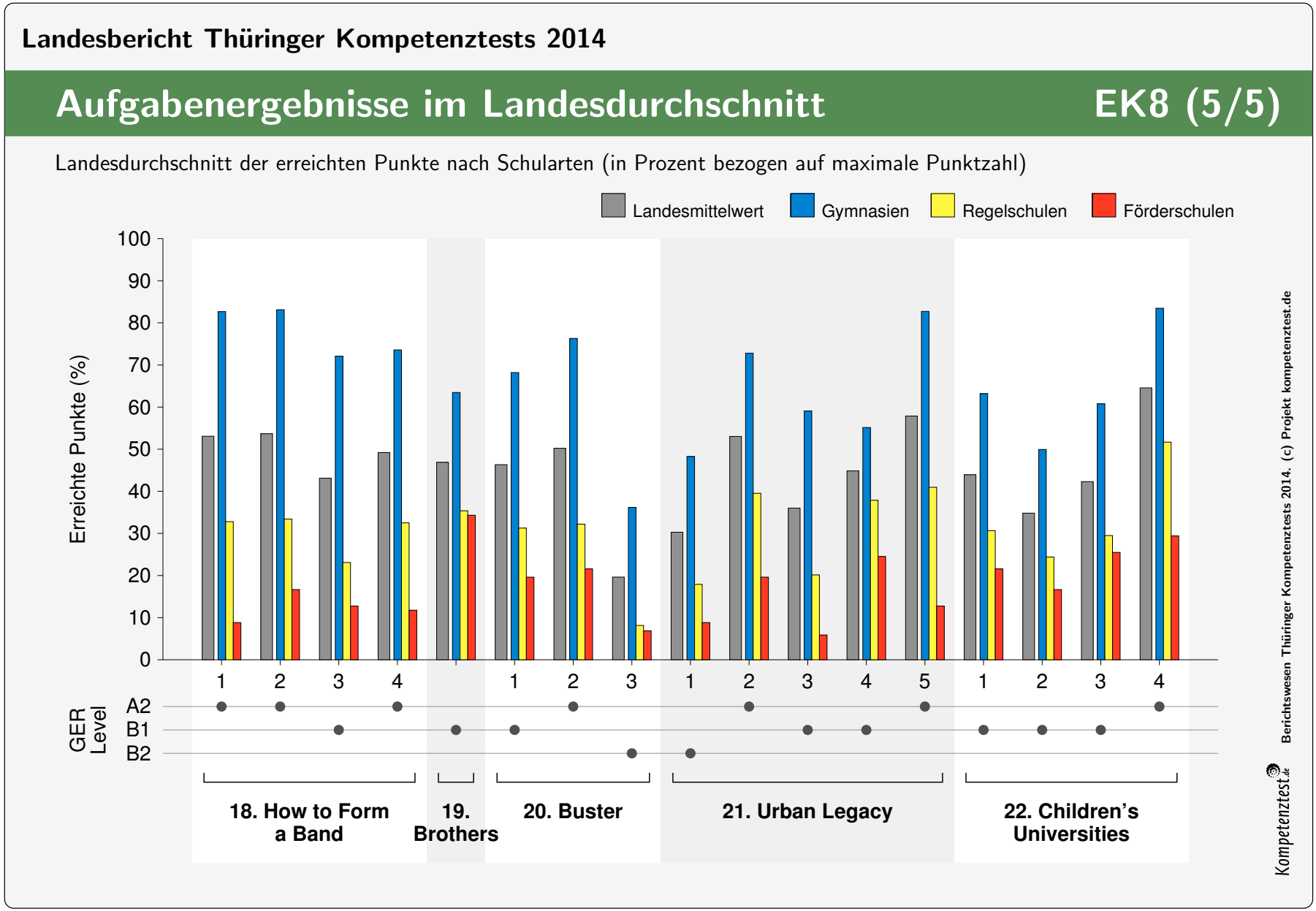

Abbildung 2.49: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Englischtest, Klassenstufe 8 – Teil 5)

3 Diagnostische Kompetenz

Für die gezielte Förderung von leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern im Unterricht ist eine realistische Einschätzung der Schüler der eigenen Klasse bezüglich ihrer fachspezifischen Fähigkeiten notwendig und eine wichtige Bedingung für die Arbeit mit der Schülerschaft. Wird das Leistungspotential der Schüler einer Klasse gänzlich fehleingeschätzt, so fällt gezieltes Vorgehen im Unterricht schwer und es ist möglich, dass einzelne Schüler über- oder unterfordert werden. Dies kann zu schulischen Misserfolgen führen oder einen Verlust der Lernmotivation zur Folge haben. Es ist nicht zu erwarten, dass ein Fachlehrer die perfekte Leistungsvoraussage für seine Klasse treffen kann, insbesondere wenn es sich um eine zahlenmäßig sehr große Klasse handelt. Weiterhin sind stets 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, welche dem Lehrer die Möglichkeit bietet, seine Einschätzungen der Klasse zu überprüfen und sich künftig verstärkt mit der Genauigkeit von Kompetenzeinschätzungen seiner Schüler auseinanderzusetzen und diese auszubauen.

Auch in diesem Jahr konnten die teilnehmenden Fachlehrer am Tag vor der Testdurchführung einige Testaufgaben einsehen und einschätzen, wie viele ihrer Schüler diese Aufgaben lösen würden. 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 der Klassenstufe 6 sowie der Klassenstufe 8 für Mathematik, Deutsch und Englisch. Die teilnehmenden Lehrer hatten über die Website des Schulportals die Möglichkeit, für durchschnittlich fünf ausgewählte Testaufgaben aus dem jeweiligen Kompetenztest eine Einschätzung abzugeben.

Nachdem die Dateneingabe für den Kompetenztest abgeschlossen war, erfolgte ein Vergleich zwischen der Einschätzung der Fachlehrer und den tatsächlichen Ergebnissen der Klasse. Dieser berechnete Unterschied gibt Auskunft über die Genauigkeit des eigenen Urteils der Schülerleistungen. Diese Information soll als Rückmeldung und Anregung dienen, sich mit dem Leistungsniveau der eigenen Klasse auseinanderzusetzen und die eigene diagnostische Kompetenz weiterzuentwickeln.

Teilnehmerzahlen zur diagnostischen Kompetenz

In diesem Schuljahr haben über alle Klassenstufen, Fächer und Schularten hinweg 16,8 % der Lehrer in Thüringen das Instrument zur Einschätzung der diagnostischen Kompetenz genutzt[1]. Im Vergleich zum Jahr 2013 ist ein leichter Rückgang zu verzeichnen. Insgesamt ist die Teilnehmerquote in den letzten vier Jahren jedoch weitgehend stabil geblieben. In der dritten Klassenstufe nahmen in diesem Jahr die Lehrkräfte am häufigsten teil. Grundlage dieser Analyse bilden alle Teilnehmer, die zumindest zur ersten Aufgabe eine Einschätzung gegeben haben. Einige dieser Lehrer führten die Eingabe nicht vollständig durch. Diese Abbrecherquote, also der Teil der Lehrer, welche die diagnostische Kompetenz nicht bis zum Ende durchführten, ist mit 1,8 % sehr gering. Bedeutsame Unterschiede zwischen den Fächern lassen sich

[1] Hinweis: Ab dem Jahr 2014 wird die Teilnehmerquote auf der Basis der teilnehmenden Lehrpersonen berechnet, nicht, wie bisher, auf der Grundlage der teilnehmenden Kurse.

nicht feststellen. Bei der Analyse der Klassenstufen allerdings, zeigt die achte Klassenstufe die höchste Abbrecherquote auf. Weitere Teilnehmerquoten und Abbrecheranalysen werden in den jeweiligen Kapiteln zu den einzelnen Klassenstufen aufgeschlüsselt.

Auswertung der Teilnahme an der diagnostischen Kompetenz für K3

In diesem Jahr haben 18 % der Deutschlehrer der dritten Klassenstufe an der diagnostischen Kompetenz teilgenommen. Im Gegensatz zum Vorjahr ist ein Rückgang zu verzeichnen. Im Fach Mathematik nahm die Teilnehmerzahl, im Vergleich zum vorigen Schuljahr, ebenfalls ab. In diesem Jahr nutzten 24,2 % das Prognoseinstrument. Die Teilnehmerquote beträgt insgesamt in der dritten Klassenstufe 21,1 %. 1,7 % der Lehrer haben die diagnostische Kompetenz vorzeitig abgebrochen. Die Abbrecherquote ist somit sehr gering.

Auswertung der Teilnahme an der diagnostischen Kompetenz für K6

Die diagnostische Kompetenz wurde auch dieses Jahr von einem Teil der Lehrkräfte der sechsten Klassenstufe genutzt. Von allen am Kompetenztest teilnehmenden Deutschlehrern haben 14 % das Prognoseinstrument verwendet. Es ist ein leichter Rückgang der Teilnehmerquote zu verzeichnen. In Mathematik nahmen 19,7 % das Angebot wahr, was einen Rückgang im Vergleich zum Vorjahr verzeichnen lässt. 7,5 % der Englischlehrkräfte machten von der Diagnosemöglichkeit Gebrauch. Insgesamt wurde die diagnostische Kompetenz 2014 in der sechsten Klassenstufe, im Vergleich zum Vorjahr, weniger genutzt. In allen drei Fächern haben jedoch alle Teilnehmer die diagnostische Kompetenz vollständig bearbeitet.

Auswertung der Teilnahme an der diagnostischen Kompetenz für K8

In diesem Jahr haben weniger Lehrkräfte an der diagnostischen Kompetenz für die achte Klassenstufe teilgenommen. Es haben sich insgesamt 14,1 % der Lehrer beteiligt. Die relative Teilnehmerquote der Deutschlehrer ist wiederum gestiegen und der Vorgang wurde nur halb so oft abgebrochen. Im Fach Mathematik haben mit 18,7 % weniger Lehrkräfte teilgenommen. In Englisch ging die Teilnehmerzahl ebenfalls zurück (9,2 %). Insgesamt ist zu beobachten, dass die relative Abbrecherquote in den letzten Jahren in der achten Klassenstufe stetig gesunken ist.

Das Wichtigste in Kürze

- Circa 17 % der Lehrer nahmen an der diagnostischen Kompetenz teil.
- Die relative Abbrecherquote ist über alle Klassenstufen hinweg gering.
- Insgesamt sind die Teilnehmerzahlen der diagnostischen Kompetenz 2014 über alle Klassenstufen, Schularten und Fächer hinweg leicht gesunken.

4 Analyse leistungsrelevanter Faktoren

Mit den Kompetenztests werden die Schülerleistungen in wichtigen Kompetenzen der Bereiche Sprache und Mathematik erfasst. Das Abschneiden eines Schülers oder einer ganzen Lerngruppe gibt der Lehrkraft ein Feedback zum aktuellen Lernstand und zum bisherigen Unterricht. Hohe Punktzahlen in einem Kompetenzbereich bedeuten allerdings nicht automatisch, dass in diesem Bereich besonders erfolgreich unterrichtet wurde. Genauso wenig können niedrige Testwerte unmittelbar als Defizite im Unterricht interpretiert werden. Die Testergebnisse haben ihre Ursachen zum einen im Unterricht und in schulischen Förder- und Unterstützungsbedingungen; daneben gibt es jedoch eine Vielzahl von weiteren Wirkfaktoren, die durch die Schule nur bedingt beeinflussbar sind. Hierzu zählen Merkmale des Elternhauses und eine Reihe von Schülermerkmalen. In den Ergebnisberichten werden solche weiteren Wirkfaktoren, soweit möglich, berücksichtigt. Die korrigierten Landesmittelwerte, mit denen die Testergebnisse verglichen werden, können als Ergebnis von Schulen mit ähnlicher Schülerschaft interpretiert werden. Das vorliegende Kapitel analysiert den Einfluss einiger solcher weiterer Wirkfaktoren, die im Zuge der Kompetenztests erhoben wurden und mit den Testergebnissen im Zusammenhang stehen. Diese Analysen sind insbesondere im Hinblick auf zusätzliche Förderung bestimmter Schülergruppen relevant.

Im Einzelnen wird der Zusammenhang zwischen Testergebnissen und

- dem Geschlecht,
- der Muttersprache,
- dem sozioökonomischen Hintergrund (aus Datenschutzgründen auf Klassenebene erhoben),
- den Jahren des Schulbesuchs,
- dem Vorliegen von besonderen Lernschwierigkeiten / sonderpädagogischem Förderbedarf sowie
- dem Vorwissen

der Schüler erhoben.
Anschließend wird der Zusammenhang zwischen Testergebnissen und den Halbjahresnoten der Schüler betrachtet.

In einigen Unterkapiteln erfolgt eine Betrachtung der jeweiligen Variablen über mehrere Jahre hinweg. Dabei steht die Frage im Vordergrund, inwieweit 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: 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** d berechnen. Die Effektstärke d 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. Effektstärken unter $d = 0,2$ gelten als unbedeutend.

Beispiel: Gruppenunterschiede mit Effektstärke angeben: Aus den Mittelwerten und Standardabweichungen von zwei Schülergruppen (z. B. Mädchen und Jungen) errechnet sich bei einem Test eine Effektstärke $d = 0,28$. Diese zeigt zunächst an, dass sich die beiden Gruppen in ihren Leistungen 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.

4.1 Geschlecht

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

Mathematische Kompetenzen im Jahr 2014

Mathematische Kompetenzen werden im Allgemeinen besonders den Jungen zugesprochen. Die Grundlagen für zukünftige Leitungs- und Chancenunterschiede werden bereits in der Grundschule gelegt, denn Eltern, Kinder und Lehrkräfte halten Jungen meist von Beginn an für mathematisch begabter als Mädchen.[1] Die Tabelle 4.1 zeigt das Abschneiden der Mädchen und Jungen in den Kompetenztests Mathematik der Jahrgangsstufen 3, 6 und 8. Der Mittelwert ist in Relation zur maximal erreichbaren Punktzahl zu sehen; diese beträgt in der 3. Klassenstufe 32 Punkte, in der 6. Klassenstufe 27 Punkte und in der 8. Klassenstufe 38 Punkte. Das negative Vorzeichen der angegebenen Effektstärken zeigt, dass Jungen tendenziell ein besseres Ergebnis erzielen. In allen Klassenstufen ist diese Tendenz jedoch so gering, dass man davon ausgehen kann, dass Mädchen und Jungen vergleichbare mathematische Kompetenzen besitzen. Im vergangenen Jahr zeigte sich in der Klassenstufe 8 ein kleiner Geschlechtereffekt zugunsten der Jungen.

Tabelle 4.1: Mittelwertevergleich der mathematischen Kompetenzen zwischen Jungen und Mädchen

	Mädchen		**Jungen**		**Effektstärke**
	MW	N	MW	N	d
Mathematik					
MK3	20,11	7 223	20,40	7 712	−0,05
MK6	13,51	5 303	14,46	6 056	−0,17
MK8	22,00	6 529	23,31	7 678	−0,16

Im Gegensatz zu den Ergebnissen von PISA 2012 oder den empirischen Ergebnissen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2009) kann kein bedeutsamer Unterschied zwischen Jungen und Mädchen Thüringer Schulen, in Bezug auf die mathematische Kompetenz, festgestellt werden. Bei der Betrachtung der mathematischen Kompetenzen über fünf Jahre ist erkennbar, dass die Mädchen etwas weniger gute Leistungen zeigten als die Jungen. Die Unterschiede blieben über die Jahre relativ gleich. Im Schuljahr 2012/2013 wurde der Abstand in der 8. Klassenstufe zwischen Jungen und Mädchen etwas größer, dieser wurde jedoch in diesem Schuljahr wieder reduziert. Die Unterschiede von Jungen und Mädchen sind jedoch insgesamt sehr gering. Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden in der folgenden Grafik nur die 6. und die 8. Jahrgangsstufe dargestellt. In der 3. Jahrgangsstufe zeigen sich ähnliche Ergebnisse.

[1] Budde, J. (2009): Mathematikunterricht und Geschlecht, S. 7.

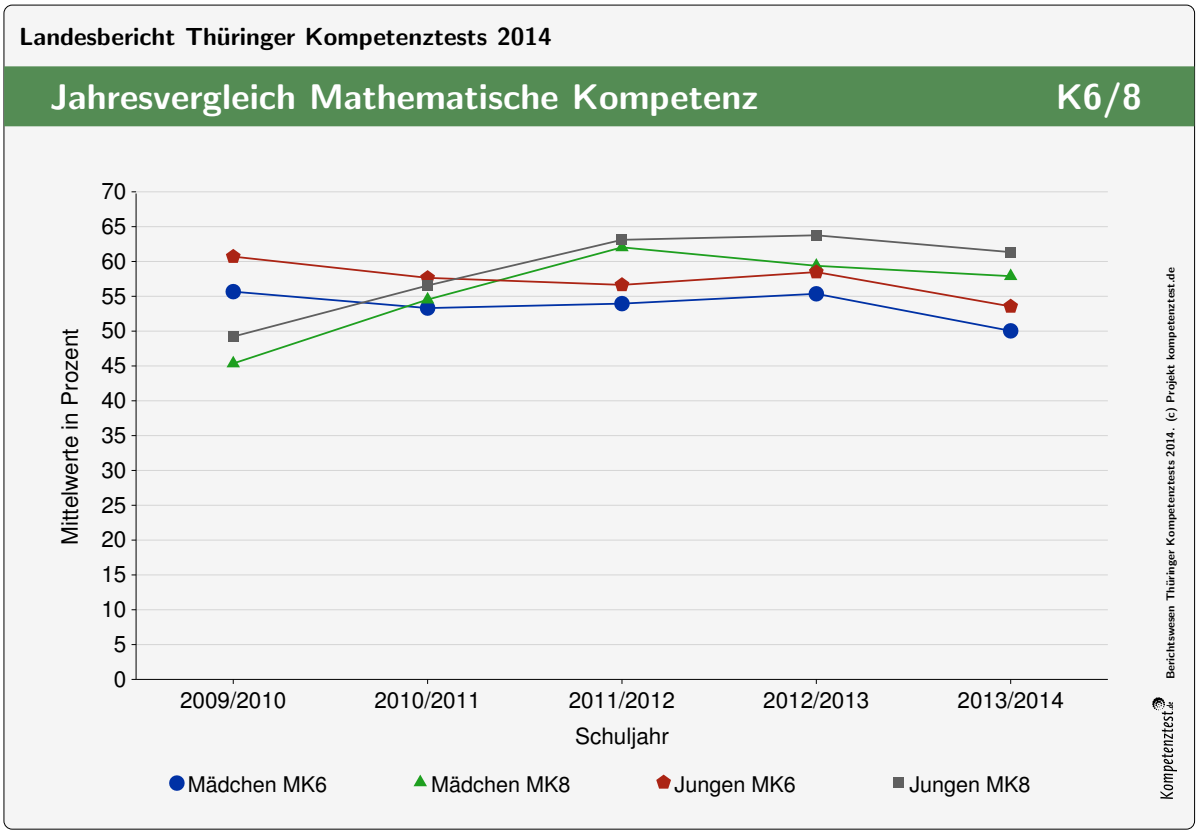

Abbildung 4.1: Geschlechtsspezifische Effekte in der mathematischen Kompetenz über mehrere Jahre

Sprachliche Kompetenzen im Jahr 2014

Im Folgenden wird auf das Abschneiden der Thüringer Schüler bei den sprachbezogenen Kompetenztests eingegangen. Tabelle 4.2 zeigt die Ergebnisse für Deutsch nach Jungen und Mädchen differenziert. In allen drei Klassenstufen findet sich die Tendenz, dass Mädchen in Deutsch etwas besser abschneiden als die Jungen. In allen Klassenstufen ist ein kleiner Effekt zu beobachten. Es existieren somit kleine Geschlechtereffekte zugunsten der Mädchen. In der Klassenstufe 8 findet sich in Deutsch die größte Effektstärke, wobei erst ab einem Wert von 0,5 von einem mittelgroßen Effekt gesprochen werden kann. In Englisch hingegen ist weder in der 6. noch in der 8. Klassenstufe ein Effekt erkennbar.

Tabelle 4.2: Mittelwertevergleich der sprachlichen Kompetenzen im Fach Deutsch

	Mädchen		**Jungen**		**Effektstärke**
	MW	N	MW	N	d
Deutsch					
DK3	33,24	7 103	30,86	7 433	0,3
DK6	61,11	3 443	57,50	3 899	0,25
DK8	74,88	6 642	67,64	7 734	0,32
Englisch					
EK6	72,47	2 447	68,54	2 882	0,17
EK8	46,89	6 527	45,29	7 677	0,08

Vergleicht man die Ergebnisse mit denen des Vorjahres, so sind die Effektstärken im Fach Deutsch leicht angestiegen und gestalten sich zugunsten der Mädchen. Im Fach Englisch gab es in Klassenstufe 6 im Jahr 2013 noch einen kleinen Effekt, der in diesem Jahr nicht erkennbar ist. In der Klassenstufe 8 gab es auch im Vorjahr keinen bedeutsamen Effekt im Fach Englisch.

In der Grafik zum Jahresvergleich im Fach Deutsch müssen die rote und blaue sowie die grüne und graue Linie gemeinsam betrachtet werden. In der Klassenstufe 6 (blaue und rote Linie) schneiden Jungen und Mädchen sehr ähnlich ab. Der größte Mittelwertunterschied ist im Jahr 2009/2010 erkennbar. In der 8. Klassenstufe schneiden Mädchen, wie auch in der 6. Klassenstufe, durchweg etwas besser ab. Der größte Unterschied zwischen Jungen und Mädchen ist 2011/2012 ersichtlich.

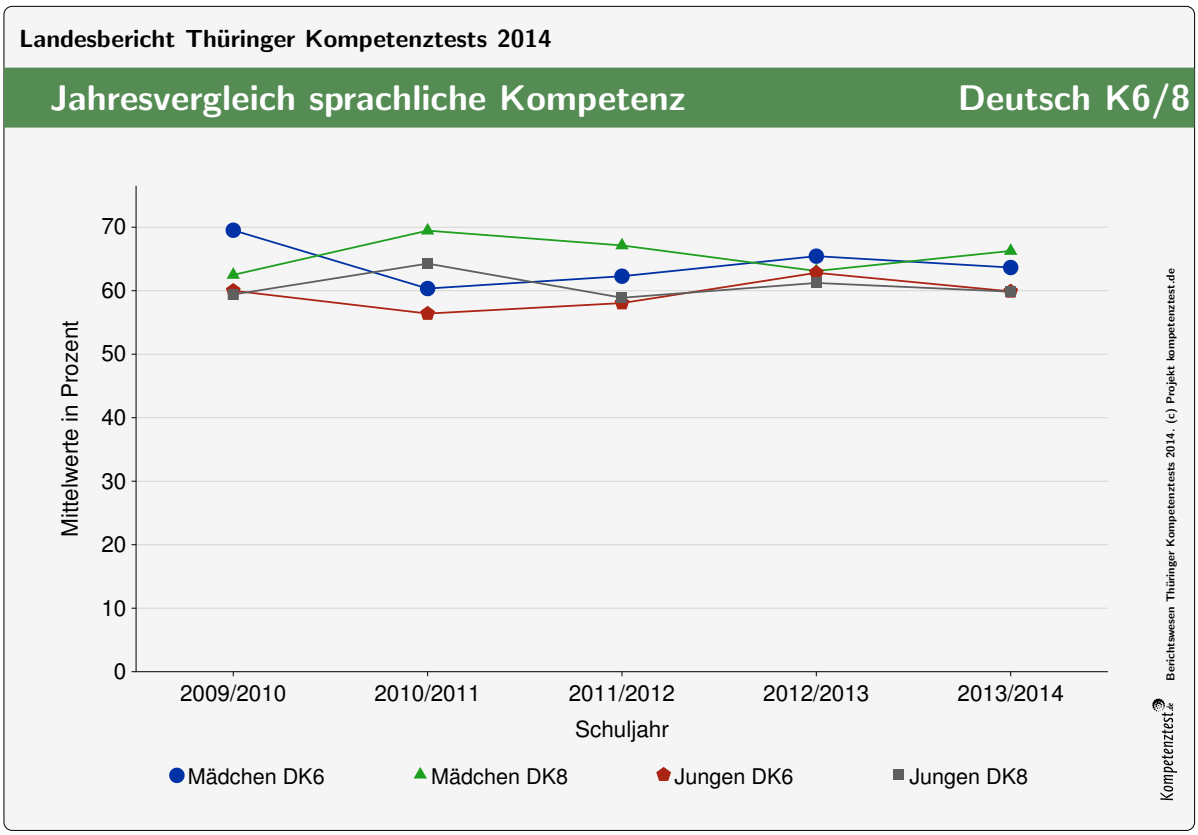

Abbildung 4.2: Geschlechtsspezifische Effekte in der sprachlichen Kompetenz über mehrere Jahre

Fazit

Die durchgeführten Analysen haben gezeigt, dass ein Geschlechtereffekt hinsichtlich der mathematischen und sprachlichen Kompetenzen sehr gering bis gar nicht nachzuweisen ist. In vielen Altersbereichen ist der Effekt so gering, dass dieser in seiner Bedeutung zu vernachlässigen ist. Im Bereich der mathematischen Kompetenzen ist kein nennenswerter Unterschied zwischen den Geschlechtern auffällig. In den sprachlichen Fächern schneiden die Mädchen über die Schuljahre hinweg im Durchschnitt tendenziell etwas besser ab als die gleichaltrigen Jungen. Im vergangenen Jahr 2013 verschwand dieser Effekt in der Klassenstufe 8. In diesem Jahr ist ein kleiner Effekt auch in dieser Klassenstufe zu erkennen. Im Vergleich zum Jahr 2012 sind ebenfalls kleine Effekte zu beobachten (die Ergebnisse der vergangenen Jahre können im Landesbericht 2012 bzw. 2013 nachgelesen werden).

Es bleibt also zu klären, weshalb der Geschlechtereffekt lediglich in den sprachlichen Fächern erkennbar wird. In den mathematischen Kompetenzen scheinen sich Jungen und Mädchen in den letzten Jahren so weit angenähert zu haben, dass dort keine Unterschiede mehr erkennbar sind. Auch im Fach Englisch verschwanden die Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern. Möglicherweise sprachen die Testinhalte in Mathematik und Englisch in diesem Jahr, besser als in den Jahren zuvor, beide Geschlechter gleichermaßen an. Vielleicht wurden aber auch entsprechende Fördermaßnahmen umgesetzt und zeigen nun ihre Wirkung. Diese Frage kann mit den hier vorliegenden Daten nicht geklärt werden, sondern erfordert differenzierte Erhebungen hinsichtlich der Umsetzung geschlechterorientierter Fördermaßnahmen.

Das Wichtigste in Kürze

- Jungen und Mädchen nähern sich in den Fächern Englisch und Mathematik an, wodurch kein Geschlechtereffekt mehr in diesen beiden Fächern erkennbar ist.
- Mädchen erzielen tendenziell etwas bessere Ergebnisse im Fach Deutsch.
- Die Geschlechtereffekte sind sowohl in den mathematischen als auch in den sprachlichen Kompetenzen im kleinen bis vernachlässigbaren Bereich.

4.2 Muttersprache

Als zweiter relevanter Faktor wird die Muttersprache der Schüler in den Blick genommen. Schüler mit einem Zuwanderungshintergrund ebenso gut zu unterstützen wie Schüler ohne diesen Hintergrund ist eine der Herausforderungen, die das Bildungssystem zu leisten versucht. In verschiedenen Studien, wie beispielsweise den PISA-Untersuchungen, wurden Schülern mit Migrationshintergrund weniger gute Leistungen attestiert und eine unterrepräsentierte Anzahl an Schülern aus Zuwandererfamilien an Gymnasien aufgedeckt. Unter anderem durch gezielte Fördermaßnahmen, konnten die Leistungsunterschiede in den vergangenen Jahren verkleinert werden. Aus der aktuellen PISA-Studie aus dem Jahr 2012 geht hervor, dass in der mathematischen Kompetenz ein Leistungsabstand von mehr als einem Schuljahr zwischen zugewanderten und nicht zugewanderten Schülern besteht. Insgesamt ist jedoch eine deutliche Annäherung zwischen Schülern mit und Schülern ohne Zuwanderungshintergrund zu verzeichnen.[2] In den Thüringer Kompetenztests wird erhoben, ob Schüler mit Deutsch als Muttersprache aufgewachsen sind oder nicht. Die Kompetenztests erfassen dabei keine Differenzierungen nach Herkunftsland oder Dauer des Aufenthalts in Deutschland. 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 2008 bis 2013 (fachspezifisch).

Häufigkeitsverteilung: Muttersprache Deutsch vs. nicht Deutsch

Wie in den letzten Jahren ist der Anteil der Schüler, die eine andere Muttersprache als Deutsch zu Hause sprechen, in Thüringen relativ gering (vgl. Tabelle 4.3). In der Klassenstufe 3 ist aufgrund einer anderen Muttersprache bei 4,4 % der Kinder ein Migrationshintergrund zu vermuten. An Regelschulen und Gymnasien ist der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund in

[2] Vgl. PISA (2012): Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland.

etwa gleich: in der 6. Klassenstufe sprechen 1,8 % der Schüler eine andere Muttersprache, in der 8. Klassenstufe liegt dieser Anteil mit 2,4 % nicht deutlich höher. Tabelle 4.3 zeigt den prozentualen Anteil der Schüler, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, innerhalb der jeweiligen Schulform und insgesamt nach Jahrgangsstufe getrennt.

Tabelle 4.3: Prozentualer Anteil der Schüler, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, in Abhängigkeit von der Schulart

Schulart	Häufigkeit in % Klassenstufe 3	Häufigkeit in % Klassenstufe 6	Häufigkeit in % Klassenstufe 8
Grundschule	4,40	–	–
Förderschule	3,28	1,02	0,98
Regelschule	–	1,79	2,41
Gymnasium	–	1,81	2,35
Gesamt	4,39	1,80	2,37

Mittelwertevergleich der Testergebnisse

Um herauszufinden, ob es einen Zusammenhang zwischen der Muttersprache und den Ergebnissen in den Kompetenztests gibt, werden die Mittelwerte der Testergebnisse von Schülern deutscher Muttersprache mit den Mittelwerten der Schüler nicht deutscher Muttersprache verglichen (siehe Tabelle 4.4). In den Analysen zum Fach Englisch wurden die Schüler mit Englisch als Muttersprache nicht einbezogen, um die Ergebnisse nicht zu verfälschen.

Tabelle 4.4: Vergleich der Muttersprachenefekte in den Kompetenztests der Klassenstufe 3, 6 und 8 im Jahr 2014

Klassenstufe	Deutsch Effektstärke d	Mathematik Effektstärke d	Englisch Effektstärke d
3	0,28	0,22	–
6	0,67	0,47	0,27
8	0,54	0,35	0,1

Die Ergebnisse zeigen, dass die Schüler mit einer anderen Muttersprache in allen Fächern und in jeder Klassenstufe schwächer abschneiden als die Schüler mit Deutsch als Muttersprache. Im Detail zeigt sich, dass es sich in der 3. Klassenstufe der Grundschulen sowohl in Deutsch als auch in Mathematik um einen kleinen Effekt zugunsten der Deutsch-Muttersprachler handelt. Im Vergleich zum Vorjahr ist der Effekt jedoch kleiner geworden. In der Klassenstufe 6 ist ein mittlerer Effekt im Fach Deutsch zu erkennen sowie ein kleiner Effekt in den Fächern Mathematik und Englisch. Kein Effekt zeigt sich in der Klassenstufe 8 bei der Betrachtung des Faches Englisch. Im Fach Mathematik ist der Effekt als schwach und im Fach Deutsch als mittelgroß einzustufen. Die Ergebnisse zeigen, dass der Muttersprachenefekt in der 3. Klassenstufe am geringsten ist. Größere Unterschiede finden sich in den Klassenstufen 6 und 8. Dabei fällt besonders der Leistungsunterschied im Fach Deutsch auf. Insgesamt haben sich die Effektgrößen im Vergleich zu den Vorjahren jedoch leicht reduziert.

Entwicklung des Muttersprachenefekts eines Jahrgangs

In den Kompetenztests 2014 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 Ergebnisse der Schüler, die im Jahr 2012 die 6. Klassenstufe besuchten, und die Ergebnisse der Schüler, die im Jahr 2014 die 8. Klassenstufe besuchten, betrachtet. Dabei ist zu beachten, dass in der Klassenstufe 6 nur ein Teil der Schüler an den Tests teilnahm, wodurch sich eine geringere Fallzahl als bei den Tests in der Klassenstufe 8 ergibt. In der folgenden Tabelle bedeutet ein positiver Wert, dass Schüler mit deutscher Muttersprache im Mittel besser abgeschnitten haben als Schüler mit einer anderen Muttersprache.

Tabelle 4.5: Leistungsunterschiede eines Jahrgangs in Abhängigkeit von der Muttersprache in den Jahren 2012 und 2014

	Muttersprache 2012 (Klassenstufe 6) Effektstärke d	**Muttersprache 2014 (Klassenstufe 8) Effektstärke d**
Gymnasium		
Deutsch	0,93	0,66
Mathematik	0,47	0,29
Englisch	0,14	- 0,003
Regelschule		
Deutsch	0,89	0,77
Mathematik	0,61	0,55
Englisch	0,46	0,14

Die Tendenz, dass deutsche Muttersprachler besser abschneiden als Schüler mit einer anderen Muttersprache, zeigt sich hier bereits im Jahr 2012. Einige interessante Veränderungen sind dennoch zu beobachten. Im Vergleich zu 2012 sank bei den Gymnasiasten der Effekt in allen Fächern zugunsten der nicht deutschen Muttersprachler. Im Fach Englisch am Gymnasium verschwindet der Effekt im Jahr 2014 sogar ganz, nachdem im Jahr 2012 noch ein kleiner Effekt vorlag, und kehrt sich tendenziell sogar um. Bei den Schülern der Regelschule lässt sich ein ähnlicher Trend beobachten. Die Effekte in den Fächern Deutsch und Englisch bleiben jedoch sehr bedeutsam im Jahr 2014. Im Fach Englisch konnte der Effekt über die Jahre von einem schwachen zu keinem erkennbaren Effekt verbessert werden.

Der Muttersprachenefekt in den Jahren 2009 bis 2014

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 der **Klassenstufe 3** (Abb. 4.3) findet sich in jedem Jahr ein schwacher Unterschied in den Leistungen von deutschen Muttersprachlern und anderen Muttersprachlern im Fach Deutsch. Die Stärke des Effektes in Deutsch schwankt zwischen klein und mittelgroß, wobei in diesem Jahr der niedrigste Effekt sichtbar wurde. In Mathematik zeigt sich in allen Jahren ein sehr geringer Unterschied zugunsten der Schüler mit Deutsch als Muttersprache.

In der **Klassenstufe 6** (Abb. 4.4) sind Leistungsunterschiede zwischen Schülern mit Deutsch als Muttersprache und Schülern mit einer anderen Muttersprache fächerübergreifend zugunsten Erstgenannter feststellbar. Im Fach Deutsch schwankt die Stärke des Effekts über die Jahre, sie ist jedoch überwiegend mittelgroß. Im Fach Mathematik lassen sich meist kleine Effekte beobachten, so auch im aktuellen Jahr. Auch die Effektstärken im Fach Englisch liegen überwiegend im kleinen Bereich.

In der **Klassenstufe 8** (Abb. 4.5) zeigt sich im Fach Deutsch erneut, dass Schüler mit Deutsch als Muttersprache bedeutsam besser abschneiden als Schüler mit einer anderen Muttersprache. In diesem Jahr ist der Effekt im Vergleich zum Jahr 2013 etwas kleiner. Auch in den Fächern Mathematik und Englisch sind die Effektstärken im Vergleich mit denen der Vorjahre geringer. Im Fach Mathematik können die Effektstärken überwiegend als mittelgroß und im Fach Englisch als klein bewertet werden.

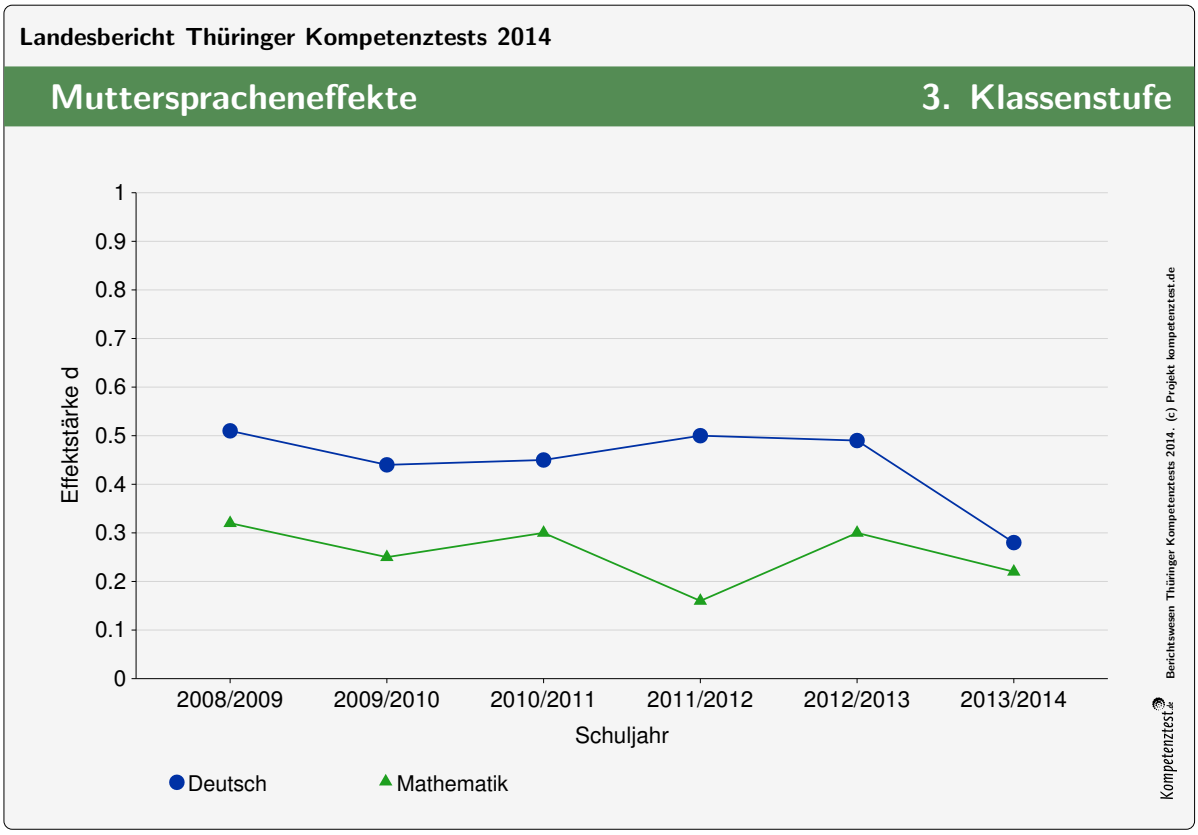

Abbildung 4.3: Effekt der Muttersprache in den Jahren 2009 bis 2014, Klassenstufe 3

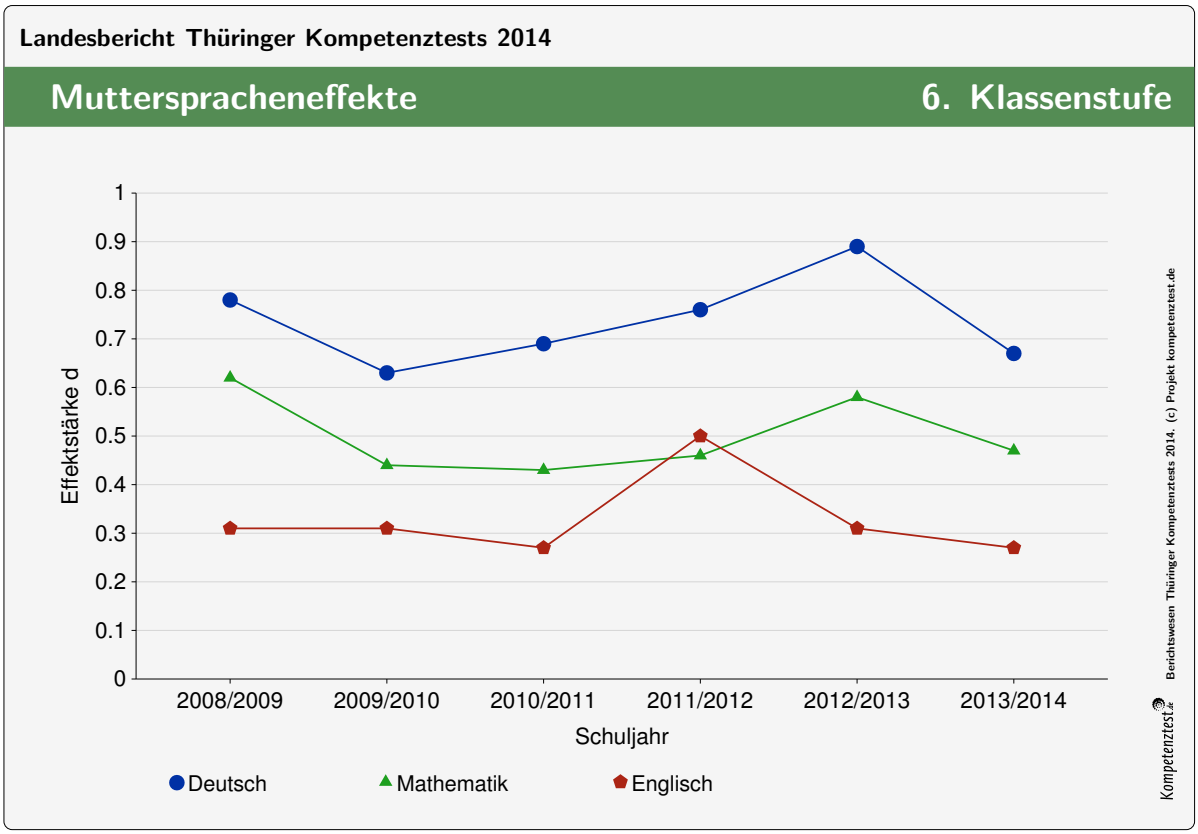

Abbildung 4.4: Effekt der Muttersprache in den Jahren 2009 bis 2014, Klassenstufe 6

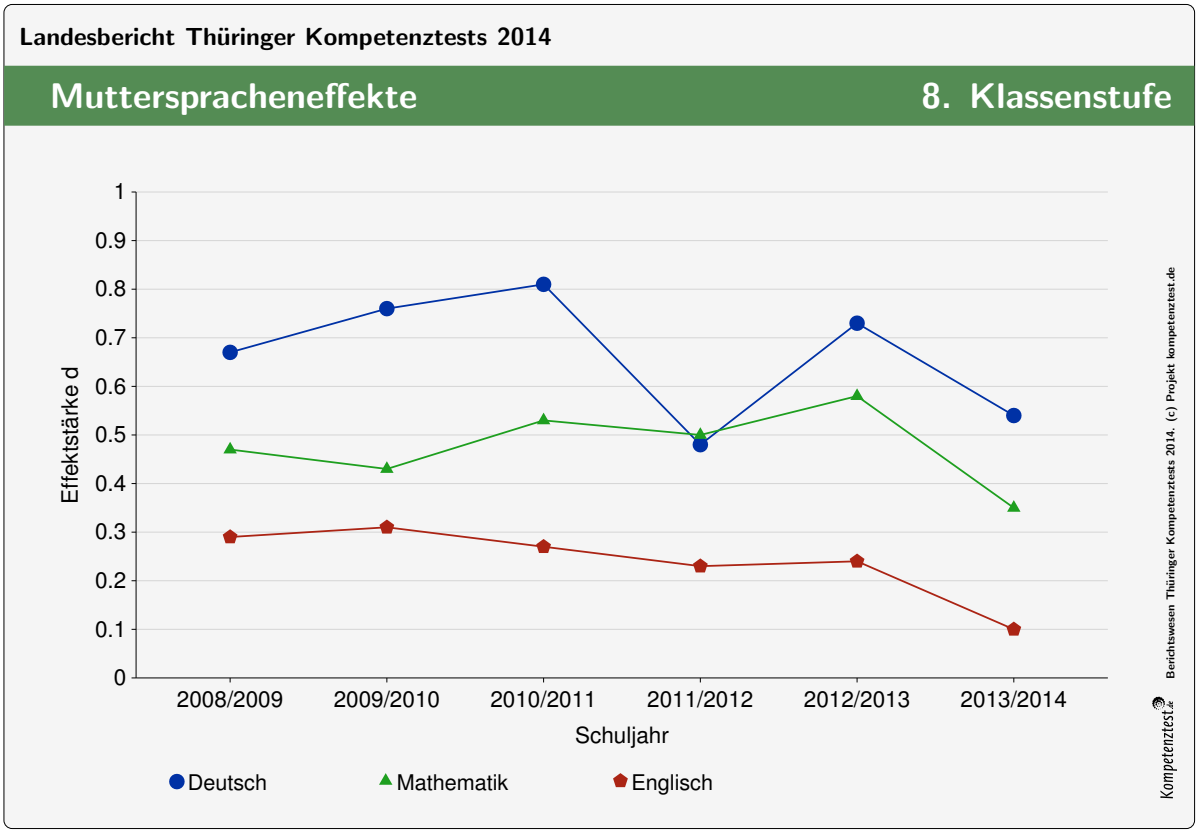

Abbildung 4.5: Effekt der Muttersprache in den Jahren 2009 bis 2014, Klassenstufe 8

Fazit

In allen Fächern aller Schularten und in jeder Klassenstufe schneiden Schüler mit einer anderen Muttersprache schwächer ab als ihre Mitschüler mit deutscher Muttersprache. 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 und in jeder Klassenstufe schneiden Schüler mit einer anderen Muttersprache schwächer ab als ihre Mitschüler mit deutscher Muttersprache. Eine Ausnahme bilden jedoch die Ergebnisse im Fach Englisch, in dem alle Schüler vergleichbare Ergebnisse erzielten.
- Diese Unterschiede fallen bei Grundschülern geringer aus als bei Schülern von weiterführenden Schulen.
- Die Betrachtung der Unterschiede über mehrere Jahre hinweg zeigt, dass diese Effekte überwiegend stabil sind. In diesem Jahr zeigten sich jedoch etwas geringere Effekte als im Vorjahr.

4.3 Sozioökonomischer Status (SES)

Eine der wichtigsten Herausforderungen, denen sich Bildungssysteme stellen müssen, ist das Ausbilden gerechter Chancen zum Kompetenzerwerb für jeden Schüler und zwar unabhängig vom sozialen Hintergrund des jeweiligen Schülers. Auch im Rahmen der PISA-Studien wird regelmäßig der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Schülerkompetenz betrachtet. So konnte die PISA-Studie von 2012 erneut zeigen, dass es in den OECD-Staaten einen bedeutsamen Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status (abgekürzt aus dem Englischen: SES) des Elternhauses des jeweiligen teilnehmenden Jugendlichen und den erreichten Leistungen gibt. Schüler mit günstigeren sozialen Hintergrundbedingungen zeigen also bessere Leistungen und umgekehrt. Dabei zeigt die PISA-Studie 2012 für Deutschland, dass sich der Zusammenhang des sozioökonomischen Status von 2000 bis 2012 zwar deutlich abgeschwächt hat, jedoch sind die Unterschiede in den Leistungen in Deutschland immer noch stärker auf den sozioökonomischen Status zurückzuführen als im OECD-Durchschnitt [3]. Dieser positive Trend zeigt, dass es sich lohnt, auf Bildungsungerechtigkeiten aufmerksam zu machen und so einen Anstoß für Maßnahmen zu geben, die Chancengleichheit unabhängig von der sozialen Herkunft schaffen.

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 Lehrkräfte verbunden. Im Zuge der Kompetenztests ist eine solche Vorgehensweise nicht realisierbar. Deshalb muss in diesem Kontext auf einfachere Methoden zur Erfassung des sozioökonomischen Status als Maß für die soziale Herkunft der Schüler zurückgegriffen werden.

[3] Vgl. OECD (2013).

Im internationalen Grundschulvergleich IGLU[4] wurde der SES u. a. mit Hilfe der sogenannten „Bücherfrage“ erhoben. Die Bücherfrage misst auf einer fünfstufigen Skala die Anzahl der im Elternhaus vorhandenen Bücher[5]. Sie hat sich als ein nützlicher Indikator für den SES erwiesen und ist somit ein gutes Instrument, um den sozialen Hintergrund zu erfassen. Wie auch im vergangenen Jahr wurde die Bücherfrage im Kompetenztest anonymisiert auf Klassenebene erhoben. Daraus ergibt sich, dass für jede Klassenstufe ein Mittelwert des SES 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. Daher kann die Bücherfrage nicht als genaues Abbild des SES gesehen werden, sondern liefert lediglich Hinweise auf den SES 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 durchschnittlichen Bücheranzahl, also im SES, unterscheiden. Dazu erfolgt der Vergleich mittels Effektstärken. Je größer die Effektstärke, desto stärker unterscheiden sich die Schularten. In der folgenden Tabelle 4.6 sind die Ergebnisse dargestellt.

Tabelle 4.6: Unterschiede im SES zwischen verschiedenen Schulformen (Effektstärken)

Klassenstufe	**Grundschule vs. Förderschule Effektstärke d**	**Gymnasium vs. Regelschule Effektstärke d**	**Gymnasium vs. Förderschulen Effektstärke d**
3	1,10	–	–
6	–	1,54	2,04
8	–	2,04	2,00

Da weder für die 6. noch für die 8. Klassenstufe bedeutsame Unterschiede zwischen Regelschulen und Förderschulen vorhanden sind, sind diese in der Tabelle nicht aufgeführt. In der Klassenstufe 3 haben Grundschulklassen einen höheren durchschnittlichen SES als Förderschulklassen. Dieser Effekt ist als mittelgroß zu interpretieren. Sehr große Effekte zeigen sich in den Klassenstufen 6 und 8, hier haben Gymnasialklassen einen deutlich höheren SES als Regelschulklassen oder Förderschulklassen. Je höher die Klassenstufe ist, desto stärker unterscheiden sich die Schulformen im SES. Diese Auswertung kann als Hinweis dafür genommen werden, dass die soziale Herkunft eine große Rolle bei dem Besuch der Schulart spielt. Diese Unterschiede sind auch über die vergangenen Jahre hinweg konstant zu bemerken.

Nachdem gezeigt wurde, dass sich die verschiedenen Schularten hinsichtlich des SES ihrer Klassenstufen 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 betrachtet.

Die folgenden Tabellen 4.7, 4.8 und 4.9 geben die Korrelation r für die einzelnen Kompetenztests auf Klassenebene getrennt nach Schularten wieder. Statistisch nicht bedeutsame Ergebnisse werden in den Tabellen nicht aufgeführt. Die dargestellten Zusammenhänge der Klassenstufe 3 sind ähnlich wie im Vorjahr eher klein. In den Klassenstufen 6 und 8 sind die

[4] Vgl. Bos (2003).

[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

Zusammenhänge zwischen den Testleistungen und dem SES unterschieden nach der Schulart äquivalent zu den letzten Jahren als klein bis mittelgroß einzuschätzen. Nur die Ergebnisse der Förderschulen scheinen relativ unabhängig vom SES zu sein. Die Gesamtkorrelationen über alle Schularten hinweg zeigen allerdings einen relativ großen Zusammenhang zwischen dem SES und der Testleistung in Klassenstufe 6 und einen noch größeren Zusammenhang in Klassenstufe 8.

Tabelle 4.7: Korrelation des SES mit den Testergebnissen der Klassenstufe 3

Test	Grundschule Korrelation r	Förderschulen Korrelation r	Gesamt Korrelation r
DK3	0,33	–	0,34
MK3	0,37	–	0,39

Tabelle 4.8: Korrelation des SES mit den Testergebnissen der Klassenstufe 6

Test	Gymnasium Korrelation r	Regelschule Korrelation r	Förderschulen Korrelation r	Gesamt Korrelation r
DK6	0,18	0,32	–	0,62
MK6	0,33	0,22	0,52	0,61
EK6	–	0,22	–	0,53

Tabelle 4.9: Korrelation des SES mit den Testergebnissen der Klassenstufe 8

Test	Gymnasium Korrelation r	Regelschule Korrelation r	Förderschulen Korrelation r	Gesamt Korrelation r
DK8	0,25	0,39	–	0,71
MK8	0,22	0,46	–	0,71
EK8	0,17	0,35	–	0,68

Aus diesen Ergebnissen geht hervor, dass die Klassen mit höherem SES unabhängig von der Klassenstufe und Schulart in allen Tests besser abschneiden. Dabei besteht in der Klassenstufe 6 und 8 ein deutlich höherer Zusammenhang zwischen dem SES und der Testleistung als in der Klassenstufe 3. Diese Zusammenhänge lassen sich über die letzten Jahre stabil nachweisen. Dies verdeutlichen die Abbildungen 4.6 bis 4.8 im 5-Jahres-Trend.

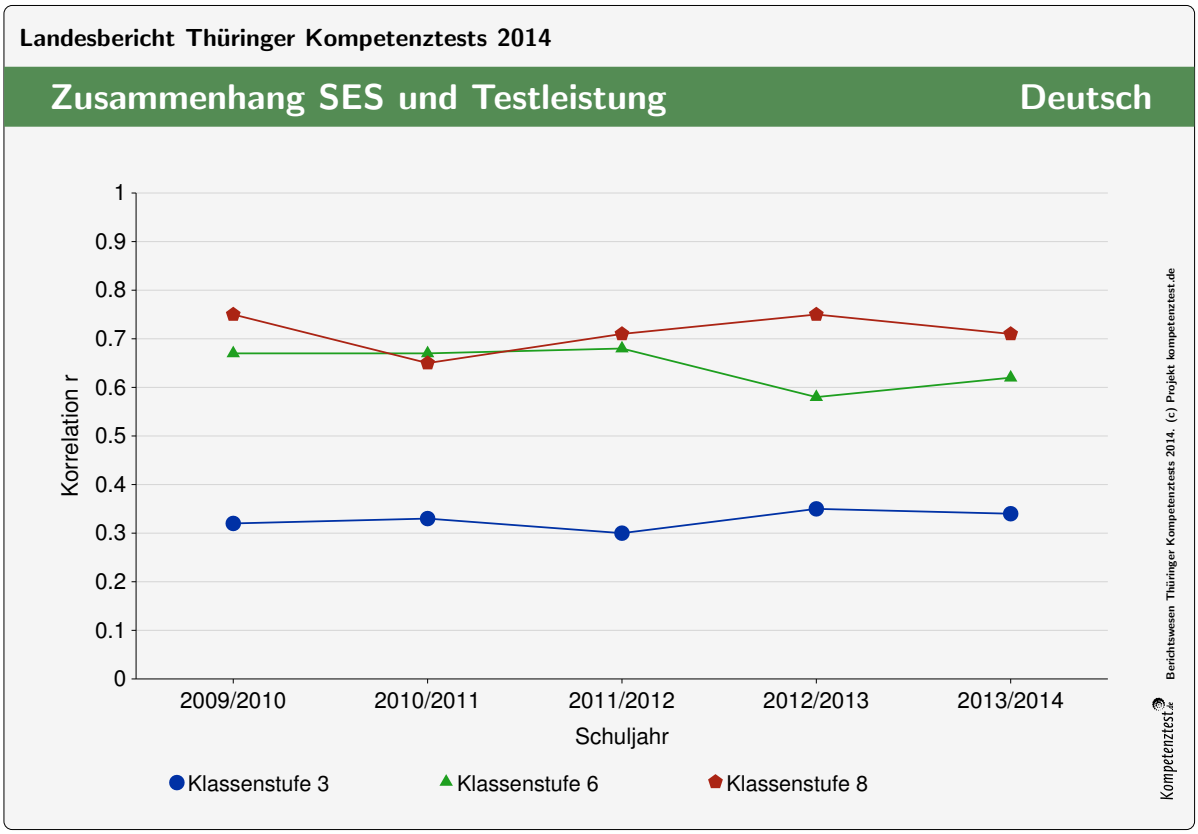

Abbildung 4.6: Korrelation r des SES und der Testleistungen im Fach Deutsch von 2009 bis 2014

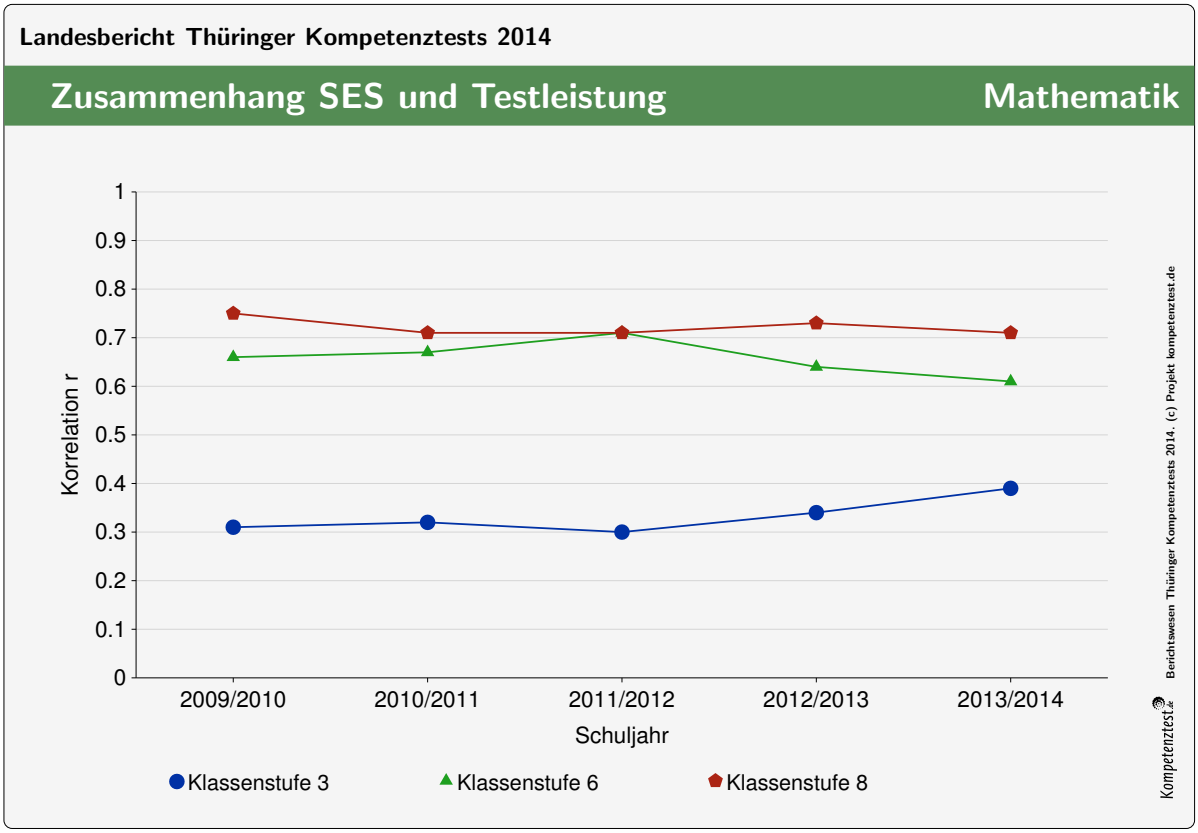

Abbildung 4.7: Korrelation r des SES und der Testleistungen im Fach Mathematik von 2009 bis 2014

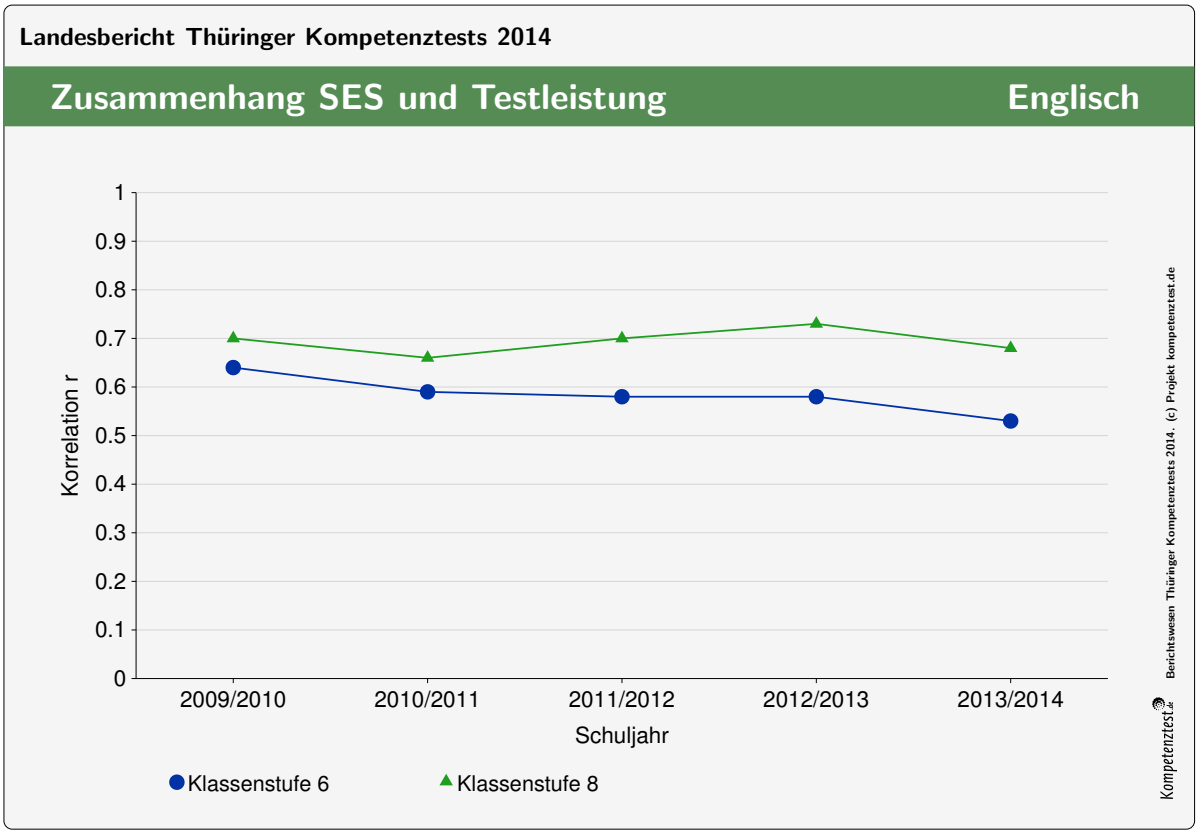

Abbildung 4.8: Korrelation r des SES und der Testleistungen im Fach Englisch von 2009 bis 2014

Es besteht also weiterhin akuter Handlungsbedarf, wenn es darum geht, Klassen mit geringerem sozioökonomischen Status angemessen zu fördern und somit Chancengleichheit im Bildungssystem herzustellen. 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.

Das Wichtigste in Kürze

- Die Schularten unterscheiden sich deutlich hinsichtlich des sozioökonomischen Hintergrunds ihrer Schüler.
- Klassen mit einem günstigeren sozioökonomischen Status erreichen über die letzten Jahre hinweg in den Kompetenztests bessere Leistungen als Klassen mit einem niedrigeren SES.

4.4 Jahre des Schulbesuchs

Dieser Abschnitt untersucht, wie auch in den letzten Jahren, inwieweit die Anzahl der absolvierten Schuljahre einen Einfluss auf die Kompetenzen von Schülern hat. Laut Thüringer Schulordnung umschließt die Schuleingangsphase die Klassenstufen 1 und 2. Dem Entwicklungsstand des Schülers entsprechend, kann diese aber auch verkürzt oder verlängert werden. Im Folgenden werden Schüler, welche die Schuleingangsphase verkürzt haben und solche, die ein Schuljahr 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. Sowohl im Fach Mathematik (d =0,28) als auch in Deutsch (d =0,32) liegt ein kleiner Effekt vor. Im Vergleich zum letzten Jahr ist der Effekt in Mathematik kleiner geworden und in Deutsch gestiegen. Die Grafik 4.9 verdeutlicht die zeitliche Entwicklung des Effekts einer verkürzten Schuleingangsphase auf die Leistungen im Kompetenztest.

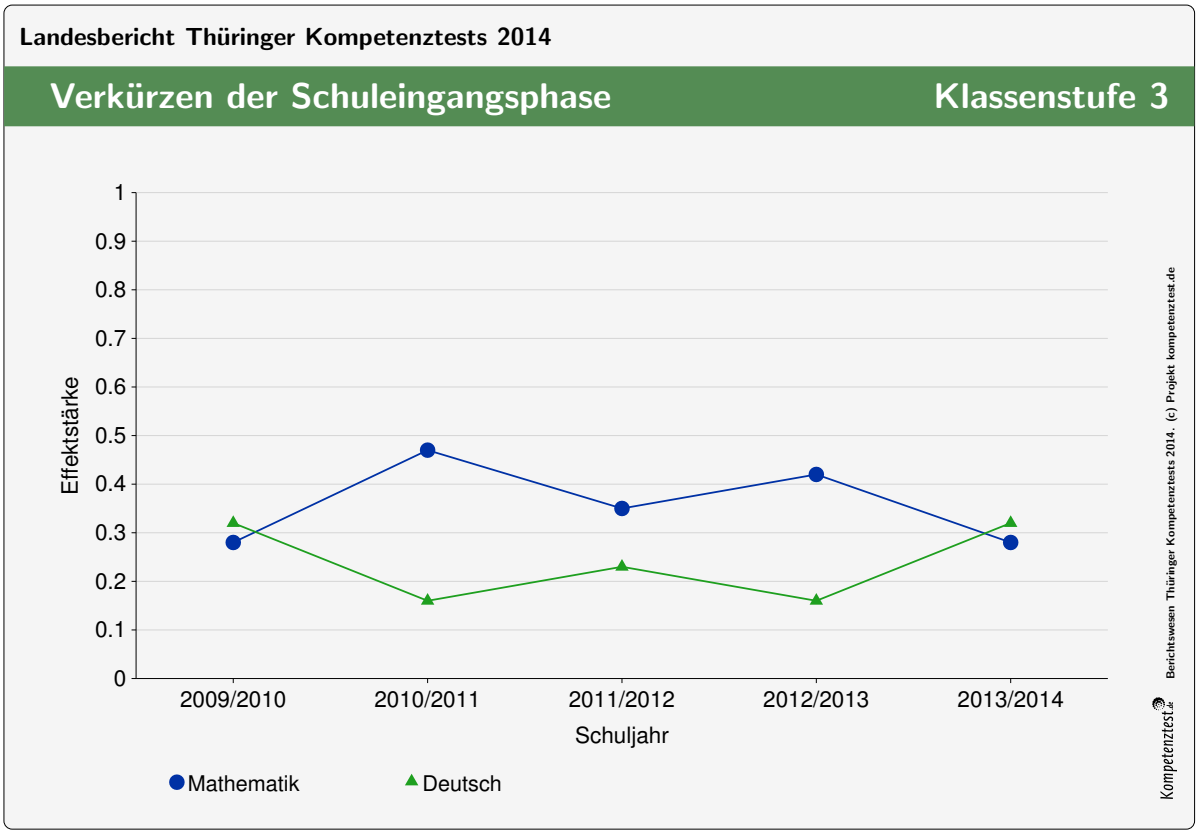

Abbildung 4.9: Effektstärken d der Unterschiede der Grundschüler mit und ohne verkürzter Schuleingangsphase von 2009 bis 2014

Wiederholung einer Klassenstufe

Grundsätzlich betrachtet findet sich ein großer Effekt, dass Schüler, die aufgrund von schwächeren Leistungen eine oder mehrere Klassenstufen wiederholen mussten, in den verschiedene Kompetenztests leistungsschwächer sind als ihre Mitschüler. Dieser Effekt ist über die letzten Jahre hinweg konstant zu beobachten. Der 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 angegeben, wobei statistisch nicht bedeutsame Ergebnisse auch in den Tabellen nicht angegeben sind. Doch zunächst ist in Grafik 4.10 dargestellt, wie sich der Anteil von Schülern mit Klassenwiederholung an allen teilnehmenden Schülern über die letzten Jahre entwickelt hat.

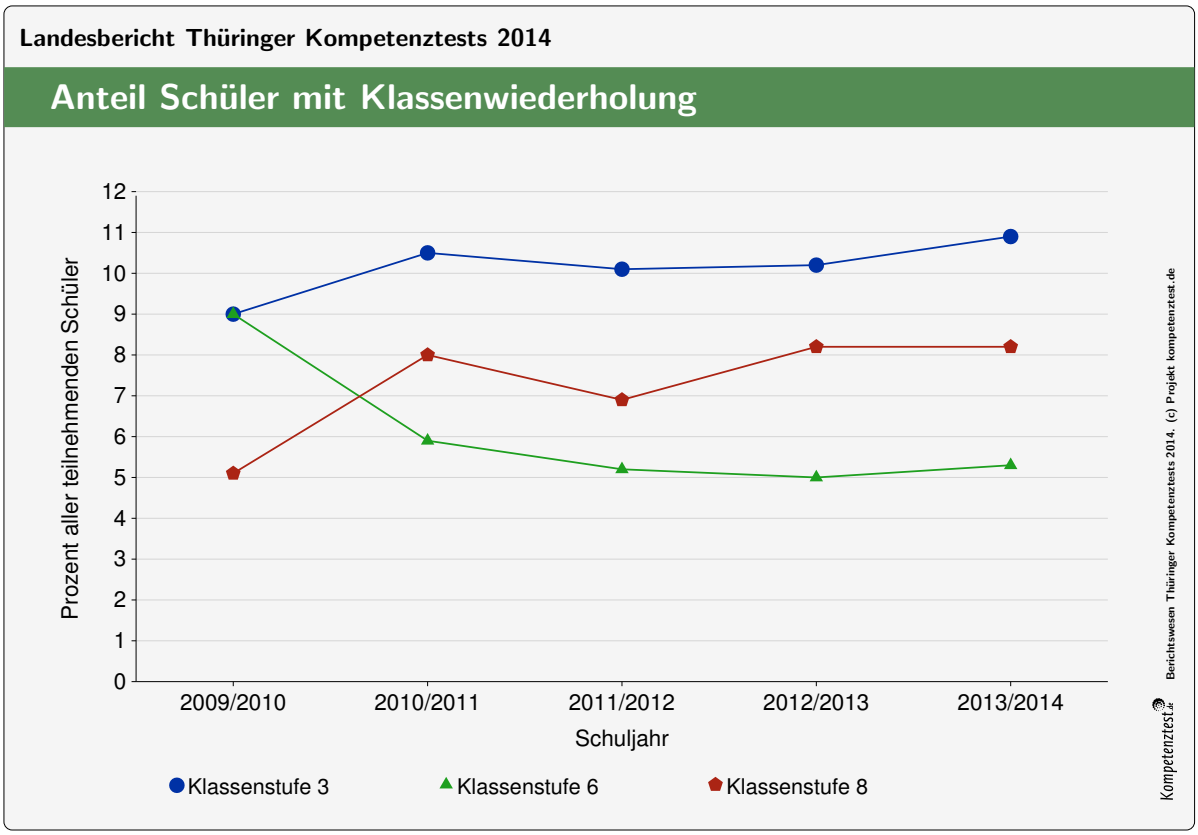

Abbildung 4.10: Prozentualer Anteil von Schülern mit Klassenwiederholung von 2009 bis 2014

Im Folgenden soll sich jenen Schülern zugewendet werden, die in der Klassenstufe 3 bereits mehr als drei Jahre Schulbesuch zu verzeichnen haben. Bei der Betrachtung fällt auf, dass es deutliche Unterschiede zwischen Grund- und Förderschülern in der dritten Klassenstufe gibt. Während nur etwa 10,4 % der Grundschüler vier oder mehr Jahre die Schule besucht haben, sind es bei den Förderschülern etwa 80,5 %. Die Tabelle 4.10 zeigt auf, dass die **Grundschüler**, die eine verlängerte Schuleingangsphase hatten, sowohl in Deutsch als auch in Mathematik deutlich schwächer abschnitten, als ihre Mitschüler mit regulärer Schuleingangsphase. In den **Förderschulen** weisen Schüler mit vier oder mehr Jahren Schulbesuch weder in Mathematik noch in Deutsch einen bedeutsamen Unterschied zu ihren Mitschülern mit drei Jahren Schulbesuch auf.

Diese unterschiedlichen Effekte können auf unterschiedliche Gründe zurückzuführen sein: Zum einen kann die unterschiedliche Klassenzusammensetzung zwischen Grund- und Förderschulen eine Rolle spielen, zum anderen kann aber auch die geringere Schülerzahl an Förderschu-

Tabelle 4.10: Effektstärken d der Unterschiede zwischen Schülern mit und ohne Klassenwiederholung, Klassenstufe 3

Test	Förderschule	Grundschule
MK3	–	0,82
DK3	–	0,97

len das Ergebnis beeinflussen. Für die Klassenstufe 6 an Förderschulen lassen sich ein mittelgroßer negativer Effekt in Deutsch und ein mittelgroßer positiver Effekt für Englisch erkennen. Dies zeigt die Tabelle 4.11. Das bedeutet für Deutsch, dass Schüler mit Klassenwiederholungen bessere Leistungen zeigten als Schüler ohne Klassenwiederholung und umgekehrt für das Fach Englisch. In Mathematik lässt sich dagegen kein bedeutsamer Effekt finden. Die Tabelle 4.12 zeigt die Effekstärken für die Klassenstufe 8. Hier ist erkennbar, dass es für keines der Fächer bedeutsame Unterschiede zwischen Förderschülern mit und ohne Klassenwiederholungen gibt.

Tabelle 4.11: Effektstärken d der Unterschiede zwischen Schülern mit und ohne Klassenwiederholung, Klassenstufe 6

Test	Förderschule	Regelschule	Gymnasium
MK6	–	0,52	–
DK6	-0.46	0,58	–
EK6	0,63	0,69	0,33

Tabelle 4.12: Effektstärken d der Unterschiede zwischen Schülern mit und ohne Klassenwiederholung, Klassenstufe 8

Test	Förderschule	Regelschule	Gymnasium
MK8	–	0,54	0,71
DK8	–	0,73	0,67
EK8	–	0,66	0,38

Regelschüler der Klassenstufen 6 und 8, die eine Klasse wiederholen mussten, sind in den Kompetenztests in allen Fächern leistungsschwächer als ihre Mitschüler, wobei alle Effekte als mittelgroß einzustufen sind. In den **Gymnasien** ist zu beachten, dass es kaum Wiederholer gibt. Unter 1 % 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 unterscheiden sich die Wiederholer in Deutsch und Mathematik nicht bedeutsam von ihren Mitschülern. In Englisch ergibt sich ein kleiner positiver Effekt. In der Klassenstufe 8 dagegen sind die Schüler mit Klassenwiederholung deutlich leistungsschwächer als ihre Mitschüler ohne Klassenwiederholung. Es ergeben sich mittelgroße Effekte für Mathematik und Deutsch und ein kleiner Effekt für Englisch.

Das Wichtigste in Kürze

- Grundschüler, welche eine verkürzte Schuleingangsphase durchlaufen haben, schneiden im Kompetenztest etwas besser ab als ihre Mitschüler.
- Grundschüler, Regelschüler und Gymnasiasten, die ein Schuljahr wiederholen mussten, sind in den Kompetenztests leistungsschwächer als ihre Mitschüler.
- Förderschüler profitieren von der Schuljahreswiederholung mehr als Schüler anderer Schularten.

4.5 Besondere Lernschwierigkeiten / sonderpädagogischer Förderbedarf

Wie bereits in den vergangenen Jahren wurde analysiert, wie sich Lernschwierigkeiten auf die Kompetenztestleistung auswirken. Es wird dabei differenziert zwischen „Besonderen Lernschwierigkeiten“ (BL) und „Sonderpädagogischem Förderbedarf“ (SF). Schüler mit BL haben Lernschwierigkeiten, die Fördermaßnahmen bedürfen. Die besonderen Lernschwierigkeiten können sich in der Schriftsprache, im Rechnen, im Verhalten oder in mehreren Bereichen gleichzeitig zeigen. Schüler mit BL bekommen eine schulische Diagnose und gegebenenfalls einen Förderplan, der vom Klassenlehrer in Zusammenarbeit mit den Fachlehrern aufgestellt wird. Für Schüler mit BL können zusätzliche Lehrerstunden angerechnet werden; für sie stehen aber keine zusätzlichen sonderpädagogischen Fachkräfte zur Verfügung[6]. Schüler mit SF können Förderbedarf in den Bereichen Hören, Sehen, körperliche und motorische Entwicklung, Lernen und geistige Entwicklung, emotionale und soziale Entwicklung oder Sprache haben. Schüler mit SF haben ein sonderpädagogisches Gutachten, das von einer sonderpädagogischen Fachkraft erstellt wird. Ihre Lernschwierigkeiten sind so schwer, dass sie ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend förderbar sind. Sie werden ebenfalls zusätzlich nach einem Förderplan unterrichtet und bekommen Förderung durch sonderpädagogische Fachkräfte[7]. An den Kompetenztests sollten Schüler mit Förderbedarf im Bereich Lernen und geistige Entwicklung nicht teilnehmen. Die Schüler, die trotzdem teilgenommen haben, wurden bei dieser Analyse nicht mit betrachtet.

Die Fachlehrer wurden gebeten, bei der Dateneingabe anzugeben, welche vorhandene BL oder SF bei den einzelnen Schülern die größten Auswirkungen auf das Testergebnis hat.

Tabelle 4.13 zeigt die prozentualen Häufigkeiten von Schülern mit BL und SF, die am Kompetenztest in diesem Jahr teilgenommen haben. In der Klassenstufe 3 wurde bei deutlich mehr Schülern eine vorhandene BL von den Fachlehrern angegeben als in den Klassenstufen 6 und 8. Insgesamt wurde in der Klassenstufe 3 bei rund 2100 Schülern eine BL oder eine SF angegeben, in den Klassenstufen 6 und 8 jeweils bei ca. 1200 Schülern.

Abbildung 4.11 stellt dar, wie sich der Anteil von Schülern mit BL oder SF an allen teilnehmenden Schülern entwickelt hat.

[6] TMBWK (2008): Fachliche Empfehlung zu Fördermaßnahmen für Kinder und Jugendliche mit besonderen Lernschwierigkeiten in den allgemein bildenden Schulen (außer Förderschule) in Thüringen
[7] TMBWK (2004): ThürSoFöV

Tabelle 4.13: Prozentuale Schülerzahl mit BL und SF 2014

Lernschwierigkeiten	Häufigkeit in % Klassenstufe 3	Häufigkeit in % Klassenstufe 6	Häufigkeit in % Klassenstufe 8
Keine	86	92	92
BL	12	6	5
SF	2	2	3

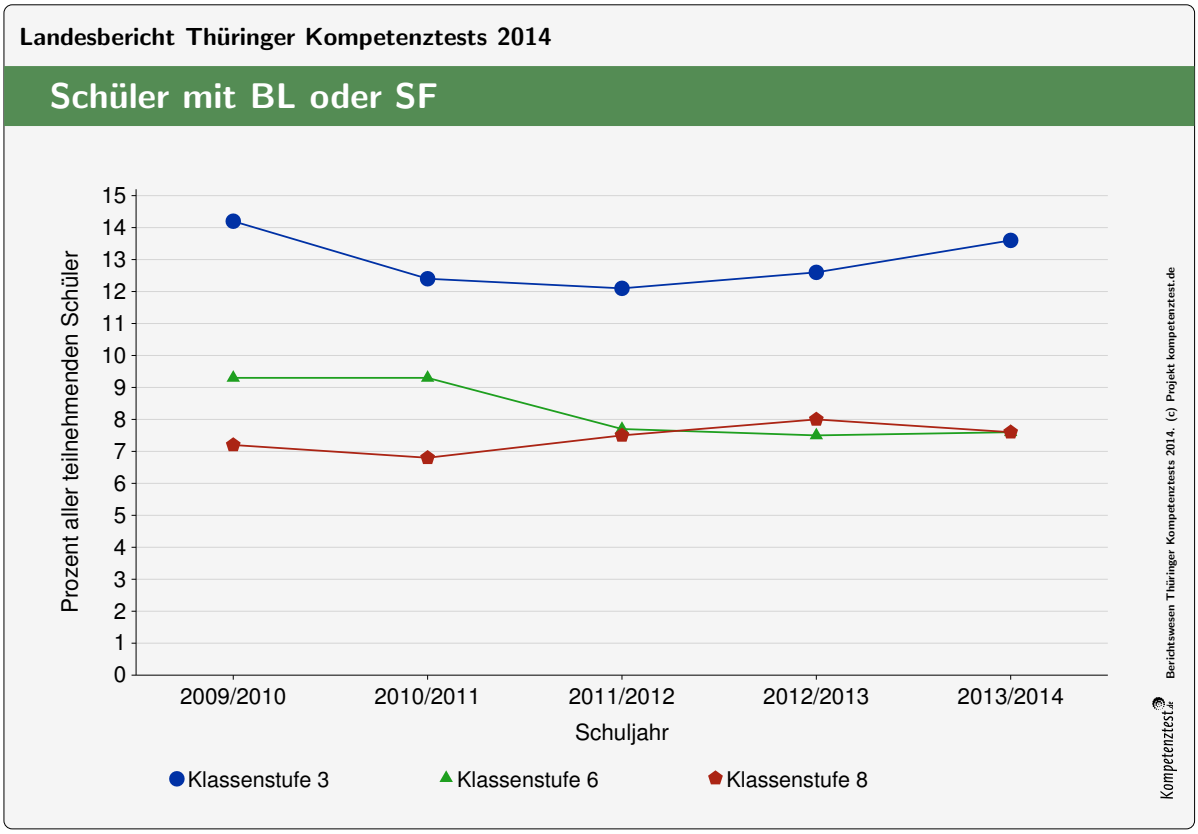

Abbildung 4.11: Prozentualer Anteil von Schülern mit BL oder SF an allen teilnehmenden Schülern in den Jahren 2010 bis 2014

Vergleich von BLSF-Schülern mit anderen Schülern

Wie im letzten Jahr werden Schüler mit besonderen Lernschwierigkeiten und sonderpädagogischem Förderbedarf mit Schülern verglichen, die keine diagnostizierten Lernschwierigkeiten haben. 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. In den folgenden Analysen werden beide Schülergruppen zu einer Gruppe BLSF zusammengefasst, um verlässlichere statistische Analysen mit größerer Stichprobe machen zu können.

Es zeigt sich, dass Schüler mit einer besonderen Lernschwierigkeit oder sonderpädagogischem Förderbedarf deutlich schwächer in den Kompetenztests abschneiden als ihre Mitschüler. In allen drei Klassenstufen (3, 6 und 8) liegen zwischen den beiden Gruppen, also den Schülern mit und ohne BLSF, relativ große Unterschiede vor, die man anhand der Stärke der Effekte ablesen kann, welche sich um $d = 0{,}8$ ansiedeln.

Die genauen Effektstärken in den einzelnen Tests sind aus der Tabelle 4.14 abzulesen. Die Effektstärken sind in der Klassenstufe 3 etwas höher als in den anderen Klassenstufen. Dies kann auch daran liegen, dass Schüler mit BLSF in den Klassenstufen 6 und 8 nur mit Schülern verglichen wurden, die eine Regelschule besuchen, also im Durchschnitt geringere Ergebnisse in den Kompetenztests erzielen. In der Klassenstufe 3 wurden sie undifferenzierter mit allen anderen Grundschülern verglichen, also auch mit den leistungsstärkeren, die später den Gymnasialzweig wählen. Über die letzten Jahre haben sich die Effekte zwischen BLSF-Schülern und anderen Schülern nicht systematisch verändert.

Tabelle 4.14: Effektstärken der Leistungsunterschiede ohne und mit BLSF[8]

Klassenstufe	Deutsch Effektstärke d	Mathematik Effektstärke d	Englisch Effektstärke d
3	1,2	1,0	–
6	0,8	0,6	0,9
8	0,9	0,6	0,7

Entwicklung der Testleistung

Interessant ist nicht nur, wie Schüler in den Kompetenztests abschneiden. Ein weiterer wichtiger Indikator ist, wie sich Schüler in ihrer Testleistung von einem Test zum nächsten entwickeln. Für diese Analyse errechnet man für jeden Schüler, wie stark sein Testwert von dem Wert abweicht, den man aus seinen Vortestwerten erwarten kann, also aus seiner zusammengefassten Leistung aller Tests, an denen er beim Kompetenztest in der 3. Klassenstufe teilgenommen hat. Erwarteterweise würde ein Schüler, der in der Klassenstufe 3 in allen Tests im mittleren Leistungsniveau lag, in der Klassenstufe 6 bzw. 8 also ebenfalls im mittleren Leistungsniveau liegen. Die Abweichung von dieser Erwartung wird in den folgenden Analysen als Testleistungsentwicklung interpretiert. Ein Schüler, der schlechter abschneidet als aus seinen Vortests erwartet, hat sich also geringer in seiner Leistung entwickelt als ein Schüler, der besser abschneidet als aus seinen Vortests erwartet.

Schüler mit BLSF schneiden nicht nur deutlich schlechter in den Kompetenztests ab als ihre Mitschüler. Ihre Leistung entwickelt sich auch signifikant schlechter. Kontrolliert man statistisch die Testleistung aller Schüler für die Vortestwerte, die sie beim Kompetenztest in der Klassenstufe 3 erzielten, ergibt sich immer noch ein Unterschied im Abschneiden. Anders ausgedrückt: Würde ein Schüler mit BLSF in der Klassenstufe 3 ein ähnliches Ergebnis erzielen wie ein Schüler ohne BLSF, würde er im Mittel in der Klassenstufe 6 (und 8) ein schlechteres Ergebnis erzielen als der Vergleichsschüler.

Inklusion

Im Folgenden sollen Fragen untersucht werden, die mit dem Thema Inklusion zusammenhängen. Inklusionsschüler sind Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die im gemeinsamen Unterricht mit Schülern ohne Förderbedarf und nicht an Förderschulen unterrichtet werden.

[8] In Klassenstufe 6 und 8 werden BLSF-Schüler nur mit Schülern an Regelschulen verglichen.

Der Inklusionsanteil bei den Kompetenztests, also der Anteil im gemeinsamen Unterricht unterrichteter Schüler mit SF an allen Schülern mit SF, ist über die letzten Jahre deutlich angestiegen, wie aus Grafik 4.12 ablesbar ist. Dabei ist zu beachten, dass keine Schüler mit Förderbedarf im Bereich Lernen und geistige Entwicklung an den Tests teilgenommen haben. Außerdem haben über zwei Drittel der Thüringer Förderschulen nicht an den Kompetenztests teilgenommen. Dementsprechend weichen die Zahlen hier von einer aktuellen Studie ab; dort ist für Thüringen ein Inklusionsanteil von nur rund 29 % angegeben, nicht wie hier ablesbar von über 60 %[9].

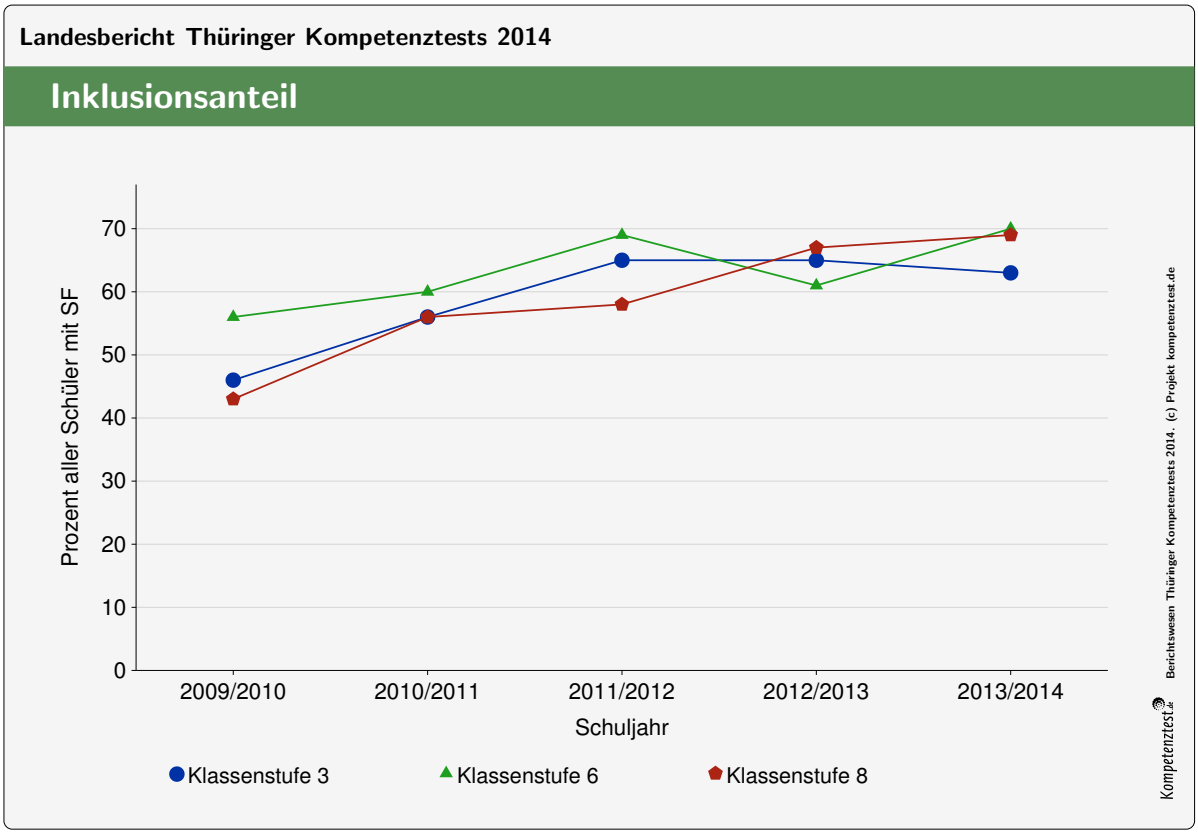

Abbildung 4.12: Prozentualer Anteil von Schülern mit SF, die im gemeinsamen Unterricht mit anderen Schülern sind

Eine wichtige Frage ist, ob Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen anders abschneiden als an anderen Schulen. Für diesen Vergleich reichen die Daten allein aus diesem Jahr aufgrund der geringen Anzahl an Förderschülern nicht aus, daher bezieht sich die folgende Analyse auf die Ergebnisse der Kompetenztests 2011 bis 2014. Um auszuschließen, dass diese Analysen durch Schüler mit sehr geringem Förderbedarf verfälscht werden, werden bei den weiterführenden Schulen Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen nur mit Inklusionsschülern an Regelschulen verglichen.

In der Klassenstufe 3 zeigen sich keine bedeutsamen Unterschiede zwischen inklusiv beschulten Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und solchen an Förderschulen. Bei den weiterführenden Schulen schneiden Schüler, die im gemeinsamen Unterricht an Regelschulen unterrichtet werden, in den Kompetenztests etwas besser ab als Schüler, die an Förderschulen unterrichtet werden. Die Stärke dieser Unterschiede liegt je nach Klassenstufe und Fach im kleinen Bereich mit Effektstärken von $d = 0{,}2$ bis $d = 0{,}3$.

Für die Schüler an weiterführenden Schulen ist eine Verknüpfung der Testergebnisse des aktuellen Jahres mit den Testergebnissen in der 3. Klassenstufe möglich. Schließt man diese

[9] Bertelsmann Stiftung (2014): Update Inklusion

Ergebnisse in die Betrachtung ein, so zeigt sich, dass sich Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen und solche im gemeinsamen Unterricht nicht unterschiedlich in ihrer Testleistung entwickeln. Es ist also wahrscheinlich, dass leistungsschwächere Schüler eher an Förderschulen unterrichtet werden, die Schulform selbst aber keinen bedeutsamen Effekt auf die Testleistung hat.

Effekte von gemeinsamem Unterricht auf Inklusionsmitschüler

Eine weitere Analyse bezieht sich auf Schüler, die Mitschüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben, also in Inklusionsklassen sind. Für den Kompetenztest 2014 wird in analoger Weise zur obigen Analyse ihre Testleistung und ihre Testleistungsentwicklung mit der von Schülern ohne förderbedürftige Mitschüler verglichen. Um eine Vergleichbarkeit zu gewährleisten, werden nur Schüler an Regelschulen betrachtet. Es zeigt sich, dass Schüler mit förderbedürftigen Mitschülern nicht bedeutsam andere Testleistungen zeigen und keine bedeutsam anderen Testleistungsveränderungen haben. Auch Schüler mit Mitschülern, die eine besondere Lernschwierigkeit haben, zeigen keine bedeutsam unterschiedlichen Testleistungen und Leistungsentwicklungen als Schüler ohne solche Mitschüler.

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 und entwickeln sich von einem Test zum nächsten schlechter als ihre Mitschüler.
- Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht an Regelschulen schneiden etwas besser in den Tests ab als Schüler an Förderschulen.
- Schüler mit förderbedürftigen Mitschülern in der eigenen Klasse entwickeln sich in ihrer Leistung wie Schüler ohne Mitschüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, ebenso Schüler mit Mitschülern, die besondere Lernschwierigkeiten haben.

4.6 Vorwissen der Schüler

Auch in diesem Jahr wurde das Vorwissen der Schüler als weiteres Schülermerkmal untersucht. Unter dem Merkmal Vorwissen wird dabei das in früheren Klassen erworbene Wissen in einem Fach verstanden. Erhoben wurde dieses Vorwissen durch die früheren Leistungen der Schüler in den Kompetenztests.

Es wird vermutet, dass das Vorwissen in einem Fach die aktuelle Testleistung im jeweiligen Fach beeinflusst. Dementsprechend wird davon ausgegangen, dass anhand des Vorwissens Aussagen über die erwarteten Leistungen eines Schülers getroffen werden können. In nachfolgender Betrachtung soll also der Zusammenhang zwischen dem Vorwissen und den aktuellen Leistungen der Schüler untersucht werden. Ob dieser tatsächlich besteht, konnte mittels des Schülerlängsschnitts analysiert werden, sofern für den jeweiligen Schüler Testergebnisse aus vergangenen Kompetenztests vorlagen. So kann untersucht werden, ob ein Schüler, der z. B. 2012 Klassenstufe 6 besuchte und in den damaligen Tests gute Leistungen erzielte, auch 2014 in den Tests in der Klassenstufe 8 noch gute Leistungen erreichte und ob diese mit den guten

Leistungen in der Klassenstufe 6 zusammenhängen. Nachfolgend werden sowohl die Zusammenhänge der Leistungen von der Klassenstufe 6 und 8 analysiert, als auch die jeweiligen Zusammenhänge mit den Ergebnissen aus der Klassenstufe 3.

Zunächst wird betrachtet, für wieviel Prozent der Schüler Ergebnisse aus früheren Kompetenztests vorliegen. Im Fach Deutsch lagen für 44,8 % der Schüler in der Klassenstufe 8 auch Daten aus der Klassenstufe 6 vor. Die Prozentzahl vorhandener Daten im Fach Deutsch beträgt sogar 74,5 %, wenn man die Klassenstufen 8 und 3 betrachtet. Im Fach Mathematik können bei 61,8 % der Schüler die Testergebnisse der Klassenstufe 8 mit denen in der Klassenstufe 6 in Verbindung gebracht werden. Im Zusammenhang zwischen Klassenstufe 8 und 3 betrifft das sogar 74,5 % der Schüler. In Englisch konnten bei 37,46 % der Schüler mögliche Zusammenhänge der Leistungen in Klassenstufe 8 und Klassenstufe 6 analysiert werden. Bei dem Zusammenhang der Schülerleistungen in der Klassenstufe 6 und 3 konnte in Deutsch auf Daten von 80,5 % der Schüler und in Mathematik von 77,2 % zurückgegriffen werden. Auffallend ist, dass mit der Klassenstufe 3 jeweils mehr Daten in Verbindung gebracht werden können als mit Klassenstufe 6. Ursache hierfür ist die Teilnahmeregelung in der 6. Klassenstufe: hier ist es möglich und auch üblich, dass die Schüler nicht in allen Fächern an den Kompetenztests teilnehmen. Bei einer fachspezifischen Verknüpfung der Daten ergeben sich daher logischerweise geringere Quoten.

Als Methode zur Untersuchung der Zusammenhänge von Vorwissen und aktuellen Testleistungen der Schüler wurden Korrelationen (siehe S. 54) berechnet. Dadurch ist es möglich zu überprüfen, wie stark die aktuelle Leistung mit dem bereits bestehenden Wissen zusammenhängt. Die nachfolgenden Grafiken 4.13 bis 4.15 zeigen die Ergebnisse aus den Analysen im 5-Jahres-Trend jeweils für Klassenstufe 3 und 6, Klassenstufe 6 und 8 sowie Klassenstufe 3 und 8.

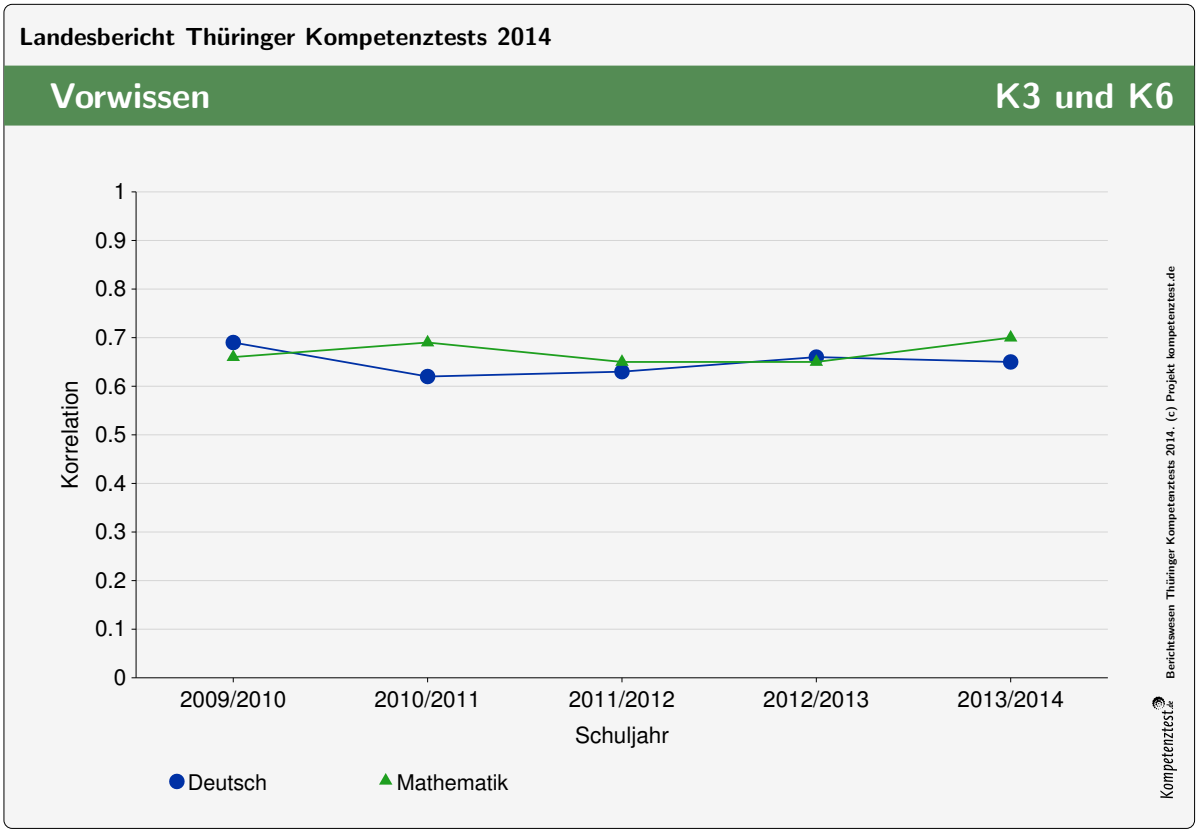

Abbildung 4.13: Zusammenhang Vorwissen und Testergebnis im Kompetenztest K3 und K6

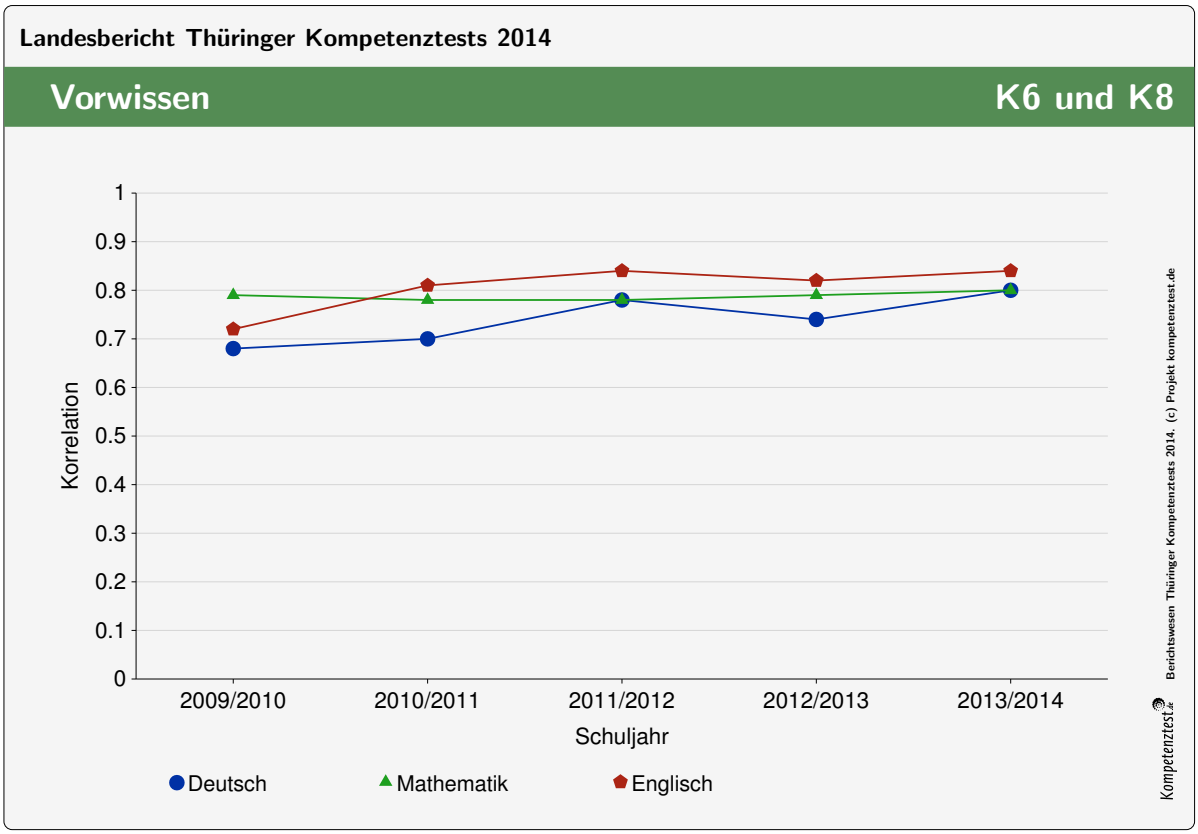

Abbildung 4.14: Zusammenhang Vorwissen und Testergebnis im Kompetenztest K6 und K8

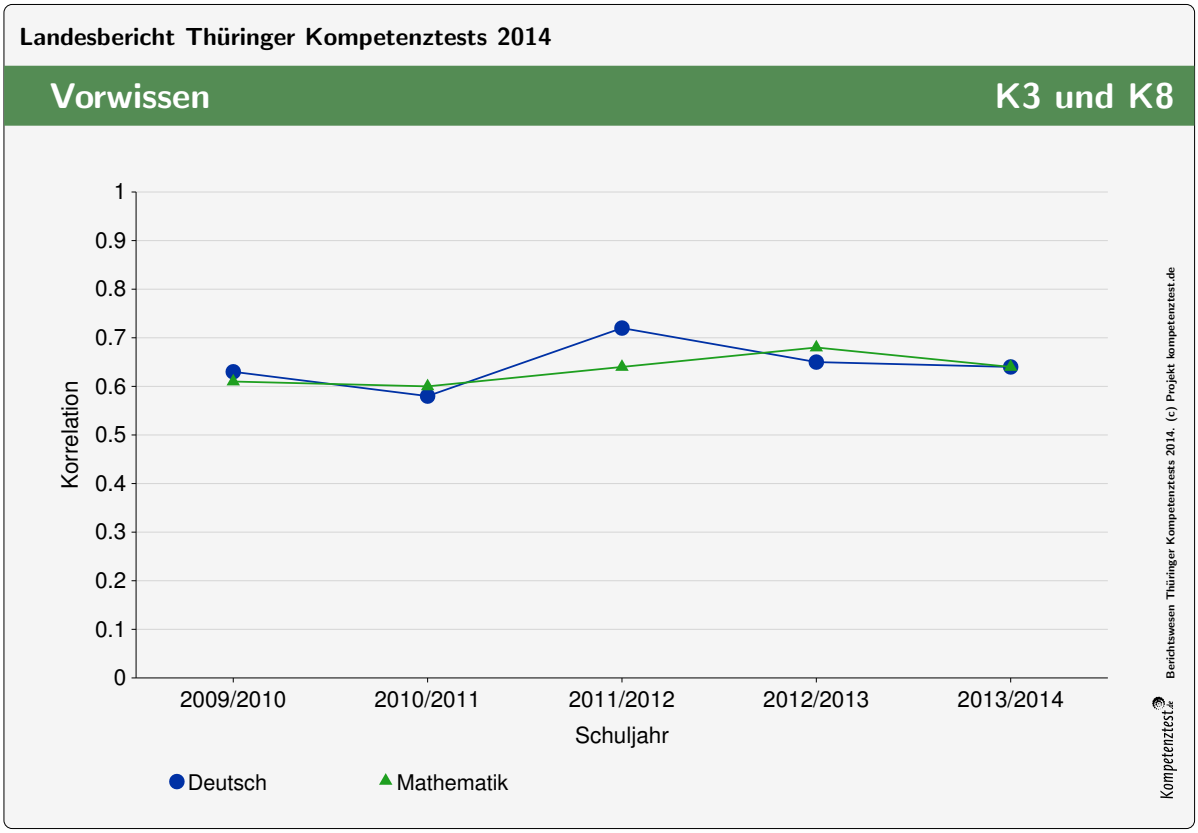

Abbildung 4.15: Zusammenhang Vorwissen und Testergebnis im Kompetenztest K3 und K8

Anhand der positiven Korrelationen ist zu erkennen, dass Schüler, welche in früheren Kompetenztests gute Leistungen erzielt haben, auch im aktuellen Test höhere Punktzahlen erreichen. Dieses vorgefundene Ergebnis ist unabhängig von der Klassenstufe und dem Unterrichtsfach. Im Vergleich der Klassenstufen 3 und 6 sowie 3 und 8 sind die Korrelationen als mittel einzustufen, was bedeutet, dass das Vorwissen durchaus mit den späteren Leistungen in einem Zusammenhang steht. Natürlich haben aber auch noch andere Faktoren einen Einfluss auf das zukünftige Leistungsniveau des Schülers. Innerhalb der Betrachtung von Klassenstufe 6 und 8 deuten die Korrelationen von $r = 0{,}70$ bis $r = 0{,}84$ sogar auf stark ausgeprägte Zusammenhänge hin. Zudem ist im Vergleich zu den Fächern Deutsch und Mathematik im Fach Englisch über die Jahre hinweg ein leicht höherer, wenn auch statistisch unbedeutsamer, Zusammenhang zwischen Vorwissen und den erbrachten Leistungen im Kompetenztest zu erkennen. Im Vergleich zu den Vorjahresergebnissen zeigen sich innerhalb der Fächer nur kleinere Schwankungen, welche jedoch keinen Trend deutlich werden lassen und auch keine statistisch relevanten Unterschiede darstellen.

Die Analysen zeigen, dass zwischen dem Vorwissen und den späteren Testleistungen ein großer Zusammenhang besteht. Für faire Vergleiche von Testergebnissen ist die Einbeziehung des Vorwissens daher von besonderer Bedeutung. Die hier gemachten Aussagen zeigen allerdings nur einen allgemeinen Trend an und sind nicht für jeden Schüler gleichermaßen zutreffend. 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. Vor allem bei Schülern mit mangelhaftem Vorwissen können individuelle Fördermaßnahmen einer Aufsummierung der Defizite entgegenwirken. Dem Einfluss der Lehrkraft auf das Wissen der Schüler sollte folglich große Aufmerksamkeit zukommen.

Das Wichtigste in Kürze

- Das bestehende Vorwissen eines Schülers steht in großem aber nicht alleinigem Zusammenhang mit der aktuellen Leistungsfähigkeit im Kompetenztest.
- Weist das Vorwissen Mängel auf, helfen fachspezifische Fördermaßnahmen, um einen künftigen Lernerfolg des Schülers zu gewährleisten.

4.7 Zusammenhang Halbjahresnote und Testergebnisse

Die Halbjahresnote eines Schülers zählt nicht zu den Schülermerkmalen, welches das Abschneiden in den Kompetenztests per se beeinflusst. Dennoch ist anzunehmen, dass ein Zusammenhang zwischen der Note in einem Fach und den Testergebnissen besteht. Schüler, die eine gute Halbjahresnote erhalten, sollten tendenziell ein leistungsstärkeres Ergebnis bei den Kompetenztests erzielen und umgekehrt. Es wäre jedoch denkbar, dass der vermutete Zusammenhang für manche Schüler kleiner ausfällt als für andere. Beispielsweise für einen potenziell sehr leistungsstarken aber sozial ängstlichen Schüler, welcher ein sehr gutes Testergebnis erzielte, jedoch auf Grund seiner zurückhaltenden mündlichen Beteiligung am Unterricht eine weniger gute Zensur auf dem Halbjahreszeugnis erhielt. Ebenso geringer könnte der Zusammenhang zwischen Halbjahresnote und Leistung im Kompetenztest bei Schülern ausfallen, welche aufgrund einer schlechten Tagesform nicht ihr ganzes Leistungspotential am Testtag ausschöpfen konnten.

In nachfolgenden Analysen wird untersucht, in welchem Maß die erfassten Kompetenzen der Schüler mit Notengebungskriterien korrespondieren oder nicht, d. h. es erfolgt eine Einschätzung, ob Schüler hinsichtlich ihrer Leistung realistisch bewertet werden.

Die Abbildungen 4.16 bis 4.18 zeigen jeweils die Korrelationen r zwischen den Halbjahresnoten und den einzelnen Testergebnissen der Thüringer Schüler über die letzten 5 Jahre. Die Korrelation r gibt an, wie stark der Zusammenhang zwischen den Halbjahresnoten und den Testergebnissen ist (siehe S. 54). Veranschaulicht sind klassenstufenspezifisch die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch.

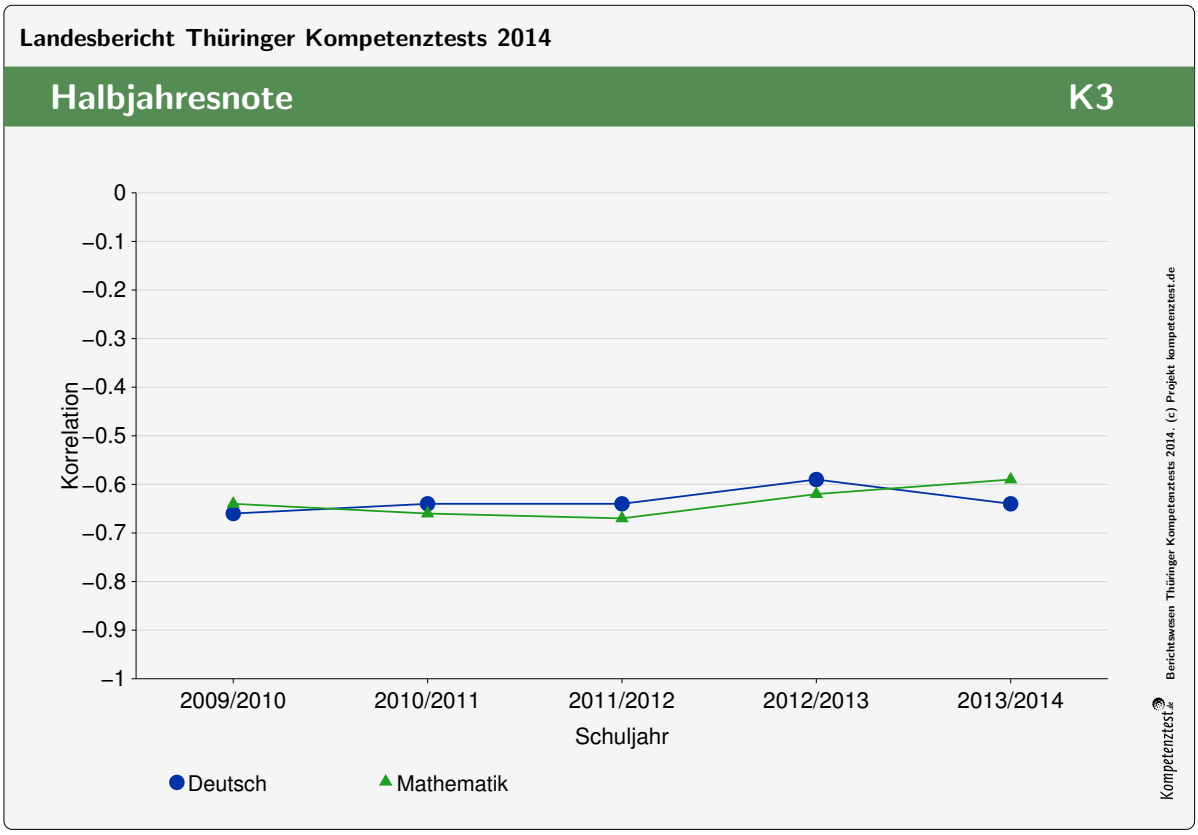

Abbildung 4.16: Zusammenhang Halbjahresnote und Testergebnis Klasse 3

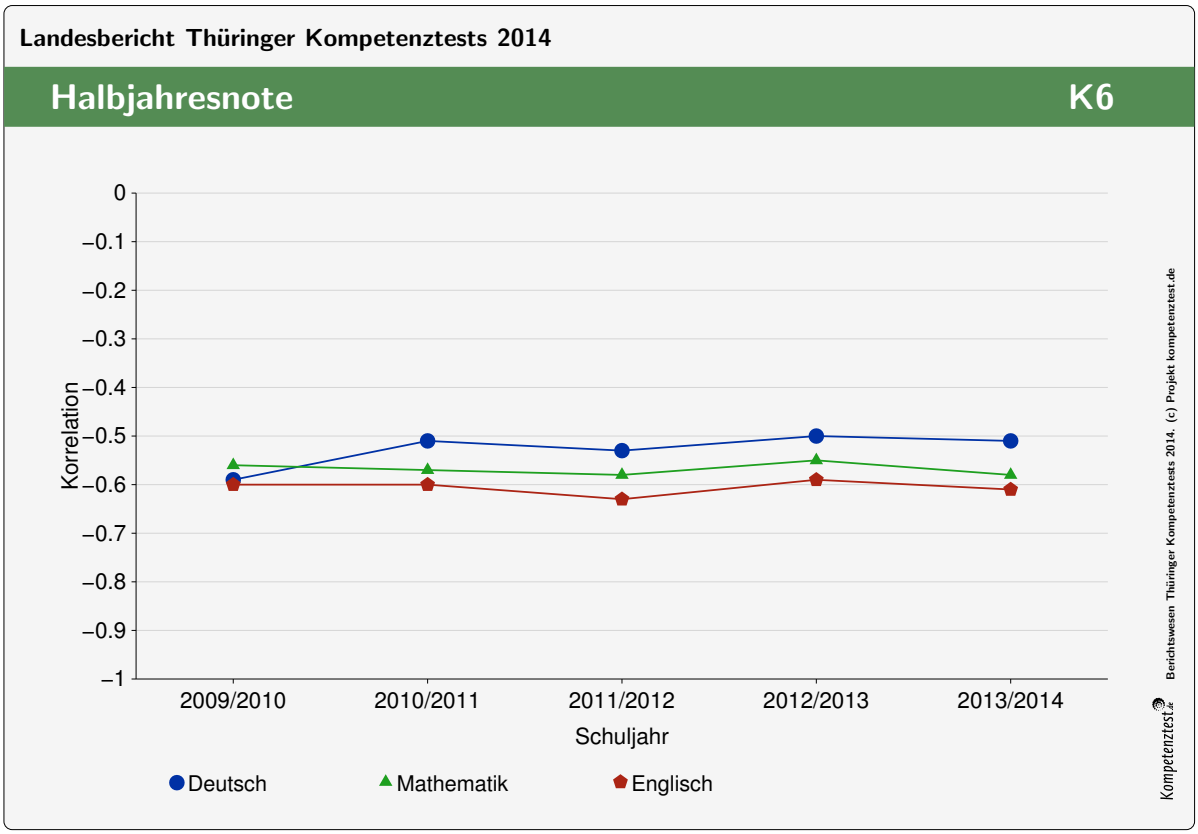

Abbildung 4.17: Zusammenhang Halbjahresnote und Testergebnis Klasse 6

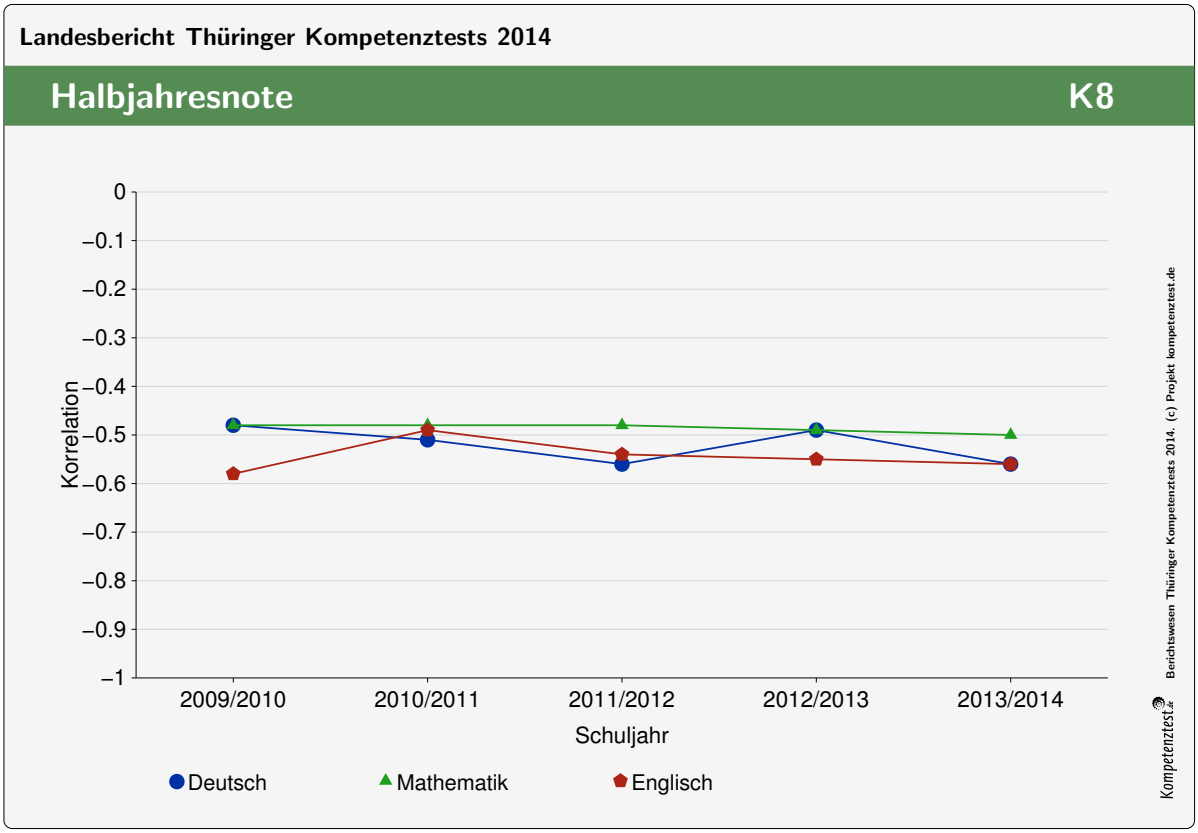

Abbildung 4.18: Zusammenhang Halbjahresnote und Testergebnis Klasse 8

Die hier vorliegenden Korrelationen von $r = -0{,}48$ bis $r = -0{,}67$ sind als mittelstark einzuschätzen.[10] Demzufolge kann aus den Daten abgeleitet werden, dass die Halbjahresnote und die Leistung im Kompetenztest in einem substantiellen Zusammenhang stehen. In der Klassenstufe 3 ist die Korrelation und somit der Zusammenhang zwischen Testleistung und Halbjahresnote etwas höher als in den oberen Klassenstufen. Dieser Unterschied ist statistisch jedoch unbedeutsam. Über die Jahre hinweg ist ein gleichbleibender Trend über alle Fächer und Klassenstufen zu verzeichnen. Auf eine explizite Darstellung der verschiedenen Schulformen wurde verzichtet, da deren Analyse nur geringfügige Unterschiede ergab.

Neben der Leistungsfähigkeit des Schülers gibt es noch andere Faktoren, die einen Einfluss auf die Halbjahresnote bzw. das Testergebnis haben könnten, wie beispielsweise das Auftreten des Schülers im Unterricht, seine motivierte Mitarbeit oder Leistungsüberprüfungen anderer Formate. Denkbar wäre auch, dass die abgefragten Kompetenztestinhalte nicht notwendigerweise mit den Unterrichtsinhalten übereinstimmen. Des Weiteren ist es möglich, dass sich die Notengebungskriterien von Lehrern unterscheiden. Lehrer könnten in ihrer Bewertung eine soziale Bezugsnormorientierung bevorzugen, dies 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. Ebenso kann das Testergebnis von der Tagesform des Schülers abhängig sein und muss somit nicht die Halbjahresnote widerspiegeln.

Das Wichtigste in Kürze

- Es gibt einen bedeutsamen Zusammenhang zwischen den Halbjahresnoten und den Kompetenztestergebnissen.
- Neben der Leistungsfähigkeit des Schülers haben auch andere Faktoren einen Einfluss auf die Halbjahresnote.

[10] Das negative Vorzeichen ergibt sich, da eine numerisch niedrige Note ein gutes Ergebnis darstellt. Im Gegensatz dazu ist eine niedrige Punktzahl im Kompetenztest als leistungsschwaches Ergebnis zu betrachten.

5 Rezeption und Evaluation der Tests

5.1 Befragung der Fachlehrer nach der Dateneingabe

Nachdem die Lehrkräfte die Dateneingabe für ihre Klasse abgeschlossen hatten, bestand für sie die Möglichkeit, eine kurze Einschätzung der Kompetenztests vorzunehmen. Dabei konnten sie Fragen zur Nützlichkeit der Tests (als Instrument zur Lernstandsdiagnostik, für die eigene Unterrichtsentwicklung und die Schulentwicklung) beantworten. 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 in Bezug auf die Aussage "Die Aufgaben des Kompetenztests sind lehrplanadäquat" bedeutet. Von der Möglichkeit, solch eine Einschätzung vorzunehmen, machten knapp 81 % aller Lehrkräfte Gebrauch. Diese Teilnahmequote 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.

Tabelle 5.1: Einschätzung der Kompetenztests im Hinblick auf Nützlichkeit für Lernstandsdiagnostik, Lehrplanadäquatheit, Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung, Skala von 1 = volle Zustimmung bis 5 = gar keine Zustimmung.

Kompetenztest	Lehrplanadäquatheit	Lernstandsdiagnostik	Unterrichtsentwicklung	Schulentwicklung
DK3L	2,20	2,48	2,49	2,78
DK3R	2,21	2,44	2,5	2,74
MK3	2,27	2,56	2,57	2,81
DK6	2,39	2,85	2,96	3,18
MK6	2,10	2,47	2,65	3,00
EK6	2,44	2,80	2,97	3,16
DK8	2,53	2,90	3,08	3,29
MK8	2,30	2,60	2,82	3,05
EK8	2,73	2,91	3,10	3,35

In Tabelle 5.1 sind die Ergebnisse der **Nützlichkeitsbefragung** klassenstufen- und fachspezifisch dargestellt. Auf eine separate Darstellung der Ergebnisse von Regelschulen und Gymnasien wurde hier verzichtet, da sich gezeigt hat, dass für diese Gruppen keine bedeutsamen Unterschiede in den Befragungsergebnissen existieren.

Als generelle Tendenz lässt sich feststellen, dass die Einschätzungen der Lehrkräfte mit steigender Klassenstufe tendenziell negativer ausfallen. Die besten Bewertungen finden sich bei den Tests in der Klassenstufe 3.

5.1.1 Nützlichkeitsbewertungen im Zeitverlauf

In den vergangenen fünf Jahren lag die durchschnittliche Bewertung der Nützlichkeit in Bezug auf die Unterrichtsentwicklung zwischen 2,69 und 2,77. Die jährlichen Schwankungen stellen keine statistisch bedeutsamen Unterschiede dar. Auch auf den Dimensionen Lehrplanadäquatheit, Lernstandsdiagnostik und Schulentwicklung gibt es keine bedeutsamen Schwankungen. Das heißt, dass die Nützlichkeit der Kompetenztests gleichbleibend auf einem mittleren Niveau eingeschätzt wurde.

Da die Dimensionen des Nützlichkeits-Fragebogens (Lehrplanadäquatheit, Lernstandsdiagnostik, Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung) hoch miteinander korrelieren, wird sich im Folgenden auf die besonders wichtige Dimension der Unterrichtsentwicklung beschränkt. In der Abbildung 5.1 sind die Einschätzungen der Lehrkräfte zur Nützlichkeit der Kompetenztests für die Unterrichtsentwicklung **im Verlauf** der Jahre 2010 bis 2014 dargestellt. Auffällig ist, dass Grundschullehrer dabei die Tests auf dieser Nützlichkeitsdimension durchweg positiver bewerteten als Lehrer weiterführender Schulen. Dieser Unterschied ist für jedes der aufgeführten Jahre statistisch signifikant.

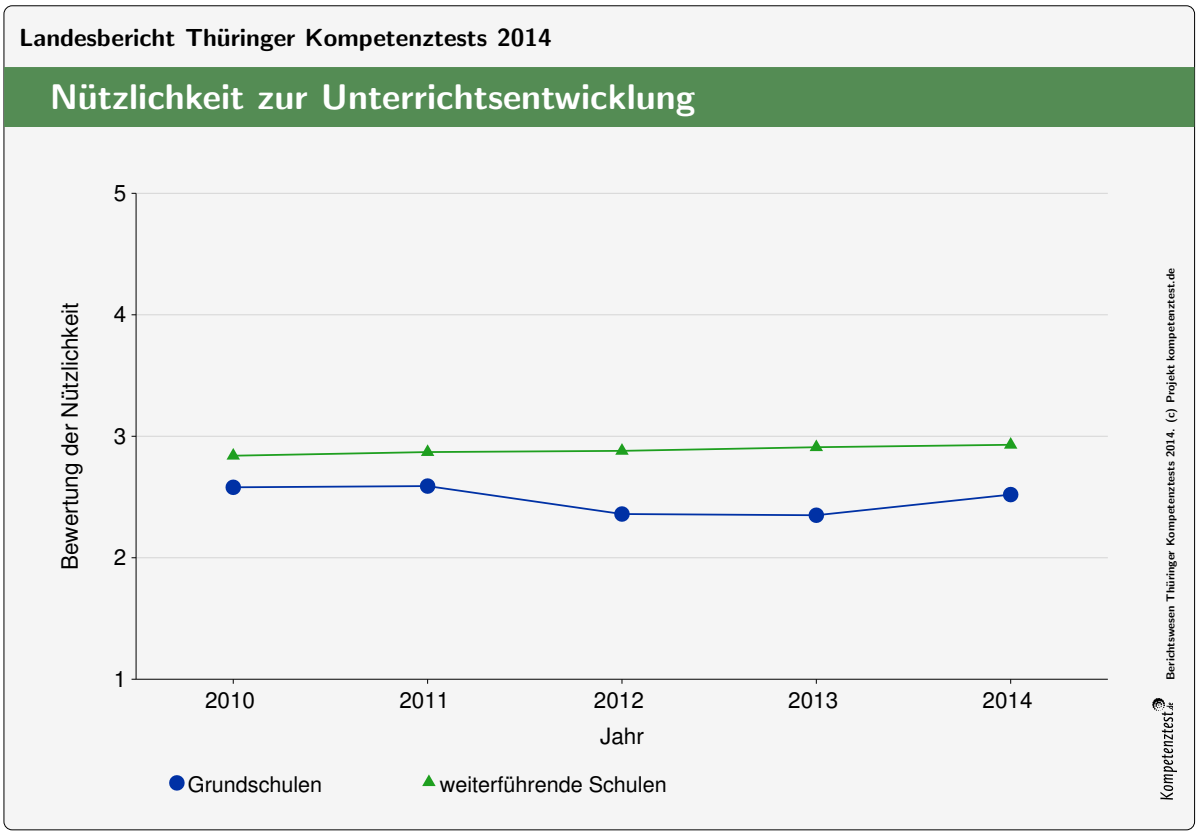

Abbildung 5.1: Durchschnittliche Bewertung der Nützlichkeit in Bezug auf die Unterrichtsentwicklung durch Grundschullehrkräfte und Lehrkräfte weiterführender Schulen über die letzten 5 Jahre hinweg, Skala von 1 = sehr nützlich bis 5 = überhaupt nicht nützlich.

Zusätzlich zu den angesprochenen Unterschieden in der Bewertung zwischen Klassenstufen, unterscheiden sich die Bewertungen auch auf Fach-Ebene. So lagen die Nützlichkeitsbewertungen von Mathematik-Lehrkräften weiterführender Schulen tendenziell in einem positiveren Bereich als die der Englisch- und Deutsch-Lehrer.

5.1.2 Bewertung der didaktischen Materialien

Als Werkzeug für die Unterrichtsentwicklung sollen die didaktischen Materialien dabei helfen, mit den Aufgaben(-inhalten) der Kompetenztests weiterzuarbeiten. Daher ist die Bewertung dieser Materialien zur Konzeption künftiger Kompetenztests von besonderem Interesse. Eine grafische Darstellung der durchschnittlichen Bewertung der didaktischen Materialien im Zeitverlauf finden Sie in der Abbildung 5.2. Die Bewertungen fallen je nach Klassenstufe unterschiedlich aus. In den letzten drei Jahren gaben Grundschullehrer diesen Materialien signifikant bessere Noten als Lehrer an weiterführenden Schulen. Seit 2012 werden die didaktischen Materialien der Klassenstufe 3 vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) erstellt, was mit der besseren Bewertung der Materialien in dieser Klassenstufe ab 2012 im Vergleich zu 2011 zusammenhängen könnte. Tendenziell haben sich die Bewertungen der didaktischen Materialien von Jahr zu Jahr verbessert.

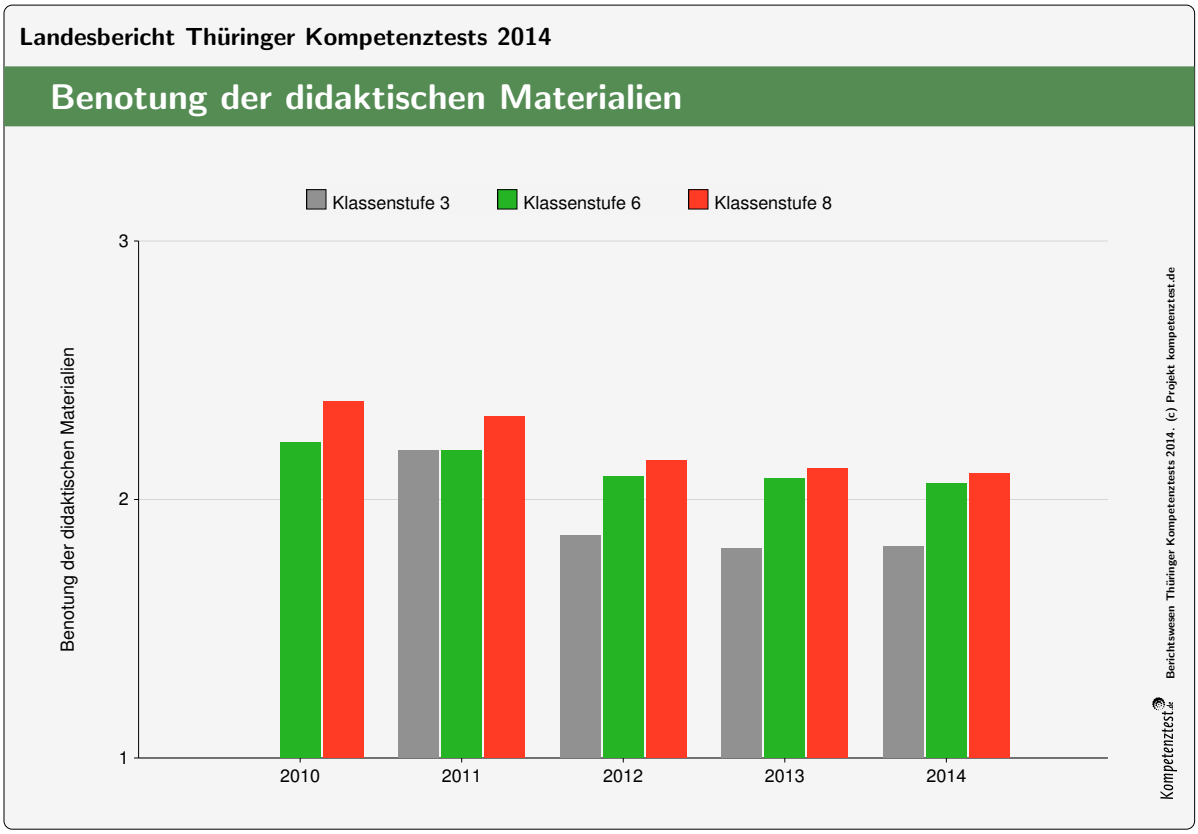

Abbildung 5.2: Durchschnittliche Benotung der didaktischen Materialien im Zeitverlauf über die letzten 5 Jahre, Note 1 = sehr gut bis Note 6 = ungenügend.[1]

Diese Verbesserung ist vor allem vor dem Hintergrund wichtig, dass die Bewertungen der didaktischen Materialien einen moderaten Zusammenhang mit den Nützlichkeitsbewertungen der gesamten Kompetenztests aufweisen ($r = 0{,}299$). Das heißt, dass Lehrkräfte, die die Kompetenztests insgesamt positiv bewerten, tendenziell auch die didaktischen Materialien nützlich finden.

[1] Aus dem Jahr 2010 liegen keine Bewertungen durch Lehrkräfte der Klassenstufe 3 vor.

Das Wichtigste in Kürze

- Die Kompetenztests werden von Lehrkräften dritter Klassen am besten bewertet.
- Mit steigender Klassenstufe fallen die Bewertungen der Kompetenztests negativer aus.
- Die Nützlichkeitsbewertungen der Kompetenztests sind über die letzten Jahre hinweg stabil.
- Die Bewertungen der didaktischen Materialien weisen einen positiven Trend im Zeitverlauf auf.

5.2 Rezeption der Testergebnisse an den Schulen

5.2.1 Formen der Rückmeldungen

Im Jahr 2014 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 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 werden in allen Klassenstufen in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch individuelle **Schülerberichte** erstellt. Im Fach Französisch muss 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.

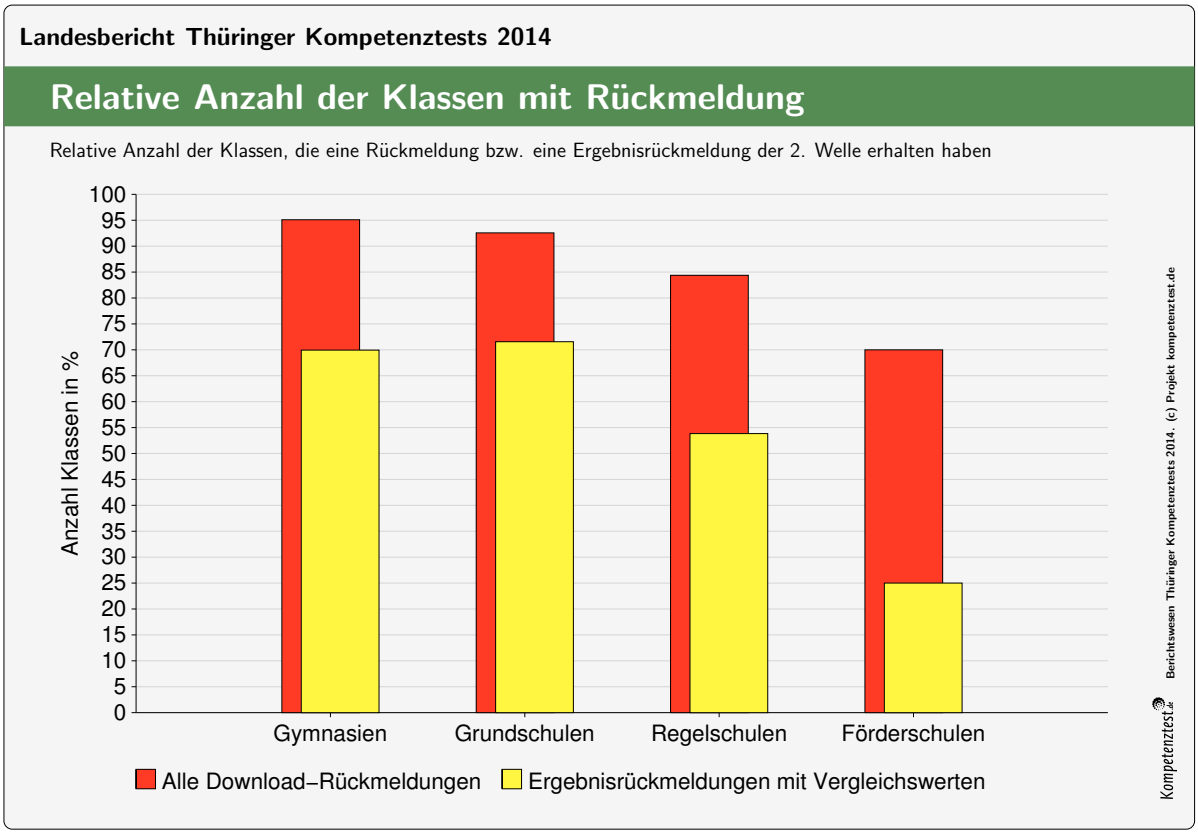

Abbildung 5.3: Relative Anzahl von Klassen mit Downloads mindestens einer Sofort-Rückmeldung vs. Ergebnisrückmeldung mit korrigierten Landesmittelwerten (Stand: 27. Oktober 2014).

5.2.2 Download-Quoten 2014

In Abbildung 5.3 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.

Wie in den letzten Jahren sind die Abrufquoten der Gymnasien und Grundschulen einander ähnlich, während die der Regelschulen deutlich geringer sind. Die Abrufquoten fallen an Förderschulen am geringsten aus, 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 erklärt werden.

Die Abrufquoten insgesamt sind geringfügig kleiner als im Vorjahr, die Abrufquoten der korrigierten Berichte fallen in diesem Jahr für alle Schularten ca. 5 % geringer aus.

Die Abrufquoten speziell für die (Klassen-)Ergebnisberichte mit Vergleichswerten, getrennt nach Fach und Klassenstufe, zeigt Abbildung 5.4 im zeitlichen Verlauf. Die Rückmeldungen zu den Tests der Klassenstufen 6 und 8 wurden bereits am 23. Juni 2014 veröffentlicht, also acht Wochen vor der Veröffentlichung der Berichte in der Klassenstufe 3.

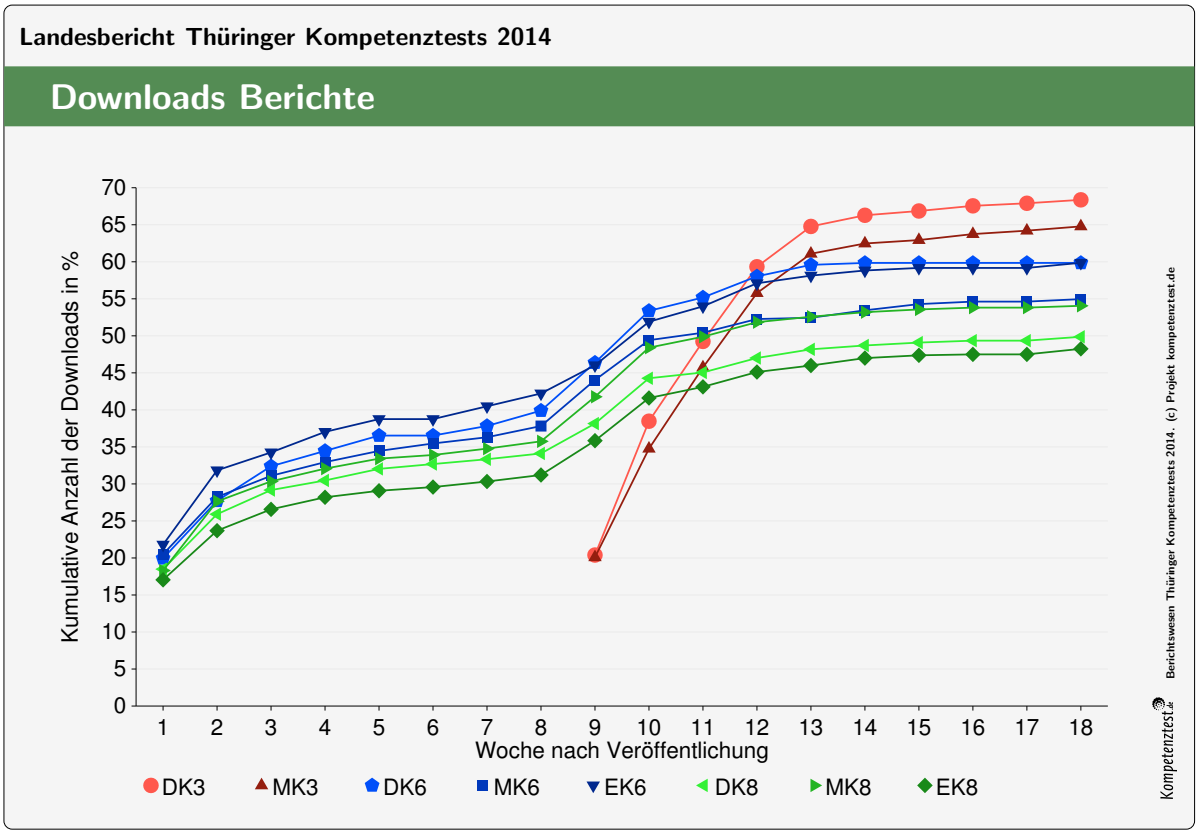

Abbildung 5.4: Downloads der Ergebnisberichte mit Vergleichsdaten der verschiedenen Tests im zeitlichen Verlauf (pro Woche nach Veröffentlichung K6/K8, Stand: 27. Oktober 2014).

Beim zeitlichen Verlauf der Downloads zeigt sich das gleiche Bild wie in den Vorjahren: die Abrufquoten in der Klassenstufe 3 sind bereits nach wenigen Wochen am höchsten, d. h. in der Klassenstufe 3 werden mehr Berichte heruntergeladen und dies auch in einem kürzeren Zeitraum nach der Veröffentlichung. Die geringsten Abrufquoten finden sich auch in diesem Jahr für die Berichte zu den Kompetenztests in der Klassenstufe 8.

Die Abrufzahlen der Schülerberichte liegen erneut hinter den Abrufen der Klassenberichte zurück. In nur ca. 54 % 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. Die Schulartunterschiede bei den Abrufquoten zeigen sich in diesem Jahr stärker als im letzten, bei den Grund- und Förderschulen sind die Quoten deutlich höher als bei Gymnasien und Regelschulen.

Für 769 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 53,3 % die Berichte abgerufen. Betrachtet man die verschiedenen Schularten[2], so sind die Quoten mit rund 56 % für Grundschulen und Gymnasien vergleichbar hoch, bei den Regelschulen fällt die Quote mit rund 44 % geringer aus.

Die räumlichen Verteilungen der Abrufquoten der Ergebnis- und Schülerberichte in den verschiedenen Landkreisen Thüringens sind auf den folgenden Seiten dargestellt.

[2] Für Förderschulen werden keine Schulberichte erzeugt.

Das Wichtigste in Kürze

- Die Abrufquoten aller Berichte sind etwas geringer als im Vorjahr.
- Die Schülerberichte wurden erneut seltener abgerufen als die Klassen-Ergebnisberichte.

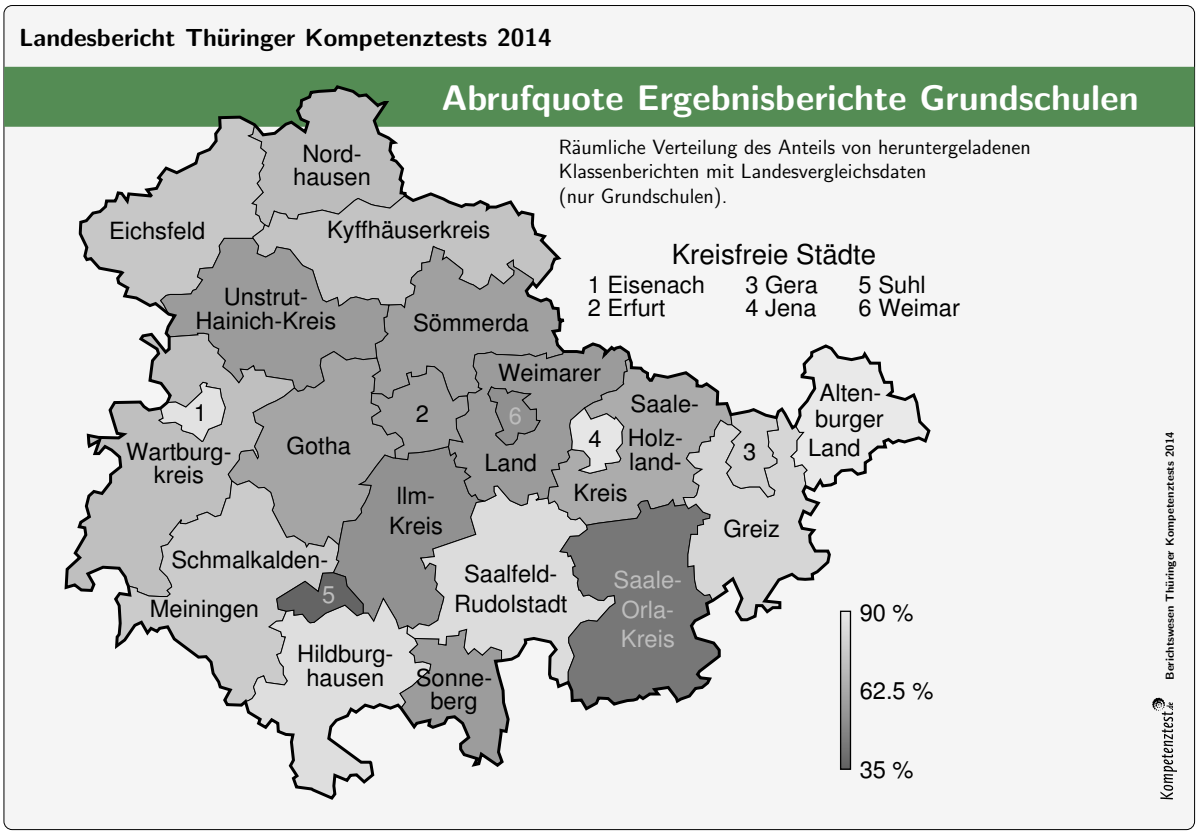

Abbildung 5.5: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils der Downloads aller erzeugten Ergebnisberichte der Grundschulen.

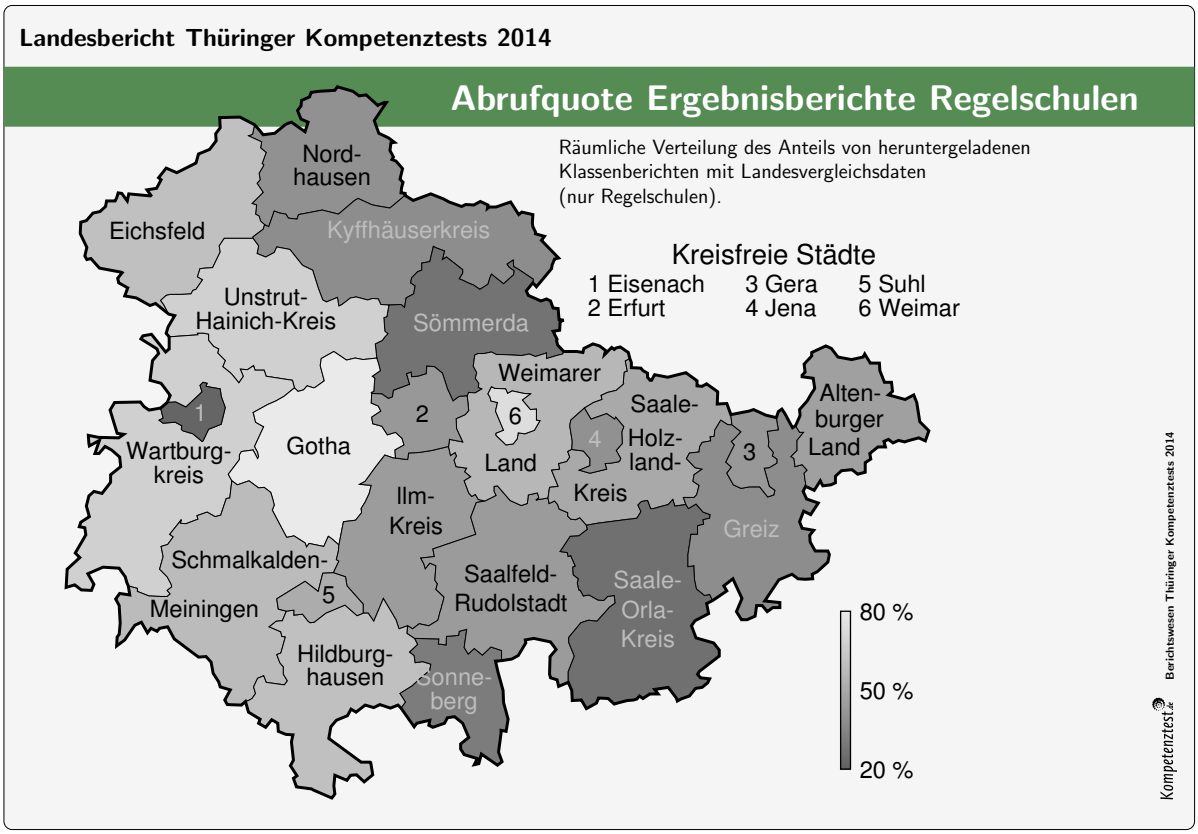

Abbildung 5.6: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils der Downloads aller erzeugten Ergebnisberichte der Regelschulen.

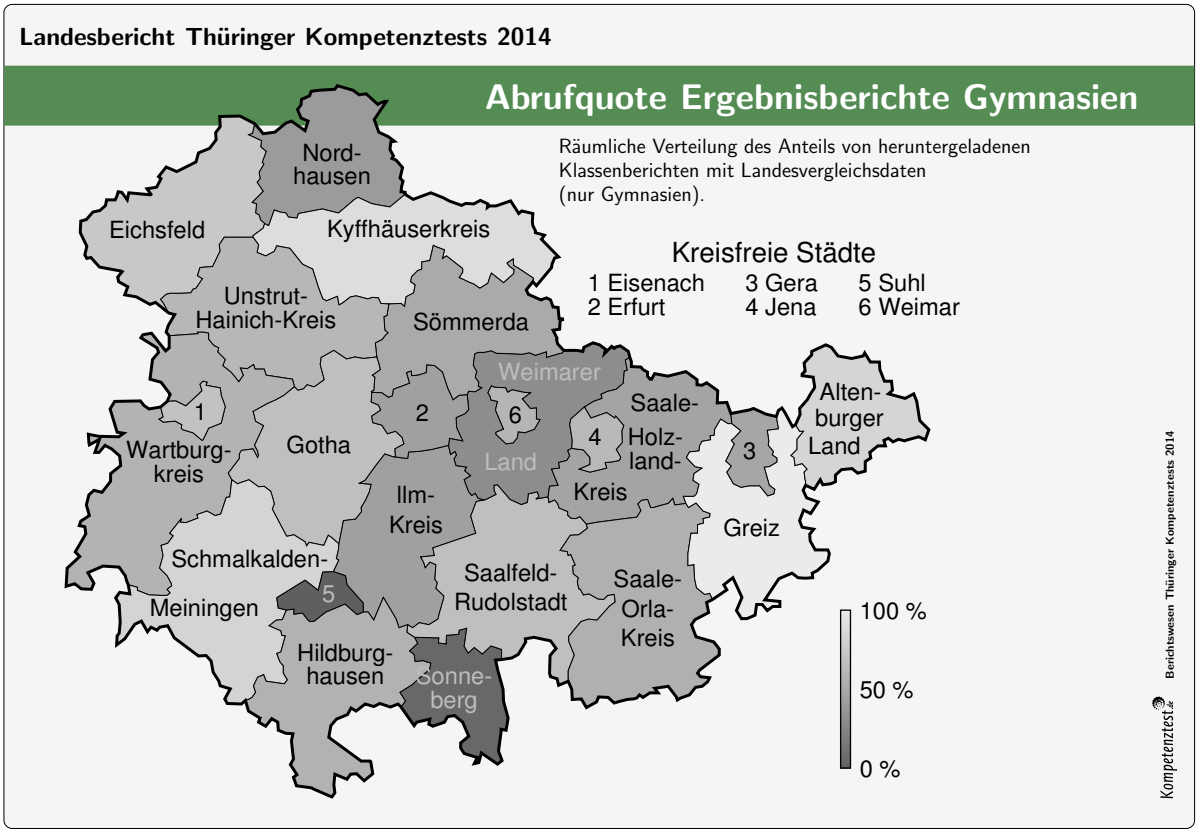

Abbildung 5.7: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils der Downloads aller erzeugten Ergebnisberichte der Gymnasien.

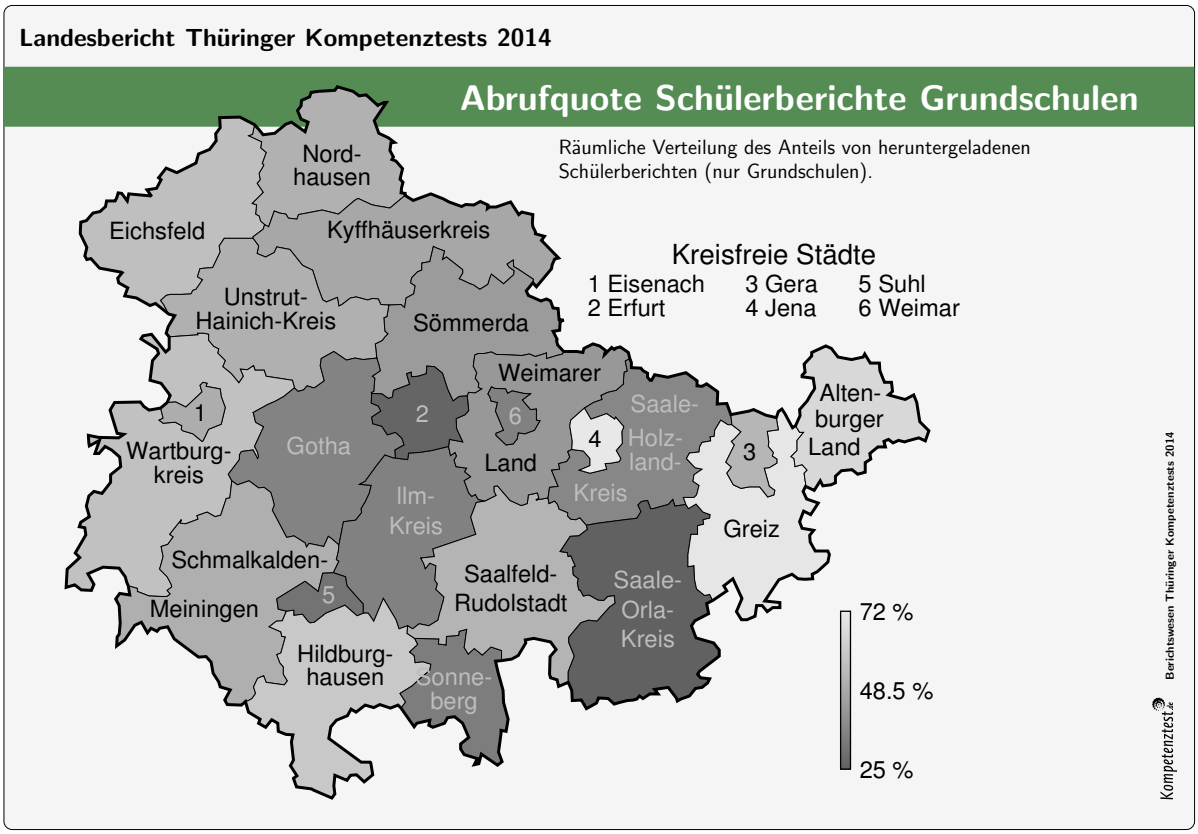

Abbildung 5.8: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils der Downloads aller erzeugten Schülerberichte der Grundschulen.

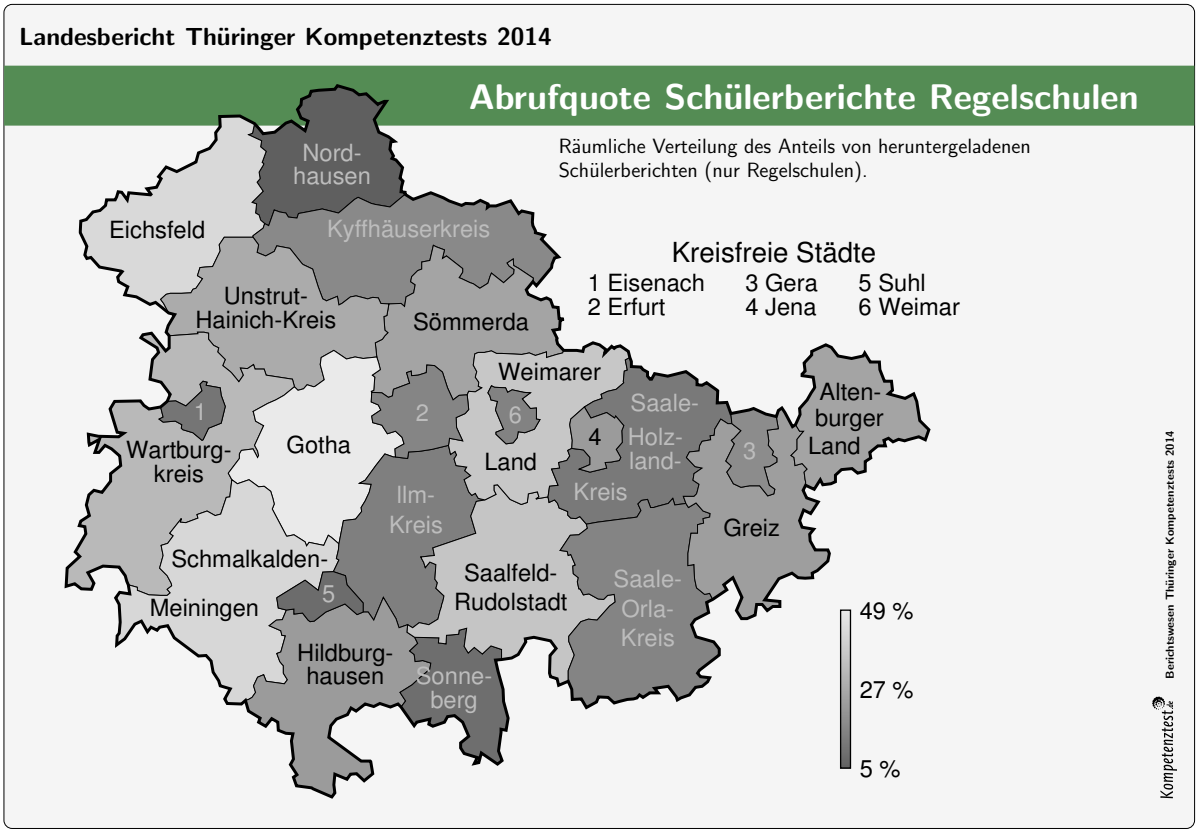

Abbildung 5.9: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils der Downloads aller erzeugten Schülerberichte der Regelschulen.

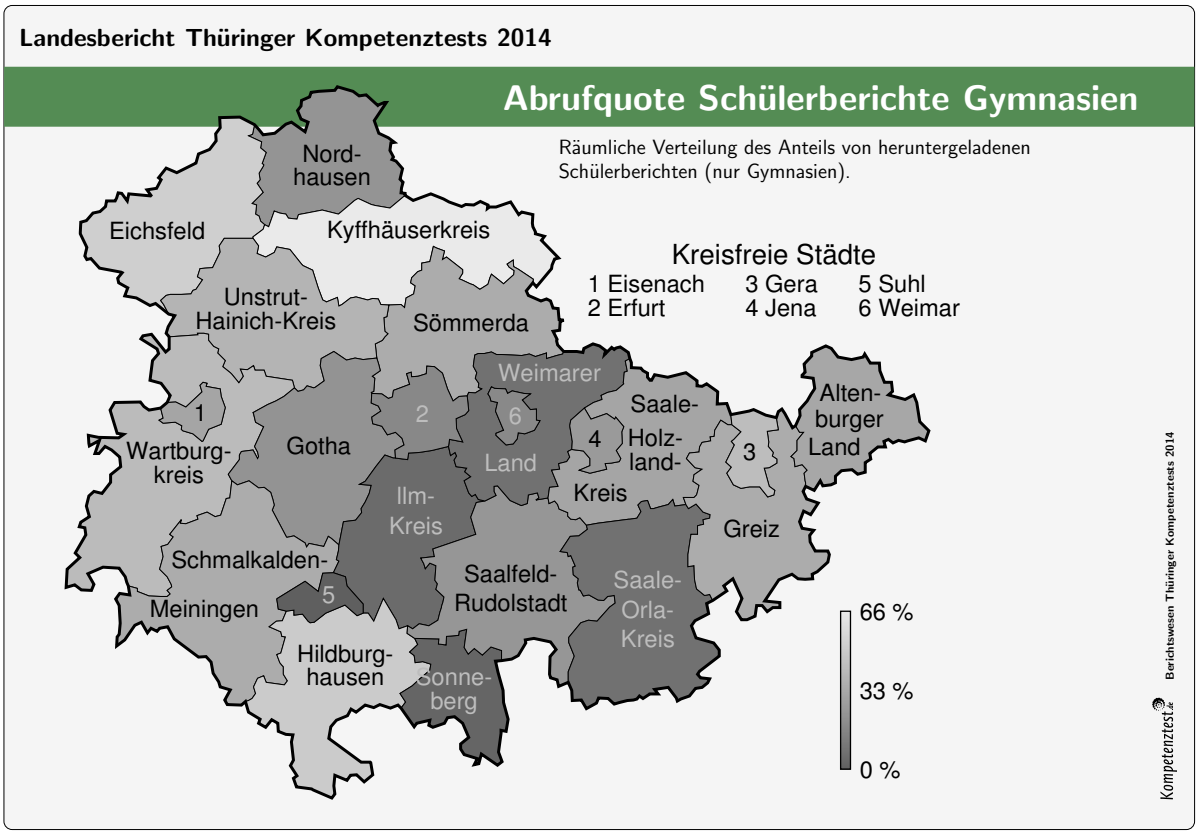

Abbildung 5.10: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils der Downloads aller erzeugten Schülerberichte der Gymnasien.

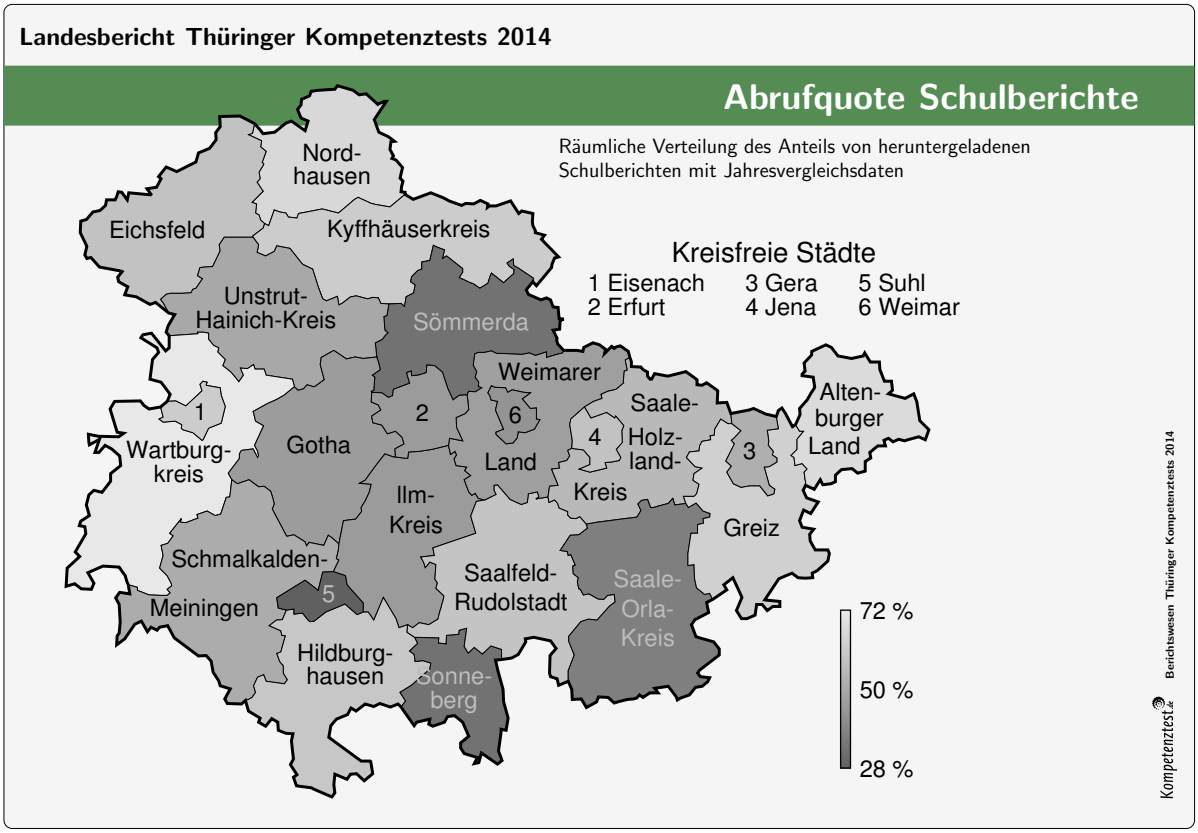

Abbildung 5.11: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils der Downloads der Schulberichte mit Jahresvergleichen.

6 Literatur

Bertelsmann Stiftung (2014): Update Inklusion - Datenreport zu den aktuellen Entwicklungen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung

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

Budde, J. (2009): Mathematikunterricht und Geschlecht. Empirische Ergebnisse und pädagogische Ansätze, Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Bonn, Berlin. Download

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

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., et al. (2003): Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.).

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. (Hrsg.) (2012): Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2012. http://www.kompetenztest.de

Nachtigall, C. (Hrsg.) (2013): Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2013. http://www.kompetenztest.de

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

OECD (2013): PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Suceed (Volume II). PISA: OECD Publishing.

TMBWK (2004): Thüringer Verordnung zur sonderpädagogischen Förderung -ThürSoFöV-. (Download)

TMBWK (2008): Fachliche Empfehlung zu Fördermaßnahmen für Kinder und Jugendliche mit besonderen Lernschwierigkeiten in den allgemein bildenden Schulen (außer Förderschule) in Thüringen. (Download)

TMBWK (2013): Entwicklungsplan Inklusion. Thüringer Entwicklungsplan zur Umsetzung der UN-Konvention über Rechte von Menschen mit Behinderungen (Artikel 7 und 24) im Bildungswesen bis 2020. (Download)

Wirtz, M. & Nachtigall, C. ([5]2008): Deskriptive Statistik. Weinheim: Juventa.

Die Landkreisgrafiken wurden erstellt auf Basis von „Landkreise Thueringen.svg“ aus: Seite „Thüringen“. In: Wikipedia, Die freie Enzyklopädie. Bearbeitungsstand: 18. Dezember 2012. URL: http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Th%C3%BCringen&oldid=111815113 (Abgerufen: 6. November 2013)

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

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

Erstellungsdatum: 11. November 2014