Seit 1558

Friedrich-Schiller-Universität Jena

Kompetenztest.de

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

Landesbericht

Thüringer Kompetenztests 2015

Dr. Christof Nachtigall (Hrsg.)

Kompetenztest.de

Inhaltsverzeichnis

1 Die Kompetenztests 2015 **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 **52**

4 Analyse leistungsrelevanter Faktoren **54**
4.1 Geschlecht . . . 56
4.2 Muttersprache . . . 58
4.3 Sozioökonomischer Status (SES) . . . 60
4.4 Jahre des Schulbesuchs . . . 63
4.5 Vorwissen der Schüler . . . 67
4.6 Zusammenhang Halbjahresnote und Testergebnisse . . . 69
4.7 Besondere Lernschwierigkeiten, Sonderpädagogischer Förderbedarf und Inklusion . . . 70

5 Rezeption und Evaluation der Tests **73**
5.1 Befragung der Fachlehrer nach der Dateneingabe . . . 73
5.2 Rezeption der Testergebnisse an den Schulen . . . 74
5.2.1 Formen der Rückmeldungen . . . 74
5.2.2 Download-Quoten 2015 . . . 74
5.3 Evaluationsbefragung zu den Kompetenztests 2014 und 2015 . . . 81
5.3.1 Vergleich der Einschätzungen von Schulleitern und Fachlehrern . . . 83
5.3.2 Vergleich der Einschätzungen in Grundschulen und weiterführenden Schulen . . . 84

6 Literatur **87**

1 Die Kompetenztests 2015

Im Sommer des Jahres 2015 verabschiedete die Kultusministerkonferenz (KMK) ihre überarbeitete Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring in Deutschland. Einen Teil dieser Strategie bilden die Vergleichsarbeiten (VerA), welche in Thüringen unter dem Namen Thüringer Kompetenztests bekannt sind. 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.

Seit nunmehr 13 Jahren werden in Thüringen an allen staatlichen Schulen jährlich Kompetenztests geschrieben, und zwar in der Klassenstufe 3 in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie in den Klassenstufen 6 und 8 in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch. 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

„Von Daten zu Taten“ titelte die KMK ihre Presseerklärung zur überarbeiteten Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring. Anders als etwa die im mehrjährigen Rhythmus durchgeführten stichprobenbasierten Ländervergleiche, dienen die jährlichen Kompetenztests direkt der Unterrichts- und Schulentwicklung. Ihre Aufgabe ist nicht das Erheben von Daten um ihrer selbst willen, sondern sie zielen auf Taten zur Verbesserung des Unterrichts. Zentral ist dabei nicht die Kontrolle oder der Nachweis von Leistungsständen, sondern die Kompetenztests sind ein Feedback-Instrument. Es gibt 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. Die Kompetenztests sind daraus resultierend Anlass für Veränderungen im weiteren Lernprozess. Konkret erlauben ihre 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. Circa 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

Nach wie vor haben die Kompetenztests 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 13. 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 2015 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 „S“ für den Test Sprachgebrauch (DK3S) angehängt.

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

2.1 Teilnahme an den Kompetenztests

Die Kompetenztests 2015 wurden in der Klassenstufe 3 am 29. April (Mathematik), am 5. Mai (Deutsch Lesen) und am 7. Mai (Deutsch Sprachgebrauch) durchgeführt. In der Klassenstufe 6 erfolgte die Testdurchführung am 25. Februar (Deutsch), 3. März (Mathematik) und 5. März (Englisch). In der Klassenstufe 8 wurde der Kompetenztest in der ersten Fremdsprache (Englisch oder Französisch) am 24. Februar, der Kompetenztest Mathematik am 26. Februar und der Kompetenztest Deutsch am 4. März geschrieben.

Es nahmen insgesamt 46 037 Schüler aus 820 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 2015

Klassenstufe	Schulart	Anzahl Schulen	Anzahl Klassen	Anzahl Schüler
3	Förderschule	17	19	90
	Grundschule	467	870	15 265
6	Förderschule	15	19	107
	Gymnasium	89	264	5 865
	Regelschule	245	471	8 530
8	Förderschule	16	21[1]	124
	Gymnasium	91	298[1]	6 667
	Regelschule	248	960[1]	9 389

[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.

Ein Vergleich der diesjährigen Teilnehmerzahlen mit denen des vorherigen Schuljahres zeigt erneut, dass die Tendenz zur Teilnahme in allen drei Fächern rückläufig ist. Im vergangenen Jahr nahmen 27 % aller Schulen an allen drei Tests teil. In diesem Jahr ist der Prozentsatz leicht gesunken auf 24 % . Der Anteil der Schulen, die nur einen Test schrieben, ist mit 53 % 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 sein kann.

Tabelle 2.2: Teilnehmerzahlen an den verschiedenen Fächerkombinationen in Klassenstufe 6

Testteilnahme an Fächern	Anzahl Schulen	Anzahl Klassen	Anzahl Schüler
Nur Deutsch	46	104	1 906
Nur Mathematik	102	244	4 873
Nur Englisch	38	90	1 746
Deutsch und Mathematik	57	107	2 002
Deutsch und Englisch	5	10	213
Mathematik und Englisch	16	43	857
Deutsch, Mathematik und Englisch	85	156	2 905

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 2015 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 2015 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	15,63	3,84	14 825
DK3S	14,51	4,11	14 821
MK3	17,36	5,90	14 761
DK6	67,33	17,53	6 470
MK6	14,02	5,42	10 157
EK6	67,74	23,70	5 407
DK8	25,30	6,62	14 395
MK8	26,10	7,84	14 186
EK8	57,99	24,51	14 207

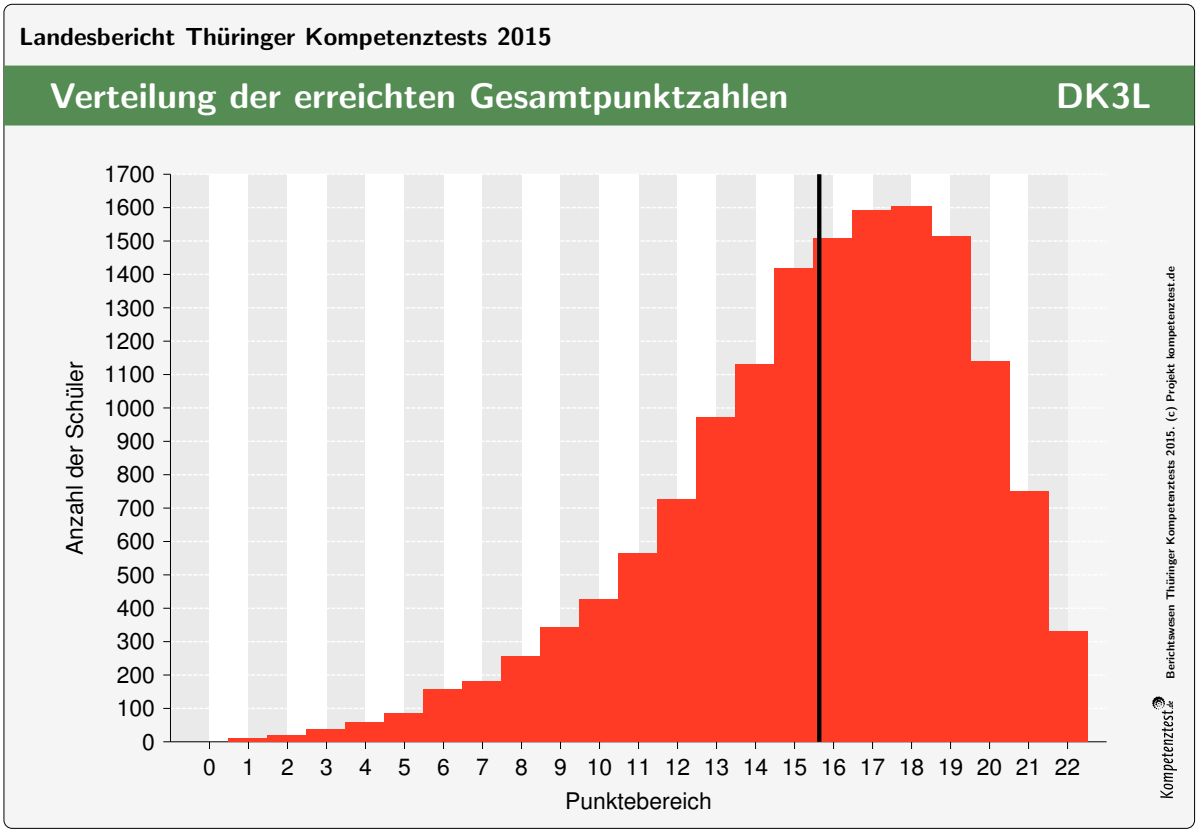

Abbildung 2.1: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Deutsch Lesen, Klassenstufe 3

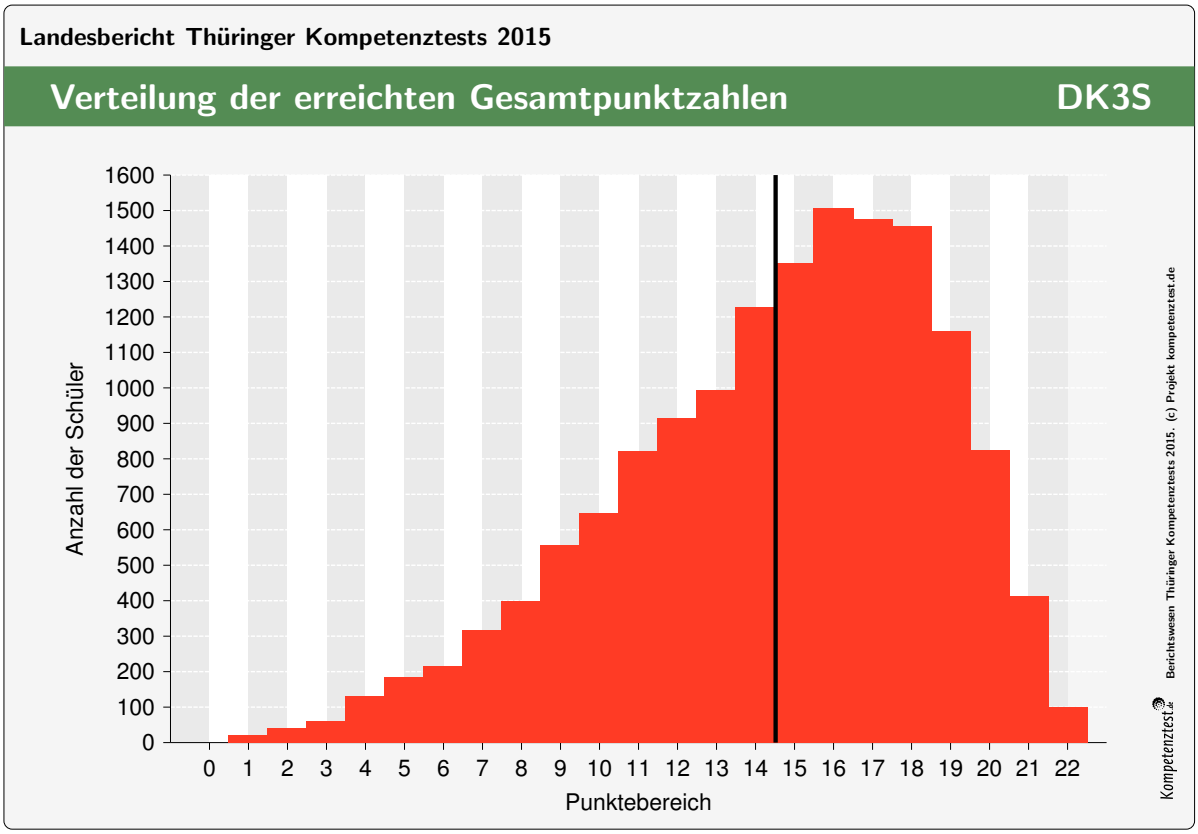

Abbildung 2.2: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Deutsch Sprachgebrauch, Klassenstufe 3

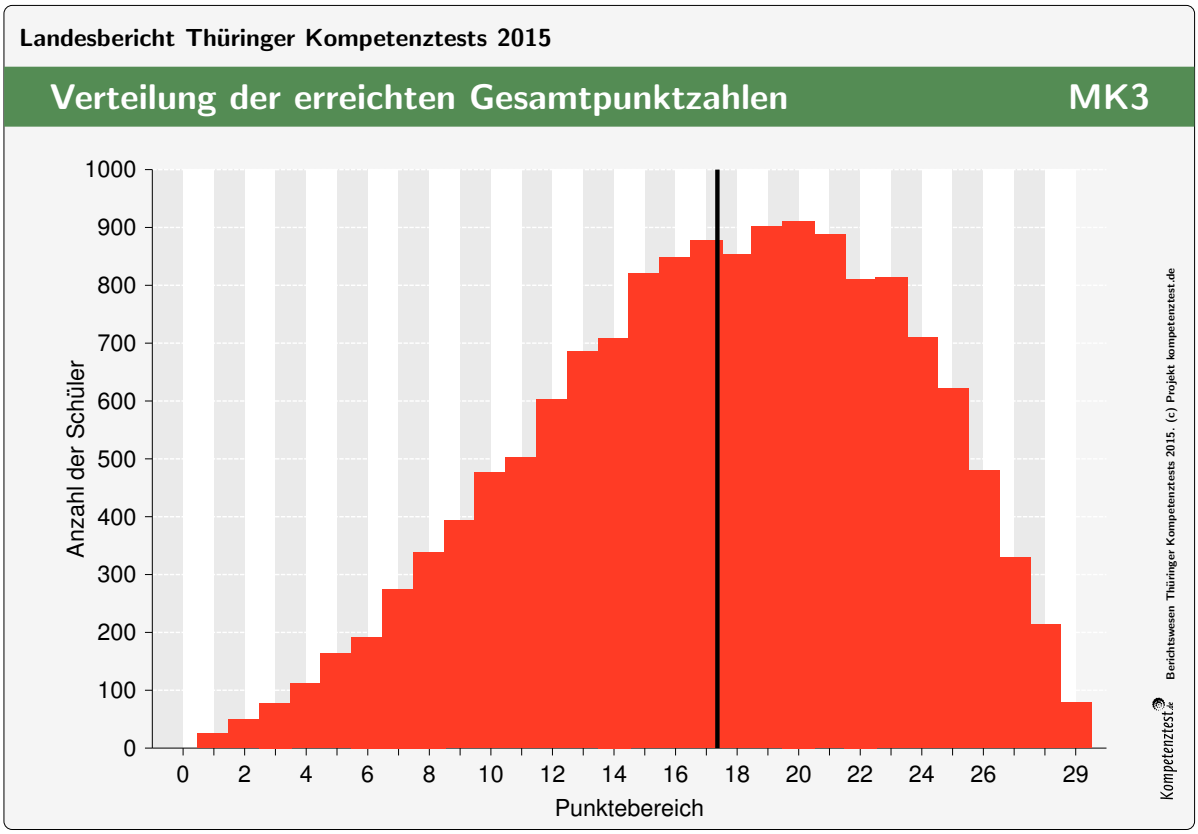

Abbildung 2.3: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Mathematik, Klassenstufe 3

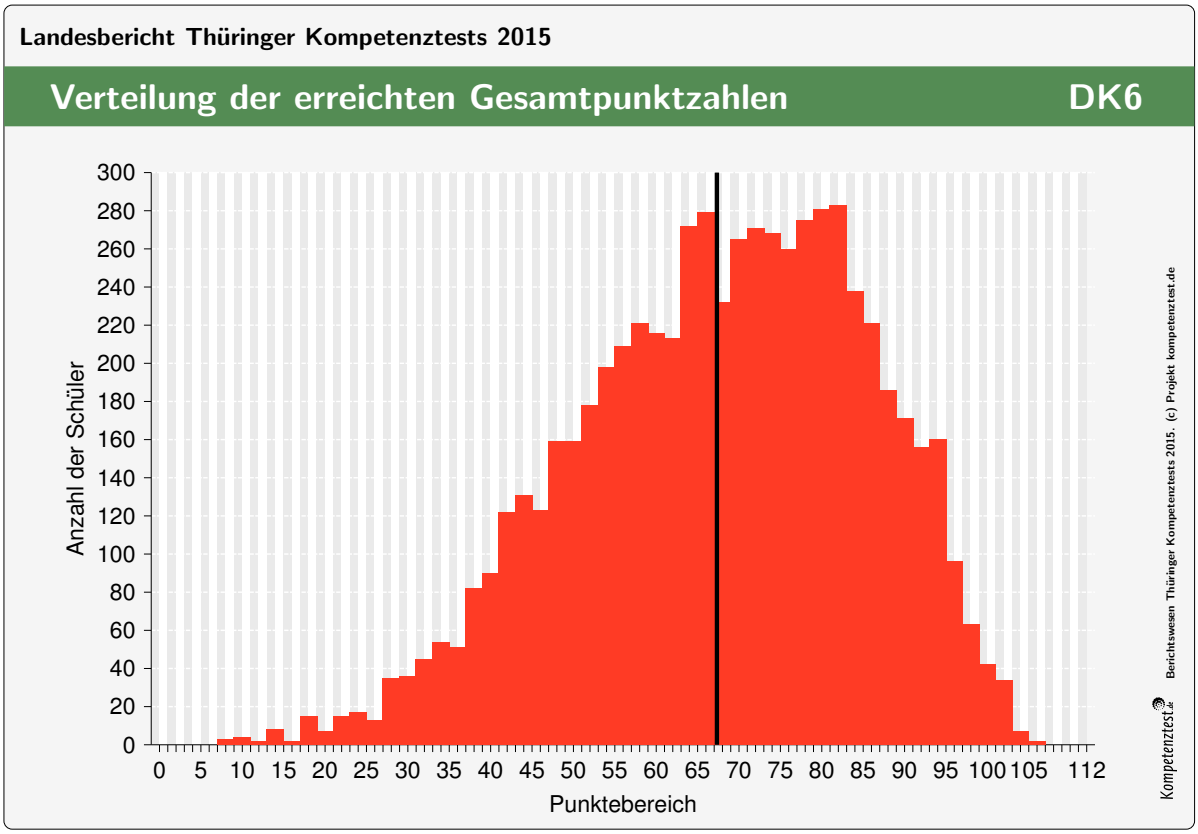

Abbildung 2.4: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Deutsch, Klassenstufe 6

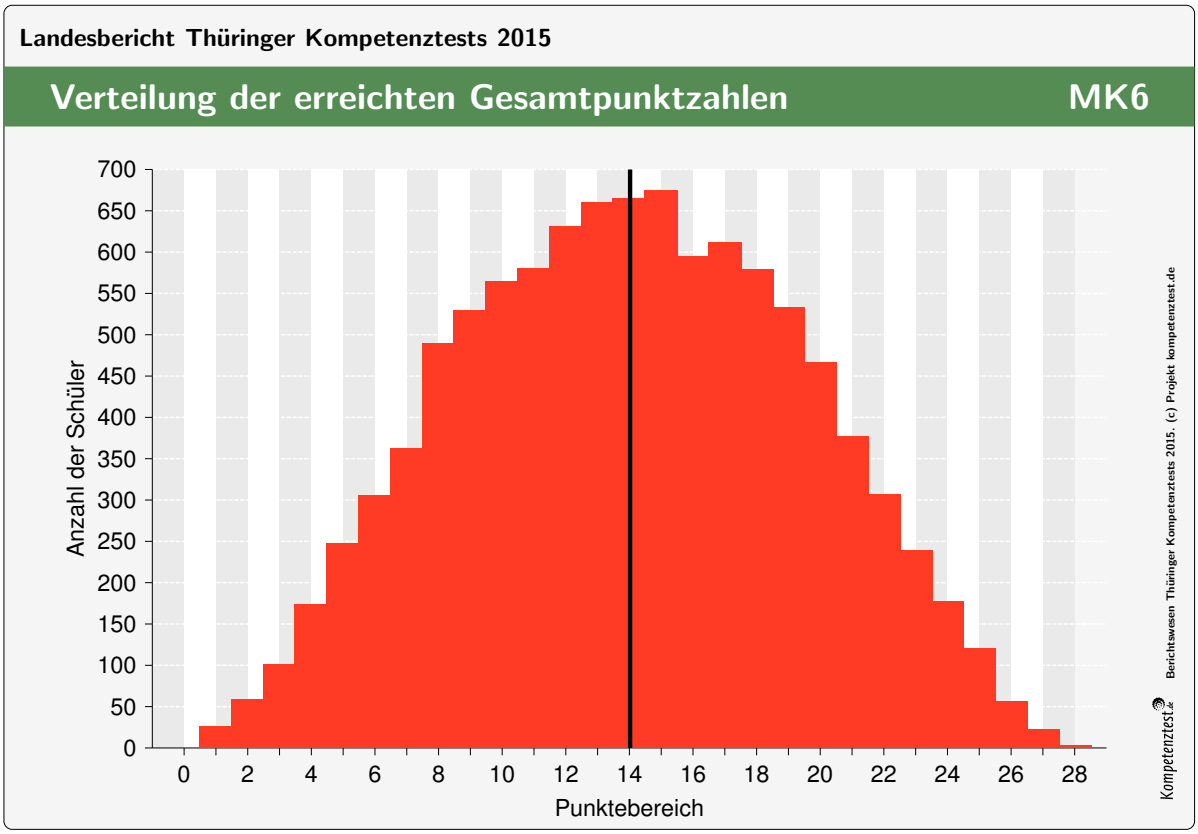

Abbildung 2.5: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Mathematik, Klassenstufe 6

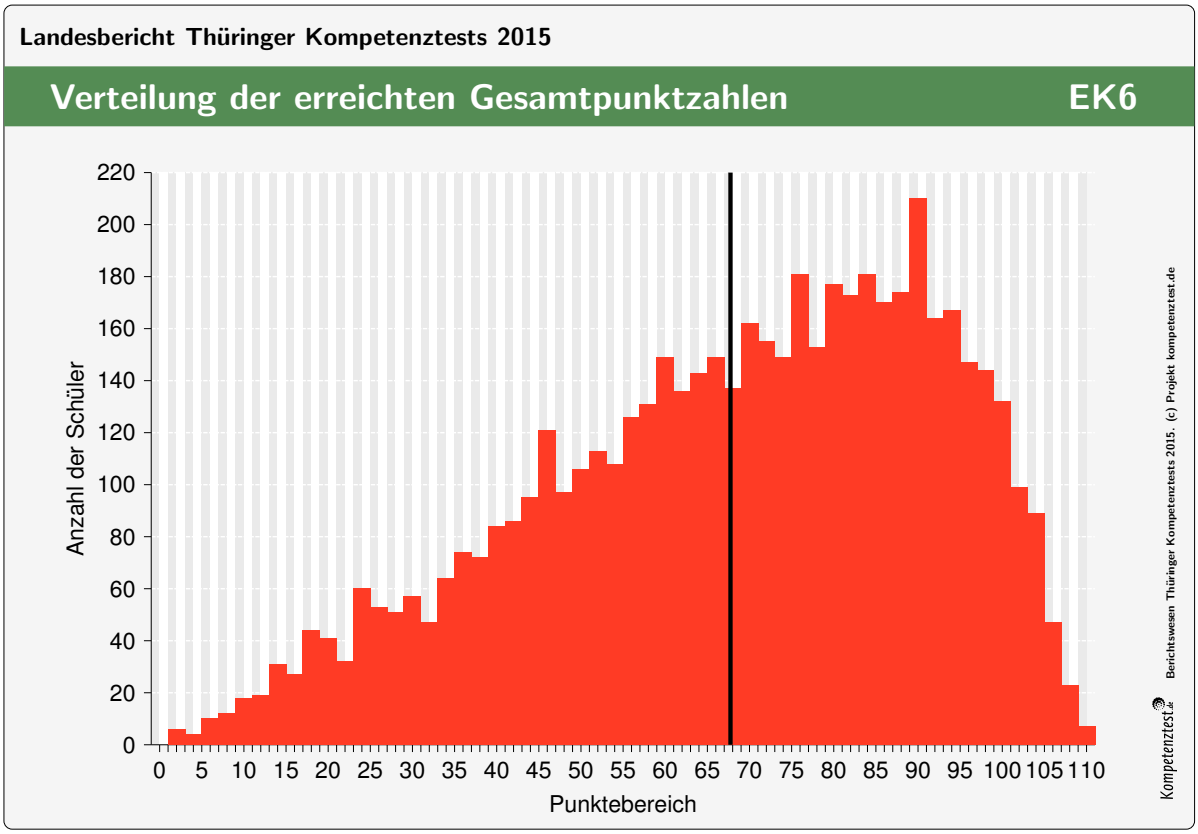

Abbildung 2.6: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Englisch, Klassenstufe 6

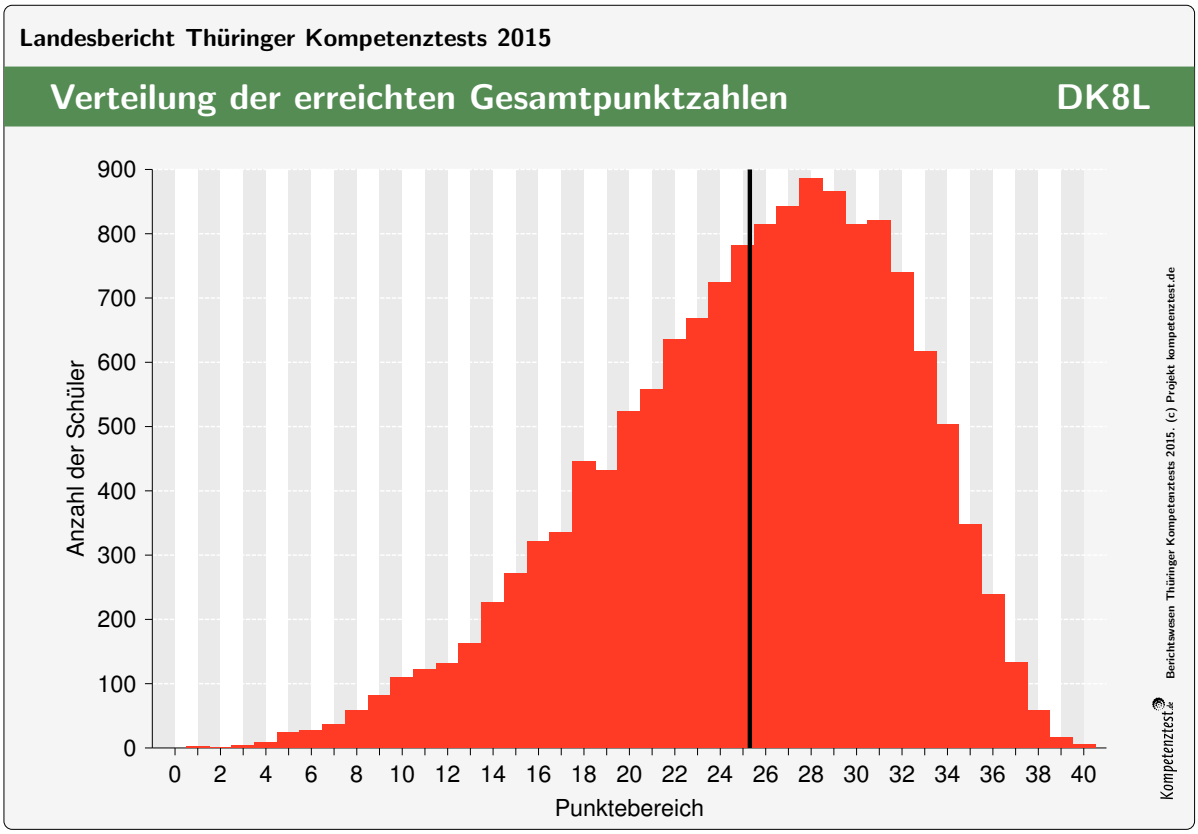

Abbildung 2.7: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Deutsch, Klassenstufe 8

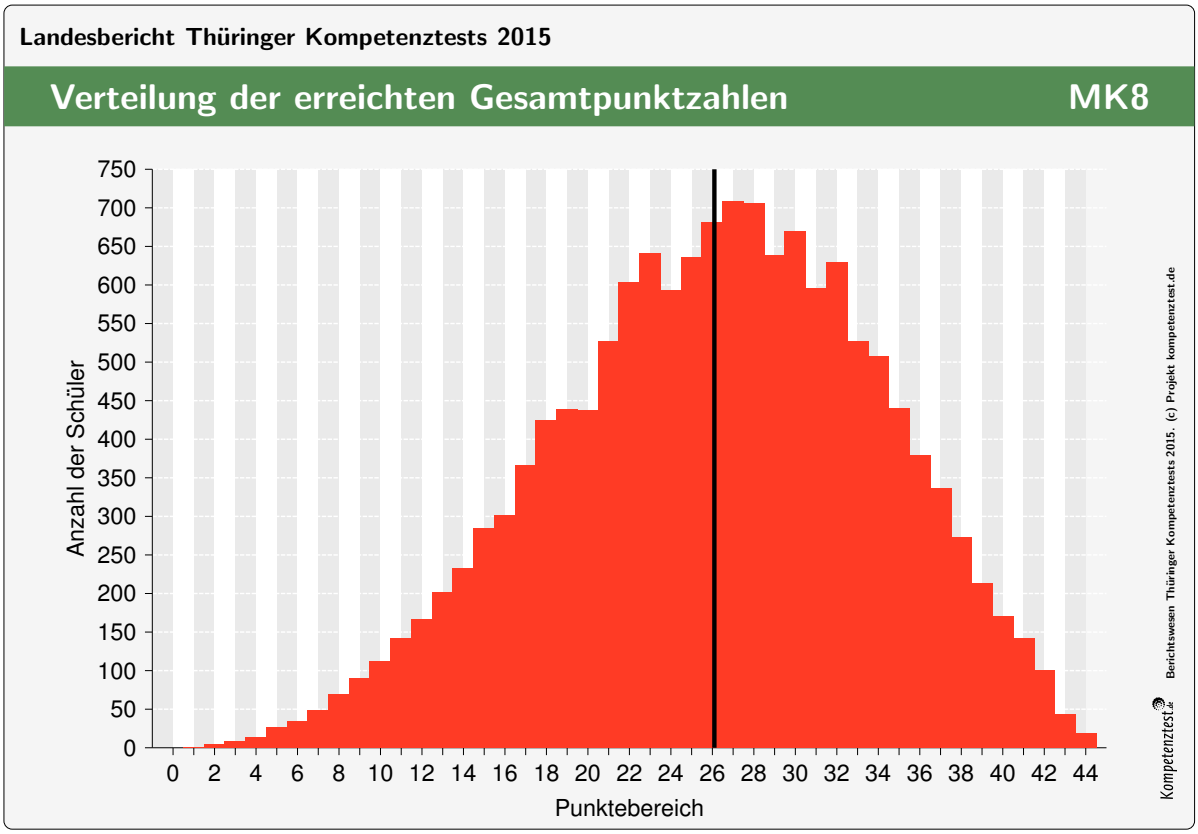

Abbildung 2.8: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Mathematik, Klassenstufe 8

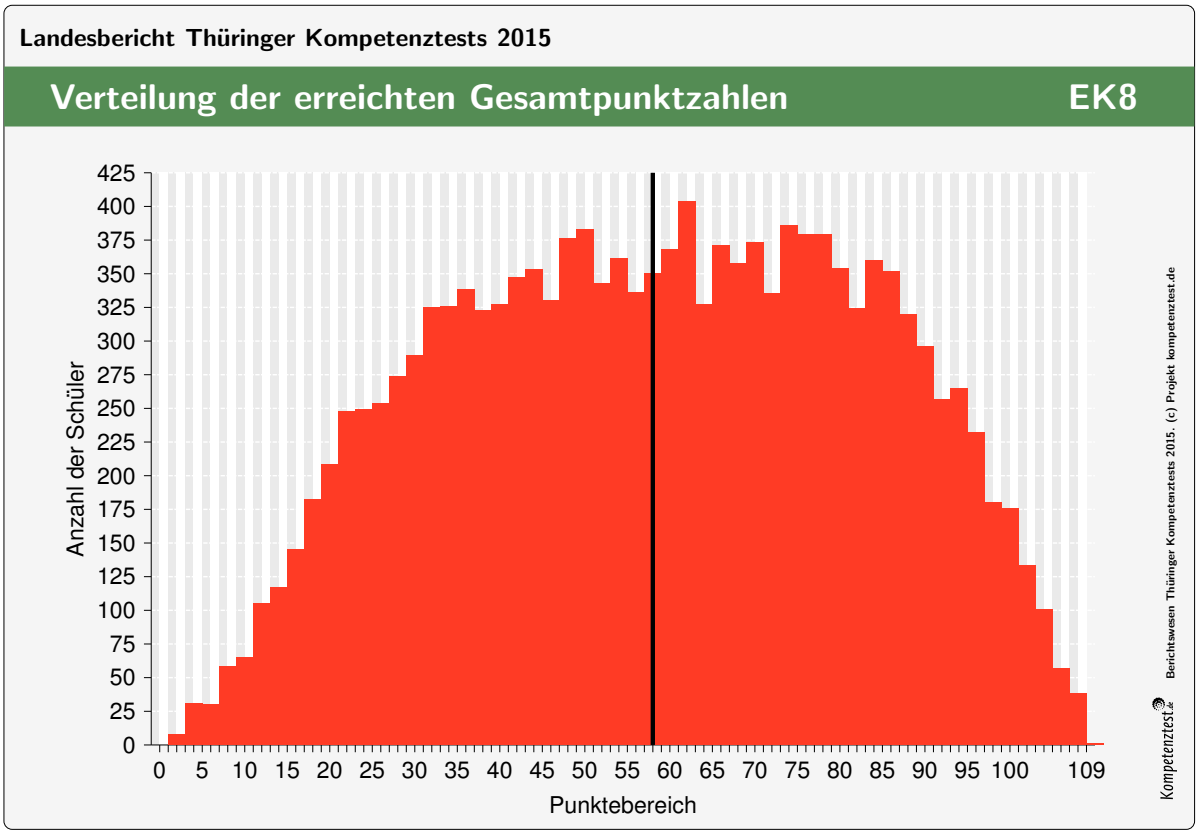

Abbildung 2.9: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Englisch, Klassenstufe 8

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.

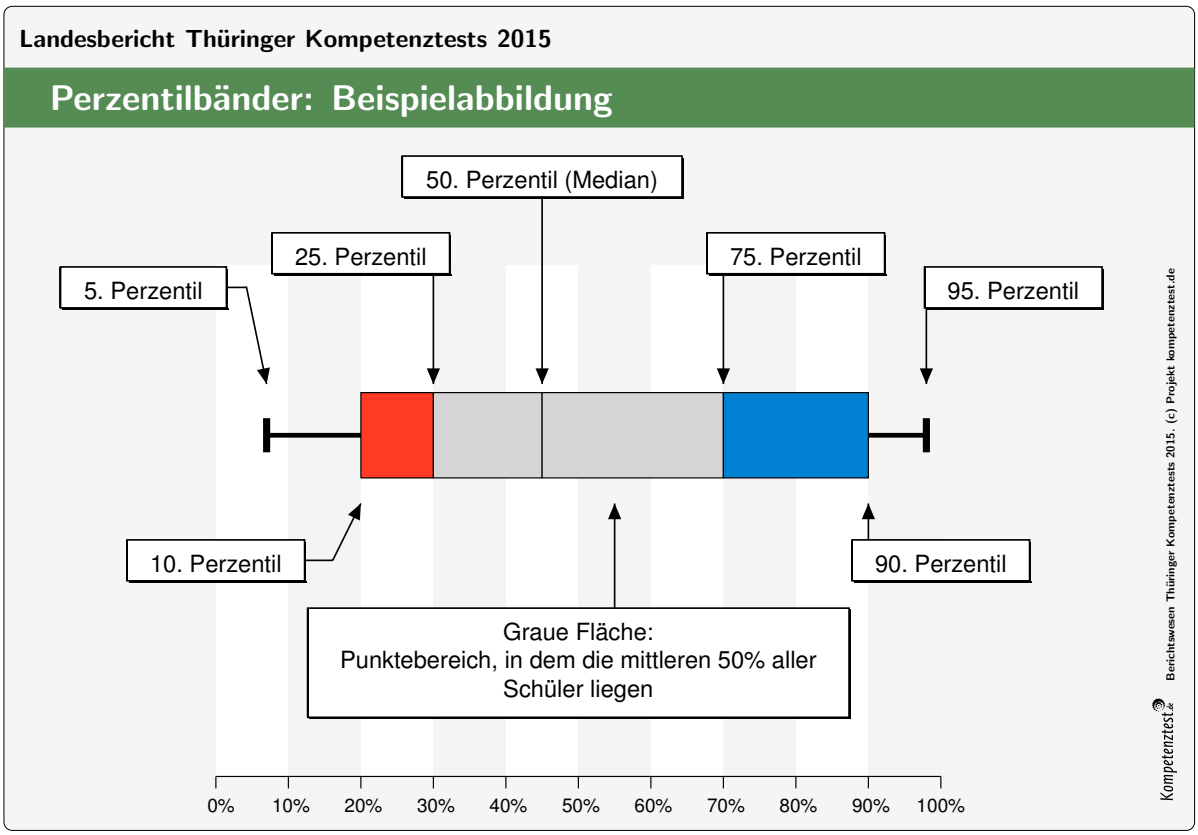

Abbildung 2.10: Beispiel für die Darstellung der erreichten Punktzahl in Prozent in Form eines Perzentilbandes

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).

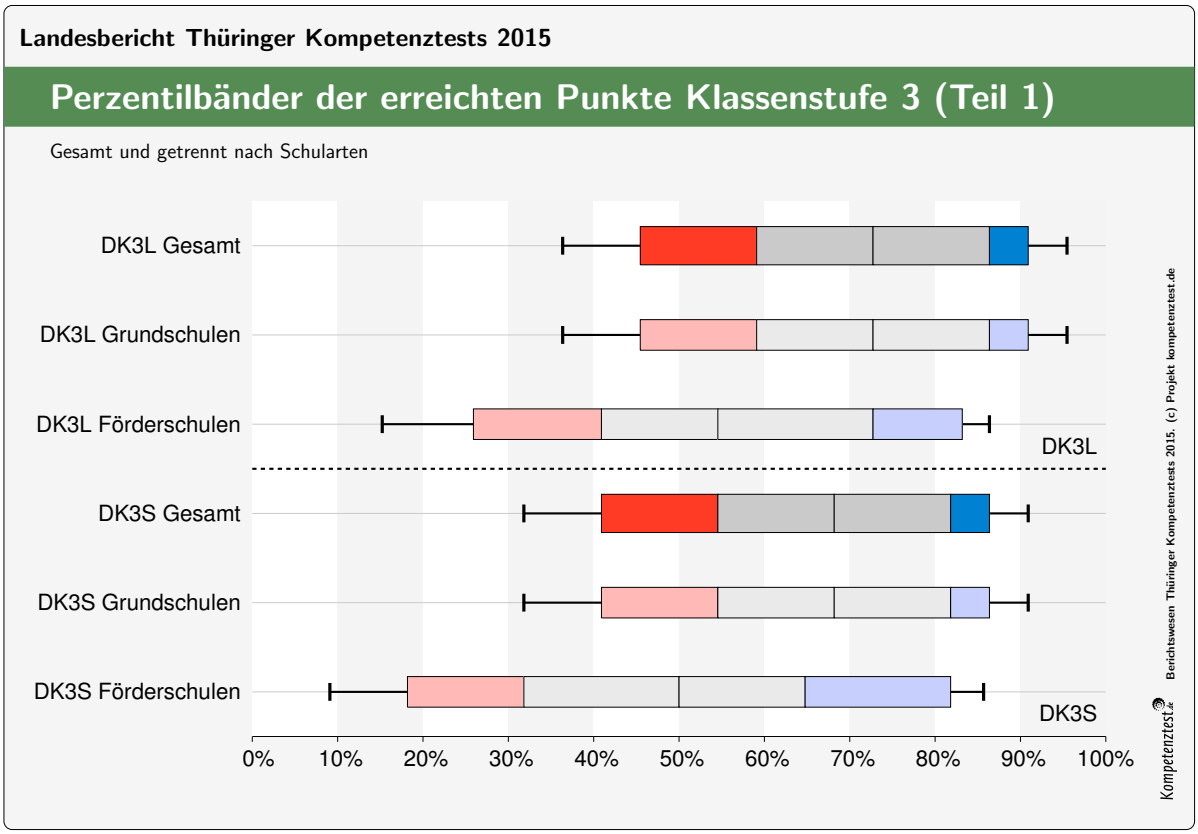

Abbildung 2.11: Ergebnisse bei den Deutschtests Lesen und Rechtschreibung in der Klassenstufe 3 getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

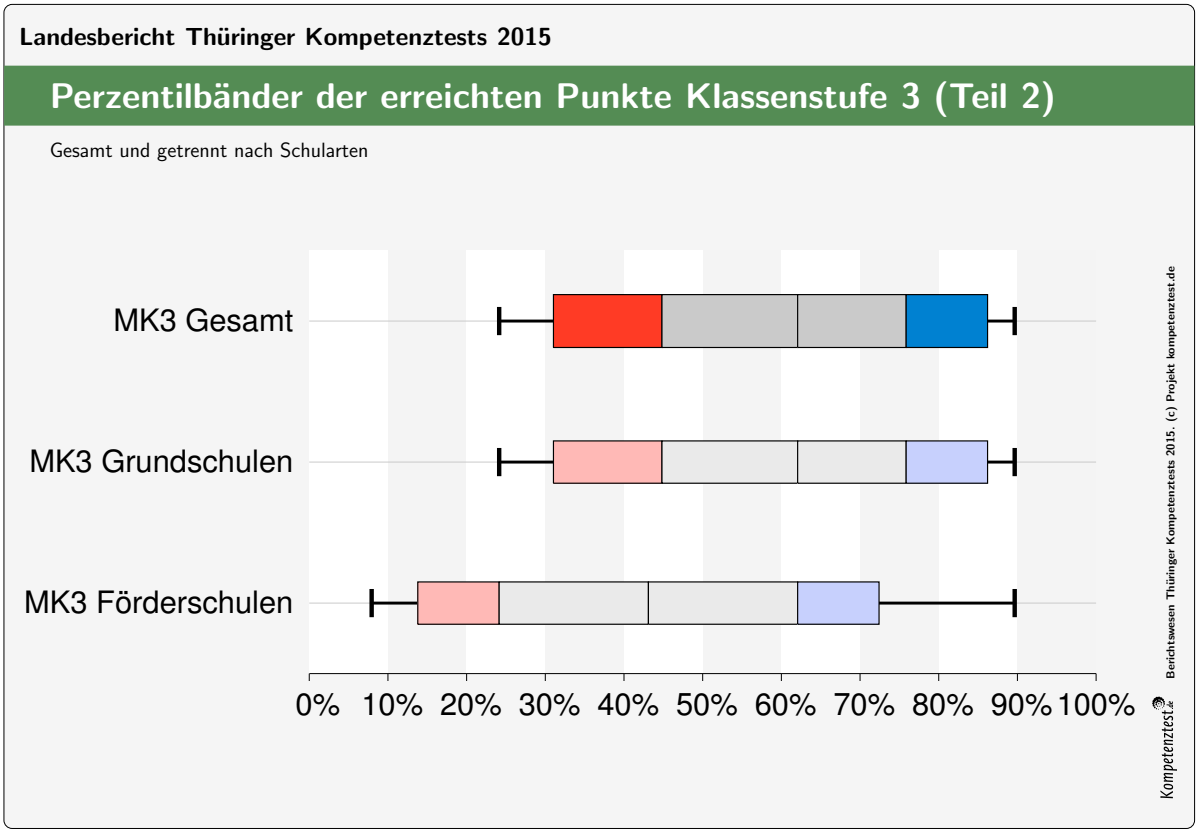

Abbildung 2.12: Ergebnisse beim Mathematiktest in der Klassenstufe 3 getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

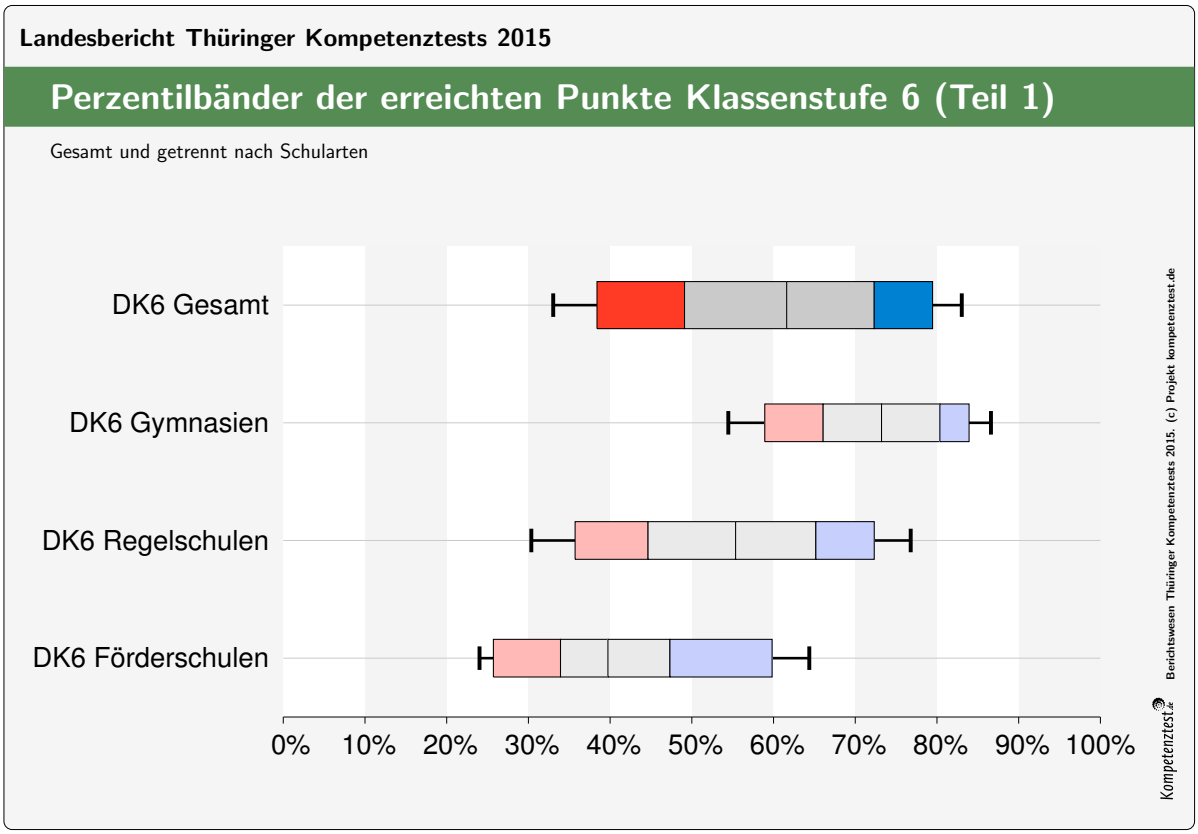

Abbildung 2.13: Ergebnisse beim Deutschtest in der Klassenstufe 6 getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

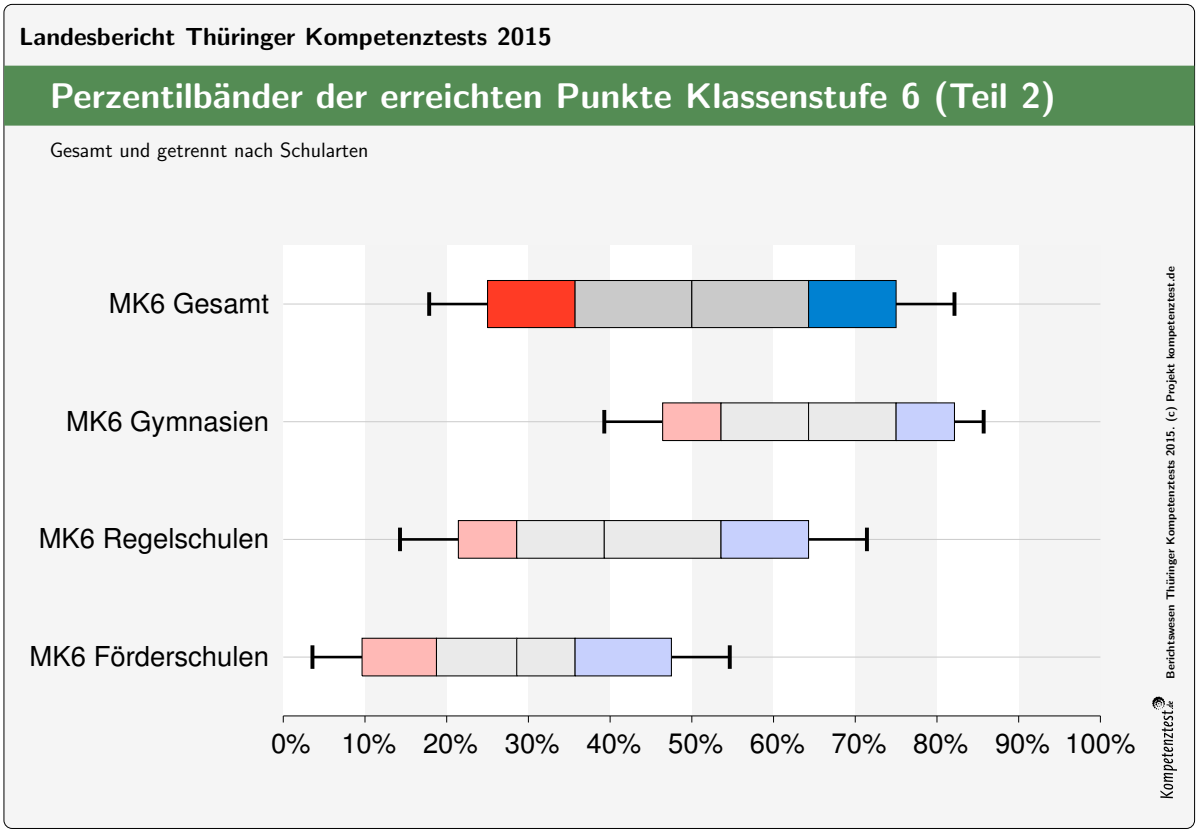

Abbildung 2.14: Ergebnisse beim Mathematiktest in der Klassenstufe 6 getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

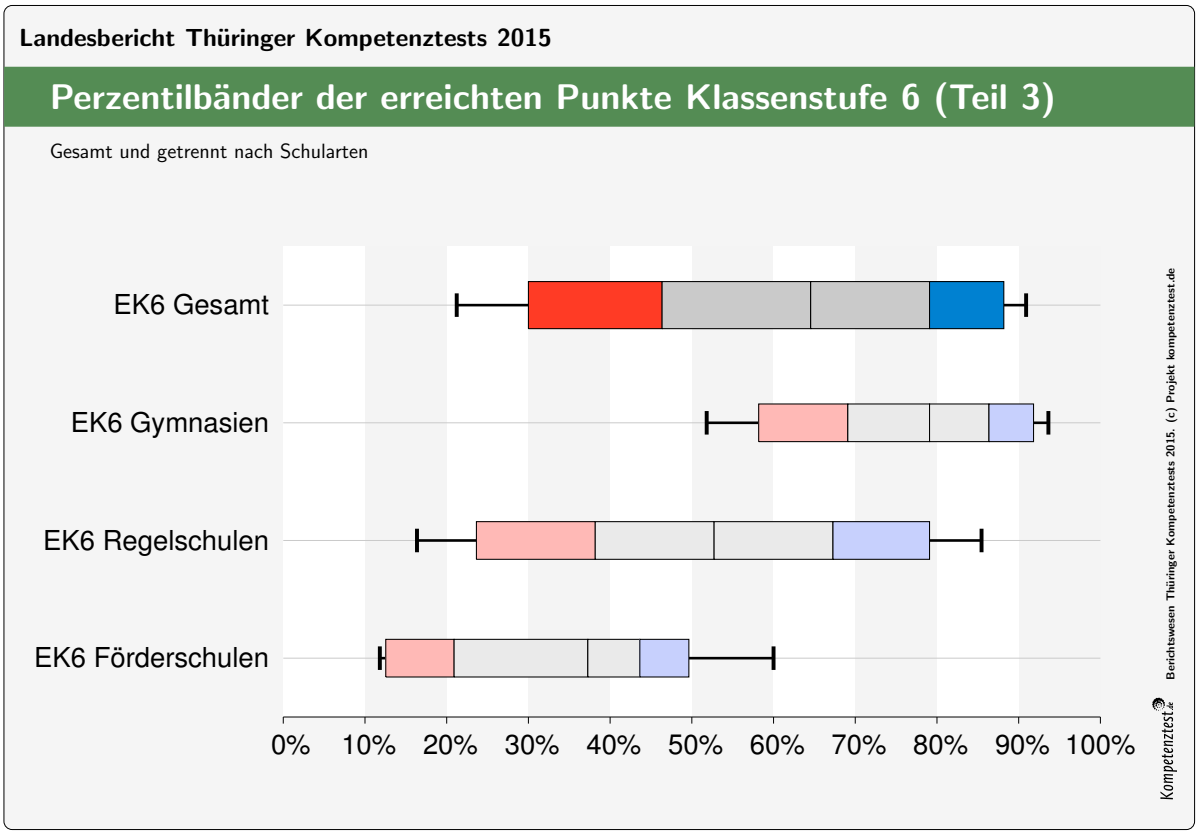

Abbildung 2.15: Ergebnisse beim Englischtest in der Klassenstufe 6 getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

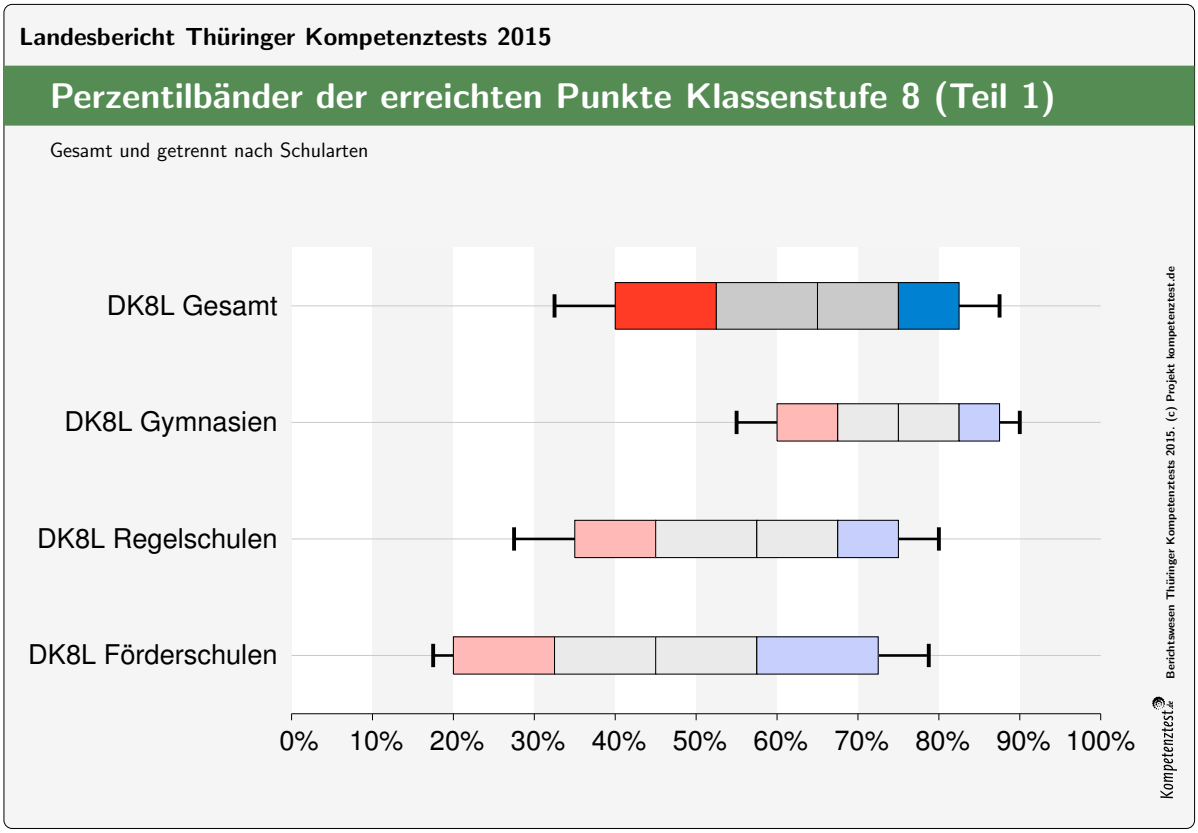

Abbildung 2.16: Ergebnisse beim Deutschtest in der Klassenstufe 8 getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

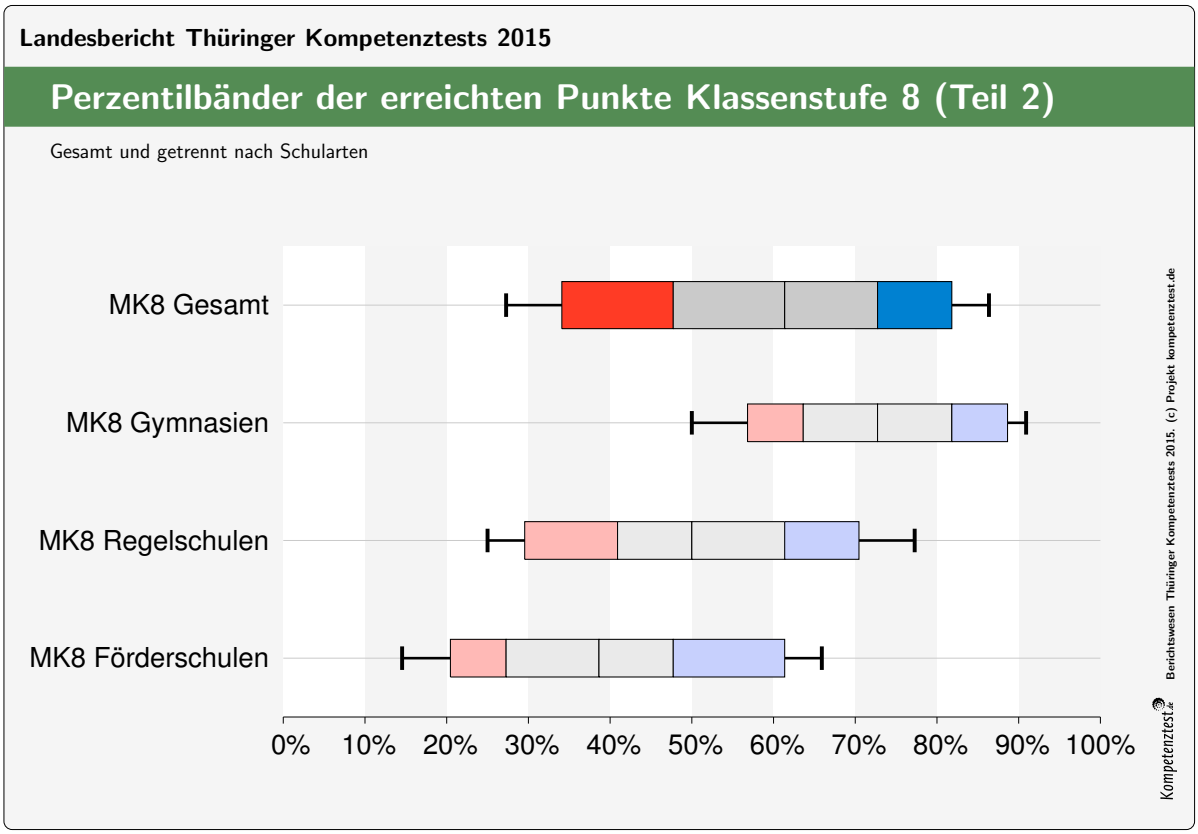

Abbildung 2.17: Ergebnisse beim Mathematiktest in der Klassenstufe 8 getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

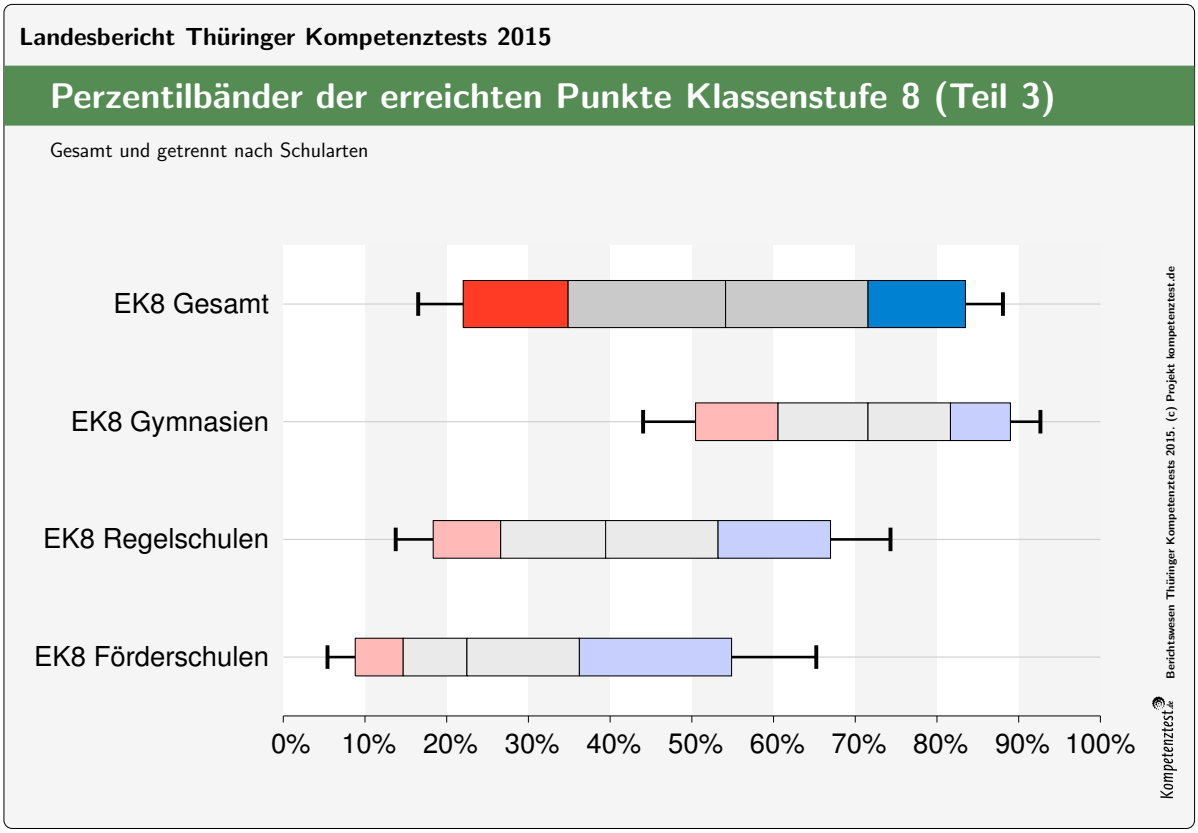

Abbildung 2.18: Ergebnisse beim Englischtest in der Klassenstufe 8 getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

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 ab Seite 22 folgenden Abbildungen geben die Aufgabenschwierigkeit bei den verschiedenen Teilaufgaben der Tests wieder. Dargestellt ist für jede Aufgabe der Landesdurchschnitt der erreichten Punkte in Prozent. Die Angaben sind außerdem nach der Schulart aufgeschlüsselt. Hier zeigen sich die zu erwartetenden Unterschiede zwischen den Schularten. In den Abbildungen sind die Aufgaben zusätzlich bestimmten Teilbereichen zugeordnet. 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.

Im Kompetenztest Englisch der Klassenstufe 6 waren erneut Aufgaben zum Kompetenzbereich Schreiben enthalten. Die Ergebnisse in diesen Aufgaben können nicht ohne Weiteres als Schwierigkeiten interpretiert werden. Daher wurden gesonderte Abbildungen erstellt, welche auf die verschiedenen Levels des 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.

Tabelle 2.4: DK3L – Erläuterung der **Kompetenzstufen**, denen die Aufgaben in den Abbildungen ab Seite 22 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 und auf zentrale Aspekte des Textes bezogene Aussagen selbstständig begründen
V	Auf zentrale Aspekte des Textes bezogene Aussagen selbstständig begründen

Tabelle 2.5: DK3S – Erläuterung der **Kompetenzstufen**, denen die Aufgaben in den Abbildungen ab Seite 24 zugeordnet sind

I	Aufgaben, die auf dieser Stufe gelöst werden, haben vor allem mit der Lautung, den Formen und Bedeutungen bzw. Bedeutungsbeziehungen von Wörtern zu tun. Soweit es sich um Nomen handelt, haben sie gegenständliche Bedeutungen (Konkreta). In der Regel werden auf dieser Stufe nur die einfacheren Aufgaben der im Folgenden beschriebenen Aufgabentypen gelöst. Es werden einfache wortbezogene Aufgaben gelöst, z. B. gelingen die regelmäßige Steigerung einfacher Adjektive und die Bildung der Pluralform einfacher Substantive. Es wird auch erkannt, welches Wort nicht in eine Reihe mit gleichem oder ähnlichem Stammmorphem, also zu einer Wortfamilie, gehört (fahren, färben, Zufahrt, verfahren). Darüber hinaus kann ein Wort identifiziert werden, das nicht in ein Wortfeld passt, etwa in der Reihe Hunde, Hamster, Katzen, Meerschweinchen, Kühe. Hier ist primär prozedurales Wissen gefragt. Die Schülerinnen und Schüler können angeben, ob isoliert vorgegebene Wortpaare sich reimen und auch in einem Text zeilenweise vorgegebene Reimwörter identifizieren. Dabei ist, streng genommen, nur phonologisches Rekodieren gefragt; ein Verständnis der Reimwörter ist nicht nötig. Zum Teil gelingt jedoch auch schon das selbstständige Ergänzen von Reimwörtern (Ein Tier mit Rüssel ist allen bekannt, es stammt aus Asien oder Afrika und heißt _____.). Hier kommt es bereits auf ein semantisches Dekodieren an, d. h. auf die Erfassung der Wortbedeutung im gegebenen sprachlichen Kontext. Vereinzelt gelingt auch das Erkennen der Bedeutung einer Redewendung (jemandem etwas heimzahlen) durch die korrekte Zuordnung einer Paraphrase (sich an jemandem rächen) aus einer Liste mit mehreren alternativen Paraphrasen. Kompetenzen, die auf dieser Stufe gezeigt werden, entsprechen nicht den Erwartungen der KMK-Bildungsstandards und liegen auch noch unter dem, was als Mindeststandard definiert werden kann.
II	Charakteristisch für diese Stufe ist, dass über Aufgaben zu lautlichen, form- und bedeutungsbezogenen Aspekten von Wörtern hinaus Aufgaben bewältigt werden, für die die Kenntnis zentraler Wortartbegriffe und deren Anwendung nötig sind. Ferner werden auf dieser Stufe in der Regel auch die auf etwas schwierigerem Wortmaterial basierenden Items der auf Kompetenzstufe I vorgestellten Aufgabentypen gelöst. Auch hier stehen somit noch wortbezogene Aufgaben im Zentrum. Die Schülerinnen und Schüler können aus einer Vielzahl von Silben jeweils zwei so kombinieren, dass zweisilbige Verben resultieren, und sie können auch bereits Wortbausteine (Präfixe und Suffixe) mit Verbformen sinnvoll verknüpfen. Bei weiteren Aufgaben ist, anders als auf Stufe I, die Kenntnis der Wortartbegriffe Verb, Nomen und Adjektiv nötig. Die entsprechenden Testaufgaben beziehen sich auf Wörter, die teils in Form von Wortlisten vorgegeben sind und teils in Texten vorkommen. So sind etwa Beispiele dieser Wortarten aus einem Text herauszuschreiben. Erfolgreich bearbeitet werden auch textbezogene Aufgaben, bei denen Grundformen von Verben (Infinitive) vorgegeben und die richtigen Verbformen im Präteritum in den Text einzufügen sind. In Texten können die Schülerinnen und Schüler erfolgreich Nomen und Verben auch unter erschwerten Bedingungen identifizieren, z. B. wenn im Text alle Wörter großgeschrieben sind. Gelöst werden in einzelnen Fällen zudem schwierigere Items zu Wortfamilien, bei denen Wissen über Wortarten gefragt ist, z. B. die Bildung von zwei Adjektiven zum Verb wundern, wobei lediglich eine Liste von Suffixen (-bar, -lich, -sam, -ig, -isch) zur Bildung der Adjektive angeboten wird. Schülerinnen und Schüler auf dieser Stufe erfüllen noch nicht die in den Bildungsstandards der KMK für die vierte Jahrgangsstufe formulierten Erwartungen. Die Kompetenzstufe II kann jedoch als Erreichung des Mindeststandards für den Kompetenzbereich Sprache und Sprachgebrauch untersuchen interpretiert werden.

Tabelle 2.5: DK3S – Erläuterung der **Kompetenzstufen**, denen die Aufgaben in den Abbildungen ab Seite 24 zugeordnet sind (Fortsetzung)

III	Neben schwierigeren Operationen zur Wortbildung gelingen auf dieser Stufe auch einfachere Operationen zur Satzbildung. Die Bedeutung von Redewendungen wird zunehmend sicher erkannt. Ferner werden auf dieser Stufe in der Regel auch die auf deutlich schwierigerem Wortmaterial basierenden Aufgaben der zu den Kompetenzstufen I und II vorgestellten Aufgabentypen gelöst. Bei wortbezogenen Aufgaben können z. B. schwierige Plural- und Steigerungsformen gebildet werden, wie z. B. für Sommer und gut, und es gelingt die Zuordnung von Wörtern zu Wortarten. Vermehrt werden auch satz- und textbezogene Aufgaben bewältigt, wie z. B. Aufgaben zu Wortfamilien, in denen es um die Suche nach passenden Adjektiven zu Nomen geht (Darauf weiß die Lehrerin keinen Rat. Sie ist _____.). Die Schülerinnen und Schüler können ferner mit einer Reihe von Wörtern einen Aussage- und einen Fragesatz formulieren. Es gelingt zum Teil auch schon, in einem Text Nomen und Nominalgruppen durch die jeweils passenden Formen von Personalpronomen zu ersetzen. Textbezogen kann die Bedeutung von Wortgruppen angegeben werden. Im Rahmen von Multiple-Choice-Aufgaben können die Schülerinnen und Schüler die Bedeutungen einer Mehrzahl von Redewendungen (z. B. sich etwas aus dem Kopf schlagen) richtig angeben. Schülerinnen und Schüler, die diese Kompetenzstufe oder eine höhere erreicht haben, erfüllen die in den Bildungsstandards beschriebenen Erwartungen, d. h. sie erreichen den von der KMK festgelegten Regelstandard.
IV	Kennzeichnend für diese Stufe ist, dass jetzt zusätzlich Operationen zur Satzbildung mit Satzgliedern gelingen und Satzschlusszeichen korrekt eingetragen werden können. Ferner werden auf dieser Stufe in der Regel auch die auf Kompetenzstufe I bis III vorgestellten Aufgabentypen gelöst, auch wenn diese Wortmaterial enthalten, das für die Schülerinnen und Schüler anspruchsvoll ist. Wortbezogene Aufgaben, die auf dieser Stufe gelöst werden, betreffen auch Wörter mit nicht-gegenständlicher Bedeutung (Abstrakta). So sollen für Nomen wie Kürze oder Aufregung verwandte Adjektive und Verben aufgeschrieben werden. Im Rahmen von satzbezogenen Aufgaben können die Schülerinnen und Schüler erstmals Fragen nach Satzgliedern kompetent beantworten, z. B. wenn zu entscheiden ist, ob in einzelnen Sätzen immer das Subjekt unterstrichen ist oder nicht. Die Kinder sind auch erfolgreich, wenn es darum geht, syntaktisch-semantisches Wissen umzusetzen, indem sie in einem durchgängig großgeschriebenen Text die fehlenden Satzschlusszeichen eintragen. Mit der Kompetenzstufe IV ist ein Leistungsniveau erreicht, das über den Erwartungen der Bildungsstandards liegt. Schülerinnen und Schüler, die sich auf dieser Stufe befinden, erreichen den Regelstandard plus.

Tabelle 2.5: DK3S – Erläuterung der **Kompetenzstufen**, denen die Aufgaben in den Abbildungen ab Seite 24 zugeordnet sind (Fortsetzung)

V	Die der Kompetenzstufe V zugeordneten Aufgaben zeichnen sich vor allem durch schwierige Operationen zur Wortbildung mit Abstrakta und schwierige Operationen zur Satzbildung mit Satzgliedern in Texten aus. Kennzeichnend für diese Stufe ist zudem, dass die Bedeutung von in Texten verwendeten seltenen und mehrdeutigen Redewendungen in einer angebotenen Liste von Bedeutungsalternativen richtig erkannt bzw. die Bedeutung von Redewendungen mit eigenen Worten erklärt werden kann. Ferner werden auf dieser Stufe in der Regel auch die Aufgaben der auf Kompetenzstufe I bis IV vorgestellten Aufgabentypen gelöst, auch wenn diese Wortmaterial enthalten, das für die Schülerinnen und Schüler sehr anspruchsvoll ist. Gelöst werden Aufgaben zur Wortbildung, auch wenn es vor allem um Wörter mit nicht-gegenständlicher Bedeutung (Abstrakta) geht. So können aus einer Reihe von Bausteinen (Suffixen) wie -heit, -keit, -nis, -ung usw. und Wörtern wie heiter, frech und hindern Nomen gebildet werden. Im Umgang mit Aufgaben zu einzelnen Sätzen oder Satzpaaren gelingt es den Kindern z. B., die Zahl der Satzglieder anzugeben bzw. die Grenzen von Satzgliedern zu bestimmen. Sie bewältigen darüber hinaus textbezogene Aufgaben, bei denen es u. a. darum geht, in einer durchgängig kleingeschriebenen Vorlage alle Nomen und in einem durchgängig großgeschriebenen Text alle Adjektive zu identifizieren. Im Kontext der Lektüre eines thematisch einschlägigen Textes gelingt es ihnen etwa, der Redewendung „jemandem ein Kuckucksei ins Nest legen“ die richtige Bedeutungsangabe zuzuordnen, und die Bedeutung der Wendung „nicht auf den Kopf gefallen sein“ kann selbstständig erläutert werden. Mit der Stufe V ist ein Leistungsbereich definiert, der nur bei sehr günstigen individuellen Voraussetzungen und optimalen schulischen und außerschulischen Lernangeboten erreicht werden kann. Wir interpretieren die Kompetenzen auf dieser Stufe als Erreichen des Optimalstandards.

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

I	Technische Grundlagen
II	Einfache Anwendungen von Grundlagenwissen
III	Erkennen und Nutzen von Zusammenhängen
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 28 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 34 zugeordnet sind

I	Reproduzieren
II	Zusammenhänge herstellen
III	Verallgemeinern und Reflektieren

Tabelle 2.9: DK8L – Erläuterung der **Anforderungsbereiche**, denen die Aufgaben in den Abbildungen ab Seite 38 zugeordnet sind

I	Informationen aus dem Stimulus wiedergegeben
II	Verknüpfen von Informationen
III	Reflexion und Beurteilung von Informationen aus dem Stimulus

Tabelle 2.10: MK8 – Erläuterung der **Anforderungsbereiche**, denen die Aufgaben in den Abbildungen ab Seite 41 zugeordnet sind

I	Reproduzieren
II	Zusammenhänge herstellen
III	Verallgemeinern und Reflektieren

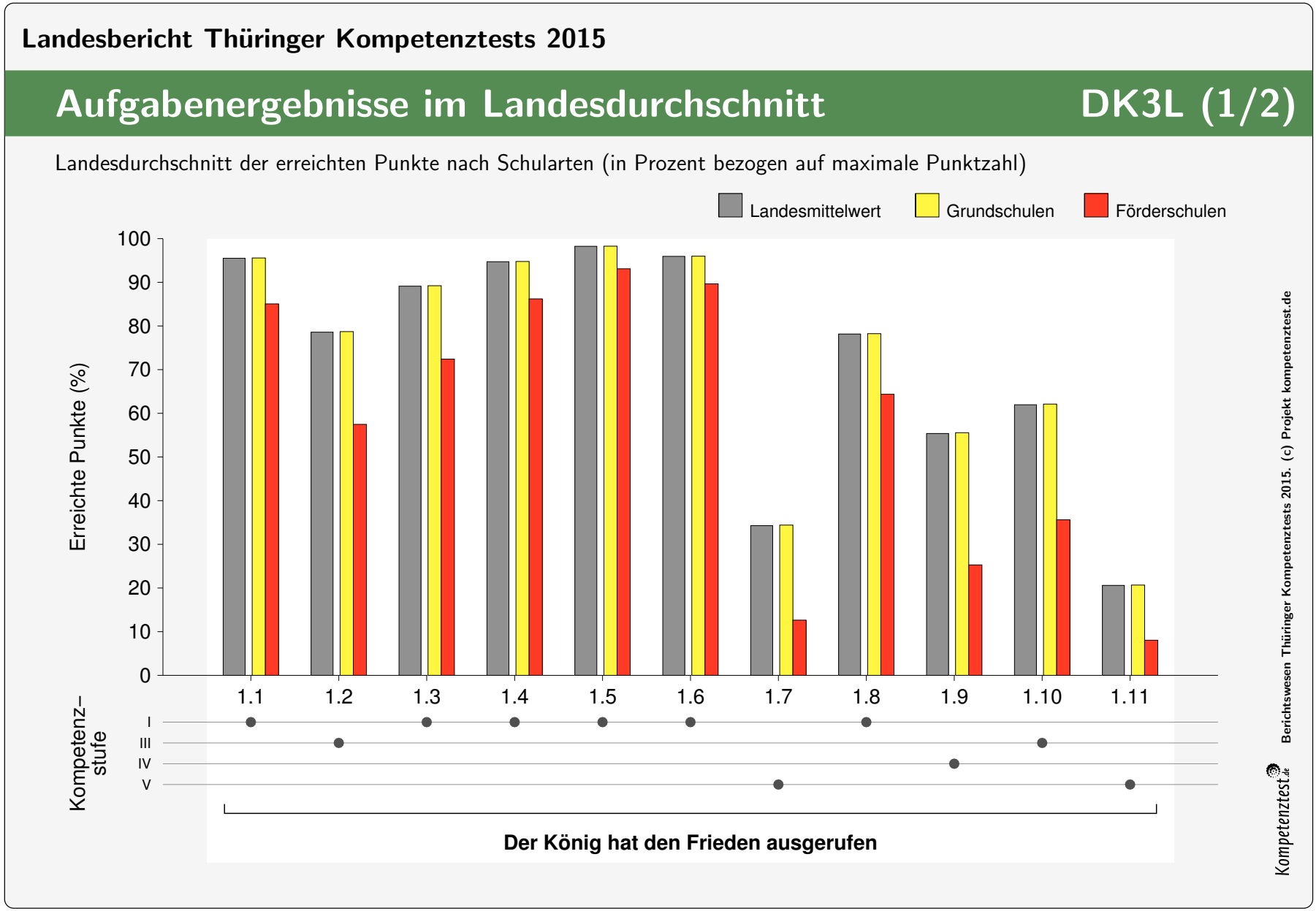

Abbildung 2.19: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest Lesen, Klassenstufe 3 – Teil 1)

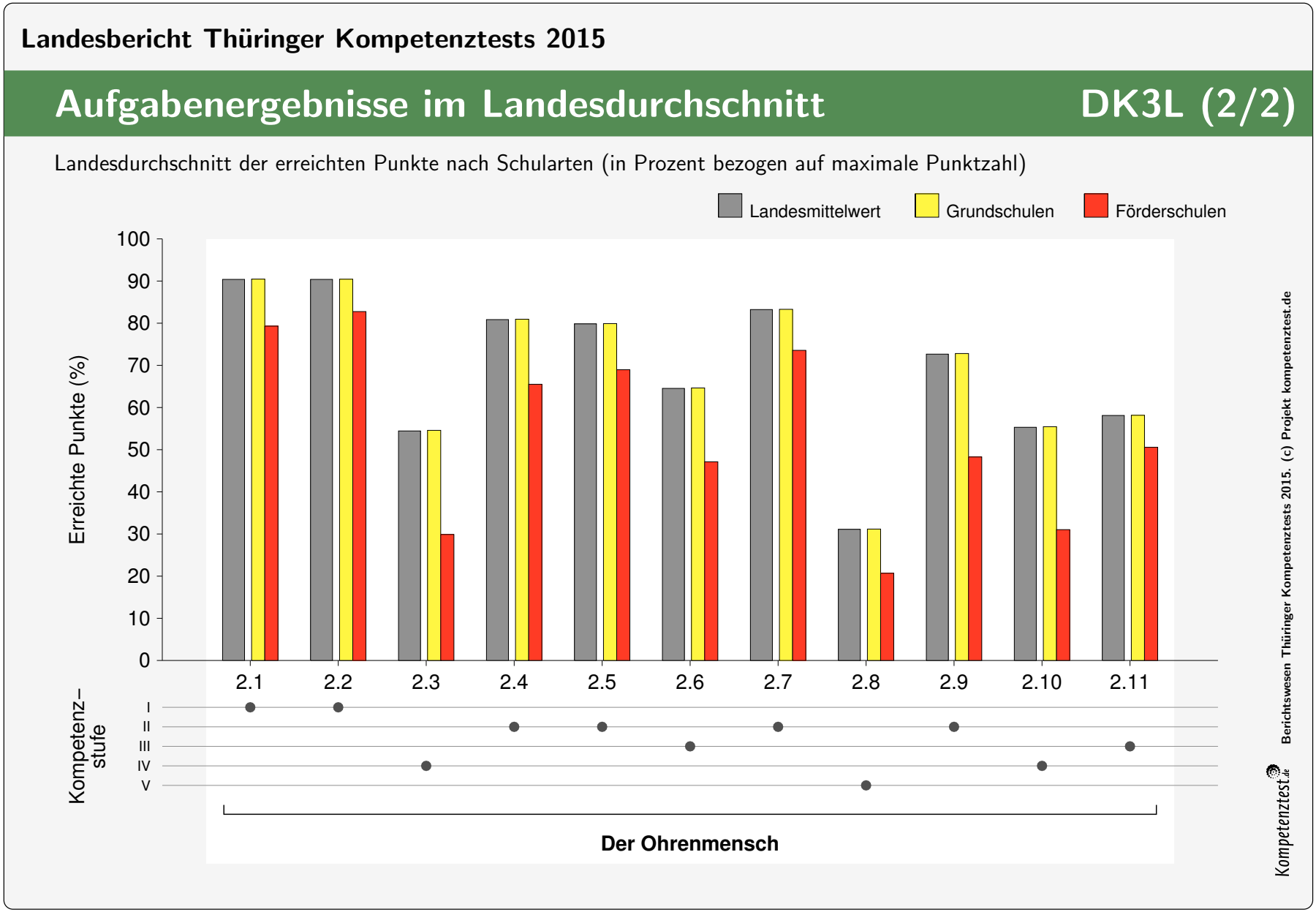

Abbildung 2.20: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest Lesen, Klassenstufe 3 – Teil 2)

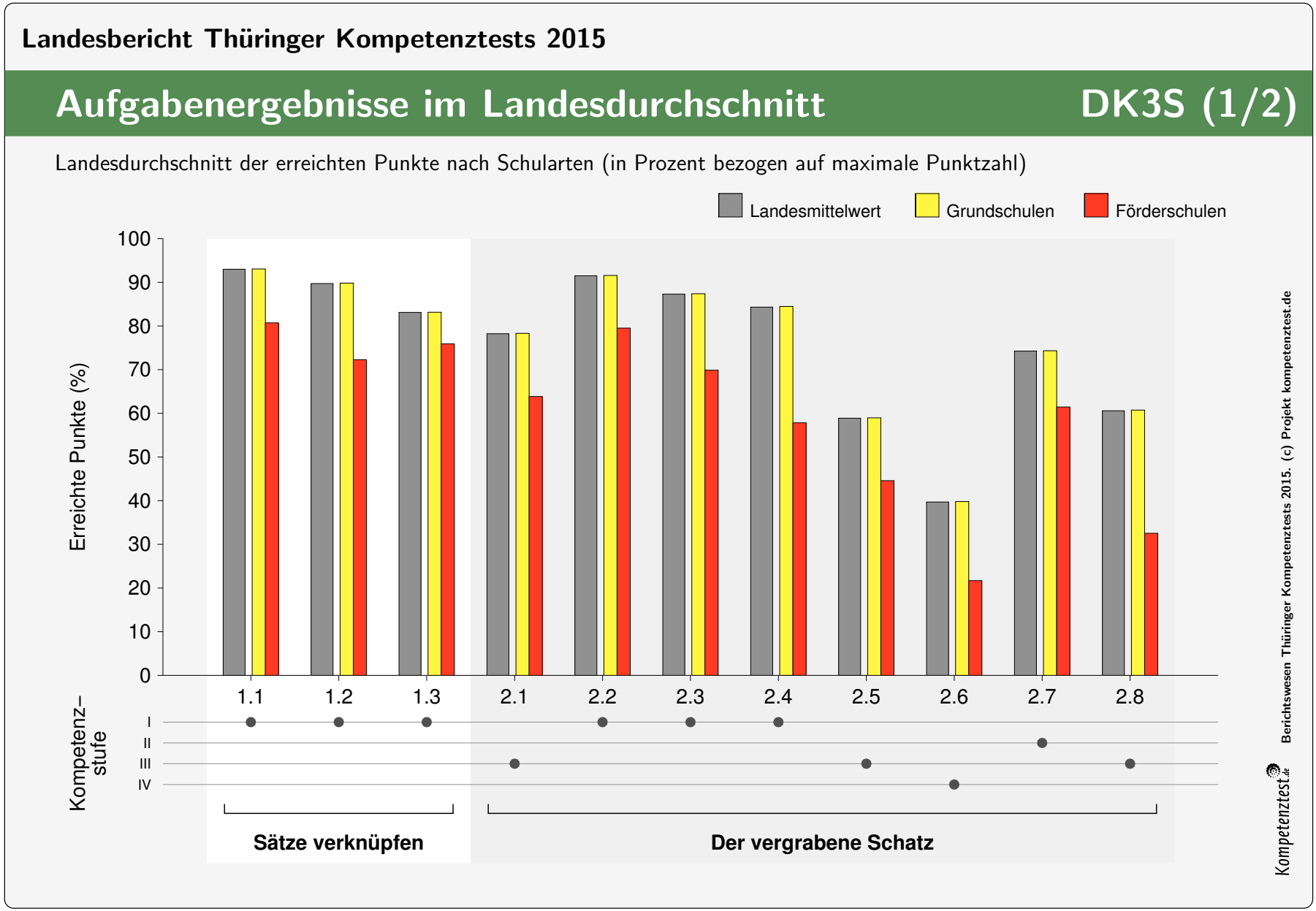

Abbildung 2.21: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest Sprachgebrauch, Klassenstufe 3 – Teil 1)

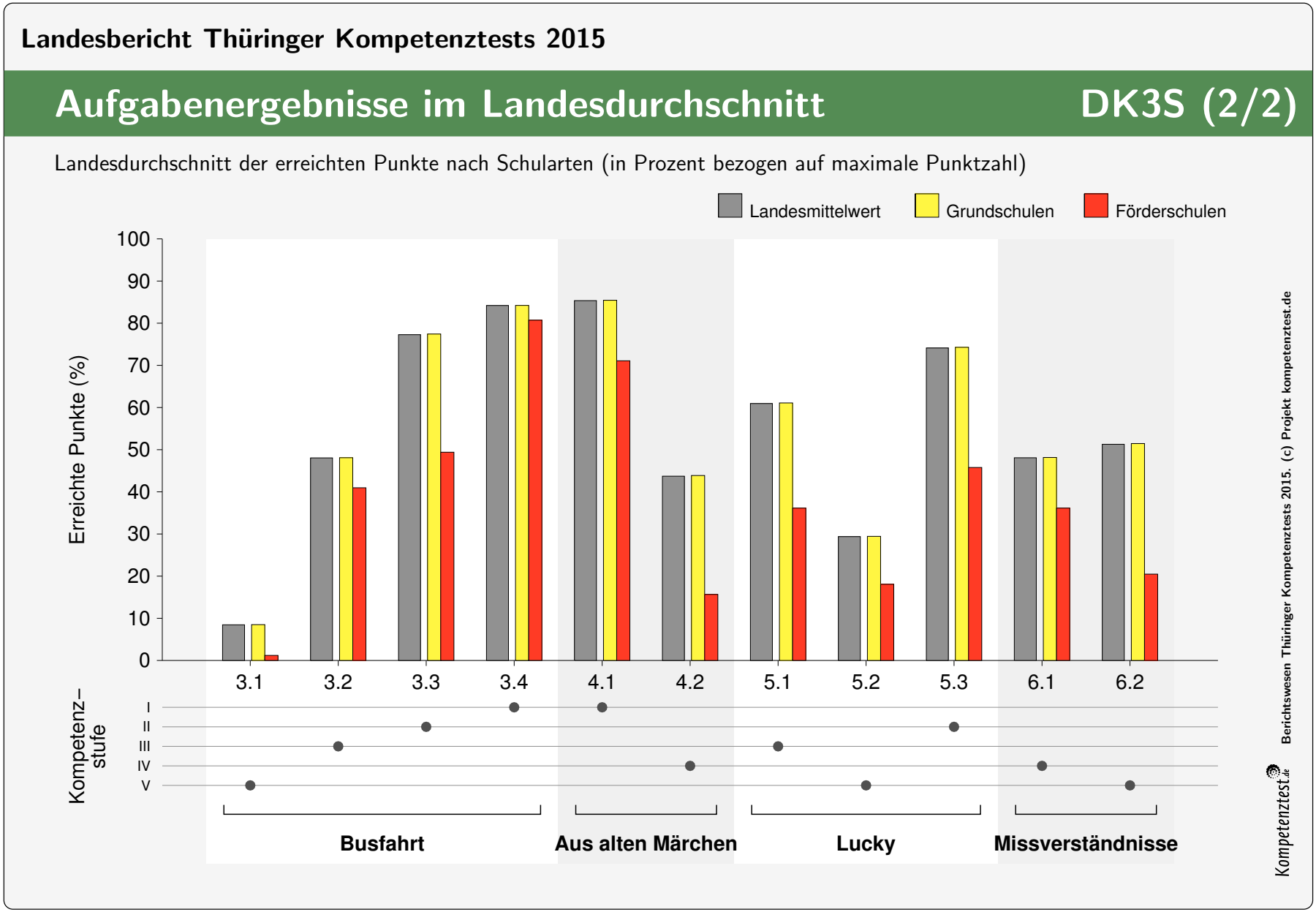

Abbildung 2.22: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest Sprachgebrauch, Klassenstufe 3 – Teil 2)

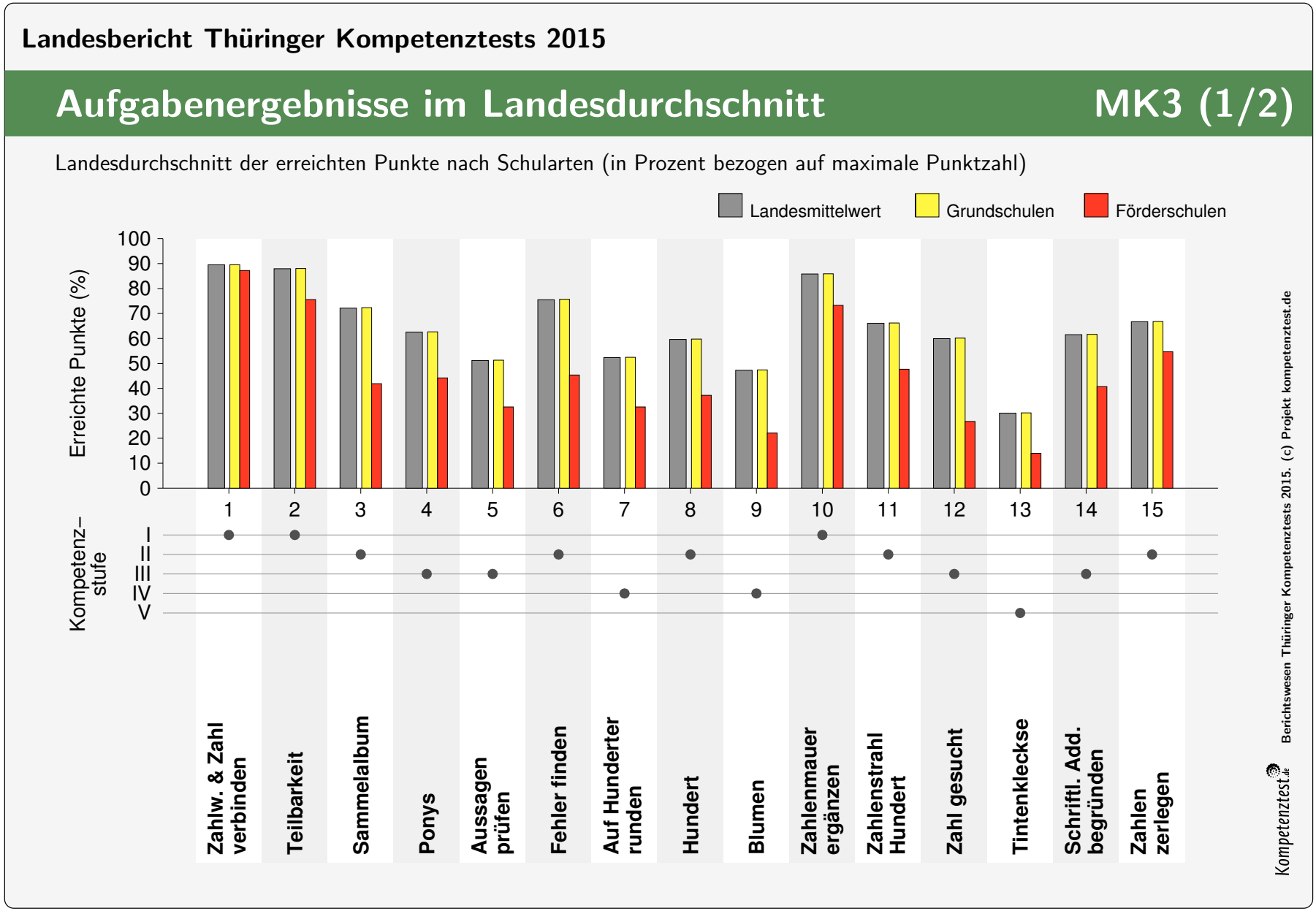

Abbildung 2.23: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Klassenstufe 3 – Teil 1)

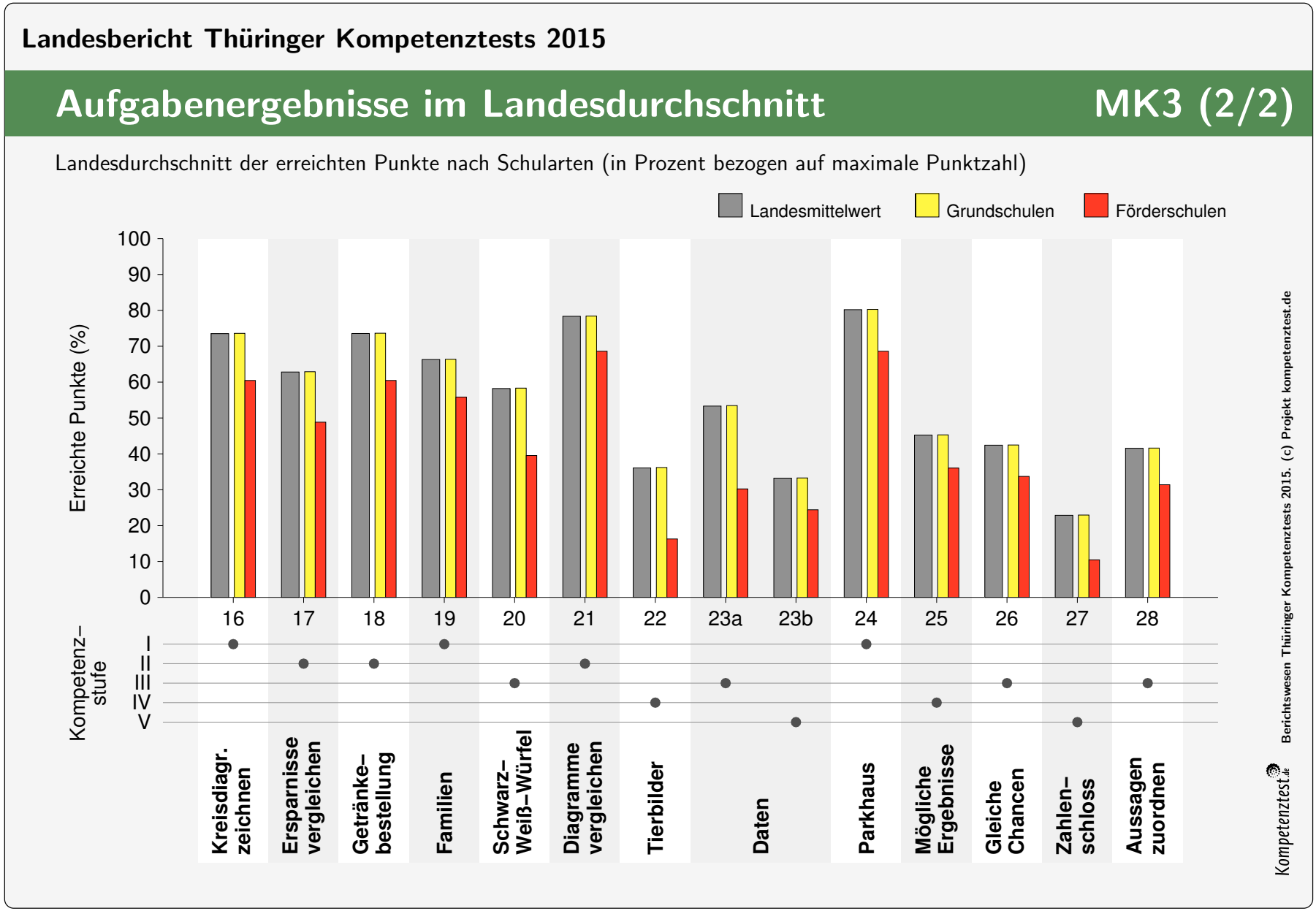

Abbildung 2.24: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Klassenstufe 3 – Teil 2)

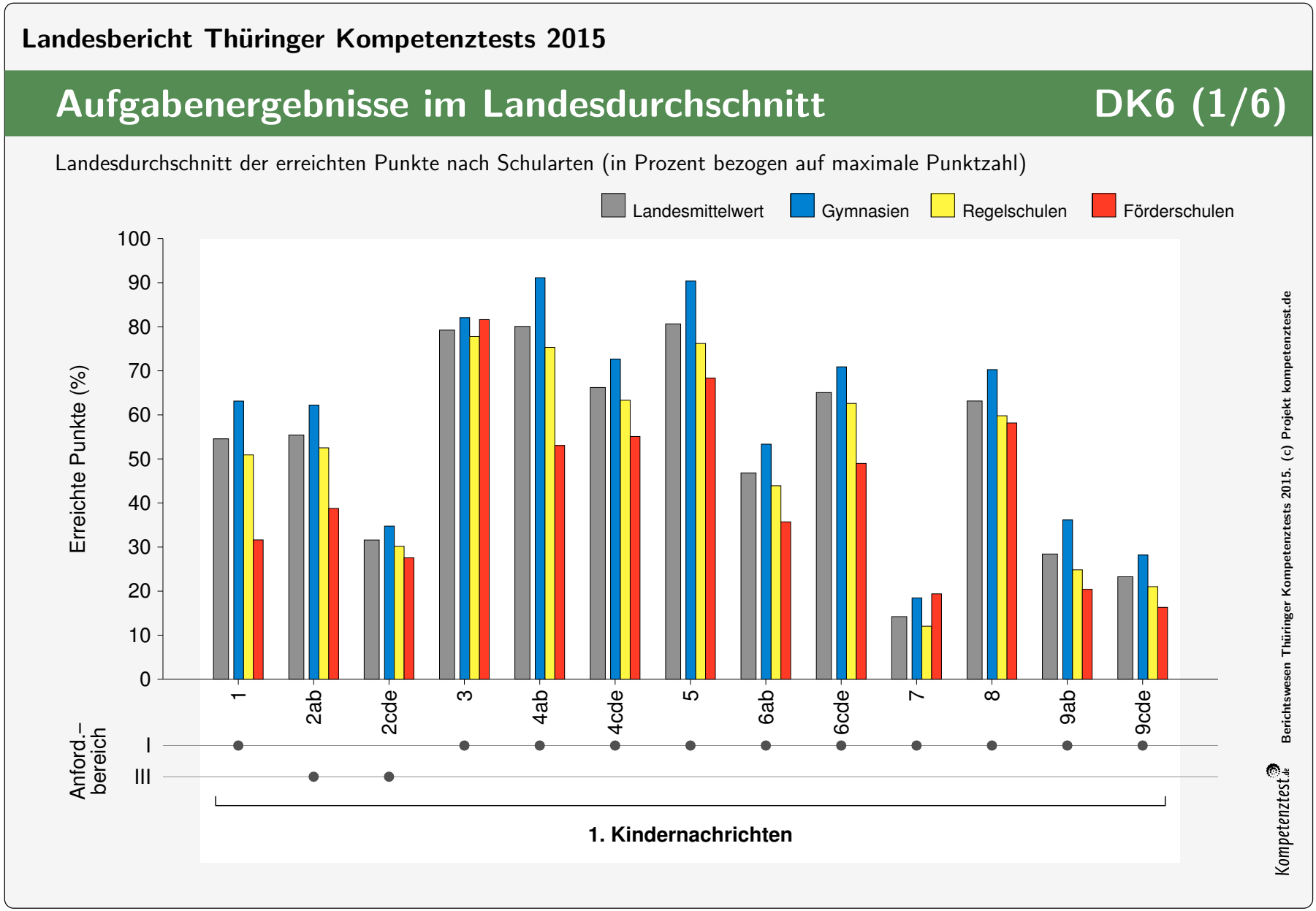

Abbildung 2.25: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 6 – Teil 1)

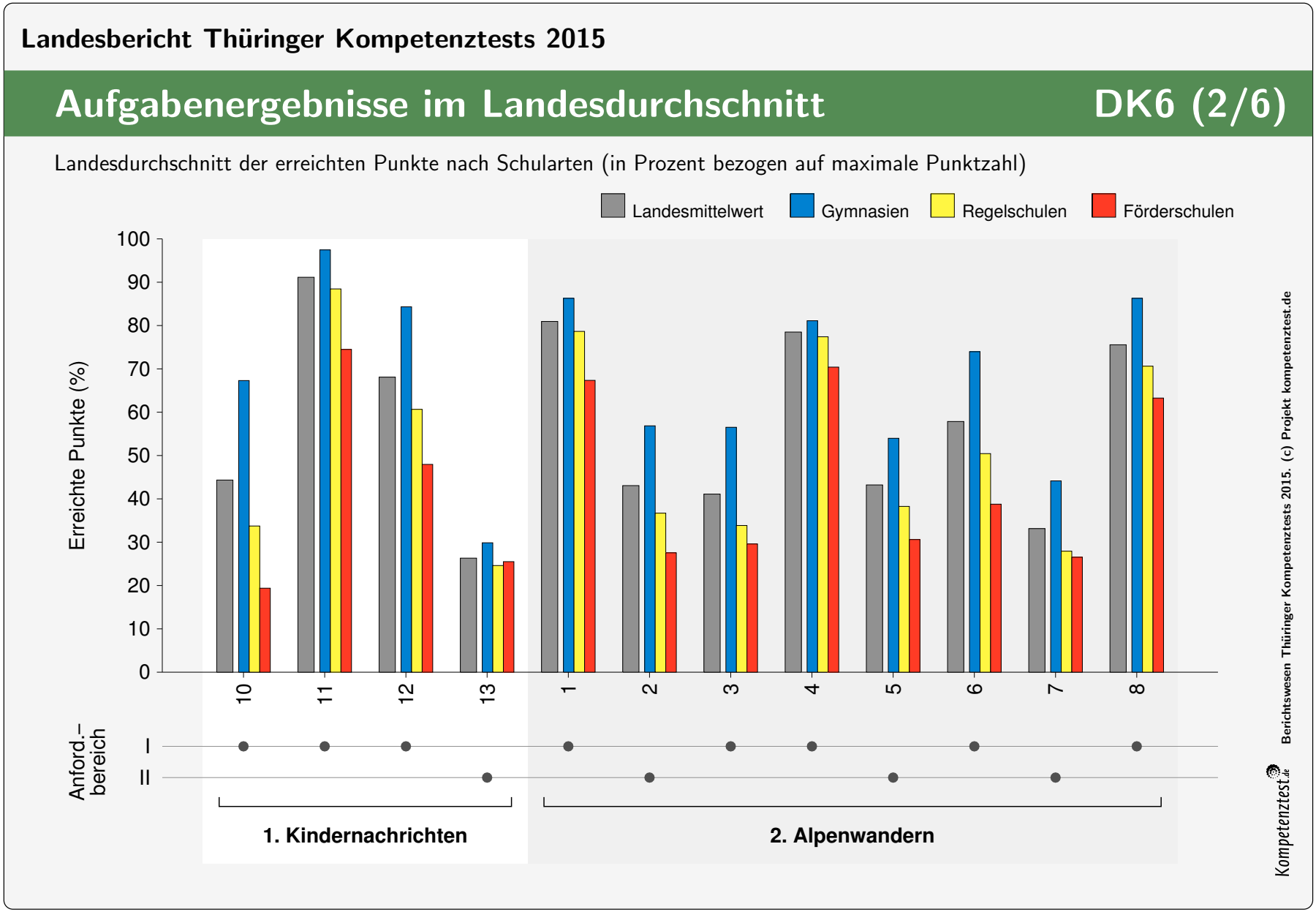

Abbildung 2.26: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 6 – Teil 2)

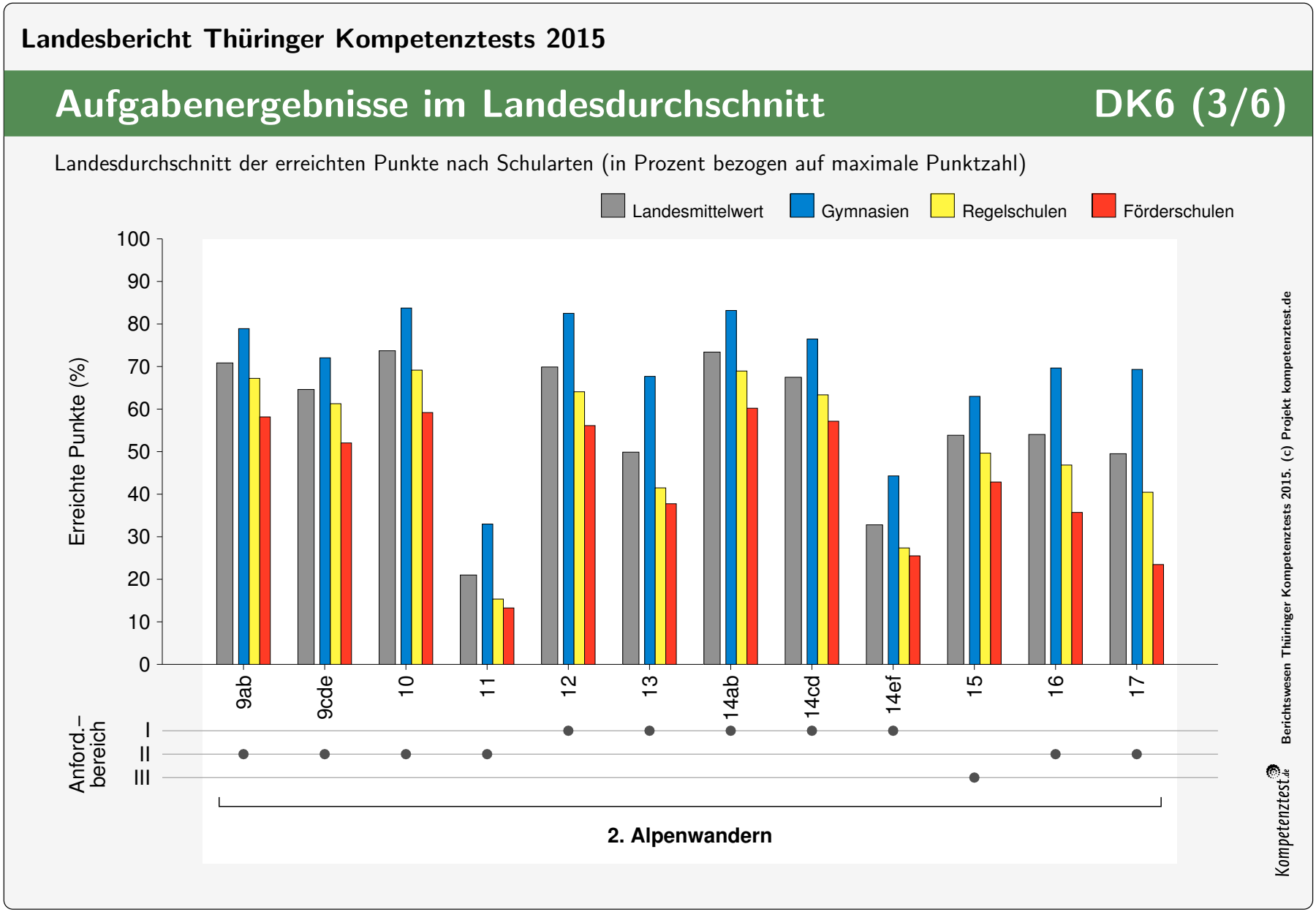

Abbildung 2.27: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 6 – Teil 3)

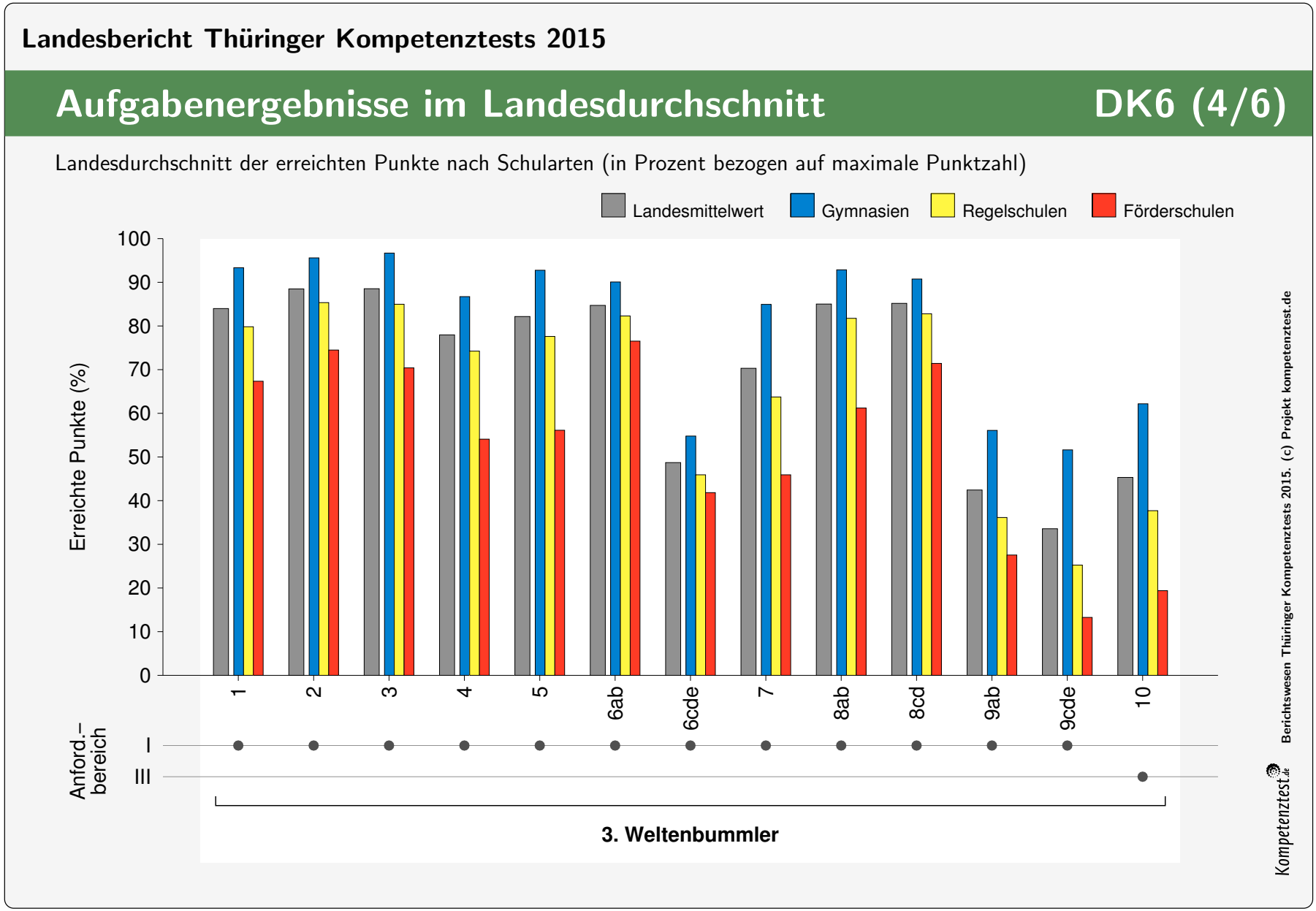

Abbildung 2.28: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 6 – Teil 4)

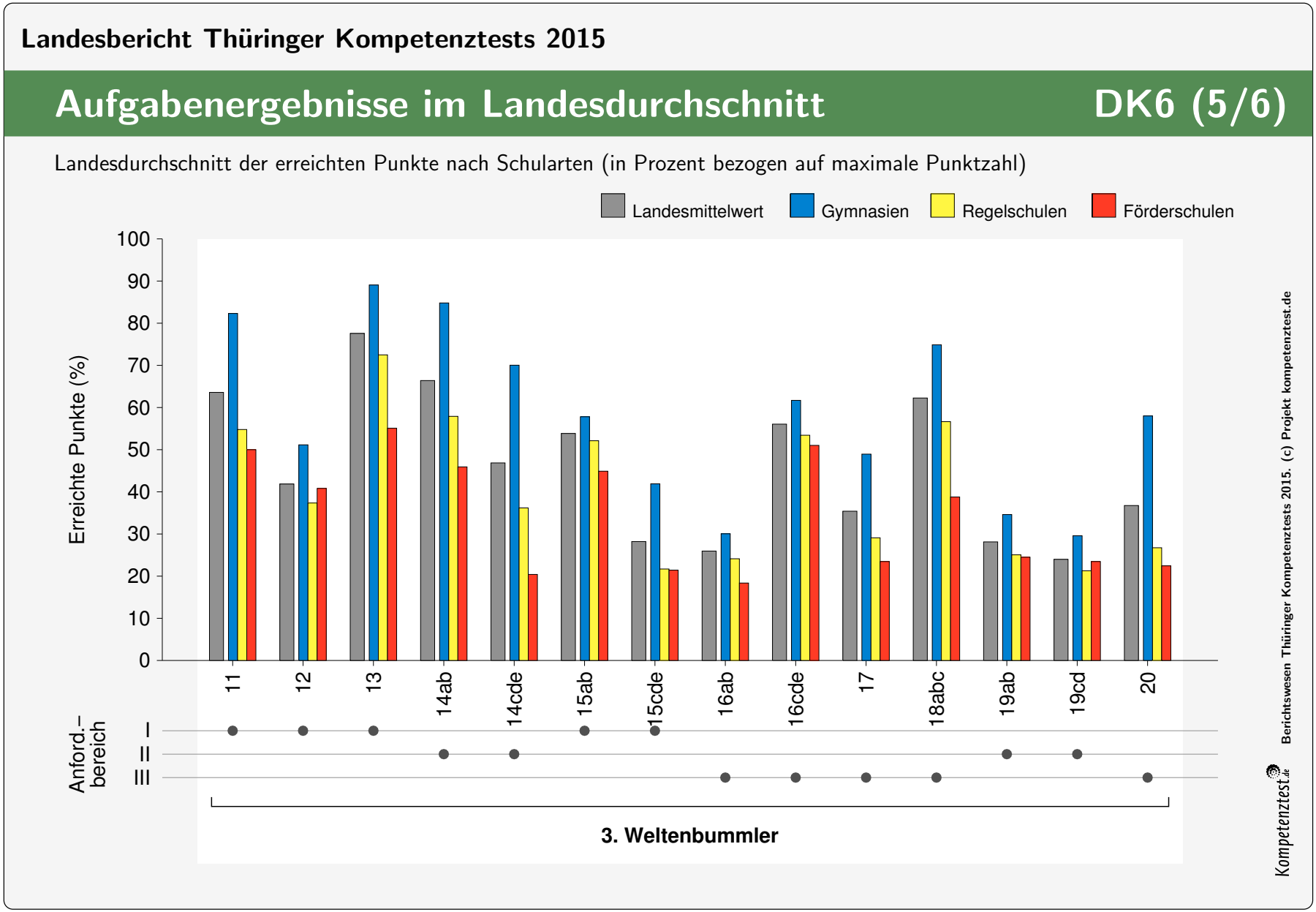

Abbildung 2.29: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 6 – Teil 5)

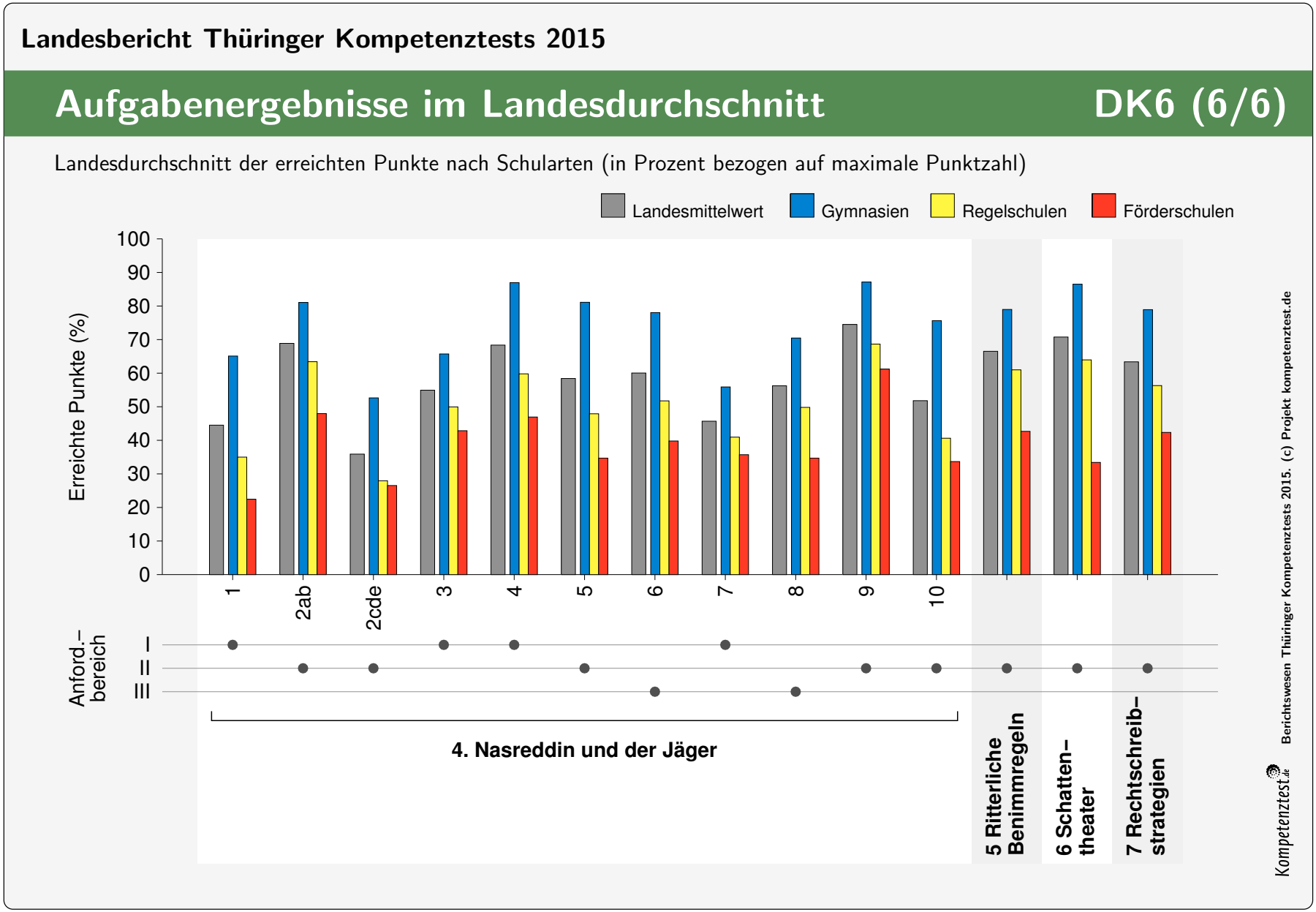

Abbildung 2.30: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 6 – Teil 6)

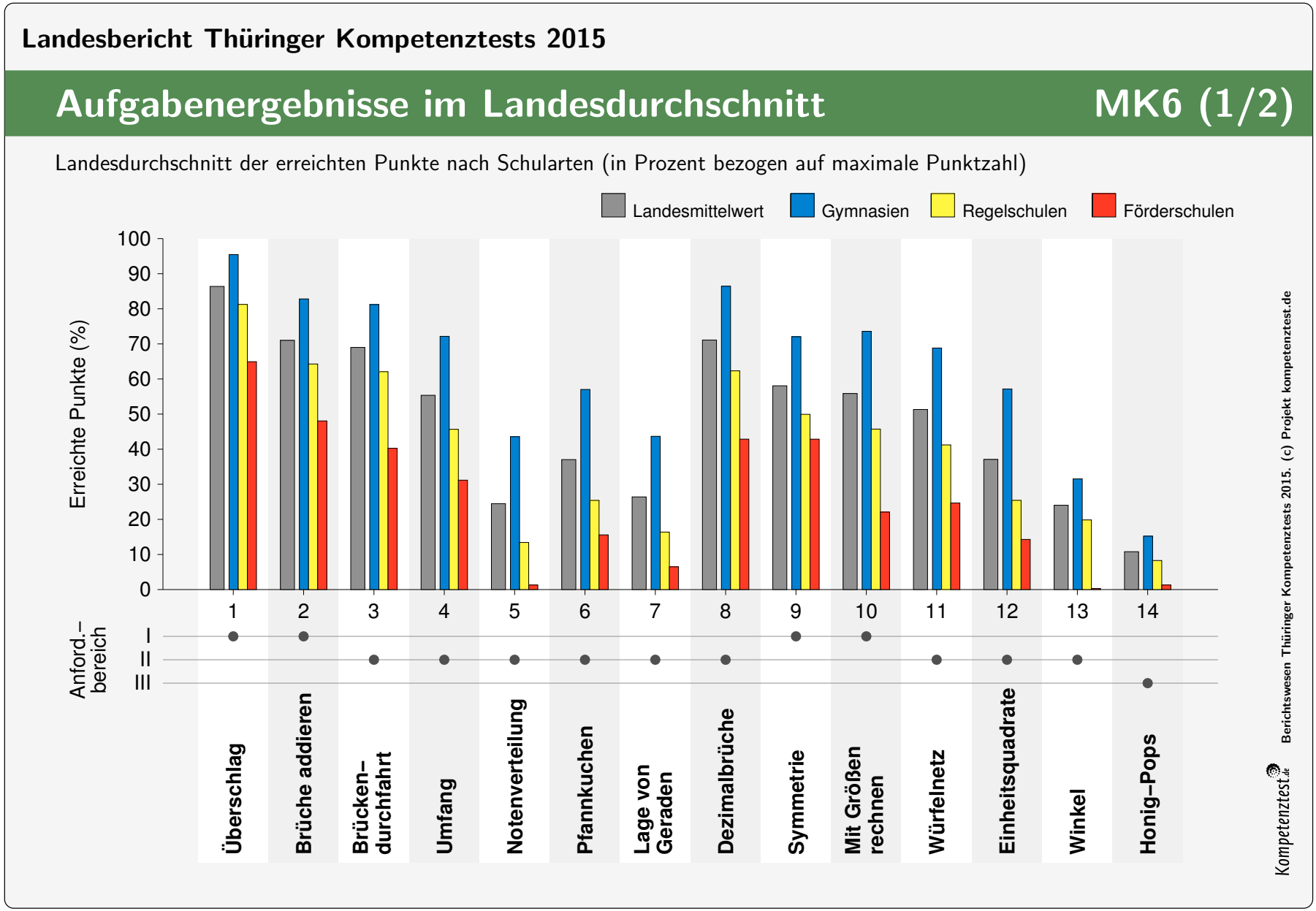

Abbildung 2.31: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Klassenstufe 6 – Teil 1)

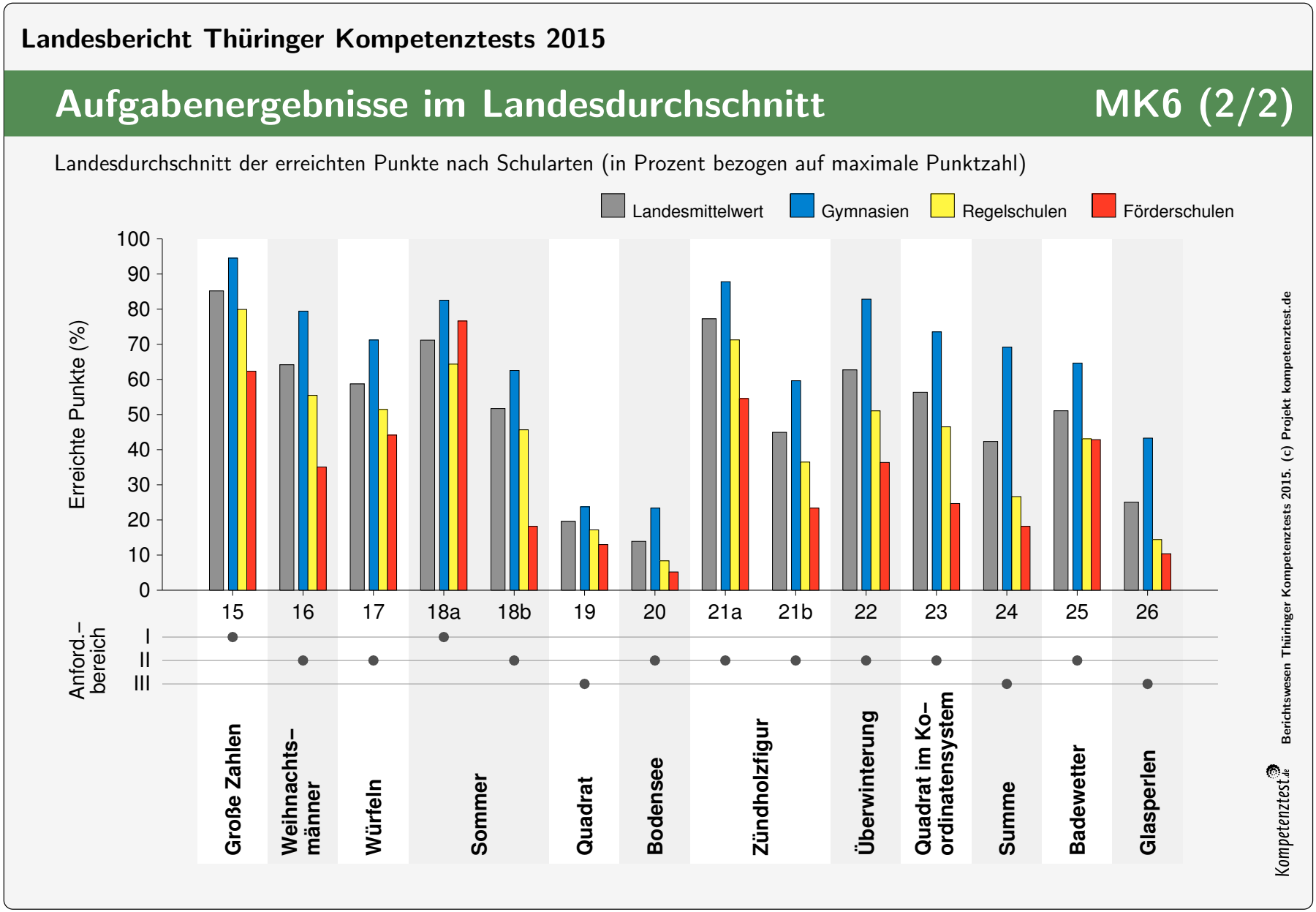

Abbildung 2.32: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Klassenstufe 6 – Teil 2)

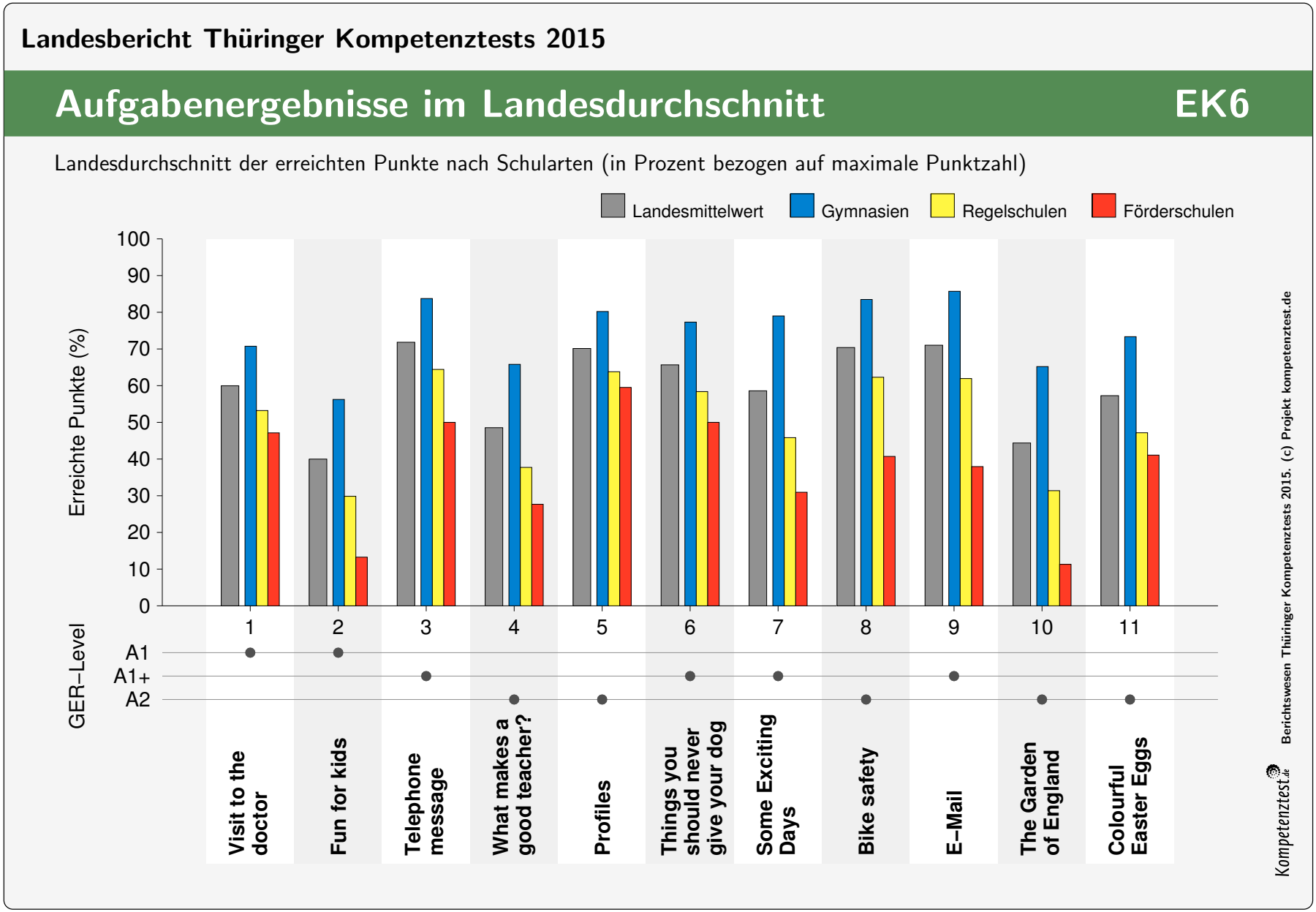

Abbildung 2.33: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Englischtest Teilbereiche Hör- und Leseverstehen, Klassenstufe 6)

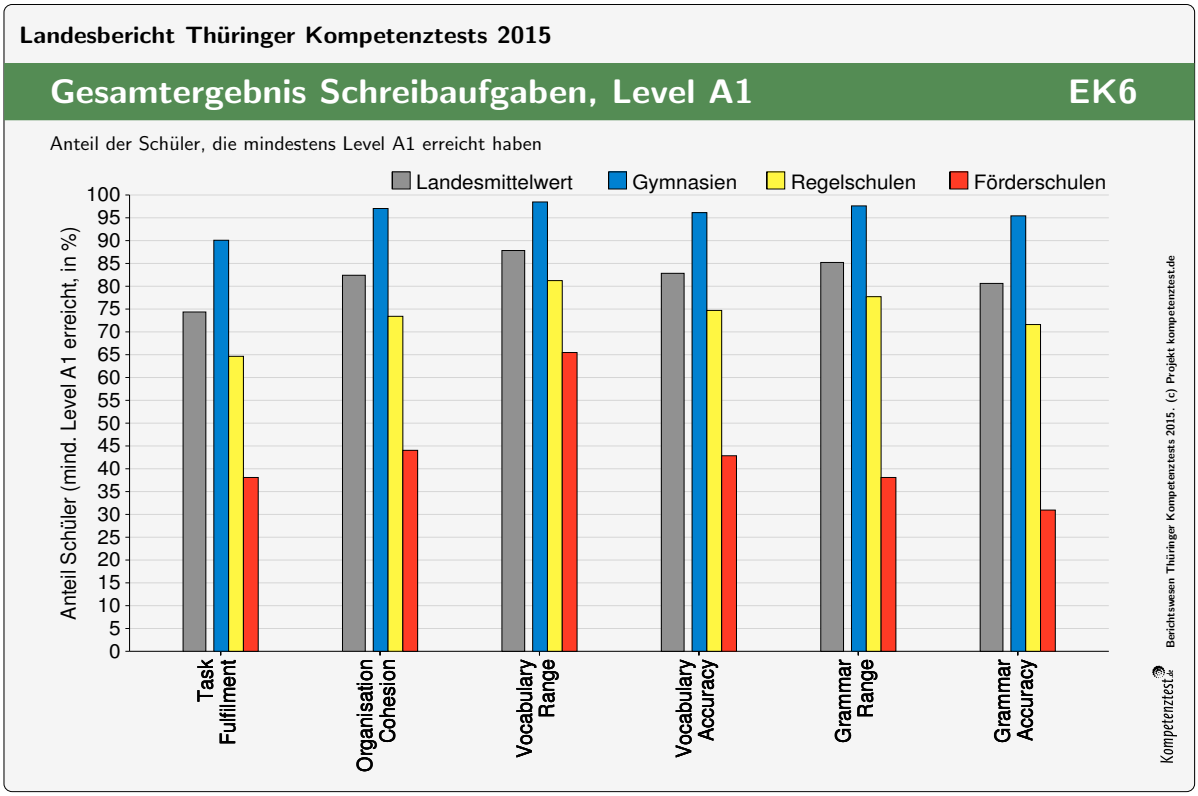

Abbildung 2.34: Ergebnisse der Schreibkriterien der Aufgaben 'A profile', 'Postcard to an English friend' und 'Family' (Level A1)

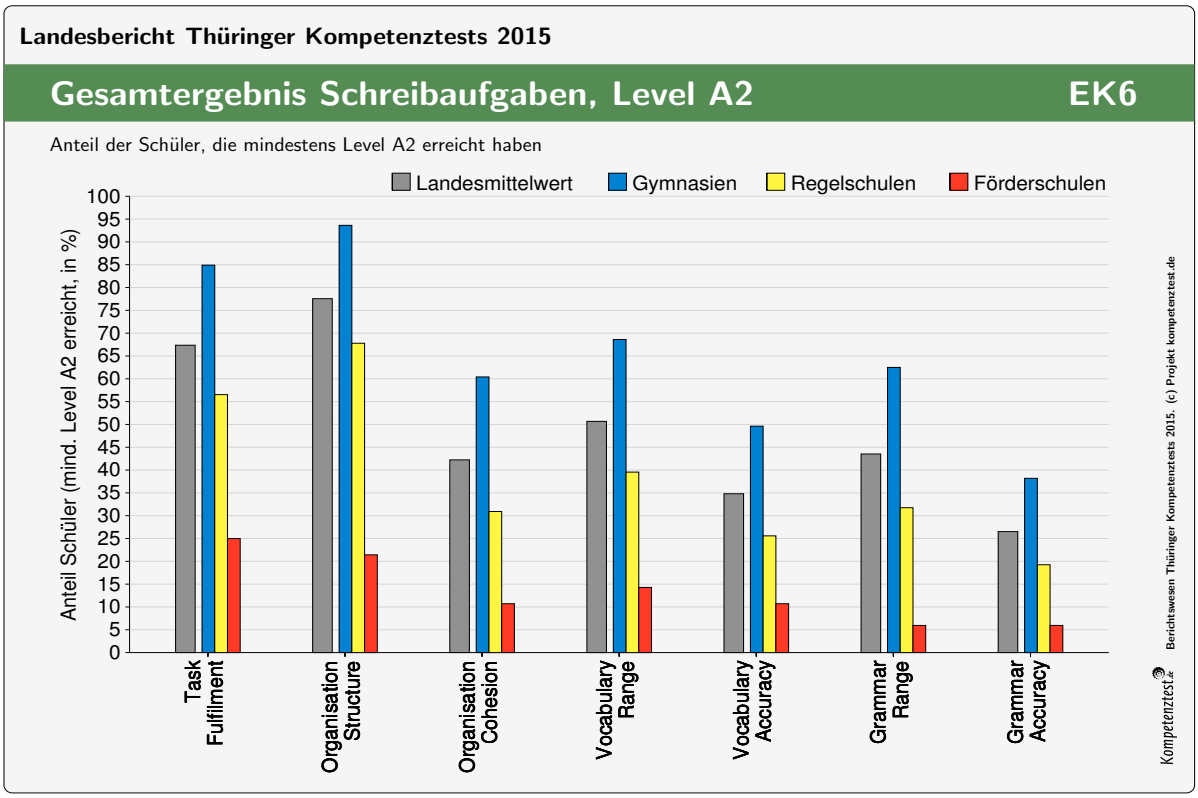

Abbildung 2.35: Ergebnisse der Schreibkriterien der Aufgaben 'A profile', 'Postcard to an English friend' und 'Family' (Level A2)

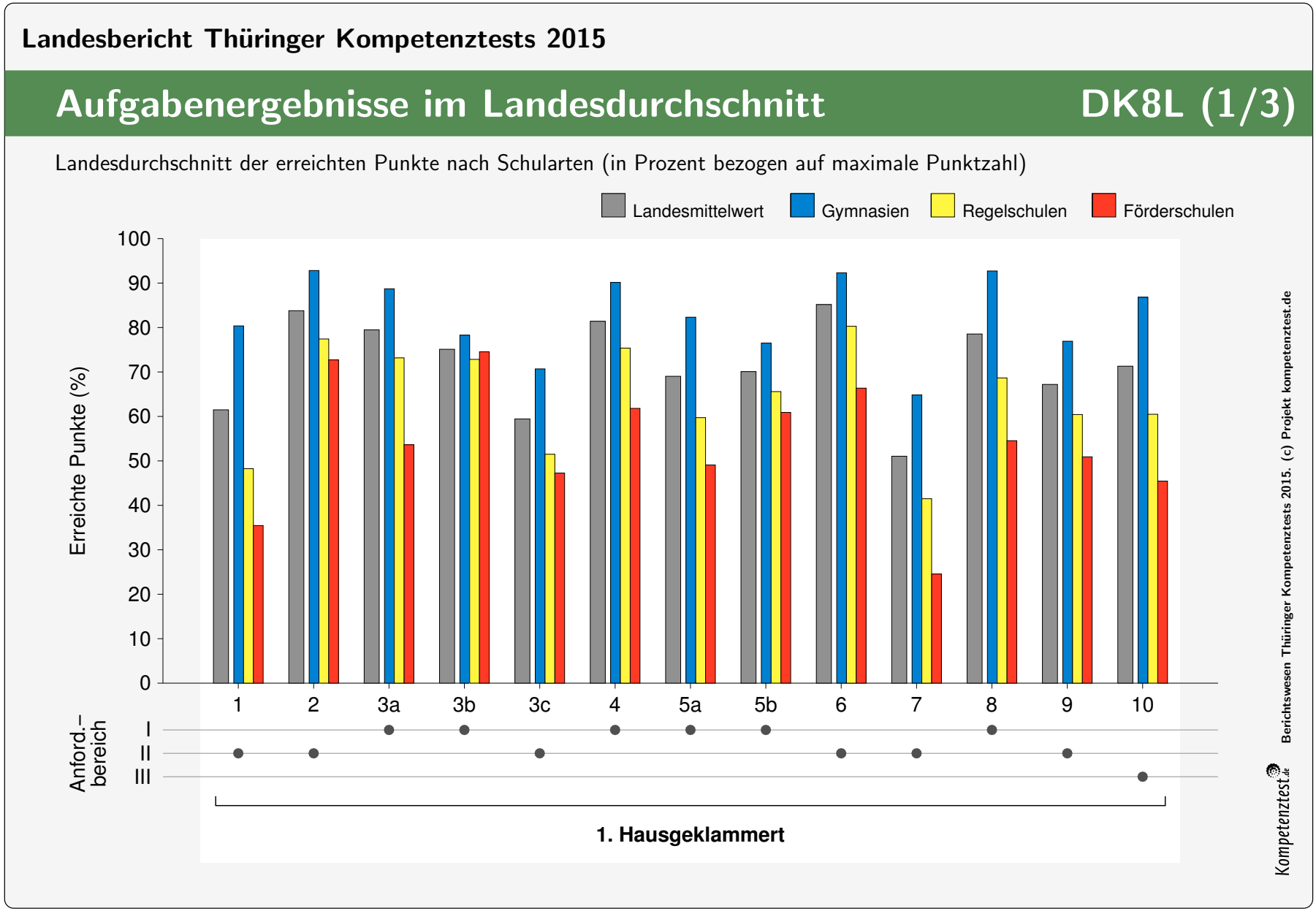

Abbildung 2.36: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest Lesen, Klassenstufe 8 – Teil 1)

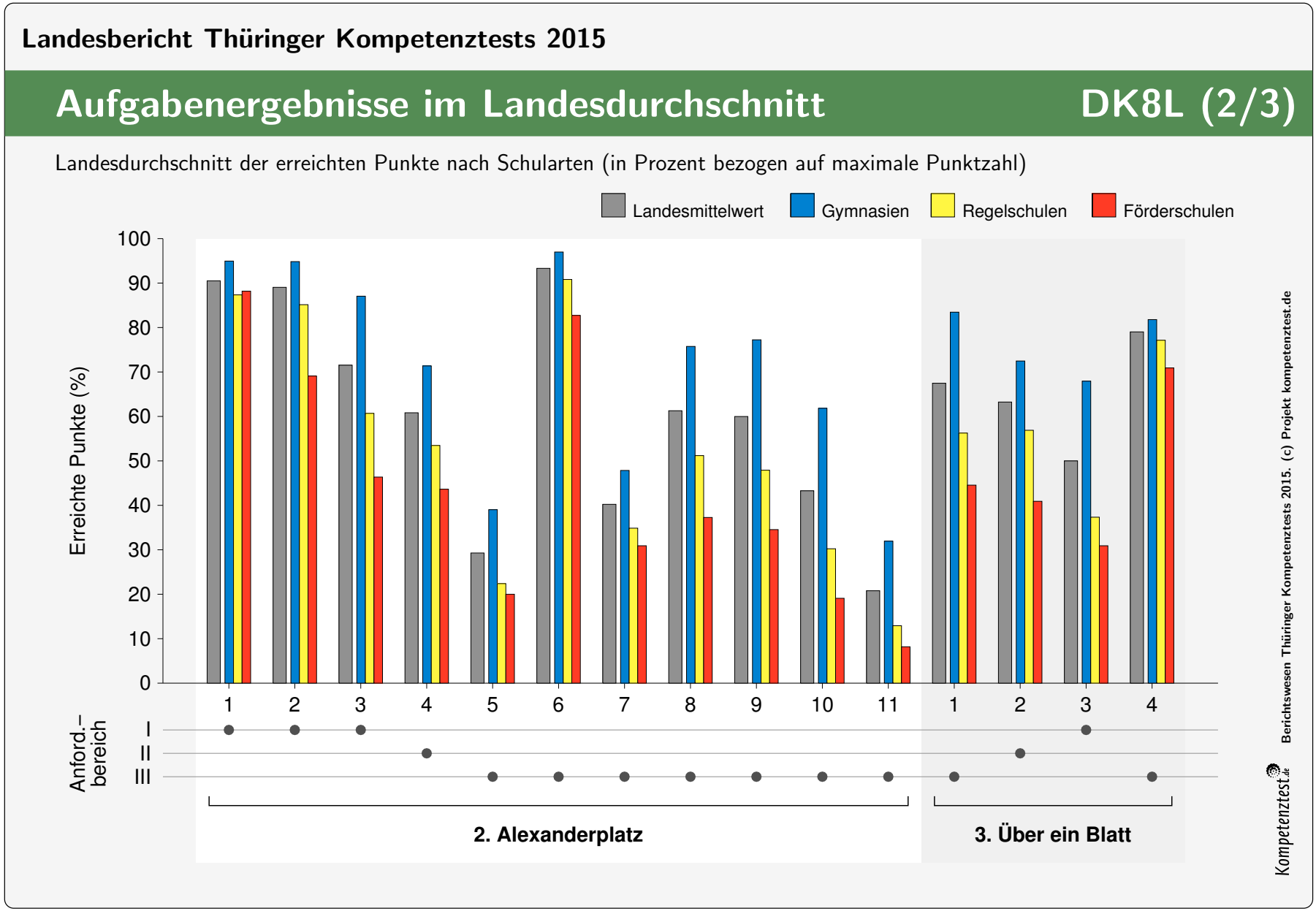

Abbildung 2.37: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest Lesen, Klassenstufe 8 – Teil 2)

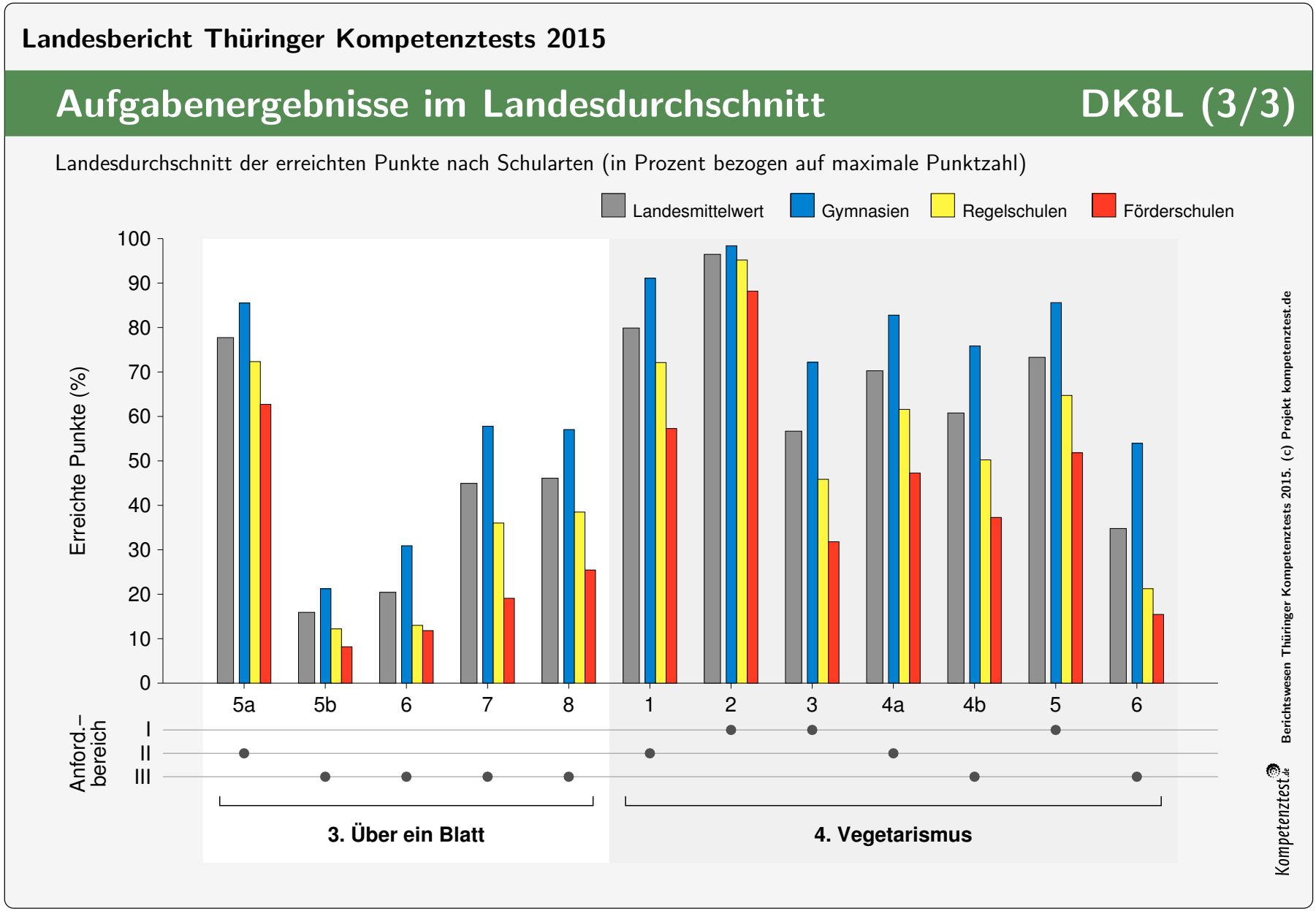

Abbildung 2.38: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest Lesen, Klassenstufe 8 – Teil 3)

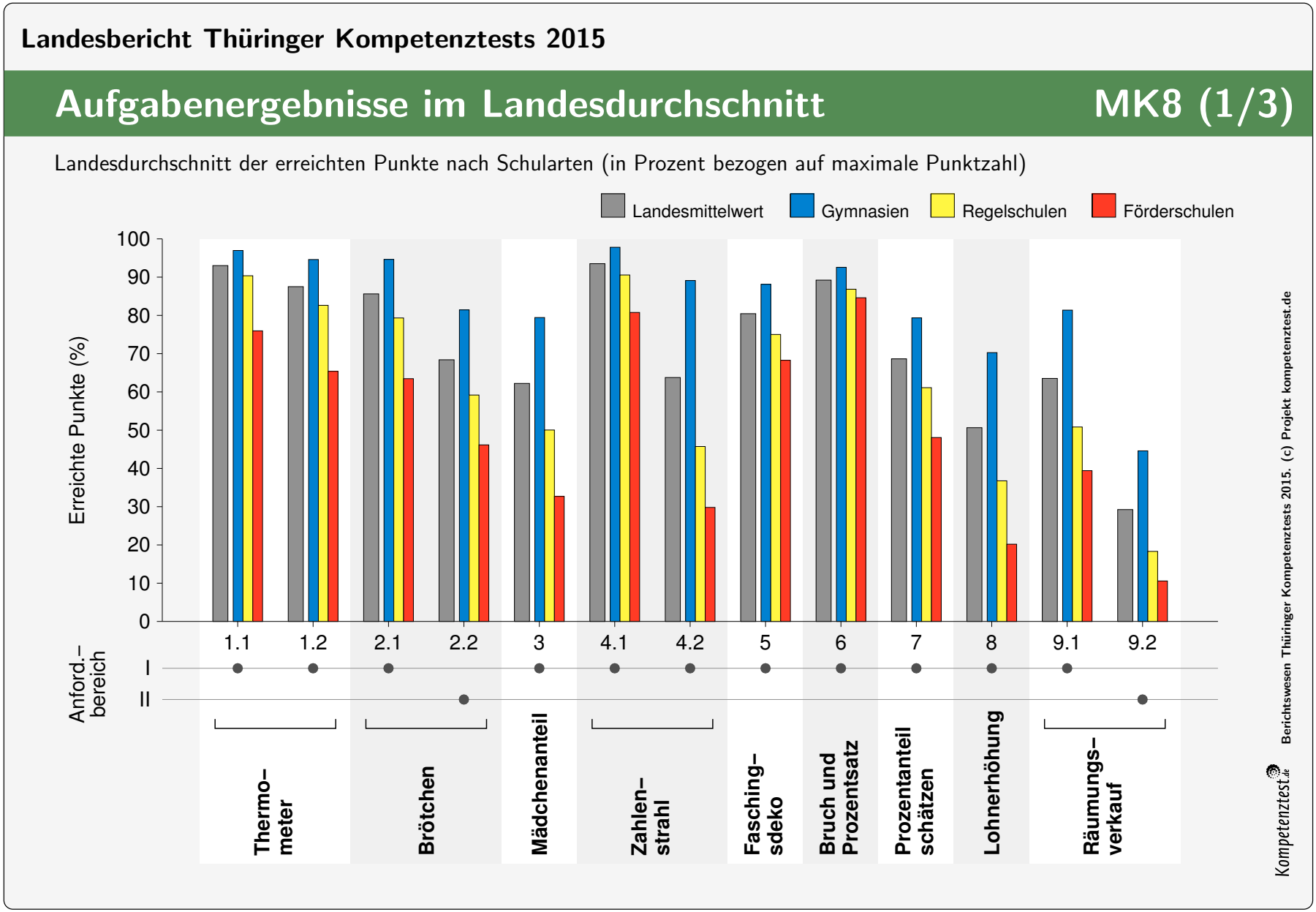

Abbildung 2.39: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Klassenstufe 8 – Teil 1)

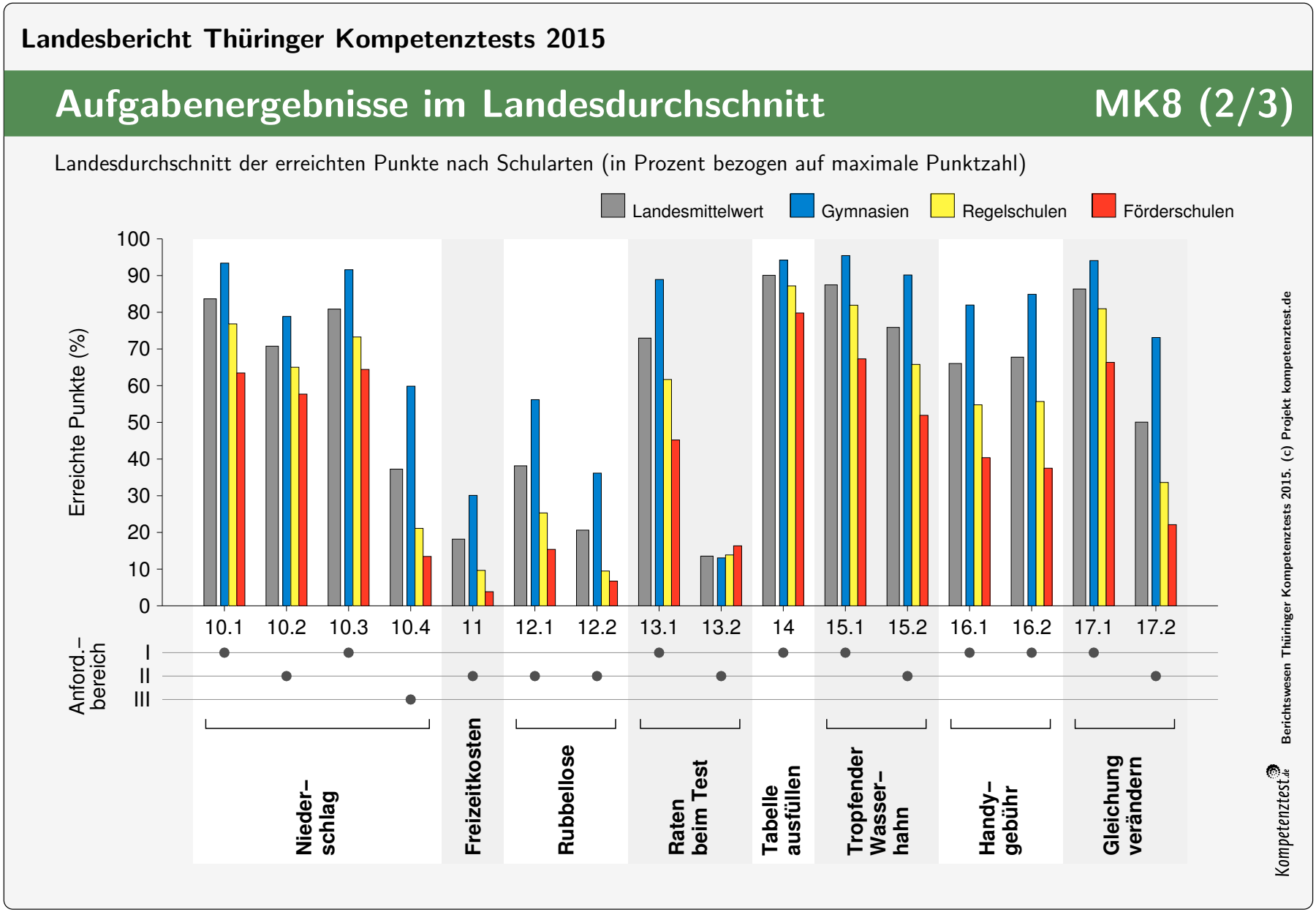

Abbildung 2.40: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Klassenstufe 8 – Teil 2)

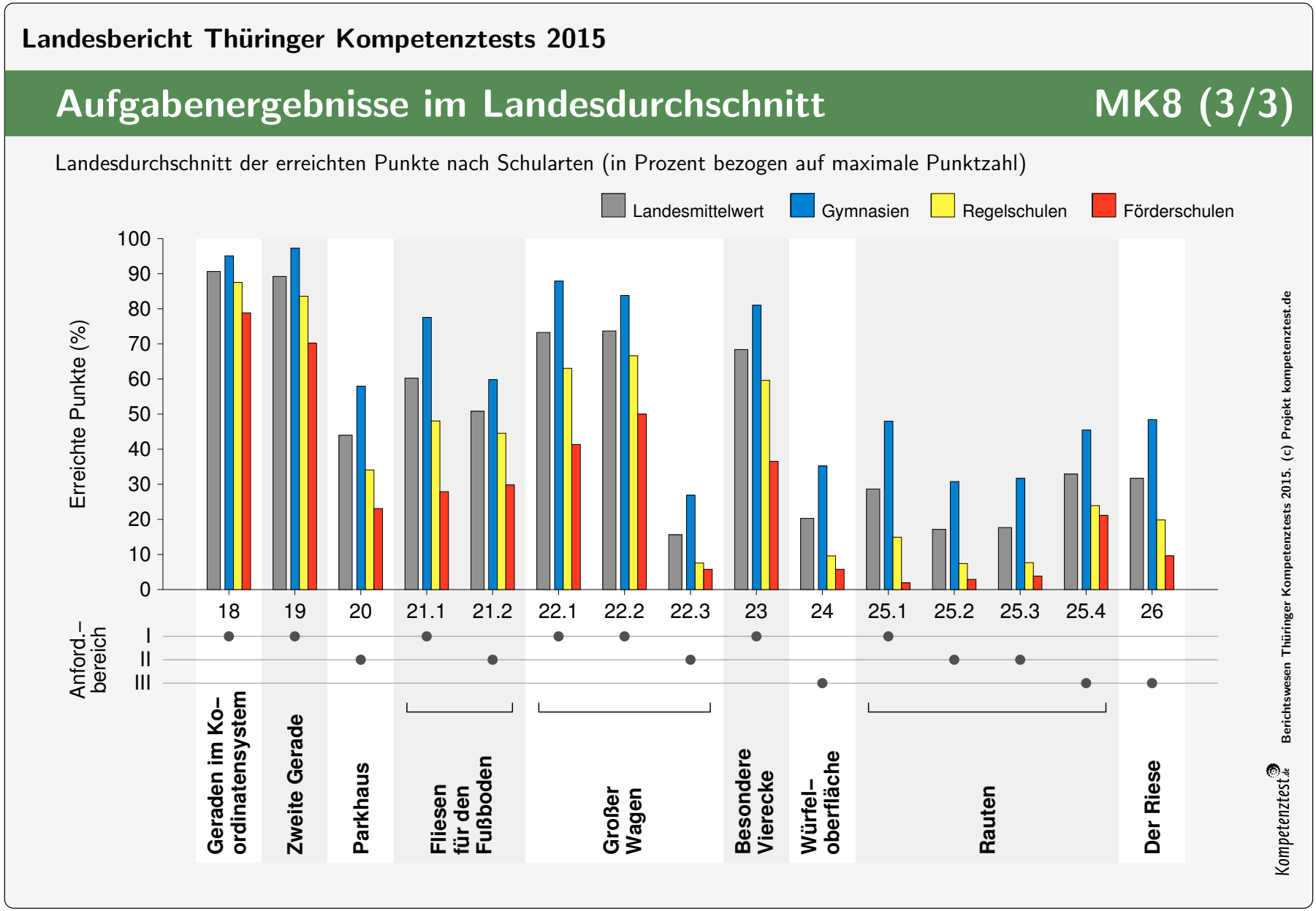

Abbildung 2.41: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Klassenstufe 8 – Teil 3)

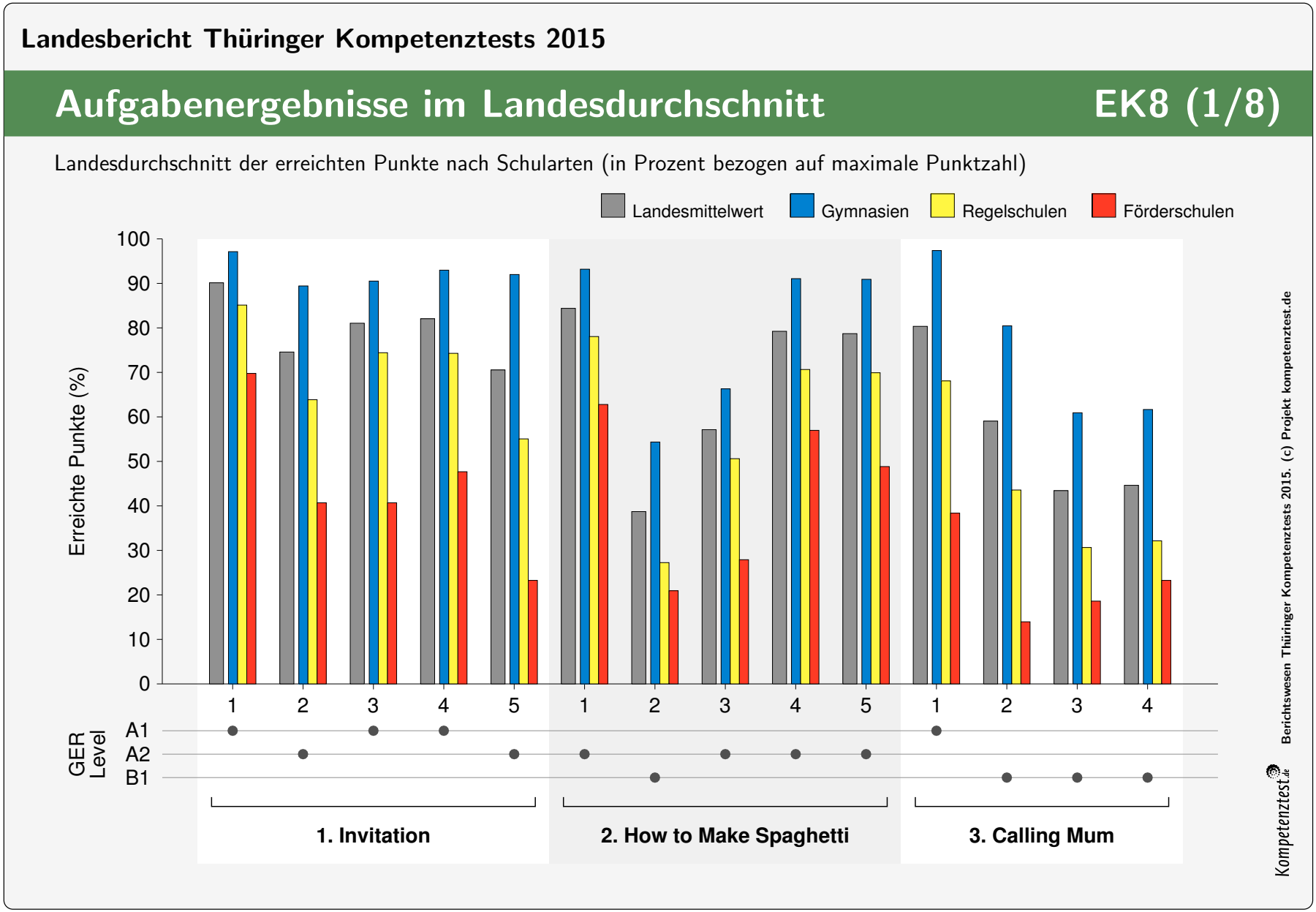

Abbildung 2.42: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Englischtest, Klassenstufe 8 – Teil 1)

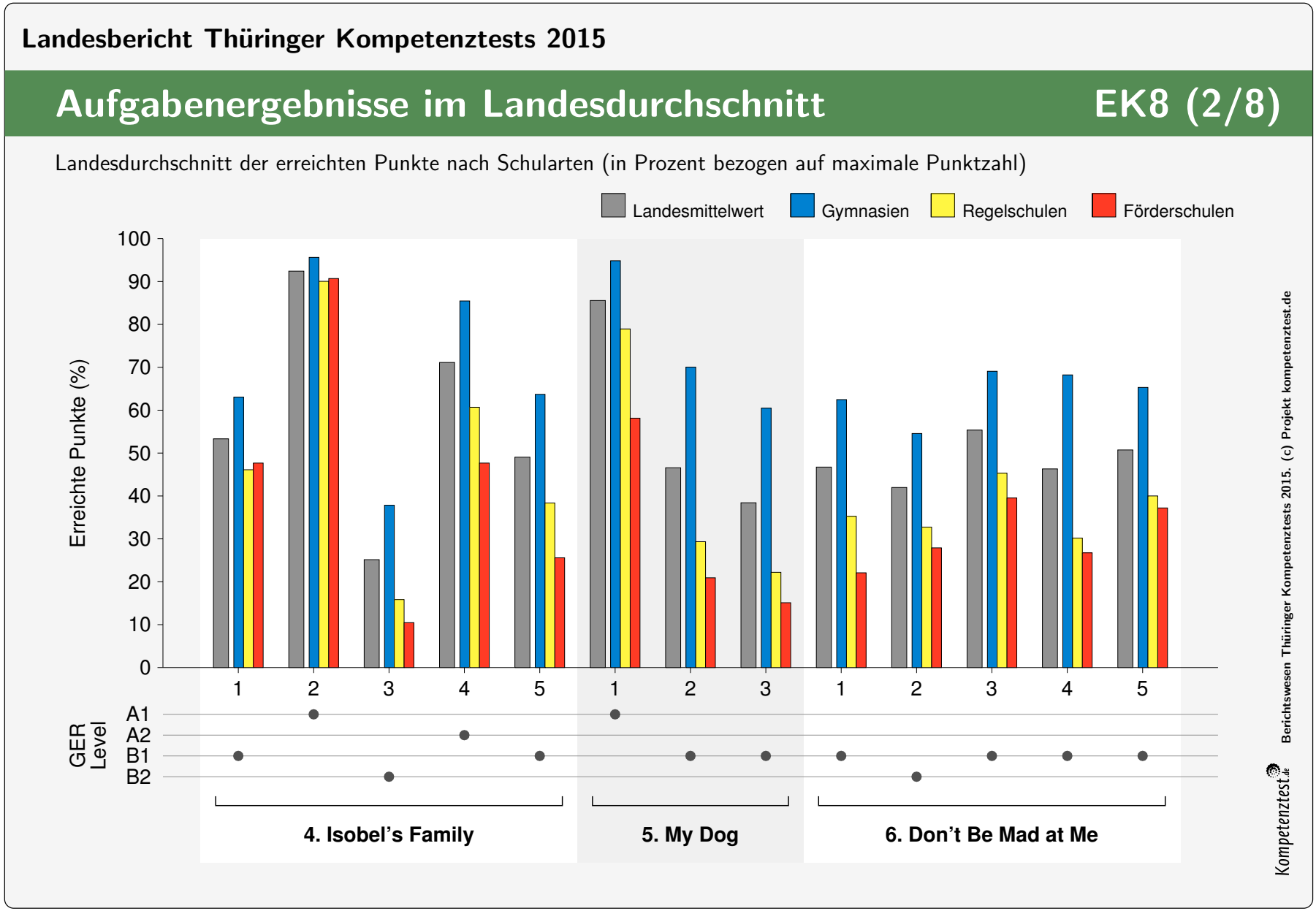

Abbildung 2.43: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Englischtest, Klassenstufe 8 – Teil 2)

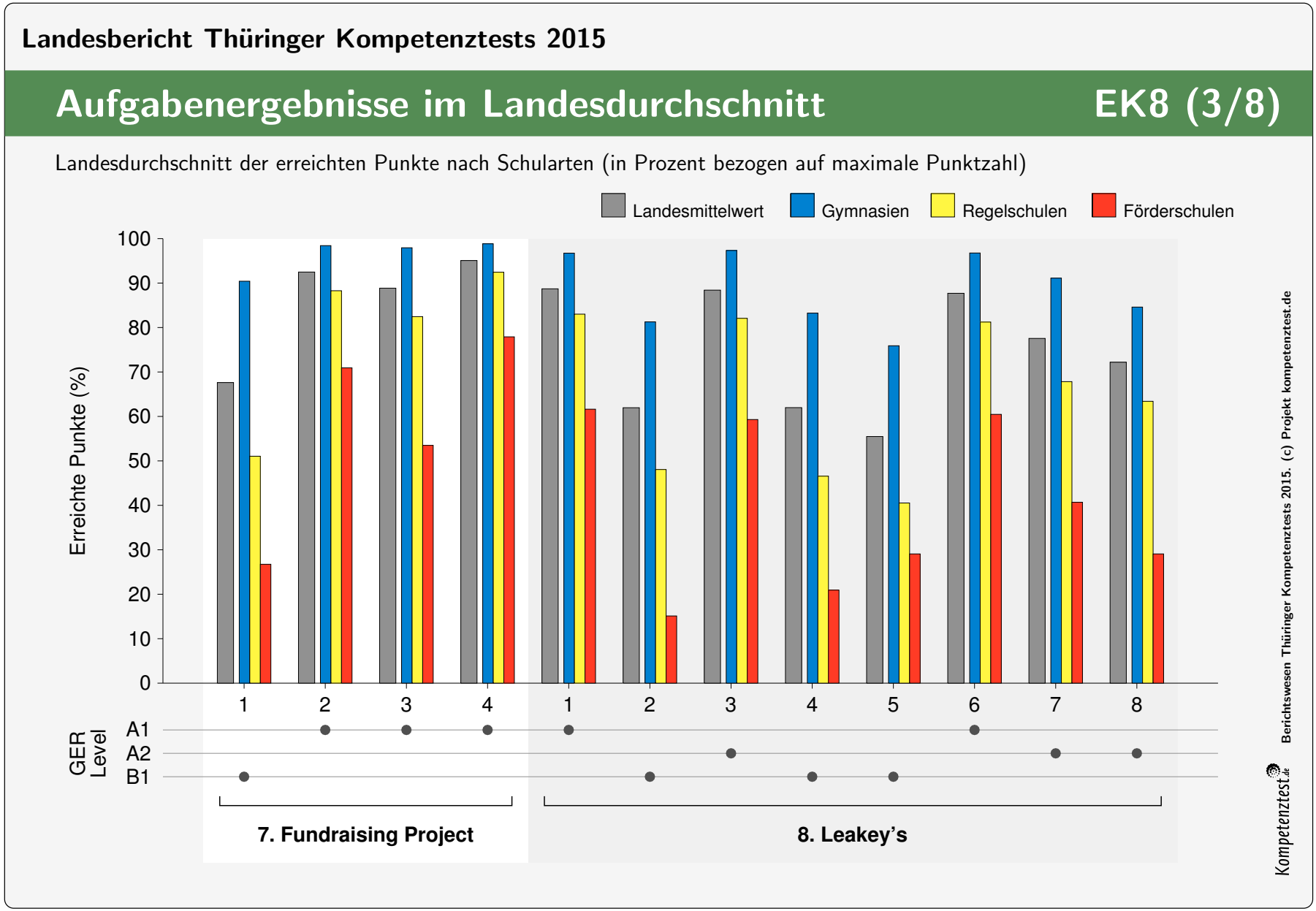

Abbildung 2.44: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Englischtest, Klassenstufe 8 – Teil 3)

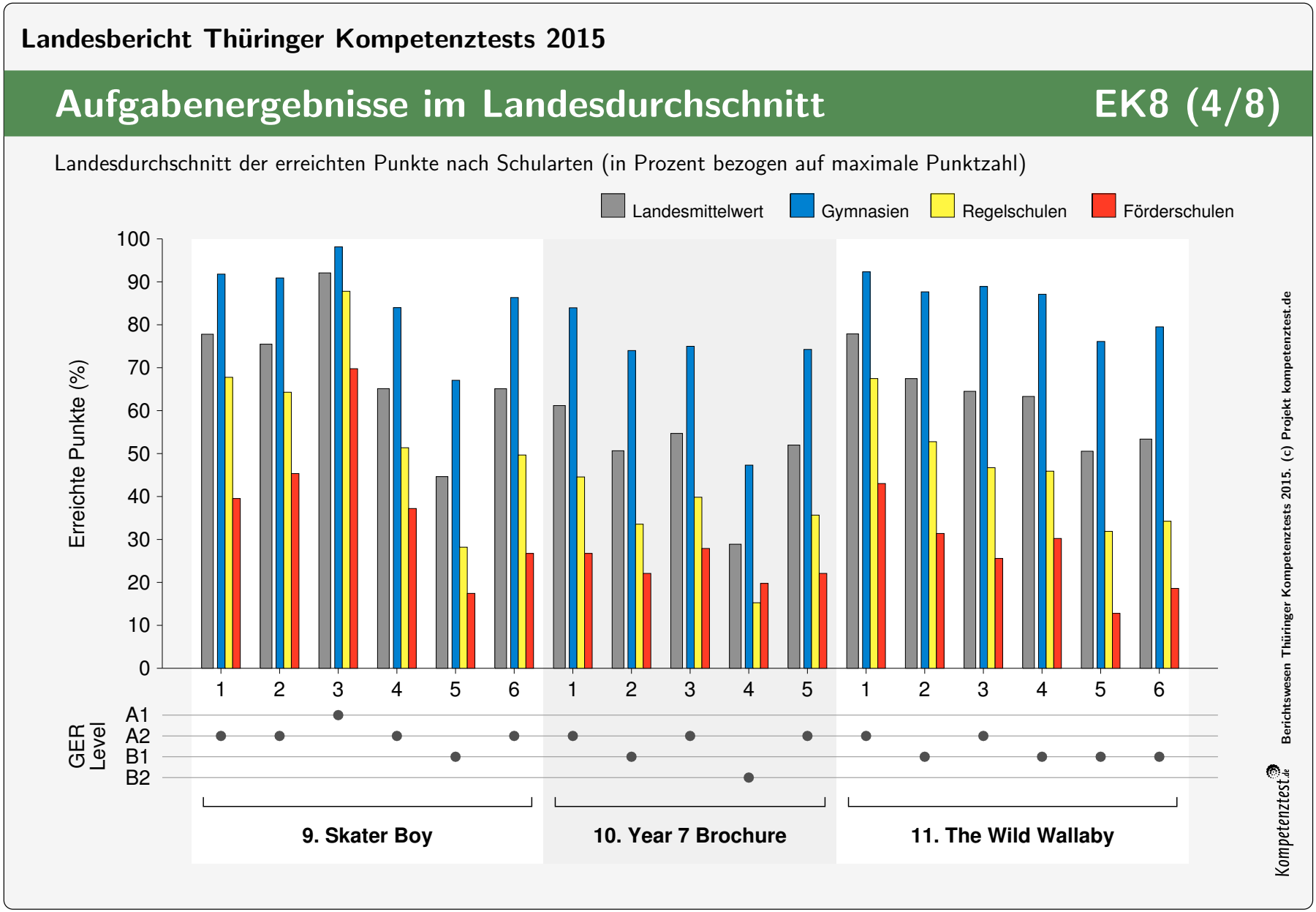

Abbildung 2.45: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Englischtest, Klassenstufe 8 – Teil 4)

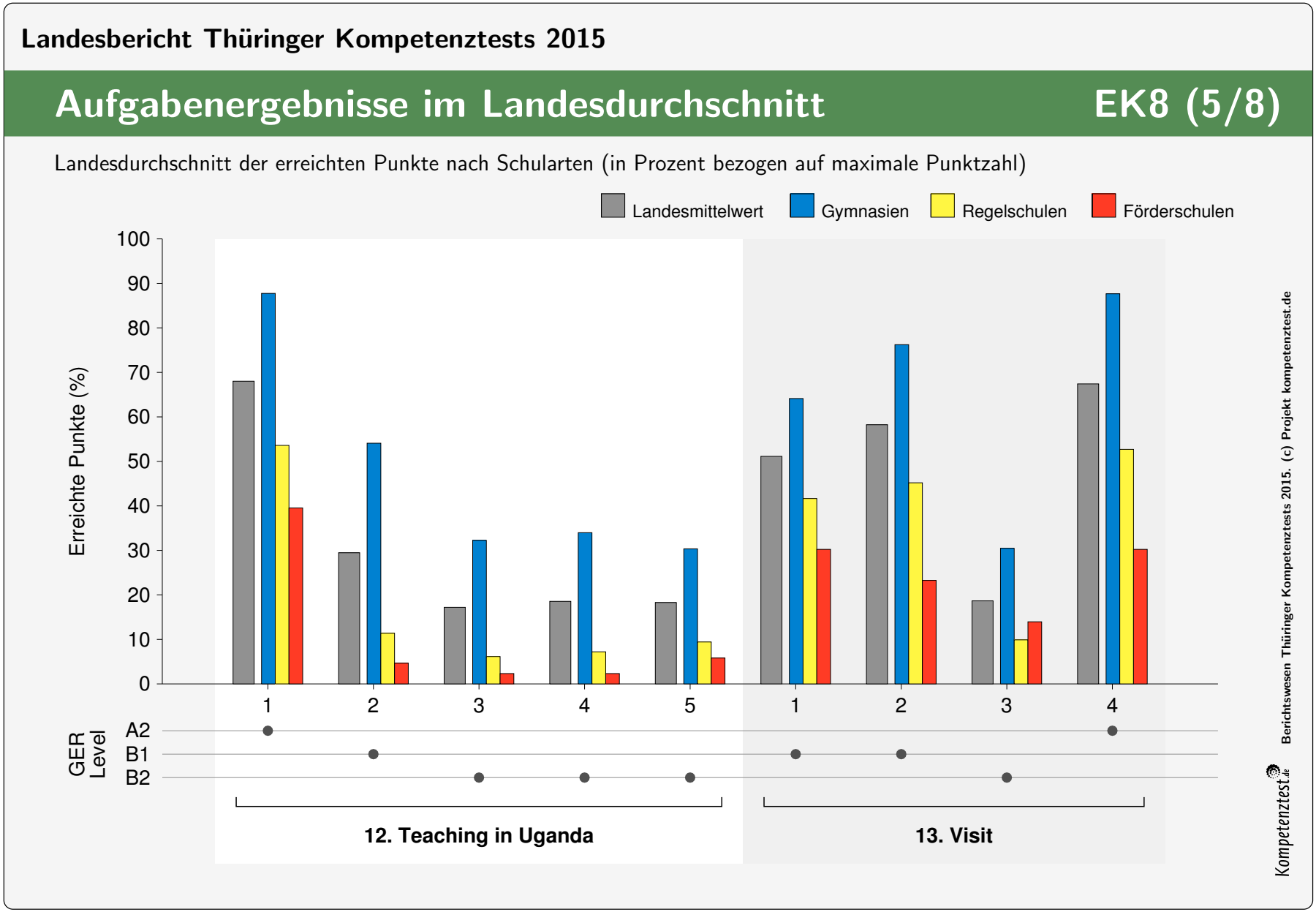

Abbildung 2.46: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Englischtest, Klassenstufe 8 – Teil 5)

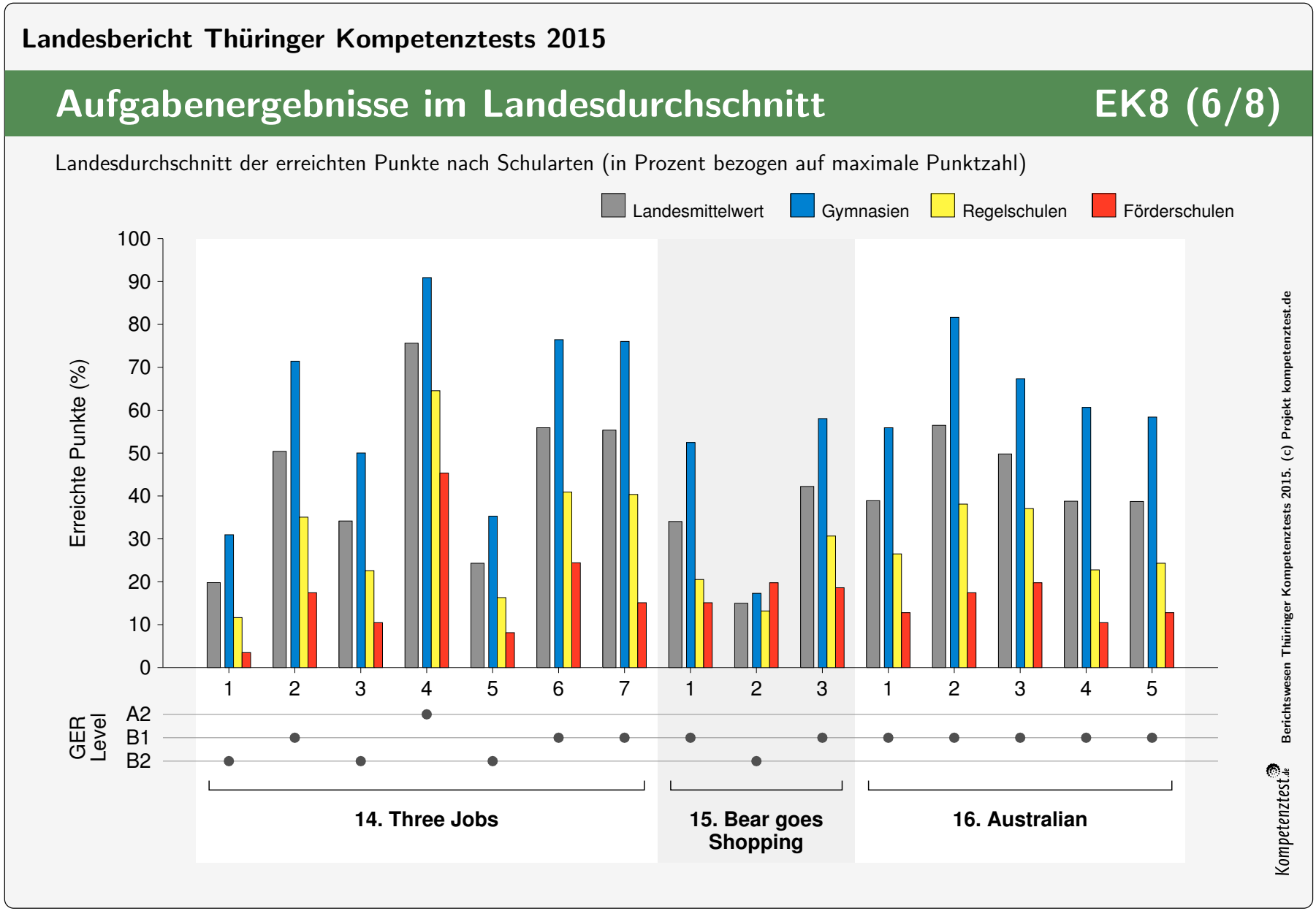

Abbildung 2.47: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Englischtest, Klassenstufe 8 – Teil 6)

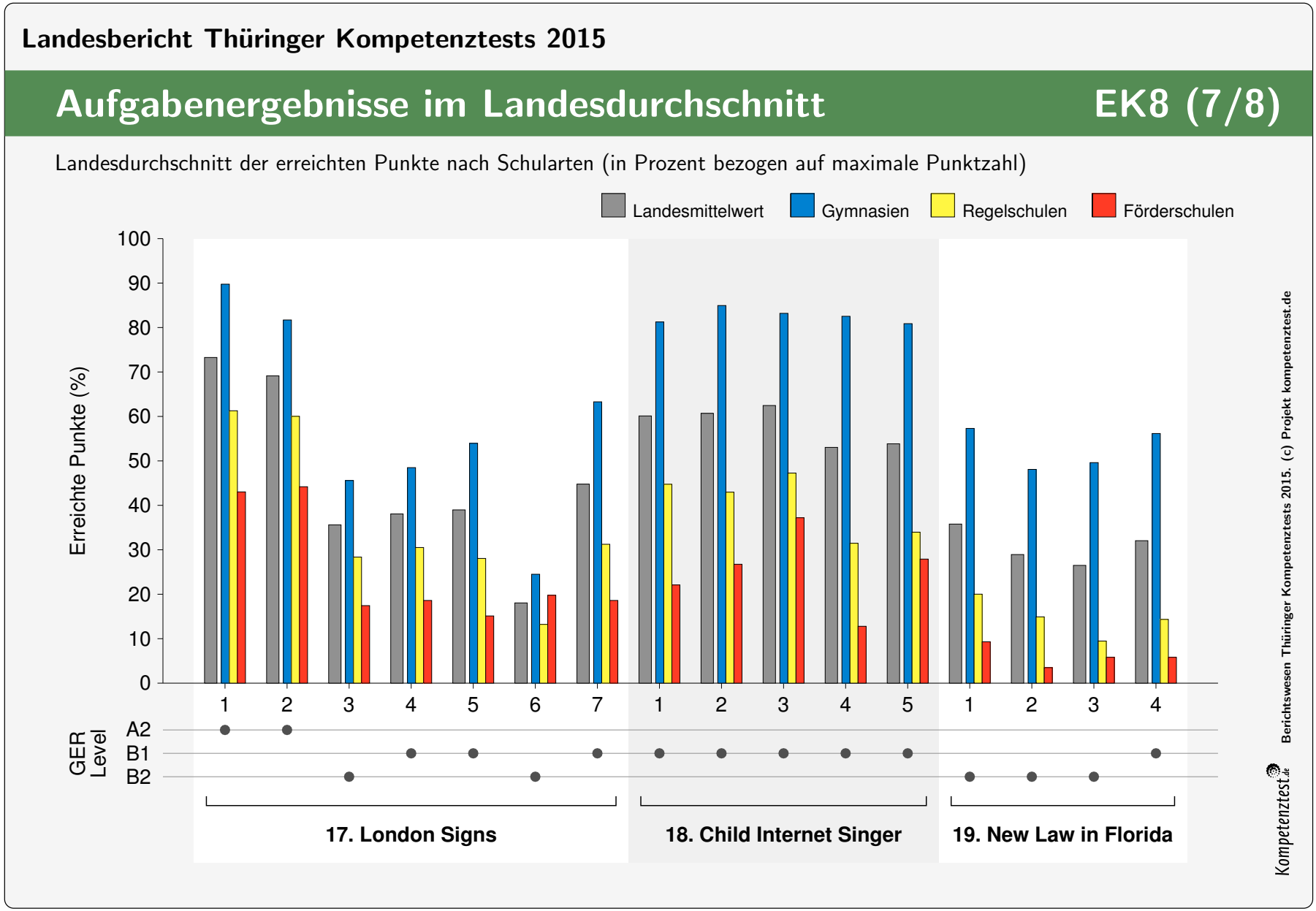

Abbildung 2.48: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Englischtest, Klassenstufe 8 – Teil 7)

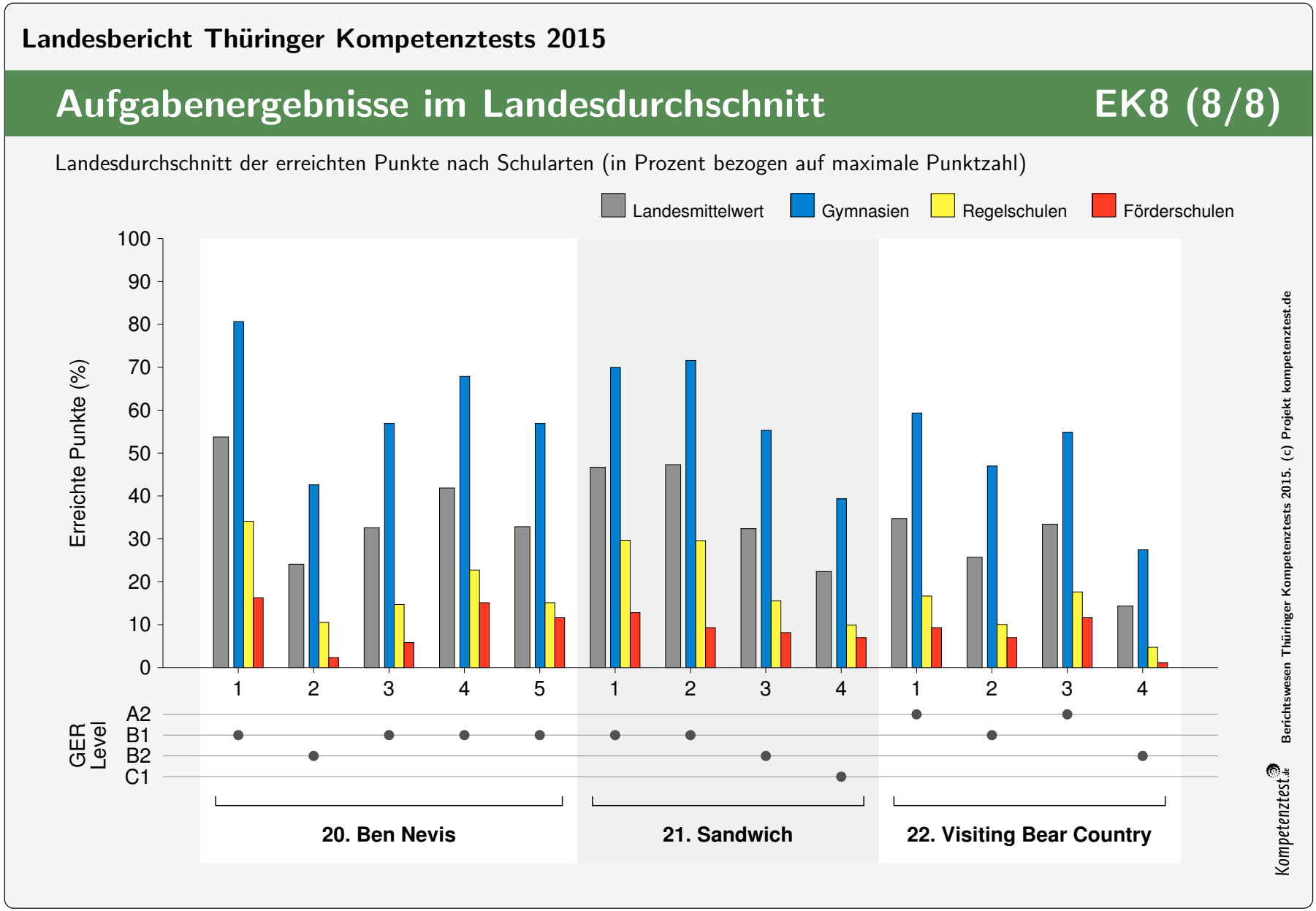

Abbildung 2.49: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Englischtest, Klassenstufe 8 – Teil 8)

3 Diagnostische Kompetenz

Eine realistische Einschätzung der Schüler der eigenen Klasse bezüglich ihrer fachspezifischen Fähigkeiten ist für die gezielte Förderung von leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern im Unterricht 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. Mögliche Folgen sind schulischer Misserfolg oder ein Verlust der Lernmotivation. Es sei jedoch erwähnt, dass nicht zu erwarten ist, dass ein Fachlehrer die perfekte Leistungsvoraussage für seine Klasse treffen kann, insbesondere wenn es sich um eine zahlenmäßig sehr große Klasse handelt. Ferner sind stets unerwartete Ereignisse möglich, die auf die Leistungen in den Kompetenztests Einfluss haben können, etwa die Tagesform der Schüler oder das Fehlen Einzelner. Daher sollte die diagnostische Einschätzung 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.

In diesem Jahr konnten die teilnehmenden Fachlehrer wieder am Tag vor der Testdurchführung einige Testaufgaben einsehen und einschätzen, wie viele ihrer Schüler diese Aufgaben lösen würden. Die Teilnahme daran ist grundsätzlich freiwillig und wird für alle Kompetenztests, außer Französisch, angeboten: In der Klassenstufe 3 für die Fächer Deutsch und Mathematik sowie in den Klassenstufen 6 und 8 für Deutsch, Mathematik und Englisch. Teilnehmende Lehrer hatten über die Website des Schulportals die Möglichkeit, für durchschnittlich fünf ausgewählte Testaufgaben aus dem jeweiligen Kompetenztest eine Einschätzung abzugeben.

Nach Abschluss der Dateneingabe für den Kompetenztest 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 Kompetenzeinschätzung

In diesem Schuljahr haben über alle Klassenstufen, Fächer und Schularten hinweg 18,1 % der Lehrer in Thüringen das Instrument zur Einschätzung der diagnostischen Kompetenz genutzt[1]. Im Vergleich zum Jahr 2014 sind dementsprechend 1,3 % mehr Teilnehmer zu verzeichnen. Insgesamt ist die Teilnehmerquote in den letzten vier Jahren weitgehend stabil geblieben. Die Lehrkräfte der dritten Klassenstufe nahmen in diesem Jahr wieder 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 Einschätzung nicht bis zum Ende

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

durchführten, beträgt 9 %. Dementsprechend beendeten 91 % der Teilnehmer die prognostische Eingabe. Bei der Analyse der Klassenstufen zeigt die achte Klassenstufe die höchste Abbrecherquote auf. Im Fächervergleich nehmen Mathelehrer im Schnitt am häufigsten an dem Prognoseinstrument teil, Englischlehrer am seltensten. Weitere Teilnehmerquoten und Abbrecheranalysen werden in den jeweiligen Kapiteln zu den einzelnen Klassenstufen aufgeschlüsselt.

Auswertung der Teilnahme an der diagnostischen Kompetenzeinschätzung für Klassenstufe 3

In diesem Jahr haben 20,8 % der Deutschlehrer der dritten Klassenstufe an der diagnostischen Einschätzung teilgenommen. Im Vergleich zum Vorjahr ist eine Zunahme zu verzeichnen. Im Fach Mathematik nahm die Teilnehmerzahl im Vergleich zum vorigen Schuljahr ebenfalls zu; 26,7 % der Mathelehrer nutzten das Prognoseinstrument. Die Teilnehmerquote beträgt insgesamt in der dritten Klassenstufe 24,6 %; 7,8 % der Lehrer haben die diagnostische Einschätzung vorzeitig abgebrochen. Die Abbrecherquote hat im Vergleich zum Vorjahr deutlich zugenommen.

Auswertung der Teilnahme an der diagnostischen Kompetenzeinschätzung für Klassenstufe 6

Die diagnostische Einschätzung wurde auch dieses Jahr von einem Teil der Lehrkräfte der sechsten Klassenstufe genutzt. Von allen am Kompetenztest teilnehmenden Deutschlehrern haben 14,8 % das Prognoseinstrument verwendet. In Mathematik nahmen 22,6 % der Lehrkräfte das Angebot wahr, in Englisch 6,2 %. Die Teilnehmerzahlen sind im Vergleich zum Vorjahr relativ konstant. Insgesamt wurde die diagnostische Einschätzung 2015 in der sechsten Klassenstufe häufiger genutzt. Die Abbrecherquote hat jedoch ebenfalls deutlich zugenommen.

Auswertung der Teilnahme an der diagnostischen Kompetenzeinschätzung für Klassenstufe 8

In diesem Jahr haben nahezu genauso viele Lehrkräfte an der diagnostischen Einschätzung für die achte Klassenstufe teilgenommen, wie im Vorjahr. Es haben sich insgesamt 13,7 % der Lehrer beteiligt. Die Teilnehmerquote der Deutschlehrer beträgt 12,2 %, es ist dementsprechend ein leichter Rückgang zu verzeichnen. Über alle Fächer und Klassenstufen hinweg weisen die Deutschlehrer der achten Klasse die höchste Abbrecherquote (15,7 %) auf. Im Fach Mathematik haben mit 19,8 % mehr Lehrkräfte teilgenommen, wobei auch hier eine höhere Abbrecherquote als im letzten Jahr zu verzeichnen ist. In Englisch ging die Teilnehmerzahl leicht zurück (8,7 %), die Abbrecherzahl ist deutlich gestiegen. Insgesamt ist zu beobachten, dass die Abbrecherquote in der achten Klassenstufe am höchsten ist.

Das Wichtigste in Kürze

- Circa 18 % der Lehrer nahmen an der diagnostischen Kompetenzeinschätzung teil.
- Insgesamt sind die Teilnehmerzahlen der diagnostischen Kompetenzeinschätzung 2015 über alle Klassenstufen, Schularten und Fächer hinweg leicht gestiegen.
- Die relative Abbrecherquote ist über alle Klassenstufen hinweg gestiegen.

4 Analyse leistungsrelevanter Faktoren

Die Ergebnisse der Kompetenztests geben den aktuellen Leistungsstand einer Klasse und ihrer einzelnen Schüler wieder. Doch was ist die Ursache guter oder weniger guter Testergebnisse? Untersuchungen wie die Hattie-Studie (Hattie, 2008) zeigen, dass guter Unterricht nachweisbar ein wichtiger Einflussfaktor ist, allerdings keineswegs der einzige Einflussfaktor, der sich auf Schülerleistungen auswirkt. Hohe Punktzahlen in einem Kompetenzbereich bedeuten also 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 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[1] 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: die 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.

Effektstärke, Korrelationen und Kausalität: Der Begriff des 'Effektes' legt nahe, dass es dabei um Kausalität geht. Dies muss allerdings keineswegs der Fall sein. Untersucht man z.B. die Leistungen von Gymnasiasten und Regelschülern beim Kompetenztest Klassenstufe 6, so schneiden die Gymnasiasten im Schnitt deutlich besser ab. Es findet sich statistisch ein bedeutsamer Effekt der Schulart. Hierbei handelt es sich jedoch vor allem um einen Selektionseffekt, da die leistungsstärkeren Schüler tendenziell eher auf das Gymnasium gehen und die weniger leistungsstarken eher auf die Regelschule. Daher liegen bereits zu Beginn des 5. Schuljahres Leistungsunterschiede zwischen den Schularten vor, noch bevor die Schulart selbst irgendeinen kausalen Effekt haben kann.

Bei allen in diesem Kapital analysierten Effekten handelt es sich zunächst nur um Beschreibungen der Größe von Gruppenunterschieden. Diese Unterschiede können, müssen aber keineswegs kausal sein. Bei der Prüfung, ob ein Effekt wirklich kausal ist, muss immer überlegt werden, ob er nicht durch andere Einflussfaktoren zustande kommen könnte. Nur wenn dies ausgeschlossen werden kann, ist eine kausale Interpretation gerechtfertigt. Ähnlich ist es bei Korrelationen. Auch diese werden häufig vorschnell als kausale Zusammenhänge interpretiert. Auch hier ist zu beachten, dass Korrelationen zunächst nur das gemeinsame Auftreten von Merkmalen beschreiben, ohne dass ein Merkmal das andere Merkmal ursächlich beeinflussen muss. Ein illustratives Beispiel dafür ist der regional nachweisbare Zusammenhang zwischen der Geburtenrate und der Anzahl der Störche[2].

[1] Konkret wird für die Berechnung der Effekstärken Hedges g verwendet
[2] vgl. http://www.zeit.de/2006/25/Stimmt-s_P-25_xml

4.1 Geschlecht

Im Folgenden werden die Testergebnisse in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch hinsichtlich möglicher Geschlechterunterschiede 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 der diesjährigen Kompetenztests unterscheiden.

Mathematische Kompetenzen im Jahr 2015

Mathematische Kompetenzen werden im Allgemeinen besonders den Jungen zugesprochen. Die Grundlagen für zukünftige Leistungs- und Chancenunterschiede werden bereits in der Grundschule gelegt, denn Eltern, Kinder und Lehrkräfte halten Jungen meist von Beginn an für mathematisch begabter als Mädchen.[3] In Tabelle 4.1 sind die Testergebnisse der Mädchen und Jungen in den Kompetenztests Mathematik der Klassenstufen 3, 6 und 8 aufgeführt. Der Mittelwert wird in Relation zur maximal erreichbaren Punktzahl dargestellt; diese beträgt in der 3. Klassenstufe 29 Punkte, in der 6. Klassenstufe 28 Punkte und in der 8. Klassenstufe 44 Punkte. Die angegebenen Effektstärken d sind als Vergleichsmaß der Leistungen von Jungen und Mädchen eines Jahrganges zu verstehen. Die negativen Vorzeichen der angegebenen Effektstärken zeigen, dass Jungen tendenziell ein besseres Ergebnis erzielen. Am geringsten ist diese Tendenz in der Klassenstufe 6 ausgeprägt. Wie bereits im Vorjahr deutlich wurde, kann jedoch davon ausgegangen werden, dass Mädchen und Jungen vergleichbare mathematische Kompetenzen besitzen, da über alle Klassenstufen hinweg die Effekte sehr gering sind.

Tabelle 4.1: Mittelwertevergleich der mathematischen Kompetenzen zwischen Mädchen und Jungen

	Mädchen		**Jungen**		**Effektstärke**
	MW	N	MW	N	d
Mathematik					
MK3	16,99	7 028	17,75	7 256	−0,13
MK6	13,75	4 642	14,00	4 853	−0,05
MK8	25,25	6 363	26,47	6 707	−0,16

Sprachliche Kompetenzen im Jahr 2015

Im nächsten Abschnitt werden die Ergebnisse der sprachbezogenen Thüringer Kompetenztests ausgewertet. Tabelle 4.2 zeigt das Abschneiden der Schüler in den Fächern Deutsch und Englisch, differenziert nach Geschlecht und Klassenstufen. Vergleichbar mit den vergangenen Jahren schneiden die Mädchen über alle Klassenstufen hinweg in Deutsch etwas besser ab als die Jungen. In allen Klassenstufen sind ähnlich kleine Geschlechtereffekte zugunsten der Mädchen zu beobachten. Die größte Effektstärke findet sich in Deutsch in der Klassenstufe 6, wobei erst ab einem Wert von 0,5 von einem mittelgroßen Effekt gesprochen werden kann. Im Fach Englisch ist in der Klassenstufe 6, entgegen den vergangenen Jahren, ebenfalls ein kleiner Geschlechtereffekt festzustellen.

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

Tabelle 4.2: Mittelwertevergleich der sprachlichen Kompetenzen im Fach Deutsch

	Mädchen		Jungen		Effektstärke
	MW	N	MW	N	d
Deutsch					
DK3	31,14	6 912	29,36	7 122	0,24
DK6	69,77	2 915	64,10	3 096	0,33
DK8	25,96	6 471	24,26	6 797	0,26
Englisch					
EK6	70,65	2 399	63,11	2 520	0,32
EK8	58,65	6 295	55,45	6 673	0,13

Fazit

Zusammenfassend kann auf Basis der durchgeführten Analysen gesagt werden, dass ein Geschlechtereffekt hinsichtlich der mathematischen und sprachlichen Kompetenzen sehr gering bis gar nicht nachzuweisen ist. In vielen Klassenstufen ist dieser Effekt so gering, dass er in seiner Bedeutung vernachlässigt werden kann. Insbesondere 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 Fach Deutsch fanden sich über alle Klassenstufen hinweg kleine Geschlechtereffekte zugunsten der Mädchen. Auch in den englischen Kompetenztests der Klassenstufe 6 ist im Gegensatz zum Vorjahr 2014 ein kleiner Effekt zu beobachten.

Letztendlich stellt sich die Frage, weshalb der Geschlechtereffekt lediglich in den sprachlichen Fächern erkennbar ist. In den mathematischen Kompetenzen haben sich Jungen und Mädchen in den letzten Jahren so weit angenähert, dass dort keine wesentlichen Unterschiede erkennbar sind. Im Fach Englisch verschwanden die Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern im Jahr 2014, um in diesem Jahr in der Klassenstufe 6 erneut aufzutreten. Möglicherweise sprachen die diesjährigen Testinhalte im Fach Englisch, anders als im letzten Jahr, die Mädchen mehr an als die Jungen. Diese Frage kann mit den hier vorliegenden Daten aber nicht geklärt werden, sondern erfordert differenzierte Erhebungen hinsichtlich der Umsetzung geschlechterorientierter Fördermaßnahmen.

Das Wichtigste in Kürze

- Mädchen und Jungen erzielen vergleichbare mathematische Leistungen, die keinen Geschlechtereffekt erkennen lassen.
- Mädchen erzielen etwas bessere Ergebnisse in den Fächern Deutsch und Englisch.
- Sowohl in den mathematischen als auch in den sprachlichen Kompetenzen sind die Geschlechtereffekte im kleinen bis vernachlässigbaren Bereich.

4.2 Muttersprache

Als zweiter relevanter Faktor wird die Muttersprache untersucht. Die Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund ist eine Herausforderung, die das Bildungssystem zu bewältigen versucht. In den PISA-Studien wurden weniger gute Leistungen für Schüler mit Migrationshintergrund aufgezeigt. Des Weiteren waren Schüler aus Zuwandererfamilien an Gymnasien unterrepräsentiert. Unter anderem durch gezielte Fördermaßnahmen konnten die Leistungsunterschiede in den vergangenen Jahren verkleinert werden. Aus der PISA-Studie 2012 geht hervor, dass in der mathematischen Kompetenz ein Leistungsrückstand von mehr als einem Schuljahr bei Schülern mit Migrationshintergrund besteht. Insgesamt lässt sich jedoch eine deutliche Annäherung zwischen Schülern mit und ohne Zuwanderungshintergrund erkennen.[4] In den Thüringer Kompetenztests wird erhoben, ob Schüler mit Deutsch oder einer anderen Muttersprache aufgewachsen sind. Die Kompetenztests erfassen dabei keine Differenzierungen nach Herkunftsland oder Dauer des Aufenthalts in Deutschland. In diesem Kapitel wird zunächst der prozentuale Anteil an thüringer Schülern dargestellt, die nicht mit Deutsch als Muttersprache aufgewachsen sind. Anschließend wird der Frage nachgegangen, inwieweit sich die Testergebnisse der Schüler mit deutscher und nicht deutscher Muttersprache unterscheiden.

Häufigkeitsverteilung: Muttersprache Deutsch vs. nicht Deutsch

Tabelle 4.3 zeigt den prozentualen Anteil der Schüler, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, innerhalb der jeweiligen Schulform nach Jahrgangsstufe getrennt. Des Weiteren wird die prozentuale Gesamthäufigkeit der Schüler mit nicht deutscher Muttersprache in den jeweiligen Klassenstufen berichtet. Wie in den letzten Jahren ist auch dieses Jahr der Anteil an Schülern, die eine nicht deutsche Muttersprache zu Hause sprechen, in Thüringen vergleichsweise gering (vgl. Tabelle 4.3).

In der Klassenstufe 3 lässt sich bei 5,3 % der Kinder aufgrund einer anderen Muttersprache ein Migrationshintergrund vermuten. An Regelschulen ist der Anteil der Schüler mit nicht deutscher Muttersprache vergleichbar mit dem an Gymnasien: In der 6. Klassenstufe sprechen 1,7 % der Schüler auf Regelschulen und 1,9 % der Schüler auf Gymnasien eine andere Muttersprache. Etwas höher liegt der Anteil in der 8. Klassenstufe mit 2,3 %.

Tabelle 4.3: Prozentualer Anteil der Schüler in den Klassenstufen 3, 6 und 8, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, in Abhängigkeit von der Schulart

Schulart	Häufigkeit in % Klassenstufe 3	Häufigkeit in % Klassenstufe 6	Häufigkeit in % Klassenstufe 8
Grundschule	5,3	–	–
Förderschule	4,4	2,9	1,2
Regelschule	–	1,7	2,4
Gymnasium	–	1,9	2,3
Gesamt	5,3	1,8	2,4

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

Mittelwertevergleich der Testergebnisse

Um feststellen zu können, 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. Dargestellt werden die Effektstärken, die zeigen, wie stark sich Schüler mit und ohne Migrationshintergrund in ihren Testergebnissen unterscheiden. Eine positive Effektstärke steht für durchschnittlich bessere Leistungen von Schülern mit deutscher Muttersprache (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 2015

Klassenstufe	Deutsch Effektstärke d	Mathematik Effektstärke d	Englisch Effektstärke d
3	0,37	0,28	–
6	0,63	0,56	0,32
8	0,82	0,55	0,14

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Schüler mit einer anderen Muttersprache in allen Fächern und in jeder Klassenstufe schlechter abschneiden als Schüler mit Deutsch als Muttersprache. Es 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 gleich geblieben. In der Klassenstufe 6 ist ein mittlerer Effekt in den Fächern Deutsch und Mathematik zu erkennen sowie ein kleiner Effekt in dem Fach Englisch. In Klassenstufe 8 zeigt sich im Fach Englisch kein Effekt. Hier haben Schüler mit nicht deutscher Muttersprache also nur unwesentlich schlechtere Testergebnisse als Schüler mit deutscher Muttersprache. Im Fach Mathematik und Deutsch lässt sich der Muttersprachenefekt der Klasse 8 als mittelgroß einstufen. 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 Unterschied der Testergebnisse im Fach Deutsch auf. Insgesamt haben sich die Effektstärken im Vergleich zu den Vorjahren nur geringfügig geändert.

Fazit

Festzustellen bei den diesjährigen Ergebnissen ist, dass erneut in allen Fächern aller Schularten und in jeder Klassenstufe Schüler mit einer anderen Muttersprache schwächer abschneiden als ihre Mitschüler mit deutscher Muttersprache. Das Ergebnis spricht dafür, dass gezielte Sprachförderung dringend benötigt wird, um Schülern mit nicht deutscher Muttersprache die Möglichkeit zu geben, ähnliche Leistungen wie ihre Mitschüler zu erzielen. Besonders in der Grundschule sollte die schnelle Lernfähigkeit der Kinder genutzt werden, um spätere Sprachdefizite und dadurch entstehende Lernrückstände zu vermeiden [5].

[5] Vgl. Lohaus, A. & Vierhaus M. (2013): Entwicklungspsychologie, S.166.

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 in etwa 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.

4.3 Sozioökonomischer Status (SES)

Ein enorm wichtiges schulpolitisches Thema ist es, gerechte Bildungschancen für jeden, unabhängig von deren sozialen Status, zu garantieren. Jeder Schüler sollte die gleichen Möglichkeiten zum Kompetenzerwerb haben, unabhängig vom sozioökonomischen Status (im Folgenden abgekürzt aus dem Englischen: SES) der Eltern. Auch in den PISA-Studien wird der Zusammenhang zwischen SES und der Schülerkompetenz regelmäßig untersucht. Die PISA-Studie 2012 zeigte dabei, dass es in den teilnehmenden OECD-Staaten je nach SES des Elternhauses der Schüler zu bedeutsamen Unterschieden in deren Testleistungen kommt. Schüler mit günstigeren sozialen Hintergrundbedingungen zeigen also bessere Leistungen und umgekehrt. Für Deutschland zeigt sich in der PISA-Studie 2012, dass der Zusammenhang zwischen dem SES und den Testleistungen der Jugendlichen in den Jahren 2000 bis 2012 zwar deutlich zurückgegangen ist, dieser Zusammenhang allerdings immer noch über dem OECD-Durchschnitt liegt[6]. Diese Ergebnisse zeigen, dass es wichtig ist auf Bildungsungerechtigkeiten aufmerksam zu machen und so einen Anstoß für mögliche Maßnahmen zu geben, die Chancengleichheit unabhängig vom SES schaffen.

Innerhalb der PISA-Erhebung wird der SES der Schüler über eine Vielzahl von Indikatoren erfasst. Ein solches Vorgehen ist im Rahmen der Kompetenztests nicht realisierbar, da sie mit einem zu hohen Aufwand für Schüler und Lehrkräfte verbunden ist. Deshalb muss in diesem Kontext auf einfachere Methoden zur Erfassung des SES zurückgegriffen werden. Im internationalen Grundschulvergleich IGLU[7] 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[8]. 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 für jede Klasse ein Mittelwert des SES, 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. Weiterhin sollten die dargestellten Befunde ausschließlich als Gesamtergebnis interpretiert werden und können nicht auf Einzelfälle angewendet werden.

[6] Vgl. OECD (2013).
[7] Vgl. Bos (2003).
[8] 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

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 4.5 sind die Ergebnisse dargestellt.

Tabelle 4.5: Unterschiede im SES zwischen verschiedenen Schularten (Effektstärken)

Klassenstufe	Grundschule vs. Förderschule Effektstärke d	Gymnasium vs. Regelschule Effektstärke d	Gymnasium vs. Förderschulen Effektstärke d
3	1,15	–	–
6	–	1,35	1,82
8	–	1,80	2,39

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 groß zu interpretieren. Sehr große Effekte zeigen sich auch in den Klassenstufen 6 und 8, hier haben Gymnasialklassen einen deutlich höheren SES als Regelschul- und Förderschulklassen. Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass die soziale Herkunft beeinflusst, welche Schulart besucht wird. Über die vergangenen Jahre hinweg ist dieser Befund 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 4.6, 4.7 und 4.8 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 in den vergangenen Jahren als klein zu interpretieren. In den Klassenstufen 6 und 8 sind die 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 über alle Klassenstufen hinweg 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 in Klassenstufe 8. Dies verdeutlicht die schon eingangs festgestellten Schularteffekte; die Schularten unterscheiden sich deutlich in ihrem SES.

Tabelle 4.6: 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	0,31	–	0,33

Tabelle 4.7: Korrelation des SES mit den Testergebnissen der Klassenstufe 6

Test	Gymnasium Korrelation r	Regelschule Korrelation r	Förderschulen Korrelation r	Gesamt Korrelation r
DK6	0,26	0,42	–	0,60
MK6	0,16	0,36	–	0,58
EK6	–	0,27	–	0,52

Tabelle 4.8: Korrelation des SES mit den Testergebnissen der Klassenstufe 8

Test	Gymnasium Korrelation r	Regelschule Korrelation r	Förderschulen Korrelation r	Gesamt Korrelation r
DK8	0,26	0,49	–	0,72
MK8	0,27	0,46	0,53	0,69
EK8	0,23	0,42	–	0,70

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.

Es besteht also weiterhin akuter Handlungsbedarf, wenn es darum geht, Klassen mit geringerem sozioökonomischem 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.

Das Wichtigste in Kürze

- Hinsichtlich des SES der Schüler unterscheiden sich die verschiedenen Schularten deutlich.
- Klassen mit einem niedrigerem SES erbringen in den Kompetenztests schlechtere Leistungen als Klassen mit einem höherem SES.

4.4 Jahre des Schulbesuchs

In diesem Abschnitt sollen die erreichten Testergebnisse im Hinblick auf die Jahre des Schulbesuchs im Zentrum der Betrachtung stehen. Um einen schnellen thematischen Überblick zu ermöglichen, wird der Zusammenhang zwischen der Anzahl der absolvierten Schuljahre und den jeweiligen Kompetenzen der Schüler differenziert dargestellt. So soll zunächst der *Effekt einer verkürzten Schuleingangsphase* analysiert werden. Im Anschluss wird der *Effekt der Wiederholung* einer Klassenstufe thematisiert.

Verkürzen der Schuleingangsphase

Laut Thüringer Schulordnung umschließt die Schuleingangsphase die Klassenstufen 1 und 2. Entsprechend dem Entwicklungsstand des Schülers kann diese Schuleingangsphase verkürzt oder verlängert werden. Im Folgenden soll analysiert werden, ob und inwieweit die Verkürzung einen Effekt auf die Ergebnisse der Kompetenztests 2015 hat. Hierfür soll die Tabelle 4.9 zunächst einen Überblick über alle teilnehmenden Schüler der 3. Klassenstufe geben. Es zeigt sich, dass bedeutend mehr Kinder ihre Schuleingangsphase verlängert haben als diese zu verkürzen. Da innerhalb der *Förderschulen* kein Schüler mit einer verkürzten Schuleingangsphase erfasst wurde, beziehen sich die nachfolgenden Ergebnisse in diesem Abschnitt ausschließlich auf Schüler der *Grundschulen*.

Tabelle 4.9: Anzahl teilnehmender Schüler mit verkürzter, regulärer oder verlängerter Schuleingangsphase nach verschiedenen Schulformen, Klassenstufe 3

	Förderschule			Grundschule		
	verkürzt	**regulär**	**verlängert**	**verkürzt**	**regulär**	**verlängert**
MK3	–	6	80	48	13 191	1 436
DK3	–	4	73	41	12 834	1 351

Grundsätzlich ist festzustellen, dass Grundschüler, die in ihrem zweiten Schuljahr bereits die Klassenstufe 3 besuchen, in den Kompetenztests bessere Leistungen erzielen als ihre Mitschüler mit drei Jahren Schulbesuch. Mit einer Effektstärke von $d =$0,56 im Fach Mathematik und $d =$0,49 im Fach Deutsch sind die Effekte beider Fächer als mittelgroß einzuschätzen. Wie die Tabelle 4.10 aufzeigt, fällt dieser Effekt in beiden Fächern größer aus als im vorherigen Jahr. Im Jahr 2015 wurden damit sowohl in Mathematik als auch in Deutsch erstmals über die relativ regelmäßigen Schwankungen hinaus Werte erreicht, welche die Effektstärken der letzten 5 Jahre überschreiten. Tendenziell nimmt der Leistungsunterschied zwischen Schülern mit verkürzter Schuleingangsphase und Schülern mit dreijähriger Schuleingangsphase zu.

Tabelle 4.10: Effektstärken d der Unterschiede zwischen Schülern ohne und mit Verkürzung der Schuleingangsphase in den Jahren 2014 und 2015, Klassenstufe 3

Test	2014	2015
MK3	0,28	0,56
DK3	0,32	0,49

Wiederholung einer Klassenstufe

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, ob und inwieweit ein Zusammenhang zwischen der Wiederholung einer oder mehrerer Klassenstufen und den Leistungen der Schüler besteht. Grundsätzlich zeigt sich ein großer Effekt, dass Schüler, die aufgrund von schwächeren Leistungen eine oder mehrere Klassenstufen wiederholen mussten, in den verschiedenen Kompetenztests leistungsschwächer sind als ihre Mitschüler. Dieser Befund trifft aber nicht auf alle Schulformen, Klassenstufen und Fächer gleichermaßen zu. Aus diesem Grund soll anschließend eine differenzierte Betrachtung für die Klassenstufen 3, 6 und 8 vorgenommen werden.

Zunächst sollen Unterschiede bezüglich der Leistungsdifferenz von Schülern ohne und mit Schulzeitverlängerung in der 3. Klassenstufe analysiert werden. Anhand der Tabelle 4.9 wurde bereits dargestellt, dass es zwischen den Schulformen große Unterschiede bezüglich des Verhältnisses von Schülern ohne und Schülern mit Schulzeitverlängerung gibt. Während die Mehrheit der Förderschüler eines oder mehrere Jahre wiederholen musste, betrifft dies bei Grundschülern nur circa 10 Prozent. Aufgrund der geringen Anzahl an teilnehmenden Förderschülern ist eine Interpretation der erreichten Testergebnisse im Hinblick auf die Jahre des Schulbesuchs statistisch gesehen nicht sinnvoll. In den *Grundschulen* lässt der Erhebungsumfang dagegen eine weitere statistische Analyse zu. Wie die Tabelle 4.11 aufzeigt, ergeben sich hier sowohl in Deutsch als auch in Mathematik hohe Effektstärken. Dies bedeutet, dass Wiederholer in der Grundschule in beiden Fächern deutlich schlechter abschneiden als ihre Mitschüler mit regulärer Schuleingangsphase.

Tabelle 4.11: Effektstärken d der Unterschiede zwischen Schülern ohne und mit Schulzeitverlängerung nach verschiedenen Schulformen, Klassenstufe 3

Test	Förderschule	Grundschule
MK3	–	0,88
DK3	–	1,01

Im Gegensatz zu Klassenstufe 3 und 8 ist die Teilnahme am Thüringer Kompetenztest in Klassenstufe 6 nur für ein Fach verpflichtend. In diesem Jahr wurde in den 6. Klassen der Regelschulen und Gymnasien der Kompetenztest im Fach Mathematik am häufigsten gewählt. An den Förderschulen lag dagegen das Fach Deutsch vorn. Wie Tabelle 4.12 zeigt, konnten aber in allen Fächern Teilnehmer aller Schulformen verzeichnet werden.

Tabelle 4.12: Anzahl teilnehmender Schüler nach verschiedenen Schulformen, Klassenstufe 6

	Förderschule		Regelschule		Gymnasium	
	regulär	wiederholt	regulär	wiederholt	regulär	wiederholt
MK6	45	32	5 896	424	3 738	22
DK6	65	26	3 847	257	2 063	13
EK6	16	10	2 955	211	2 070	14

Um Aussagen über den statistischen Zusammenhang zwischen absolvierten Schuljahren und den Kompetenzen der Schüler treffen zu können, muss auch in der 6. Klassenstufe eine dif-

ferenzierte Betrachtung der Schulformen erfolgen. Die Tabelle 4.13 liefert hierzu einen Überblick.

An *Regelschulen* können in allen Fächern mittelgroße Effekte verzeichnet werden. So erzielen Regelschüler, welche bereits eine oder mehrere Klassen wiederholt haben, im Schnitt niedrigere Ergebnisse in den Kompetenztests als ihre Mitschüler ohne jegliche Klassenwiederholung.
An *Gymnasien* finden sich in der 6. Klasse ebenfalls durchgängig positive Effekte, jedoch mit verschieden starker Ausprägung. Im Fach Englisch fällt der Leistungsunterschied zwischen Wiederholern und Gymnasiasten ohne Klassenwiederholung am geringsten aus. In Deutsch zeigt sich ein etwas höherer Effekt. Am deutlichsten spiegelt sich der Leistungsunterschied im Fach Mathematik wider. Hier wird ein mittelstarker Effekt erzielt. Das heißt, Gymnasiasten ohne Wiederholung eines Schuljahres zeigen bessere mathematische Kompetenzen als Klassenkameraden mit mindestens einer Wiederholung.
An *Förderschulen* können nur die Ergebnisse für die Fächer Deutsch und Mathematik ausgewertet werden, da die Teilnahmezahlen im Fach Englisch zu gering sind (siehe Tab. 4.12). Für die Förderschulen lassen sich deutlich entgegengesetzte Effekte erkennen, es zeigt sich nämlich in beiden Fächern ein kleiner negativer Effekt. Das heißt, dass Förderschüler mit Klassenwiederholung bessere Leistungen erzielen als Schüler derselben Schulform ohne Klassenwiederholung. Gründe hierfür könnten einerseits in der niedrigen Teilnehmerzahl der Förderschüler liegen, welche die Datenanalyse beeinflusst. Andererseits könnte dies ein Hinweis darauf sein, dass Förderschüler von einer Klassenwiederholung besonders profitieren und eine solche in dieser Schulform besonders vorteilhaft sein kann. Denkbar wäre auch, dass Schüler, die eine Förderschule besuchen, ohne eine Klasse wiederholt zu haben, besonders beeinträchtigt sind, dass also das schlechtere Abschneiden dieser Gruppe im Zusammenhang mit dem Grad der Beeinträchtigung steht.

Tabelle 4.13: Effektstärken d der Unterschiede zwischen Schülern ohne und mit Klassenwiederholung nach verschiedenen Schulformen, Klassenstufe 6

Test	Förderschule	Regelschule	Gymnasium
MK6	−0,21	0,62	0,61
DK6	−0,29	0,68	0,45
EK6	–	0,61	0,27

Die Tabelle 4.14 bildet ab, wie viele Schüler der 8. Klassenstufe an den Kompetenztests 2015 teilgenommen haben. Dabei fällt auf, dass der prozentuale Anteil der Wiederholer von Förderschulen, über Regelschulen bis hin zu Gymnasien abnimmt. Aufgrund dieser unterschiedlichen Klassenzusammensetzung ist es wichtig, auch in der 8. Klassenstufe den Zusammenhang zwischen den Jahren des Schulbesuchs und den Leistungen in den Kompetenztests nach der Schulform getrennt zu betrachten. Eine Übersicht dazu findet sich in Tabelle 4.15.

Während an *Förderschulen* in keinem der Fächer Effekte zwischen Förderschülern mit und ohne Klassenwiederholungen erzielt werden, zeigen sich an Regelschulen sowie Gymnasien durchweg positive Effekte. Ähnlich zu den Ergebnissen der 6. Klassenstufe finden sich an *Regelschulen* wieder relativ homogen in allen Fächern mittlere Effekte. An *Gymnasien* gibt es fachspezifisch leichte Abstufungen in den Effektstärken. Im Fach Englisch ist dabei der Effekt am geringsten, im Fach Deutsch dafür am höchsten. Das heißt, während Gymnasiasten ohne Wiederholung im Fach Deutsch erheblich besser in den Kompetenztests abschneiden als Schüler mit Wiederholung, ist die Leistungsdifferenz in Englisch weniger deutlich. Bei den Aussagen bezüglich der Gymnasiasten ist jedoch zu beachten, dass es hier im Vergleich zur restlichen

Tabelle 4.14: Anzahl teilnehmender Schüler nach verschiedenen Schulformen, Klassenstufe 8

	Förderschule		Regelschule		Gymnasium	
	regulär	wiederholt	regulär	wiederholt	regulär	wiederholt
MK8	72	32	7 379	769	5 857	77
DK8	77	30	7 341	729	5 850	59
EK8	67	16	7 135	682	5 825	62

Schülerschaft nur wenige Wiederholer gibt (Tab. 4.14). Dies lässt sich damit erklären, dass bei leistungsschwächeren Schülern ein Wechsel vom Gymnasium auf die Regelschule meist näher liegt, als eine Klassenstufe zu wiederholen.

Tabelle 4.15: Effektstärken d der Unterschiede zwischen Schülern mit und ohne Klassenwiederholung nach verschiedenen Schulformen, Klassenstufe 8

Test	Förderschule	Regelschule	Gymnasium
MK8	−0,06	0,63	0,43
DK8	0,06	0,56	0,74
EK8	−0,19	0,59	0,24

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass unabhängig von der Stärke der Effekte sowohl an *Grundschulen* und *Regelschulen* als auch an *Gymnasien* Schüler, die eine Klasse wiederholen mussten, in den Kompetenztests aller Fächer leistungsschwächer waren als ihre Mitschüler. Am deutlichsten ist dieses Phänomen an Grundschulen zu beobachten. Eine Ausnahme bilden die Förderschulen, welche unabhängig von der Klassenstufe keine oder sogar entgegengesetzte Ergebnisse zeigen.

Das Wichtigste in Kürze

- Grundschüler mit verkürzter Schuleingangsphase zeigen in den Kompetenztests etwas stärkere Leistungen als ihre Mitschüler mit einer regulären Schuleingangsphase.
- Schüler an Grundschulen, Regelschulen oder Gymnasien, welche mindestens eine Klassenstufe wiederholen mussten, zeigen schwächere Leistungen in den Kompetenztests als ihre Mitschüler.
- An Förderschulen zeigen sich, wenn überhaupt, dann entgegengesetzte Effekte.

4.5 Vorwissen der Schüler

Auch im diesjährigen Landesbericht wird 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 frühere Leistungen der Schüler in den Kompetenztests.

Es ist anzunehmen, dass das Vorwissen in einem Fach die aktuelle Testleistung im jeweiligen Fach beeinflusst. Daher können Aussagen über das Abschneiden im diesjährigen Kompetenztest durch die Betrachtung vergangener Leistungen getätigt werden. In nachfolgender Betrachtung soll dieser Zusammenhang zwischen Vorwissen (bzw. früheren Leistungen bei Kompetenztests) und den aktuellen Leistungen der Schüler untersucht werden. Da der Thüringer Kompetenztest eine Längsschnittstudie ist, konnte dieser Zusammenhang berechnet werden, sofern für den jeweiligen Schüler Testergebnisse aus vergangenen Kompetenztests vorlagen. Auf diese Weise wird analysiert, ob ein Schüler, der z. B. 2013 Klassenstufe 6 besuchte und in den damaligen Tests gute Leistungen erzielte, auch 2015 in den Tests in der Klassenstufe 8 noch gute Leistungen erreichte und ob diese mit den Leistungen in der Klassenstufe 6 zusammenhängen. Nachfolgend werden die Zusammenhänge der Leistungen von der Klassenstufe 6 und 8 analysiert sowie die Zusammenhänge der Leistungen in der 3. Klasse mit den Testergebnissen der Klassenstufen 6 und 8.

In der nachfolgenden Tabelle 4.16 ist zunächst dargelegt, wie hoch der relative Anteil verfügbarer Daten aus zwei Kompetenztests überhaupt war. So ist bspw. nicht garantiert, dass ein Schüler, der in der 3. Klasse am Mathematik-Kompetenztest teilgenommen hat, auch den Mathematiktest in der 6. Klasse mitgeschrieben hat. In der Tabelle fehlen zwei Zellen für Überschneidungen im Fach Englisch, da in der Klassenstufe 3 kein Englischtest durchgeführt wird. Die Daten beziehen sich auf die jeweiligen Testergebnisse in den Jahren 2010 (Klassenstufe 3), 2013 (Klassenstufe 6) und 2015 (Klassenstufe 8).

Tabelle 4.16: Prozentualer Anteil vorliegender Schülerdaten aus zwei verschiedenen Kompetenztests an der Gesamtdatenmenge

Kompetenztest	Deutsch	Mathe	Englisch
K6/K8	38,65	52,04	29,88
K3/K8	68,48	68,10	-
K3/K6	64,05	62,74	-

Auffallend ist, dass der Anteil der Schüler, die sowohl in Klassenstufe 6 als auch in einer anderen Klassenstufe an einem Test desselben Faches teilgenommen haben, deutlich geringer ist als bei den anderen Vergleichen. 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 geringere Quoten.

Als Methode zur Untersuchung der Zusammenhänge von Vorwissen und aktuellen Testleistungen der Schüler wurden Korrelationen (Begriffserklärung S. 55) berechnet. Durch sie kann man überprüfen, wie stark die aktuelle Leistung mit dem bereits bestehenden Wissen zusammenhängt. Die nachfolgende Grafik 4.1 zeigt die Ergebnisse dieser Analyse.

Die Zusammenhänge zwischen Vorwissen und Abschneiden im diesjährigen Test liegen zwischen $r = 0{,}611$ und $r = 0{,}844$. Zusammenhänge dieser Art werden als starke Zusammenhänge bezeichnet. Das bedeutet, dass ein Schüler, der in einem Jahr in einem Kompetenztest gut abschneidet, auch im darauffolgenden Kompetenztest desselben Faches tendenziell eine gute Leistung abliefert. Die Stärke der Zusammenhänge liegt bei allen Kompetenztests in etwa im selben Bereich. Lediglich die Korrelationen zwischen Mathematik (Klassenstufe 6 und 8) sowie Englisch (Klassenstufe 6 und 8) ragen heraus und fallen mit $r = 0{,}790$ und $r = 0{,}844$ höher aus als die restlichen Zusammenhänge.

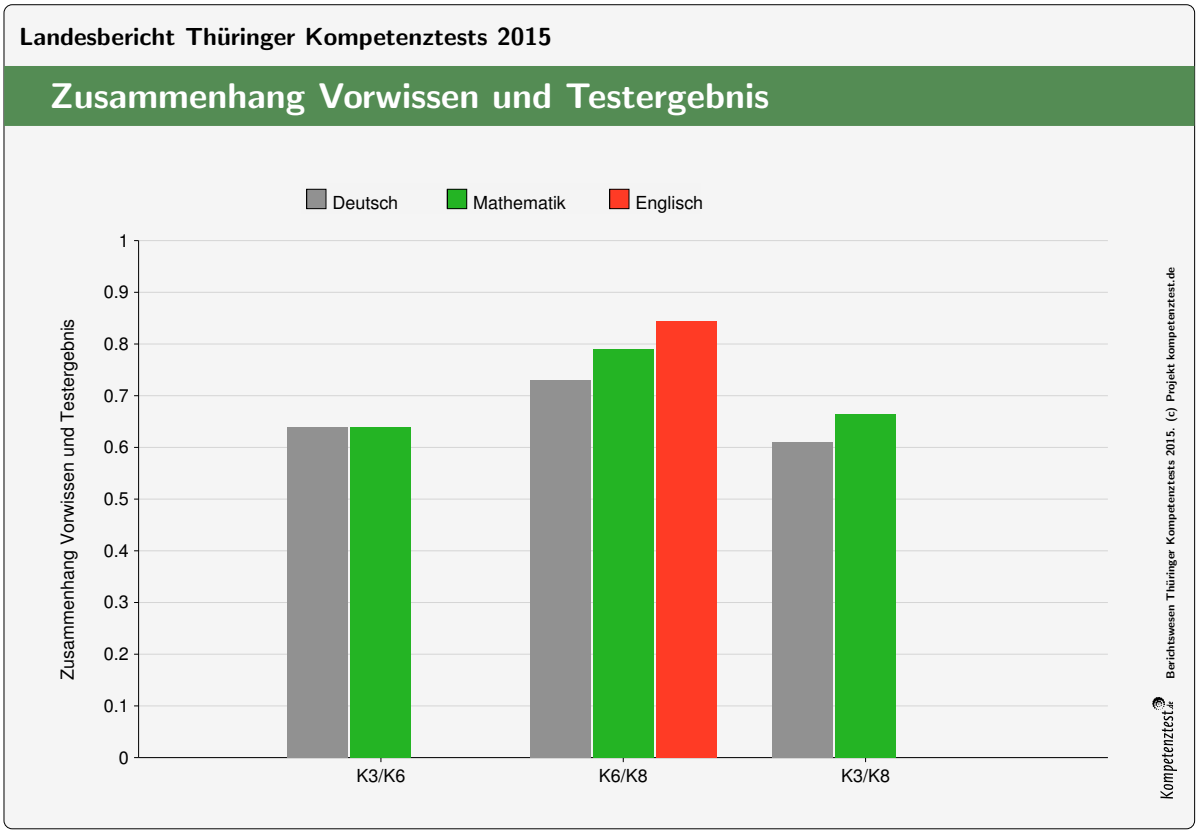

Abbildung 4.1: Statistischer Zusammenhang zwischen den Testergebnissen verschiedener Kompetenztests. Links ist der Zusammenhang zwischen Ergebnissen der Klassenstufe 3 mit Testergebnissen der 6. Klassenstufe dargestellt, in der Mitte der zwischen Klassenstufe 6 und 8 und auf der rechten Seite der Zusammenhang der Ergebnisse von Klassenstufe 3 und Klassenstufe 8.

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.
- Dieser Zusammenhang gilt für alle Fächer ungefähr gleichermaßen.

4.6 Zusammenhang Halbjahresnote und Testergebnisse

Das vorliegende Kapitel zeigt auf, inwieweit ein Zusammenhang zwischen den Halbjahresnoten der Schüler und ihren Testergebnissen besteht. Mithilfe dieses Zusammenhangs soll untersucht werden, in welchem Maß die erfassten Kompetenzen der Schüler mit den Notengebungskriterien korrespondieren. Dies kann wiederum Hinweise darauf geben, ob die Schüler im Unterricht hinsichtlich ihrer Leistungen realistisch bewertet werden. Schüler, die eine gute Halbjahresnote erhalten, sollten tendenziell ein leistungsstärkeres Ergebnis bei den Kompetenztests erzielen als Schüler mit einer weniger guten Halbjahresnote. Es ist jedoch möglich, dass der vermutete Zusammenhang für manche Schüler kleiner ausfällt als für andere.

In der Tabelle 4.17 sind die Korrelationen r zwischen den Halbjahresnoten und den einzelnen Testergebnissen der Thüringer Schulen in Klassenstufe 3 in den Fächern Deutsch und Mathematik, sowie in den Klassenstufen 6 und 8 in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch dargestellt. Auf eine explizite Darstellung der Ergebnisse der verschiedenen Schulformen wurde verzichtet, da die Analyse nur einen geringfügigen Unterschied zwischen ihnen ergab.

Tabelle 4.17: Korrelation r zwischen der Halbjahresnote und dem Testergebnis

Klassenstufe	Deutsch Korrelation r	Mathematik Korrelation r	Englisch Korrelation r
3	−0,61	−0,63	–
6	−0,50	−0,54	−0,56
8	−0,49	−0,48	−0,55

Die Korrelation r gibt an, wie stark der Zusammenhang zwischen den Halbjahresnoten und den Testergebnissen ist (siehe Kapitel 4). Wie in der Tabelle 4.17 zu sehen, ist dieser Zusammenhang in Klasse 3 am deutlichsten ausgeprägt. Aber auch in den Klassenstufen 6 und 8 sind die Korrelationen für alle Fächer als mittelstark einzuschätzen.[9] Dies lässt darauf schließen, dass insgesamt ein substantieller Zusammenhang zwischen den Testleistungen und den Halbjahresnoten besteht.

Neben der Leistungsfähigkeit eines Schülers sind jedoch noch weitere Einflussfaktoren auf die Halbjahresnote bzw. die Testergebnisse zu berücksichtigen. Beispielsweise ist es möglich, dass die in den Kompetenztests abgefragten Inhalte nicht notwendigerweise mit den bisher behandelten Unterrichtsinhalten übereinstimmen. Außerdem kann die Tagesform eines Schülers dazu führen, dass sein Testergebnis außerordentlich gut oder ungewöhnlich schlecht ausfällt. Eine Abweichung zwischen Testergebnis und Halbjahresnote kann auch durch verschiedene Notengebungskriterien zwischen den Lehrern zustande kommen. Lehrer könnten in ihrer

[9] 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.

Bewertung im Unterricht beispielsweise eine soziale Bezugsnormorientierung bevorzugen, sodass der Leistungsvergleich innerhalb einer Klasse als Grundlage für die Notengebung dient. Damit würden Schüler mit mittlerem Leistungsniveau in einer Klasse leistungsschwacher Schüler deutlich besser beurteilt werden als in einer Klasse leistungsstarker Schüler. Trotzdem können diese Schüler im Kompetenztest überdurchschnittlich gut abschneiden. Nicht zuletzt wäre auch eine Beeinflussung der Halbjahresnote durch das Auftreten eines Schülers im Unterricht denkbar. Für einen potentiell leistungsstarken, aber sozial-ängstlichen Schüler würde dies bedeuten, dass er zwar ein sehr gutes Testergebnis, jedoch auf Grund seiner zurückhaltenden mündlichen Beteiligung am Unterricht eine weniger gute Zensur auf dem Halbjahreszeugnis erhielt. Umgekehrt könnte ein besonders motiviertes Mitarbeiten im Unterricht und in mündlichen Leistungskontrollen zu einer deutlich besseren Bewertung führen, als es nach dem Kompetenztestergebnis zu vermuten wäre.

Das Wichtigste in Kürze

- Zwischen den Halbjahresnoten der Schüler und den Ergebnissen der Kompetenztests besteht ein bedeutsamer Zusammenhang.
- Es bestehen noch weitere Einflussfaktoren auf die Halbjahresnote neben der Leistungsfähigkeit der Schüler.

4.7 Besondere Lernschwierigkeiten, Sonderpädagogischer Förderbedarf und Inklusion

Besondere Lernschwierigkeiten und sonderpädagogischer Förderbedarf sind wichtige Einflussfaktoren auf die Leistung von Schülern. Besondere Lernschwierigkeiten, deren Bewältigung ohne Fördermaßnahmen nicht möglich ist, können im Schriftspracherwerb, im Rechnen oder im Verhalten auftreten. Wenn sie festgestellt werden, erstellt der Klassenleiter einen Förderplan. Schüler mit besonderen Lernschwierigkeiten haben Anspruch auf verschiedene Fördermaßnahmen wie beispielsweise zusätzlich Pflichtstunden (TMBWK, 2008). Bei Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf reicht diese Art der Förderung nicht aus. Sie sind in ihren Möglichkeiten so beeinträchtigt, dass sie ohne sonderpädagogische Unterstützung an allgemeinbildenden Schulen nicht ausreichend gefördert werden können. Sonderpädagogischer Förderbedarf kann in den Förderschwerpunkten Hören, Sehen, körperliche und motorische Entwicklung, Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung sowie geistige Entwicklung auftreten. Ein solcher Bedarf wird durch ein sonderpädagogisches Gutachten festgestellt, auf dessen Grundlage ein individueller Förderplan erstellt wird. Hier festgelegte Maßnahmen zur Unterstützung können beispielsweise eine gezielte sonderpädagogische Förderung im Unterricht und ggf. ein Nachteilsausgleich sein. Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden entweder im gemeinsamen Unterricht mit Schülern ohne Förderbedarf oder an Förderschulen unterrichtet.

In diesem Jahr nahmen knapp 2 000 Schüler aus der Klassenstufe 3 mit besonderen Lernschwierigkeiten oder sonderpädagogischem Förderbedarf an den Kompetenztests teil. In der Klassenstufe 6 waren es knapp 1 100 und in der Klassenstufe 8 ungefähr 1 250 Schüler. [10] Tabelle 4.18 zeigt den jeweiligen Anteil dieser Schüler an der gesamten Schüleranzahl in den einzelnen Klassenstufen.

[10] Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen und in der geistigen Entwicklung nehmen nicht an den Kompetenztests teil, bzw. ihre Ergebnisse gehen nicht in die Auswertung der Tests ein.

Tabelle 4.18: Prozentuale Häufigkeit von besonderen Lernschwierigkeiten und sonderpädagogischem Förderbedarf nach Klassenstufen

	Klassenstufe		
	3	**6**	**8**
keine	86,9 %	92,3 %	92,1 %
Besondere Lernschwierigkeiten	10,6 %	4,9 %	4,9 %
Sonderpädagogischer Förderbedarf	2,5 %	2,8 %	3,0 %

Im Leistungsvergleich schneiden in allen Fächern und Klassenstufen die Schüler, die entweder besondere Lernschwierigkeiten oder einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben, deutlich schwächer ab als diejenigen Schüler, bei denen dies nicht der Fall ist. Die Effektstärken liegen dabei alle bei d = 1,0 bis d = 1,2; es handelt sich also um große Effekte.

Für die Schüler der Klassenstufe 8 wurden weiterhin Analysen durchgeführt, bei denen der Einfluss ihrer Vortestwerte aus den 3. und 6. Klassen auf ihre aktuelle Leistung statistisch kontrolliert wurde. Hierfür wurden die Leistungsdaten so transformiert, dass sie beschreiben, wie stark oder schwach die Leistung eines bestimmten Schülers in Relation zum Durchschnitt aller Schüler aus der jeweiligen Klassenstufe ist. Die Ergebnisse dieser Analysen zeigen, wie sich die Leistungen der Schüler in der 8. Klasse bei gleicher Vortestleistung voneinander unterscheiden. Sie lassen daher Rückschlüsse auf die Lernentwicklung zu, welche die Schüler in Relation zu den anderen Schülern ihrer Klassenstufe zeigen. Wenn man auf diese Weise den Einfluss der Vortestleistung berücksichtigt, so finden sich weiterhin in allen Fächern und Klassenstufen deutlich schwächere Leistungen der Schüler mit besonderen Lernschwierigkeiten oder sonderpädagogischem Förderbedarf. Ein Schüler mit diesen Einschränkungen zeigt also in der 8. Klasse schwächere Leistungen als ein Schüler, der diese nicht hat, auch wenn beide in Klassenstufe 3 oder 6 dieselben Leistungen erzielt haben. Die Lernentwicklung der Schüler mit besonderen Lernschwierigkeiten oder sonderpädagogischem Förderbedarf ist also im Vergleich zu ihren Mitschülern beeinträchtigt.

Inklusion und Schülerleistung

Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden zunehmend im gemeinsamen Unterricht mit Schülern ohne einen solchen Förderbedarf unterrichtet. Die UN-Konvention von 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) ist seit 2009 in Deutschland rechtlich bindend. Sie hat die Bildungspolitik und Schulentwicklung Thüringens maßgeblich beeinflusst. Um die Forderung dieser Konvention nach einem integrativen Unterricht für Kinder mit Behinderungen umzusetzen, wurde in Thüringen der "Entwicklungsplan Inklusion“ erstellt, in dem konkrete Maßnahmen für Schulentwicklung und Lehrerbildung für alle Regionen Thüringens berichtet werden. Eine wichtige strukturelle Veränderung stellt dabei die Rolle der Förderschulen dar, die zunehmend als „Kompetenz- und Beratungszentren für die Grund- und weiterführenden Schulen ihrer Region“ funktionieren sollen. Sie sollen im Rahmen von Netzwerken die allgemeinbildenden Schulen bei der Betreuung ihrer Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterstützen und selbst, da immer mehr Kinder im gemeinsamen Unterricht betreut werden sollen, weniger eigene Schüler haben (TMBWK, 2013).

Ungefähr drei Viertel der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die in diesem Jahr an den Kompetenztests teilgenommen haben, werden im gemeinsamen Unterricht (GU) unterrichtet. Dieser sehr hohe Inklusionsanteil ist nicht repräsentativ für die Gesamtsituation in Thüringen, da nicht alle Förderschulen an den Kompetenztests teilnehmen.

Es wurde untersucht, ob sich die inklusive Beschulung auf die Leistung und die Lernentwicklung dieser beiden Schülergruppen auswirkt. Da die Anzahl der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf eher gering ist, wurden für einen aussagekräftigen Vergleich für die folgenden Analysen Daten aus den Jahren 2012 bis 2015 herangezogen. Diese enthalten die Leistungen aller Schüler, die in diesen Jahren in der Klassenstufe 8 waren und an den Kompetenztests teilgenommen haben, sowie ihre Vortestwerte aus den Klassenstufen 3 und 6. Alle Leistungsdaten wurden wie oben beschrieben transformiert, sodass die resultierenden Werte die Leistung der jeweiligen Schüler relativ zum Durchschnitt aller anderen Schüler der jeweiligen Klassenstufe im jeweiligen Testjahr abbilden.

Zunächst wurden die Leistungen der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf untersucht. In keinem der Fächer wurden Leistungsunterschiede in der Klassenstufe 8 zwischen Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die in Regelschulen und solchen, die in Förderschulen unterrichtet werden, gefunden. Ebenso zeigten sich keine Leistungsunterschiede in der 8. Klasse, wenn die Vortestleistung kontrolliert wurde. Dabei war es egal, ob entsprechende Werte aus der Klassenstufe 3 oder 6 herangezogen wurden. Wie sich die Leistung der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf von der Klassenstufe 3 bzw. 6 bis Klassenstufe 8 im Verhältnis zu den anderen Schülern des Jahrgangs entwickelt, scheint also nicht davon abzuhängen, ob sie in Förderschulen oder in Regelschulen unterrichtet werden.

Analog wurden die Leistungen der Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf analysiert. Diese wurden in zwei Gruppen aufgeteilt, je nachdem, ob es in der Klasse Mitschüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gibt oder nicht. Beim Vergleich dieser Gruppen fanden sich in allen Fächern Effektstärken nahe Null.

Auch für diese Schülergruppe wurden in weiteren Berechnungen ihre Vortestwerte einbezogen. Die daraus resultierenden Effektstärken liegen ebenfalls nahe Null. Die Mitschüler von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zeigen also im Durchschnitt vergleichbare Leistungen wie Schüler, in deren Klassen kein gemeinsamer Unterricht stattfindet.

Lehrkräftebefragung zum Thema Inklusion

In diesem Jahr wurde eine Online-Befragung der an den Kompetenztests beteiligten Lehrkräfte zum Thema Inklusion durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Befragung sind unter dem Link https://www.kompetenztest.de/downloads/schriften verfügbar.

Das Wichtigste in Kürze

- Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zeigen keine praktisch bedeutsamen Leistungsunterschiede zwischen Regel- und Förderschule und auch keine praktisch bedeutsamen Unterschiede bei der Leistungsentwicklung.
- Mitschüler von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zeigen im Durchschnitt vergleichbare Leistungen wie Schüler ohne gemeinsamen Unterricht. Beide Gruppen unterscheiden sich auch nicht hinsichtlich der Leistungsentwicklung.

5 Rezeption und Evaluation der Tests

5.1 Befragung der Fachlehrer nach der Dateneingabe

Nachdem die Lehrkräfte die Dateneingabe für ihre Klasse abgeschlossen hatten, hatten 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 jeweilige Aussage bedeutet. Von der Möglichkeit, solch eine Einschätzung vorzunehmen, machten 81,8 % aller Lehrkräfte Gebrauch, indem sie mindestens eine Frage zu der Nützlichkeit des Kompetenztests beantworteten. 68,1 % beantworteten alle vier Fragen. Somit ist die Teilnahmequote sehr hoch.

Im Folgenden soll ein Überblick über die Einschätzungen der Fachlehrer zu den Kompetenztests gegeben werden.

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	2,10	2,24	2,53	2,72
DK3R	2,10	2,38	2,50	2,71
MK3	2,10	2,51	2,54	2,78
DK6	2,34	2,84	2,93	3,15
MK6	2,57	2,57	2,69	2,96
EK6	2,45	2,76	2,95	3,23
DK8	2,34	2,86	2,96	3,23
MK8	2,32	2,60	2,78	3,01
EK8	2,81	3,10	3,23	3,46

In Tabelle 5.1 sind die Ergebnisse der **Nützlichkeitsbefragung** klassenstufen- und fachspezifisch dargestellt. Auf eine separate Darstellung der Ergebnisse nach Gymnasium und Regelschule wurde hier verzichtet, da sich lediglich die Ergebnisse für die Einschätzung der Lernstandsdiagnostik signifikant für die beiden Schulformen unterscheiden. Im Hinblick auf die Lernstandsdiagnostik wurden die Kompetenztests an den Gymnasien positiver bewertet. Die besten Bewertungen finden sich bei den Tests in der Klassenstufe 3. Am schlechtesten wurde der Test im Fach Englisch in der Klassenstufe 8 bewertet. Zu diesem Test wurden in den freien Kommentaren durch die Lehrkräfte vielfach eine zu große Aufgabenanzahl und die Qualität der Hörtexte bemängelt.

Nützlichkeitsbewertungen im Vergleich zum Vorjahr

In der durchschnittlichen Bewertung der Nützlichkeit gibt es keine signifikanten Unterschiede zum Vorjahr. Die Nützlichkeit der Kompetenztests wird gleichbleibend auf einem mittleren Niveau eingeschätzt. Auch auf den einzelnen Dimensionen Unterrichtsentwicklung, Lernstandsdiagnostik und Schulentwicklung gibt es keine signifikanten Unterschiede. Lediglich die Lehrplanadäquatheit wurde signifikant besser eingeschätzt als im vergangenen Jahr.

5.2 Rezeption der Testergebnisse an den Schulen

5.2.1 Formen der Rückmeldungen

Im Jahr 2015 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.

5.2.2 Download-Quoten 2015

In Abbildung 5.1 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.

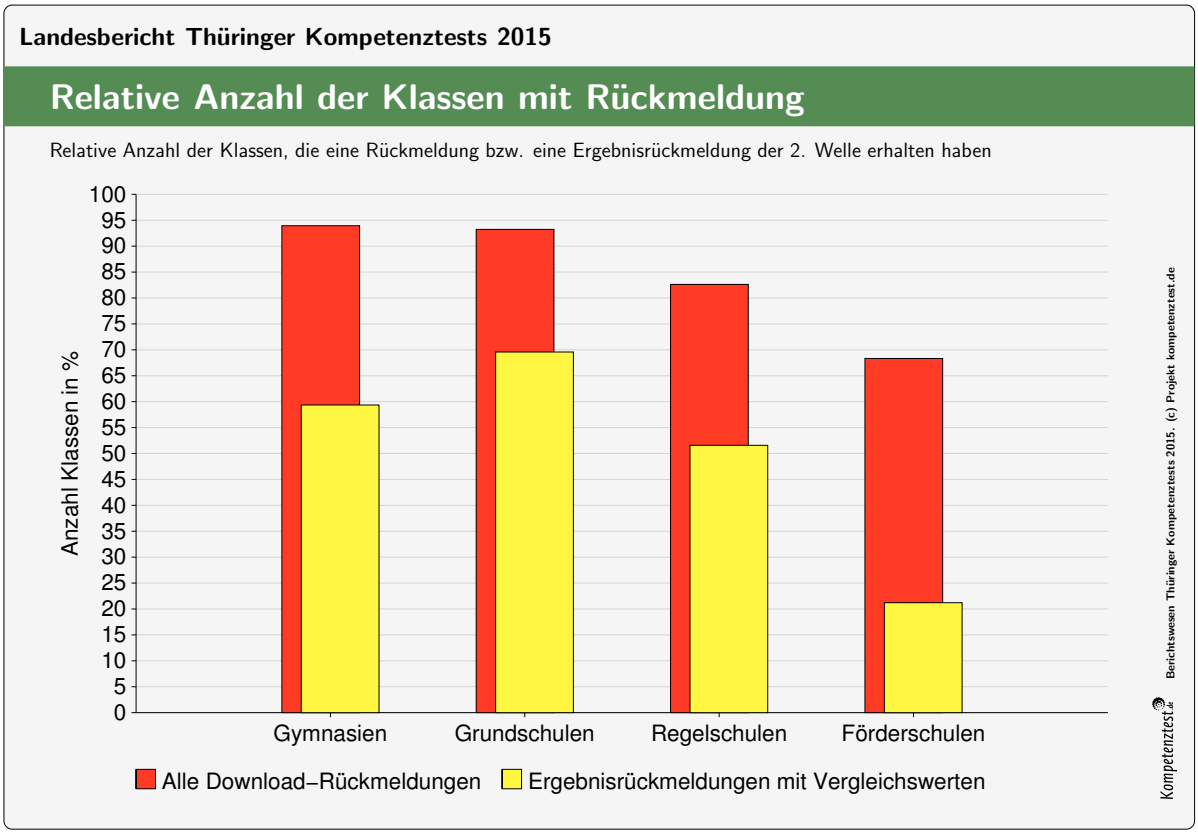

Abbildung 5.1: Relative Anzahl von Klassen mit Downloads mindestens einer Sofort-Rückmeldung vs. Ergebnisrückmeldung mit korrigierten Landesmittelwerten (Stand: 19. Oktober 2015).

Wie in den letzten Jahren sind die Abrufquoten der Gymnasien und Grundschulen einander ähnlich, wobei Ergebnisrückmeldungen mit Vergleichswerten durch Gymnasien weniger als im Vorjahr heruntergeladen wurden (der Unterschied beträgt ca. 10 %). Die Abrufquoten der Regelschulen sind deutlich geringer und 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 speziell für die (Klassen-)Ergebnisberichte mit Vergleichswerten, getrennt nach Fach und Klassenstufe, zeigt Abbildung 5.2 im zeitlichen Verlauf. Die Rückmeldungen zu den Tests der Klassenstufen 6 und 8 wurden bereits am 01. Juni 2015 veröffentlicht, also zehn Wochen vor der Veröffentlichung der Berichte in der Klassenstufe 3.

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 heruntergeladen, wenn für eine Klasse ein Ergebnisbericht mit Vergleichswerten in diesem Fach abgerufen wurde.

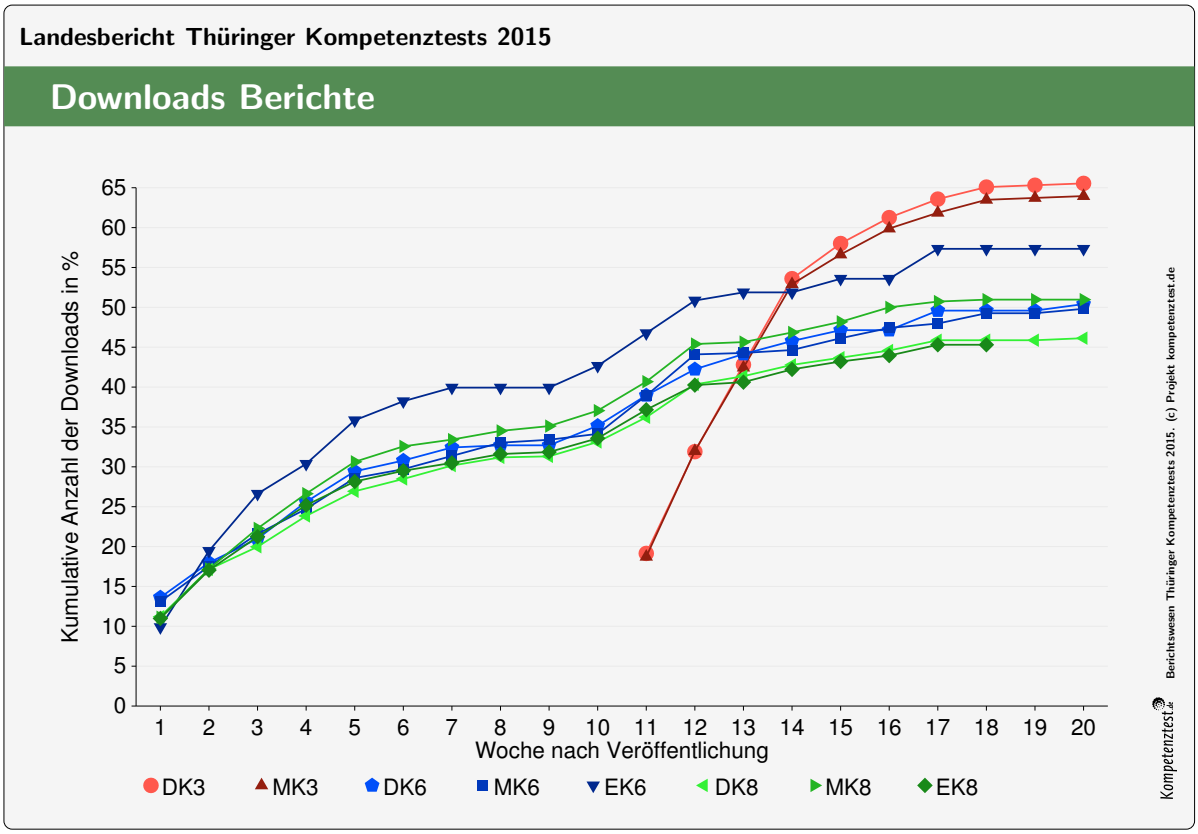

Abbildung 5.2: Downloads der Ergebnisberichte mit Vergleichsdaten der verschiedenen Tests im zeitlichen Verlauf (pro Woche nach Veröffentlichung K6/K8, Stand: 19. Oktober 2015).

Für 773 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 51,4 % die Berichte elf Wochen nach dem letzten Veröffentlichungstermin abgerufen. Betrachtet man die verschiedenen Schularten[1], so sind die Quoten mit 55,4 % für Grundschulen und 44,3 % für Regelschulen im Vergleich zum Vorjahr ähnlich, bei den Gymnasien fällt die Quote mit 50 % niedriger aus.

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

Das Wichtigste in Kürze

- Die Abrufquoten aller Berichte sind im Vergleich zum Vorjahr ähnlich.
- Die Schülerberichte wurden erneut seltener abgerufen, als die Klassen-Ergebnisberichte.

[1] Für Förderschulen werden keine Schulberichte erzeugt.

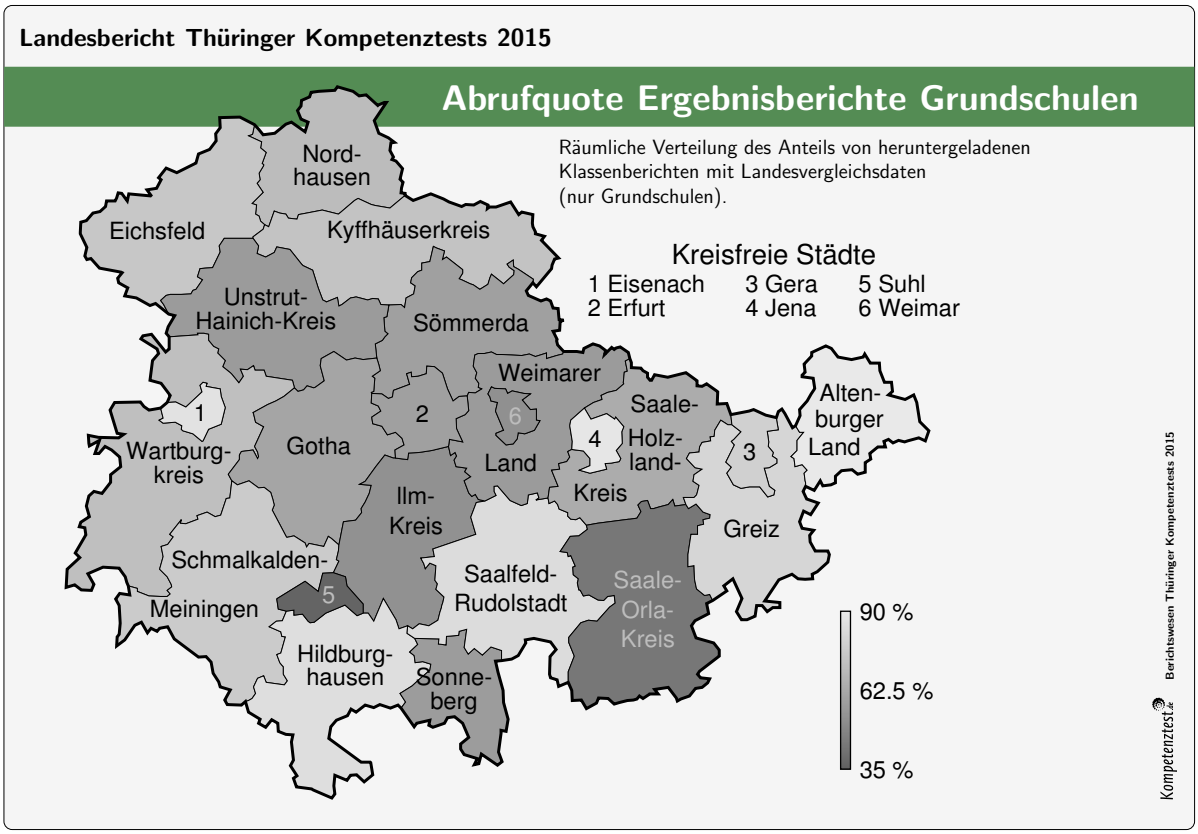

Abbildung 5.3: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils der Downloads aller erzeugten Ergebnisberichte der Grundschulen.

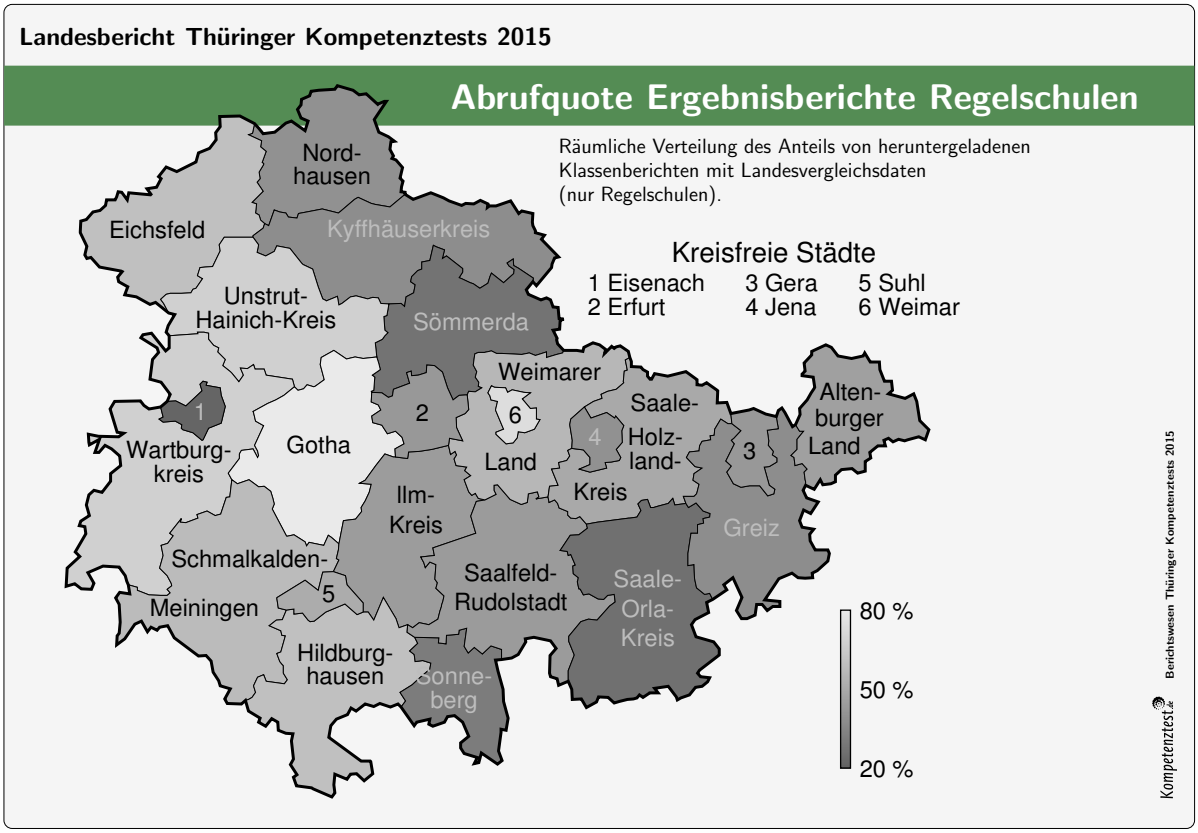

Abbildung 5.4: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils der Downloads aller erzeugten Ergebnisberichte der Regelschulen.

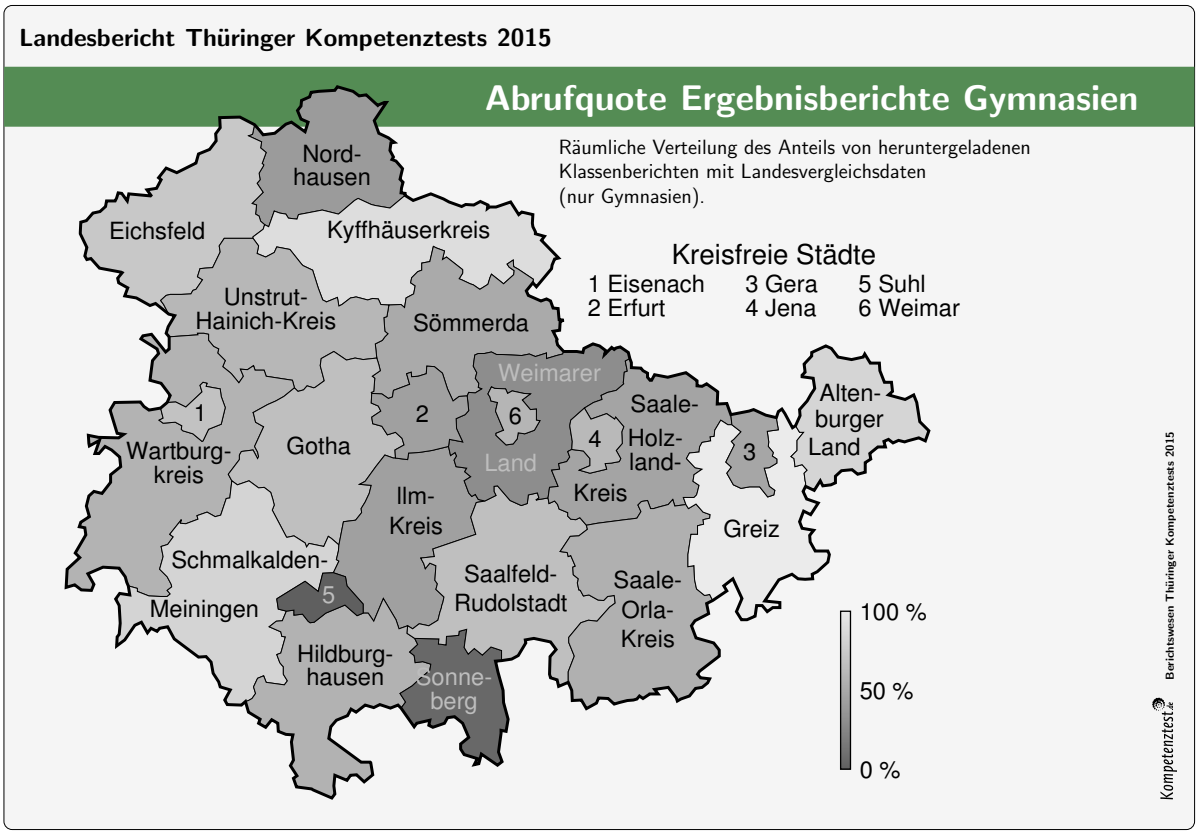

Abbildung 5.5: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils der Downloads aller erzeugten Ergebnisberichte der Gymnasien.

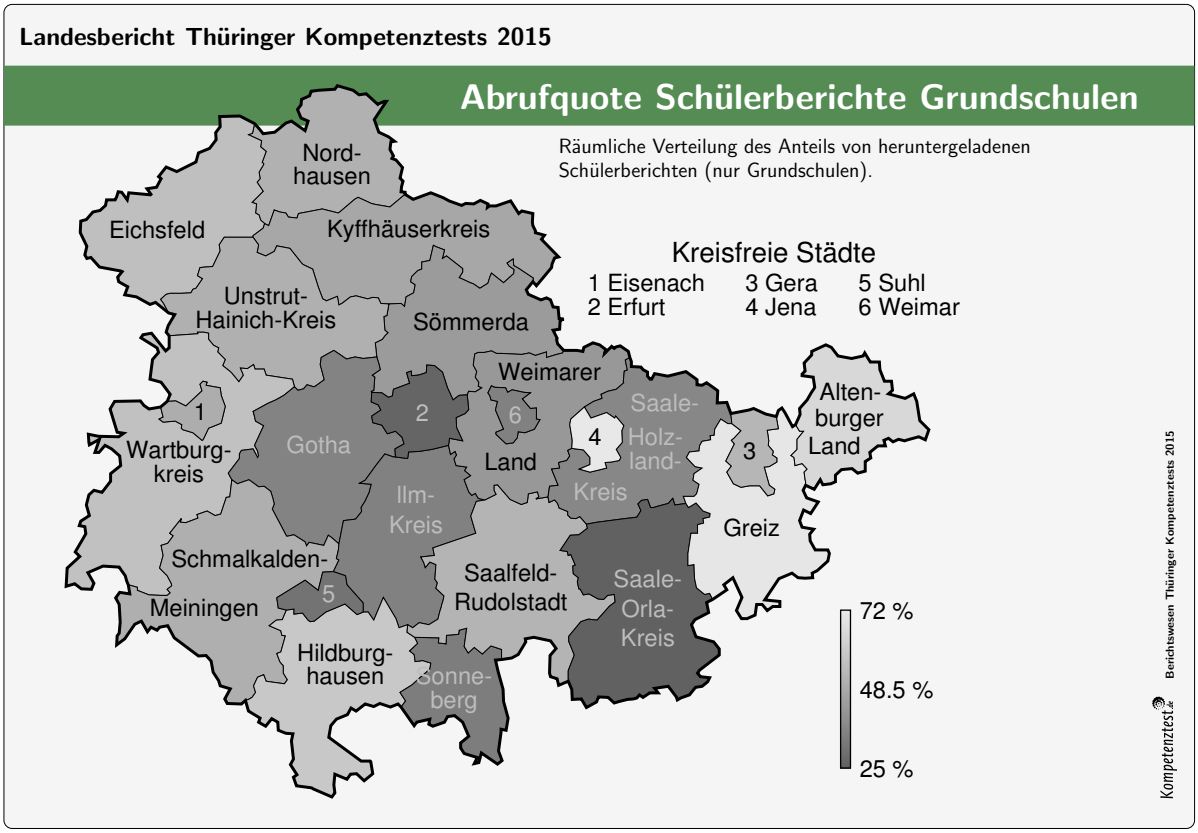

Abbildung 5.6: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils der Downloads aller erzeugten Schülerberichte der Grundschulen.

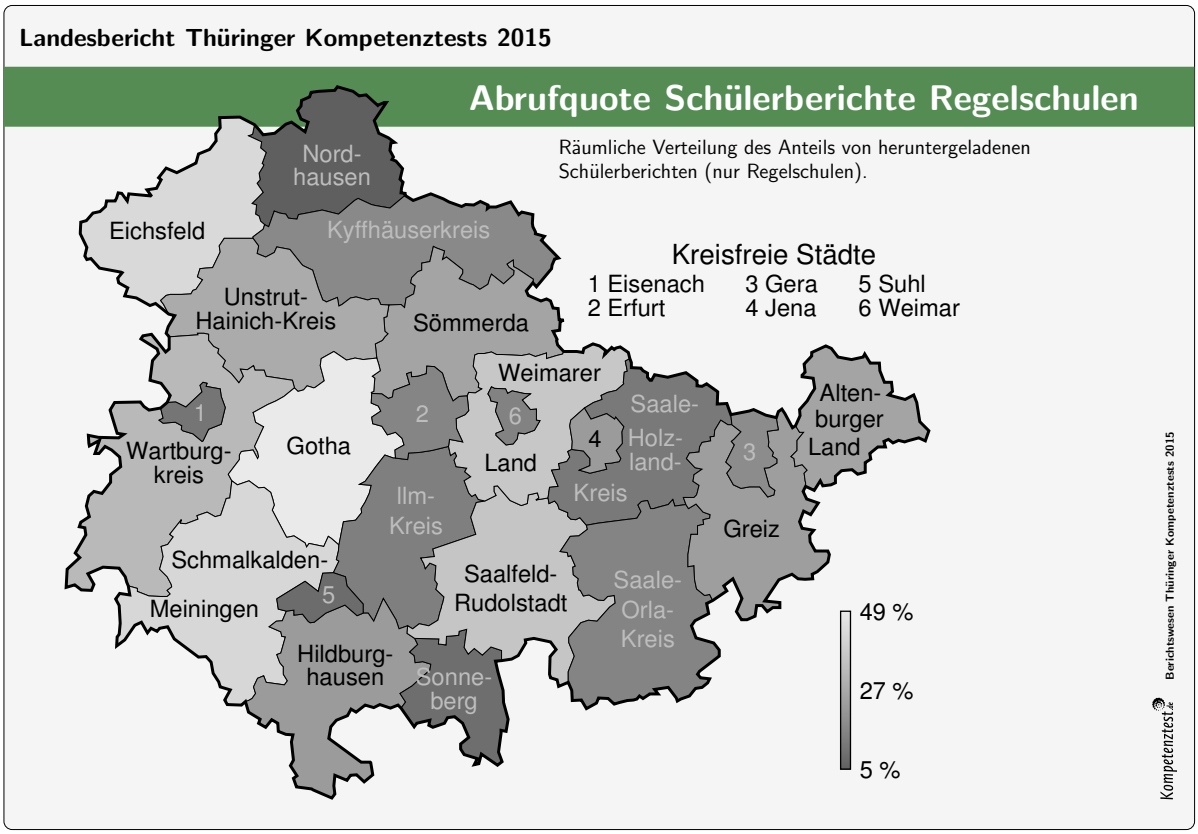

Abbildung 5.7: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils der Downloads aller erzeugten Schülerberichte der Regelschulen.

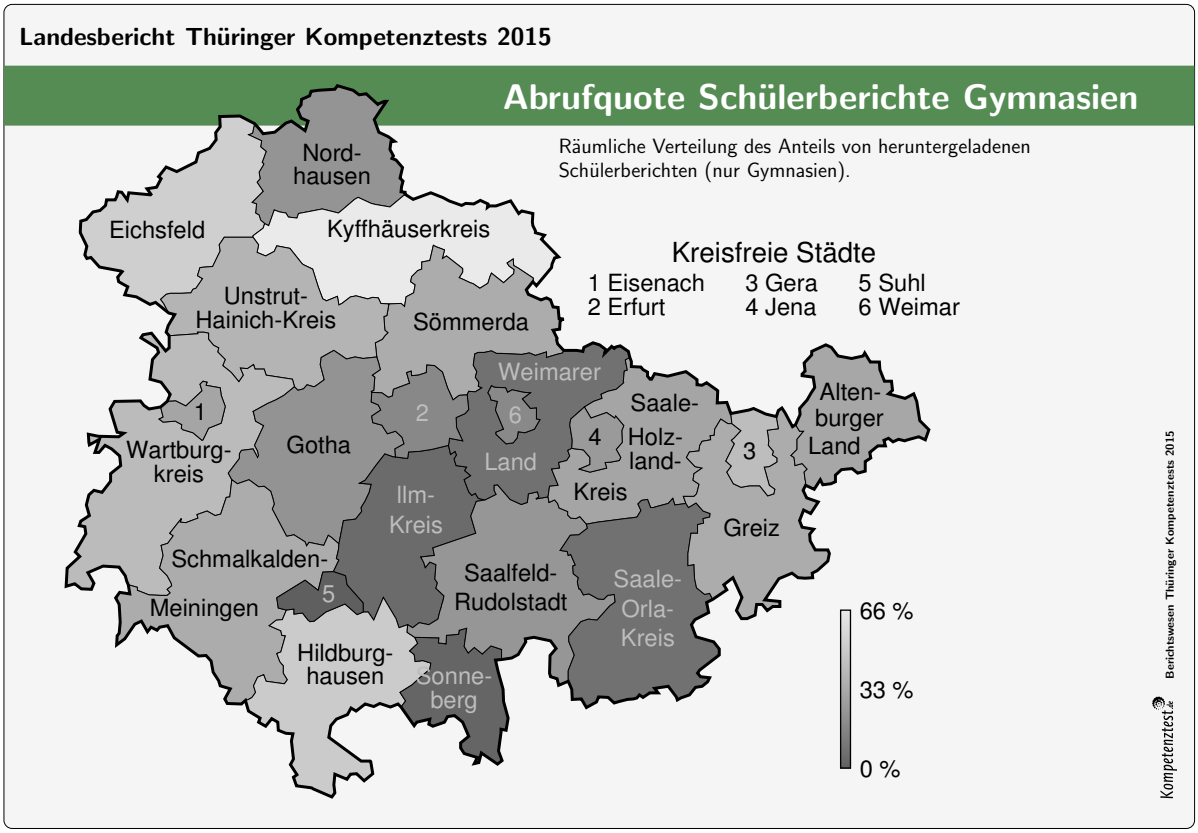

Abbildung 5.8: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils der Downloads aller erzeugten Schülerberichte der Gymnasien.

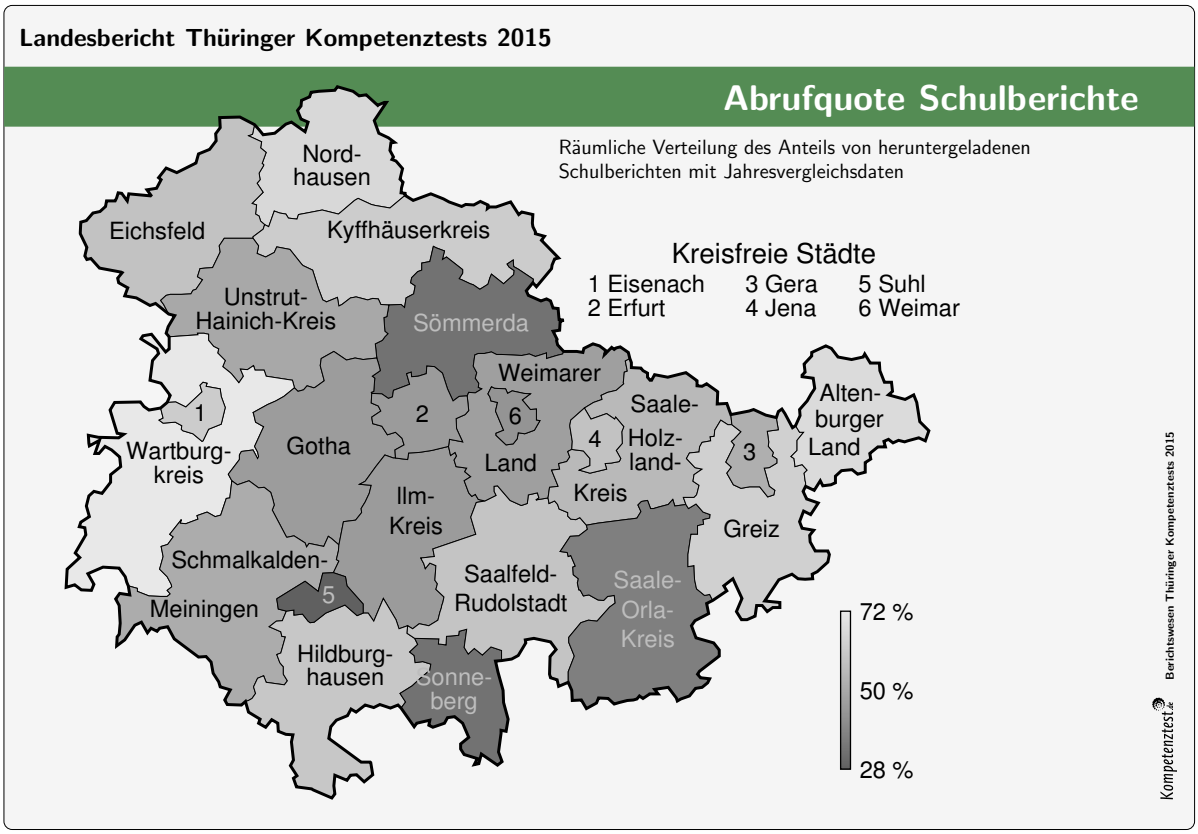

Abbildung 5.9: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils der Downloads der Schulberichte mit Jahresvergleichen.

5.3 Evaluationsbefragung zu den Kompetenztests 2014 und 2015

Das Herunterladen der Berichte ist natürlich nicht gleichbedeutend damit, dass diese auch von den entsprechenden Lehrkräften und Schulleitern gelesen werden und dass mit ihnen gearbeitet wird. Um zu diesem Thema Rückmeldungen von den Schulen zu erhalten, wird jährlich einige Wochen nach der Bereitstellung der Ergebnisberichte eine Nutzerbefragung an etwa 10 % der Thüringer Schulen durchgeführt. Die Schulleiter und die an den Kompetenztests beteiligten Lehrkräfte dieser zufällig ausgewählten Schulen werden hierbei um ihre Meinung zu den Kompetenztests im Allgemeinen sowie zu ihrem Umgang mit den Ergebnisrückmeldungen gebeten. An der Befragung nahmen 2014 und 2015 jeweils etwa 300 Lehrkräfte und 70 Schulleiter teil.

In der Evaluationsbefragung werden vier zentrale Komponenten erfasst: die Gesamtbewertung der Kompetenztests, die Auswirkungen auf die Unterrichtsentwicklung, die schulinternen Konsequenzen und die Auswirkungen auf die Schulentwicklung[2]. In den nachfolgenden Analysen werden immer die Skalenwerte betrachtet. Diese ergeben sich aus den Mittelwerten der zugeordneten Items und weisen daher deren Wertebereich auf. Die den einzelnen Skalen zugrundeliegenden Items und Wertebereiche sind in den nachfolgenden Tabellen 5.2 bis 5.5 aufgeführt.

Tabelle 5.2: Skala Gesamtbewertung

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

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

Tabelle 5.3: Skala Auswirkungen auf die Unterrichtsentwicklung

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

Tabelle 5.4: Skala Auswirkungen auf die Schulentwicklung

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

Tabelle 5.5: Skala schulinterne Konsequenzen

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

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

In den nachfolgenden Abschnitten werden die Ergebnisse der Schulleiter- und Lehrerbefragung der Jahre 2014 und 2015 in zusammengefasster Form dargestellt. Dazu werden zunächst die Einschätzungen der Fachlehrer mit den Einschätzungen der Schulleiter und anschließend die Einschätzungen an Grundschulen mit denen an weiterführenden Schulen verglichen. Die Überprüfung der Bedeutsamkeit von Gruppenunterschieden wurde mithilfe von univariaten Varianzanalysen durchgeführt.

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

5.3.1 Vergleich der Einschätzungen von Schulleitern und Fachlehrern

Die Ergebnisse der Evaluationsbefragung aus den Jahren 2014 und 2015 sind in der Tabelle 5.6 getrennt für Schulleiter und Fachlehrer dargestellt. Es bestätigt sich auch hier der Befund aus den vergangenen Jahren, dass die Fachlehrer den Kompetenztests kritischer gegenüberstehen als die Schulleiter. Die gemittelten Einschätzungen der Schulleiter auf der Skala Gesamtbewertung liegen mit einem Wert von 2,9 (2014) bzw. 3,0 (2015) im positiven Bereich, während der Mittelwert aller Fachlehrer mit 3,8 eher im neutralen bis negativen Bereich liegt.

Tabelle 5.6: Vergleich der Bewertungen von Schulleitern und Lehrern

	Schulleiter			**Lehrer**		
	MW	**(SD)**	**(N)**	**MW**	**(SD)**	**(N)**
2014						
Gesamtbewertung	2,90	(1,08)	(73)	3,80	(1,26)	(288)
Unterrichtsentwicklung	2,89	(0,83)	(72)	3,49	(1,17)	(290)
Schulentwicklung	3,43	(0,88)	(70)	4,57	(1,06)	(287)
2015						
Gesamtbewertung	3,02	(1,04)	(72)	3,84	(1,23)	(266)
Unterrichtsentwicklung	3,22	(0,98)	(73)	3,50	(1,14)	(272)
Schulentwicklung	3,82	(0,98)	(73)	4,48	(1,09)	(270)

Einen großen Einfluss auf diese Diskrepanz sollte der mit den Kompetenztests verbundene Arbeitsaufwand haben, der vor allem bei den Fachlehrern anfällt. Im Schulleiterfragebogen wurde erhoben, ob die beteiligten Kollegen auf Grund dieses Mehraufwandes an anderer Stelle entlastet werden und wenn ja, wie. Am häufigsten wurde hier genannt, dass die Kontrolle der Arbeiten zusammen mit anderen Kollegen durchgeführt wird. Außerdem werden die beteiligten Lehrkräfte an einigen wenigen Schulen im Zeitraum der Kompetenztests weniger in andere Aufgaben eingebunden, z. B. weniger im Vertretungsunterricht eingesetzt. Insgesamt ist der

Anteil der Schulen an denen solch ein Ausgleich stattfindet, eher gering. 2014 gaben 86 % der Schulleiter an, dass die an den Kompetenztests beteiligten Lehrer keine Entlastung an anderer Stelle bekommen. 2015 lag dieser Wert mit 92 % noch höher.

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

Beim Vergleich der Ergebnisse aus den Jahren 2014 und 2015 zeigt sich, dass sich die Bewertungen der Lehrkräfte nicht bedeutsam voneinander unterscheiden. Bei der Skala Gesamtbewertung verhält es sich bei den Schulleitern ebenso. Bei den Skalen Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung fallen die Bewertungen der Schulleiter im Jahr 2015 etwas schlechter aus als 2014.

5.3.2 Vergleich der Einschätzungen in Grundschulen und weiterführenden Schulen

Der Gesamtnutzen der Kompetenztests, die Auswirkungen auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie das Erfolgen von schulinternen Diskussionen und Konsequenzen werden von **Fachlehrern** in Grundschulen wieder deutlich besser eingeschätzt als von den Kollegen in den weiterführenden Schulen. Die Bewertungen der Lehrkräfte an Gymnasien fallen dabei am kritischsten aus. Die Mittelwerte und Standardabweichungen hinsichtlich der vier betrachteten Skalen sind in Tabelle 5.7 dargestellt. Die Unterschiede zwischen den beiden dargestellten Jahren sind dabei meist nicht bedeutsam. Lediglich die diesjährige Einschätzung der Gymnasiallehrer in Bezug auf die Nützlichkeit der Kompetenztests für die Schulentwicklung fällt signifikant besser aus als die letztjährige.

Bei der Auswertung der Befragungsergebnisse der **Schulleiter** (Tabbelle 5.8) wurden Gymnasien und Regelschulen zusammen betrachtet, da die Gruppe der befragten Gymnasialschulleiter zu klein ist, um relativ sichere Aussagen treffen zu können. Es zeigt sich, dass im Jahr 2014 keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den Bewertungen der Schulleiter von Grund- und weiterführenden Schulen bestehen. Die Bewertungen der Schulleiter von weiterführenden Schulen fallen im Jahr 2015 schlechter aus als 2014, so dass sich im Jahr 2015 bedeutsame Unterschiede zwischen den beiden betrachteten Gruppen ergeben.

Tabelle 5.7: Vergleich der Bewertungen der Fachlehrer von Grundschulen, Regelschulen und Gymnasien

	Grundschulen			Regelschulen			Gymnasien		
	MW	**(SD)**	**(N)**	**MW**	**(SD)**	**(N)**	**MW**	**(SD)**	**(N)**
2014									
Gesamtbewertung	3,39	(1,32)	(89)	3,96	(1,28)	(128)	4,02	(1,03)	(71)
Unterrichtsentwicklung	3,19	(1,17)	(89)	3,47	(1,11)	(128)	3,88	(1,18)	(73)
Schulentwicklung	4,24	(1,07)	(89)	4,50	(1,05)	(125)	5,09	(0,89)	(73)
Schulinterne Konsequ.	2,88	(0,91)	(90)	3,26	(0,96)	(128)	3,99	(0,82)	(71)
2015									
Gesamtbewertung	3,39	(1,07)	(65)	3,94	(1,26)	(155)	4,15	(1,19)	(46)
Unterrichtsentwicklung	2,94	(0,92)	(65)	3,65	(1,14)	(160)	3,78	(1,17)	(47)
Schulentwicklung	4,22	(1,11)	(65)	4,52	(1,11)	(158)	4,72	(0,93)	(47)
Schulinterne Konsequ.	2,95	(1,02)	(65)	3,32	(1,12)	(160)	3,80	(0,84)	(48)

Tabelle 5.8: Vergleich der Bewertungen der Schulleiter von Grund- und weiterführenden Schulen

	Grundschulen			Weiterführende Schulen		
	MW	**(SD)**	**(N)**	**MW**	**(SD)**	**(N)**
2014						
Gesamtbewertung	2,90	(1,26)	(40)	2,90	(0,82)	(33)
Unterrichtsentwicklung	2,92	(1,04)	(39)	2,85	(0,49)	(33)
Schulentwicklung	3,50	(1,00)	(38)	3,34	(0,71)	(32)
2015						
Gesamtbewertung	2,78	(0,93)	(33)	3,22	(1,09)	(39)
Unterrichtsentwicklung	2,98	(0,89)	(33)	3,41	(1,03)	(40)
Schulentwicklung	3,61	(0,79)	(33)	3,99	(1,08)	(40)

Das Wichtigste in Kürze

- Die Schulleiter schätzen den Gesamtnutzen der Kompetenztests und die Auswirkungen auf Unterrichtsebene insgesamt positiv ein. Sie beurteilen die Kompetenztests in der Gesamtbewertung besser als die befragten Fachlehrer. Auch nehmen sie stärker Konsequenzen auf die Unterrichts- und Schulentwicklung wahr.
- Grundschullehrer liegen mit Ihren Einschätzungen zu den Skalen Gesamtbewertung, Auswirkungen auf die Unterrichtsentwicklung und schulinterne Konsequenzen der Kompetenztests im positiven Bereich, damit fallen Ihre Bewertungen wie in den Vorjahren besser aus als die der Lehrkräfte an den weiterführenden Schulen.
- Während im Jahr 2015 auch die Bewertungen der Schulleiter von Grundschulen positiver ausfallen als die ihrer Kollegen an weiterführenden Schulen, finden sich im Jahr 2014 keine bedeutsamen Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen.
- Auswirkungen auf die Schulentwicklung werden von allen Befragten eher nicht wahrgenommen.
- Beim Vergleich der Bewertungen 2014 und 2015 zeigen sich bei den betrachteten Dimensionen bei den Fachlehrern kaum bedeutsame Unterschiede. Bei den Schulleitern von weiterführenden Schulen fallen die Bewertungen 2015 etwas schlechter aus als 2014.

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.

Eberwein, H. & Knauer, S. (2009): Integrationspädagogik als Ansatz zur Überwindung pädagogischer Kategorisierungen und schulischer Systeme. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.) Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim: Beltz.

Hattie, John A. C. (2008): Visible Learning. London: Routledge.

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

Meyer, H. (2008): Unterrichts-Methoden I: Theorieband (12. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.

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

Nachtigall, C. (Hrsg.) (2014): Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2014.
www.kompetenztest.de/downloads

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

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

Statistische Ämter des Bundes und der Länder. (2014). Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen nach Beschäftigungsumfang und Geschlecht.
www.statistik-portal.de/Statistik-Portal/de_jb04_jahrtab24sch.asp

Statistisches Bundesamt. (2015). Lehrkräfte nach Altersgruppen und Bundesländern.
www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/AllgemeinBildendeLehrkraefteAlterBundeslaender

Thüringer Kultusministerium. (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.

Ein besonderer Dank geht an Frau Maike Eberhard für ihren Beitrag zum Thema Inklusion in Abschnitt 4.7.

Dr. Christof Nachtigall
Dipl.-Psych. Isabell Storbeck

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

Erstellungsdatum: 11. November 2015