



Seit 1558

Friedrich-Schiller-Universität Jena

Kompetenztest.de

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

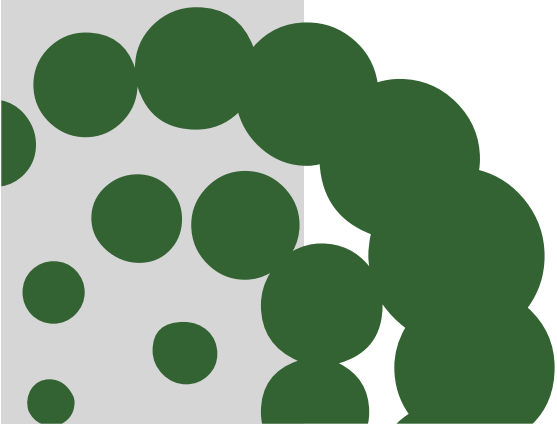
Landesbericht

Thüringer Kompetenztests

2016

Dr. Christof Nachtigall (Hrsg.)

Kompetenztest.de 



Inhaltsverzeichnis

1 Die Kompetenztests 2016	3
1.1 Ziele und Weiterentwicklungen der Kompetenztests	3
1.2 Chancen und Risiken der Kompetenztests	4
2 Testergebnisse auf Landesebene	6
2.1 Teilnahme an den Kompetenztests	6
2.2 Erreichte Gesamtpunktzahlen	7
2.3 Erreichte Gesamtpunktzahlen getrennt nach Schulart	13
2.4 Aufgabenschwierigkeiten	18
3 Diagnostische Einschätzung	48
4 Analyse leistungsrelevanter Faktoren	50
4.1 Geschlecht	52
4.2 Muttersprache	54
4.3 Sozioökonomischer Status (SES)	57
4.4 Jahre des Schulbesuchs	60
4.5 Besondere Lernschwierigkeiten / Sonderpädagogischer Förderbedarf	65
4.6 Vorwissen der Schüler	67
4.7 Zusammenhang Halbjahresnote und Testergebnisse	69
5 Weiterentwicklung der Kompetenztests	71
5.1 Das Pilotprojekt Online-Kompetenztests	71
5.1.1 Testergebnisse im Vergleich	72
5.1.2 Ergebnisse der Befragung der teilnehmenden Lehrkräfte	73
5.2 Die Kompetenztests-Aufgabendatenbank	73
5.2.1 Befragungsergebnisse zur Aufgabendatenbank	74
6 Rezeption und Evaluation der Tests	75
6.1 Befragung der Lehrkräfte nach der Dateneingabe	75
6.2 Rezeption der Testergebnisse an den Schulen	76
6.2.1 Formen der Rückmeldungen	76
6.2.2 Download-Quoten 2016	77
6.3 Evaluationsbefragung zu den Kompetenztests	83
6.3.1 Vergleich der Einschätzungen von Schulleitern und Fachlehrkräften	85
6.3.2 Vergleich der Einschätzungen in Grundschulen und weiterführenden Schulen	85
7 Literatur	88

1 Die Kompetenztests 2016

Seit nunmehr 14 Jahren werden in Thüringen an allen staatlichen Schulen jährlich Kompetenztests geschrieben. Dabei handelt es sich um landesweite Erhebungen, bei denen der Leistungsstand der Schüler in wichtigen Kompetenzbereichen gemessen und den Lehrkräften rückgemeldet wird. Die Aufgaben beziehen sich auf Bildungsstandards und Kompetenzen, sie werden unter Mitarbeit von Lehrkräften und Fachdidaktikern wissenschaftlich entwickelt. Um möglichst präzise Ergebnisse zu liefern, bestehen die Tests aus vielen Teilaufgaben in verschiedenen Formaten und Aufgabenschwierigkeiten. Sie bilden damit ein differenziertes und verlässliches Rückmeldeverfahren hinsichtlich Stärken und Schwächen der Lerngruppe bzw. des einzelnen Schülers und des Unterrichts. Ihr Zweck ist die Unterrichtsentwicklung.

Kompetenztests sind ein Teil der von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring in Deutschland. Sie werden in der Klassenstufe 3 in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie in den Klassenstufen 6 und 8 in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch bzw. Französisch geschrieben. Sie sind in den Klassenstufen 3 und 8 für alle staatlichen Schulen verpflichtend, in der Klassenstufe 6 müssen die Schulen an mindestens einem Test teilnehmen.

Im Hinblick auf die Testentwicklung, Testdurchführung und Ergebnismeldung haben sich über die Zeit bewährte Verfahren entwickelt, die in den letzten Jahren nur noch wenig Änderung erfahren haben. Dieser Bericht dokumentiert im Wesentlichen die Durchführung und Ergebnisse, währenddessen die Testentwicklung im Detail durch das Institut für Qualitätsentwicklung (IQB) in Berlin dokumentiert wird, welches für die Entwicklung der meisten eingesetzten Tests verantwortlich ist.

Die 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 und Weiterentwicklungen der Kompetenztests

Anders als etwa die im mehrjährigen Rhythmus durchgeführten stichprobenbasierten Ländervergleiche dienen die jährlichen Kompetenztests direkt der Unterrichts- und Schulentwicklung. 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 Einschätzung. Hier können die am Test beteiligten Fachlehrkräfte auf anonymer und freiwilliger Basis am Vortag des Tests eine Reihe von Testaufgaben einsehen und die Lösungshäufigkeiten in ihrer Klasse prognostizieren. Eine gute Kenntnis des aktuellen Lernstandes der eigenen Schüler ist eine der wichtigen Voraussetzungen für guten Unterricht. Weiterhin zeigt der Landesbericht die Resultate der jährlichen Befragungen, in denen die Sicht der Lehrkräfte auf die Kompetenztests thematisiert wird.

Um Nutzen und Nutzung der Kompetenztests weiter zu erhöhen, gab es im Schuljahr 2015/2016 mehrere Weiterentwicklungen (vgl. Kapitel 5). Zum einen wurde allen Thüringer Lehrkräften eine Aufgabendatenbank zur Verfügung gestellt, mit der sie sich Aufgaben von Kompetenztests der letzten Jahre und deren ergänzende didaktische Materialien nach eigenen Wünschen zusammensetzen und für den eigenen Unterricht nutzen können. Zum anderen wurden im Rahmen eines Pilotprojektes an ausgewählten Schulen die Kompetenztests durch die Schüler am Computer geschrieben. Auf diese Weise reduzieren sich der Aufwand für die Korrektur und die Dateneingabe sehr deutlich. Die positiven Ergebnisse dieses Online-Kompetenztests führten dazu, dass im Schuljahr 2016/2017 die Kompetenztests der Klassenstufe 8 in den Fächern Deutsch und Englisch für alle Schulen, welche die technischen Voraussetzungen erfüllen, als Online-Test angeboten werden. Entsprechende Informationen dazu wurden an die Schulen durch das jährliche Schulleiteranschreiben verschickt.

1.2 Chancen und Risiken der Kompetenztests

Auch bei einem ausgereiften Instrument wie den Kompetenztests ist es nicht selbstverständlich, dass ihre Zielsetzung jedem klar und ihre Nutzung überall in angemessener Weise erfolgt. Zwar 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. Doch wird dieses Potenzial noch immer nicht ausgeschöpft und es braucht weiterhin Anstrengungen in diese Richtung. Die Downloadquoten für die Ergebnisberichte sind noch steigerungsfähig (siehe Kapitel 6). Die 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 Fachlehrkräfte.

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 Fachlehrkräfte 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 2016 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 „H“ für den Test Hörverstehen (DK3H) angehängt.

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

2.1 Teilnahme an den Kompetenztests

Die Kompetenztests 2016 wurden in der Klassenstufe 3 am 20. April (Mathematik), am 26. April (Deutsch Lesen) und am 28. April (Deutsch Hörverstehen) durchgeführt. In der Klassenstufe 6 erfolgte die Testdurchführung am 24. Februar (Deutsch), 1. März (Mathematik) und 3. März (Englisch). In der Klassenstufe 8 wurde der Kompetenztest in der ersten Fremdsprache (Englisch oder Französisch) am 23. Februar, der Kompetenztest Mathematik am 25. Februar und der Kompetenztest Deutsch am 2. März geschrieben.

Es nahmen insgesamt 46 632 Schüler aus 813 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 2016

Klassenstufe	Schulart	Anzahl Schulen	Anzahl Klassen	Anzahl Schüler
3	Förderschule	13	15	85
	Grundschule	466	880	15 777
6	Förderschule	14	14	88
	Gymnasium	91	259	6 001
	Regelschule	250	474	8 614
8	Förderschule	15	21 ¹	95
	Gymnasium	92	281 ¹	6 508
	Regelschule	249	980 ¹	9 464

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.

Die Teilnahmequoten ähneln sehr denen des Vorjahres: Wieder nahmen 24 % der Schulen an allen 3 Tests teil, 53 % wählten „nur“ einen Test. Dabei sind die Teilnahmequoten im Vergleich zum letzten Jahr beim Englischtest leicht gesunken (-2 %), beim Deutschtest leicht gestiegen (+2 %). Erneut 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	53	120	2 353
Nur Mathematik	106	240	4 787
Nur Englisch	30	68	1 349
Deutsch und Mathematik	58	124	2 558
Deutsch und Englisch	7	13	253
Mathematik und Englisch	15	32	663
Deutsch, Mathematik und Englisch	86	150	2 740

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 2016 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 2016 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	14,31	3,62	15 129
DK3H	16,51	4,06	15 080
MK3	17,59	5,68	15 203
DK6	46,68	11,62	7 541
MK6	15,71	5,93	10 334
EK6	72,15	23,68	4 704
DK8	62,83	14,86	14 410
MK8	30,04	9,08	14 700
EK8	54,14	15,05	14 494

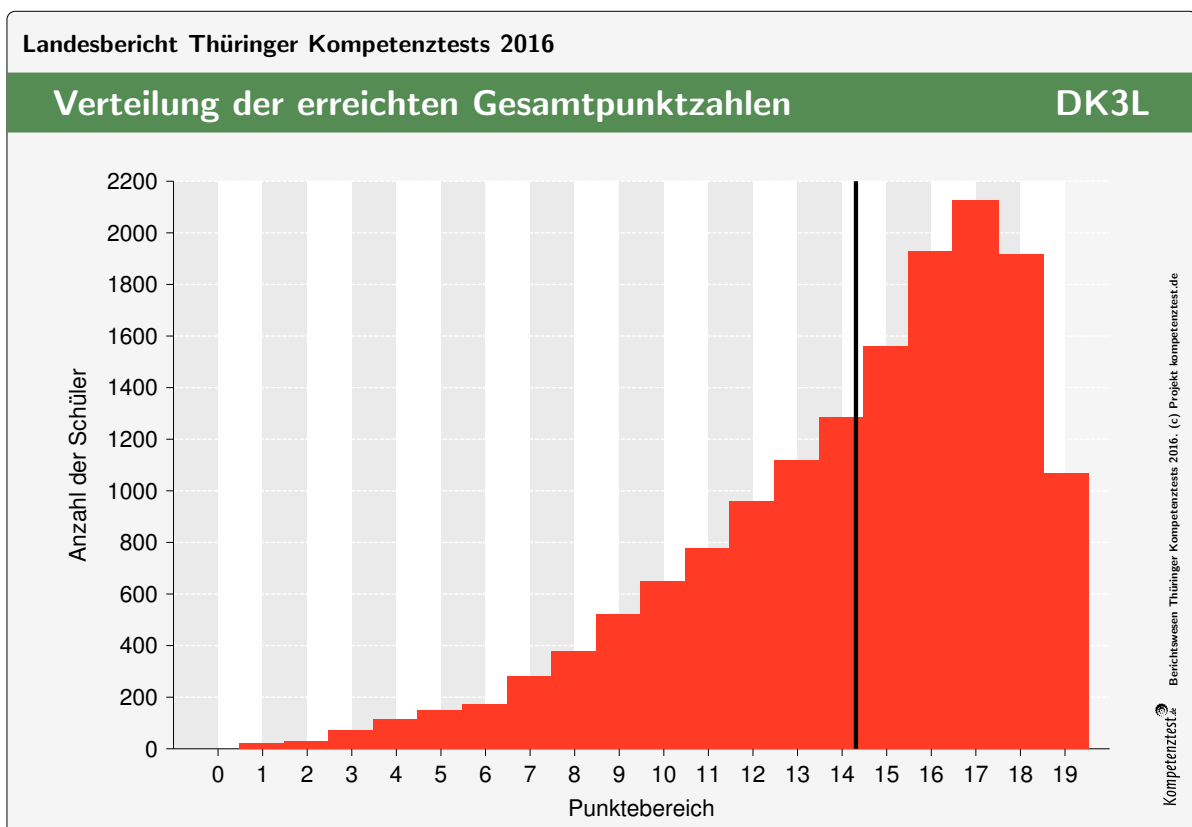


Abbildung 2.1: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Deutsch Lesen, Klassenstufe 3

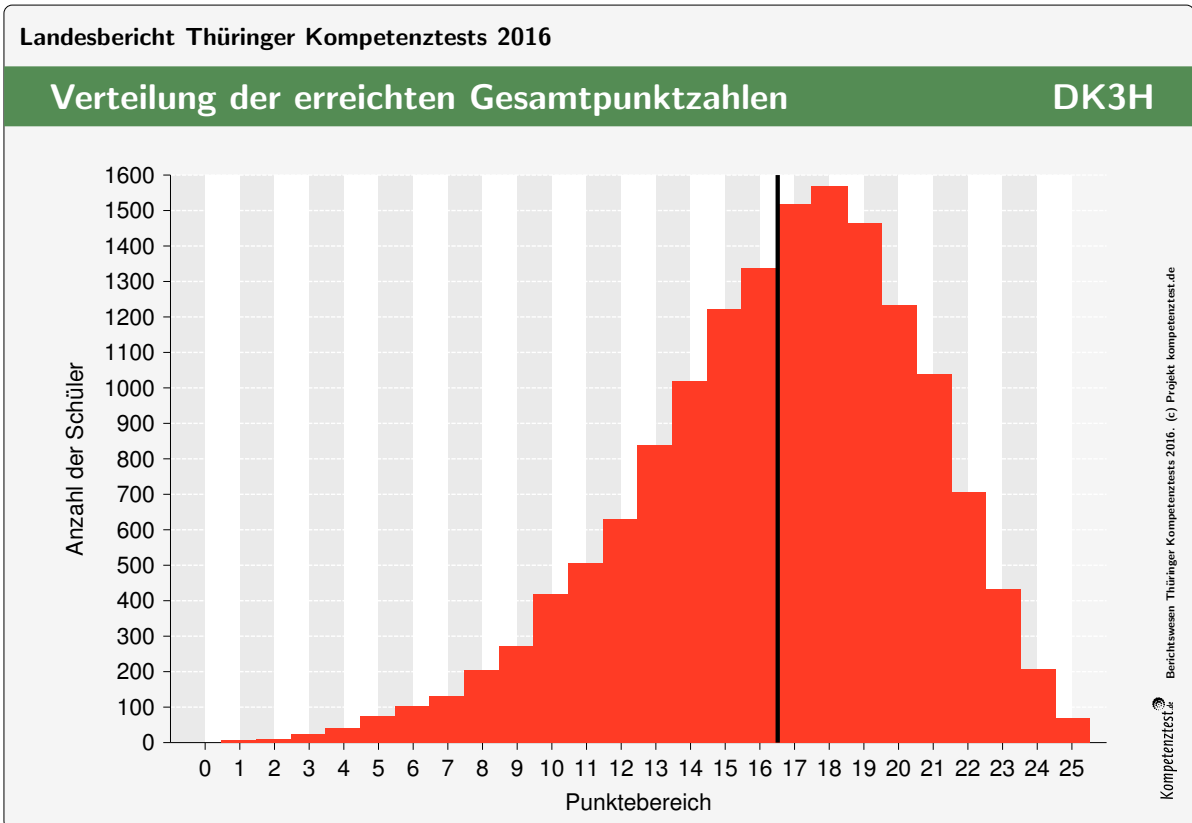


Abbildung 2.2: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Deutsch Zuhören, Klassenstufe 3

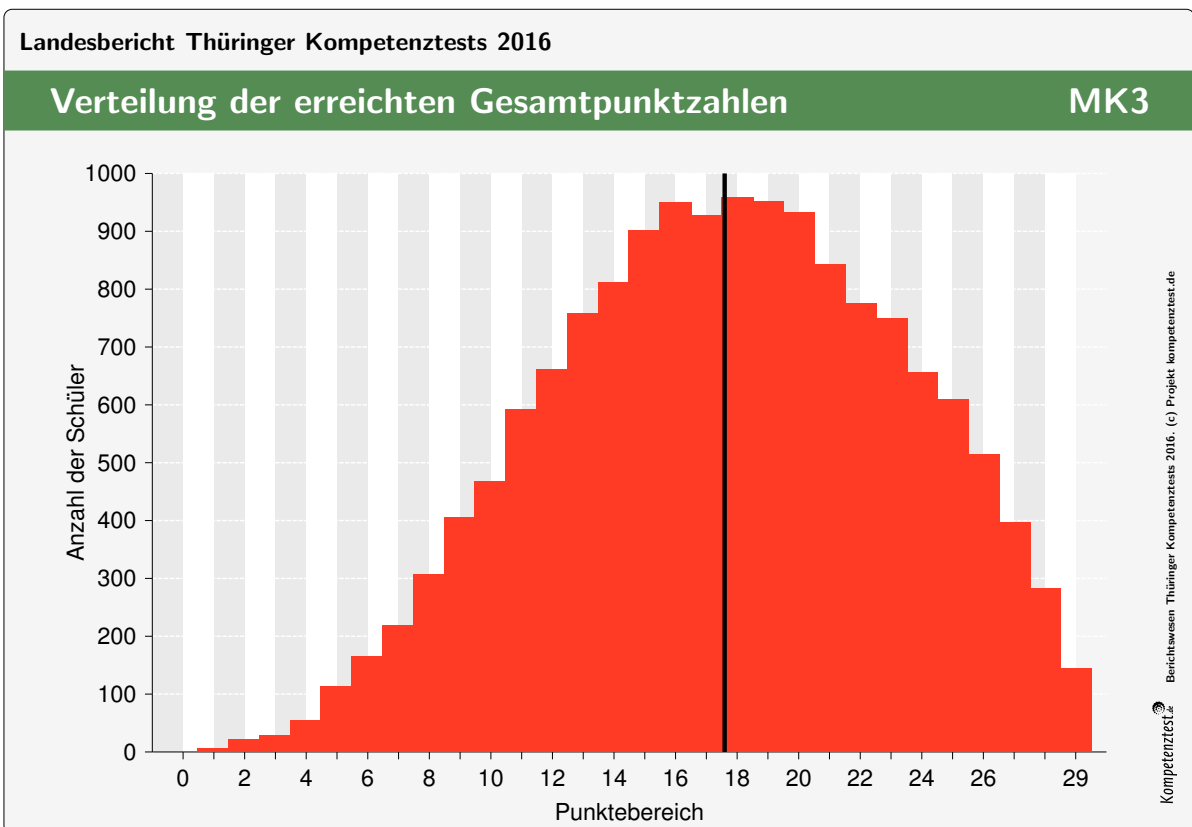


Abbildung 2.3: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Mathematik, Klassenstufe 3

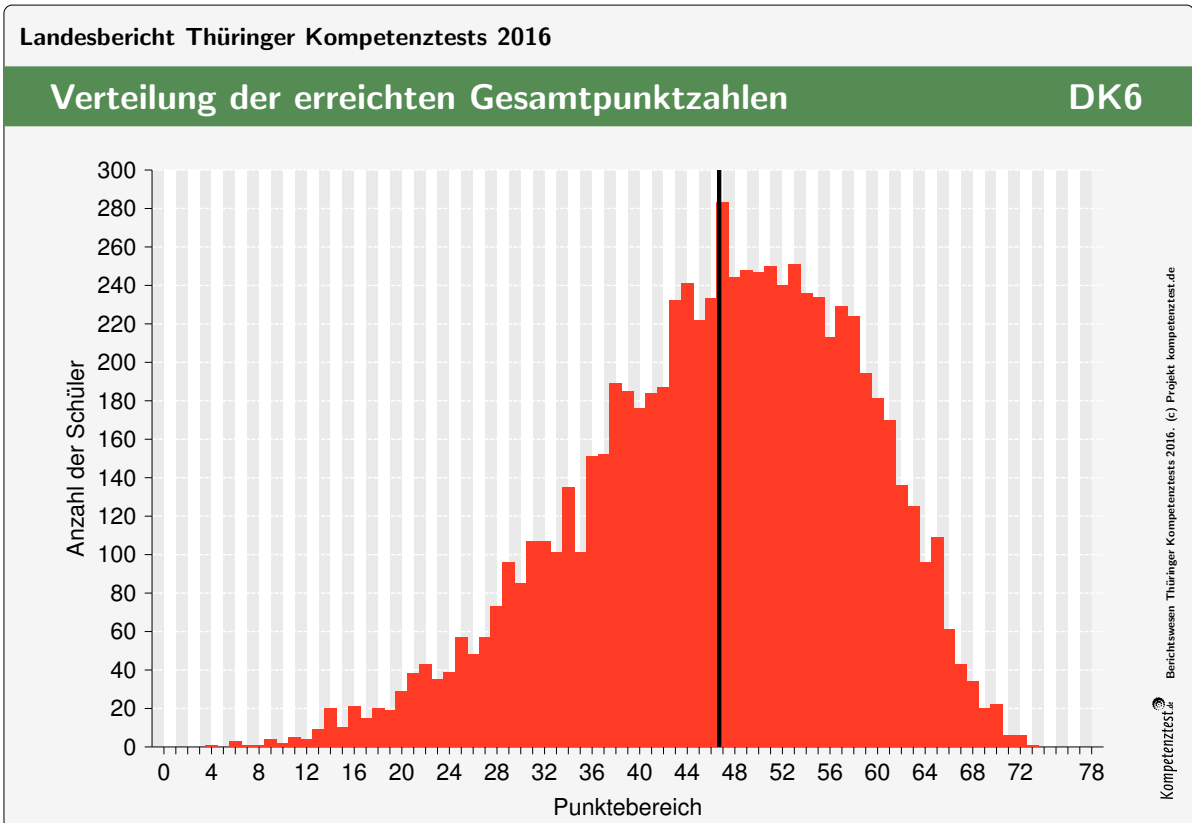


Abbildung 2.4: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Deutsch, Klassenstufe 6

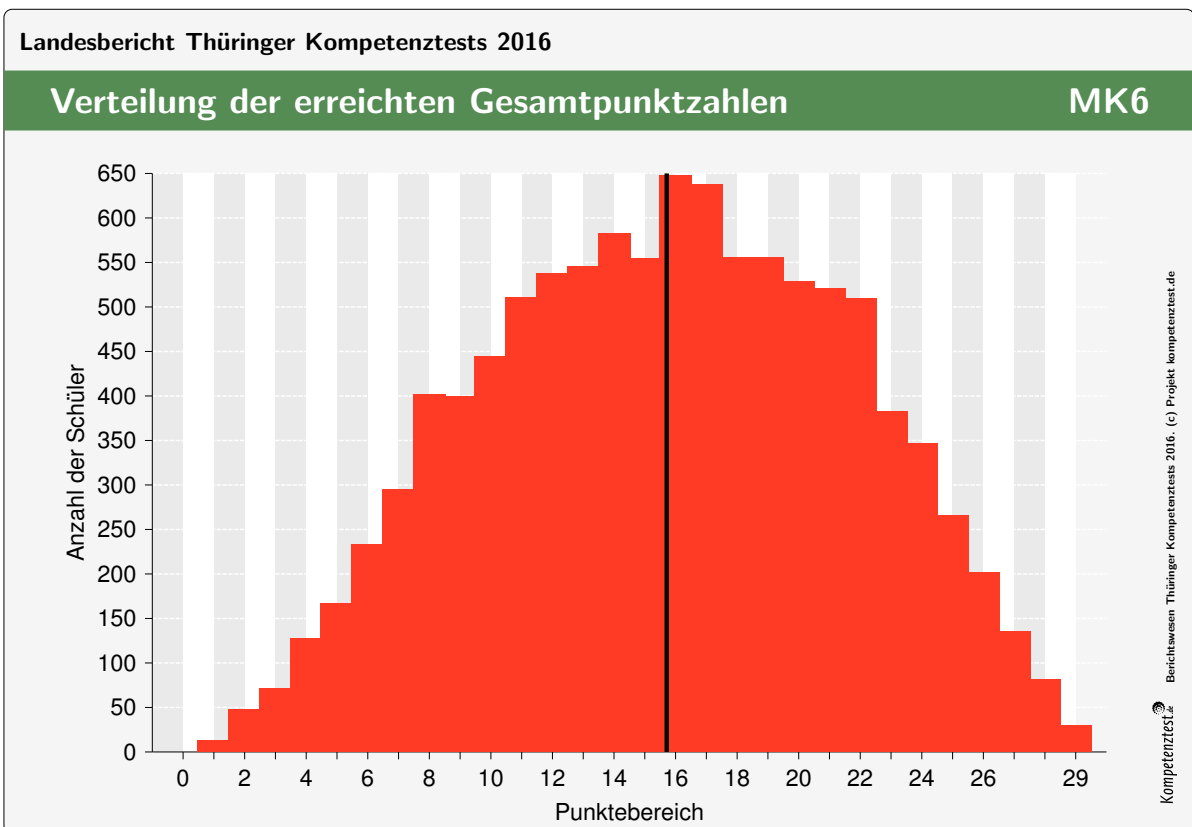


Abbildung 2.5: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Mathematik, Klassenstufe 6

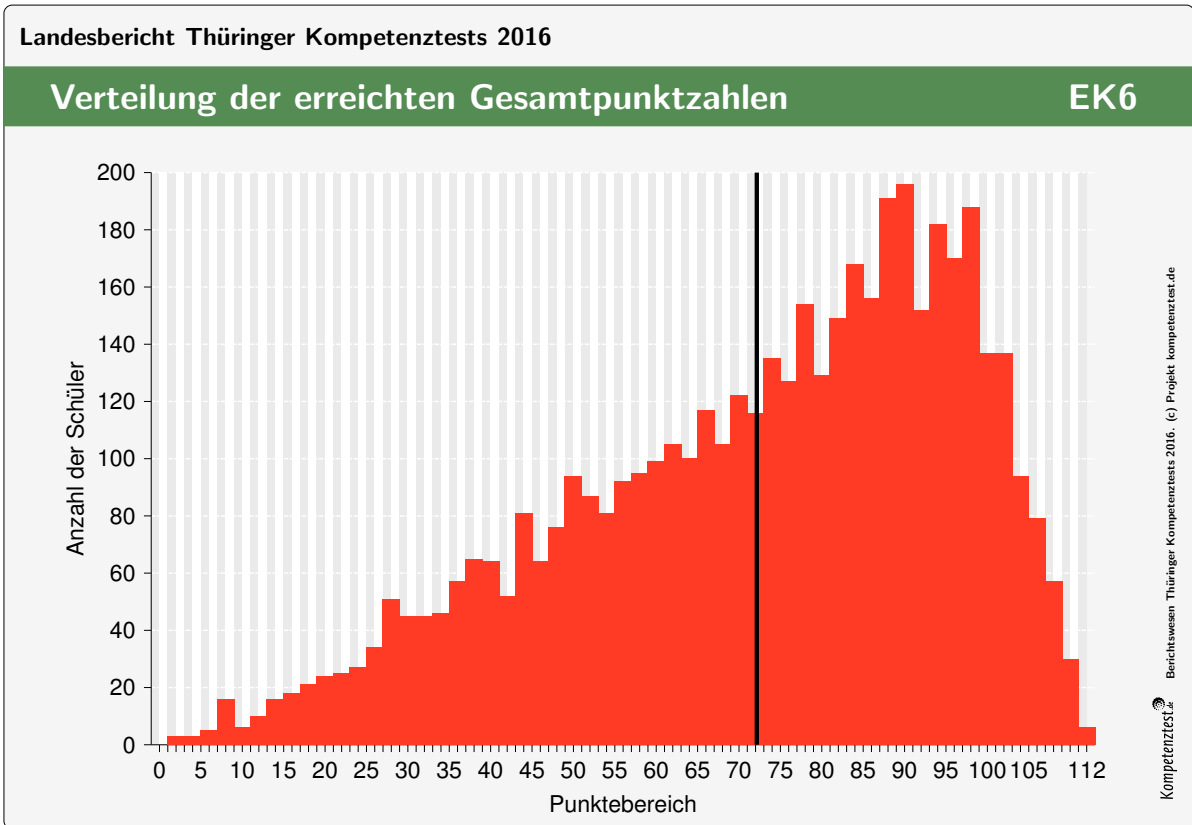


Abbildung 2.6: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Englisch, Klassenstufe 6

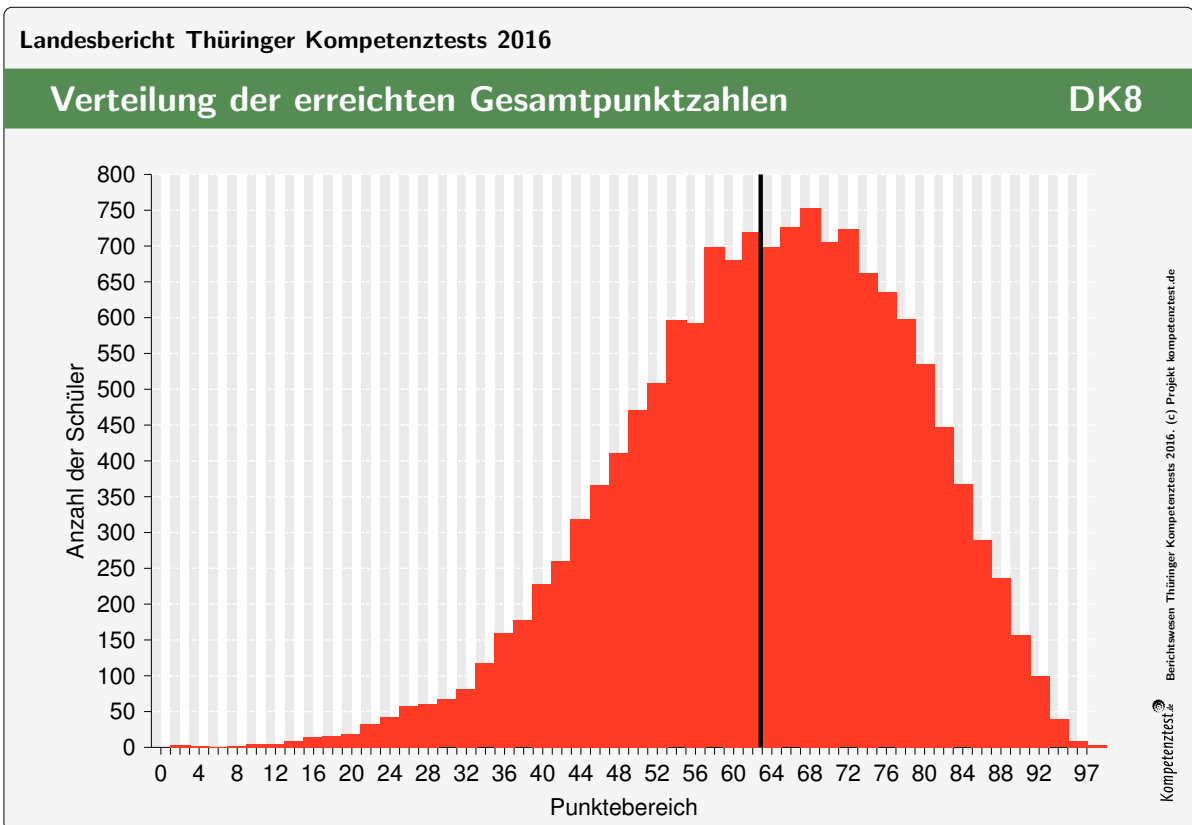


Abbildung 2.7: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Deutsch, Klassenstufe 8

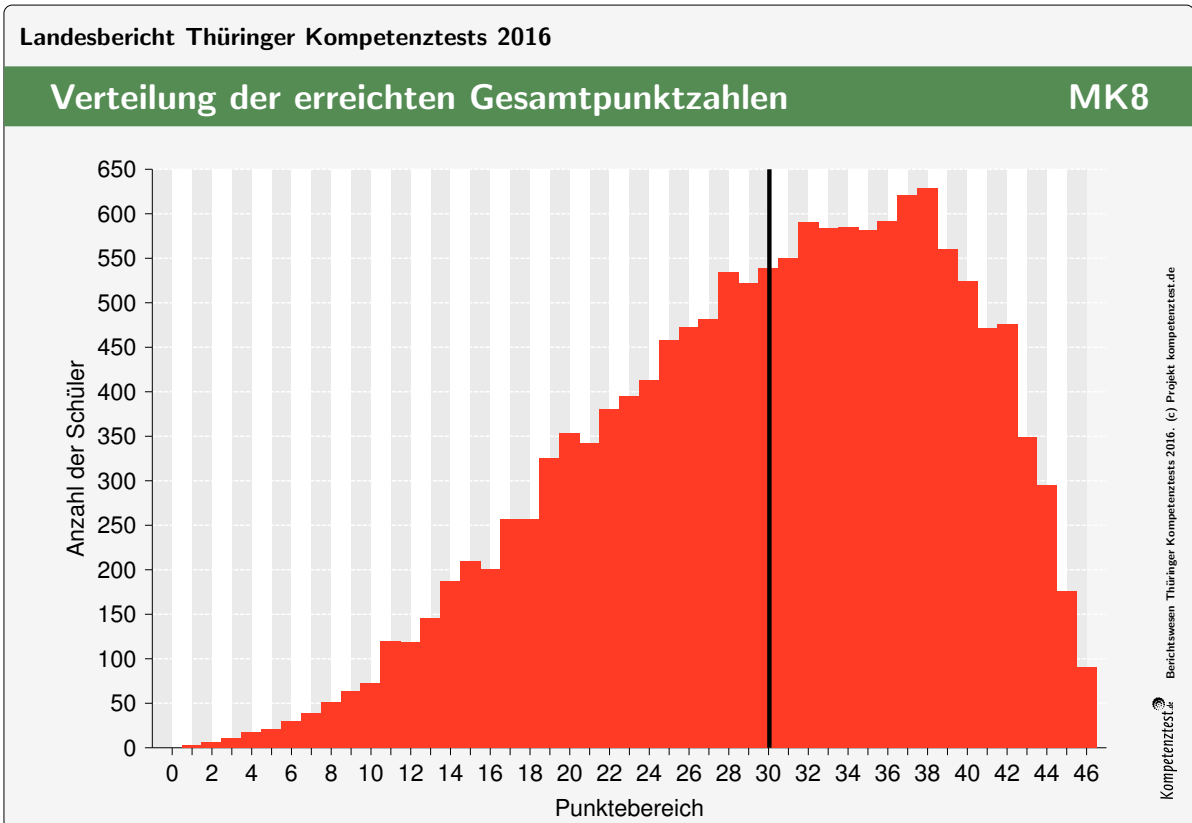


Abbildung 2.8: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Mathematik, Klassenstufe 8

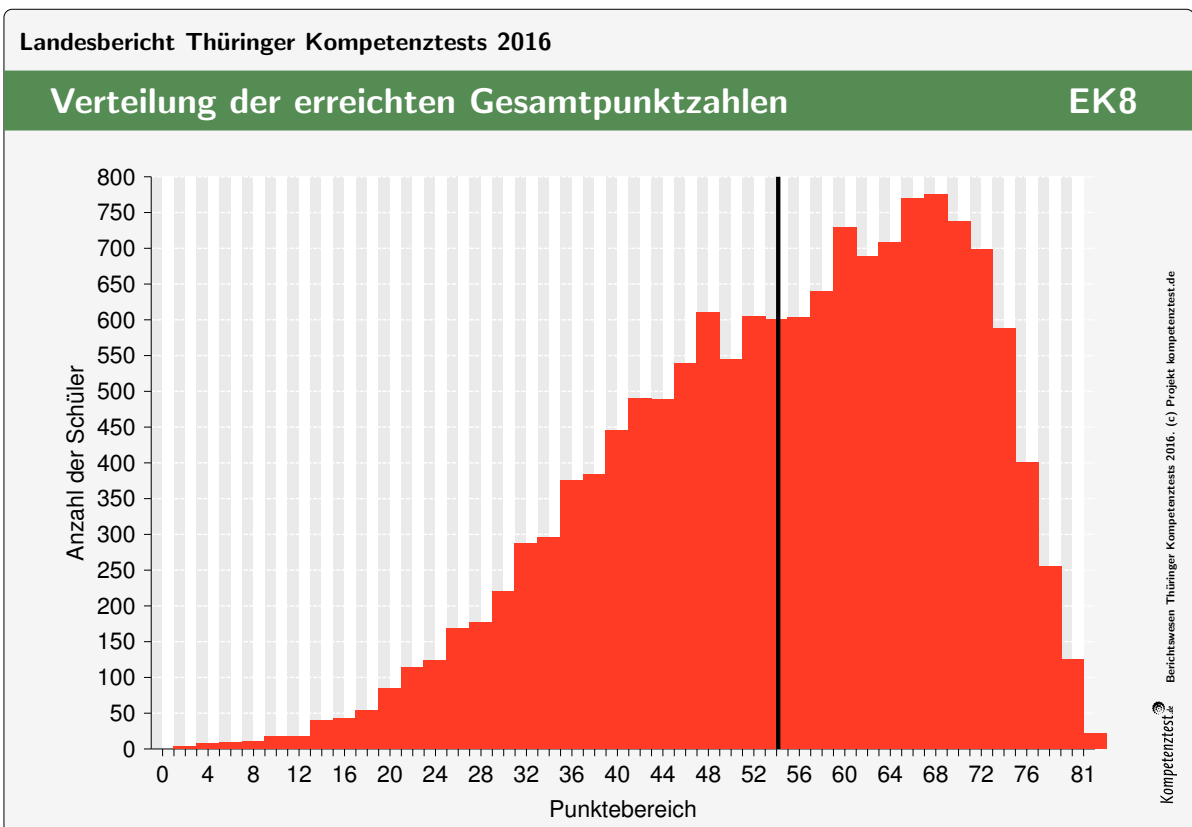


Abbildung 2.9: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Englisch, Klassenstufe 8

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.

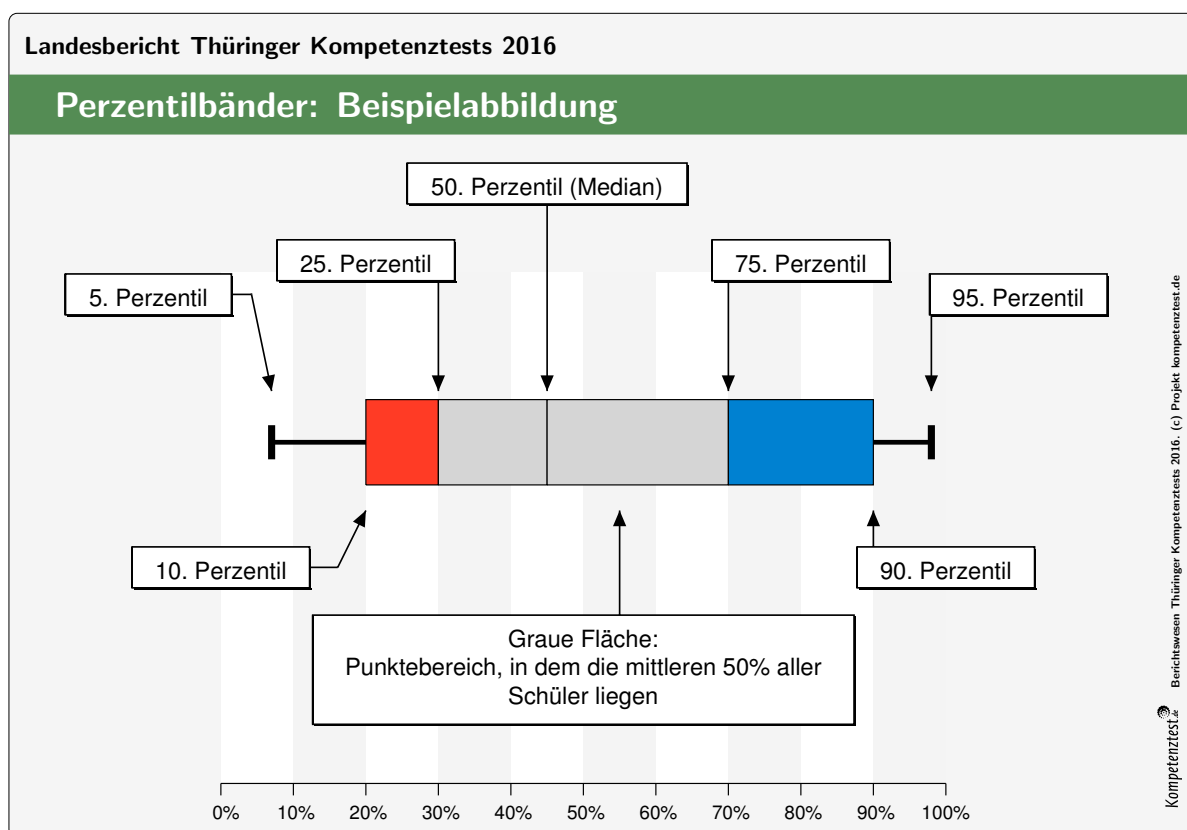


Abbildung 2.10: Beispiel für die Darstellung der erreichten Punktzahl in Prozent in Form eines Perzentilbandes

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).

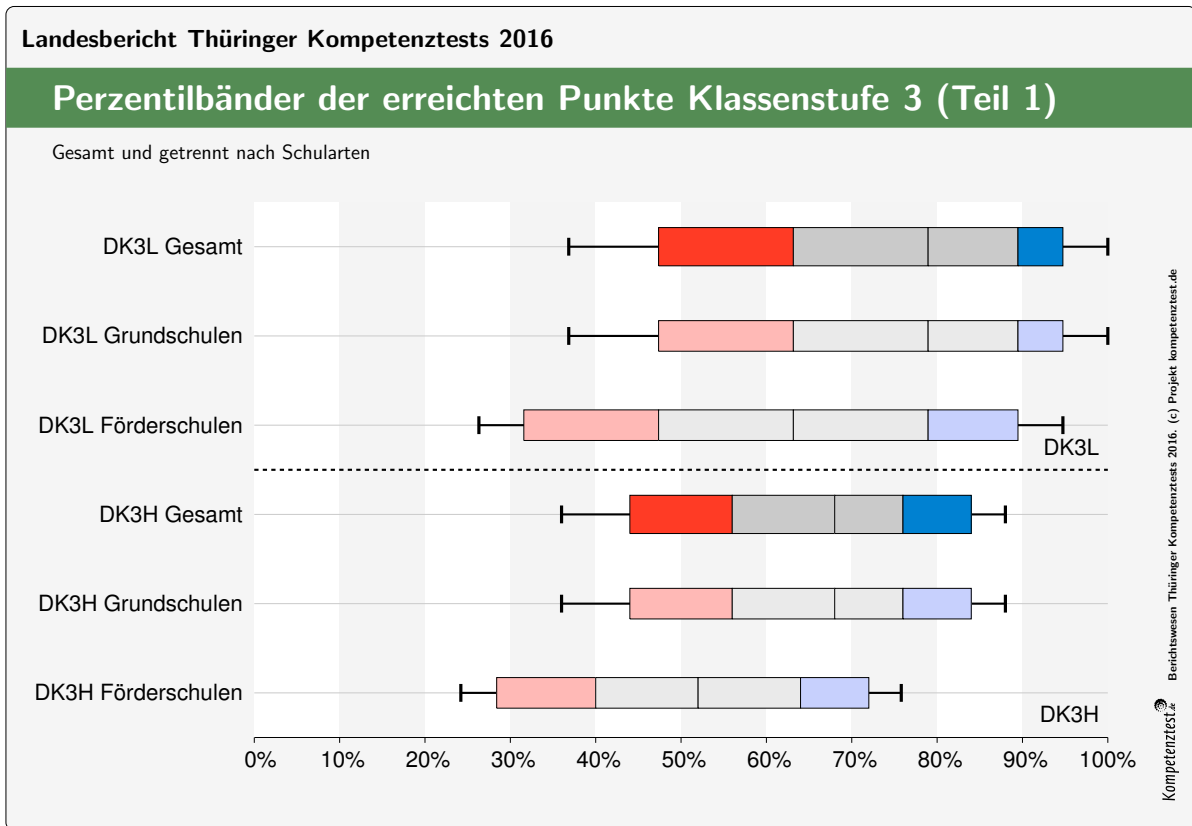


Abbildung 2.11: Ergebnisse bei den Deutschtests Lesen und Hörverstehen in der Klassenstufe 3 getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

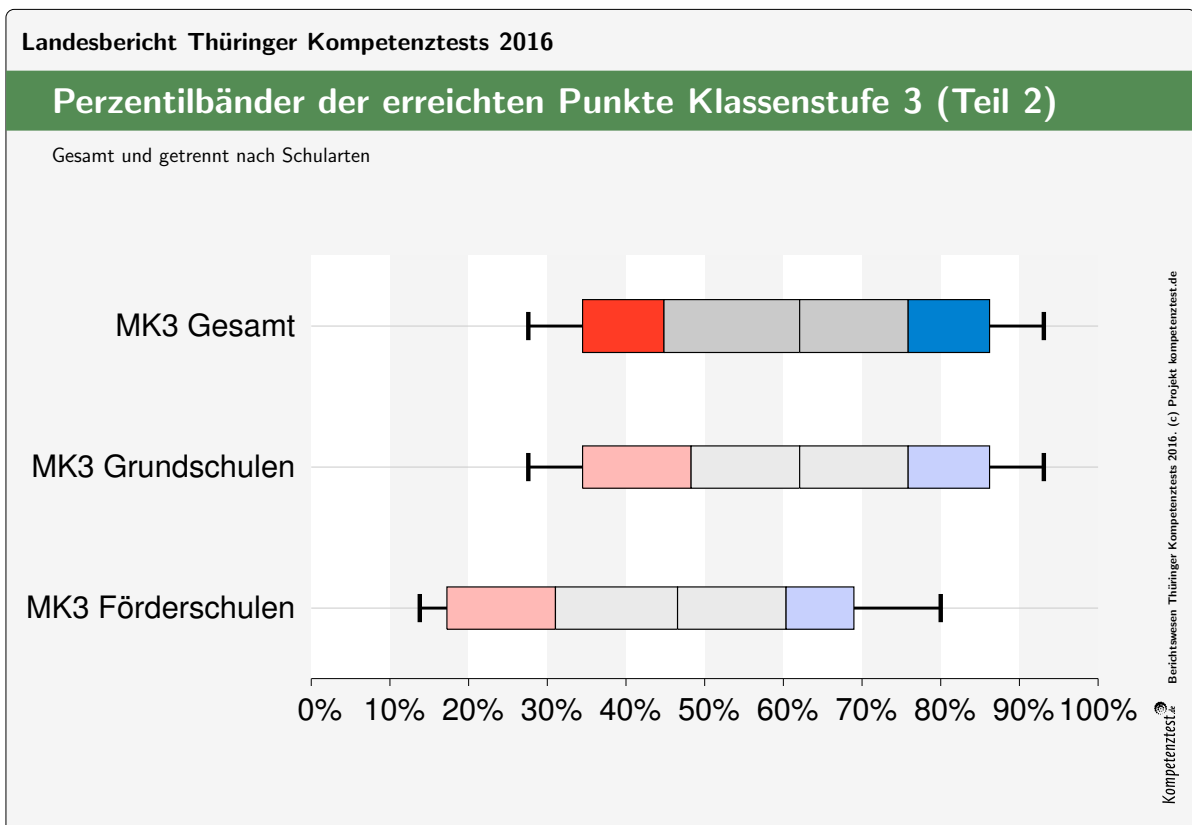


Abbildung 2.12: Ergebnisse beim Mathematiktest in der Klassenstufe 3 getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

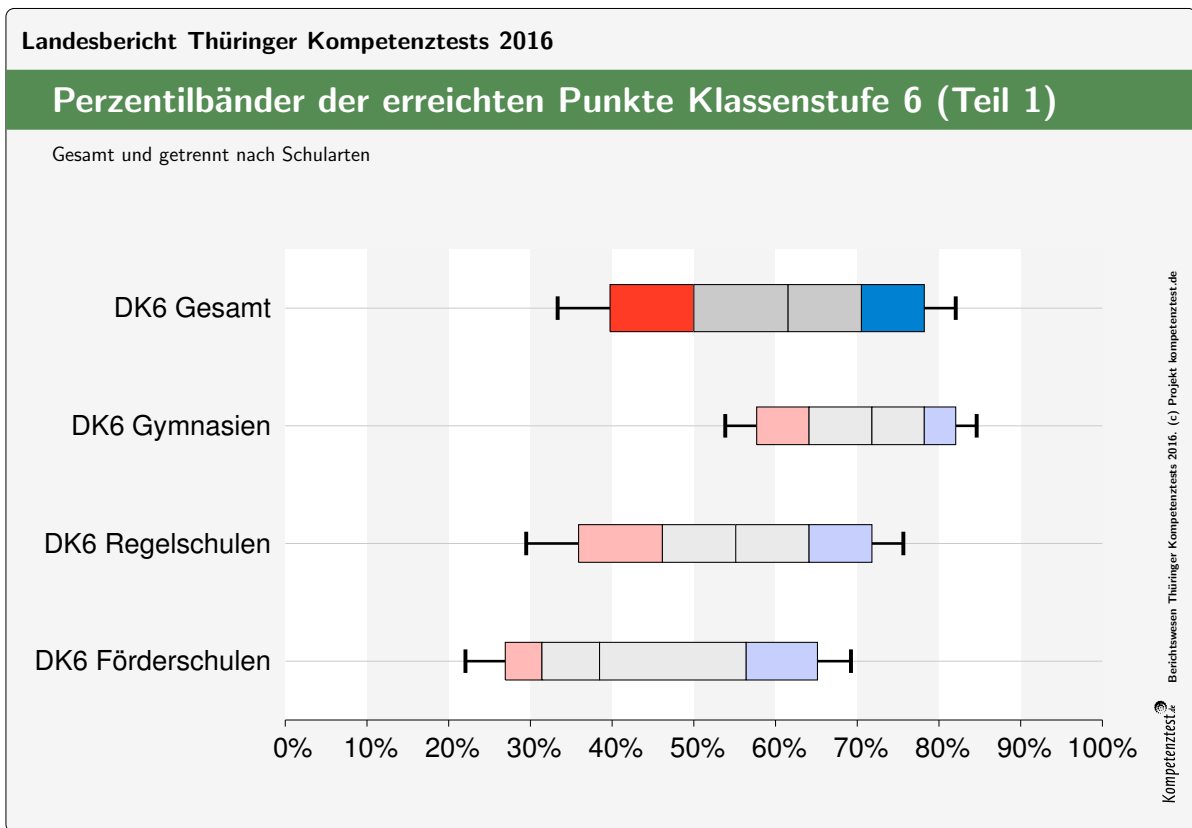


Abbildung 2.13: Ergebnisse beim Deutschtest in der Klassenstufe 6 getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

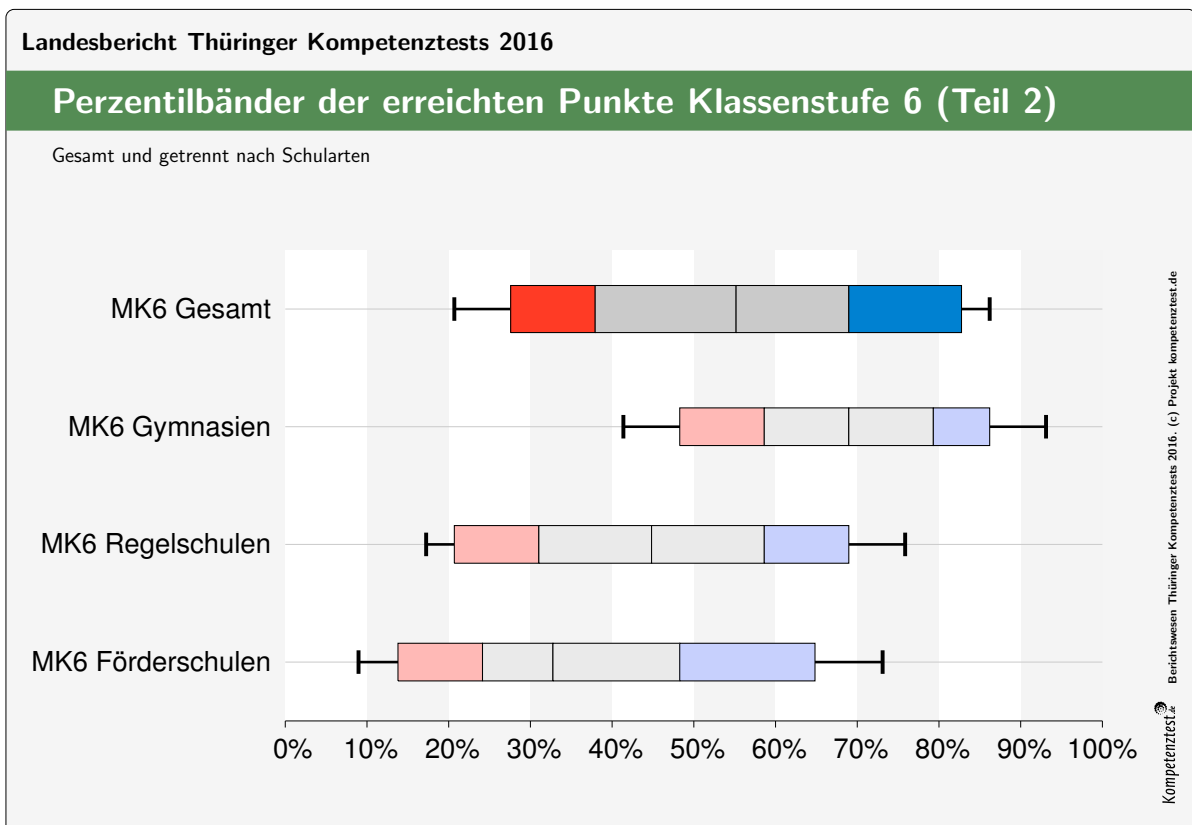


Abbildung 2.14: Ergebnisse beim Mathematiktest in der Klassenstufe 6 getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

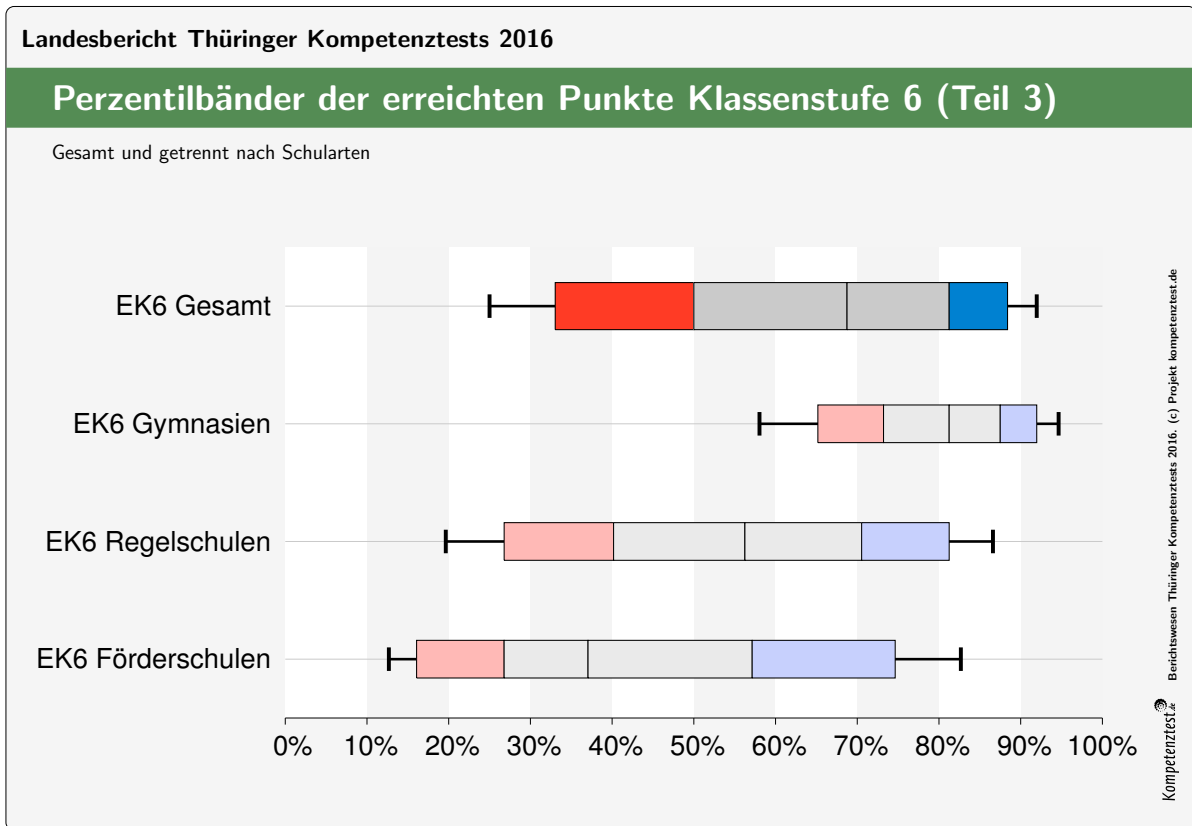


Abbildung 2.15: Ergebnisse beim Englischtest in der Klassenstufe 6 getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

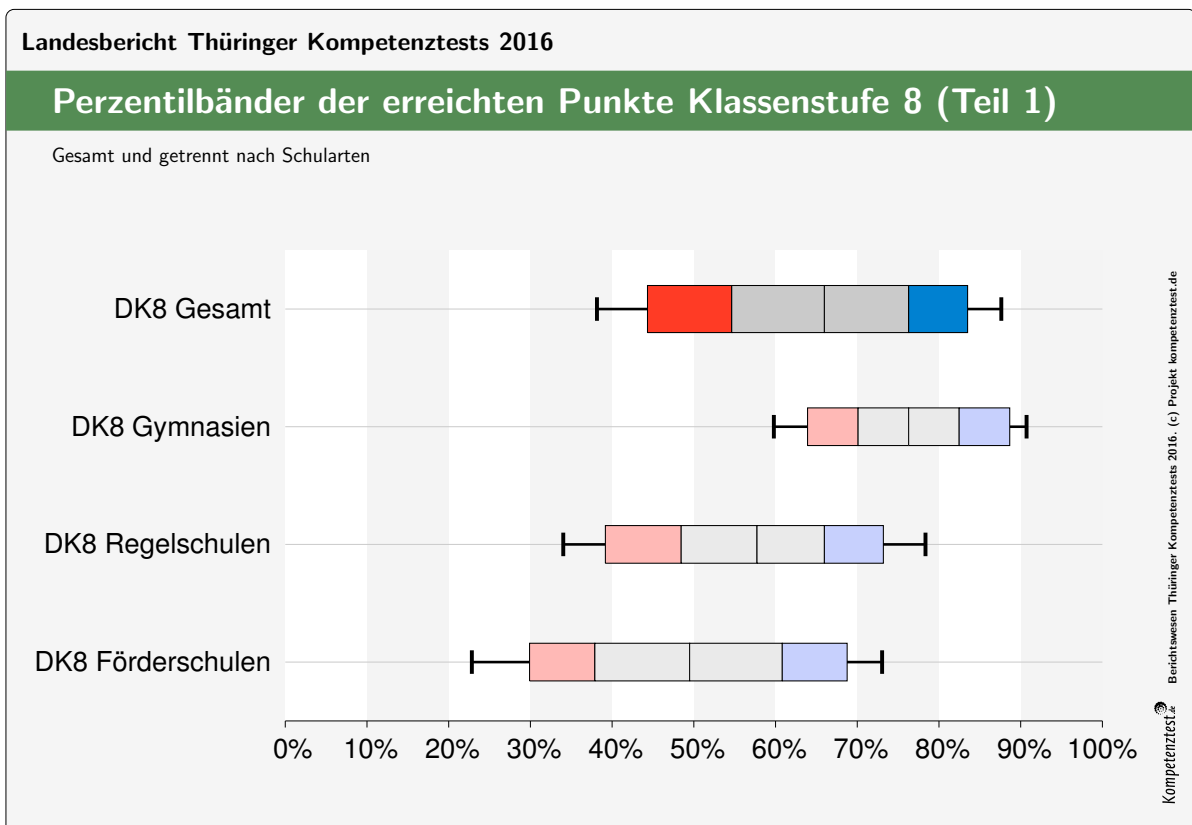


Abbildung 2.16: Ergebnisse beim Deutschtest in der Klassenstufe 8 getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

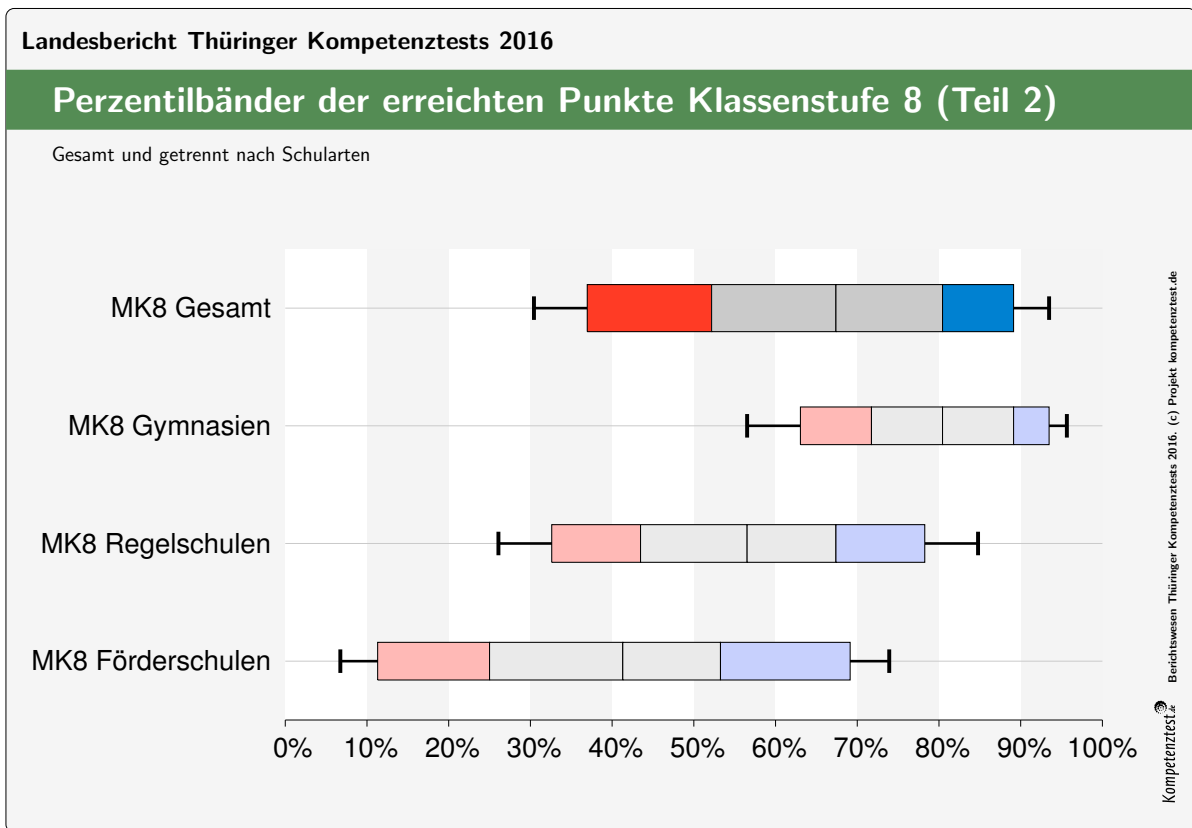


Abbildung 2.17: Ergebnisse beim Mathematiktest in der Klassenstufe 8 getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

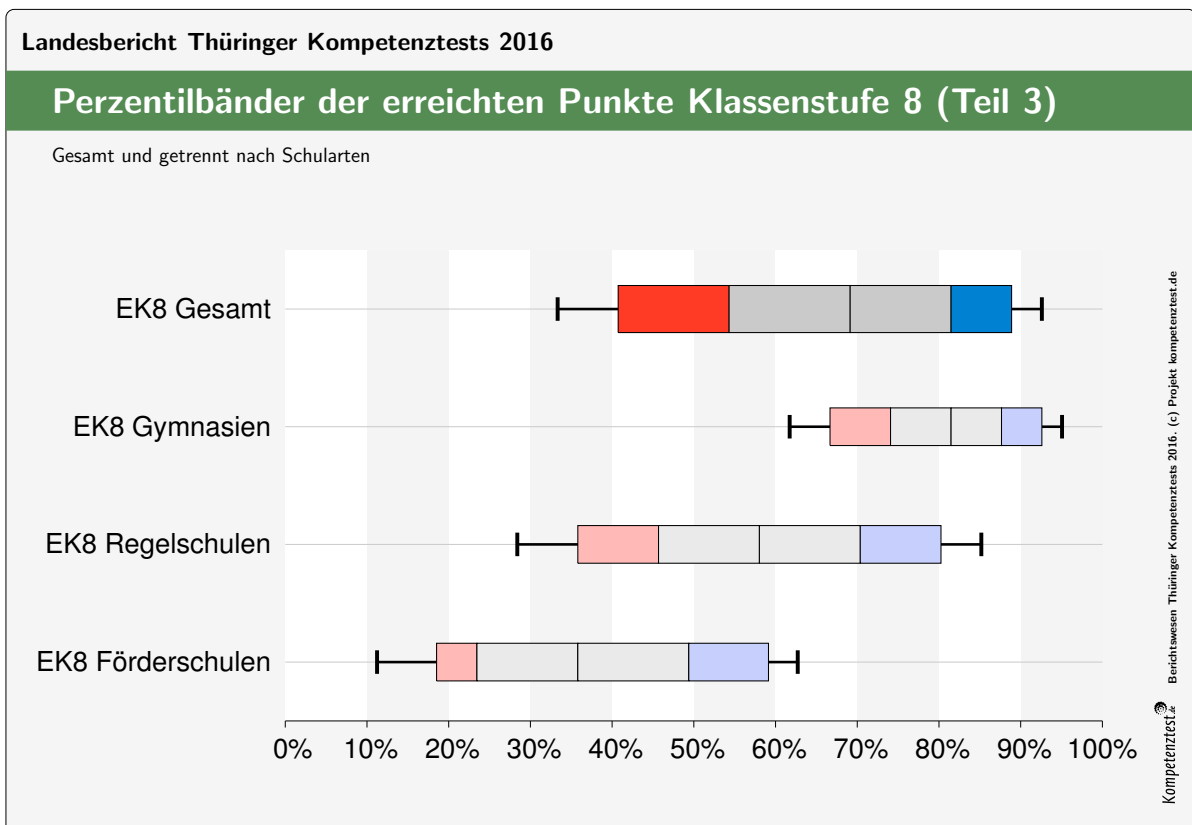


Abbildung 2.18: Ergebnisse beim Englischtest in der Klassenstufe 8 getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

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 20 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 erwartenden Unterschiede zwischen den Schularten. In den Abbildungen sind die Aufgaben zusätzlich bestimmten Teilbereichen zugeordnet. Die Erläuterungen der jeweiligen Teilbereiche sind in Tabelle 2.4 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 2.32 und 2.33 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: Erläuterung der Teilbereiche, denen die Aufgaben in den Abbildungen ab Seite 20 zugeordnet sind.

Test	zugeordnete Teilbereiche	Erläuterung	
DK3L	Kompetenzstufe	I	Explizit angegebene Einzelinformationen identifizieren
		II	Benachbarte Informationen miteinander verknüpfen
		III	"Verstreute" Informationen miteinander verknüpfen und den Text ansatzweise als Ganzen erfassen
		IV	Für die Herstellung von Kohärenz auf der Ebene des Textes wesentliche Aspekte erfassen
		V	Auf zentrale Aspekte des Textes bezogene Aussagen selbstständig begründen
DK3H	Kompetenzstufe	I	Prominente Einzelinformationen wiedererkennen
		II	Benachbarte Informationen verknüpfen und weniger prominente Einzelinformationen wiedergeben
		III	Verstreute Informationen miteinander verknüpfen und den Text ansatzweise als Ganzen erfassen

Tabelle 2.4: Erläuterung der Teilbereiche, denen die Aufgaben in den Abbildungen ab Seite 20 zugeordnet sind (Fortsetzung).

		IV	Auf der Ebene des Textes wesentliche Zusammenhänge erkennen und Details im Kontext verstehen
		V	Auf zentrale Aspekte des Textes bezogene Aussagen eigenständig beurteilen und begründen
MK3	Kompetenzstufe	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
DK6	Anforderungsbereich	I	Informationen ermitteln / wiedergeben
		II	Textbezogen interpretieren / Zusammenhänge herstellen
		III	Reflektieren und Bewerten
MK6	Anforderungsbereich	I	Reproduzieren
		II	Zusammenhänge herstellen
		III	Verallgemeinern und Reflektieren
DK8	Anforderungsbereich	I	Informationen aus dem Stimulus wiedergeben
		II	Verknüpfen von Informationen
		III	Reflexion und Beurteilung von Informationen aus dem Stimulus
MK8	Anforderungsbereich	I	Reproduzieren
		II	Zusammenhänge herstellen
		III	Verallgemeinern und Reflektieren

Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2016

Aufgabenergebnisse

DK3L (1/2)

Landesdurchschnitt der erreichten Punkte nach Schularten (in Prozent bezogen auf maximale Punktzahl)

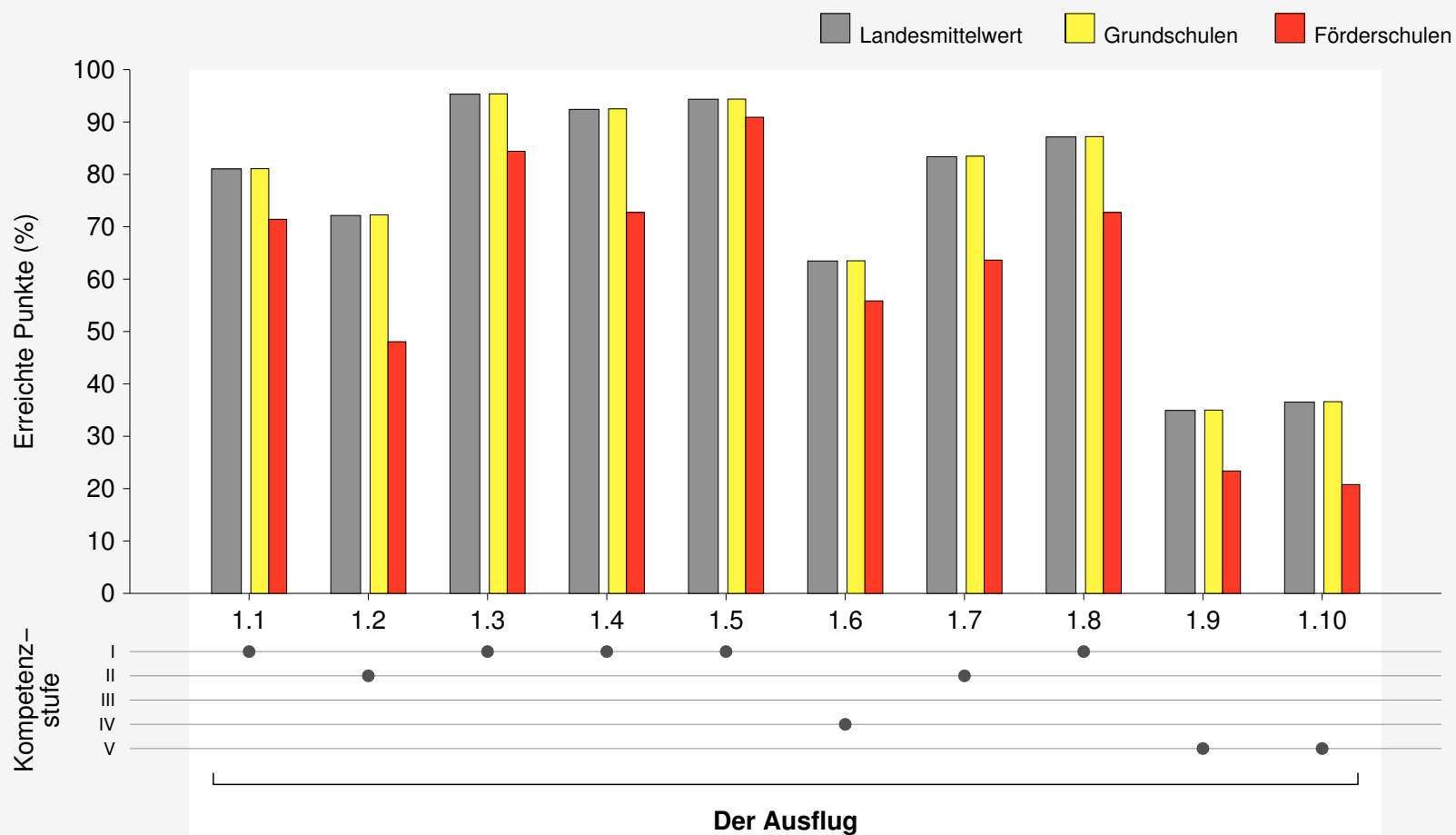


Abbildung 2.19: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest Lesen, Klassenstufe 3 – Teil 1)

Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2016

Aufgabenergebnisse

DK3L (2/2)

Landesdurchschnitt der erreichten Punkte nach Schularten (in Prozent bezogen auf maximale Punktzahl)

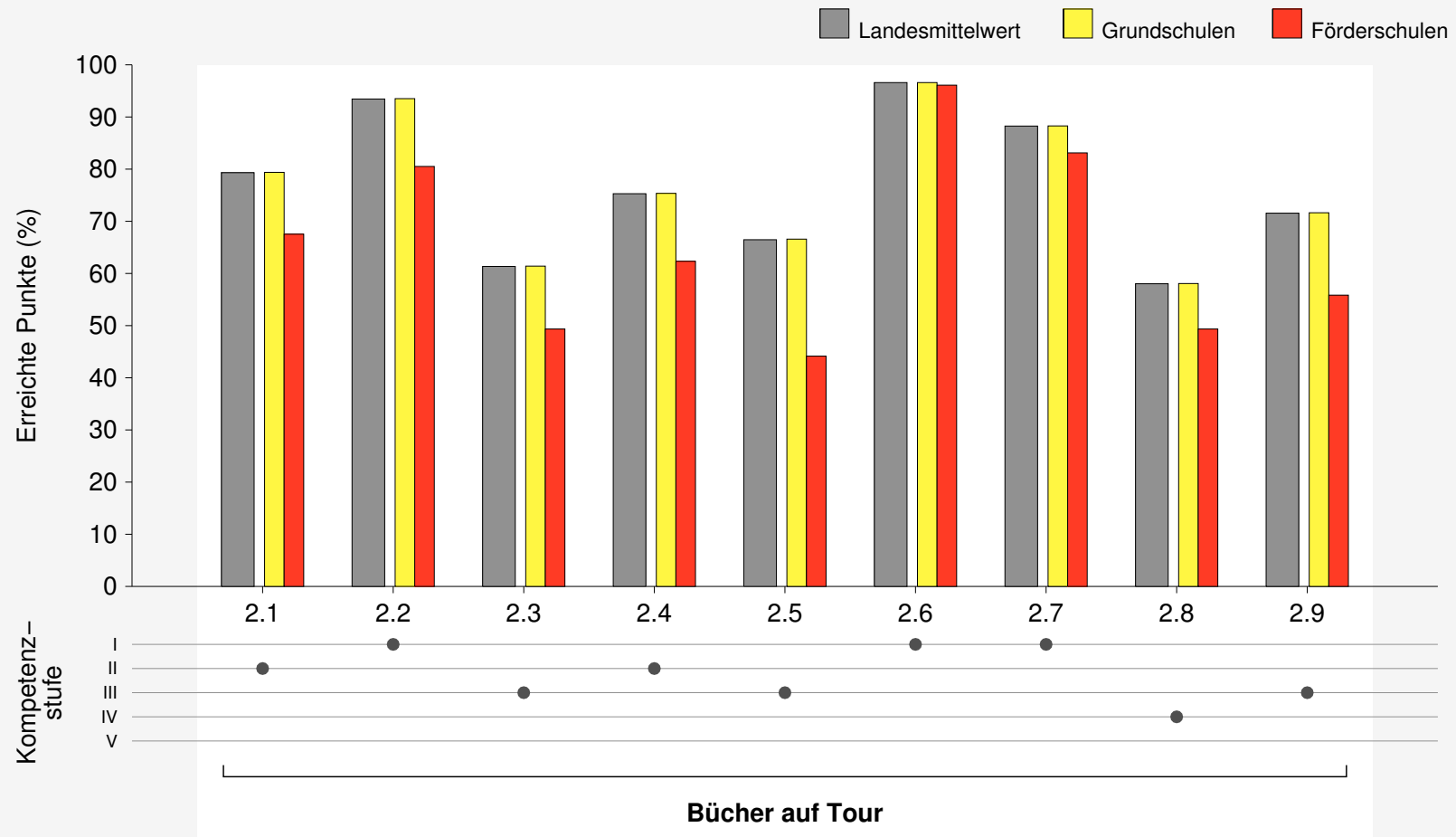


Abbildung 2.20: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest Lesen, Klassenstufe 3 – Teil 2)

Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2016

Aufgabenergebnisse

DK3H (1/2)

Landesdurchschnitt der erreichten Punkte nach Schularten (in Prozent bezogen auf maximale Punktzahl)

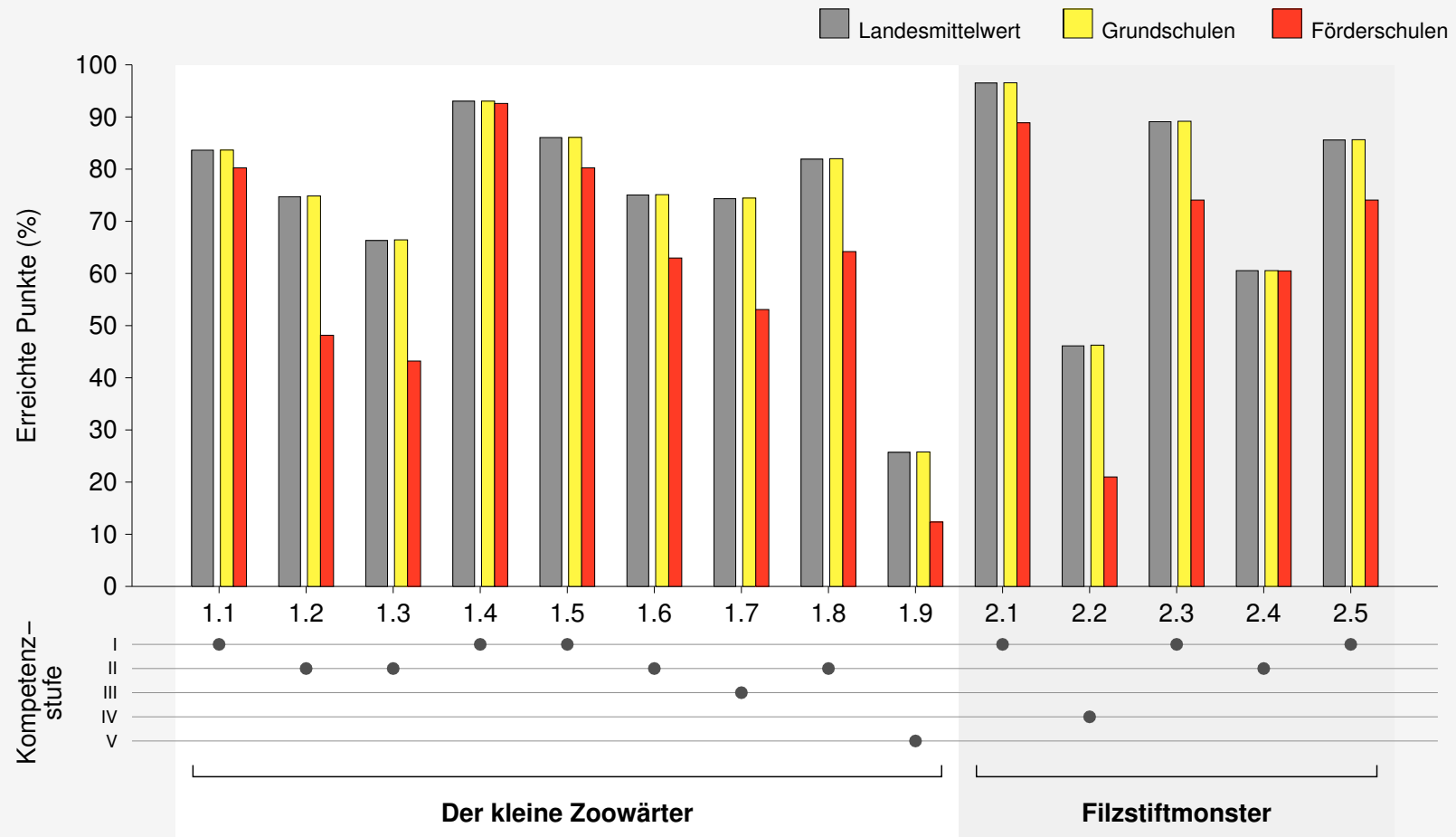


Abbildung 2.21: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest Zuhören, Klassenstufe 3 – Teil 1)

Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2016

Aufgabenergebnisse

DK3H (2/2)

Landesdurchschnitt der erreichten Punkte nach Schularten (in Prozent bezogen auf maximale Punktzahl)

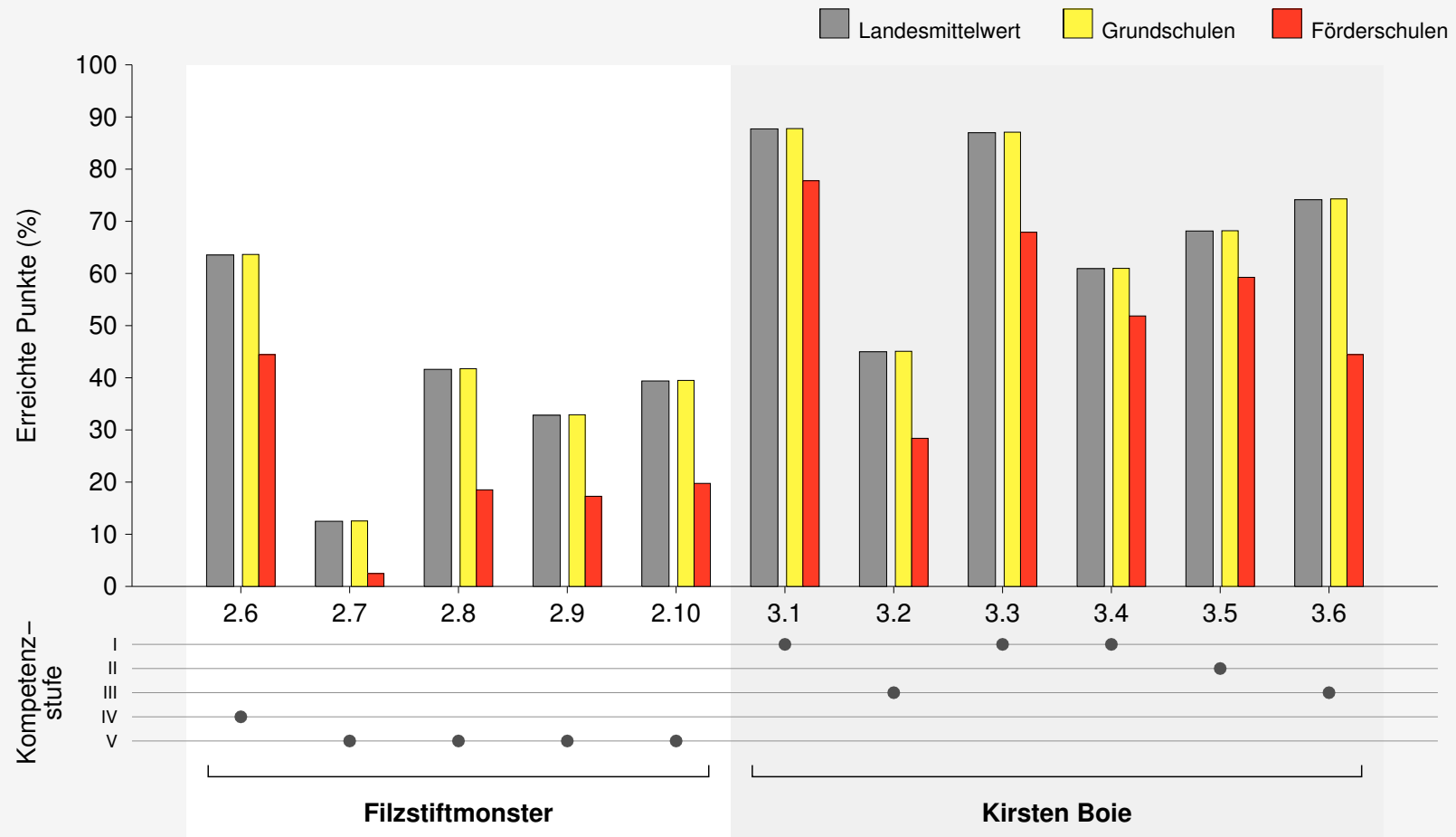


Abbildung 2.22: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest Zuhören, Klassenstufe 3 – Teil 2)

Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2016

Aufgabenergebnisse

MK3, Muster und Strukturen (1/2)

Landesdurchschnitt der erreichten Punkte nach Schularten (in Prozent bezogen auf maximale Punktzahl)

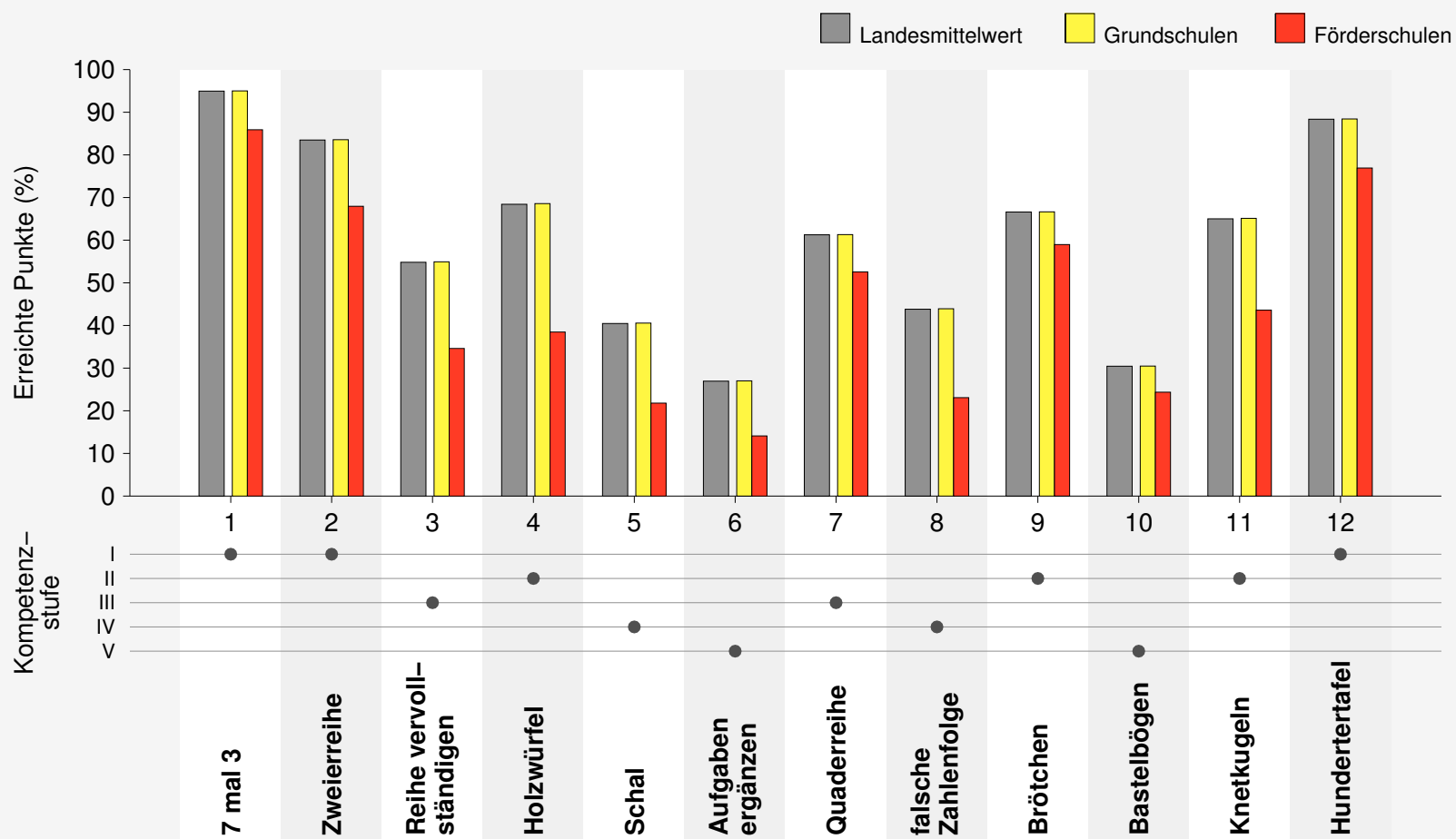


Abbildung 2.23: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Klassenstufe 3 – Teil 1)

Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2016

Aufgabenergebnisse

MK3, Zahlen und Operationen (2/2)

Landesdurchschnitt der erreichten Punkte nach Schularten (in Prozent bezogen auf maximale Punktzahl)

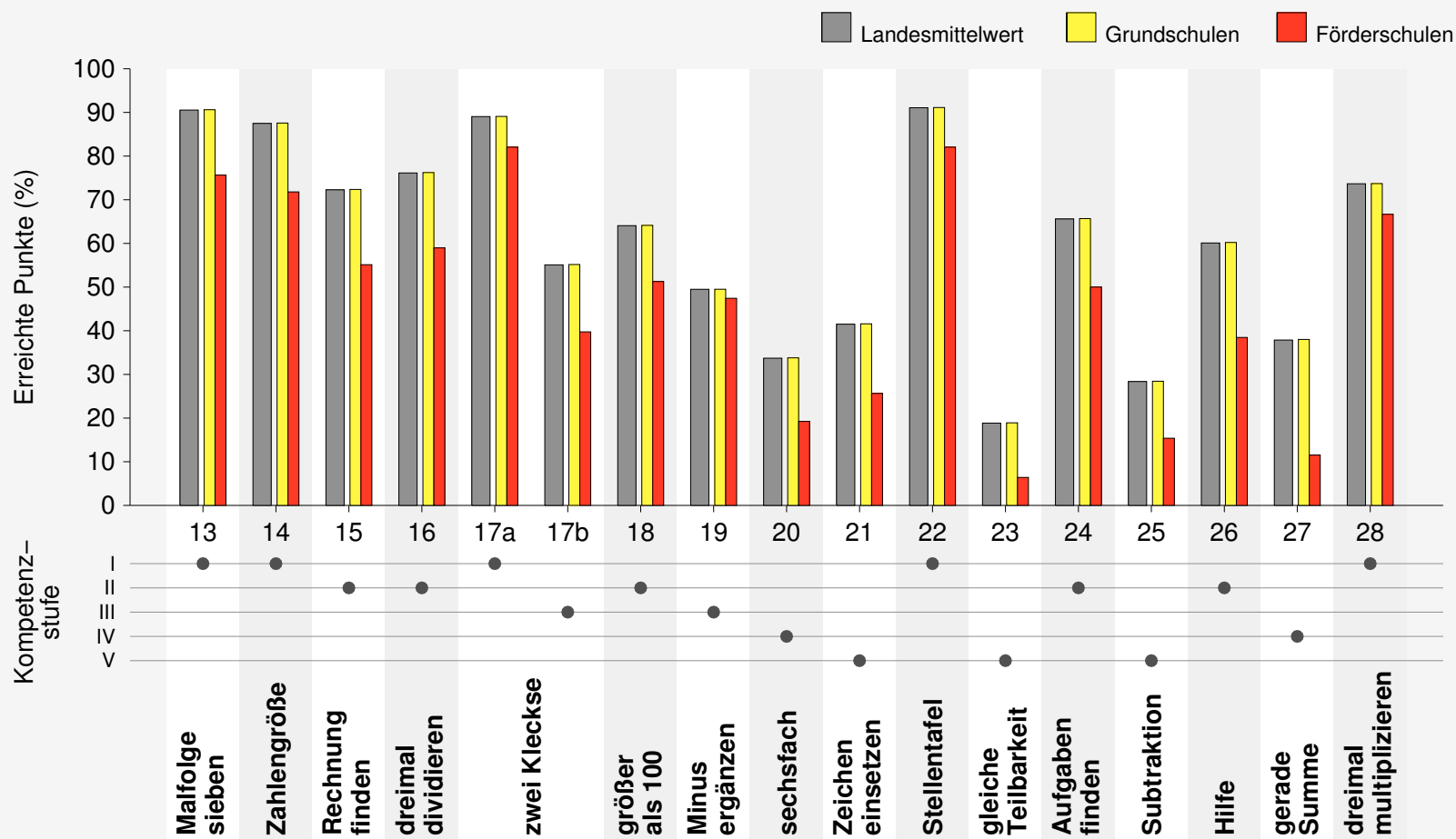


Abbildung 2.24: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Klassenstufe 3 – Teil 2)

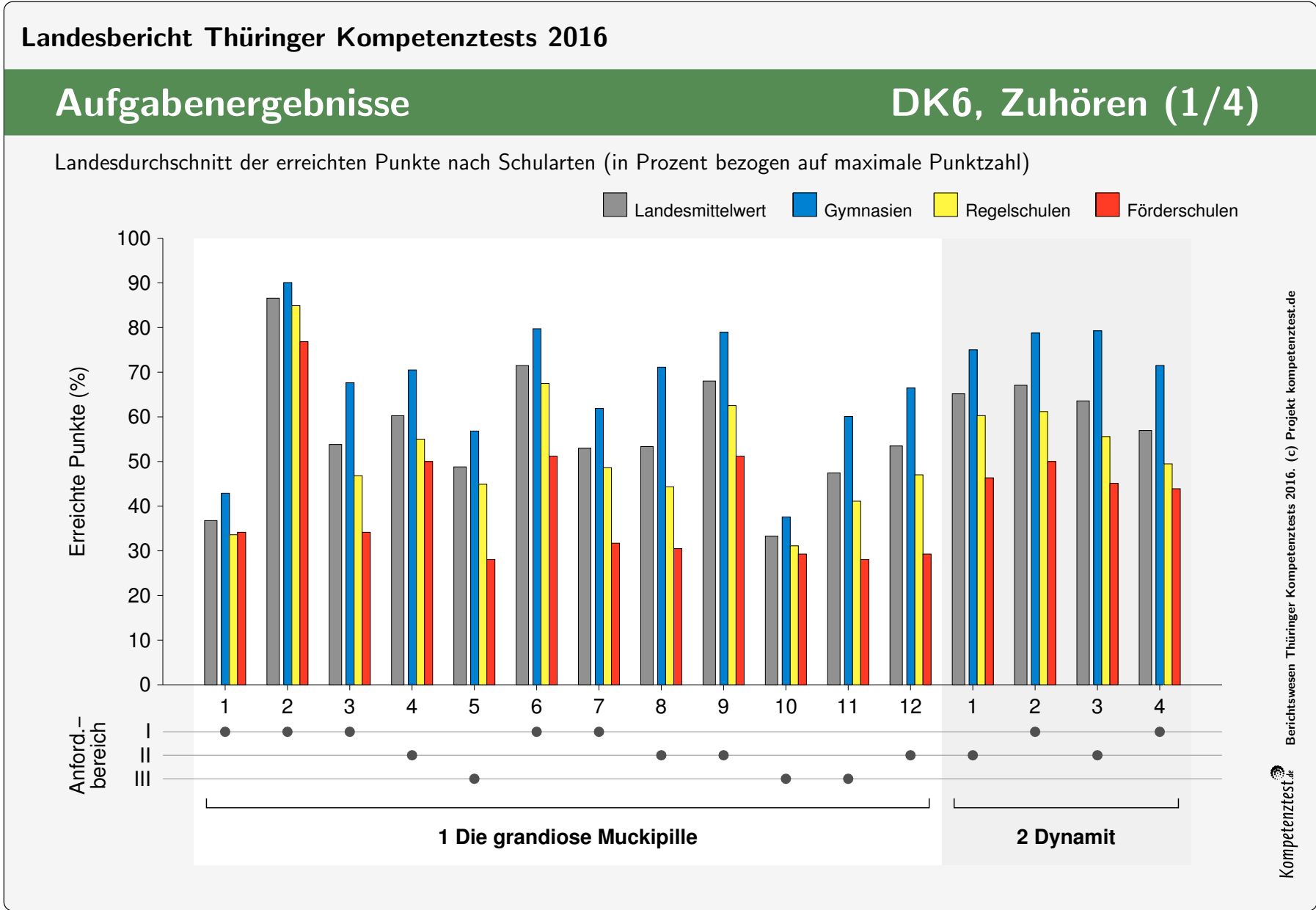


Abbildung 2.25: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 6 – Teil 1)

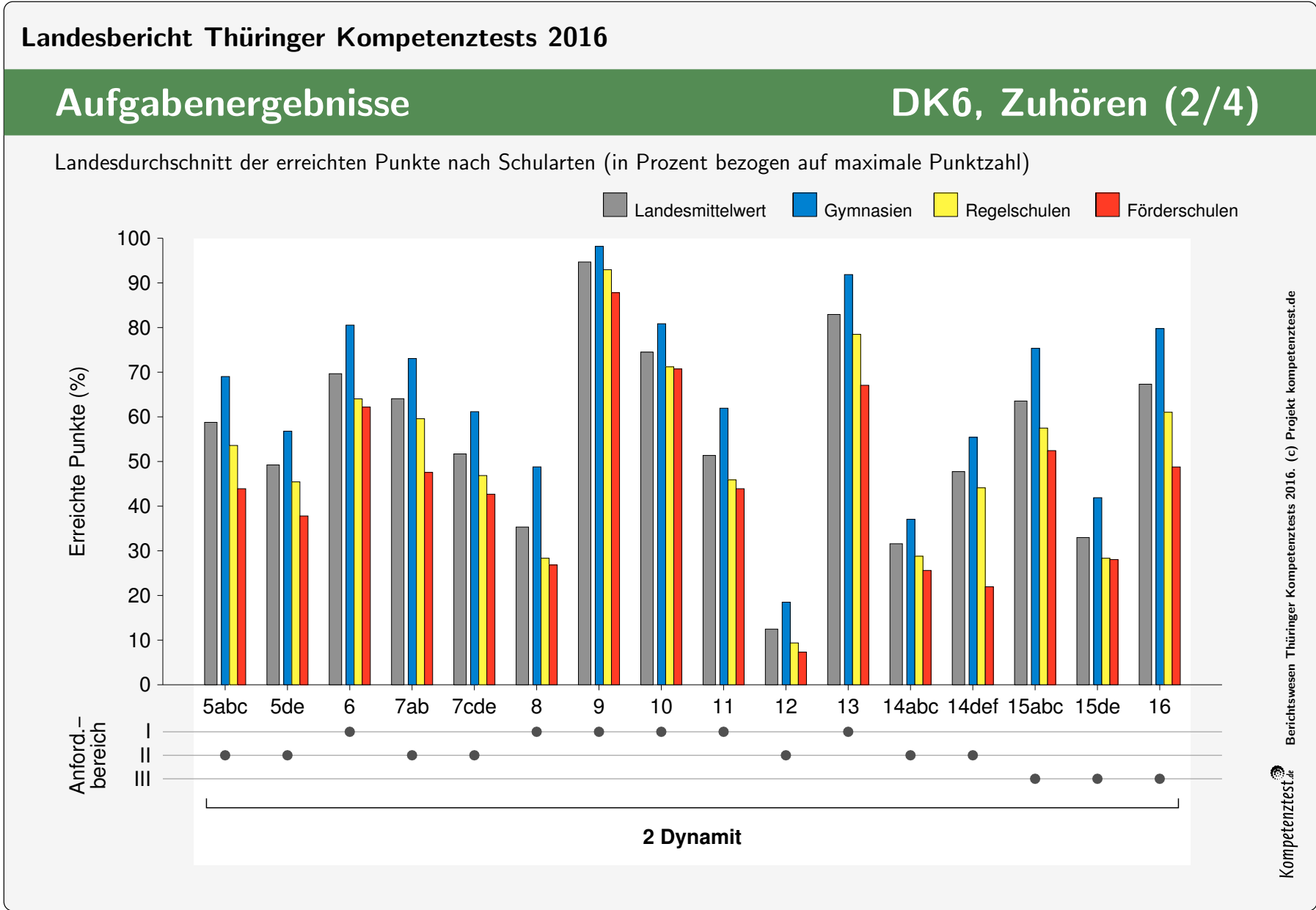


Abbildung 2.26: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 6 – Teil 2)

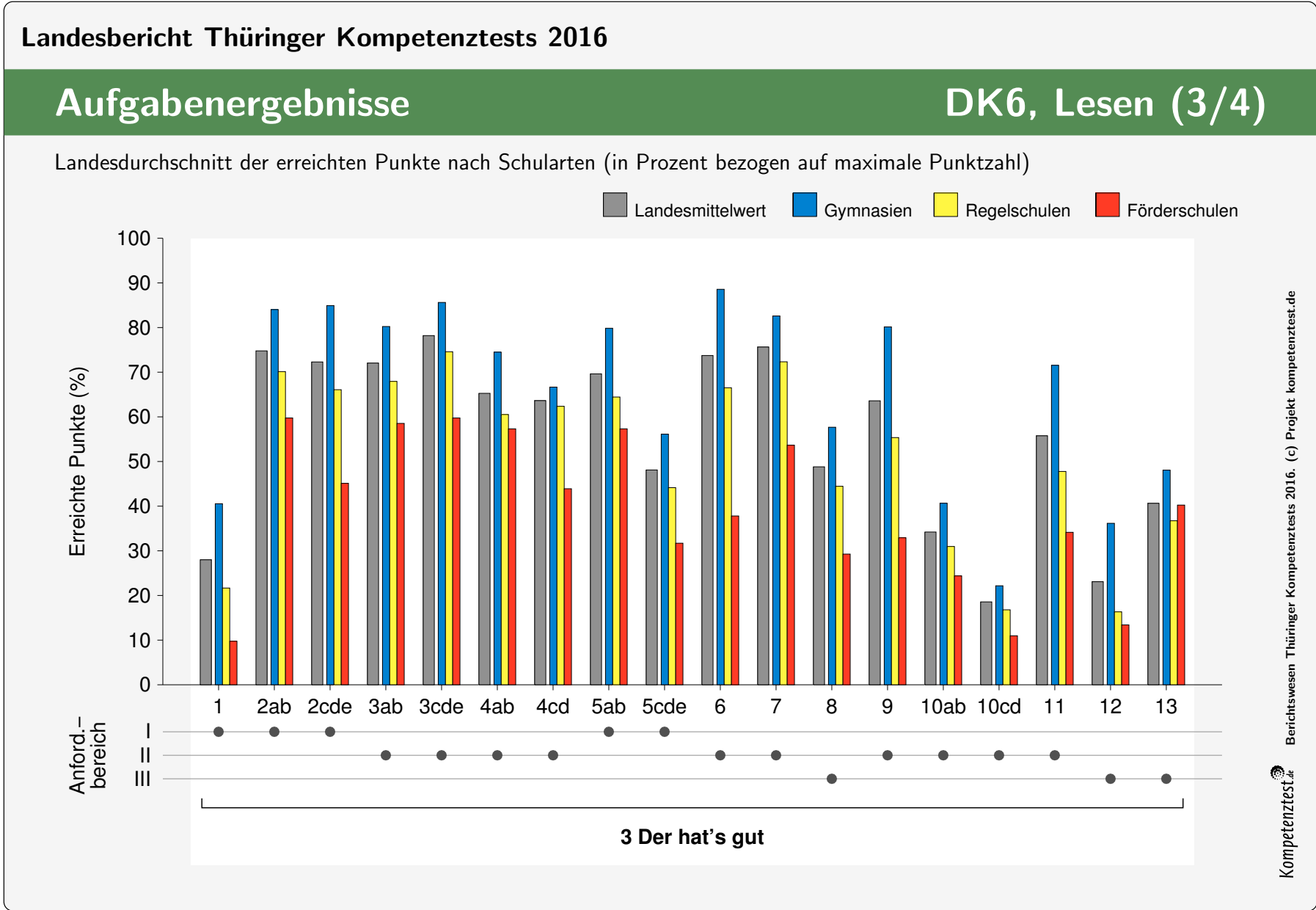


Abbildung 2.27: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 6 – Teil 3)

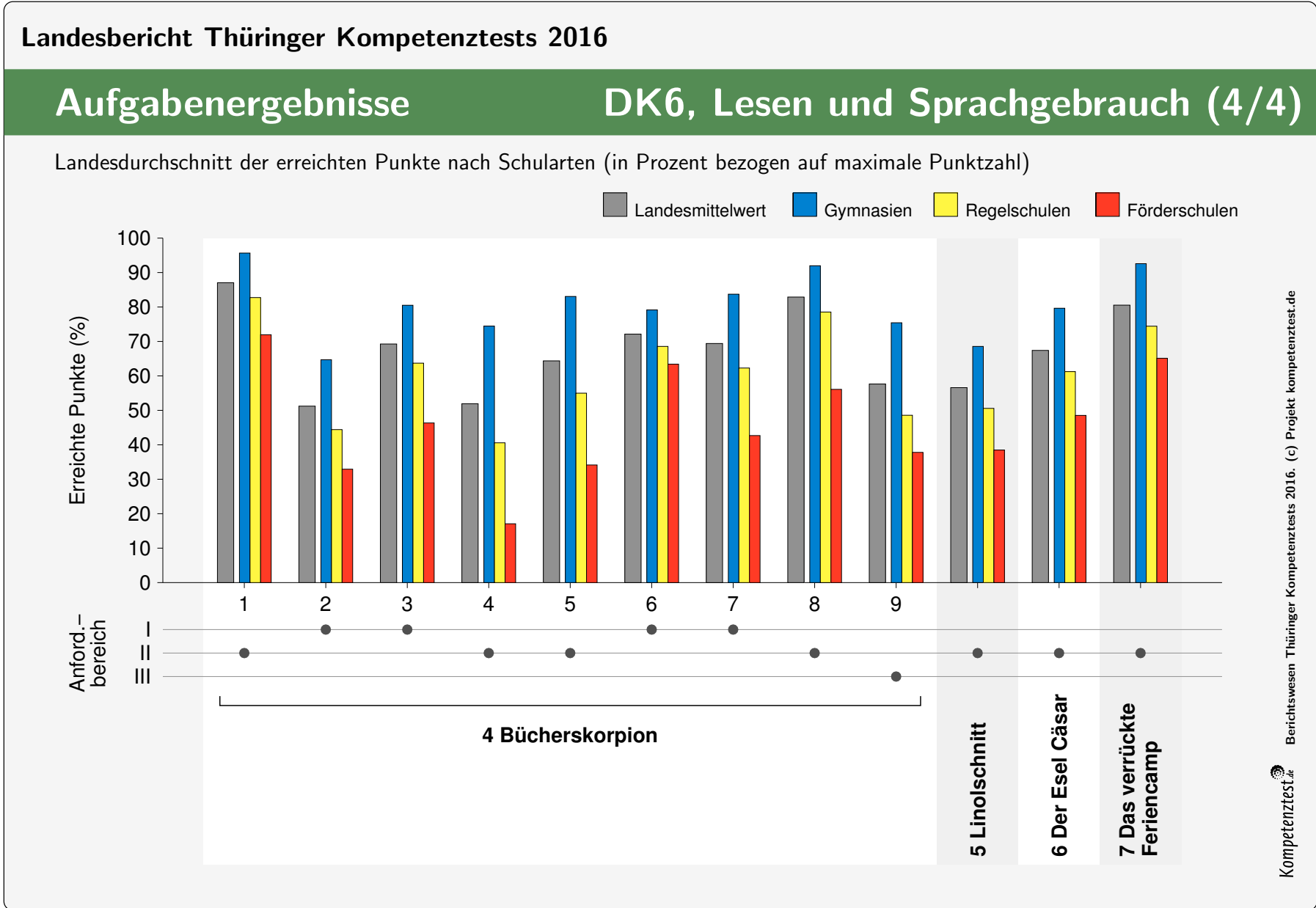


Abbildung 2.28: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 6 – Teil 4)

Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2016

Aufgabenergebnisse

MK6 (1/2)

Landesdurchschnitt der erreichten Punkte nach Schularten (in Prozent bezogen auf maximale Punktzahl)

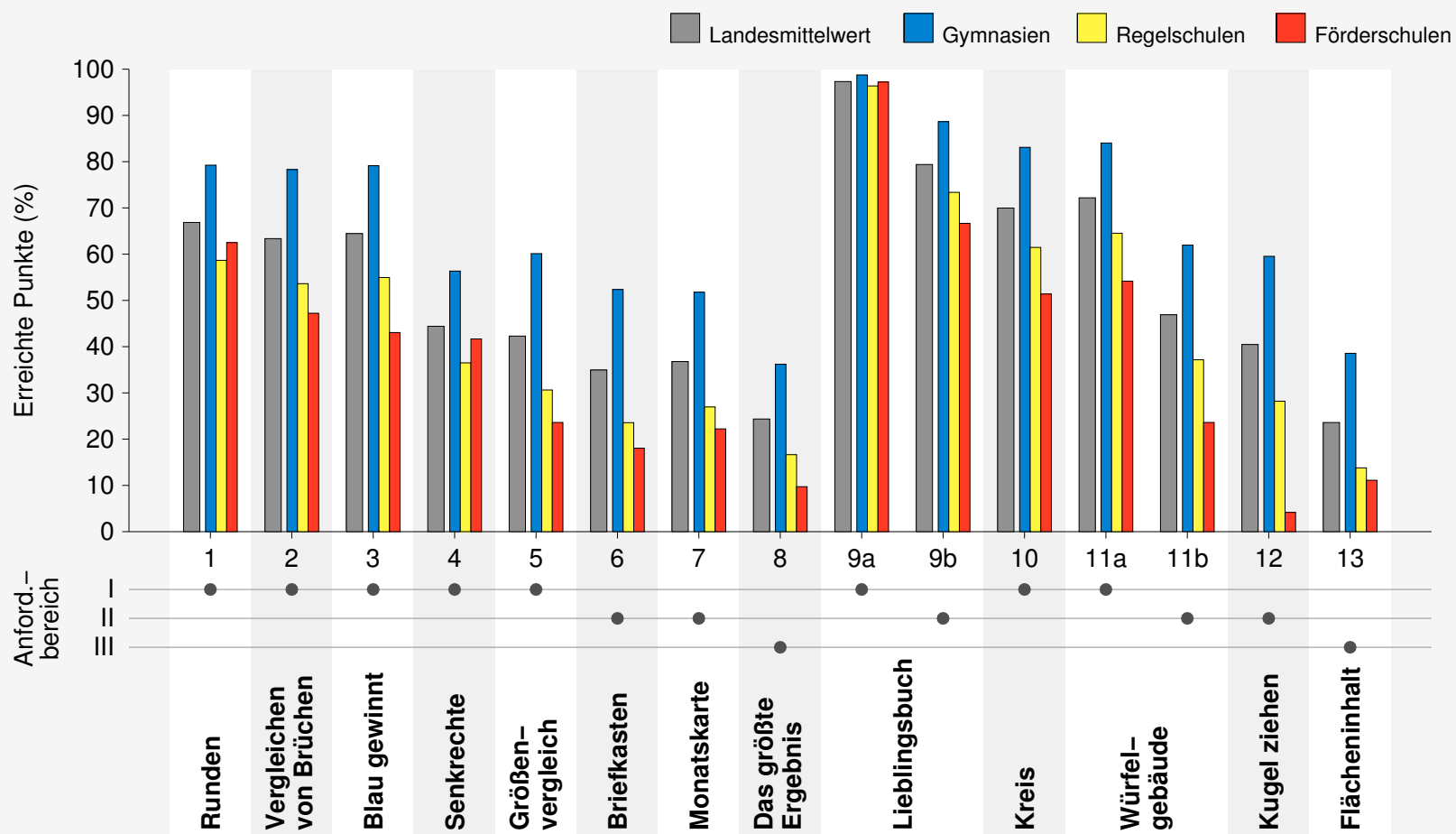


Abbildung 2.29: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Klassenstufe 6 – Teil 1)

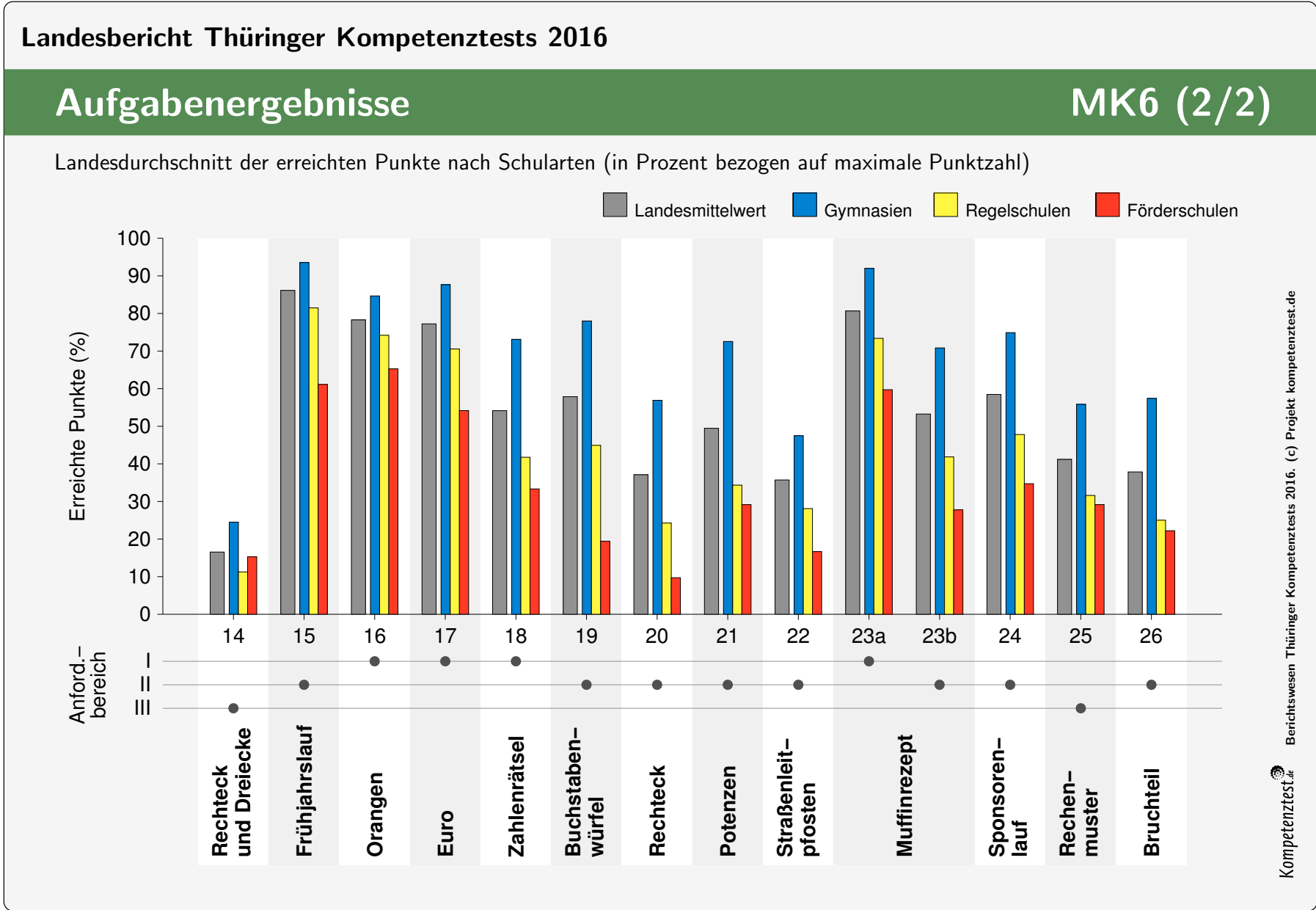


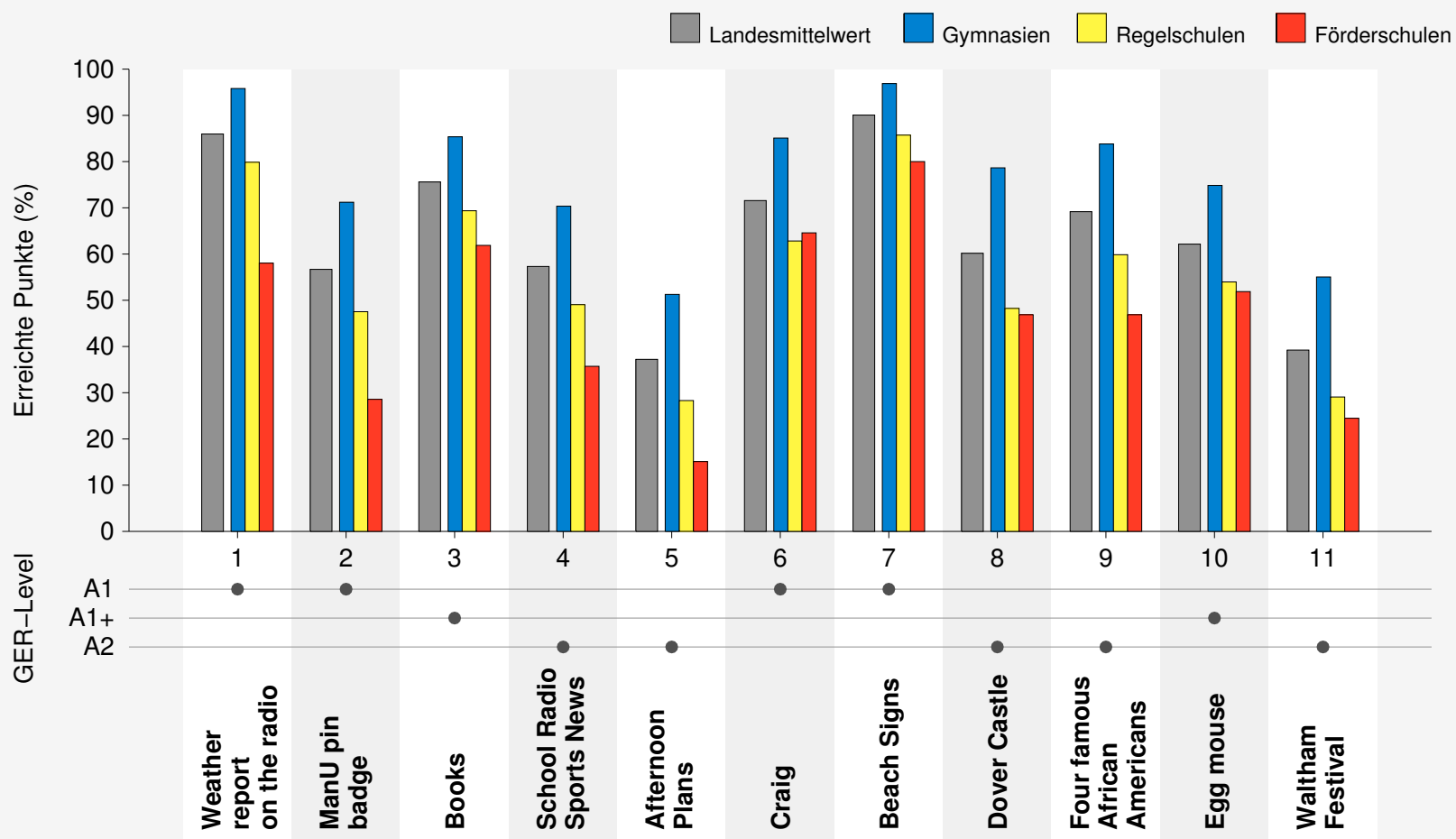
Abbildung 2.30: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Klassenstufe 6 – Teil 2)

Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2016

Aufgabenergebnisse

EK6, Hören und Lesen

Landesdurchschnitt der erreichten Punkte nach Schularten (in Prozent bezogen auf maximale Punktzahl)



Kompetenztest.de
 Berichtswesen Thüringer Kompetenztests 2016. (c) Projekt kompetenztest.de

Abbildung 2.31: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Englischtest Teilbereiche Hör- und Leseverstehen, Klassenstufe 6)

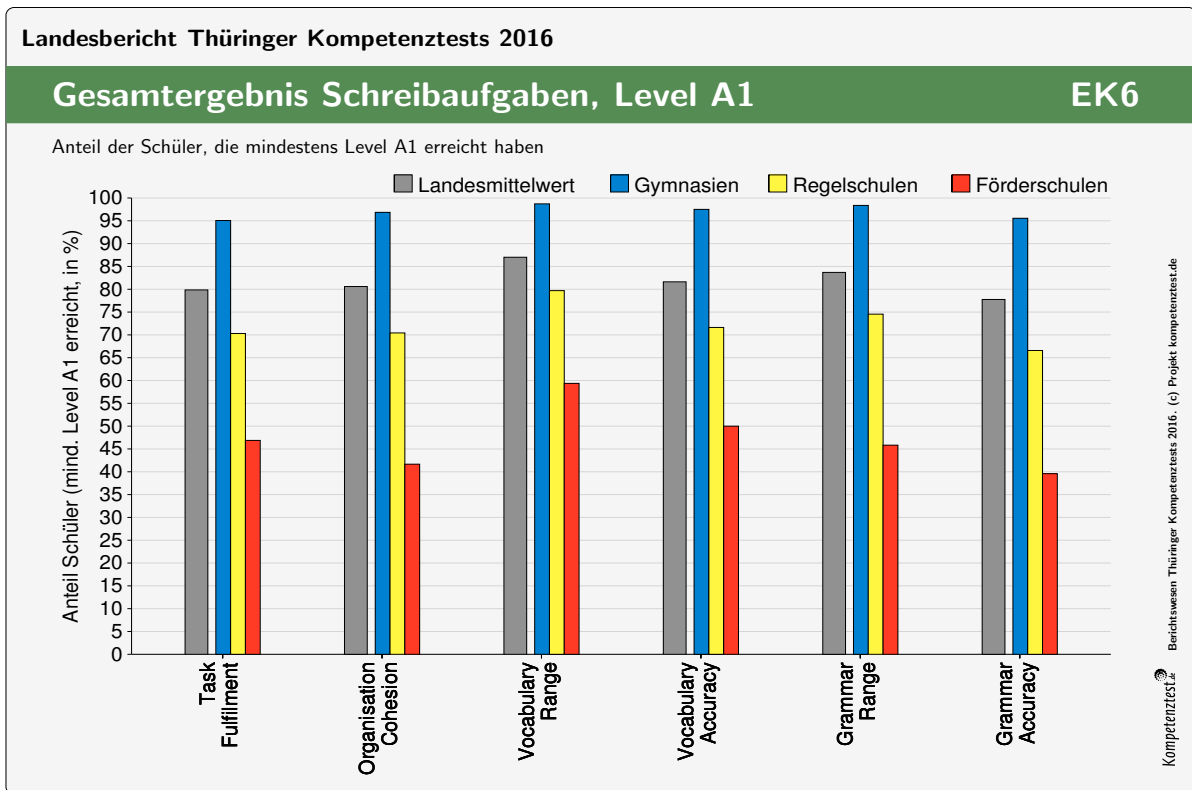


Abbildung 2.32: Ergebnisse der Schreibkriterien der Aufgaben 'Cat needs home', 'Bo Bear' und 'Weekend activities' (Level A1)

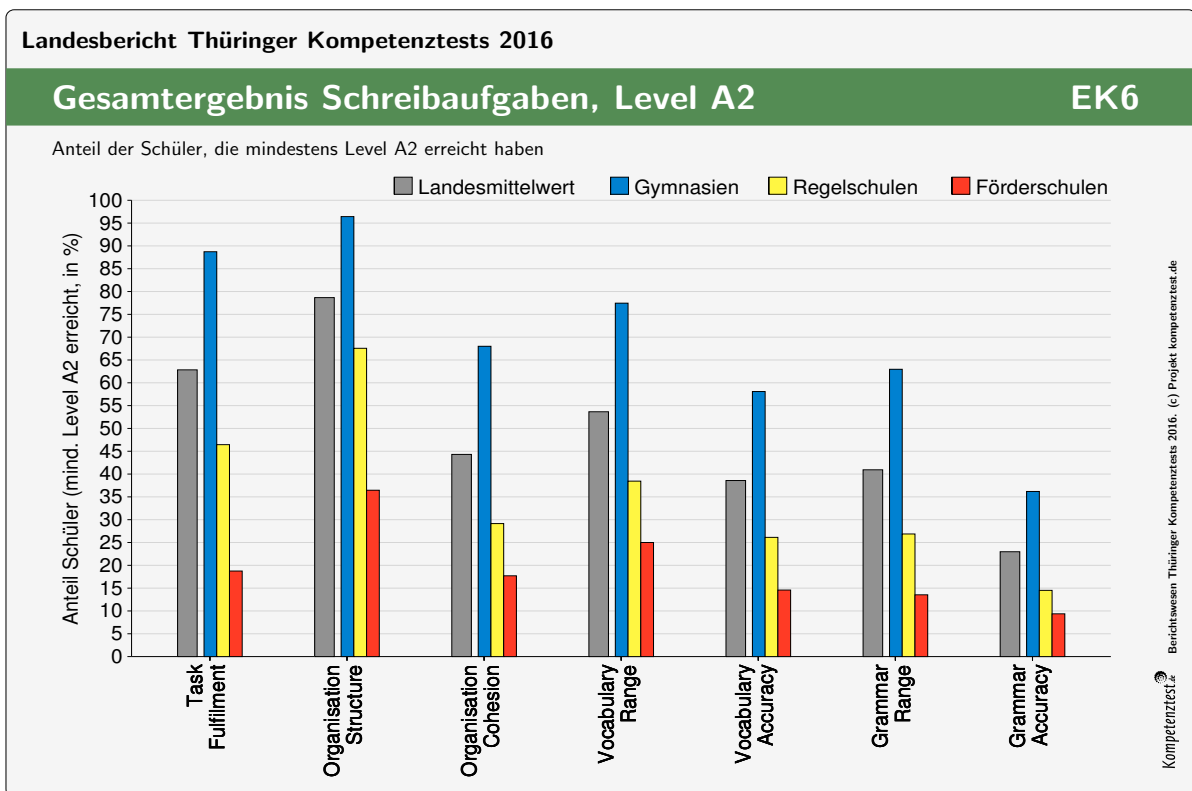


Abbildung 2.33: Ergebnisse der Schreibkriterien der Aufgaben 'Cat needs home', 'Bo Bear' und 'Weekend activities' (Level A2)

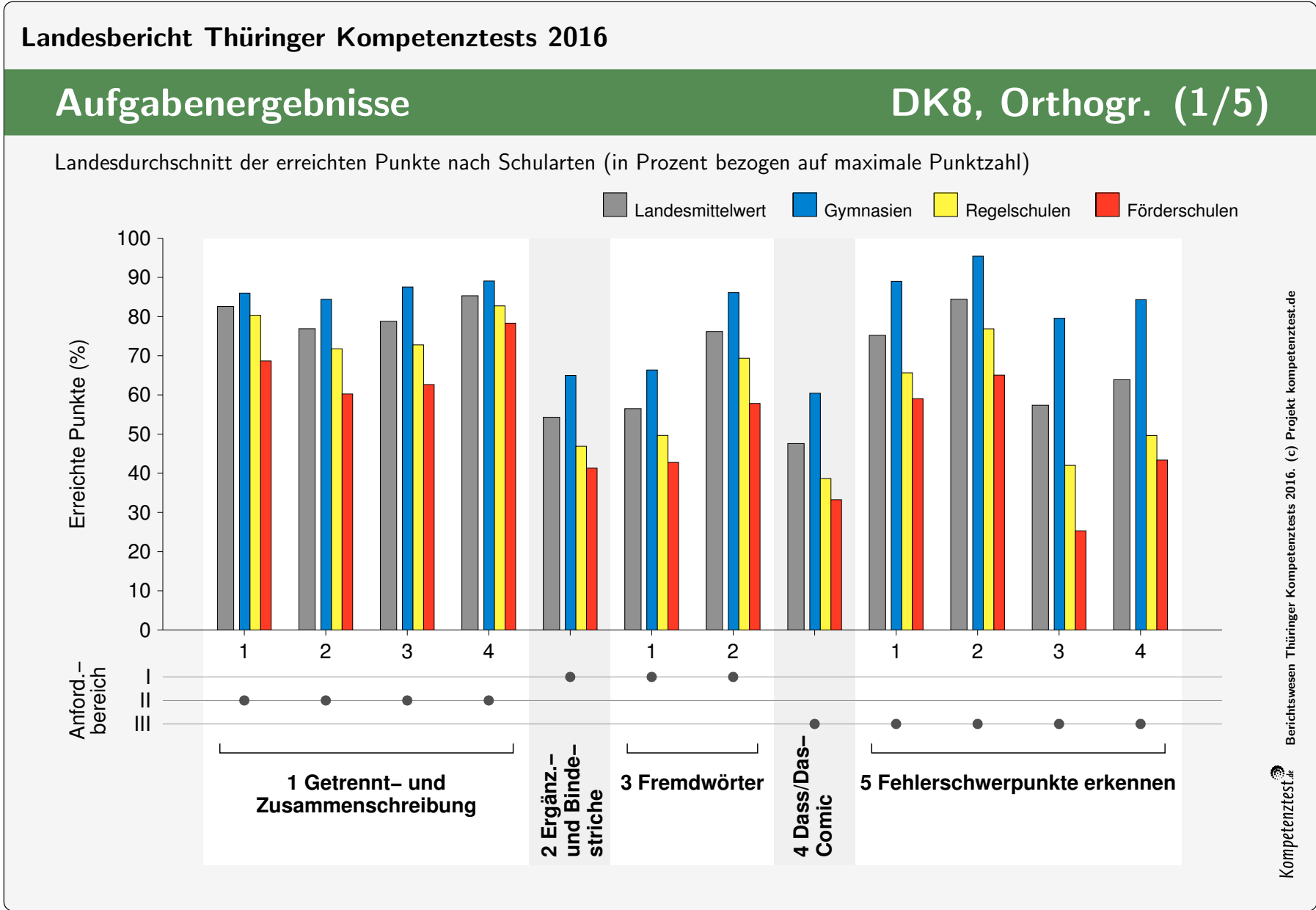


Abbildung 2.34: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 8 – Teil 1)

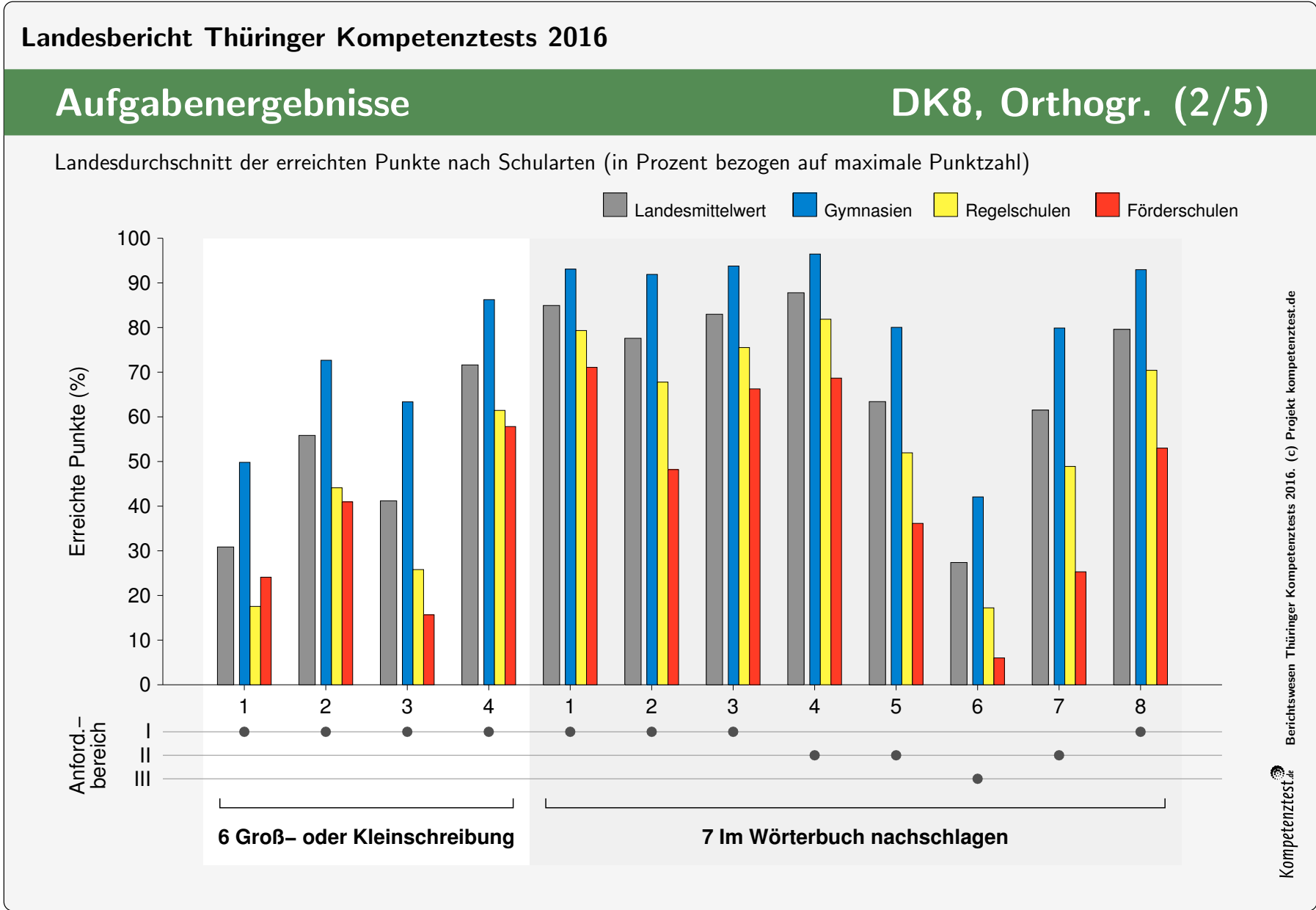


Abbildung 2.35: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 8 – Teil 2)

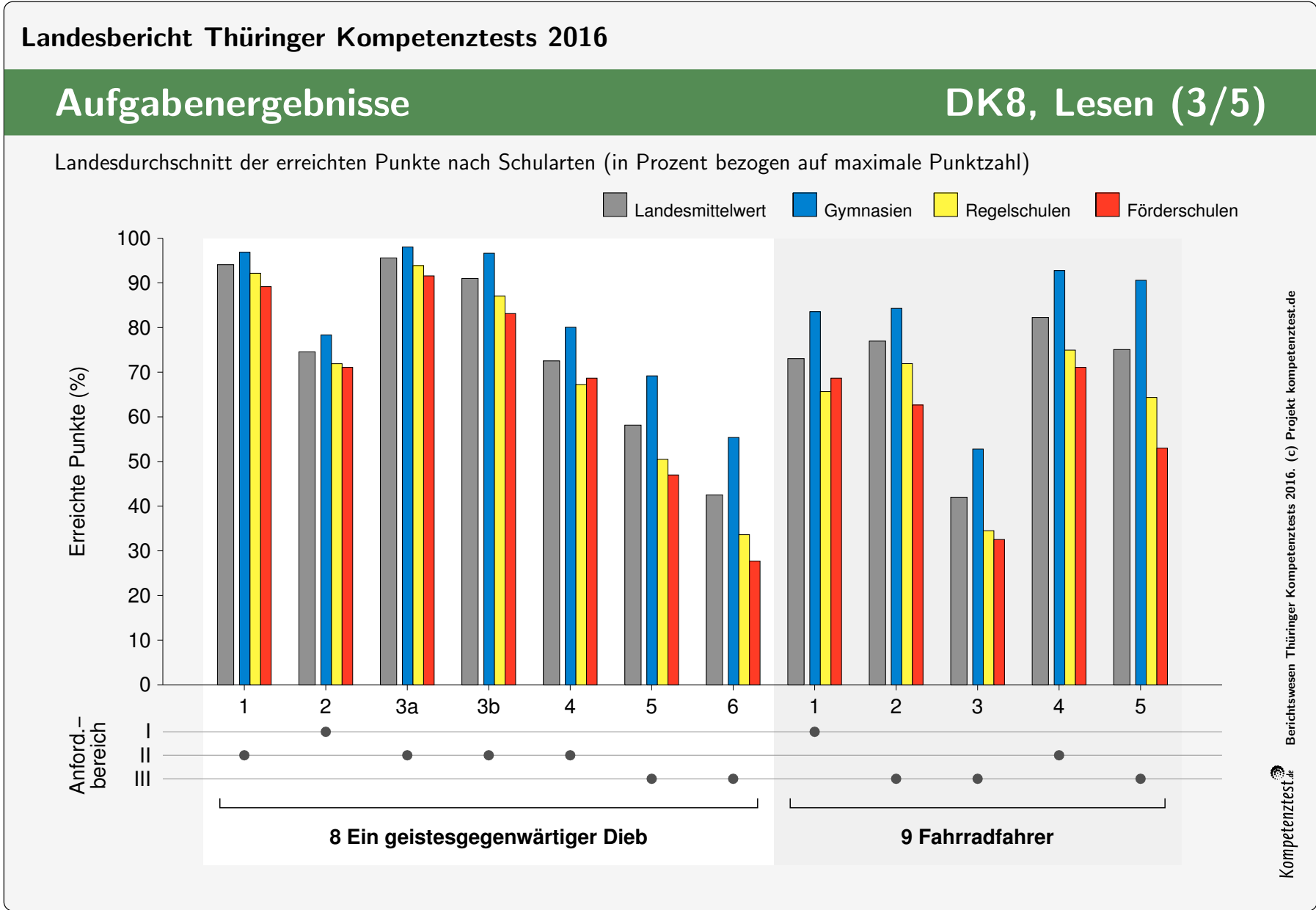


Abbildung 2.36: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 8 – Teil 3)

Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2016

Aufgabenergebnisse

DK8, Lesen (4/5)

Landesdurchschnitt der erreichten Punkte nach Schularten (in Prozent bezogen auf maximale Punktzahl)

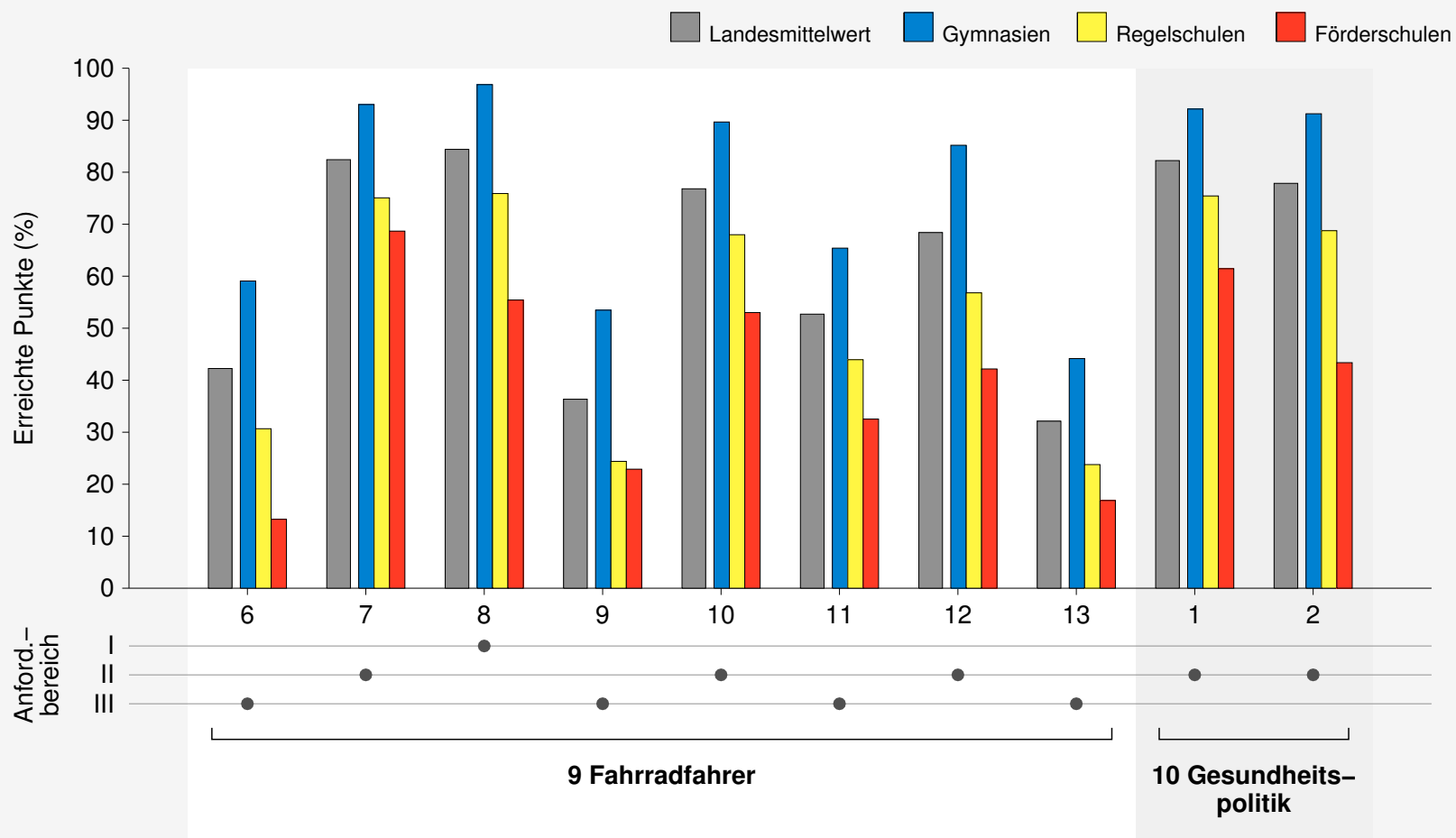


Abbildung 2.37: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 8 – Teil 4)

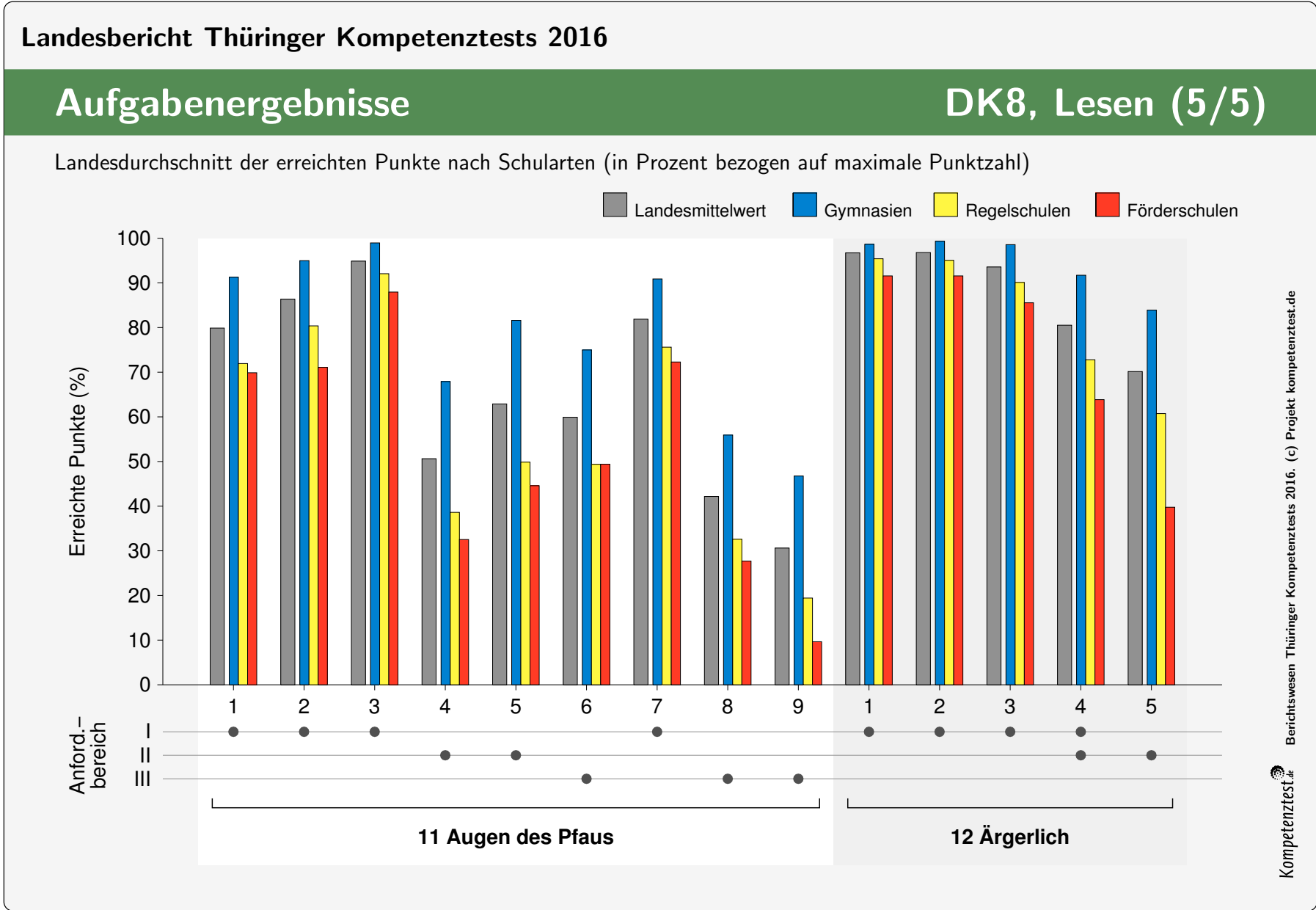
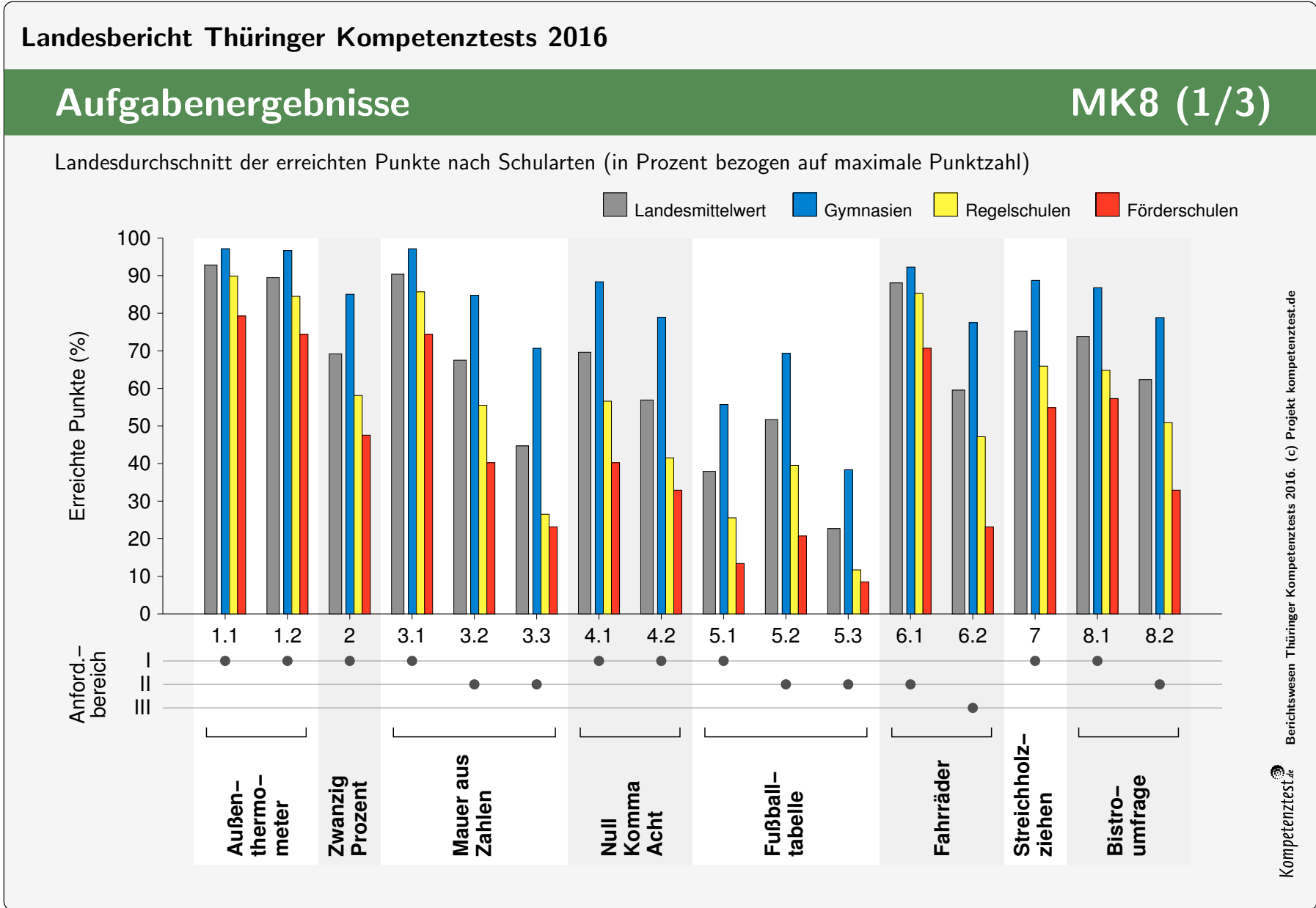


Abbildung 2.38: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 8 – Teil 5)



Kompetenztest.de Berichtswesen Thüringer Kompetenztests 2016. (c) Projekt kompetenztest.de

2.4 Aufgabenschwierigkeiten

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

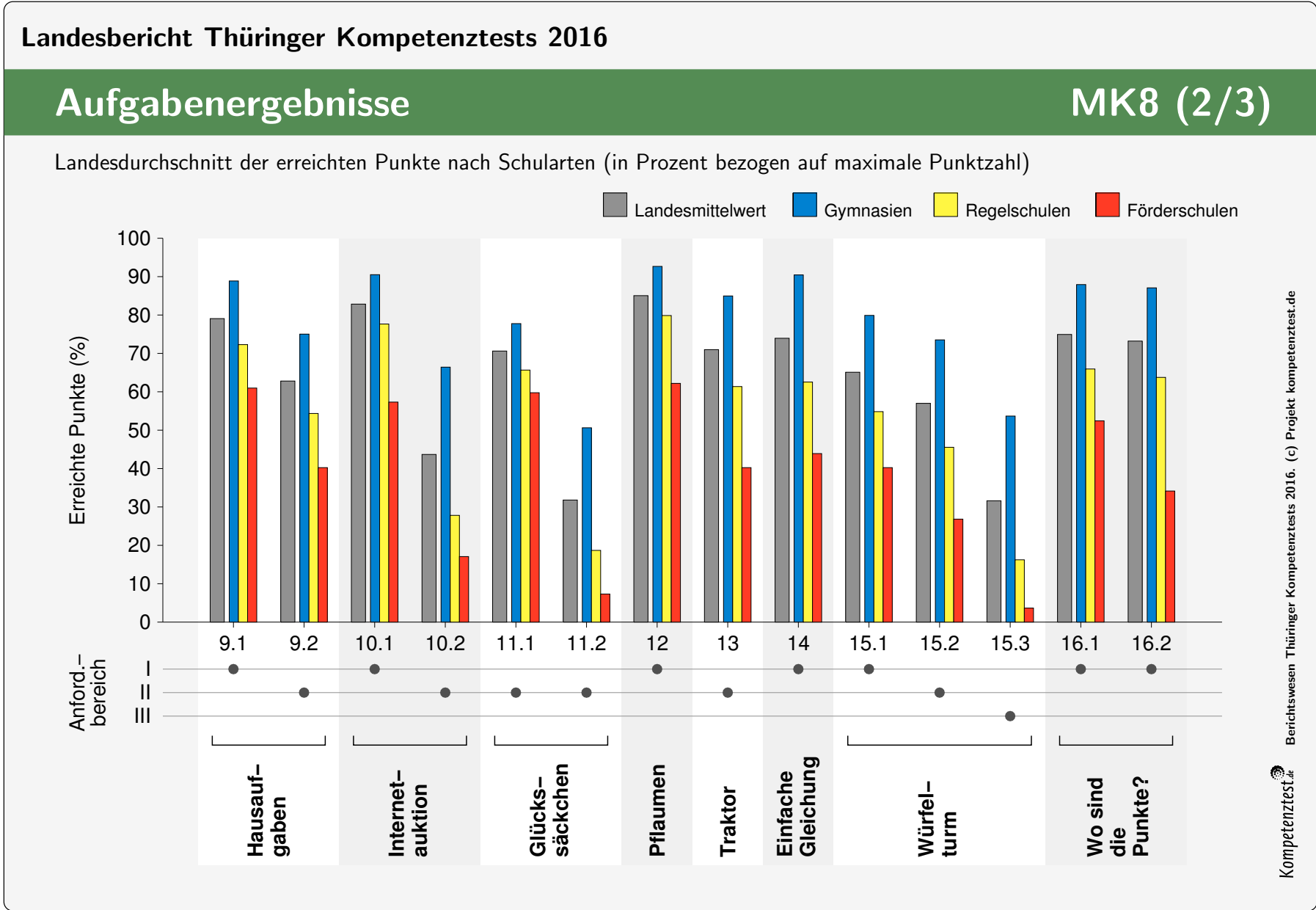


Abbildung 2.40: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Klassenstufe 8 – Teil 2)

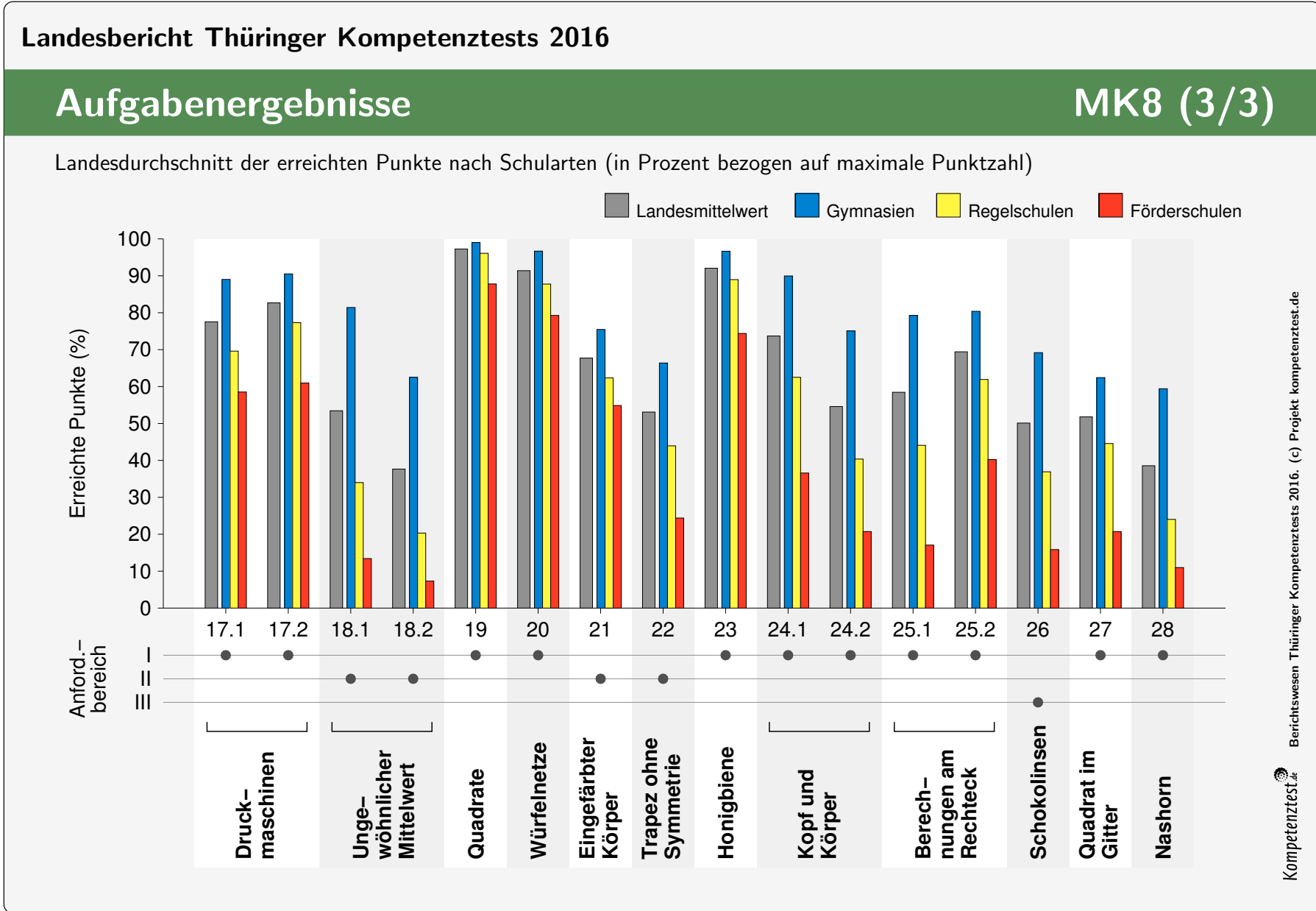


Abbildung 2.41: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Klassenstufe 8 – Teil 3)

Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2016

Aufgabenergebnisse

EK8, Hören (1/6)

Landesdurchschnitt der erreichten Punkte nach Schularten (in Prozent bezogen auf maximale Punktzahl)

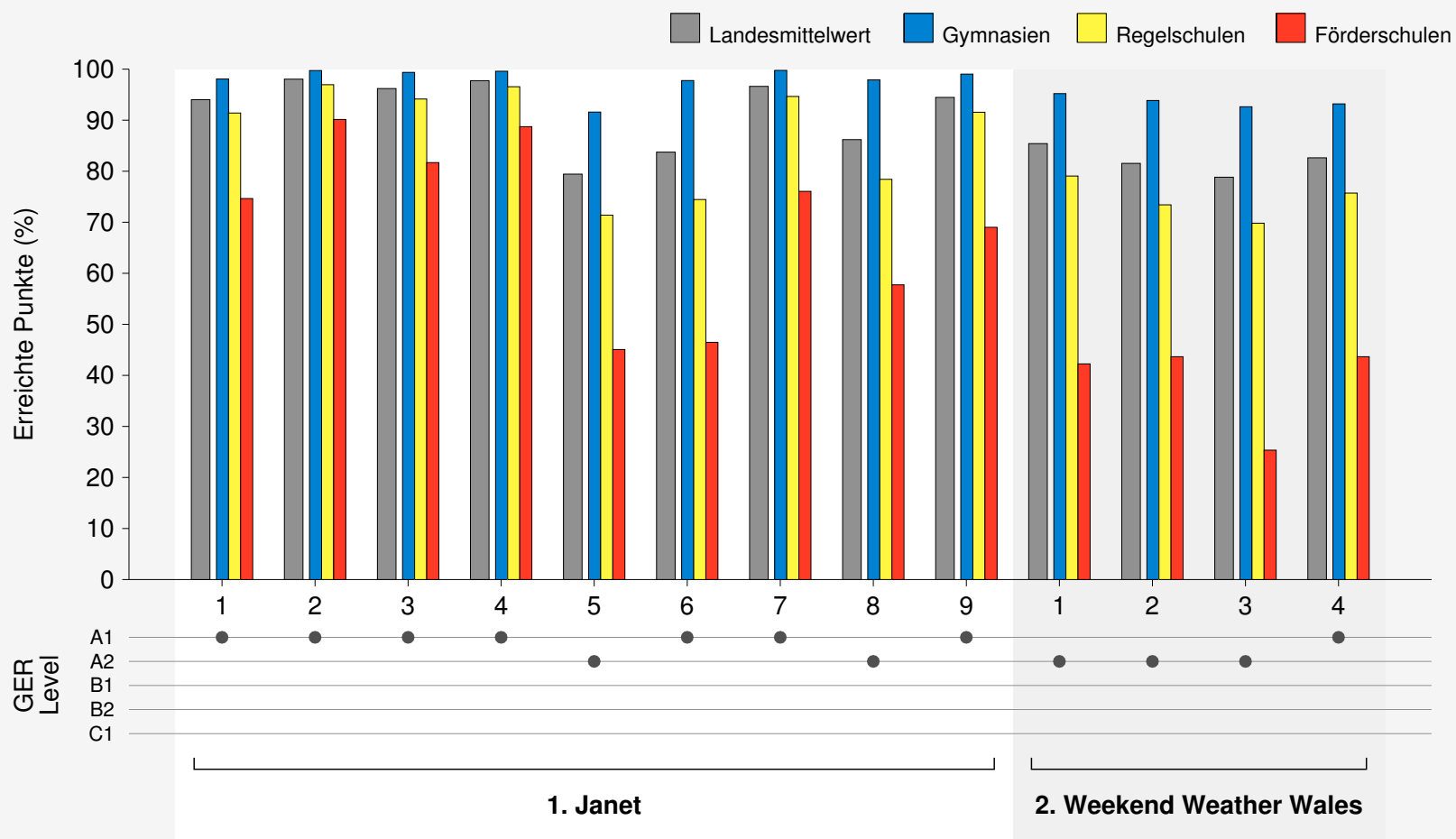


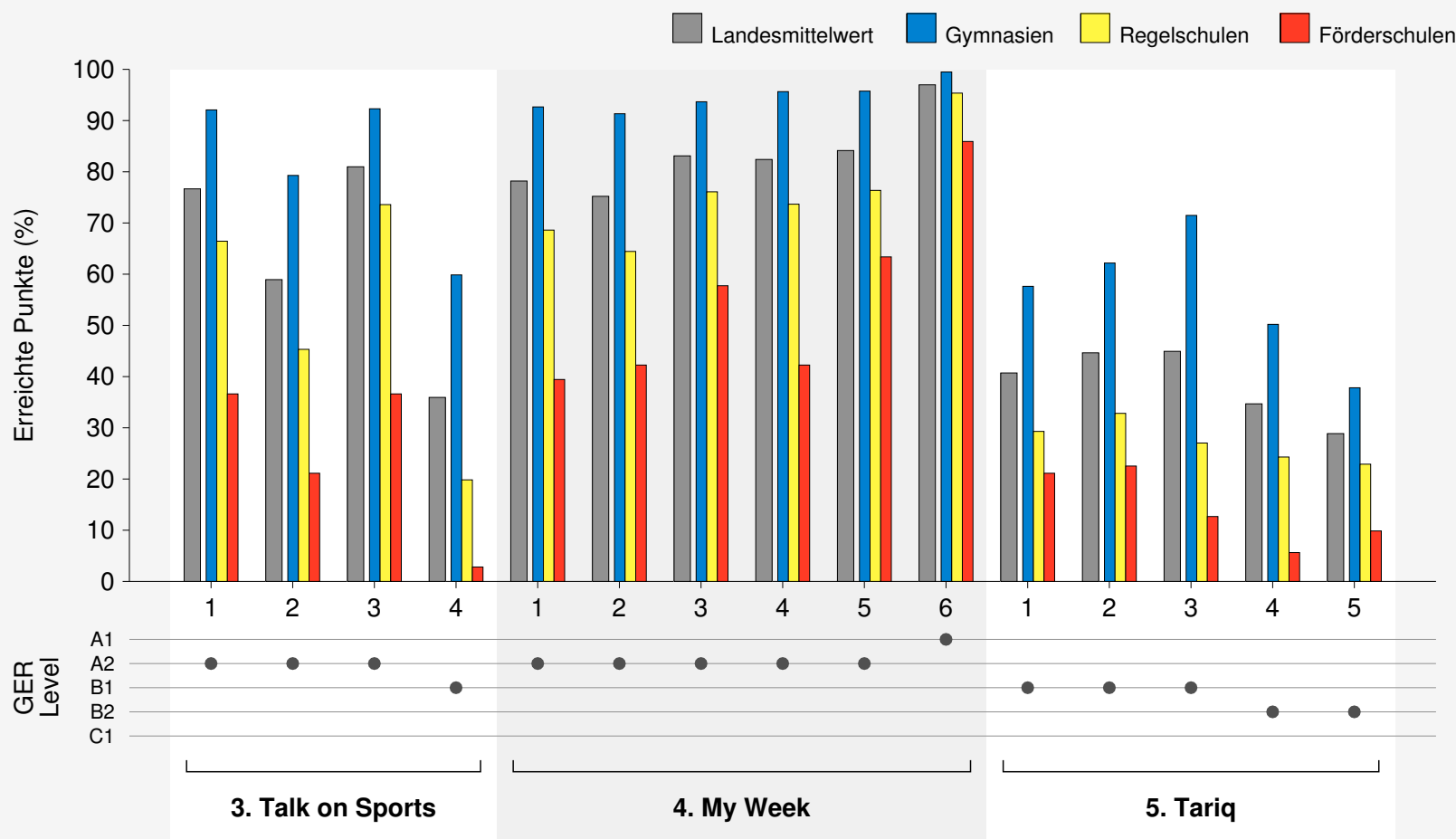
Abbildung 2.42: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Englishtest, Klassenstufe 8 – Teil 1)

Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2016

Aufgabenergebnisse

EK8, Hören (2/6)

Landesdurchschnitt der erreichten Punkte nach Schularten (in Prozent bezogen auf maximale Punktzahl)



Kompetenztest.de Berichtswesen Thüringer Kompetenztests 2016. (c) Projekt kompetenztest.de

2.4 Aufgabenschwierigkeiten

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

Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2016

Aufgabenergebnisse

EK8, Lesen (3/6)

Landesdurchschnitt der erreichten Punkte nach Schularten (in Prozent bezogen auf maximale Punktzahl)

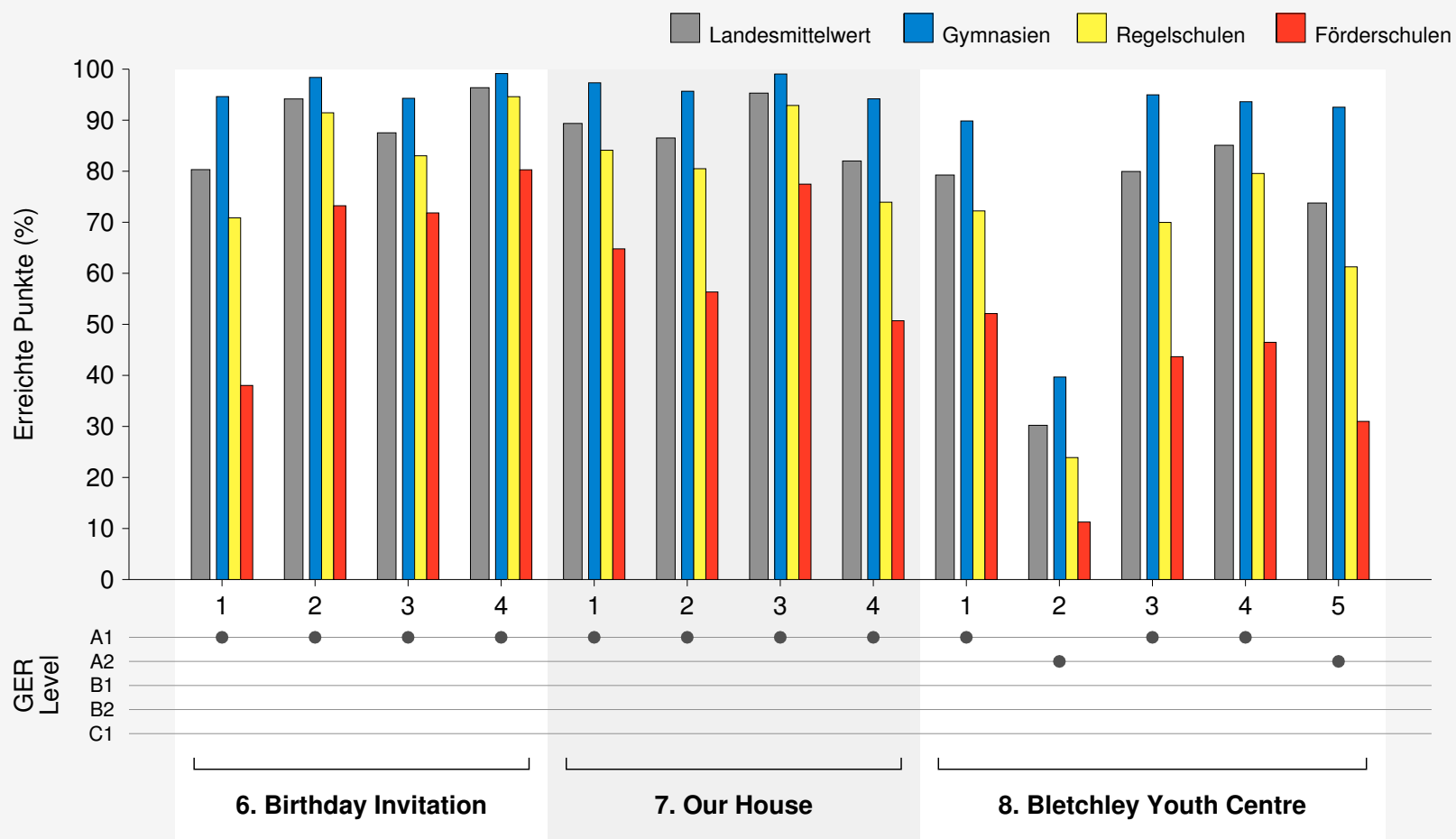


Abbildung 2.44: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Englischtest, Klassenstufe 8 – Teil 3)

Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2016

Aufgabenergebnisse

EK8, Lesen (4/6)

Landesdurchschnitt der erreichten Punkte nach Schularten (in Prozent bezogen auf maximale Punktzahl)

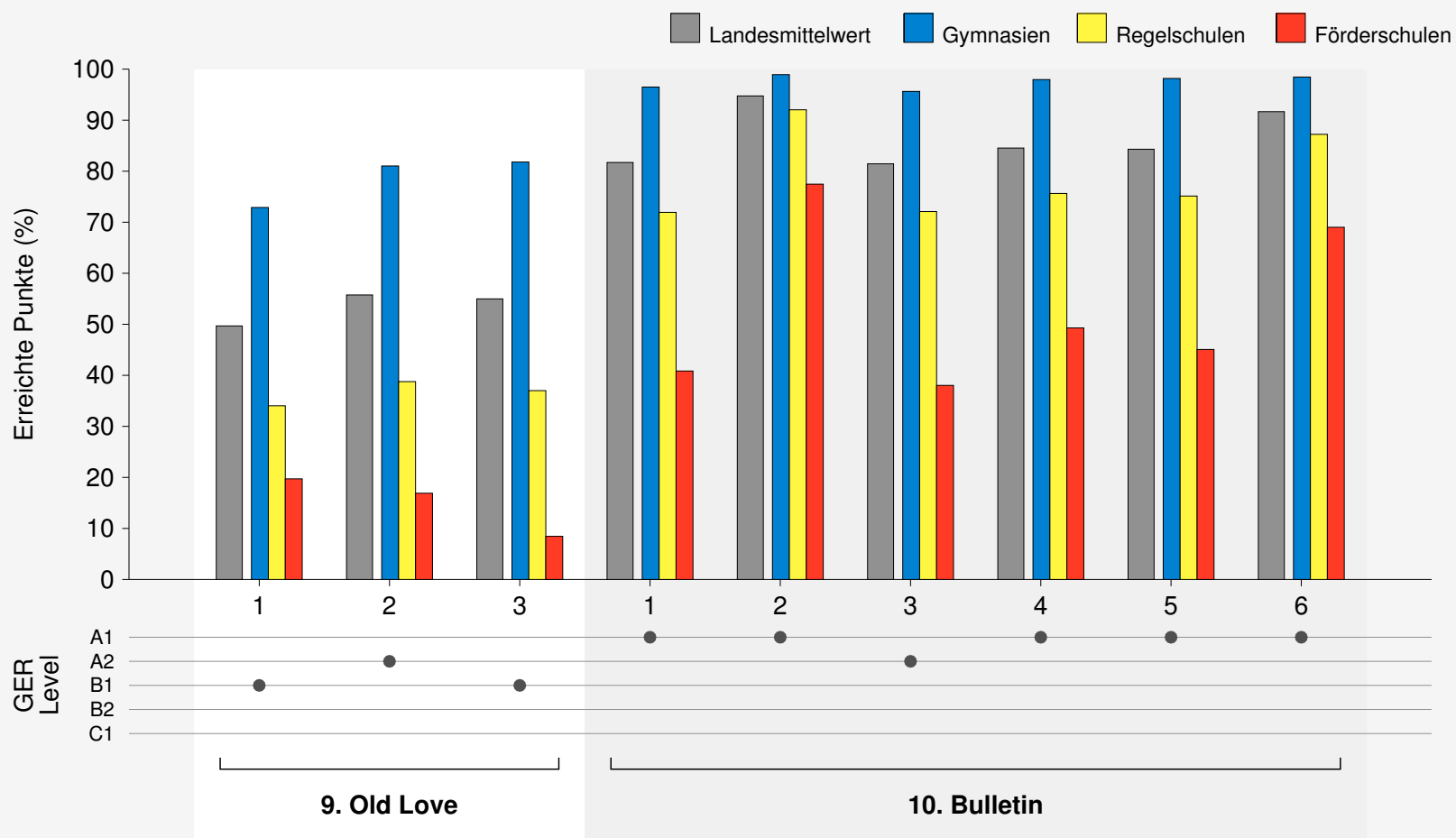


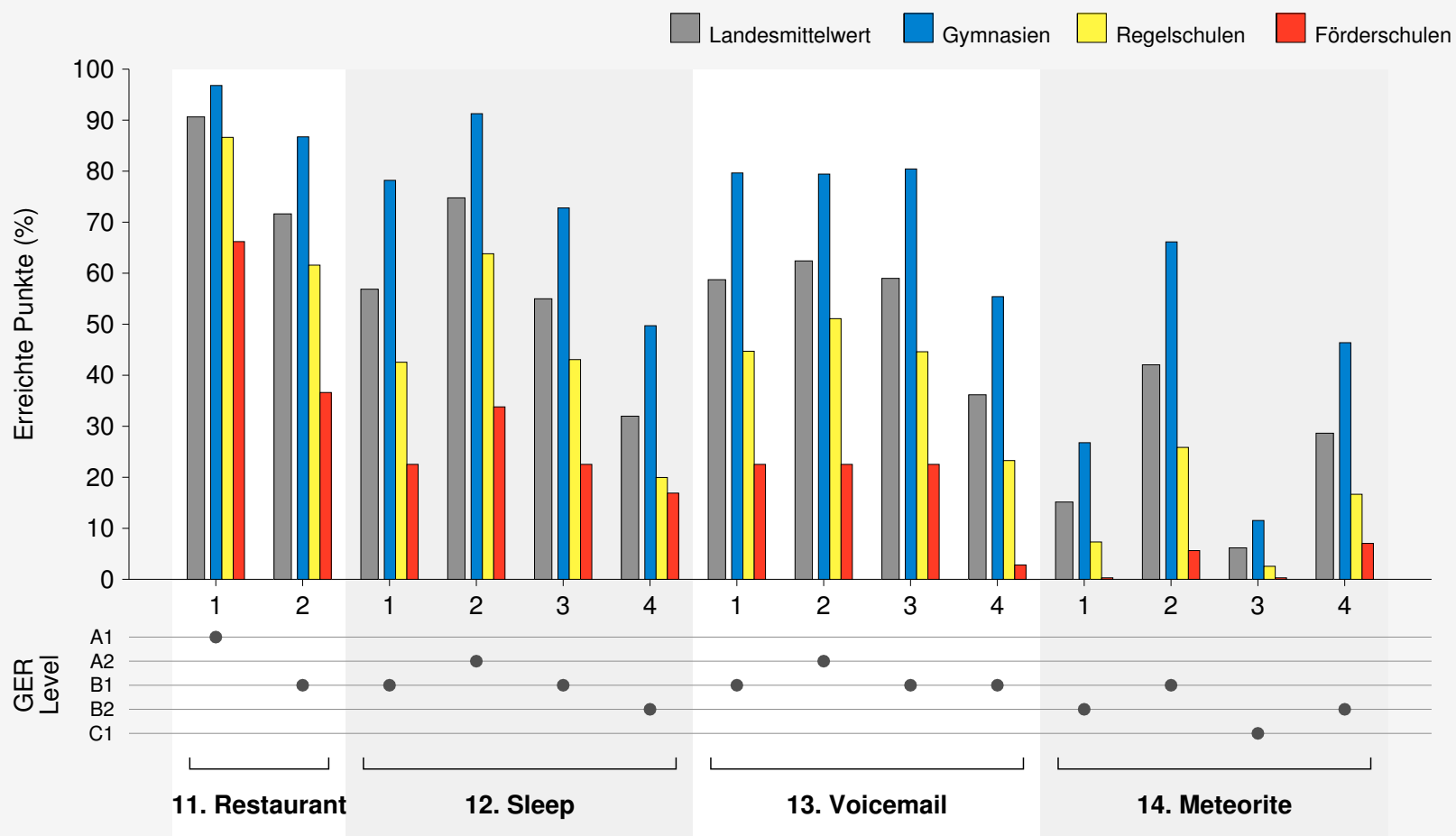
Abbildung 2.45: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Englischtest, Klassenstufe 8 – Teil 4)

Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2016

Aufgabenergebnisse

EK8, Hören (5/6)

Landesdurchschnitt der erreichten Punkte nach Schularten (in Prozent bezogen auf maximale Punktzahl)



Kompetenztest.de Berichtswesen Thüringer Kompetenztests 2016. (c) Projekt kompetenztest.de

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

Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2016

Aufgabenergebnisse

EK8, Lesen (6/6)

Landesdurchschnitt der erreichten Punkte nach Schularten (in Prozent bezogen auf maximale Punktzahl)

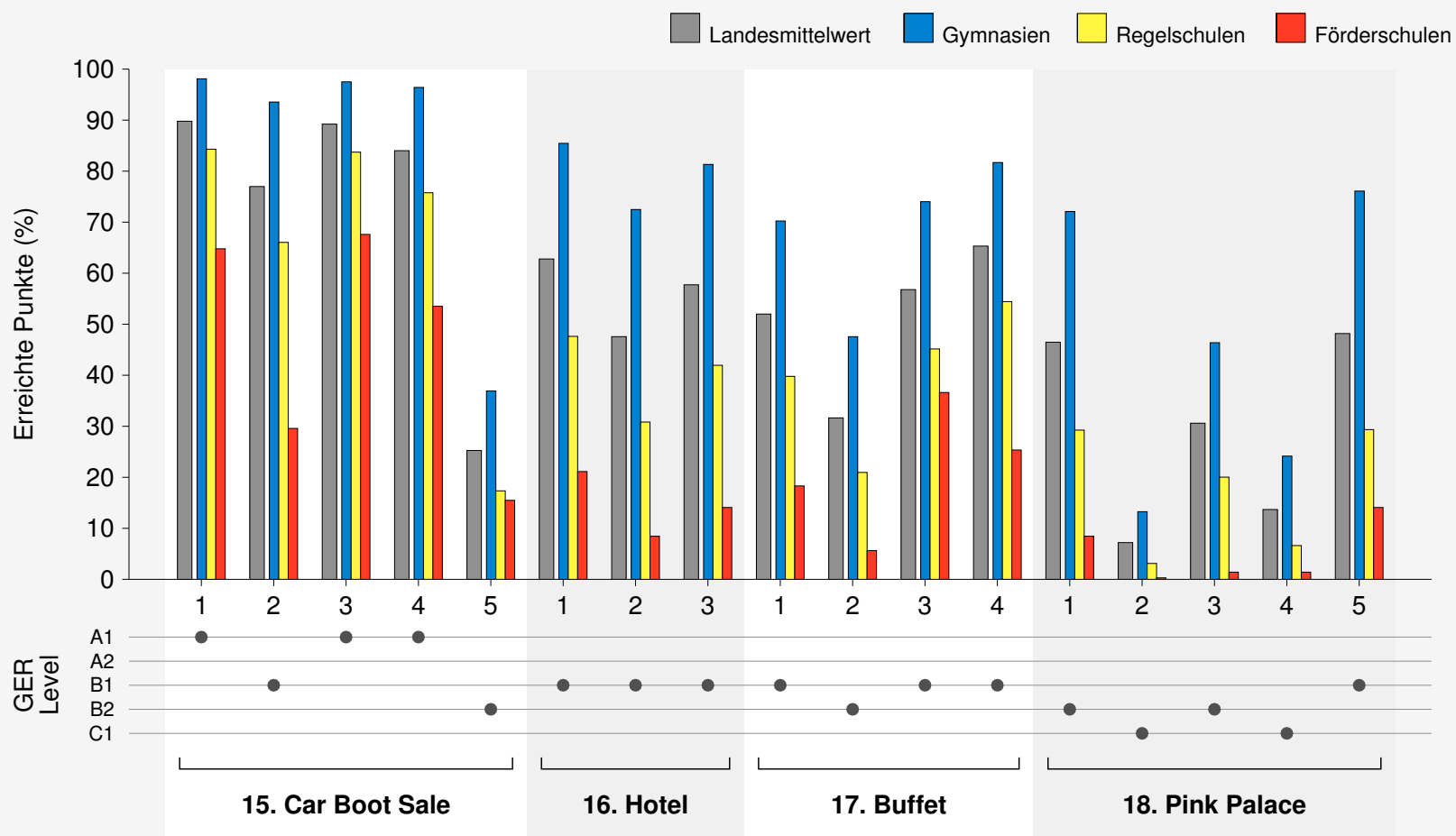


Abbildung 2.47: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Englishtest, Klassenstufe 8 – Teil 6)

3 Diagnostische Einschätzung

Für die gezielte Förderung von leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern im Unterricht ist eine realistische Einschätzung der Schüler der eigenen Klasse bezüglich ihrer fachspezifischen Fähigkeiten notwendig und eine wichtige Bedingung für die Arbeit mit der Schülerschaft. Wird das Leistungspotential der Schüler einer Klasse gänzlich fehlerhaft eingeschätzt, so fällt gezieltes Vorgehen im Unterricht schwer und es ist möglich, dass Schüler vermehrt über- oder unterfordert werden. Mögliche Folgen sind schulischer Misserfolg oder ein Verlust der Lernmotivation. Es sei jedoch erwähnt, dass nicht zu erwarten ist, dass eine Fachlehrkraft die perfekte Leistungsvoraussage für ihre 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 die Abwesenheit Einzelner. Daher soll die diagnostische Einschätzung als zusätzliche Informationsquelle betrachtet werden. Die Lehrkraft hat damit die Möglichkeit, ihre Einschätzungen der Klasse zu überprüfen und sich künftig verstärkt mit der Genauigkeit von Kompetenzeinschätzungen der Schüler auseinanderzusetzen und diese auszubauen.

In diesem Jahr konnten die teilnehmenden Fachlehrkräfte wieder am Tag vor der Testdurchführung einige Testaufgaben einsehen und einschätzen, wie viele ihrer Schüler diese Aufgaben korrekt lösen würden. Die Teilnahme daran ist grundsätzlich freiwillig und wird für alle Kompetenztests angeboten: in Klassenstufe 3 für die Fächer Deutsch und Mathematik, in Klassenstufe 6 für Deutsch, Mathematik und Englisch sowie in Klassenstufe 8 für Deutsch, Mathematik, Englisch und Französisch¹. Teilnehmende Lehrkräfte 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 Fachlehrkräfte 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 Einschätzung weiterzuentwickeln.

Auswertung der Teilnahme an der diagnostischen Kompetenzeinschätzung

In diesem Schuljahr nutzten über alle Klassenstufen, Fächer und Schularten hinweg 15,6% der Lehrkräfte in Thüringen das Instrument der diagnostischen Kompetenzeinschätzung². Im Vergleich zum Jahr 2015 sind dementsprechend 2,5% weniger Teilnehmende zu verzeichnen. Insgesamt ist die Teilnehmerquote in den letzten drei Jahren weitgehend stabil geblieben. Die Lehrkräfte der Klassenstufe 3 nahmen in diesem Jahr erneut am häufigsten teil. Grundlage

¹ Aufgrund der geringen Teilnahme an der diagnostischen Einschätzung für den Französischtest gibt es hierfür keine Auswertung.

² Hinweis: Seit dem Jahr 2014 wird die Teilnehmerquote auf der Basis der teilnehmenden Lehrpersonen berechnet, in älteren Landesberichten auf der Grundlage der teilnehmenden Kurse.

dieser Analyse bildeten alle Teilnehmenden, die zumindest zur ersten Aufgabe eine Einschätzung gaben. Einige dieser Lehrkräfte führten die Eingabe nicht vollständig durch. Diese Abbrecherquote, also der Teil der Lehrkräfte, welche die diagnostische Einschätzung nicht bis zum Ende durchführten, beträgt insgesamt 0,9 %. Im Vergleich zum Vorjahr ist eine Abnahme von 8,1 % zu verzeichnen. Entsprechend brachen nur sehr wenige Teilnehmende ab. Im Fächervergleich nahmen Mathematiklehrkräfte im Schnitt am häufigsten an dem Prognoseinstrument teil, Englischlehrkräfte am seltensten. Weitere Teilnehmerquoten und Abbrecheranalysen werden folgend zu den einzelnen Klassenstufen aufgeschlüsselt.

Klassenstufe 3

In diesem Jahr nahmen 18,7 % der Deutschlehrkräfte der Klassenstufe 3 an der diagnostischen Einschätzung teil. Im Vergleich zum Vorjahr ist eine Abnahme von 3,7 % zu verzeichnen. Im Fach Mathematik nahm die Teilnehmerzahl im Vergleich zum vorherigen Schuljahr um 4,3 % ab; 22,4 % der Mathematiklehrkräfte der dritten Klassen nutzten in diesem Jahr das Prognoseinstrument. Die Teilnehmerquote beträgt insgesamt in der Klassenstufe 3 20,5 %; 0,6 % der Lehrkräfte haben die diagnostische Einschätzung vorzeitig abgebrochen. Die Abbrecherquote hat im Vergleich zum Vorjahr deutlich abgenommen (um 7,2 %) und ist insgesamt sehr niedrig.

Klassenstufe 6

Auch in diesem Jahr nutzte ein Teil der Lehrkräfte der Klassenstufe 6 die diagnostische Einschätzung. Von allen am Kompetenztest teilnehmenden Deutschlehrkräften dieser Klassenstufe verwendeten 11 % das Prognoseinstrument. In Mathematik nahmen 16,3 % der Lehrkräfte das Angebot wahr, in Englisch 9 %. Insgesamt wurde die diagnostische Einschätzung 2016 in der Klassenstufe 6 weniger genutzt als im Jahr 2015. Es ist eine Abnahme von 3,3 % zu verzeichnen. Allerdings gaben alle Teilnehmenden eine Einschätzung bis zur letzten Aufgabe, die Abbrecherquote liegt bei 0 %. Im Jahr zuvor lag sie bei 4,7 %.

Klassenstufe 8

In diesem Jahr beteiligten sich in Klassenstufe 8 insgesamt 12,9 % der Lehrkräfte an der diagnostischen Einschätzung. Die Teilnehmerquote der Deutschlehrkräfte beträgt 11,7 %, es ist dementsprechend ein leichter Rückgang um 0,5 % im Vergleich zum Vorjahr zu verzeichnen. Im Fach Mathematik nahmen mit 19 % fast genauso viele Lehrkräfte teil wie im vergangenen Jahr. Alle Mathematiklehrkräfte führten die Kompetenzeinschätzung komplett durch. In Englisch ging die Teilnehmerzahl leicht zurück (7,6 %), die Abbrecherquote von 3,8 % ist allerdings deutlich gesunken (um 7,9 %).

Über alle Fächer und Klassenstufen hinweg weisen die Deutschlehrkräfte sowie die Englischlehrkräfte der achten Klasse die höchsten Abbrecherquoten auf. Insgesamt ist zu beobachten, dass die Abbrecherquote in der Klassenstufe 8 am höchsten ist, jedoch im Vergleich zum Vorjahr deutlich abgenommen hat (um 10 %).

Das Wichtigste in Kürze

- Rund 16 % der am Thüringer Kompetenztest teilnehmenden Lehrkräfte nahmen an der diagnostischen Kompetenzeinschätzung 2016 teil.
- Im Vergleich zum Vorjahr sind die Teilnehmerzahlen der diagnostischen Kompetenzeinschätzung 2016 insgesamt über alle Klassenstufen, Schularten und Fächer hinweg leicht gesunken.
- Die relative Abbrecherquote der diagnostischen Kompetenzeinschätzung 2016 liegt bei 0,9 % und ist damit über alle Klassenstufen hinweg deutlich gesunken.

4 Analyse leistungsrelevanter Faktoren

Was sind die Ursachen 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 Vorliegen von besonderen Lernschwierigkeiten/sonderpädagogischem Förderbedarf sowie
- dem Vorwissen

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

In einigen Unterkapiteln erfolgt eine Betrachtung der jeweiligen Variablen über mehrere Jahre hinweg. Dabei steht die Frage im Vordergrund, inwieweit Unterschiede zwischen Schülergruppen konsistent über die Zeit bestehen oder ob sich eine positive bzw. negative Entwicklung abzeichnet.

Vorbemerkung: Statistische Auswertungen in diesem Kapitel und deren Interpretation

Bei der Analyse des Zusammenhangs 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 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 abschnidet.

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 früheren Kompetenztests gefundene Korrelation zwischen den mathematischen und den sprachlichen Kompetenzen 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 bedeutender 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 Kapitel 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 Störche².

¹ Konkret wird in diesem Bericht für die Berechnung der Effektstärken der Kennwert Hedges g verwendet.

² vgl. http://www.zeit.de/2006/25/Stimmt-s_P-25_xml

4.1 Geschlecht

In diesem Abschnitt wird der Frage nachgegangen, wie stark die Geschlechtsunterschiede bei den Ergebnissen der diesjährigen Kompetenztests Deutsch, Mathematik und Englisch in den verschiedenen Jahrgangsstufen ausfallen. Dabei wird vorrangig zwischen mathematischer und sprachlicher Kompetenz unterschieden.

Mathematische Kompetenzen im Jahr 2016

Zunächst werden die mathematischen Kompetenzen dargestellt, welche häufig besonders den Jungen zugesprochen werden. Diese geschlechterspezifische Zuschreibung beginnt bereits in der Grundschule, 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 den Klassenstufen 3, 6 und 8 aufgeführt. Die angegebenen Mittelwerte sollten in Relation zur maximal erreichbaren Punktzahl gesehen werden; diese beträgt in der 3. sowie in der 6. Klassenstufe 29 Punkte und in der 8. Klassenstufe 46 Punkte. Die angegebenen Effektstärken d sind als Vergleichsmaß der Leistungen von Jungen und Mädchen eines Jahrgangs zu verstehen. Die negativen Vorzeichen der angegebenen Effektstärken in den Klassenstufen 3 und 6 zeigen, dass die Jungen ein geringfügig besseres Ergebnis aufweisen. Allgemein kann, wie bereits in den Vorjahren deutlich wurde, davon ausgegangen werden, dass Mädchen und Jungen vergleichbare mathematische Kompetenzen besitzen, da über alle Klassenstufen hinweg die Effektmaße sehr gering ausfallen und erst ab $d = 0,2$ von einem kleinen Effekt gesprochen werden kann.

Tabelle 4.1: Mittelwertevergleich der mathematischen Kompetenzen zwischen Mädchen und Jungen

	Mädchen		Jungen		Effektstärke d
	MW	N	MW	N	
Mathematik					
MK3	17,09	7 277	18,16	7 639	-0,19
MK6	15,45	5 010	16,03	5 180	-0,10
MK8	30,17	7 076	30,04	7 373	+0,01

Sprachliche Kompetenzen im Jahr 2016

In Tabelle 4.2 werden die Ergebnisse der sprachbezogenen Thüringer Kompetenztests dargestellt. Gezeigt wird das Abschneiden der Schülerinnen und Schüler in den Fächern Deutsch und Englisch, differenziert nach Geschlecht und Klassenstufe. Vergleichbar mit den vergangenen Jahren schneiden die Mädchen in Deutsch etwas besser ab als die Jungen. Über alle Klassenstufen hinweg sind ähnlich kleine Geschlechtereffekte zugunsten der Mädchen zu beobachten. Die größte Effektstärke findet sich im Kompetenztest Deutsch der Klassenstufe 8. Diese entspricht einem kleinen Effekt, da erst ab einem Wert von 0,5 von einem mittelgroßen Effekt gesprochen werden kann. Die Ergebnisse im Kompetenztest Englisch sind ebenfalls ähnlich zum Vorjahr, es zeigt sich im Test der Klassenstufe 6 ein kleiner Geschlechtereffekt zugunsten der Mädchen.

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

Tabelle 4.2: Mittelwertevergleich der sprachlichen Kompetenzen im Fach Deutsch

	Mädchen		Jungen		Effektstärke <i>d</i>
	<i>MW</i>	<i>N</i>	<i>MW</i>	<i>N</i>	
Deutsch					
DK3	31,77	7 012	30,11	7 379	0,24
DK6	47,84	3 539	45,72	3 893	0,18
DK8	65,84	6 886	60,20	7 256	0,39
Englisch					
EK6	75,00	2 270	69,87	2 364	0,22
EK8	55,62	6 897	52,86	7 339	0,18

Fazit

Auf Basis der durchgeführten geschlechterspezifischen Analysen der diesjährigen Testergebnisse kann abschließend gesagt werden, dass ein Geschlechtereffekt hinsichtlich der mathematischen und sprachlichen Kompetenzen sehr gering bis gar nicht nachzuweisen ist. 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 besser ab als die gleichaltrigen Jungen. Im Fach Deutsch fanden sich in fast allen Klassenstufen kleine Geschlechtereffekte zugunsten der Mädchen. Auch in den englischen Kompetenztests sind geringe Geschlechtereffekte zugunsten der Mädchen zu beobachten.

Letztendlich stellt sich die Frage, weshalb der Geschlechtereffekt lediglich in den sprachlichen Fächern erkennbar ist. Möglicherweise sprechen bestimmte Testinhalte in den Fächern Englisch und Deutsch Mädchen mehr an als gleichaltrige Jungen, weswegen hier kleine Geschlechtereffekte deutlich werden könnten. Diese Frage kann mit den vorliegenden Daten aber nicht geklärt werden, sondern erfordert differenzierte Erhebungen hinsichtlich der Umsetzung geschlechterorientierter Fördermaßnahmen.

Das Wichtigste in Kürze

- Mädchen erzielen im Vergleich zu Jungen vergleichbare mathematische Leistungen.
- Mädchen erzielen tendenziell bessere Ergebnisse in den Fächern Deutsch und Englisch.
- Sowohl in den mathematischen als auch in den sprachlichen Kompetenzen sind die Geschlechtereffekte weitgehend unverändert im kleinen bis vernachlässigbaren Bereich.

4.2 Muttersprache

Schüler mit Migrationshintergrund ebenso gut zu fördern und zu unterstützen wie Schüler ohne Migrationshintergrund ist eine Herausforderung, die das Bildungssystem zu bewältigen versucht. In den PISA-Studien zeigten Schüler mit Migrationshintergrund weniger starke Leistungen als Schüler ohne Migrationshintergrund. Durch gezielte Fördermaßnahmen konnten diese Leistungsunterschiede in den letzten Jahren verkleinert werden. Aus der PISA-Studie 2012 geht zwar 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 in der Leistung zwischen zugewanderten und nicht zugewanderten Schülern feststellen.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 Schülern an Thüringer Schulen 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. Darauf folgt eine differenzierte Betrachtung der Leistungen in den Teilbereichen im Fach Deutsch in der Klassenstufe 8.

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. In Thüringen ist der Anteil an Schülern, die eine nicht deutsche Sprache zu Hause sprechen, vergleichsweise niedrig. Zusätzlich ist in der Tabelle die prozentuale Gesamthäufigkeit der Schüler mit nicht deutscher Muttersprache in den jeweiligen Klassenstufen dargestellt.

In der 3. Klassenstufe lässt sich bei 5,2 % der Kinder aufgrund einer anderen Muttersprache ein Migrationshintergrund vermuten. Die Häufigkeit von Schülern mit Migrationshintergrund ist in der 6. und 8. Klasse insgesamt mit 2,1 % und 2,6 % deutlich niedriger. Der Anteil der Schüler mit nicht deutscher Muttersprache, die die Regelschule besuchen, ist in der 6. und 8. Klassenstufe vergleichbar: In der 6. Klassenstufe beträgt dieser 2,5 % , in der 8. Klassenstufe sind es 2,7 %. Schüler mit nicht deutscher Muttersprache, die das Gymnasium besuchen, sind in der 8. Klassenstufe mit 2,6 % häufiger vertreten als in der 6. Klassenstufe (1,6 %).

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

Schulart	Häufigkeit in % Klassenstufe 3	Häufigkeit in % Klassenstufe 6	Häufigkeit in % Klassenstufe 8
Grundschule	5,2	–	–
Förderschule	5,7	1,2	0,0
Regelschule	–	2,5	2,7
Gymnasium	–	1,6	2,6
Gesamt	5,2	2,1	2,6

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

Mittelwertevergleich der Testergebnisse

Um zu untersuchen, ob ein Zusammenhang zwischen der Muttersprache und den Ergebnissen in den Kompetenztests besteht, werden die Mittelwerte der Testergebnisse von Schülern deutscher Muttersprache mit den Mittelwerten der Schüler mit 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).

Tabelle 4.4: Vergleich der Mutterspracheneffekte der Klassenstufe 3, 6 und 8 im Jahr 2016

Klassenstufe	Deutsch Effektstärke d	Mathematik Effektstärke d	Englisch Effektstärke d
3	0,64	0,25	–
6	0,85	0,75	0,30
8	0,59	0,54	0,09

Die Ergebnisse zeigen, dass Schüler mit einer anderen Muttersprache in allen Fächern und in jeder Klassenstufe im Durchschnitt schwächere Ergebnisse erzielen als Schüler mit deutscher Muttersprache. Es handelt sich in der 3. Klassenstufe in Deutsch um einen mittelgroßen Effekt und in Mathematik um einen kleinen Effekt zugunsten der Deutsch-Muttersprachler. Im Vergleich zum Vorjahr ist der Unterschied zwischen den Schülern mit deutscher Muttersprache und Schülern mit nicht deutscher Muttersprache im Fach Deutsch leicht gestiegen, in Mathematik ist er etwa gleich geblieben. In der Klassenstufe 6 ist ein großer Effekt im Fach Deutsch, ein mittelgroßer Effekt in Mathematik und ein kleiner Effekt in Englisch zu erkennen. Im Vergleich zum Vorjahr haben sich in dieser Klassenstufe die Unterschiede in den Fächern Deutsch und Mathematik vergrößert, in Englisch war der Unterschied im Jahr 2015 vergleichbar. In Klassenstufe 8 liegt in den Fächern Deutsch und Mathematik ein mittelgroßer Effekt vor, im Fach Englisch zeigt sich kein Effekt. Hier haben Schüler mit nicht deutscher Muttersprache also nur unwesentlich schwächere Testergebnisse erzielt als Schüler mit deutscher Muttersprache.

Die Ergebnisse zeigen insgesamt, dass der Mutterspracheneffekt im Fach Englisch am geringsten ist. Besonders auffällig sind die Unterschiede der Testergebnisse im Fach Deutsch. Im Vergleich zu den Vorjahren haben sich die Effektstärken nur geringfügig verändert.

Differenzierte Betrachtung des Faches Deutsch in der Klassenstufe 8

Als nächstes werden die Leistungen in den Teilbereichen für Deutsch in der Klassenstufe 8 analysiert, um einen detaillierten Überblick darüber zu bekommen, in welchem Teilbereich des Tests die Unterschiede in den Leistungen von Schülern mit deutscher im Vergleich zu nicht deutscher Muttersprache größer oder kleiner sind. In der 8. Klassenstufe wird zwischen den Teilbereichen Orthographie und Lesen unterschieden. Der Teilbereich Orthographie gibt an, wie gut die Rechtschreibfähigkeiten der Schüler im Test sind. Kompetenz in diesem Bereich ist oft notwendige Voraussetzung für eine flüssige Textkonstruktion und dient darüber hinaus als Beleg für Leistungsfähigkeit im Rahmen von Einstellungstests in der Berufsausbildung. Der Teilbereich Lesen gibt an, wie gut die Lesekompetenz der Schüler im Umgang von Texten und

Medien in den diesjährigen Kompetenztests ist. Hierzu wurde die Fähigkeit zur Anwendung von Strategien zum Leseverstehen und das Verständnis von literarischen, Sach- und Gebrauchstexten erfasst.

In beiden Teilbereichen erzielten Schüler mit nicht deutscher Muttersprache ein weniger gutes Ergebnis. Im Teilbereich Orthographie handelt es sich um einen kleinen Effekt, im Teilbereich Lesen wurde hingegen ein großer Effekt gefunden (siehe Tabelle 4.5). Das bedeutet, dass die Leistungen im Teilbereich Orthographie bei Schülern mit Migrationshintergrund im Durchschnitt besser waren und der Unterschied zu den Leistungen von Schülern ohne Migrationshintergrund weniger groß war, als im Teilbereich Lesen.

Tabelle 4.5: Vergleich der Mutterspracheneffekte in den Teilbereichen des Fachs Deutsch in der 8. Klasse

Klassenstufe	Orthographie Effektstärke <i>d</i>	Lesen Effektstärke <i>d</i>
8	0,36	0,87

Fazit

Bei den Ergebnissen der Kompetenztests 2016 ist festzustellen, 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 mit deutscher Muttersprache zu erzielen. Besonders in der Grundschule sollte die schnelle Lernfähigkeit der Kinder genutzt werden, um spätere Sprachdefizite und dadurch entstehende Lernrückstände zu vermeiden⁵.

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 der Klassenstufe 8, in dem alle Schüler in etwa vergleichbare Ergebnisse erzielten.
- Diese Unterschiede fallen im Fach Deutsch über alle Klassenstufen hinweg am höchsten aus.
- Die Betrachtung der Unterschiede über mehrere Jahre hinweg zeigt, dass diese Effekte überwiegend stabil sind.

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

4.3 Sozioökonomischer Status (SES)

Ein wichtiges Anliegen des Deutschen Bildungssystems ist es, gerechte Bildungschancen für jeden unabhängig seiner sozialen Herkunft zu ermöglichen. Jeder Schüler sollte die gleichen Möglichkeiten zum Kompetenzerwerb haben, unbeeinflusst vom sozioökonomischen Status (im Folgenden abgekürzt aus dem Englischen als SES) des Elternhauses. In einigen Studien wurde bereits der Einfluss des SES auf die Schülerleistung untersucht und deren Zusammenhang bestätigt⁶. Auch in den PISA-Studien spielt dieses Thema eine wichtige Rolle. 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. Die Ergebnisse geben Hinweise darauf, dass Schüler mit günstigeren sozialen Herkunftsbedingungen bessere Testleistungen erzielen und umgekehrt. Für Deutschland zeigt sich an dieser Stelle, dass der Zusammenhang zwischen dem SES und den Testleistungen der Jugendlichen in den Jahren 2000 bis 2012 zwar deutlich zurückgegangen ist, er allerdings immer noch über dem OECD-Durchschnitt liegt⁷. Solche Ergebnisse belegen, dass es notwendig ist geeignete Maßnahmen einzuführen, die Chancengleichheit für jeden unabhängig von seiner sozialen Herkunft ermöglichen.

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 IGLU⁸ wurde der SES u.a. mit Hilfe der sogenannten „Bücherfrage“ erhoben. Die Bücherfrage misst auf einer fünfstufigen Skala die Anzahl der im Elternhaus vorhandenen Bücher⁹. 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.

Zunächst soll untersucht werden, wie stark sich die verschiedenen Schulformen in der durchschnittlichen Bücheranzahl, also im SES, unterscheiden. Dazu erfolgt der Vergleich mittels Effektstärken. Je größer die Effektstärke, desto stärker unterscheiden sich die Schulformen. In der folgenden Tabelle 4.6 sind die Ergebnisse dargestellt. Es zeigen sich über alle Klassenstufen und Schulartvergleiche hinweg große Effekte der Schulart auf den SES. Das bedeutet, dass in Klassenstufe 3 Grundschulklassen einen deutlich höheren SES aufweisen als Förderschulklassen. Diese Interpretation ist äquivalent auf Klassenstufe 6 und 8 übertragbar. Hier zeigen Regelschulklassen einen höheren SES als Förderschulklassen und Gymnasialklassen wiederum einen höheren SES als Klassen an Regelschulen und Förderschulen. Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass die soziale Herkunft beeinflusst, welche Schulform besucht wird. Über die vergangenen Jahre hinweg ist dieser Befund konstant zu bemerken.

⁶ z. B. Bos, Schwippert & Stubbe (2007); Dittton & Maaz (2011).

⁷ Vgl. OECD (2013).

⁸ Vgl. Bos (2003).

⁹ 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

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

Klassenstufe	Grundschule vs. Förderschule Effektstärke d	Gymnasium vs. Regelschule Effektstärke d	Gymnasium vs. Förderschule Effektstärke d	Regelschule Förderschule Effektstärke d
3	1,35	–	–	–
6	–	1,42	2,97	1,07
8	–	1,78	2,68	0,78

In den sich nun anschließenden Analysen soll untersucht werden, inwieweit sich der SES auf die in den Kompetenztests erzielten Leistungen auswirkt. Dazu wird der Zusammenhang zwischen dem SES und der Testleistung in Form von Korrelationen betrachtet.

Die folgenden Tabellen 4.7, 4.8 und 4.9 geben die Korrelation r für die einzelnen Kompetenztests auf Klassenebene, getrennt nach Schulformen, 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. Sowohl in Klassenstufe 6 als auch in Klassenstufe 8 sind die Zusammenhänge zwischen den Testleistungen und dem SES, unterschieden nach der Schulform, äquivalent zu den letzten Jahren als klein bis mittelgroß einzuschätzen. Die Testergebnisse der Förderschulklassen scheinen, bis auf den Deutschtest Klassenstufe 6, in dem sich große Effekte zeigen, relativ unabhängig vom SES zu sein.

Die Gesamtkorrelationen über alle Schularten hinweg zeigen allerdings relativ große Zusammenhänge zwischen dem SES und der Testleistung in Klassenstufe 6 und in Klassenstufe 8. Dies verdeutlicht die schon eingangs festgestellten Schulformeffekte. Die Schulformen unterscheiden sich deutlich in ihrem SES.

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

Test	Grundschule Korrelation r	Förderschulen Korrelation r	Gesamt Korrelation r
DK3	0,38	–	0,39
MK3	0,34	–	0,34

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

Test	Gymnasium Korrelation r	Regelschule Korrelation r	Förderschulen Korrelation r	Gesamt Korrelation r
DK6	0,30	0,42	0,77	0,65
MK6	0,32	0,41	–	0,64
EK6	–	0,35	–	0,59

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

Test	Gymnasium Korrelation r	Regelschule Korrelation r	Förderschulen Korrelation r	Gesamt Korrelation r
DK8	0,23	0,43	–	0,70
MK8	0,41	0,47	–	0,71
EK8	0,34	0,35	–	0,67

Aus diesen Ergebnissen geht hervor, dass die Klassen mit höherem SES, unabhängig von der Klassenstufe und Schulform, 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. Die gefundenen Zusammenhänge des SES mit den Testleistungen lassen sich über die letzten Jahre hinweg stabil nachweisen. Diese Befunde veranlassen dazu, dass mit Bezug auf die Chancengleichheit, die unser Bildungssystem herzustellen versucht, weiterhin akuter Handlungsbedarf besteht. Da die Klassen mit geringerem SES des Elternhauses schwächere Leistungen zeigen, könnte vermutet werden, 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

- Schularten unterscheiden sich deutlich im durchschnittlichen SES ihrer Klassen.
- Klassen mit einem höherem SES erzielen bessere Testleistungen als Klassen mit niedrigerem SES.

4.4 Jahre des Schulbesuchs

Einen weiteren leistungsrelevanten Faktor im Hinblick auf die Kompetenztests 2016 stellt die Anzahl der absolvierten Schuljahre dar. Daran anknüpfend soll der folgende Abschnitt dem Zusammenhang zwischen den Jahren des Schulbesuchs und den erreichten Testergebnissen gewidmet werden. Der Übersichtlichkeit halber wird zunächst der *Effekt einer verkürzten Schuleingangsphase* und anschließend der *Effekt einer wiederholten Klassenstufe* analysiert. Die jeweiligen Ergebnisse werden dabei stets nach Klassenstufe differenziert erläutert.

Verkürzen der Schuleingangsphase

Gemäß der Thüringer Schulordnung bilden die Klassenstufen 1 und 2 die Schuleingangsphase. Diese kann je nach Bedarf dem individuellen Entwicklungsstand des Schülers angepasst und dementsprechend verkürzt oder verlängert werden. Im Jahr 2016 haben etwas unter 1 Prozent aller teilnehmender Grundschüler ihre Schuleingangsphase verkürzt, während etwas über 9 Prozent sie verlängerten. Der Großteil der Schüler besuchte die Grundschule somit regulär 4 Jahre. Ein konträres Bild zeigen die teilnehmenden Förderschüler. Bei ihnen liegt die Zahl der Verlängerungen weit über der einer regulären Schuleingangsphase. Verkürzungen konnten bei Förderschülern nicht verzeichnet werden.

Wie in Tabelle 4.10 veranschaulicht, liegen die Schülerzahlen bezüglich der Schuleingangsphase im Fach Deutsch unter denen im Fach Mathematik. Diese Unterschiede ergeben sich zum einen daraus, dass die Tests an verschiedenen Tagen geschrieben werden und zu jedem der Termine einzelne Schüler verhindert oder krank gewesen sein können. Zum anderen besteht der Deutschtest aus 2 Teilen (Lesen, Hören). Um vollständig im Datensatz erfasst zu werden, muss ein Schüler beide Testteile im Fach Deutsch absolviert haben. Schüler, welche an einem dieser Testtage gefehlt haben, können bei der Berechnung nicht berücksichtigt werden. Trotz marginaler Abweichungen wird deutlich, dass sowohl im Kompetenztest Deutsch als auch im Kompetenztest Mathematik wesentlich mehr Kinder ihre Schuleingangsphase verlängern mussten als diese verkürzen zu können.

Tabelle 4.10: Anzahl teilnehmender Schüler mit verkürzter, regulärer oder verlängerter Schuleingangsphase nach verschiedenen Schulformen, Klassenstufe 3

	Förderschule			Grundschule		
	verkürzt	regulär	verlängert	verkürzt	regulär	verlängert
MK3	–	12	66	53	13 587	1 485
DK3	–	12	61	49	12 971	1 310

Anknüpfend an den gegebenen Überblick soll nun der Einfluss einer verkürzten Schuleingangsphase auf das Abschneiden der Schüler in den Kompetenztests untersucht werden. Da für Förderschulen kein Schüler mit einer verkürzten Schuleingangsphase verzeichnet wurde, sollen sich die nachfolgenden Ergebnisse ausschließlich auf Schüler der Grundschulen beziehen. Im Allgemeinen zeigt sich, dass Grundschüler, welche ein Jahr übersprungen haben, deutlich bessere Ergebnisse in den Kompetenztests erzielen als Schüler mit regulärer Schuleingangsphase. Dieser Effekt ist im Fach Deutsch klein bis mittelgroß ausgeprägt und bleibt mit einer Effektstärke von $d = 0,45$ annähernd auf dem Niveau des Vorjahres ($d = 0,49$). In Mathematik ist dieser Effekt in diesem Jahr erstmals als groß einzuschätzen. Wie die Tabelle 4.11 aufzeigt, wurde mit einer Effektstärke von $d = 0,79$ im Fach Mathematik ein Wert erreicht, welcher sogar

den bisherigen Höchstwert von 2015 übersteigt ($d = 0,56$). Während die Effektstärke in den letzten Jahren relativ gleichmäßigen Schwankungen unterlag, zeichnet sich seit 2014 zunehmend der Trend ab, dass die Leistungsdivergenz zwischen Kindern mit regulärer Schuleingangsphase und Kindern mit verkürzter Schuleingangsphase wächst.

Tabelle 4.11: Effektstärken d der Unterschiede zwischen Grundschulern ohne und mit Verkürzung der Schuleingangsphase in den Jahren 2015 und 2016, Klassenstufe 3

Test	2015	2016
MK3	0,56	0,79
DK3	0,49	0,45

Wiederholung einer Klassenstufe

Welchen Effekt hat die Wiederholung einer oder mehrerer Klassenstufen auf die erreichten Ergebnisse in den Kompetenztests 2016? Im Allgemeinen zeigt sich auch dieses Jahr, dass Wiederholer in den Kompetenztests schwächere Leistungen erbringen als ihre Klassenkameraden ohne eine solche Wiederholung. Um diesbezüglich jedoch weitere, präzisere und vor allem hilfreiche Aussagen treffen zu können, ist eine differenzierte Betrachtung je nach Schulform, Fach und Klassenstufe obligatorisch.

Bereits in der 3. Klassenstufe sind deutliche Leistungsunterschiede zwischen Schülern, die aufgrund von schwächeren Leistungen eine Klassenstufe wiederholen mussten, und Schülern mit regulärer Schuleingangsphase zu verzeichnen. Der Effekt, dass Wiederholer deutlich schwächer in den Kompetenztests abschneiden als ihre Mitschüler, ist in der Grundschule recht groß, mit einer Effektstärke von $d = 0,86$ in Mathematik und $d = 0,81$ in Deutsch aber relativ fachunspezifisch (Tab.4.12). Während in der Grundschule nur knapp über 9 Prozent der Schüler eine oder mehrere Klassenstufen wiederholen, betrifft dies in den Förderschulen den Großteil der Kinder. Vor diesem Hintergrund wäre eine Betrachtung der Förderschulen besonders interessant. Infolge der niedrigen Teilnehmerzahlen junger Förderschüler wäre eine Interpretation an dieser Stelle jedoch nicht aussagekräftig.

Tabelle 4.12: Effektstärken d der Unterschiede zwischen Schülern ohne und mit Schulzeitverlängerung nach verschiedenen Schulformen, Klassenstufe 3

Test	Förderschule	Grundschule
MK3	–	0,86
DK3	–	0,81

Anschließend soll sich der Klassenstufe 6 zugewandt werden. Für Schüler der 6. Klassenstufe ist die Teilnahme an den Thüringer Kompetenztests - anders als in Klassenstufe 3 und 8 - nur für ein Fach verpflichtend. An Regelschulen und Gymnasien wurde in diesem Jahr der Kompetenztest in Mathematik, an Förderschulen der Kompetenztest in Deutsch am häufigsten gewählt. Die Kompetenzen im Fach Englisch wurden, wie die Tabelle 4.13 aufzeigt, in allen drei Schulformen am seltensten getestet.

Tabelle 4.13: Anzahl teilnehmender Schüler nach verschiedenen Schulformen, Klassenstufe 6

	Förderschule		Regelschule		Gymnasium	
	regulär	wiederholt	regulär	wiederholt	regulär	wiederholt
MK6	61	11	5 764	398	4 064	36
DK6	65	13	4 373	333	2 467	22
EK6	8	21	2 577	173	1 797	20

Analog zur 3. Klassenstufe ist es auch in der 6. Klassenstufe notwendig, den Zusammenhang zwischen Wiederholung einer Klassenstufe und der jeweiligen Leistung in den Kompetenztests nach Schulform und Fach getrennt zu betrachten. Ein genauer Überblick dazu kann der Tabelle 4.14 entnommen werden. Im Vergleich der Schulformen wird deutlich, dass vor allem Regelschüler, welche bisher keine Klassenstufe wiederholt haben, bessere Leistungen erbringen als Schüler mit Wiederholung. Dieser Effekt ist bei Regelschulen in allen drei Fächern als mittelgroß einzuschätzen. Im Fach Englisch ist er jedoch am höchsten. Auch an Gymnasien spiegelt sich dieser Effekt im Fach Englisch am deutlichsten wider. Mit einer Effektstärke von $d = 0,41$ ist der Zusammenhang an Gymnasien jedoch kleiner als an Regelschulen. In Deutsch und Mathematik lassen sich bei Gymnasiasten keine bedeutsamen Zusammenhänge zwischen den Jahren des Schulbesuchs und den Ergebnissen in den Kompetenztests feststellen. Das heißt, an Gymnasien weisen Schüler mit Wiederholung einer oder mehrerer Klassenstufen nicht weniger gute Kompetenzen in Deutsch und Mathematik auf als ihre Mitschüler mit regulärer Schullaufbahn. An Förderschulen zeigen sich teils ähnliche, teils gegensätzliche Befunde. Während im Fach Deutsch ein kleiner Effekt darauf hinweist, dass Wiederholer schwächere Ergebnisse im Kompetenztest erreichen als Schüler ohne Wiederholung, erzielen Wiederholer im Fach Mathematik höhere Erfolge als ihre Mitschüler. Im Fach Englisch lassen die geringen Teilnehmerzahlen an Förderschulen keine statistische Analyse zu. Im Allgemeinen ist die Zahl teilnehmender Förderschüler denen von Regelschülern und Gymnasiasten weit unterlegen, wodurch natürlich auch die Datenanalyse beeinflusst wird. Neben diesem kann ein weiterer Grund für die teils antagonistischen Befunde bei Förderschulen der Umstand sein, dass Förderschüler von einer Klassenwiederholung durchaus profitieren - insbesondere im Fach Mathematik.

Tabelle 4.14: Effektstärken d der Unterschiede zwischen Schülern ohne und mit Klassenwiederholung nach verschiedenen Schulformen, Klassenstufe 6

Test	Förderschule	Regelschule	Gymnasium
MK6	-0,28	0,62	0,11
DK6	0,21	0,68	0,16
EK6	-	0,75	0,41

Folgend soll die Klassenstufe 8 im Zentrum der Betrachtung stehen. Insgesamt haben circa 93 Prozent der Achtklässler ihre Schullaufbahn ohne Wiederholung durchlaufen. Nur circa 7 Prozent haben eine Klassenstufe mehr als einmal besucht. Dabei ist jedoch zu beachten, dass die Verteilung der Wiederholer je nach Schulform stark variiert. So ist anhand der Tabelle 4.15 zu sehen, dass der prozentuale Anteil der Wiederholer von Förderschulen, über Regelschulen bis hin zu Gymnasien drastisch sinkt. Infolgedessen soll auch hier ein möglicher Zusammenhang zwischen erreichter Punktzahl in den Kompetenztests und der Anzahl der absolvierten Schuljahre differenziert beurteilt werden.

Tabelle 4.15: Anzahl teilnehmender Schüler nach verschiedenen Schulformen, Klassenstufe 8

	Förderschule		Regelschule		Gymnasium	
	regulär	wiederholt	regulär	wiederholt	regulär	wiederholt
MK8	70	12	7 818	734	5 966	100
DK8	70	11	7 430	661	5 743	82
EK8	63	6	7 599	665	5 678	86

Die Tabelle 4.16 gibt einen Überblick über die Effektstärken abhängig von der jeweiligen Schulform und dem jeweiligen Fach. Bei Betrachtung der Förderschüler fällt auf, dass sich in Deutsch und Englisch nur kleine Effekte aufzeigen lassen. Das bedeutet, dass Schüler ohne Wiederholung im Schnitt etwas bessere Leistungen bezüglich ihrer Deutsch- und Englischkompetenzen aufweisen als ihre Mitschüler mit Klassenwiederholung. In Mathematik lässt sich für Förderschulen kein Effekt ableiten. Ähnlich aber mit anderer fachspezifischer Ausprägung ist das Bild an Gymnasien. Auch hier sind kleine Effekte für Mathematik und Deutsch nachweisbar. Mit einer Effektstärke von $d = 0,48$ ist der Zusammenhang im Fach Deutsch etwas deutlicher als in Mathematik. Die Leistungsdifferenz zwischen Schülern mit regulärer Schullaufbahn und Schülern mit verlängerter Schullaufbahn ist somit in Deutsch höher als in Mathematik. Bei Gymnasien ist es nicht das Fach Mathematik, sondern das Fach Englisch, in welchem kein Zusammenhang erkennbar ist. Bei der Interpretation der Gymnasialdaten ist jedoch zu beachten, dass die Zahl der Wiederholer besonders gering gegenüber der Schülerschaft ist, welche kein Schuljahr wiederholen musste (Tab. 4.15). Begründet kann dies dadurch werden, dass bei leistungsschwächeren Schülern ein Wechsel vom Gymnasium auf die Regelschule meist näher liegt, als eine komplette Klassenstufe zu wiederholen. Die höchsten Werte bezüglich eines Zusammenhangs zwischen den Jahren des Schulbesuchs und dem Abschneiden in den Kompetenztests erreichen 2016 die Regelschulen. Hier zeichnet sich in allen Fächern wieder relativ homogen ein mittelgroßer Effekt ab. Das heißt, in Regelschulen erzielen Wiederholer meist schwächere Leistungen als ihre Klassenkameraden ohne Wiederholung eines Schuljahres.

Tabelle 4.16: Effektstärken d der Unterschiede zwischen Schülern mit und ohne Klassenwiederholung nach verschiedenen Schulformen, Klassenstufe 8

Test	Förderschule	Regelschule	Gymnasium
MK8	0,02	0,62	0,26
DK8	0,40	0,61	0,48
EK8	0,37	0,59	0,02

Abschließend kann zusammengefasst werden, dass Grundschüler mit verkürzter Schuleingangsphase keine Einbußen im Lernfortschritt zu haben scheinen. Sie schneiden im Schnitt sogar besser in den Kompetenztests ab als ihre Mitschüler. Weiterhin fällt auf, dass vor allem in Grund- aber auch in Regelschulen Wiederholer schwächere Leistungen erbringen als Schüler ohne Wiederholung eines Schuljahres. An Gymnasien ist dieser Effekt weniger deutlich, zeitweise für bestimmte Fächer sogar überhaupt nicht ausgeprägt. Förderschulen zeigen ein differenziertes Bild. Bei ihnen sind teils geringe, teils gegensätzliche oder gar keine Effekte zu verzeichnen.

Das Wichtigste in Kürze

- In der Grundschule erreichen Schüler mit verkürzter Schuleingangsphase in den Kompetenztests bessere Ergebnisse als ihre Mitschüler mit einer regulären Schuleingangsphase.
- Schüler ohne Wiederholung erzielen tendenziell bessere Leistungen in den Kompetenztests als Schüler, welche mindestens 1 Schuljahr wiederholen mussten.
- An Grund- und Regelschulen wird die Leistungsdifferenz zwischen Wiederholern und ihren Mitschülern besonders deutlich.

4.5 Besondere Lernschwierigkeiten / Sonderpädagogischer Förderbedarf

In vielen Klassen gibt es Schüler mit Lernschwierigkeiten, die sich zum Beispiel durch Probleme beim Lesen oder Rechnen zeigen. Dabei wird zwischen „Besonderen Lernschwierigkeiten“ (BL) und einem „Sonderpädagogischen Förderbedarf“ (SF) unterschieden. Nach der *Fachlichen Empfehlung zu Fördermaßnahmen für Kinder und Jugendliche mit besonderen Lernschwierigkeiten in den allgemein bildenden Schulen (außer Förderschulen) in Thüringen* (TMBWK, 2008a) treten bei Schülern mit Besonderen Lernschwierigkeiten Erschwernisse auf, die ohne besondere Fördermaßnahmen nicht bewältigt werden können. Diese Lernschwierigkeiten bedürfen einer schulischen Diagnose. Sie können sich in Problemen beim Schriftspracherwerb, beim Rechnen und im Verhalten äußern, ein Auftreten in mehreren Bereichen ist ebenfalls möglich. Bei Besonderen Lernschwierigkeiten muss ein Förderplan erstellt werden und es besteht die Möglichkeit, zusätzliche Lehrerstunden zu beantragen.

Im Gegensatz zu den Besonderen Lernschwierigkeiten treten bei „Sonderpädagogischem Förderbedarf“ (SF) erhebliche Probleme beim Lernen oder in der Entwicklung auf, die im Vergleich zu Lernschwierigkeiten umfassender, schwerwiegender und länger anhaltend sind (TMBWK, 2008b). Es können Beeinträchtigungen im Sehen, Hören, Lernen und in der Sprache sowie in emotionaler, sozialer, geistiger und körperlicher Entwicklung vorhanden sein. Diese Beeinträchtigungen sind so schwer, dass sie im Unterricht ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können. Für Schüler mit SF stehen zusätzliche sonderpädagogische Fachkräfte zur Verfügung; sie werden ebenfalls nach einem Förderplan unterrichtet.

Schüler mit Förderbedarf im Bereich Lesen und geistige Entwicklung nehmen an den Kompetenztests im Normalfall nicht teil. Die Schüler, die trotzdem teilgenommen haben, wurden in den Analysen dieses Kapitels nicht betrachtet. Bei der Dateneingabe wurden die Fachlehrer gebeten anzugeben, welche vorhandene BL oder SF bei einem Schüler die größten Auswirkungen auf das Testergebnis hat.

Tabelle 4.17 zeigt die prozentualen Häufigkeiten der Schüler mit Lernschwierigkeiten nach Klassenstufen, die 2016 an den Kompetenztests teilgenommen haben. In Klassenstufe 3 wurde prozentual bei deutlich mehr Schülern von den Fachlehrern eine BL angegeben als in den anderen beiden Klassenstufen. Der Anteil der Schüler mit SF ist in den drei Klassenstufen ähnlich. Insgesamt nahmen dieses Jahr 1770 Schüler mit BL bzw. SF in Klassenstufe 3 teil. In Klassenstufe 6 waren es 1125 Schüler und in Klassenstufe 8 insgesamt 1915 Schüler.

Tabelle 4.17: Prozentuale Häufigkeit von besonderen Lernschwierigkeiten und sonderpädagogischem Förderbedarf nach Klassenstufen

	Klassenstufe		
	3	6	8
keine	88,7	92,4	93,8
Besondere Lernschwierigkeiten	9,6	5,4	4,1
Sonderpädagogischer Förderbedarf	1,7	2,2	2,1

Im vergangenen Jahr war „Besondere Lernschwierigkeiten, Sonderpädagogischer Förderbedarf und Inklusion“ das Schwerpunktthema. Es wurde durch eine Lehrerbefragung zum Thema Inklusion ergänzt. Die Ergebnisse der Umfrage von M. Eberhard kann unter dem Link <https://www.kompetenztest.de/downloads/schriften> eingesehen werden. Dort finden Sie außer-

dem weitere Forschungsarbeiten im Zusammenhang mit den Kompetenztests sowie allgemeinen Fragen empirischer Bildungsforschung. Im Landesbericht der Kompetenztests 2014 wurden die Daten der Jahre 2010 bis 2014 zusammengefasst und im Hinblick auf ihre Entwicklung über die Zeit untersucht (Nachtigall, 2014). Diese Langzeituntersuchungen werden erst wieder in ein paar Jahren interessant. Bei Interesse können die Landesberichte der letzten Jahre (bis 2010) unter <https://www.kompetenztest.de/downloads/kompetenztests/archiv> heruntergeladen werden.

Wie schon in den letzten Jahren wurden auch diesmal Schüler mit BL bzw. SF mit Schülern ohne diagnostizierte Lernschwierigkeiten verglichen. In den Analysen dieses Kapitels wurden beide Schülergruppen zu einer BLSF-Gruppe zusammengefasst, um durch eine größere Stichprobe verlässlichere statistische Ergebnisse zu erhalten. Die Ergebnisse zeigen, dass Schüler mit einer angegebenen besonderen Lernschwierigkeit oder einem sonderpädagogischen Förderbedarf in allen Fächern und Klassenstufen deutlich schwächer in den Kompetenztests abschneiden als Schüler, bei denen dies nicht der Fall ist. Dies lässt sich an den Effektstärken in Tabelle 4.18 erkennen, die fast alle größer als $d = 0,8$ sind, also einen großen Effekt aufzeigen. Effektstärken ab $d = 0,5$ zeigen einen mittelgroßen Effekt, was nur im Fach Deutsch in Klassenstufe 3 der Fall ist (hier liegt d bei 0,7).

Tabelle 4.18: Effektstärke d der Leistungsunterschiede von Schülern mit und ohne BLSF

Klassenstufe	Effektstärke d in den Fächern		
	Deutsch	Mathematik	Englisch
3	1,16	1,15	–
6	0,72	0,91	1,00
8	1,18	1,02	1,04

Das Wichtigste in Kürze

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

4.6 Vorwissen der Schüler

Im Folgenden wird der Einfluss des Vorwissens der Schüler auf die Testergebnisse untersucht. Das Merkmal Vorwissen umfasst hierbei das in früheren Klassenstufen erworbene Wissen in einem Fach. Es wird durch die Testleistungen der Schüler in einem vorangegangenen Kompetenztest erfasst.

Es ist anzunehmen, dass die aktuelle Testleistung vom Vorwissen in einem Fach beeinflusst wird. Somit lässt sich das Abschneiden im diesjährigen Kompetenztest unter dem Gesichtspunkt der vorherigen Leistungen betrachten. Im Nachfolgenden soll deshalb der Zusammenhang zwischen Vorwissen, also der früheren Testleistung, und der aktuellen Leistung der Schüler untersucht werden. Eine Verknüpfung dieser Testleistungen ist aufgrund des Thüringer Schülerlängsschnitts auf datenschutzrechtlich abgesichertem Wege möglich. Auf diese Weise lässt sich zum Beispiel analysieren, ob ein Schüler, der 2014 die Klassenstufe 6 besuchte und in den damaligen Tests gute Leistungen erzielte, auch 2016 in der Klassenstufe 8 dieses Leistungsniveau halten kann und ob jenes in Zusammenhang mit der Klassenstufe 6 steht. Es erfolgt nun eine Analyse der Zusammenhänge zwischen den Leistungen der Klassenstufe 6 und 8 sowie der Leistungen in der Klassenstufe 3 mit den Testergebnissen der Klassenstufen 6 und 8.

Im folgenden Abschnitt wird zunächst dargestellt, wie hoch der relative Anteil verfügbarer Daten aus zwei Kompetenztests überhaupt war; dies ist in Tabelle 4.19 zu sehen. Ein Schüler, der beispielsweise in der 3. Klasse am Mathematik-Kompetenztest teilgenommen hat, nimmt nicht zwangsläufig auch am Mathematik-Kompetenztest der 6. Klasse teil, da in Klassenstufe 6 nur die Teilnahme an einem Test verpflichtend ist. In der Tabelle fehlen zwei Zellen für Überschneidungen im Fach Englisch, da dieser noch nicht in der Klassenstufe 3 durchgeführt wird. Die vorliegenden Daten beziehen sich auf die jeweiligen Testergebnisse in den Jahren 2011 (Klassenstufe 3), 2014 (Klassenstufe 6) und 2016 (Klassenstufe 8).

Tabelle 4.19: Prozentualer Anteil von Schülern, deren Ergebnisse längsschnittlich miteinander verknüpft werden konnten

Kompetenztest	Deutsch	Mathematik	Englisch
K8 - K6	39,77	60,69	29,32
K8 - K3	75,25	73,29	-
K6 - K3	76,71	76,82	-

Wie erwartet finden sich für die Schüler aus Klassenstufe 8 in allen drei Testfächern die geringsten Verknüpfungsraten mit Testergebnissen aus Klassenstufe 6. Die Rate ist im Fach Mathematik noch am höchsten, dieses Fach wurde Klassenstufe 6 am häufigsten als Testfach gewählt. Für die Verknüpfung von K8 mit K3 einerseits und K6 mit K3 andererseits sind die Verknüpfungsraten in allen Fächern vergleichbar hoch.

Um die Zusammenhänge zwischen Vorwissen und aktuellen Testleistungen der Schüler betrachten zu können, wurden Korrelationen errechnet. Mithilfe dieser Kennwerte kann ermittelt werden, wie stark die aktuelle Leistung mit dem bereits vorhandenen Wissensschatz zusammenhängt. Die nachfolgende Grafik veranschaulicht die Ergebnisse dieser Analyse. Die Zusammenhänge zwischen Vorwissen und Abschneiden im Kompetenztest 2016 liegen zwischen $r = 0,640$ und $r = 0,846$. Solche Werte werden als starke Zusammenhänge betrachtet. Das bedeutet, dass ein Schüler, der in einem Jahr eine gute Leistung im Kompetenztest erzielt hat,

tendenziell im darauffolgenden Kompetenztest ebenfalls eine gute Leistung erbringen wird. Besonders deutlich wird dies bei Betrachtung der Klassenstufen 6 und 8, insbesondere im Fach Englisch. Hier ist der Zusammenhang zwischen Vorwissen und Testleistung am höchsten.

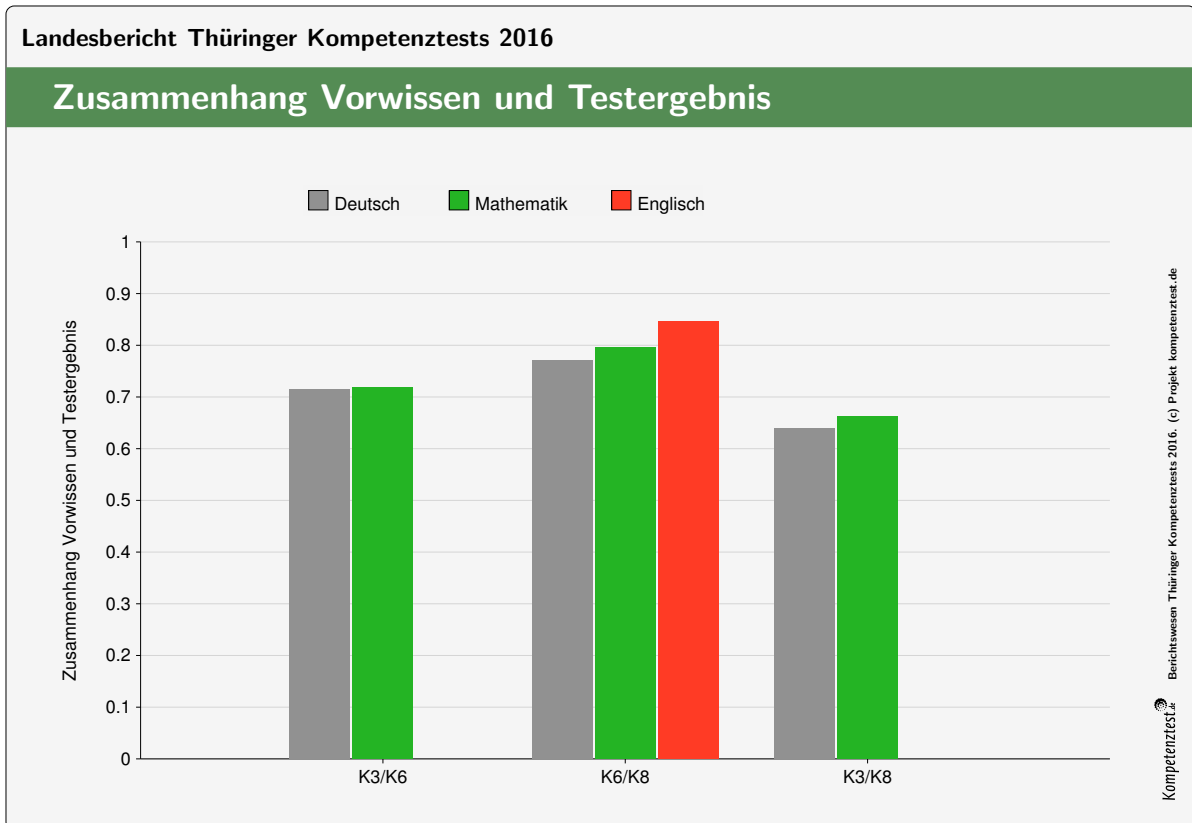


Abbildung 4.1: Statistischer Zusammenhang zwischen den Testergebnissen verschiedener Kompetenztests. Links ist der Zusammenhang zwischen Ergebnissen der Klassenstufe 3 mit Testergebnissen der 6. Klassenstufe dargestellt, in der Mitte der zwischen Klassenstufe 6 und 8 und auf der rechten Seite der Zusammenhang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

Die Analysen zeigen, dass es einen großen Zusammenhang zwischen Vorwissen und den späteren Testleistungen gibt. Um die Testergebnisse fair vergleichen zu können, ist es also notwendig, das Vorwissen mit einzubeziehen. Wichtig ist jedoch auch, dass die hier getroffenen Aussagen nur eine allgemeine Tendenz aufzeigen und somit nicht für jeden Schüler in gleichem Maße zutreffen. Somit ist es durchaus möglich, dass einzelne Schüler unerwartete Testleistungen in Bezug auf ihr Vorwissen erzielen. Solche Ergebnisse können beispielsweise aus guten Fördermaßnahmen resultieren beziehungsweise auch deren Fehlen aufzeigen. Individuelle Förderung ist vor allem bei Schülern mit mangelndem Vorwissen ratsam und eine Möglichkeit, Defizite auszugleichen. Das Vorwissen der Schüler sollte somit große Aufmerksamkeit der Lehrkraft erfahren.

Das Wichtigste in Kürze

- Das bestehende Vorwissen eines Schülers steht in engem Zusammenhang mit der Leistung im Kompetenztest, ist jedoch nicht alleinig dafür ausschlaggebend.
- Dieser Zusammenhang gilt in ähnlicher Weise für alle Fächer.

4.7 Zusammenhang Halbjahresnote und Testergebnisse

Im vorliegenden Abschnitt wird der Zusammenhang zwischen den Testergebnissen und den Halbjahresnoten der Schüler überprüft. Der ermittelte Zusammenhang ermöglicht Aussagen darüber, in welchem Maß die erfassten Kompetenzen der Schüler mit den Notengebungskriterien kongruieren. Dies kann wiederum als Anhaltspunkt für die Beantwortung der Frage dienen, inwieweit die Schüler im Unterricht eine realistische Leistungsbewertung erhalten. Schüler mit einer guten Halbjahresnote in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch und Französisch sollten tendenziell ein leistungsstärkeres Ergebnis in den entsprechenden Kompetenztests erzielen als Schüler mit einer weniger guten Halbjahresnote.

In der Tabelle 4.20 sind die Korrelationen r zwischen den Halbjahresnoten und den einzelnen Testergebnissen der Thüringer Schüler der Klassenstufe 3 in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie der Klassenstufen 6 und 8 in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch dargestellt. Auf eine differenzierte Darstellung der Ergebnisse der verschiedenen Schulformen wurde an dieser Stelle verzichtet, da die Analyse nur einen geringfügigen Unterschied zwischen ihnen ergab.

Tabelle 4.20: Korrelation r zwischen der Halbjahresnote und dem Testergebnis

Klassenstufe	Deutsch Korrelation r	Mathematik Korrelation r	Englisch Korrelation r
3	-0,56	-0,65	-
6	-0,48	-0,57	-0,61
8	-0,54	-0,49	-0,55

Die Korrelation r gibt an, wie stark der Zusammenhang zwischen den Halbjahresnoten der jeweiligen Unterrichtsfächer und den Testergebnissen ist (vgl. Abschnitt „Vorbemerkung“ auf Seite 50). Wie in der Tabelle 4.20 zu sehen, ist dieser Zusammenhang in der Klassenstufe 3 in Mathematik am deutlichsten ausgeprägt. Insgesamt sind die Korrelationen für alle Fächer in den Klassenstufen 3, 6 und 8 als mittelstark einzuschätzen.¹⁰ Die Halbjahresnoten durch die Lehrer und die Testleistungen stehen also in einem substantiellen Zusammenhang. Die Höhe des Zusammenhangs spricht jedoch auch dafür, dass neben der Leistungsfähigkeit eines Schülers noch weitere Einflussfaktoren auf die Halbjahresnote bzw. die Testergebnisse bestehen. Beispielsweise ist es möglich, dass die in den Kompetenztests abgefragten Inhalte nicht notwendigerweise mit den bisher behandelten Unterrichtsinhalten übereinstimmen. Des Weiteren kann die Tagesform des Schülers am Testtag entscheidend für ein außerordentlich gutes oder ungewöhnlich schwaches Testergebnis sein.

Zusätzlich können Abweichungen zwischen den Testergebnissen und der Halbjahresnote des Schülers in verschiedenen Notengebungskriterien und Leistungsbeurteilungen der Lehrer begründet liegen. So wurde bereits nachgewiesen, dass Bezugsgruppeneffekte Lehrerurteile beeinflussen können. Demzufolge dienen unter anderem Leistungsvergleiche zwischen den Schülern einer Schulklasse der Notengebung. Bei gleicher individueller Testleistung kann dies dazu führen, dass ein Schüler eine weniger gute Halbjahresnote in denjenigen Klassen erhält, in denen die mittlere Leistung der Klassenkameraden besonders gut ausfällt im Vergleich zu Klassen mit einer eher geringeren mittleren Leistungsfähigkeit. Demnach würden Schüler mit einem mittleren Leistungsniveau in einer Klasse leistungsschwacher Schüler deutlich besser

¹⁰Das 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.

beurteilt werden als in einer Klasse leistungsstarker Schüler¹¹. Aber nicht nur Effekte des sozialen Vergleichs innerhalb einer Klasse können einen Einfluss auf die Halbjahresnoten haben; auch das Auftreten und das Engagement eines Schülers im Unterricht sind denkbare Einflussfaktoren. Demzufolge kann dies für einen potenziell leistungsstarken, aber sozial ängstlichen Schüler bedeuten, dass er ein sehr gutes Testergebnis erzielt, jedoch aufgrund seiner Zurückhaltung und seiner geringen mündlichen Beteiligung am Unterricht eine weniger gute Halbjahresnote erhält. Umgekehrt kann aber auch ein Schüler, der besonders motiviert im Unterricht mitarbeitet und fleißig ist, eine deutlich bessere Halbjahresnote erhalten, als nach dem Ergebnis des Kompetenztests zu vermuten wäre.

Das Wichtigste in Kürze

- Zwischen den Halbjahresnoten der Schüler und den Ergebnissen der Kompetenztests besteht ein bedeutsamer Zusammenhang.
- Kompetenztests und Halbjahresnoten erfassen neben gemeinsamen Anteilen auch unterschiedliche Aspekte der fächerbezogenen Leistungen.

¹¹Vgl. Trautwein, U. Baeriswyl, F. (2007)

5 Weiterentwicklung der Kompetenztests

Ziel der Kompetenztests ist es, die Lehrkräfte bei der Unterrichtsentwicklung zu unterstützen. Zu diesem Zweck finden jährlich Befragungen statt, in denen die Lehrkräfte Rückmeldungen zu den aktuellen Tests sowie deren Nutzung für den eigenen Unterricht geben können. Aufgrund dieser Rückmeldungen wird durch die Testentwickler und die den Test durchführenden Einrichtungen versucht, die Tests und ihre Nutzungsmöglichkeiten stetig zu verbessern. Aktuell gibt es diesbezüglich zwei markante Weiterentwicklungen. Zum einen konnte in diesem Jahr ein Kompetenztest erstmals an ausgewählten Schulen am Computer geschrieben werden. Zum anderen erhielten alle Thüringer Lehrkräfte Zugang zu einer Aufgabendatenbank, in der Aufgaben und didaktische Kommentare der Kompetenztests der vergangenen Jahre abgerufen und für den Unterricht genutzt werden können.

5.1 Das Pilotprojekt Online-Kompetenztests

In den Rückmeldungen der teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer zu den Kompetenztests taucht seit Jahren immer wieder die Anregung auf, die Kompetenztests am Computer durchzuführen. In der diesjährigen Befragung der an den Kompetenztests beteiligten Lehrkräfte sprachen sich 54,5% der Lehrkräfte an weiterführenden Schulen für die Einführung einer solchen Onlineversion der Kompetenztests aus. Bei den Grundschulen betrug der Anteil 35,8%. Durch Online-Kompetenztests würde ein großer Teil der Dateneingabe und der Korrekturarbeit für die Lehrkraft entfallen. Die Daten würden bei der Testdurchführung automatisch erfasst und zur Auswertung über eine Internetverbindung an die Universität Jena geschickt. Der Arbeitsaufwand des einzelnen Lehrers für die Kompetenztests würde deutlich reduziert. Allerdings erfordert ein solcher Online-Test von den Schulen entsprechende technische Ausstattung und umfangreiche Programmierarbeiten seitens des Projektes *kompetenztest.de*. Um diese Anforderungen und zusätzlichen Arbeiten genauer abschätzen zu können und erste Erfahrungen mit einem Online-Kompetenztest zu sammeln, wurde dazu im Schuljahr 2015/2016 ein Pilotprojekt durchgeführt.

Für das Pilotprojekt wurde der Deutschttest in der Klassenstufe 8 ausgewählt. Die Tests im sprachlichen Bereich haben in der Regel einen höheren Aufwand im Hinblick auf Korrektur und Dateneingabe als Mathematiktests, daher ist hier der erhoffte Nutzen für die Lehrkräfte am Größten. Die Schulen wurden über das erstmalige Angebot eines Online-Tests durch ein Anschreiben, das dem Schulleiteranschreiben zu den Kompetenztests 2016 beilag, informiert. Danach konnten sich alle Schulen, die am Kompetenztest Deutsch Klassenstufe 8 gerne online teilnehmen wollten, nach Prüfung ihrer technischen Voraussetzungen, zur Onlineversion anmelden. Die technischen Voraussetzungen bezogen sich auf die Ausstattung der Rechner, insbesondere auf die Internetverbindung und die Browser. Hier zeigte sich, dass die Verwendung aktueller Browser und die mittlerweile weit verbreiteten DSL-Verbindungen ab 6 mbit/s für die Teilnahme am Online-Test ausreichen.

Für die eigentliche Testdurchführung wurden den teilnehmenden Schulen Codekarten für jeden einzelnen Schüler sowie ein technisches Manual für den IT-Verantwortlichen zugeschickt. Mit den Codes konnten sich die Schüler am Testtag auf einem der Rechner im Computerpool einloggen und den Test dort durchführen. Das technische Manual diente zur Sicherung einer störungsfreien Durchführung des Tests.

Insgesamt nahmen 24 Schulen mit 50 Klassen am Online-Test teil, was 6,7% der teilnehmenden Schulen am Kompetenztest Deutsch in Klassenstufe 8 entspricht. Die technische Durchführung verlief weitgehend problemlos. Lediglich an einer Schule wurde aufgrund veralteter Browser auf die Papierversion zurückgegriffen. Wie sich die Gruppen der Teilnehmer des Online-Tests und des Tests in Papierform in Hinblick auf die Schulform unterschieden, kann der nachfolgenden Tabelle 5.1 entnommen werden. Demnach nahmen etwas mehr Regelschüler als Gymnasiasten am Online-Test teil.

Tabelle 5.1: Teilnahme an der Online- und der Papierversion des Kompetenztests

	Regelschule		Gymnasium		Gesamt	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Online	615	64,5	339	35,5	954	6,7
Papier	7 784	58,2	5 589	41,8	13 373	93,3

5.1.1 Testergebnisse im Vergleich

Unterscheiden sich die Testergebnisse, je nachdem, ob die Schüler die Testaufgaben am Computer oder auf Papier bearbeiten? Die Beantwortung dieser Frage ist wichtig, um Rückschlüsse über die Vergleichbarkeit der beiden Testformen Online und Papier zu ziehen. In Tabelle 5.2 zeigt sich, dass die durchschnittlichen Testwerte der Teilnehmer des Online-Tests leicht unter denen liegen, die den Test als Papierversion geschrieben haben. Innerhalb der Regelschüler liegt der Punktwertunterschied im Mittel bei 3,5 ($d= 0,27$) und innerhalb der Gymnasiasten bei 2,8 ($d= 0,31$). Für die Gesamtstichprobe ergibt sich ein Mittelwertsunterschied von 4,4. Das entspricht einer Effektstärke von $d= 0,3$.¹

Tabelle 5.2: Mittelwerte der Testleistungen im Vergleich

	Regelschule		Gymnasium		Gesamt	
	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>MW</i>	<i>SD</i>
Online	52	12,6	71,1	11	58,8	15,1
Papier	55,5	13	73,9	9,2	63,2	14,8

Das bedeutet allerdings nicht, dass die Teilnahme am Online-Test ursächlich zu bedeutsam schwächeren Testergebnissen führt. Für einen fairen Vergleich zwischen der Teilnahme am Online-Test im Vergleich zur Papierversion müssen die beiden Teilnehmergruppen vergleichbar sein. Dies war nicht der Fall. Die Analyse des Vorwissens der Schüler² zeigt, dass die am Online-Test teilnehmenden Schüler im Mittel ein etwas geringeres Vorwissen besaßen. Daher

¹ Zur Interpretation solcher Effektstärken vergleiche die Einleitung zu Kapitel 4.

² Vergleiche Abschnitt 4.6 auf Seite 67.

kann es sein, dass diese vorher bestehenden Leistungsunterschiede sich auch beim aktuellen Test auswirken. Dies kann durch eine Berücksichtigung dieser Unterschiede beim Vergleich beider Gruppen vermieden werden. Und tatsächlich verschwindet der Unterschied zwischen den beiden Testversionen fast vollständig, wenn das Vorwissen statistisch kontrolliert wird. Es wird in diesem Fall nun ein partielles η^2 von 0,008 berichtet³. Damit erklärt der Online-Test unter Kontrolle aller anderen Faktoren nicht einmal ein Prozent an Varianz des Testergebnisses. Das bedeutet, dass beide Versionen des Tests zu vergleichbaren Ergebnissen führen.

5.1.2 Ergebnisse der Befragung der teilnehmenden Lehrkräfte

Die Lehrkräfte, deren Klassen am Online-Test teilgenommen hatten, wurden nach der Durchführung zum Verfahren befragt. Es nahmen insgesamt 32 Lehrende teil. Erwähnenswert ist, dass alle teilnehmenden Lehrkräfte den Online-Test einem Kollegen weiterempfehlen würden. Ebenso schätzten 24 Lehrende die Motivation ihrer Schüler höher ein als bei der Papierversion. So kamen die Lehrkräfte zu einem insgesamt positiven Gesamtergebnis. Mehr als zwei Drittel vergaben die Schulnote 2, mehr als ein Viertel der Lehrkräfte sogar die Note 1. In den weiteren Befragungsaspekten (z. B. Darstellung der Testaufgaben auf dem Bildschirm, Kontrolle möglicher Täuschungsversuche) zeigten sich keine Notenvergaben schlechter als 3. Dies deutet auf eine für die Lehrkräfte zufriedenstellende Onlineversion des Tests hin. Es zeigt aber auch, dass es in einigen Dingen noch Verbesserungspotential gibt. Deshalb ist das von den meisten Lehrkräften genutzte, offene und schriftliche Feedback der Lehrenden zur Vorbereitung, Durchführung und zum Online-Test allgemein von großer Relevanz, um etwaige Verbesserungen im Schuljahr 2016/17 vornehmen zu können.

Das Wichtigste in Kürze

- Im Rahmen eines Pilotprojektes konnten in Thüringen einige Schulen erstmals an einem Online-Kompetenztest teilnehmen.
- Die Durchführung lief an den Schulen weitgehend problemlos.
- Die Verwendung der Onlineversion des Tests führt zu vergleichbaren Ergebnissen wie bei der Papierversion.
- Aufgrund des positiven Lehrendenfeedbacks wird die Ausweitung des Angebots an Online-Tests auf andere Fächer und Klassenstufen angestrebt.

5.2 Die Kompetenztests-Aufgabendatenbank

Seit dem Schuljahr 2015/2016 steht allen Lehrkräften in Thüringen für die Fächer Deutsch, Englisch, Französisch und Mathematik eine Testaufgabendatenbank zur Verfügung. Die Datenbank beinhaltet eine Vielzahl von Aufgaben der Kompetenztests der vergangenen Jahre mit ihren erläuternden didaktischen Materialien und Anregungen zur Weiterarbeit. Sie wird laufend um aktuelle Aufgaben ergänzt. Sie eignet sich insbesondere dazu, je nach den Testergebnissen der eigenen Klasse gezielt an bestimmten Teilgebieten weiter zu arbeiten. Dieses Angebot des Sächsischen Bildungsinstituts wurde in Kooperation mit dem TMBJS und dem ThILLM mit

³ Dieses Effektstärkemaß kann wie ein quadrierter Korrelationskoeffizient interpretiert werden und stellt mit 100 multipliziert den Anteil der Variation des Testergebnisses dar, der durch den Online-Test erklärt wird.

dem Ziel erstellt, die Weiterarbeit mit den Testergebnissen zu unterstützen. Die Datenbank ist über das Thüringer Schulportal (TSP) unter dem Stichwort „Thüringer Kompetenztests“ zugänglich.

Im Rahmen der Evaluationsbefragung zu den Kompetenztests 2016 wurden die teilnehmenden Lehrkräfte neben einer Einschätzung der aktuellen Kompetenztests (vgl. Kapitel 6) auch zu dieser Aufgabendatenbank befragt. Wie ist der derzeitige Bekanntheitsgrad und wie wird die Nützlichkeit dieser Datenbank aktuell eingeschätzt? Der folgende Abschnitt gibt die Befragungsergebnisse wieder.

5.2.1 Befragungsergebnisse zur Aufgabendatenbank

An der Befragung nahmen insgesamt 318 Lehrerinnen und Lehrer teil. Es wurde u. a. gefragt, ob die Lehrkräfte die Aufgabendatenbank bereits kennengelernt haben und wenn ja, wie nützlich diese bewertet wird.

Von den befragten Lehrkräften an Grundschulen gaben 34,2% an, die Aufgabendatenbank bereits kennengelernt zu haben. Bei den weiterführenden Schulen betrug dieser Anteil 16,4%. Diejenigen Lehrkräfte, welche die Datenbank bereits kennengelernt haben, wurden um die Einschätzung ihrer Nützlichkeit gebeten. Die Ergebnisse gibt Tabelle 5.3 wieder.

Tabelle 5.3: Eingeschätzte Nützlichkeit der Aufgabendatenbank. Angegeben sind die Mittelwerte der Antworten und die Anzahl N der Befragten. Die Antwortskala reichte von 1 (sehr nützlich) bis 6 (gar nicht nützlich).

	Grundschulen		Weiterführende Schulen	
	MW	N	MW	N
Nützlichkeit	2,28	25	2,58	38

Die Ergebnisse zeigen, dass sich der Bekanntheitsgrad der Aufgabendatenbank deutlich zwischen den Schulformen unterscheidet. Der entsprechende Anteil der Lehrkräfte ist an den Grundschulen mehr als doppelt so hoch als an den weiterführenden Schulen. Die Nützlichkeit der Datenbank wird durch die Lehrkräfte insgesamt positiv eingeschätzt, wobei auch hier an Grundschulen positiver bewertet wird als an den weiterführenden Schulen. Diese Ergebnisse legen nahe, die Aufgabendatenbank noch stärker bekannt zu machen, insbesondere bei den weiterführenden Schulen.

Das Wichtigste in Kürze

- Die Kompetenztests-Aufgabendatenbank wird von den Lehrkräften überwiegend als nützlich eingeschätzt.
- Die Bekanntheit der Datenbank ist insbesondere an den weiterführenden Schulen noch steigerungsfähig.

6 Rezeption und Evaluation der Tests

6.1 Befragung der Lehrkräfte nach der Dateneingabe

Nachdem die Lehrkräfte die Dateneingabe für ihre Klasse abgeschlossen hatten, hatten sie wie auch in den vergangenen Jahren 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 ca. 82 % aller Lehrkräfte Gebrauch, indem sie mindestens eine Frage zu der Nützlichkeit des Kompetenztests beantworteten.

In Tabelle 6.1 sind testspezifisch die Mittelwerte der Einschätzungen der Fachlehrkräfte zu den Kompetenztests wiedergegeben. Auf eine separate Darstellung der Ergebnisse nach Gymnasium und Regelschule wurde hier verzichtet, da sich keine bedeutsamen Unterschiede in den Einschätzungen zeigen.

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

Kompetenztest	Lehrplanadäquatheit	Lernstandsdiagnostik	Unterrichtsentwicklung	Schulentwicklung
DK3L	1,95	2,30	2,39	2,70
DK3H	2,23	2,37	2,46	2,69
MK3	1,95	2,36	2,40	2,68
DK6	2,46	2,81	2,91	3,15
MK6	2,16	2,55	2,74	3,00
EK6	2,25	2,61	2,80	3,07
DK8	2,35	2,82	2,94	3,23
MK8	2,43	2,75	2,97	3,22
EK8	2,53	2,88	3,08	3,30

Die besten Bewertungen finden sich erneut bei den Tests in der Klassenstufe 3. Betrachtet man die (hier nicht dargestellten) klassenstufenspezifischen Mittelwerte zu den einzelnen Fragen, so zeigen sich keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den Lehrkräften von Klassenstufe 6 und 8, während die Effektstärken der Unterschiede zwischen Klassenstufe 3 und 6 im kleinen Bereich liegen.

Nützlichkeitsbewertungen im Vergleich zum Vorjahr

Vergleicht man die Mittelwerte aller diesjährigen Antworten der Lehrkräfte mit denen des letzten Jahres, so zeigen sich keine bedeutsamen Unterschiede.

Bei einer differenzierten, fach- und schulformspezifischen Betrachtung finden sich in der Regel kleine Effekte bei den Kompetenztests im Fach Englisch an Regelschulen. Hier fallen die diesjährigen Einschätzungen in allen vier Fragen besser aus. In Klassenstufe 8 liegt bei der Frage nach der Lehrplanadäquatheit mit $d=0,55$ sogar ein mittelgroßer Effekt vor. An Gymnasien zeigt sich dieses Phänomen nicht, es gibt meist keine bedeutsamen Unterschiede zum Vorjahr, allerdings wird in Klassenstufe 6 die Nützlichkeit für die Unterrichts- und Schulentwicklung mit kleinen Effektstärken schlechter eingeschätzt als im Vorjahr.

Bedeutsame Unterschiede finden sich außerdem für den Kompetenztest Mathematik an Gymnasien. Hier fallen die Einschätzungen zu allen vier Fragen mit kleinen Effektstärken schlechter aus als im Vorjahr. In den freien Kommentaren bemängelten einige Gymnasiallehrkräfte, dass der Test für ihre Schüler zu leicht sei und sie deshalb den Rückmeldungen keine nützlichen Informationen entnehmen könnten. Tatsächlich fiel die mittlere Lösungshäufigkeit für das Testheft in Mathematik an Gymnasien ca. 10 % höher aus als im letzten Jahr. Hintergrund hierbei ist eine Änderung der Testheftzielgruppe. Bis 2015 wurde das in Thüringen eingesetzte Testheft so konzipiert, dass Schüler, die einen mittleren Schulabschluss anstreben, im Mittel 50 bis 60 % der Aufgaben lösen. Seit dem Schuljahr 2015/2016 setzt sich die Zielgruppe aus Haupt- und Realschülern zusammen, die 50 bis 60 % der Aufgaben lösen sollen. Damit wurde das Testheft für die Gymnasien vielleicht zu leicht. In den anderen Tests in Klassenstufe 8, die ebenfalls von der Umstellung betroffen waren, gab es hierzu keine auffällige Häufung von Rückmeldungen.

6.2 Rezeption der Testergebnisse an den Schulen

6.2.1 Formen der Rückmeldungen

Im Jahr 2016 wurden für Thüringer Klassen und Schüler für die Kompetenztests insgesamt über 18 000 Berichte im PDF-Format geliefert. Die Ergebn isrückmeldungen erfolgen in zwei Wellen.

In einer ersten Welle können die teilnehmenden Lehrkräfte 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 Fachlehrkräfte 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.

6.2.2 Download-Quoten 2016

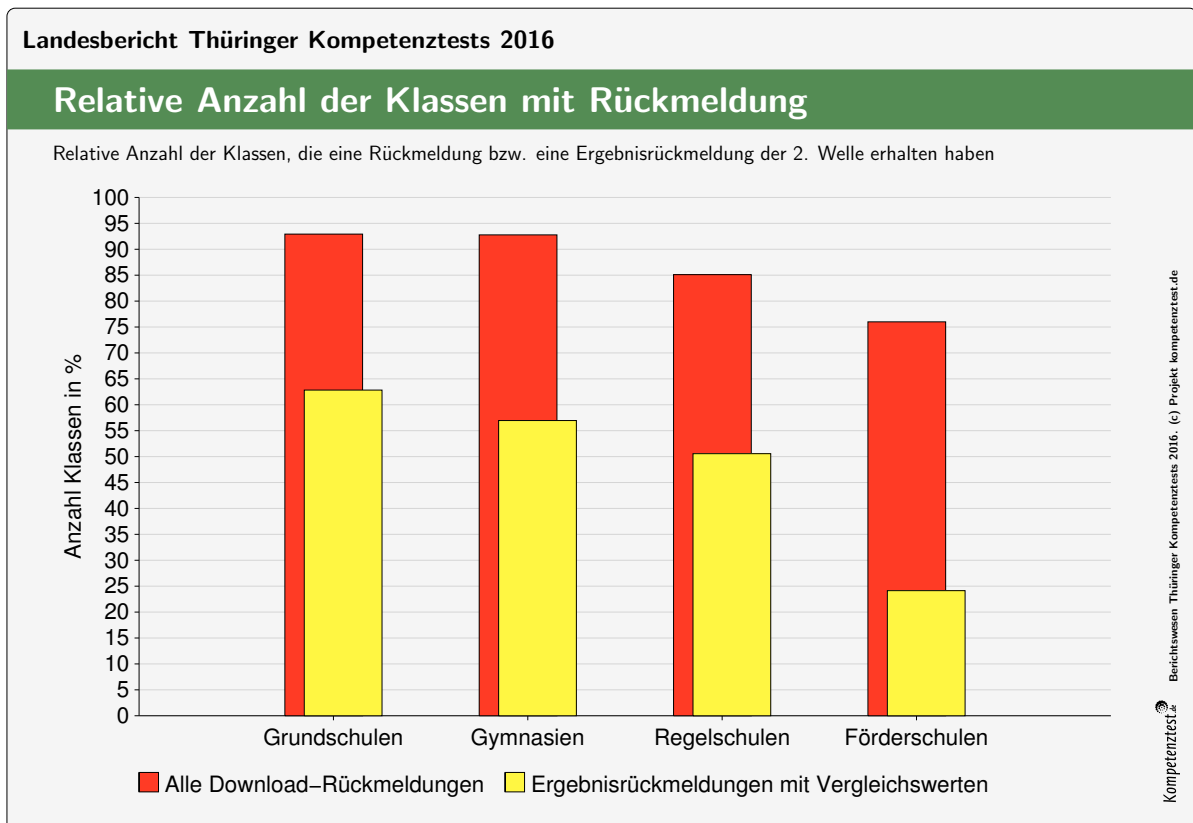


Abbildung 6.1: Relative Anzahl von Klassen mit Downloads mindestens einer Sofort-Rückmeldung vs. ErgebnISRückmeldung mit korrigierten Landesmittelwerten (Stand: 3. Oktober 2016).

In Abbildung 6.1 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.

Die Abrufquoten sind im Vergleich zum letzten Jahr ähnlich bis leicht gesunken. Der größte Unterschied ist bei Abrufen der Berichte mit Vergleichswerten durch die Grundschulen zu beobachten: hier ist die Quote um ca. 6 % gefallen. Die Abrufquoten fallen auch dieses Jahr 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.

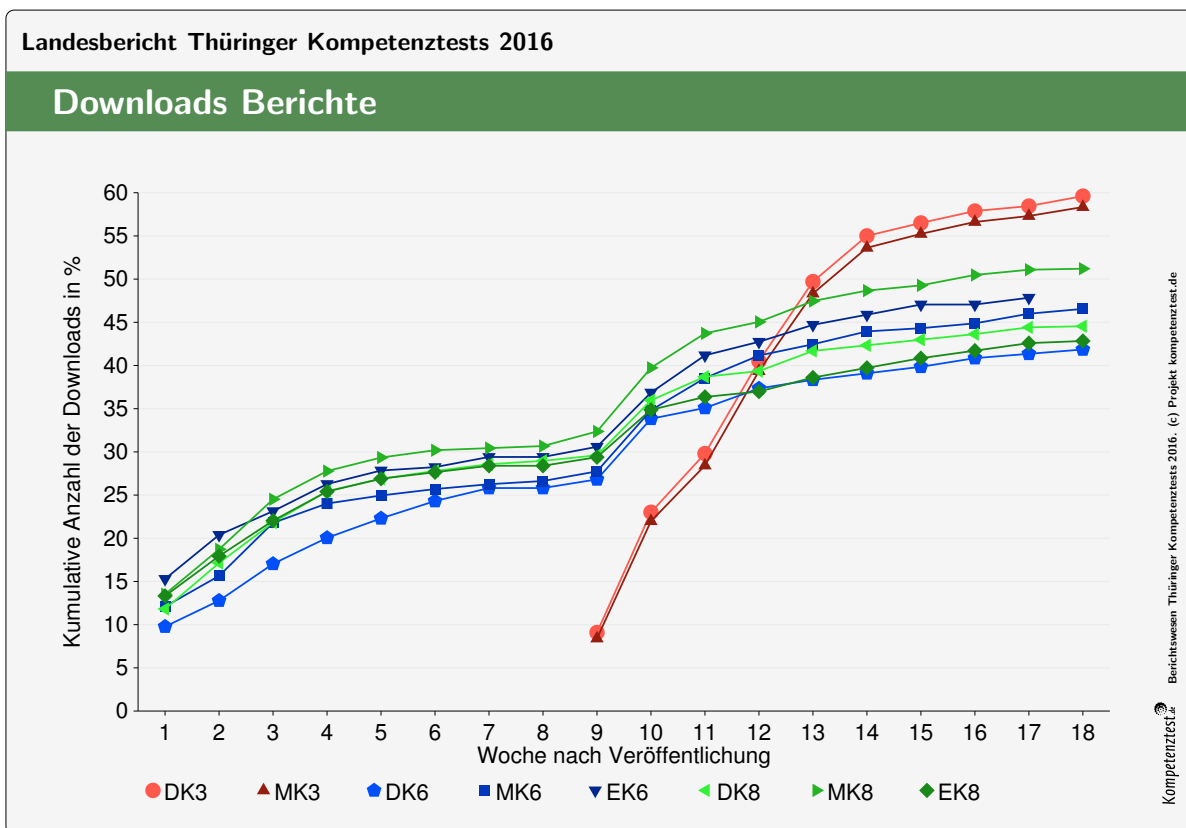


Abbildung 6.2: Downloads der Ergebnisberichte mit Vergleichsdaten der verschiedenen Tests im zeitlichen Verlauf (pro Woche nach Veröffentlichung K6/K8, Stand: 3. Oktober 2016).

Die Abrufquoten speziell für die (Klassen-)Ergebnisberichte mit Vergleichswerten, getrennt nach Fach und Klassenstufe, zeigt Abbildung 6.2 im zeitlichen Verlauf. Die Rückmeldungen zu den Tests der Klassenstufen 6 und 8 wurden bereits am 30. Mai 2016 veröffentlicht, also acht 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 prozentual mehr Berichte heruntergeladen und dies auch in einem kürzeren Zeitraum nach der Veröffentlichung. Die geringsten Abrufquoten finden sich in diesem Jahr für die Berichte zu den Kompetenztests Deutsch in der Klassenstufe 6 und Englisch in Klassenstufe 8. Im Vorjahresvergleich sind die Quoten durchschnittlich leicht um ca. 5 % gefallen.

Die Abrufzahlen der Schülerberichte liegen erneut hinter den Abrufen der Klassenberichte zurück. Wie im letzten Jahr auch, wurde in nur ca. 54 % der Fälle auch ein Schülerbericht für das gleiche Fach heruntergeladen, wenn für eine Klasse ein Ergebnisbericht mit Vergleichswerten in diesem Fach abgerufen wurde.

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 44,4 % die Berichte zehn Wochen nach dem letzten Veröffentlichungstermin abgerufen. Betrachtet man die verschiedenen Schularten¹, so sind die Quoten mit 46,0 % für Grundschulen, 47,8 % für Gymnasien und 39,9 % für Regelschulen im Vergleich zum Vorjahr erneut geringfügig niedriger.

¹ Für Förderschulen werden keine Schulberichte erzeugt.

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.

Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2016

Abrufquote Ergebnisberichte Grundschulen

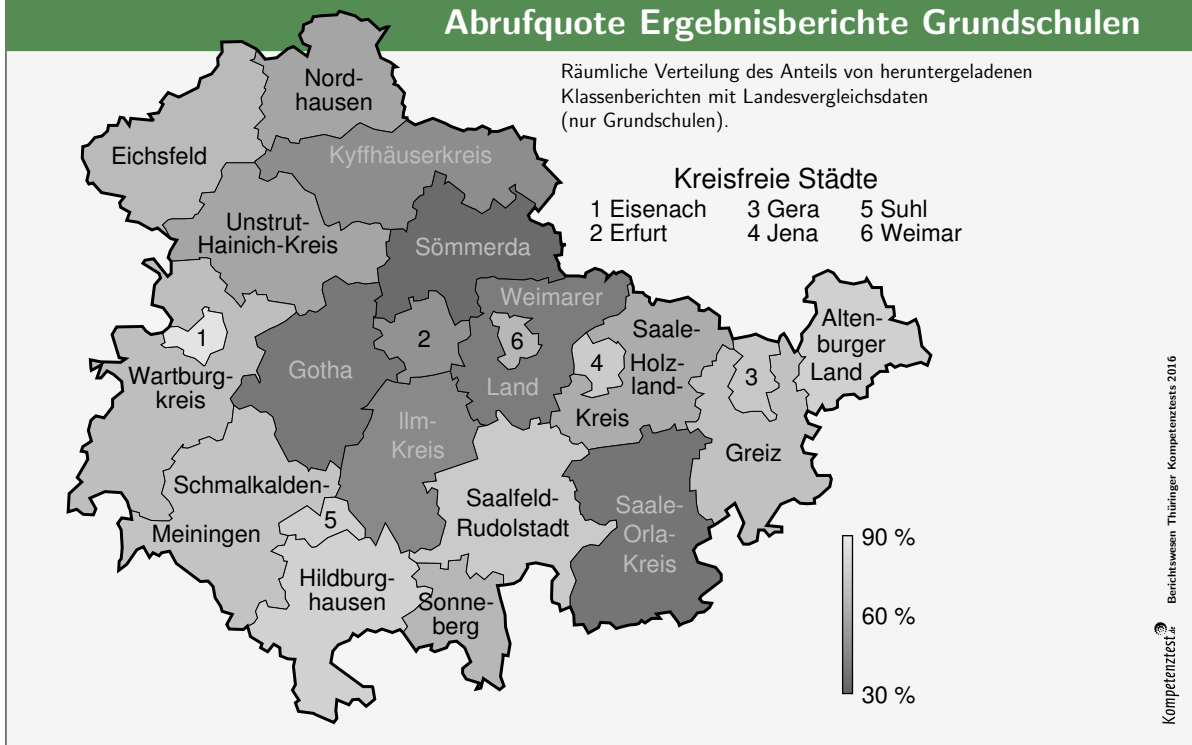


Abbildung 6.3: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils der Downloads aller erzeugten Ergebnisberichte der Grundschulen.

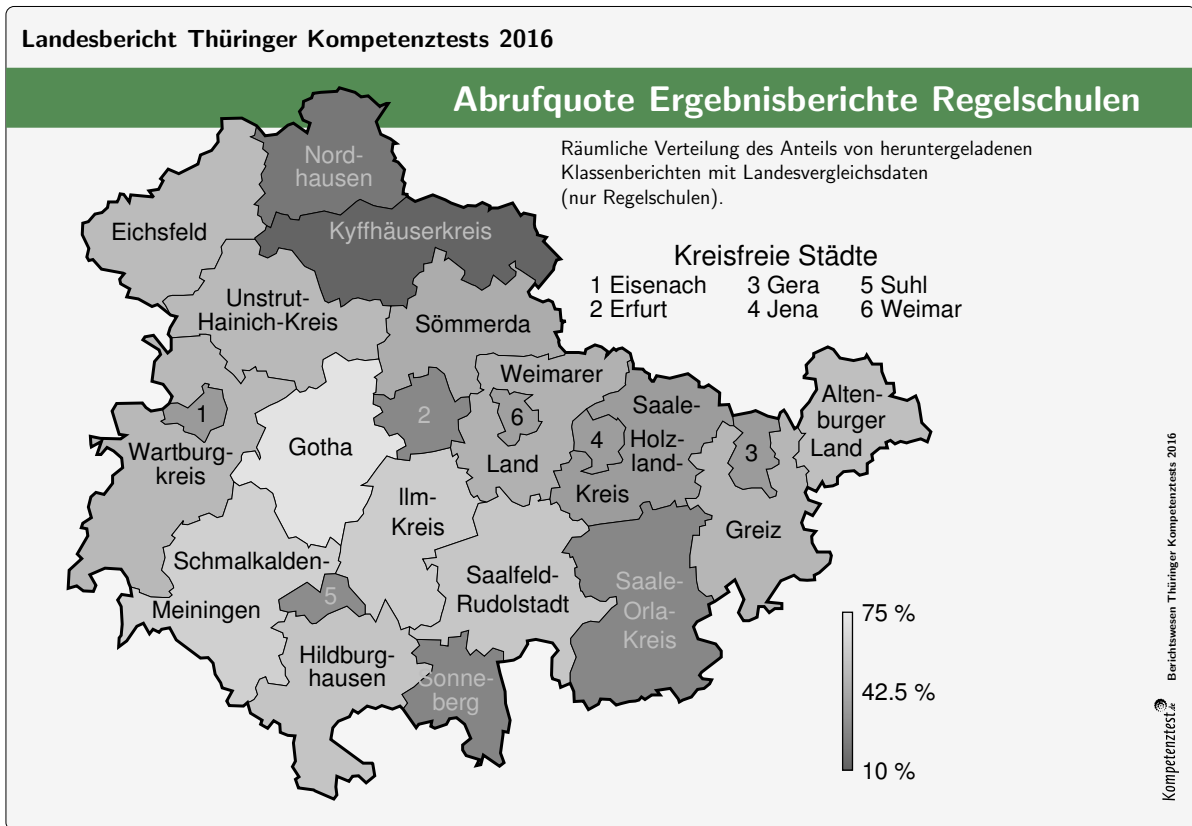


Abbildung 6.4: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils der Downloads aller erzeugten Ergebnisberichte der Regelschulen.

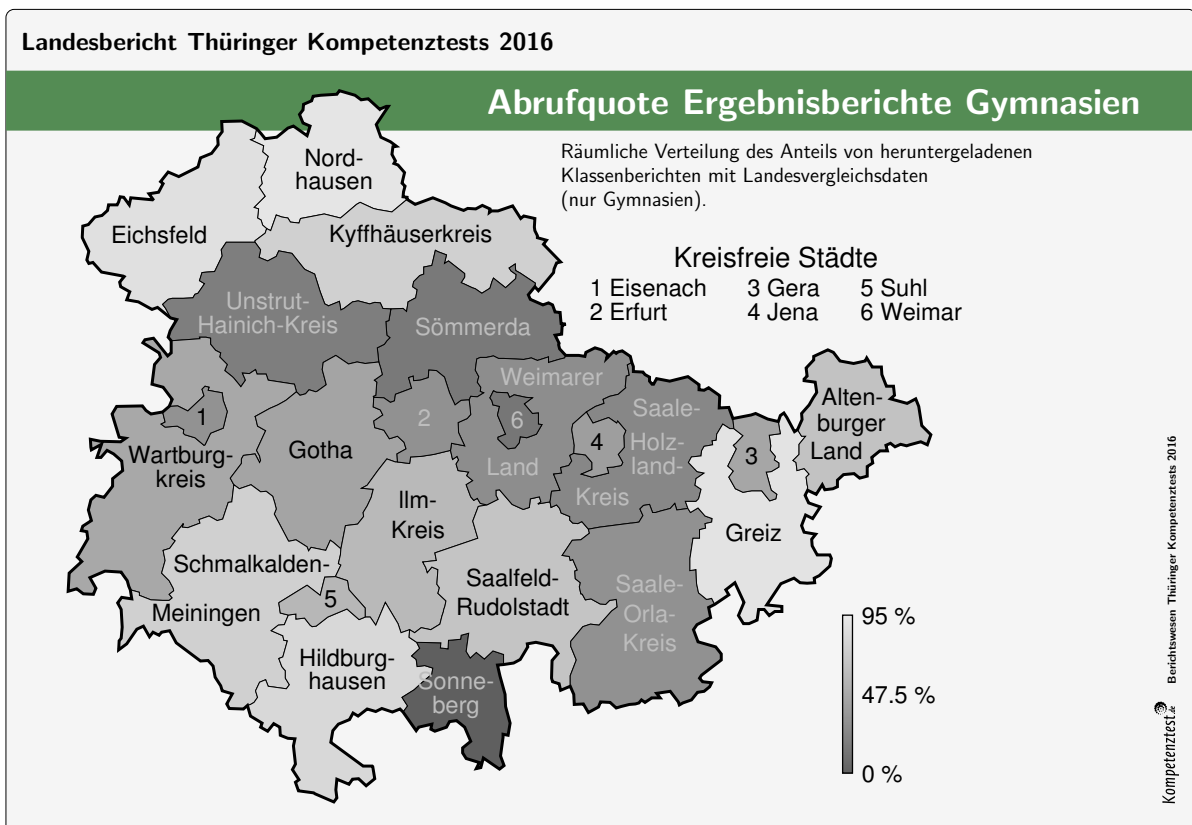


Abbildung 6.5: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils der Downloads aller erzeugten Ergebnisberichte der Gymnasien.

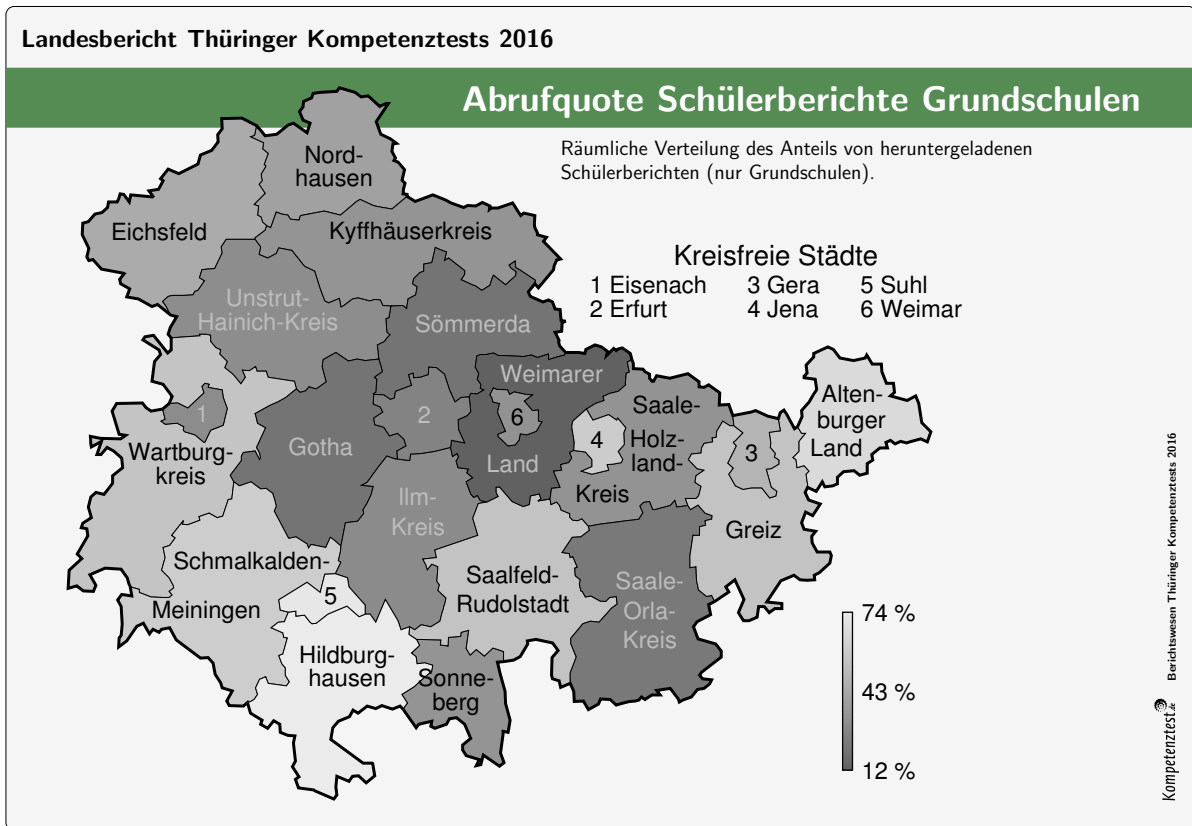


Abbildung 6.6: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils der Downloads aller erzeugten Schülerberichte der Grundschulen.

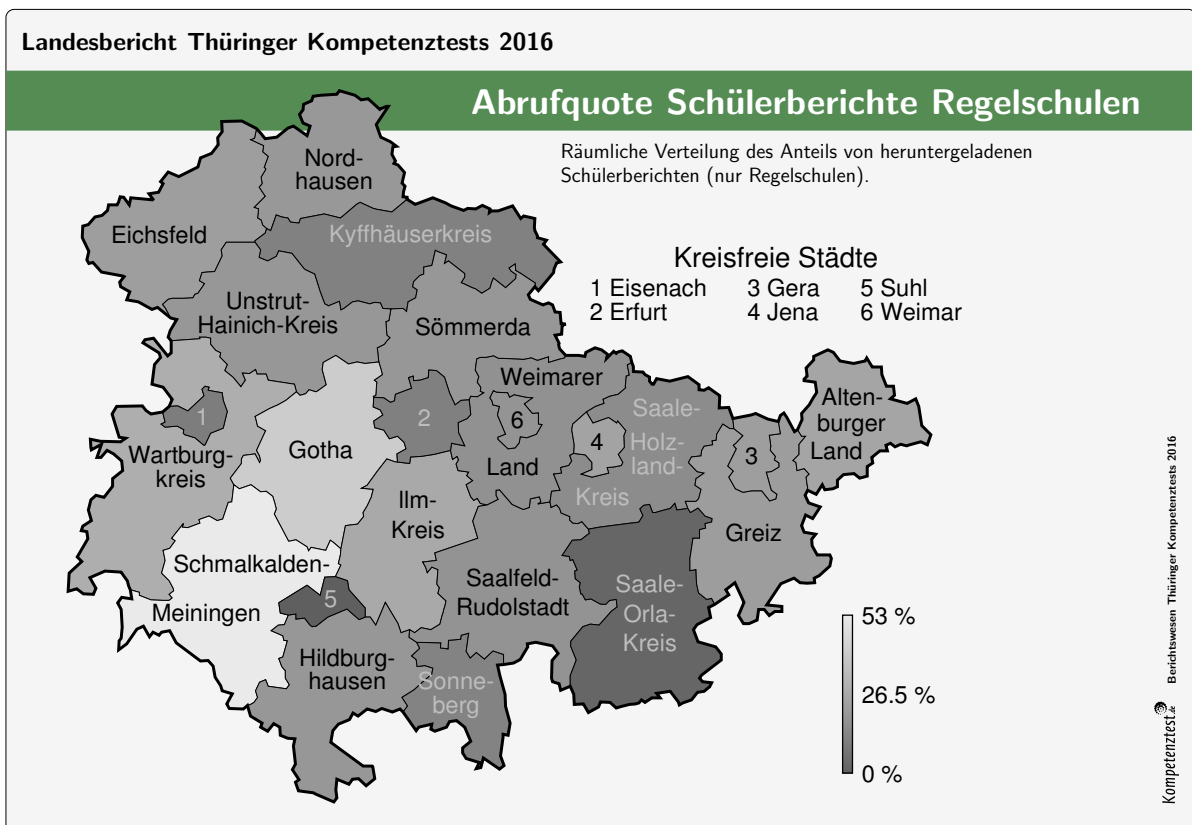


Abbildung 6.7: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils der Downloads aller erzeugten Schülerberichte der Regelschulen.

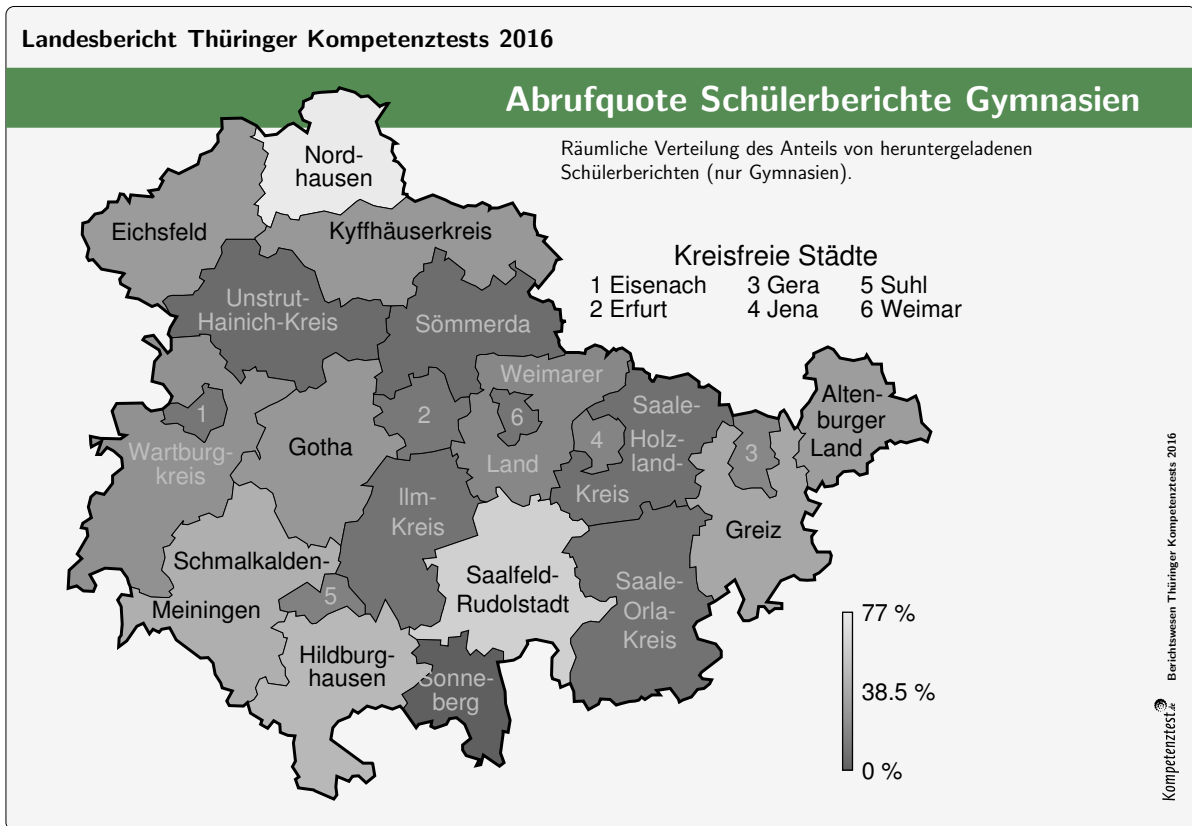


Abbildung 6.8: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils der Downloads aller erzeugten Schülerberichte der Gymnasien.

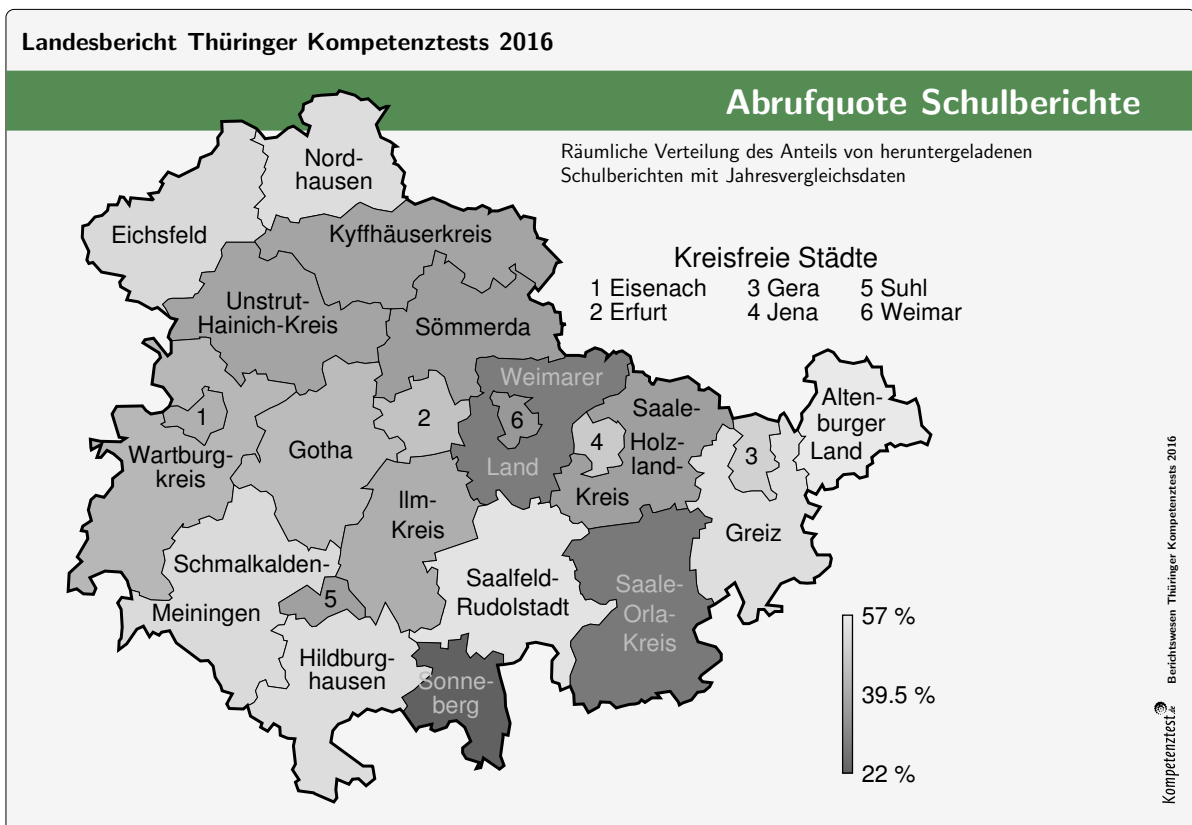


Abbildung 6.9: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils der Downloads der Schulberichte mit Jahresvergleichsdaten.

6.3 Evaluationsbefragung zu den Kompetenztests

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 Ergebnismeldungen gebeten. An der Befragung nahmen dieses Jahr 318 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 Schulentwicklung². In den nachfolgenden Analysen werden immer die Skalenwerte betrachtet. Diese ergeben sich aus den Mittelwerten der zugeordneten Items und weisen daher deren Wertebereich auf. Die den einzelnen Skalen zugrundeliegenden Items und Wertebereiche sind in den nachfolgenden Tabellen 6.2 bis 6.5 aufgeführt.

Tabelle 6.2: Skala Gesamtbewertung

Items	Antwortkategorien
<ul style="list-style-type: none"> 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 6.3: Skala Auswirkungen auf die Unterrichtsentwicklung

Items	Antwortkategorien
<ul style="list-style-type: none"> • Anpassung der Unterrichtsinhalte (Übungsschwerpunkte, Aufgaben, ...) 	6-stufige Skala von [1] „stark“ bis [6] „gar nicht“
<ul style="list-style-type: none"> • Anpassung der Unterrichtsgestaltung (Didaktik, ...) 	
<ul style="list-style-type: none"> • Binnendifferenzierung (Abstimmung des Unterrichts auf einzelne Schüler/-innen) 	
<ul style="list-style-type: none"> • Intensivere Kommunikation mit einzelnen Schüler(n)/-innen 	

Tabelle 6.4: Skala Auswirkungen auf die Schulentwicklung

Items	Antwortkategorien
<ul style="list-style-type: none"> • Intensivere Kommunikation mit Fachkollegen/-innen an anderen Schulen 	6-stufige Skala von [1] „stark“ bis [6] „gar nicht“
<ul style="list-style-type: none"> • Diskussion über Qualitätsentwicklung an meiner Schule 	
<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung von Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung an meiner Schule 	
<ul style="list-style-type: none"> • Auf- und Ausbau von Kontakten zu externen Schulberatern (Fachberater, Schulämter, ...) 	
<ul style="list-style-type: none"> • Impuls zum Einsatz innovativer Unterrichtsmethoden 	
<ul style="list-style-type: none"> • Präzisierung des Bedarfs an (externer) Weiter- / Fortbildung 	

Tabelle 6.5: Skala schulinterne Konsequenzen

Items ³	Antwortkategorien
<ul style="list-style-type: none"> • Diskussion der Ergebnisse in der Fachschaft 	5-stufige Skala [1] „systematisch / mit allen“ [3] „punktuell / teilweise“ [5] „gar nicht“
<ul style="list-style-type: none"> • Besprechung der Ergebnisse mit der Schulleitung 	
<ul style="list-style-type: none"> • Ableitung von Konsequenzen / nachfolgenden Schritten in der Fachschaft 	
<ul style="list-style-type: none"> • Ableitung von Konsequenzen / nachfolgenden Schritten zusammen mit der Schulleitung 	

³ Die **schulinternen Konsequenzen** wurden nur durch die Fachlehrkräfte, nicht durch die Schulleiter beurteilt.

In den nachfolgenden Abschnitten werden die Ergebnisse der diesjährigen Schulleiter- und Lehrkräftebefragung in zusammengefasster Form dargestellt. Dazu werden zunächst die Einschätzungen der Fachlehrkräfte 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).

6.3.1 Vergleich der Einschätzungen von Schulleitern und Fachlehrkräften

Die Ergebnisse der Evaluationsbefragung sind in Tabelle 6.6 getrennt für Schulleiterinnen und Schulleiter sowie für Fachlehrkräfte dargestellt. Auf allen drei Dimensionen bewerten die Schulleiterinnen und Schulleiter die Kompetenztests besser als die Fachlehrkräfte. Dieser Effekt zeigte sich auch in vergangenen Befragungen.

Tabelle 6.6: Vergleich der Bewertungen von Schulleitern und Lehrenden

	Schulleiter			Lehrende		
	MW	(SD)	(N)	MW	(SD)	(N)
Gesamtbewertung	3,07	(0,99)	(70)	3,88	(1,13)	(307)
Unterrichtsentwicklung	3,09	(0,83)	(70)	3,56	(1,11)	(308)
Schulentwicklung	3,78	(0,86)	(70)	4,71	(0,97)	(302)

6.3.2 Vergleich der Einschätzungen in Grundschulen und weiterführenden Schulen

Ähnlich stabil sind die Schulformunterschiede, die sich bei den Befragungsergebnissen zeigen. In Tabelle 6.7 sind die Skalenmittelwerte der **Fachlehrkräfte** schulformspezifisch dargestellt. Der Gesamtnutzen der Kompetenztests, die Auswirkungen auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie das Erfolgen von schulinternen Diskussionen und Konsequenzen werden von **Fachlehrkräften** in Grundschulen wieder deutlich besser eingeschätzt als von den Kollegen in den weiterführenden Schulen. Sie liegen mit der Gesamteinschätzung und der Einschätzung der Nützlichkeit für die Unterrichtsentwicklung im positiven Bereich.

Tabelle 6.7: Vergleich der Bewertungen der Fachlehrkräfte von Grundschulen, Regelschulen und Gymnasien

	Grundschulen			Regelschulen			Gymnasien		
	MW	(SD)	(N)	MW	(SD)	(N)	MW	(SD)	(N)
Gesamtbewertung	3,41	(1,18)	(76)	4,08	(1,06)	(135)	3,98	(1,08)	(96)
Unterrichtsentwicklung	3,02	(0,98)	(77)	3,68	(1,06)	(136)	3,82	(1,15)	(95)
Schulinterne Konsequ.	3,14	(1,05)	(76)	3,53	(0,87)	(133)	3,85	(0,88)	(93)
Schulentwicklung	4,36	(1,02)	(75)	4,68	(0,95)	(133)	5,03	(0,85)	(94)

Bei der Auswertung der Befragungsergebnisse der **Schulleitungen** (Tabelle 6.8) wurden Gymnasien und Regelschulen zusammen betrachtet, da die Gruppe der befragten Gymnasialschulleitungen zu klein ist, um relativ sichere Aussagen treffen zu können. Hier zeigen sich signifikante Unterschiede lediglich bei der Nützlichkeit für die Unterrichtsentwicklung. Von Schulleitungen in Grundschulen wird demnach eine stärkere Auswirkung der Kompetenztests auf die Gestaltung des Unterrichts wahrgenommen als von Schulleitungen in weiterführenden Schulen.

Tabelle 6.8: Vergleich der Bewertungen der Schulleiter von Grund- und weiterführenden Schulen

	Grundschulen			Weiterführende Schulen		
	MW	(SD)	(N)	MW	(SD)	(N)
Gesamtbewertung	2,83	(0,92)	(33)	3,29	(1,01)	(37)
Unterrichtsentwicklung	2,86	(0,85)	(33)	3,29	(0,76)	(37)
Schulentwicklung	3,84	(0,89)	(33)	3,72	(0,84)	(37)

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 Fachlehrkräfte. Auch nehmen sie stärker Konsequenzen auf die Unterrichts- und Schulentwicklung wahr.
- Grundschullehrkräfte liegen mit ihren Einschätzungen zu den Skalen Gesamtbewertung und Auswirkungen auf die Unterrichtsentwicklung im positiven Bereich, damit fallen ihre Bewertungen wie in den Vorjahren besser aus als die der Lehrkräfte an den weiterführenden Schulen.
- Auswirkungen auf die Schulentwicklung werden von allen Befragten eher nicht wahrgenommen.

7 Literatur

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

Bos, W., Schwippert, K. & Stubbe, T.C. (2007). Die Koppelung von sozialer Herkunft und Schülerleistung im internationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich (S. 225–247). Münster: Waxmann.

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

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

Ditton, H. & Maaz, K. (2011). Sozioökonomischer Status und soziale Ungleichheit. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), Lehrbuch Empirische Bildungsforschung (S. 193–208). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

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.) (2014): Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2014.
www.kompetenztest.de/downloads

Nachtigall, C. (Hrsg.) (2015): Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2015.
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 Succeed (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,b): Fachliche Empfehlung zur Sonderpädagogischen Förderung in Thüringen. ([Download](#))

TMBWK (2008,a): 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](#))

Trautwein, U., Baeriswyl, F. (2007). Wenn leistungsstarke Klassenkameraden ein Nachteil sind: Referenzgruppeneffekte bei Übertrittsentscheidungen. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 21(2), 119-133.

Wirtz, M. & Nachtigall, C. (⁵2008): 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, Jugend und Sport (TMBJS) erstellt.

Dr. Christof Nachtigall
Dipl.-Psych. Isabell Storbeck

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

Erstellungsdatum: 11. November 2016