Seit 1558

Friedrich-Schiller-Universität Jena

Kompetenztest.de

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

Landesbericht

Thüringer Kompetenztests 2017

Dr. Christof Nachtigall (Hrsg.)

Kompetenztest.de

Inhaltsverzeichnis

1 Die Kompetenztests 2017 **3**
1.1 Ziele und Weiterentwicklungen der Kompetenztests . . . 4
1.2 Chancen und Risiken der Kompetenztests . . . 5

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 **54**

4 Analyse leistungsrelevanter Faktoren **55**
4.1 Geschlecht . . . 57
4.2 Muttersprache . . . 58
4.3 Sozioökonomischer Status (SES) . . . 58
4.4 Jahre des Schulbesuchs . . . 60
4.5 Vorwissen der Schüler . . . 63
4.6 Zusammenhang Halbjahresnote und Testergebnisse . . . 64

5 Schwerpunktthema Online-Kompetenztests **66**
5.1 Die flächendeckende Einführung von Online-Kompetenztests . . . 66
5.1.1 Ablauf und Durchführung . . . 66
5.1.2 Weiterentwicklung des Online-Kompetenztests . . . 67
5.2 Auswirkung des Online-Formates auf die Testleistung . . . 67
5.2.1 Zusammenfassung . . . 70
5.3 Erfahrungen von Lehrern und Schülern bei der Online-Teilnahme . . . 70
5.3.1 Ergebnisse der Befragung der Lehrkräfte . . . 71
5.3.2 Wie wirkt sich die Online-Teilnahme auf die Arbeit der Lehrkräfte aus? . . . 71
5.3.3 Ergebnisse der Schülerbefragung zum Online-Test . . . 72
5.3.4 Zusammenfassung der Befragungsergebnisse . . . 72

6 Rezeption und Evaluation der Tests **73**
6.1 Befragung der Lehrkräfte nach der Dateneingabe . . . 73
6.2 Rezeption der Testergebnisse an den Schulen . . . 74
6.2.1 Formen der Rückmeldungen . . . 74
6.2.2 Download-Quoten 2017 . . . 75
6.3 Evaluationsbefragung zu den Kompetenztests . . . 81
6.3.1 Vergleich der Einschätzungen von Schulleitern und Fachlehrkräften . . . 83
6.3.2 Vergleich der Einschätzungen nach Schulform . . . 83

7 Literatur **86**

1 Die Kompetenztests 2017

Seit nunmehr 15 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 zurückgemeldet 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 Bereich der Testentwicklung, Testdurchführung und Ergebnisrückmeldung haben sich über die Zeit bewährte Verfahren entwickelt, die in den letzten Jahren nur noch wenig Änderung erfahren haben. Dieser Bericht dokumentiert im Wesentlichen die Durchführung und Ergebnisse, währenddessen die Testentwicklung im Detail durch das Institut für Qualitätsentwicklung (IQB) in Berlin dokumentiert wird, welches für die Entwicklung der meisten eingesetzten Tests verantwortlich ist.

Im Hinblick auf weitere Verbesserungen, wurde seit langem über die Möglichkeit diskutiert, die Testaufgaben von den Schülern am Computer bearbeiten zu lassen. Auf diese Weise würden für die Lehrkräfte große Teile der Dateneingabe entfallen. Auch könnten viele Aufgaben automatisch ausgewertet werden, so dass auch hier eine spürbare Entlastung der Lehrkräfte möglich wäre. Insbesondere bei den Sprachtests der Klassenstufe 8, bei denen pro Schüler besonders viele Aufgaben zu korrigieren und einzugeben sind (bei manchen Tests sind es mehr als 100), ist die Entwicklung einer computerbasierten Alternative bsonders wichtig und dringlich. Vom Projekt *kompetenztest.de* wurde deshalb im Jahr 2016 in Thüringen als erstem deutschen Bundesland ein entsprechendes Pilotprojekt gestartet, welches sehr erfolgreich verlief. Daraufhin konnte im aktuellen Durchgang der Kompetenztests allen Thüringer Schulen für die Deutsch- und Englischtests in Klassenstufe 8 eine computerbasierte Variante angeboten werden. Der Bericht über Teilnahme, Verlauf und Ergebnisse dieser digitalen Testvarianten bildet das Schwerpunktkapitel dieses Landesberichts (siehe Kap. 5).

Insgesamt verlief die Durchführung der Tests, deren Auswertung sowie die Bereitstellung der Ergebnisse 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

Obwohl es die Kompetenztests in Thüringen seit 15 Jahren gibt, zeigen Erfahrungen aus Fortbildungen und Rückmeldungen von Lehrkräften immer wieder, dass es noch Aufklärungsbedarf über die Ziele der Tests gibt. Anders als 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 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 Reflexion 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 in den letzten Jahren mehrere Weiterentwicklungen. 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 zusammenstellen und für den eigenen Unterricht nutzen können. Zum anderen wird in den Fächern Deutsch und Englisch der Klassenstufe 8 auch eine computerbasierte Version der Kompetenztests angeboten (siehe Kap. 5). Alle Thüringer Schulen, deren technische Ausstattung gewisse Mindeststandards erfüllt, konnten diese nutzen. Die an die Durchführung anschließende Lehrerbefragung zeigt, dass es zwar noch vereinzelt „Kinderkrankheiten“ bei der technischen Durchführung gibt, aber dass diese Entwicklung insgesamt als nützlich und die Nutzung dieser Testvariante als empfehlenswert gesehen wird. Perspektivisch ist daher in den kommenden Jahren an eine Ausweitung dieses Angebots auch auf die Sprachtests in Klassenstufe 6 und langfristig auch auf das Fach Mathematik gedacht.

1.2 Chancen und Risiken der Kompetenztests

Auch bei einem ausgereiften Instrument wie den Kompetenztests ist es nicht selbstverständlich, dass seine 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.

Auch die neu eingeführten computerbasierten Kompetenztests bergen nicht nur Chancen. Zwar erleben die teilnehemenden Lehrkräfte eine spürbare Entlastung, weil große Teile der sonst geforderten Korrekturen und Dateneingaben entfallen. Gleichzeitig sinkt jedoch auch die Vertrautheit der Lehrkräfte mit den Testaufgaben. Da die Korrektur entweder automatisch durch den Computer, oder mittels eines entsprechenden Unterstützungstools sehr ökonomisch und zeitsparend am Computer geschieht, fehlt die sich früher bei der Korrektur zwangsläufig einstellende intensive Auseinandersetzung mit jeder einzelnen Testaufgabe. Zwar stellt diese für eine Nutzung der Ergebnisse keine notwendige Bedingung dar. Ein Testergebnis jedoch, welches zum Beispiel zeigt, dass meine Lerngruppe im Bereich „Zuhören“ ähnlich stark ist wie vergleichbare Klassen, im Bereich „Lesen“ aber deutlich schwächer abschneidet, sollte Anlass sein, über mögliche Gründe nachzudenken und im Unterricht etwas zu verändern. Die Erfahrung zeigt jedoch, dass das Lösen bzw. Nicht-Lösen konkreter Aufgaben durch die Schüler der zentrale Ausgangspunkt für Veränderungen im Unterricht ist, sei es durch gezielte Förderung einzelner Schüler oder durch Veränderungen in den Stoffinhalten oder der didaktischen Mittel.

Sowohl für die neuen computerbasierten Tests, als auch für die über die Jahre etablierten Kompetenztests im Papierformat gilt, dass die flächendeckende erfolgreiche Nutzung 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 2017 auf Landesebene dargestellt. Bei den Ergebnisdarstellungen werden zunächst die Mittelwerte und Häufigkeitsverteilungen des Gesamtergebnisses aller Schüler betrachtet (Abschnitt 2.2). Anschließend erfolgt die Auswertung getrennt nach Schularten (Abschnitt 2.3). In Abschnitt 2.4 finden sich die Landesergebnisse auf Aufgabenebene.

Für die verschiedenen Kompetenztests werden dabei meist Abkürzungen für die Tests verwendet. Bei MK6 zum Beispiel steht das „M“ für Mathematik, „K6“ für Klassenstufe 6; hierhinter verbirgt sich also der Kompetenztest Mathematik in der Klassenstufe 6. Für die Deutschtests in der Klassenstufe 3 ist noch ein „L“ für den Test Lesen (DK3L) bzw. ein „R“ für den Test Rechtschreibung (DK3R) angehängt.

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

2.1 Teilnahme an den Kompetenztests

Die Kompetenztests 2017 wurden in der Klassenstufe 3 am 3. Mai (Mathematik), am 9. Mai (Deutsch Lesen) und am 11. Mai (Deutsch Rechtschreibung) durchgeführt. In der Klassenstufe 6 erfolgte die Testdurchführung am 1. März (Deutsch), 7. März (Mathematik) und 9. März (Englisch). In der Klassenstufe 8 wurde der Kompetenztest in der ersten Fremdsprache (Englisch oder Französisch) am 28. Februar, der Kompetenztest Mathematik am 2. März und der Kompetenztest Deutsch am 8. März geschrieben.

Es nahmen insgesamt 47 313 Schüler aus 807 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 2017

Klassenstufe	Schulart	Anzahl Schulen	Anzahl Klassen	Anzahl Schüler
3	Förderschule	15	16	81
	Grundschule	467	919	16 154
6	Förderschule	16	19	89
	Gymnasium	88	251	5 763
	Regelschule	245	486	8 954
8	Förderschule	15	22[1]	91
	Gymnasium	91	279[1]	6 266
	Regelschule	250	963[1]	9 915

[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 denen des Vorjahres: Der Anteil der Schulen, die an allen Fächern teilnahmen, ist leicht rückläufig (von 24 % auf 22 %). 58 % wählten „nur“ einen Test (im Vorjahr waren es 54 %). 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: Testteilnahme an den verschiedenen Fächerkombinationen in Klassenstufe 6

Testteilnahme an Fächern	Anzahl Schulen	Anzahl Klassen
Nur Deutsch	57	125
Nur Mathematik	110	257
Nur Englisch	33	73
Deutsch und Mathematik	53	112
Deutsch und Englisch	3	5
Mathematik und Englisch	17	44
Deutsch, Mathematik und Englisch	76	140

2.2 Erreichte Gesamtpunktzahlen

In Tabelle 2.3 sind die Mittelwerte und Streuungen der erreichten Punktzahlen sowie die Teilnehmerzahlen der Kompetenztests 2017 wiedergegeben.

Tabelle 2.3: Ergebnisse der Kompetenztests 2017 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	16,31	4,98	15 569
DK3R	17,51	5,52	15 574
MK3	21,49	7,48	15 624
DK6	47,87	13,50	7 107
MK6	12,80	5,17	10 474
EK6	68,18	22,22	4 981
DK8	43,54	10,52	14 680
MK8	28,32	8,17	14 841
EK8	60,04	21,18	14 505

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.

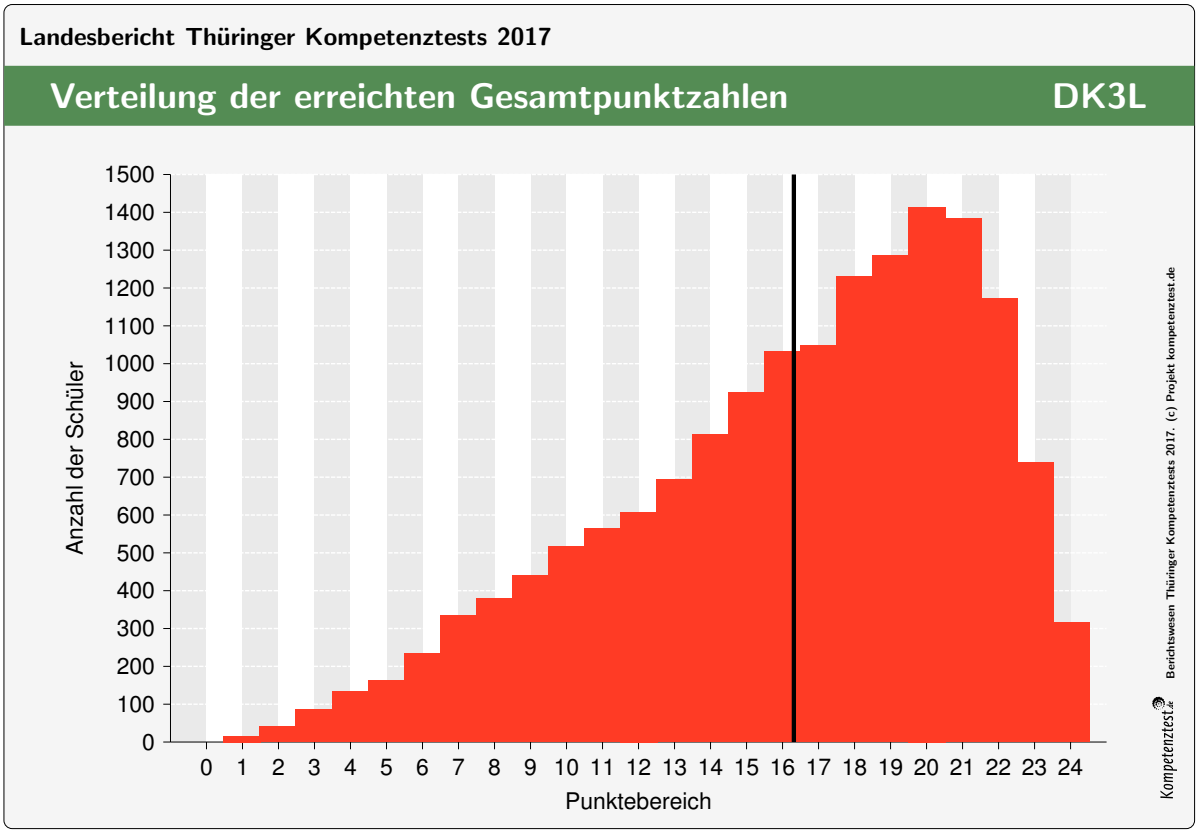

Abbildung 2.1: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Deutsch Lesen, Klassenstufe 3

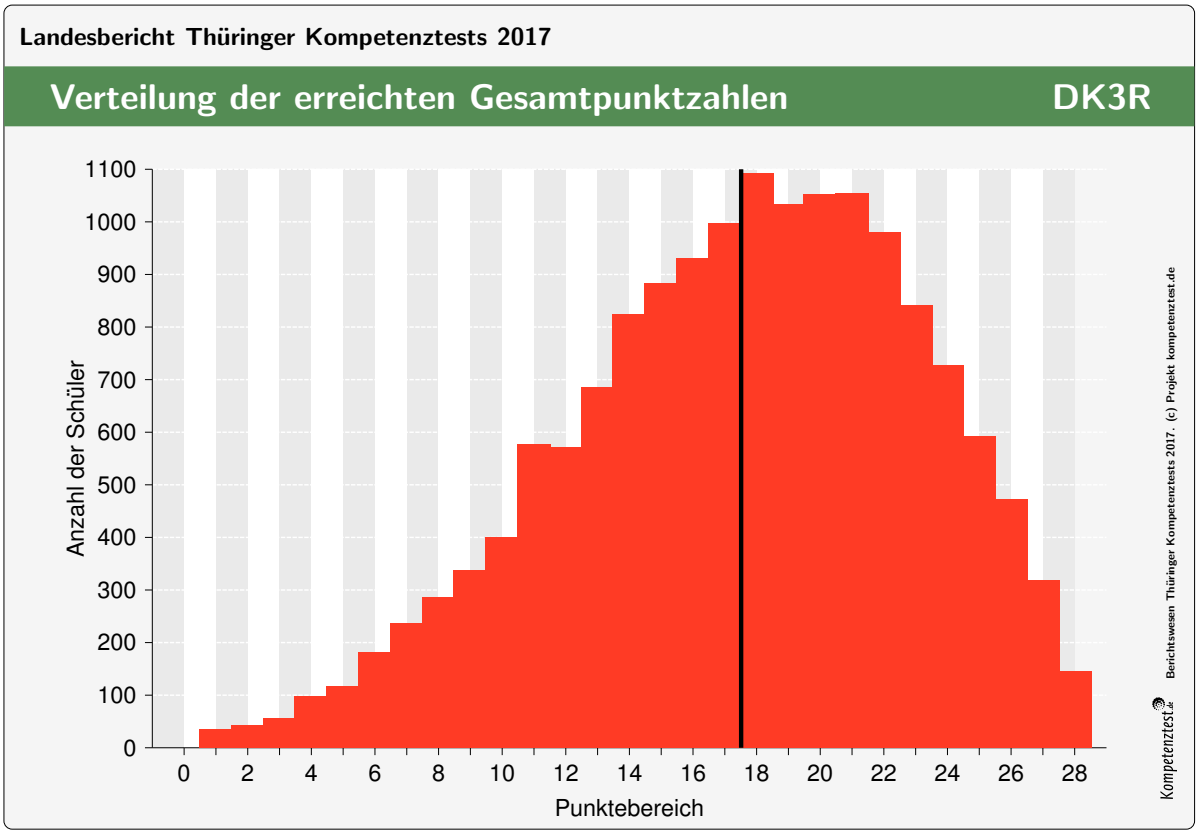

Abbildung 2.2: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Deutsch Rechtschreibung, Klassenstufe 3

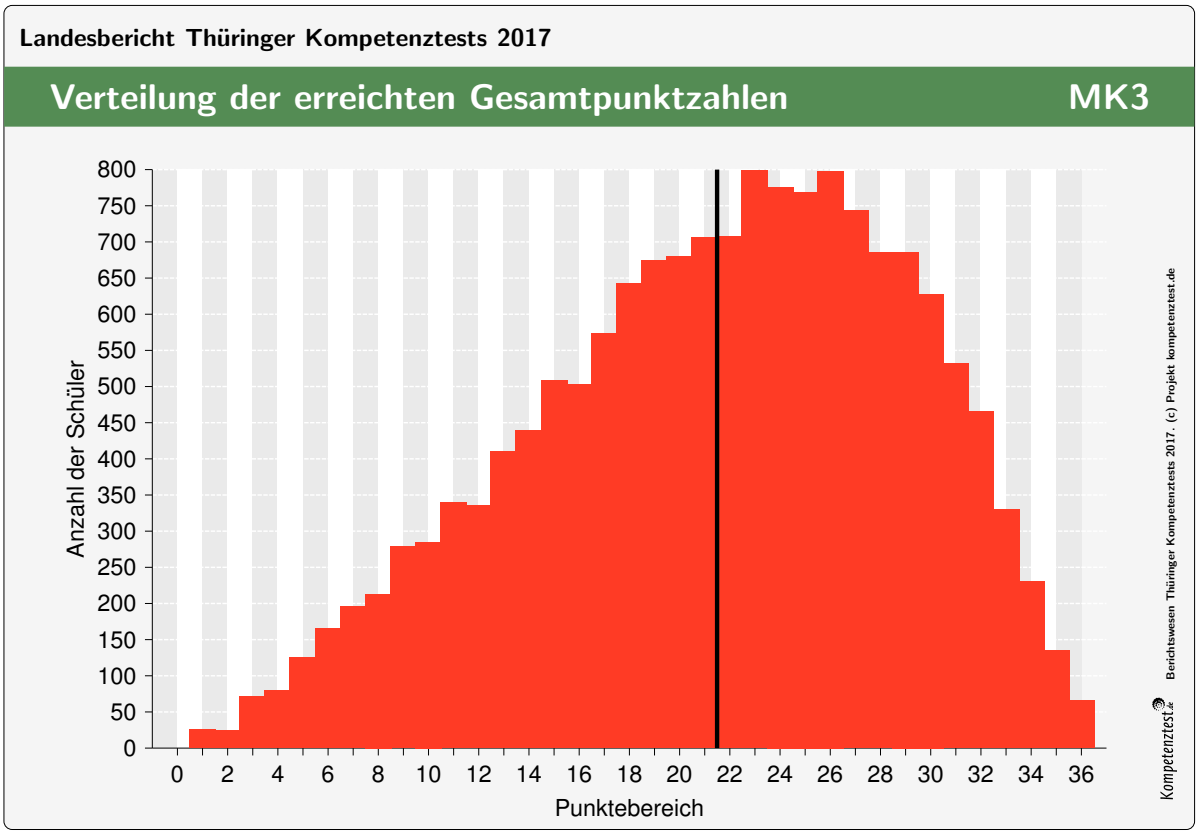

Abbildung 2.3: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Mathematik, Klassenstufe 3

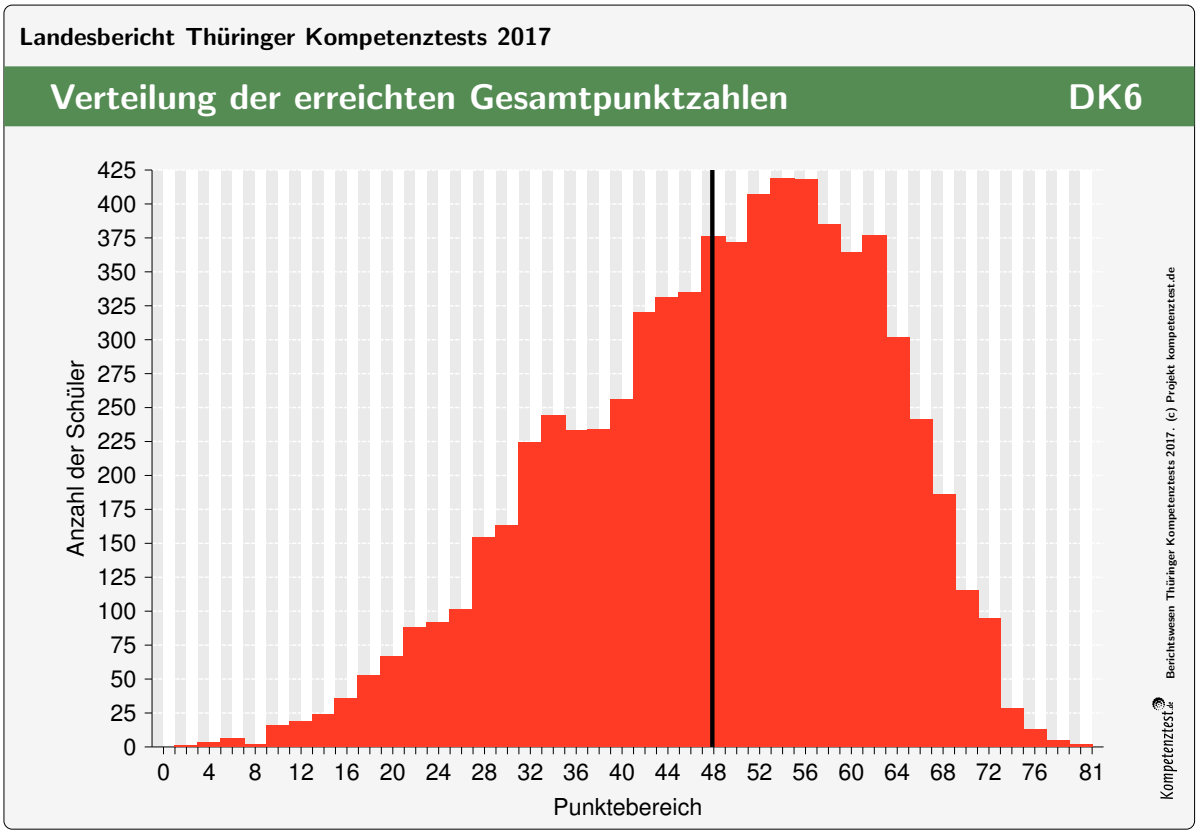

Abbildung 2.4: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Deutsch, Klassenstufe 6

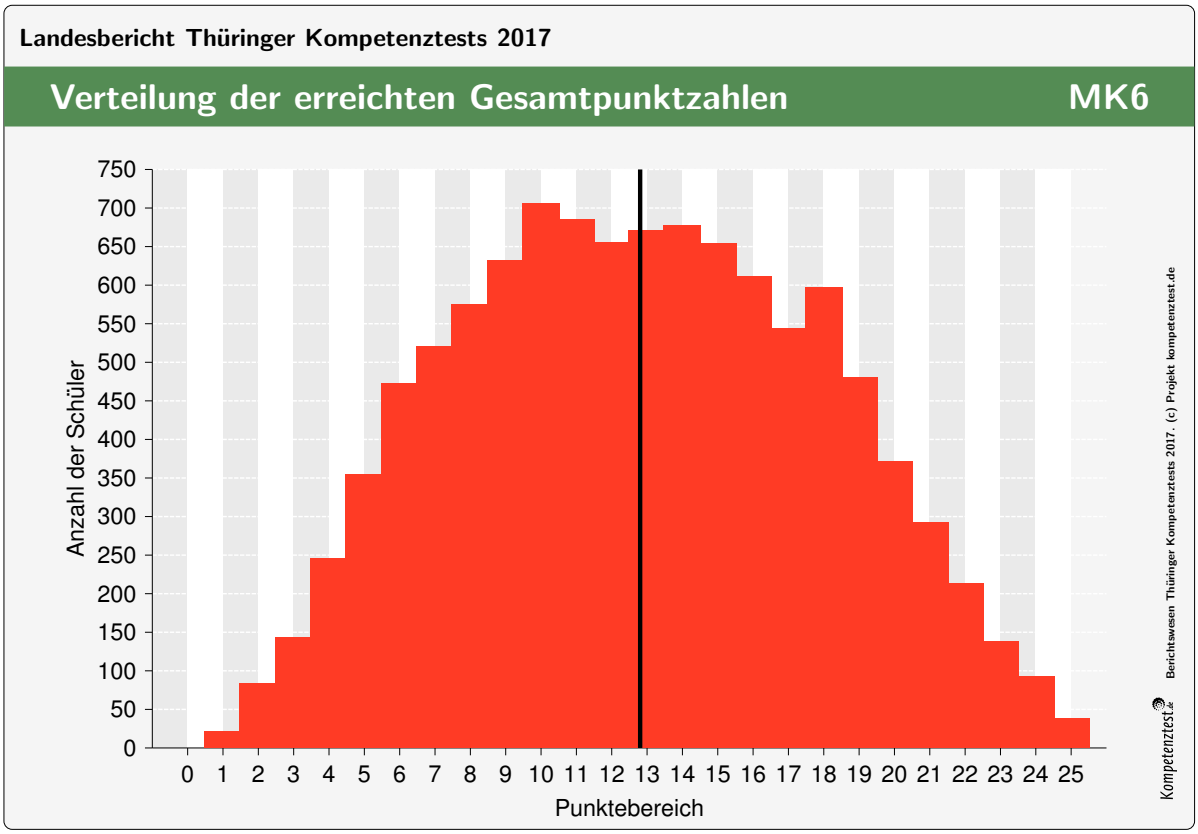

Abbildung 2.5: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Mathematik, Klassenstufe 6

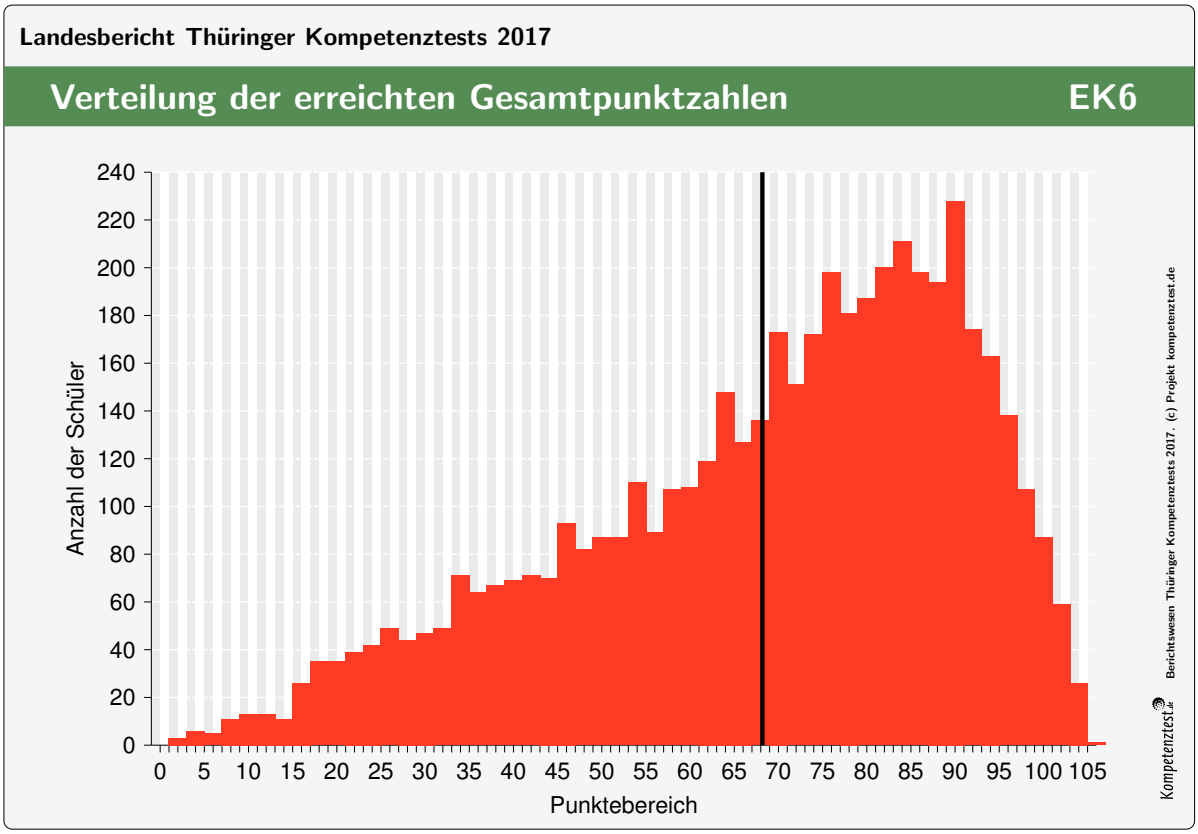

Abbildung 2.6: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Englisch, Klassenstufe 6

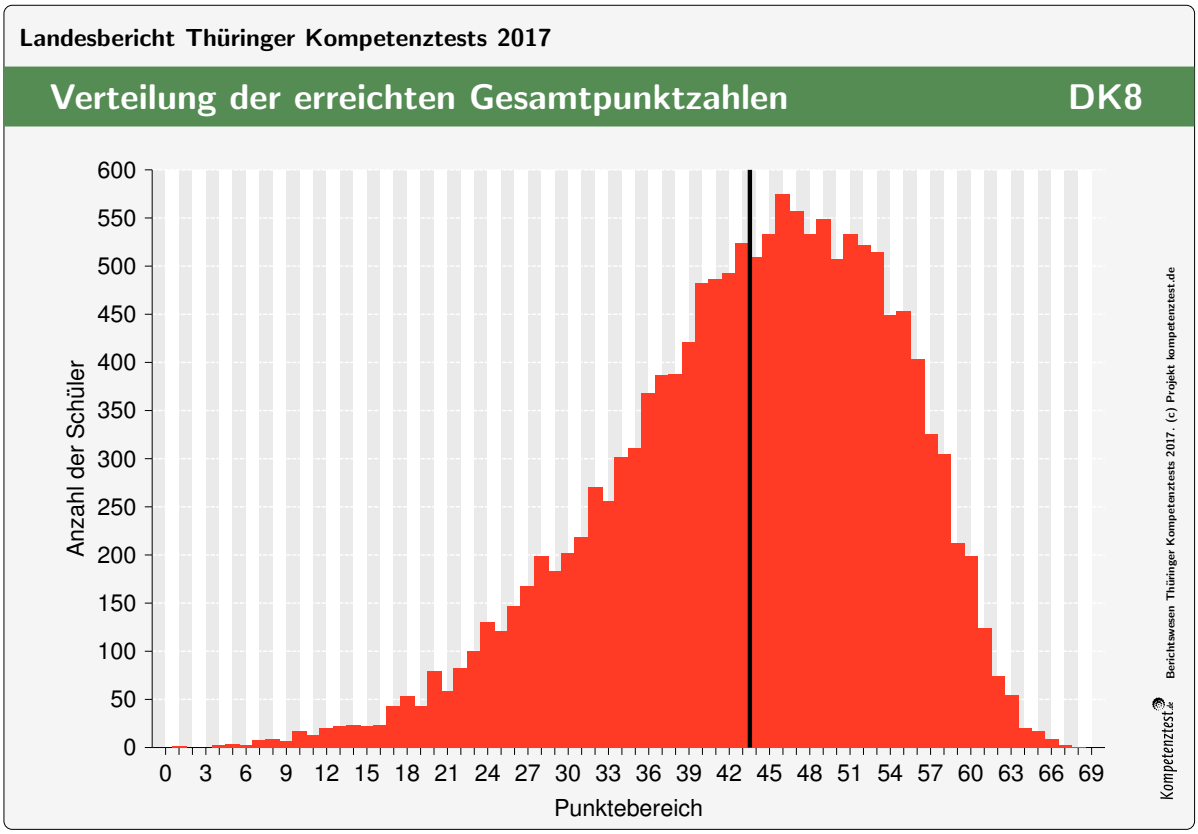

Abbildung 2.7: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Deutsch, Klassenstufe 8

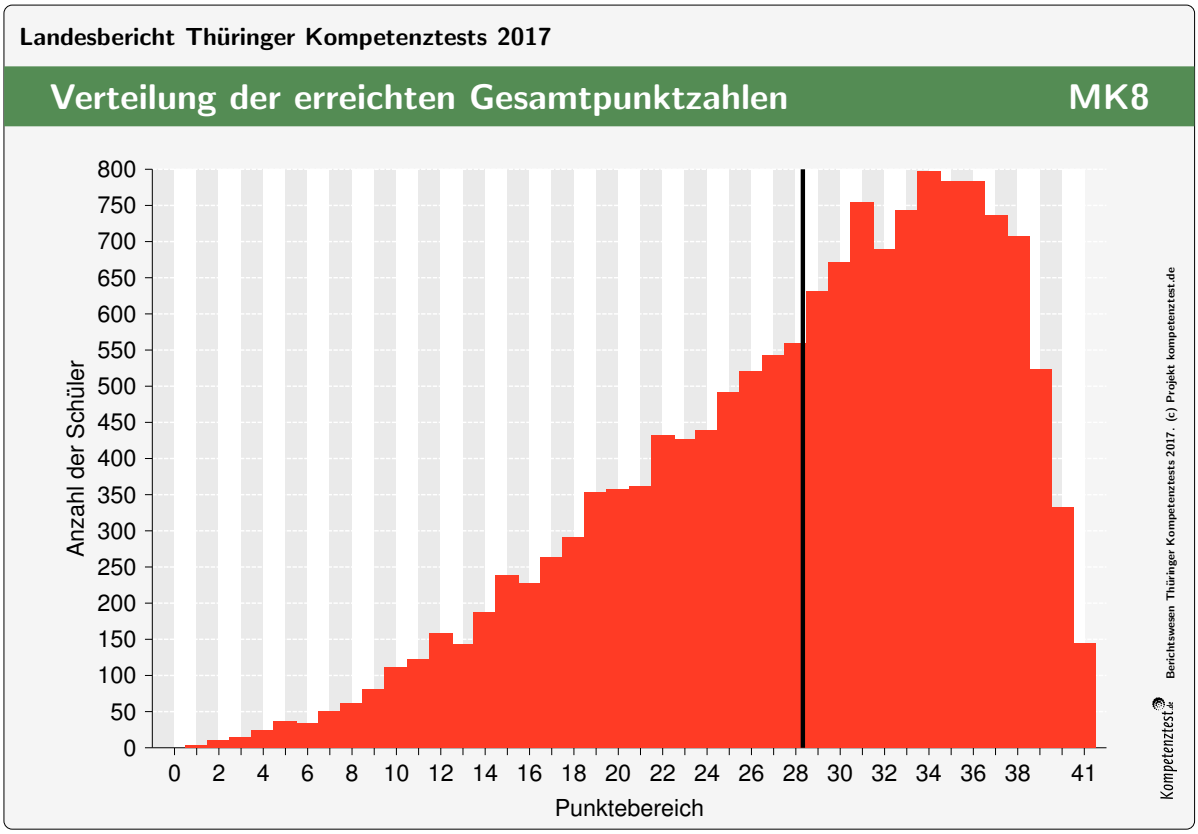

Abbildung 2.8: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Mathematik, Klassenstufe 8

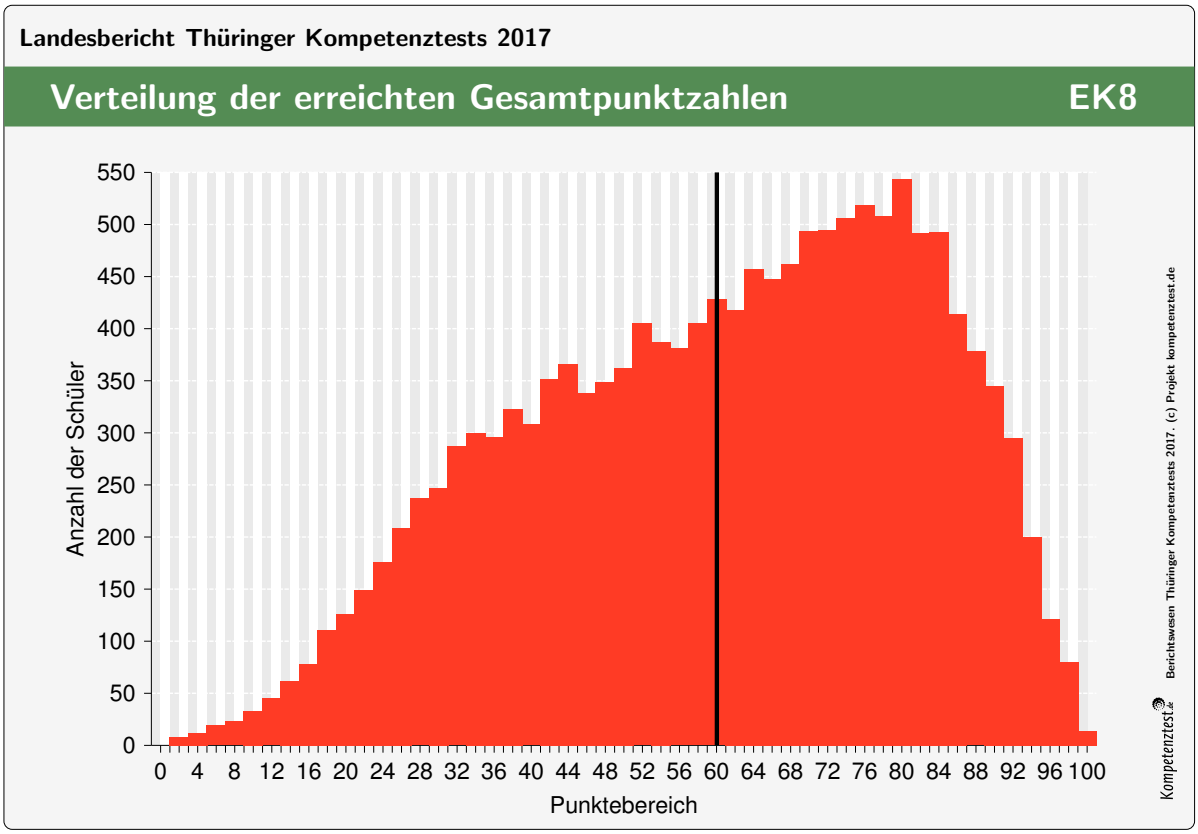

Abbildung 2.9: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Englisch, Klassenstufe 8

2.3 Erreichte Gesamtpunktzahlen getrennt nach Schulart

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

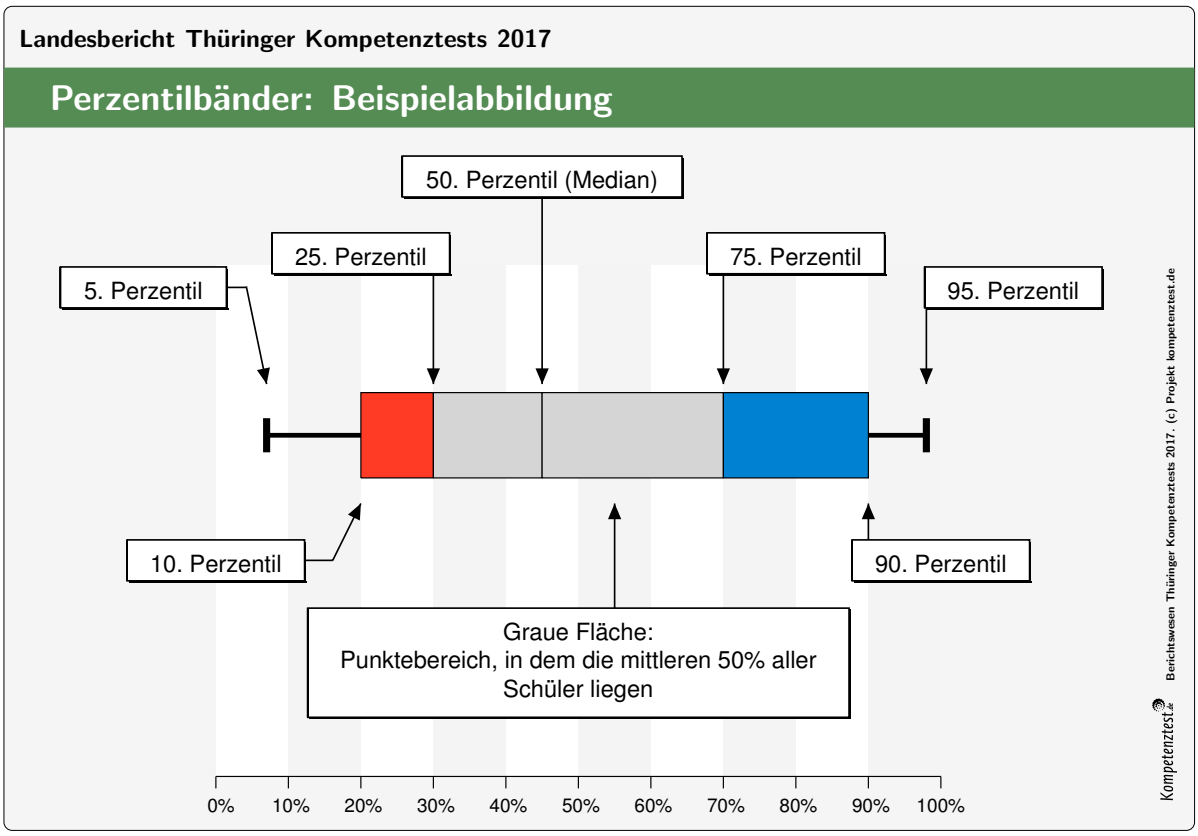

Abbildung 2.10: Beispiel für die Darstellung der erreichten Punktzahl in Prozent in Form eines Perzentilbandes

Abbildung 2.10 zeigt dies an einem Beispiel. Wiedergegeben ist das 5., 10., 25., 50., 75., 90. und 95. Perzentil. Der Grafik ist beispielsweise zu entnehmen, dass das leistungsschwächste Viertel der Schüler (25. Perzentil) maximal 30 % der Punkte erreicht hat.

Insgesamt zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Schularten im Hinblick auf die erreichten Schülerleistungen. In der Klassenstufe 6 zum Beispiel liegen die 25. Perzentile der Gymnasiasten in allen Fächern in etwa auf Höhe des 75. Perzentils der Regelschüler. Das bedeutet, dass ein Gymnasiast, der bezüglich seiner Leistung stärker ist als 25 % aller Gymnasiasten, eine höhere Leistung als 75 % aller Regelschüler erbringt (siehe Abbildungen 2.13 bis 2.15).

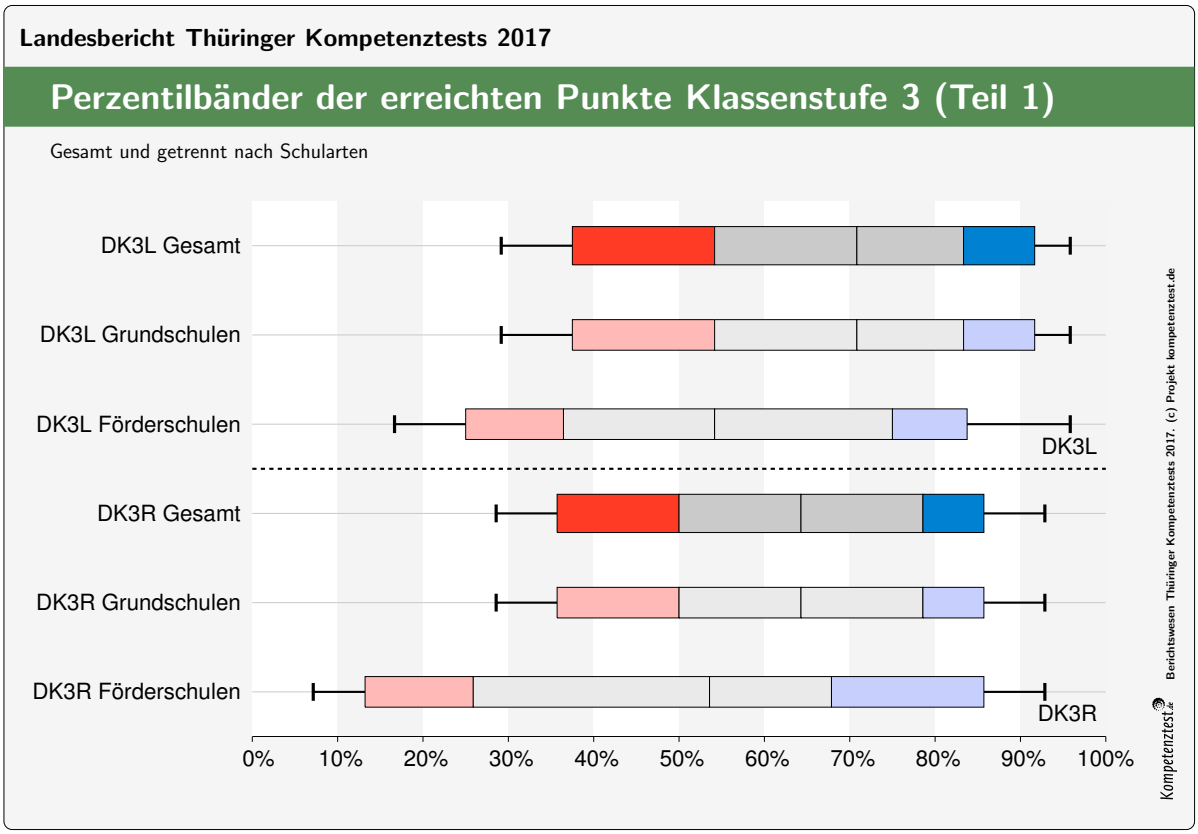

Abbildung 2.11: Ergebnisse bei den Deutschtests Lesen und Rechtschreibung in der Klassenstufe 3, getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

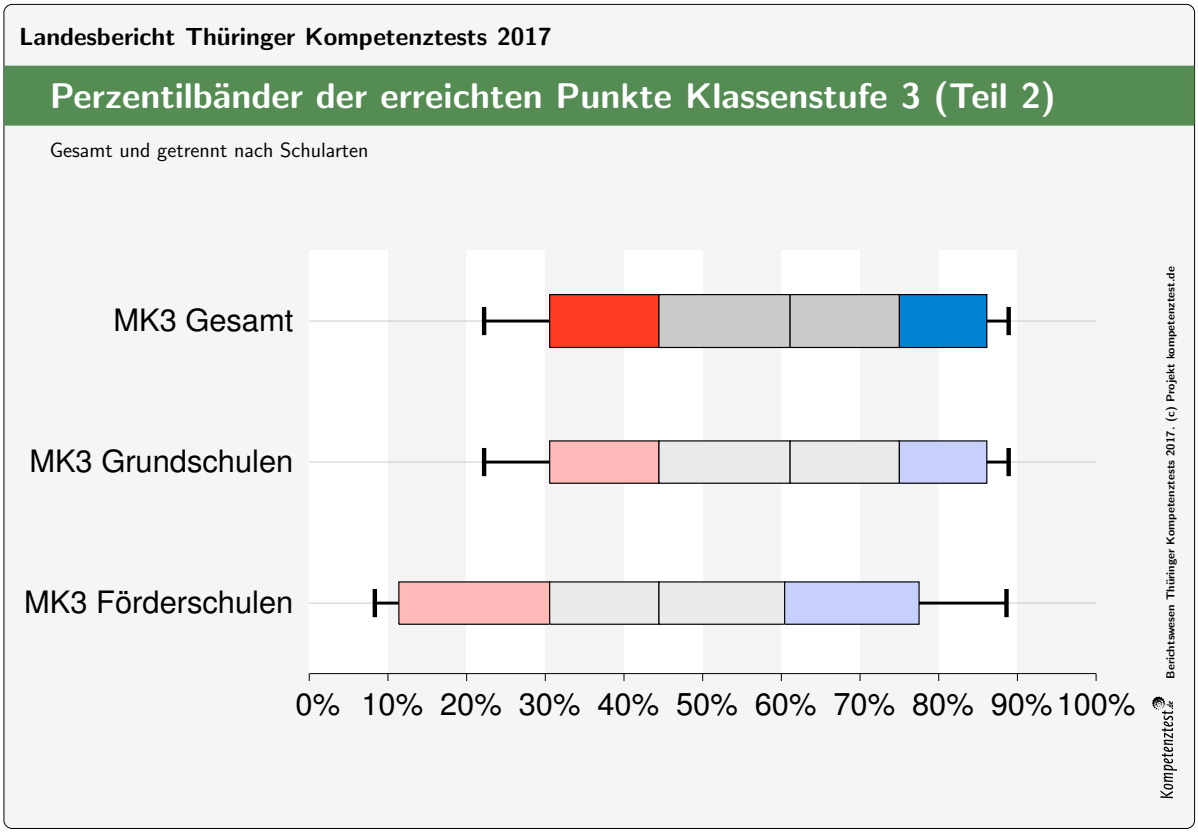

Abbildung 2.12: Ergebnisse beim Mathematiktest in der Klassenstufe 3, getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

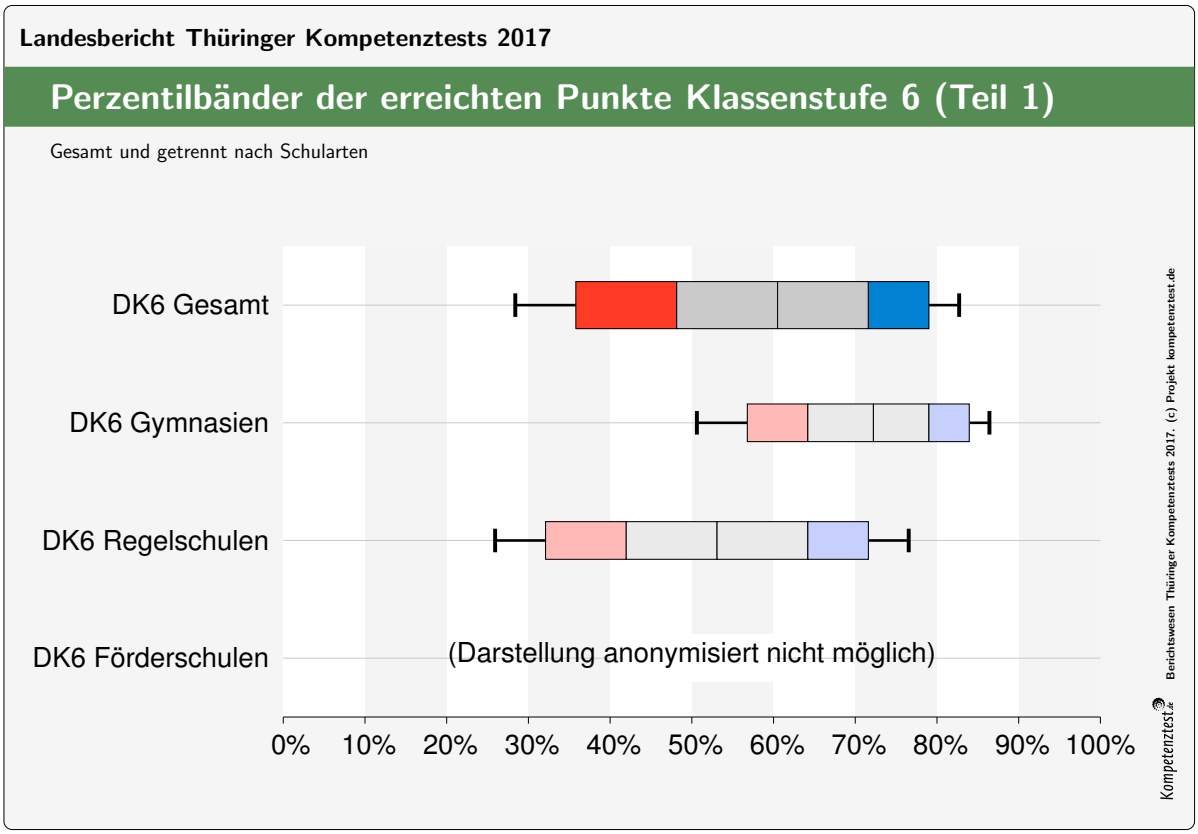

Abbildung 2.13: Ergebnisse beim Deutschtest in der Klassenstufe 6, getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

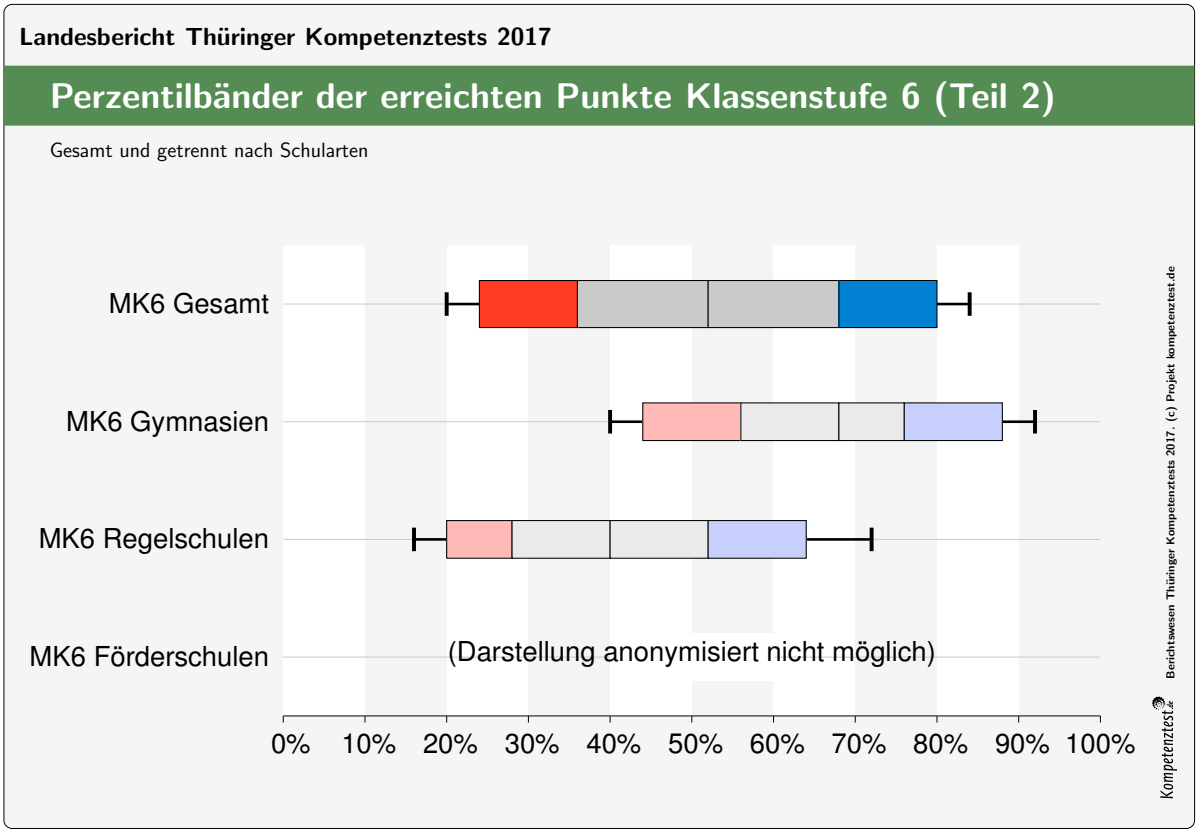

Abbildung 2.14: Ergebnisse beim Mathematiktest in der Klassenstufe 6, getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

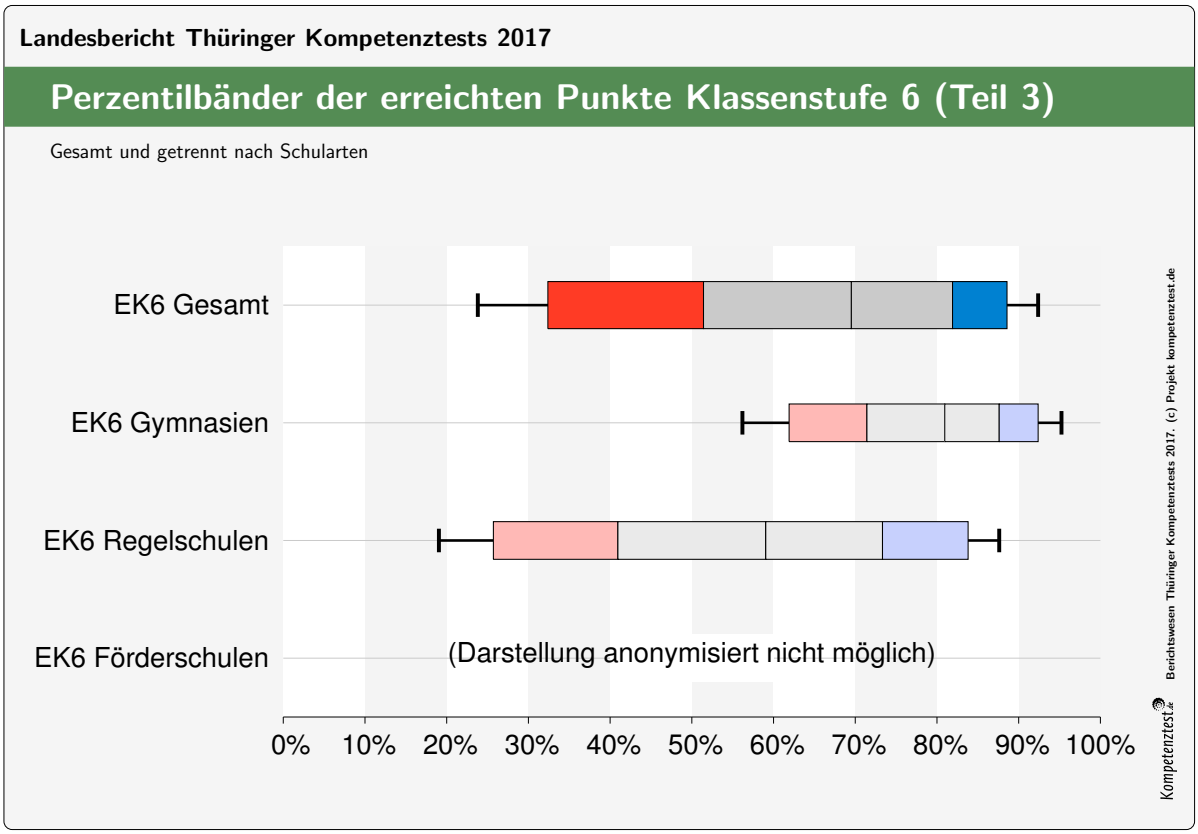

Abbildung 2.15: Ergebnisse beim Englischtest in der Klassenstufe 6, getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

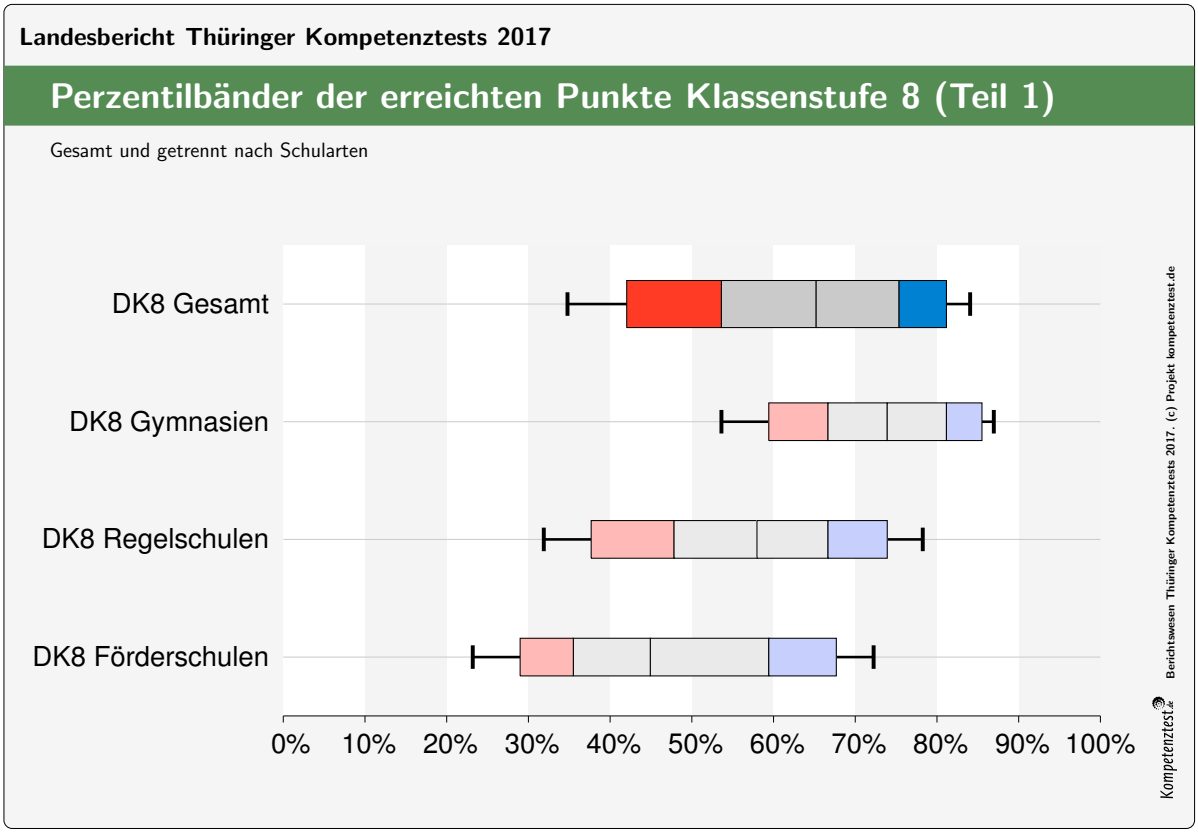

Abbildung 2.16: Ergebnisse beim Deutschtest in der Klassenstufe 8, getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

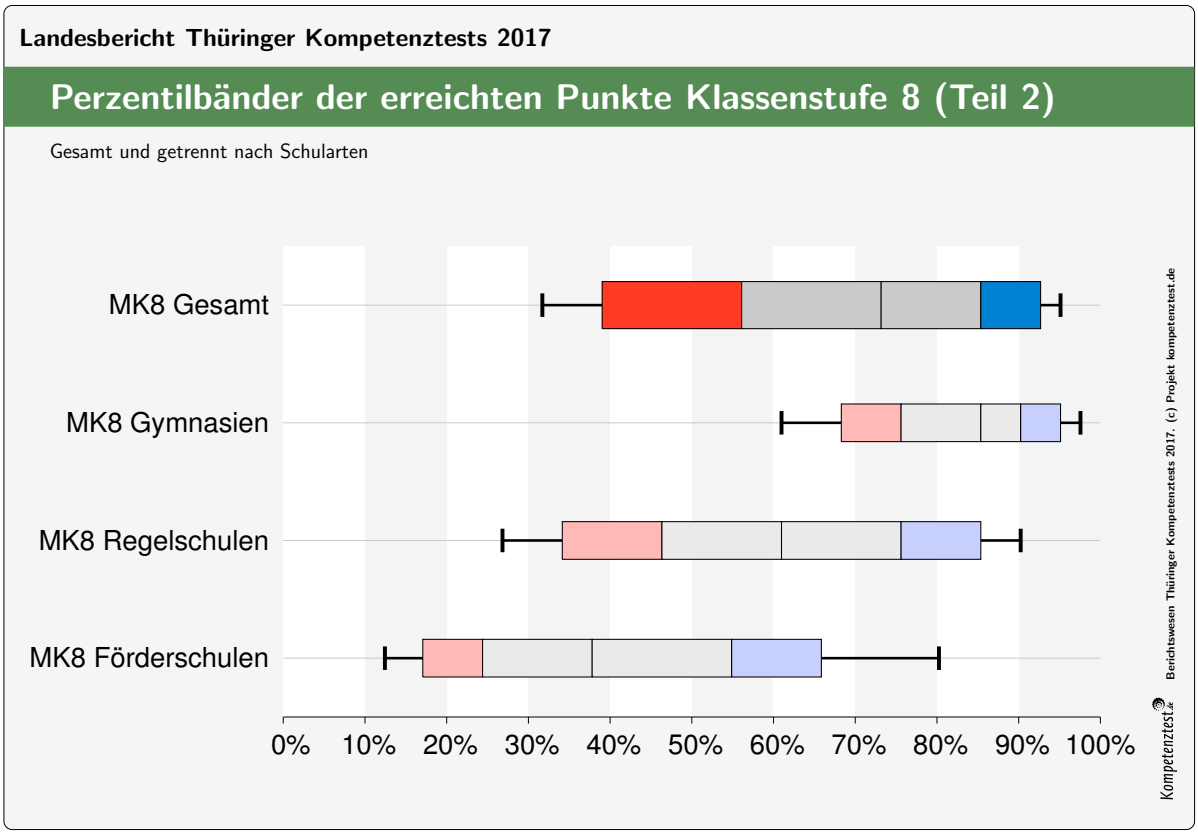

Abbildung 2.17: Ergebnisse beim Mathematiktest in der Klassenstufe 8, getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

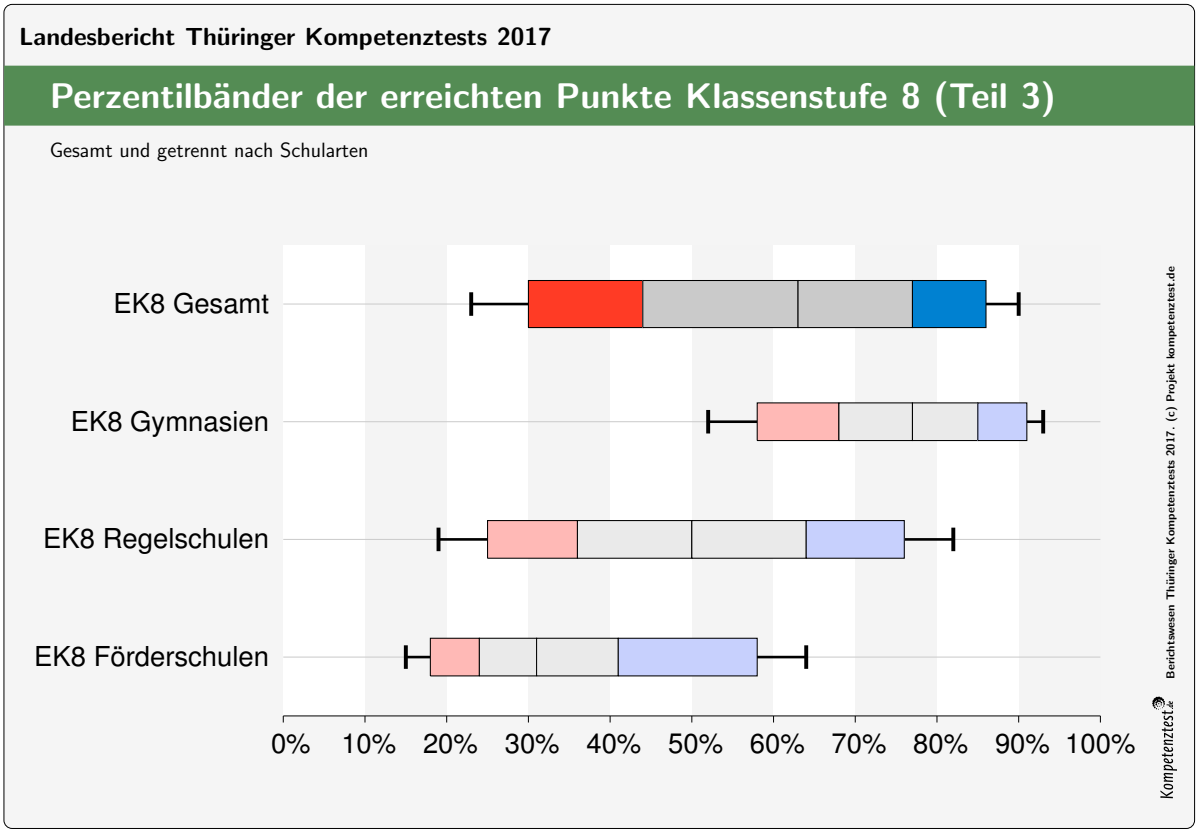

Abbildung 2.18: Ergebnisse beim Englischtest in der Klassenstufe 8, getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

2.4 Aufgabenschwierigkeiten

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

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

Die ab Seite 22 folgenden Abbildungen geben die Aufgabenschwierigkeit bei den verschiedenen Teilaufgaben der Tests wieder. Dargestellt ist für jede Aufgabe der Landesdurchschnitt der erreichten Punkte in Prozent. Die Angaben sind außerdem nach der Schulart aufgeschlüsselt. Hier zeigen sich die zu erwartenden Unterschiede zwischen den Schularten[2]. In den Abbildungen sind die Aufgaben zusätzlich bestimmten Kompetenzstufen bzw. Anforderungsbereiche zugeordnet. Die Erläuterungen dazu 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 2.34 und 2.35 werden die Unterkriterien des Bereichs Schreiben dargestellt. Der linke Balken zeigt jeweils den Anteil aller teilnehmenden Schüler, welche die entsprechenden Kriterien mindestens auf dem betreffenden Level gelöst haben. Alle weiteren Balken geben diesen Wert schulartspezifisch wieder.

[2] Aufgrund der geringen Teilnehmerzahl können die Ergebnisse von Förderschulen in Klassenstufe 6 nicht anonymisiert dargestellt werden. Daher sind für diese Schülergruppe keine Balken in den Abbildungen für Klassenstufe 6 enthalten.

Tabelle 2.4: Erläuterung der Teilbereiche, denen die Aufgaben in den Abbildungen ab Seite 22 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
DK3R	Kompetenzstufe	I	Kinder auf dieser Kompetenzstufe schreiben Wörter in der Regel so, dass ihre Lautstruktur erkennbar ist. Einige Schüler beherrschen aber die Laut-Buchstaben-Zuordnungen beziehungsweise die alphabetische Stufe noch nicht hinreichend. Mit Korrekturaufgaben tun sich Kinder auf dieser Kompetenzstufe noch recht schwer. In einer Reihe von Fällen gelingt ihnen aber die orthografische Korrektur von alphabetischen Schreibungen wie „file“ (statt „viele“). Auch Wörter wie „kempfer“ (statt „Kämpfer“) und „Beume“ (statt „Bäume“) können erfolgreich korrigiert werden, ebenso einige Fälle konsonantischer Ableitung wie bei „Berk“ (statt „Berg“) und „Sant“ (statt „Sand“). Auf dieser Kompetenzstufe kann das für die vierte Jahrgangsstufe zu erwartende Kompetenzminimum im Sinne von Mindeststandards noch nicht als erreicht gelten.
		II	Auf dieser Kompetenzstufe werden die elementaren Laut-Buchstaben-Beziehungen beherrscht. Bei den Wörtern, die von Kindern auf Kompetenzstufe II richtig korrigiert werden, geht es nicht mehr nur um alphabetische („lauttreue“) Schreibungen. In einem kurzen Text, in dem eine Reihe von Substantiven kleingeschrieben ist, können alle Falschschreibungen identifiziert werden. Die Aufgabe zu begründen, warum in Fällen wie „Kind“ oder „Dieb“ ein [d] oder [b] zu schreiben ist, bewältigen die Kinder auf dieser Stufe ebenfalls mit hoher Wahrscheinlichkeit. Auch die Aufgabe, in einem kurzen Text fehlende Satzzeichen durch einen Strich zu markieren, meistern sie auf dieser Kompetenzstufe im Wesentlichen. Schließlich gelingen ihnen einige Sortieraufgaben, bei denen die jeweils an zweiter Stelle stehenden Grapheme der zu reihenden Wörter unterschiedlich sind. Die auf dieser Stufe erreichten Kompetenzen entsprechen noch nicht den Anforderungen, die von der Kultusministerkonferenz als Regelstandards definiert wurden, sie können aber als Mindeststandards interpretiert werden.
		III	Kinder auf dieser Kompetenzstufe schreiben mehr als 80 Prozent der Testwörter richtig. Auf dieser Kompetenzstufe gelingt erstmals in größerem Umfang die Schreibung von Varianten des stimmlosen [s] (z. B. „gießen“, „blies“, „vermisst“). Auch Schreibungen des [qu] sind auf dieser Kompetenzstufe fast durchgängig korrekt (z. B. „quer“). Wenn es bei der Markierung der Vokallänge (VL-) um das Dehnungs-h geht, werden auf diesem Niveau vier Fünftel der Fälle gemeistert. Ebenso werden 80 Prozent der Wörter, bei denen die Vokalkürze (VK) zu markieren ist, bewältigt. Auch bei fast allen Beispielen konsonantischer Ableitung (KA) ist die Schreibung korrekt. Charakteristisch für diese Kompetenzstufe ist, dass fast alle Beispiele vokalischer Ableitung beziehungsweise Umlautung (VA) richtig geschrieben werden können (z. B. „Gefängnis“). Hinsichtlich der unmittelbar morphembezogenen Kategorien werden alle Arten von Suffixen (häufige Morpheme, HM) bewältigt, die im Korpus der Testwörter vorkommen (u. a. -nis). Richtig

Tabelle 2.4: Erläuterung derTeilbereiche, denen die Aufgaben in den Abbildungen ab Seite 22 zugeordnet sind (Fortsetzung).

	großgeschrieben (GK) werden neben Wörtern mit gegenständlicher Bedeutung jetzt auch Abstrakta, die als Substantive markiert sind (z. B. „Beschreibung“, „Ergebnis“). Über die auf Kompetenzstufe II erfolgreich geleisteten Korrekturen hinaus werden nur wenige Schreibfehler erkannt, so zum Beispiel bei „Welenrauschen“ (nicht markierte Vokalkürze). Allerdings können auf dieser Kompetenzstufe fast durchweg Begründungen für die Schreibung von Auslautverhärtungen beziehungsweise dafür gegeben werden, inwiefern es sich jeweils um konsonantische Ableitungen handelt (z. B. bei „sagt“). Schließlich können fünf von sechs alphabetischen Sortieraufgaben mit relativ hoher Wahrscheinlichkeit gelöst werden. Bei den Aufgaben, die über die auf Kompetenzstufe II lösbaren hinaus gemeistert werden, geht es um die richtige Reihung von Wörtern, die nicht nur an zweiter Stelle, sondern zusätzlich an dritter Stelle identische Grapheme aufweisen. Die Kompetenzstufe III lässt sich auf der Grundlage der Vorgaben der KMK als Regelstandard interpretieren.
IV	Auf dieser Kompetenzstufe werden mehr als 90 Prozent der Testwörter richtig geschrieben. Es gelingt hier die Schreibung aller Wörter mit speziellen Graphemen (SG), insbesondere mit [qu]. Richtig geschrieben werden ebenfalls einige Wörter mit Dehnungs-h (VL-), die im aktiven Wortschatz der meisten Kinder selten sein dürften, wie „empfehlen“. Auch die Schreibung von Wörtern wie „kaputt“ und „Schlittschuhläufer“ wird gemeistert, bei denen die Markierung der Vokalkürze (VK) wegen der Betonungsverhältnisse beziehungsweise der Komplexität des Kompositums schwierig ist. Vokalische und konsonantische Ableitungen (VA, KA) bereiten fast durchgängig keine Schwierigkeiten mehr. Neben anderen Substantiven werden erstmals Nominalisierungen richtig großgeschrieben (GK; z. B. „Treffen“), was eine syntaktische Analyse voraussetzt. Über die Korrektur von Fehlern in Bezug auf Vokalkürze (z. B. „Heuschreken“ statt „Heuschrecken“) hinaus gelingen auf dieser Kompetenzstufe auch Korrekturen von Fehlern im Feld der vokalischen Ableitung, und es kann zusätzlich explizit angegeben werden, warum es sich um Fehler handelt (z. B. „Treume“ ist falsch, „Träume“ ist richtig, „weil es von ‚Traum‘ kommt“.). Während eine Reihe von Wörtern mit stimmlosem [s] bereits auf Kompetenzstufe III richtig geschrieben werden kann, gelingt eine Korrekturaufgabe zum stimmlosen [s] in Form einer Richtig-Falsch-Batterie erst auf Kompetenzstufe IV. Auf dieser Kompetenzstufe werden somit Anforderungen bewältigt, die bereits über den Vorgaben der KMK liegen, so dass sie als Regelstandard plus zu interpretieren sind.
V	Auf dieser Kompetenzstufe stehen Wörter im Vordergrund, deren morphologische Struktur schwer zu erkennen ist oder für deren korrekte Schreibung auf syntaktisches Wissen zurückgegriffen werden muss. Hervorzuheben ist zum Beispiel das Wort „Schiedsrichter“, dessen Verwandtschaft mit „entscheiden“ Kinder auf den unteren Niveaus vermutlich nicht bemerken. Was das syntaktische Wissen angeht, so gelingen die in den Testungen vorkommenden Nominalisierungen, wobei es sich im Test durchgängig um Verben handelt (GK, Großschreibung im Satzkontext). Auf Kompetenzstufe V können alle Korrekturaufgaben in Form von Wahr-Falsch-Entscheidungen bewältigt werden. Schreiben die Kinder selbst, haben sie mit der [sp]- beziehungsweise [st]-Regel offensichtlich weniger Schwierigkeiten als mit der Beurteilung von Schreibungen wie „schpülen“ und „vorschtrecken“. Die Kompetenzstufe V lässt sich als Optimalstandard interpretieren.

Tabelle 2.4: Erläuterung derTeilbereiche, denen die Aufgaben in den Abbildungen ab Seite 22 zugeordnet sind (Fortsetzung).

MK3	Kompetenz-stufe	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	Anforderungs-bereich	I	Informationen ermitteln / wiedergeben
		II	Textbezogen interpretieren / Zusammenhänge herstellen
		III	Reflektieren und Bewerten
MK6	Anforderungs-bereich	I	Reproduzieren
		II	Zusammenhänge herstellen
		III	Verallgemeinern und Reflektieren
DK8	Anforderungs-bereich	I	Informationen aus dem Stimulus wiedergeben
		II	Verknüpfen von Informationen
		III	Reflexion und Beurteilung von Informationen aus dem Stimulus
MK8	Anforderungs-bereich	I	Reproduzieren
		II	Zusammenhänge herstellen
		III	Verallgemeinern und Reflektieren

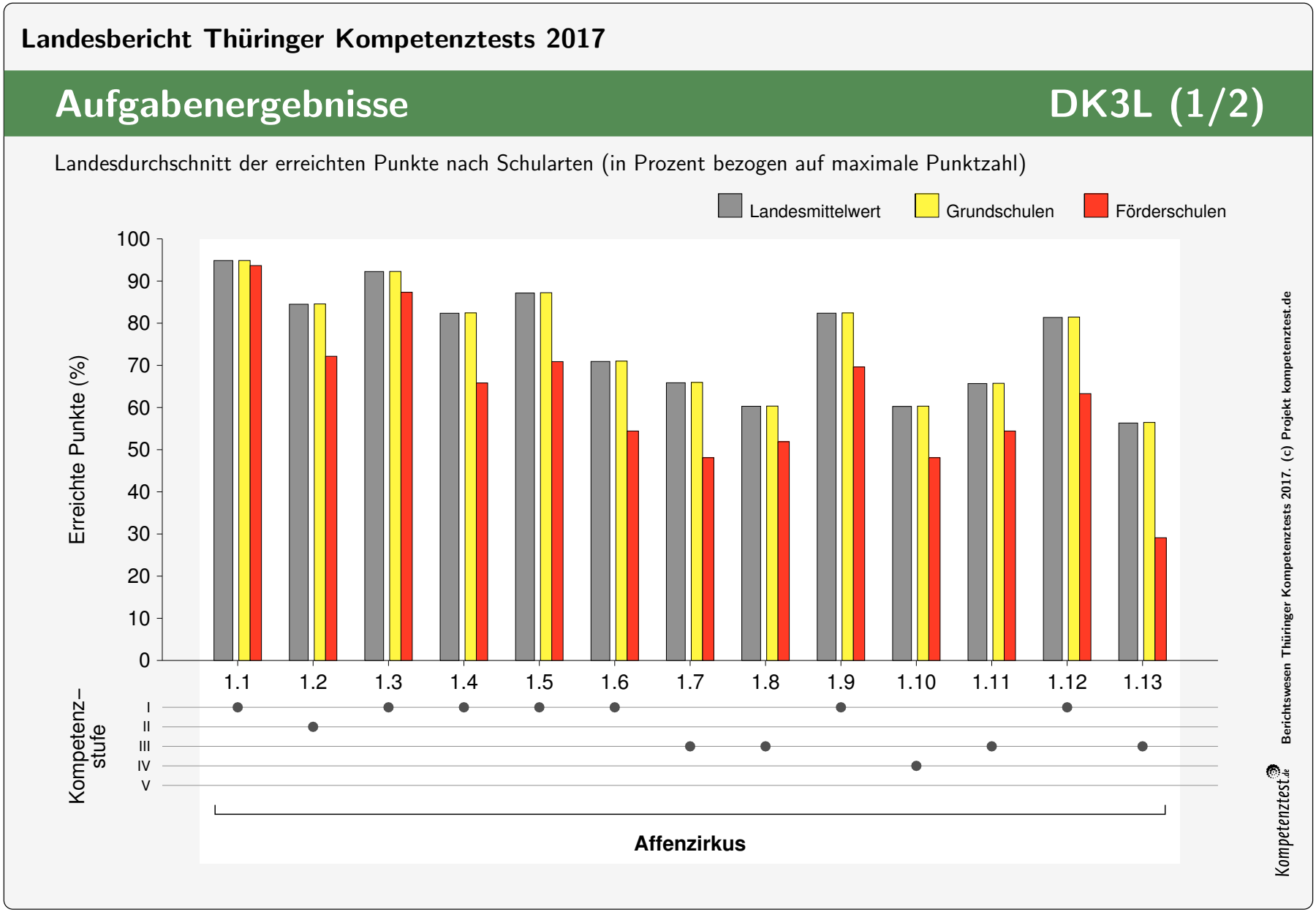

Abbildung 2.19: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest Lesen, Klassenstufe 3 – Teil 1)

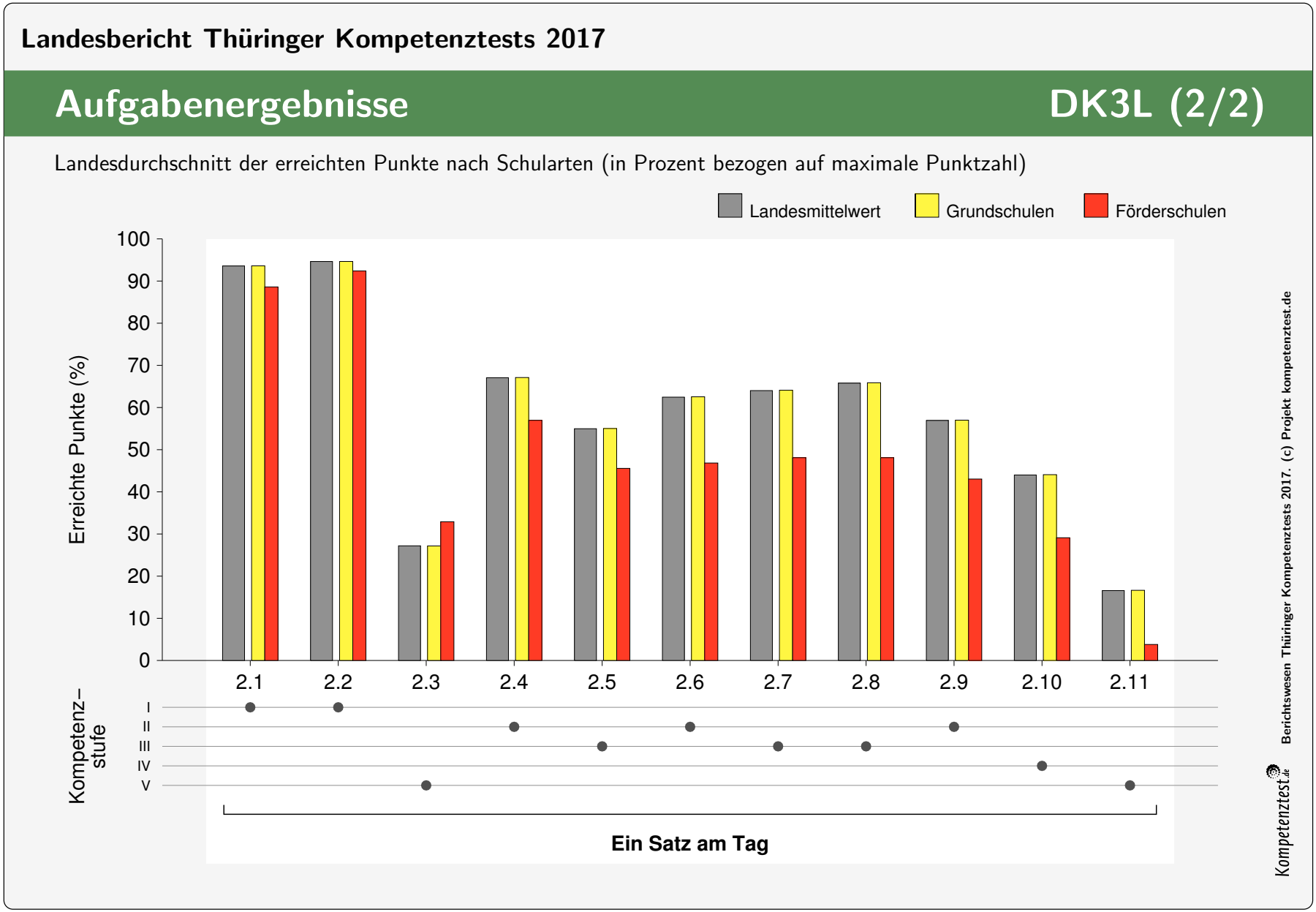

Abbildung 2.20: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest Lesen, Klassenstufe 3 – Teil 2)

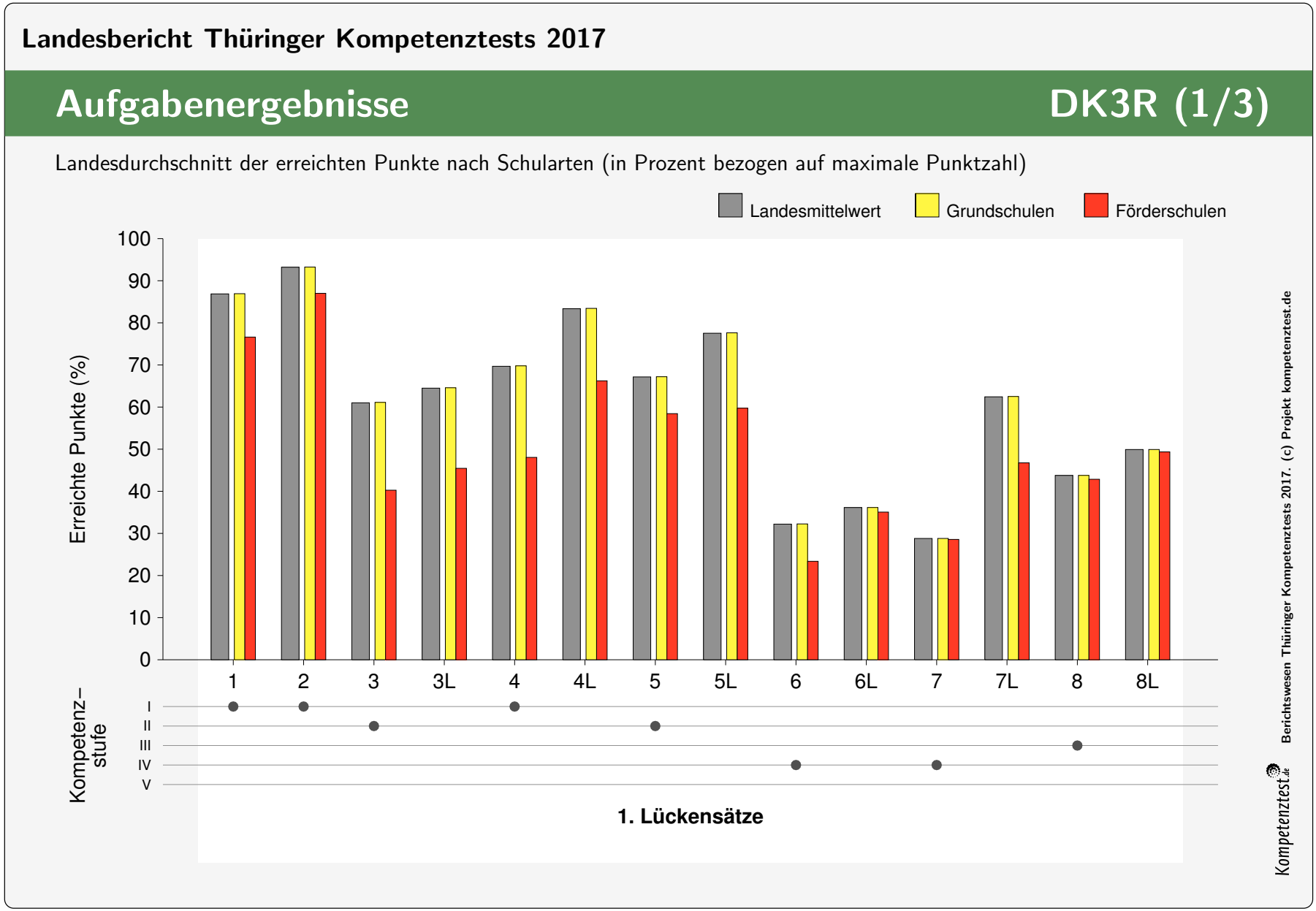

Abbildung 2.21: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest Rechtschreibung, Klassenstufe 3 – Teil 1)

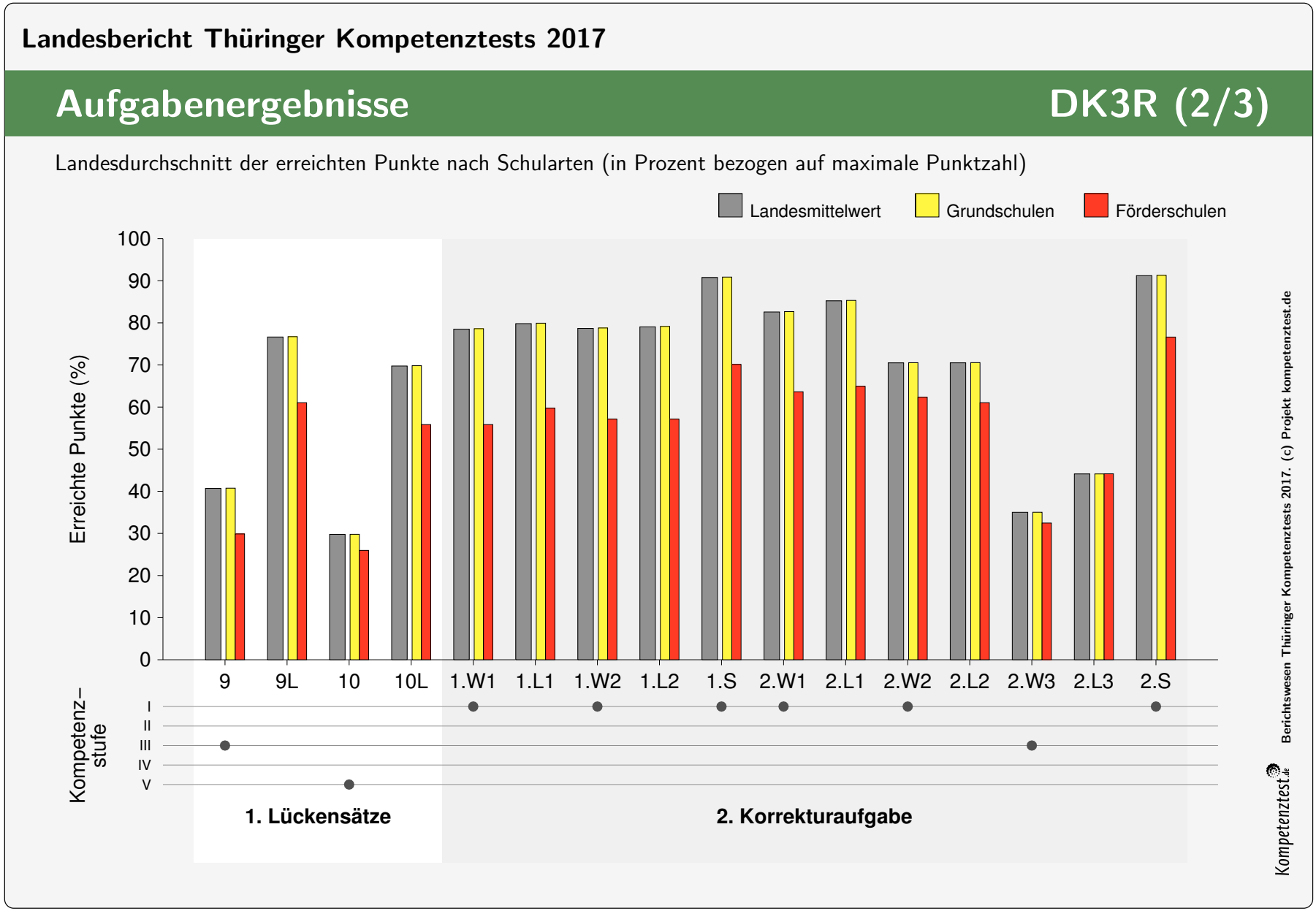

Abbildung 2.22: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest Rechtschreibung, Klassenstufe 3 – Teil 2)

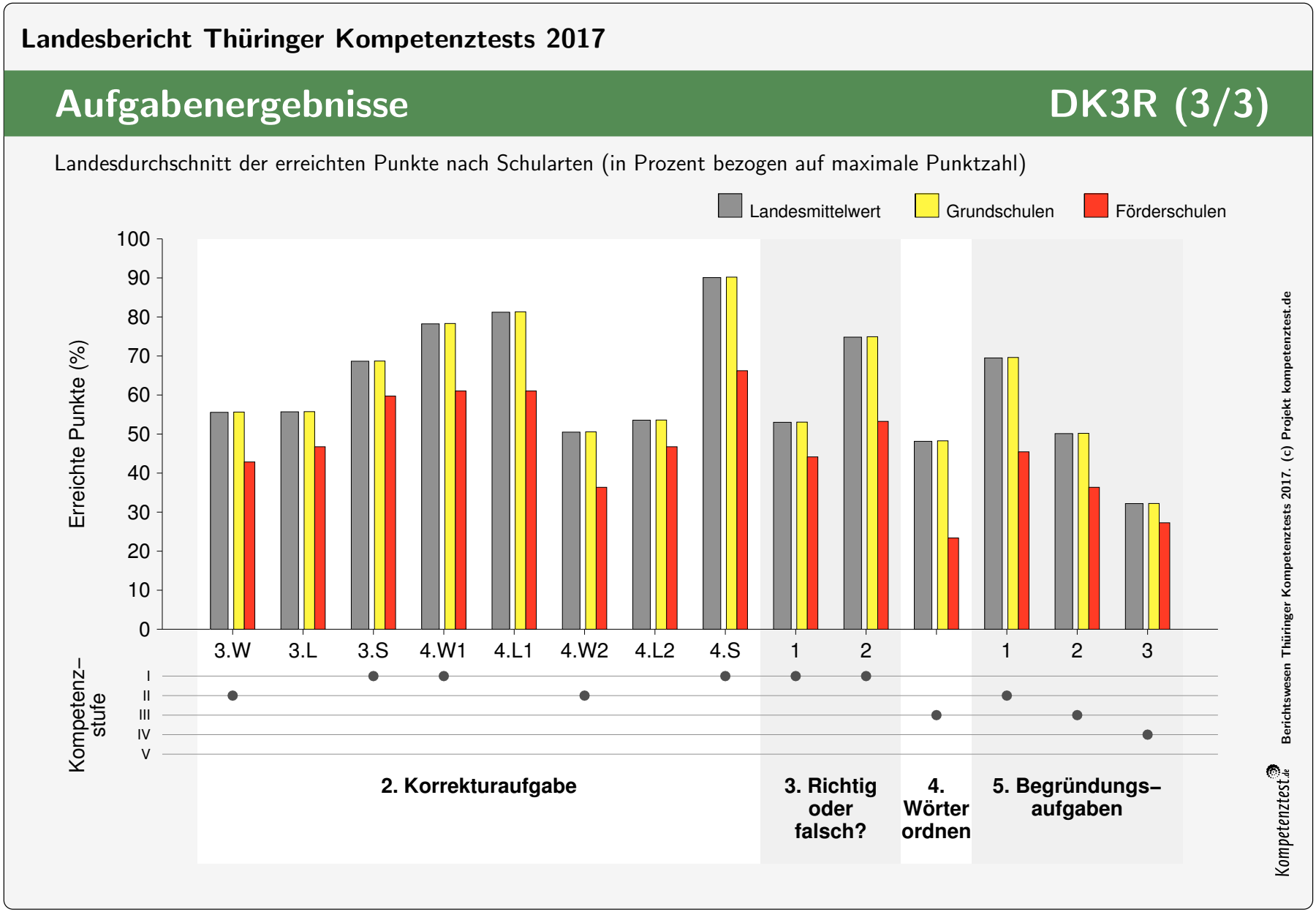

Abbildung 2.23: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest Rechtschreibung, Klassenstufe 3 – Teil 3)

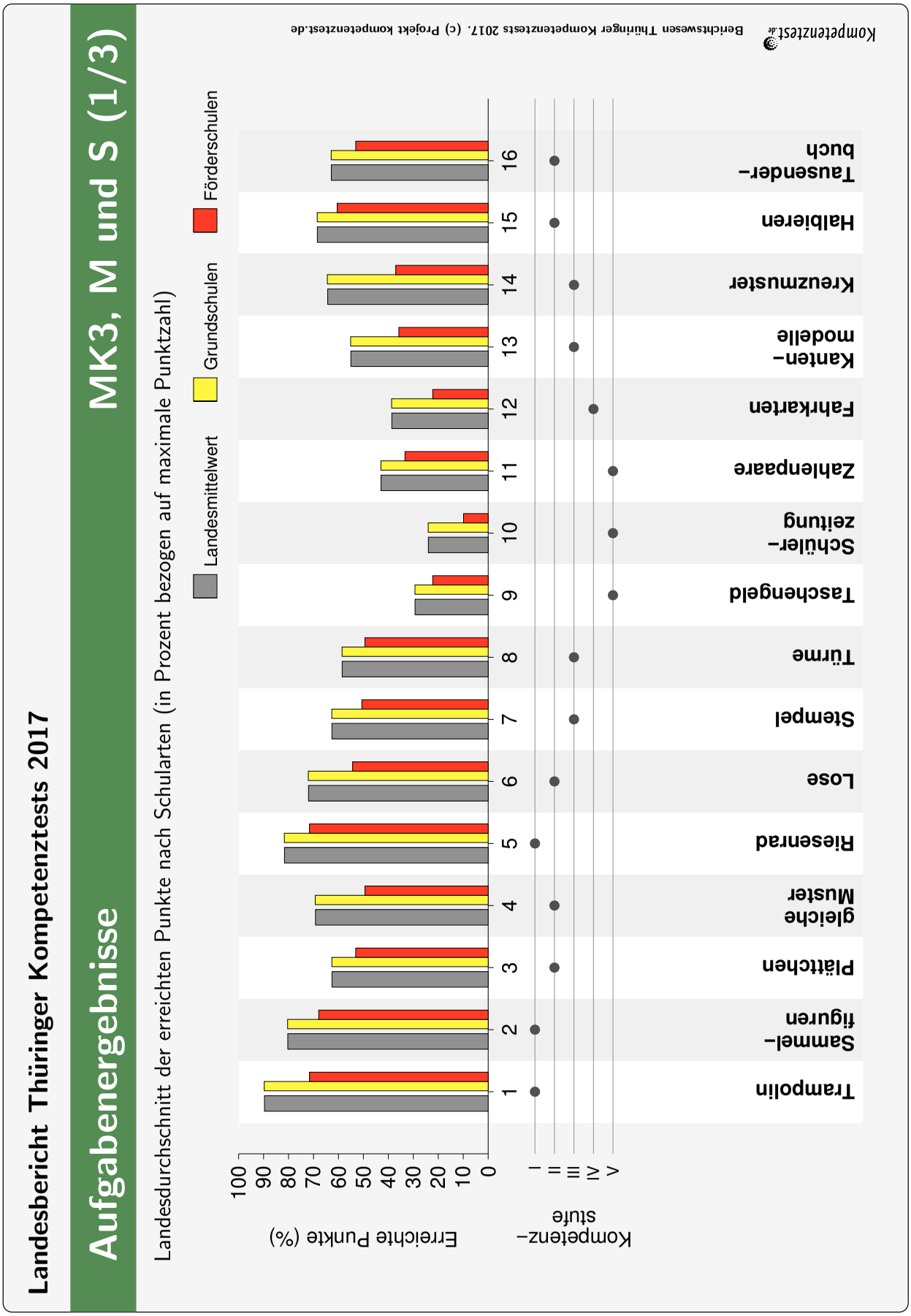

Abbildung 2.24: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Klassenstufe 3 – Teil 1)

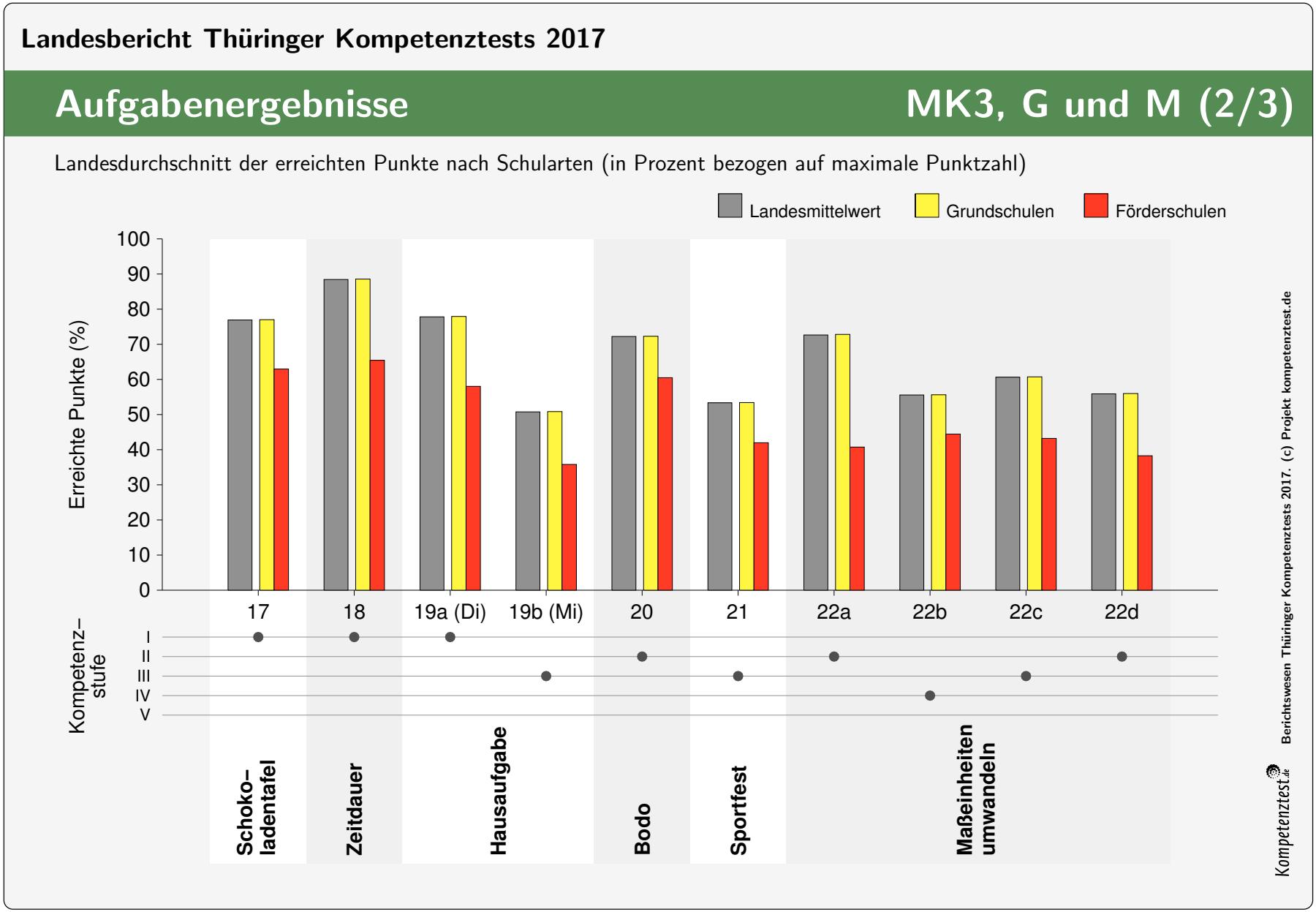

Abbildung 2.25: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Klassenstufe 3 – Teil 2)

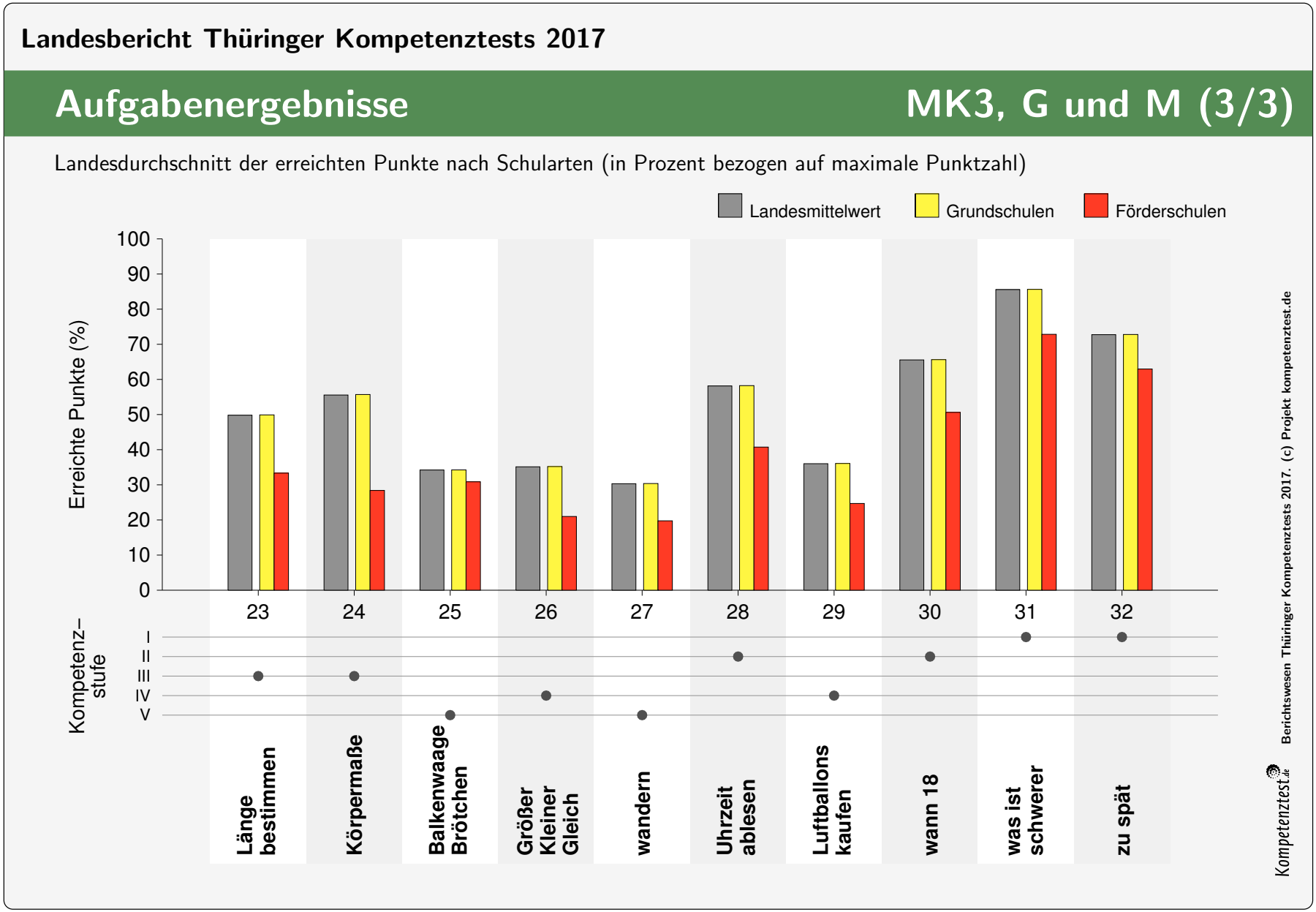

Abbildung 2.26: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Klassenstufe 3 – Teil 3)

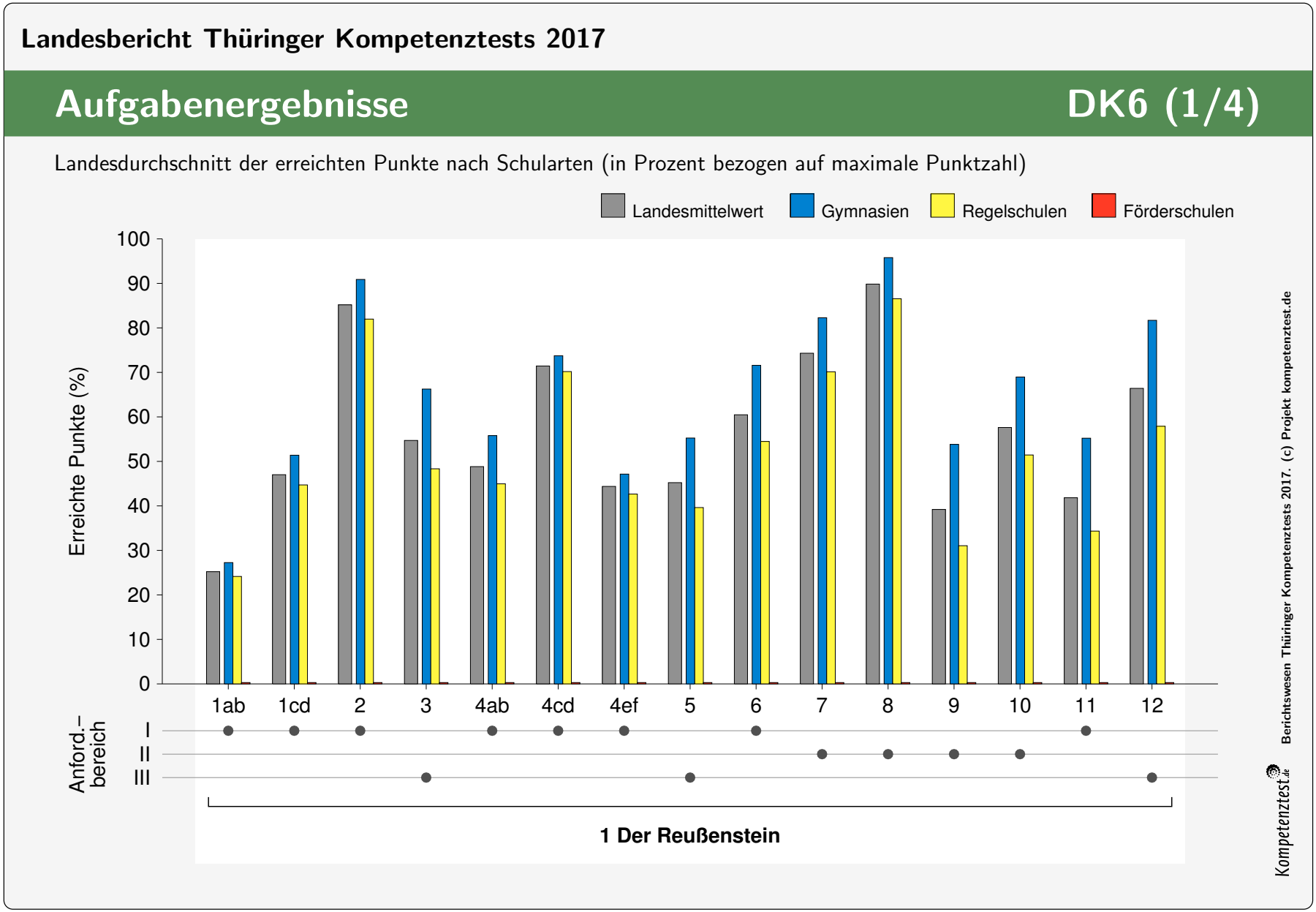

Abbildung 2.27: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 6 – Teil 1)

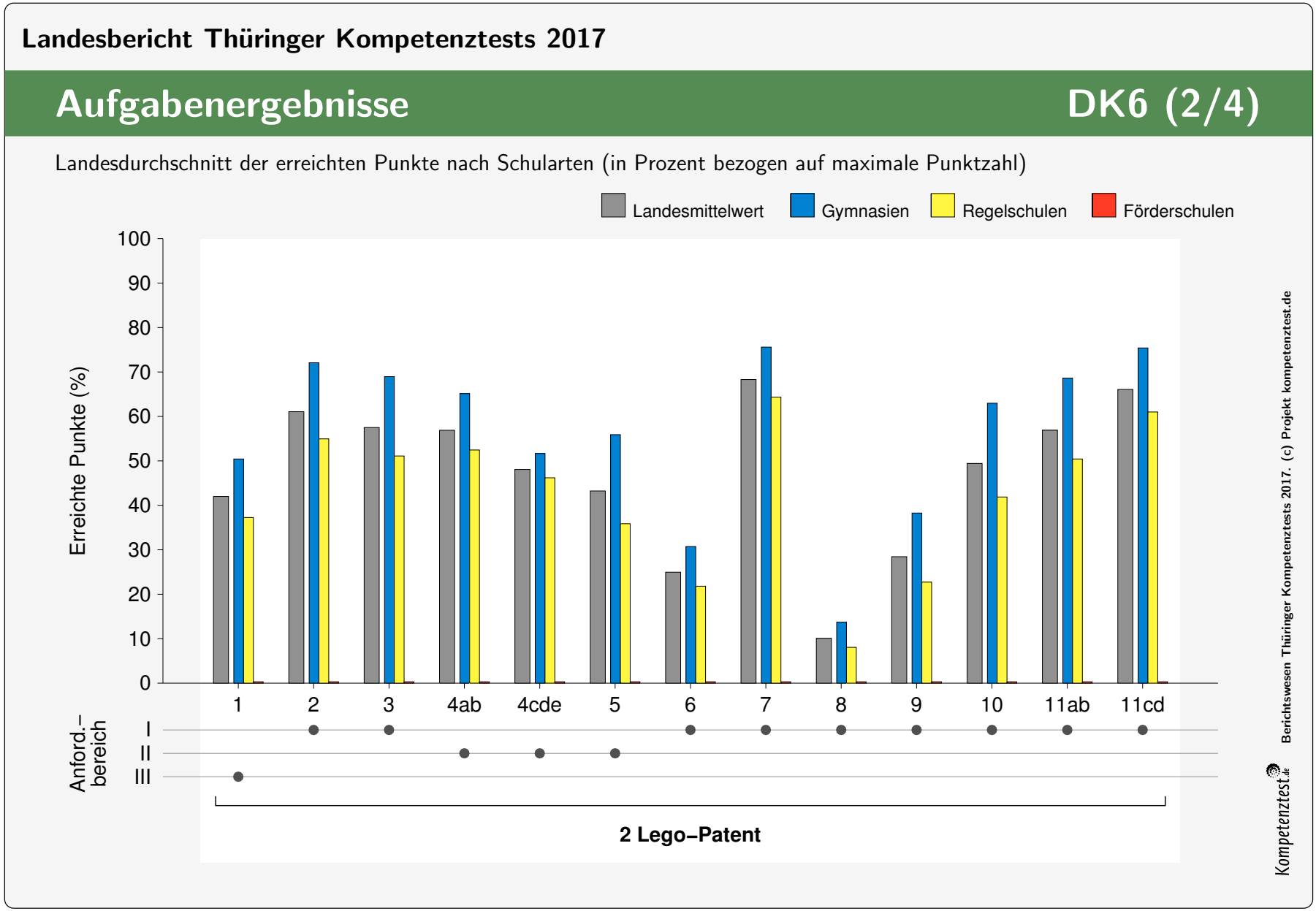

Abbildung 2.28: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 6 – Teil 2)

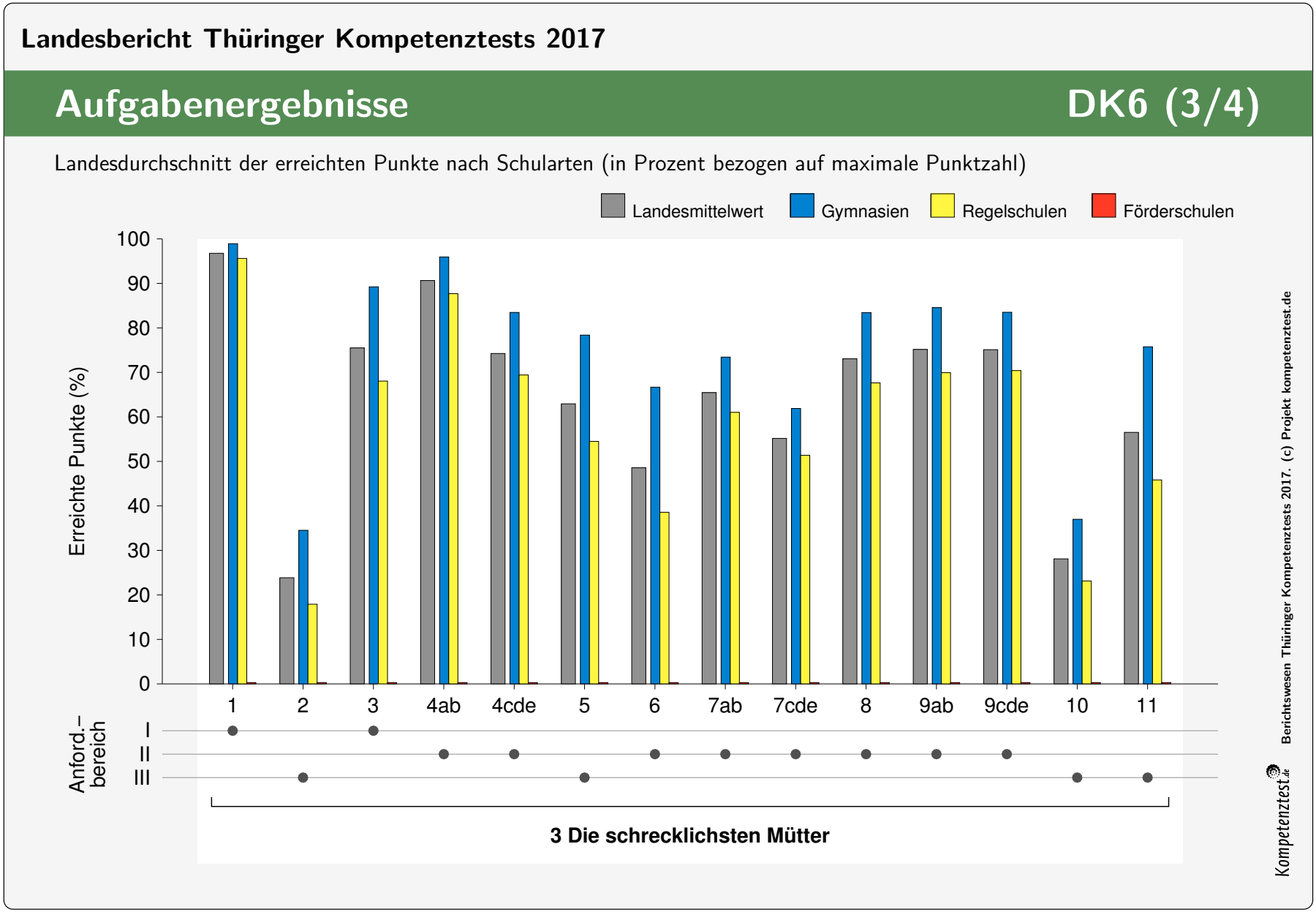

Abbildung 2.29: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 6 – Teil 3)

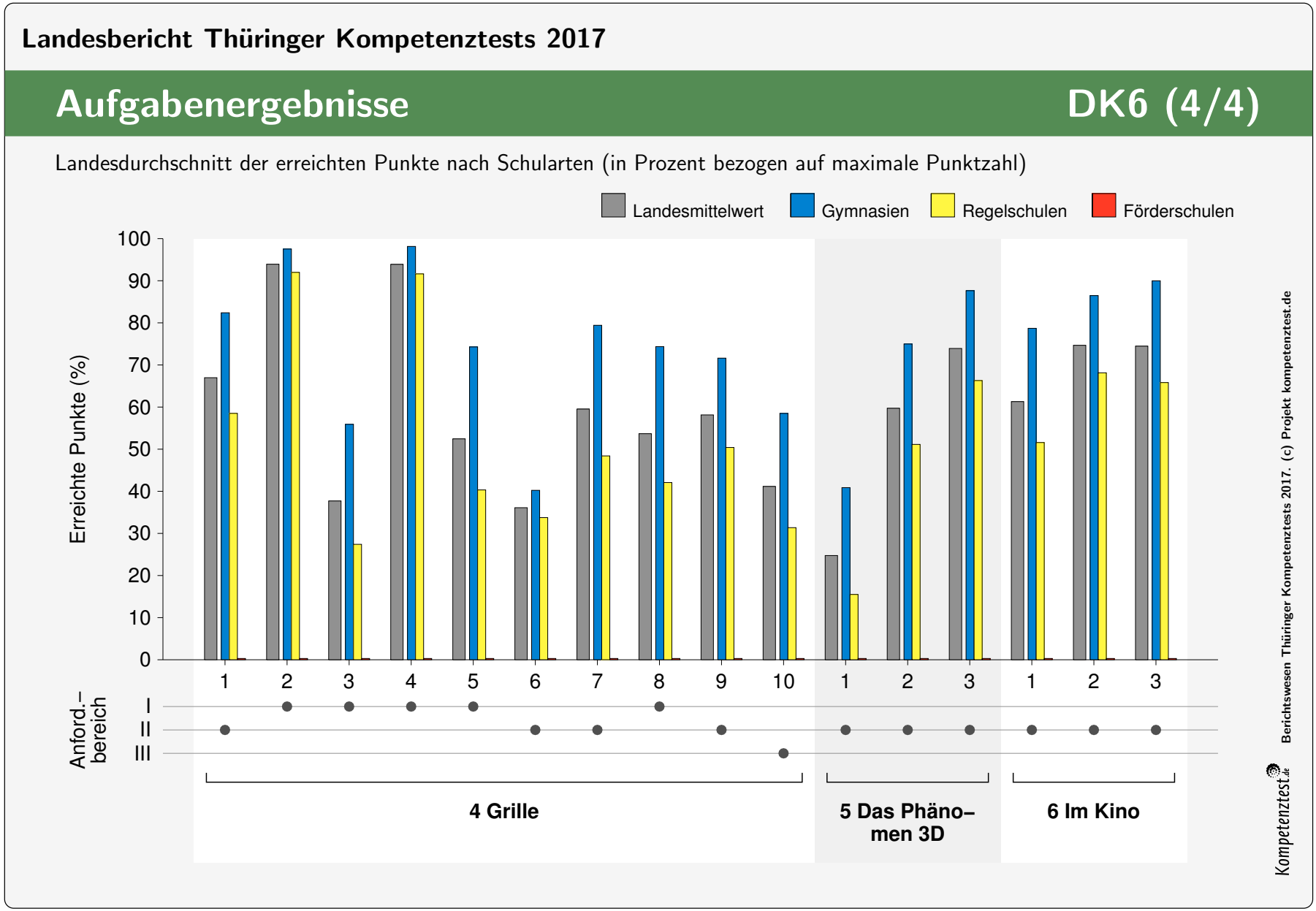

Abbildung 2.30: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 6 – Teil 4)

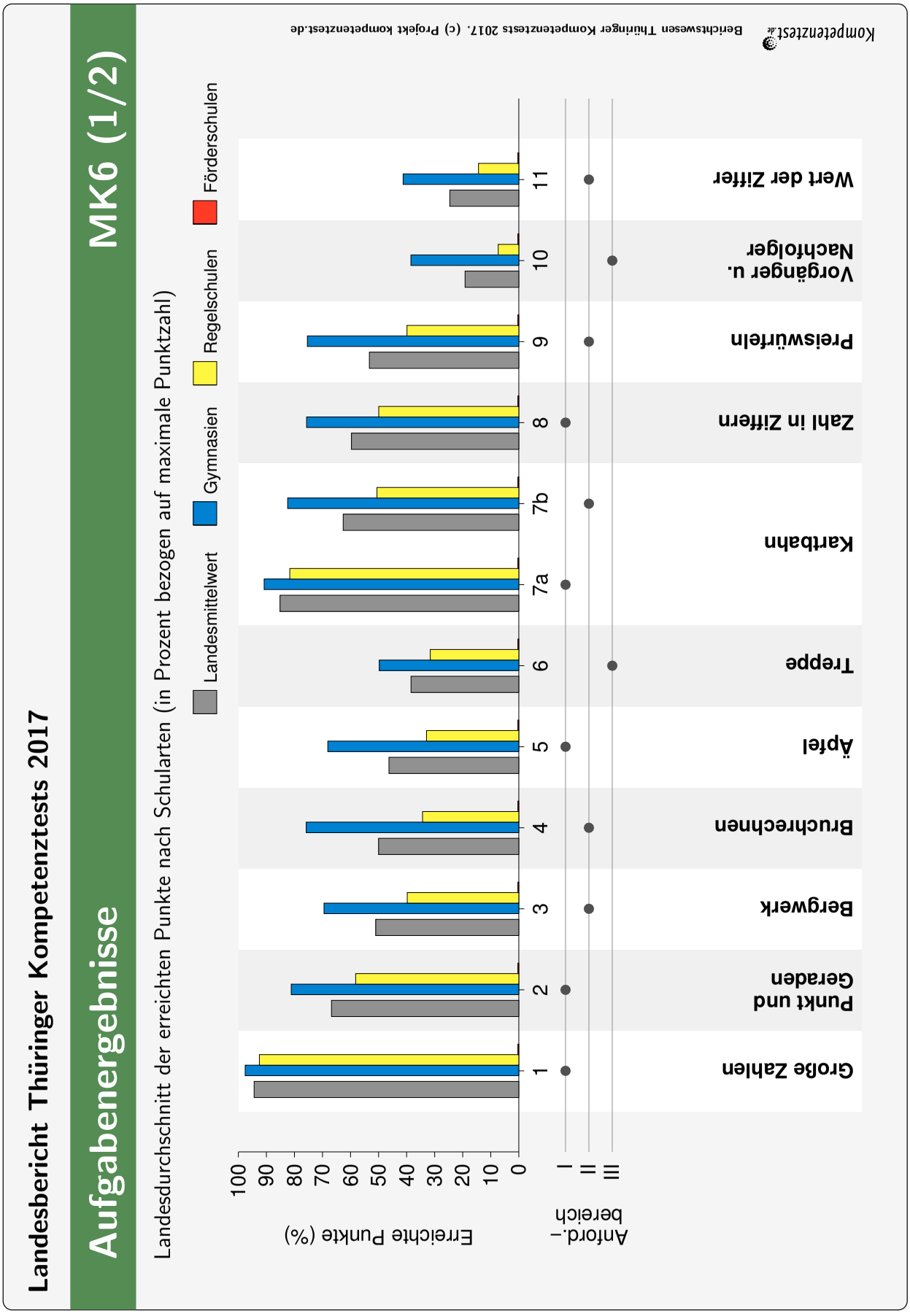

Abbildung 2.31: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Klassenstufe 6 – Teil 1)

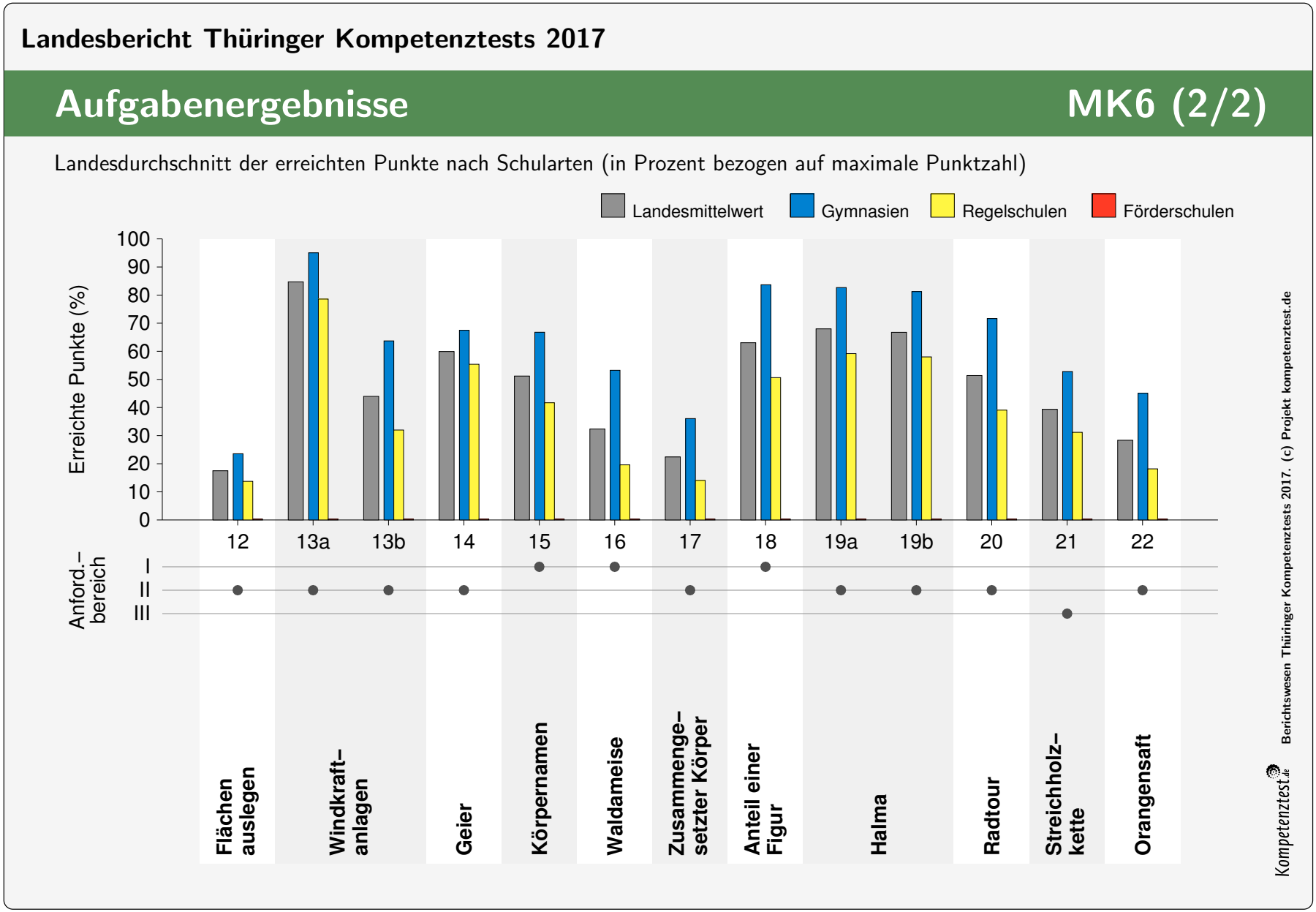

Abbildung 2.32: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Klassenstufe 6 – Teil 2)

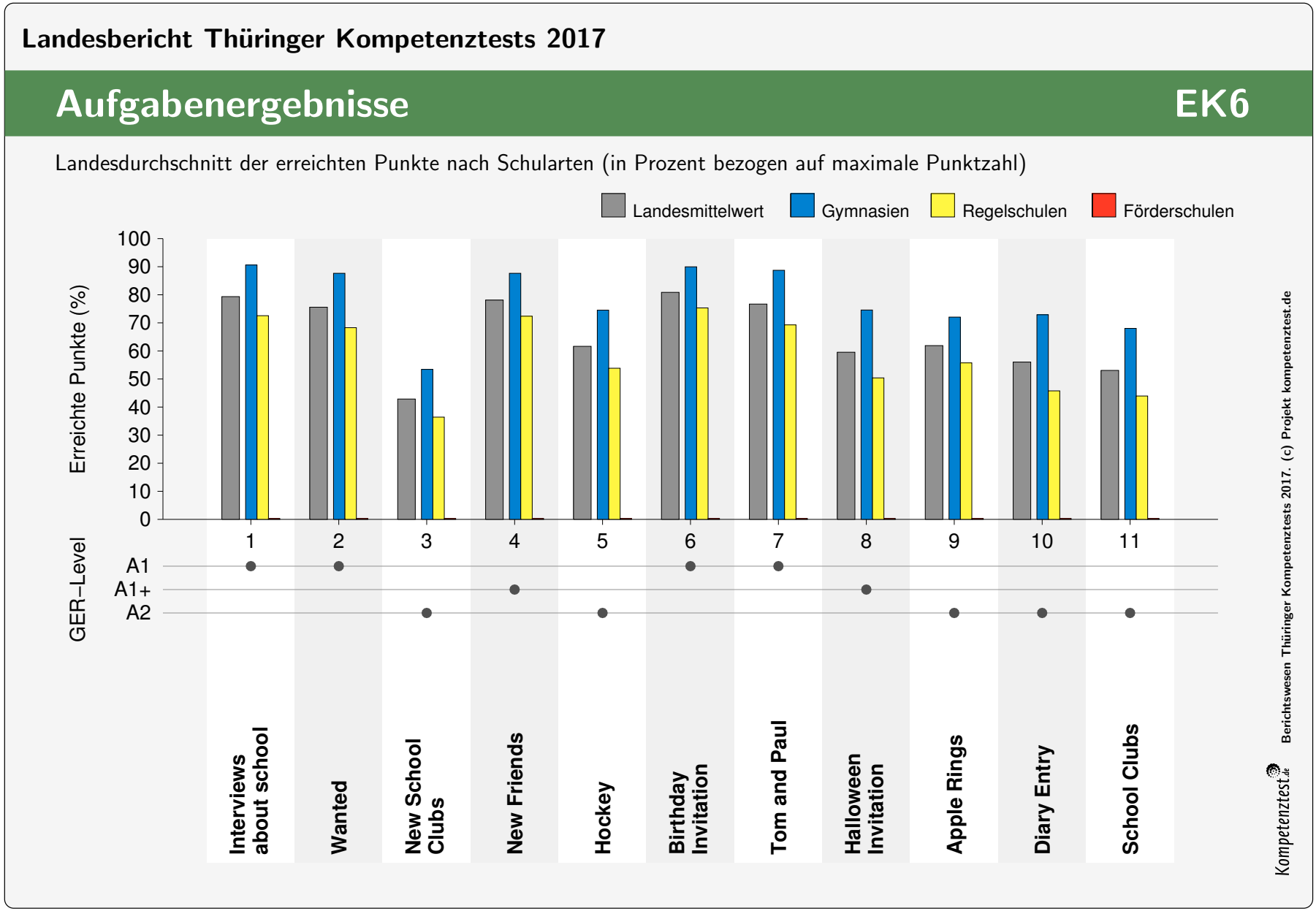

Abbildung 2.33: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Englischtest Teilbereiche Hör- und Leseverstehen, Klassenstufe 6)

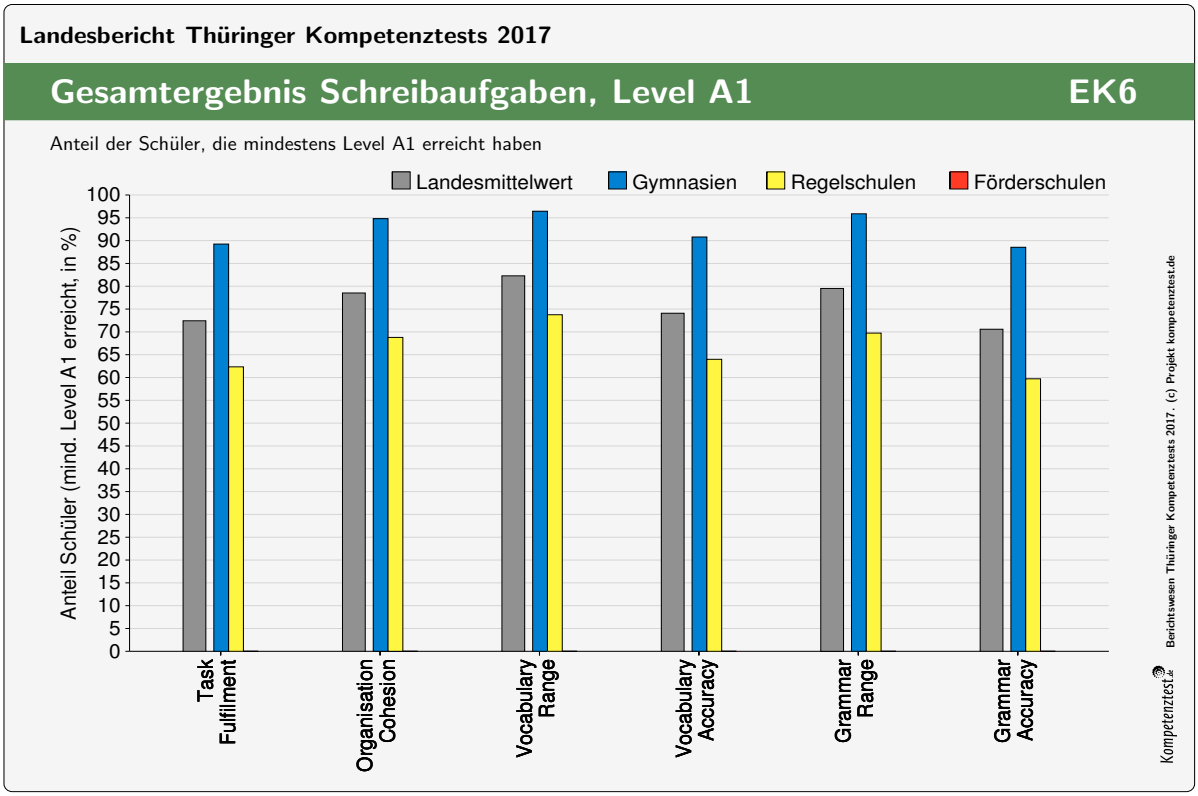

Abbildung 2.34: Ergebnisse der Schreibkriterien der Aufgaben 'My Family', 'Before School' und 'Favourite Pet' (Level A1)

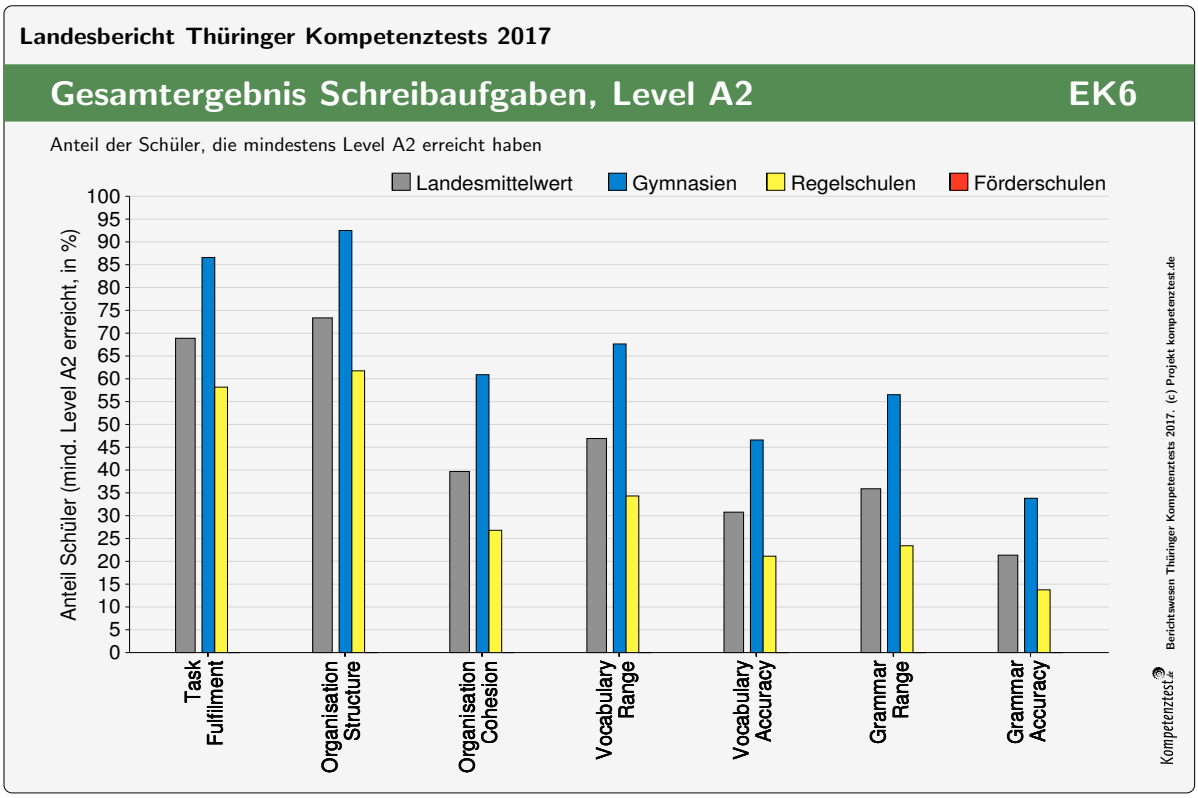

Abbildung 2.35: Ergebnisse der Schreibkriterien der Aufgaben 'Before School' und 'Favourite Pet' (Level A2)

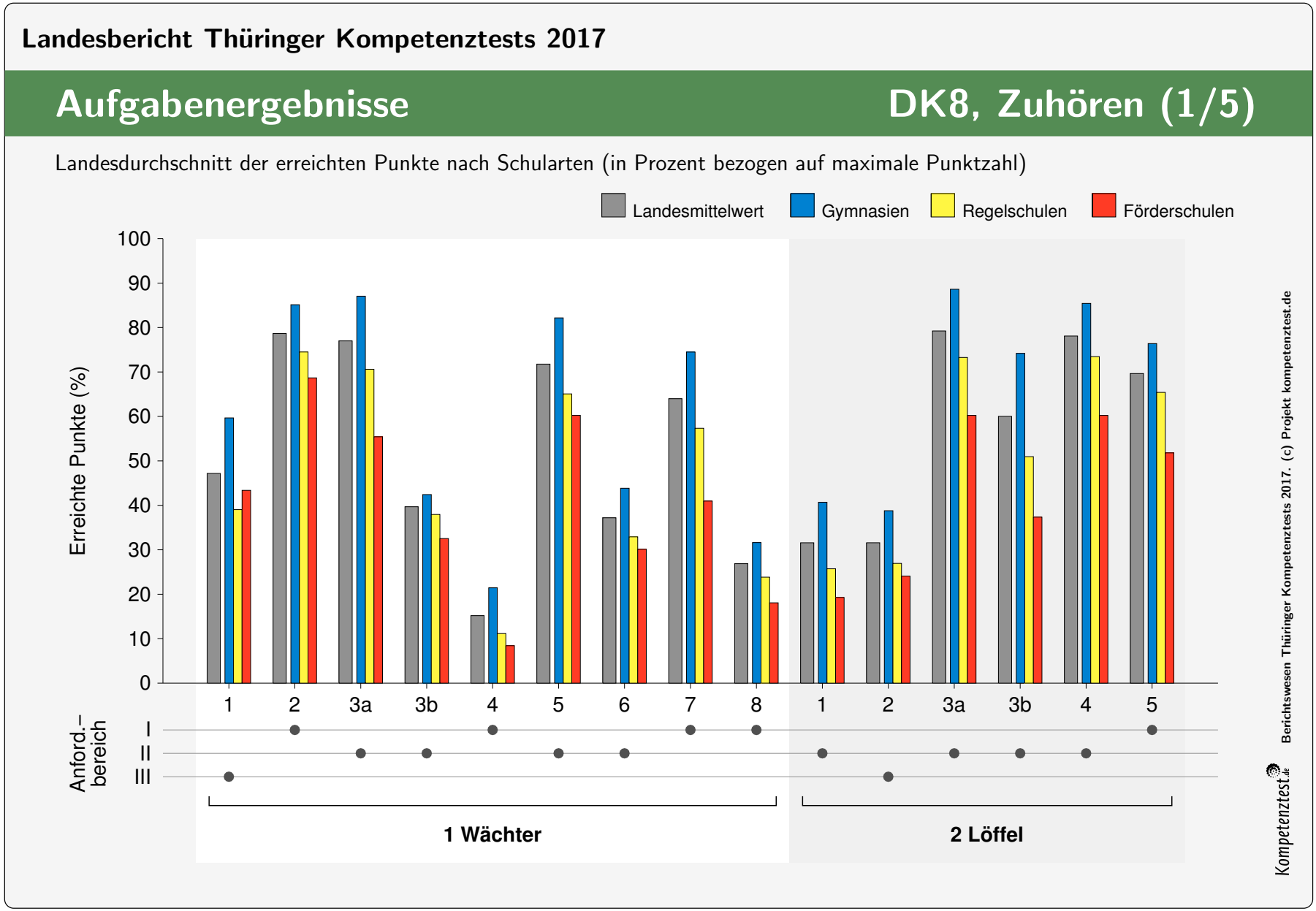

Abbildung 2.36: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 8 – Teil 1)

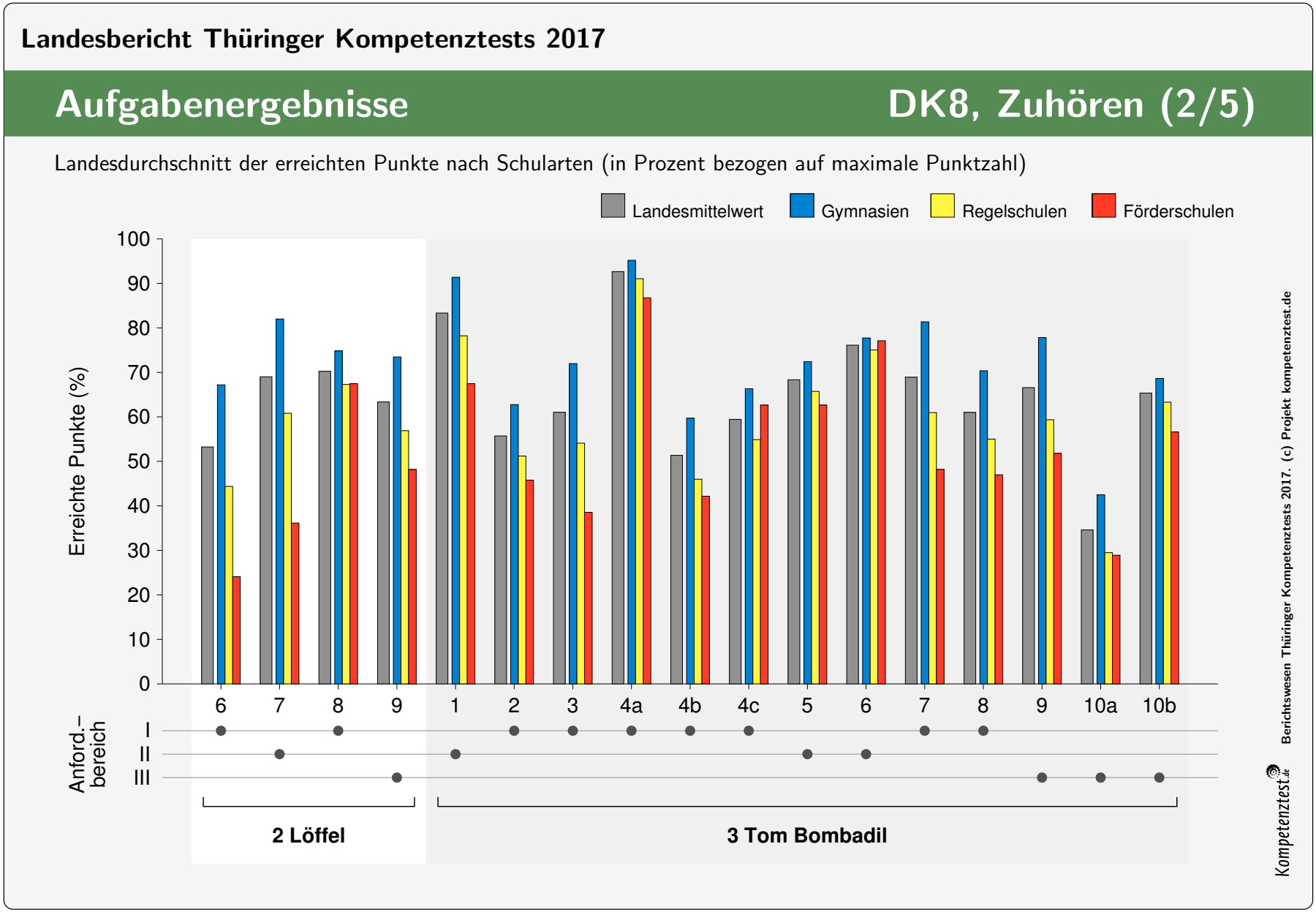

Abbildung 2.37: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 8 – Teil 2)

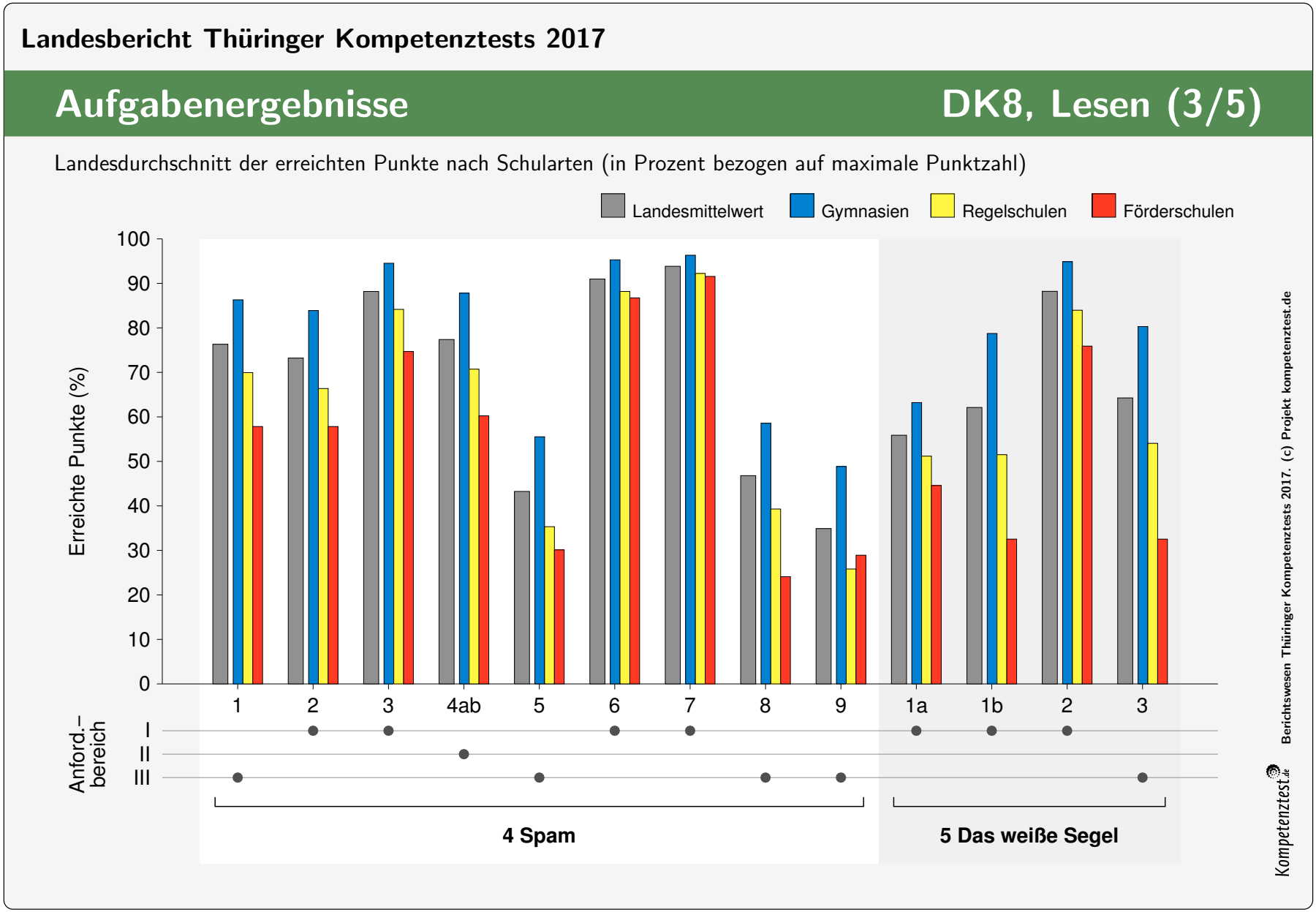

Abbildung 2.38: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 8 – Teil 3)

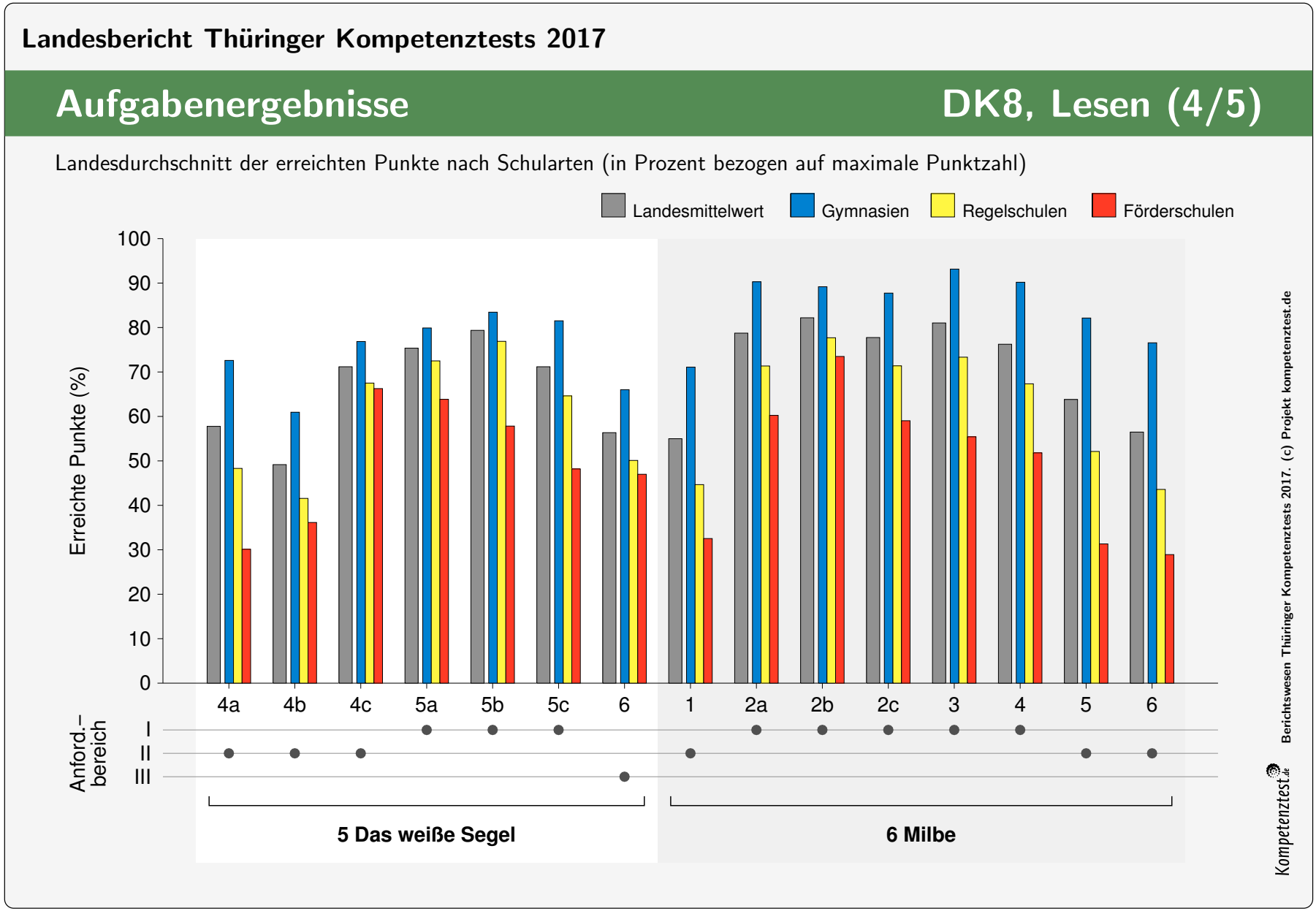

Abbildung 2.39: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 8 – Teil 4)

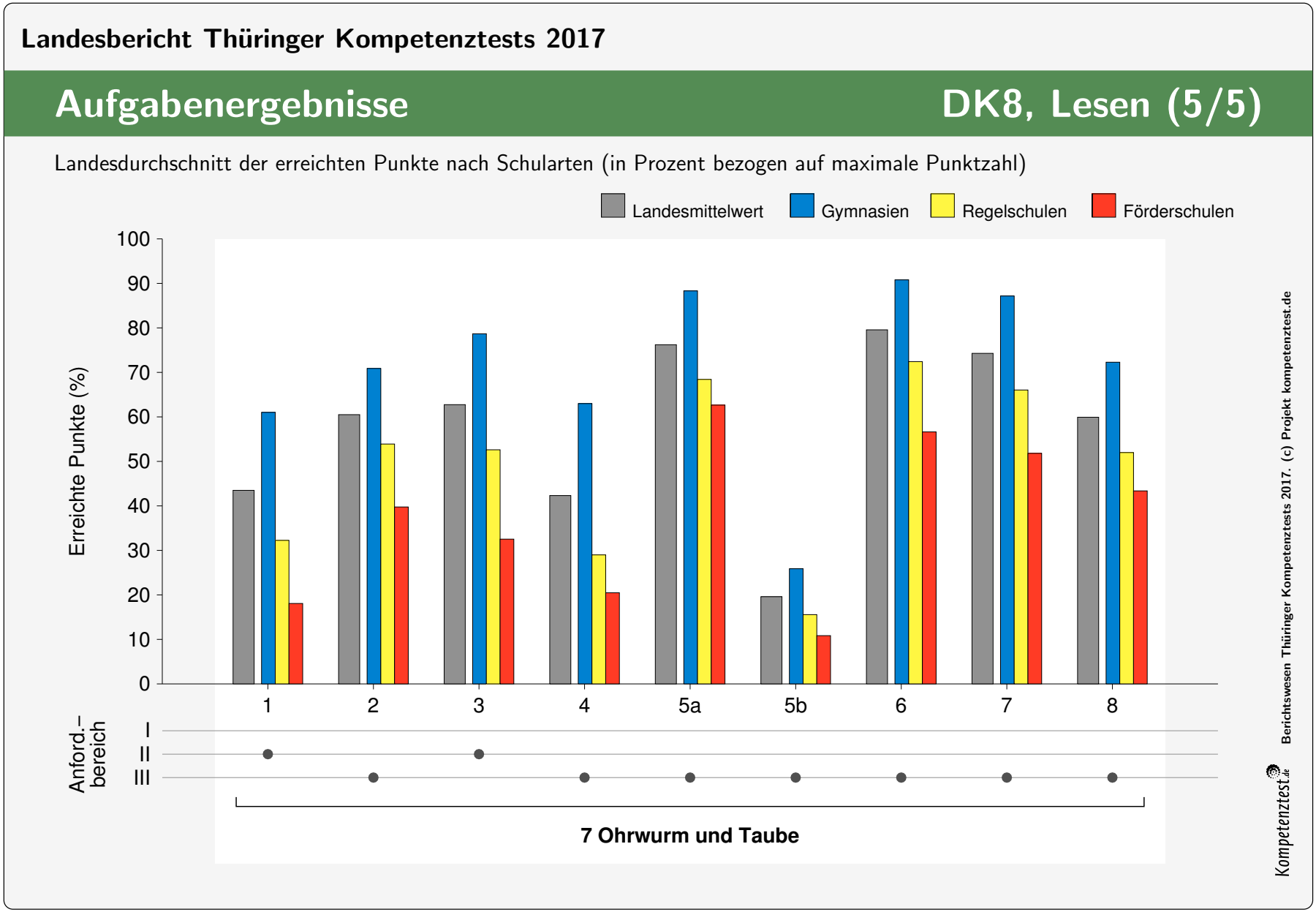

Abbildung 2.40: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 8 – Teil 5)

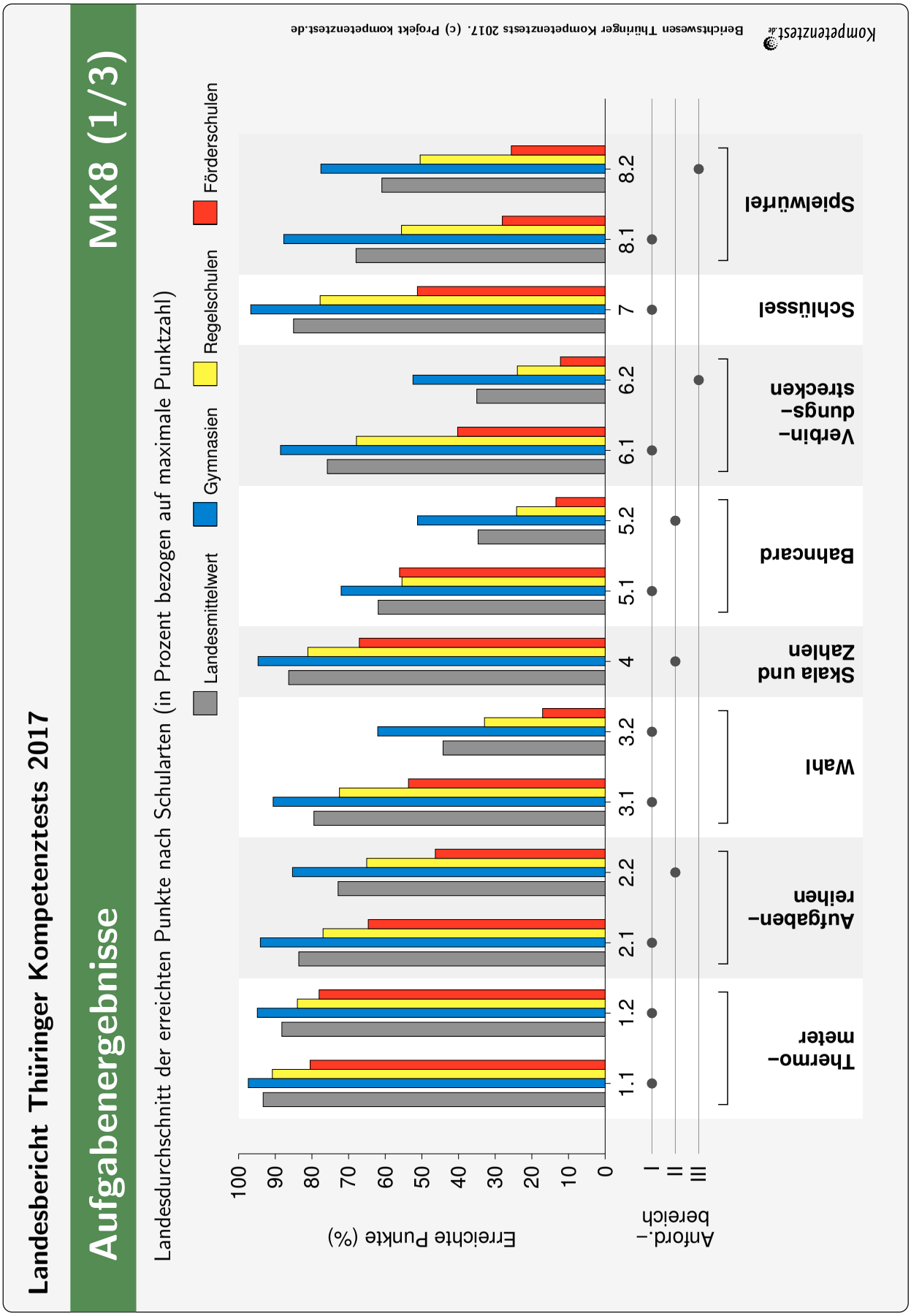

Abbildung 2.41: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Klassenstufe 8 – Teil 1)

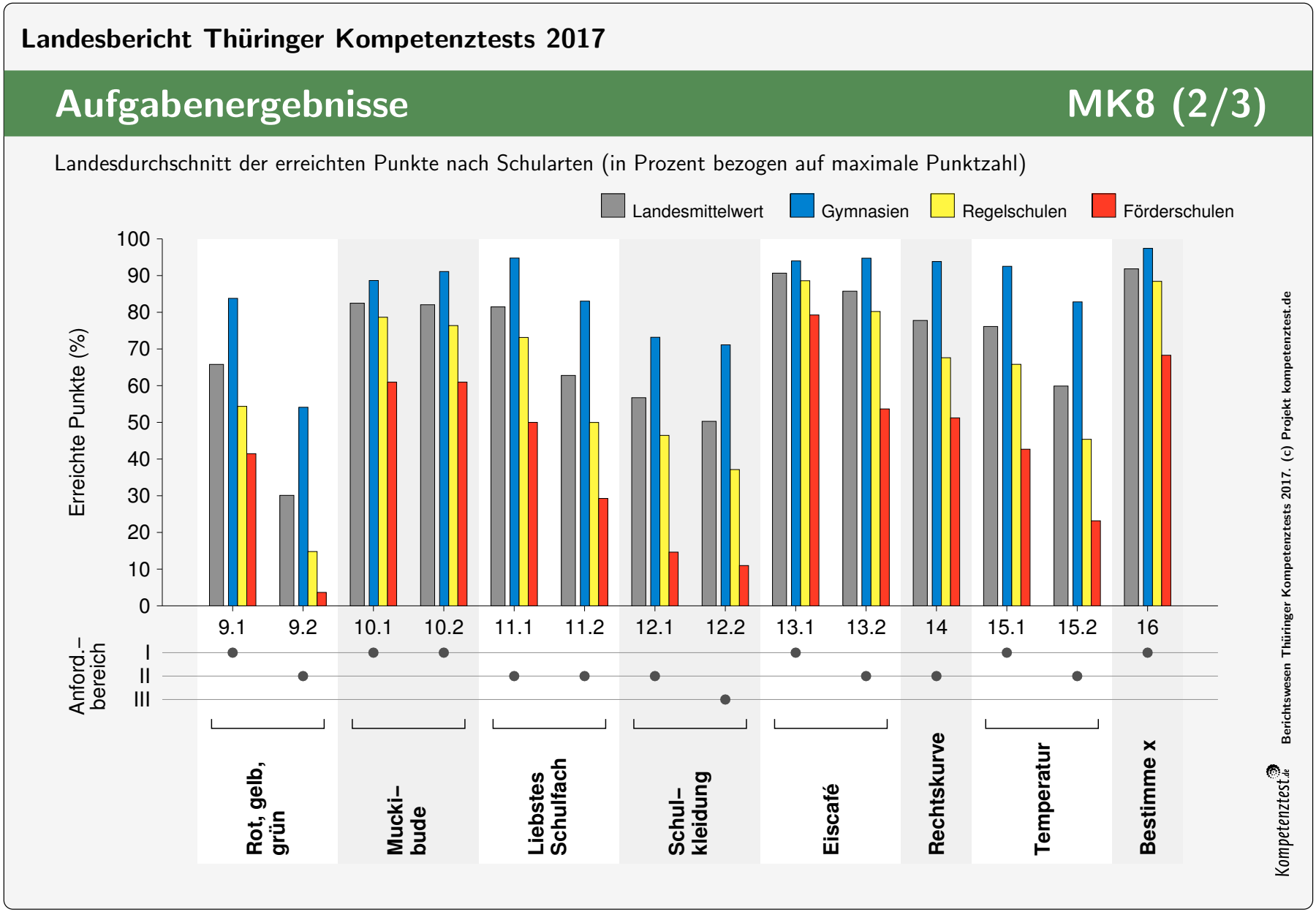

Abbildung 2.42: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Klassenstufe 8 – Teil 2)

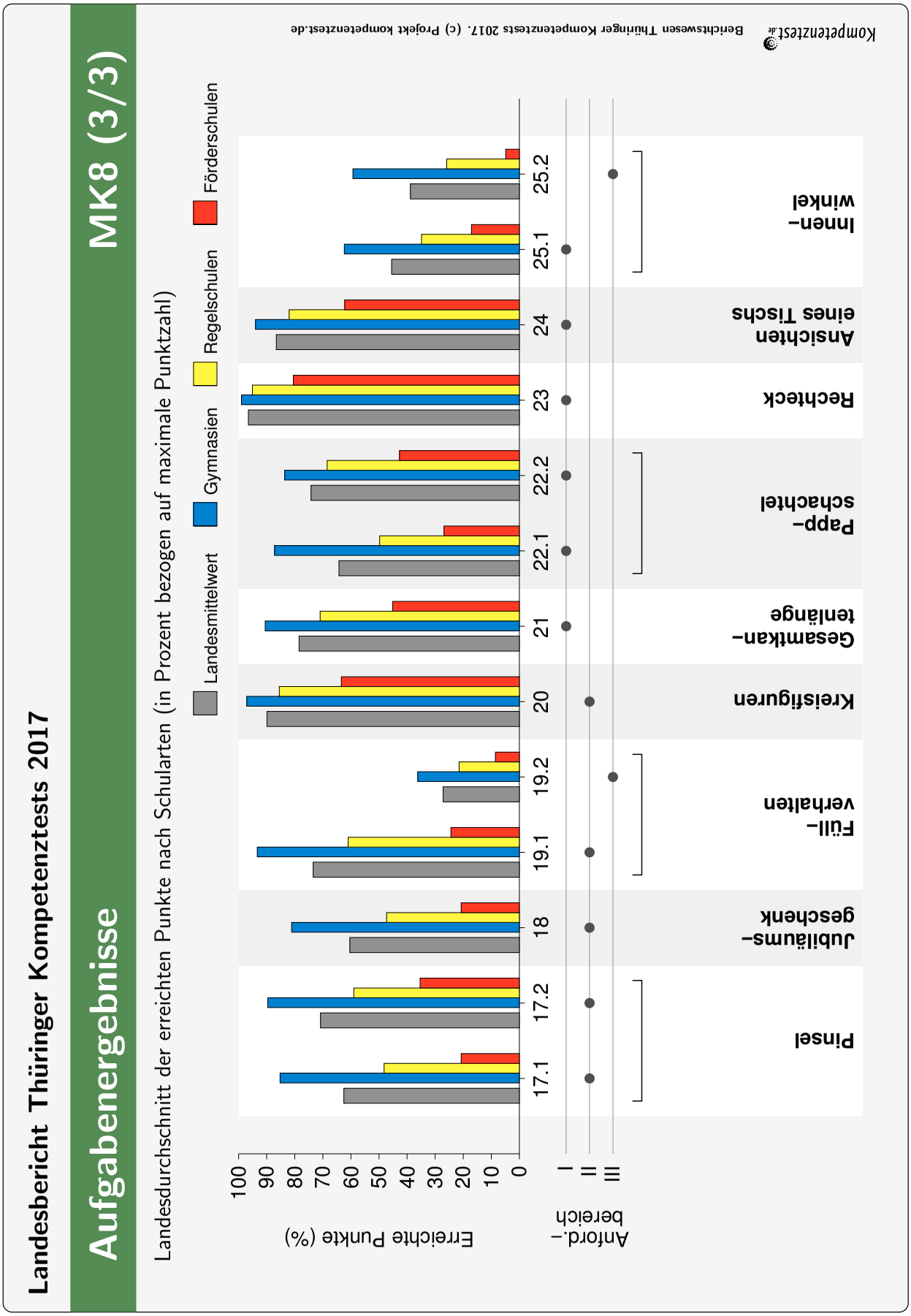

Abbildung 2.43: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Klassenstufe 8 – Teil 3)

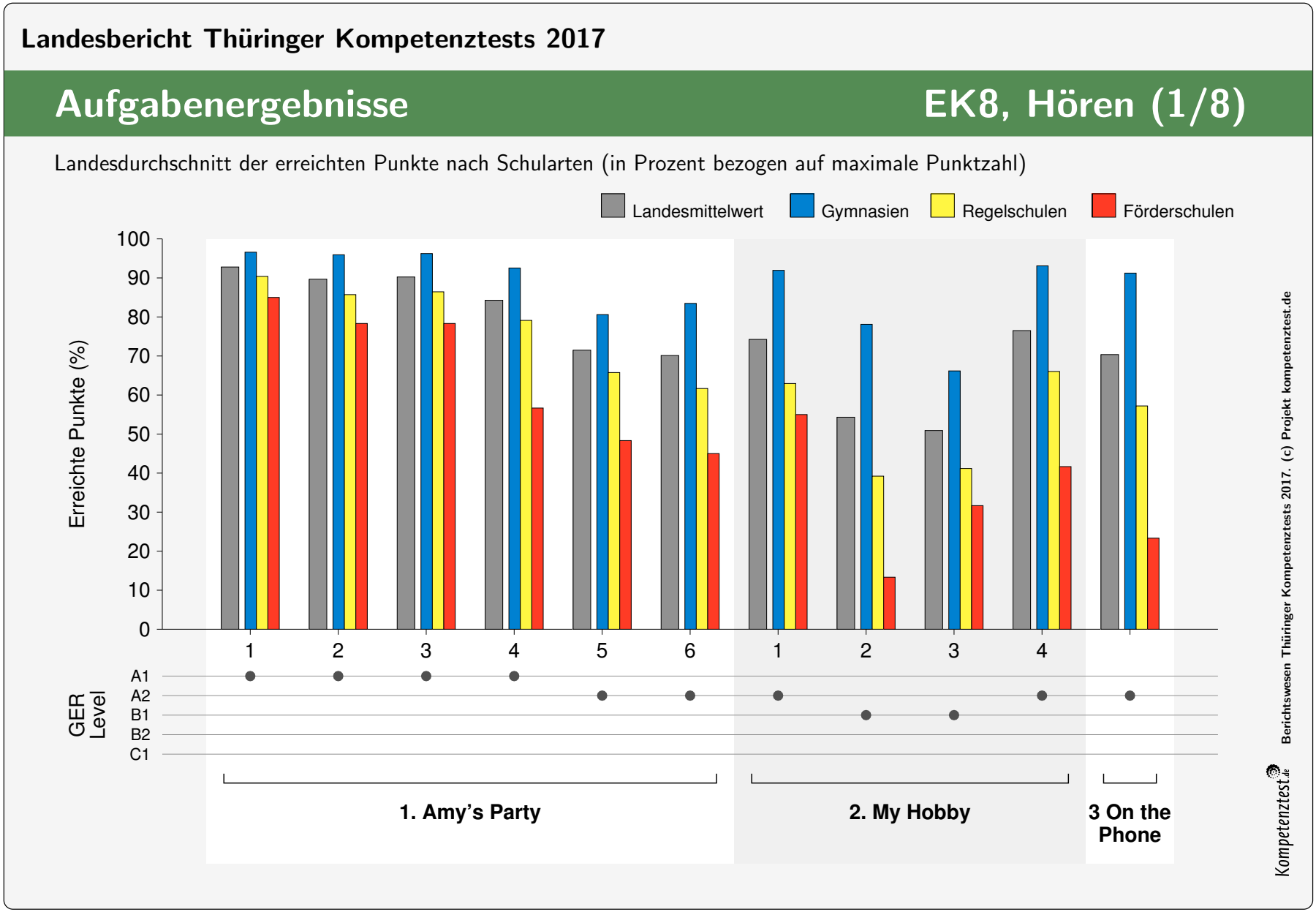

Abbildung 2.44: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Englischtest, Klassenstufe 8 – Teil 1)

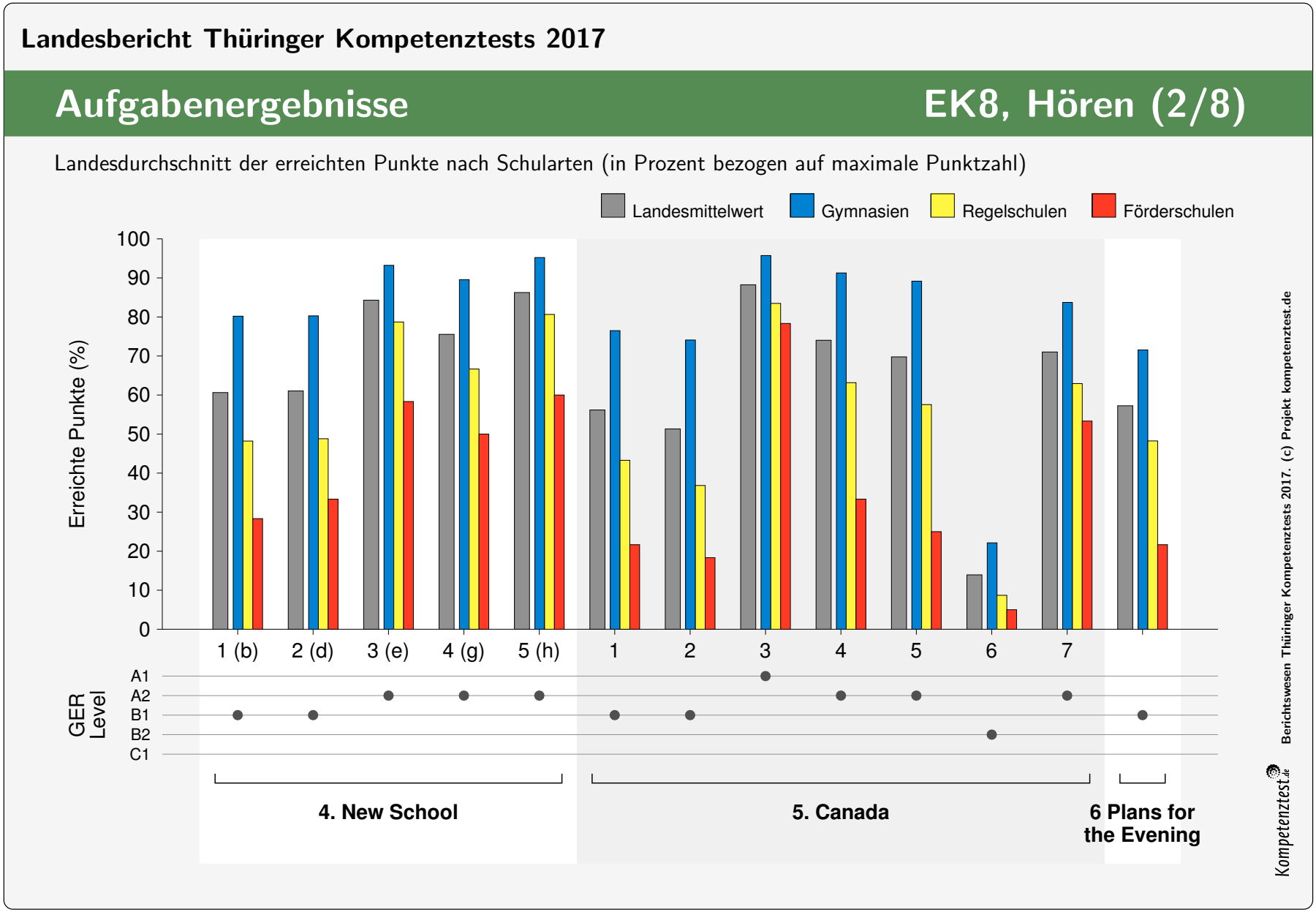

Abbildung 2.45: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Englischtest, Klassenstufe 8 – Teil 2)

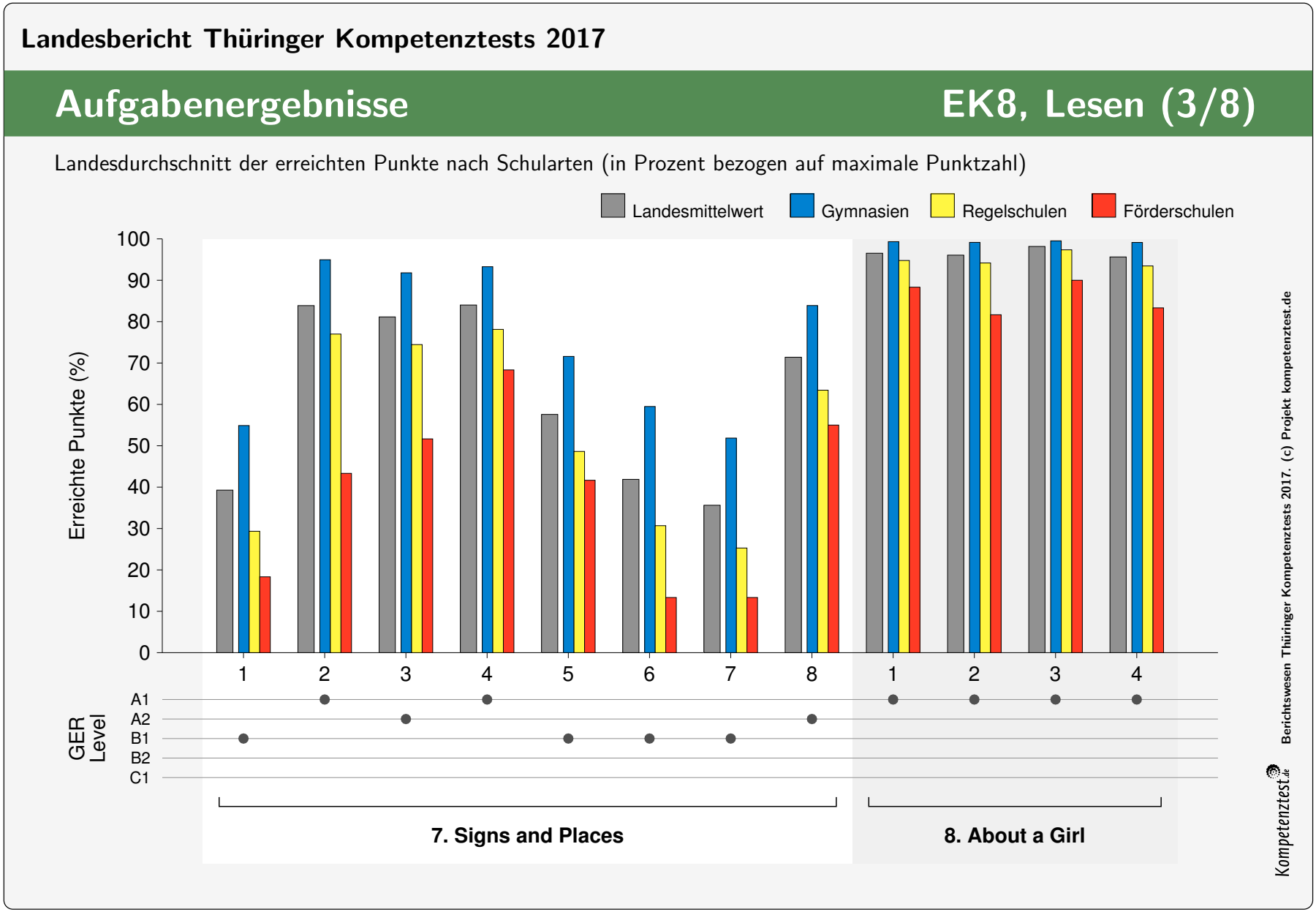

Abbildung 2.46: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Englischtest, Klassenstufe 8 – Teil 3)

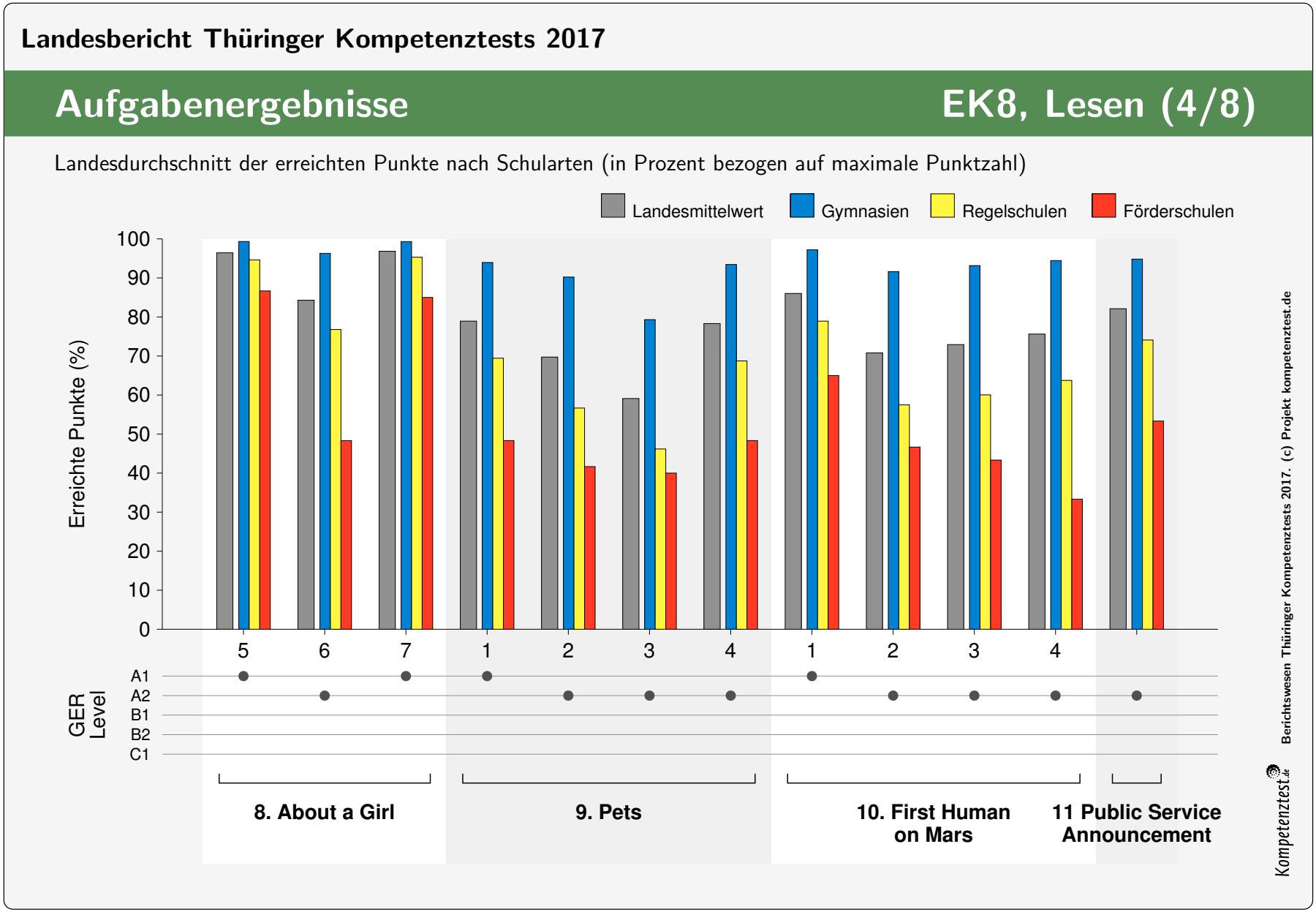

Abbildung 2.47: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Englischtest, Klassenstufe 8 – Teil 4)

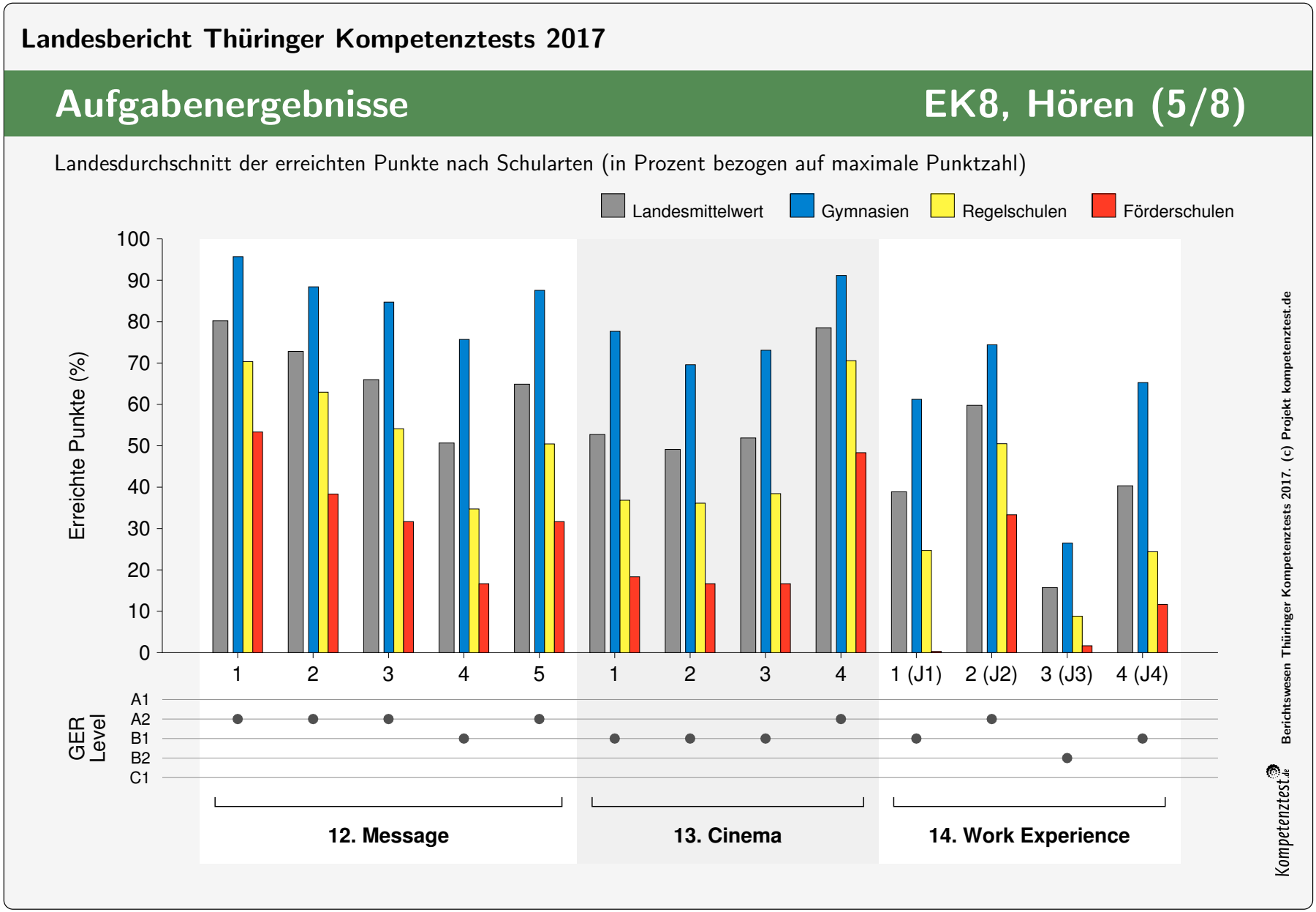

Abbildung 2.48: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Englischtest, Klassenstufe 8 – Teil 5)

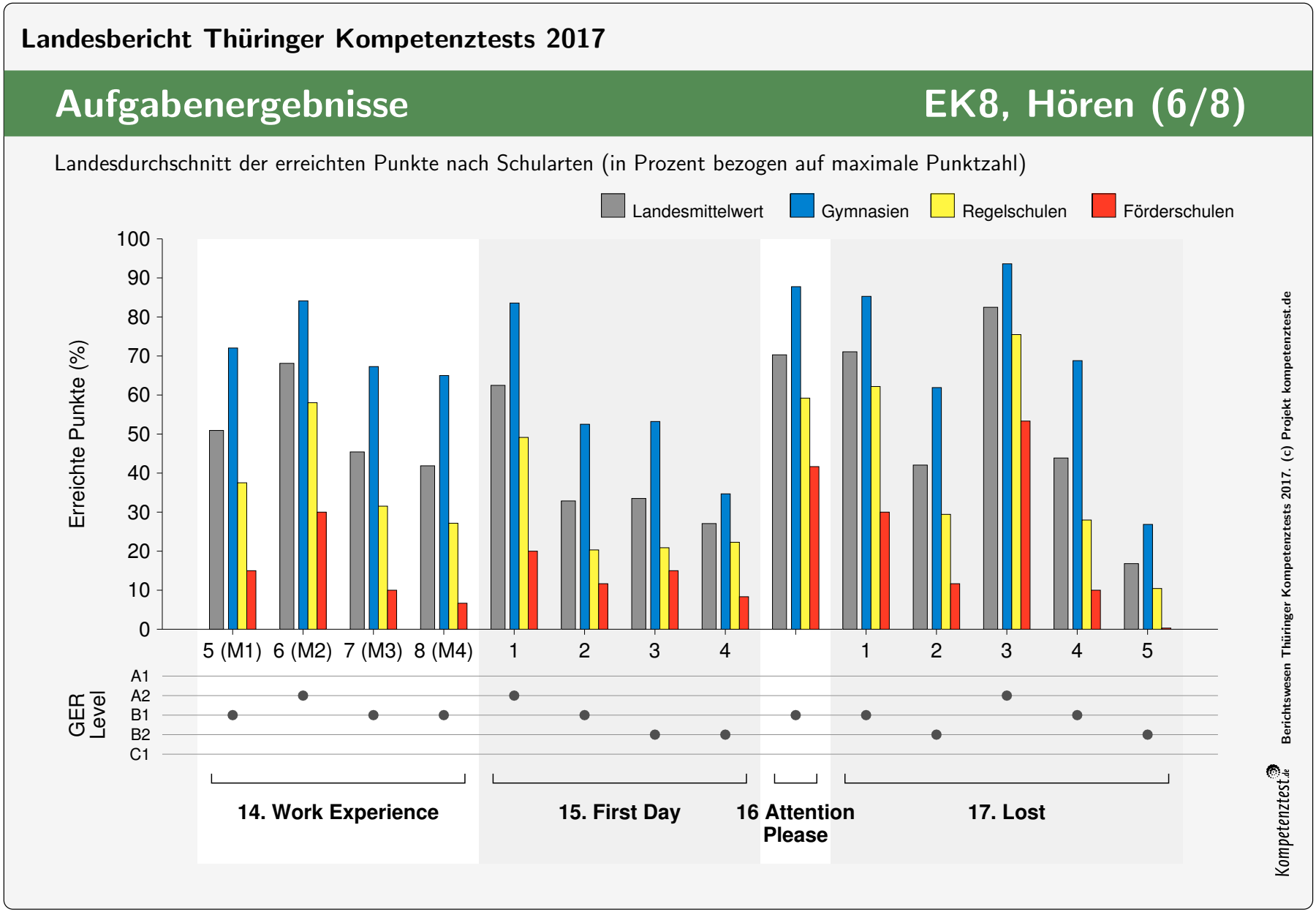

Abbildung 2.49: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Englischtest, Klassenstufe 8 – Teil 6)

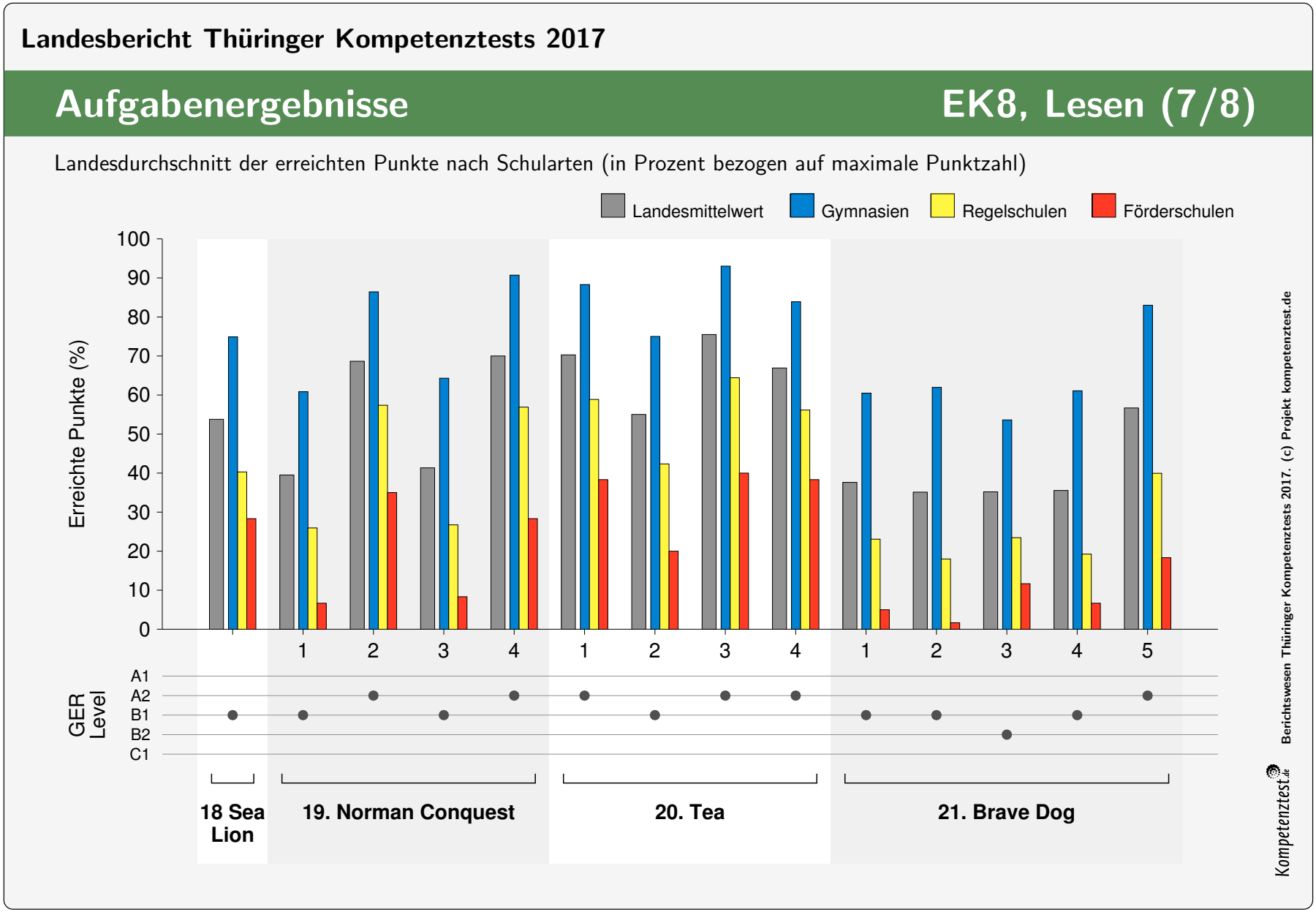

Abbildung 2.50: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Englischtest, Klassenstufe 8 – Teil 7)

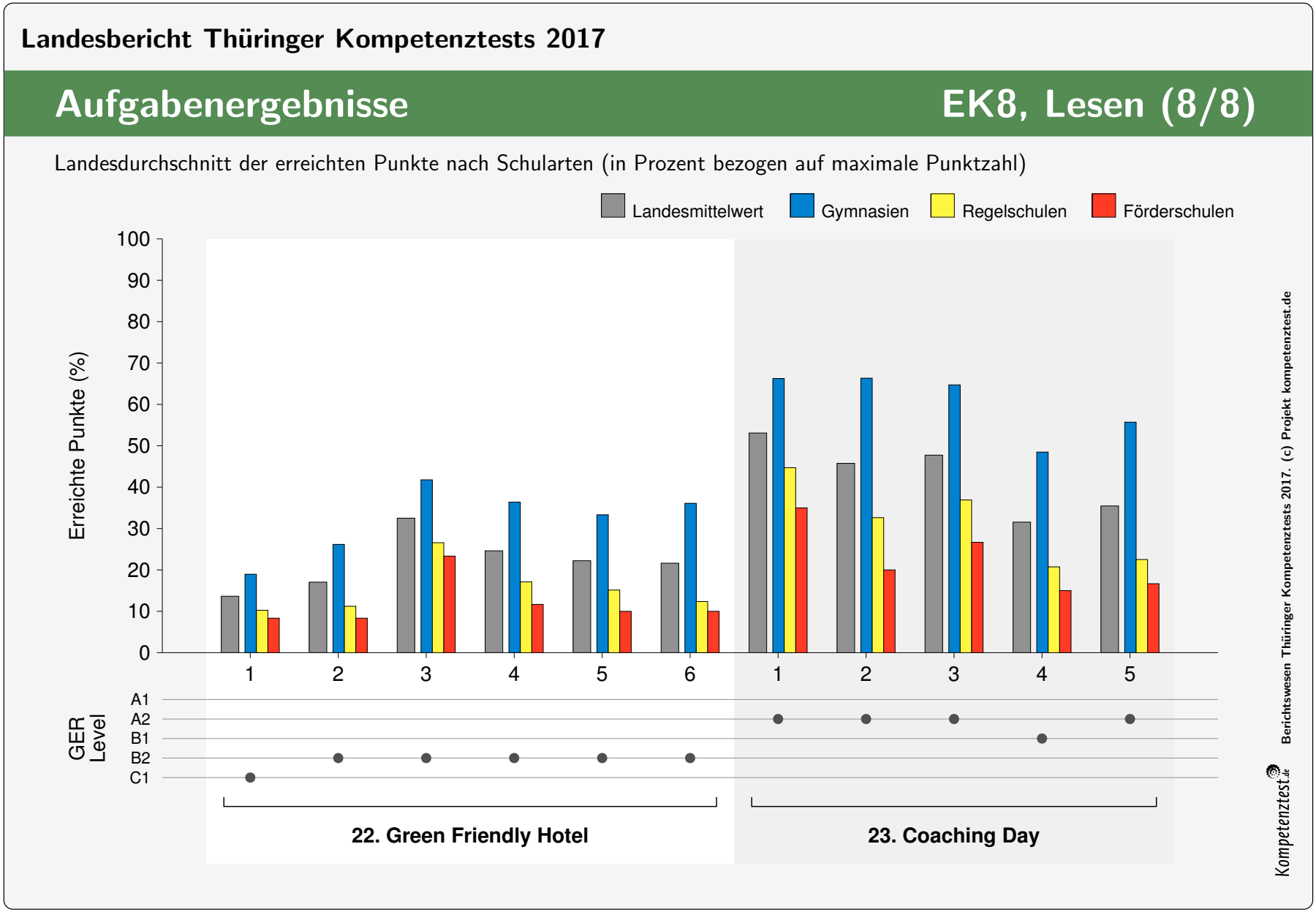

Abbildung 2.51: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Englischtest, Klassenstufe 8 – Teil 8)

3 Diagnostische Einschätzung

Eine realistische Einschätzung der Schülerleistung unterstützt die gezielte Förderung der Schüler im Unterricht. Mit der diagnostischen Einschätzung im Rahmen der Kompetenztests können Lehrkräfte die Genauigkeit ihrer Einschätzung auf freiwilliger Basis überprüfen. Hierfür stellt das Projekt *kompetenztest.de* am Tag vor der Testdurchführung für alle Kompetenztests[1] einige Testaufgaben zur Verfügung. Lehrkräfte sollen für diese Testaufgaben einschätzen, wie viele Schüler diese Aufgaben voraussichtlich korrekt lösen werden. Nach den eigentlichen Tests erfolgt ein Abgleich der Einschätzungen der Lehrkräfte und den tatsächlich erbrachten Leistungen der jeweiligen Klasse. Mit dieser Rückmeldung können Lehrkräfte über die Genauigkeit ihrer Leistungseinschätzungen reflektieren und ggf. Schlussfolgerungen für ihre zukünftige Leistungseinschätzungspraxis ableiten.

Teilnahme an der diagnostischen Einschätzung

In diesem Schuljahr nutzten 13,5 % der Lehrkräfte in Thüringen das Instrument der diagnostischen Einschätzung.[2] Im Vergleich zum Jahr 2016 sind 2,1 % weniger Teilnehmer zu verzeichnen. Grundlage der Berechnung bildeten alle Teilnehmer, die zumindest zur ersten Aufgabe eine Einschätzung gaben. Der Anteil derjenigen Lehrkräfte, die die diagnostische Einschätzung jedoch nicht vollständig durchführten, beträgt in diesem Jahr wie im Vorjahr 2,1 %. Die nachfolgende Tabelle 3.1 gibt einen differenzierten Überblick über die Teilnahmequoten der einzelnen Klassenstufen.

Tabelle 3.1: Teilnahmequoten der diagnostischen Einschätzung für die einzelnen Klassenstufen

Klassenstufe	Deutsch	Mathematik	Englisch
3	13,3 %	19,7 %	–
6	12,6 %	17 %	6,9 %
8	7,9 %	16,4 %	6,3 %

Insgesamt wurde die diagnostische Einschätzung im Vergleich zum Vorjahr in der Klassenstufe 3 um 3,3 % weniger, in der Klassenstufe 6 um 0,4 % mehr und in der Klassenstufe 8 um 2,6 % weniger genutzt. Zudem ist die Abbrecherquote in der Klassenstufe 8 im Vergleich zu den anderen Klassenstufen mit 3,3 % am höchsten.

[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 Lehrkräfte berechnet, in älteren Landesberichten auf der Grundlage der teilnehmenden Kurse.

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.

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 abschneidet.

Korrelationen geben an, inwieweit zwischen zwei Merkmalen ein Zusammenhang besteht und wie ausgeprägt dieser ist. Die Stärke des Zusammenhangs definiert sich durch einen Wert zwischen -1 und 1. Dabei ist nach Nachtigall und Wirtz (2008) der Betrag einer Korrelation bis 0,50 als gering, bis 0,70 als mittel und ab 0,70 als hoch einzustufen. Beispielsweise deutet die bei 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 bedeutsamer Effekt der Schulart. Hierbei handelt es sich jedoch vor allem um einen Selektionseffekt, da die leistungsstärkeren Schüler tendenziell eher auf das Gymnasium gehen und die weniger leistungsstarken eher auf die Regelschule. Daher liegen bereits zu Beginn des 5. Schuljahres Leistungsunterschiede zwischen den Schularten vor, noch bevor die Schulart selbst irgendeinen kausalen Effekt haben kann.

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

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

4.1 Geschlecht

In diesem Abschnitt geht es um die Frage, ob Geschlechtsunterschiede bezüglich der mathematischen und sprachlichen Kompetenzen in den Klassenstufen 3, 6 und 8 bestehen.

Mathematische Kompetenzen im Jahr 2017

Zunächst werden die mathematischen Kompetenzen dargestellt, hier werden häufig Jungen von Seiten der Lehrkräfte, Eltern und Kinder bessere Leistungen zugeschrieben[3]. In Tabelle 4.1 sind die Testergebnisse der Mädchen und Jungen der Klassenstufen 3, 6 und 8 in den Kompetenztests Mathematik aufgeführt. In der linken Spalte ist jeweils der maximal erreichbare Punktwert der Tests zu sehen. Die Effektstärken stellen ein Maß für etwaige Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen dar. Die durchweg negativen Effekte weisen tatsächlich auf bessere Testleistungen bei Jungen hin, allerdings sind nur Effektgrößen ab 0,2 als bedeutsam zu interpretieren, wie hier in Klassenstufe 3.

Tabelle 4.1: Mittelwertevergleich der mathematischen Kompetenzen zwischen Mädchen und Jungen

	Maximalpunktzahl	**Mädchen**		**Jungen**		**Effektstärke**
		MW	N	MW	N	d
Mathematik						
MK3	36	20,4	7 481	22,6	7 849	−0,29
MK6	25	12,8	5 022	12,9	5 300	−0,10
MK8	41	27,9	7 208	28,9	7 332	−0,12

Sprachliche Kompetenzen im Jahr 2017

In Tabelle 4.2 sind die Ergebnisse der sprachbezogenen Kompetenztests für Mädchen und Jungen getrennt und die jeweiligen Maximalpunktzahlen dargestellt. Hier sind durchweg kleine, positive Effekte erkennbar, die einen kleinen Leistungsvorsprung der Mädchen in den Kompetenztests Deutsch und Englisch zeigen.

Tabelle 4.2: Mittelwertevergleich der sprachlichen Kompetenzen im Fach Deutsch bei Mädchen und Jungen

	Maximalpunktzahl	**Mädchen**		**Jungen**		**Effektstärke**
		MW	N	MW	N	d
Deutsch						
DK3	52	35,4	7 503	32,6	7 581	0,30
DK6	81	49,7	3 464	46,3	3 539	0,26
DK8	69	45,2	7 127	42,0	7 278	0,31
Englisch						
EK6	105	71,5	2 416	65,3	2 491	0,29
EK8	100	62,2	6 984	58,1	7 243	0,20

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

4.2 Muttersprache

In den Thüringer Kompetenztests wird erhoben, ob Schüler mit Deutsch als Muttersprache aufwachsen. Dabei werden keine Differenzierungen nach Herkunftsland oder Dauer des Aufenthalts in Deutschland erfasst.

In der Klassenstufe 3 beträgt der Anteil der Schüler, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, 5,0 %. Insgesamt ist der prozentuale Anteil von Schülern mit einer anderen Muttersprache in den Klassenstufen 6 und 8 mit 2,5 % und 3,2 % vertreten. Der Anteil der Schüler mit einer anderen Muttersprache, die die Regelschule besuchen, beträgt in der 6. Klassenstufe 2,6 % und in der 8. Klassenstufe 3,1 %. Schüler mit nicht deutscher Muttersprache, die das Gymnasium besuchen, sind in der Klassenstufe 6 mit 2,3 % und in der Klassenstufe 8 mit 3,5 % vertreten.

Um zu untersuchen, ob ein Zusammenhang zwischen der Muttersprache und den Ergebnissen in den Kompetenztests besteht, werden die Mittelwerte der Testergebnisse von Schülern mit deutscher Muttersprache mit den Mittelwerten der Schüler mit einer anderen Muttersprache verglichen. In Tabelle 4.3 werden die Effektstärken dargestellt, die zeigen, wie stark sich die Schüler in ihren Testergebnissen unterscheiden.

Tabelle 4.3: Vergleich der Muttersprachenеffekte der Klassenstufe 3, 6 und 8

	Effektstärke d		
Klassenstufe	**Deutsch**	**Mathematik**	**Englisch**
3	0,50	0,32	–
6	1,16	0,58	0,10
8	0,63	0,62	0,14

Die Ergebnisse zeigen, dass der Muttersprachеneffekt im Fach Deutsch am höchsten ist. Insgesamt sind die Effekte in der Klassenstufe 3 geringer, als in den weiterführenden Schulen. Im Fach Englisch gibt es keine Leistungsunterschiede zwischen Schülern mit deutscher Muttersprache und Schülern mit einer anderen Muttersprache.

4.3 Sozioökonomischer Status (SES)

Merkmale des Elternhauses wie der sozioökonomische Status (kurz: SES) weisen einen bedeutsamen Zusammenhang mit Schülerleistungen auf. Solche Zusammenhänge wurden in zahlreichen Studien untersucht und bestätigt[4]. Auch die PISA-Studie 2012 beobachtet diesen Zusammenhang und Deutschland liegt hinsichtlich der Stärke dieses Zusammenhanges trotz positiver Tendenzen in den letzten Jahren über dem Durchschnitt der OECD-Staaten[5].

Während sich die PISA-Erhebung bei der Erfassung des SES auf eine Vielzahl von Indikatoren bezieht, konzentrierte sich der Kompetenztest auf die sogenannte "Bücherfrage". Mit dieser einfachen Methode misst man auf einer fünfstufigen Skala die Anzahl der im Elternhaus vorhandenen Bücher[6].

[4] z. B. Bos, Schwippert & Stubbe (2007); Ditton & Maaz (2011).
[5] Vgl. OECD (2013).
[6] 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

Im Kompetenztest wurde die Bücherfrage anonymisiert auf Klassenebene erhoben. Für die statistische Analyse werden die Mittelwerte des SES jeder Klasse als Indikatoren für die soziale Herkunft genutzt. Die Bücherfrage kann nicht als genaues Abbild des SES gesehen werden, sondern liefert lediglich Hinweise auf den SES der Schüler. Inhaltliche Interpretationen bei einzelnen Fällen sind daher schwierig und man sollte den Fokus auf die Interpretation des Gesamtergebnisses legen.

In den Grundschulklassen sind statistisch bedeutsame Zusammenhänge zwischen dem SES und den Testergebnissen in Deutsch ($r = 0,29$) sowie in Mathematik ($r = 0,32$) zu beobachten. Die folgenden Tabellen 4.4 und 4.5 geben die statistisch bedeutsamen Korrelationen r für die einzelnen Kompetenztests auf Klassenstufe 6 und 8, getrennt nach den Schulformen Regelschule und Gymnasium, wieder.

Tabelle 4.4: Korrelation des SES mit den Testergebnissen der Klassenstufe 6

	Korrelation r		
Test	**Gymnasium**	**Regelschule**	**Gesamt**
DK6	0,15	0,41	0,62
MK6	0,23	0,44	0,63
EK6	0,34	0,42	0,61

Tabelle 4.5: Korrelation des SES mit den Testergebnissen der Klassenstufe 8

	Korrelation r		
Test	**Gymnasium**	**Regelschule**	**Gesamt**
DK8	0,19	0,43	0,65
MK8	0,28	0,49	0,70
EK8	0,34	0,41	0,68

Aus diesen Ergebnissen geht hervor, dass die Klassen mit höherem SES, unabhängig von der Klassenstufe und Schulform, in den Tests besser abschneiden. Der stärkste Zusammenhang ist in den Regelschulen, Klassenstufe 6 und 8, zu beobachten. Aber auch in den Grundschulen, Klassenstufe 3, sowie in den Gymnasien, Klassenstufe 6 und 8, sind Zusammenhänge zu beobachten. Die Zusammenhänge können beim Vergleich mit den Vorjahresergebnissen als stabil betrachtet werden.

Auffällig sind die relativ niedrigen Korrelationswerte bei gymnasialen Klassen im Vergleich zu Regelschulen. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass sich die gymnasialen Klassen weniger in ihren Testergebnissen sowie den Ergebnissen der Bücherfrage unterscheiden. Das heißt, die Klassenergebnisse streuen weniger um den Mittelwert, sind also homogener als die Klassenergebnisse der Regelschulen. Die deutlich höheren Korrelationen in der Spalte ''Gesamt'' weisen darauf hin, dass ein bedeutsamer Zusammenhang zwischen dem SES und der Schulform besteht. Kinder aus Familien mit niederigem SES besuchen seltener das Gymnasium als Kinder aus Familien mit hohem SES.

4.4 Jahre des Schulbesuchs

Die Anzahl absolvierter Schuljahre stellt einen weiteren Einflussfaktor hinsichtlich der Kompetenztests 2017 dar. Im ersten Abschnitt wird der *Einfluss einer verkürzten oder verlängerten Schuleingangsphase* anhand der Ergebnisse in Klassenstufe 3 untersucht, im zweiten Abschnitt werden die Testergebnisse der Klassenstufen 6 und 8 hinsichtlich eines *Einflusses einer wiederholten Klassenstufe* untersucht.

Verkürzte oder verlängerte Schuleingangsphase in der Primarstufe

Die Klassenstufen 1 und 2 bilden gemäß der Thüringer Schulordnung die Schuleingangsphase und können dem individuellen Entwicklungsstand eines Schülers zeitlich angepasst werden. Aus Tabelle 4.6 wird ersichtlich, dass an Förderschulen keine Schüler mit verkürzter Schuleingangsphase an den Kompetenztests 2017 teilnahmen. Zudem hatte der Großteil der teilnehmenden Förderschüler eine verlängerte Schuleingangsphase; in den Grundschulen zeigte sich ein gegenteiliges Bild. Zusammenfassend für beide Schulformen lässt sich sagen, dass weniger Schüler die Schuleingangsphase verkürzen als sie verlängern konnten.

Die abweichenden Teilnehmerzahlen für die verschiedenen Fächer ergeben sich aus folgenden Gründen: Zum einen finden die Kompetenztests Mathematik und Deutsch an verschiedenen Tagen statt, einige Schüler nahmen aufgrund von Krankheit oder Abwesenheit nur an einem der Tests teil. Zum anderen besteht der Deutschtest aus zwei Teilen, die ebenfalls an zwei verschiedenen Tagen stattfinden, hier werden nur diejenigen Schüler im Datensatz erfasst, die an beiden Untertests teilgenommen haben.

Tabelle 4.6: Anzahl teilnehmender Schüler mit verkürzter, regulärer oder verlängerter Schuleingangsphase nach verschiedenen Schulformen, Klassenstufe 3

Test	Förderschule			Grundschule		
	verkürzt	regulär	verlängert	verkürzt	regulär	verlängert
MK3	–	5	76	74	14 123	1 346
DK3	–	3	69	62	13 533	1 194

In Tabelle 4.7 sind die Effektstärken der verkürzten bzw. verlängerten Schuleingangsphase dargestellt. Da keiner der teilnehmenden Förderschüler eine verkürzte Schuleingangsphase hatte, ist hier kein Vergleich möglich und somit auch keine Effektgröße angegeben. Wie ersichtlich wird, hat im Fach Mathematik in der Förderschule die Verlängerung der Schuleingangsphase nahezu keinen Effekt auf das Testergebnis. Im Fach Deutsch jedoch findet sich ein mittlerer Effekt im Vergleich zur Regelklasse. Das Vorzeichen ist negativ, das heißt, die verlängerte Schuleingangsphase geht mit stärkeren Testergebnissen einher. In der Grundschule finden sich im Vergleich von Schülern mit verkürzter Schuleingangsphase zu Schülern mit regulärer Schuleingangsphase kleine Effekte, dabei zeigen die Schüler mit einer Verkürzung der Schulzeit die besseren Testergebnisse. Stärkere Effekte finden sich im Vergleich von Schülern mit regulärer Schuleingangsphase zu solchen mit einer Verlängerung. Hier zeigen sich große Effekte mit positivem Vorzeichen. Schüler mit einer Regelschulzeit erzielen im Schnitt deutlich bessere Testergebnisse als Mitschüler mit einer Schulzeitverlängerung.

Tabelle 4.7: Effektstärken d der Unterschiede zwischen Grundschülern mit regulärer Schuleingangsphase zu Schülern mit verkürzter bzw. verlängerter Schuleingangsphase, Klassenstufe 3.

Test	Förderschule		Grundschule	
	verkürzt	verlängert	verkürzt	verlängert
MK3	–	−0,08	−0,46	0,80
DK3	–	−0,57	−0,29	0,95

Wiederholen einer Klassenstufe

Für die Klassenstufen 6 und 8 wurde lediglich erhoben, ob Schüler eine Klasse wiederholt haben. In Tabelle 4.8 ist verzeichnet, wie viele Schüler der Förderschulen, Regelschulen und Gymnasien mit regulärer Schulbesuchszeit bzw. mit mindestens einer wiederholten Schulklasse an den einzelnen Kompetenztests der Klassenstufen 6 und 8 in diesem Jahr teilgenommen haben.

Tabelle 4.8: Anzahl teilnehmender Schüler nach verschiedenen Schulformen, Klassenstufe 6 und 8

Test	Förderschule		Regelschule		Gymnasium	
	regulär	wiederholt	regulär	wiederholt	regulär	wiederholt
MK6	64	7	6 034	374	3 967	28
DK6	67	5	4 054	243	2 565	12
EK6	21	1	2 776	174	1 878	12
MK8	58	24	8 208	749	5 721	81
DK8	53	21	7 644	661	5 317	68
EK8	46	12	7 610	669	5 283	68

Im Vergleich der Schüler der Klassenstufe 6 hinsichtlich einer Schulzeitverlängerung zeigen sich in der Förderschule sowohl im Fach Deutsch als auch in Mathematik mittlere Effekte, siehe dazu Tabelle 4.9. Diese weisen darauf hin, dass Schüler mit verlängerter Schulzeit besser in den Kompetenztests abschnitten als ihre Mitschüler in regulärer Schulzeit. Da nur ein Schüler mit längerer Schulzeit an den Kompetenztests Englisch teilnahm, ist kein Vergleich möglich und somit auch keine Effektgröße angegeben. In den Kompetenztests an der Regelschule schnitten die Schüler mit regulärer Schulzeit besser ab, hier zeigen sich in allen Fächern mittlere Effekte. Für den Kompetenztest in Mathematik für Gymnasien weist ein geringer Effekt auf eine ebenfalls bessere Leistung der Schüler in Regelschulzeit hin. Im Fach Deutsch ist derselbe Unterschied besonders deutlich an dem hohen Effekt erkennbar. Im Fach Englisch findet sich hingegen ein umgekehrter Effekt, allerdings ist dieser nicht bedeutsam.

In der Klassenstufe 8 wurden ebenfalls Schüler mit regulärer Schulzeit mit ihren Mitschülern mit mindestens einer Klassenwiederholung verglichen. Die entsprechenden Ergebnisse sind in Tabelle 4.10 dargestellt. Es zeigen sich Effekte, die sich weitgehend im mittleren Bereich zugunsten der Schüler in der Regelschulzeit bewegen. Die Effekte in den Förderschulen sind aufgrund der geringen Fallzahl nicht zu interpretieren.

Tabelle 4.9: Effektstärken d der Unterschiede zwischen Schülern ohne und mit Klassenwiederholung nach verschiedenen Schulformen, Klassenstufe 6

Test	Förderschule	Regelschule	Gymnasium
MK6	−0,50	0,65	0,27
DK6	−0,54	0,49	1,04
EK6	–	0,75	−0,17

Tabelle 4.10: Effektstärken d der Unterschiede zwischen Schülern mit und ohne Klassenwiederholung nach verschiedenen Schulformen, Klassenstufe 8

Test	Förderschule	Regelschule	Gymnasium
MK8	0,56	0,54	0,65
DK8	0,19	0,49	0,50
EK8	−0,32	0,49	0,30

Besondere Lernschwierigkeiten / Sonderpädagogischer Förderbedarf

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

In diesem Jahr nahmen insgesamt 16 014 Schüler an den Kompetenztests in Klassenstufe 3 teil, darunter befanden sich 1 732 Schüler mit BL und 329 Schüler mit SF. In Klassenstufe 6 hatten 940 Schüler mit BL und 306 Schüler mit SF von insgesamt 14 578 Schülern teilgenommen. Im Kompetenztest in Klasse 8 sehen die Teilnehmerzahlen ähnlich aus: Unter insgesamt 16 109 Schülern gaben die Klassenlehrer bei 839 Schülern BL und bei 384 Schülern SF an.

In Tabelle 4.11 sind die Effektstärken d der Leistungsunterschiede von Schülern mit und ohne BL/SF dargestellt. In der Analyse wurden die Schülergruppen mit BL und SF zusammengefasst, um verlässlichere statistische Ergebnisse zu erhalten. Die Ergebnisse zeigen, dass

Schüler mit einer angegebenen BL oder einem SF 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 4.11 erkennen, die alle größer als d = 0,8 sind. Es handelt sich also durchgehend um große Effekte.

Tabelle 4.11: Effektstärke d der Leistungsunterschiede von Schülern mit und ohne BL/SF

Klassenstufe	Effektstärke d in den Fächern Deutsch	Mathematik	Englisch
3	1,29	1,03	–
6	1,16	1,01	1,04
8	1,05	1,13	1,04

4.5 Vorwissen der Schüler

Im Folgenden wird der Einfluss des Vorwissens der Schüler auf ihre Testergebnisse anhand einer Längsschnittanalyse betrachtet. Das Vorwissen wird durch Ergebnisse der Schüler bei früheren Kompetenztests operationalisiert. Diese Daten können aufgrund des Thüringer Schülerlängsschnitts mit den aktuellen Testergebnissen verknüpft werden. Die folgende Tabelle stellt zunächst dar, wie hoch der relative Anteil verfügbarer Daten aus den Jahren 2012 (Klassenstufe 3), 2015 (Klassenstufe 6) und 2017 (Klassenstufe 8) war, aus denen der Zusammenhang von Vorwissen und Testleistung errechnet wurde. Die zwei fehlenden Werte in der Tabelle sind darauf zurückzuführen, dass der Kompetenztest in Englisch erst ab Klassenstufe 6 durchgeführt wird.

Tabelle 4.12: Prozentualer Anteil von Schülern, deren Ergebnisse längsschnittlich miteinander verknüpft werden konnten

Kompetenztest	Deutsch	Mathematik	Englisch
K8 - K6	22,83	39,95	14,31
K8 - K3	77,19	74,81	-
K6 - K3	81,62	79,02	-

Die Stärke des Zusammenhangs von Vorwissen und dem aktuellen Abschneiden im Kompetenztest wird durch Korrelationen ausgedrückt. Abbildung 4.1 zeigt die Größe der Korrelationen.

Werte, die größer als r = .5 sind, werden als mittelstarke Zusammenhänge angesehen. Alle berechneten Korrelationen zeigen somit, dass Schüler, die in den vergangenen Jahren eine gute Leistung im Kompetenztest gezeigt haben, auch tendenziell in den darauffolgenden Jahren gut abschneiden. Besonders deutlich tritt dieser Einfluss im Fach Englisch zutage, hier ist der Zusammenhang zwischen Vorwissen und Testleistung am höchsten. Es ist trotz allem wichtig zu bedenken, dass diese Aussagen nur eine allgemeine Tendenz aufweisen und nicht den Anspruch erheben, auf jeden Schüler zuzutreffen. So ist es möglich, dass auch bei einem geringeren Vorwissen gute Testleistungen erzielt werden, wenn der Schüler beispielsweise gezielt gefördert wurde.

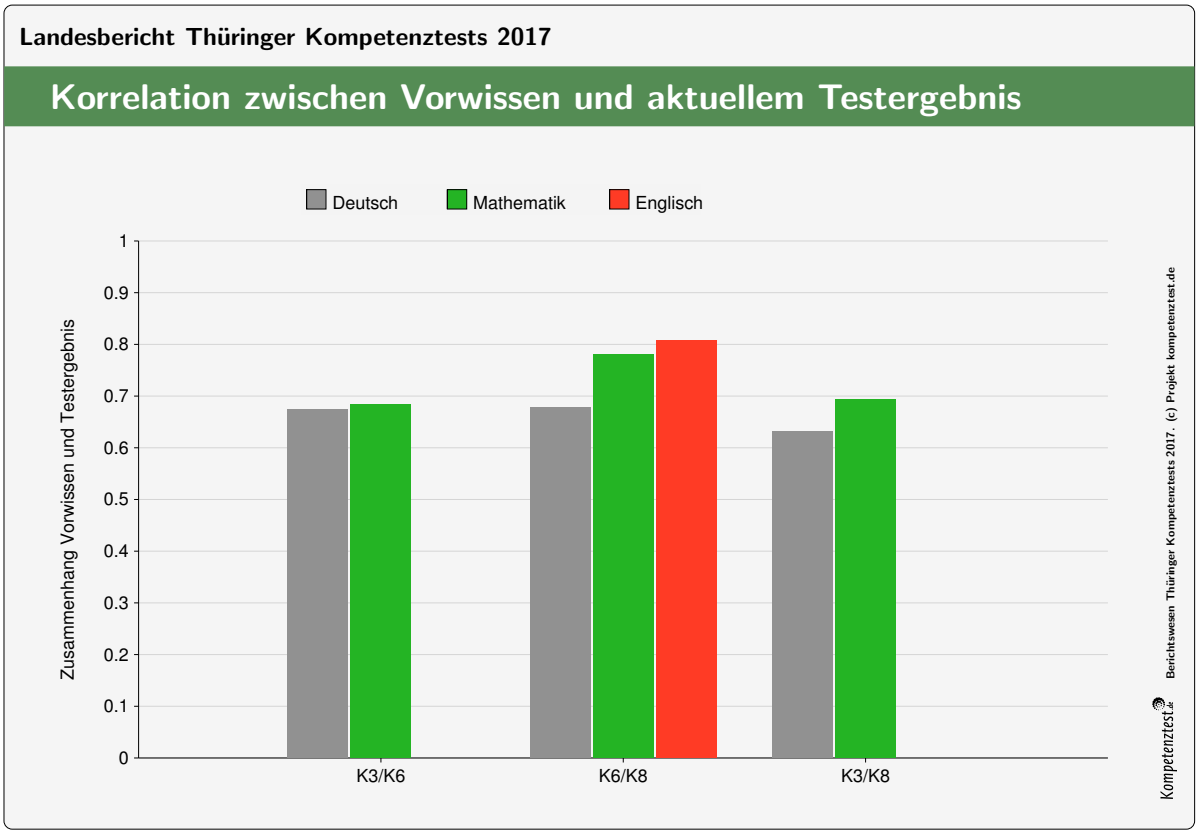

Abbildung 4.1: Korrelation zwischen dem Vorwissen (i.e. frühere Testergebnisse) und den Ergebnissen der aktuellen Kompetenztests. Links ist der Zusammenhang zwischen Ergebnissen der Klassenstufe 3 mit Testergebnissen der Klassenstufe 6 dargestellt, in der Mitte der zwischen Klassenstufe 6 und 8 und auf der rechten Seite der Zusammenhang der Ergebnisse von Klassenstufe 3 und Klassenstufe 8.

4.6 Zusammenhang Halbjahresnote und Testergebnisse

Der vorliegende Abschnitt stellt dar, inwieweit ein Zusammenhang zwischen den Testergebnissen und den Halbjahresnoten der Schüler in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch besteht. Grundlegend ist davon auszugehen, dass Schüler, die eine gute Halbjahresnote erhalten, tendenziell auch ein leistungsstärkeres Ergebnis bei den Kompetenztests erzielen und umgekehrt. Der ermittelte Zusammenhang kann demzufolge als Anhaltspunkt dienen, in welchem Maß die Schüler im Unterricht eine realistische Leistungsbewertung erhalten. Die nachfolgende Tabelle 4.13 gibt einen Überblick über die Korrelationen r zwischen den Halbjahresnoten und den Testergebnissen der Thüringer Schüler in den jeweiligen Fächern über die Schulformen hinweg.

Tabelle 4.13: Korrelation r zwischen der Halbjahresnote und dem Testergebnis

Klassenstufe	Deutsch Korrelation r	Mathematik Korrelation r	Englisch Korrelation r
3	−0,65	−0,65	–
6	−0,50	−0,56	−0,58
8	−0,47	−0,45	−0,53

Dabei gibt die Korrelation r an, wie ausgeprägt der Zusammenhang in den einzelnen Unterrichtsfächern zwischen den Halbjahresnoten und den individuellen Testergebnissen ist. (vgl. Abschnitt „Vorbemerkung“ auf Seite 55). Anhand der insgesamt als mittelstark einzuschätzenden Korrelationen für alle Fächer in den jeweiligen Klassenstufen lässt sich schlussfolgern, dass die Halbjahresnoten und die Testleistungen in einem substanziellen Zusammenhang stehen. Dieser Zusammenhang ist in der Klassenstufe 3 am deutlichsten ausgeprägt.[7]

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

5 Schwerpunktthema Online-Kompetenztests

Die Einführung von Online-Kompetenztests erfüllt einen immer wieder geäußerten Wunsch vieler Lehrkräfte. Online-Tests führen zu einer deutlichen Reduktion des Zeitaufwandes bei der Korrektur und der Dateneingabe. Perspektivisch bieten Online-Tests darüber hinaus eine ganze Reihe von Möglichkeiten und Vorteilen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. Sie ermöglichen schnellere und differenziertere Rückmeldungen an die teilnehmenden Schüler und Lehrkräfte. Weiterhin lassen sie langfristig die Verwendung neuer, interaktiver Aufgabenformate zu, die sich stärker auf die in einer zunehmend digitalisierten Welt benötigten Kompetenzen beziehen. Kompetenztests als ein Verfahren der Reflexion über Stärken und Schwächen der Lerngruppe und des eigenen Unterrichts können als Online-Tests zielgerichteter und spezifischer auf die Bedürfnisse der Lehrkräfte angepasst sowie organisatorisch und zeitlich variabler angeboten werden. Und nicht zuletzt lassen sich die nicht unbedeutenden Druckkosten deutlich reduzieren. Vor diesem Hintergrund wurde im Schuljahr 2015 / 16 ein Pilotprojekt für einen Online-Kompetenztest im Fach Deutsch, Klassenstufe 8 gestartet, welches mit 20 teilnehmenden Schulen erfolgreich verlief (Nachtigall, 2016).

5.1 Die flächendeckende Einführung von Online-Kompetenztests

Aufgrund der positiven Erfahrungen mit dem Pilotprojekt wurde im Schuljahr 2016 / 2017 in Thüringen als erstem Bundesland die grundsätzliche Möglichkeit der Online-Teilnahme für alle Schulen geschaffen. Dieses Angebot bezog sich auf die Fächer Deutsch und Englisch in der Klassenstufe 8, die gewöhnlich zu den korrekturintensiven Tests gehören. An einem zukünftigen Angebot für Mathematik wird gearbeitet. Die Lehrer, beziehungsweise deren Schule, die sich nicht für die Online-Version entschieden hatten oder die ein Fach oder eine Klassenstufe unterrichteten, in der es keine Online-Version gab, wurden befragt, ob sie Interesse an einer Online-Teilnahme hätten. Von den an den Kompetenztests beteiligten Lehrkräften an weiterführenden Schulen bekundeten 51,6 % ihr Interesse an einer solchen Online-Version. Bei den Grundschulen betrug der Anteil 37,8 %. Das entspricht in etwa den Werten des Vorjahres.

5.1.1 Ablauf und Durchführung

Die Schulen wurden wie beim Pilotprojekt im letzten Jahr über das Angebot eines Online-Tests durch ein Anschreiben informiert. Dieses lag dem Schulleiteranschreiben zu den Kompetenztests 2017 bei. Nach der Prüfung ihrer technischen Voraussetzungen konnten sich alle Schulen über das Anmeldeprogramm zu den Kompetenztests Deutsch und/oder Englisch, Klassenstufe 8 für die Online-Version anmelden. Ob die technischen Voraussetzungen, bezogen auf die Ausstattung der Rechner, die Internetverbindung und die Browser, erfüllt waren, konnte auf dem Schulportal getestet werden. Die Anmeldung zur Online-Teilnahme konnte wie bisher über das Anmeldeprogramm getätigt werden. Dafür wurde seitens des Projektes *kompetenztest.de* das Anmeldeprogramm so programmiert, dass die Schulen die Online-Teilnahme auswählen und

Codekarten für die Anmeldung der Schüler an den Computern ausdrucken konnten. Insgesamt nahmen 101 Schulen mit 356 Klassen am Online-Test teil, was 28,6 % der teilnehmenden Schulen am Kompetenztest Deutsch und 30,1 % am Kompetenztest Englisch in Klassenstufe 8 entspricht. Beim Pilotprojekt im letzten Jahr waren es 6,7 %.

Die Durchführung verlief in den allermeisten Fällen problemlos. Gab es Schwierigkeiten, so waren diese von ganz unterschiedlicher Art, das Spektrum reichte von Problemen beim Anmelden bzw. Ausdrucken der Codekarten bis zu Problemen beim Abschließen der Online-Korrektur. In einigen Fällen wurde auf die Papierversion zurückgegriffen, dies betraf einzelne Klassen von insgesamt zehn Schulen. Die Gründe reichten von zu langsamer oder ausgefallener Internetverbindung bis zu Personalwechsel oder veralteten Codekarten am Testtag, häufig handelte es sich um eher planerische als technische Aspekte. Die Erfahrungen dieses Durchgangs werden vom Projekt *kompetenztest.de* ausgewertet und fließen in die Weiterentwicklung des Online-Tests ein.

5.1.2 Weiterentwicklung des Online-Kompetenztests

In diesem Jahr gab es zwei größere Weiterentwicklungen im Vergleich zum Pilotprojekt. Zum einen wurde eine Administrationsseite für die Lehrkräfte eingerichtet. Während der Durchführung können die Lehrer nun schülerspezifisch sehen, welche Aufgabe die Schüler gerade bearbeiten, die Testzeit kann verlängert, Schüler können gesperrt oder wieder freigeschaltet werden.

Eine weitere Neuerung stellt das Korrekturtool dar. Anders als beim Pilotprojekt im Vorjahr, haben die Lehrkräfte einen Teil der Korrektur auf dem Schulportal selbst vorgenommen. Es können beim Online-Test zwar viele Aufgaben automatisch ausgewertet werden, bei Aufgaben mit offenem Antwortformat ist dies jedoch nicht möglich. Die Lehrkräfte erhalten in dem Korrekturtool für jede dieser Aufgaben alle Antworten der Schüler in übersichtlicher Form. Diese sind anhand der Auswertungsanleitung als richtig oder falsch zu bewerten. Zusätzlich wird bei Antworten, die bereits mehrfach durch andere Lehrer beurteilt wurden, ein Vorschlag zur Korrektur angezeigt. Dieser muss entweder bestätigt werden oder kann auch revidiert werden.

5.2 Auswirkung des Online-Formates auf die Testleistung

Für eine übersichtliche Darstellung werden die Fächer Deutsch und Englisch nacheinander betrachtet. Dabei werden jeweils die Ergebnisse der Schüler, die den Test am Computer geschrieben haben, mit denjenigen verglichen, die ihn auf Papier geschrieben haben. Das Ziel der Kompetenztests ist eine verlässliche Rückmeldung über Stärken und Schwächen der Lerngruppe in den getesteten Bereichen, daher ist es wichtig zu wissen, ob es durch die Online-Teilnahme zu systematischen Unterschieden bei den Testergebnissen und den daraus resultierenden Ergebnisrückmeldungen kommt.

Fach Deutsch: In Tabelle 5.1 wird dargestellt, wie sich die Teilnahme an der Online-Version bzw. an der Papierversion auf die verschiedenen Schulformen verteilt.

Es zeigt sich, dass die Online-Version an den Regelschulen überproportional häufig gewählt wurde, an den Gymnasien entsprechend weniger häufig. Aufgrund der insgesamt kleinen Teilnehmerzahlen an den Förderschulen werden deren Ergebnisse bei den folgenden Analysen nicht berichtet.

Tabelle 5.1: Teilnahme an der Online- und der Papierversion des Kompetenztests Deutsch K8 in den verschiedenen Schulformen

	Regelschule		**Gymnasium**		**Förderschule**	
	N	***%***	***N***	***%***	***N***	***%***
Online	2 847	32,3	1 330	23,0	16	19,3
Papier	5 973	67,7	4 447	77,0	67	80,7

Zur Ermittlung der Auswirkung des Online-Formats auf die Testleistung (diese wird als Modus-Effekt bezeichnet) werden die im Test erreichten Gesamtpunktzahlen verglichen. Aufgrund der Erfahrung der Pilotierung im Vorjahr werden im Bereich Zuhören stärkere Effekte als im Bereich Lesen erwartet, daher werden die Analysen in beiden Kompetenzbereichen separat durchgeführt. Da sich die Teilnahmequoten zwischen den Schulformen unterscheiden, erfolgt der Vergleich der Testleistungen für Regelschulen und Gymnasien getrennt. Tabelle 5.2 zeigt die Mittelwerte und Streuungen der erreichten Gesamtpunktzahlen für die verschiedenen Testversionen.

Tabelle 5.2: Vergleich der Mittelwerte für das Fach Deutsch

		Regelschulen		**Gymnasien**	
		MW	**(SD)**	**MW**	**(SD)**
Lesen	online	21,22	(6,18)	27,75	(4,40)
	Papier	22,05	(6,30)	28,90	(4,82)
Zuhören	online	16,39	(4,22)	19,66	(3,74)
	Papier	17,91	(4,62)	22,28	(3,71)

Es finden sich durchgehend höhere Mittelwerte bei der Papierversion. Zur Interpretation der Größe dieser Unterschiede werden in Tabelle 5.3 die Effektstärken in Form von standardisierten Mittelwertdifferenzen (*d*-Maßen) berechnet.

Tabelle 5.3: Effektstärken (*d*-Maße) für das Fach Deutsch

	Regelschulen	**Gymnasien**
Lesen	0,13	0,24
Zuhören	0,33	0,70

Es zeigen sich an den Regelschulen ein sehr kleiner Effekt im Bereich Lesen und ein kleiner Effekt im Bereich Zuhören. An den Gymnasien findet sich ein kleiner Effekt im Bereich Lesen und ein mittlerer Effekt im Bereich Zuhören. Der Online-Test erweist sich im Bereich Zuhören als substanziell schwerer als die Papierversion, im Bereich Lesen fällt dieser Effekt gering bis sehr gering aus. Dies entspricht weitgehend den Ergebnissen des letztjährigen Pilotprojektes. Die Unterschiede beim Hörverstehen waren zu erwarten, weil die Bearbeitung von Höraufgaben in einem Poolraum aufgrund der stärkeren Hintergrundgeräusche die Schwierigkeit der Aufgaben tendenziell erhöht.

Um einen 'fairen' Vergleich[1] zwischen Online- und Papierversion zu gewährleisten, dürfen sich die Teilnehmergruppen beider Versionen nicht systematisch hinsichtlich anderer relevanter Merkmale unterscheiden. Aus diesem Grunde wurde geprüft, ob es einen Zusammenhang zwischen Online-Teilnahme und der allgemeinen Leistungsstärke bzw. dem Vorwissen der Schüler besteht. Als Indikator für das Vorwissen der Schüler wurden die Kompetenztestergebnisse aus der Klassenstufe 3 herangezogen[2]. Es zeigt sich, dass es zwar in beiden Schulformen einen statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen der Teilnahme an der Online-Version und dem Vorwissen gibt. Die Effektstärke dieses Zusammenhanges ist aber sehr gering, so dass die Interpretation der in Tabelle 5.3 dargestellten Modus-Effekte davon unbeeinflusst bleibt.

Im Hinblick auf die Ergebnisrückmeldung mit ihren Vergleichswerten[3] ist die Nutzung des Online-Tests völlig unproblematisch. Bei der Berechnung des korrigierten Landesmittelwertes wird die Testversion (Online vs. Papier) berücksichtigt. Dadurch entsteht ein fairer Vergleich für alle Klassen, egal ob sie den Online-Test oder die Papiervariante gewählt haben.

In Zukunft liegt es nahe, im Rahmen des Online-Tests bei den Höraufgaben den Einsatz von Kopfhörern zu ermöglichen. Dies wird in den kommenden Jahren eine der Entwicklungsaufgaben für eine noch bessere Nutzbarkeit des Online-Tests sein.

Fach Englisch: Auch im Fach Englisch gab es Schulformunterschiede bei der Teilnahmequote am Online-Test, allerdings in geringerem Maße als im Fach Deutsch. Die Werte können der Tabelle 5.4 entnommen werden. Nachfolgend werden die Förderschüler, wieder aufgrund der geringen Teilnehmerzahl, von den Analysen ausgeschlossen.

Tabelle 5.4: Teilnahme an der Online- und der Papierversion des Kompetenztests Englisch K8 in den verschiedenen Schulformen

	Regelschule		**Gymnasium**		**Förderschule**	
	N	***%***	***N***	***%***	***N***	***%***
Online	2 686	30,6	1 669	29,4	18	0,30
Papier	6 088	69,4	4 002	70,6	42	0,70

Im Hinblick auf die Auswirkung der Online-Version auf die Testleistung muss die Schulform in die Analyse mit einbezogen werden. Tabelle 5.5 zeigt die Mittelwerte und Streuungen der erreichten Gesamtpunktzahlen für die verschiedenen Testversionen und Schulformen.

Es findet sich im Teilbereich Lesen an den Regelschulen ein minimal höherer Mittelwert beim Online-Test, in allen anderen Fällen zeigen sich bei der Papierversion höhere Mittelwerte. Zur Interpretation der Größe dieser Unterschiede werden in Tabelle 5.6 die Effektstärken in Form von *d*-Maßen berechnet.

An der Regelschule ist demnach die Effektstärke als vernachlässigbar einzuschätzen. Mit beiden Testversionen werden weitgehend vergleichbare Ergebnisse erzielt. An Gymnasien erweist sich der Online-Test als etwas schwerer, im Bereich Lesen mit kleiner Effektstärke, im Bereich Zuhören mit einer annähernd mittelgroßen Effektstärke. Generell erweist sich der Online-Test wie erwartet im Bereich Hören als tendenziell schwerer als die Papierversion.

[1] Das Konzept der fairen Vergleiche wurde von Nachtigall & Kröhne (2006) eingeführt und genau beschrieben.
[2] Aufgrund des Thüringer Schülerlängsschnitts können die Testergebnisse auf Schülerebene miteinander verbunden werden.
[3] Bei den Thüringer Kompetenztests werden den Lehrkräften landesweite Vergleichswerte rückgemeldet, die sich an dem Konzept der fairen Vergleiche orientieren. Sie werden als korrigierte Landesmittelwerte bezeichnet.

Tabelle 5.5: Vergleich der Mittelwerte für das Fach Englisch

		Regelschulen		Gymnasien	
		MW	(SD)	MW	(SD)
Lesen	online	24,57	(8,32)	35,51	(6,71)
	Papier	24,49	(9,28)	36,97	(6,49)
Zuhören	online	24,99	(10,51)	36,74	(7,51)
	Papier	25,83	(11,29)	40,18	(6,81)

Tabelle 5.6: Effektstärken (*d*-Maße) für das Fach Englisch

	Regelschulen	Gymnasien
Lesen	-0,01	0,22
Zuhören	0,08	0,49

Im Hinblick auf die 'Fairness' dieser Vergleiche finden sich wie im Fach Deutsch in beiden Schulformen minimale, aber statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen dem Testmodus und dem Vorwissens der Schüler. Da die Stärke des Zusammenhanges jedoch verschwindend gering ist, können die in Tabelle 5.6 beschrieben Effektstärken verlässlich als Modus-Effekte interpretiert werden.

5.2.1 Zusammenfassung

Für den Vergleich der Testergebnisse lässt sich schlussfolgern: Die Teilnahme am Online-Test führt in beiden Fächern im Teilbereich Lesen zu weitgehend vergleichbaren Ergebnissen. Im Teilbereich Hören finden sich die erwarteten kleinen Unterschiede zuungunsten des Online-Tests. Dabei fallen die Effekte an Gymnasien größer aus als an Regelschulen. Über die Gründe dieser Schulformunterschiede kann bisher nur spekuliert werden.

Im Hinblick auf die 'Fairness' der Ergebnisberichte stellt der Online-Test keinerlei Einschränkung dar, da bei der Berechnung des korrigierten Landesmittelwertes die Testversion (Online vs. Papier) berücksichtigt wird.

5.3 Erfahrungen von Lehrern und Schülern bei der Online-Teilnahme

Im Rahmen der Online-Tests konnten die beteiligten Lehrkräfte auf freiwilliger Basis Rückmeldung zur Durchführung des Tests geben. Dazu wurde eine Weiterentwicklung des Fragebogens verwendet, mit dem in jedem Jahr die Lehrkräfte über einen Link auf dem Schulportal um Rückmeldung zu den Tests gebeten werden.

Den Schülern war es ebenfalls möglich, Rückmeldungen zum Online-Kompetenztest zu geben. Sie erhielten einen kurzen Feedback-Bogen am Ende der Testdurchführung. Die Angaben der Lehrkräfte und Schüler werden in den nachfolgenden Abschnitten näher betrachtet.

5.3.1 Ergebnisse der Befragung der Lehrkräfte

Es nahmen insgesamt 318 Lehrende an der Nachbefragung teil. Von diesen empfahlen etwas mehr als drei Viertel ihren Lehrerkollegen die Teilnahme am Online-Test. Nach der wichtigsten Erwartung gefragt, die die Lehrkräfte bzw. ihre Schule mit der Online-Teilnahme verbinden, wird die Reduktion des Zeit- und Korrekturaufwandes am häufigsten genannt.

Die Durchschnittsnote für die Gesamtbewertung des Online-Tests liegt fachübergreifend bei 2,5 (*SD*= 0,88; *N*= 318, gemessen wurde in Schulnoten). Das Korrekturtool wird etwas besser mit der Note 2,4 (*SD*= 0,85; *N*= 118) bewertet. Bei der Bewertung einzelner Aspekte des Online-Tests, wie z. B. Darstellung der Testaufgaben auf dem Bildschirm, Kontrolle möglicher Täuschungsversuche, liegen die Noten im Durchschnitt um die 2. Knapp 54 % der Befragten bejahen eine größere Motivation ihrer Schüler durch die Online-Version der Kompetenztests. Daraus lässt sich auf eine für die Lehrkräfte zufriedenstellende Online-Version des Tests schließen, die in dem ein oder anderen Punkt noch vereinfacht oder verbessert werden kann.

5.3.2 Wie wirkt sich die Online-Teilnahme auf die Arbeit der Lehrkräfte aus?

In diesem Abschnitt werden die Antworten der Lehrkräfte, die ausschließlich online-basiert teilgenommen haben, mit denjenigen verglichen, die den Kompetenztest ausschließlich auf Papier absolvierten. Dadurch schränkt sich die Stichprobe etwas ein, da einige Lehrer an beiden Versionen des Tests teilnahmen. Die Befragung beinhaltete Aussagen zur intendierten Nutzung der Testrückmeldungen, zur Belastung durch die Kompetenztests und der allgemeinen Einstellung bzw. Haltung zu den Tests. Es wurde auf einer Skala von 1 (stimme zu) bis 6 (stimme nicht zu) gefragt, inwieweit man den Aussagen zustimmen kann.

Es zeigt sich, dass die Teilnehmer am Online-Test sich weniger belastet sahen als ihre Kollegen. Es handelt sich um eine Effektstärke von d = 0,43. In den Aussagen zur Nutzen-Erwartung bzw. Einstellung zu den Kompetenztests zeigen sich keine Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Zwar geben alle Lehrkräfte an, mit dem Test und seinen Aufgaben vertraut gewesen zu sein (*MW*= 1,81, *SD*= 0,96), die Teilnehmer am Online-Test sind jedoch weniger damit vertraut als ihre Kollegen. Die Effektstärke liegt bei d = 0.31 und ebenfalls im kleinen Bereich. Außerdem wird geschaut, ob sich die intendierte Nutzung der Testrückmeldungen zwischen den beiden Gruppen unterscheidet. Dies ist nicht der Fall. Das bedeutet, Lehrkräfte, die online-basiert teilnahmen, zeigen nicht mehr oder weniger Intention mit den Rückmeldungen zu arbeiten als andere Lehrkräfte, die auf Papier teilgenommen haben. Als entscheidend für die intendierte Nutzung der Testergebnisse zeigt sich die generelle Haltung der Lehrkräfte zu den Tests.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Online-Version der Kompetenztests zu einer Reduktion der wahrgenommenen Belastung der Lehrkräfte führt. Inwieweit sich die Testnutzung dadurch steigern lässt, muss weitergehend untersucht werden. Die vorliegenden Daten zeigen, dass die Entlastung alleine nicht automatisch in einer intensiveren Nutzung der Testergebnisse resultiert. Dem steht auch die geringere Vertrautheit der Lehrkräfte mit den Testaufgaben bei der Online-Version entgegen. Für die Zukunft ist es wichtig, insbesondere die neuen Möglichkeiten des Online-Formats zu nutzen, um die Lehrkräfte auf attraktive Weise mit den Potenzialen der Tests und deren Aufgaben vertraut zu machen und Nutzenerfahrungen zu ermöglichen. Die Erfahrung, erlebbaren Nutzen aus den Testergebnissen für die eigene praktische Arbeit zu ziehen, verspricht am ehesten eine Revision kritischer Haltungen und eine intensivere Arbeit mit den Tests und ihren Ergebnissen in Richtung Unterrichtsentwicklung.

5.3.3 Ergebnisse der Schülerbefragung zum Online-Test

Nach dem Absolvieren des Online-Tests wurden die teilnehmenden Schüler direkt am PC um ein kurzes Feedback gebeten. Dabei erhielt der Online-Test die durchschnittliche Gesamtnote von 2,9 (*SD*= 1,36, *N*= 2299). Es wurde die ganze Spannbreite (1-6) ausgenutzt. In dem offenen Kommentarfeld zu eventuellen Schwierigkeiten bei der Testdurchführung äußerten knapp 80 % der Schüler, dass sie keine Probleme hatten. Die Probleme, welche genannt wurden, waren sehr unterschiedlicher Art, von inhaltlichen Eigenschaften der jeweiligen Tests, wie der Länge und Verständlichkeit der Hörtexte, bis zu technischen Problemen (lange Ladezeiten/ PC hing, Navigationsschwierigkeiten). Ihre Motivation schätzten die Schüler im Durchschnitt etwas höher ein als bei der Papierversion.

5.3.4 Zusammenfassung der Befragungsergebnisse

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Lehrer und Schüler die Online-Tests in der großen Mehrheit als gelungen erlebt haben, und dass das Verfahren als sinnvoll und zukunftsweisend wahrgenommen wird. Allerdings braucht es von technischer Seite eine konsequente Weiterentwickung, um die vereinzelt aufgetretenen Probleme zu überwinden. Klar ist, dass Online-Tests bei der Durchführung in stärkerem Maße als Papiertests auf eine funktionierende Technik angewiesen sind. Zu langsames Internet und fehlerhafte PCs führen zu Stress und Problemen bei der Durchführung und zu Frustration bei den betroffenen Lehrern und Schülern. Durch geeignete Vorabtests der technischen Voraussetzungen können solche Probleme teilweise, aber nicht immer vermieden werden. Bis zu einer vollständigen Umstellung auf das Online-Format und zum Verzicht auf die Papierversion wird es sicherlich noch einige Jahre dauern.

6 Rezeption und Evaluation der Tests

6.1 Befragung der Lehrkräfte nach der Dateneingabe

Lehrkräfte konnten auch dieses Jahr nach Abschluss der Dateneingabe die Kompetenztests bzgl. folgender Aspekte bewerten:

- Lehrplanadäquatheit der Aufgaben
- Nützlichkeit als Instrument zur Lernstandsdiagnostik
- Nützlichkeit für die eigene Unterrichtsentwicklung
- Nützlichkeit für die Schulentwicklung

Die vier genannten Aspekte wurden mit Hilfe einer fünfstufigen Skala erfasst, 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. 77 % 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.

Kompetenz-test	Lehrplan-adäquatheit	Lernstands-diagnostik	Unterrichts-entwicklung	Schulent-wicklung
DK3L	2,04	2,37	2,47	2,75
DK3R	2,05	2,37	2,44	2,70
MK3	2,10	2,42	2,47	2,76
DK6	2,28	2,79	2,90	3,13
MK6	2,19	2,55	2,74	2,98
EK6	2,23	2,73	2,96	3,16
DK8	2,51	2,95	3,13	3,32
MK8	2,42	2,75	2,94	3,14
EK8	2,59	2,96	3,25	3,43

Die Kompetenztests werden von Lehrkräften unterschiedlicher Klassenstufen (Daten wurden in der obigen Tabelle nicht dargestellt) unterschiedlich bewertet. Generell bewerten Lehrkräfte der Klassenstufe 3 die Kompetenztests mit einem kleinen Effekt besser als Lehrkräfte der Klassenstufe 6. Der gleiche Effekt zeigt sich zwischen Klassenstufe 6 und 8. Zwischen Klassenstufe 3 und 8 besteht ein mittlerer Effekt.

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 minimale oder keine Effekte. Die größten Unterschiede werden im Folgenden dargestellt:

- DK6 für RS und GYM: Lehrplanadäquatheit wird mit einem kleinen Effekt besser als im Vorjahr bewertet.
- EK6 für RS: Nützlichkeit für Unterrichtsentwicklung wird mit einem kleinen Effekt schlechter als im Vorjahr bewertet.
- DK8 für GYM: Lehrplanadäquatheit und Nützlichkeit für Unterrichtsentwicklung werden mit einem kleinen Effekt schlechter als im Vorjahr bewertet.

6.2 Rezeption der Testergebnisse an den Schulen

6.2.1 Formen der Rückmeldungen

Im Jahr 2017 wurden für Thüringer Klassen und Schüler für die Kompetenztests insgesamt über 18 290 Berichte im PDF-Format geliefert. Die Ergebnisrückmeldungen 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 2017

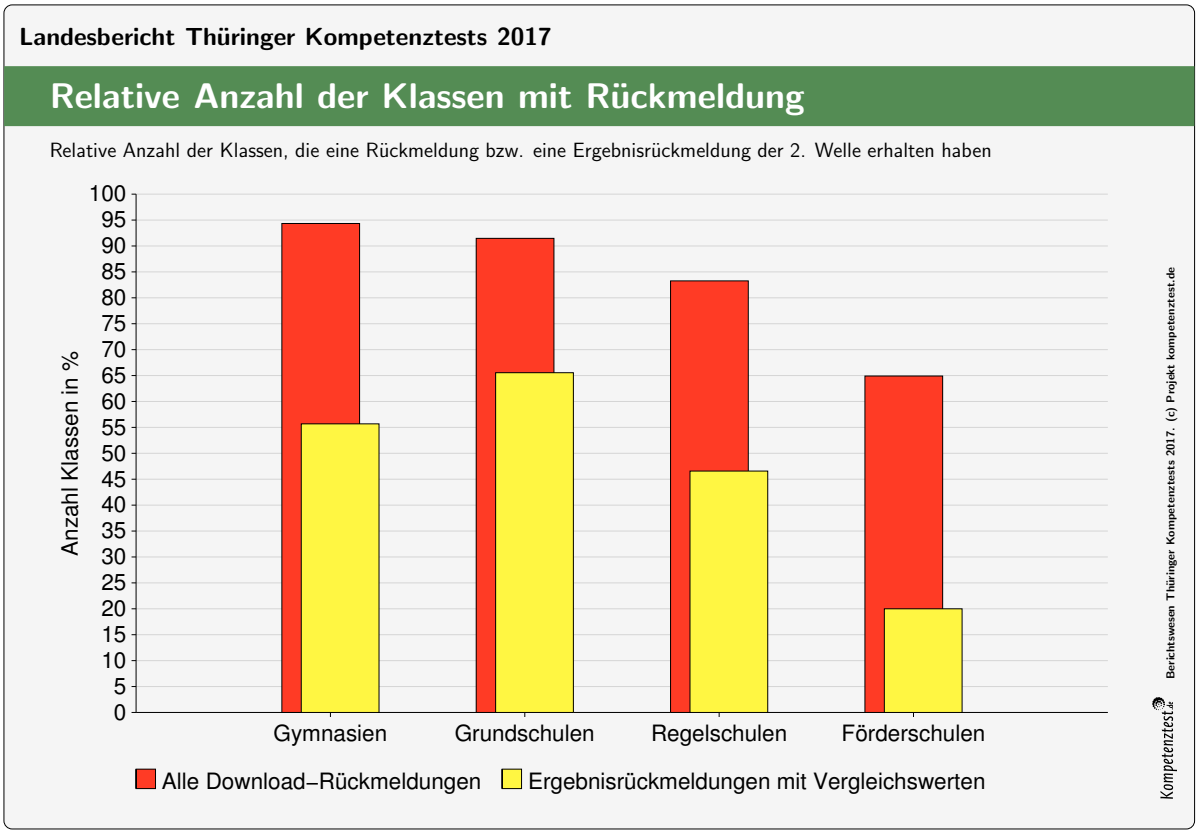

Abbildung 6.1: Relative Anzahl von Klassen mit Downloads mindestens einer Sofort-Rückmeldung vs. Ergebnisrückmeldung mit korrigierten Landesmittelwerten (Stand: 2. Oktober 2017).

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 und teilweise leicht angestiegen. Ausnahme bilden hier die Regelschulen. Hier ist ein leicht negativer Trend zu beobachten. Erfreulich ist, dass bei dem Abrufen der Berichte mit Vergleichswerten durch die Grundschulen ein leicht positiver Trend zu beobachten ist. Auch bei den Gymnasien und Förderschulen ist hier ein leicht positiver Trend zu beobachten, nachdem die Quoten in den letzten Jahren leicht gesunken sind. Insgesamt fallen die Abrufquoten 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.

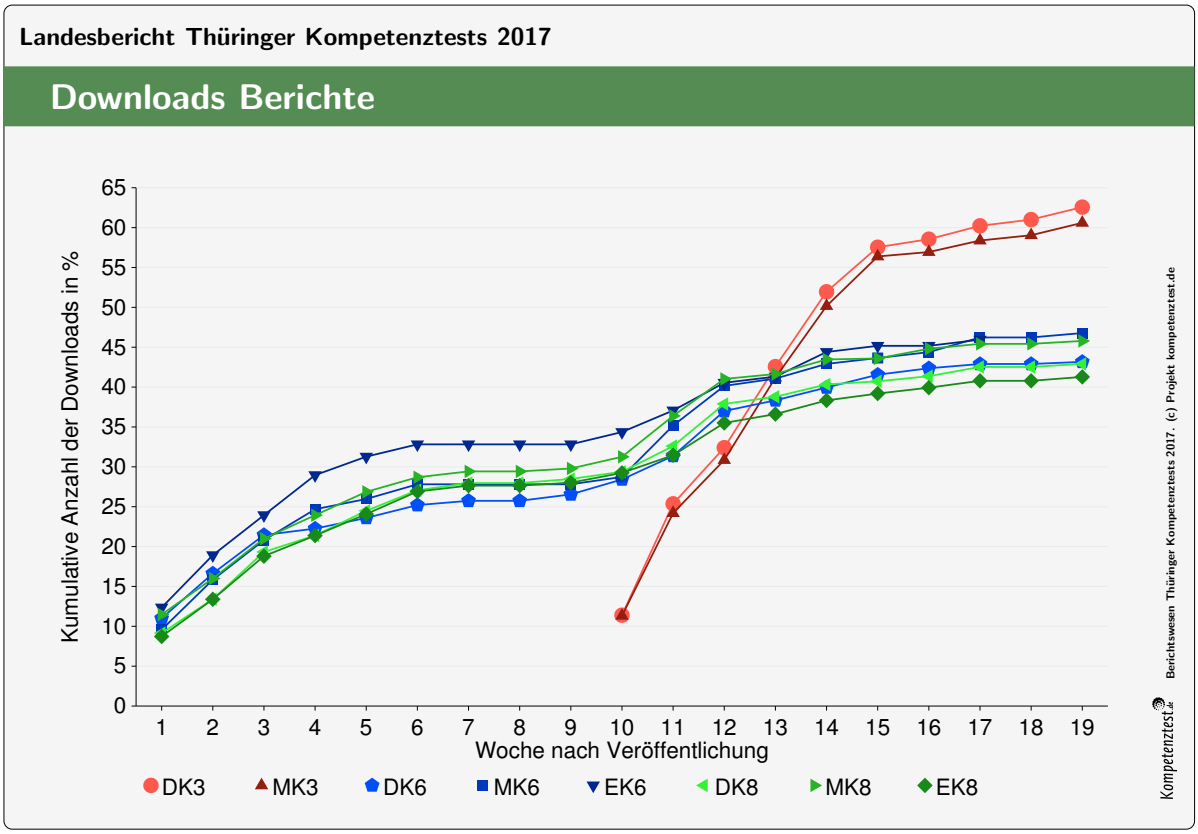

Abbildung 6.2: Downloads der Ergebnisberichte mit Vergleichsdaten der verschiedenen Tests im zeitlichen Verlauf (pro Woche nach Veröffentlichung K6/K8, Stand: 2. Oktober 2017).

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 22. Mai 2017 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 Englisch in der Klassenstufe 8. Im Vorjahresvergleich sind die Quoten ähnlich hoch.

Die Abrufzahlen der Schülerberichte liegen erneut hinter den Abrufen der Klassenberichte zurück. Wie im letzten Jahr auch, wurde in nur ca. 50 % der Fälle auch ein Schülerbericht für das gleiche Fach heruntergeladen, wenn für eine Klasse ein Ergebnisbericht mit Vergleichswerten in diesem Fach abgerufen wurde.

Für 763 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 50 % die Berichte zehn Wochen nach dem letzten Veröffentlichungstermin abgerufen. Betrachtet man die verschiedenen Schularten[1], so sind die Quoten mit 46,2 % für Grundschulen, 46,2 % für Gymnasien und 58,2 % für Regelschulen im Vergleich zum Vorjahr erneut geringfügig höher.

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

[1] Für Förderschulen werden keine Schulberichte erzeugt.

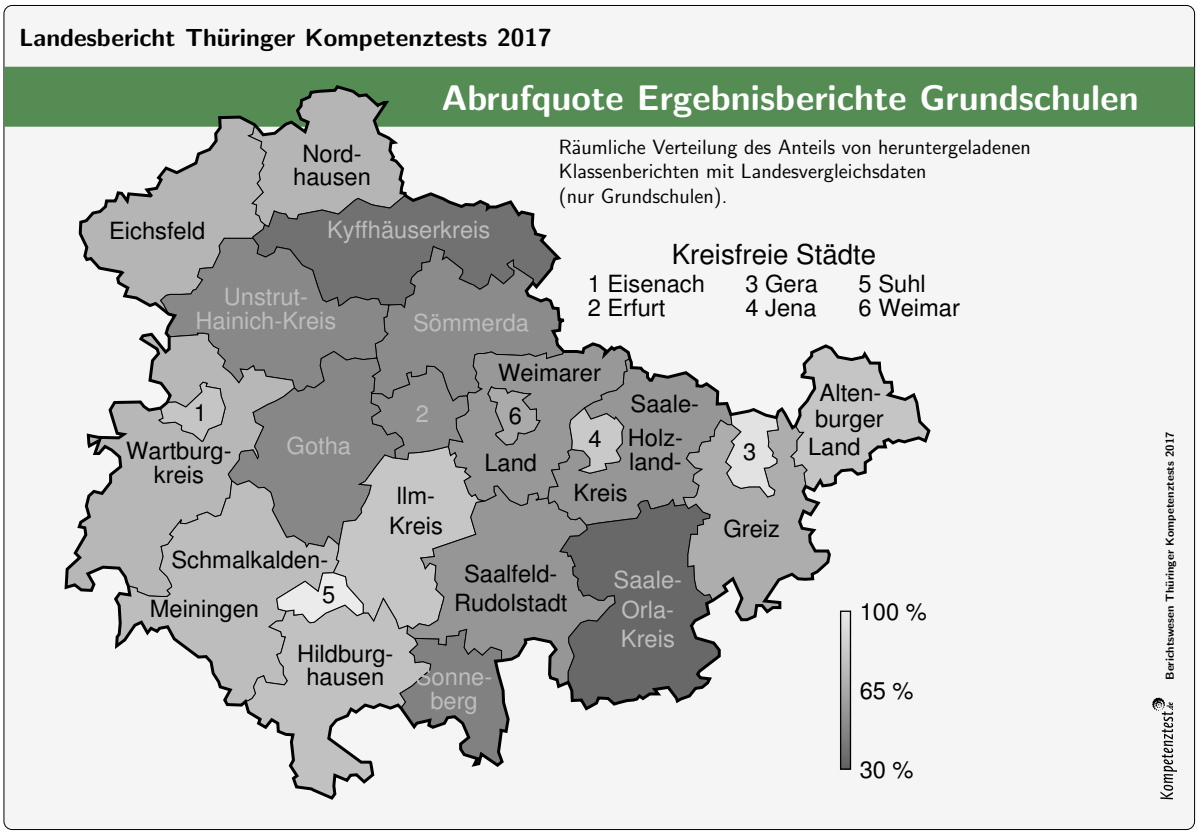

Abbildung 6.3: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils der Downloads aller erzeugten Ergebnisberichte der Grundschulen.

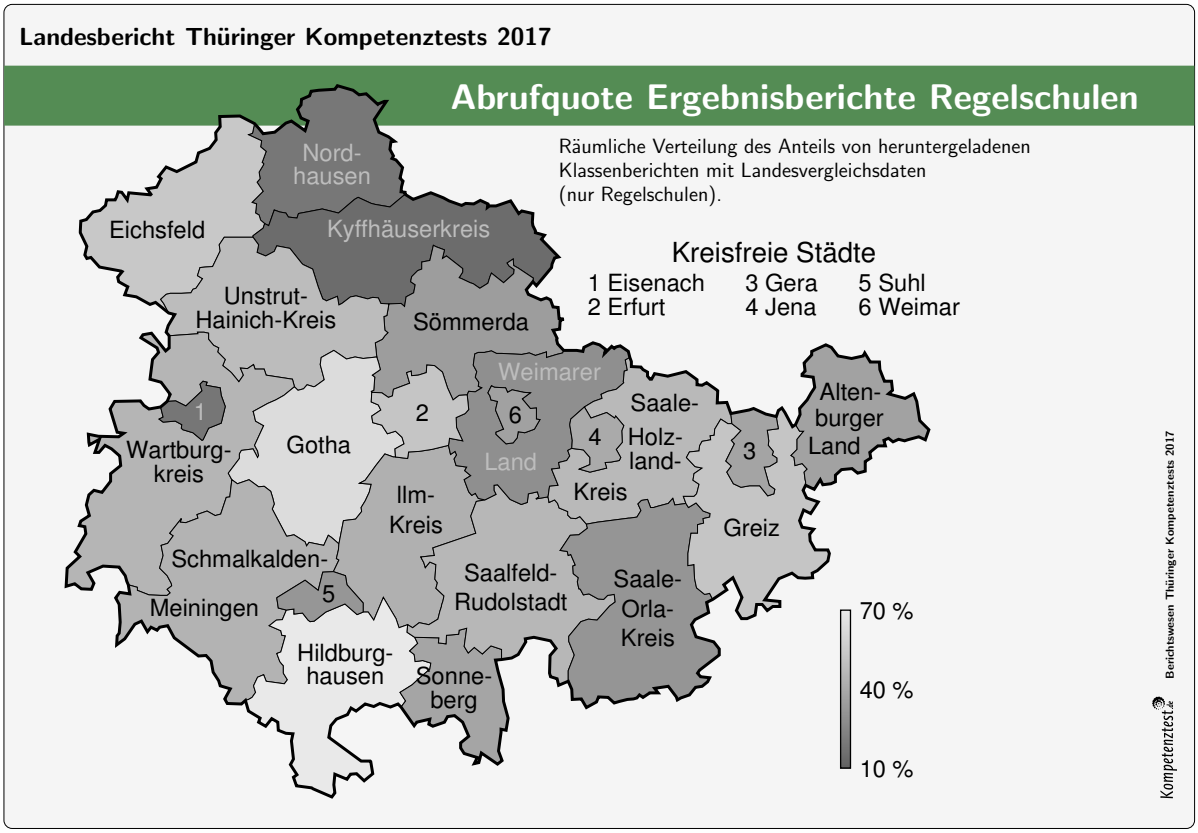

Abbildung 6.4: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils der Downloads aller erzeugten Ergebnisberichte der Regelschulen.

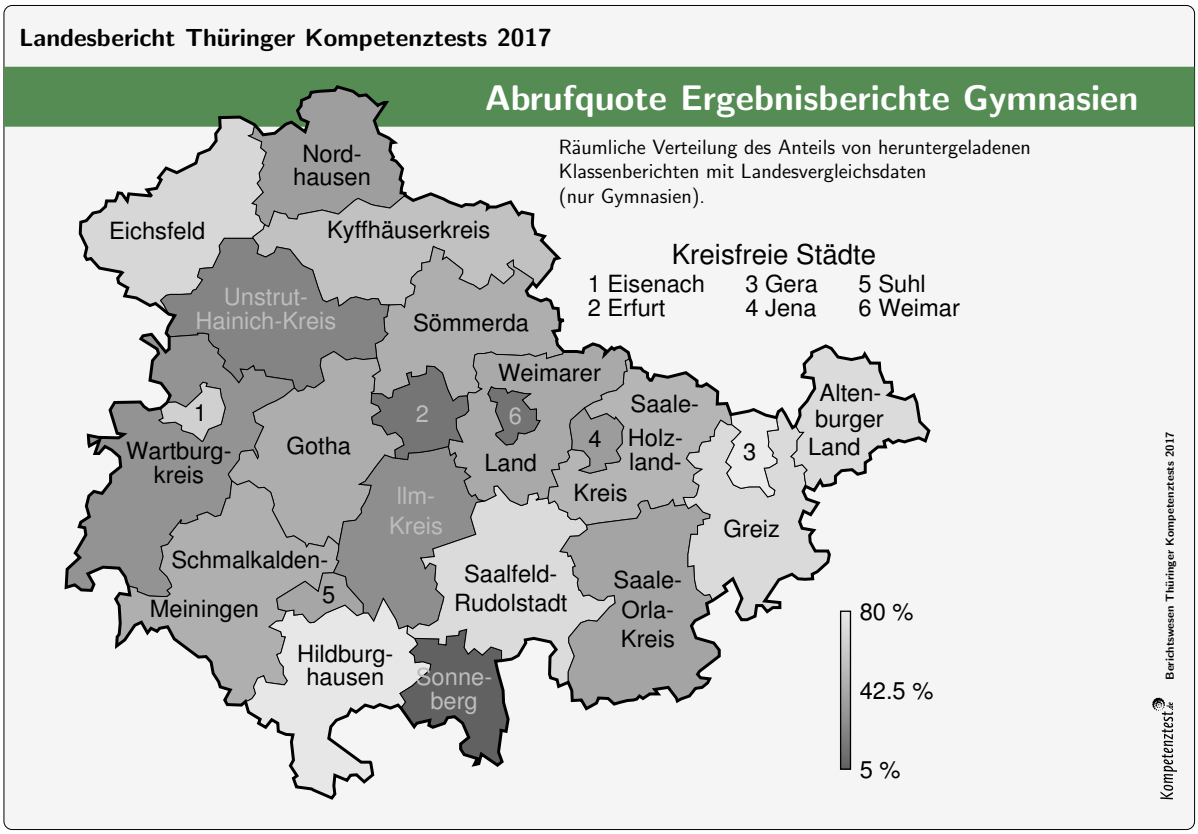

Abbildung 6.5: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils der Downloads aller erzeugten Ergebnisberichte der Gymnasien.

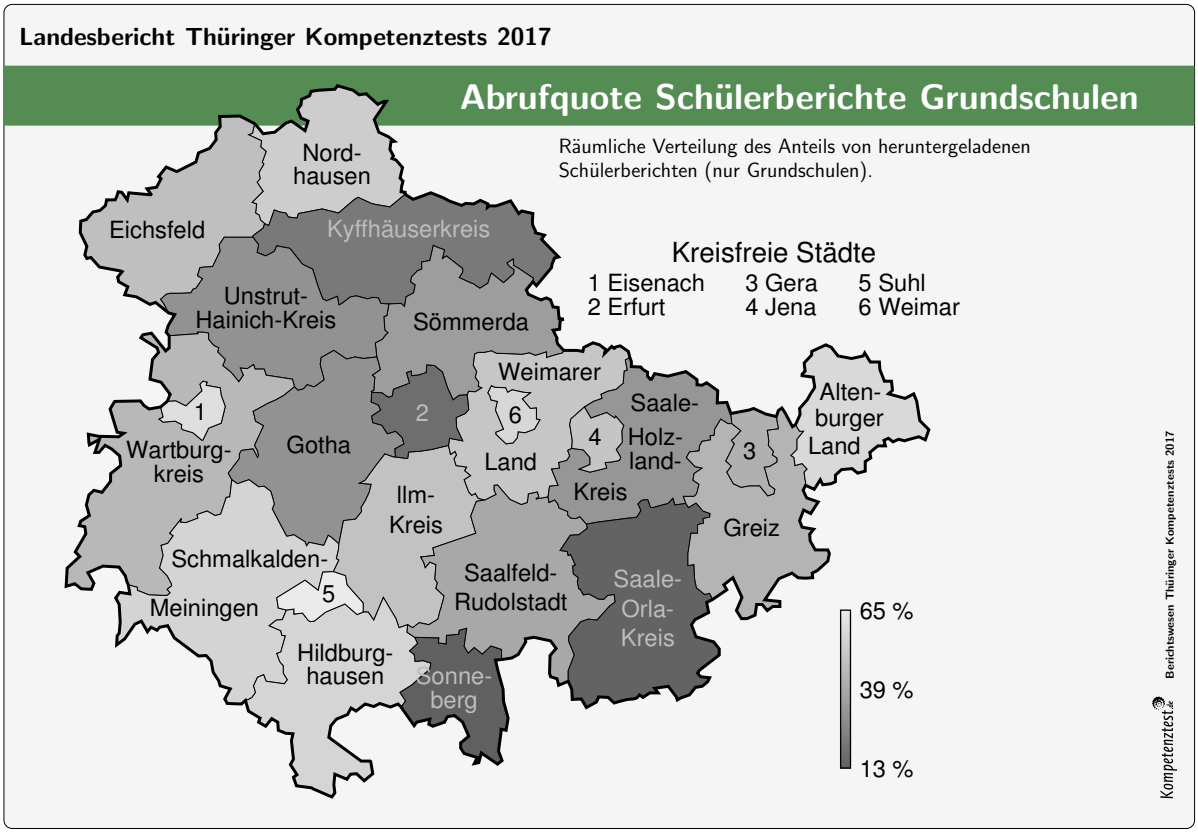

Abbildung 6.6: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils der Downloads aller erzeugten Schülerberichte der Grundschulen.

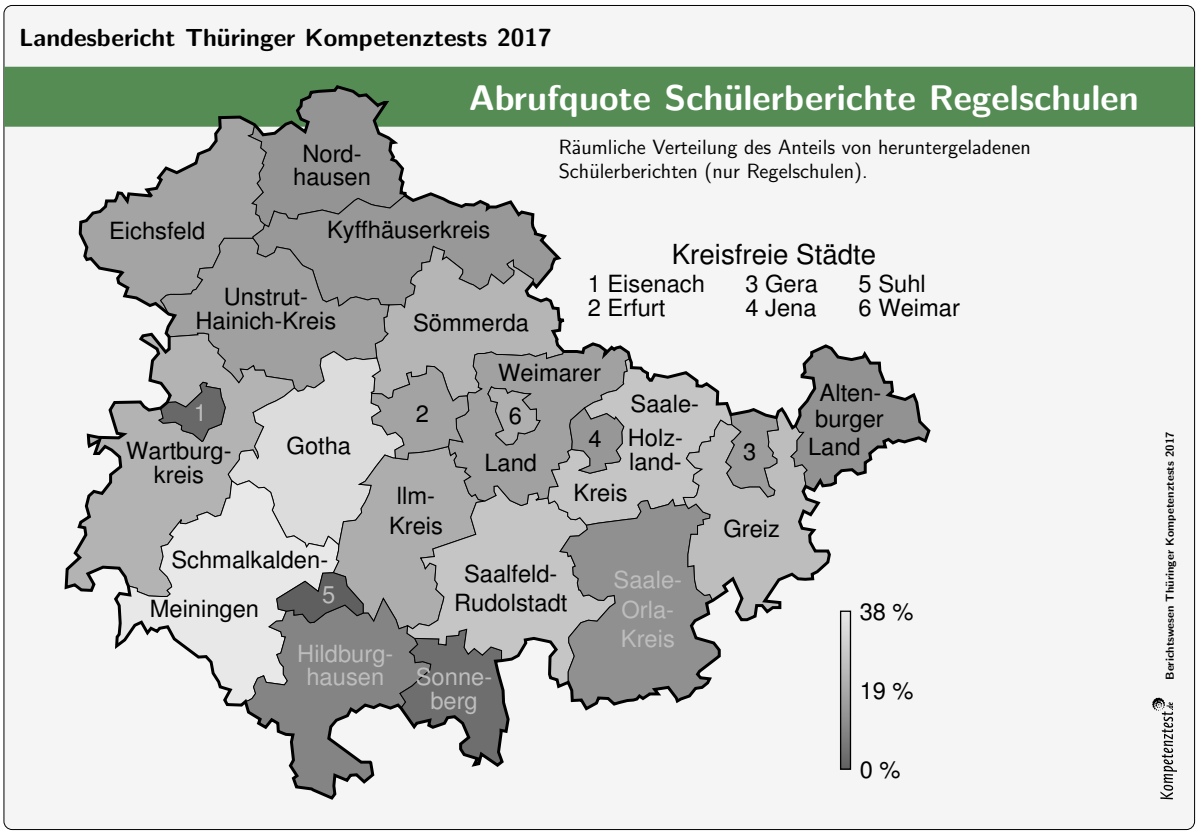

Abbildung 6.7: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils der Downloads aller erzeugten Schülerberichte der Regelschulen.

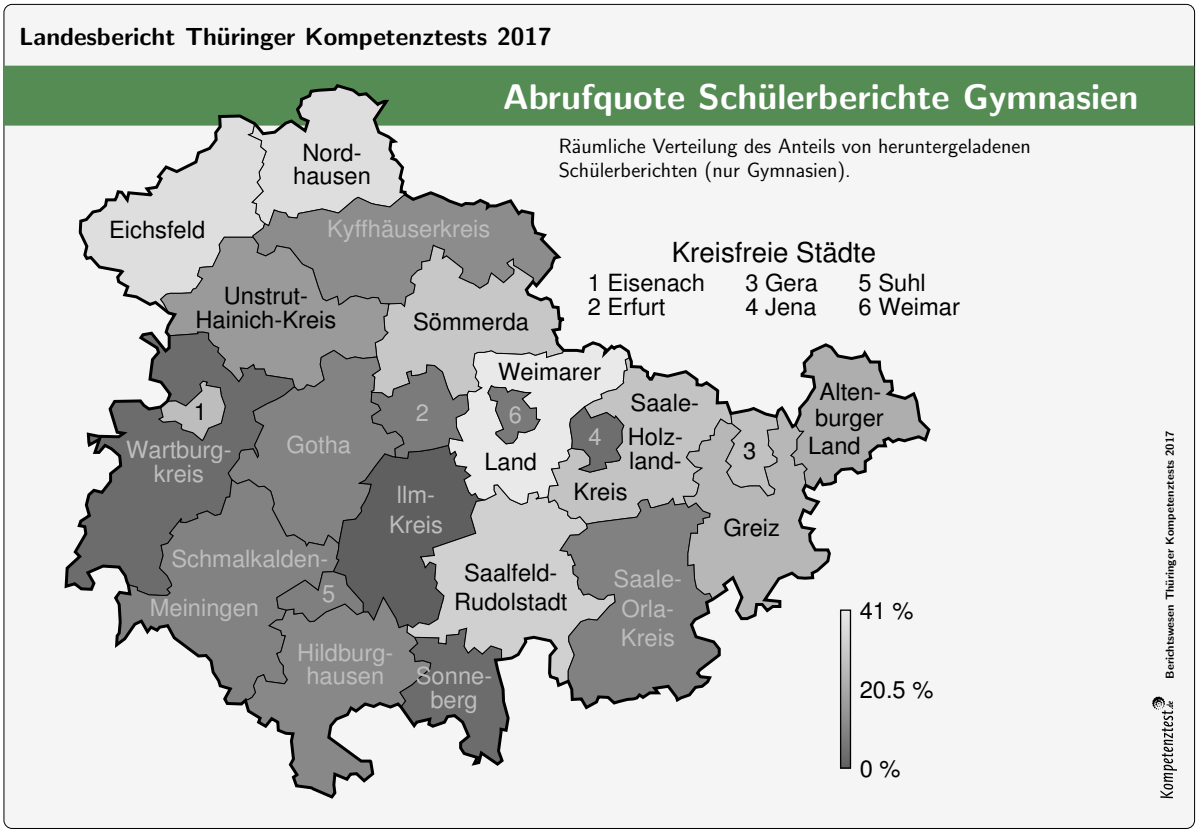

Abbildung 6.8: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils der Downloads aller erzeugten Schülerberichte der Gymnasien.

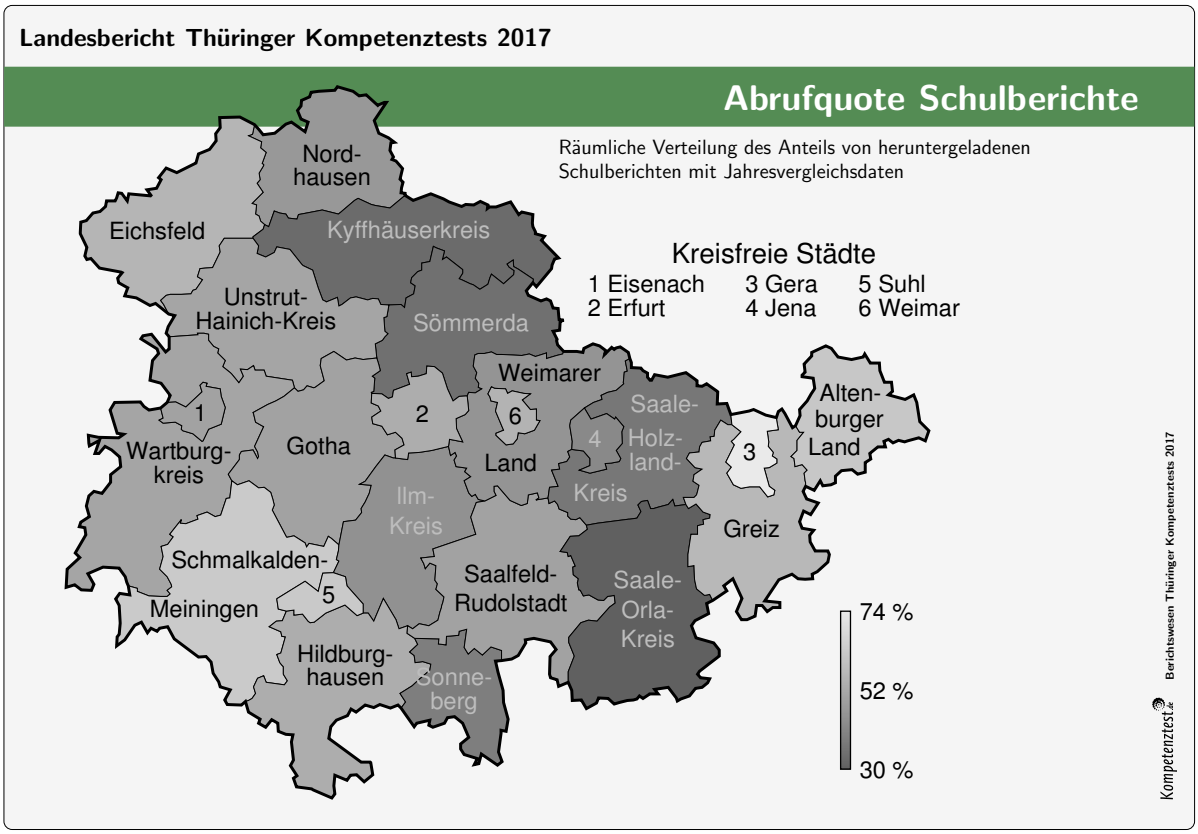

Abbildung 6.9: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils der Downloads der Schulberichte mit Jahresvergleichen.

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 Ergebnisrückmeldungen gebeten. An der Befragung nahmen dieses Jahr 320 Lehrkräfte und 70 Schulleiter teil.

In der Evaluationsbefragung werden vier zentrale Komponenten erfasst: Die Gesamtbewertung der Kompetenztests, die Auswirkungen auf die Unterrichtsentwicklung, die schulinternen Konsequenzen und die Auswirkungen auf die Schulentwicklung[2]. In den nachfolgenden Analysen werden immer die Skalenwerte betrachtet. Diese ergeben sich aus den Mittelwerten der zugeordneten Items und weisen daher deren Wertebereich auf. Die den einzelnen Skalen zugrundeliegenden Items und Wertebereiche sind in den nachfolgenden Tabellen 6.2 bis 6.4 aufgeführt.

Tabelle 6.2: Skala Gesamtbewertung

Items	Antwortkategorien
• Die Schüler profitieren von der Durchführung der Thüringer Kompetenztests. • Von der Durchführung der Thüringer Kompetenztests sind wichtige Impulse für die pädagogische Diskussion in meiner Schule ausgegangen. • Die Kompetenztests leisten einen Beitrag zur langfristigen Qualitätsentwicklung an meiner Schule. • Die landesweite Durchführung der Kompetenztests nehme ich als eine Chance wahr, über den eigenen Tellerrand zu blicken. • Die Kompetenztests nehme ich als Baustein in einem Gesamtkonzept zur Schulentwicklung wahr. • Ich empfinde die Thüringer Kompetenztests insgesamt als eine sinnvolle Maßnahme.	6-stufige Skala 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
• Anpassung der Unterrichtsinhalte (Übungsschwerpunkte, Aufgaben, . . .) • Anpassung der Unterrichtsgestaltung (Didaktik, . . .) • Binnendifferenzierung (Abstimmung des Unterrichts auf einzelne Schüler) • Intensivere Kommunikation mit einzelnen Schülern	6-stufige Skala von [1] „stark“ bis [6] „gar nicht“

Tabelle 6.4: Skala Auswirkungen auf die Schulentwicklung

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

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 zwischen den Schularten 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.

6.3.1 Vergleich der Einschätzungen von Schulleitern und Fachlehrkräften

Die Ergebnisse der Evaluationsbefragung sind in Tabelle 6.5 getrennt für Schulleiter sowie für Fachlehrkräfte dargestellt. Auf allen drei Dimensionen bewerten die Schulleiter die Kompetenztests besser als die Fachlehrkräfte. Dieser Unterschied in der Bewertung zeigte sich auch in vergangenen Jahren. Die Unterschiede sind bei den Dimensionen Gesamtbewertung und Schulentwicklung mittelgroß und bei der Dimension Unterrichtsentwicklung klein.

Tabelle 6.5: Vergleich der Bewertungen von Schulleitern und Lehrenden

	Schulleiter			**Lehrende**		
	MW	**(SD)**	**(N)**	**MW**	**(SD)**	**(N)**
Gesamtbewertung	2,94	(0,99)	(70)	3,79	(1,24)	(309)
Unterrichtsentwicklung	3,11	(0,90)	(70)	3,46	(1,12)	(313)
Schulentwicklung	3,79	(0,78)	(70)	4,52	(1,07)	(306)

6.3.2 Vergleich der Einschätzungen nach Schulform

In Tabelle 6.6 sind die Skalenmittelwerte der **Fachlehrkräfte** schulformspezifisch dargestellt. Lehrkräfte an Grundschulen und Regelschulen bewerten in fast allen Dimensionen die Kompetenztests besser als Gymnasiallehrkräfte.[3] Zwischen Grundschul- und Regelschullehrkräften gibt es jedoch keine statistisch signifikanten Unterschiede.

Tabelle 6.6: Vergleich der Bewertungen der Fachlehrkräfte von Grundschulen, Regelschulen und Gymnasien

	Grundschulen			**Regelschulen**			**Gymnasien**		
	MW	**(SD)**	**(N)**	**MW**	**(SD)**	**(N)**	**MW**	**(SD)**	**(N)**
Gesamtbewertung	3,54	(1,24)	(90)	3,78	(1,11)	(121)	4,03	(1,35)	(98)
Unterrichtsentwicklung	3,17	(1,12)	(91)	3,42	(1,04)	(121)	3,77	(1,15)	(101)
Schulentwicklung	4,33	(1,17)	(90)	4,38	(1,02)	(119)	4,86	(0,96)	(97)

[3] Ausnahme ist lediglich die Gesamtbewertung zwischen Regelschulen und Gymnasien. Der Unterschied ist hier statistisch nicht bedeutsam.

Die Kompetenztests werden von **Schulleitungen** (Tabelle 6.7) unterschiedlicher Schulformen homogen bewertet. Bei allen Dimensionen lassen sich keine statistisch signifikanten Unterschiede identifizieren.

Tabelle 6.7: Vergleich der Bewertungen der Schulleiter von Grund- und Regelschulen sowie Gymnasien

	Grundschulen			**Regelschulen**			**Gymnasien**		
	MW	**(SD)**	**(N)**	**MW**	**(SD)**	**(N)**	**MW**	**(SD)**	**(N)**
Gesamtbewertung	2,93	(1,02)	(36)	2,98	(0,80)	(20)	2,90	(1,21)	(14)
Unterrichtsentwicklung	3,00	(1,00)	(36)	3,18	(0,77)	(20)	3,27	(0,82)	(14)
Schulentwicklung	3,79	(0,84)	(36)	3,75	(0,65)	(20)	3,82	(0,85)	(14)

Tabelle 6.8: Vergleich der Mittelwerte für das Fach Deutsch

		Regelschulen		**Gymnasien**	
		MW	**(SD)**	**MW**	**(SD)**
Lesen	online	21,22	(6,18)	27,75	(4,4)
	Papier	22,05	(6,3)	28,9	(4,82)
Zuhören	online	16,39	(4,22)	19,66	(3,74)
	Papier	17,91	(4,62)	22,28	(3,71)

Tabelle 6.9: Effektstärken für das Fach Deutsch

	Regelschulen	**Gymnasien**
Lesen	0,13	0,24
Zuhören	0,33	0,71

Tabelle 6.10: Vergleich der Mittelwerte für das Fach Englisch

		Regelschulen		Gymnasien	
		MW	**(SD)**	**MW**	**(SD)**
Lesen	online	24,57	(8,32)	35,51	(6,71)
	Papier	24,49	(9,28)	36,97	(6,49)
Zuhören	online	24,99	(10,51)	36,74	(7,51)
	Papier	25,83	(11,29)	40,18	(6,81)

Tabelle 6.11: Effektstärken für das Fach Englisch

	Regelschulen	**Gymnasien**
Lesen	-0,01	0,22
Zuhören	0,07	0,5

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.) (2015): Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2015.
www.kompetenztest.de/downloads

Nachtigall, C. (Hrsg.) (2016): Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2016.
www.kompetenztest.de/downloads

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

Nachtigall, C. & Kröhne, U. (2006): Anforderungen an schulische Leistungsmessung - Auf dem Weg zu fairen Vergleichen. In H. Kuper J. Schneewind (Hrsg.) Rückmeldung und Rezeption von Forschungsergebnissen – Zur Verwendung wissenschaftlichen Wissens im Bildungssystem. S. 59-74.

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

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

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

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

TMBWK (2008,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. (2008): Deskriptive Statistik. Weinheim: Juventa.

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

Impressum:

Dieser Bericht wurde vom Projekt *kompetenztest.de* der Friedrich-Schiller-Universität Jena in Kooperation mit dem Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm) im Auftrag des Thüringer Ministeriums für Bildung, 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 2017