Seit 1558

Friedrich-Schiller-Universität Jena

Kompetenztest.de

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

Landesbericht

Thüringer Kompetenztests 2018

Dr. Christof Nachtigall (Hrsg.)

Kompetenztest.de

Inhaltsverzeichnis

1 Die Kompetenztests 2018 **3**
1.1 Ziele und Weiterentwicklungen der Kompetenztests . . . 4
1.2 Chancen und Risiken der Kompetenztests . . . 4

2 Testergebnisse auf Landesebene **6**
2.1 Teilnahme an den Kompetenztests . . . 6
2.2 Erreichte Gesamtpunktzahlen . . . 7
2.3 Erreichte Gesamtpunktzahlen getrennt nach Schulart . . . 14
2.4 Aufgabenschwierigkeiten . . . 20

3 Diagnostische Einschätzung **63**

4 Analyse leistungsrelevanter Faktoren **65**
4.1 Geschlecht . . . 67
4.2 Muttersprache . . . 68
4.3 Sozioökonomischer Status (SES) . . . 69
4.4 Jahre des Schulbesuchs . . . 71
4.5 Besondere Lernschwierigkeiten / Sonderpädagogischer Förderbedarf . . . 73
4.6 Vorwissen der Schüler . . . 74
4.7 Zusammenhang Halbjahresnote und Testergebnisse . . . 76

5 Schwerpunktthema Arbeit mit dem Online-Kompetenztest **77**
5.1 Auswirkung des Online-Formates auf die Testleistung . . . 77
5.2 Auswirkungen von Schulcharakteristika auf die Teilnahme am Online-Test . . . 79
5.3 Ergebnisse der Lehrerbefragung . . . 81
5.3.1 Bewertung des Online-Tests durch die Lehrkräfte . . . 81
5.3.2 Auswirkungen der Teilnahme am Online-Test auf die Arbeit der Lehrkräfte 82
5.4 Einflussfaktoren auf die Nutzung der Testergebnisse . . . 82
5.5 Zusammenfassung der Befragungsergebnisse . . . 83

6 Rezeption und Evaluation der Tests **84**
6.1 Befragung der Lehrkräfte nach der Dateneingabe . . . 84
6.2 Rezeption der Testergebnisse an den Schulen . . . 85
6.2.1 Formen der Rückmeldungen . . . 85
6.2.2 Download-Quoten 2018 . . . 86
6.3 Evaluationsbefragung zu den Kompetenztests . . . 92
6.3.1 Vergleich der Einschätzungen von Schulleitern und Fachlehrkräften . . . 94
6.3.2 Vergleich der Einschätzungen nach Schulform . . . 94
6.3.3 Vergleich der Einschätzungen nach Teilnahme am Online-Test versus Papiervariante . . . 96

7 Literatur **97**

1 Die Kompetenztests 2018

Seit nunmehr 16 Jahren werden in Thüringen an allen staatlichen Schulen jährlich Kompetenztests geschrieben. Hierbei 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 und Ergebnisrückmeldung haben sich über die Zeit bewährte Verfahren entwickelt, die in den letzten Jahren nur noch wenig Änderung erfahren haben. Dieser Bericht dokumentiert die Durchführung und Ergebnisse der Tests sowie die Rückmeldungen der beteiligten Lehrkräfte und Schulleitungen.

Wichtige Neuentwicklungen gab es in den letzten Jahren im Bereich der Testdurchführung. Vom Projekt *kompetenztest.de* der Universität Jena wurde im Jahr 2016 in Thüringen als erstem deutschen Bundesland eine computerbasierte Durchführung eines Kompetenztests als Pilotprojekt gestartet. Die Schüler bearbeiten bei diesen Online-Test die Testaufgaben am Computer. Für die Lehrkräfte reduziert sich der Aufwand für die Auswertung und Dateneingabe erheblich. Seit dem Jahr 2017 werden die für alle Schulen verpflichtenden und von der Anzahl der Aufgaben besonders umfangreichen Sprachtests in der Klassenstufe 8 auch als Online-Test angeboten. Mittlerweile schreiben ca. 40 % der Schüler diese Tests am Computer. Der Bericht über die Online-Tests und ihre Auswirkungen bildet auch dieses Jahr das Schwerpunktkapitel dieses Landesberichts (siehe Kap. 5). Eine weitere Neuerung gab es im Bereich der verwendeten Testhefte. Beim Mathematiktest in Klassenstufe 8 erwies sich das üblicherweise verwendete einheitliche Testheft an einigen Gymnasien als zu leicht. Die Testergebnisse differenzierten bei leistungsstarken Klassen nicht mehr hinreichend deutlich. Aufgrund dessen hatten im Schuljahr 2017/2018 die Gymnasien erstmals die Möglichkeit zwischen dem normalen und einem schwereren Testheft zu wählen.

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*, 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 mittlerweile 16 Jahren gibt, zeigen Kommentare und Rückmeldungen von Lehrkräften immer wieder, dass es noch Aufklärungsbedarf über die Ziele der Tests gibt. Verkürzt gesprochen werden die Kompetenztests fälschlicherweise oft als zusätzliche und unnötige Prüfungen gesehen, die es zu bestehen gelte. Aufgrund der in mancherlei Hinsicht ungewohnten Aufgaben (das betrifft z. B. Formate, Schwierigkeiten, Inhalte, Hintergründe der Aufgaben) werden diese 'Prüfungen' dann als nicht hilfreich wahrgenommen. Aber Kompetenztests sind keine 'Prüfungen', sondern ein Reflexions- und Feedbackinstrument. Anders als die im mehrjährigen Rhythmus durchgeführten stichprobenbasierten Ländervergleiche, dienen die jährlichen Kompetenztests direkt und ausschließlich der Unterrichts- und Schulentwicklung. Zentral ist dabei nicht die Kontrolle oder der Nachweis von Leistungsständen, sondern die Kompetenztests geben der unterrichtenden Lehrkraft, aber auch darüber hinaus den Fachschaften, der Schulleitung und natürlich den teilnehmenden Schülern und deren Eltern, Rückmeldung über Stärken und Schwächen in wichtigen Kompetenzbereichen. Die Kompetenztests sind daraus resultierend Anlass für Veränderungen und Entwicklungen im Unterricht. Konkret erlauben ihre Ergebnisse entsprechende Stärken- und Schwächenanalysen auf Schüler-, Klassen- und Schulebene im Hinblick auf wichtige Kompetenzbereiche 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 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.

1.2 Chancen und Risiken der Kompetenztests

Die jährliche Evaluation der Kompetenztests zeigt, dass auch bei einem ausgereiften Instrument wie den Kompetenztests es nicht selbstverständlich ist, 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 in vielen Fällen nicht ausgeschöpft und es braucht weiterhin Anstrengungen in diese Richtung. Die Downloadquoten für die Ergebnisberichte sind nach wie vor 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 weiterführenden Schulen ist niedriger als in den Grundschulen. Auch stehen

die Fachlehrkräfte den Tests kritischer gegenüber als die Schulleiter. Die Bewertung der Tests und ihrer Nützlichkeit durch die Fachlehrer geht über das gesamte Notenspektrum und es gibt große Meinungsunterschiede. Die mittlere Bewertung befindet sich im mittleren Bereich der Skala zwischen Zustimmung und Ablehnung (Details in Kapitel 6).

Auch die neu eingeführten computerbasierten Kompetenztests bergen nicht nur Chancen. Zwar erleben die teilnehmenden 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. Die Ergebnisse der Lehrerbefragungen zeigen unter anderem, dass Haltung und Einstellung zu den Tests in starkem Maße Einfluss darauf haben, ob und wie die Tests letztlich genutzt werden. Vor diesem Hintergrund wären kontinuierliche Anstrengungen besonders wichtig, um die Fachlehrkräfte mit den Potenzialen und Nutzungsmöglichkeiten der Kompetenztests vertraut zu machen und das Interesse wach zu halten. Nach wie vor sind die Kompetenztests ein Instrument zur Schul- und Unterrichtsentwicklung, dessen Potenzial nur in Teilen ausgeschöpft wird.

2 Testergebnisse auf Landesebene

In diesem Abschnitt werden die Teilnehmerzahlen und die Ergebnisse der Kompetenztests 2018 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 2018 wurden in der Klassenstufe 3 am 3. Mai (Mathematik), am 25. April (Deutsch Lesen) und am 27. April (Deutsch Rechtschreibung) durchgeführt. In der Klassenstufe 6 erfolgte die Testdurchführung am 28. Februar (Deutsch), 6. März (Mathematik) und 8. März (Englisch). In der Klassenstufe 8 wurde der Kompetenztest in der ersten Fremdsprache (Englisch oder Französisch) am 27. Februar, der Kompetenztest Mathematik am 1. März und der Kompetenztest Deutsch am 7. März geschrieben.

Es nahmen insgesamt 46 431 Schüler aus 800 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	8	8	36
	Grundschule	464	927	16 585
6	Förderschule	13	16	62
	Gymnasium	89	244	5 247
	Regelschule	250	491	8 448
8	Förderschule	15	15[1]	95
	Gymnasium	92	278[1]	6 120
	Regelschule	254	918[1]	9 838

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

Während in den Klassenstufen 3 und 8 die Teilnahme in allen Fächern verpflichtend war, konnten in der Klassenstufe 6 die Tests wahlweise wieder in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch geschrieben werden. Ein Test war aber auch in dieser Klassenstufe verpflichtend; 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 in allen Fächern teilnahmen, ist leicht gestiegen (von 22 % auf 24 %). Wie im Vorjahr wählten 58 % „nur“ einen Test. Erneut wurde am häufigsten das Fach Mathematik gewählt.

Tabelle 2.2: Testteilnahme an den verschiedenen Fächerkombinationen in Klassenstufe 6

Testteilnahme an Fächern	Anzahl Schulen	Anzahl Klassen
Nur Deutsch	40	93
Nur Mathematik	114	256
Nur Englisch	48	112
Deutsch und Mathematik	46	91
Deutsch und Englisch	3	6
Mathematik und Englisch	16	32
Deutsch, Mathematik und Englisch	84	159

2.2 Erreichte Gesamtpunktzahlen

In Tabelle 2.3 sind die Mittelwerte und Streuungen der erreichten Punktzahlen sowie die Teilnehmerzahlen der Kompetenztests 2018 wiedergegeben.

Tabelle 2.3: Ergebnisse der Kompetenztests 2018 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	12,35	4,32	15 981
DK3S	14,31	4,79	15 823
MK3	24,25	7,51	15 943
DK6	51,6	14,61	5 964
MK6	12,17	5,7	9 324
EK6	64,18	22,32	5 251
DK8	69,55	20,22	13 766
MK8 Heft 1	27,86	9,01	11 218
MK8 Heft 2	24,85	7,68	2 676
EK8	56,11	19,44	13 923

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.

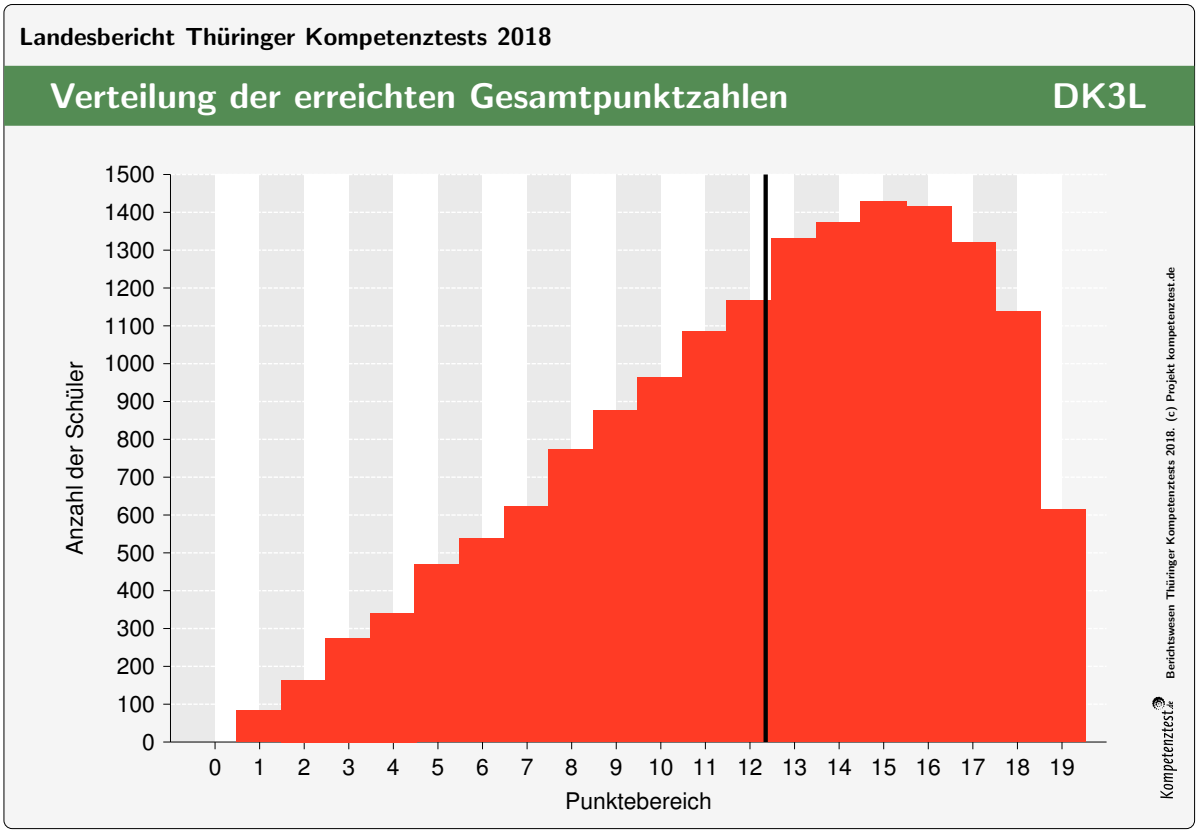

Abbildung 2.1: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Deutsch Lesen, Klassenstufe 3

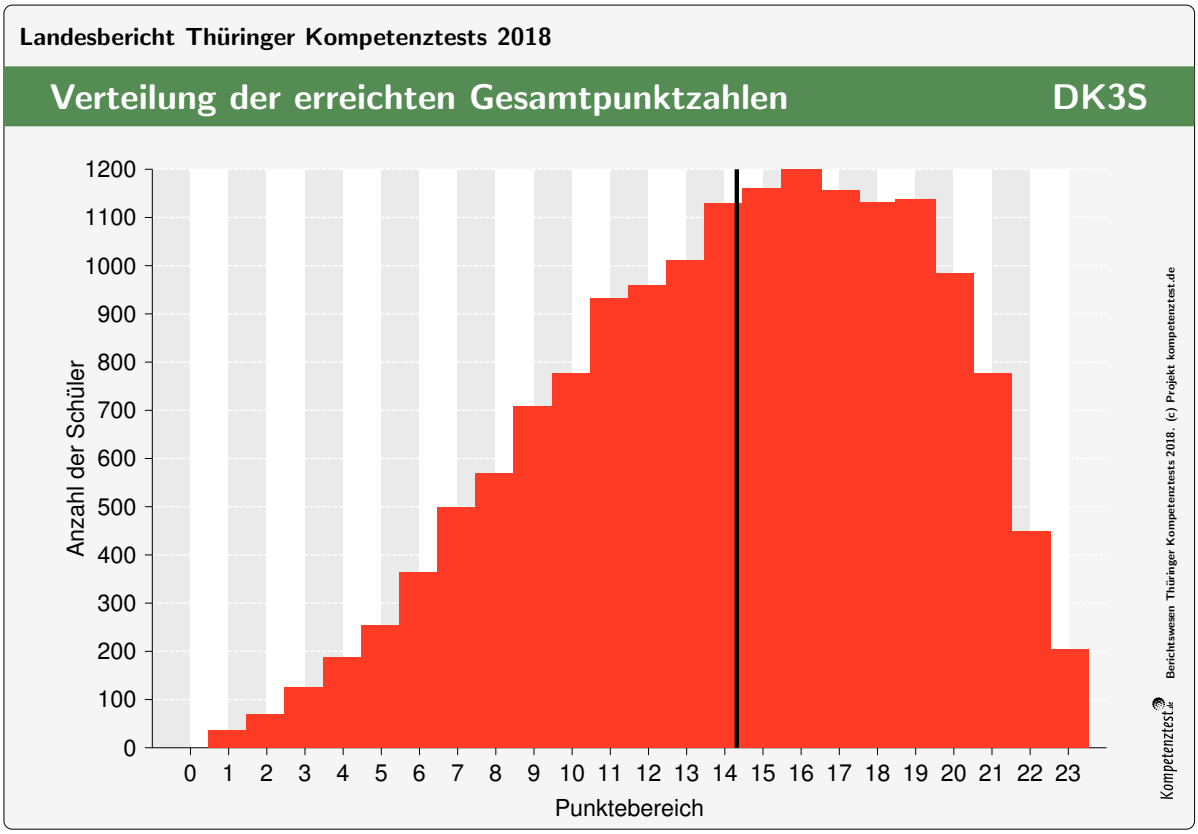

Abbildung 2.2: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Deutsch Rechtschreibung, Klassenstufe 3

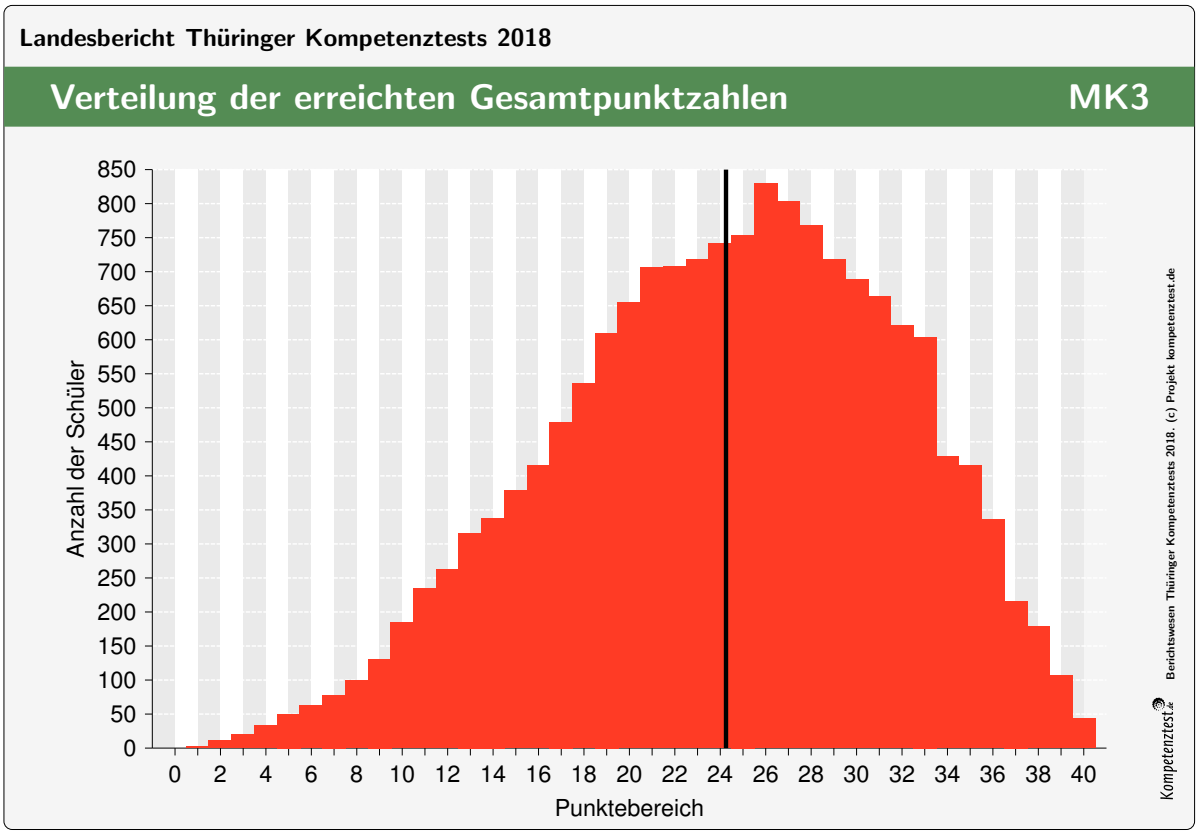

Abbildung 2.3: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Mathematik, Klassenstufe 3

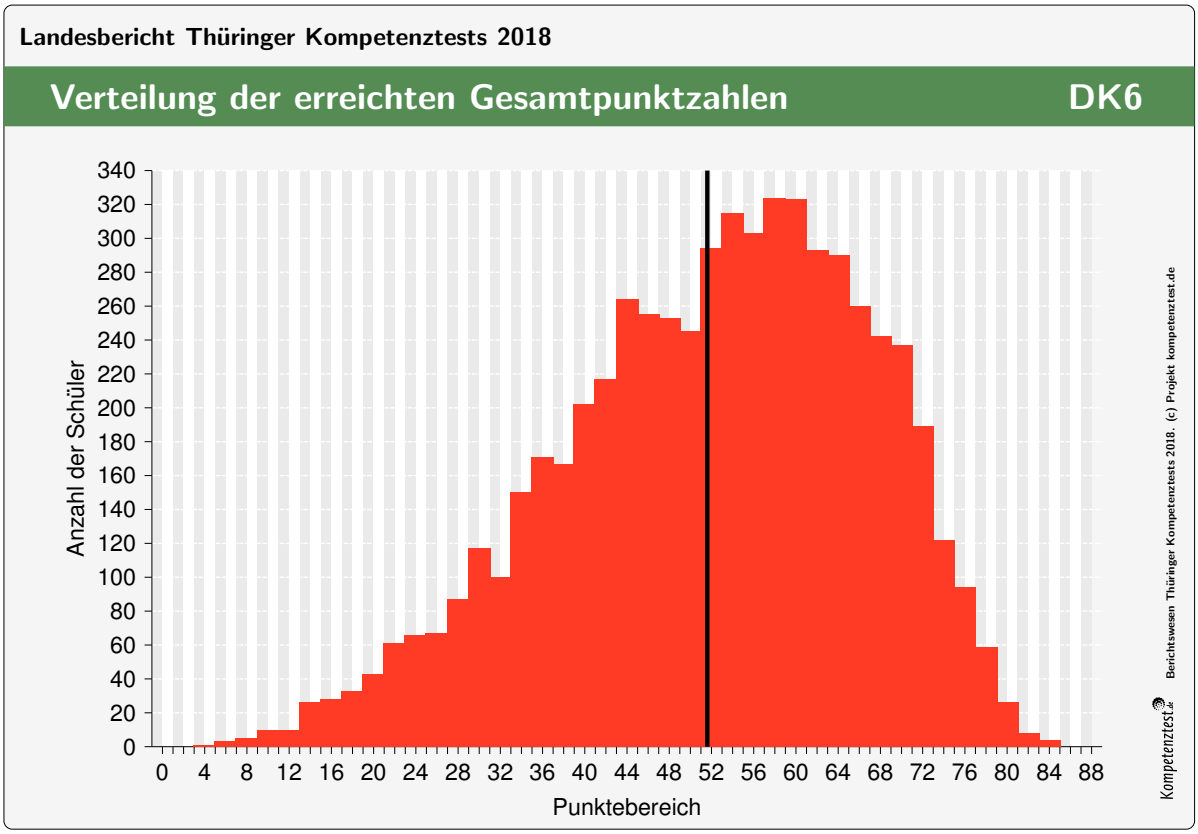

Abbildung 2.4: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Deutsch, Klassenstufe 6

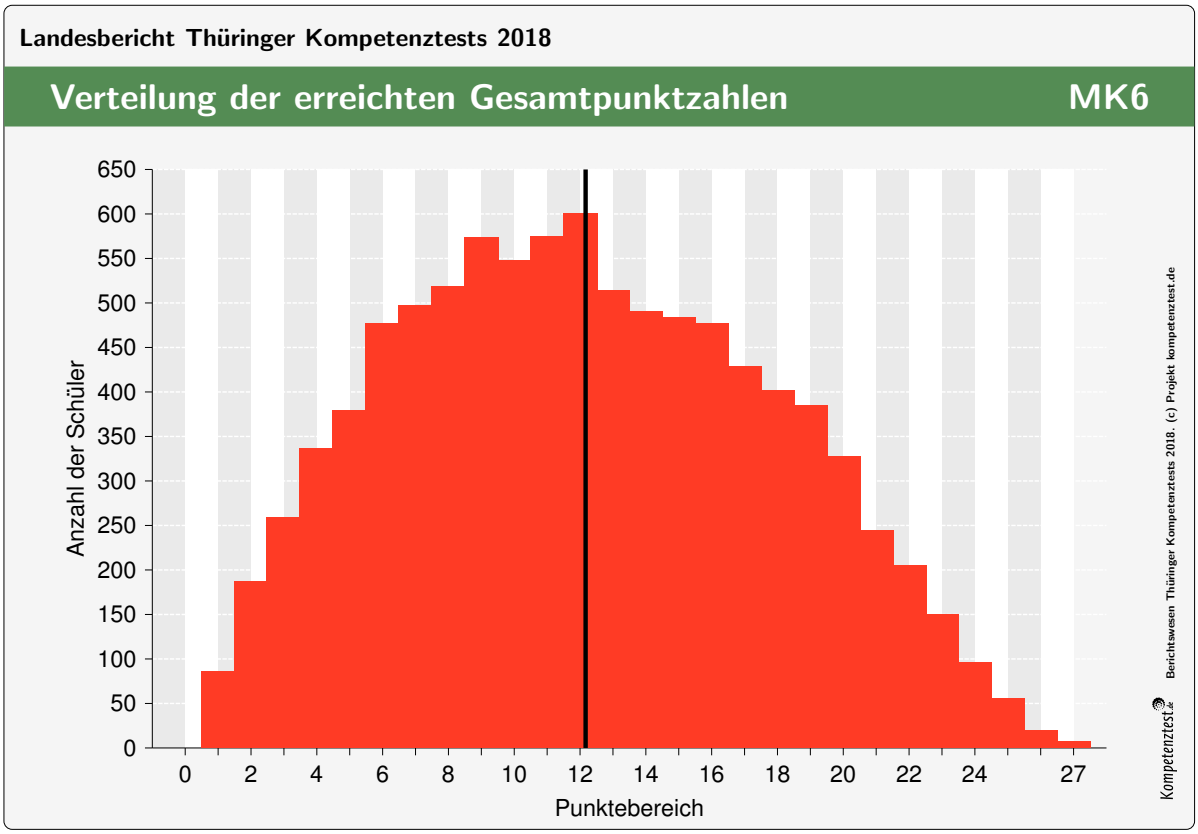

Abbildung 2.5: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Mathematik, Klassenstufe 6

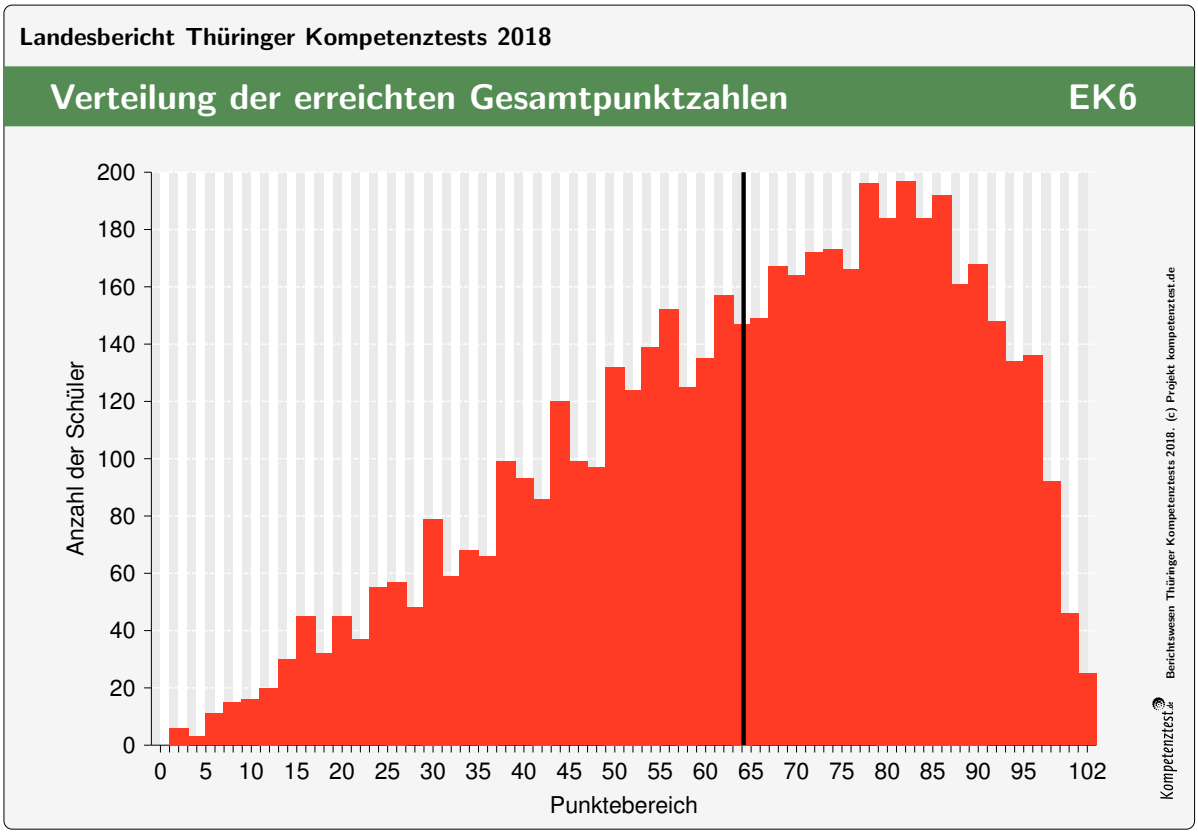

Abbildung 2.6: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Englisch, Klassenstufe 6

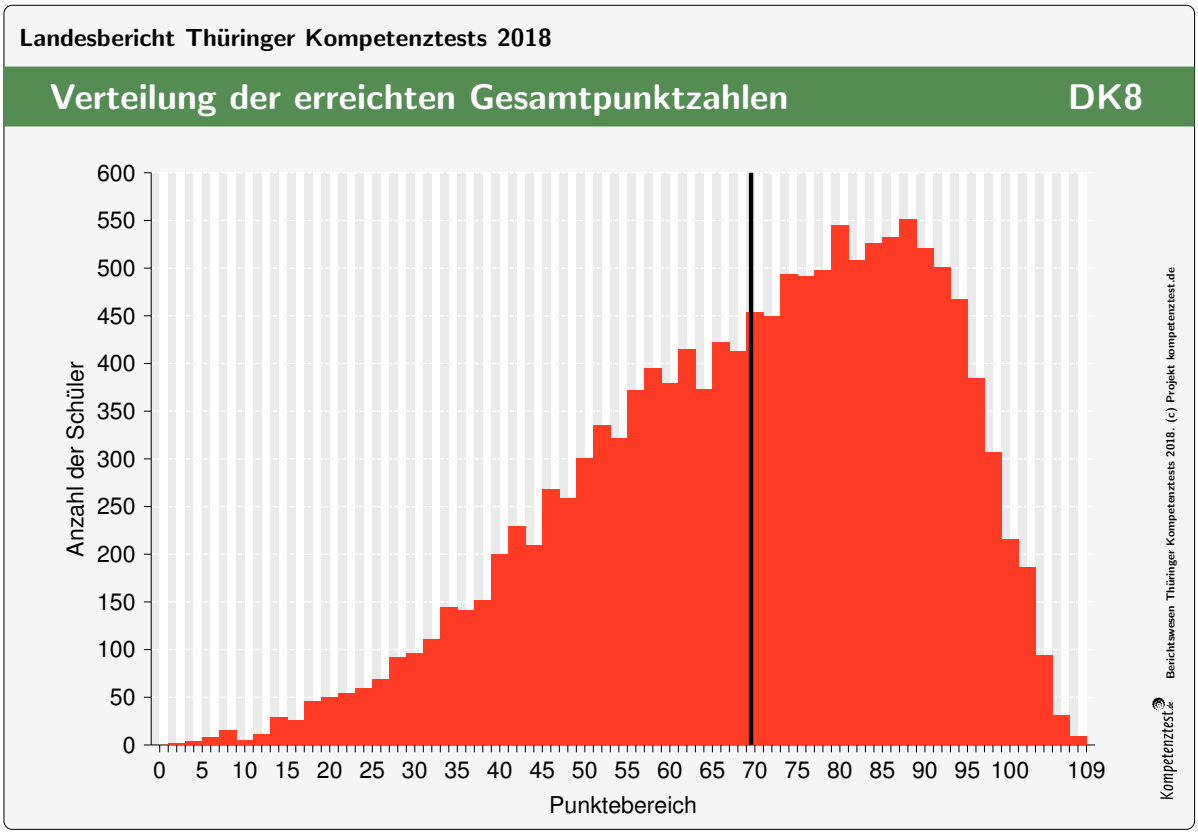

Abbildung 2.7: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Deutsch, Klassenstufe 8

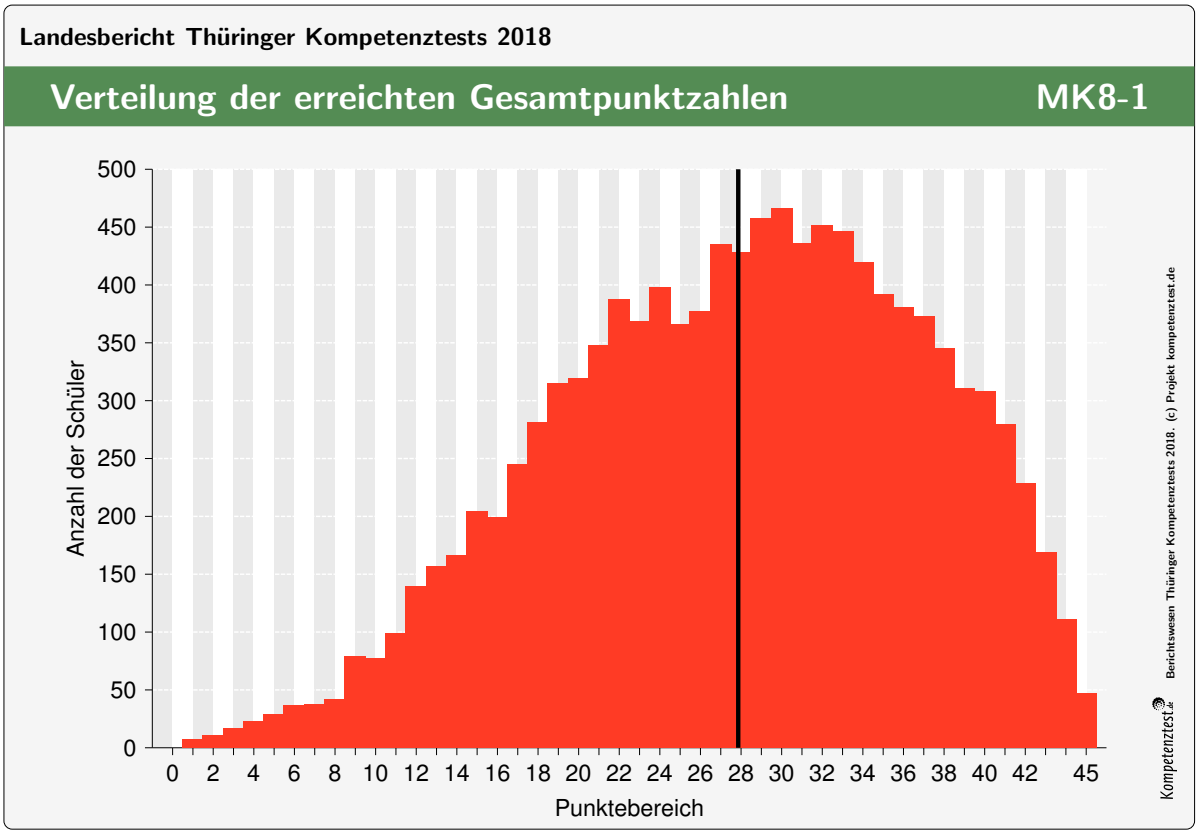

Abbildung 2.8: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Mathematik, Heft 1, Klassenstufe 8

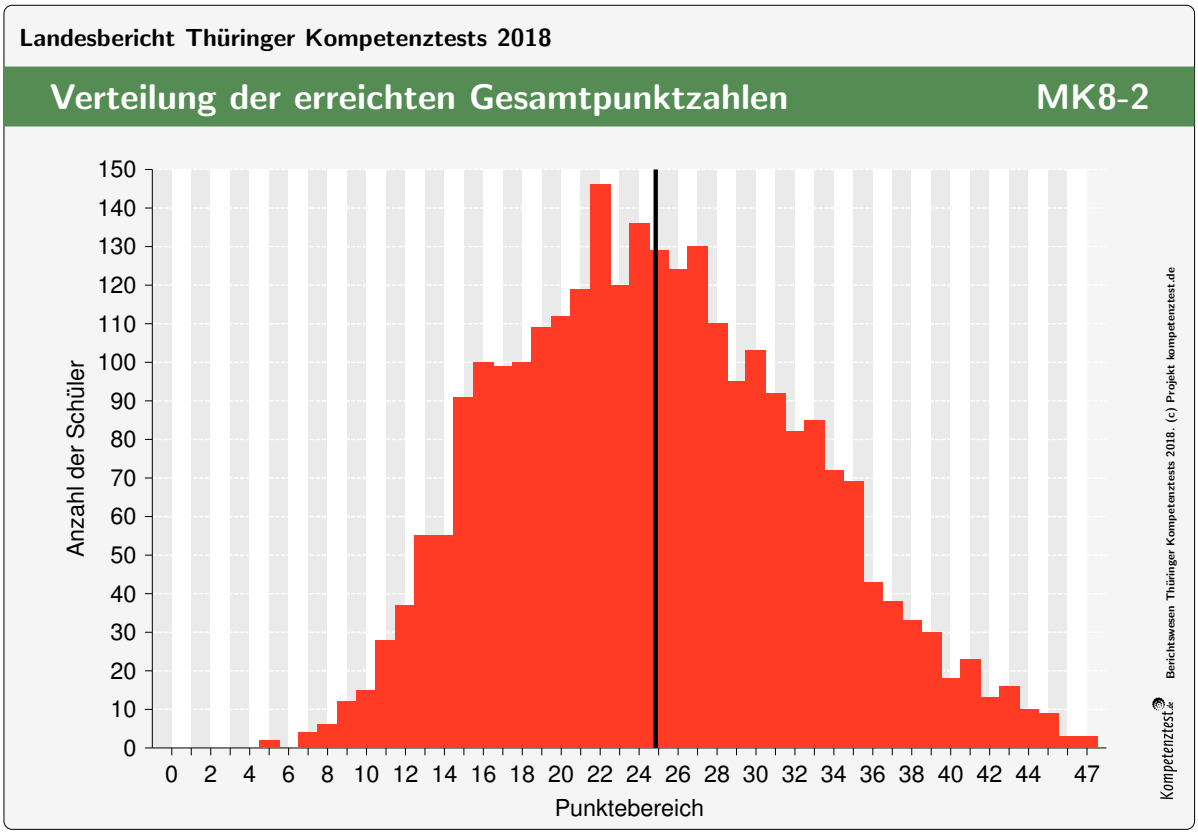

Abbildung 2.9: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Mathematik, Heft 2, Klassenstufe 8

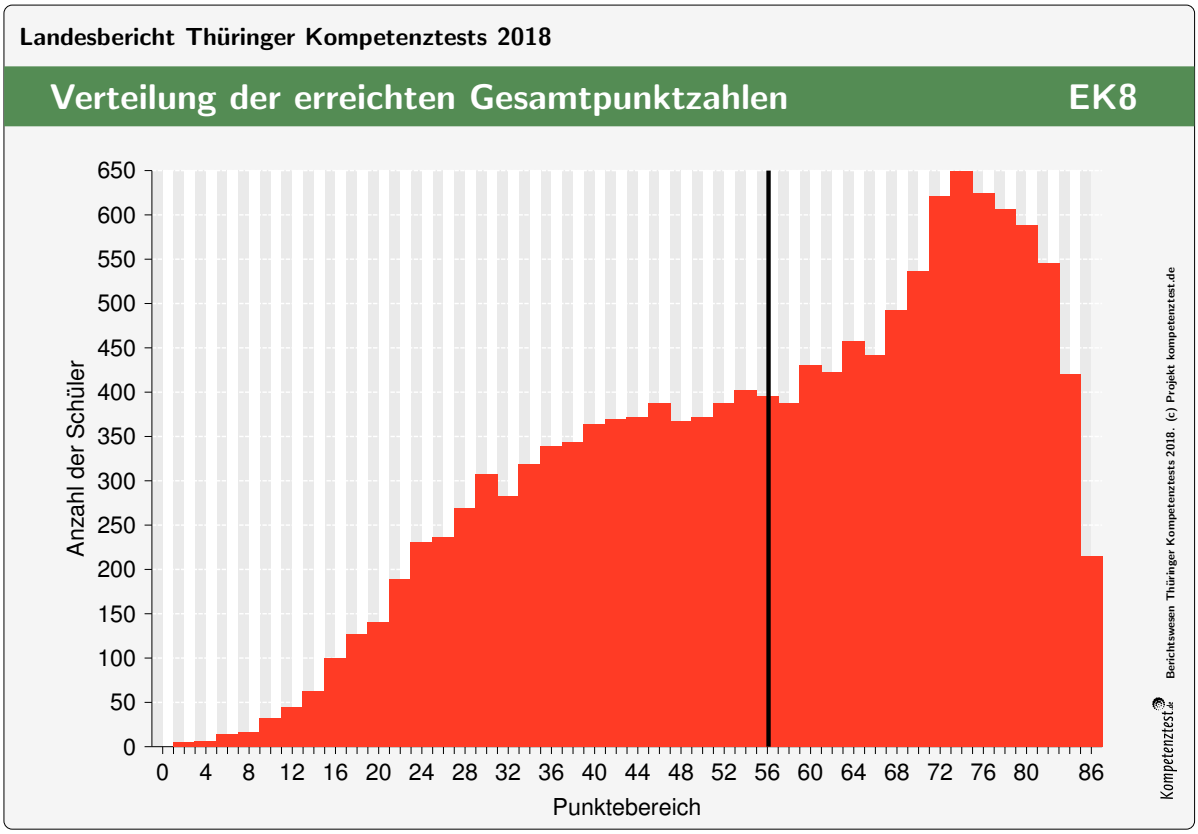

Abbildung 2.10: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Englisch, Klassenstufe 8

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.

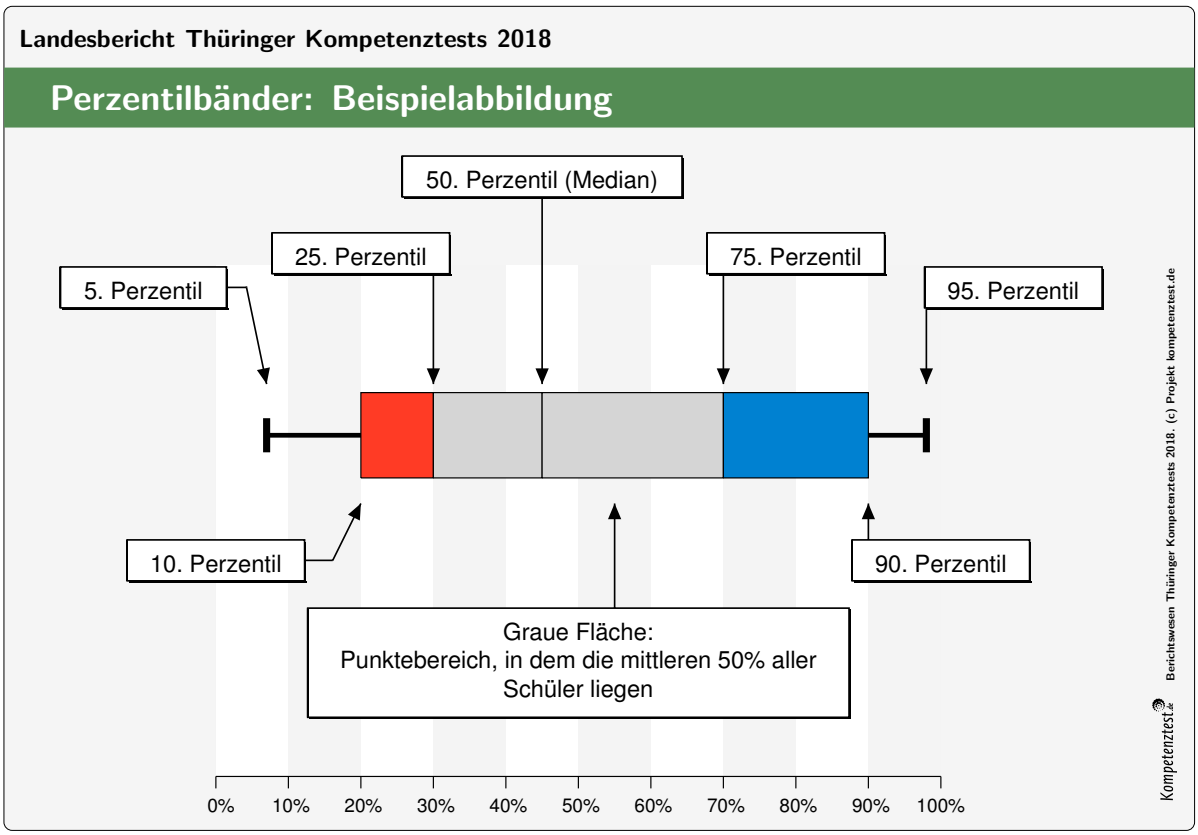

Abbildung 2.11: Beispiel für die Darstellung der erreichten Punktzahl in Prozent in Form eines Perzentilbandes

Abbildung 2.11 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 2.14 bis 2.16).

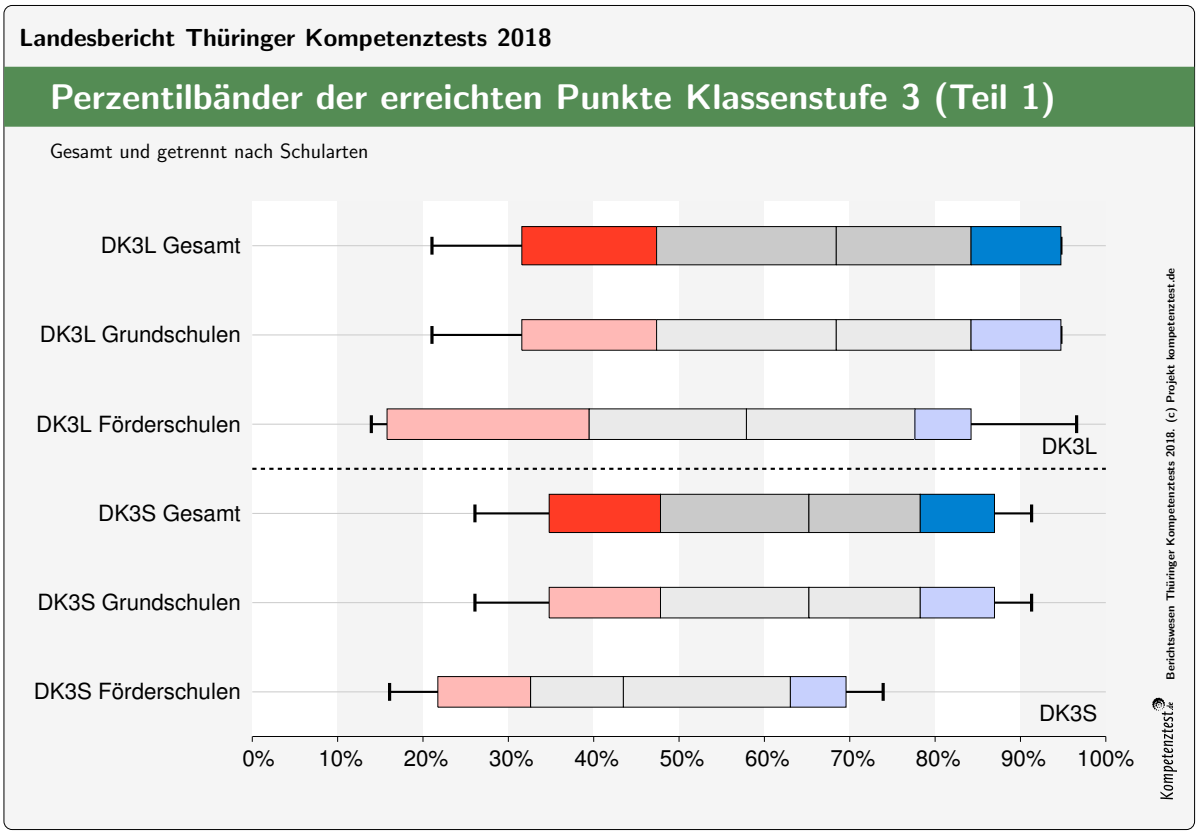

Abbildung 2.12: Ergebnisse bei den Deutschtests Lesen und Rechtschreibung in der Klassenstufe 3, getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

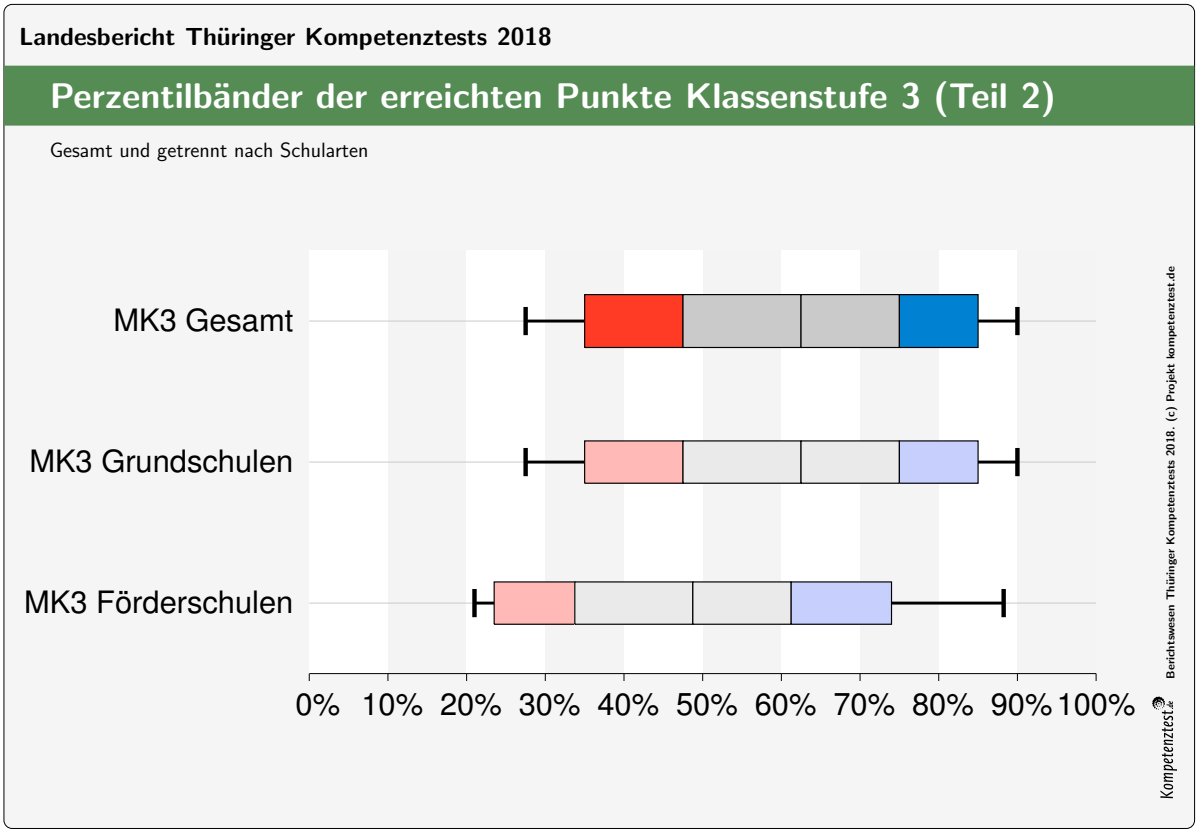

Abbildung 2.13: Ergebnisse beim Mathematiktest in der Klassenstufe 3, getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

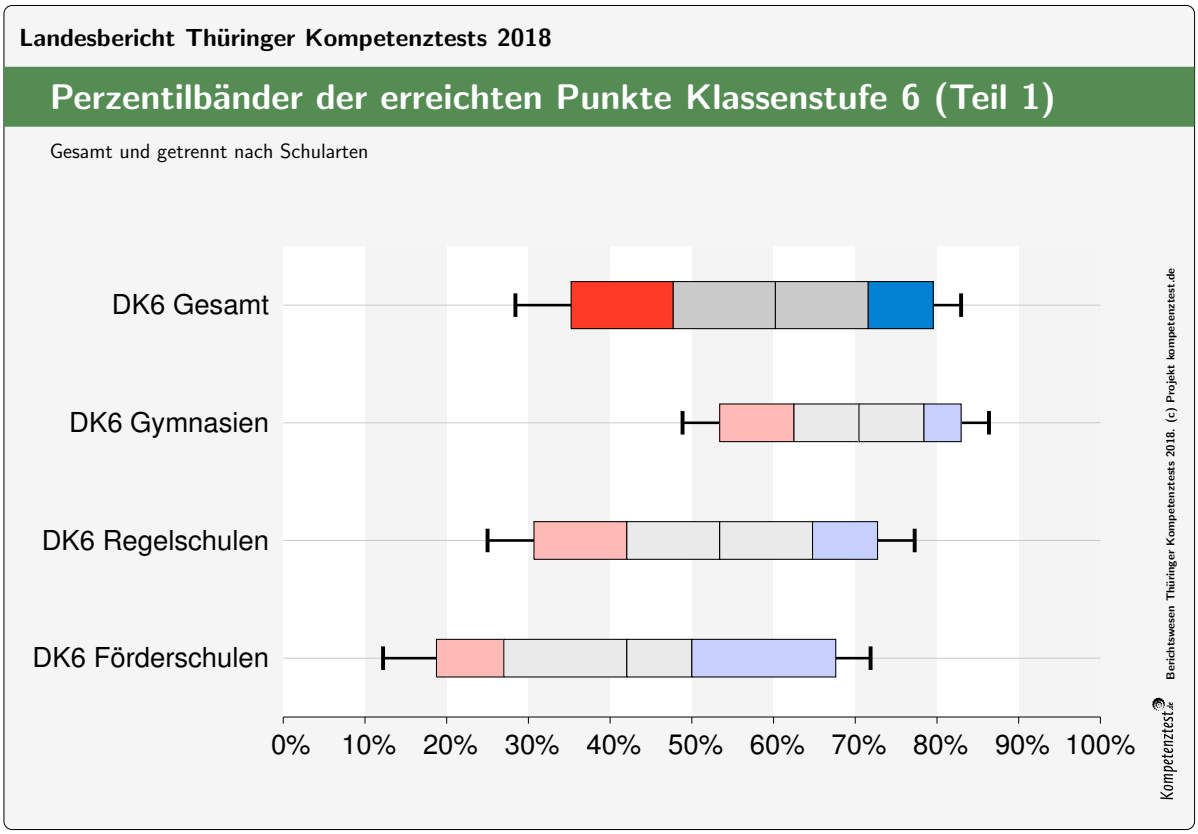

Abbildung 2.14: Ergebnisse beim Deutschtest in der Klassenstufe 6, getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

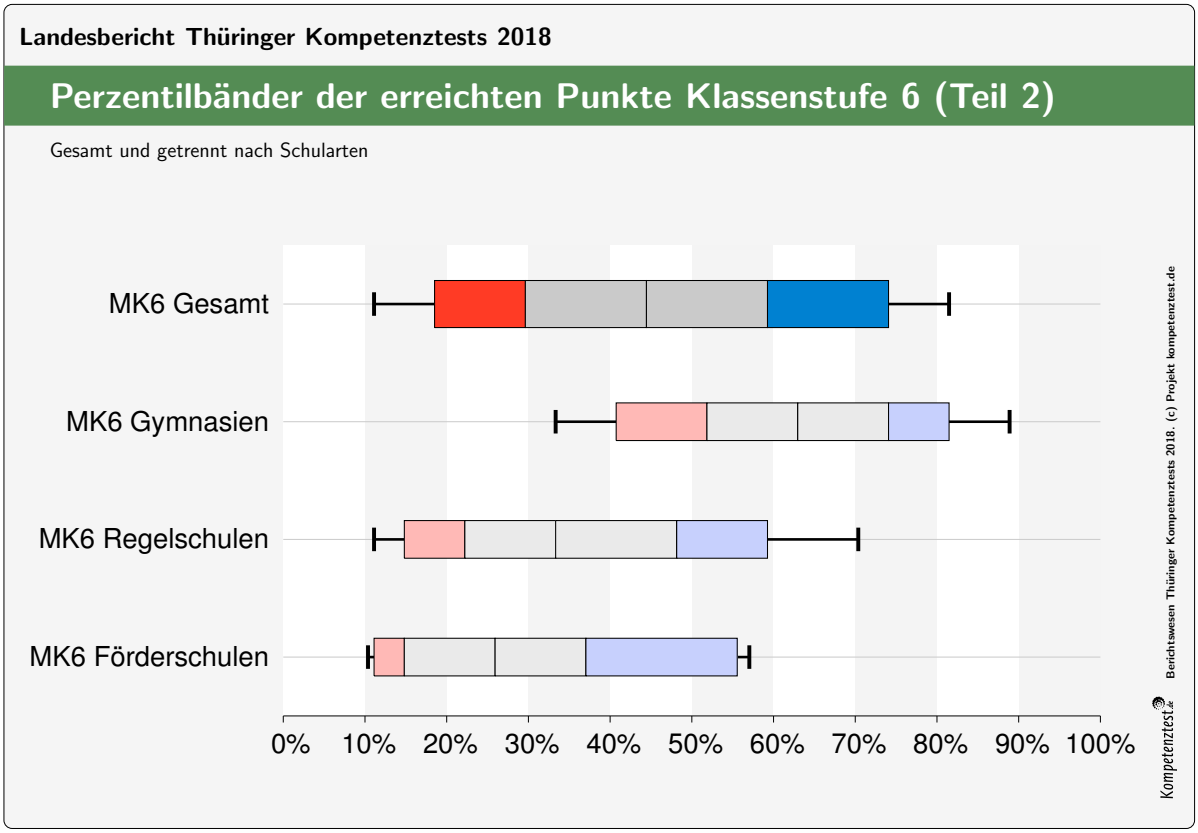

Abbildung 2.15: Ergebnisse beim Mathematiktest in der Klassenstufe 6, getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

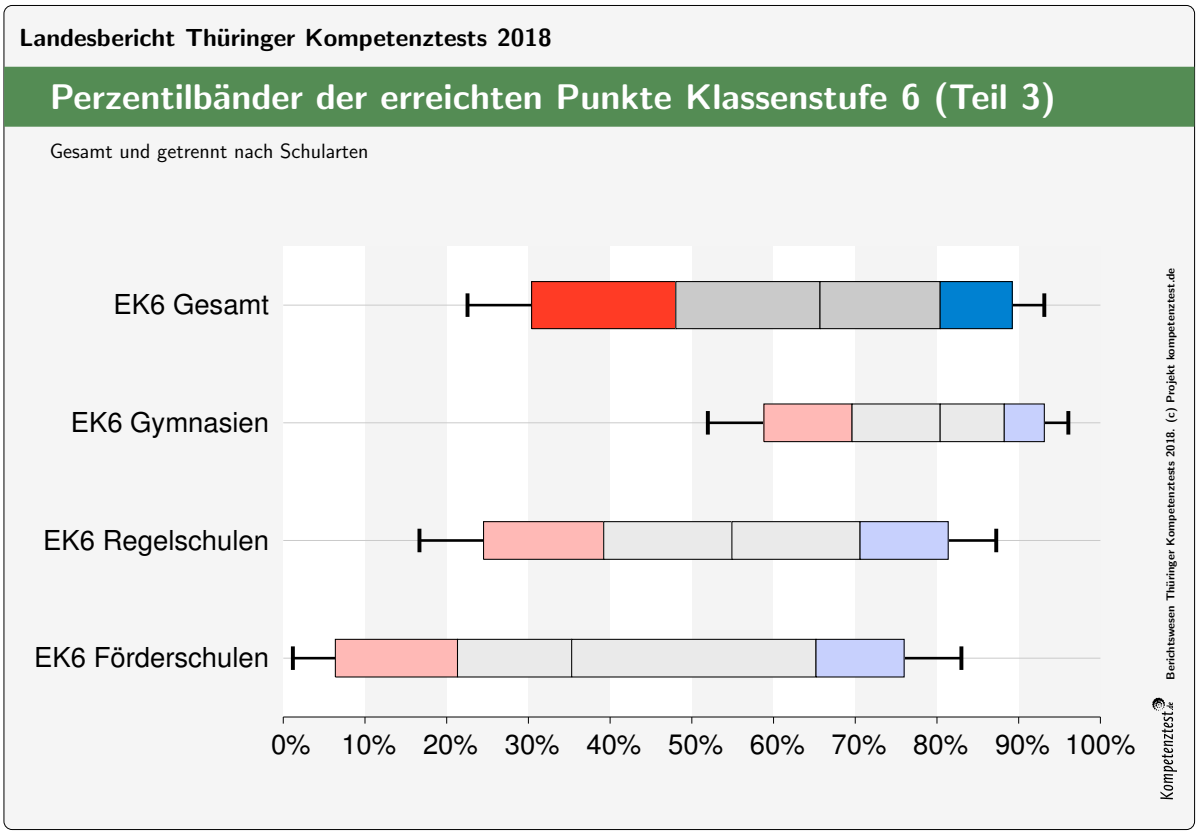

Abbildung 2.16: Ergebnisse beim Englischtest in der Klassenstufe 6, getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

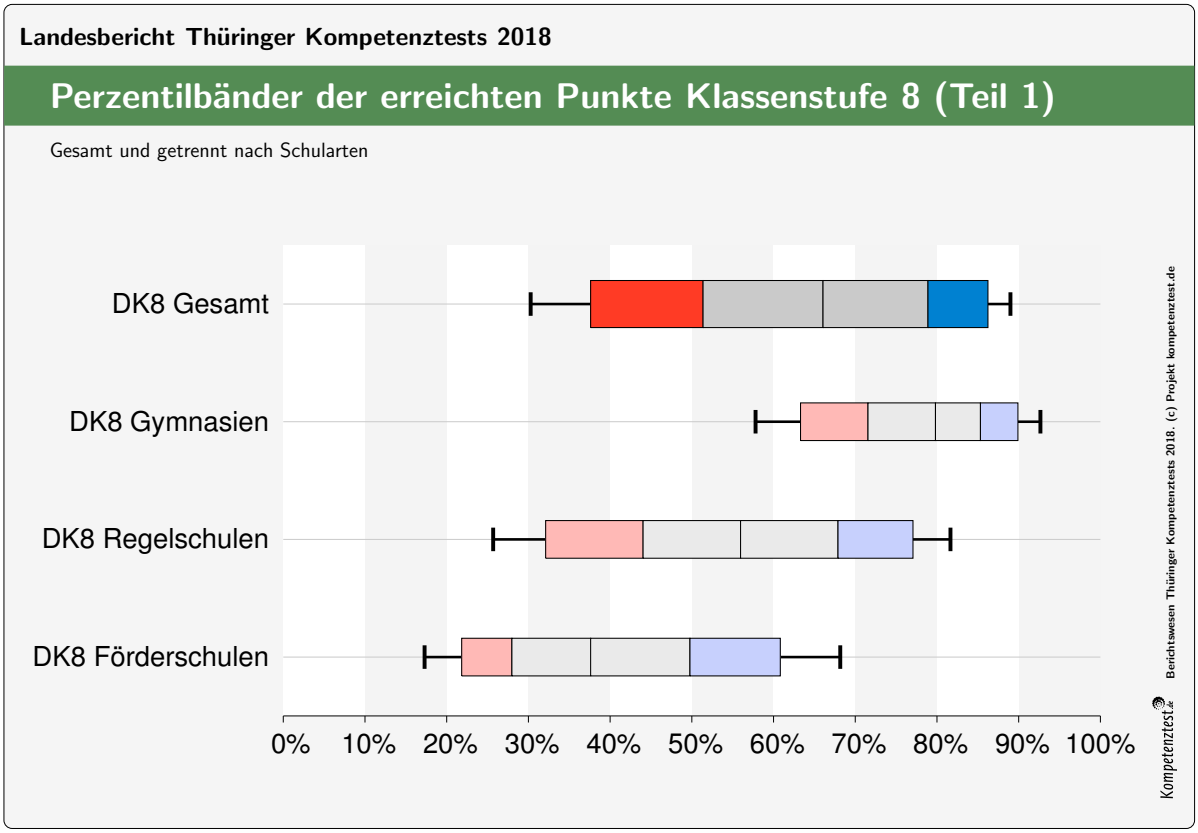

Abbildung 2.17: Ergebnisse beim Deutschtest in der Klassenstufe 8, getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

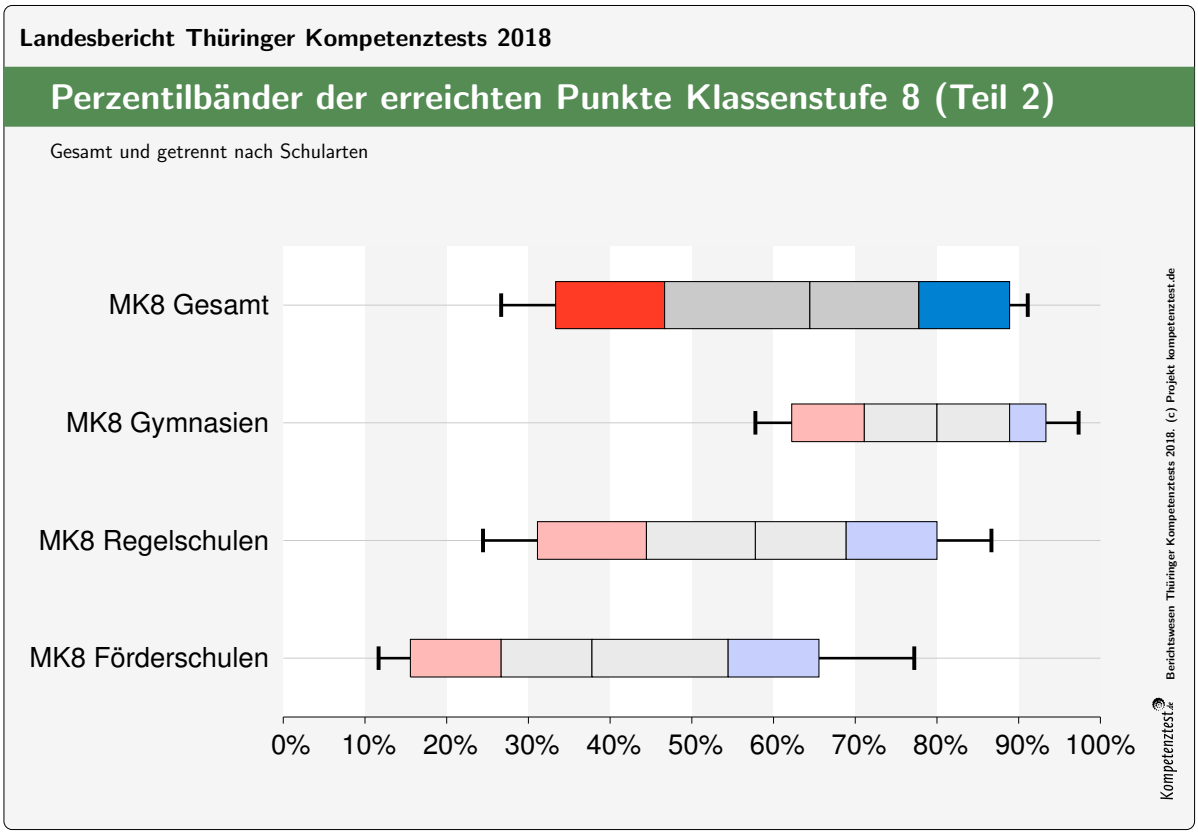

Abbildung 2.18: Ergebnisse beim Mathematiktest (Heft 1) in der Klassenstufe 8, getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

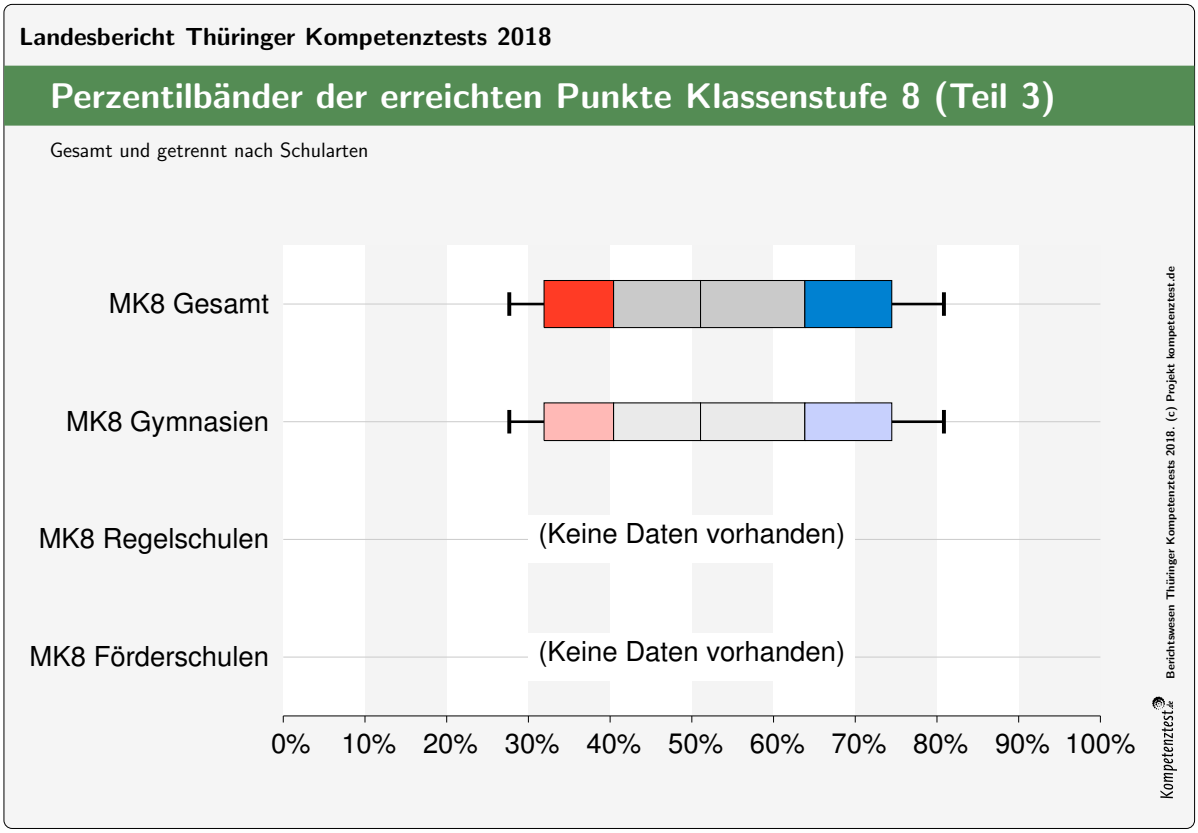

Abbildung 2.19: Ergebnisse beim Mathematiktest (Heft 2) in der Klassenstufe 8, getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

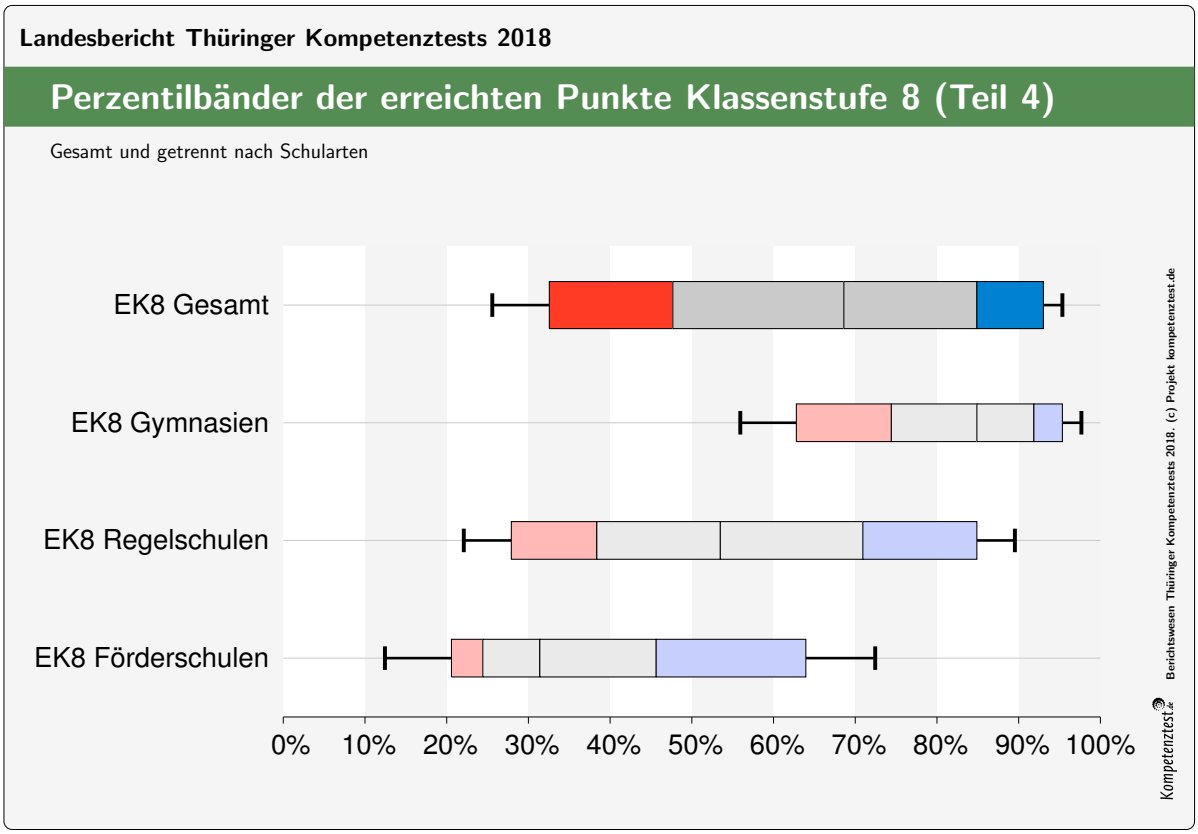

Abbildung 2.20: Ergebnisse beim Englischtest in der Klassenstufe 8, getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

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 2.38 und 2.39 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
DK3S	Kompetenzstufe	I	Kompetenzen, die auf dieser Stufe gezeigt werden, entsprechen nicht den Erwartungen der KMK-Bildungsstandards und liegen auch noch unter dem, was als Mindeststandard definiert werden kann.
		II	Schülerinnen und Schüler auf dieser Stufe erfüllen noch nicht die in den Bildungsstandards der KMK für die vierte Jahrgangsstufe formulierten Erwartungen. Die Kompetenzstufe II kann jedoch als Erreichung des Mindeststandards für den Kompetenzbereich Sprache und Sprachgebrauch untersuchen interpretiert werden.
		III	Schülerinnen und Schüler, die diese Kompetenzstufe oder eine höhere erreicht haben, erfüllen die in den Bildungsstandards beschriebenen Erwartungen, d. h. sie erreichen den von der KMK festgelegten Regelstandard.
		IV	Mit der Kompetenzstufe IV ist ein Leistungsniveau erreicht, das über den Erwartungen der Bildungsstandards liegt. Schülerinnen und Schüler, die sich auf dieser Stufe befinden, erreichen den Regelstandard plus.
		V	Mit der Stufe V ist ein Leistungsbereich definiert, der nur bei sehr günstigen individuellen Voraussetzungen und optimalen schulischen und außerschulischen Lernangeboten erreicht werden kann. Die Kompetenzen auf dieser Stufe können als Erreichen des Optimalstandards interpretiert werden.
MK3	Kompetenzstufe	I	Technische Grundlagen
		II	Einfache Anwendungen von Grundlagenwissen
		III	Erkennen und Nutzen von Zusammenhängen
		IV	Sicheres und flexibles Anwenden von begrifflichem Wissen und Prozeduren im curricularen Umfang
		V	Modellierung komplexer Probleme unter selbstständiger Entwicklung geeigneter Strategien
DK6	Anforderungsbereich	I	Informationen ermitteln / wiedergeben
		II	Textbezogen interpretieren / Zusammenhänge herstellen
		III	Reflektieren und Bewerten
MK6	Anforderungsbereich	I	Reproduzieren
		II	Zusammenhänge herstellen
		III	Verallgemeinern und Reflektieren
DK8	Anforderungsbereich	I	Informationen aus dem Stimulus wiedergeben
		II	Verknüpfen von Informationen
		III	Reflexion und Beurteilung von Informationen aus dem Stimulus
MK8	Anforderungsbereich	I	Reproduzieren
		II	Zusammenhänge herstellen
		III	Verallgemeinern und Reflektieren

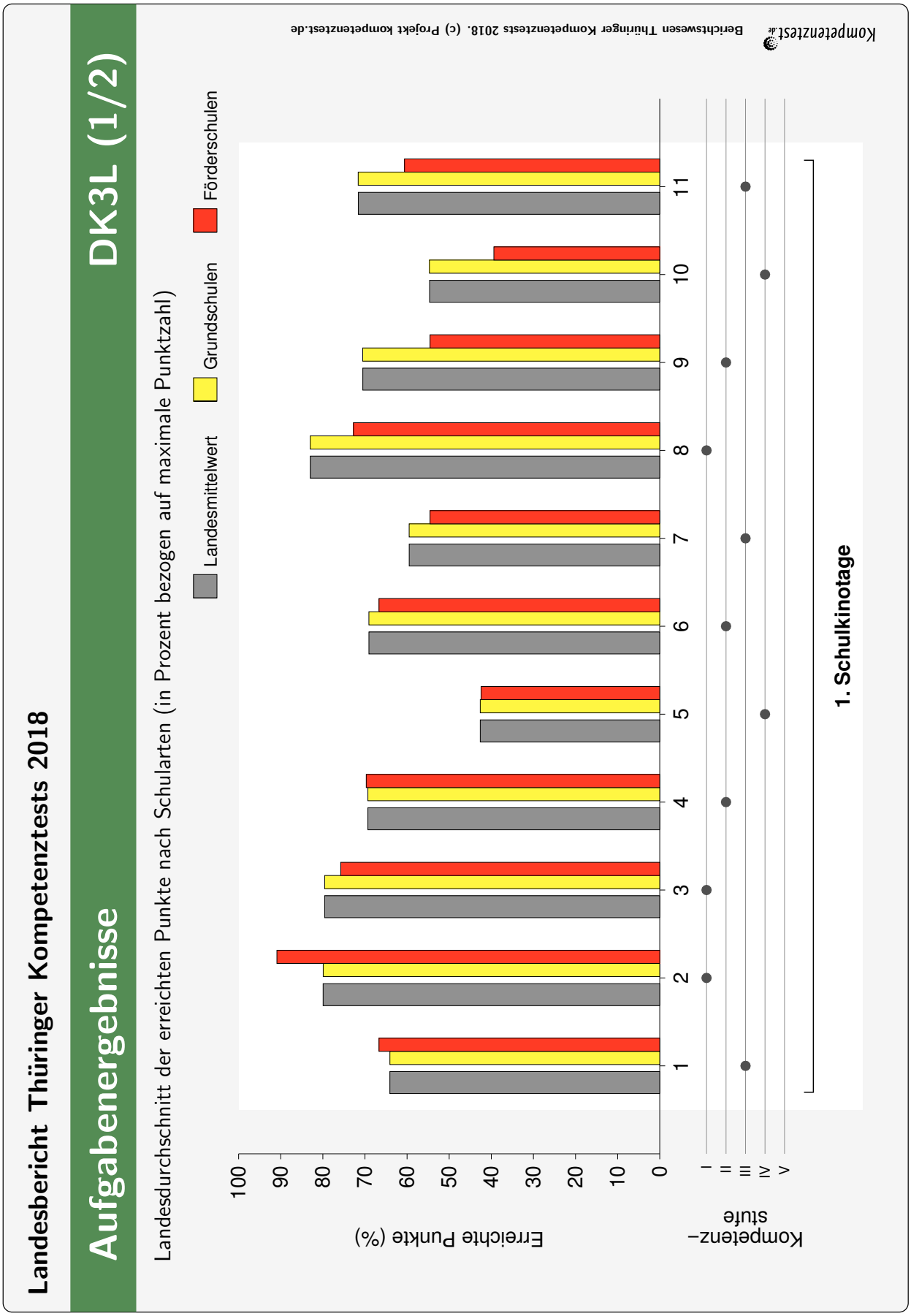

Abbildung 2.21: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest Lesen, Klassenstufe 3 – Teil 1)

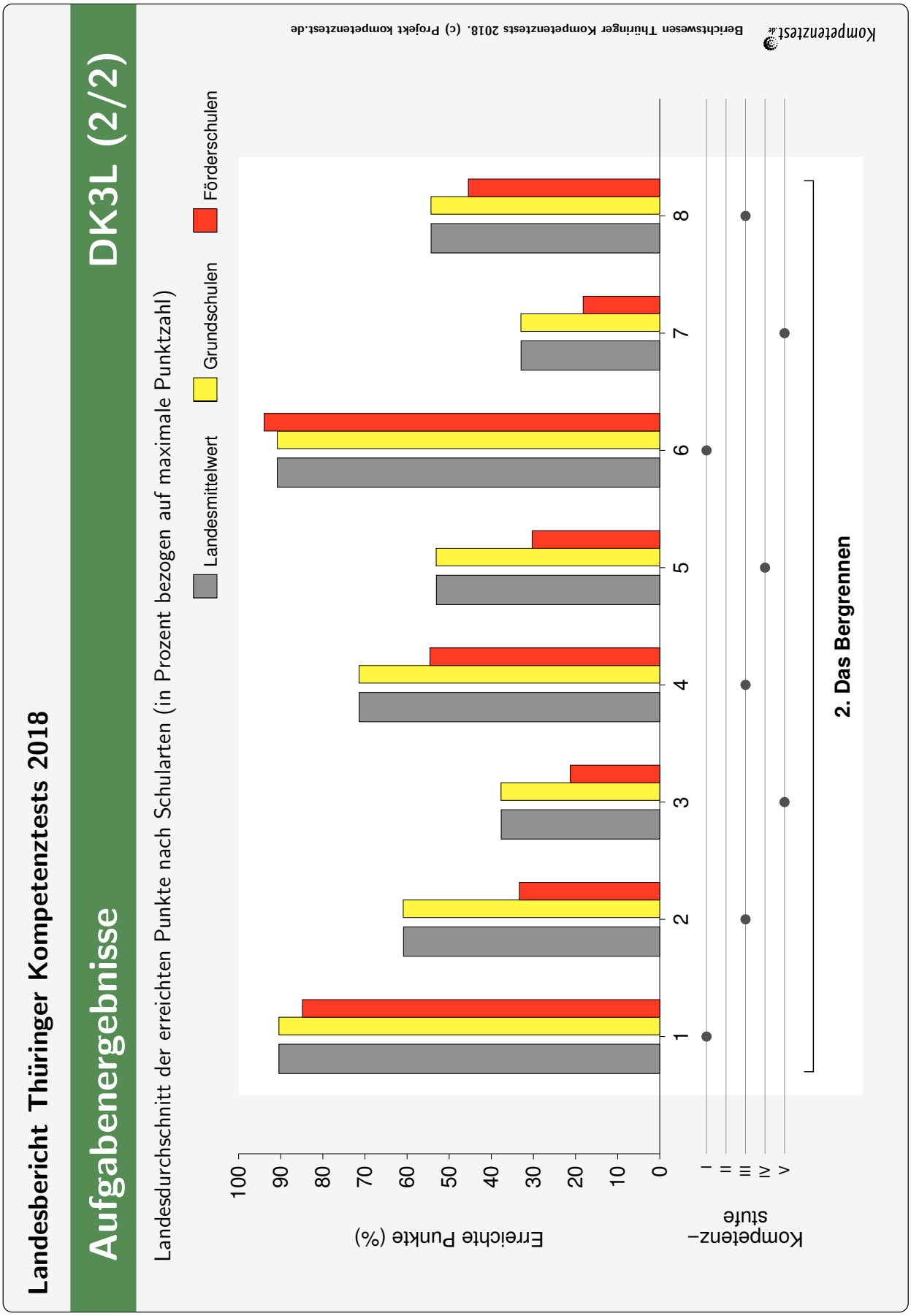

Abbildung 2.22: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest Lesen, Klassenstufe 3 – Teil 2)

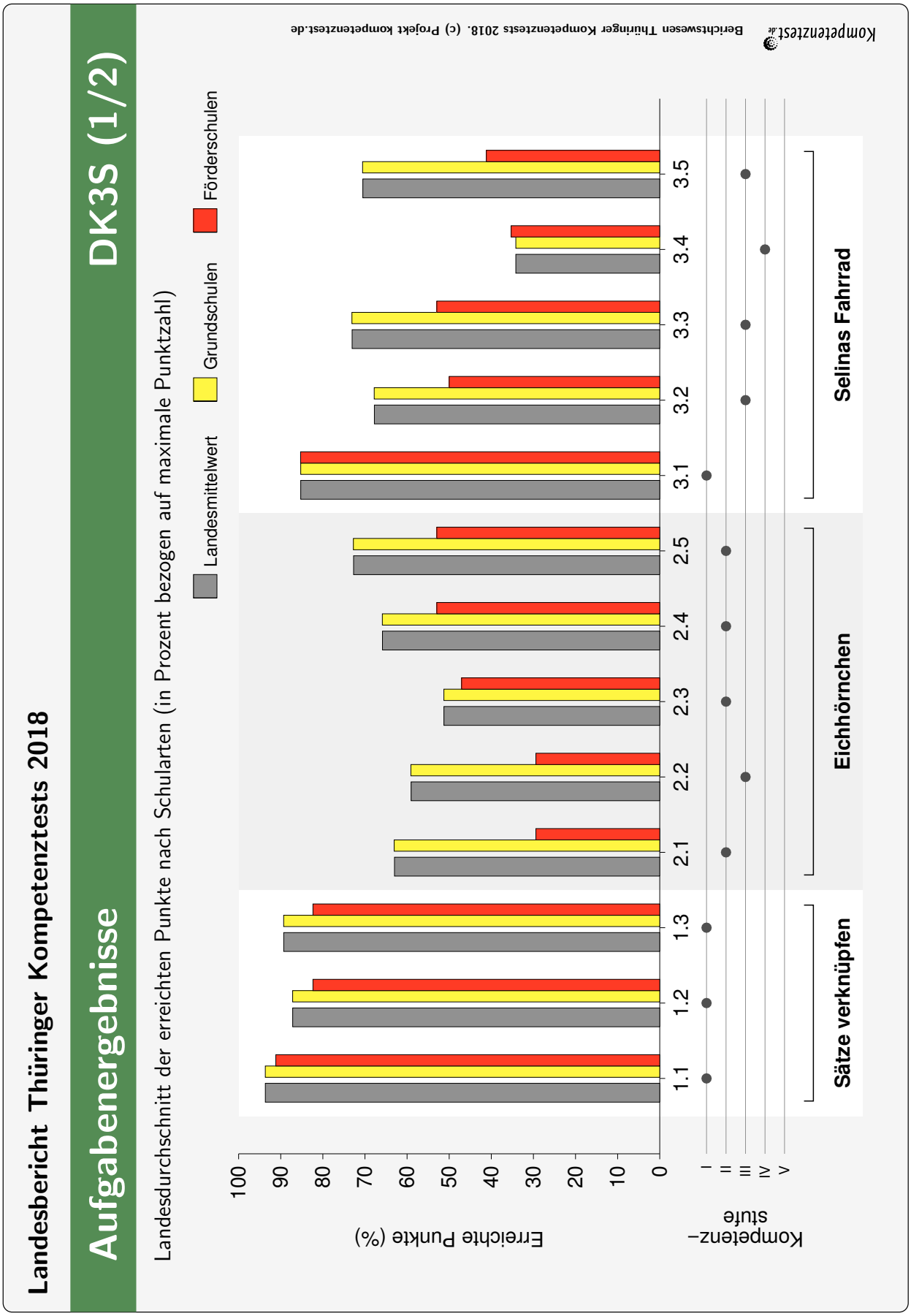

Abbildung 2.23: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest Rechtschreibung, Klassenstufe 3 – Teil 1)

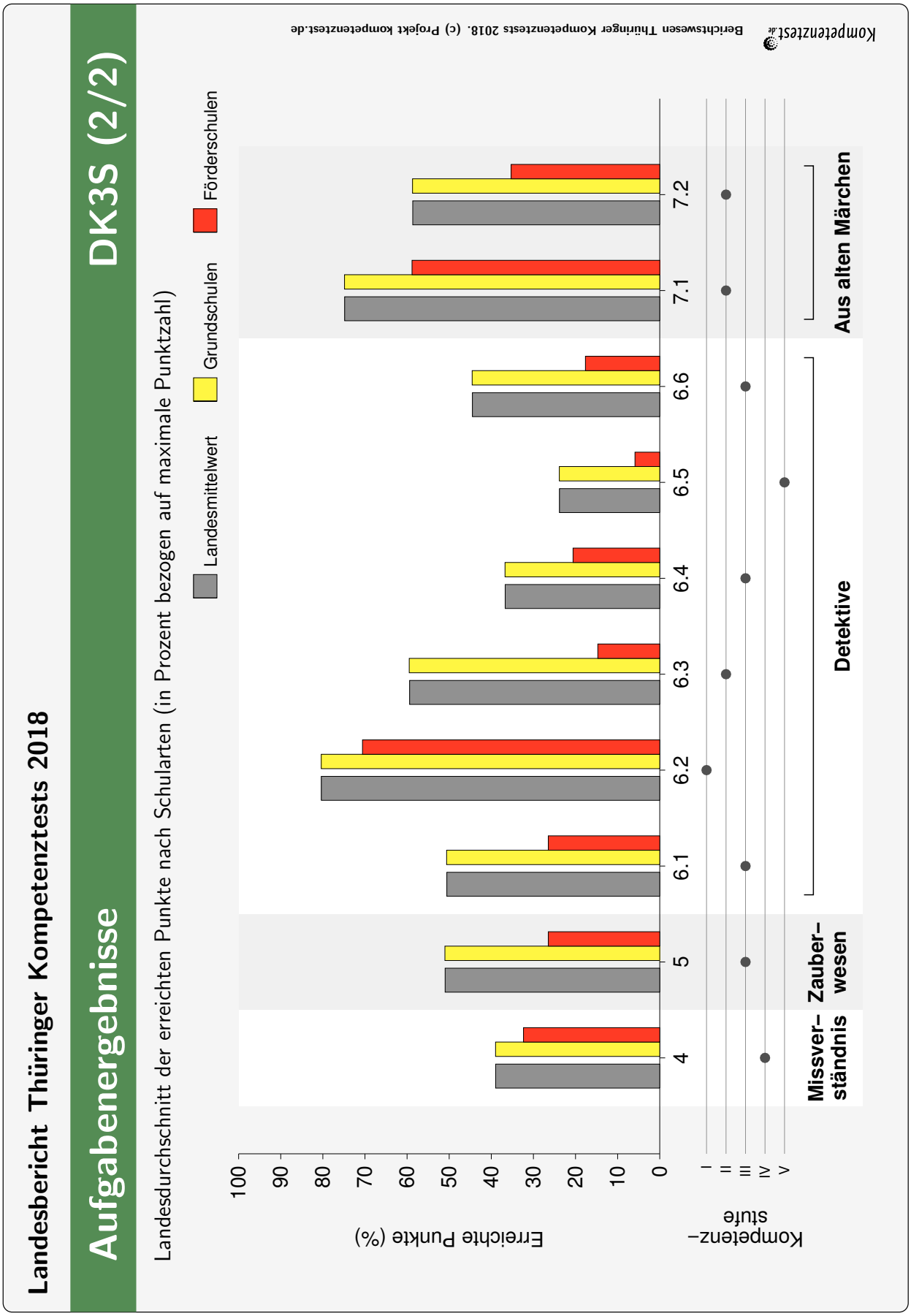

Abbildung 2.24: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest Rechtschreibung, Klassenstufe 3 – Teil 2)

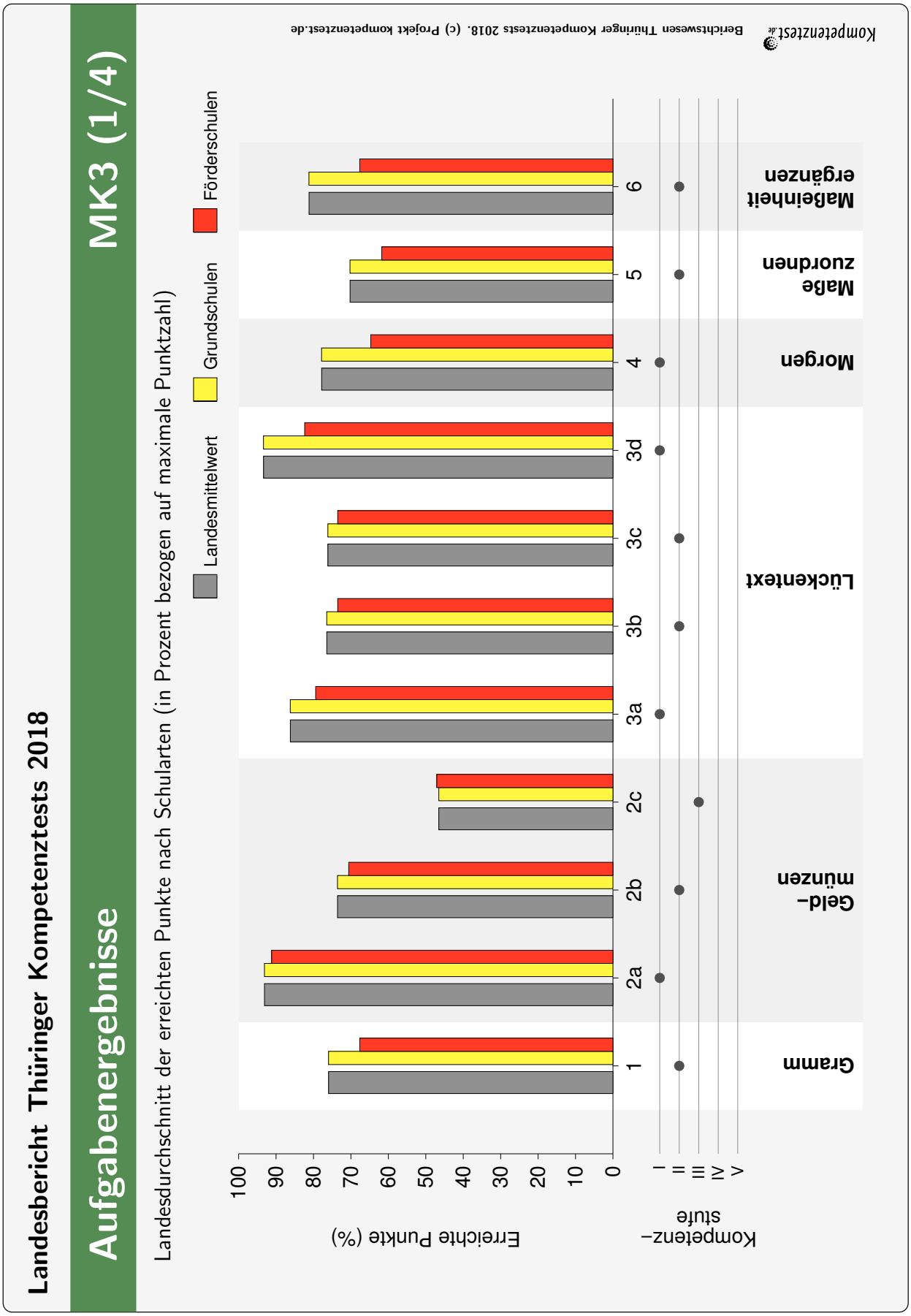

Abbildung 2.25: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Klassenstufe 3 – Teil 1)

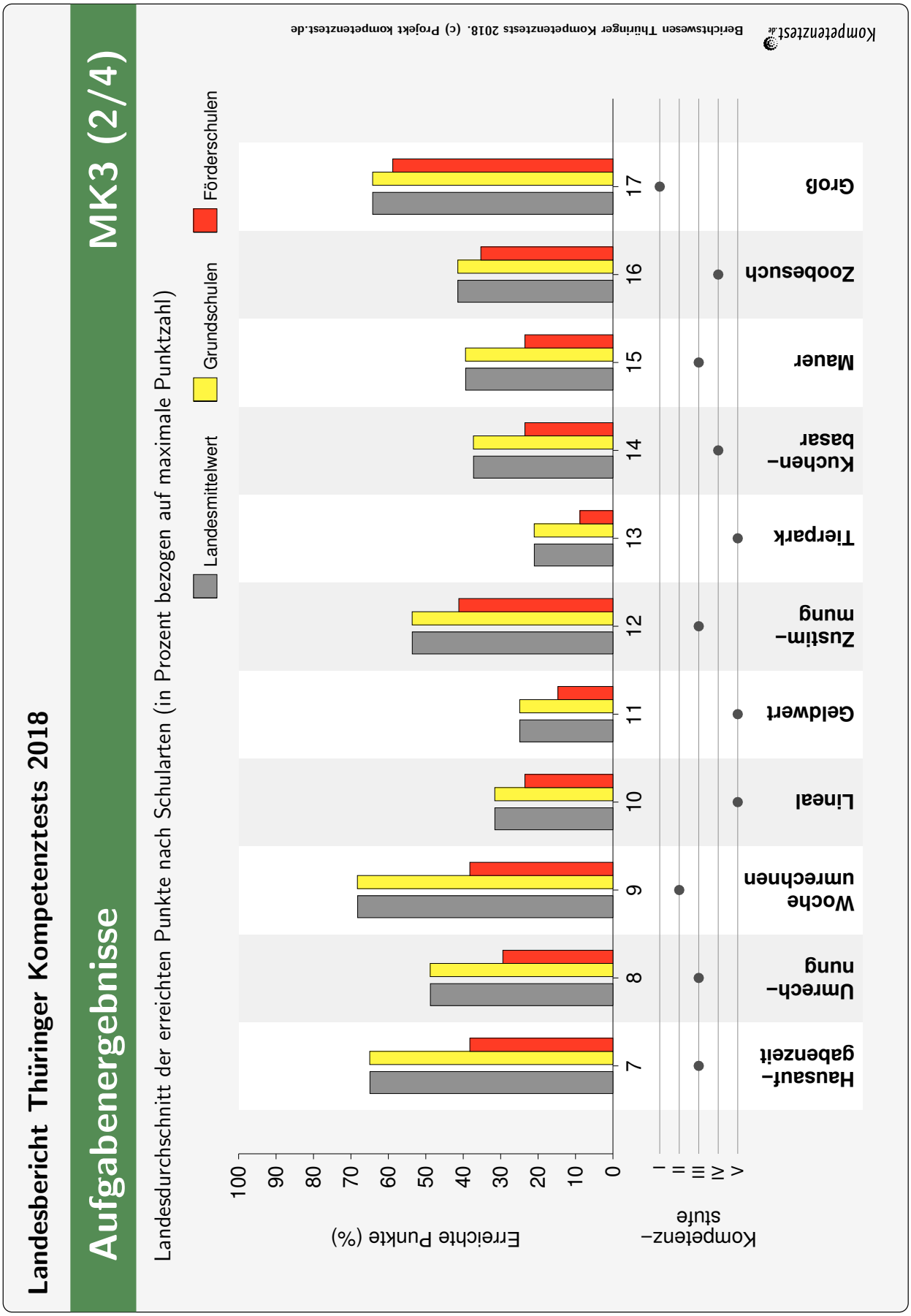

Abbildung 2.26: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Klassenstufe 3 – Teil 2)

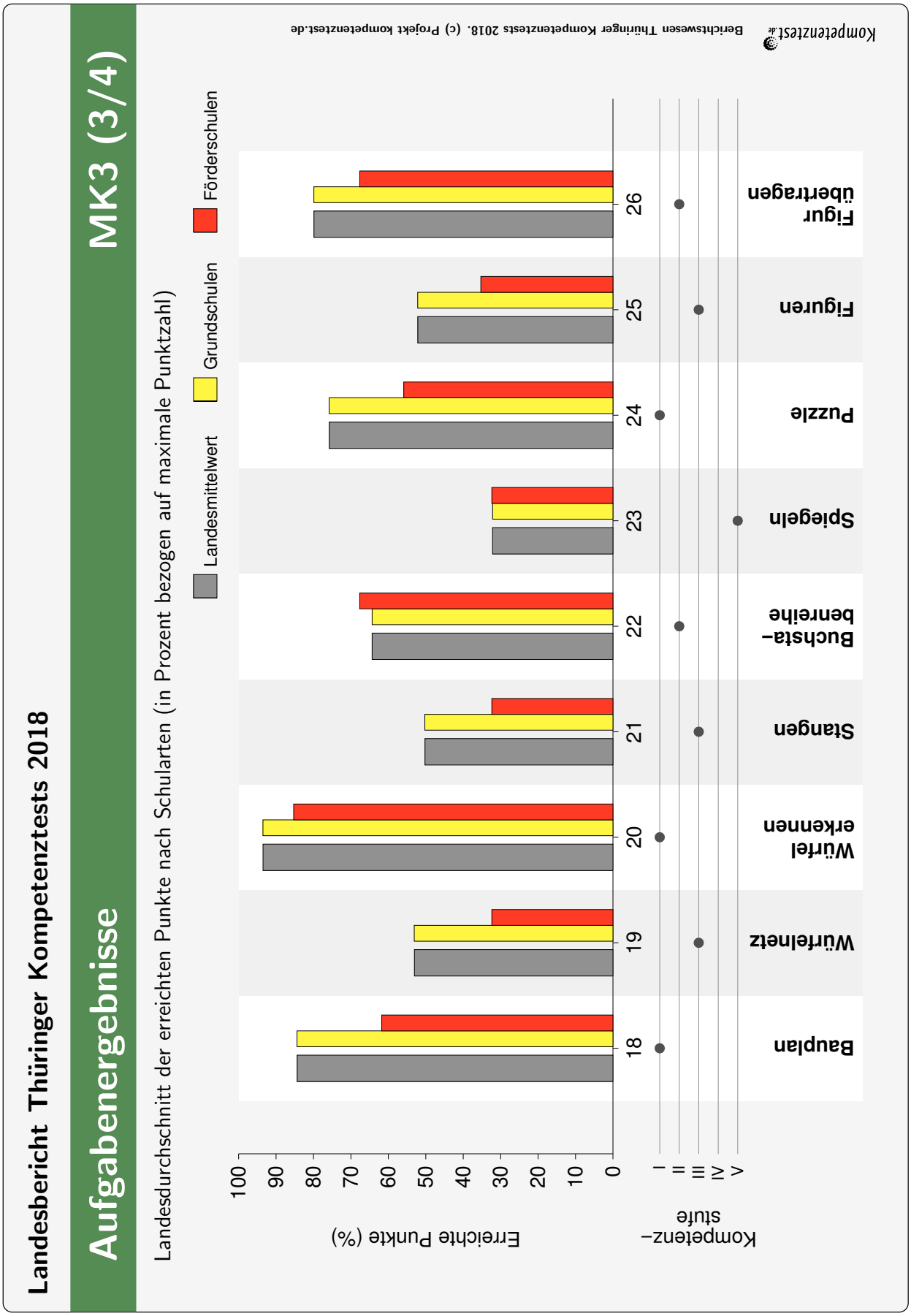

Abbildung 2.27: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Klassenstufe 3 – Teil 3)

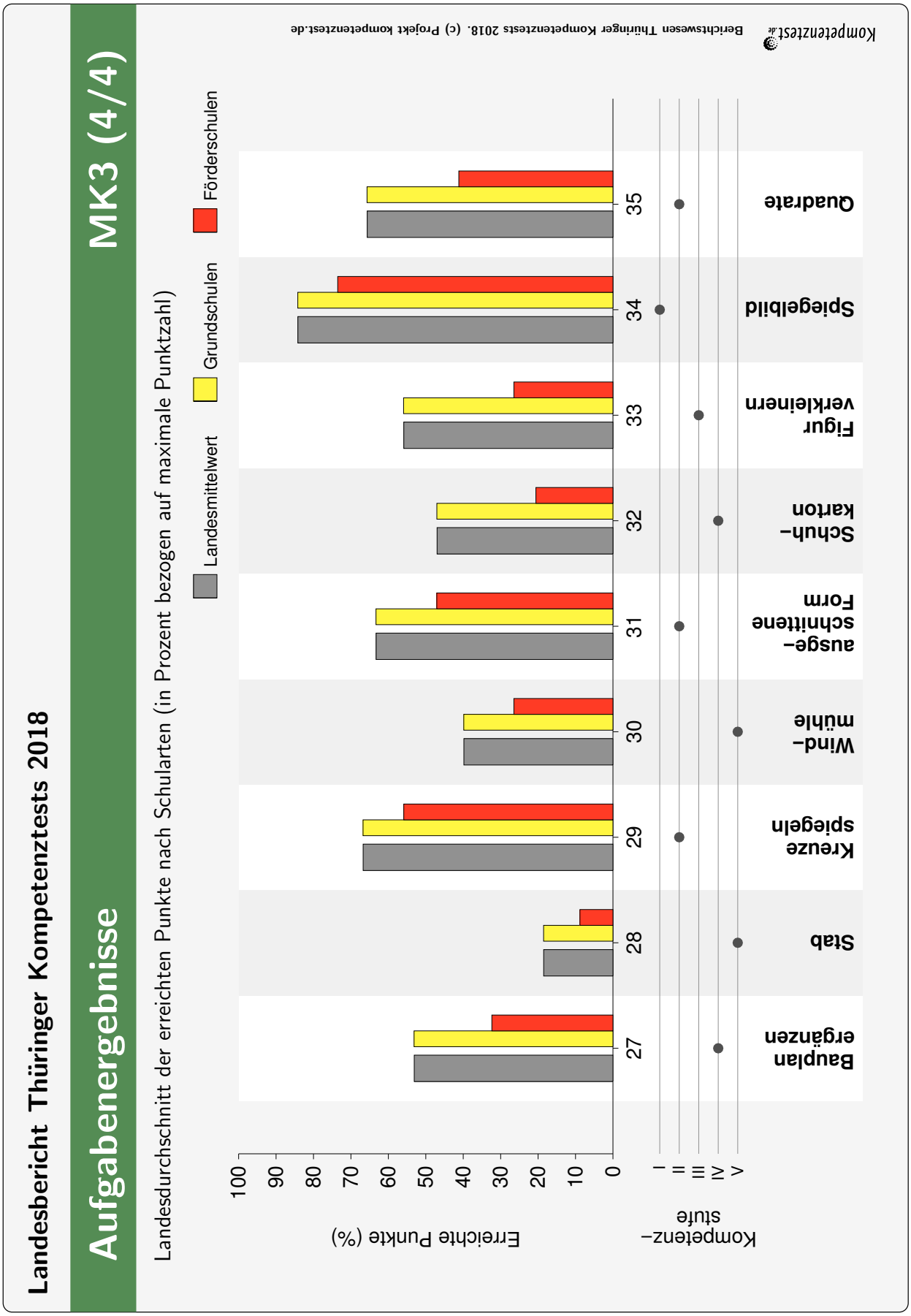

Abbildung 2.28: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Klassenstufe 3 – Teil 4)

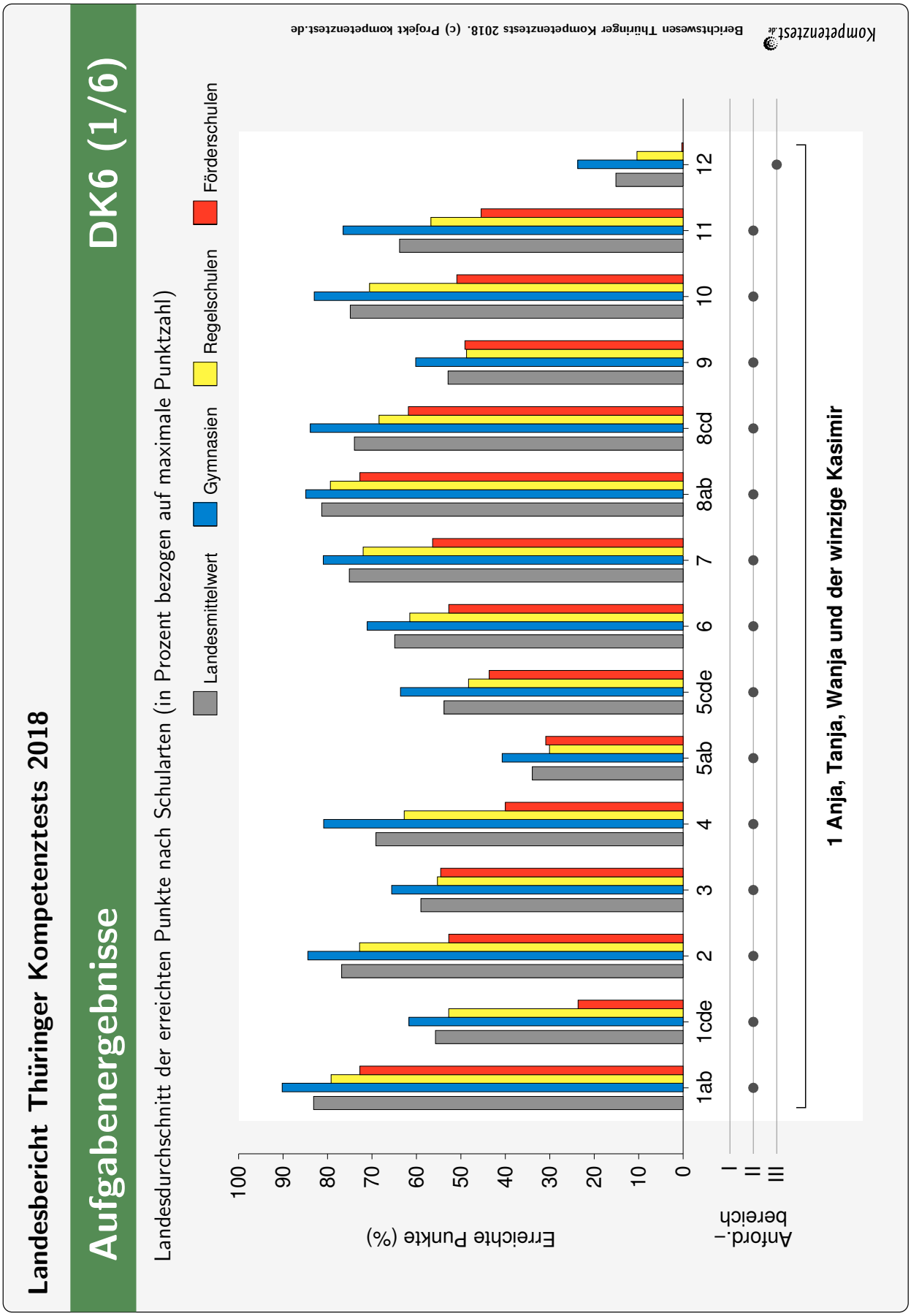

Abbildung 2.29: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 6 – Teil 1)

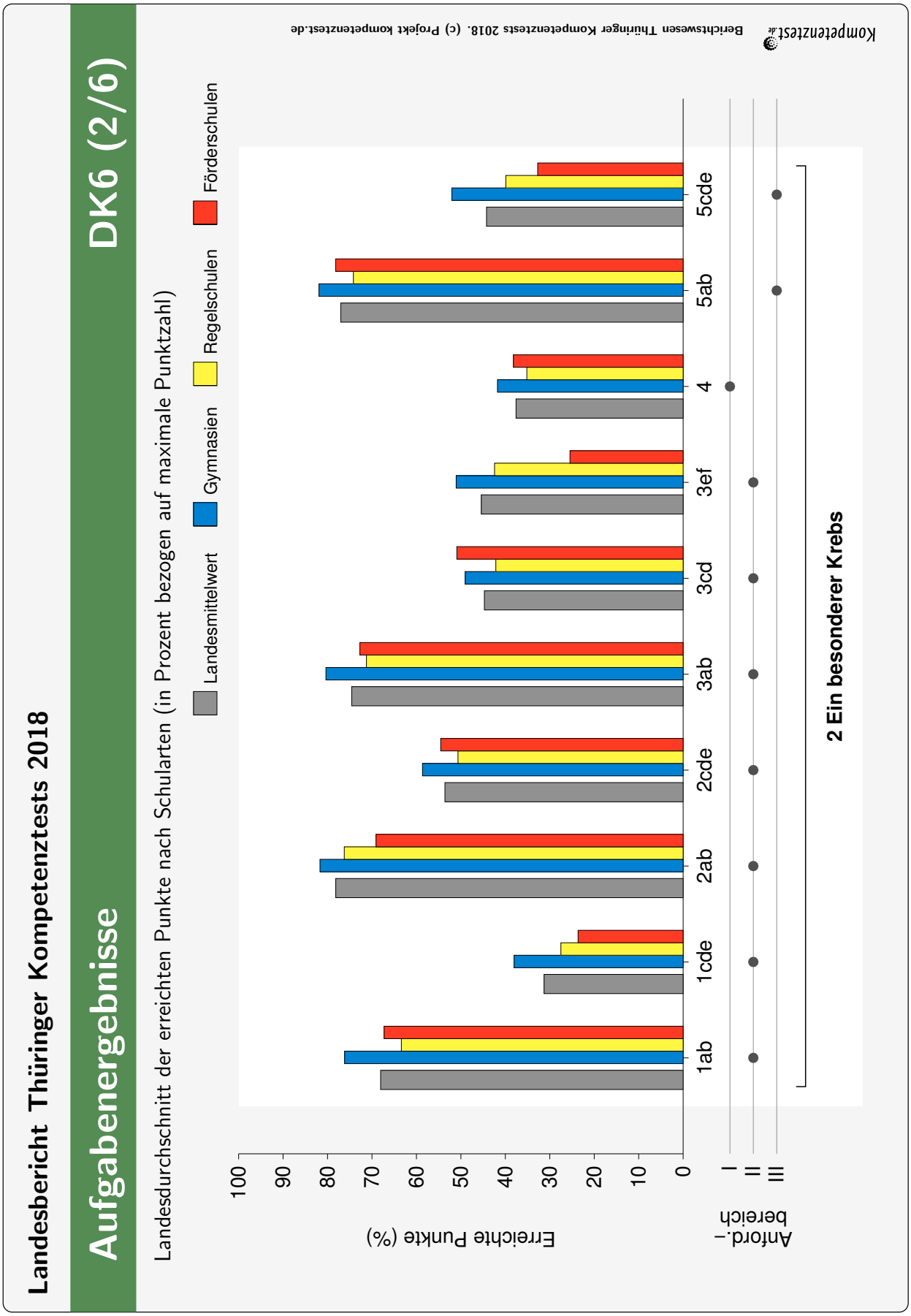

Abbildung 2.30: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 6 – Teil 2)

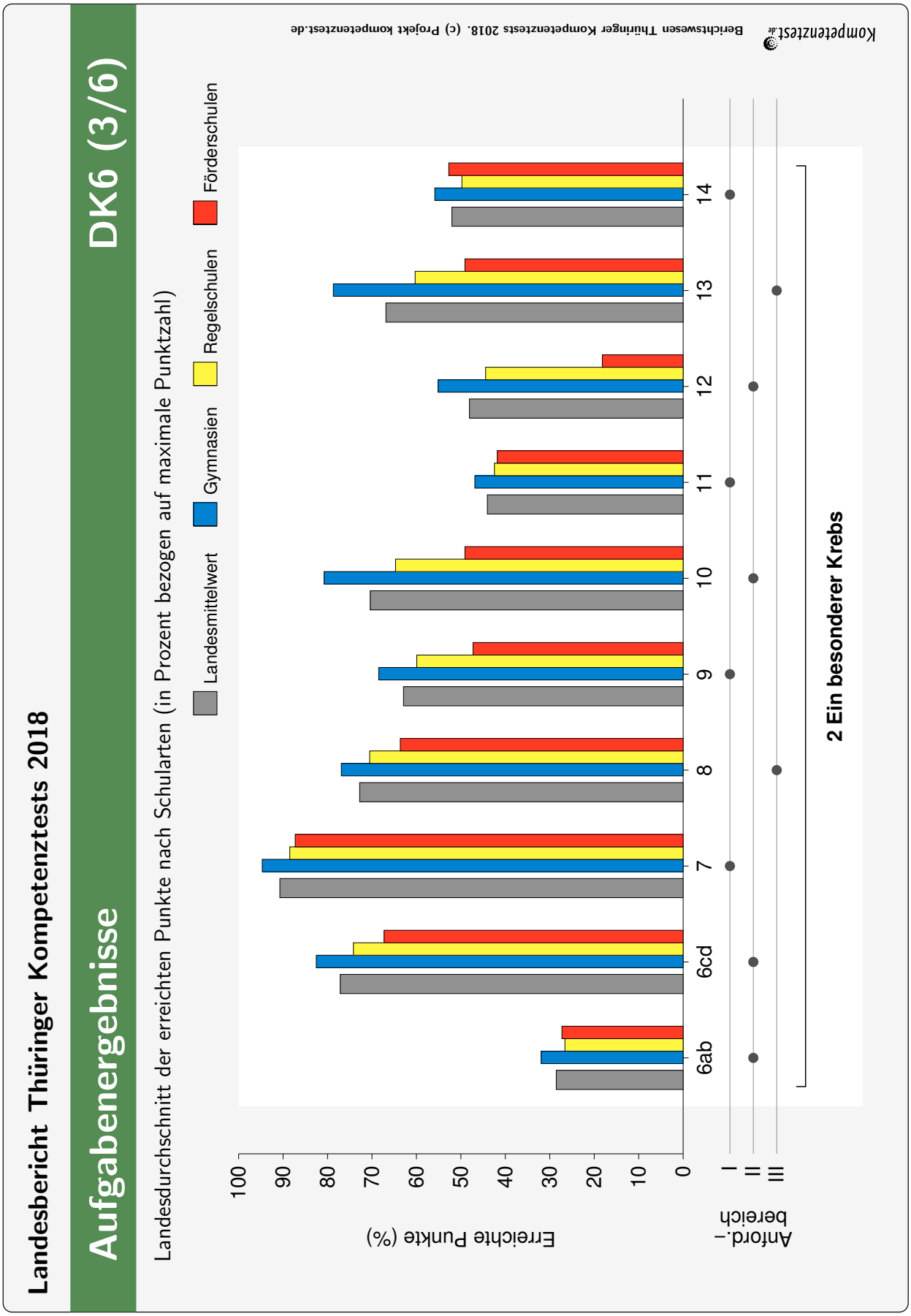

Abbildung 2.31: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 6 – Teil 3)

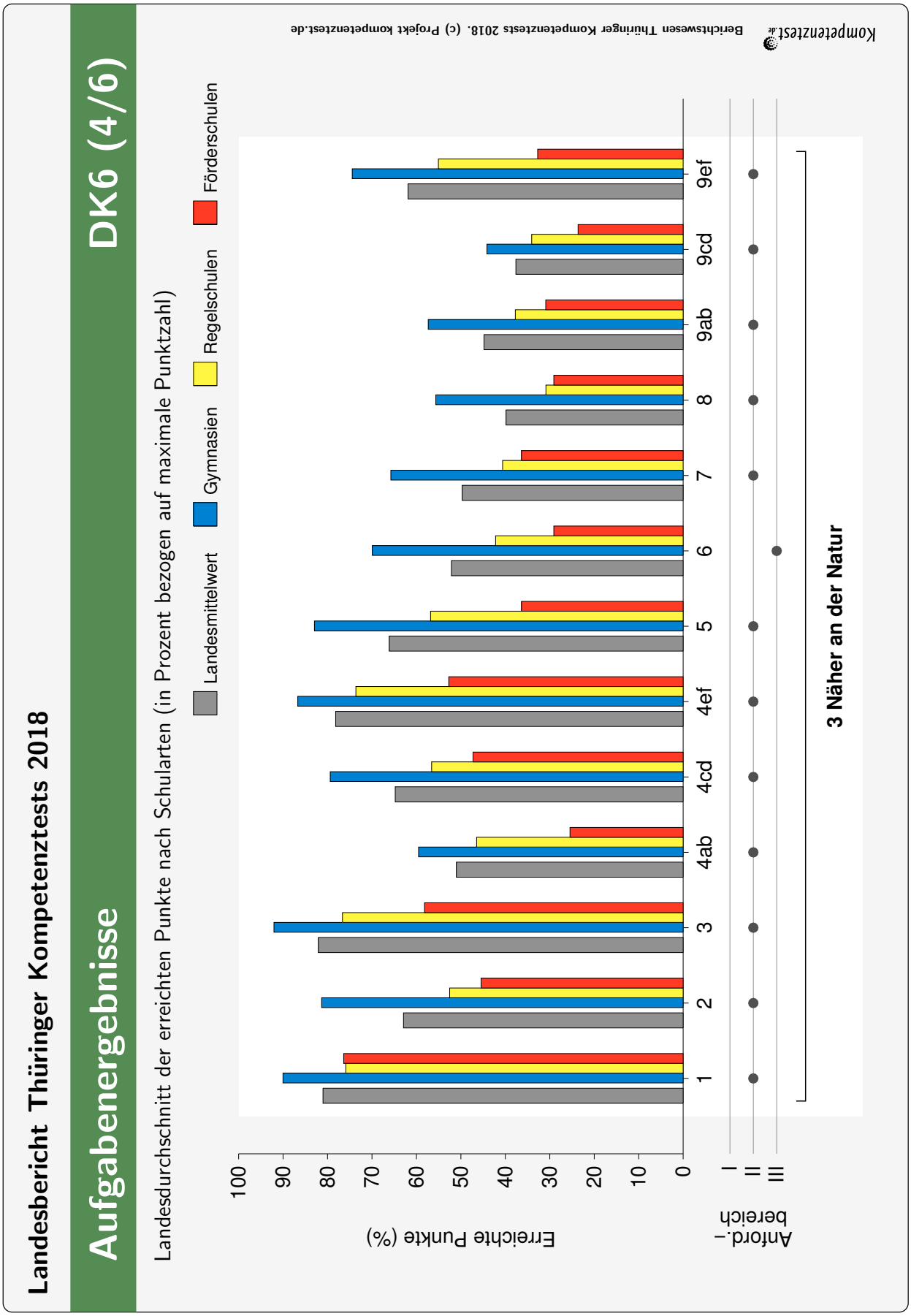

Abbildung 2.32: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 6 – Teil 4)

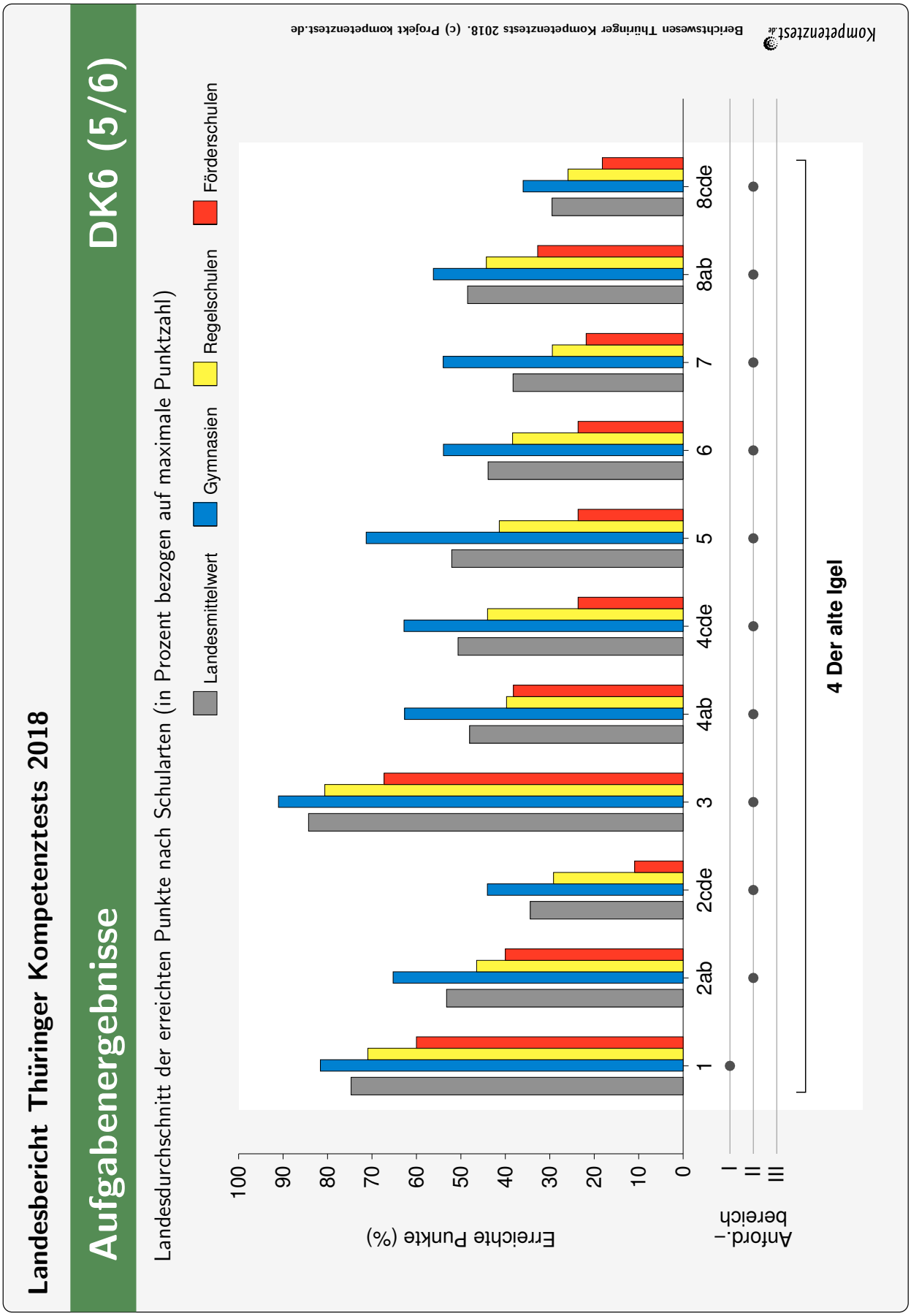

Abbildung 2.33: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 6 – Teil 5)

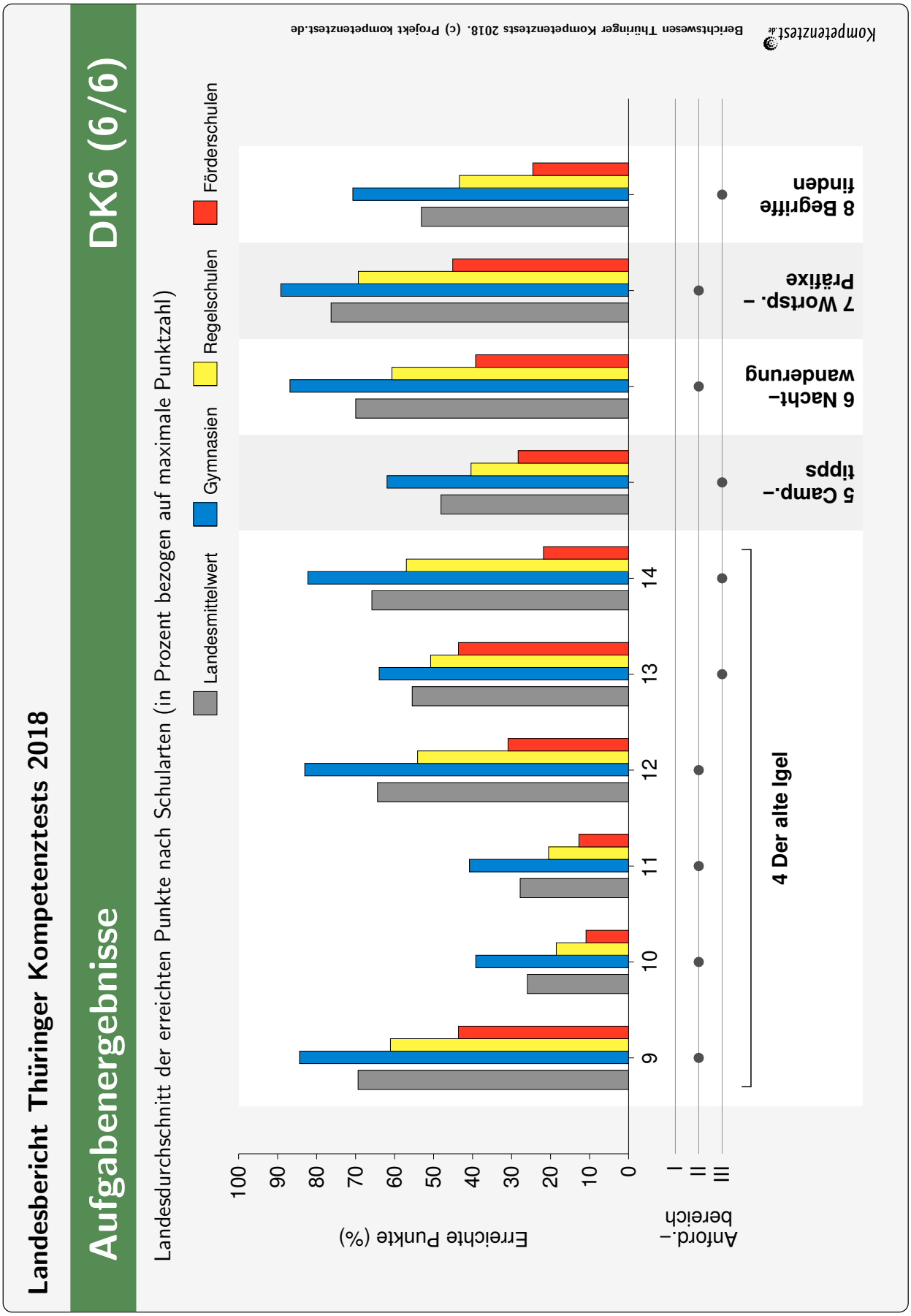

Abbildung 2.34: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 6 – Teil 6)

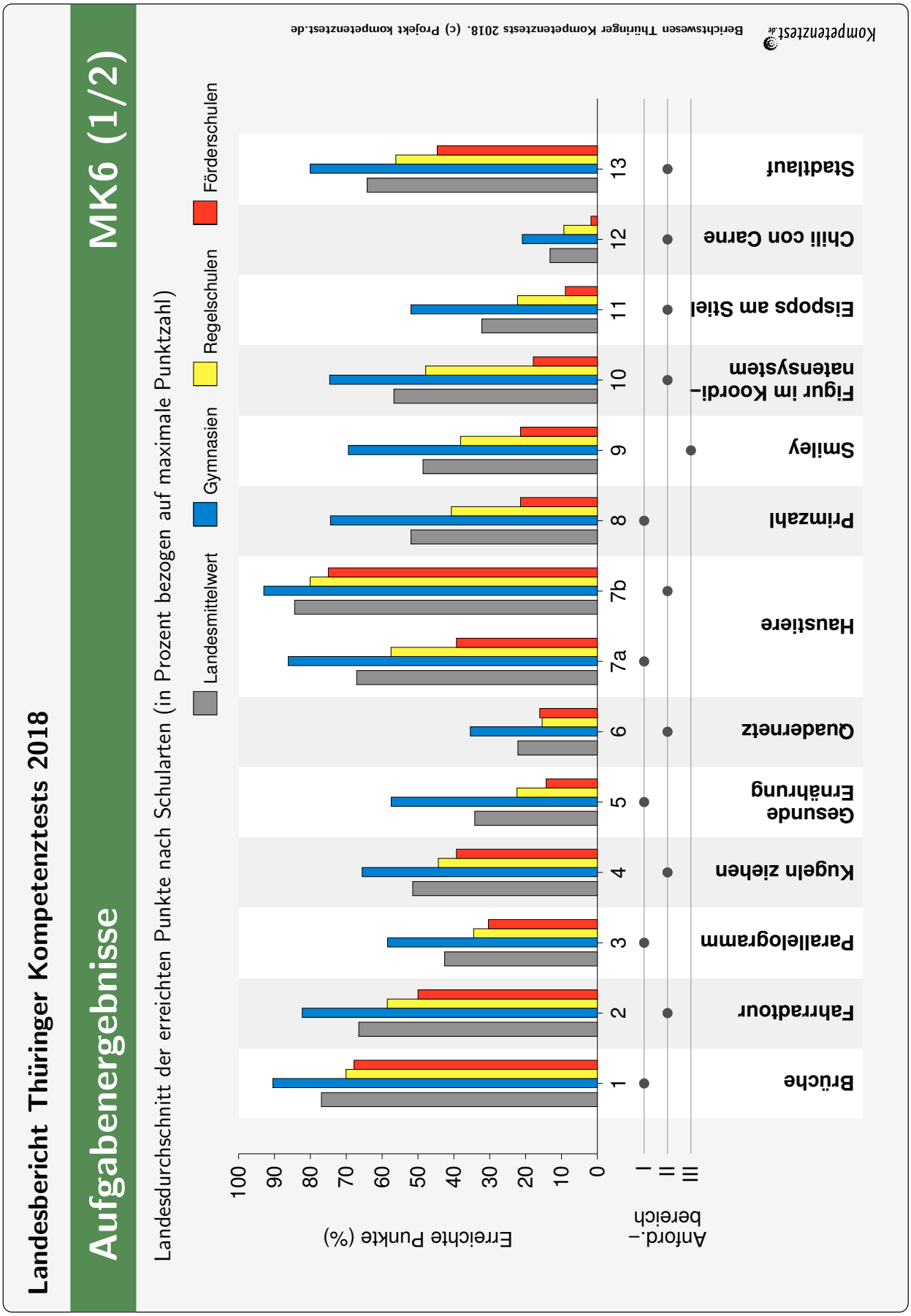

Abbildung 2.35: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Klassenstufe 6 – Teil 1)

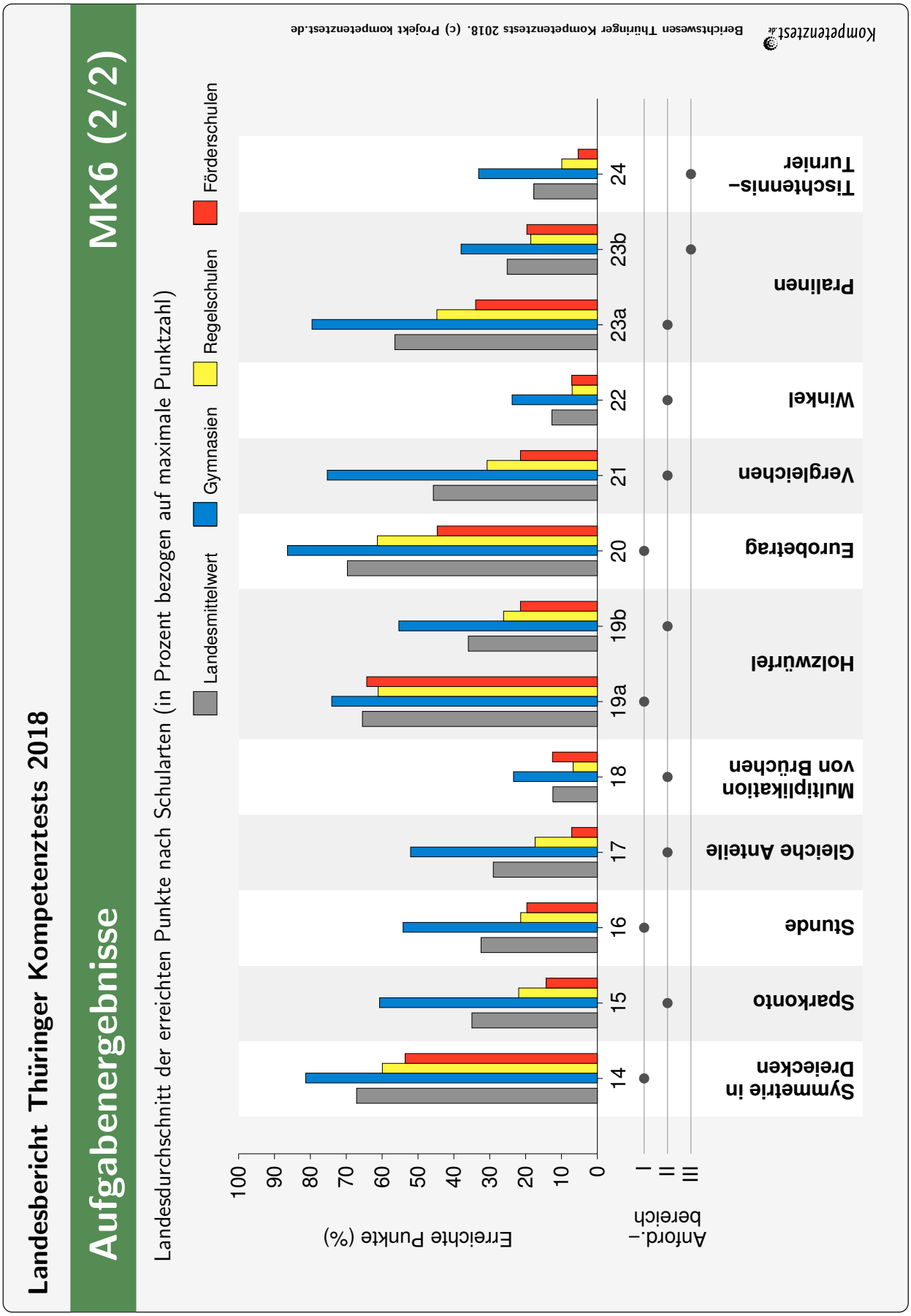

Abbildung 2.36: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Klassenstufe 6 – Teil 2)

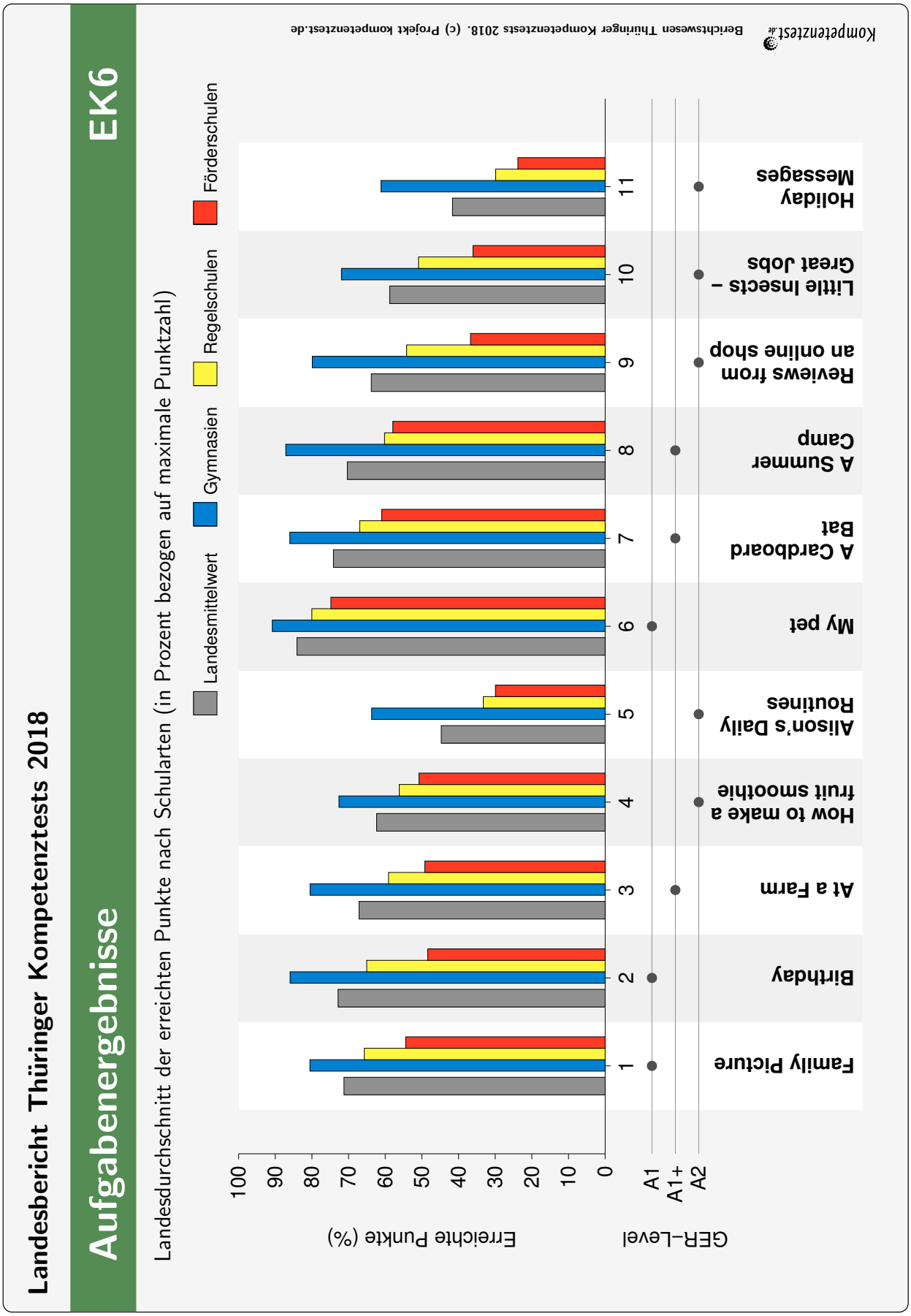

Abbildung 2.37: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Englischtest Teilbereiche Hör- und Leseverstehen, Klassenstufe 6)

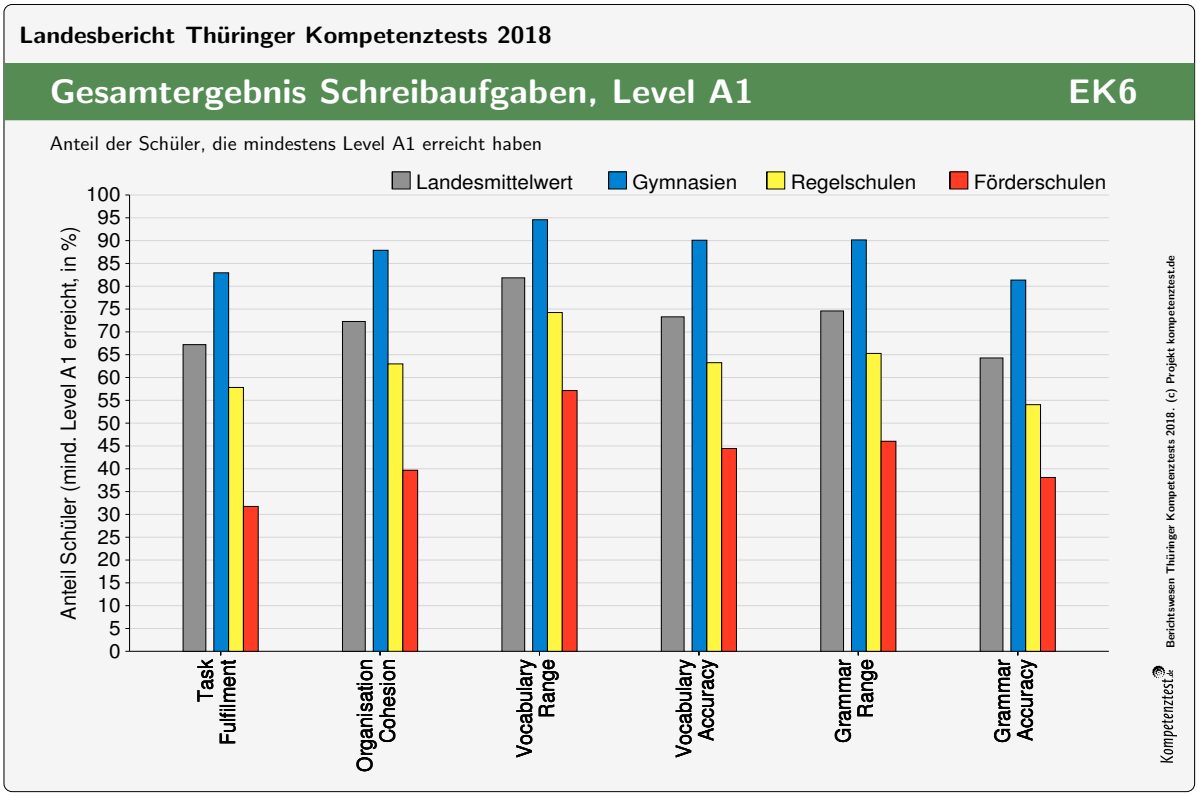

Abbildung 2.38: Ergebnisse der Schreibkriterien der Aufgaben 'Sad Snowman', 'The Duncans' Sunday Afternoon' und 'International Children's Book Day' (Level A1)

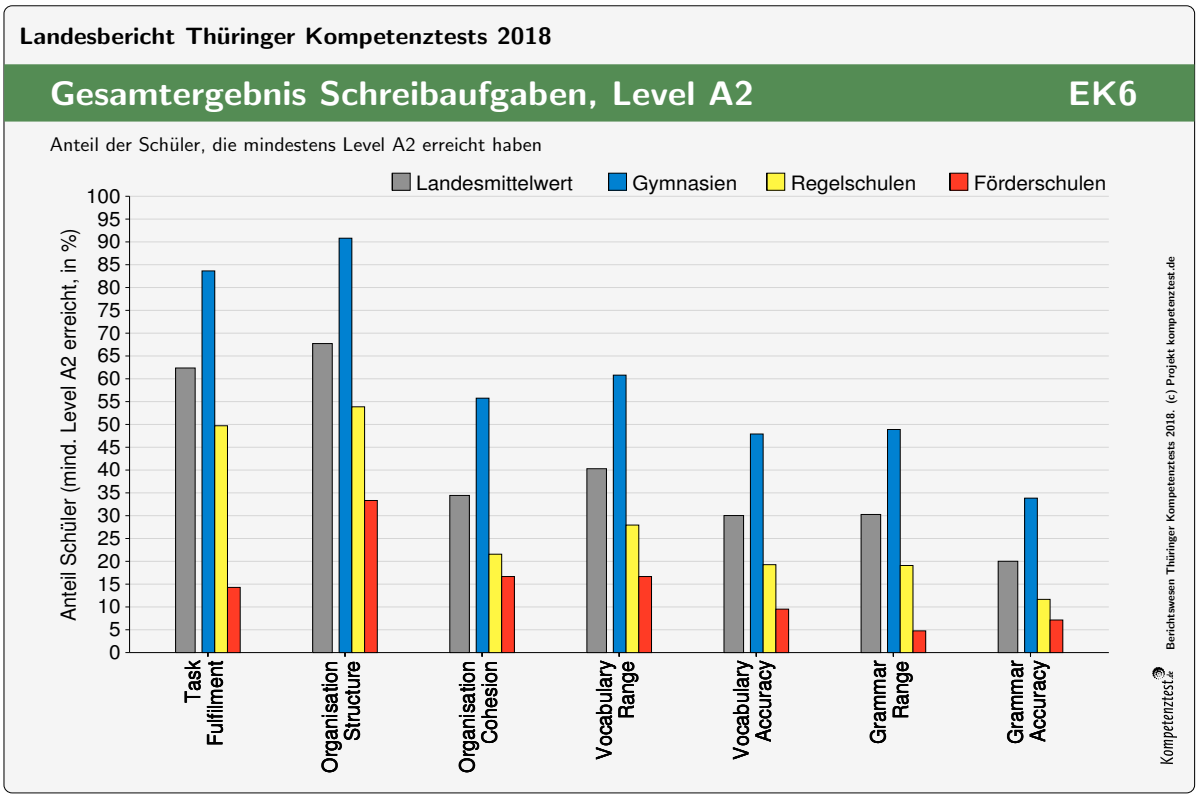

Abbildung 2.39: Ergebnisse der Schreibkriterien der Aufgaben 'The Duncans' Sunday Afternoon' und 'International Children's Book Day' (Level A2)

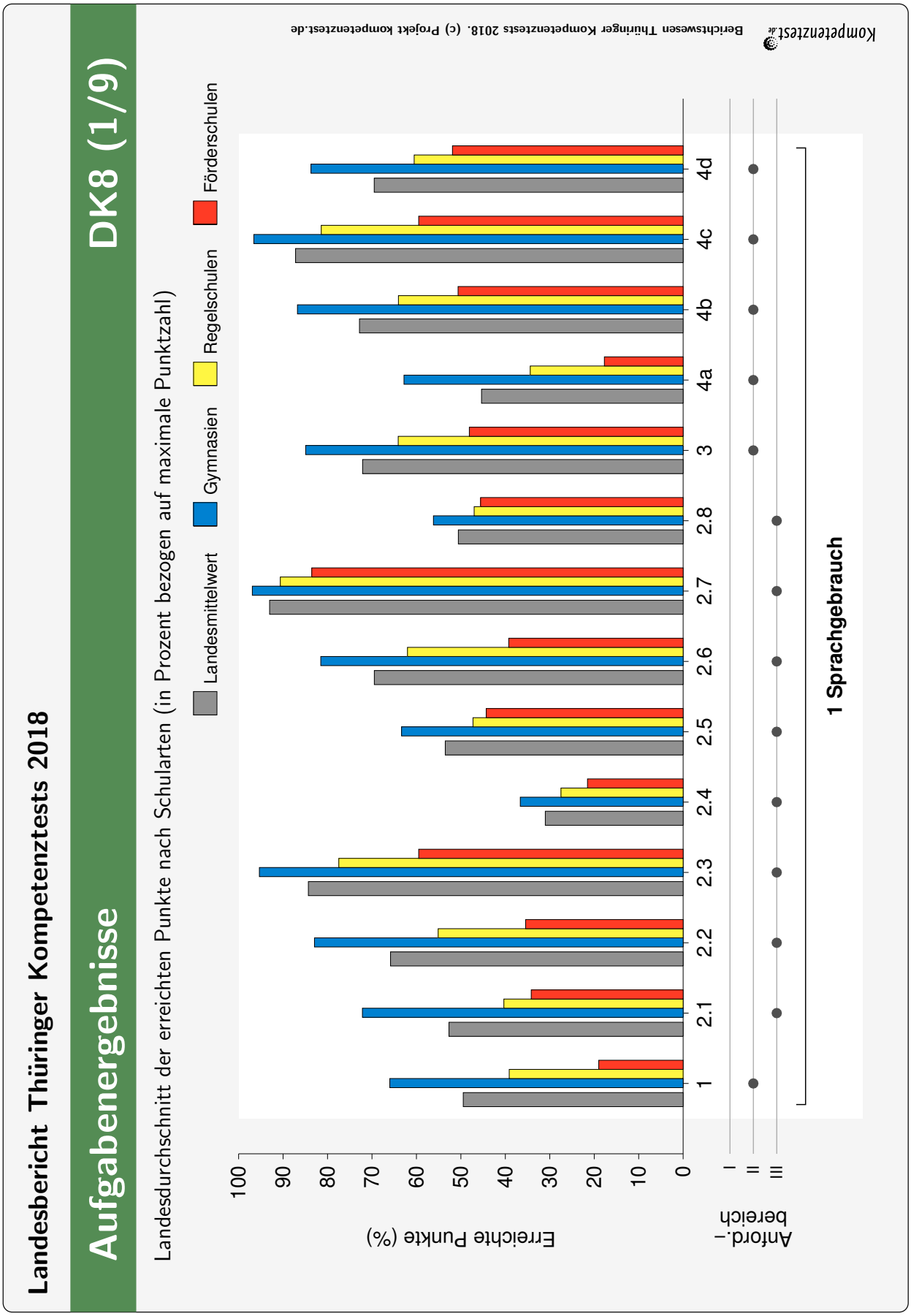

Abbildung 2.40: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 8 – Teil 1)

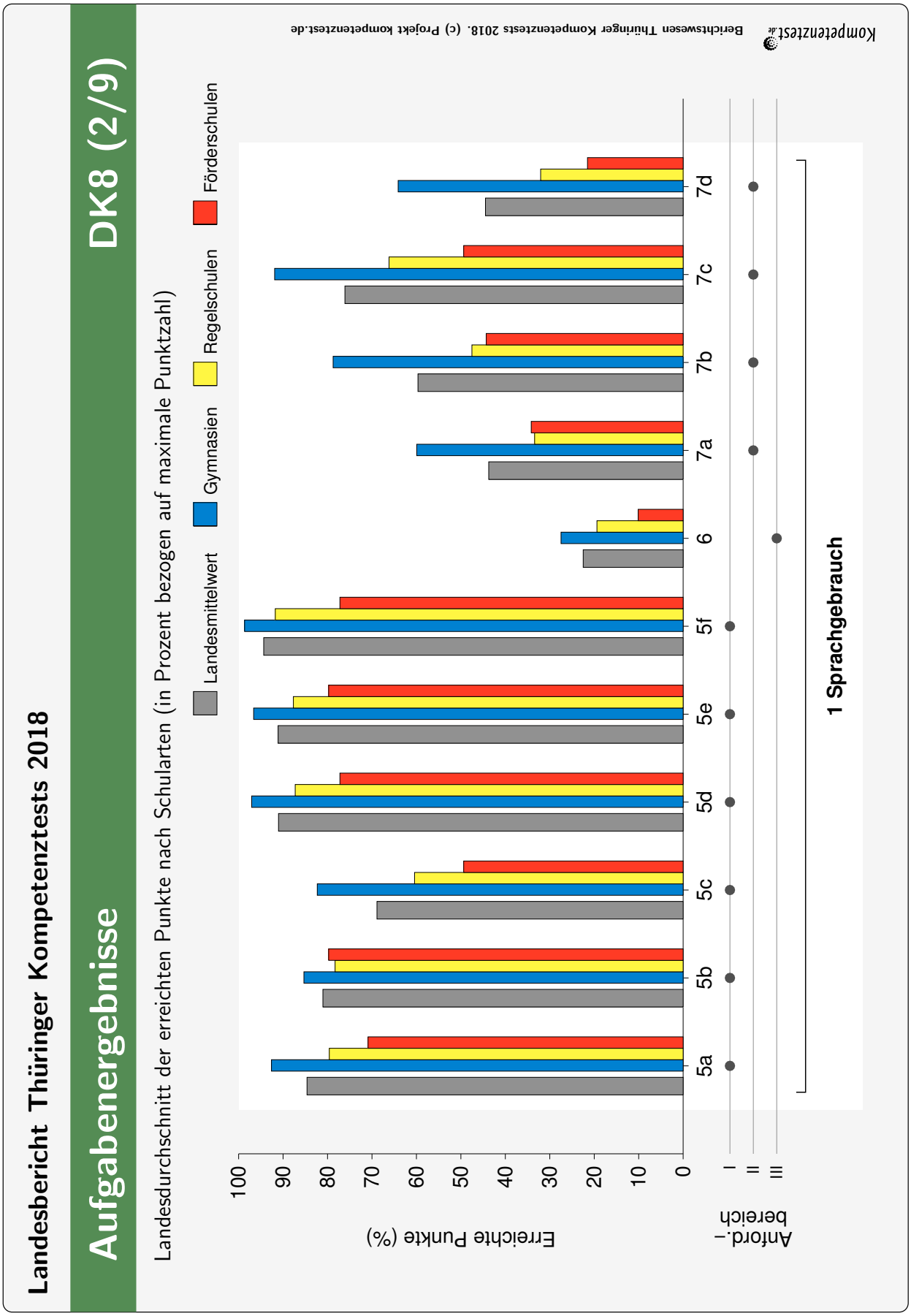

Abbildung 2.41: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 8 – Teil 2)

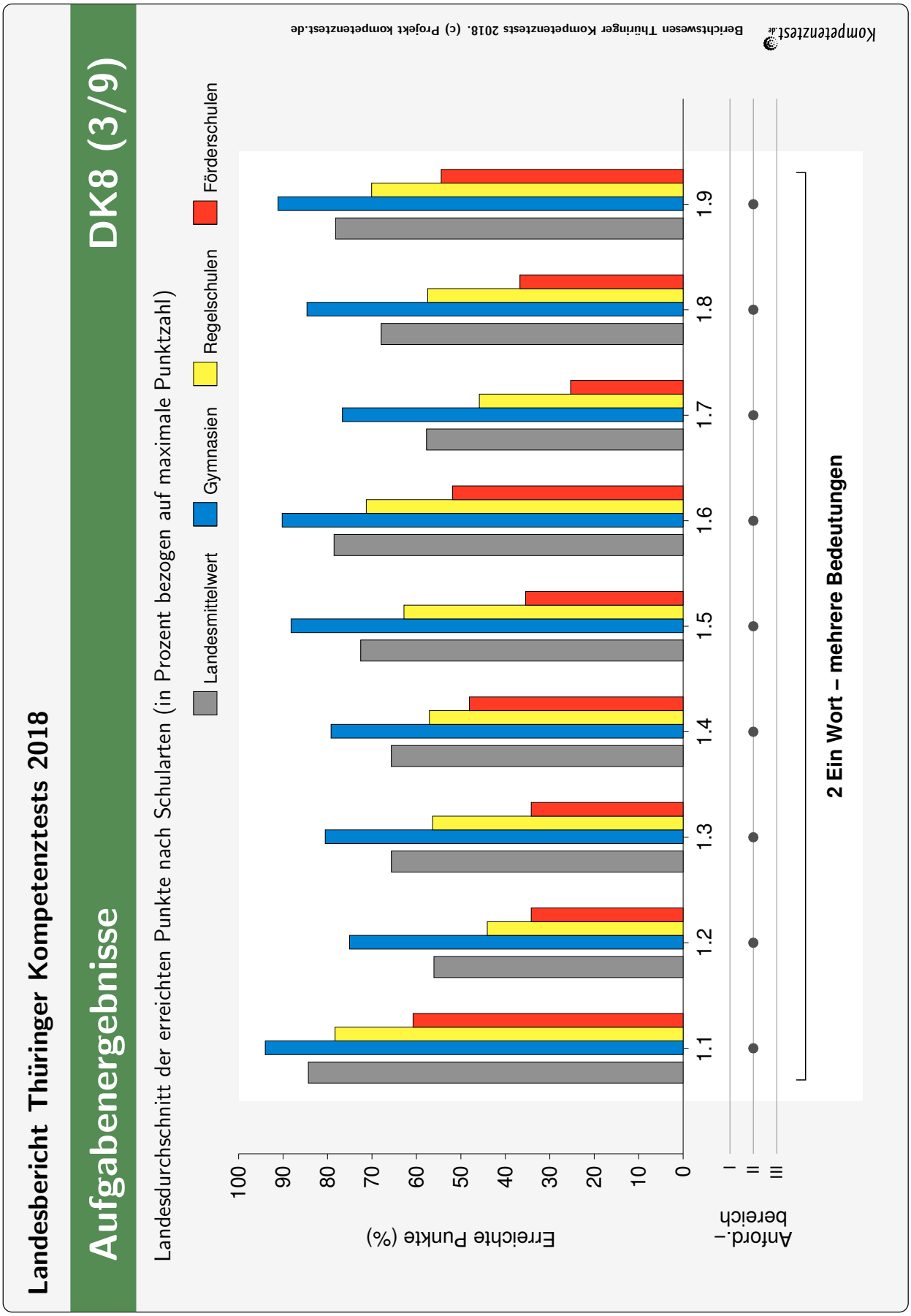

Abbildung 2.42: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 8 – Teil 3)

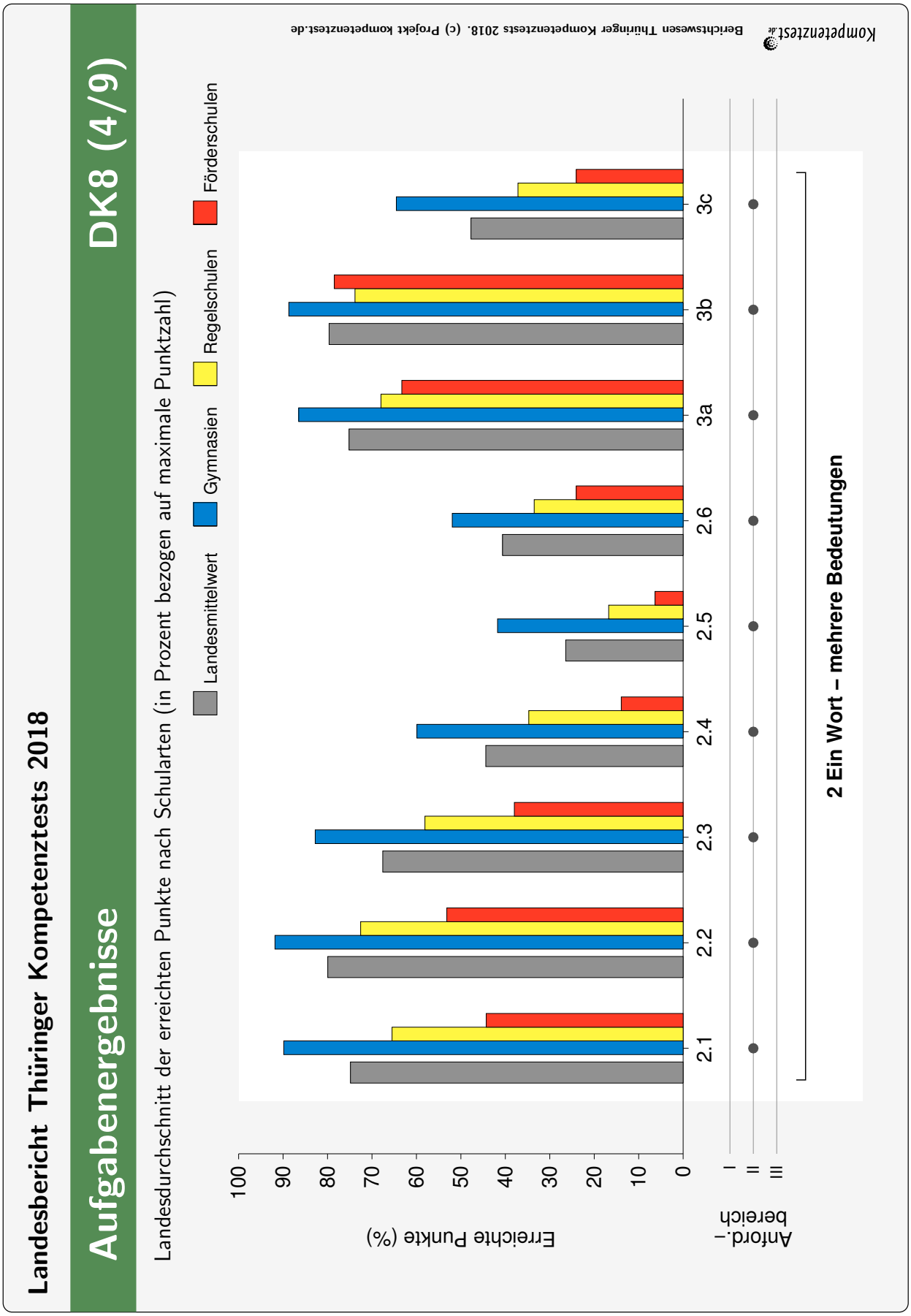

Abbildung 2.43: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 8 – Teil 4)

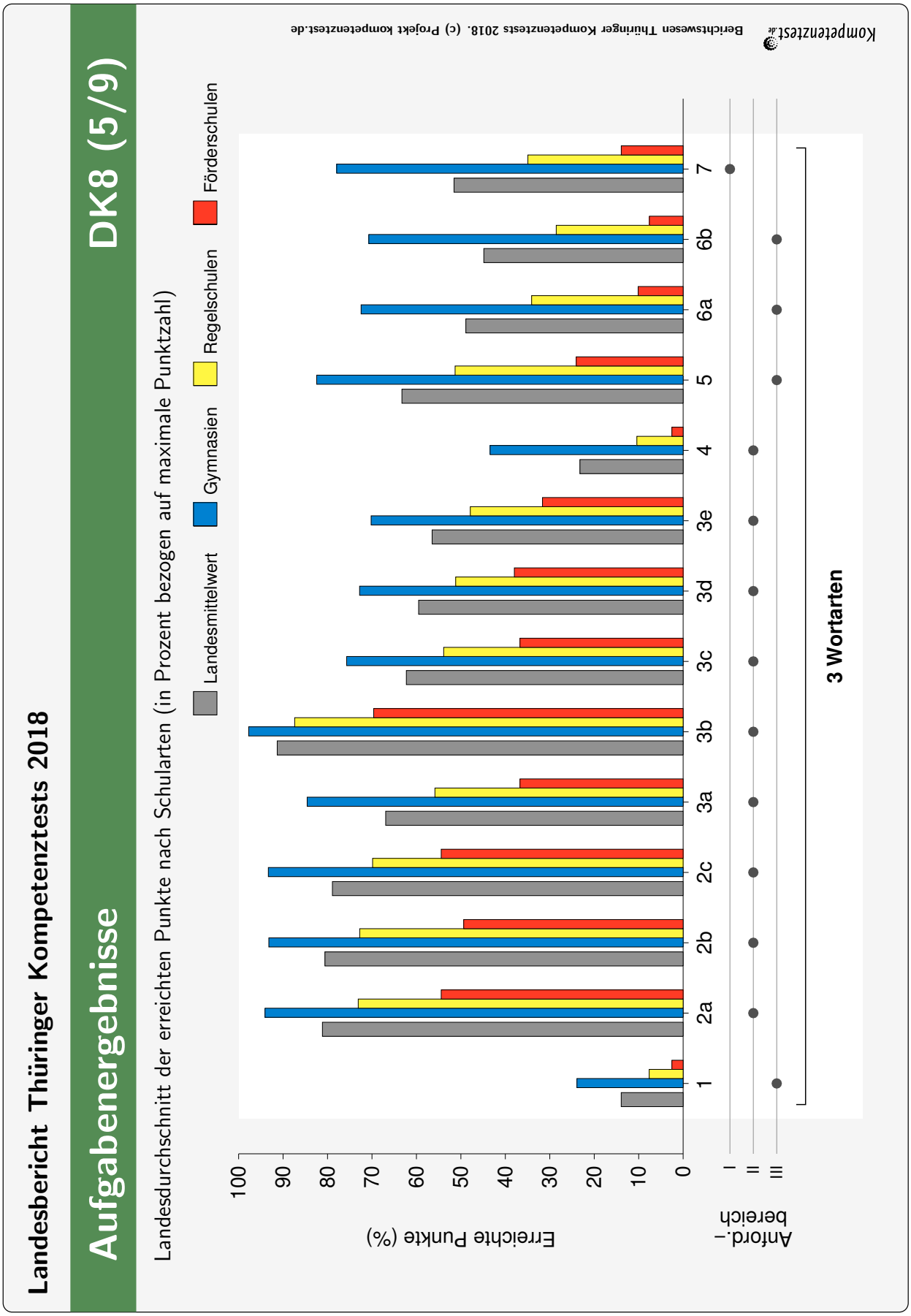

Abbildung 2.44: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 8 – Teil 5)

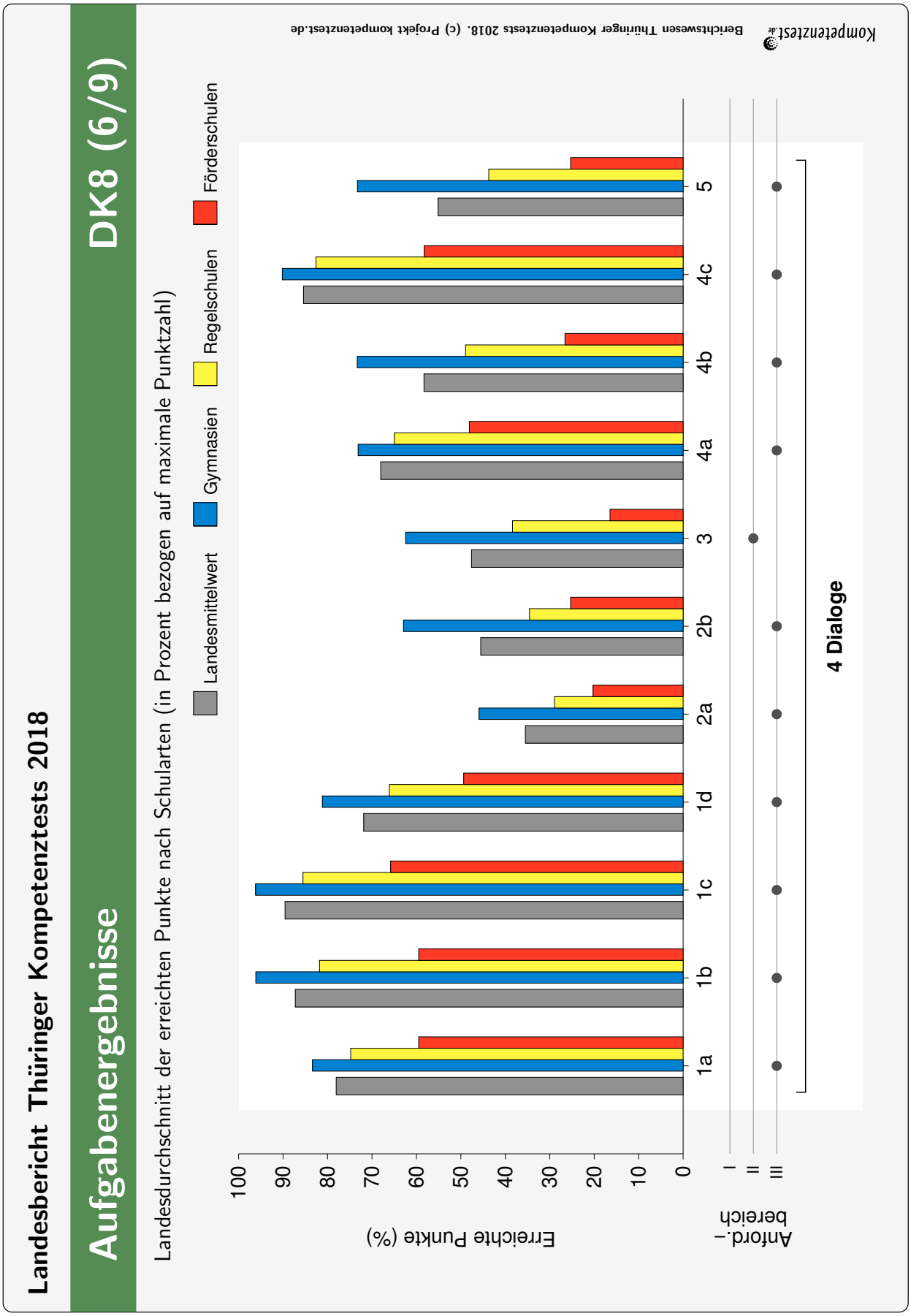

Abbildung 2.45: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 8 – Teil 6)

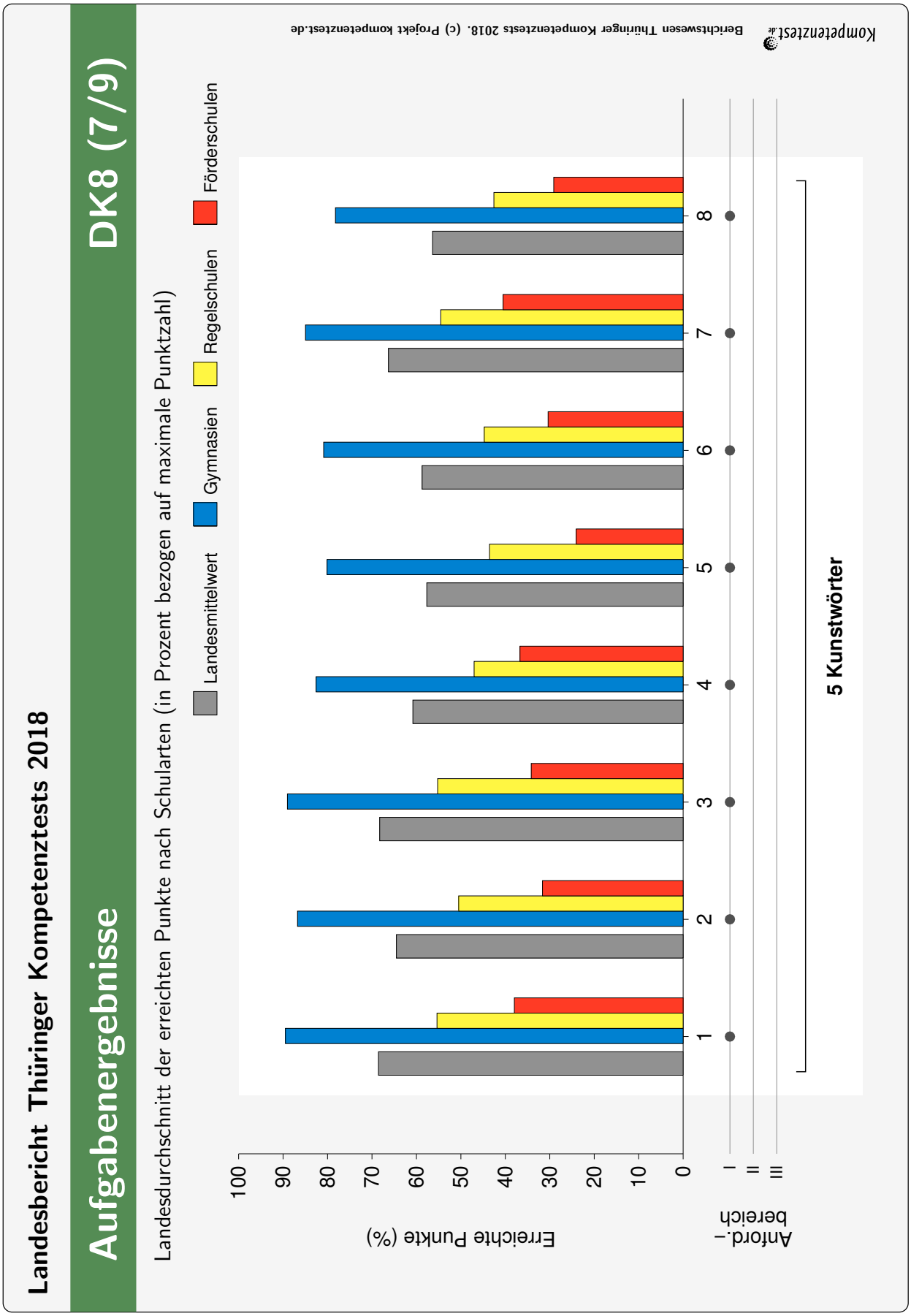

Abbildung 2.46: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 8 – Teil 7)

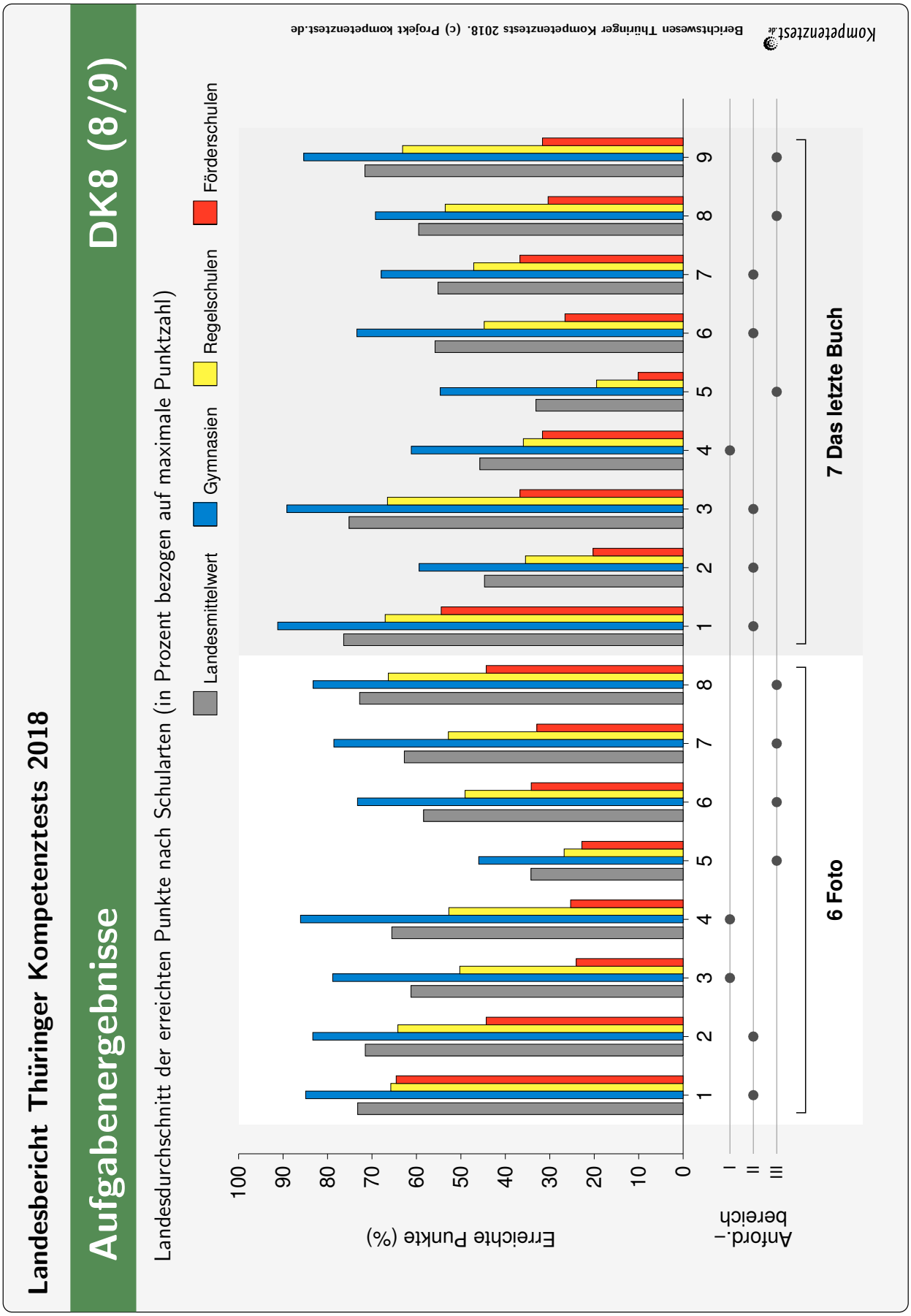

Abbildung 2.47: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 8 – Teil 8)

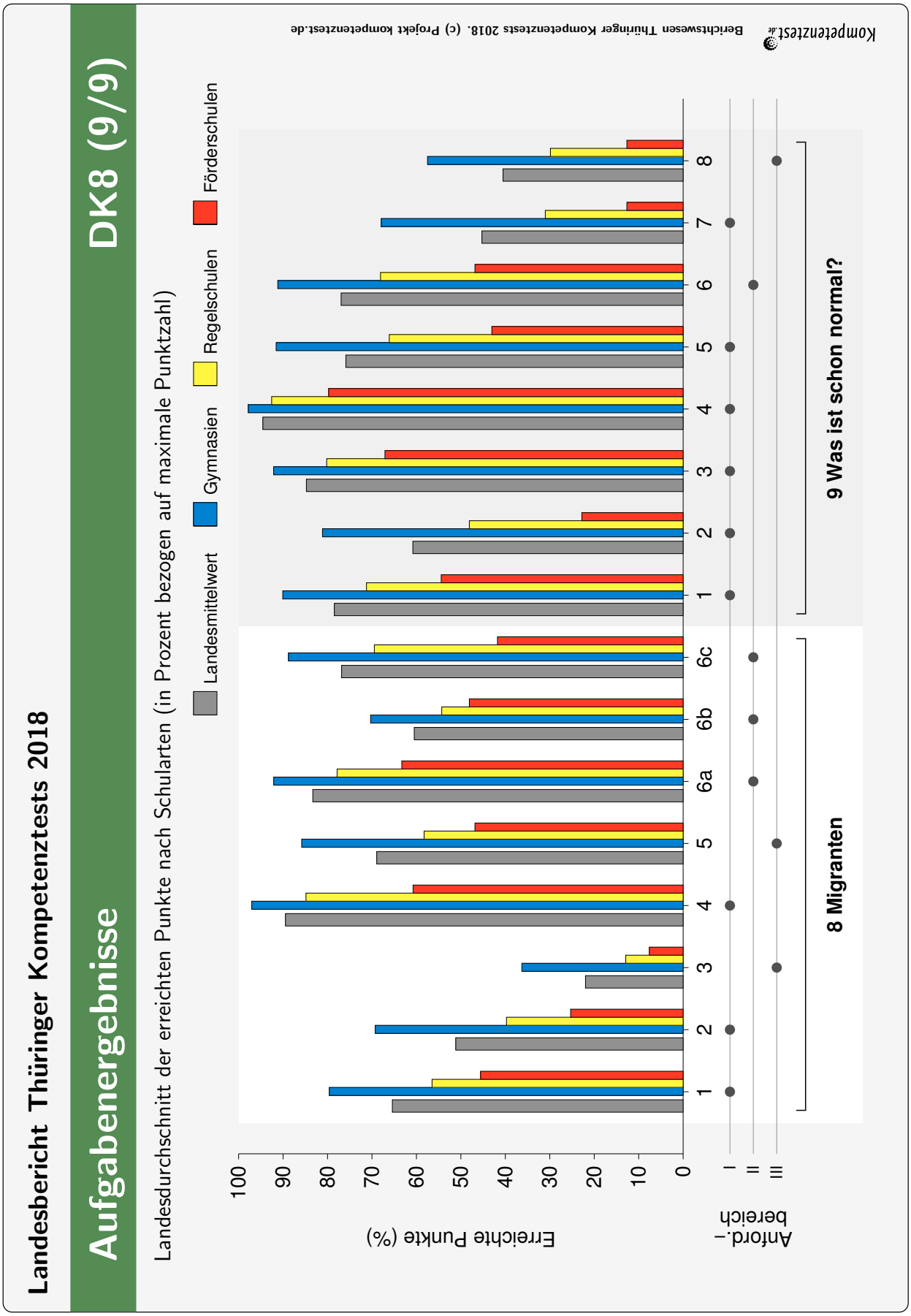

Abbildung 2.48: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 8 – Teil 9)

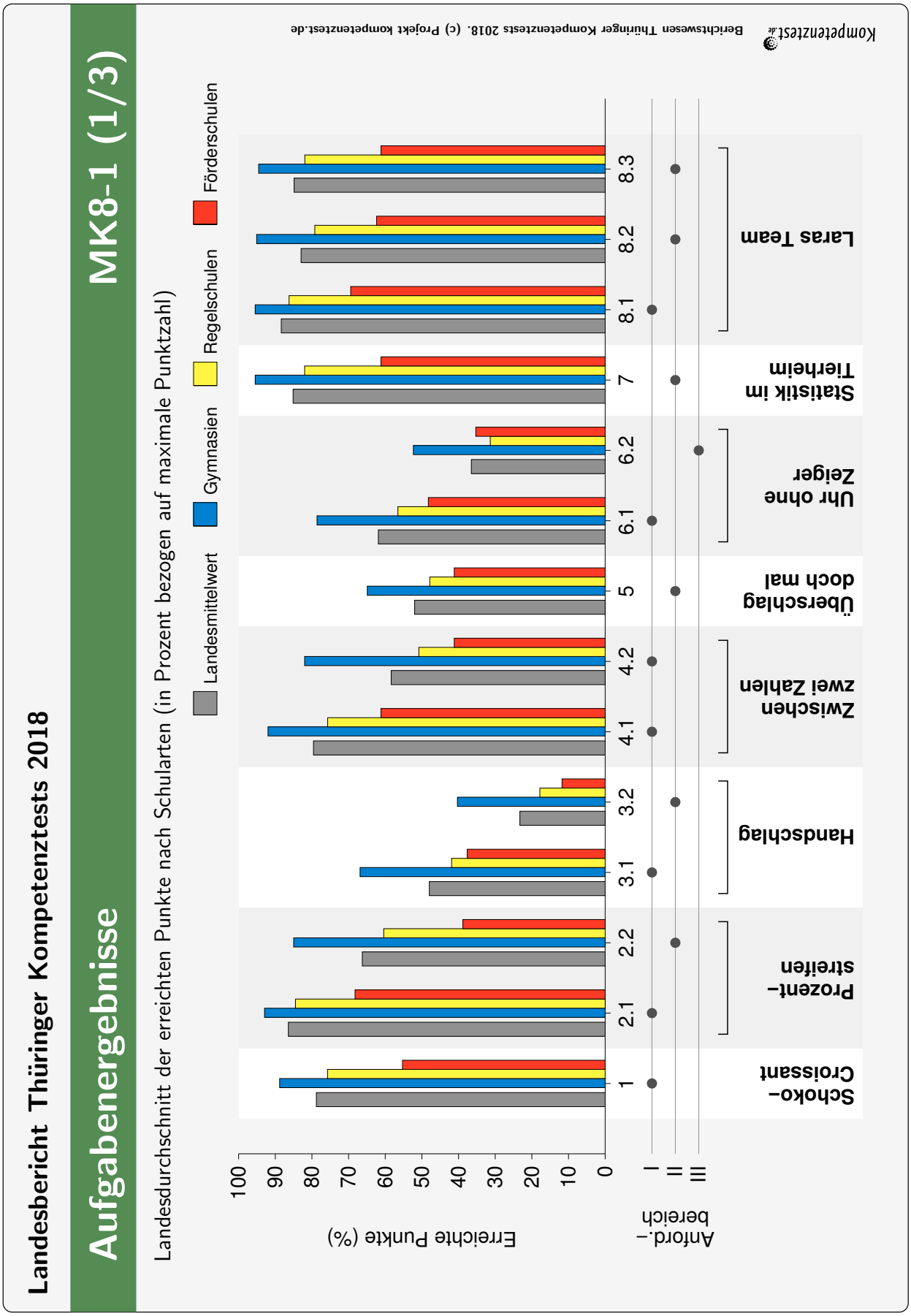

Abbildung 2.49: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Heft 1, Klassenstufe 8 – Teil 1)

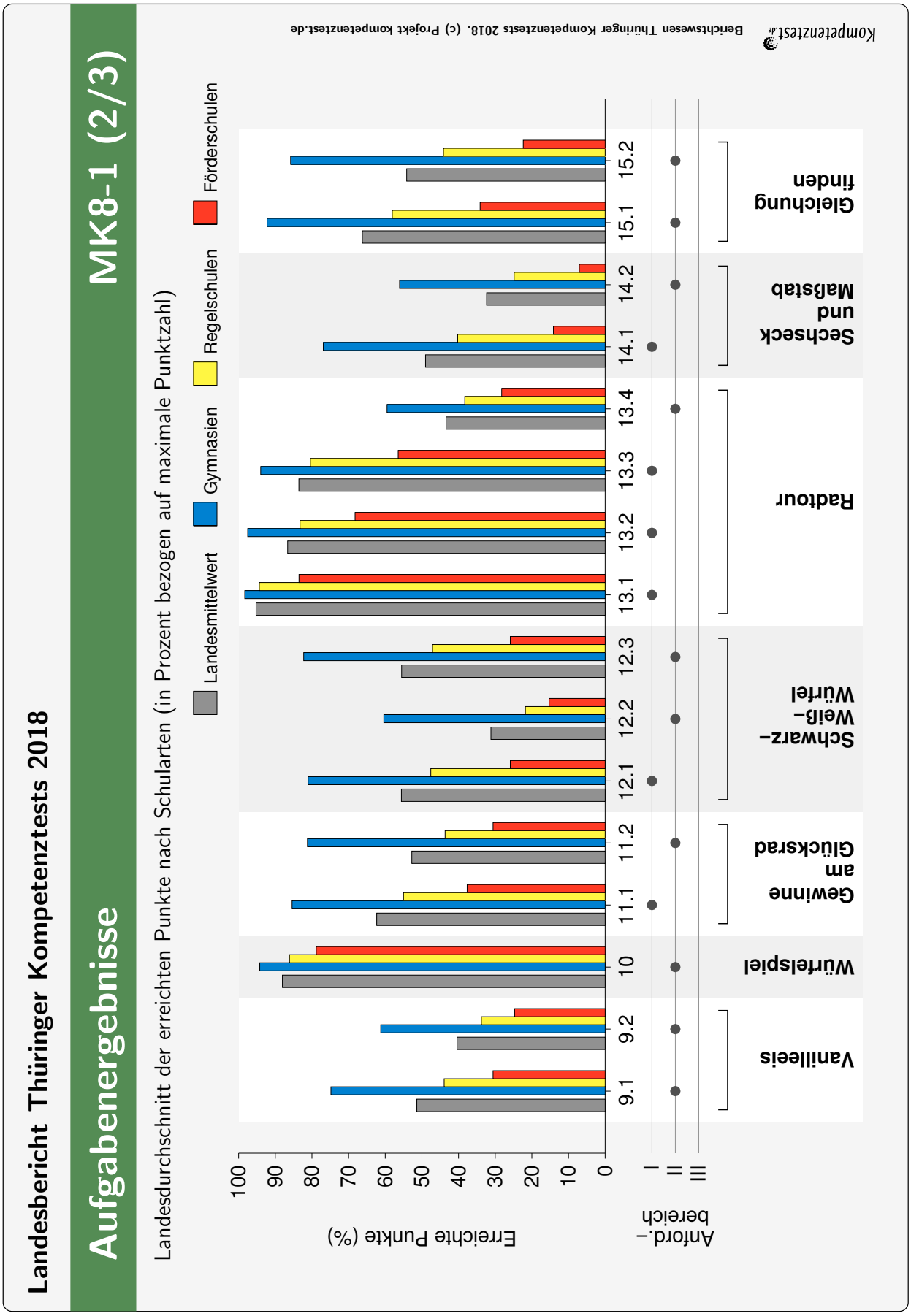

Abbildung 2.50: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Heft 1, Klassenstufe 8 – Teil 2)

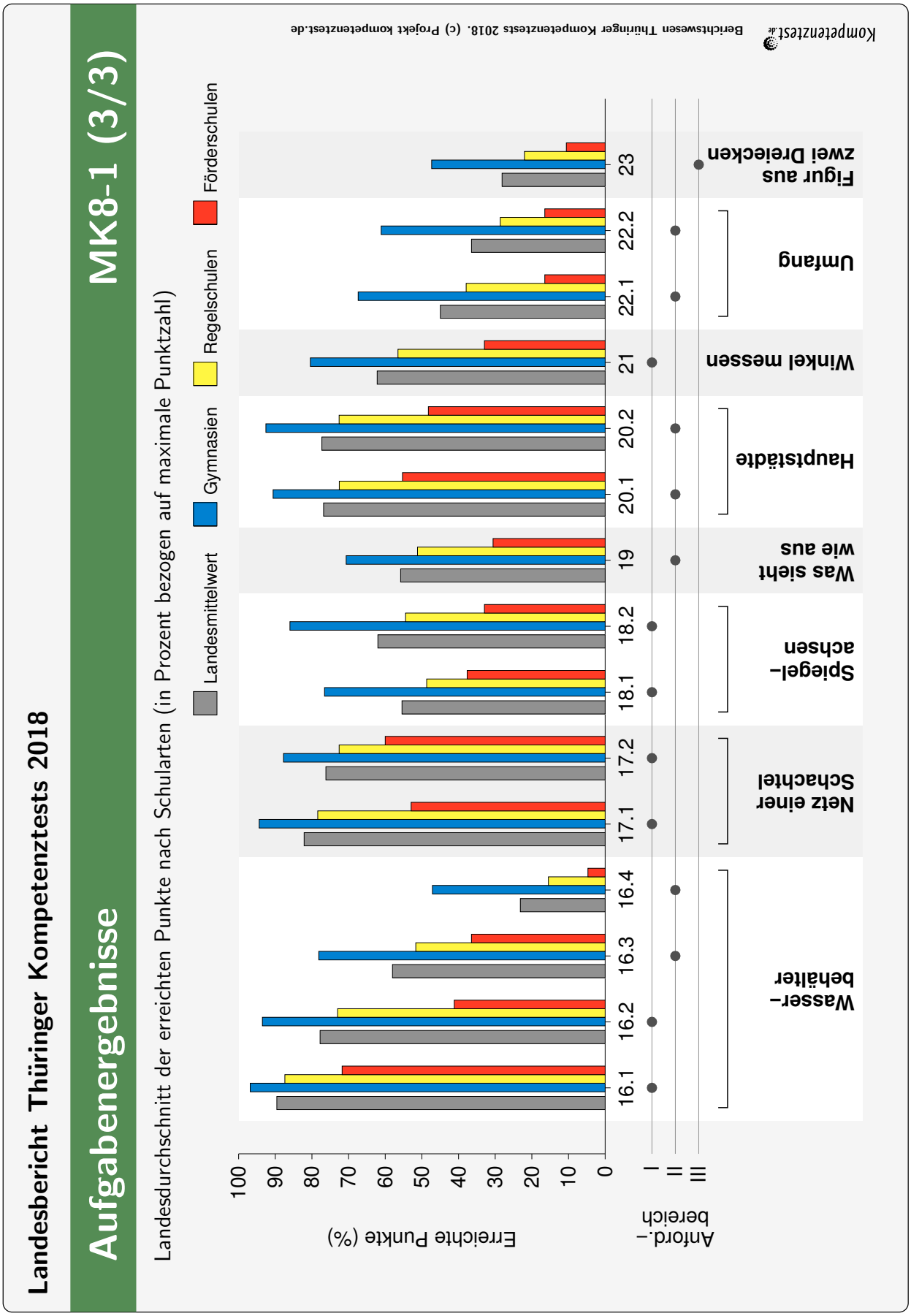

Abbildung 2.51: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Heft 1, Klassenstufe 8 – Teil 3)

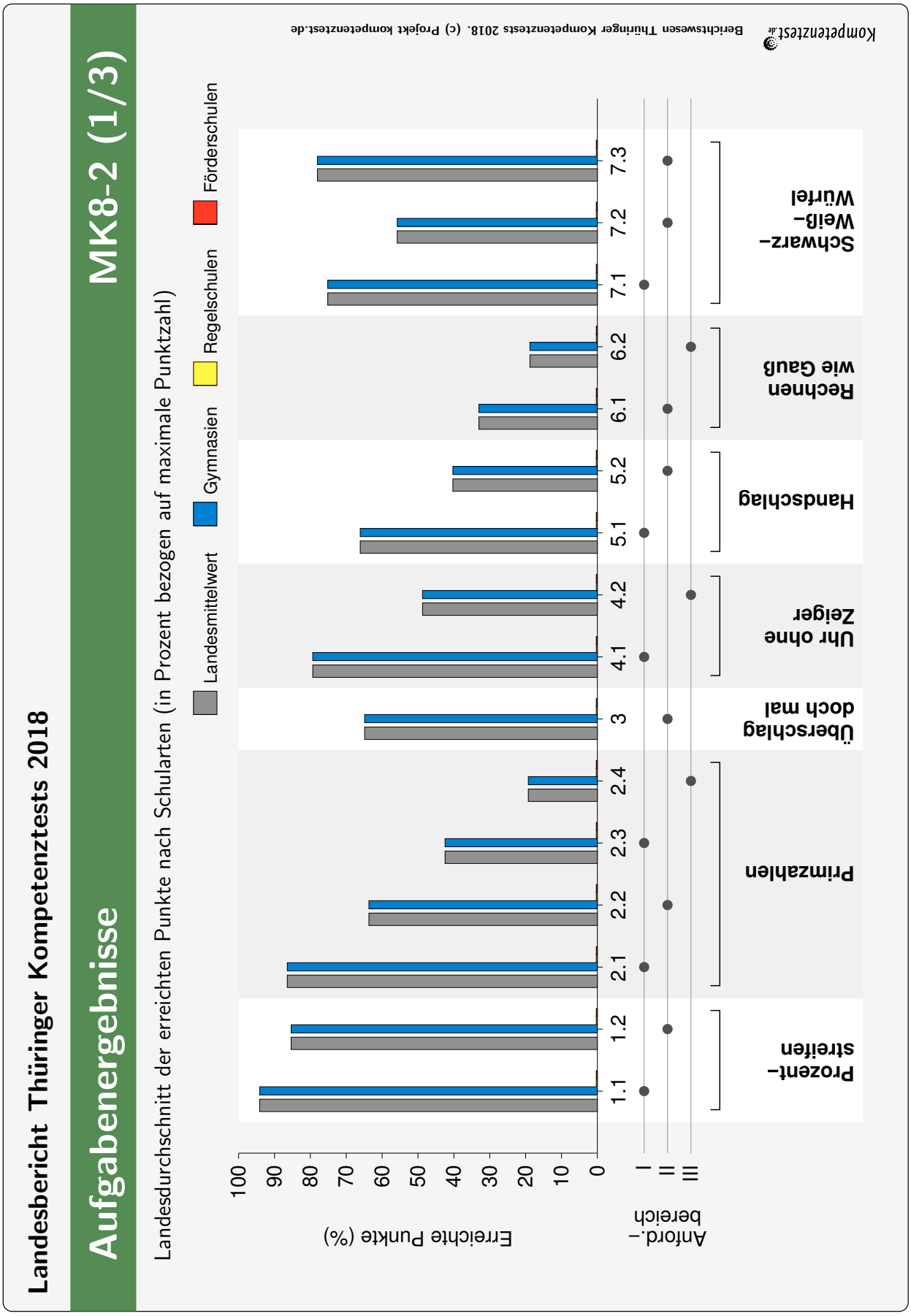

Abbildung 2.52: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Heft 2, Klassenstufe 8 – Teil 1)

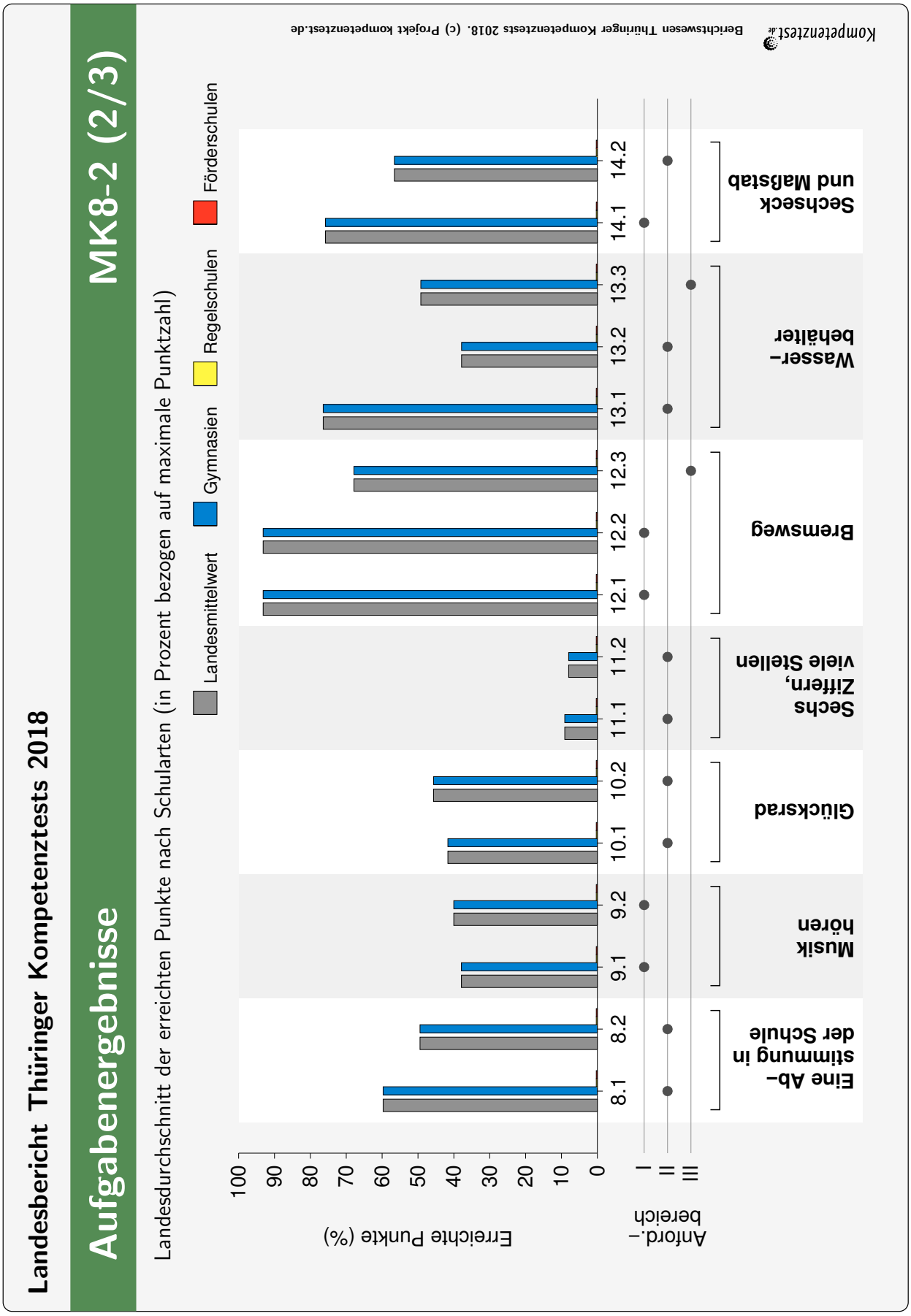

Abbildung 2.53: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Heft 2, Klassenstufe 8 – Teil 2)

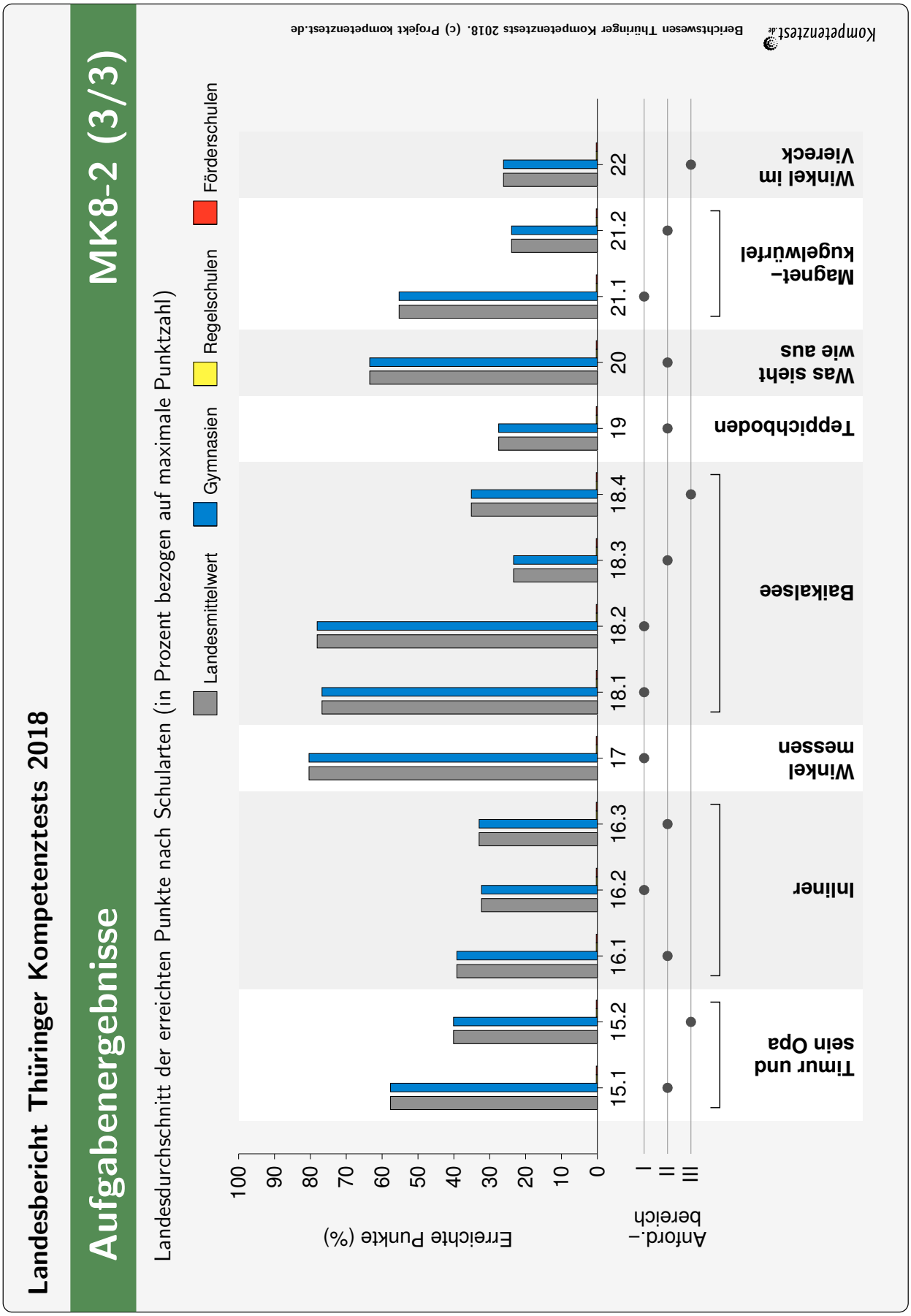

Abbildung 2.54: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Heft 2, Klassenstufe 8 – Teil 3)

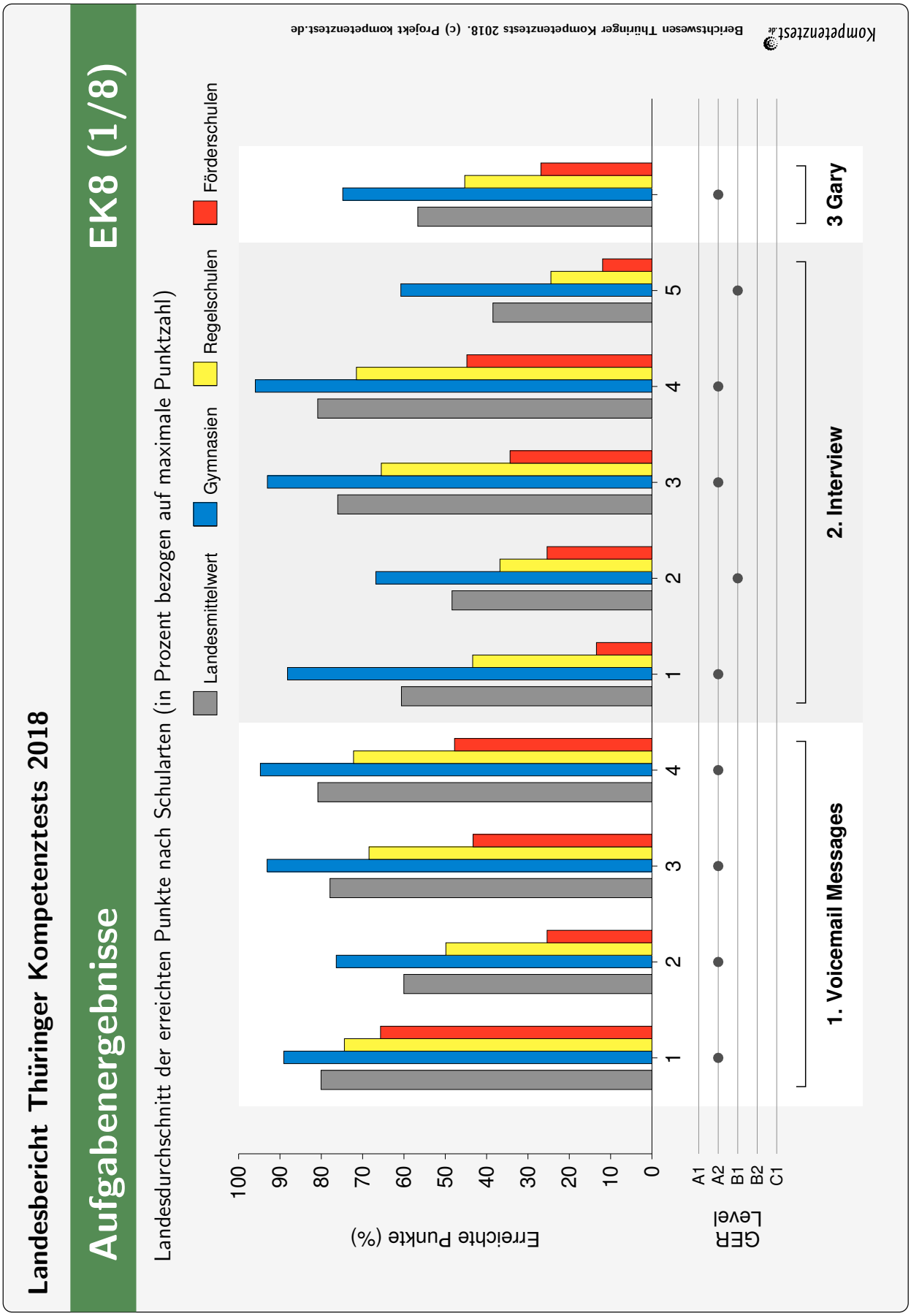

Abbildung 2.55: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Englischtest, Klassenstufe 8 – Teil 1)

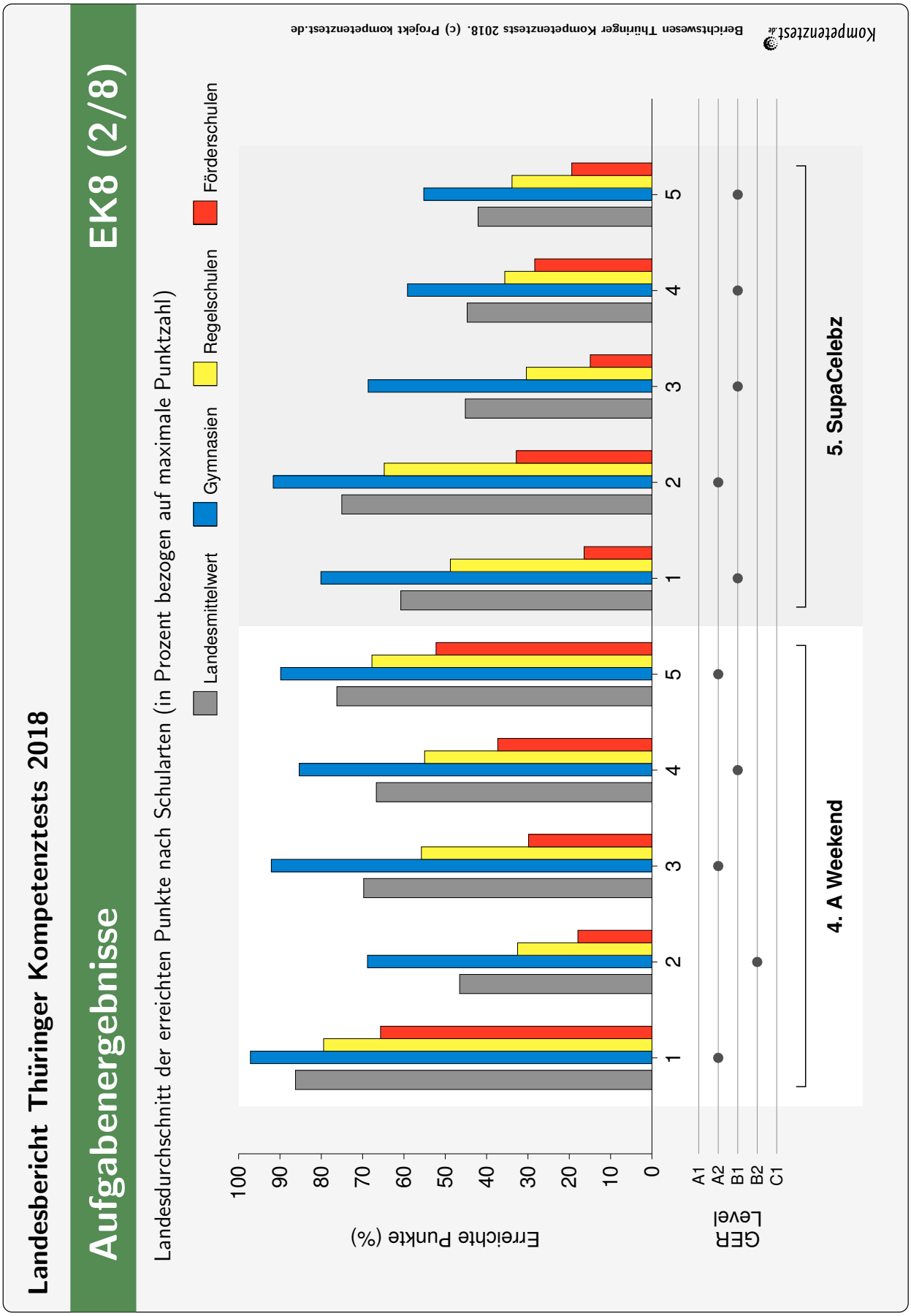

Abbildung 2.56: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Englischtest, Klassenstufe 8 – Teil 2)

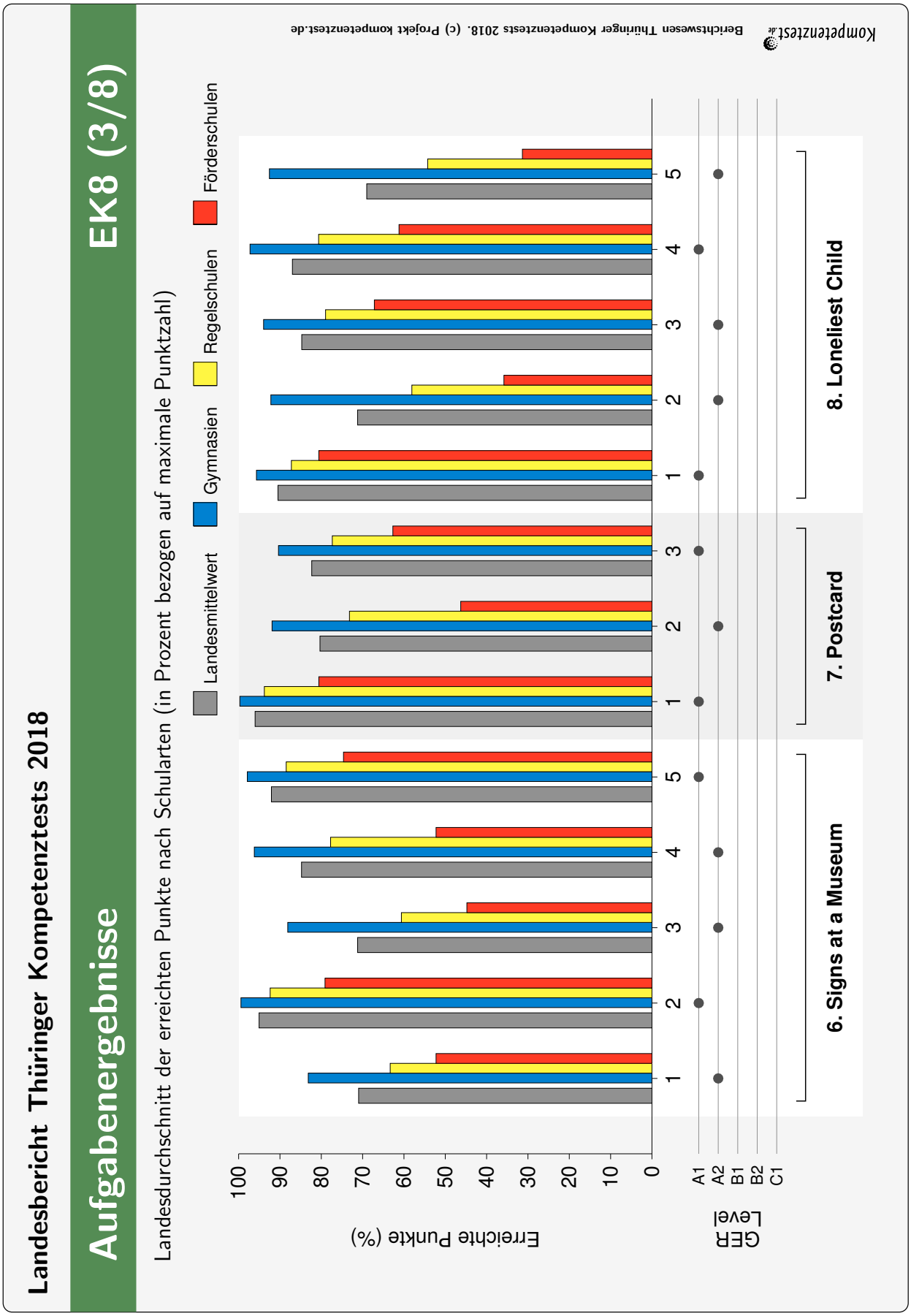

Abbildung 2.57: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Englischtest, Klassenstufe 8 – Teil 3)

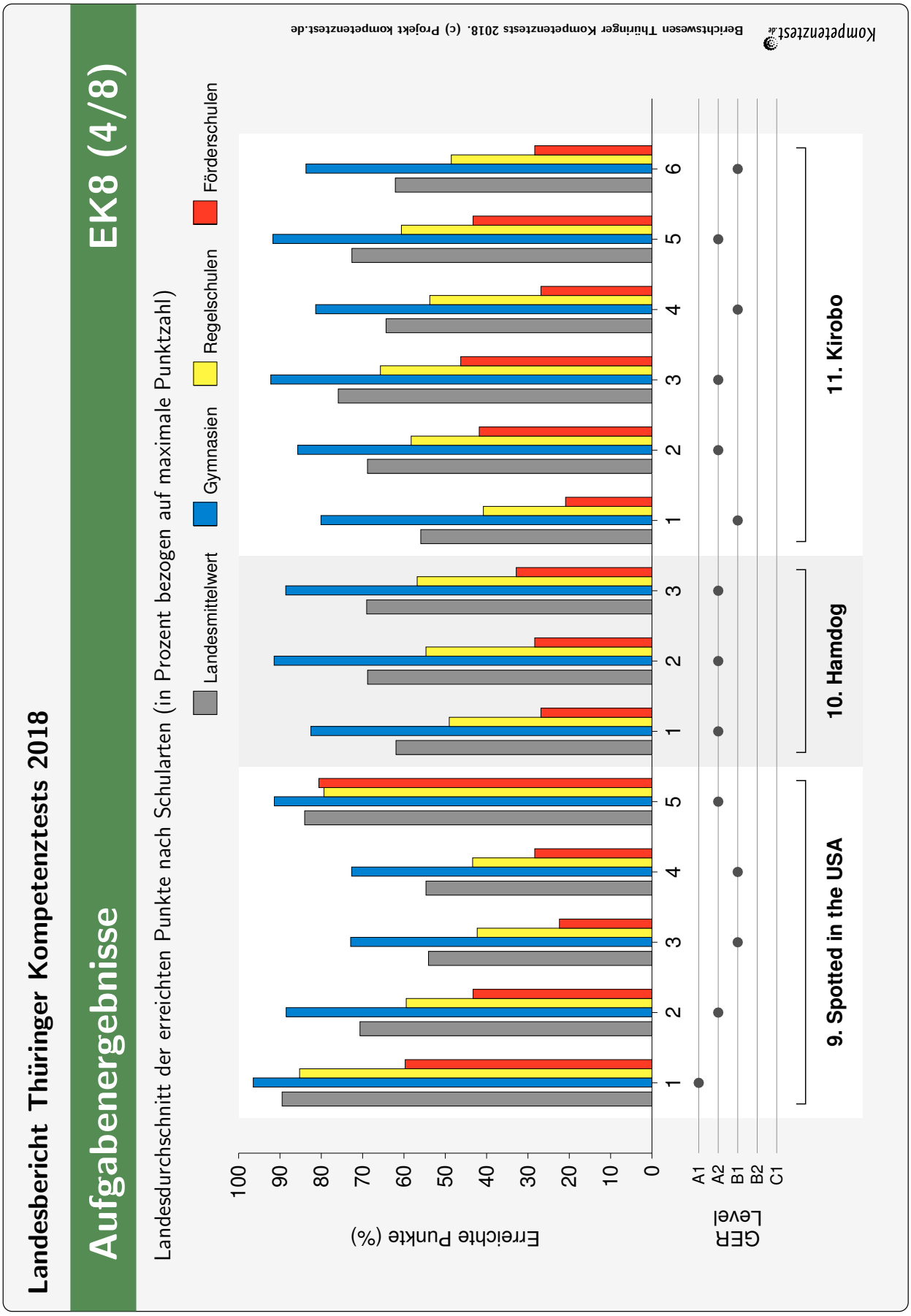

Abbildung 2.58: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Englischtest, Klassenstufe 8 – Teil 4)

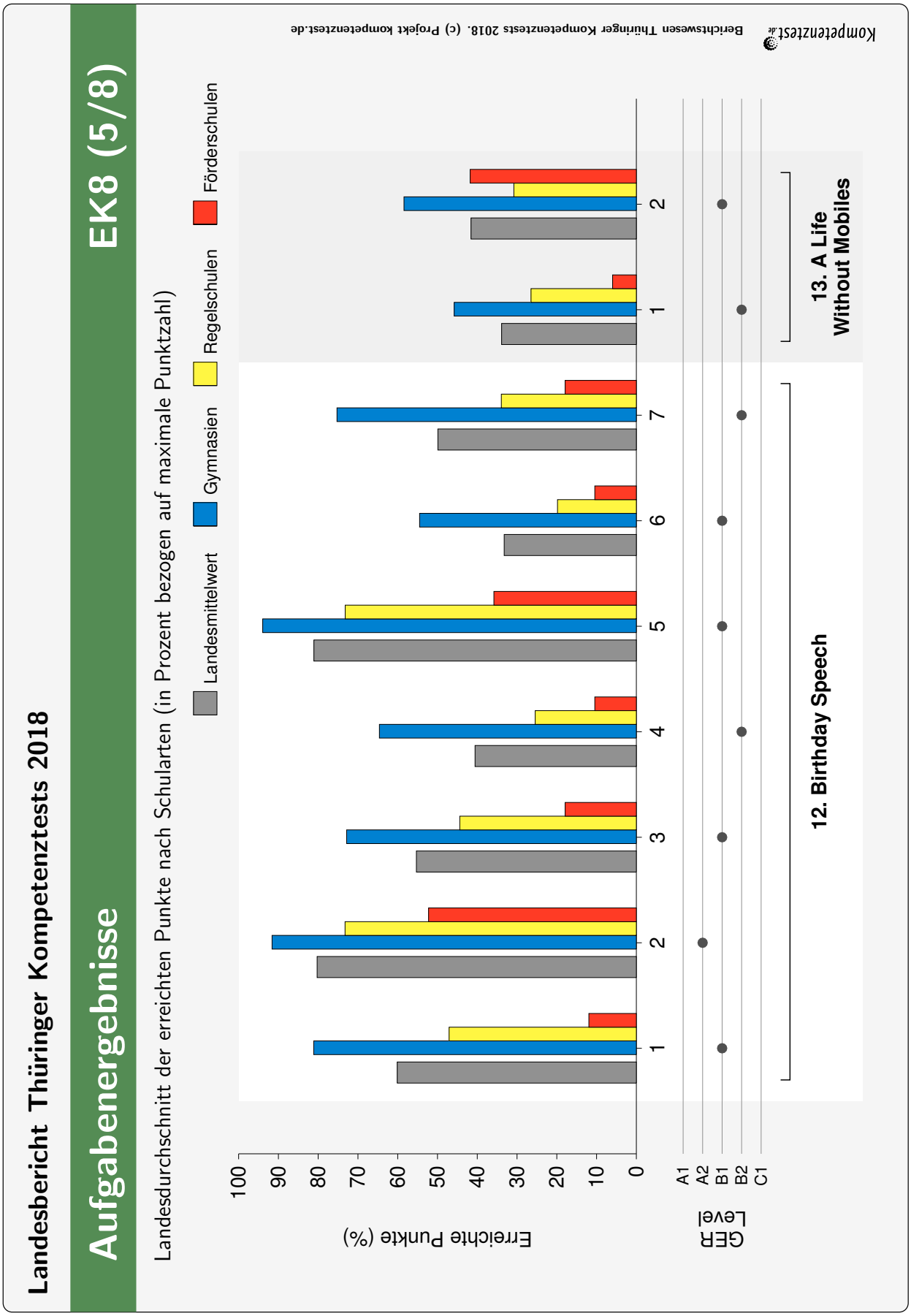

Abbildung 2.59: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Englischtest, Klassenstufe 8 – Teil 5)

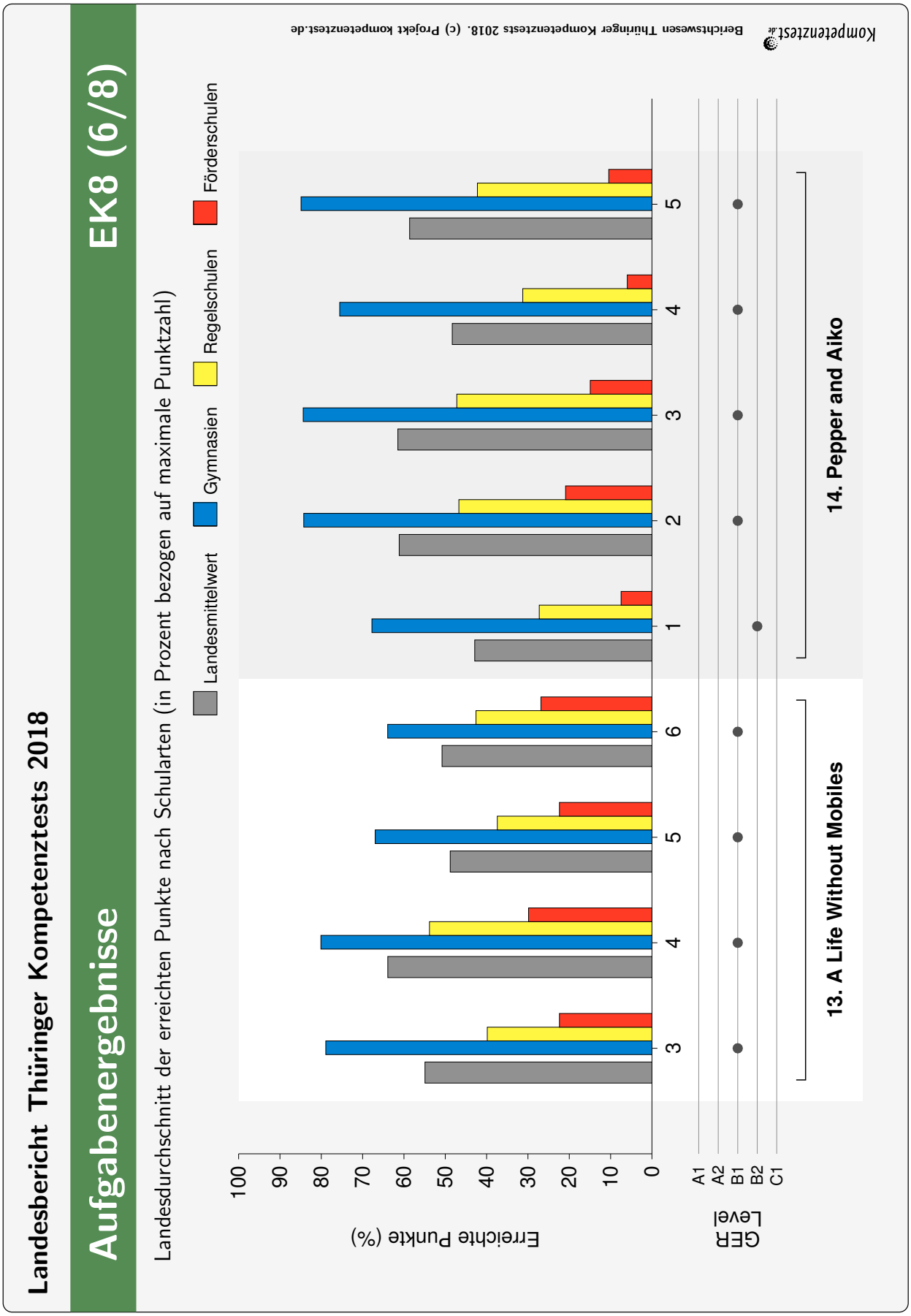

Abbildung 2.60: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Englischtest, Klassenstufe 8 – Teil 6)

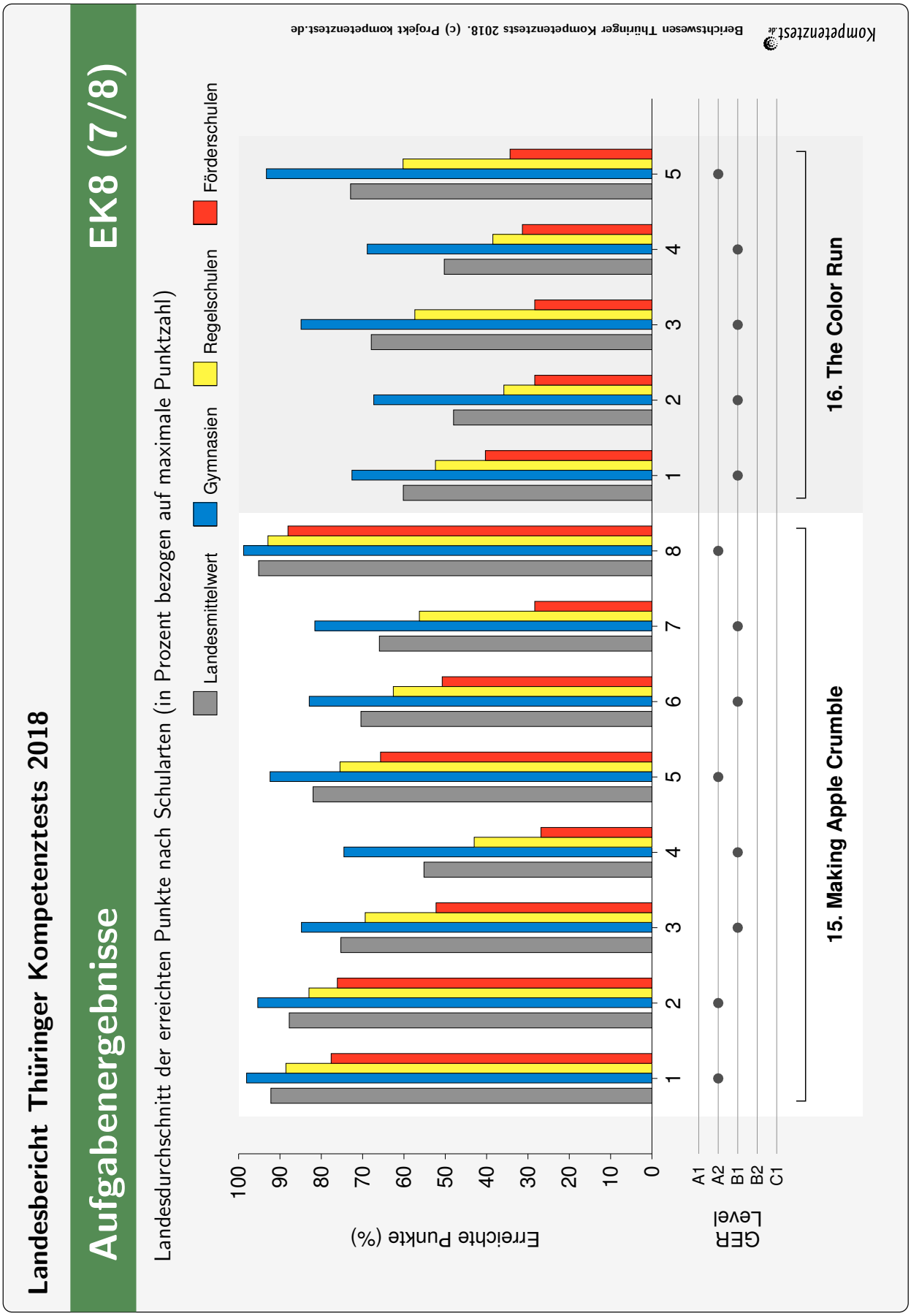

Abbildung 2.61: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Englischtest, Klassenstufe 8 – Teil 7)

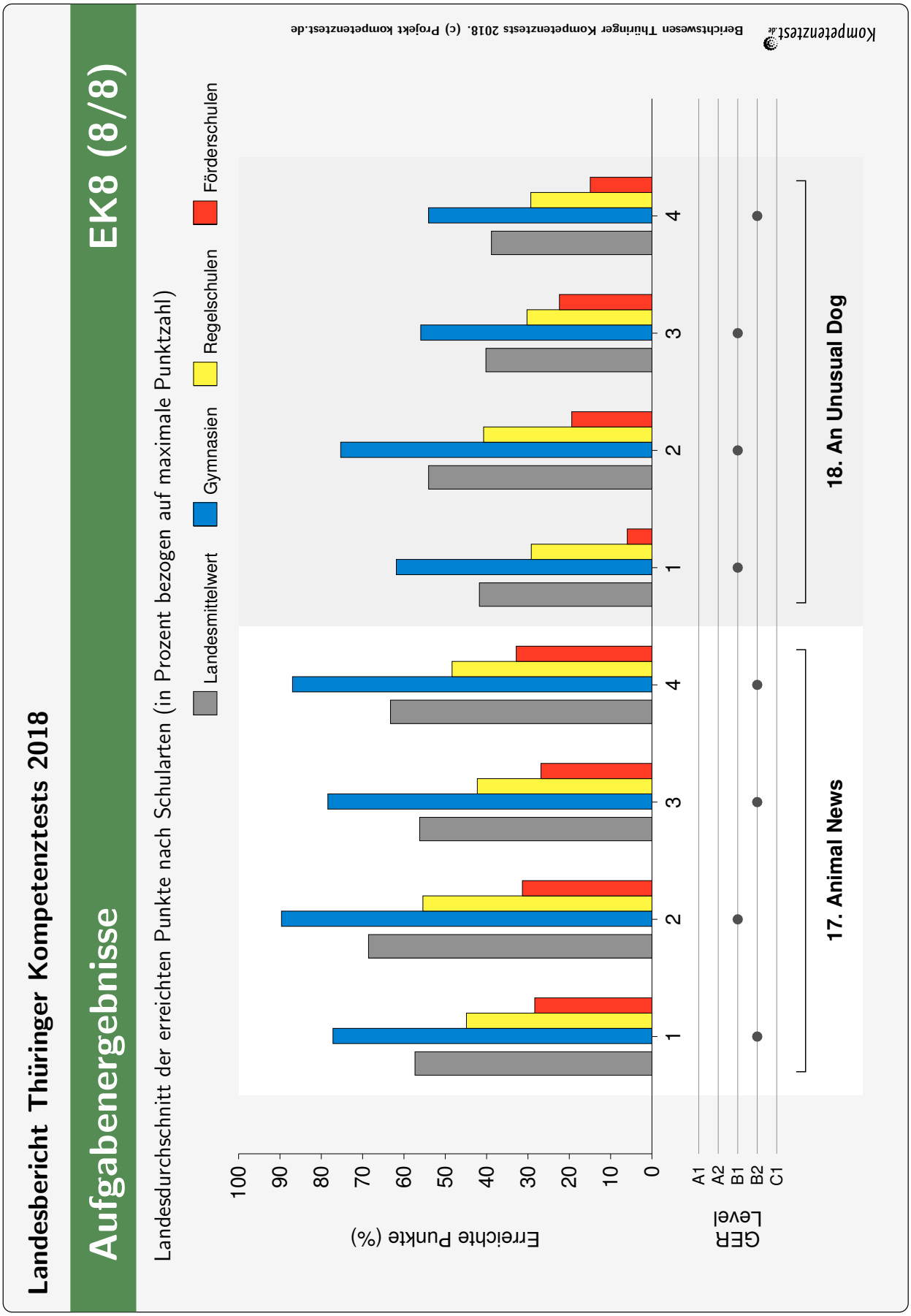

Abbildung 2.62: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Englischtest, Klassenstufe 8 – Teil 8)

3 Diagnostische Einschätzung

Damit Schüler im Unterricht gezielt gefördert werden können, ist es wichtig, dass Lehrer ihre Fähigkeiten und Leistungen realistisch einschätzen. Mit der diagnostischen Einschätzung im Rahmen der Kompetenztests können Lehrkräfte die Genauigkeit ihrer Vorhersage auf freiwilliger Basis überprüfen. Das Projekt kompetenztest.de stellt dafür am Tag vor der Testdurchführung für alle Kompetenztests einige Testaufgaben online 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 mit den tatsächlich erbrachten Leistungen der jeweiligen Klasse. Mithilfe dieser Rückmeldung können Lehrkräfte die Genauigkeit ihrer Leistungseinschätzungen reflektieren und gegebenenfalls Schlussfolgerungen für ihre zukünftige Leistungseinschätzungspraxis ableiten.

Teilnahme an der diagnostischen Einschätzung

In diesem Schuljahr nutzten 13,5 % der Lehrkräfte (DIESE ZAHL IST AUS DEM LETZTEN JAHR; SIE MUSS NOCH ERRECHNET WERDEN!)in Thüringen das Instrument der diagnostischen Einschätzung.[1] Grundlage der Berechnung bildeten alle Teilnehmer, die zumindest zur ersten Aufgabe eine Einschätzung gaben. Es wurde der Anteil dieser an allen Lehrkräften berechnet, die mit mindestens einer Klasse am Kompetenztest teilnahmen und somit die Möglichkeit der diagnostischen Einschätzung hätten nutzen können. Die nachfolgende Tabelle 3.1 gibt einen differenzierten Überblick über die Teilnahmequoten der einzelnen Klassenstufen. In der 3. Klasse wurde im Fach Deutsch zwischen den beiden Tests Schreiben (S) und Lesen (L) differenziert.

Tabelle 3.1: Teilnahmequoten der diagnostischen Einschätzung für die einzelnen Klassenstufen

Klassenstufe	Deutsch	Mathematik	Englisch
3	S: 11,7 % L: 16,0 %	13,3 %	–
6	15,2 %	15,9 %	4,5 %
8	7,8 %	12,2 %	5,4 %

DIE WERTE IN DER TABELLE (v.a. EK6) SOLLTEN NOCHMAL GEPRÜFT WERDEN!

Im Fächervergleich war die Teilnahmequote unter den Englischlehrern in Klasse 6 und 8 am geringsten. Außerdem findet sich ein niedriger Wert für die Teilnahme bei den Deutschlehrern der 8. Klasse. Ansonsten schwankte die Quote in einem von uns erwarteten Rahmen zwischen 11,7 % und 16,0 % .

[1] Hinweis: Seit dem Jahr 2014 wird die Teilnehmerquote auf der Basis der teilnehmenden Lehrkräfte berechnet, in älteren Landesberichten auf der Grundlage der teilnehmenden Kurse.

Des Weiteren wurde eine sogenannte „Abbrecherquote“ berechnet. Diese beschreibt den Anteil der Lehrer, die die diagnostische Einschätzung zwar begonnen, aber nicht fertiggestellt haben. Die Abbrecherquote schwankte zwischen 2,5 % bei den Mathelehrern der 3. Klasse und 13,2 % bei den Deutschlehrern der 8. Klasse. Insgesamt haben die Mathelehrer aller Klassen die Einschätzung seltener abgebrochen.

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 ist dargestellt, wie sich die Testleistungen von Jungen und Mädchen der Klassenstufen 3, 6 und 8 im mathematischen und sprachlichen Bereich unterscheiden. Bezüglich der sprachlichen Kompetenzen werden dabei die Fächer Deutsch und Englisch betrachtet.

Mathematische Kompetenzen im Jahr 2018

Die Annahme der Allgemeinheit zu den mathematischen Fähigkeiten ist klar: sowohl von Seiten der Lehrkräfte und Eltern als auch der Kinder werden Jungen hier häufig bessere Leistungen zugeschrieben.[3] In Tabelle 4.1 sind die diesjährigen Testergebnisse der Schüler 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 positiven Effekte weisen tatsächlich auf bessere Testleistungen bei Jungen hin, allerdings sind die Unterschiede lediglich beim Gymnasialheft in der 8. Klassenstufe (Testheft 2) bedeutsam.

Tabelle 4.1: Mittelwertevergleich der mathematischen Kompetenzen zwischen Mädchen und Jungen

	Maximal-punktzahl	**Mädchen**		**Jungen**		**Effektstärke**
		MW	N	MW	N	d
Mathematik						
MK3	40	23,8	7 809	24,8	7 852	0,13
MK6	27	11,9	4 385	12,6	4 767	0,12
MK8 1	45	27,4	5 224	28,5	5 694	0,12
MK8 2	47	23,4	1 426	26,6	1 235	0,43

Sprachliche Kompetenzen im Jahr 2018

In Tabelle 4.2 sind die Ergebnisse der Kompetenztests in den Fächern Deutsch und Englisch für Mädchen und Jungen getrennt dargestellt. In der linken Spalte sind außerdem die erreichbaren Maximalpunktzahlen vermerkt. Hierbei sind durchweg kleine, negative Effekte erkennbar, die einen leichten Leistungsvorsprung der Mädchen in den Kompetenztests Deutsch und Englisch zeigen. Diese Effekte sind - abgesehen von dem Englischtest in Klassenstufe 8 - alle als bedeutsam zu interpretieren. Am stärksten ausgeprägt ist der Leistungsvorsprung im Deutschtest der Klassenstufe 8.

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

Tabelle 4.2: Mittelwertevergleich der sprachlichen Kompetenzen bei Mädchen und Jungen

	Maximal-punktzahl	Mädchen MW	Mädchen N	Jungen MW	Jungen N	Effektstärke d
Deutsch						
DK3	42	27,9	7 584	25,8	7 642	−0,25
DK6	88	53,7	2 852	50,0	3 001	−0,26
DK8	109	73,6	6 635	66,0	6 876	−0,38
Englisch						
EK6	102	67,3	2 518	61,9	2 631	−0,25
EK8	86	57,6	6 688	54,9	6 965	−0,14

4.2 Muttersprache

Als weitere leistungsrelevante Variable wird die Muttersprache der Schüler erhoben. Differenzierungen nach Herkunftsland oder Dauer des Aufenthalts beziehungsweise des Aufenthaltsstatus in Deutschland werden dabei nicht vorgenommen.

Der prozentuale Anteil an Schülern, die an den diesjährigen Kompetenztests teilnahmen und deren Muttersprache nicht Deutsch ist, beträgt 6,1 % in der Klassenstufe 3, 4,2 % in der Klassenstufe 6 sowie 3,6 % in der Klassenstufe 8. An Regelschulen liegt der Anteil der Schüler mit nicht deutscher Muttersprache in der Klassenstufe 6 bei 4,8 % und in der Klassenstufe 8 bei 4,1 %. An Gymnasien beträgt dieser Anteil in der Klassenstufe 6 3,1 % und in Klassenstufe 8 2,8 %.

Um den Einfluss der Muttersprache auf die Leistung der Schüler in den Kompetenztests 2018 genauer zu untersuchen, werden die Mittelwerte der Testergebnisse von Schülern mit Deutsch als Muttersprache und denen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, miteinander verglichen. In Tabelle 4.3 werden die Effektstärken dargestellt, die zeigen, wie stark sich die Testergebnisse zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern unterscheiden.

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

	Effektstärke d		
Klassenstufe	**Deutsch**	**Mathematik**	**Englisch**
3	0,86	0,62	–
6	0,97	0,73	0,32
8	1,15	0,69	0,34

Es zeigen sich dabei in den Tests aller Fächer bedeutsame Effekte zugunsten der Schüler, die mit Deutsch als Muttersprache aufwachsen. Die größten Effekte sind im Fach Deutsch festzustellen, wobei der Effekt in der Klassenstufe 8 sehr stark ist. In Mathematik sind mittelstarke Effekte zu beobachten unabhängig von der Klassenstufe. Dagegen sind nur geringe Effekte in Englisch zu verzeichnen.

4.3 Sozioökonomischer Status (SES)

Eine wichtige Aufgabe des Bildungssystems ist es, allen Schülern unabhängig von deren sozialer Herkunft gerechte Bildungschancen zu ermöglichen. Dass allerdings doch ein Zusammenhang zwischen dem sogenannten sozioökonomischen Status (abgekürzt: SES) und dem Bildungserfolg besteht, wurde in zahlreichen Studien untersucht und bestätigt[4]. Im Rahmen der PISA-Studie 2015 wurde beispielsweise belegt, dass der Zusammenhang zwischen SES und den Schülerleistungen in Deutschland trotz positiver Tendenzen stärker ausgeprägt ist, als im Mittel der OECD-Staaten[5].

Während sich die PISA-Erhebung bei der Erfassung des SES auf eine Vielzahl von Indikatoren bezieht, wird im Rahmen der Kompetenztests einzig die sogenannte „Bücherfrage“ verwendet, welche sich im Rahmen verschiedener Studien als Indikator für den SES bewährt hat. Mit dieser einfachen Methode misst man auf einer fünfstufigen Skala die Anzahl der im Elternhaus vorhandenen Bücher[6].

Im Rahmen der Kompetenztests wurde die Bücherfrage anonymisiert auf Klassenebene erhoben. Für die statistische Analyse werden die Mittelwerte der Bücherfrage jeder Klasse als Indikatoren für die soziale Herkunft genutzt. Dementsprechend sind sämtliche Ergebnisse dieses Kapitels auf Klassenebene zu interpretieren. Die Bücherfrage kann nicht als genaues Abbild des SES gesehen werden, sondern liefert lediglich Hinweise auf den SES der Schüler.

In Klassenstufe 3 besteht ein gering ausgeprägter positiver Zusammenhang zwischen dem mittleren SES der Klassen und den Testergebnissen sowohl in Deutsch ($r = 0,43$) als auch in Mathematik ($r = 0,40$). Dies bedeutet, dass die Testergebnisse von Klassen mit höherem SES besser ausfallen. Die folgenden Tabellen 4.4 und 4.5 geben die statistisch signifikanten Korrelationen r für die einzelnen Kompetenztests in Klassenstufe 6 und 8, getrennt nach den Schulformen Gymnasium und Regelschule, wieder.

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

	Korrelation r		
Test	**Gymnasium**	**Regelschule**	**Gesamt**
DK6	0,48	0,40	0,57
MK6	-	0,47	0,63
EK6	-	0,28	0,42

In Klassenstufe 6 besteht bei Gymnasialschülern ein geringer positiver Zusammenhang zwischen dem Gesamtergebnis im Fach Deutsch und dem SES. In Mathematik und Englisch konnte hingegen kein statistisch signifikanter Zusammenhang festgestellt werden. Bei Regelschulen besteht für alle drei Fächer ein geringer positiver Zusammenhang, wobei dieser in Mathematik am größten ist. Betrachtet man alle Schulformen gemeinsam, so ist in Englisch wiederum ein geringer und in Deutsch und Mathematik ein mittlerer Zusammenhang zu beobachten. Die Korrelationswerte sind bei gemeinsamer Betrachtung der Schularten in allen drei Fächern größer, als bei getrennter Betrachtung. Dieser Zusammenhang ist dadurch zu erklären, dass die Heterogenitäten der Testergebnisse und des SES innerhalb einer Schulart geringer sind als zwischen verschiedenen Schularten.

[4] z. B. Bos, Schwippert & Stubbe (2007); Ditton & Maaz (2011).
[5] Vgl. OECD (2016).
[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

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

Test	Korrelation r			
	Gymnasium		Regelschule	Gesamt
	Testheft 1	Testheft 2	Testheft 1	Testheft 1
DK8	0,34		0,46	0,70
MK8	0,31	0,20	0,49	0,65
EK8	0,23		0,41	0,67

In Klassenstufe 8 sind bei Gymnasien in Mathematik die Korrelationen nach verwendetem Testheft getrennt dargestellt. In der Spalte Gesamt werden alle Schulformen (außer Förderschulen) gemeinsam betrachtet. In Mathematik Klassenstufe 8 werden hier alle Klassen betrachtet, die das Testheft 1 geschrieben haben. Generell zeigt sich auch in Klassenstufe 8, dass die Ergebnisse von Klassen mit höherem SES unabhängig von Fach und Schulform besser ausfallen als die von Klassen mit niedrigerem SES. Der Zusammenhang zwischen dem SES und den Ergebnissen in den einzelnen Fächern ist an Gymnasien geringer ausgeprägt als bei Klassen an Regelschulen. Betrachtet man alle Schularten gemeinsam, so besteht im Fach Deutsch ein hoher und in Mathematik und Englisch ein mittlerer positiver Zusammenhang. Im Fach Mathematik konnte in diesem Jahr an Gymnasien erstmals zwischen zwei verschiedenen Testheften gewählt werden, dem Testheft 1, welches dem Testheft für die Regelschulen entspricht und dem Testheft 2. In der Spalte Gesamt sind in Mathematik aus diesem Grund nur die Klassen, die Testheft 1 geschrieben haben, einbezogen, da nur die Gesamtergebnisse des gleichen Tests miteinander verglichen werden können.

Im Vergleich zu den Vorjahresergebnissen fällt der Zusammenhang zwischen mittlerem SES der Klassen und den Testergebnissen in Klassenstufe 3 etwas höher aus (vgl. 2017 Mathematik r = 0,32, Deutsch r = 0,29). An Gymnasien waren in Klassenstufe 6 im Vorjahr in Mathematik und Englisch noch geringe Zusammenhänge nachweisbar, welche in diesem Jahr nicht festgestellt wurden. Im Gegensatz dazu ist der Zusammenhang zwischen SES und dem Gesamtergebins in Deutsch größer als im Vorjahr (vgl. 2017 r = 0,15). Bei Regelschulklassen ist der Zusammenhang in den Fächern Deutsch und Mathematik vergleichbar mit 2017, in Englisch ist der Zusammenhang etwas geringer (vgl. 2017 r = 0,42). Über alle Schulformen hinweg ist der Zusammenhang zwischen SES und Ergebnissen in den Kompetenztests in Deutsch und Englisch vergleichbar mit den Vorjahreswerten, wohingegen er in Mathematik geringer ausgeprägt ist (vlg. 2017 r = 0,70).

Auffällig sind die in der Regel geringeren Korrelationswerte bei gymnasialen Klassen im Vergleich zu Regelschulklassen. 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 in anderen Schulformen. Die deutlich höheren Werte der 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 Jahre der bisherigen Beschulung haben ebenfalls einen Einfluss auf die Testleistung der Schüler, die an den Kompetenztests 2018 teilnahmen. In den folgenden Abschnitten werden der *Einfluss einer verkürzten oder verlängerten Schuleingangsphase* anhand der Ergebnisse in Klassenstufe 3, sowie der *Einfluss einer wiederholten Klassenstufe* in den Klassenstufen 6 und 8 erläutert.

Verkürzte oder verlängerte Schuleingangsphase in der Primarstufe

Gemäß der Thüringer Schulordnung bilden die Klassenstufen 1 und 2 die Schuleingangsphase und können dem individuellen Entwicklungsstand eines Schülers zeitlich angepasst werden. In Tabelle 4.6 zeigt sich, dass keine Förderschüler mit verkürzter Schuleingangsphase an den Kompetenztests 2018 teilnahmen. Ein sehr großer Anteil der Schüler an Förderschulen hat eine verlängerte Schuleingangsphase. In den Thüringer Grundschulen hat die große Mehrzahl an Schülern mit regulärer Schuleingangsphase an den Kompetenztests 2018 teilgenommen. Summa summarum lässt sich für beide Schulformen sagen, dass deutlich weniger Schüler die Schuleingangsphase verkürzen als sie verlängern.

Tabelle 4.6: Anzahl teilnehmender Schüler mit verkürzter, regulärer sowie verlängerter Schuleingangsphase nach verschiedenen Schulformen, Klassenstufe 3[7]

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

Die Tabelle 4.7 verdeutlicht den Effekt[8] der verkürzten bzw. verlängerten Schuleingangsphase auf die Testleistung in den beiden Schulformen. Bei der Interpretation der Effektstärken ist zu beachten, dass kleinere Werte (z. B. mit negativem Vorzeichen) mit weniger guten Leistungen einhergehen. Da es keine teilnehmenden Förderschüler mit verkürzter Schuleingangsphase gibt, ist ein Vergleich nicht möglich und somit auch keine Effektstärke angegeben.
An den Förderschulen erzielen die Schüler mit verlängerter Schuleingangsphase sowohl im Fach Deutsch als auch im Fach Mathematik etwas bessere Ergebnisse als ihre Mitschüler mit regulärer Beschulungsdauer. An den Grundschulen erzielen Schüler mit verlängerter Schuleingangsphase deutlich schlechtere Ergebnisse als Schüler mit regulärer Beschulungszeit, die Schüler mit verkürzter Schuleingangsphase schneiden hingegen besser ab als ihre Mitschüler. Während der Effekt an den Förderschulen klein ist, finden sich an den Grundschulen mittelgroße bis große Effekte.

[7] Es sind Unterschiede in den Teilnehmerzahlen für die verschiedenen Fächer zu erkennen, welche folgende Ursachen haben: Die Kompetenztests in Mathematik und Deutsch finden an unterschiedlichen Tagen statt, wodurch verschiedene Krankheitssituationen auftreten können. Weiterhin besteht der Deutschtest aus zwei Testteilen, welche ebenfalls an verschiedenen Tagen stattfinden. In der Tabelle werden nur die Schüler dargestellt, die zu beiden Testteilen anwesend waren.
[8] Vergleiche Seite 66.

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

Test	Förderschule		Grundschule	
	verkürzt	verlängert	verkürzt	verlängert
MK3	–	−0,25	0,79	−0,86
DK3	–	−0,24	0,46	−0,82

Wiederholen einer Klassenstufe

In den Klassenstufen 6 und 8 wurde erhoben, ob Schüler eine Klasse bereits wiederholt haben. Die Tabelle 4.8 enthält die Anzahl der Schüler, welche an den verschiedenen Kompetenztests 2018 teilgenommen haben, aufgelistet nach Schulform. Hierbei wird unterschieden zwischen Schülern mit regulärer Beschulungszeit und denen mit mindestens einer wiederholten Schulklasse.

Tabelle 4.8: Anzahl teilnehmender Schüler mit regulärer bzw. verlängerter Beschulungszeit nach verschiedenen Schulformen, Klassenstufen 6 und 8

Test	Förderschule		Regelschule		Gymnasium	
	regulär	wiederholt	regulär	wiederholt	regulär	wiederholt
MK6	47	9	5 727	393	3 122	26
DK6	44	6	3 380	185	2 129	9
EK6	16	1	2 936	194	1 887	16
MK8 (1)	63	22	7 671	718	2 704	40
MK8 (2)					2 639	37
DK8	58	19	6 870	639	4 923	66
EK8	55	9	7 041	627	4 930	64

Tabelle 4.9: Effektstärken d der Unterschiede von Schülern mit verlängerter vs. regulärer Beschulungszeit nach verschiedenen Schulformen, Klassenstufen 6[9]und 8

Test	Förderschule	Regelschule	Gymnasium
MK6	−0,18	−0,54	−0,32
DK6	0,51	−0,74	−0,41
EK6	–	−0,56	0,11
MK8 (1)	−0,63	−0,60	−0,44
MK8 (2)			− 0,02
DK8	−0,50	−0,61	−0,59
EK8	−0,25	−0,55	0,13

Im Vergleich zu Schülern mit regulärer Schulzeit zeigt sich in der Tabelle 4.9, dass Regelschüler mit mindestens einer wiederholten Klassenstufe ein durchschnittlich schlechteres Testergebnis in allen drei Testfächern erzielen. Die Effekte sind dabei als mittelgroß einzuschätzen.
An Gymnasien gibt es im Fach Englisch sowie in Klassenstufe 8 im Fach Mathematik bei den Schulen, die sich für Testheft 2 entschieden haben, keinen bedeutsamen Unterschied zwischen den beiden Schülergruppen. In den anderen Tests schneiden die Gymnasiasten mit Klassenwiederholung (mit kleinen Effektstärken) etwas schlechter ab als ihre Mitschüler.
An den Förderschulen ist das Bild weniger konsistent: Hier schneiden Schüler, die eine Klassenstufe wiederholt haben, im Fach Deutsch in der sechsten Klassenstufe mit einem besseren Ergebnis ab als jene Schüler, die sich in der regulären Schulzeit befinden. Im Fach Mathematik sowie in den Tests der Klassenstufe 8 erzielen Schüler mit Klassenstufenwiederholung schlechtere Ergebnisse als ihre Mitschüler (mit kleinen bis mittelgroßen Effektstärken).

4.5 Besondere Lernschwierigkeiten / Sonderpädagogischer Förderbedarf

Besondere Lernschwierigkeiten und *sonderpädagogischer Förderbedarf* sind Einflussfaktoren auf die Leistung von Schülern. Ein gutes, schulisches Gelingen ohne Fördermaßnahmen, ist bei besonderen Lernschwierigkeiten kaum möglich. Sie können im Schriftspracherwerb, im Rechnen oder im Verhalten auftreten. Nach deren Feststellung, entwickelt der Klassenleiter einen Förderplan. Schüler mit besonderen Lernschwierigkeiten haben Anspruch auf verschiedene Fördermaßnahmen, wie beispielsweise zusätzliche Pflichtstunden (TMBWK, 2008).

Bei Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf reicht diese Art der Förderung nicht aus. Sie sind in ihren Möglichkeiten so beeinträchtigt, dass sie nur mit sonderpädagogischer Unterstützung an allgemeinbildenden Schulen ausreichend gefördert werden können. Sonderpädagogischer Förderbedarf kann in den Förderschwerpunkten Hören, Sehen, körperliche und motorische Entwicklung, Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung sowie geistige Entwicklung auftreten. Ein solcher Bedarf wird durch ein sonderpädagogisches Gutachten festgestellt, auf dessen Grundlage ein individueller Förderplan erstellt wird. Dabei können festgelegte Maßnahmen zur Unterstützung beispielsweise eine gezielte sonderpädagogische Förderung im Unterricht und gegebenenfalls ein Nachteilsausgleich sein.

Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden entweder im gemeinsamen Unterricht mit Schülern ohne Förderbedarf oder an Förderschulen unterrichtet. Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen 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 16 232 Schüler an den Kompetenztests in Klassenstufe 3 teil, darunter befanden sich 1 683 Schüler mit besonderen Lernschwierigkeiten (10,4 %) und 241 Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (1,5 %). In Klassenstufe 6 haben insgesamt 13 409 Schüler teilgenommen, davon 740 Schüler mit besonderen Lernschwierigkeiten (5,5 %) und 264 Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (2,0 %). Am Kompetenztest der Klassenstufe 8 nahmen insgesamt 16 360 Schüler teil, darunter befanden sich 948 Schüler mit besonderen Lernschwierigkeiten (5,8 %) und 378 Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (2,3 %).

[9] Für den Kompetenztest im Fach Englisch können keine Effektgrößen angegeben werden, da die Anzahl der Schüler mit Klassenwiederholung zu gering ist.

In Tabelle 4.10 sind die Effektstärken d der Leistungsunterschiede von Schülern mit und ohne besonderen Lernschwierigkeiten oder sonderpädagogischem Förderbedarf dargestellt. In der Analyse wurden die Schülergruppen mit besonderen Lernschwierigkeiten und sonderpädagogischem Förderbedarf zusammengefasst, um verlässliche statistische Ergebnisse zu erhalten. Die Ergebnisse zeigen, dass Schüler mit einer angegebenen besonderen Lernschwierigkeit oder einem sonderpädagogischem Förderbedarf in allen Fächern und Klassenstufen schwächer in den Kompetenztests abschneiden, als Schüler ohne einer entsprechenden Angabe. Dies lässt sich an den Effektstärken in Tabelle 4.10 erkennen, die alle größer als d = 0,8 sind. Es handelt sich also durchgehend um starke Effekte.

Tabelle 4.10: Effektstärke d der Leistungsunterschiede von Schülern mit und ohne BL/SF

	Effektstärke d in den Fächern		
Klassenstufe	**Deutsch**	**Mathematik**	**Englisch**
3	1,20	1,17	–
6	1,07	0,91	1,21
8	1,25	0,93	1,10

4.6 Vorwissen der Schüler

Im Folgenden wird das Vorwissen der Schüler und der Einfluss auf die gezeigte Leistung untersucht. Grundlage hierfür sind die gezeigten Leistungen des Schülers in den Kompetenztests der Vorjahre. Aufgrund des Thüringer Schülerlängsschnitts können aktuelle Ergebnisse und die Ergebnisse der 3. und 6. Klassenstufe des Schülers miteinander verknüpft werden. Die folgende Tabelle stellt zunächst dar, wie hoch der relative Anteil verfügbarer Daten aus den Jahren 2013 (Klassenstufe 3), 2014 (Klassenstufe 6) und 2018 (Klassenstufe 8) war, aus denen der Zusammenhang von Vorwissen und Testleistung errechnet wurde. Der Kompetenztest Englisch wird erst ab Klassenstufe 6 durchgeführt.

Tabelle 4.11: Prozentualer Anteil von Schülern, deren Ergebnisse längsschnittlich miteinander verknüpft wurden

Kompetenztest	**Deutsch**	**Mathematik**	**Englisch**
K8 - K6	37,53	52,86	23,09
K8 - K3	72,41	70,59	-
K6 - K3	79,13	77,28	-

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. Schüler, welche also in den Kompetenztests der Vorjahre gute Leistungen in einem Fach gezeigt haben, zeigen auch in diesen Kompetenztests eher eine bessere Leistung. Im Fach Englisch lässt sich sogar von einem starken Zusammenhang sprechen. Korrelationen beschreiben jedoch nur eine allgemeine Tendenz und müssen nicht unbedingt auf den individuellen Schüler zutreffen.

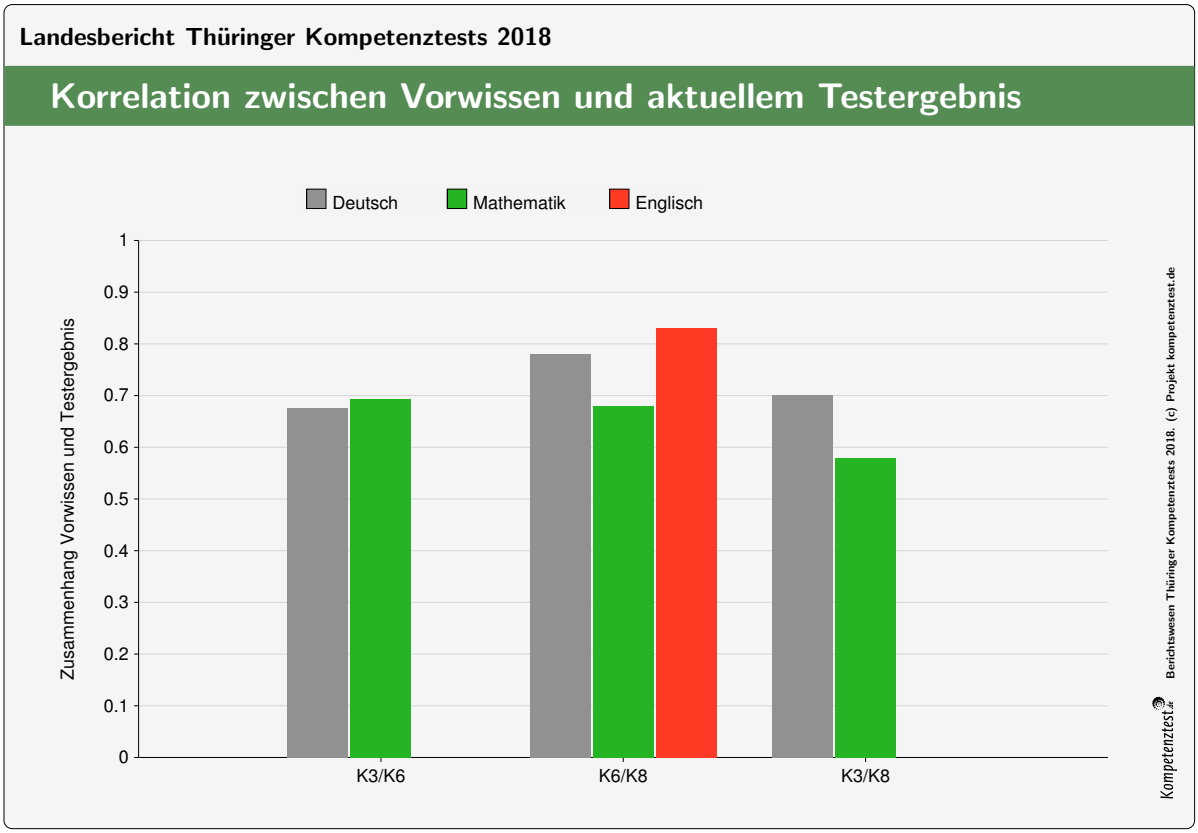

Abbildung 4.1: Korrelation zwischen dem Vorwissen (i. e. frühere Testergebnisse) und den Ergebnissen der aktuellen Kompetenztests. Links ist der Zusammenhang zwischen Ergebnissen der Klassenstufe 3 mit Testergebnissen der Klassenstufe 6 dargestellt, in der Mitte der zwischen Klassenstufe 6 und 8 und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

4.7 Zusammenhang Halbjahresnote und Testergebnisse

Dieser Abschnitt beschäftigt sich mit dem Zusammenhang zwischen den Testergebnissen des Kompetenztests und den Halbjahresnoten der Schüler in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch und Französisch. Die Ergebnisse der letzten Jahre zeigen, dass Schüler mit guten Halbjahresnoten tendenziell bessere Testergebnisse erzielen und umgekehrt. Daher gibt der Zusammenhang einen Hinweis darauf, ob die Leistungsbewertung der Schüler im Unterricht realistisch erfolgt. In der folgenden Tabelle 4.12 sind die Korrelationen r zwischen den Testergebnissen und den Halbjahresnoten für die verschiedenen Fächer und Klassenstufen in Thüringen über die Schulformen hinweg dargestellt. Die Korrelation r gibt an, wie stark der Zusammenhang ist (vgl. Abschnitt „Vorbemerkung“ auf Seite 65).

Tabelle 4.12: Korrelation r zwischen der Halbjahresnote und dem Testergebnis

	Korrelation r			
Klassenstufe	**Deutsch**	**Mathematik**	**Englisch**	**Französisch**
3	−0,63	−0,63	–	–
6	−0,48	−0,57	−0,58	–
8	−0,53	−0,48	−0,55	−0,61

Die insgesamt mittelstarken Korrelationen[10] verdeutlichen, dass ein bedeutsamer Zusammenhang zwischen den Halbjahresnoten und den Testleistungen besteht. Der stärkste Zusammenhang ist in der dritten Klassenstufe zu finden. Der Zusammenhang ist gleich hoch bei Mädchen und Jungen und ist ebenso unabhängig von der Schulform oder davon, in welchem Modus der Kompetenztest durchgeführt wurde (online oder als Papierversion).

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

5 Schwerpunktthema Arbeit mit dem Online-Kompetenztest

Nach einer erfolgreichen flächendeckenden Einführung der Online-Kompetenztests 2017 gab es auch dieses Jahr in den achten Klassen wieder die Möglichkeit den Kompetenztest in den Fächern Englisch und Deutsch webbasiert durchzuführen. Im Vorfeld wurden die Schulen über ein Schulleiteranschreiben über das Angebot des Online-Tests informiert und konnten bei der Anmeldung entscheiden, ob sie an der herkömmlichen oder der Online-Variante teilnehmen wollten.

Insgesamt nahmen 40,5 % aller Schüler, die den Englischkompetenztest bearbeiteten an der Online-Version teil. Für den Kompetenztest in Deutsch lag die Teilnahmequote am Online-Test bei 39,8 %. In der untenstehenden Tabelle 5.1 sind die Teilnahmequoten auf Schülerebene noch einmal aufgeteilt nach Schulform zu sehen.

Tabelle 5.1: Anzahl der Klassen, die an der Online- bzw. der Papierversion des Kompetenztests Deutsch K8 teilgenommen haben, aufgeteilt nach Schulformen

	Regelschule		**Gymnasium**		**Förderschule**	
	N	***%***	***N***	***%***	***N***	***%***
Online	3 448	41,4	2 010	37,5	14	17,7
Papier	4 881	58,6	3 348	62,5	65	82,3

Tabelle 5.2: Anzahl der Klassen, die an der Online- bzw. der Papierversion des Kompetenztests Englisch K8 teilgenommen haben, aufgeteilt nach Schulformen

	Regelschule		**Gymnasium**		**Förderschule**	
	N	***%***	***N***	***%***	***N***	***%***
Online	3 341	39,5	2 282	42,2	12	17,9
Papier	5 113	60,5	3 120	57,8	55	82,1

5.1 Auswirkung des Online-Formates auf die Testleistung

Der Kompetenztest ist ein Feedbackinstrument, welches eine objektive Einschätzung der Schülerleistung bietet. Daher wird untersucht, ob der Test unabhängig vom Modus (also ob die Schüler am Online-Test oder an der Papierversion des Kompetenztests teilgenommen haben) zu den gleichen Ergebnissen führt. Aus diesem Grund wurde untersucht, ob die Schüler je nach

Testmodus unterschiedliche Gesamtpunktzahlen erreichten. Zu bemerken ist an dieser Stelle, dass bei der Rückmeldung der Testergebnisse an die Schulen der korrigierte Landesmittelwert verwendet wird. Dieser berücksichtigt u. a. auch, ob der Test als Online- oder Papiertest geschrieben wurde. In diesem Sinne sind die Testergebnisse ohnehin 'fair'. In der folgenden Tabelle 5.3 sind die Mittelwerte für Teilnehmer des Online-Tests und Teilnehmer der Papierversion aufgeteilt nach Fächern und Aufgabenbereichen zu sehen.

Tabelle 5.3: Vergleich der Mittelwerte für das Fach Deutsch

		Regelschulen		**Gymnasien**	
		MW	**(SD)**	**MW**	**(SD)**
Lesen	online	18,28	(6,10)	25,12	(4,18)
	Papier	17,83	(6,70)	25,79	(3,97)
Sprachgebrauch	online	43,15	(12,40)	58,46	(8,58)
	Papier	41,20	(13,33)	59,65	(8,75)

Es zeigt sich, dass an den Regelschulen die Teilnehmer des Online-Tests durchschnittlich eine etwas höhere Punktzahl erreicht haben als die Teilnehmer der Papierversion. In den Gymnasialklassen sind die Mittelwerte sehr ähnlich, hier konnten jedoch die Teilnehmer der Papier-Version eine etwas höhere Punktzahl erreichen. Um diese Unterschiede zu interpretieren wurden Effektstärken in Form von standardisierten Mittelwertdifferenzen (*d*-Maßen) berechnet. Ein positives Vorzeichen bedeutet dabei eine höherer mittlere Testleistung beim Online-Test. Dies gilt für alle Effektstärken dieses Kapitels.

Tabelle 5.4: Effektstärken (*d*-Maße) für das Fach Deutsch

	Regelschulen	**Gymnasien**
Lesen	0,07	-0,16
Zuhören	0,15	-0,14

Alle Effekte sind sehr klein und zeigen somit, dass der Testmodus keinen bedeutsamen Einfluss auf die Leistung der Schüler hat. Im Vorjahr hat sich ein deutlicher Moduseffekt abgezeichnet, was jedoch darauf zurückzuführen ist, dass die Schüler im Aufgabenbereich 'Zuhören' geprüft wurden. Hierbei hat sich der Online-Test als etwas schwieriger erwiesen. In den Bereichen 'Sprachgebrauch' und 'Lesen' lässt sich dieser Unterschied jedoch nicht feststellen.
Auch im Fach Englisch schneiden in den Regelschulklassen die Teilnehmer des Online-Tests etwas besser ab als die der Papierversion. In den Gymnasialklassen ist der entgegengesetzte Effekt zu beobachten.

Die Effektstärken für die Mittelwertsdifferenzen im Fach Englisch sind ebenfalls sehr gering. Einzig im Bereich 'Lesen' an den Gymnasien ist ein kleiner Effekt zu beobachten, der zeigt, dass Teinehmer der Papier-Version etwas besser abgeschnitten haben.

Tabelle 5.5: Vergleich der Mittelwerte für das Fach Englisch

		Regelschulen		Gymnasien	
		MW	(SD)	MW	(SD)
Hören	online	18,74	(8,60)	28,97	(6,10)
	Papier	17,49	(9,10)	29,80	(6,00)
Lesen	online	29,50	(9,39)	40,00	(6,08)
	Papier	29,00	(10,19)	41,60	(5,59)

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

	Regelschulen	Gymnasien
Hören	0,14	-0,14
Lesen	0,05	- 0,28

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Online- und Papiervariante zu vergleichbaren Ergebnissen führen.

5.2 Auswirkungen von Schulcharakteristika auf die Teilnahme am Online-Test

Um nachvollziehen zu können, welche Schulen sich für einen Online-Test entschieden haben, wurden spezifische Charakteristika von Schulen untersucht und verglichen. Dabei wurden folgende Merkmale untersucht: Die Schulform, die Größe der Schule sowie das Kompetenzniveau der Schüler (bei früheren Tests). Als Hinweis (Indikator) für die Größe der Schule wurde die jeweilige Anzahl teilnehmender Schüler einer Schule an dem jeweiligen Test in Deutsch oder Englisch in Klasse 8 verwendet. In der folgenden Tabellen ist die durchschnittliche Anzahl der am Test teilnehmenden Schüler getrennt nach Online- und Papiervariante wiedergegeben. Zudem wird nach Schulform unterschieden.

Tabelle 5.7: Mittelwert der am Online- bzw. Papiertest teilnehmenden Schüler pro Schule

		Regelschulen		Gymnasien	
		MW	(SD)	MW	(SD)
DK8	online	48	(22,76)	69	(19,01)
	Papier	40	(16,23)	70	(22,13)
EK8	online	39	(18,73)	60	(19,11)
	Papier	31	(13,08)	58	(18,59)

Die hieraus resultierenden Effektstärken zwischen Schulen, welche sich für die online geschriebene Version in Deutsch und Englisch entschieden haben und Schulen, welche sich für die Papierversion entschieden haben, gibt die folgende Tabelle wieder.

Tabelle 5.8: Zusammenhang von Testmodus und Schulgröße als Effektstärken (*d*-Maße)

	Regelschulen	**Gymnasien**
DK8	0,42	-0,05
EK8	0,52	0,11

Es zeigt sich, dass es sich bei den Regelschulen, welche sich für die online geschriebene Version entschieden hatten, um tendenziell größere Schulen handelt. Bei den Gymnasien ist dieser Effekt vernachlässigbar.

Als weiteres Charakteristikum der Schulen wurde das durchschnittliche Vorwissen der Schüler einer Schule herangezogen. Dazu werden die damaligen Schülerergebnisse der Klassenstufe 3 der teilnehmenden Schüler der Klassenstufe 8 herangezogen. Es werden also die Ergebnisse des Kompetenztests 2013, in welchem die jetzigen Teilnehmer der Deutsch- und Englisch-Tests Klassentufe 8 in der dritten Klasse waren, gemittelt, um das durchschnittliche Vorwissen der Schüler einer Schule ermitteln zu können. Nun kann das gemittelte Vorwissen der Schüler von Schulen, welche sich für den Online-Test entschieden haben, mit dem gemittelten Vorwissen der Schülern von Schulen, welche nicht an den Online-Tests teilgenommen haben, verglichen werden. Die folgende Tabelle gibt das durschnittliche Vorwissen der teilnehmenden Schüler aller Schule wieder, welche sich für bzw. gegen den online geschriebenen Kompetenztest entschieden haben. Die Zahlenwerte in der Tabelle entsprechen der mittleren erreichten Punktzahl (in Prozent bezogen auf die maximal erreichbare Punktzahl).

Tabelle 5.9: Mittelwert des Vorwissens der Schüler von Schulen, welche sich für und gegen den online geschriebenen Test entschieden haben

		Regelschulen		**Gymnasien**	
		MW	**(SD)**	**MW**	**(SD)**
DK8	online	63	(6)	79	(3)
	Papier	61	(6)	78	(3)
EK8	online	63	(5)	77	(3)
	Papier	62	(5)	78	(3)

Es ist zu beobachten, dass sich jene Gymnasien eher für den online geschriebenen Kompetenztest in Deutsch entschieden haben, bei welchen das Vorwissen der Schüler im Mittel besser war; umgekehrt ist es bei gymnasialen Englischtests. Die Regelschulen, welche sich für den online geschriebenen Kompetenztest in Deutsch oder Englisch entschieden haben, haben Schüler mit etwas besseren Vorwissen im Vergleich zu den Regelschulen, welche sich für die Papierversion entschieden haben. Dies zeigt sich auch in den folgenden dargestellten Effektstärken.

Es ist zu beachten, dass einzelne Schulen den Kompetenztest sowohl online als auch in Papierversionen durchgeführt haben. Grund hierfür kann zum Beispiel sein, dass aufgrund technischer Probleme seitens der Schule während der Durchführung vereinzelt auf Papierversionen zurückgegriffen wurde. Die folgenden Ergebnisse beruhen daher auf einer Tendenz zum online geschriebenen Test bzw. einer Tendenz zum Kompetenztest als Papierversion. Wenn die Mehrheit der entsprechenden Schüler einer Schule an dem online geschriebenen Deutsch- oder Englisch-Test teilgenommen hat, so wird davon ausgegegangen, dass sich die Schule

Tabelle 5.10: Effektstärken (*d*-Maße) des durchschnittlichen Vorwissens der Schüler einer Schule und der gewählten Kompetenztestversion für die Fächer Deutsch und Englisch

	Regelschulen	**Gymnasien**
DK8	0,33	0,33
EK8	0,2	-0,33

tendenziell für die online geschriebene Version entschieden hat. Wenn die Mehrheit der entsprechenden Schüler einer Schule an der Papierversion des Deutsch- oder Englisch-Tests teilgenommen hat, so wird davon ausgegegangen, dass sich die Schule tendenziell für die Papierversion entschieden hat.

5.3 Ergebnisse der Lehrerbefragung

Um den Kompetenztest kontinuierlich verbessern zu können, wurde auf freiwilliger Basis eine Befragung der Lehrkräfte durchgeführt, anhand derer die Arbeit mit dem Kompetenztest und den Testergebnissen evaluiert wurde. An dieser Befragung nahmen sowohl Lehrkräfte teil, die den Online-Test, als auch Lehrkräfte die den Kompetenztest in der herkömmlichen Version durchgeführt haben. Beide Gruppen wurden befragt, inwiefern sie mit den Testaufgaben vertraut waren, in welchem Maße sie planen mit den Testergebnissen zu arbeiten, welche Einstellung sie zum Kompetenztest im allgemeinen haben und inwieweit sie diesen als Chance bzw. als Belastung empfinden. Für alle Items wurde eine sechsstufige Skala verwendet, auf der niedrige Werte für eine höhere Zustimmung und höhere Werte für eine geringere Zustimmung zu der Aussage stehen. Den Teilnehmern am Online-Test wurden anschließend noch weitere Items präsentiert, die für dessen Weiterentwicklung relevant sind.

Es ist zu beachten, dass einige Lehrer den Kompetenztest sowohl online als auch in der Papierversion durchgeführt haben. Im folgenden werden jedoch nur die Antworten der Lehrer ausgewertet, die ausschließlich online oder ausschließlich in der herkömmlichen Variante mit dem Kompetenztest gearbeitet haben.

5.3.1 Bewertung des Online-Tests durch die Lehrkräfte

Insgesamt nahmen 382 Lehrkräfte an der Nachbefragung zum Online-Test teil. Davon gaben 89 % an, dass sie den Online-Test einem Kollegen weiterempfehlen würden. Die Lehrkräfte wurden weiterhin gebeten den Online-Test und seine verschiedenen Komponenten mit Schulnoten zu bewerten. Die Gesamtbewertung lag durchschnittlich bei 2,3 (SD = 0,79; N = 378) und ist somit etwas besser als im letzten Jahr. Die Anmeldung wurde durchschnittlich mit 1,9 (SD = 0,85, N = 349) und das Manual zum Online-Test mit der Note 2 (SD = 0,81, N = 359) bewertet. Mehr als die Hälfte der Lehrer gaben zudem an, dass sie ihre Schüler beim Online-Test als motivierter erlebt haben.

5.3.2 Auswirkungen der Teilnahme am Online-Test auf die Arbeit der Lehrkräfte

Die Lehrkräfte gaben an, dass sie mit den Aufgaben gut vertraut waren (*MW* = 1,77, *SD* = 0,97). Auch hier stehen niedrige Skalenwerte für eine höhere Zustimmung und in dem Fall für eine höhere Vertrautheit. Lehrkräfte die am Online-Test teilnahmen (*MW* = 1,91, *SD* = 0,99) waren durchschnittlich etwas weniger mit den Testaufgaben vertraut, als die Lehrkräfte, die den Kompetenztest in der Papier-Version durchgeführt haben (*MW* = 1,74, *SD* = 0,99). Mit einer Effektstärke von *d* = 0,17 ist dies jedoch nur ein sehr kleiner Effekt.
Weiterhin wurden die Lehrkräfte gebeten einzuschätzen, inwiefern der Kompetenztest eine Belastung für sie darstellt. Höhere Werte stehen an dieser Stelle für eine höhere Belastung. Es zeigte sich, dass die Belastung durch den Kompetenztest durchschnittlich als mittel empfunden wird. Lehrkräfte, die den Kompetenztest online durchgeführt haben, empfanden den Kompetenztest durchschnittlich als geringere Belastung (*MW* = 3,74, *SD* = 1,50) im Vergleich zu den Lehrern die mit der herkömmlichen Testvariante gearbeitet haben (*MW* = 3,82, *SD* = 1,61). Die Stärke dieses Effektes ist vernachlässigbar klein.
Zudem gaben Lehrkräfte, die am Online-Test teilgenommen haben an, dass sie diesen als große Entlastung empfanden (*MW* = 1,74, *SD* = 1,21). Dies Ergebnis überrascht, da sich die Belastungseinschätzung wie eben beschrieben nicht substanziell zwischen den Gruppen unterscheidet. Dieses Ergebnis könnte ein Hinweis darauf sein, dass der Online-Test zwar entlastend wirkt, jedoch andere Aspekte des Kompetenztests dazu führen, dass er pauschal als eher belastend eingeschätzt wird.

5.4 Einflussfaktoren auf die Nutzung der Testergebnisse

Ein weiteres Ziel der Befragung war es, herauszufinden ob sich die Teilnahme am Online-Test auf die Intention mit den Testergebnissen zu arbeiten auswirkt. Die Teilnehmer des Online-Tests stimmten der Aussage, dass sie dieses Jahr intensiv mit den Testergebnissen arbeiten möchten, durchschnittlich etwas weniger zu (*MW* = 3,5, *SD* = 1,41) als die Teilnehmer der herkömmlichen Testvariante (*MW* = 3,3, *SD* = 1,39). Es handelt sich jedoch nur um einen sehr kleinen Effekt mit einer Stärke von *d* = 0,14.
Weiterhin wurde analysiert, welche Faktoren mit der intendierten Nutzung der Testergebnisse in Zusammenhang stehen. Hierbei zeigte sich, dass Lehrer, die den Online-Test als entlastend empfinden, eine höhere Zustimmung bei der intendierten Nutzung der Testergebnisse berichteten (*r* = 0,023)[1].

Es wurde außerdem untersucht, inwiefern ein Zusammenhang zwischen der Einstellung zum Kompetenztest im Allgemeinen und der empfundenen Entlastung durch den Online-Test besteht. Die Einstellung zum Kompetenztest wurde mit zwei Items erfasste, die ebenfalls auf einer sechsstufigen Skala bewertet wurden (kleinere Werte stehen auch hier für eine höhere Zustimmung und eine somit positivere Einstellung zum Kompetenztest). Ein Item erfasste, inwiefern der Kompetenztest als eine sinnvolle Maßnahme empfunden wird (Einstellung 1), das andere Item erfasst, inwiefern die Lehrkräfte dem Kompetenztest etwas Gutes abgewinnen können (Einstellung 2).

Wie die folgende Tabelle zeigt, haben Teilnehmer des Online-Tests eine durchschnittlich etwas kritischere Einstellung zu den Kompetenztests. In beiden Fällen handelt es sich um kleine Effekte mit Effektstärken von jeweils *d* = 0,27.

[1] Als Maß für die Effektstärke wurde hier der Korrelationskoeffizient *r* verwendet.

Tabelle 5.11: Mittelwerte der Einstellung zum Kompetenztest

	Alle Lehrkräfte	Online-Test	Papierversion
Einstellung 1	3,42	3,74	3,35
Einstellung 2	3,55	3,55	3,49

Es zeigt sich, dass sowohl bei Online-Test-Teilnehmern als auch bei Teilnehmern an der herkömmlichen Variante die Einstellung mit der intendierten Nutzung der Testergebnisse zusammenhängt. Es konnte ein bedeutsamer Effekt der Einstellung zum Kompetenztest auf die Bereitschaft mit den Testergebnissen zu arbeiten festgestellt werden. Lehrkräfte die angeben, dass sie den Kompetenztest als eine sinnvolle Maßnahme erachten, sind tendenziell eher dazu bereit mit den Ergebnissen weiterzuarbeiten.

Die Ergebnisse lassen vermuten, dass der Online-Test die Lehrkräfte zwar entlastet, jedoch diese Entlastung nicht umgehend dazu beiträgt, dass mehr mit den Ergebnissen gearbeitet wird. Auch wird der Kompetenztest an sich trotz der berichteteten Entlastung durch den Online-Test noch als prinzipiell belastend empfunden. Es stellt sich daher die Frage, inwiefern Belastung, Einstellung und intendierte Nutzung zusammenhängen. Die Annahme, dass eine geringere Belastung automatisch zu einer vermehrten Arbeit mit den Testergebnissen führt, ist zu hinterfragen.

Zu diesem Zweck wurde eine Mediatoranalyse durchgeführt. Eine Mediatoranalyse beschäftigt sich mit der Frage durch welche vermittelnden Prozesse eine unabhängige Variable (in diesem Fall die Belastung durch den Kompetenztest) auf eine abhängige Variable (die Nutzung der Testergebnisse) wirkt. Die Ergebnisse zeigen, dass sich für das zweite Einstellungsitem, welches misst, inwiefern die Lehrkräfte den Kompetenztest gutheißen, ein Mediationseffekt nachweisen lässt.

Das bedeutet, dass die Belastung, die mit dem Kompetenztest einhergeht, nicht nur direkt auf die Arbeit mit den Testergebnissen wirkt. Die Belastung zu reduzieren, geht also nicht zwangsläufig damit einher, dass die Lehrkräfte mehr mit den Ergebnissen arbeiten. Vielmehr wird hier die Vermutung bestätigt, dass die allgemeine Haltung zum Kompetenztest eine bedeutende Rolle dabei spielt, inwiefern die Bereitschaft besteht, sich mit den neu gewonnen Erkenntnissen über den Leistungsstand der Klasse auseinanderzusetzen. Sie vermittelt den Zusammenhang zwischen empfundener Belastung und der intendierten Nutzung der Testergebnisse.

5.5 Zusammenfassung der Befragungsergebnisse

Der Online-Test wird im Allgemeinen positiv von den Lehrkräften aufgenommen und führt zu einer Entlastung. Auch die Tatsache, dass die meisten Lehrkräfte den Online-Test einem Kollegen empfehlen würden, spricht für den Erfolg dieses Projekts. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse jedoch auch, dass die Entlastung durch den neuen Testmodus, noch nicht automatisch zu einer höheren Nutzung der Testergebnisse führt. Die Idee, dass das Ausmaß, in dem mit den Ergebnissen gearbeitet wird, allein davon abhängt, wie viel zeitliche und strukturelle Ressourcen zur Verfügung stehen, sollte vielleicht überdacht werden. Vielmehr legen die Ergebnisse der Befragung nahe, dass die Einstellung zum Kompetenztest im Allgemeinen eine bedeutende Rolle dabei spielt wie mit dem Feedback zum Leistungsstand der Schüler umgegangen wird.

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. 84 % 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	2,17	2,67	2,74	3,01
DK3S	2,23	2,58	2,69	2,94
MK3	2,29	2,66	2,72	2,97
DK6	2,37	2,84	2,94	3,24
EK6	2,47	2,94	3,15	3,35
MK6	2,31	2,72	2,96	3,20
DK8	2,53	3,05	3,20	3,42
EK8	2,47	2,94	3,19	3,41
MK8	2,42	2,81	3,00	3,25

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 Klassenstufen 6 und 8.

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:

- DK3 und MK3 an Grundschulen sowie EK6 und MK6 an Regelschulen: Bei allen vier betrachteten Aspekten waren die Lehrkräfte (mit kleinen Effekten) kritischer als im Vorjahr.
- EK6 an Gymnasien: Die Lehrplanadäquatheit und Nützlichkeit für Unterrichtsentwicklung wird mit einem kleinen Effekt schlechter als im Vorjahr bewertet.
- EK8 an Gymnasien: Die Lehrplanadäquatheit wird mit einem kleinen Effekt besser als im Vorjahr bewertet.

6.2 Rezeption der Testergebnisse an den Schulen

6.2.1 Formen der Rückmeldungen

Im Jahr 2018 wurden für Thüringer Klassen und Schüler für die Kompetenztests insgesamt über 18 120 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 individuelle **Schülerberichte** erstellt. 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 2018

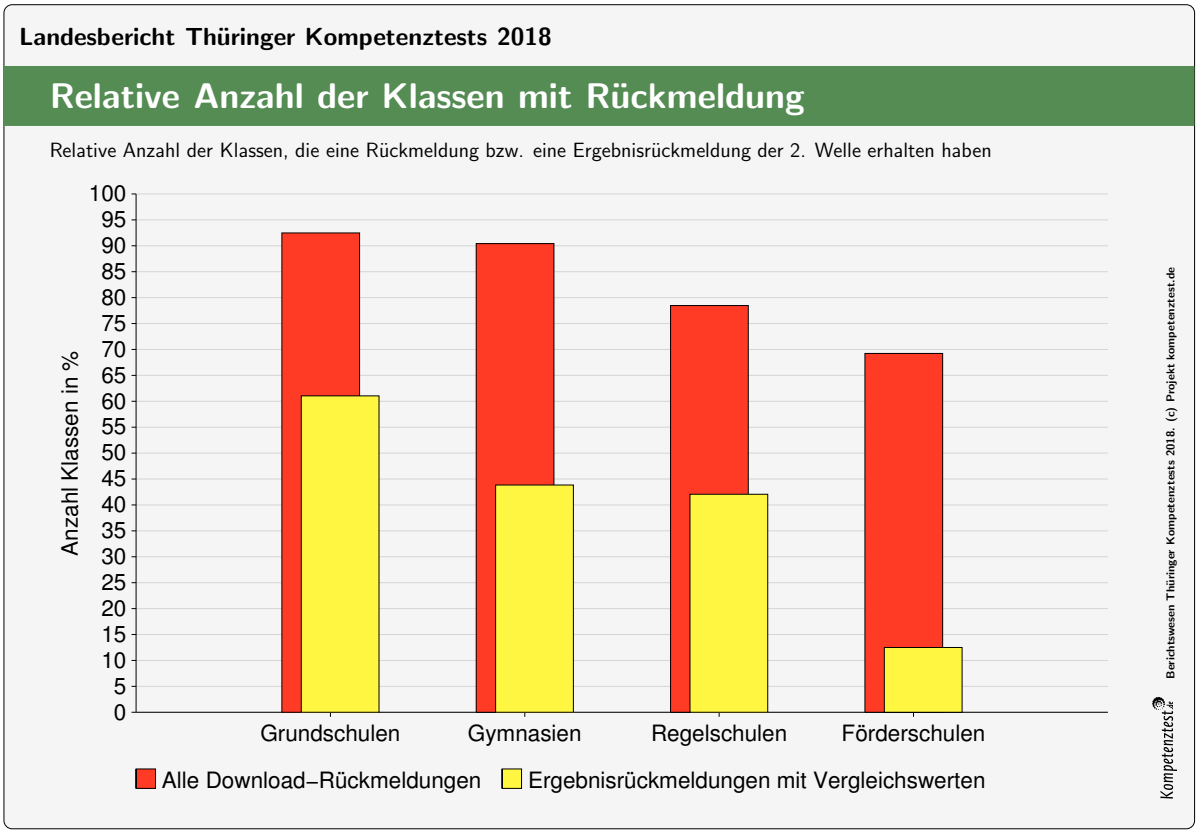

Abbildung 6.1: Relative Anzahl von Klassen mit Downloads mindestens einer Sofort-Rückmeldung vs. Ergebnisrückmeldung mit korrigierten Landesmittelwerten (Stand: 8. Oktober 2018).

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 der Sofortberichte ist nur bei den Förderschulen gestiegen und bei den Grundschulen vergleichbar mit dem Vorjahresniveau, alle anderen fallen deutlich geringer aus. So ist die Quote der Abrufe der Ergebnisse mit Vergleichswerten bei den Gymnasien mehr als 10 % geringer als im Vorjahr. 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, ist dieser Befund auch zu erwarten.

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 28. Mai 2018 veröffentlicht, also neun 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

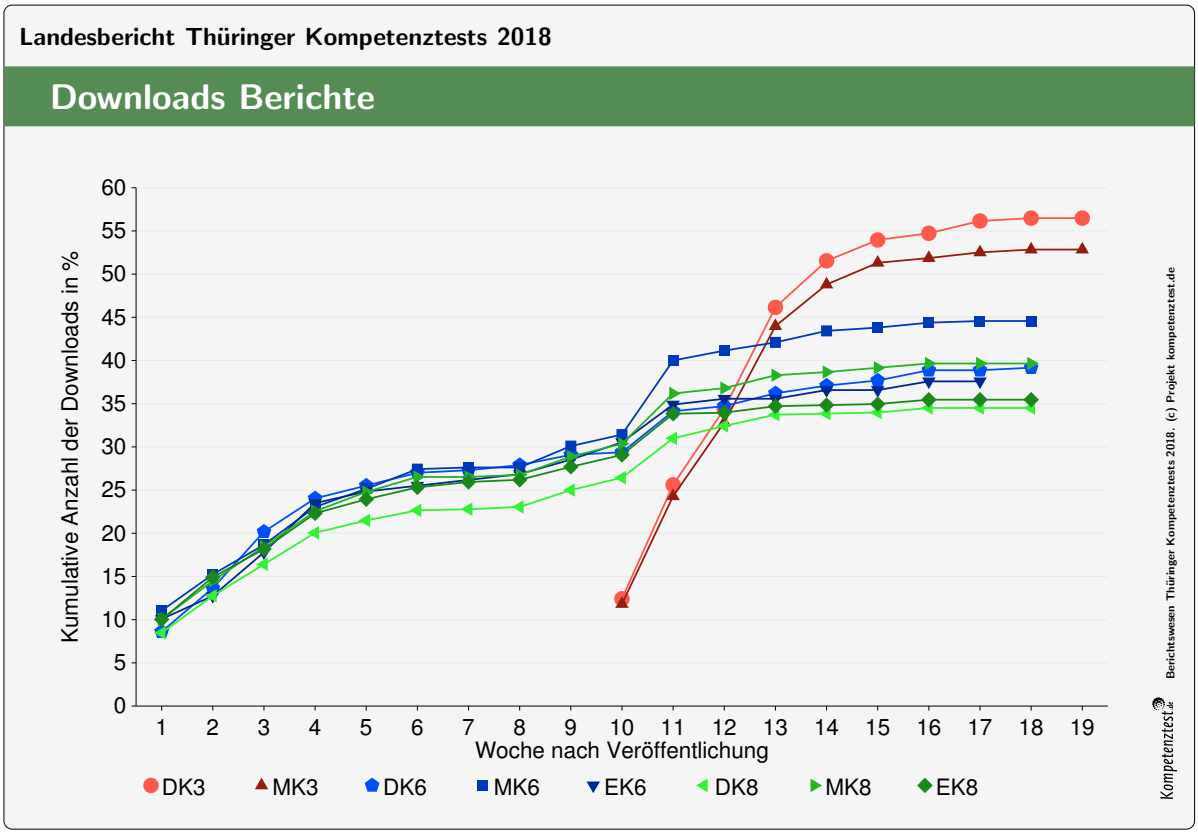

Abbildung 6.2: Downloads der Ergebnisberichte mit Vergleichsdaten der verschiedenen Tests im zeitlichen Verlauf (pro Woche nach Veröffentlichung K6/K8, Stand: 8. Oktober 2018).

Jahr für die Berichte zu den Kompetenztests Deutsch und Englisch in der Klassenstufe 8. Im Vorjahresvergleich sind nur die Quoten von Mathematik in Klassenstufe 6 nahezu gleich, die anderen sind in Größenordnungen um 5 % geringer.

Die Abrufzahlen der Schülerberichte liegen erneut hinter den Abrufen der Klassenberichte zurück. Wie in den 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 762 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 ca. 41 % die Berichte zehn Wochen nach dem letzten Veröffentlichungstermin abgerufen. Die Zahl der Schulen, die den Schulbericht nicht abgerufen haben, ist damit im Jahresvergleich um ca. 9 % gestiegen. Betrachtet man die verschiedenen Schularten[1], so sind die Quoten mit 45,8 % für Grundschulen zum Vorjahr vergleichbar, mit 37 % für Gymnasien und 33,1 % für Regelschulen deutlich geringer als im Vorjahr.

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.

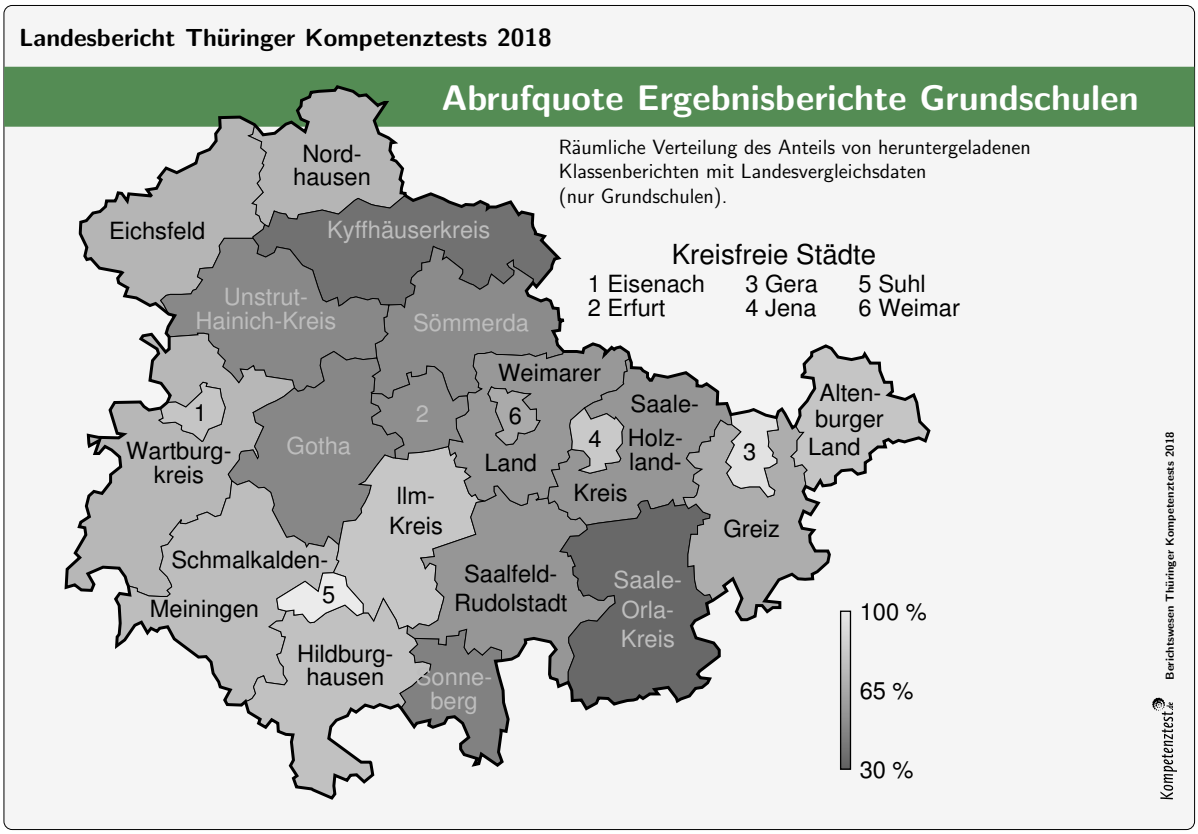

Abbildung 6.3: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils der Downloads aller erzeugten Ergebnisberichte der Grundschulen.

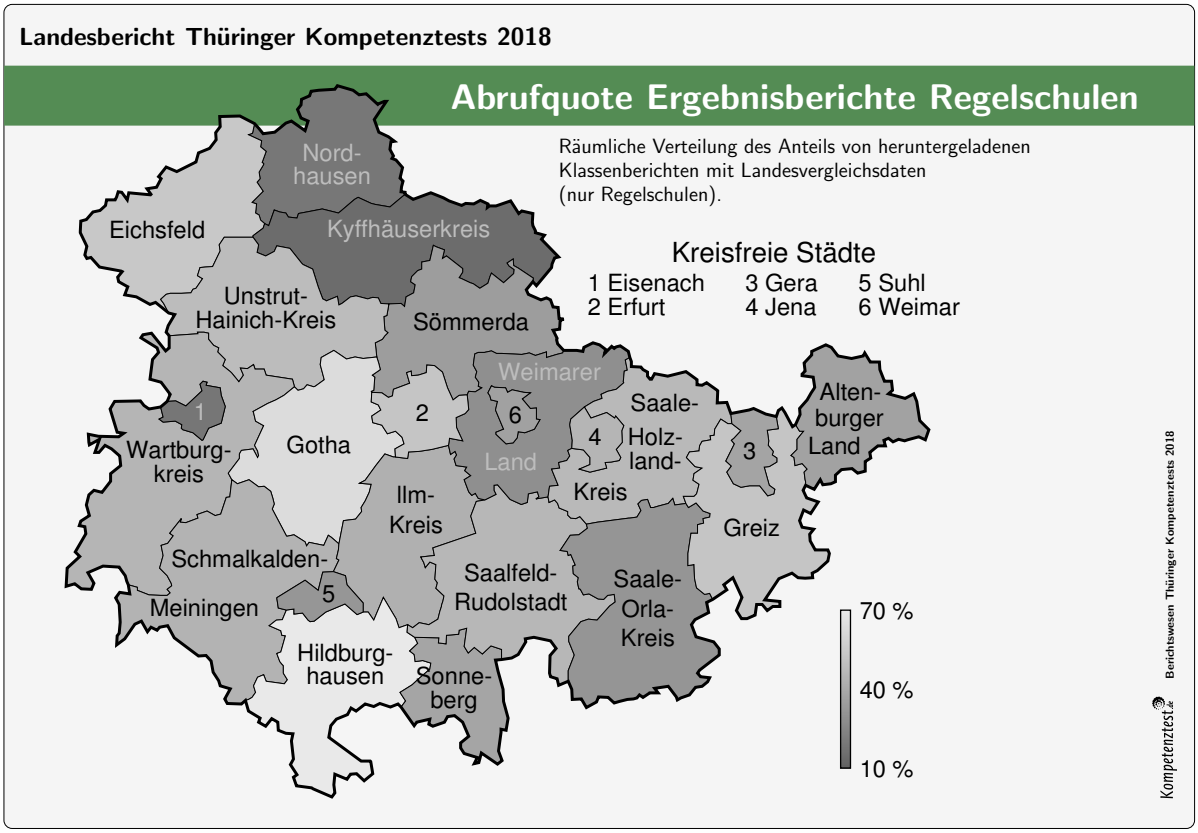

Abbildung 6.4: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils der Downloads aller erzeugten Ergebnisberichte der Regelschulen.

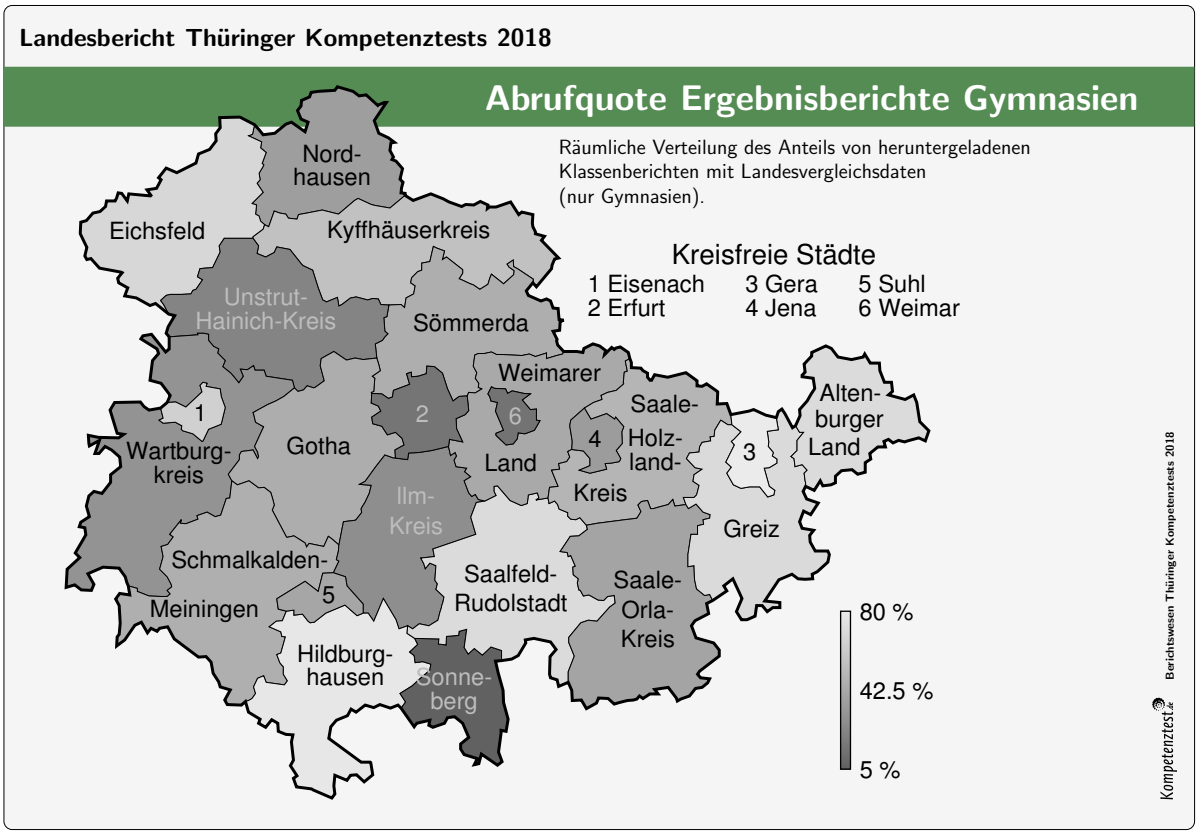

Abbildung 6.5: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils der Downloads aller erzeugten Ergebnisberichte der Gymnasien.

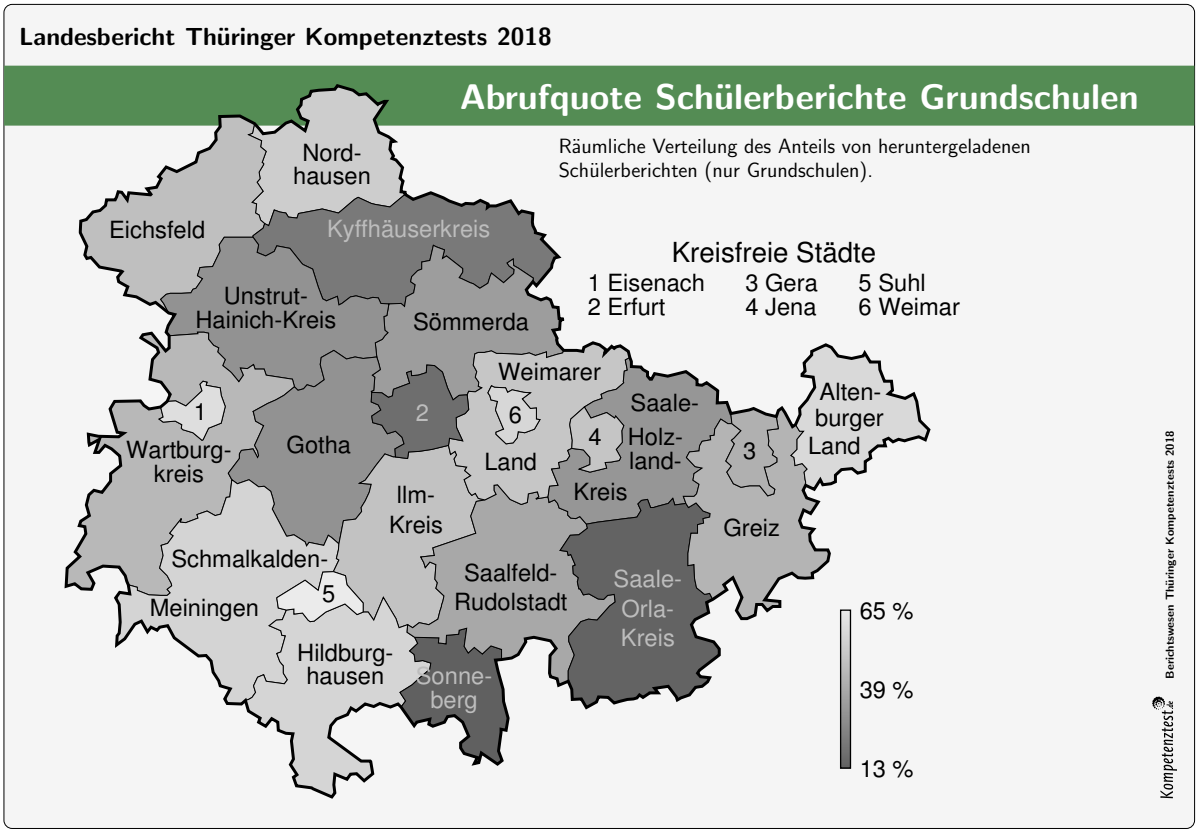

Abbildung 6.6: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils der Downloads aller erzeugten Schülerberichte der Grundschulen.

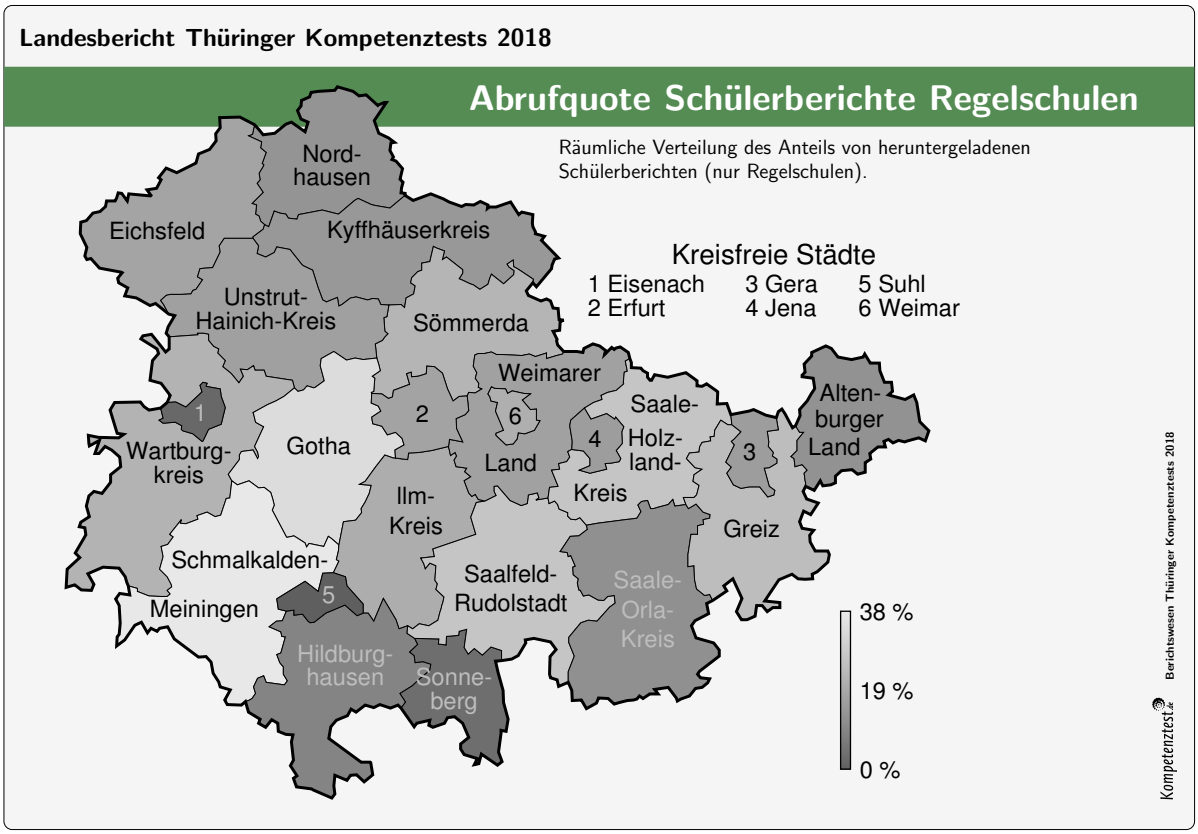

Abbildung 6.7: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils der Downloads aller erzeugten Schülerberichte der Regelschulen.

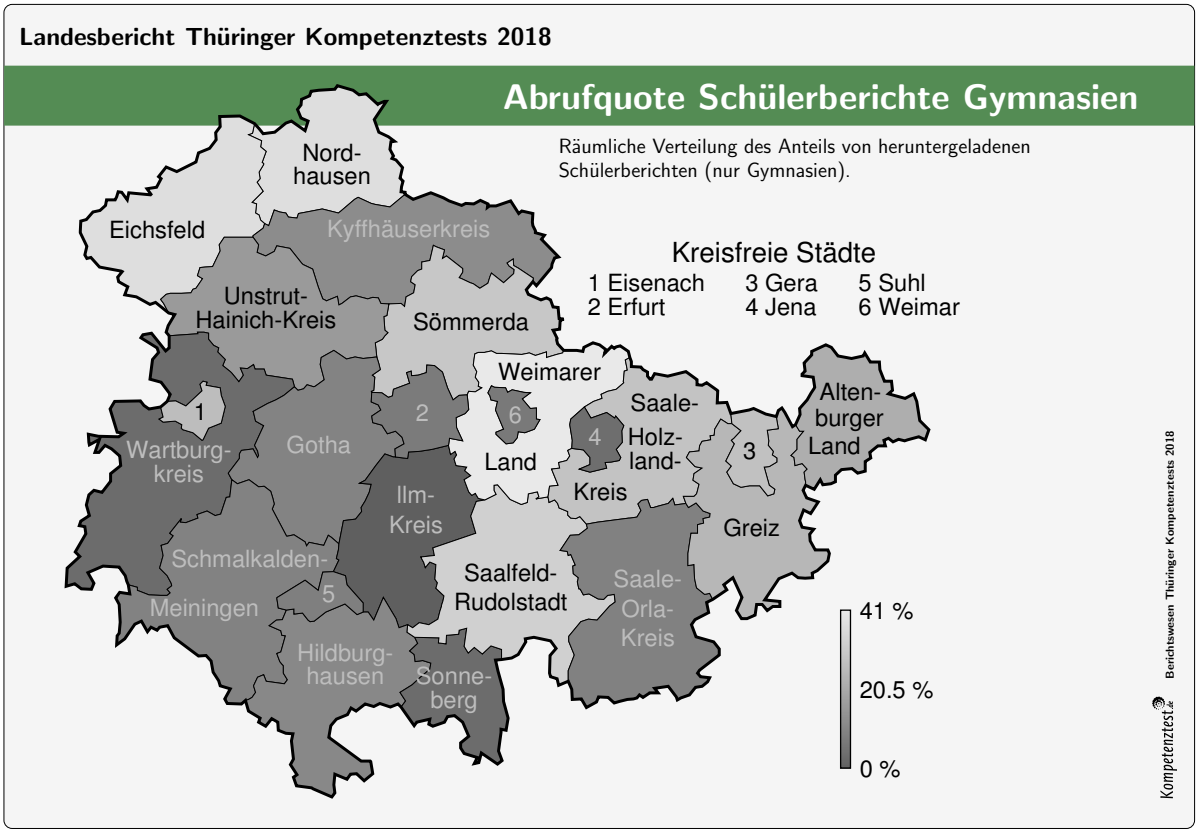

Abbildung 6.8: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils der Downloads aller erzeugten Schülerberichte der Gymnasien.

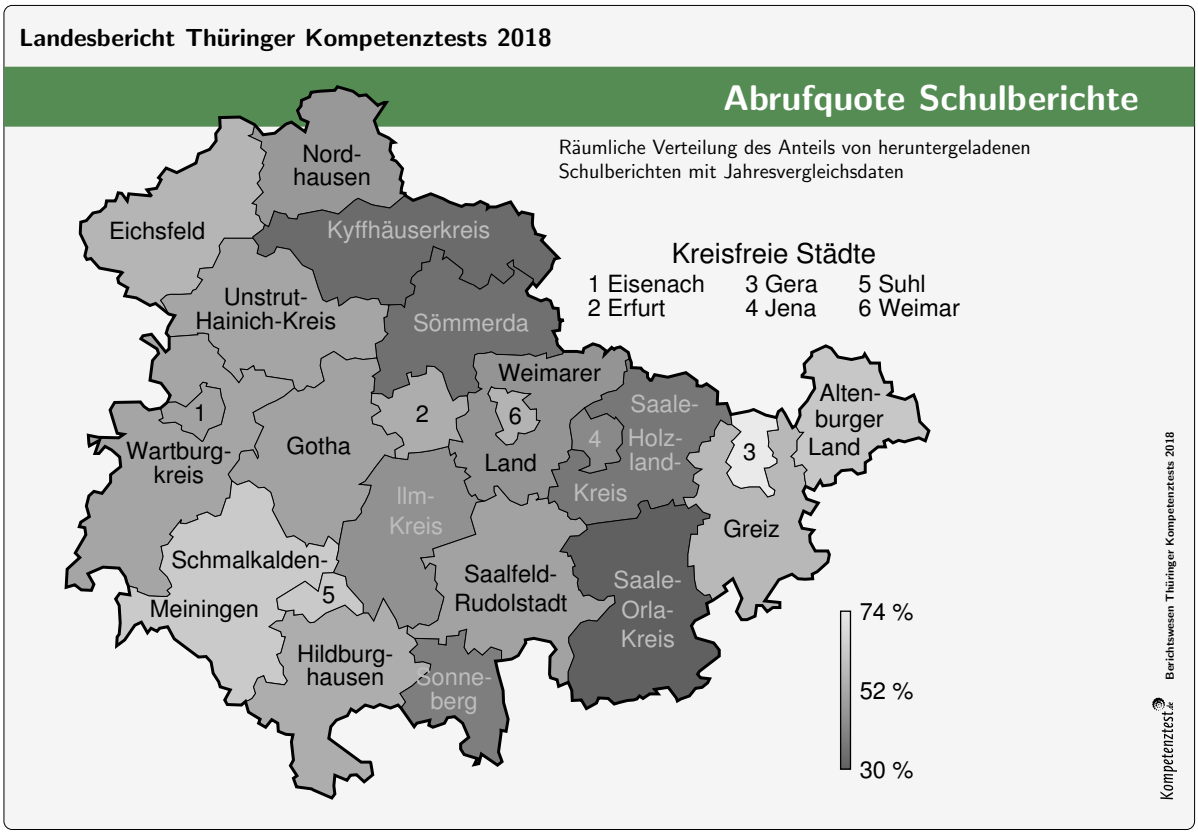

Abbildung 6.9: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils der Downloads der Schulberichte mit Jahresvergleichen.

6.3 Evaluationsbefragung zu den Kompetenztests

Das Herunterladen der Ergebnisberichte ist natürlich nicht damit gleichzusetzen, dass die Lehrkräfte und Schulleiter die Berichte gelesen und mit ihnen gearbeitet haben. Um Rückmeldungen von den Schulen zu diesem Thema zu erhalten, wird deshalb jedes Jahr, nach der Bereitstellung der Berichte, eine Nutzerbefragung an 10 % zufällig ausgewählter Thüringer Schulen durchgeführt. Schulleiter und die am Kompetenztest beteiligten Lehrer werden hierbei um ihre Meinung zu den Kompetenztests im Allgemeinen und ihrem Umgang mit den Ergebnisberichten gebeten. An der Evaluationsbefragung nahmen dieses Jahr 345 Lehrkräfte und 87 Schulleiter teil. In der Befragung werden drei zentrale Komponenten erfasst: Die Gesamtbewertung der Kompetenztests, die Auswirkungen auf die Unterrichtsentwicklung und die Auswirkungen auf die Schulentwicklung. [2] In den nachfolgenden Analysen werden immer die Skalenwerte betrachtet. Jede Komponente besteht aus mehreren Items, deren zusammengefasste Mittelwerte letztendlich den Skalenwert der Komponente ergeben. Diese den einzelnen Skalen zugrundeliegenden Items sind in den nachfolgenden Tabellen 6.2 bis 6.4 mit ihrem Wertebereich 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.

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 den Tabellen 6.5 und 6.6 getrennt für Schulleiter und für Fachlehrkräfte sowie für die Klassen 6 und 8 und Klasse 3 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. In den weiterführenden Schulen sind die Unterschiede bei den Skalenwerten für Gesamtbewertung und Schulentwicklung mittelgroß und bei Unterrichtsentwicklung klein. In den Grundschulen sind die Effekte für alle drei Skalen mittelgroß.

Tabelle 6.5: Vergleich der Bewertungen von Schulleitern und Lehrenden in Klasse 6 und 8

	Schulleiter			**Lehrende**		
	MW	**(SD)**	**(N)**	**MW**	**(SD)**	**(N)**
Gesamtbewertung	3,64	(1,10)	(43)	4,23	(1,21)	(243)
Unterrichtsentwicklung	3,58	(0,88)	(44)	3,85	(1,20)	(248)
Schulentwicklung	4,31	(0,86)	(44)	4,84	(1,01)	(244)

Tabelle 6.6: Vergleich der Bewertungen von Schulleitern und Lehrenden in Klasse 3

	Schulleiter			**Lehrende**		
	MW	**(SD)**	**(N)**	**MW**	**(SD)**	**(N)**
Gesamtbewertung	3,34	(1,11)	(42)	3,95	(1,36)	(83)
Unterrichtsentwicklung	2,87	(0,92)	(43)	3,43	(1,20)	(83)
Schulentwicklung	3,97	(0,92)	(43)	4,47	(1,07)	(82)

6.3.2 Vergleich der Einschätzungen nach Schulform

In Tabelle 6.7 sind die Skalenmittelwerte der **Fachlehrkräfte** schulformspezifisch dargestellt. Lehrkräfte an Grundschulen und Regelschulen bewerten bei fast allen Komponenten die Kompetenztests besser als Gymnasiallehrkräfte.[3] Bezüglich der Schulentwicklung schätzen Lehrkräfte an Regelschulen die Kompetenztests besser ein als Gymnasiallehrer, dies ist ein mittelstarker Effekt. Im Vergleich der Grundschullehrer mit den Regelschul- und Gymnasiallehrer finden sich signfikant bedeutsame Unterschiede in Bezug auf die Unterrichtsentwicklung. Die Effekte sind mittelgroß.

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

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

	Grundschulen			Regelschulen			Gymnasien		
	MW	**(SD)**	**(N)**	**MW**	**(SD)**	**(N)**	**MW**	**(SD)**	**(N)**
Gesamtbewertung	3,95	(1,36)	(83)	4,20	(1,24)	(147)	4,26	(1,18)	(96)
Unterrichtsentwicklung	3,43	(1,20)	(83)	3,98	(1,16)	(147)	3,93	(1,27)	(99)
Schulentwicklung	4,47	(1,07)	(82)	4,70	(1,00)	(147)	5,06	(0,99)	(97)

Die Kompetenztests werden von **Schulleitungen** (Tabelle 6.8) unterschiedlicher Schulformen homogen bewertet. Bei allen Komponenten lassen sich keine statistisch signifikanten Unterschiede identifizieren.

Tabelle 6.8: Vergleich der Bewertungen der Schulleiter von Grund- und Regelschulen sowie Gymnasien

	Grundschulen			Regelschulen			Gymnasien		
	MW	**(SD)**	**(N)**	**MW**	**(SD)**	**(N)**	**MW**	**(SD)**	**(N)**
Gesamtbewertung	3,34	(1,11)	(42)	3,66	(1,16)	(31)	3,50	(0,96)	(12)
Unterrichtsentwicklung	2,87	(0,92)	(43)	3,63	(0,88)	(31)	3,46	(0,89)	(13)
Schulentwicklung	3,97	(0,92)	(43)	4,37	(0,87)	(31)	4,19	(0,83)	(13)

6.3.3 Vergleich der Einschätzungen nach Teilnahme am Online-Test versus Papiervariante

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit den Einschätzungen der Lehrkräfte und der Schulleiter in Abhängigkeit davon, ob sie an der Online- oder Papiervariante des Kompetenztests teilnahmen.

Generell schätzten Lehrkräfte, die die Papierform durchführten, den Kompetenztest besser ein. Statistisch bedeutsame Unterschiede finden sich hier in Bezug auf die Skalen Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung. Es zeigen sich mittelstarke Effekte (siehe 6.9).

Tabelle 6.9: Einschätzung der Fachlehrkräfte nach Teilnahme am Online-Test versus Papiervariante

	Online-Test			**Papiervariante**		
	MW	**(SD)**	**(N)**	**MW**	**(SD)**	**(N)**
Gesamtbewertung	4,52	(1,24)	(50)	4,17	(1,19)	(186)
Unterrichtsentwicklung	4,26	(1,34)	(52)	3,75	(1,16)	(187)
Schulentwicklung	5,12	(1,07)	(42)	4,76	(0,99)	(185)

Die Einschätzung der Schulleiter unterscheidet sich nicht dahingehend, ob der Kompetenztest online oder als Papiervariante angewendet wurde. Es zeigen sich keine statistisch signifikanten Unterschiede (siehe 6.10).

Tabelle 6.10: Einschätzungen der Schulleiter nach Teilnahme am Online-Test versus Papiervariante

	Online-Test			**Papiervariante**		
	MW	**(SD)**	**(N)**	**MW**	**(SD)**	**(N)**
Gesamtbewertung	3,61	(1,03)	(18)	3,58	(1,18)	(24)
Unterrichtsentwicklung	3,74	(0,97)	(18)	3,51	(0,84)	(24)
Schulentwicklung	4,56	(0,79)	(18)	4,18	(0,89)	(24)

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.

OECD. (2016). PISA 2015 Ergebnisse: Ländernotiz Deutschland.
www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/PISA_2015_Laendernotiz-Deutschland.pdf

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 2018