



Seit 1558

Friedrich-Schiller-Universität Jena

Kompetenztest.de

Lehrstuhl für Methodenlehre und
Evaluationsforschung (Prof. Rolf Steyer)

Projektleiter: Dr. Christof Nachtigall

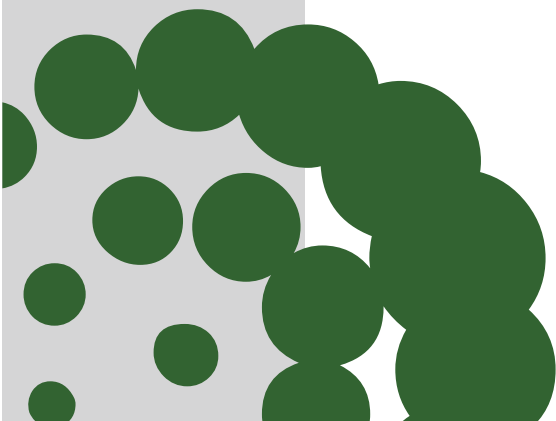
Landesbericht

Thüringer Kompetenztests

2013

Dr. Christof Nachtigall (Hrsg.)

Kompetenztest.de 



Inhaltsverzeichnis

1 Die Kompetenztests 2013	3
1.1 Ziele der Kompetenztests	3
1.2 Chancen und Risiken der Kompetenztests	4
2 Testergebnisse auf Landesebene	6
2.1 Teilnahme an den Kompetenztests 2013	6
2.2 Erreichte Gesamtpunktzahlen	7
2.3 Erreichte Gesamtpunktzahlen getrennt nach Schulart	13
2.4 Aufgabenschwierigkeiten	18
3 Diagnostische Kompetenz	49
3.1 Einleitung	49
3.2 Auswertung der diagnostischen Kompetenz für die Klassenstufe 3	51
3.3 Auswertung der diagnostischen Kompetenz für die Klassenstufe 6	53
3.4 Auswertung der diagnostischen Kompetenz für die Klassenstufe 8	57
3.5 Zusammenhänge der Ergebnisse der diagnostischen Kompetenz mit anderen Merkmalen	60
3.6 Fazit	61
4 Analyse leistungsrelevanter Faktoren	63
4.1 Geschlecht	64
4.2 Muttersprache	66
4.3 Sozioökonomischer Status (SES)	70
4.4 Jahre des Schulbesuchs	75
4.5 Besondere Lernschwierigkeiten / sonderpädagogischer Förderbedarf	82
4.6 Vorwissen der Schüler	84
4.7 Zusammenhang Halbjahresnote und Testergebnisse	85
5 Rezeption und Evaluation der Tests	87
5.1 Befragung der Fachlehrer nach der Dateneingabe	87
5.2 Rezeption der Testergebnisse an den Schulen	90
5.2.1 Formen der Rückmeldungen	90
5.2.2 Download-Quoten	91
5.3 Evaluationsbefragung zu den Kompetenztests 2013	96
5.3.1 Vergleich der Einschätzungen von Schulleitern und Fachlehrern	98
5.3.2 Vergleich der Einschätzungen in Grundschulen und weiterführenden Schulen	99
6 Literatur	101

1 Die Kompetenztests 2013

Die Thüringer Kompetenztests sind im Jahr 2013 im mittlerweile elften Jahr ihrer Durchführung. Die Verfahren der Testentwicklung, Testdurchführung und Ergebnismeldung sind bewährt und haben in den letzten Jahren nur wenig Änderungen erfahren. Dieser Bericht dokumentiert im Wesentlichen die Durchführung und Ergebnisse, währenddessen die Testentwicklung im Detail durch das Institut für Qualitätsentwicklung (IQB) in Berlin dokumentiert wird, welches für die Entwicklung der meisten eingesetzten Tests verantwortlich ist.

Die Kompetenztests werden jährlich in der Klassenstufe 3 in den Fächern Deutsch und Mathematik, in den Klassenstufen 6 und 8 in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch durchgeführt, in der Klassenstufe 8 kann statt Englisch auch Französisch gewählt werden. Während die Teilnahme in den Klassenstufen 3 und 8 an allen Tests verpflichtend ist, müssen die Schulen in der Klassenstufe 6 nur an mindestens einem Test teilnehmen.

Die Durchführung der Tests, deren Auswertung und die Bereitstellung der Ergebnisse verlief wie in den Vorjahren weitestgehend reibungslos, sowohl von Seiten der Schulen als auch von Seiten des Projektes *kompetenztest.de* der Universität Jena, welches die Datenerfassung und Auswertung durchführte und den Schulen die Ergebnisberichte auf ihrem passwortgeschützten Schulportal zur Verfügung stellte.

Seitdem die Durchführung der Tests an den Schulen weitgehend problemlos erfolgt, steht verstärkt die Nutzung der Tests durch die Schulen im Blickfeld. Die Entwicklung der letzten Jahre hat gezeigt, dass die Tests auch als Chance und nicht nur als unerwünschte Belastung gesehen werden. Doch kann die praktische Nutzung der Testergebnisse an den Schulen nicht selbstverständlich vorausgesetzt werden, sondern bedarf weiterer Unterstützung und Förderung. Befragungen der Lehrkräfte und Schulleiter zeigen zudem, dass es bei der Einschätzung der Tests bedeutsame Unterschiede zwischen den Fächern, Klassenstufen und Schularten gibt. Die Akzeptanz in den Grundschulen ist höher als in den weiterführenden Schulen. Auch stehen die Schulleiter den Tests positiver gegenüber als die Fachlehrer. Es sind weiterhin Anstrengungen nötig, um die Fachlehrer mit den Potenzialen und Nutzungsmöglichkeiten der Kompetenztests vertraut zu machen.

1.1 Ziele der Kompetenztests

Mit den jährlichen Kompetenztests wird in einer landesweiten Erhebung der Leistungsstand der Thüringer Schüler in wichtigen Kompetenzbereichen gemessen. Die so erhobenen Daten erlauben Leistungseinschätzungen und Leistungsvergleiche auf Schüler-, Klassen- und Schulebene, sowohl bezogen auf das Gesamtergebnis im Test als auch bezogen auf Teilbereiche des Faches bis hin zu den Ergebnissen der einzelnen Aufgaben. Zentrales Ziel der Kompetenztests ist es, durch die Ergebnisse und Vergleiche auf Klassen- und Schulebene Analysen der Stärken und Schwächen des eigenen Unterrichts sowie der schulischen Rahmenbedingungen zu ermöglichen und einen Anstoß für Maßnahmen zur Unterrichts- und Schulentwicklung an den Thüringer Schulen zu geben. 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. Die Ergebnisberichte stehen ca. sechs Wochen nach Ende der Dateneingabe zur Verfügung. Sie enthalten Vergleichswerte von Schulen bzw. Klassen mit ähnlicher Schülerschaft, die zur Reflektion über die Stärken und Schwächen des eigenen Unterrichts genutzt werden sollen. Die gleichzeitig erscheinenden Schulberichte dokumentieren das Abschneiden der ganzen Schule mit entsprechenden Vergleichswerten. Sie dienen vorrangig der Schulentwicklung. Die erstmals im Schuljahr 2010/2011 bei allen Tests erstellten Schülerberichte geben detaillierte Ergebnisse für jeden einzelnen Schüler sowie landesweite Vergleichsdaten und können besonders zur individuellen Förderung genutzt werden. Der Landesbericht gibt die Ergebnisse auf der Landesebene wieder und dient dem Bildungsmonitoring. So enthält er auch die Ergebnisse zur Untersuchung der diagnostischen Kompetenz. Hier können die am Test beteiligten Fachlehrer auf anonymer und freiwilliger Basis am Vortag des Tests eine Reihe von Testaufgaben einsehen und die Lösungshäufigkeiten in ihrer Klasse prognostizieren. Weiterhin zeigt der Landesbericht die Resultate der jährlichen Befragung der Lehrkräfte, in denen z. B. die derzeit angewendeten Unterrichtsmethoden thematisiert werden. Auch hier liefern die Ergebnisse Vergleichsmöglichkeiten und sollen ein Impuls für die Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts sein.

1.2 Chancen und Risiken der Kompetenztests

Im mittlerweile zehnten Jahr ihrer Durchführung stellen die Kompetenztests ein ausgereiftes, etabliertes und akzeptiertes Instrument dar, welches in vielfältiger Weise an den Schulen genutzt wird. Sowohl im Hinblick auf die Arbeit mit dem einzelnen Schüler, als auch zur Evaluation und Entwicklung des eigenen Unterrichts bzw. der eigenen Schule liefern die Ergebnisse wichtige Hinweise. Besonders die Vergleichswerte ermöglichen eine Standortbestimmung und sollten Anstoß für Maßnahmen der Unterrichts- und Schulentwicklung sein. Das umfangreiche Unterstützungsangebot für diese Prozesse umfasst z. B. testspezifische Materialien zur Weiterarbeit in der Klasse, eine Reihe von Fortbildungen für Fachlehrer und Schulleiter oder weiterführende Materialien wie das ThILLM-Heft Nr. 115 (vgl. auch die Hinweise im Downloadbereich von www.kompetenztest.de). Insgesamt sind die Tests Teil eines Kulturwandels an den Schulen hin zu mehr Offenheit und Eigenverantwortlichkeit gegenüber den Ergebnissen der eigenen Arbeit. Sie sind jedoch ungeeignet für ein Ranking der besten Schulen, denn die Ergebnisse spiegeln neben den Leistungen von Schule und Unterricht auch eine Fülle von weiteren Faktoren wieder, welche der Lehrer nicht oder nur wenig beeinflussen kann. Die Deutungshoheit für die Ergebnisse liegt daher bei den Experten an der Schule selbst, also den Lehrkräften in der Zusammenarbeit mit Schülern und Eltern. Aus diesem Grunde ist es ein wichtiges Prinzip, dass die Schulen selbst über ihre Daten bestimmen können. Durch die alleinige Bereitstellung der Schulergebnisse auf den passwortgeschützten Schulportalen konnte hier in den letzten Jahren viel Vertrauen aufgebaut werden, welches die Voraussetzung für realistische Ergebnisse und deren schulische Nutzung ist. Eine Vielzahl von Lehrern nutzt bereits die Testergebnisse in differenzierter Weise für den eigenen Unterricht. Doch zeigen die Befragungen der Lehrkräfte zu den Kompetenztests, dass noch immer nur ein Teil des Potenzials der Tests genutzt wird. Für eine Reihe von Lehrern sind die Tests etwas, das unter dem Etikett der „Mehrbelastung“ eher abgelehnt und mit dem sich nicht auseinandergesetzt wird. Das ist durchaus nachvollziehbar, wenn man bedenkt, dass die Ergebnisse eben nicht nur den Blick auf andere – die Schüler – schärfen, sondern auch zu einer Betrachtung der Stärken und Schwächen des eigenen Unterrichts auffordern. Dieser Blick erfordert Überwindung und wird nur dann zum selbstverständlichen pädagogisch-professionellen Handeln, wenn ein spürbarer Nutzen resultiert. An dieser Stelle bleibt die Aufgabe, nachhaltig und unterstützend den Nutzen der Tests für den Fachlehrer weiter zu verbessern und dies für die Kollegen auch erfahrbar zu machen. Hier

kommen den didaktischen Materialien, welche die Tests begleiten und mit denen sehr konkret Unterstützung bei der Unterrichtsentwicklung gegeben wird, große Bedeutung zu.

Während das Potenzial der Tests zur Unterrichts- und Schulentwicklung insgesamt noch lange nicht ausgeschöpft ist, besteht bei den meisten Lehrern ein starkes Zutrauen in die diagnostischen Möglichkeiten der Tests im Hinblick auf den einzelnen Schüler. Aus diesem Grunde werden die Schülerberichte in allen Fächern und Klassenstufen angefertigt und den Lehrkräften zur Verfügung gestellt. Hier muss einschränkend gesagt werden, dass die Tests die Breite des Curriculums hinreichend abbilden müssen, was zu einer weniger großen Messgenauigkeit in den einzelnen Teilbereichen führt. Aus diesem Grunde werden die Ergebnisse in den Schülerberichten mit so genannten Vertrauensintervallen angegeben. Diese Intervalle kennzeichnen einen Bereich, in dem die Schülerleistung unabhängig von Messungenauigkeiten liegt. Es bleibt aber zu beachten, dass die Ergebnisse auf Schülerebene niemals alleine, sondern immer mit anderen diagnostischen Informationen interpretiert werden müssen.

2 Testergebnisse auf Landesebene

In diesem Abschnitt werden die Teilnahmezahlen und die Ergebnisse der Kompetenztests 2013 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 Klassenstufe 3 ist noch ein „L“ für den Test Lesen (DK3L) bzw. ein „H“ für den Test Zuhören (DK3H) angehängt.

Für das Fach Französisch werden in diesem Jahr keine Auswertungen vorgenommen, da die Teilnahmezahlen zu gering sind, um von landesweiten Daten sprechen zu können.

2.1 Teilnahme an den Kompetenztests 2013

Die Kompetenztests 2013 wurden in der Klassenstufe 3 am 8. Mai (Mathematik), am 14. Mai (Deutsch Lesen) und am 16. Mai (Deutsch Zuhören) durchgeführt. In der Klassenstufe 6 erfolgte die Testdurchführung am 27. Februar (Deutsch), 5. März (Mathematik) und 7. März (Englisch). In Klassenstufe 8 wurde der Kompetenztest in der ersten Fremdsprache (Englisch oder Französisch) am 26. Februar, der Kompetenztest Mathematik am 28. Februar und der Kompetenztest Deutsch am 6. März geschrieben.

Es nahmen insgesamt 52 020 Schüler aus 815 Schulen an den Kompetenztests teil. In Tabelle 2.1 sind die genauen Teilnehmerzahlen, gegliedert nach Klassenstufe und Schulart, aufgeführt.

Tabelle 2.1: Teilnehmerzahlen an den Kompetenztests 2013

Klassenstufe	Schulart	Anzahl Schulen	Anzahl Klassen	Anzahl Schüler
3	Förderschule	18	22	131
	Grundschule	459	860	15 289
6	Förderschule	15	20	148
	Gymnasium	90	284	6 511
	Regelschule	244	478	8 632
8	Förderschule	19	32 ¹	162
	Gymnasium	91	293 ¹	6 402
	Regelschule	242	919 ¹	9 141

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

In Klassenstufe 6 konnten die Tests wieder in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch geschrieben werden, wobei die Teilnahme an mindestens einem Test verpflichtend war. Eine Grenze nach oben wurde dabei nicht gesetzt, so dass die Schulen auch an zwei oder drei Tests teilnehmen 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 Klassenstufe 6.

Beim Vergleich der diesjährigen Teilnahmezahlen mit denen des vorherigen Schuljahres wird deutlich, dass die Tendenz zur Teilnahme in allen drei Fächern erneut rückläufig ist. Im vergangenen Jahr nahmen noch 37,9% aller Schulen an allen drei Tests teil, in diesem Jahr ist der Prozentsatz auf 33,5% gesunken. Der Anteil der Schulen, die nur an einem Test teilnehmen, ist mit 43,6% vergleichbar mit dem des letzten Jahres. Wie auch in den letzten Jahren wurde am häufigsten die Teilnahme im Fach Mathematik gewählt. Dieser Test scheint als besonders nützlich gesehen zu werden. Andererseits sind die Kompetenztests in Mathematik auch mit dem geringsten Korrekturaufwand verbunden, was ebenfalls ein Grund für die Wahl darstellen kann.

Tabelle 2.2: Teilnehmerzahlen an den verschiedenen Fächerkombinationen in Klassenstufe 6

Testteilnahme an Fächern	Anzahl Schulen	Anzahl Klassen	Anzahl Schüler
Nur Deutsch	43	105	2 112
Nur Mathematik	83	210	4 266
Nur Englisch	26	70	1 345
Deutsch und Mathematik	52	104	2 054
Deutsch und Englisch	8	14	273
Mathematik und Englisch	20	54	1 123
Deutsch, Mathematik und Englisch	117	225	4 118

Das Wichtigste in Kürze

- Der in Klassenstufe 6 am häufigsten gewählte Kompetenztest ist der im Fach Mathematik.
- Ein Drittel der Schulen nahm in Klassenstufe 6 freiwillig in allen 3 Fächern an den Tests teil.

2.2 Erreichte Gesamtpunktzahlen

In Tabelle 2.3 sind die Mittelwerte und Streuungen der erreichten Punktzahlen sowie die Teilnehmerzahlen der Kompetenztests 2013 wiedergegeben.

Die folgenden Grafiken geben die erreichte Punktzahl aller Thüringer Schüler für die verschiedenen Tests in Form einer Häufigkeitsverteilung wieder. Die Werte auf der waagerechten Achse geben die erreichte Punktzahl an. Die Höhe der Säulen entspricht der Anzahl von Schülern, welche diese Punktzahl im Test erreicht haben. Der senkrechte Strich in der Verteilung markiert den Landesmittelwert. Die Grafiken zeigen, dass sich die Schülerleistungen in Thüringen über die gesamte Spannweite der erreichbaren Punkte verteilen. Alle Tests beinhalten auch bewusst leichte Aufgaben (siehe Abschnitt 2.4), so dass auch schwächere Schüler die Möglichkeit haben, Punkte zu erlangen. Auch für die leistungsstärkeren Schüler bieten die Tests i. d. R. genügend Differenzierungsmöglichkeiten.

Test	Mittelwert	Streuung	Schüleranzahl
DK3L	14,95	3,79	14 946
DK3H	15,33	3,61	14 908
MK3	31,07	9,80	14 829
DK6	74,79	15,72	8 218
MK6	14,22	4,67	11 196
EK6	62,41	22,79	6 562
DK8	45,76	12,25	14 657
MK8	25,84	7,84	14 564
EK8	56,03	19,07	14 459

Tabelle 2.3: Ergebnisse der Kompetenztests 2013 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.

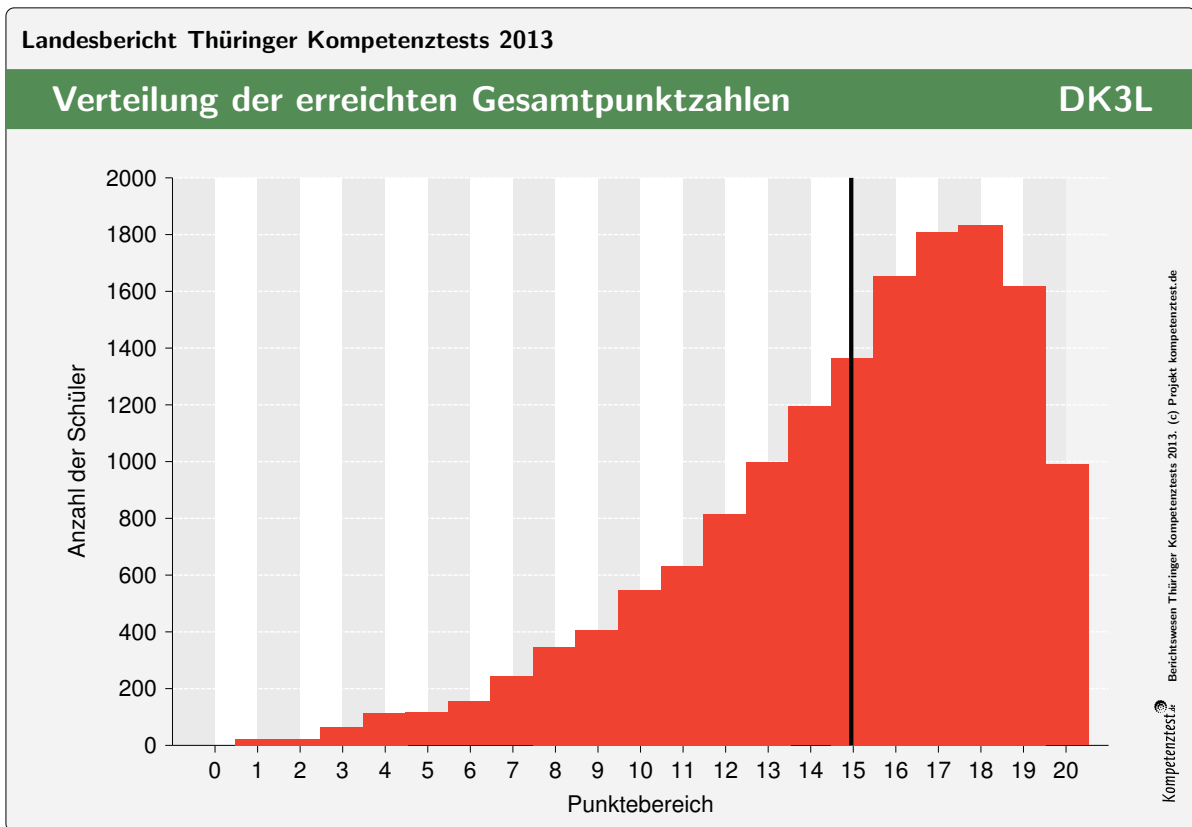


Abbildung 2.1: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Deutsch Lesen, Klassenstufe 3

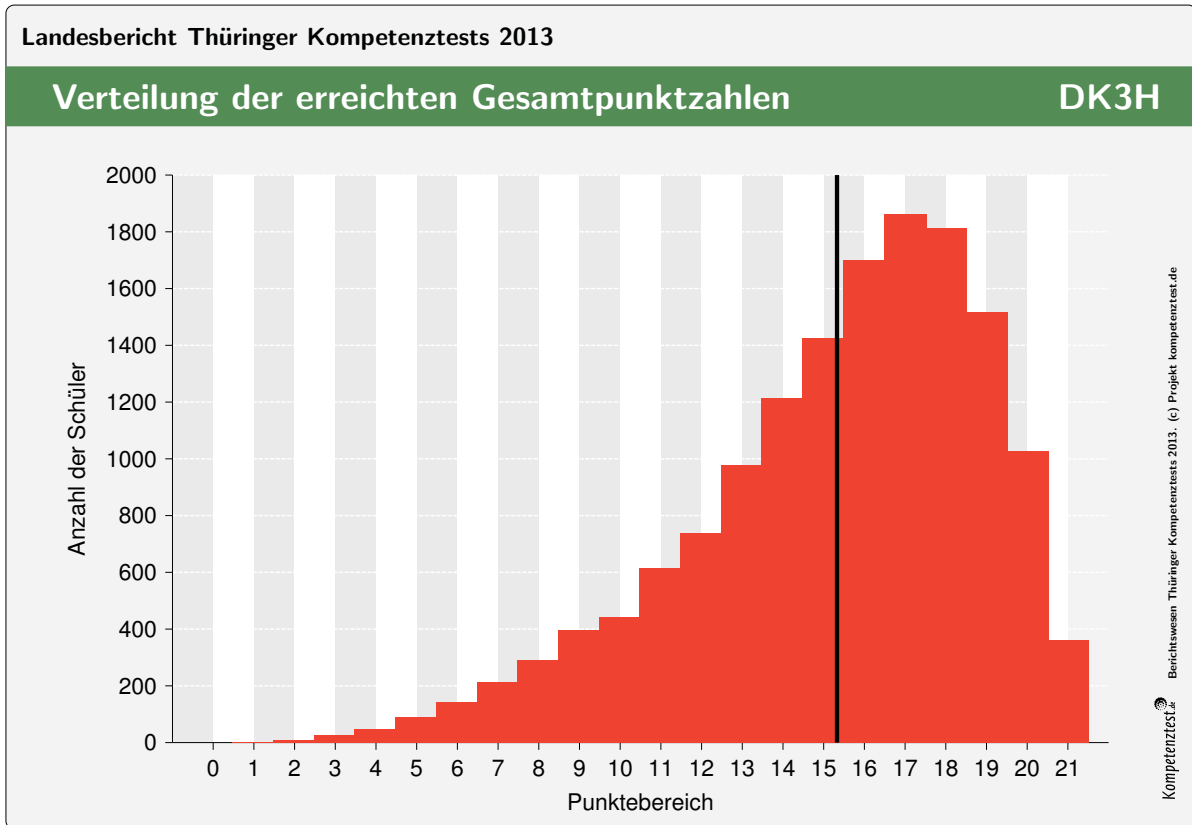


Abbildung 2.2: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Deutsch Zuhören , Klassenstufe 3

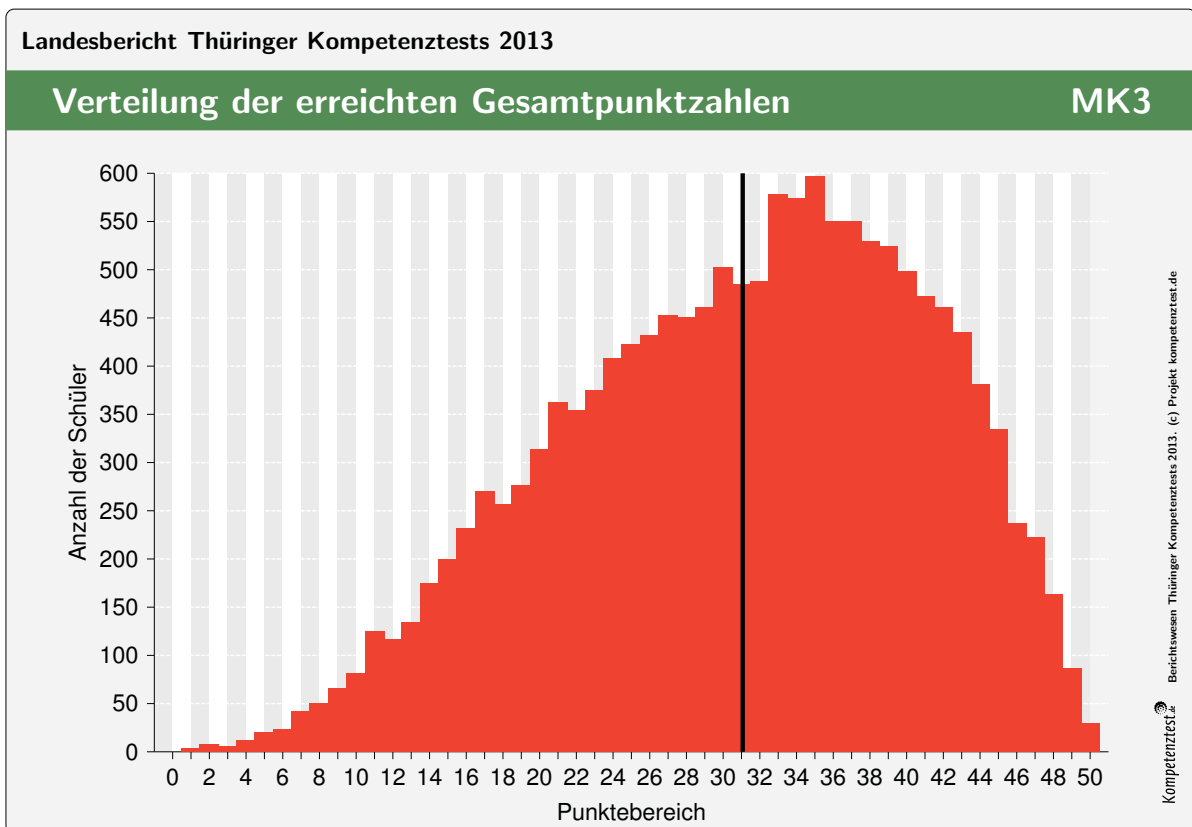


Abbildung 2.3: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Mathematik, Klassenstufe 3

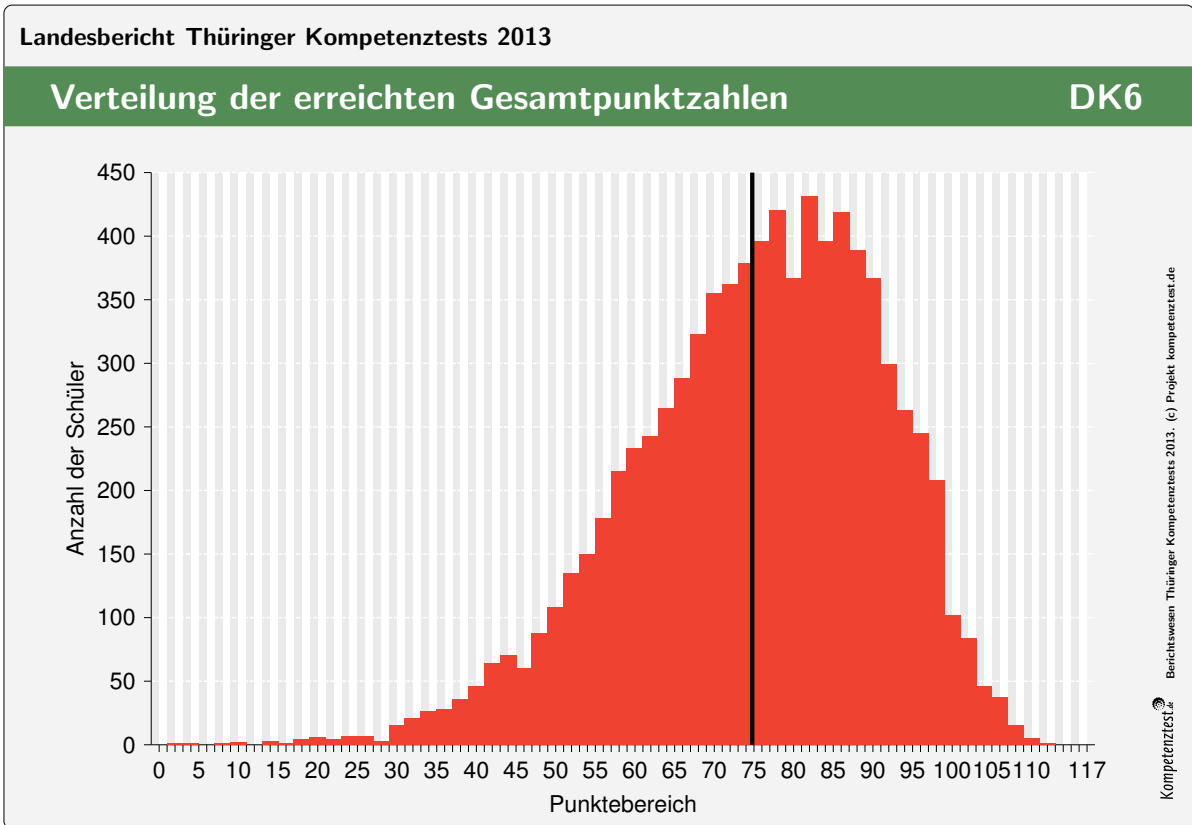


Abbildung 2.4: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Deutsch, Klassenstufe 6

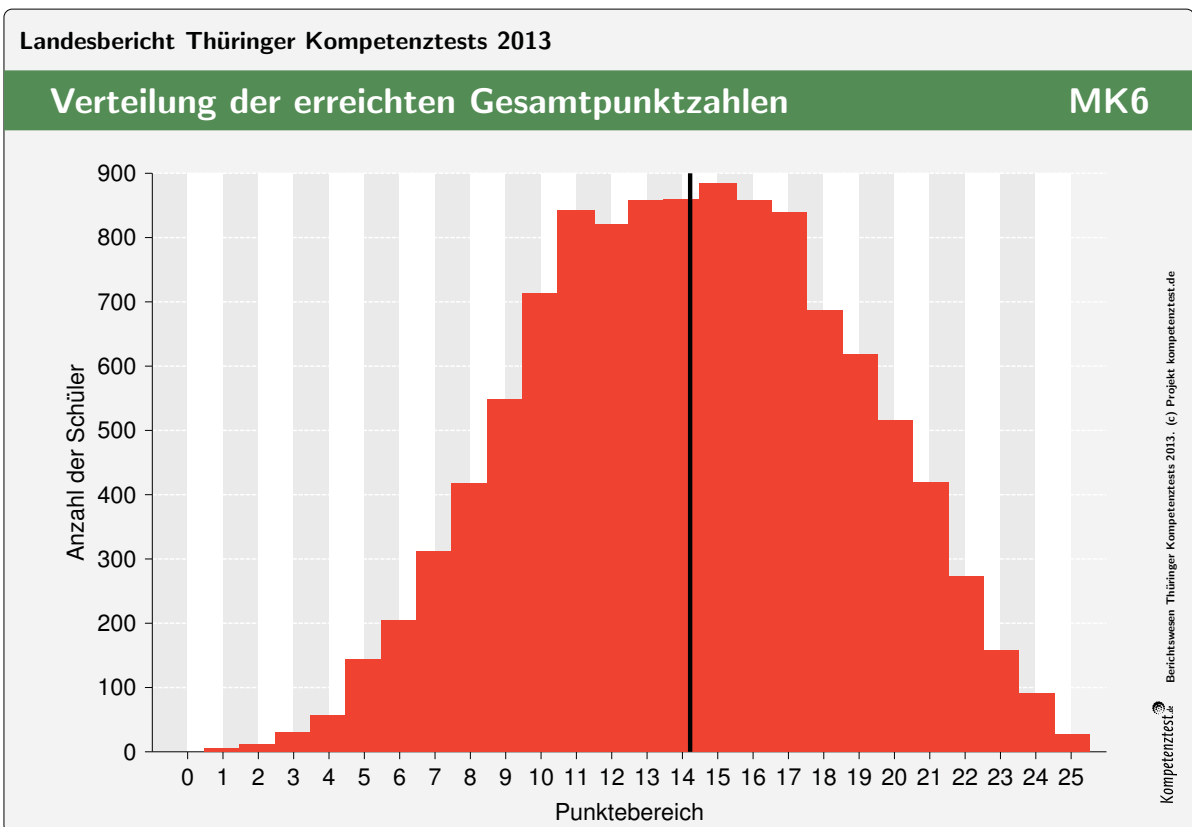


Abbildung 2.5: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Mathematik, Klassenstufe 6

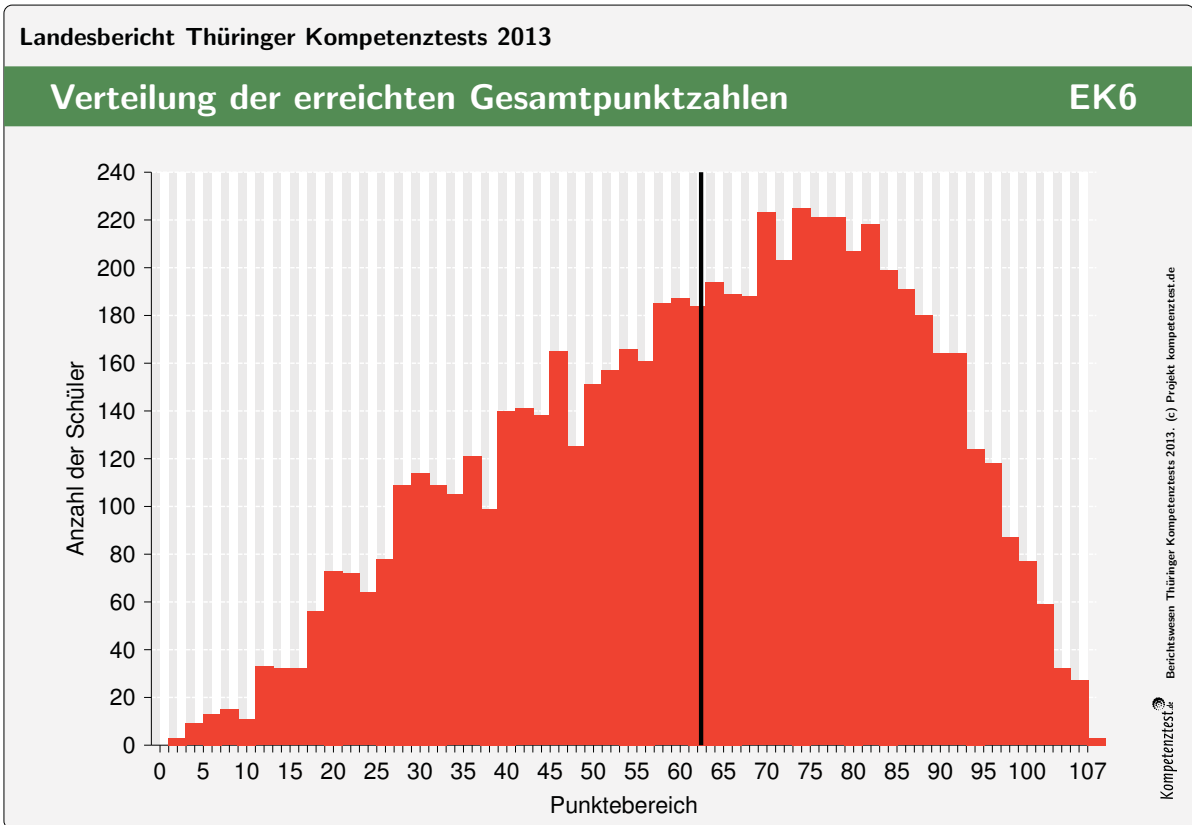


Abbildung 2.6: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Englisch, Klassenstufe 6

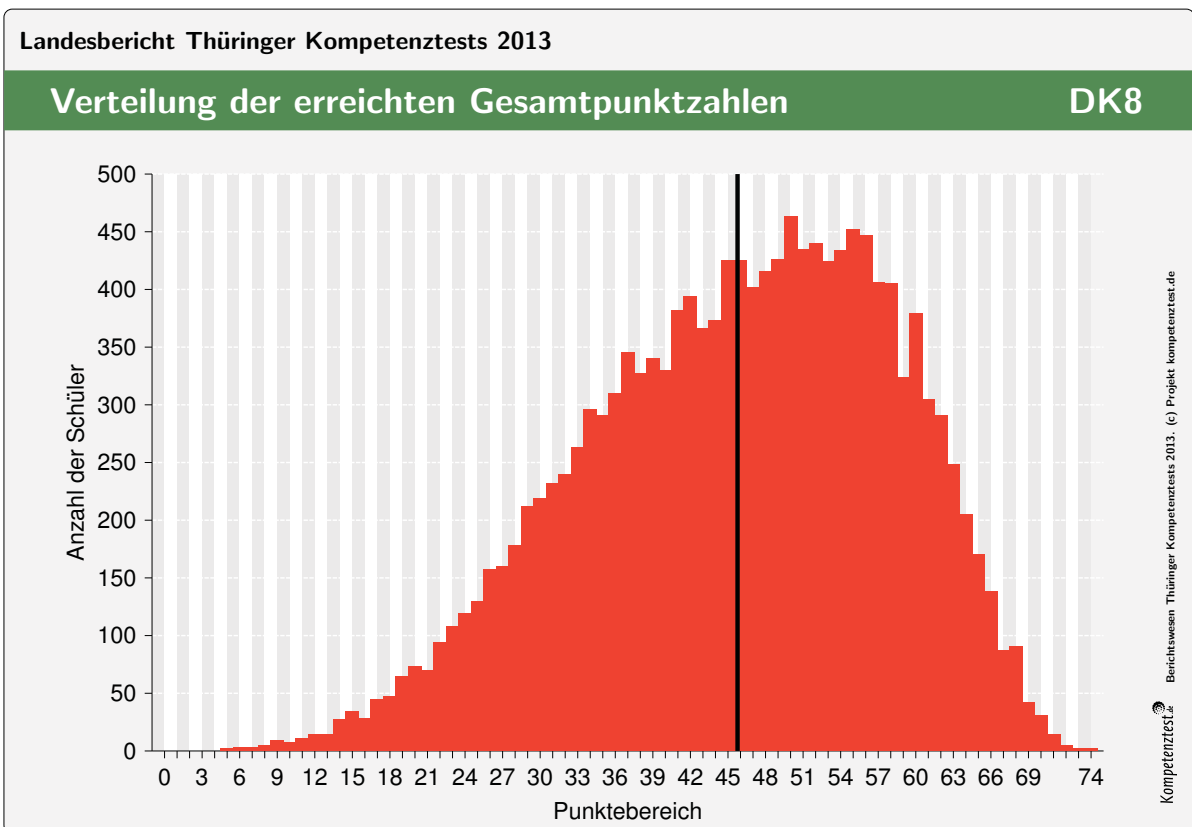


Abbildung 2.7: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Deutsch, Klassenstufe 8

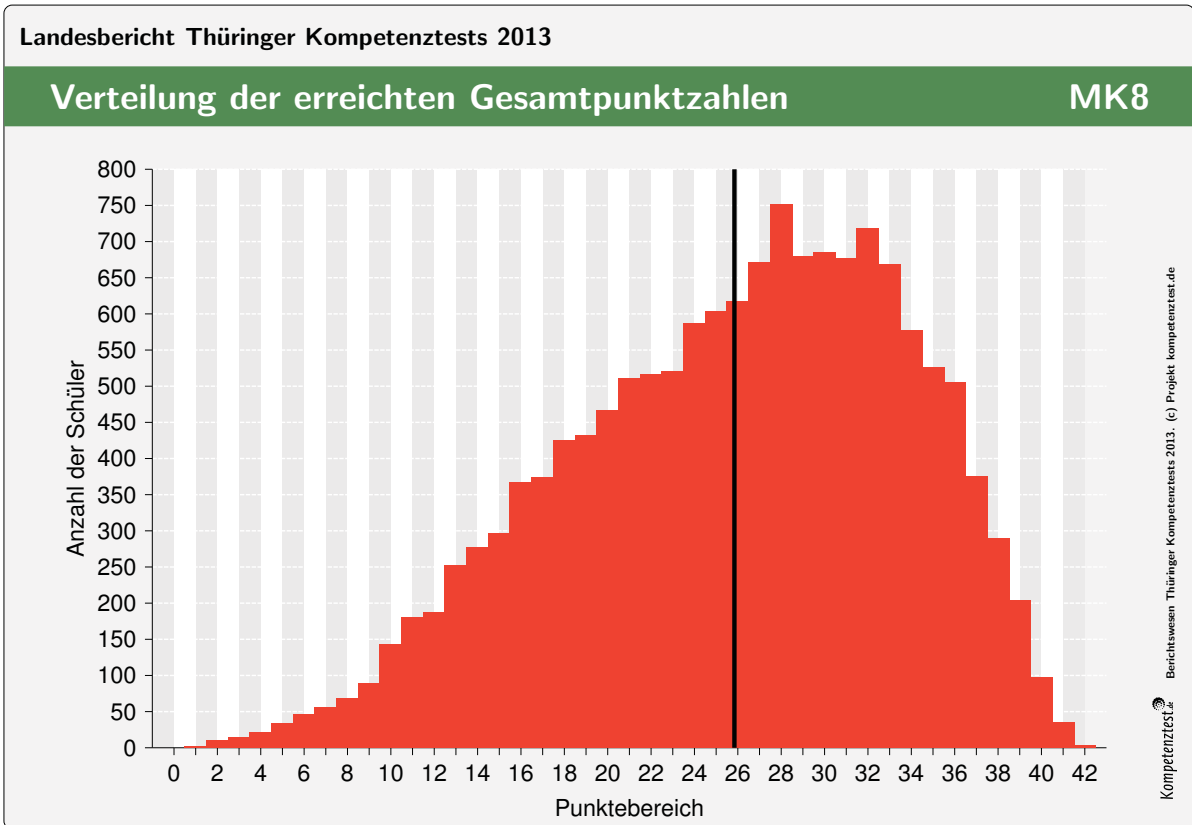


Abbildung 2.8: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Mathematik, Klassenstufe 8

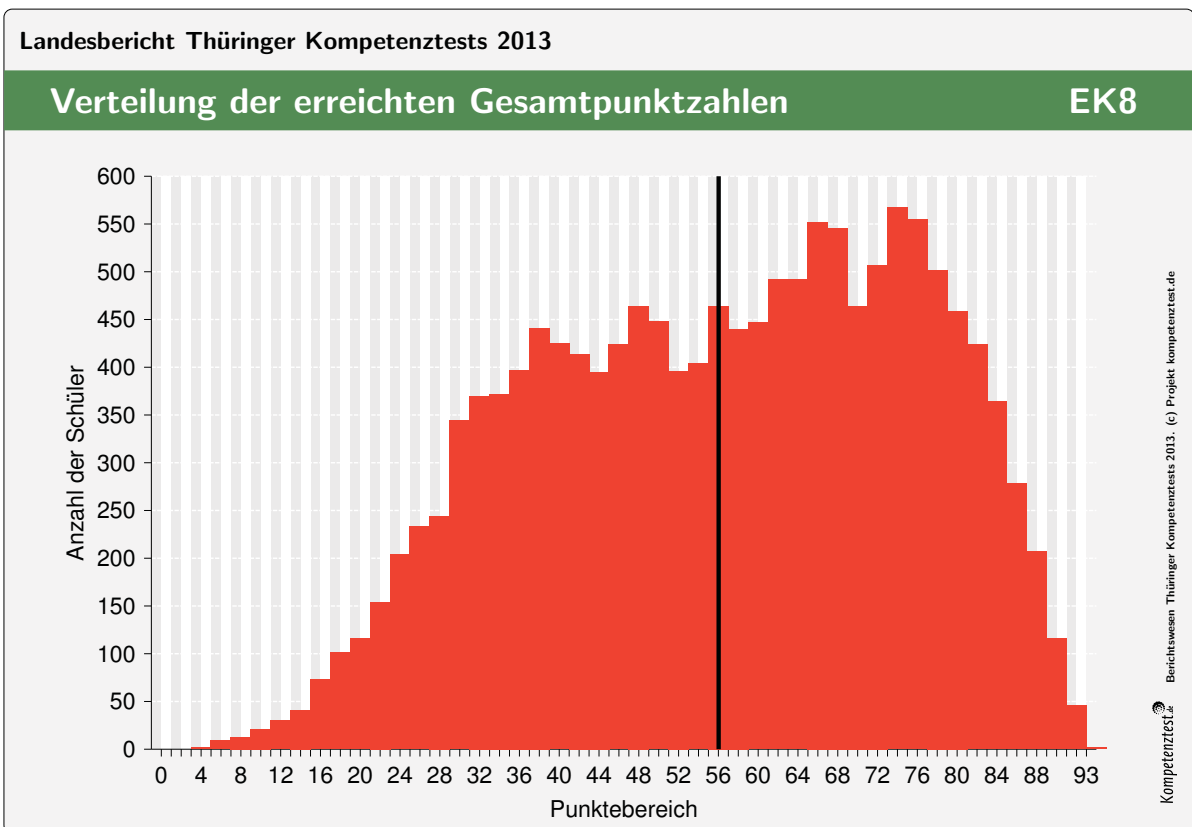


Abbildung 2.9: Verteilung der Gesamtpunktzahlen im Fach Englisch, Klassenstufe 8

2.3 Erreichte Gesamtpunktzahlen getrennt nach Schulart

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

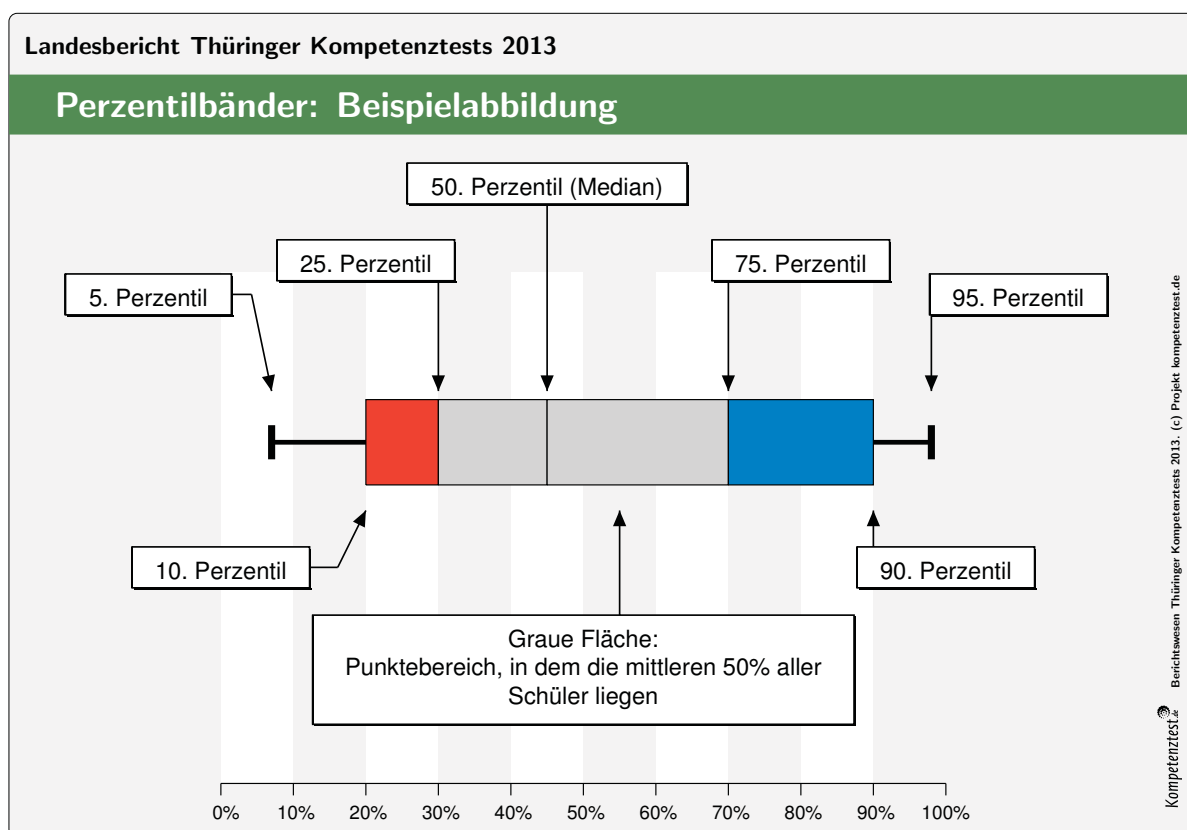


Abbildung 2.10: Beispiel für die Darstellung der erreichten Punktzahl in Prozent in Form eines Perzentilbandes

Abbildung 2.10 zeigt dies an einem Beispiel. Wiedergegeben ist das 5., 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 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.

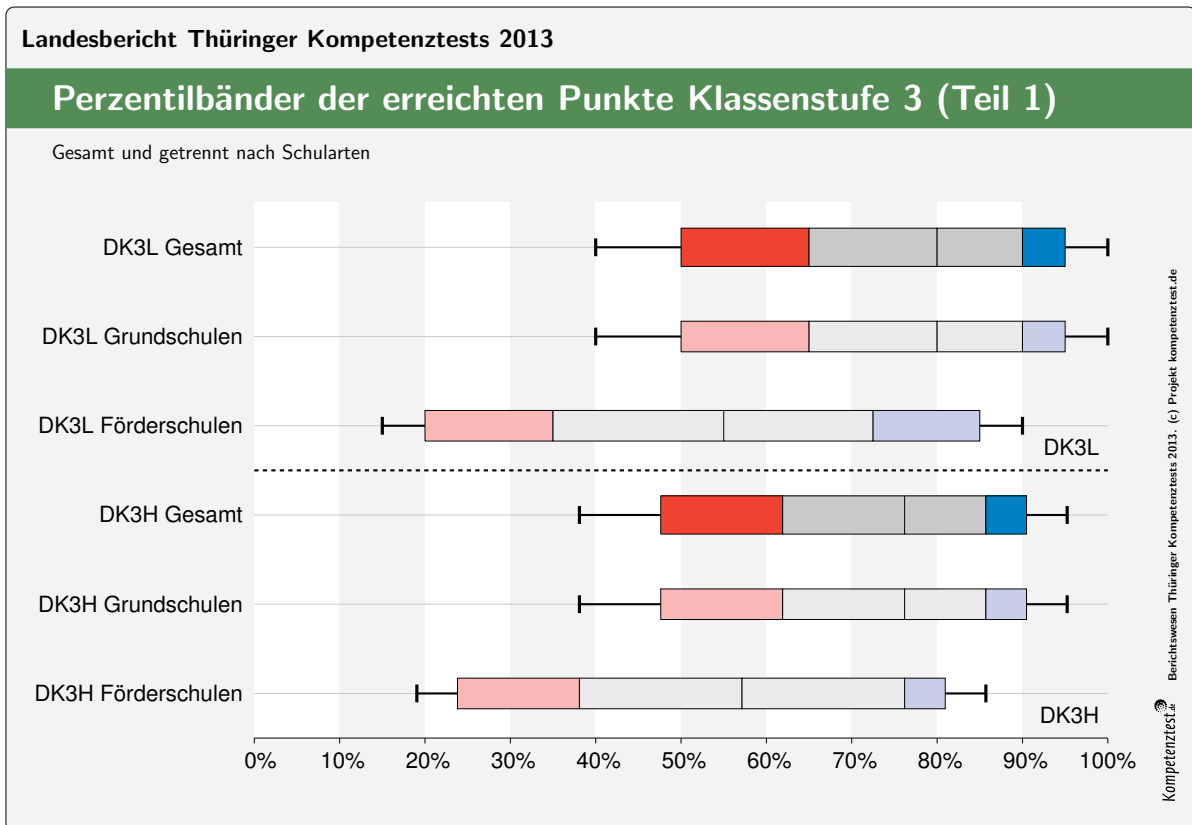


Abbildung 2.11: Ergebnisse bei den Deutschtests Lesen und Zuhören in der Klassenstufe 3 getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

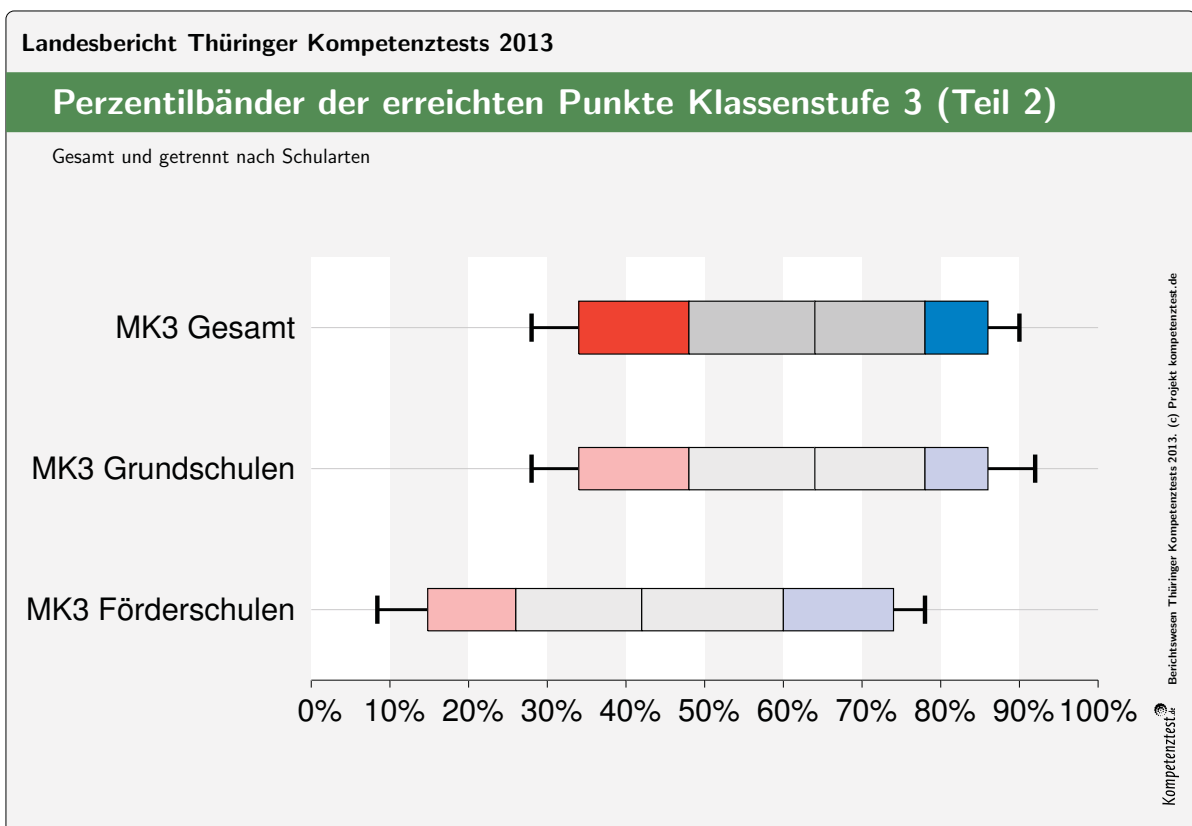


Abbildung 2.12: Ergebnisse beim Mathematiktest in der Klassenstufe 3 getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

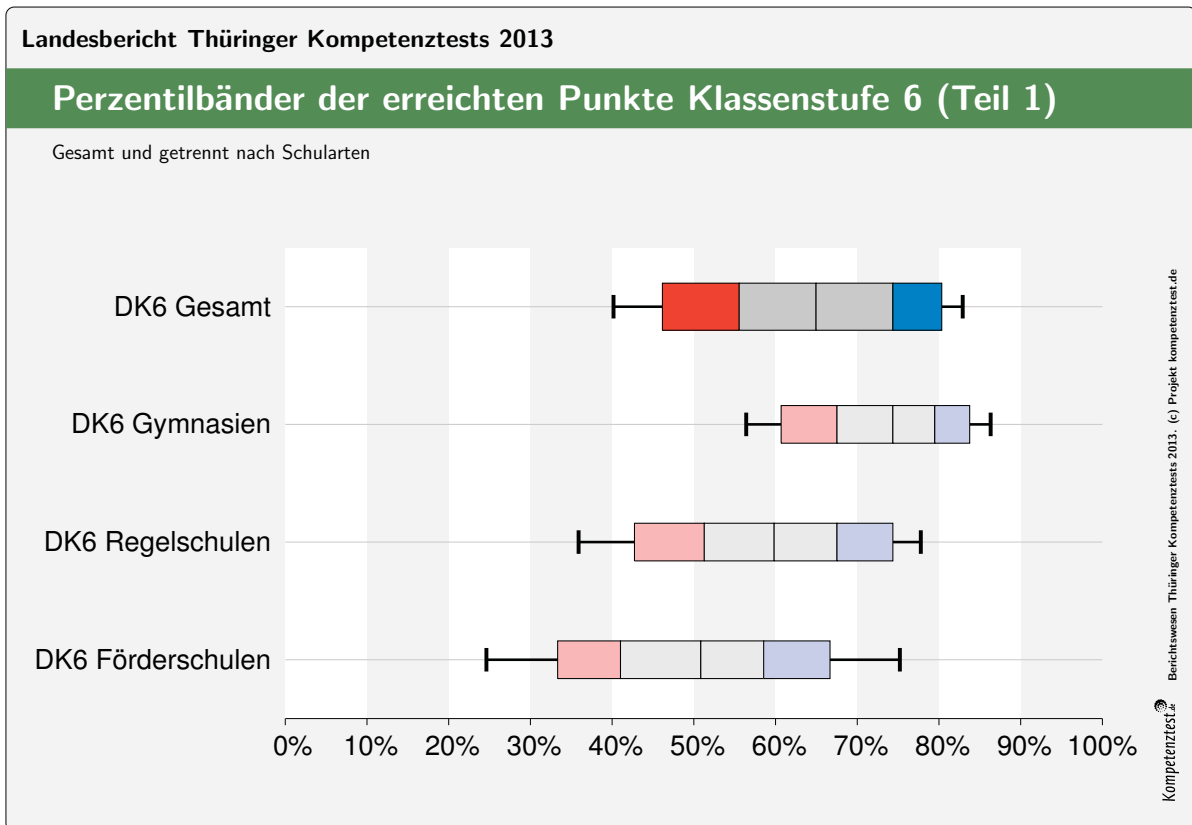


Abbildung 2.13: Ergebnisse beim Deutschtest in der Klassenstufe 6 getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

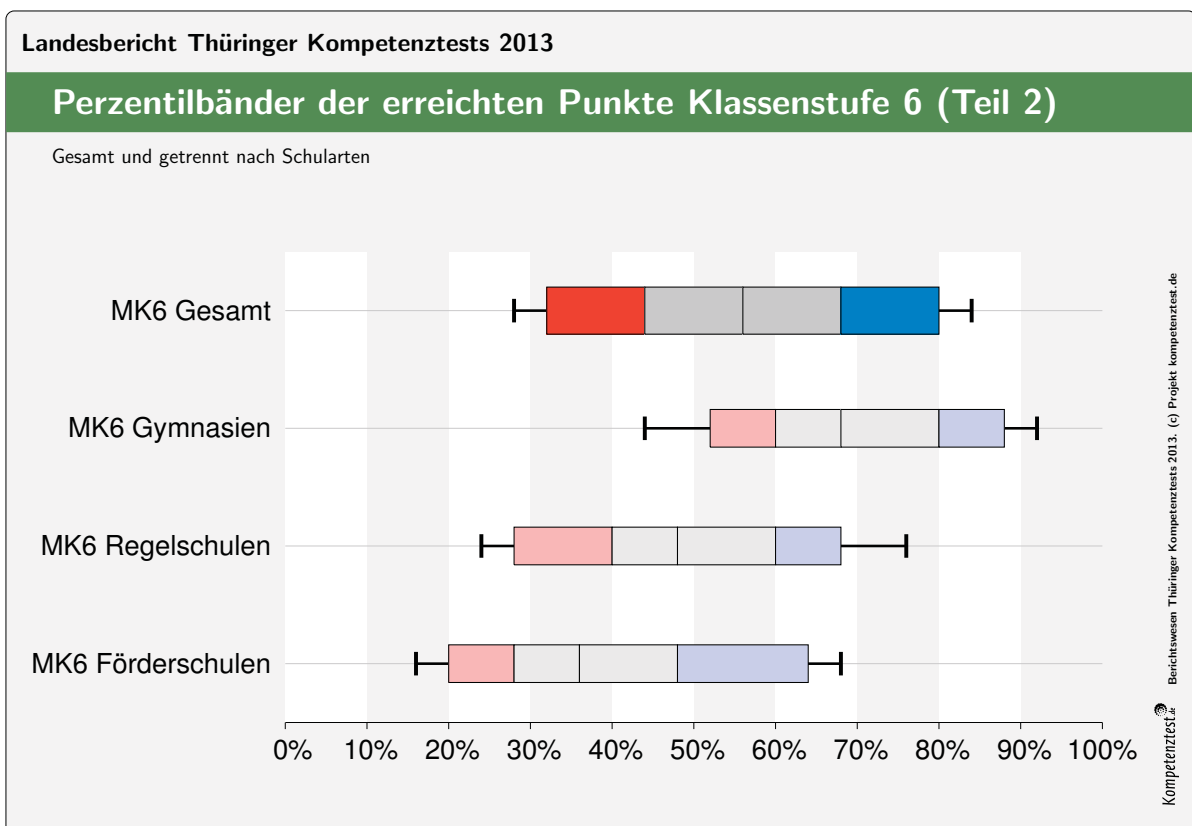


Abbildung 2.14: Ergebnisse beim Mathematiktest in der Klassenstufe 6 getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

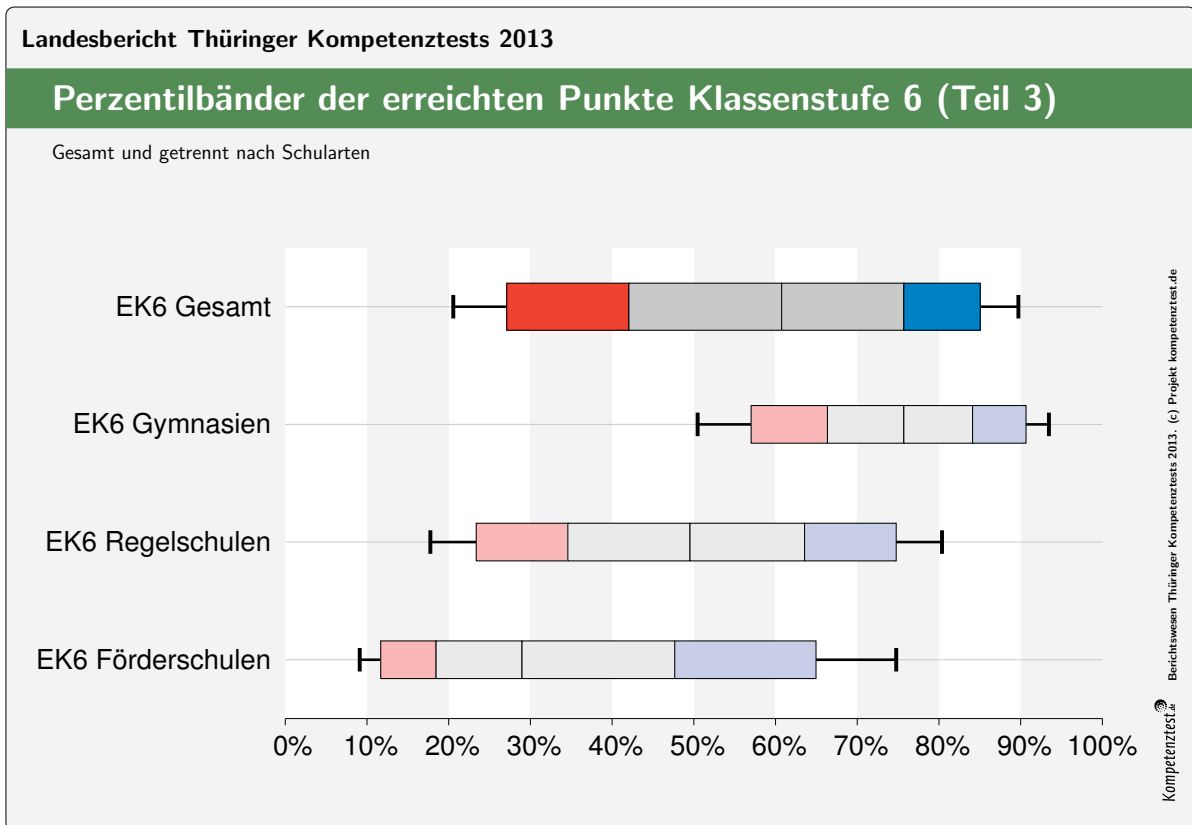


Abbildung 2.15: Ergebnisse beim Englischtest in der Klassenstufe 6 getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

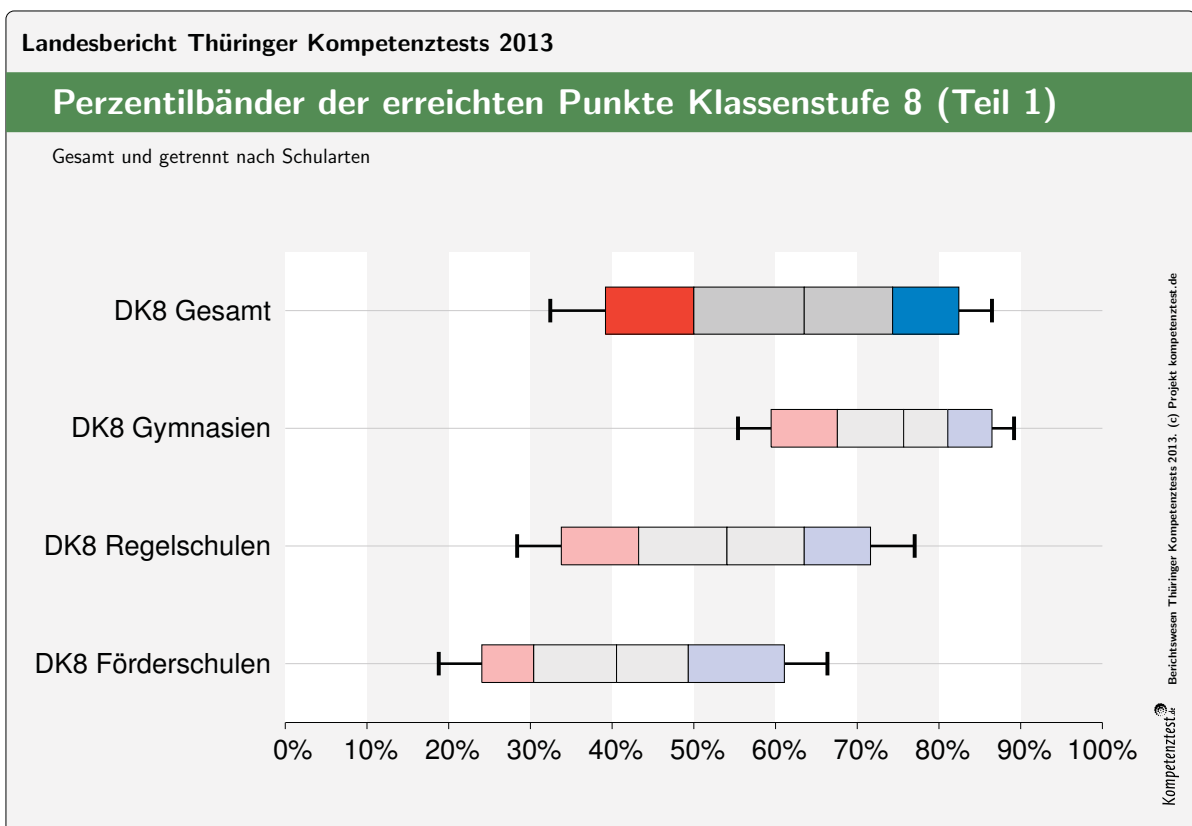


Abbildung 2.16: Ergebnisse beim Deutschtest in der Klassenstufe 8 getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

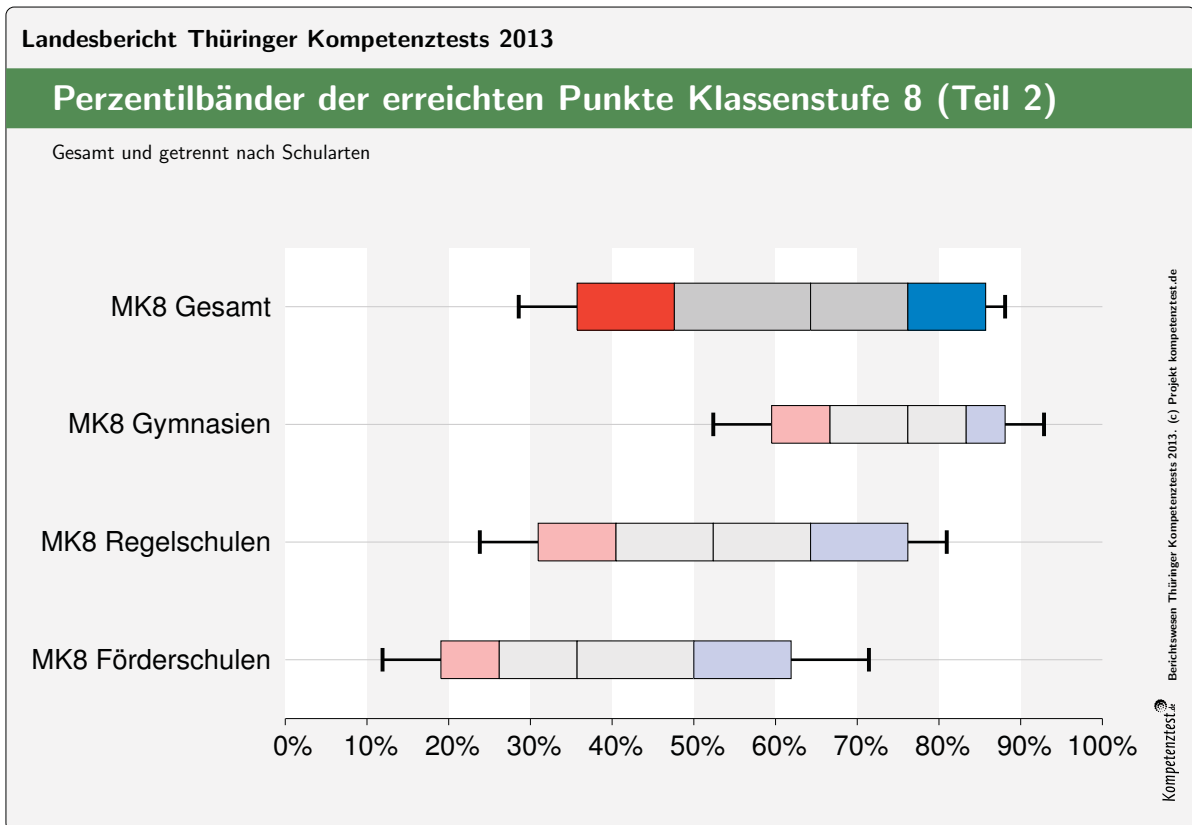


Abbildung 2.17: Ergebnisse beim Mathematiktest in der Klassenstufe 8 getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

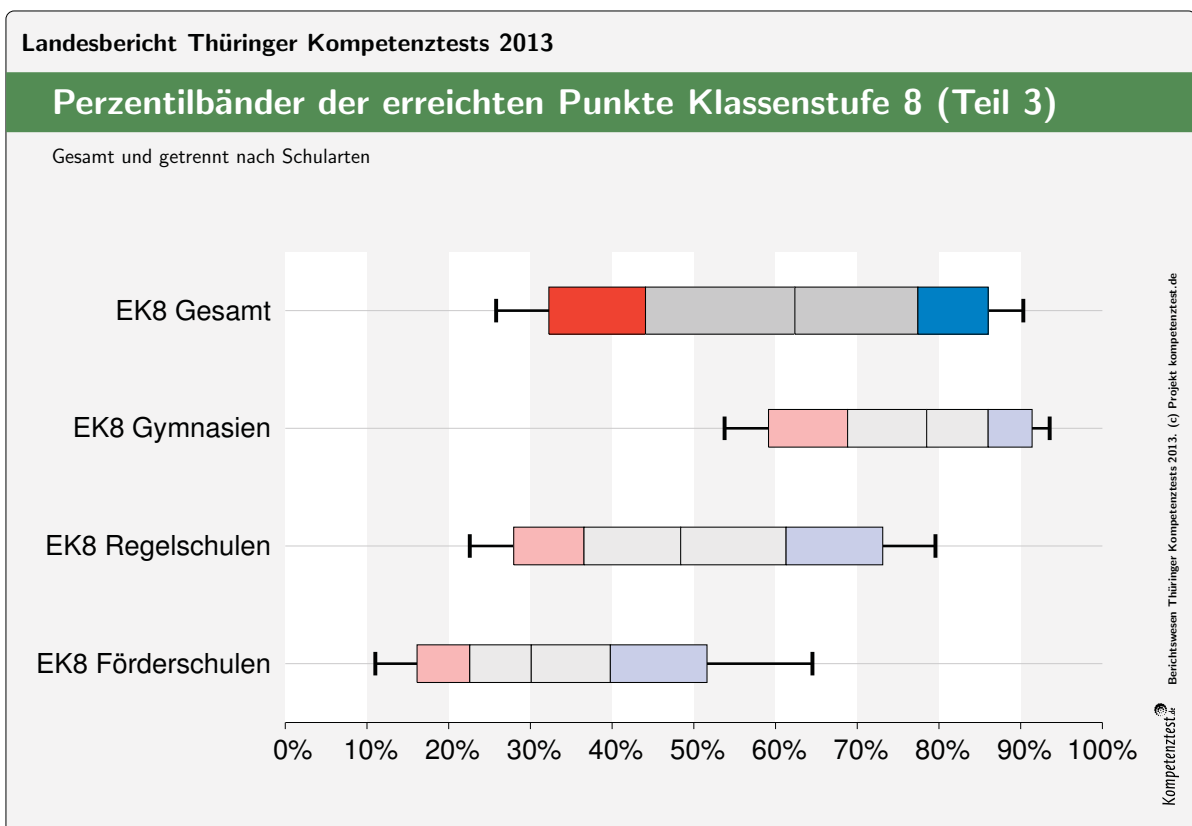


Abbildung 2.18: Ergebnisse beim Englischtest in der Klassenstufe 8 getrennt nach Schulart. Die Abbildung gibt die erreichte Punktzahl in Prozent wieder.

2.4 Aufgabenschwierigkeiten

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

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

Die folgenden Abbildungen geben die Aufgabenschwierigkeit bei den verschiedenen Teilaufgaben der Tests wieder. Dargestellt ist für jede Aufgabe der Landesdurchschnitt der erreichten Punkte in Prozent. Zusätzlich sind die Aufgaben in den Abbildungen den jeweils zugehörigen Teilbereichen zugeordnet. Die Erläuterungen der jeweiligen Teilbereiche sind in Tabelle 2.4 wiedergegeben. Die Abbildungen im Fach Englisch sind hier nicht aufgeführt. In diesen sind die Aufgaben den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) zugeordnet. Die Angaben in den Abbildungen sind außerdem nach der Schulart aufgeschlüsselt. Hier zeigen sich die erwarteten Unterschiede zwischen den Schularten.

Tabelle 2.4: Beschreibung der Teilbereiche, denen die Aufgaben in Abb. 2.19 bis 2.43 zugeordnet sind

Test	dargestellter Teilbereich		Beschreibung
DK3L	Kompetenzstufe	I	Explizit angegebene Einzelinformationen identifizieren
		II	Benachbarte Informationen miteinander verknüpfen
		III	Verstreute Informationen miteinander verknüpfen und den Text ansatzweise als Ganzen erfassen
		IV	Für die Herstellung von Kohärenz auf der Ebene des Textes wesentliche Aspekte erfassen
		V	Auf zentrale Aspekte des Textes bezogene Aussagen selbstständig begründen
DK3H	Kompetenzstufe	I	Prominente Einzelinformationen wiedererkennen
		II	Benachbarte Informationen verknüpfen und weniger prominente Einzelinformationen wiedergeben
		III	Verstreute Informationen miteinander verknüpfen und den Text ansatzweise als Ganzen erfassen
		IV	Auf der Ebene des Textes wesentliche Zusammenhänge erkennen und Details im Kontext verstehen
		V	Auf zentrale Aspekte des Textes bezogene Aussagen eigenständig beurteilen und begründen
MK3	Kompetenzstufe	I	Technische Grundlagen (Routineprozeduren auf Grundlage einfachen begrifflichen Wissens)

Tabelle 2.4: Beschreibung der Teilbereiche, denen die Aufgaben in Abb. 2.19 bis 2.42 zugeordnet sind (Fortsetz.)

Test	dargestellter Teilbereich	Beschreibung	
	II	Einfache Anwendungen von Grundlagenwissen (Routineprozeduren in einem klar strukturierten Kontext)	
	III	Erkennen und Nutzen von Zusammenhängen in einem vertrauten (mathematischen und sachbezogenen) Kontext	
	IV	Sicheres und flexibles Anwenden von begrifflichem Wissen und Prozeduren im curricularen Umfang	
	V	Modellierung komplexer Probleme unter selbstständiger Entwicklung geeigneter Strategien	
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

Im Kompetenztest Englisch der Klassenstufe 6 wurde ein schriftlicher Teil durch die Schüler bearbeitet, dessen Punktzahlen nicht ohne Weiteres als Schwierigkeiten interpretiert werden konnten. Aus diesem Grund waren gesonderte Abbildungen notwendig, welche auf die verschiedenen Levels des CEFR/GER zurückgehen. In den Abbildungen 2.35 und 2.36 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.

Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2013

Aufgabenergebnisse im Landesdurchschnitt

DK3L (1/2)

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

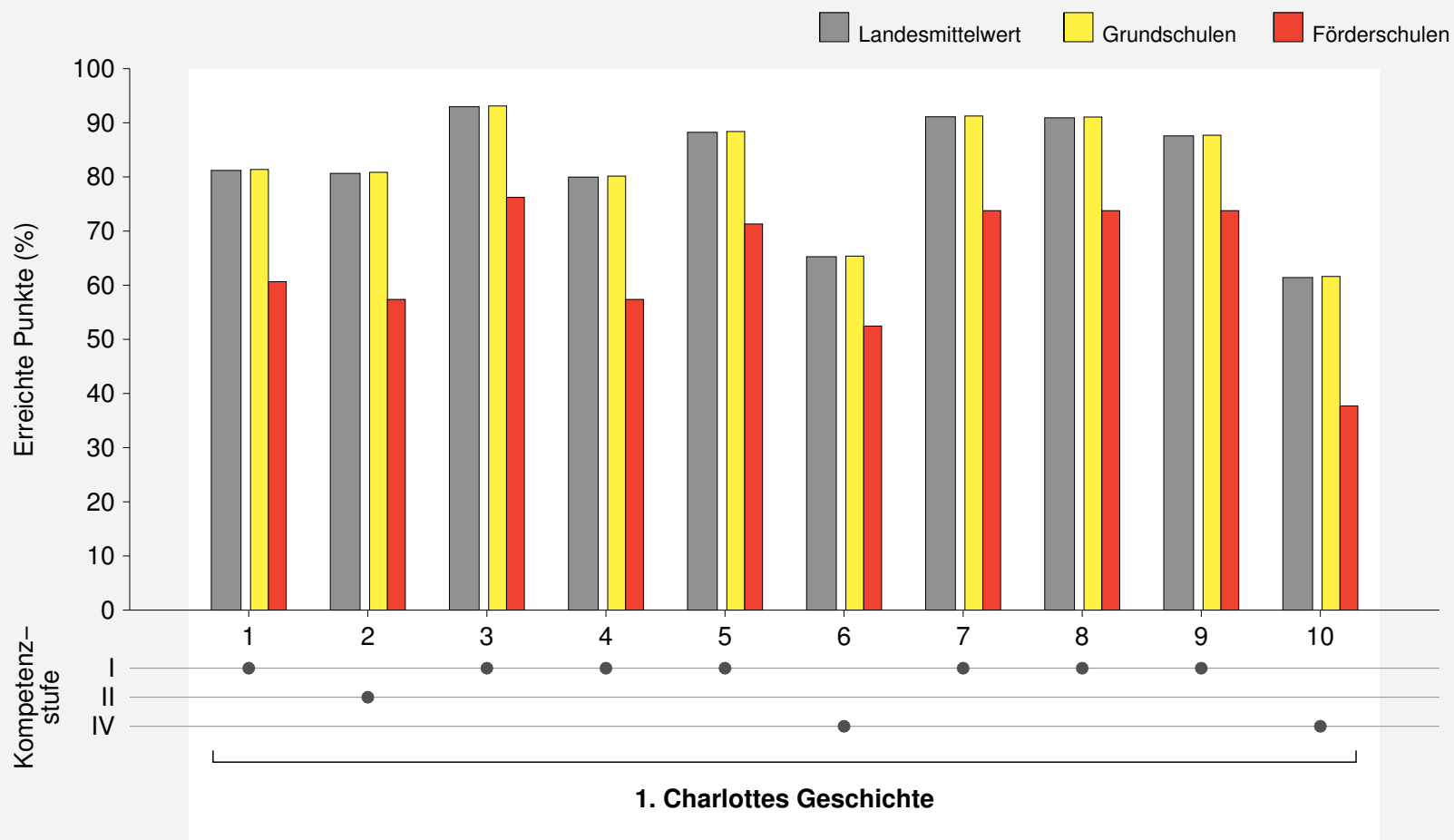


Abbildung 2.19: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest Lesen, Klassenstufe 3 – Teil 1)

Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2013

Aufgabenergebnisse im Landesdurchschnitt

DK3L (2/2)

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

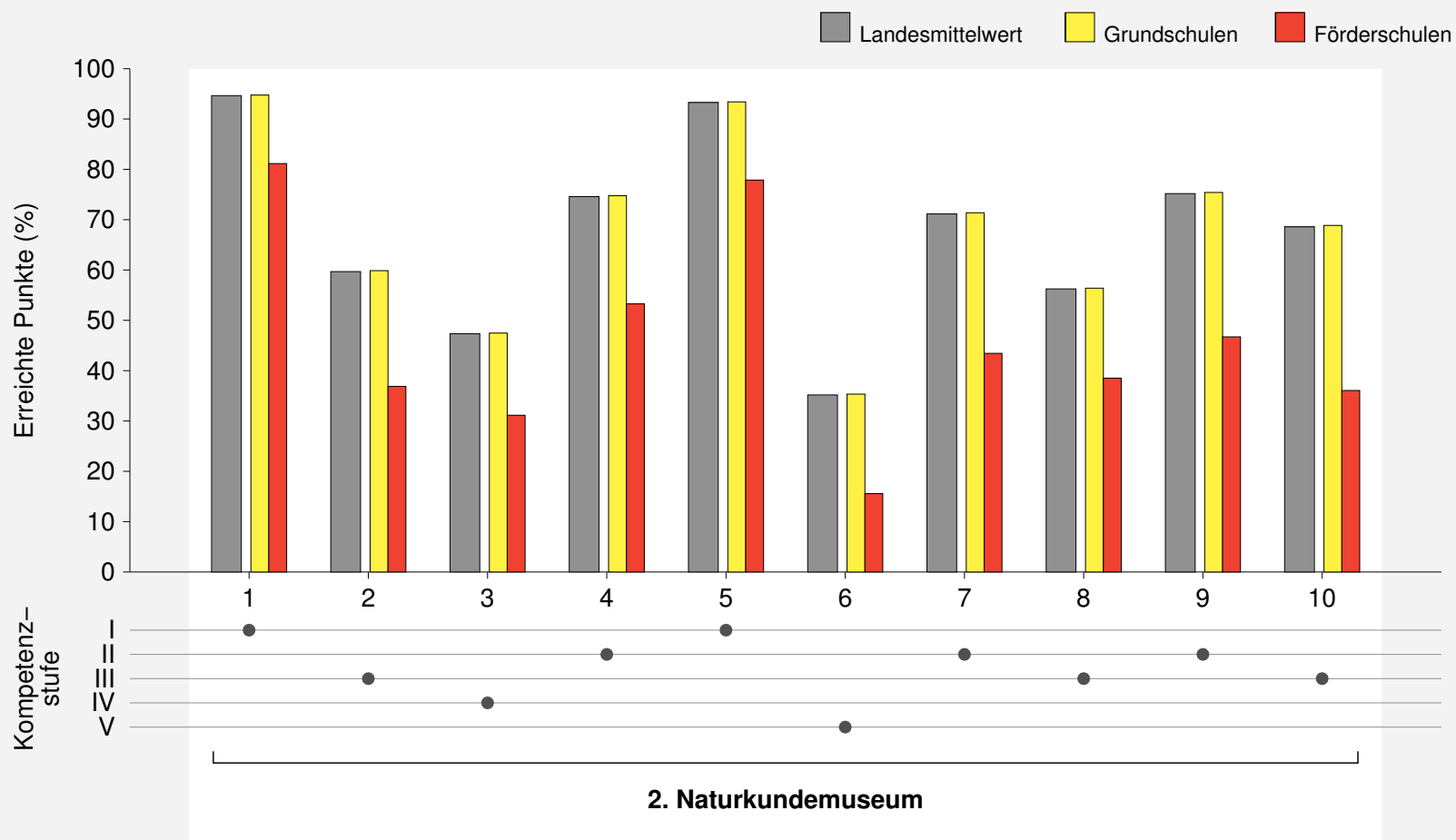


Abbildung 2.20: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest Lesen, Klassenstufe 3 – Teil 2)

Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2013

Aufgabenergebnisse im Landesdurchschnitt

DK3H (1/2)

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

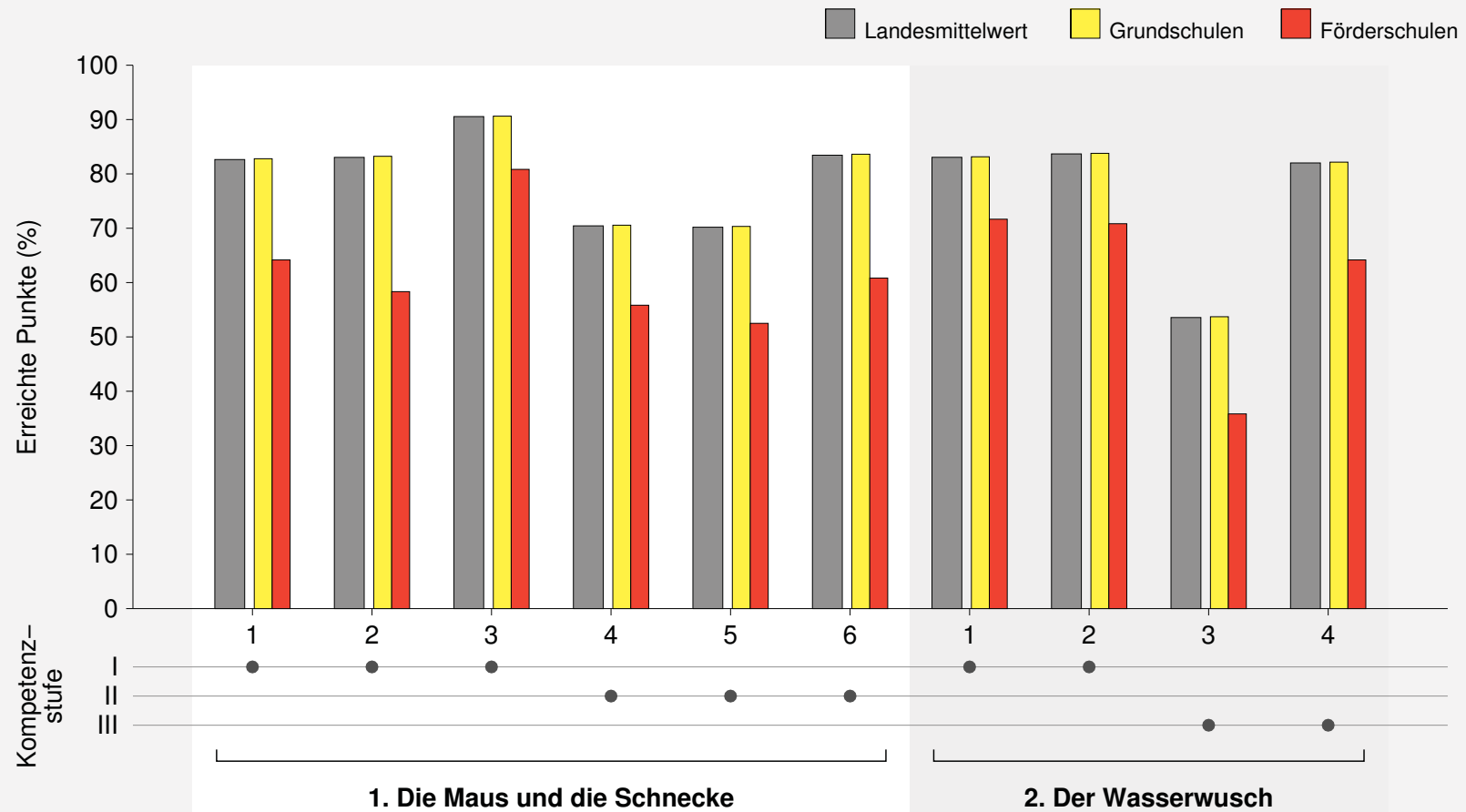


Abbildung 2.21: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest Zuhören, Klassenstufe 3 – Teil 1)

Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2013

Aufgabenergebnisse im Landesdurchschnitt

DK3H (2/2)

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

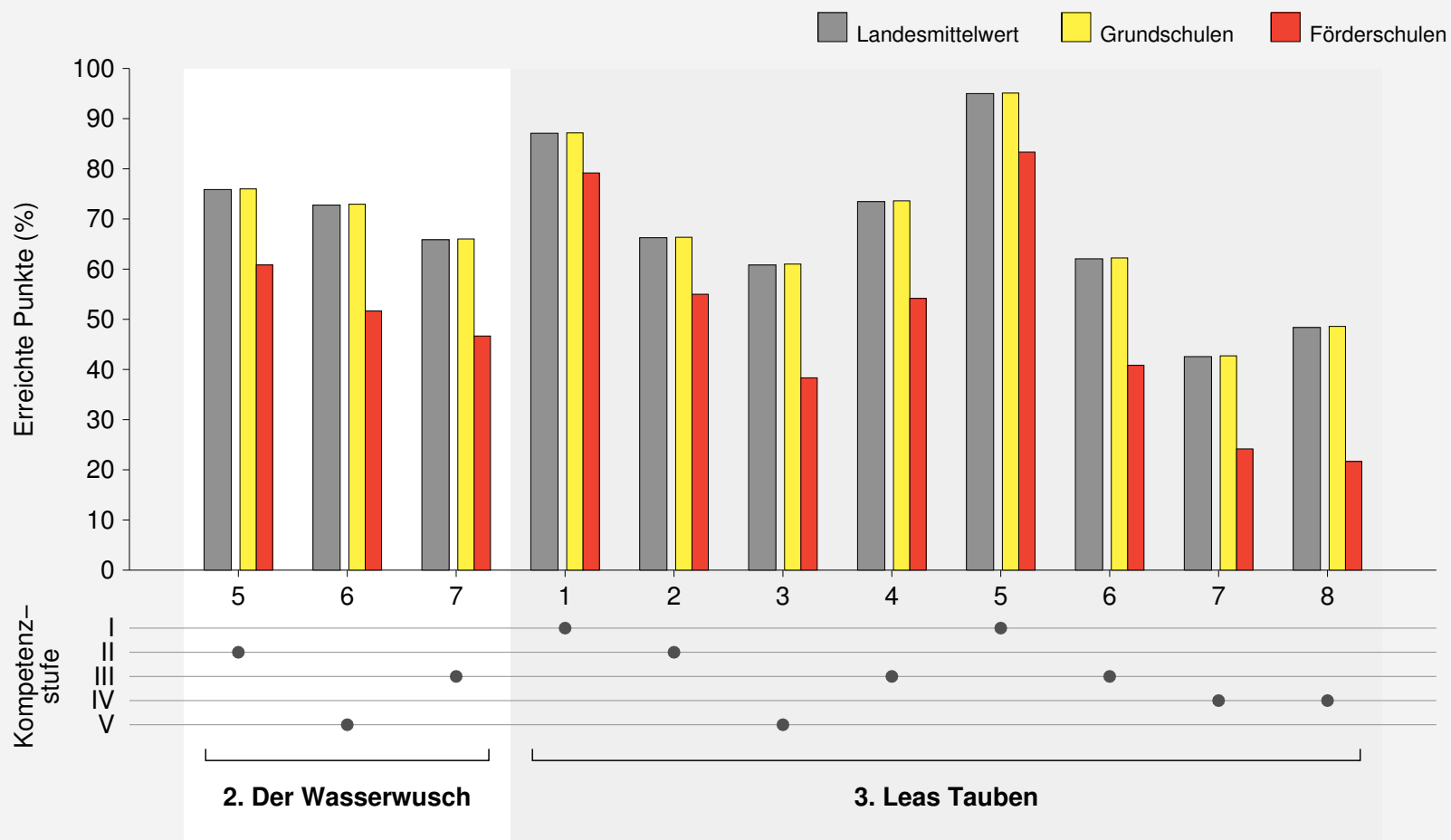


Abbildung 2.22: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest Zuhören, Klassenstufe 3 – Teil 2)

Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2013

Aufgabenergebnisse im Landesdurchschnitt

MK3 (1/4)

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

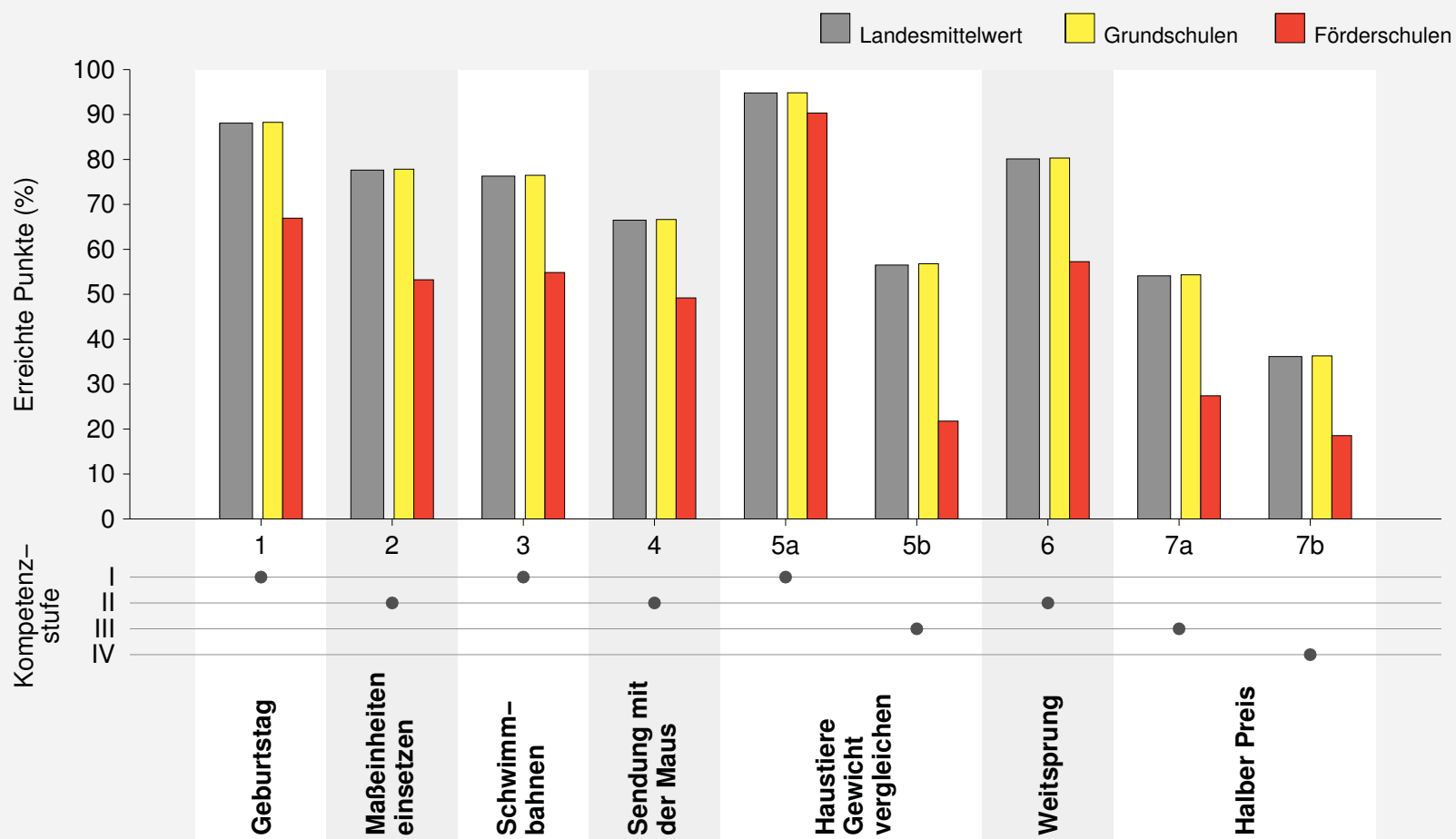


Abbildung 2.23: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Klassenstufe 3 – Teil 1)

Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2013

Aufgabenergebnisse im Landesdurchschnitt

MK3 (2/4)

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

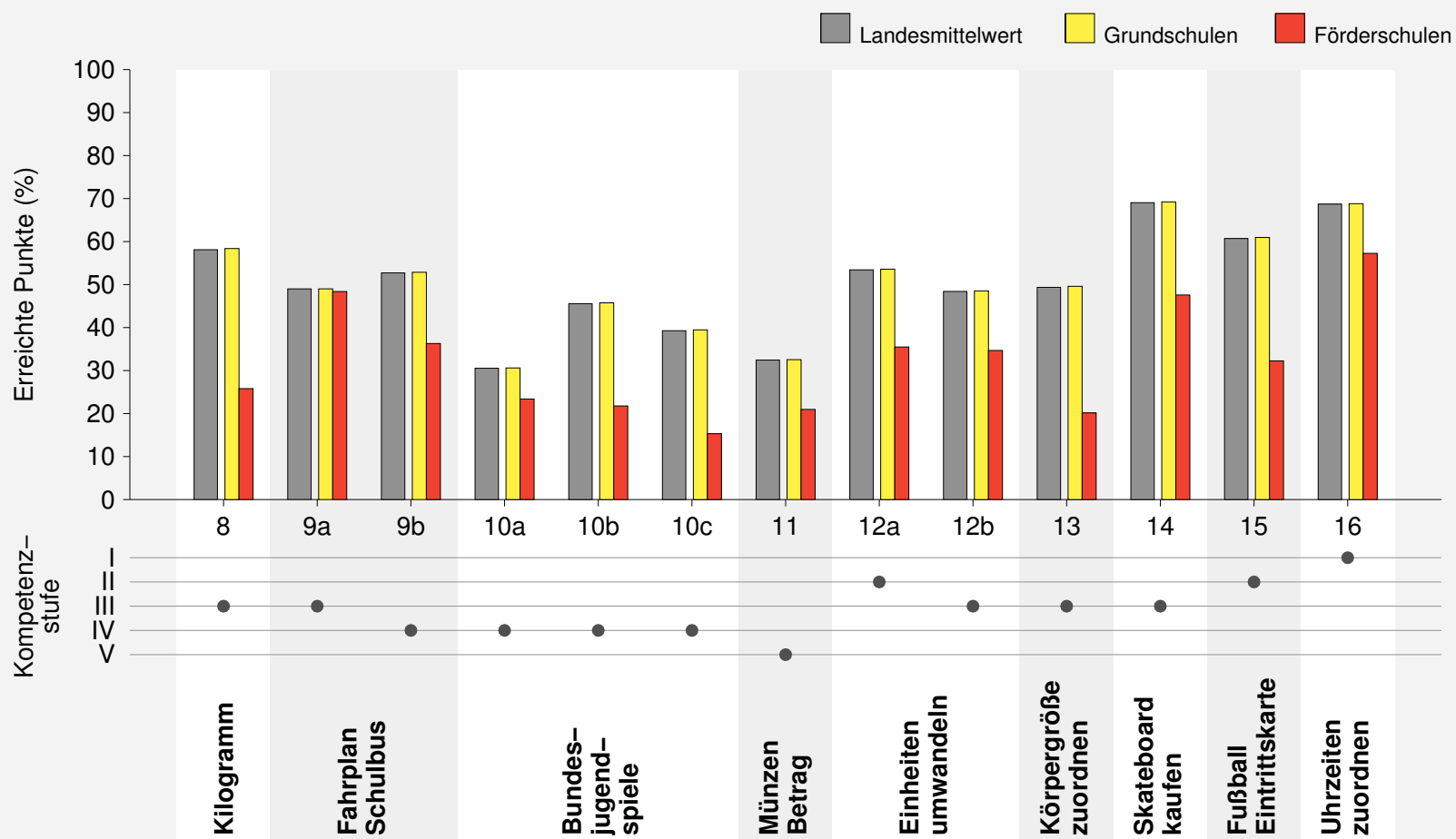


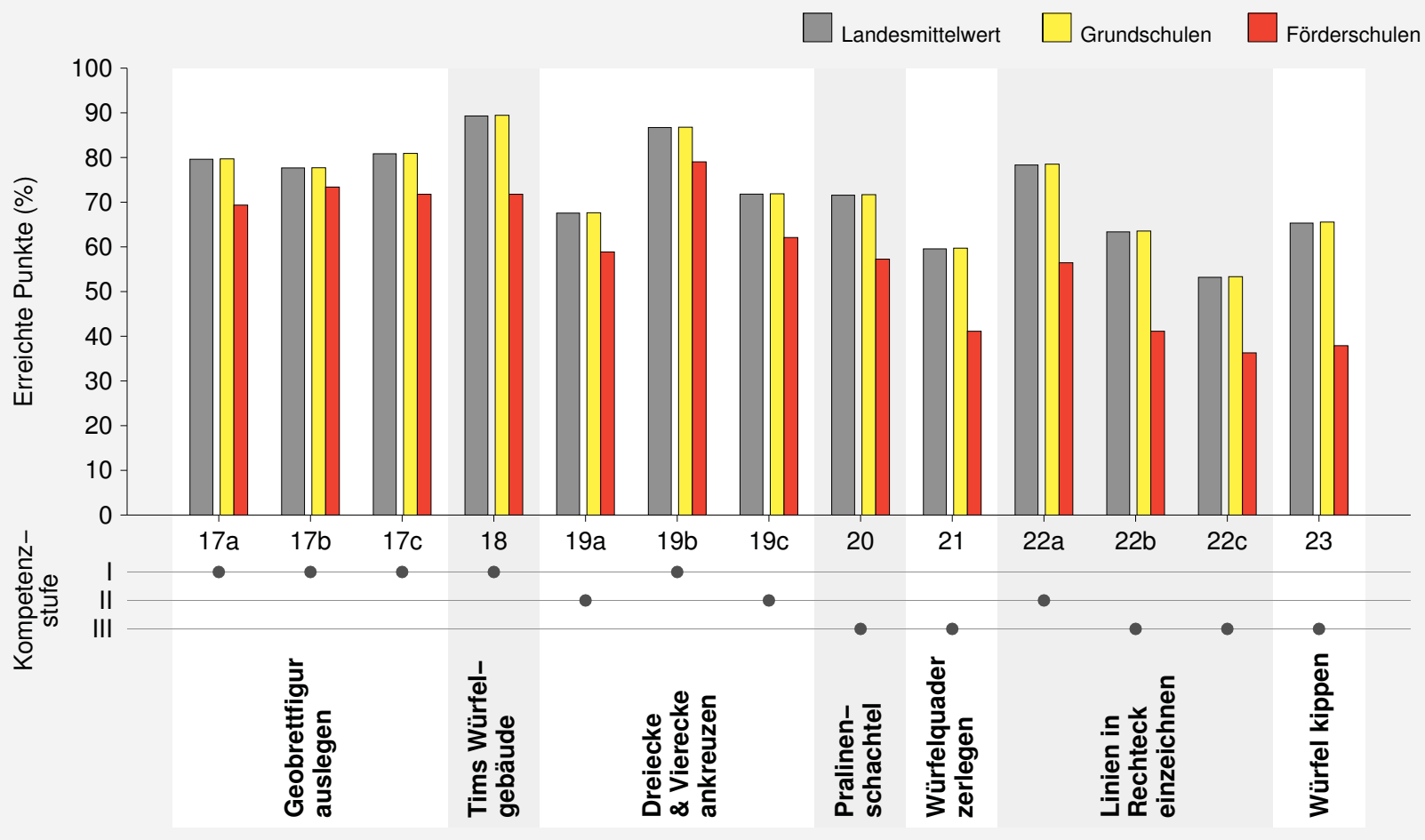
Abbildung 2.24: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Klassenstufe 3 – Teil 2)

Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2013

Aufgabenergebnisse im Landesdurchschnitt

MK3 (3/4)

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



Kompetenztest.de Berichtswesen Thüringer Kompetenztests 2013. (c) Projekt kompetenztest.de

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

Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2013

Aufgabenergebnisse im Landesdurchschnitt

MK3 (4/4)

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

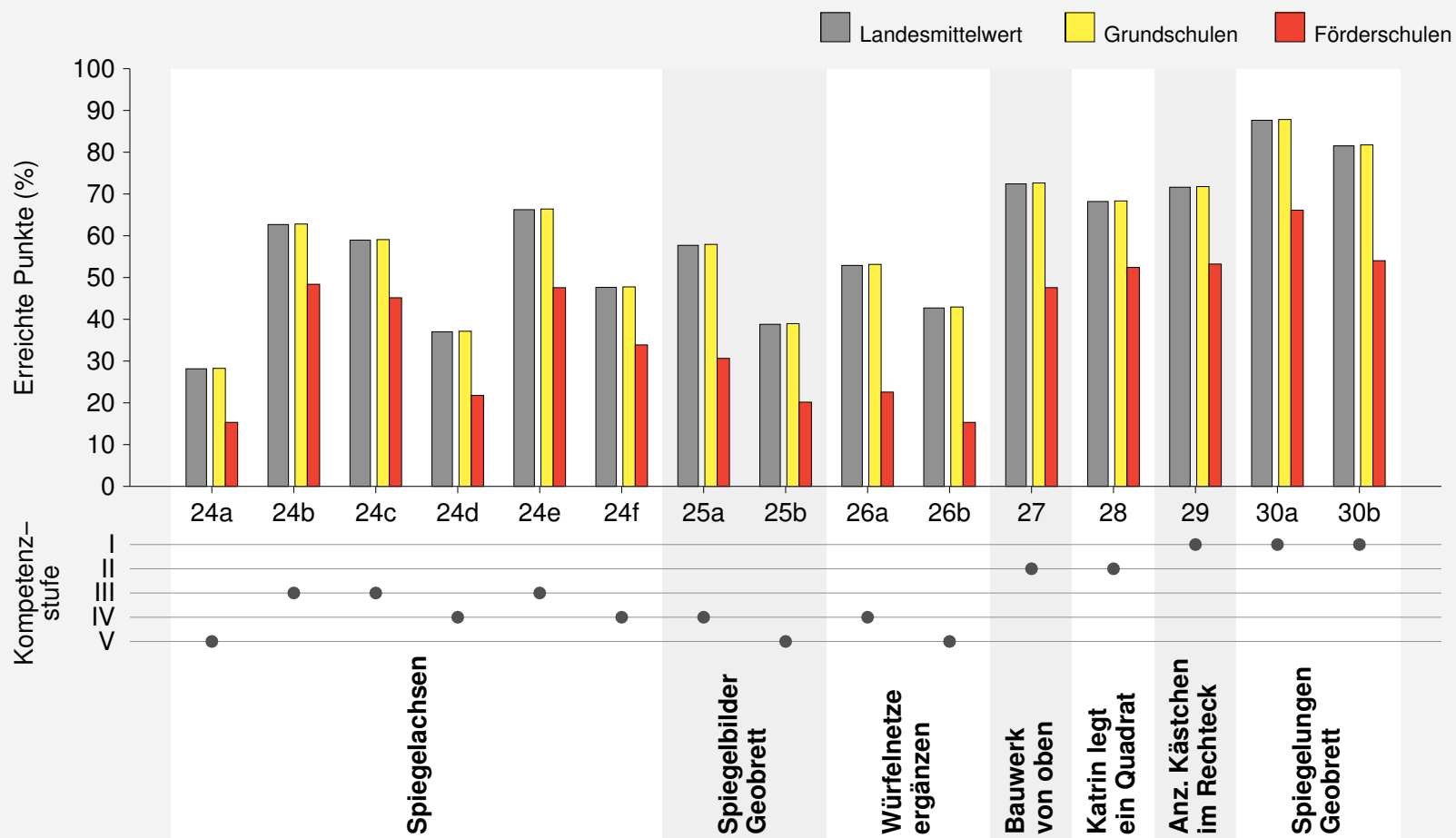


Abbildung 2.26: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Klassenstufe 3 – Teil 4)

Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2013

Aufgabenergebnisse im Landesdurchschnitt

DK6 (1/5)

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

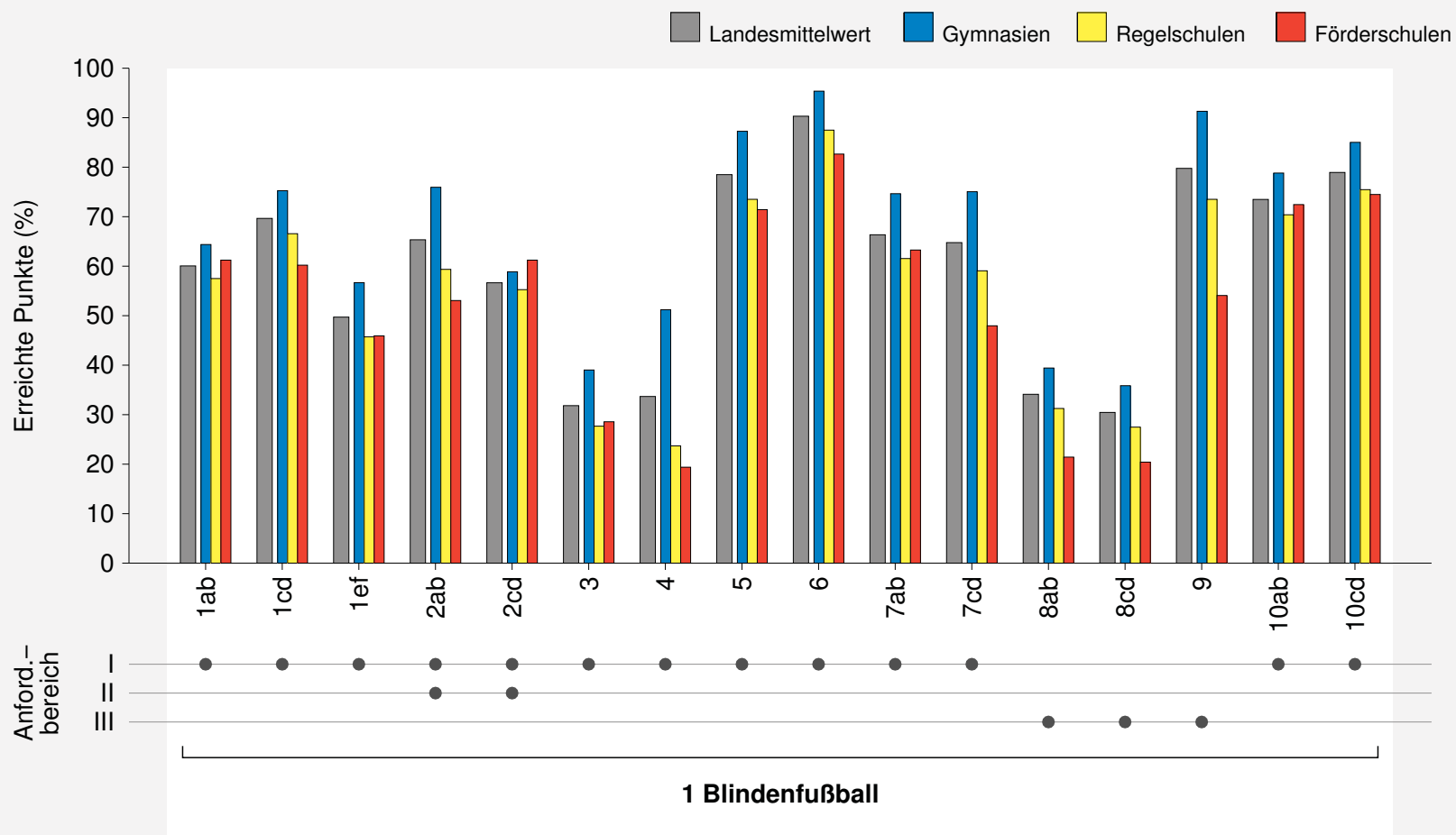


Abbildung 2.27: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 6 – Teil 1)

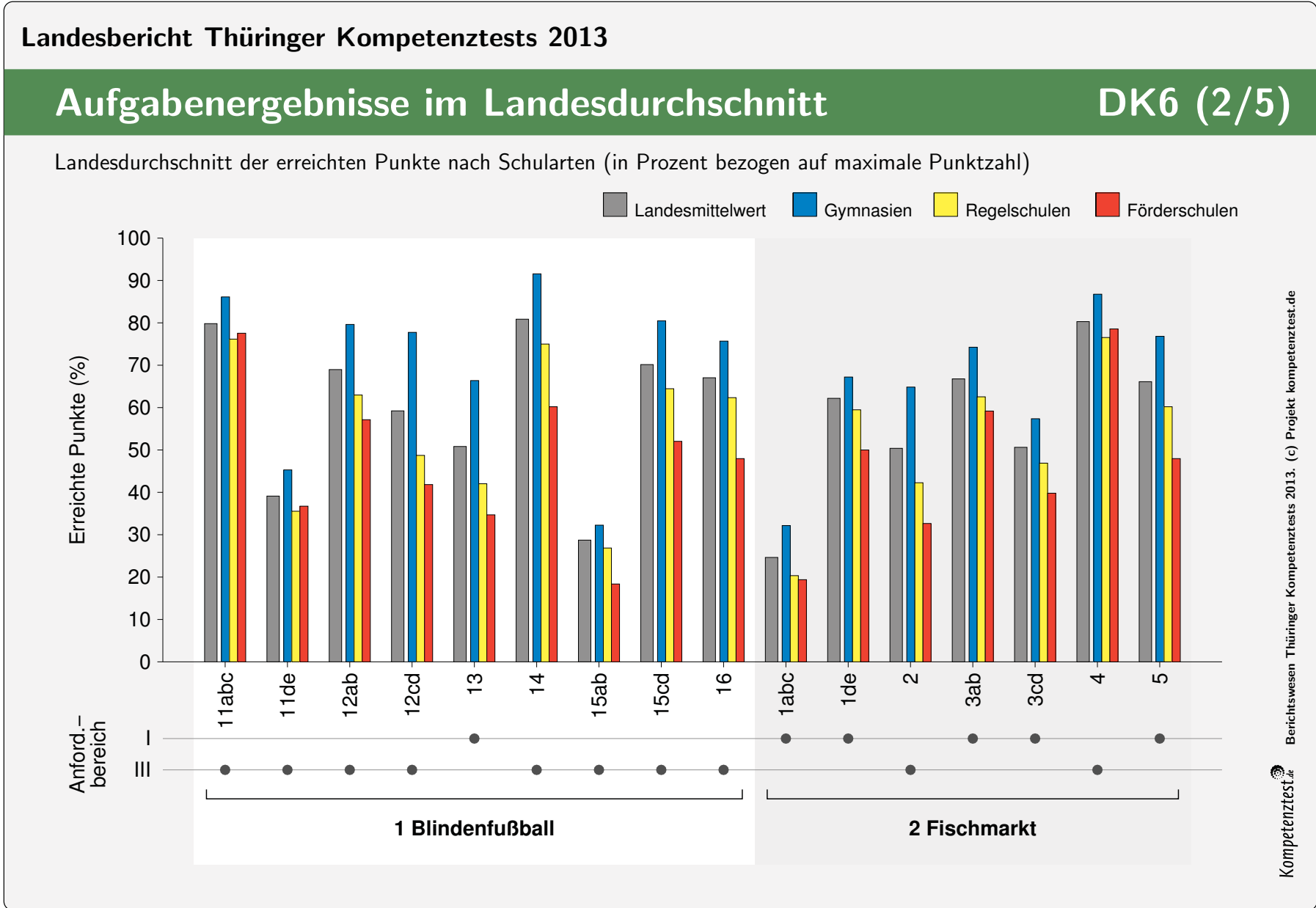


Abbildung 2.28: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 6 – Teil 2)

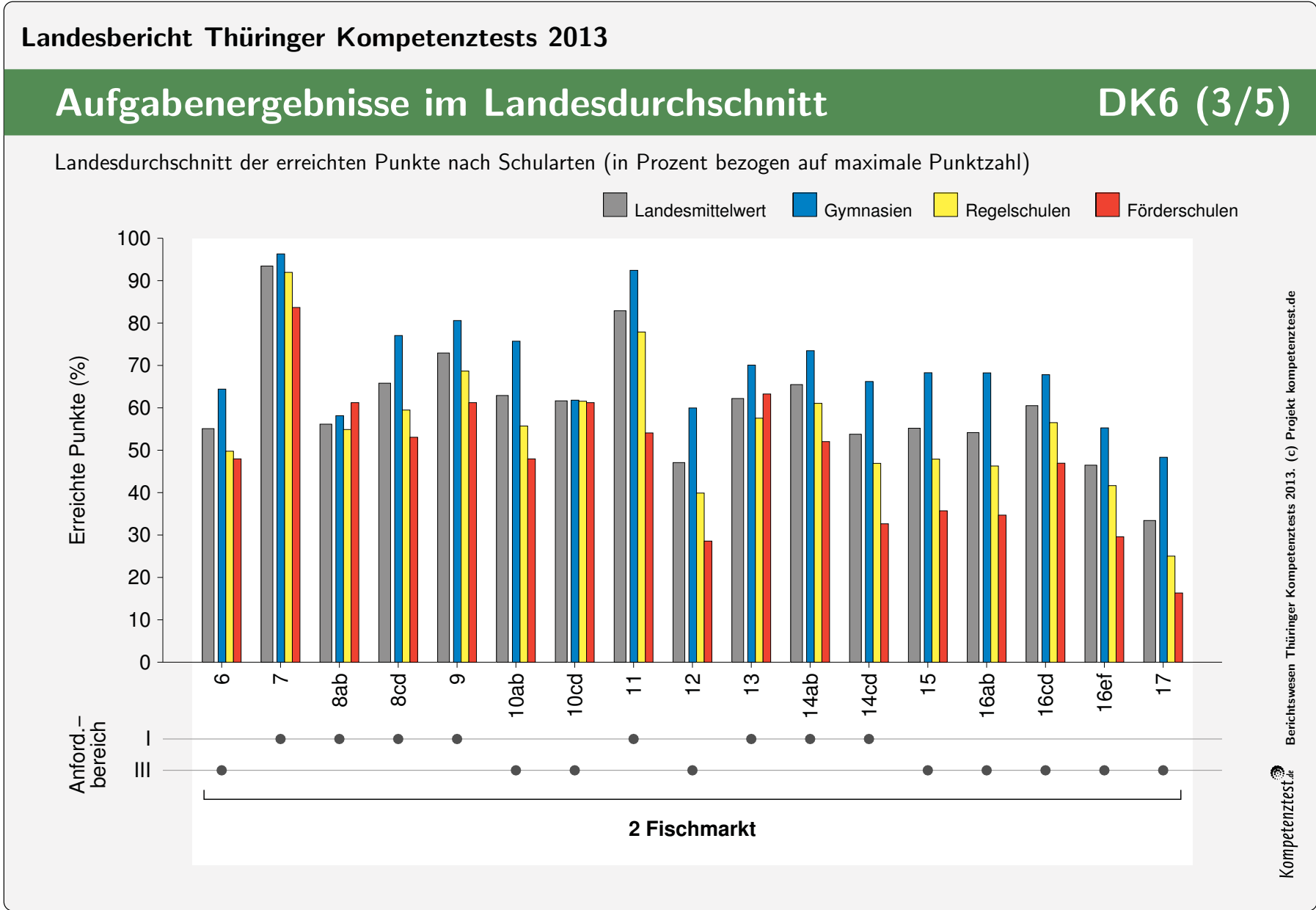


Abbildung 2.29: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 6 – Teil 3)

Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2013

Aufgabenergebnisse im Landesdurchschnitt

DK6 (4/5)

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

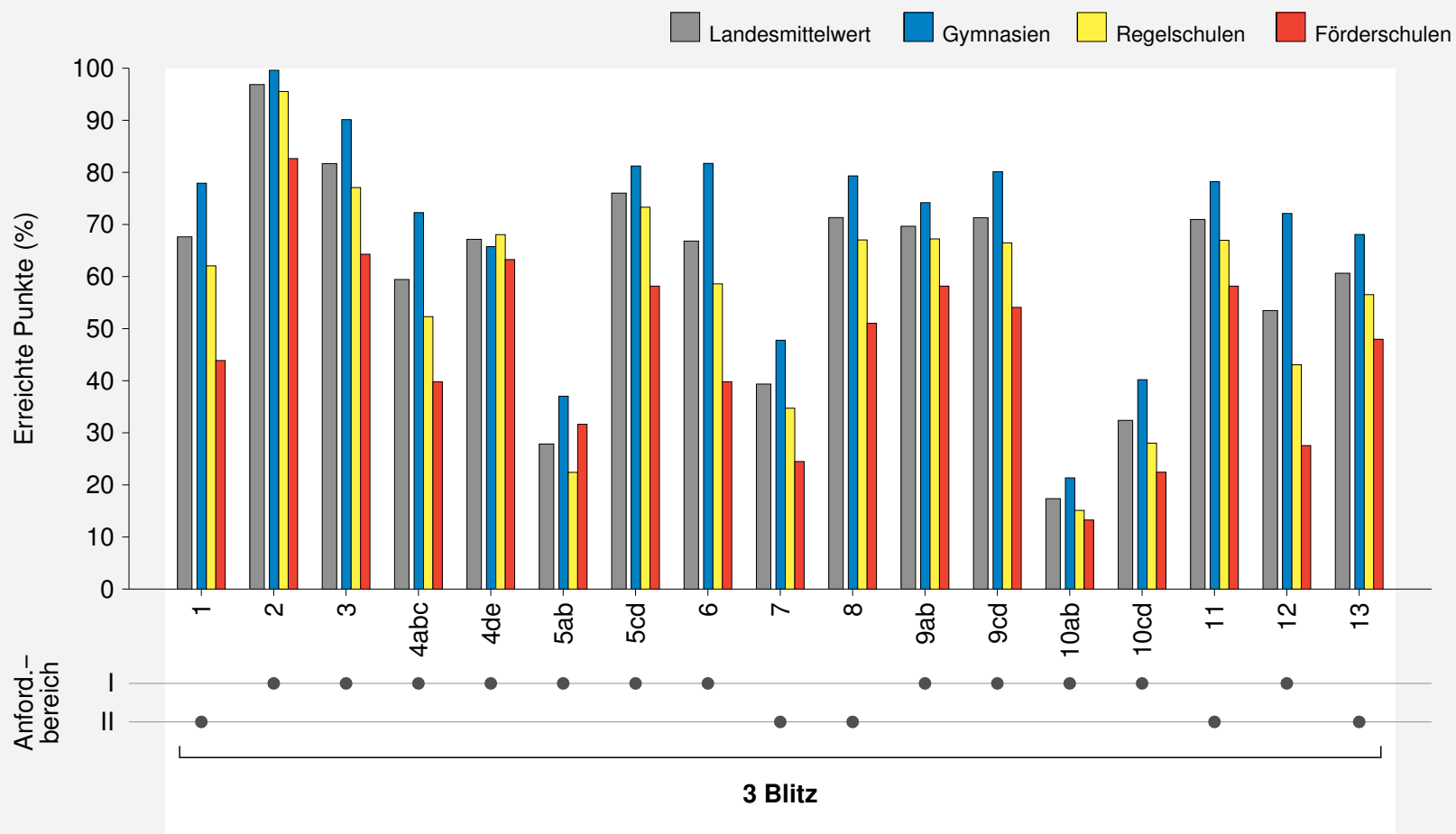


Abbildung 2.30: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 6 – Teil 4)

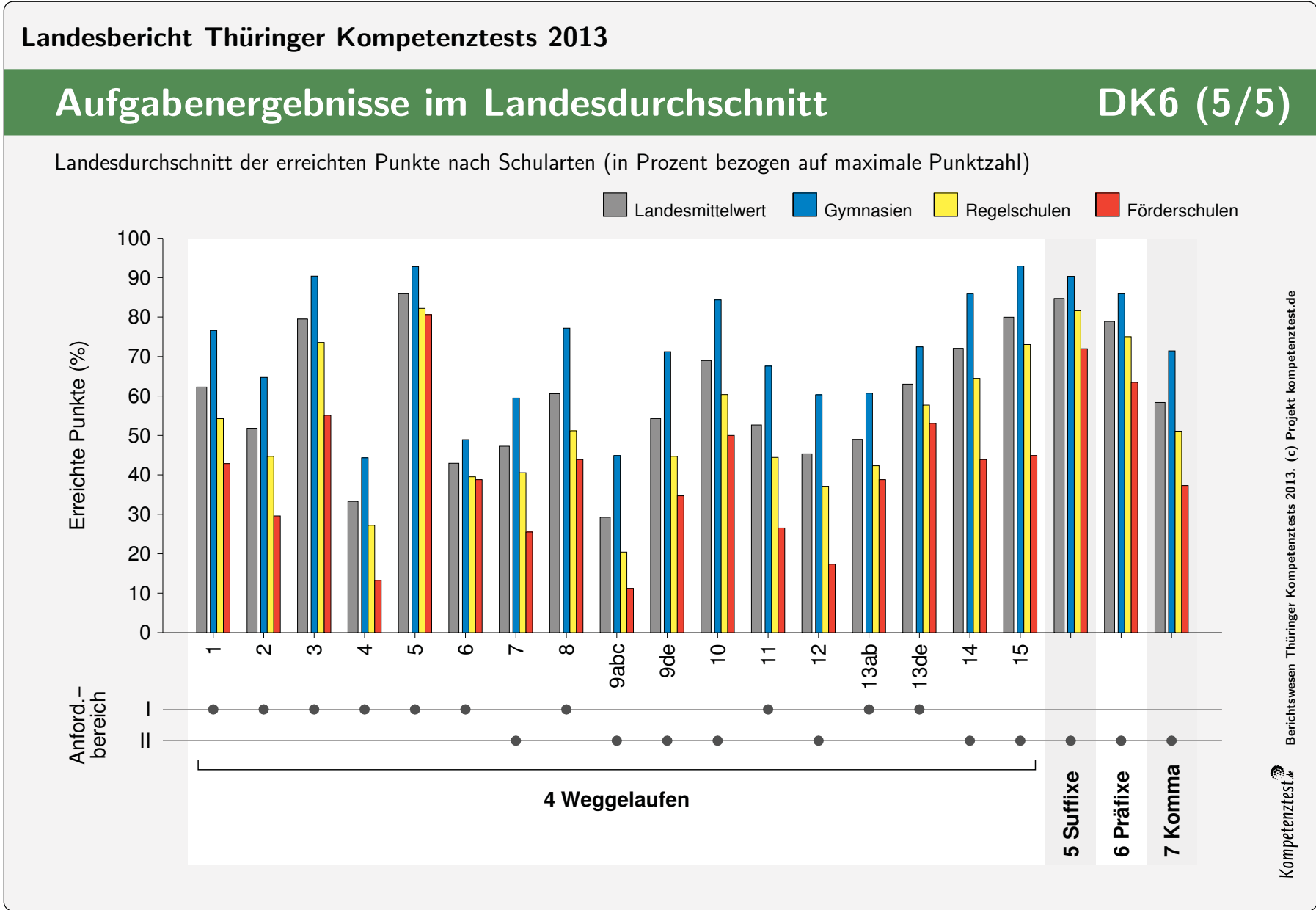


Abbildung 2.31: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 6 – Teil 5)

Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2013

Aufgabenergebnisse im Landesdurchschnitt

MK6 (1/2)

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

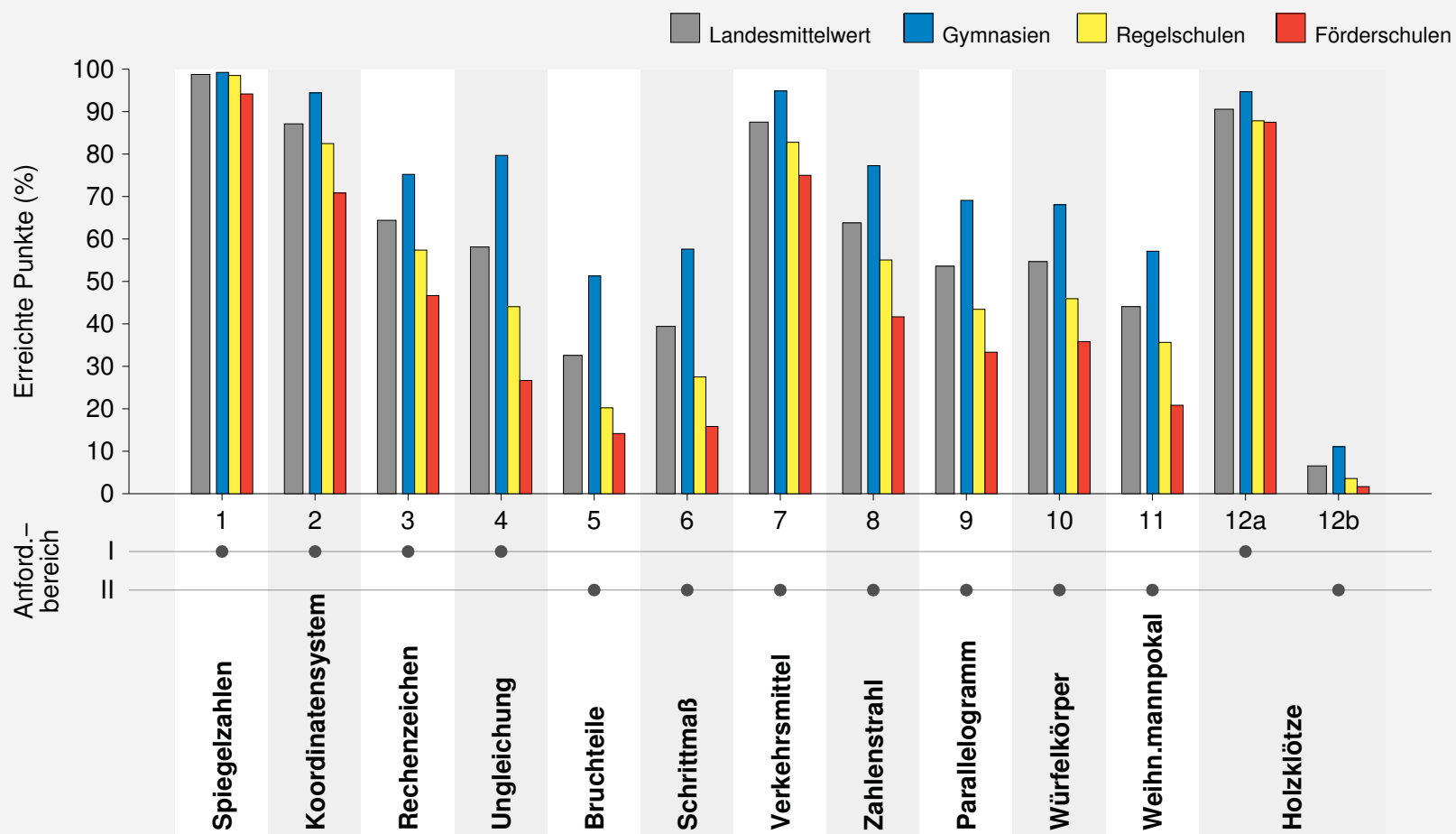


Abbildung 2.32: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Klassenstufe 6 – Teil 1)

Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2013

Aufgabenergebnisse im Landesdurchschnitt

MK6 (2/2)

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

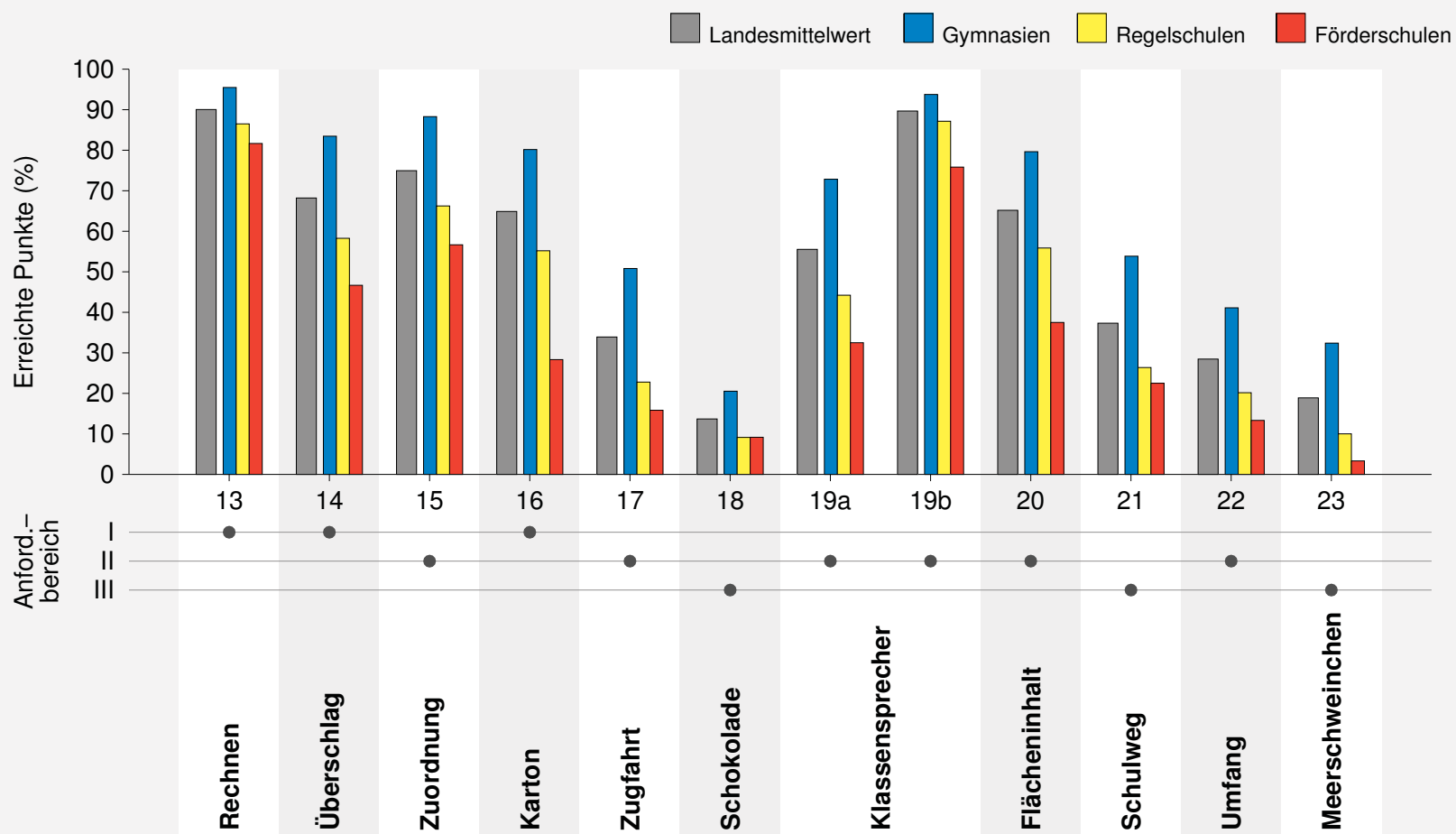


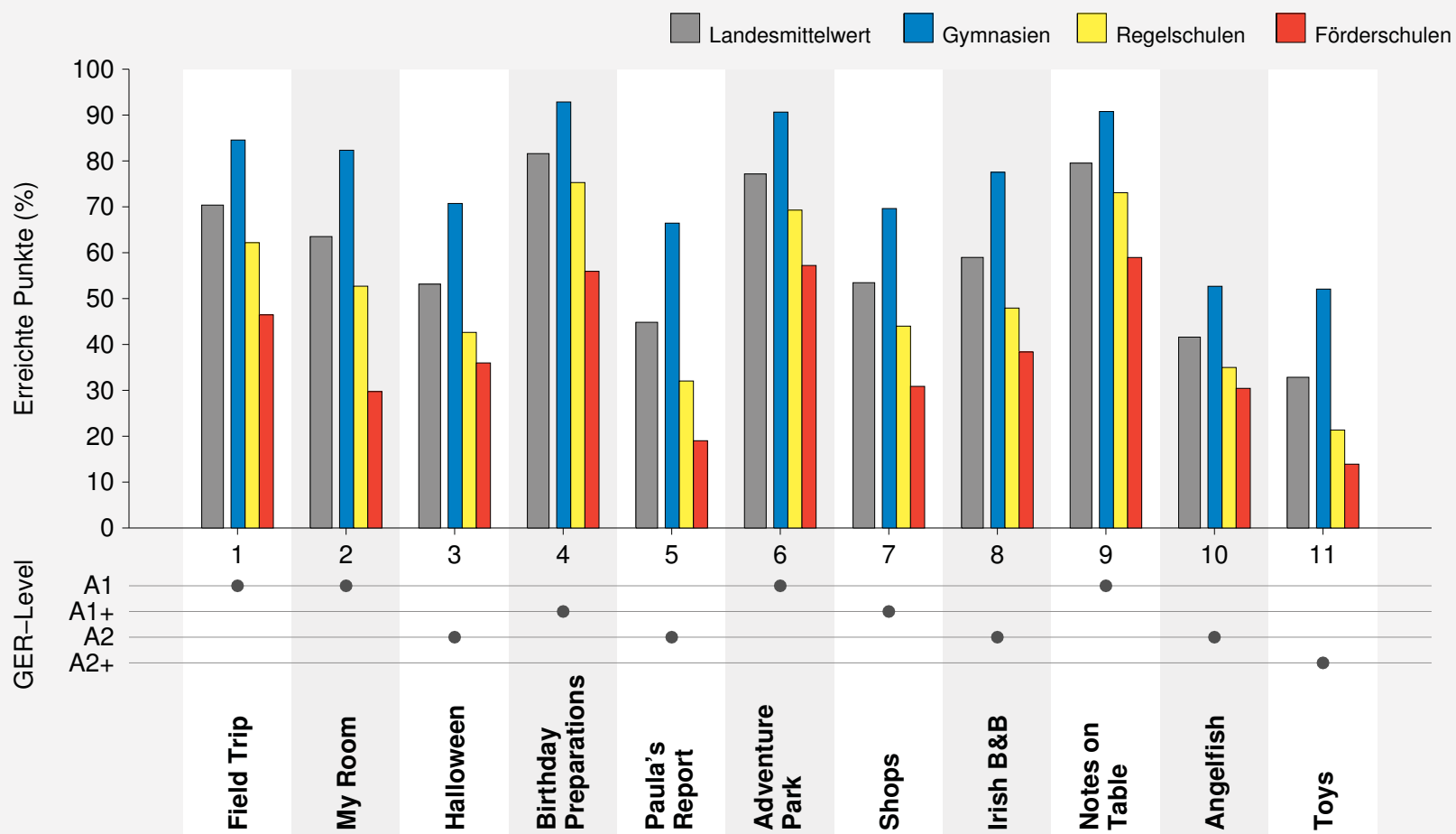
Abbildung 2.33: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Klassenstufe 6 – Teil 2)

Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2013

Aufgabenergebnisse im Landesdurchschnitt

EK6

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



Kompetenztest.de
 Berichtswesen Thüringer Kompetenztests 2013. (c) Projekt kompetenztest.de

Abbildung 2.34: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Englishtest Teilbereiche Hör- und Leseverstehen, Klassenstufe 6)

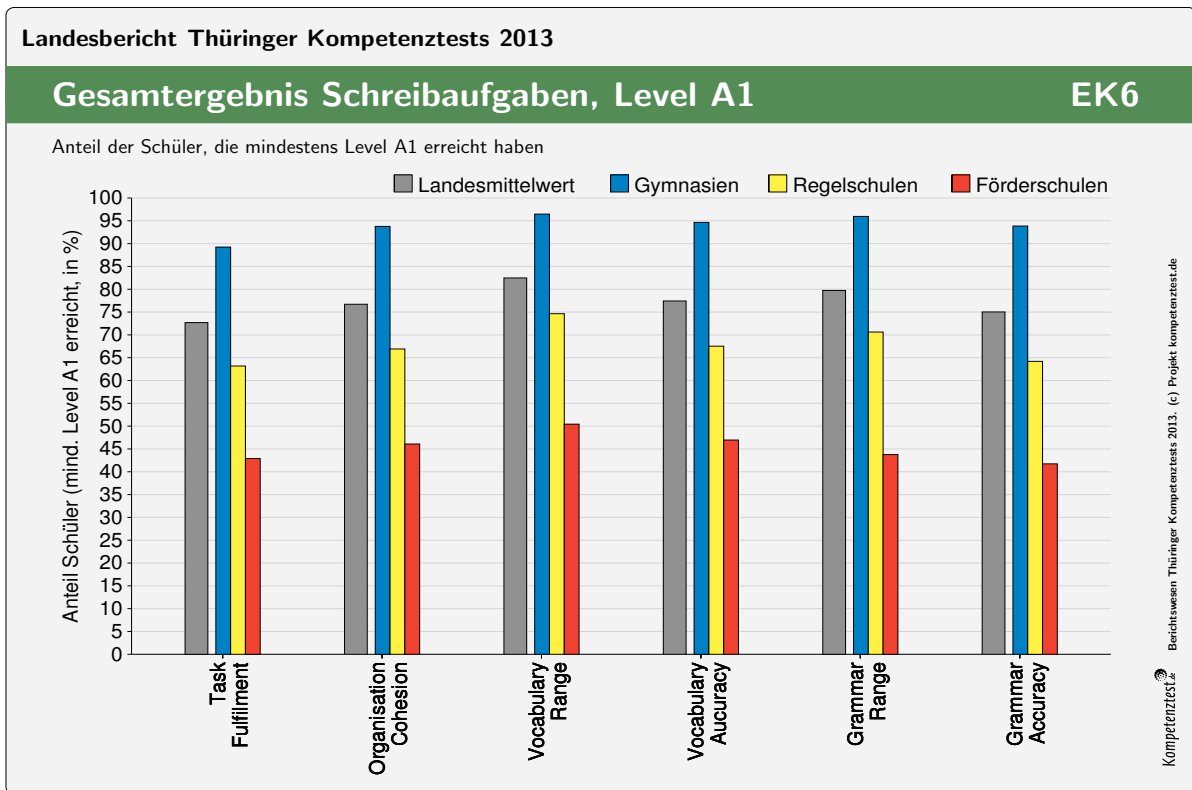


Abbildung 2.35: Englischtest Teilbereich Schreiben, Klassenstufe 6, Ergebnisse der Schreibkriterien der Aufgaben 'Pen Pal', 'Exchange' und 'My Best Friend' (Level A1)

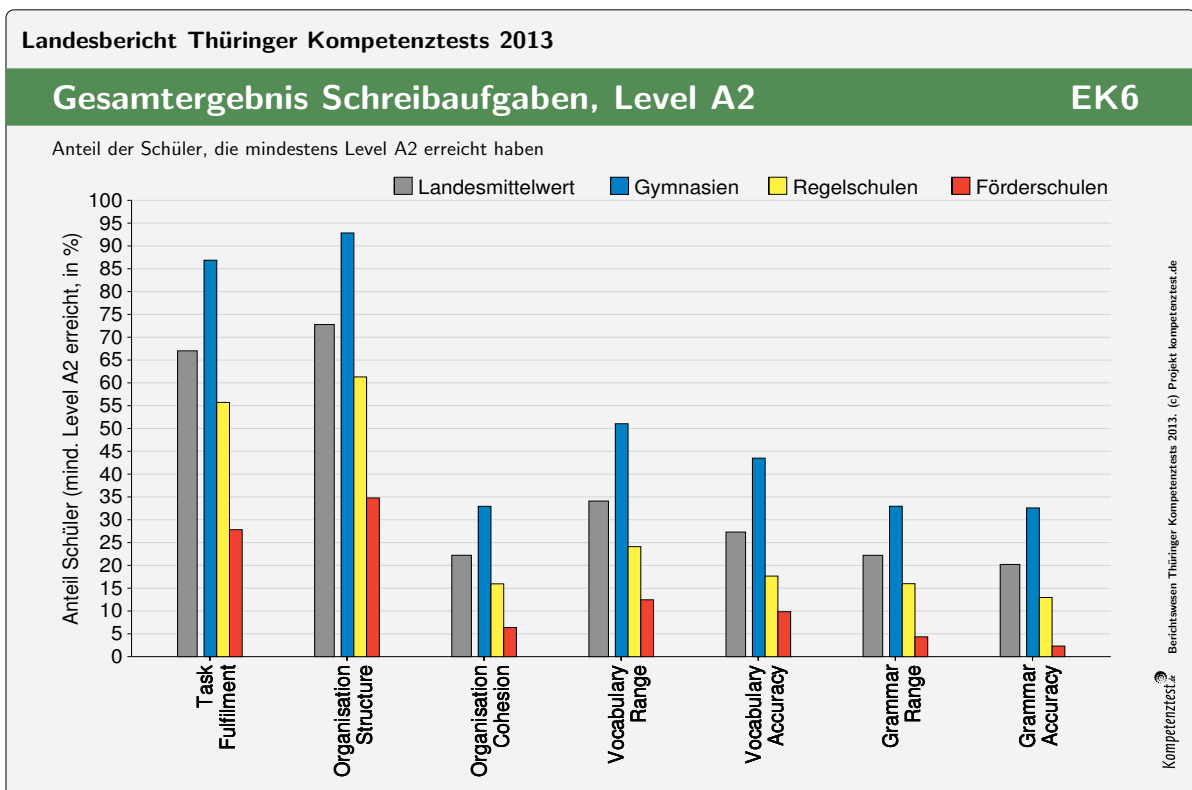


Abbildung 2.36: Englischtest Teilbereich Schreiben, Klassenstufe 6, Ergebnisse der Schreibkriterien der Aufgaben 'Pen Pal', 'Exchange' und 'My Best Friend' (Level A2)

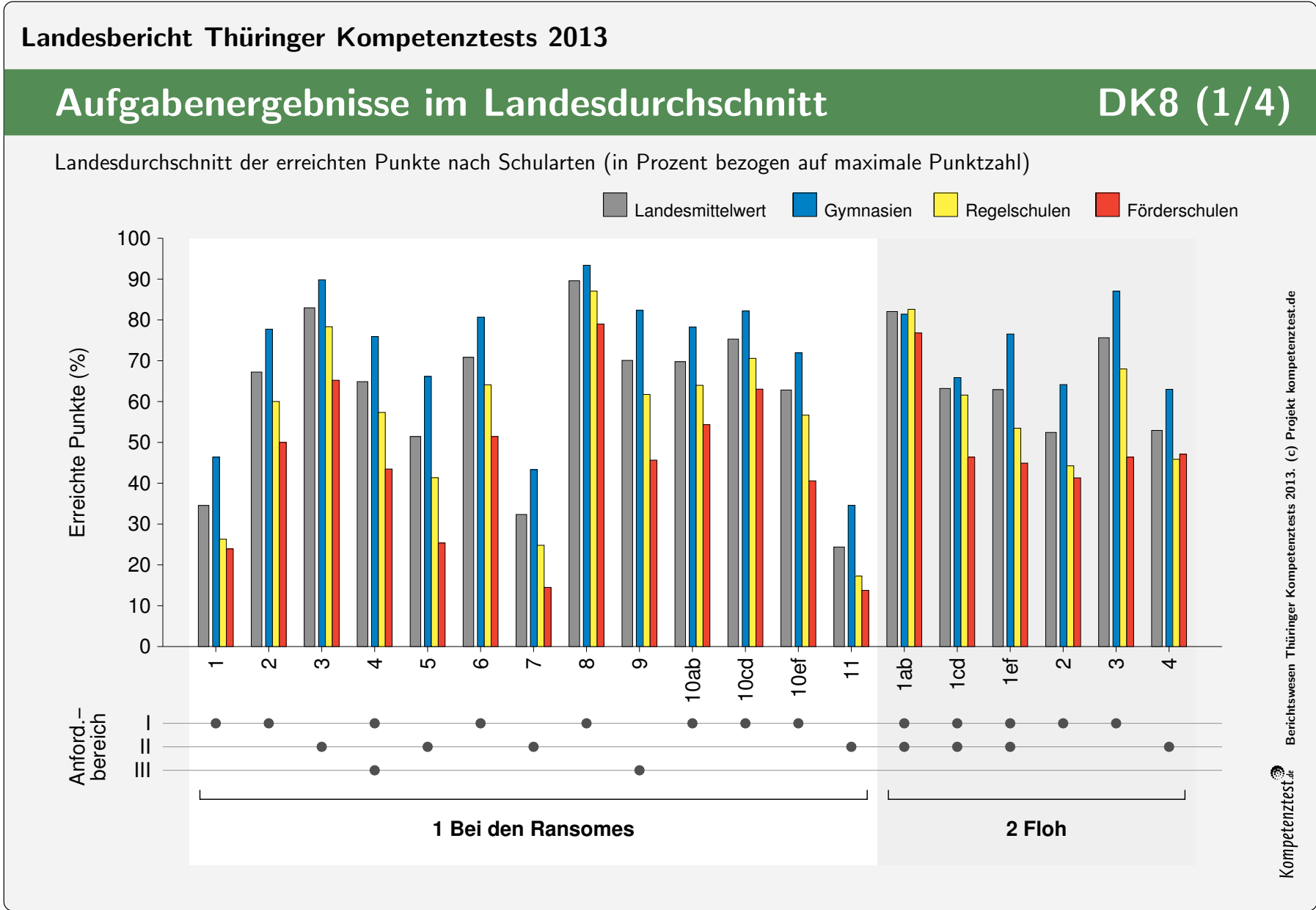


Abbildung 2.37: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 8 – Teil 1)

Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2013

Aufgabenergebnisse im Landesdurchschnitt

DK8 (2/4)

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

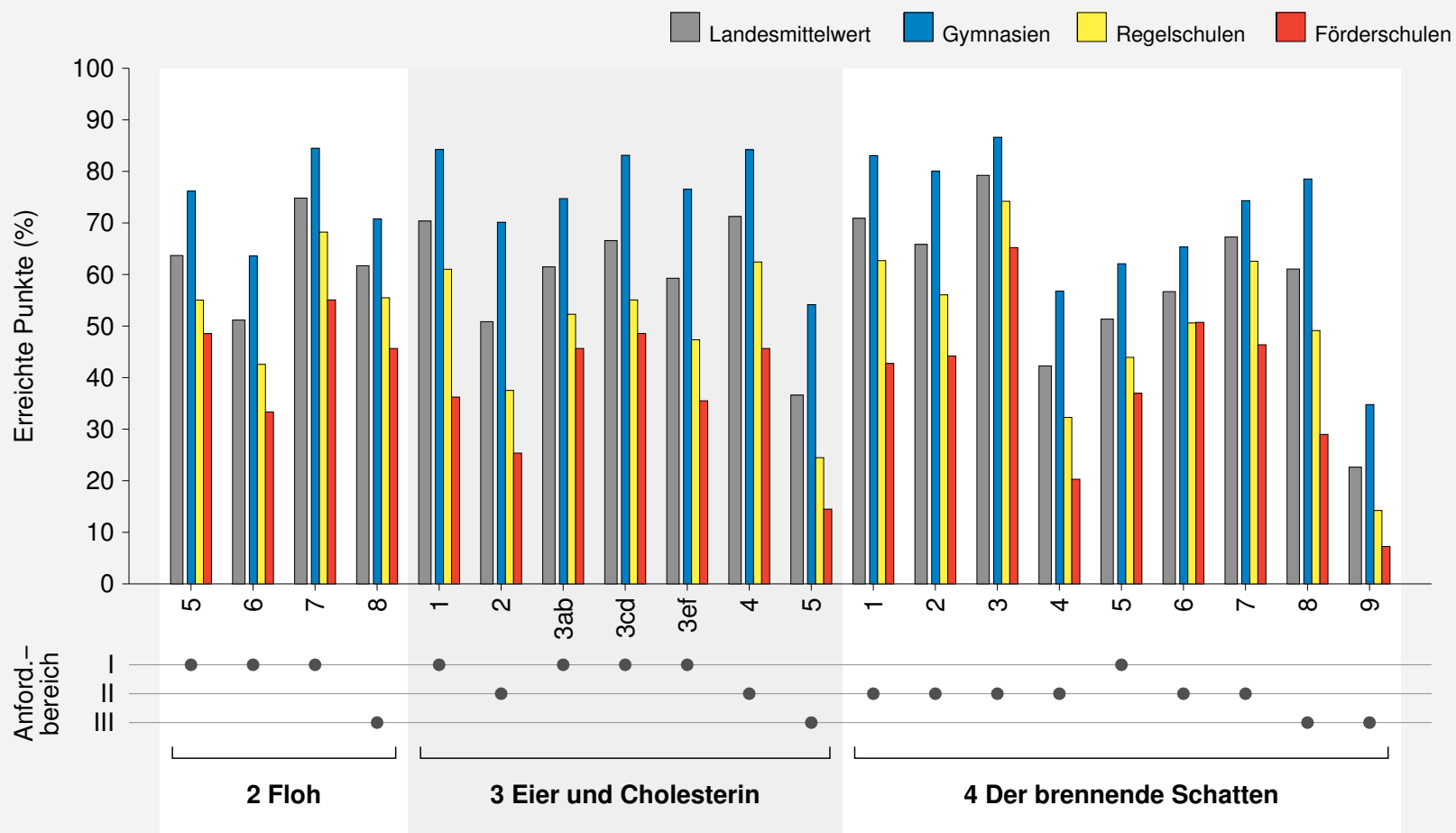


Abbildung 2.38: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 8 – Teil 2)

Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2013

Aufgabenergebnisse im Landesdurchschnitt

DK8 (3/4)

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

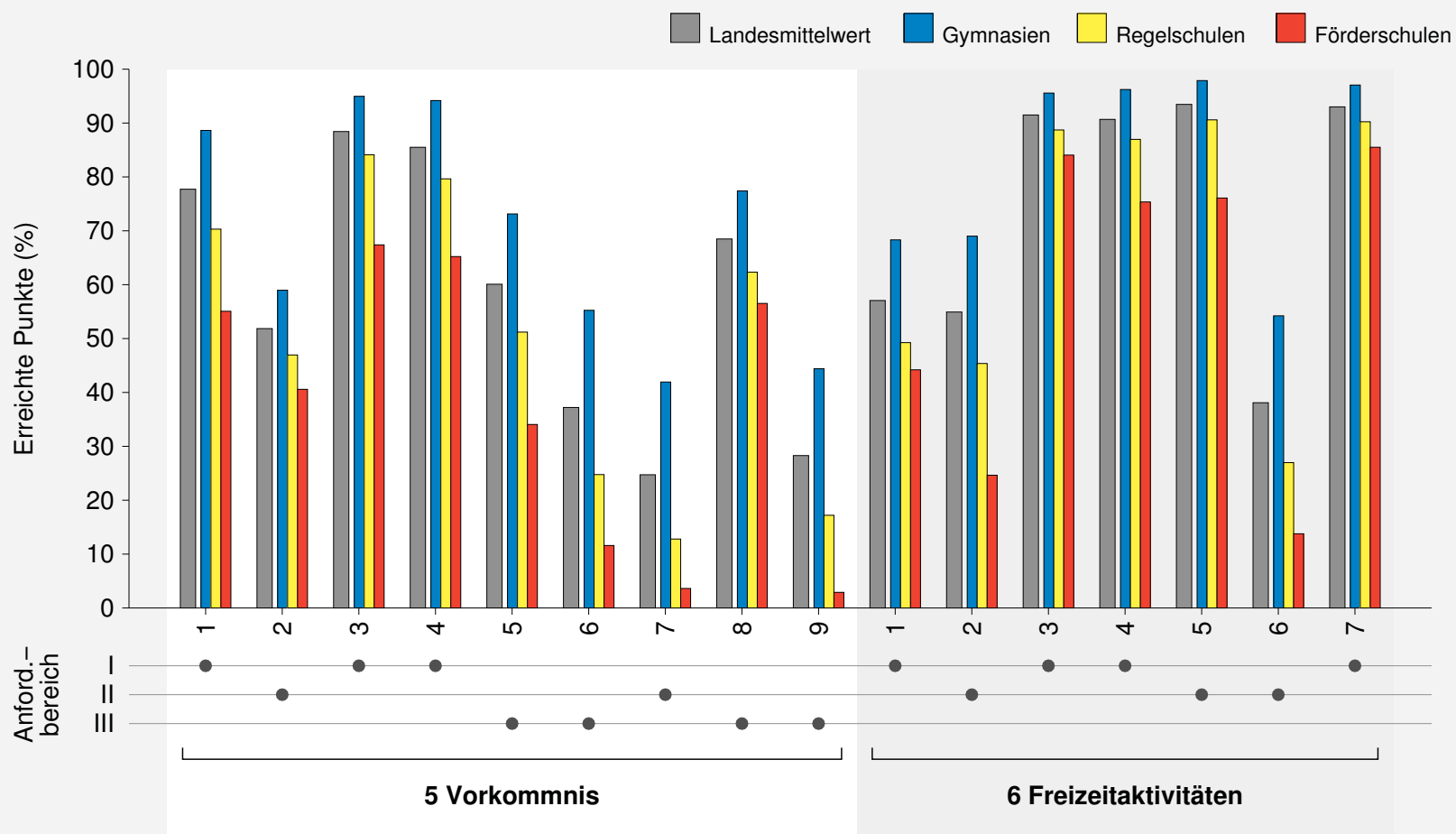


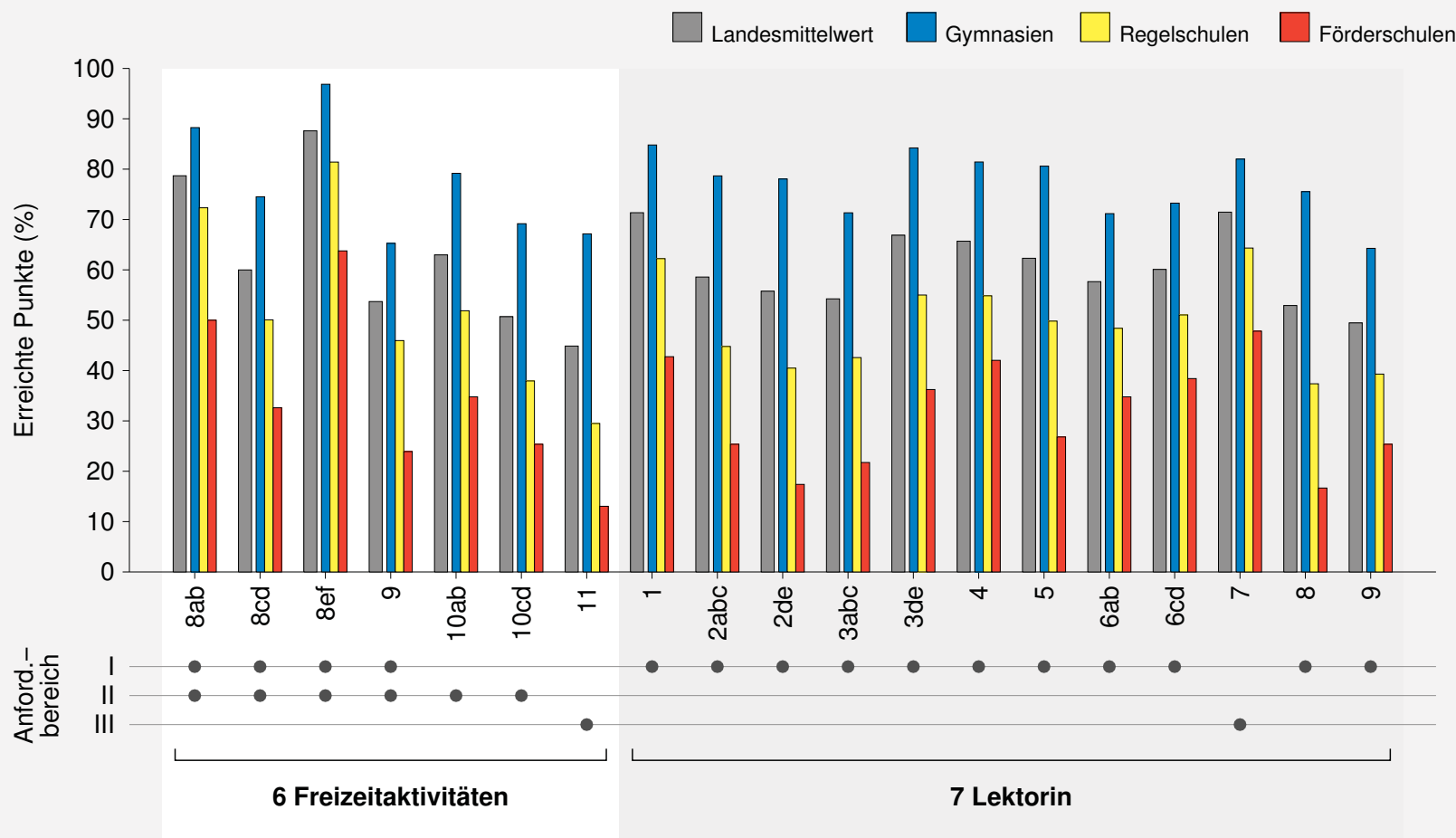
Abbildung 2.39: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 8 – Teil 3)

Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2013

Aufgabenergebnisse im Landesdurchschnitt

DK8 (4/4)

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



Kompetenztest.de Berichtswesen Thüringer Kompetenztests 2013. (c) Projekt kompetenztest.de

Abbildung 2.40: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Deutschtest, Klassenstufe 8 – Teil 4)

Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2013

Aufgabenergebnisse im Landesdurchschnitt

MK8 (1/3)

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

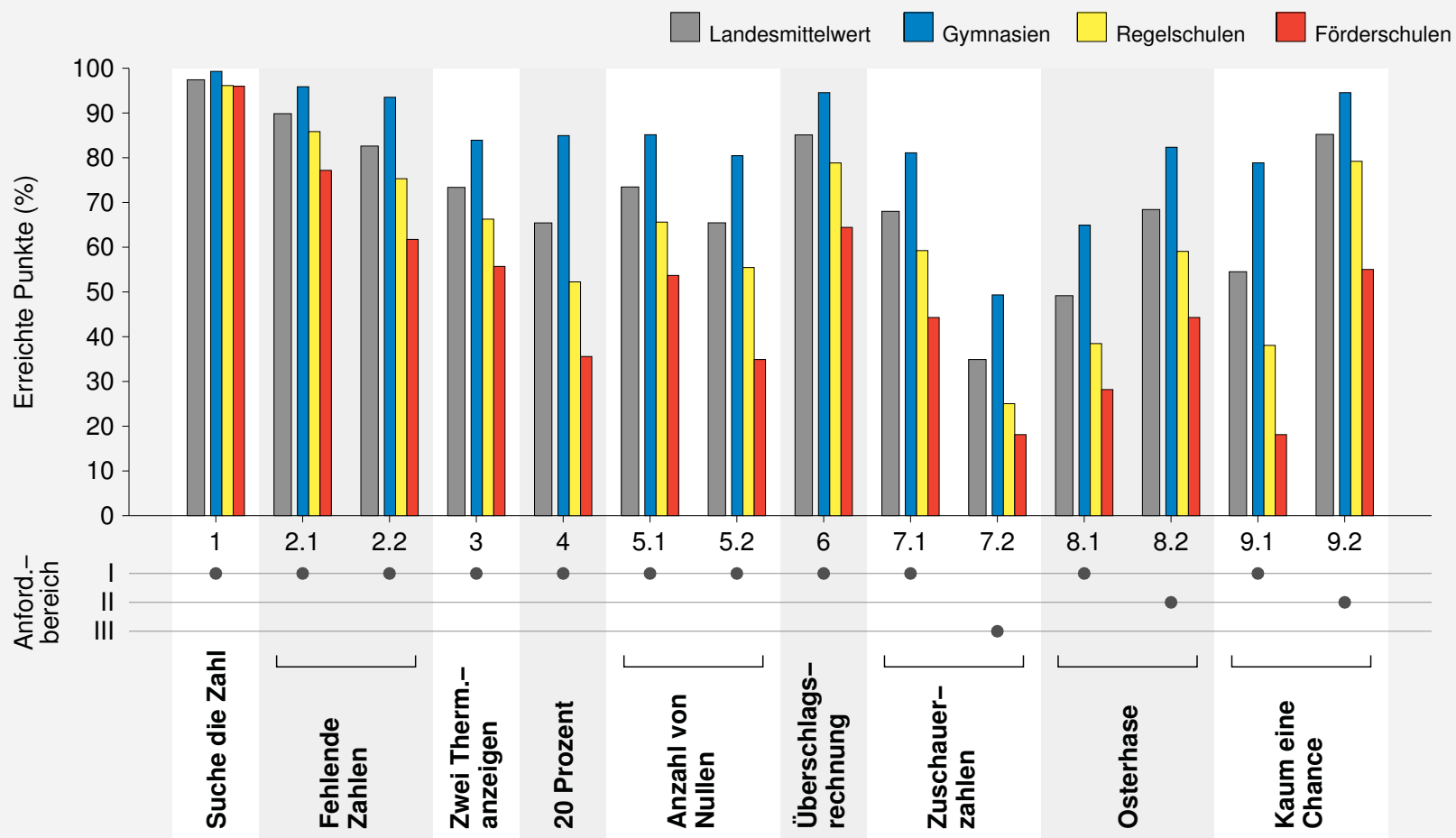


Abbildung 2.41: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Klassenstufe 8 – Teil 1)

Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2013

Aufgabenergebnisse im Landesdurchschnitt

MK8 (2/3)

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

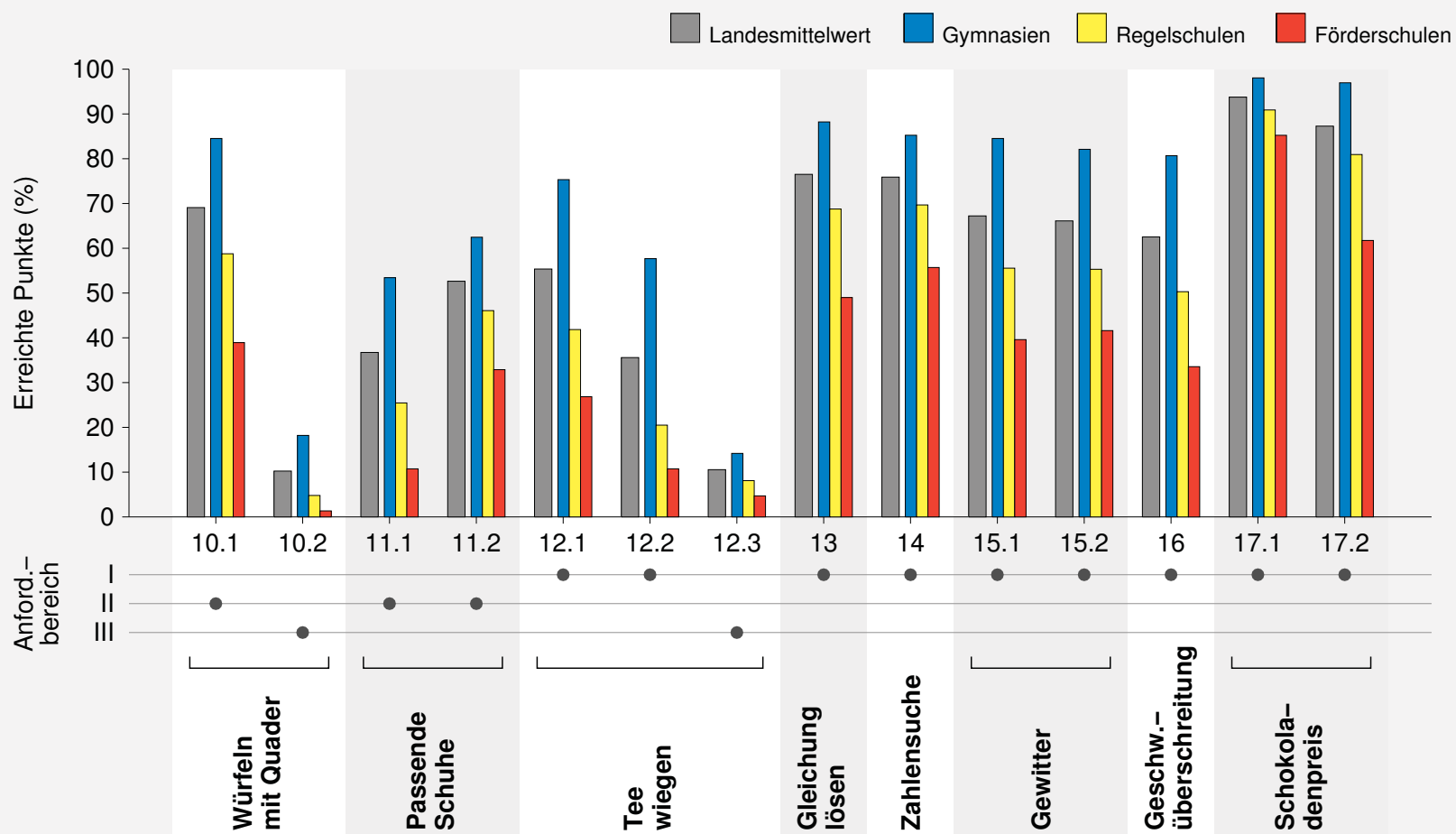


Abbildung 2.42: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Klassenstufe 8 – Teil 2)

Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2013

Aufgabenergebnisse im Landesdurchschnitt

MK8 (3/3)

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

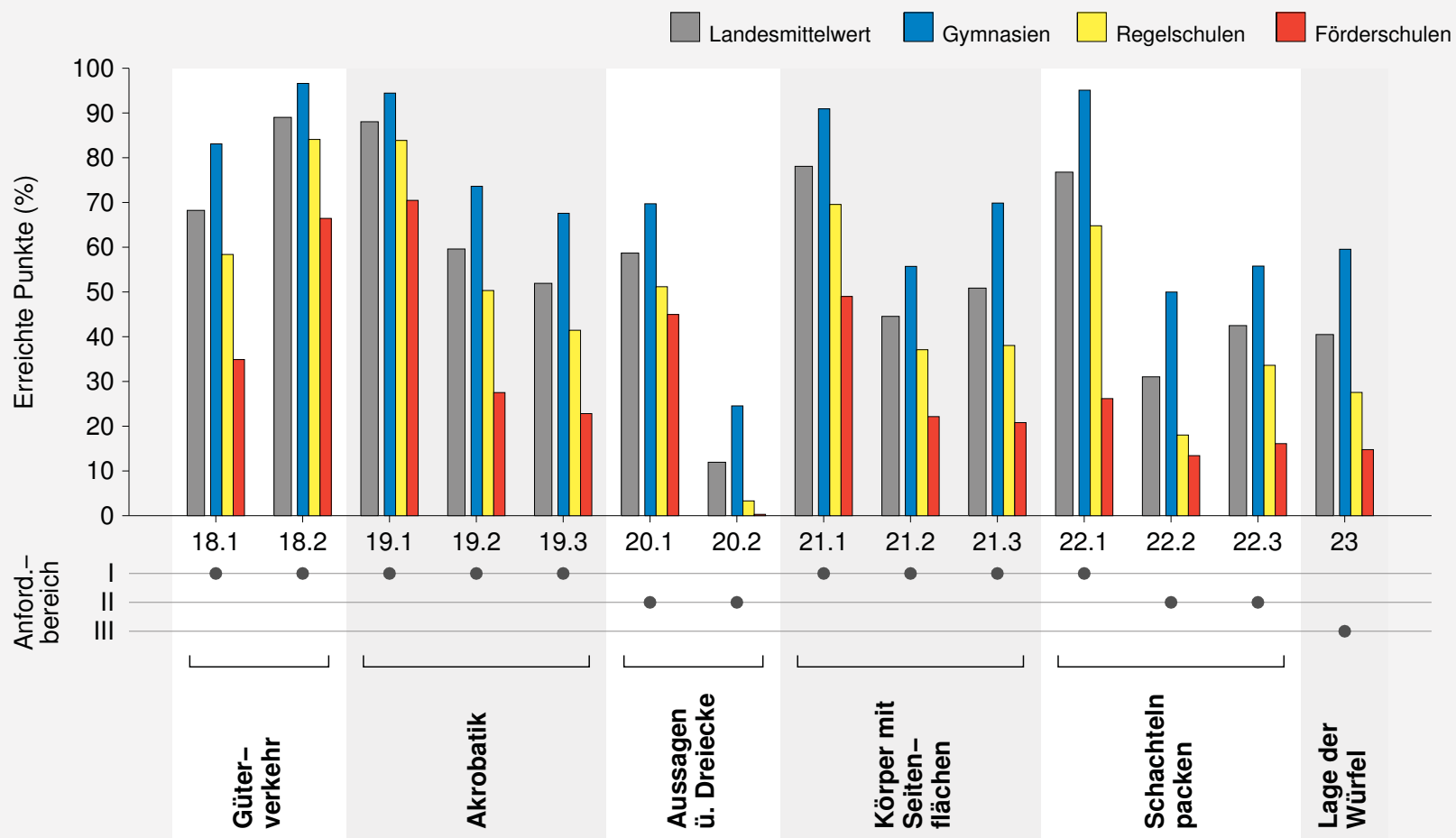


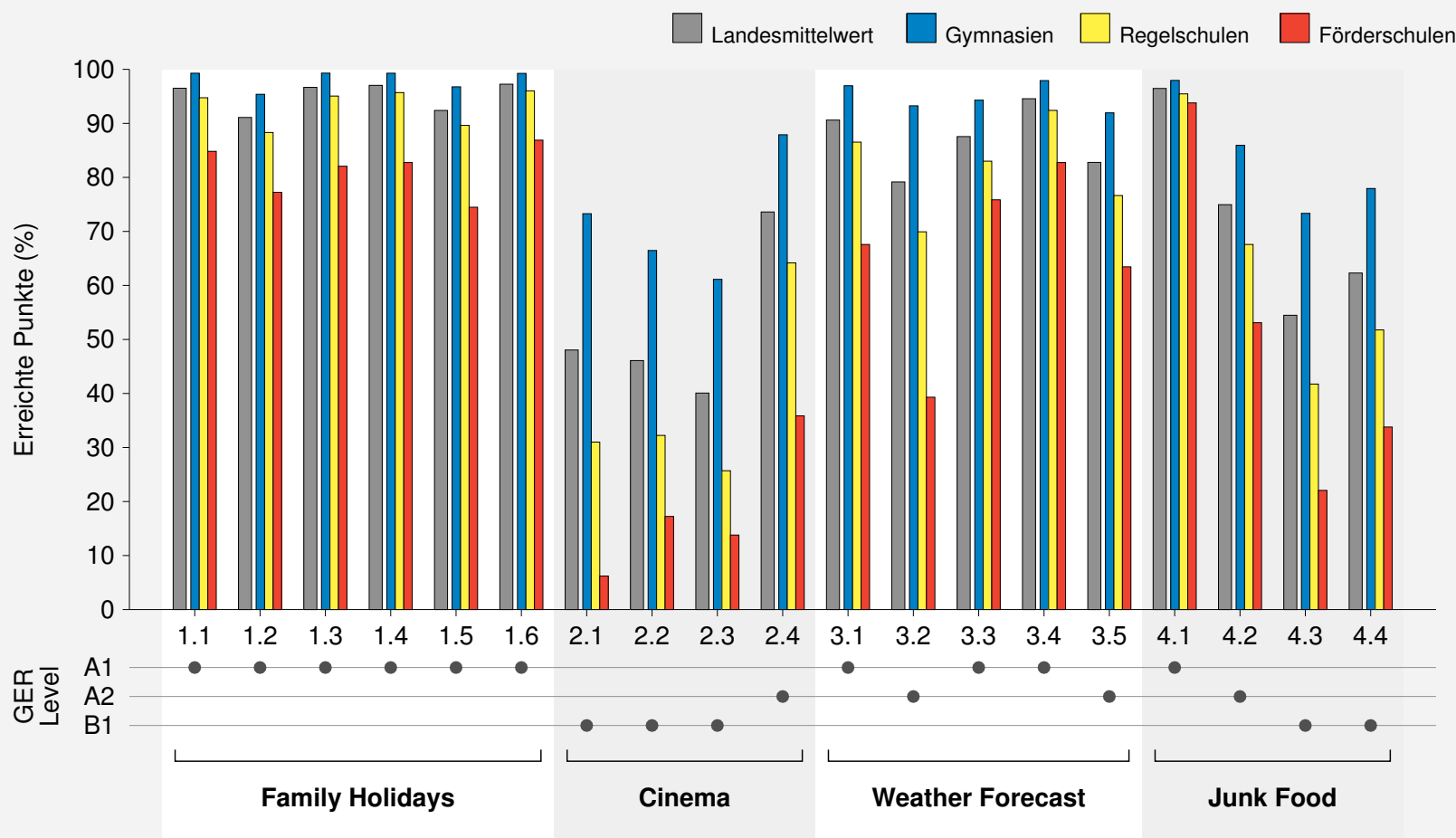
Abbildung 2.43: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Mathematiktest, Klassenstufe 8 – Teil 3)

Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2013

Aufgabenergebnisse im Landesdurchschnitt

EK8 (1/5)

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



Kompetenztest.de Berichtswesen Thüringer Kompetenztests 2013. (c) Projekt kompetenztest.de

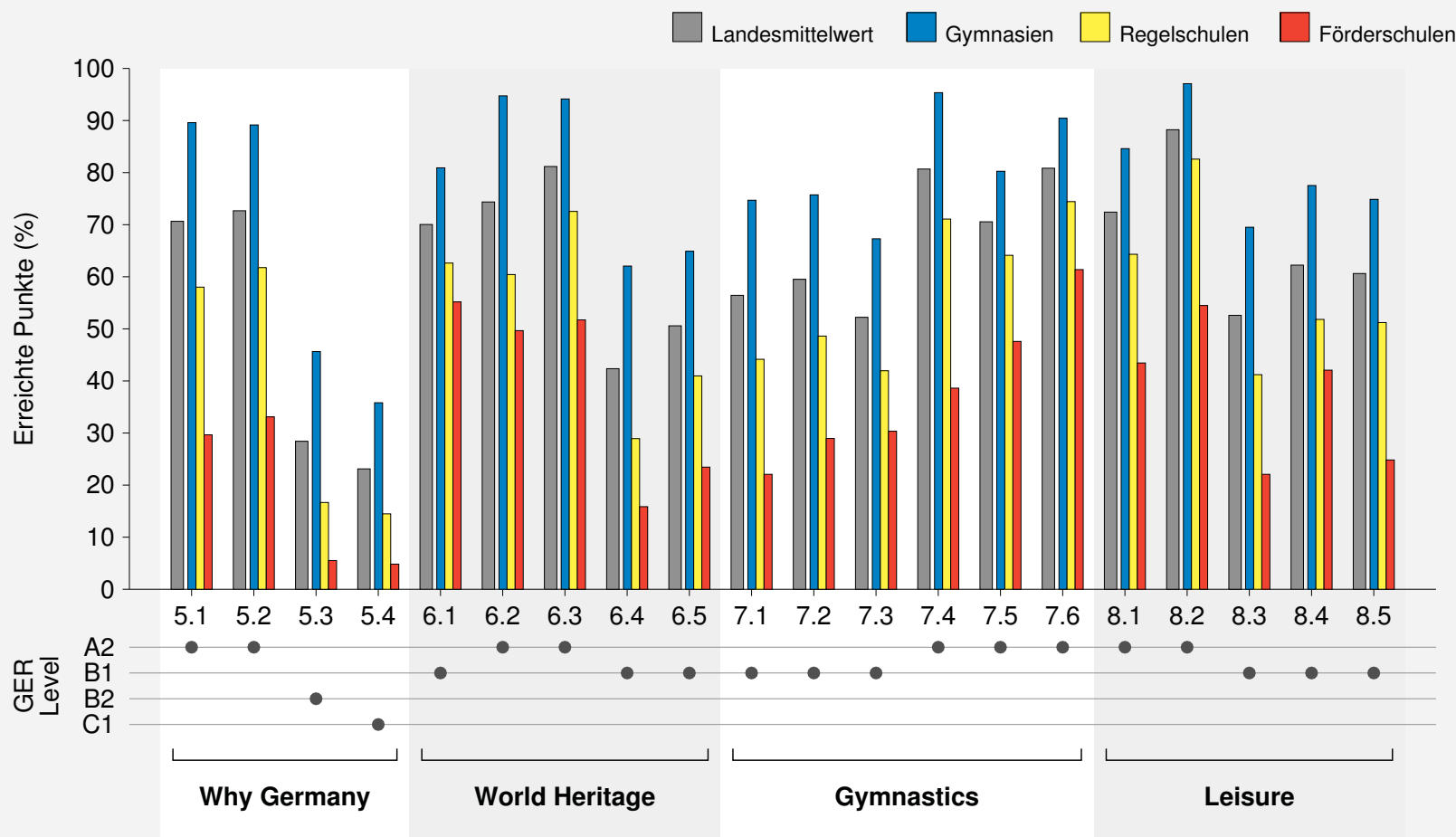
Abbildung 2.44: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Englischttest, Klassenstufe 8 – Teil 1)

Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2013

Aufgabenergebnisse im Landesdurchschnitt

EK8 (2/5)

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



Kompetenztest.de Berichtswesen Thüringer Kompetenztests 2013. (c) Projekt kompetenztest.de

2.4 Aufgabenschwierigkeiten

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

Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2013

Aufgabenergebnisse im Landesdurchschnitt

EK8 (3/5)

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

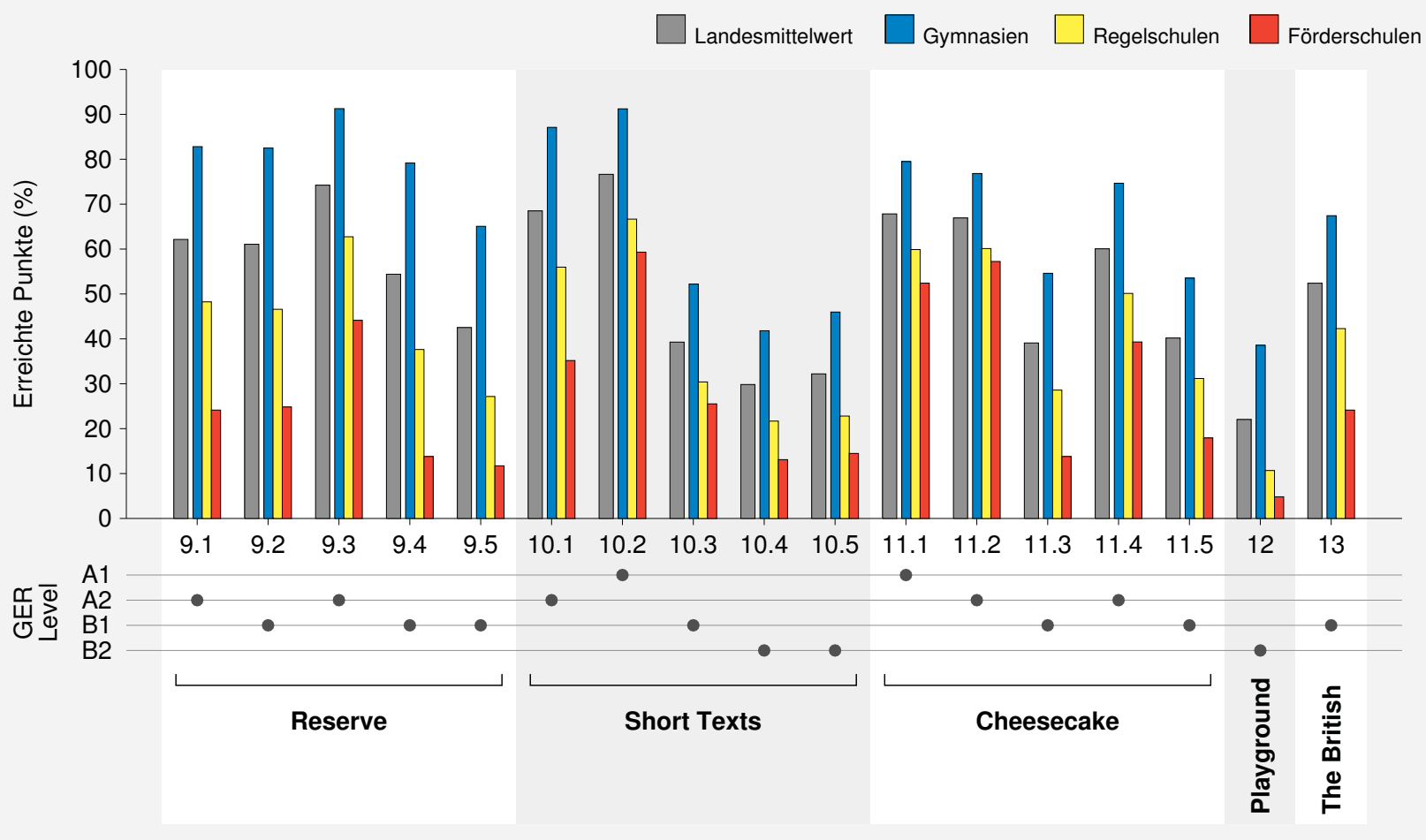


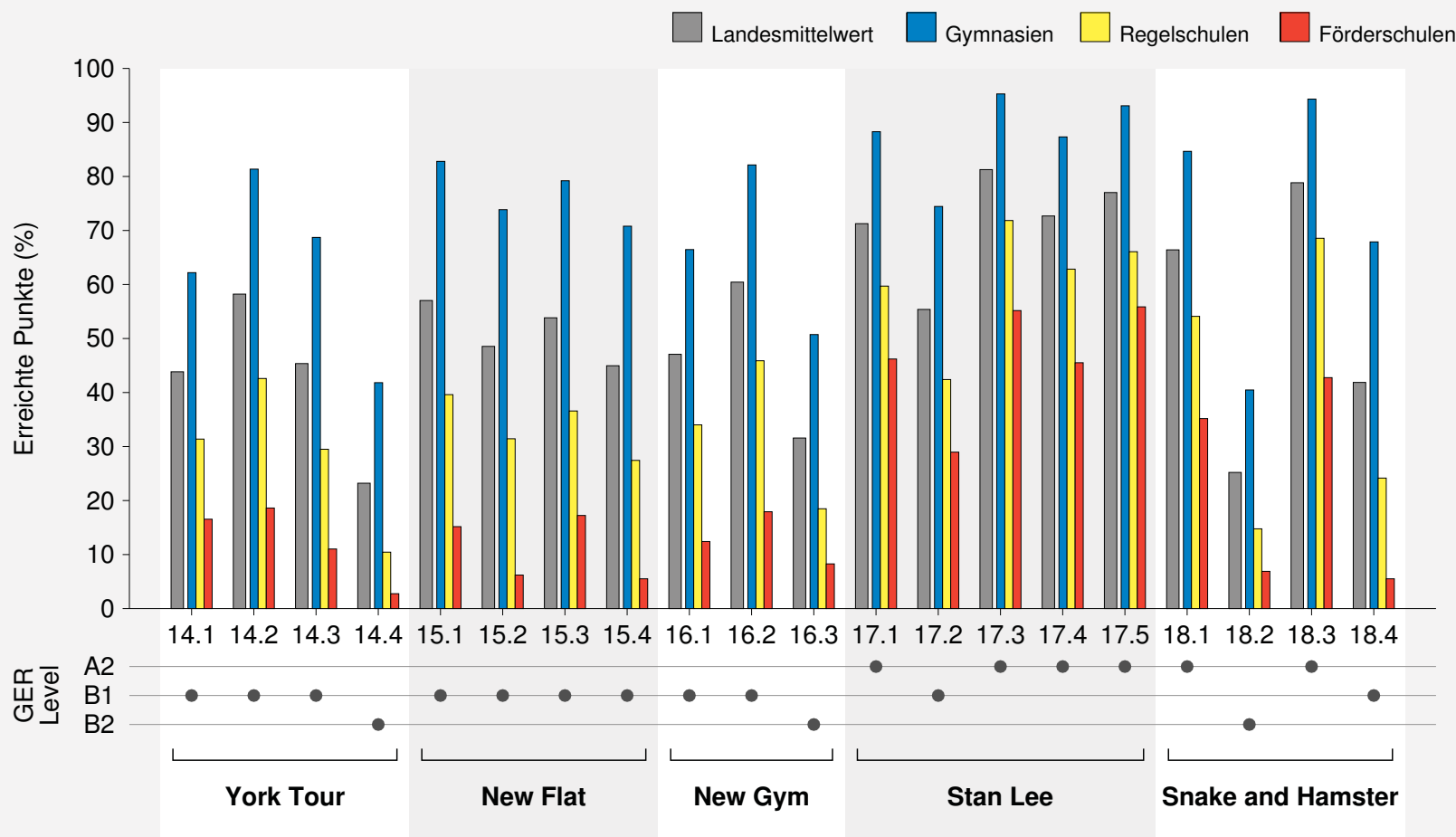
Abbildung 2.46: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Englischttest, Klassenstufe 8 – Teil 3)

Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2013

Aufgabenergebnisse im Landesdurchschnitt

EK8 (4/5)

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



Kompetenztest.de Berichtswesen Thüringer Kompetenztests 2013. (c) Projekt kompetenztest.de

2.4 Aufgabenschwierigkeiten

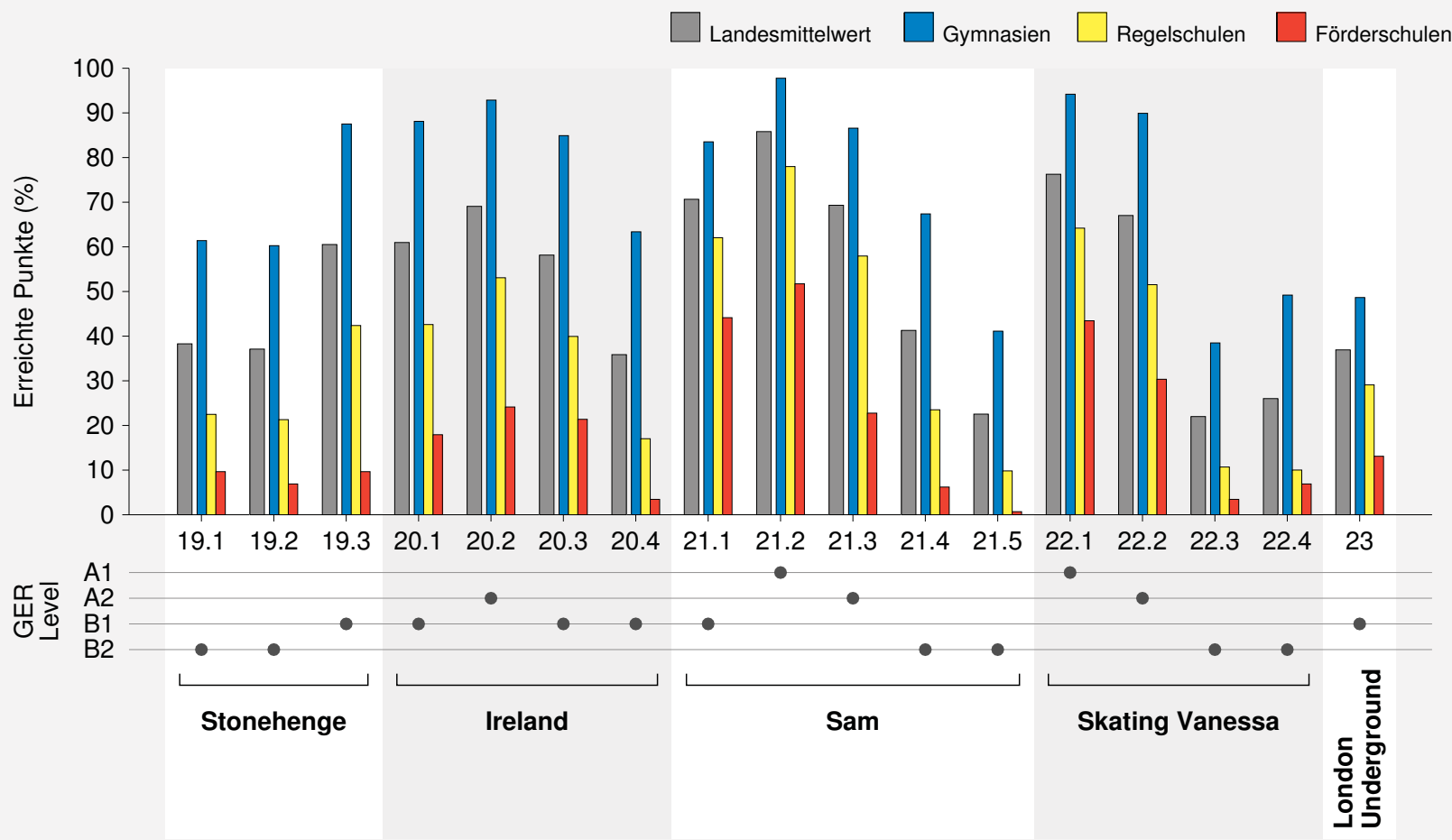
Abbildung 2.47: Aufgabenschwierigkeiten im Landesdurchschnitt sowie getrennt nach Schulart (Englischttest, Klassenstufe 8 – Teil 4)

Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2013

Aufgabenergebnisse im Landesdurchschnitt

EK8 (5/5)

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



Kompetenztest.de Berichtswesen Thüringer Kompetenztests 2013. (c) Projekt kompetenztest.de

2.4 Aufgabenschwierigkeiten

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

3 Diagnostische Kompetenz

3.1 Einleitung

Der Begriff diagnostische Kompetenz umfasst die Fähigkeit, Merkmale anderer Personen korrekt einzuschätzen. Für Lehrkräfte ist es zur Einschätzung der Lösungshäufigkeit einer bestimmten Aufgabe sehr wichtig, Kenntnisse über die Fähigkeiten ihrer Schüler sowie über die Schwierigkeit der zu lösenden Aufgabe zu besitzen¹. Eine realistische Einschätzung der Schüler der eigenen Klasse bezüglich ihrer fachspezifischen Fähigkeiten ist für die gezielte Förderung von leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern im Unterricht notwendig und eine wichtige Bedingung für die Arbeit mit den Schülern. Wird das Leistungspotential der Schüler einer Klasse gänzlich fehleingeschätzt, so fällt gezieltes Vorgehen im Unterricht schwer und es ist möglich, dass einzelne Schüler über- oder unterfordert werden. Dies kann zu schulischen Misserfolgen führen oder einen Verlust der Lernmotivation zur Folge haben. Es ist auch nicht zu erwarten, dass ein Fachlehrer die perfekte Leistungsvoraussage für seine Klasse treffen kann, insbesondere wenn es sich um eine zahlenmäßig sehr große Klasse handelt. Es sind stets unerwartete Ereignisse möglich, die auf die Leistungen in den Kompetenztests Einfluss haben können, etwa die Tagesform der Schüler oder das Fehlen einzelner Schüler. Daher sollte die diagnostische Kompetenz als zusätzliche Informationsquelle betrachtet werden, welche dem Lehrer die Möglichkeit bietet, seine Einschätzungen der Klasse zu überprüfen und sich künftig verstärkt mit der Genauigkeit von Kompetenzeinschätzungen seiner Schüler auseinanderzusetzen und diese auszubauen.

Wie bereits in den Vorjahren konnten auch 2013 die teilnehmenden Fachlehrer am Tag vor der Testdurchführung einige Testaufgaben einsehen und einschätzen, wie viele ihrer Schüler diese Aufgabe lösen werden. Die Teilnahme an diesem Prognoseverfahren ist grundsätzlich freiwillig und wird für alle Kompetenztests außer Französisch angeboten: In der Klassenstufe 3 für die Fächer Mathematik und Deutsch und in der Klassenstufe 6 sowie der Klassenstufe 8 für Mathematik, Deutsch und Englisch. Die teilnehmenden Lehrer hatten über die Website des Schulportals die Möglichkeit, für durchschnittlich fünf ausgewählte Testaufgaben aus dem jeweiligen Kompetenztest eine Einschätzung darüber abzugeben, wie viele der Schüler ihrer Klasse diese Aufgaben des Tests voraussichtlich richtig und vollständig lösen werden.

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

¹ Vgl. McElvany et al. (2009).

Teilnehmerzahlen zur diagnostischen Kompetenz:

In diesem Schuljahr haben über alle Klassenstufen, Fächer und Schularten hinweg 23,0% der Lehrer das Instrument zur Einschätzung der diagnostischen Kompetenz genutzt. Im Vergleich zum Jahr 2012 ist damit ein leichter Anstieg um 2,5% zu verzeichnen. Grundlage dieser Analyse bilden alle Lehrer, die zumindest zur ersten Aufgabe eine Einschätzung gegeben haben. Einige dieser Lehrer führten die Eingabe allerdings nicht vollständig durch. Diese Abbrecherquote, also der Teil der Lehrer, welche die diagnostische Kompetenz nicht bis zum Ende durchführten, ging im Vergleich zum Vorjahr um 3,2% auf 10,9% zurück. Ein Trend zwischen Fächern lässt sich in diesem Jahr nicht feststellen. Bei Analyse der Klassenstufen allerdings besitzt die Klassenstufe 8 die höchste Abbrecherquote von 14,4%. Differenziertere Teilnehmerquoten und Abbrecheranalysen werden in den jeweiligen Kapiteln zu den einzelnen Klassenstufen aufgeschlüsselt.

In den nachfolgenden Unterkapiteln werden die auffälligen Ergebnisse der diagnostischen Kompetenz sortiert nach den einzelnen Tests für die verschiedenen Klassenstufen und in den weiterführenden Schulen auch getrennt nach Schularten berichtet.² Dabei wurden nur vollständig bearbeitete Testaufgaben zur diagnostischen Kompetenz ausgewertet. Die Ergebnisse werden mithilfe von drei Maßen dargestellt, die eine unterschiedliche Beurteilung der Lehrereinschätzung zulassen.

Bei dem ersten Maß handelt es sich um die mittlere Abweichung der von den Lehrern vorab geschätzten von der tatsächlichen Lösungshäufigkeit. Diese Angabe gibt Auskunft darüber, ob ein Fachlehrer seine Klasse eher unterschätzt oder überschätzt hat. Um einen Vergleich unabhängig von der Teilnehmerzahl zu ermöglichen, wird diese Differenz in Prozent angegeben, wobei ein positiver Prozentwert eine mittlere Überschätzung und ein negativer Wert eine mittlere Unterschätzung der realen Schülerleistungen bedeutet.

Das zweite Maß ist die Standardabweichung der Differenzwerte, welche Schlüsse über die Breite der Verteilung zulässt und ein Maß für die Streuung um den Wert der mittleren Abweichung ist. Die Standardabweichung gibt Hinweise auf die Genauigkeit der Lehrereinschätzung und zeigt, wie ähnlich die verschiedenen Lehrer innerhalb eines Tests geschätzt haben. Dabei bedeuten hohe Werte, dass es innerhalb der Gruppe der Lehrer für einen Test große Abweichungen in der Einschätzung der Schülerleistungen gibt.

Als drittes Maß werden Extremwerte berichtet, die angeben, wie viel Prozent der Lehrer bei einem Test die Schüler im Mittel über 25%-Punkte über- oder unterschätzt haben. Diese Grenze ist durch die Erfahrungen mit der diagnostischen Kompetenz in den letzten sieben Jahren festgesetzt worden.

Zusätzlich werden die Ergebnisse durch Abbildungen veranschaulicht, in denen sowohl die mittlere Abweichung als auch die Standardabweichung über alle Schularten und Aufgaben hinweg dargestellt sind. Hierbei wird die Verteilung der Abweichungswerte durch Balken dargestellt, sodass leicht abgelesen kann, welche prozentuale Abweichung am häufigsten vorkam. Der Mittelwert der Abweichung ist als roter, senkrechter Strich über diese Verteilung gelegt. Um diesen Mittelwert herum wird die Standardabweichung als schwarzer, waagerechter Strich abgebildet. Die Balken der Grafiken sind zur besseren Übersicht gelb, sobald eine positive Abweichung vorliegt und lila, sobald es sich um eine negative Abweichung handelt. Je weniger Lehrer sich in den beiden Extrembereichen (über oder unter 25%-Punkte) verschätzen, umso geringer wird die Standardabweichung und desto genauer sind die Einschätzungen der Lehrer im Mittel. Dabei ist zu beachten, dass die Streuungen immer im Zusammenhang mit dem Wert der mittleren Abweichung zu interpretieren sind.

² Für die verschiedenen Kompetenztests werden dabei teilweise Abkürzungen 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.

Aufgrund durchgängig kleiner Teilnehmerzahlen in den Förderschulen findet in der Klassenstufe 3 keine Schulartunterscheidung statt und in den weiterführenden Schulen wird nur zwischen Regelschulen und Gymnasien unterschieden. Andernfalls könnte keine Anonymität mehr gewährleistet werden. Für die betreffenden Fachlehrer der Förderschulklassen kann ein Vergleich ihrer Ergebnisse zur diagnostischen Kompetenz mit den Gesamtergebnissen zu jedem Test aber dennoch hilfreich sein und nützliche Hinweise zur Unterrichtsarbeit liefern.

Anschließend werden die Einschätzungsleistungen der Fachlehrer noch mit weiteren Merkmalen in Zusammenhang gebracht. Dafür werden speziell die Beziehungen zwischen diagnostischer Kompetenz und der tatsächlich erreichten Punktzahl der Klasse sowie der Zusammenhang zwischen diagnostischer Kompetenz und sozioökonomischem Status betrachtet. Zum Ende des Kapitels werden die zentralen Ergebnisse der diagnostischen Kompetenz noch in einem Fazit zusammengefasst.

3.2 Auswertung der diagnostischen Kompetenz für die Klassenstufe 3

In diesem Jahr haben 23,8 % der Deutschlehrer an der diagnostischen Kompetenz teilgenommen. Im Gegensatz zum Vorjahr ist damit ein Rückgang um 4,1 % zu verzeichnen. Jedoch ist zugleich die Abbrecherquote im Fach Deutsch von 14,3 % im Jahr 2012 auf 11,6 % gesunken. Im Fach Mathematik nahm die Teilnehmerzahl im Vergleich zum Vorjahr zu. Haben 2012 nur 21,2 % der Mathematiklehrer an der diagnostischen Kompetenz teilgenommen, steigt die Teilnehmerzahl in diesem Jahr auf 28,7 %. Hinsichtlich der Abbrecherquote zeigt sich ein leichter Rückgang von 10,9 % auf 8,6 %. Insgesamt nahmen die Teilnehmerzahlen in der Klassenstufe 3 im Vergleich zum Vorjahr wieder zu. In diesem Jahr beträgt die Teilnehmerquote 26,2 %, im Vergleich zum Jahr 2012 sind es somit 1,6 % mehr. Zehn Prozent der Lehrer haben die diagnostische Kompetenz vorzeitig abgebrochen, damit gibt es einen Rückgang der Abbrecherquote um 2,8 %.

Fach Deutsch

Im Fach Deutsch unterschätzen die Lehrer die Leistungen ihrer Schüler im Mittel mit durchschnittlich -17,9 %. Im Jahr 2012 hingegen überschätzten die Lehrer ihre Schüler durchschnittlich mit 1,2 %, sodass von einer deutlichen Verschlechterung der Einschätzung gesprochen werden muss. Die Standardabweichung von 17,0 % zeigt weiterhin, dass nicht vernachlässigbare Unterschiede hinsichtlich der Genauigkeit der Einschätzung bestehen; 28,4 % über- bzw. unterschätzen ihre Schüler stark, also mit mehr als 25 %-Punkten Unterschied. Auffällig ist hierbei, dass es sich um extreme Unterschätzungen handelt. Im Vergleich zum Vorjahr steigt die Zahl der Extremverschätzer damit um fast 20 %. Abbildung 3.1 veranschaulicht die Ergebnisse noch einmal.

Aufgabenebene:

Bei genauerer Betrachtung der einzelnen Aufgaben zeigen sich zwischen den Aufgaben Unterschiede in der Genauigkeit der Einschätzungen der Lehrer. In allen Teilaufgaben der Aufgabe 1 „Charlottes Geschichte“ unterschätzen die Lehrer die Leistungen ihrer Schüler im Durchschnitt stark. So betrug diese Unterschätzung in Teilaufgabe 1 -17,2 %, in den Teilaufgaben 7 und 9 je um -19 %. Die stärkste mittlere Unterschätzung lässt sich mit -26,3 % in Teilaufgabe 8, die niedrigste mit -7,6 % in Teilaufgabe 10 finden.

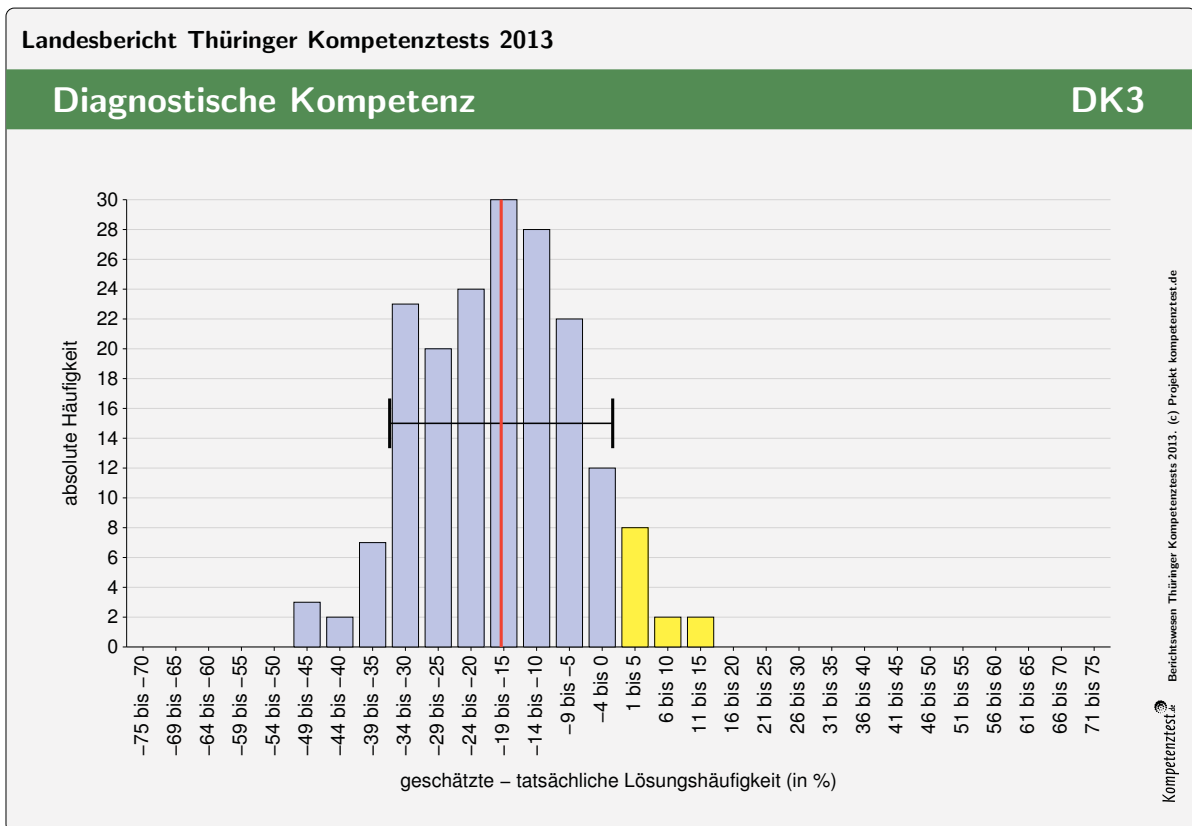


Abbildung 3.1: DK3: Abweichung der Lehrerschätzung von der tatsächlichen Lösungshäufigkeit mit mittlerer Abweichung (rot, senkrechter Strich) und Standardabweichung (schwarz, waagerechter Strich)

Fach Mathematik

Im Fach Mathematik unterschätzen die Lehrer die Leistungen ihrer Schüler im Durchschnitt leicht mit -8,6%. Im Vergleich zum Vorjahr sinkt ihre durchschnittliche Schätzgenauigkeit damit um 5,5%. Wie auch im Fach Deutsch zeigt die Standardabweichung von 20,1%, dass es zwischen den Lehrern Unterschiede in der Genauigkeit gibt. Weiterhin stieg die Zahl der Extremverschätzer von 7,6% im Jahr 2012 auf 10,8%, wobei die Zahl der extremen Unterschätzungen deutlich überwiegt. Die Mathematiklehrer schätzen die Leistungen ihrer Schüler im Durchschnitt genauer ein als die Deutschlehrer. Weiterhin gibt es in Mathematik weniger Extremverschätzer als im Fach Deutsch. Die grafische Zusammenfassung der Ergebnisse findet sich in [Abbildung 3.2](#).

Aufgabenebene:

Wie auch im Fach Deutsch zeigen sich in Mathematik auf Aufgabenebene erhebliche Unterschiede hinsichtlich der Schätzgenauigkeit. Die Leistungen in den Aufgaben „Geburtstag“, „Maßeinheiten setzen“, „Weitsprung“ und „Bauwerk von oben“ wurden im Mittel unterschätzt, wobei die Fehleinschätzung mit -26,1% in der Aufgabe „Geburtstag“ am höchsten war. Die Aufgaben „Dreiecke und Vierecke“ und „Spiegelbilder Geobrett“ hingegen wurden im Durchschnitt mit 11,6% bzw. 3,7% überschätzt.

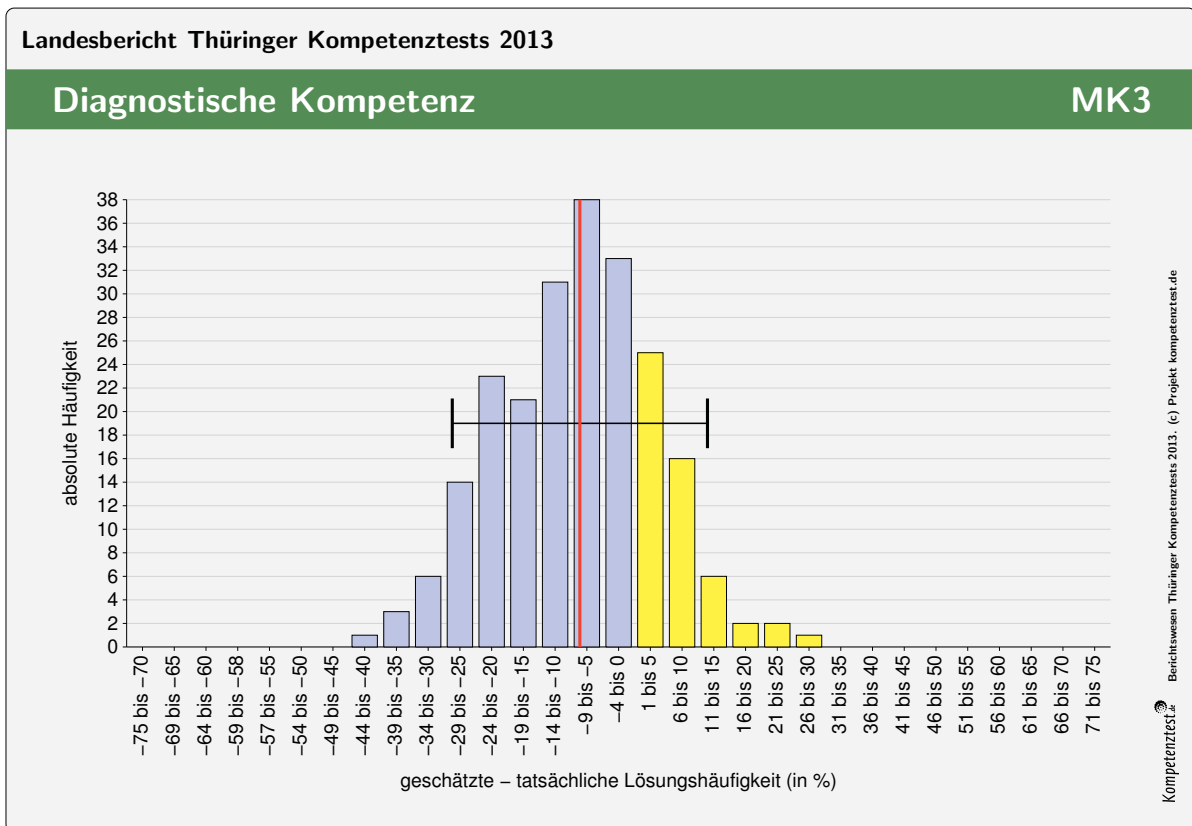


Abbildung 3.2: MK3: Abweichung der Lehrerschätzung von der tatsächlichen Lösungshäufigkeit mit mittlerer Abweichung (rot, senkrechter Strich) und Standardabweichung (schwarz, waagerechter Strich)

3.3 Auswertung der diagnostischen Kompetenz für die Klassenstufe 6

Die diagnostische Kompetenz wurde auch dieses Jahr von einem Teil der Lehrkräfte der Klassenstufe 6 genutzt. Unter allen am Kompetenztest teilnehmenden Deutschlehrern haben 23,8 % an der diagnostischen Kompetenz teilgenommen, also 11,9 % mehr als im letzten Jahr. In Mathematik nahmen 30,8 % das Angebot wahr, was einen Zuwachs um 3,5 % im Vergleich zum Vorjahr bedeutet. Weiterhin nahmen 10,2 % der Englischlehrkräfte teil, also in etwa genauso viele wie im Jahr 2012 (10,0 %). Insgesamt wurde die diagnostische Kompetenz 2013 im Vergleich zum Vorjahr also häufiger genutzt.

In allen drei Fächern hat die Mehrheit der Lehrer, die sich für die Teilnahme an der diagnostischen Kompetenz entschieden haben, diese auch vollständig bearbeitet. Von den Deutsch- und Mathematiklehrern, die mit der Bearbeitung der Fragen zur diagnostischen Kompetenz begonnen haben, haben jeweils rund 95 % dies bis zum Ende durchgeführt. Nur in Englisch ist die Quote der Lehrer, die den Test nach Beginn vollständig bearbeiteten vergleichsweise niedrig – lediglich 84,8 % haben die Bearbeitung zu Ende geführt.

Fach Deutsch

Im Fach Deutsch unterscheiden sich die im Mittel von den Lehrern vorhergesagte und die tatsächliche Anzahl von Schülern, welche die ausgewählten Aufgaben vollständig gelöst haben (die mittlere Abweichung), um 8,9 %. Das heißt, die Lehrer überschätzen die Leistung ihrer

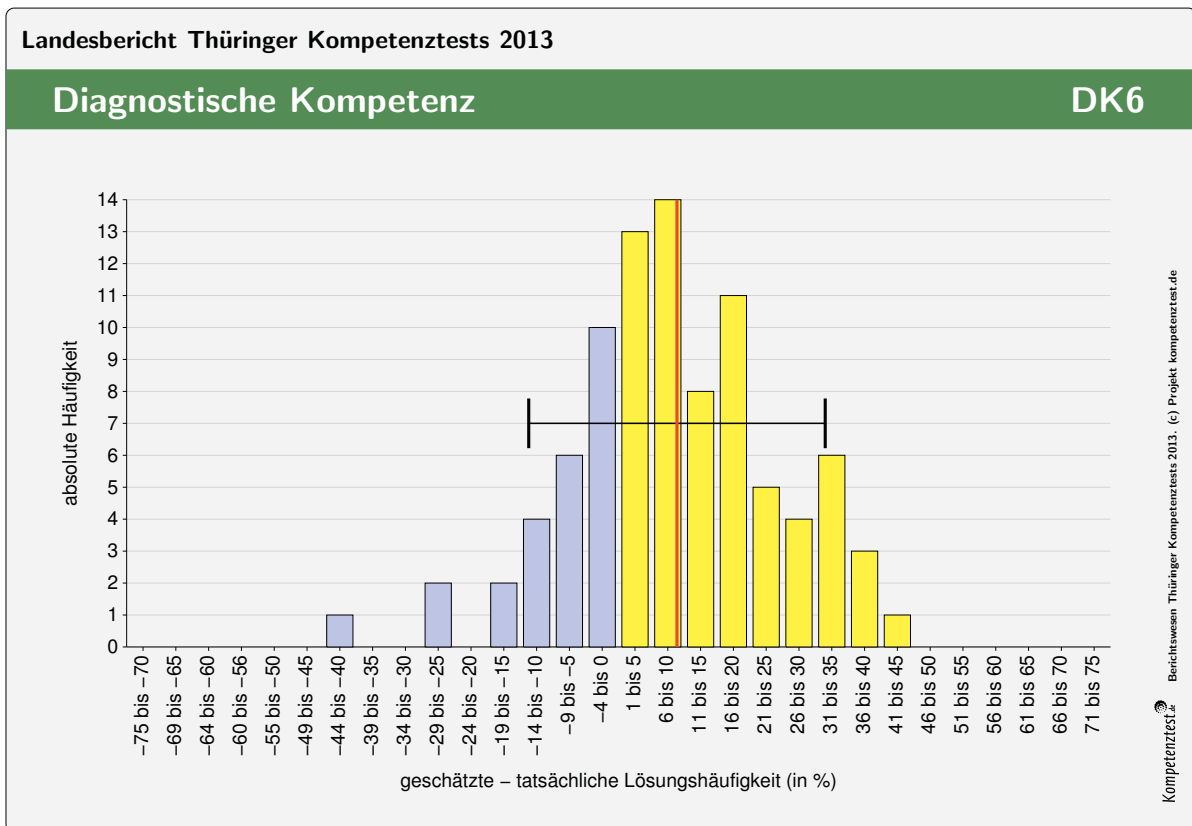


Abbildung 3.3: DK6: Abweichung der Lehrerschätzung von der tatsächlichen Lösungshäufigkeit mit mittlerer Abweichung (rot, senkrechter Strich) und Standardabweichung (schwarz, waagerechter Strich)

Schüler im Mittel leicht. Gymnasiallehrer fällen hierbei eine durchschnittlich genauere Einschätzung (4,4 %) als Regelschullehrer (10,7 %). Dieser Befund ist im Vergleich zum Vorjahr weniger positiv zu bewerten, da den Deutschlehrern 2012 eine noch bessere Einschätzung ihrer Klassen gelungen war (-3,3 %). Die mittlere Standardabweichung beträgt 22,6 %, das bedeutet, die Lehrereinschätzungen streuen relativ stark und die Genauigkeit der Einschätzungen zwischen den teilnehmenden Lehrkräften eines Faches der Klassenstufe 6 unterscheiden sich deutlich. Weiterhin steigt der Anteil der Lehrer, die ihre Schüler stark unter- oder überschätzen (das gilt für eine mittlere Differenz, die 25%-Punkte übersteigt) von 13,6 % auf 18,9 %. Die Ergebnisse sind in Abbildung 3.3 veranschaulicht.

Aufgabenebene:

Bei einer genaueren Betrachtung der mittleren Abweichungen fällt auf, dass im Kompetenzbereich Lesen die erwartete und tatsächliche Leistung der Klasse bei den Teilaufgaben „Blitz 1“ und „Blitz 6“, beide aus dem Kompetenzbereich III, mit jeweils nur rund -5 % fast identisch ist. Die Lehrer schätzen die Leistungen ihrer Schüler hier also sehr genau ein.

Im Gegensatz dazu überschätzen die Lehrer ihre Klasse bei der Aufgabe „Blitz 7“ (Kompetenzbereich III) im Durchschnitt mit 29,7 % und bei der Aufgabe „Suffixe Buchvorstellung“ (Anforderungsbereich II) mit durchschnittlich 36,3 % deutlich. Diese Fehleinschätzungen sind als stark zu bewerten und liegen nochmals höher als die Vergleichswerte vom Vorjahr. Die diagnostische Kompetenz für das Fach Deutsch in der Klassenstufe 6 ist insgesamt als sehr ambivalent zu bewerten, da Schülerleistungen je nach Aufgabe teils sehr gut vorhergesagt, teils aber deutlich überschätzt wurden.

Fach Mathematik

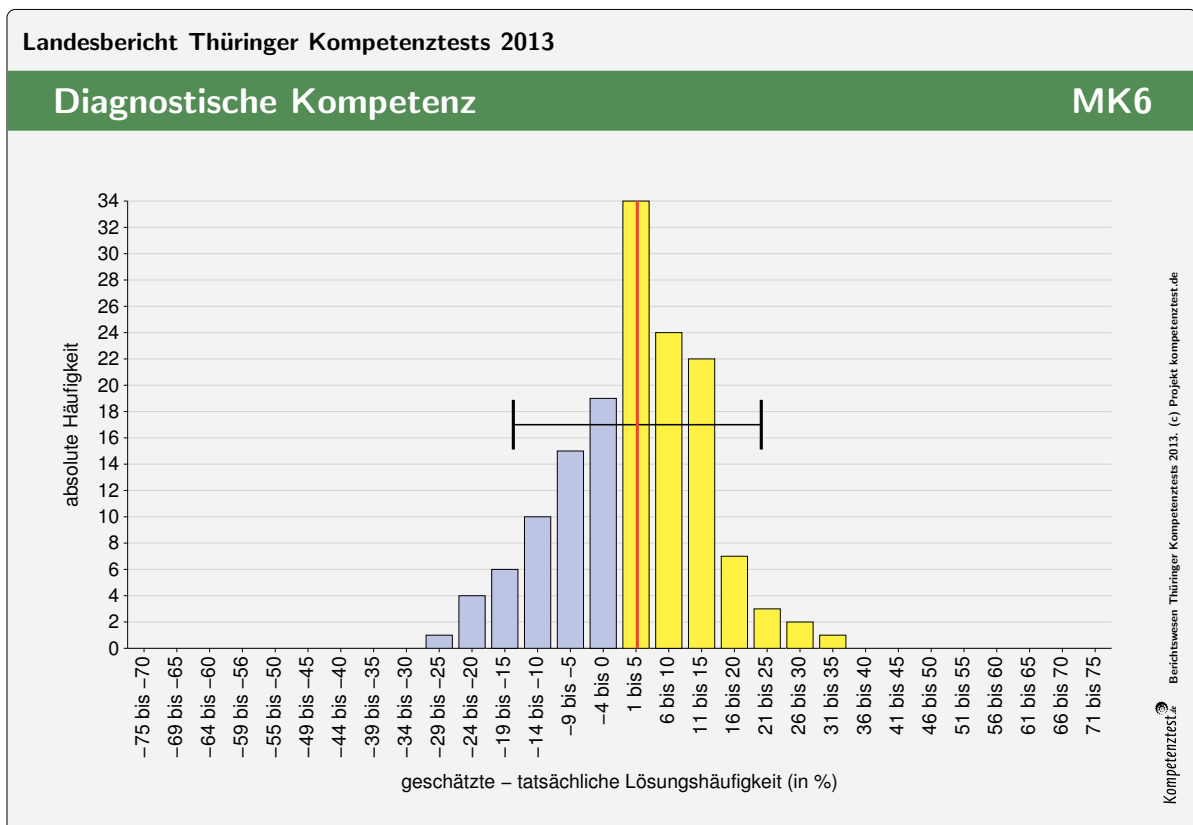


Abbildung 3.4: MK6: Abweichung der Lehrerschätzung von der tatsächlichen Lösungshäufigkeit mit mittlerer Abweichung (rot, senkrechter Strich) und Standardabweichung (schwarz, waagerechter Strich)

Für das Fach Mathematik liegt die mittlere Abweichung über alle Schularten und Aufgaben hinweg bei 2,7%. Die Lehrer schätzen die Leistungen der Schüler also im Durchschnitt realistisch ein. Im Vergleich zum vorigen Jahr (-1,3%) ist dieser Wert vom Betrag her leicht angestiegen und hat sich von einer Unter- zu einer Überschätzung gewandelt. Die Standardabweichung beträgt 18,9%, womit die Einschätzung der Mathematiklehrer eher stark streut. Bei 2,7% der Lehrer ist die mittlere Differenz zwischen geschätzter und tatsächlicher Lösungshäufigkeit größer als 25%-Punkte. Vergleicht man diese Zahl mit dem Vorjahreswert von 5,7%, wird deutlich, dass sich weniger Mathematiklehrer der Klassenstufe 6 extrem verschätzen. Bei einer separaten Betrachtung der Schularten zeigt sich, dass sowohl an Gymnasien (4,3%) als auch an Regelschulen (1,7%) die Leistung der Schüler sehr genau eingeschätzt wird. Durchschnittlich sind die Einschätzung der Schülerleistungen also beinahe exakt. In der Abbildung 3.4 werden die Ergebnisse veranschaulicht.

Aufgabenebene:

Die Betrachtung der einzelnen Aufgaben zeigt jedoch, dass auf dieser Ebene sowohl höhere Überschätzungen als auch Unterschätzungen vorliegen. Die allgemein vorbildlich anmutende Einschätzungsfähigkeit der Mathematiklehrer steht dazu im Kontrast und ergibt sich aus dem gemittelten Bild über die einzelnen Aufgaben. So findet sich beispielsweise bei der Aufgabe 12b „Holzklötze (b)“ (Allgemeine mathematische Kompetenz 4: Mathematische Darstellungen verwenden) eine starke Überschätzung von 29,4%. Hier haben die Schüler die Erwartungen der Fachlehrer bei Weitem nicht erfüllt. Auch die Aufgabe 18 „Schokolade“ (Allgemeine mathematische Kompetenz 2: Probleme mathematisch lösen) wurde von den Lehrern stark überschätzt

(21,9%). Bei den Aufgaben 12a „Holzklötze (a)“ (Allgemeine mathematische Kompetenz 4: Mathematische Darstellungen verwenden) sowie 15 „Zuordnung“ (Allgemeine mathematische Kompetenz 5: Mit symbolischen, formalen und technischen Elementen der Mathematik umgehen) hingegen unterschätzen die Lehrer ihre Schüler mit -17,8% bzw. -16,6% mittelstark. Insgesamt zeigt sich hier, dass die Leistungseinschätzungen dieser Aufgaben nicht so genau waren, wie es der Durchschnitt vermuten lässt. Im Vergleich ist es den Lehrern also bei diesen Aufgaben schwerer gefallen, ihre Schüler korrekt einzuschätzen.

Fach Englisch

Im Fach Englisch in der Klassenstufe 6 unterscheiden sich die erwartete und tatsächliche Schülerleistung im Mittel um 26,4% über alle Schularten und Aufgaben hinweg, während letztes Jahr ein Wert von 11,9% vorlag. Das bedeutet, dass die Leistungen der Schüler nun deutlich stärker überschätzt wurden. Hierbei zeigt sich, dass die durchschnittliche Verschätzung bei Regelschullehrern mit 29,1% höher liegt als bei den Gymnasiallehrern (18,8%). Die Streuung in Bezug auf die Lehrerurteile ist im Vergleich zum letzten Jahr (14,8%) mit 22,2% gestiegen. Die Lehrkräfte bewerten die Leistungen der Schüler insgesamt also weniger homogen. Der Anteil der Lehrer, bei denen die mittlere Differenz zwischen geschätzter und tatsächlicher Lösungshäufigkeit größer als 25%-Punkte ist, hat sich im Vergleich zu 20,0% im Vorjahr mit 46,4% mehr als verdoppelt.

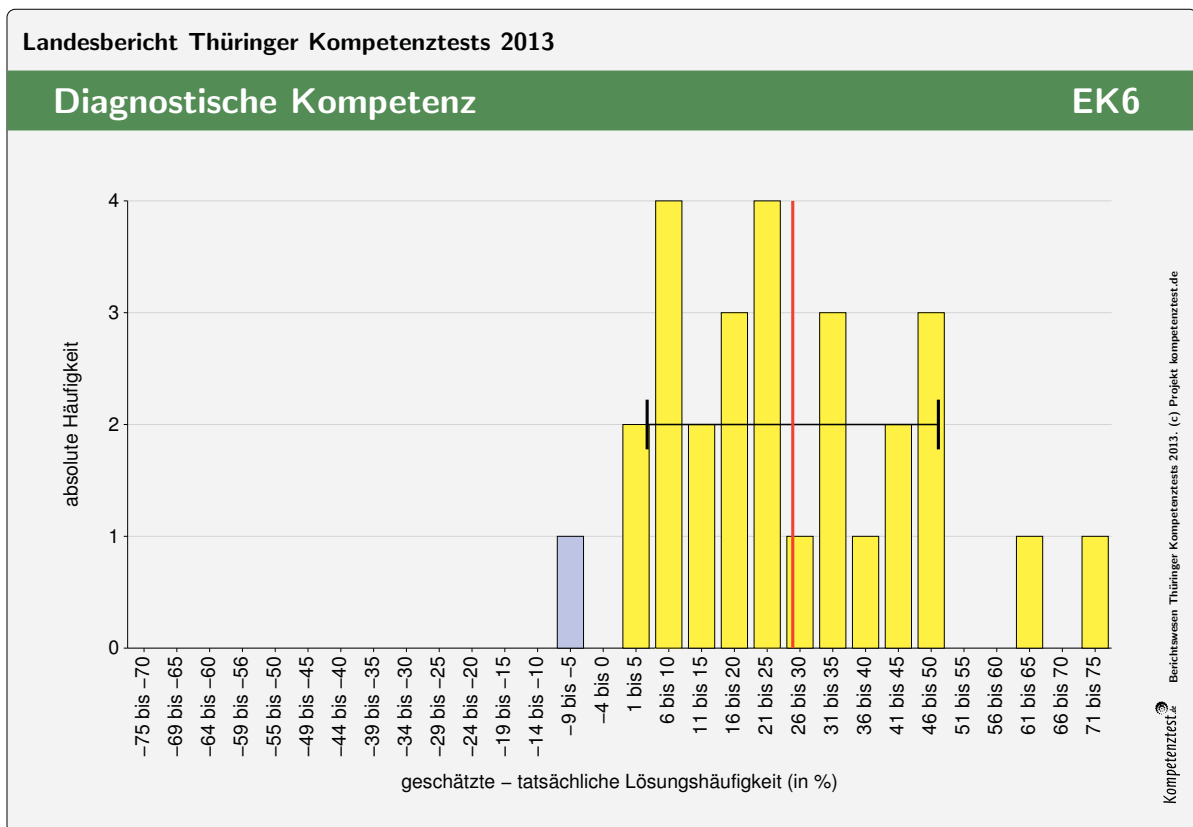


Abbildung 3.5: EK6: Abweichung der Lehrerschätzung von der tatsächlichen Lösungshäufigkeit mit mittlerer Abweichung (rot, senkrechter Strich) und Standardabweichung (schwarz, waagerechter Strich)

Sowohl die durchschnittliche Verschätzung als auch der Anteil der Extremverschätzer bleiben im Fächervergleich auffällig. Dies könnte allerdings auch damit zusammenhängen, dass im Fach Englisch im Rahmen der diagnostischen Kompetenz nur drei Aufgaben zur Verfügung

standen und so eine extreme Schätzung mehr zählt als etwa in Deutsch, wo fünf Aufgaben angeboten wurden. Bezüglich der einzelnen Aufgaben kam es bei allen Aufgaben zu einer deutlichen Überschätzung der Schülerleistung, wobei die Aufgaben 7 „Shops“ (GER A1+) und 10 „Angelfish“ (GER A2) mit 33,4 % bzw. 31,1 % besonders auffällig sind.

3.4 Auswertung der diagnostischen Kompetenz für die Klassenstufe 8

Die Teilnahme der Lehrkräfte an der diagnostischen Kompetenz für die Klassenstufe 8 ist insgesamt leicht gestiegen. So haben sich in diesem Jahr 20,4 % der Lehrer beteiligt, während es letztes Jahr 19,4 % waren. Während sich die Teilnahme der Deutschlehrer an der diagnostischen Kompetenz verringert hat (14,2 % im Vgl. zu 21,4 % im Jahr 2012), haben sich im Fach Mathematik mit 30,6 % fast doppelt so viele Lehrkräfte beteiligt wie im Vorjahr (16,3 %). In Englisch ging die Teilnehmerzahl von 21,5 % auf 16,0 % zurück. Die Abbrecherquote, also die Anzahl der Lehrer, welche die diagnostische Kompetenz nicht vollständig bearbeitet haben, ist mit 8,2 % in Mathematik im Fächervergleich immer noch am niedrigsten und im Vergleich zum Vorjahr um 7,1 % zurückgegangen. Im Fach Englisch haben 72,1 % der Lehrer der Klassenstufe 8 die Bearbeitung bis zum Ende durchgeführt, im Vorjahr waren es noch 83,7 %. Im Fach Deutsch liegt dieser Anteil bei 87,0 %, hier ist die Quote im Vergleich zum Vorjahr um 7,3 % gesunken.

Fach Deutsch

In diesem Jahr fielen die Schätzungen der Lehrer im Fach Deutsch ähnlich aus wie im letzten Jahr. Im Jahr 2012 überschätzten die Deutschlehrkräfte die Leistungen ihrer Schüler über alle Schularten hinweg im Mittel um 12,6 %, in diesem Jahr beträgt dieser Wert 13,2 %. Bei genauerer Betrachtung der Schulformen findet sich an Regelschulen ein Wert von 16,5 %, an Gymnasien beträgt dieser nur 5,6 %. Die Gymnasiallehrer schätzen die Leistungen ihrer Schüler im Mittel also genauer ein als die Lehrer der Regelschulen. Bezüglich der Streuung ist ein leichter Anstieg um 5,7 % auf 22,6 % zu verzeichnen. Ein deutlicher Rückgang an Ungenauigkeit ist dagegen hinsichtlich der Anzahl extremer Unterschiede zwischen erwarteter und tatsächlicher Leistung festzustellen: Nur noch 18,4 % der Lehrer liegen im Bereich über bzw. unter 25 %-Punkten, wohingegen dies 2012 noch bei jeder dritten Lehrkraft (29,3 %) der Fall war. Alle Lehrkräfte neigen dabei tendenziell zur Überschätzung; dies war auch 2012 der Fall. In Abbildung 3.6 werden die Ergebnisse noch einmal illustriert.

Aufgabenebene:

Auf Aufgabenebene spiegelt sich die zuvor genannte Überschätzung der Deutschlehrer wider. Lediglich die Aufgabe 6.5 „Freizeitaktivitäten 5“ (Kompetenzbereich III) wurde im Mittel unterschätzt (-17,6 %). Bei Betrachtung der restlichen Aufgaben, welche im Durchschnitt alle überschätzt werden, fallen besonders die Aufgaben 7.8 „Lektorin 8“ aus Kompetenzstufe Lesen IV (31,7 %), 7.7 „Lektorin 7“ aus Kompetenzstufe Lesen III (22,3 %) sowie 6.6 „Freizeitaktivitäten 6“ aus Kompetenzbereich III (24,7 %) ins Auge; die Leistungen der Schüler werden hier besonders stark überschätzt.

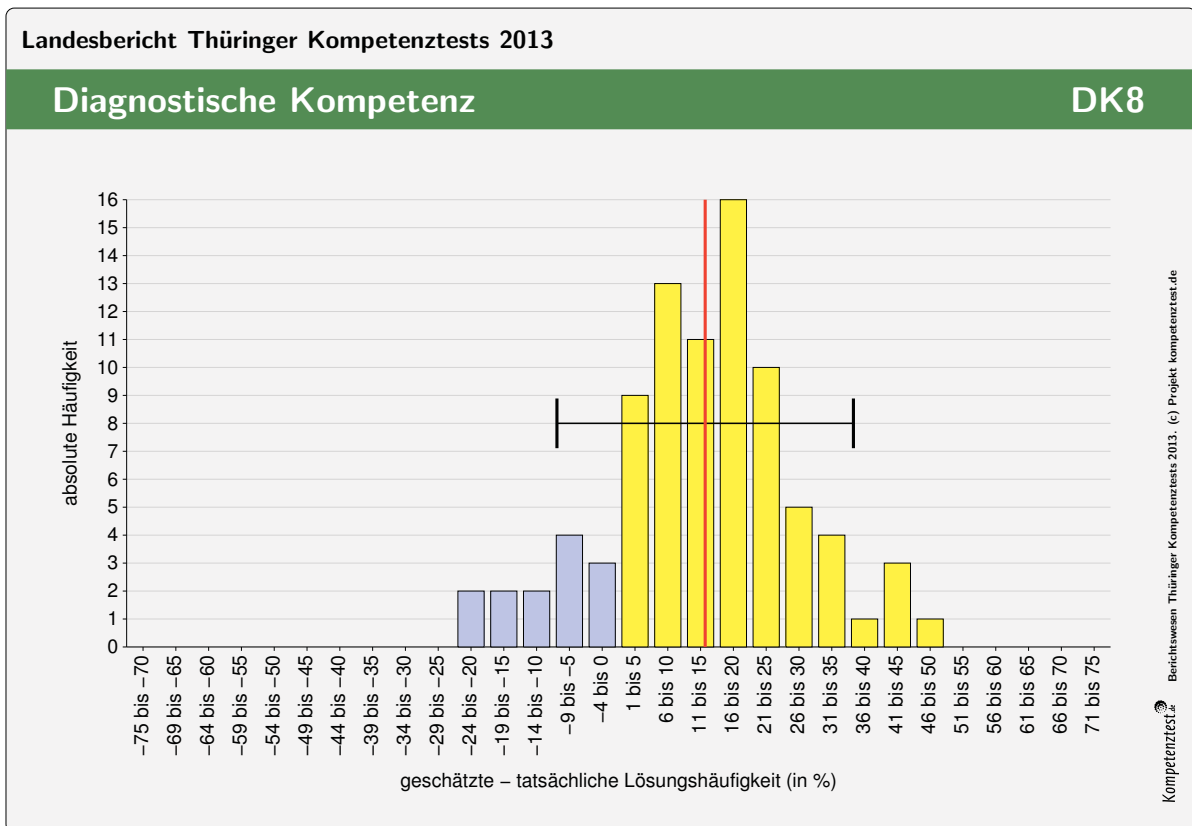


Abbildung 3.6: DK8: Abweichung der Lehrerschätzung von der tatsächlichen Lösungshäufigkeit mit mittlerer Abweichung (rot, senkrechter Strich) und Standardabweichung (schwarz, waagerechter Strich)

Fach Mathematik

Die Mathematiklehrer unterschätzen ihre Schüler dieses Jahr durchschnittlich leicht mit -6,7%; damit schätzen sie diese exakt wie im Vorjahr ein. Die Tendenz zur Unterschätzung lässt sich sowohl bei Gymnasien (-7,8%) als auch bei Regelschulen (-6,0%) in ähnlichem Maße beobachten. Mit einer Streuung von 21,0% sind die Lehreraussagen insgesamt im Vergleich zum Vorjahr (11,5%) heterogener geworden. Die Zahl der Lehrer, welche die Leistung ihrer Schüler um mehr als 25%-Punkte über- oder unterschätzen, beläuft sich dieses Jahr auf 7,4%. Dabei unterschätzen deutlich mehr Lehrer, ihre Schüler extrem. In Abbildung 3.7 sind die Ergebnisse dargestellt.

Aufgabenebene:

Es finden sich mehr Aufgaben, in denen die Schüler sowohl unter- als auch überschätzt werden. Überschätzt wird allerdings nur mit geringen Abweichungen von den tatsächlichen Ergebniswerten der Schüler. Eine deutliche Abweichung von -16,9% bzw. -15,7% lässt sich bei Betrachtung der Aufgaben 18.2 „Güterverkehr 2“ (Leitidee 4: Funktionaler Zusammenhang) und 19.1 „Akrobatik 1“ (Leitidee 2: Messen) erkennen.

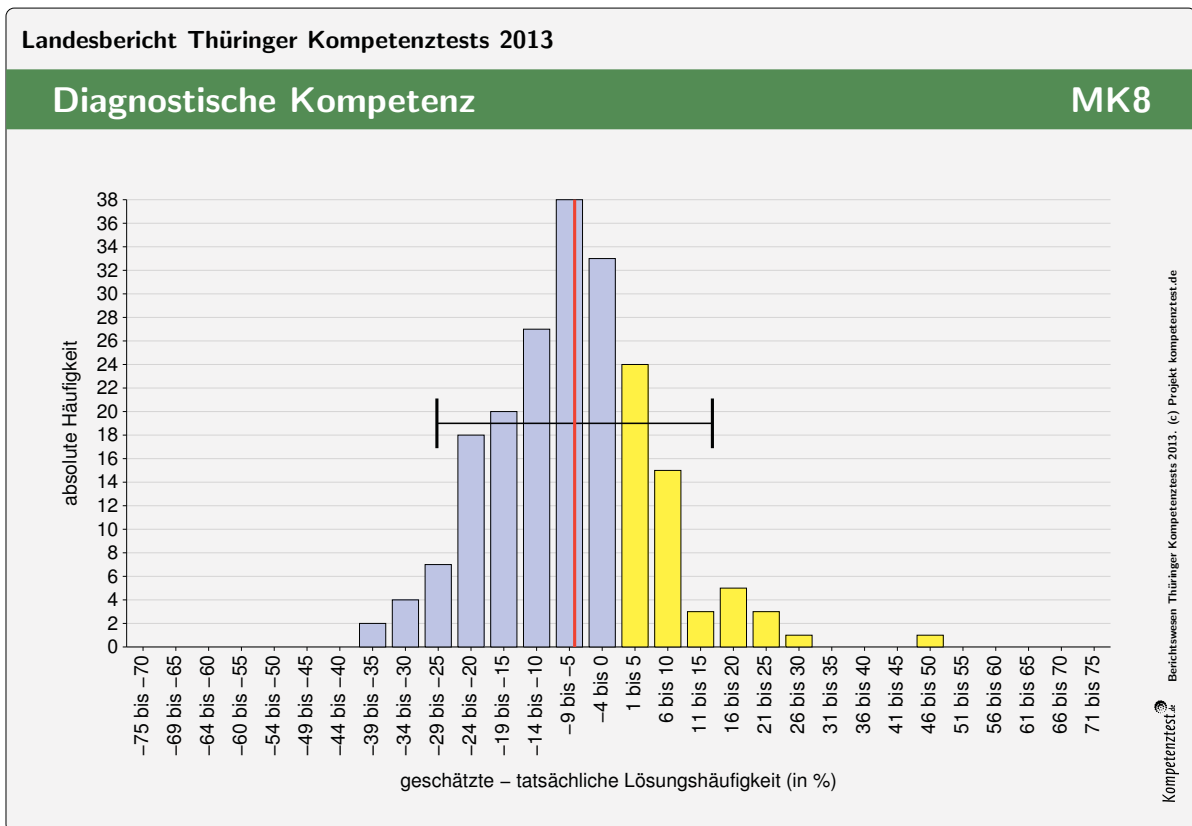


Abbildung 3.7: MK8: Abweichung der Lehrerschätzung von der tatsächlichen Lösungshäufigkeit mit mittlerer Abweichung (rot, senkrechter Strich) und Standardabweichung (schwarz, waagerechter Strich)

Fach Englisch

Bei den Englischlehrern findet sich eine durchschnittliche Abweichung der Einschätzung der Schülerleistung von 4,1%. Im Vorjahr betrug dieser Wert noch -16,3%. Die Streuung beträgt hierbei 24,0%, was für eine eher hohe Heterogenität der Lehrerurteile spricht. Bei einer Betrachtung der verschiedenen Schulformen lässt sich erkennen, dass Gymnasiallehrer (15,0%) ihre Schüler weniger genau einschätzen als Regelschullehrer (7,9%). In Hinblick auf die Rate der extremen Über- und Unterschätzungen zeigt sich eine positiv zu bewertende Entwicklung. Von 39% im Jahr 2012 sinkt die Anzahl der Lehrer, welche ihre Schüler über 25%-Punkte ungenau einschätzen, auf 22,5%. Hierbei sind es mehr Lehrer, welche ihre Schüler überschätzen. In Abbildung 3.8 ist eine Darstellung der Ergebnisse zu finden.

Aufgabenebene:

Auf Aufgabenebene wird deutlich, dass die genaue durchschnittliche Einschätzung dadurch zustande kommt, dass einzelne Aufgaben deutlich über- und andere deutlich unterschätzt werden. Beispielsweise schätzen Lehrer die Leistung ihrer Schüler in der Aufgabe 12.5 „Short Texts 5“ (Leseverstehen) mit 25,3% deutlich höher ein, als diese tatsächlich ausfallen. Bei Aufgabe 12.1 „Short Texts 1“ (Leseverstehen) hingegen unterschätzen sie die Schülerleistung deutlich (-20,4%).

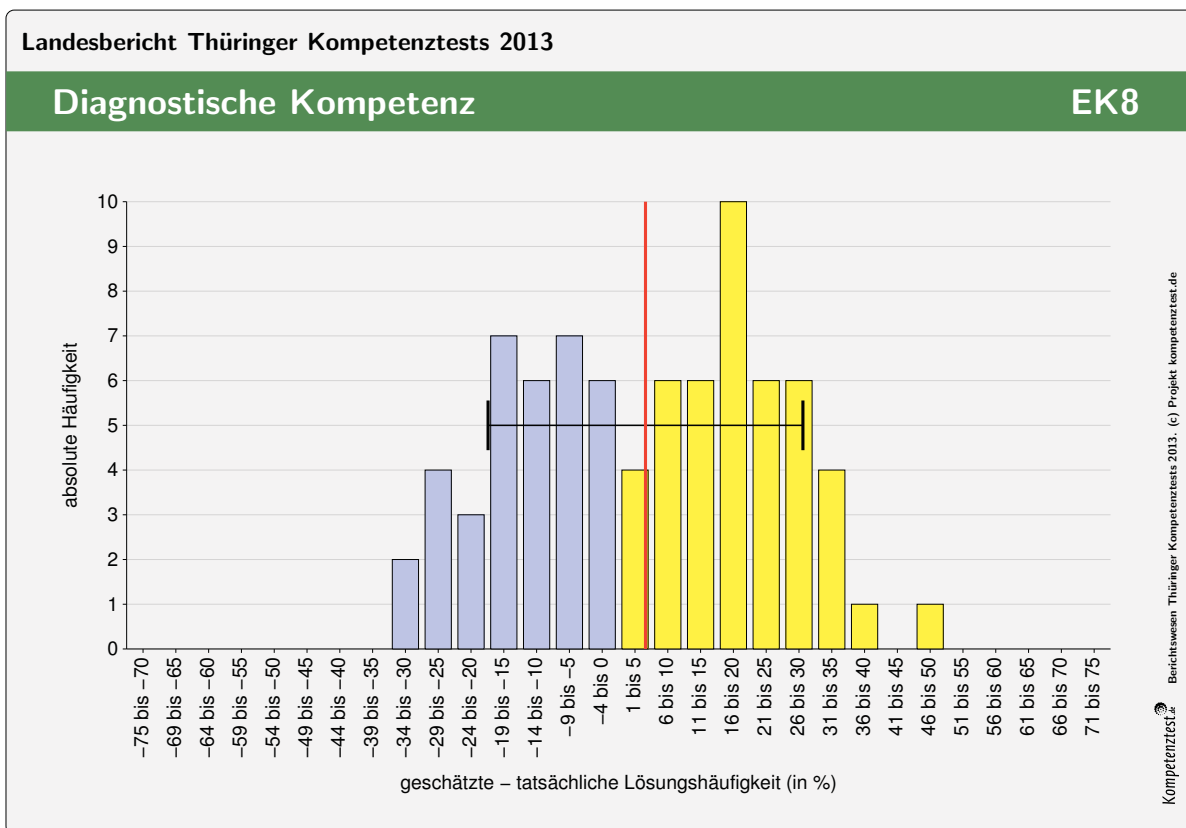


Abbildung 3.8: EK8: Abweichung der Lehrerschätzung von der tatsächlichen Lösungshäufigkeit mit mittlerer Abweichung (rot, senkrechter Strich) und Standardabweichung (schwarz, waagerechter Strich)

3.5 Zusammenhänge der Ergebnisse der diagnostischen Kompetenz mit anderen Merkmalen

Im folgenden Abschnitt betrachten wir mögliche Zusammenhänge der Ergebnisse der diagnostischen Kompetenz mit anderen Merkmalen der teilnehmenden Klassen der Klassenstufen 3, 6 und 8. Dies kann interessant im Hinblick auf die Interpretation der diagnostischen Kompetenz sein und Ideen für Erklärungsansätze liefern. Es ist zu beachten, dass die berichteten Ergebnisse lediglich eine Beschreibung der diesjährigen Ergebnisse darstellen. Eine Verallgemeinerung kann nur auf der Grundlage weiterer Untersuchungen stattfinden.

Zusammenhang mit der Gesamtpunktzahl:

Setzt man die diagnostische Kompetenz in Beziehung zur tatsächlich erreichten Gesamtpunktzahl, so fällt in diesem Jahr auf, dass in allen Klassenstufen Zusammenhänge zu finden sind. So hängen in der Klassenstufe 6 im Fach Deutsch genauere Einschätzungen der Schülerleistung mit einem besseren Gesamtergebnis zusammen: Je genauer also die Einschätzung des Lehrers, umso höher die erreichte Punktzahl. In der Klassenstufe 8 wurde dieses Ergebnis für die Fächer Mathematik und Deutsch ebenfalls gefunden. Dies könnte dafür sprechen, dass diagnostisch kompetentere Lehrer ihre Schüler zu höheren Leistungen führen können, da sie diese möglicherweise besser fördern als diagnostisch weniger kompetente Lehrer. Auffällig ist jedoch das Ergebnis der Klassenstufe 3: hier zeigen die Ergebnisse (sowohl für Mathematik als auch für Deutsch), dass hohe Gesamtergebnisse mit hohen Verschätzungen zusammenhängen. Dies würde inhaltlich bedeuten, dass die Schüler umso besser abschneiden, je ungenauer

ihr Lehrer sie beurteilt. Möglicherweise lässt sich dieses Ergebnis dadurch erklären, dass die Schülerleistungen in der dritten Klasse stark unterschätzt werden.

Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status:

Der sozioökonomische Status (SES) fasst eine Reihe von Lebensumständen wie etwa Wohnverhältnisse, Bildung der Eltern und finanzielle Absicherung zusammen. Um im Rahmen des Kompetenztests Informationen zu diesem Aspekt der Schüler zu erhalten, stellten wir die Frage nach der Anzahl der Bücher, welche bei den Schülern zu Hause vorhanden sind. Diese Größe hat sich als gute Orientierung für die Abschätzung des SES bewährt. Die nun untersuchte Frage ist wie folgt: Könnte die Genauigkeit der Lehrereinschätzungen in der diagnostischen Kompetenz etwas mit dem sozioökonomischen Status der Klasse zu tun haben? Ein solcher Zusammenhang lässt sich dieses Jahr jedoch für keine Klassenstufe und kein Fach erkennen.

3.6 Fazit

Im letzten Abschnitt sollen die Ergebnisse der diagnostischen Kompetenz für das Schuljahr 2012/2013 zusammenfassend betrachtet und einige auffällige Trends berichtet werden.

Insgesamt sind die Teilnehmerzahlen über alle Klassenstufen, Schularten und Fächer hinweg leicht gestiegen. Immerhin 23,0 % der Lehrer nahmen an der diagnostischen Kompetenz teil. Lehrer, welche die Befragung zur diagnostischen Kompetenz einmal begonnen haben, führen sie in rund 90 % der Fälle bis zum Schluss durch. Im Vergleich zum Vorjahr brechen somit etwa 5 % weniger Lehrer die Befragung vorzeitig ab.

Hinsichtlich der Genauigkeit der Einschätzungen im Vergleich zum Vorjahr gibt es keine eindeutigen Entwicklungen. Die gefundenen Veränderungen variieren nicht systematisch. Teilweise kehren sich die Überschätzungen in Unterschätzungen um und umgekehrt. Wie in den vergangenen Jahren lässt sich demnach kein Trend in der diagnostischen Kompetenz über die Jahre feststellen.

Die Standardabweichungen der Unterschiede zwischen Einschätzung und tatsächlichem Testergebnis betragen im Schnitt 21,0 % und sind damit relativ hoch. Das heißt, dass es über alle Fächer, Klassenstufen und Schularten hinweg recht große Unterschiede zwischen den Lehrern hinsichtlich ihrer Einschätzung und dem tatsächlichen Testergebnis gibt. Dies gilt für alle Fächer und Klassenstufen.

Betrachtet man die Extremverschätzungen, lassen sich auch hier keine eindeutigen Unterschiede zwischen den Fächern feststellen.

Insgesamt schließen sich damit die Erkenntnisse dieses Jahres an die der letzten Jahre an. Es lassen sich keine Fachkulturen oder allgemeine Trends hinsichtlich der Genauigkeit der Einschätzungen erkennen. Allerdings zeigen die, wie bereits berichtet, teilweise großen Unterschiede auf Aufgabenebene, dass die diagnostische Kompetenz als wertvolles Instrument zur genaueren Einschätzung der Leistungen der Schüler Hinweise geben kann. Die Teilnahme bietet die Chance, die eigene Einschätzungsgenauigkeit zu überprüfen und darauf basierend mittelfristig zu erhöhen.

Das Wichtigste in Kürze

- Die Teilnehmerzahlen sind im Vergleich zu den Vorjahren leicht angestiegen. Insgesamt haben 23 % der Lehrer an der diagnostischen Kompetenz teilgenommen.
- Über die Jahre lassen sich keine eindeutigen Trends feststellen. Die teils doch deutlichen Abweichungen zwischen Einschätzung und tatsächlicher Schülerleistung zeigen weiterhin Entwicklungspotential hinsichtlich der Genauigkeit der Einschätzung.

4 Analyse leistungsrelevanter Faktoren

Die Kompetenzen von Schülern, wie sie von den Kompetenztests erfasst werden, haben ihre Ursachen zum einen im Unterricht und schulischen Förder- und Unterstützungsbedingungen; daneben gibt es eine Vielzahl von weiteren Wirkfaktoren, die durch die Schule nur bedingt beeinflussbar sind. Hierzu zählen Merkmale des Elternhauses und eine Reihe von Schülermerkmalen. Das vorliegende Kapitel analysiert den Einfluss einiger solcher Merkmale, die im Zuge der Kompetenztests erhoben wurden und mit den Testergebnissen im Zusammenhang stehen. Diese Analysen sind insbesondere im Hinblick auf zusätzliche Förderung bestimmter Schülergruppen relevant.

Im Einzelnen wird der Zusammenhang zwischen Testergebnissen und

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

der Schüler erhoben.

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

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

Vorbemerkung: Statistische Auswertungen in diesem Kapitel und deren Interpretation

Bei der Analyse des Zusammenhanges einzelner Schülermerkmale und den Kompetenztestleistungen wurden folgende Verfahren und Kennwerte verwendet: Mittelwerte (MW), Standardabweichungen (SD), die Fallzahl (N), Effektstärken (d) und Korrelationen (r). Um die Nachvollziehbarkeit der Analysen zu erhöhen, werden die verwendeten Methoden zunächst kurz erläutert und mit Hilfe von Beispielen exemplarisch veranschaulicht. Vertiefende Informationen sind beispielsweise bei Bortz (2005) oder Wirtz und Nachtigall (2008) nachlesbar. Bei der Interpretation aller Analysen ist zu beachten, dass die durchschnittliche Leistungsdifferenz nicht auf die Leistungsentwicklung einzelner Schüler übertragbar ist.

Mittelwerte geben an, wie gut die Schüler im Durchschnitt abgeschnitten haben. Sie werden berechnet, indem die Summe aller Werte durch die Anzahl aller Werte geteilt wird. Ergänzend zu diesem Wert wird die **Standardabweichung** angegeben. Die Standardabweichung ist ein Maß der Streuung und weist darauf hin, wie stark die Testergebnisse der Schüler im Durchschnitt vom Mittelwert abweichen. Sie gibt also Auskunft über die Unterschiedlichkeit der Testergebnisse. Um die Ergebnisse unterschiedlicher Tests mit unterschiedlichen Mittelwerten und Teilnehmern vergleichen zu können, kann man die **Effektstärke** d berechnen. Die Effektstärke d gibt an, ob und wie stark sich die Schülergruppen in ihren Ergebnissen bei den

Kompetenztests unterscheiden. Dabei wird eine Vergleichbarkeit der mittleren Ergebnisse unabhängig vom Test und der Art der Messung hergestellt. Dabei gilt nach Cohen (1988) eine Effektstärke ab $d = 0,2$ als geringer, ab $d = 0,5$ als mittelstarker und ab $d = 0,8$ als starker Effekt. Effektstärken unter $d = 0,2$ gelten als unbedeutend.

Beispiel: Gruppenunterschiede mit Effektstärke angeben: Aus den Mittelwerten und Standardabweichungen von zwei Schülergruppen (z. B. Mädchen und Jungen) errechnet sich bei einem Test eine Effektstärke $d = 0,28$. Diese zeigt zunächst an, dass sich die beiden Gruppen in ihren Leistungen voneinander unterscheiden. Es liegt jedoch nur ein kleiner Effekt vor. Das Vorzeichen gibt an, dass die erste Gruppe (hier: Mädchen) im Durchschnitt bessere Leistungen erzielt. Ein negatives Vorzeichen würde anzeigen, dass die zweite Gruppe (hier: die Jungen) besser abschneidet.

Korrelationen geben an, inwieweit zwischen zwei Merkmalen ein Zusammenhang besteht und wie ausgeprägt dieser ist. Die Stärke des Zusammenhangs definiert sich durch einen Wert zwischen -1 und 1 . Dabei ist nach Nachtigall und Wirtz (2008) der Betrag einer Korrelation bis $0,50$ als gering, bis $0,70$ als mittel und ab $0,70$ als hoch einzustufen. Beispielsweise deutet die bei den Kompetenztests gefundene Korrelation zwischen den mathematischen und den sprachlichen Kompetenztests von $r \approx 0,62$ auf eine mittlere Enge des Zusammenhanges hin.

4.1 Geschlecht

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

Mathematische Kompetenzen im Jahr 2013

Tabelle 4.1 zeigt das Abschneiden der Mädchen und Jungen in den Kompetenztests Mathematik der verschiedenen Jahrgangsstufen. Das negative Vorzeichen der angegebenen Effektstärken zeigt, dass Jungen tendenziell ein besseres Ergebnis erzielen. In den Klassenstufen 3 und 6 ist diese Tendenz so gering, dass man davon ausgehen kann, dass Mädchen und Jungen in diesen Altersbereichen vergleichbare mathematische Kompetenzen besitzen. Lediglich in der Klassenstufe 8 zeigt sich ein kleiner Geschlechtereffekt zugunsten der Jungen.

Tabelle 4.1: Mittelwertevergleich der mathematischen Kompetenzen zwischen Jungen und Mädchen

Fach	Mädchen			Jungen			Effektstärke d
	MW	SD	N	MW	SD	N	
MK3	30,33	9,76	7 078	31,81	9,80	7 463	-0,15
MK6	13,84	4,40	4 875	14,62	4,47	6 066	-0,17
MK8	24,94	7,96	6 457	26,78	7,60	7 754	-0,24

Sprachliche Kompetenzen im Jahr 2013

Im Folgenden wird auf das Abschneiden der Thüringer Schüler bei den sprachbezogenen Kompetenztests eingegangen. Tabelle 4.2 zeigt die Ergebnisse für die Fächer Deutsch und Englisch. In allen drei Klassenstufen findet sich die Tendenz, dass Mädchen sowohl in Deutsch als auch in Englisch etwas besser abschnitten als die Jungen: Kleine Geschlechtereffekte existieren zugunsten der Mädchen in den Klassenstufen 3 und 6. In der Klassenstufe 8 findet sich weder in Deutsch noch in Englisch ein bedeutsamer Unterschied. Vergleicht man die Ergebnisse mit denen des Vorjahres, so existiert lediglich in Klasse 8 ein Unterschied. Hier bestand im Jahr 2012 noch ein kleiner Effekt zugunsten der Mädchen, währenddessen dieses Jahr kein bedeutsamer Effekt mehr festzustellen ist.

Tabelle 4.2: Mittelwertevergleich der sprachlichen Kompetenzen

	Mädchen			Jungen			Effektstärke d
	MW	SD	N	MW	SD	N	
Deutsch							
DK3	31,03	6,48	6 969	29,70	6,86	7 356	0,20
DK6	76,56	15,36	3 758	73,50	15,81	4 255	0,20
DK8	46,67	12,17	6 506	45,31	12,26	7 754	0,11
Englisch							
EK6	66,26	21,77	2 997	59,51	23,07	3 449	0,30
EK8	57,13	18,70	6 418	55,48	19,30	7 686	0,09

Fazit

Die durchgeführten Analysen haben gezeigt, dass ein Geschlechtereffekt hinsichtlich der mathematischen und sprachlichen Kompetenzen zwar relativ konstant besteht, jedoch in vielen Altersbereichen so gering ist, dass dieser in seiner Bedeutung zu vernachlässigen ist. In den sprachlichen Fächern schneiden die Mädchen über die Schuljahre hinweg im Durchschnitt tendenziell etwas besser ab als die gleichaltrigen Jungen. Lediglich in der Klassenstufe 8 ist der Geschlechtereffekt hier verschwindend gering. Dies stellt auch im Vergleich zum Vorjahr einen Unterschied dar, denn zu diesem Zeitpunkt waren noch kleine Effekte zu beobachten (die Ergebnisse des vergangenen Jahres können im Landesbericht 2012 nachgelesen werden). Im Bereich der mathematischen Kompetenz erzielen die Jungen tendenziell bessere Leistungen, wobei auch hier die Effekte wie im Vorjahr gering bis nicht bedeutend sind. Es bleibt also zu klären, weshalb der Geschlechtereffekt in den sprachlichen Fächern lediglich in der Klassenstufe 8 ausbleibt. Möglicherweise sprachen die Testinhalte in Deutsch und Englisch in diesem Jahr, besser als in den Jahren zuvor, beide Geschlechter gleichermaßen an. Vielleicht wurden aber auch entsprechende Fördermaßnahmen umgesetzt und zeigen nun ihre Wirkung? Diese Frage kann mit den hier vorliegenden Daten nicht geklärt werden, sondern erfordern differenzierte Erhebungen hinsichtlich der Umsetzung geschlechterorientierter Fördermaßnahmen.

Das Wichtigste in Kürze

- Jungen schneiden tendenziell etwas besser in den Kompetenztests Mathematik ab, Mädchen hingegen erzielen tendenziell etwas bessere Ergebnisse in den sprachbezogenen Kompetenztests Deutsch und Englisch.
- Die Geschlechtereffekte sind sowohl in den mathematischen als auch in den sprachlichen Kompetenzen im kleinen bis vernachlässigbaren Bereich.
- Ein Unterschied im Vergleich zum Vorjahr gibt es bei den sprachlichen Kompetenzen in der Klassenstufe 8. Während im letzten Jahr noch ein kleiner Effekt bestand, ist dieser in diesem Jahr vernachlässigbar gering.

4.2 Muttersprache

Laut der PISA-Studie 2009 leben in Deutschland 22 % der Schüler in einer Familie mit Migrationshintergrund. Damit ist der Anteil der Migranten seit 2000 um vier Prozent gestiegen. Die Studie ergab, dass sich die Leistungsunterschiede zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund in den vergangenen Jahren reduziert haben. Trotz dieser Verbesserungen sind die Ungleichheiten weiterhin beachtenswert. Laut den PISA-Ergebnissen ist Deutschland einer der OECD-Mitgliedsstaaten, in denen die Kompetenzunterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund am größten sind.¹ Schüler, die in der zweiten Generation in Deutschland leben, das heißt in Deutschland geboren wurden, haben in einzelnen Herkunftsgruppen wesentlich geringere Bildungsnachteile als die Generation vor ihnen. Dennoch ist bei ihnen weiterhin ein schwächeres Abschneiden zu beobachten als bei ihren deutschsprachigen Mitschülern. Dieser Effekt wurde jedoch nicht deutlich, wenn nur einer der Elternteile im Ausland geboren wurde. In diesem Landesbericht soll nun untersucht werden, ob sich ähnliche Ergebnisse finden lassen. Ein möglicher Migrationshintergrund wurde erfasst, indem die Fachlehrer die Muttersprache ihrer Schüler angeben sollten. Sie konnten dabei wählen zwischen Deutsch, Englisch, Französisch oder einer anderen Muttersprache. Da nur sehr wenige Schüler Englisch oder Französisch als Muttersprache haben, wurden die Schüler zu zwei Gruppen zusammengefasst: Schüler mit Deutsch als Muttersprache und Schüler mit einer anderen Muttersprache. Nach der Betrachtung des prozentualen Anteils von Schülern mit einer anderen Muttersprache wird der Frage nachgegangen, inwieweit sich Schüler deutscher und nicht-deutscher Muttersprache in ihren Testergebnissen unterscheiden. Es folgen Analysen zur Entwicklung des Mutterspracheneffekts bestimmter Jahrgänge (jahrgangsspezifisch) und die Darstellung des Mutterspracheneffekts verschiedener Jahrgänge in den Jahren 2008 bis 2013 (fachspezifisch).

Häufigkeitsverteilung: Muttersprache Deutsch vs. Nicht-Deutsch

Wie im letzten Jahr ist der Anteil der Schüler, die eine andere Muttersprache als Deutsch zu Hause sprechen, in Thüringen relativ gering (vgl. Abbildung 4.1). In der Klassenstufe 3 ist aufgrund einer anderen Muttersprache bei 3,86 % der Kinder ein Migrationshintergrund zu vermuten. Im Gymnasium sprechen in der 6. Klassenstufe 1,37 % eine andere Muttersprache. In der 8. Klassenstufe liegt dieser Anteil mit 2,38 % nicht deutlich höher. An Regelschulen liegt der Anteil an Schülern, die eine andere Muttersprache als Deutsch haben in der Klassenstufe 6 bei 1,96 % und in der 8. Klassenstufe bei 2,42 %. Damit ist der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund an der Regelschule unbedeutend höher als deren Anteil am Gymnasium.

¹ Vgl. Klieme (2010).

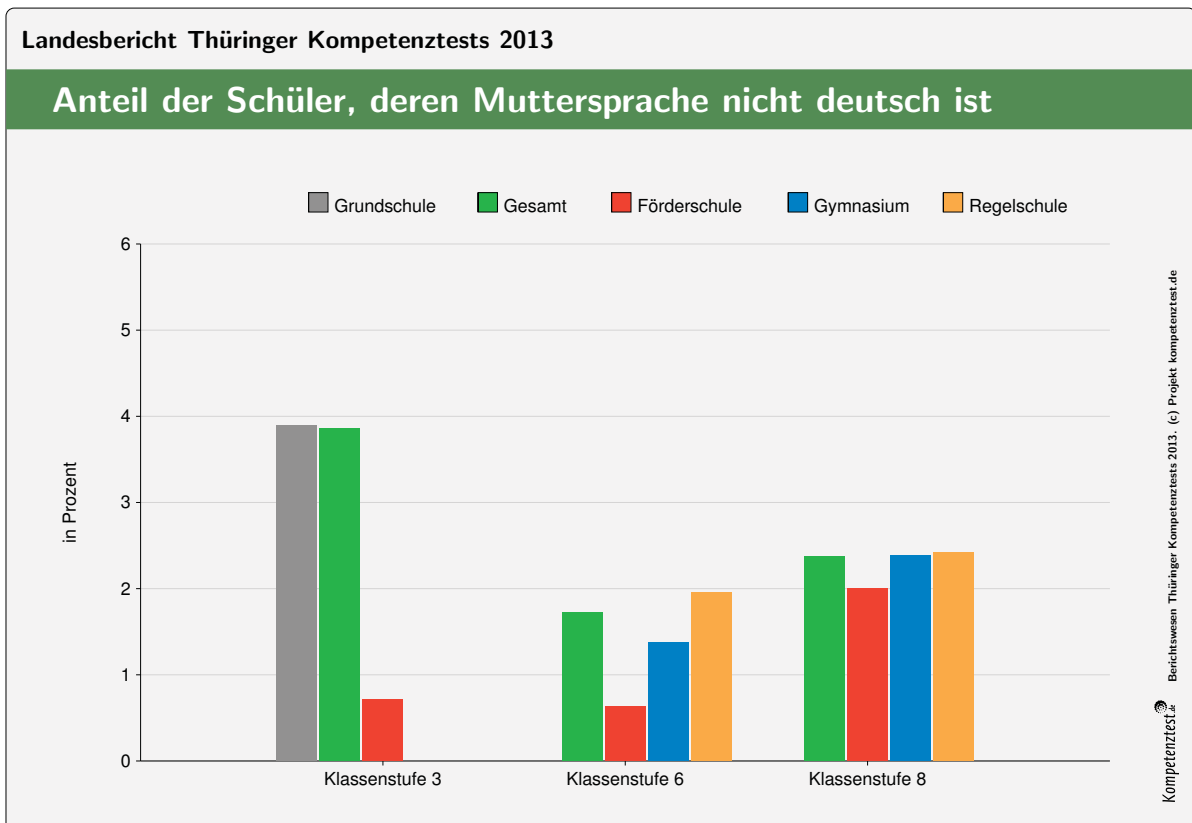


Abbildung 4.1: Prozentualer Anteil der Schüler, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, abhängig von der Schulart.

Mittelwertevergleich der Testergebnisse

Um herauszufinden, ob es einen Zusammenhang zwischen der Muttersprache und den Ergebnissen in den Kompetenztests gibt, kann man die Mittelwerte von Schülern deutscher Muttersprache mit den Mittelwerten der Schüler nicht-deutscher Muttersprache vergleichen (siehe Tabelle 4.3). In den Analysen im Fach Englisch wurden die Schüler mit Englisch als Muttersprache nicht einbezogen, um die Ergebnisse nicht zu verfälschen.

Tabelle 4.3: Vergleich der Mutterspracheneffekte in den Kompetenztests der Klassenstufe 3, 6 und 8 im Jahr 2013

Klassenstufe	Deutsch Effektstärke d	Mathematik Effektstärke d	Englisch Effektstärke d
3	0,49	0,29	–
6	0,89	0,58	0,31
8	0,73	0,58	0,24

Die Ergebnisse zeigen, dass die Schüler mit einer anderen Muttersprache in allen Fächern und in jeder Klassenstufe schwächer abschneiden als die Schüler mit Deutsch als Muttersprache. Im Detail zeigt sich, dass es sich in der 3. Klassenstufe der Grundschulen sowohl in Deutsch als auch in Mathematik um einen kleinen Effekt zugunsten der Deutsch-Muttersprachler handelt. In der Klassenstufe 6 ist ein großer Effekt im Fach Deutsch zu erkennen, sowie ein mittlerer Effekt im Fach Mathematik. In Englisch liegt lediglich ein schwacher Effekt vor. Ebenfalls ein

schwacher Effekt zeigt sich hier in der Klassenstufe 8. In den Fächern Mathematik und Deutsch ist der Effekt als mittelgroß einzustufen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Unterschiede im Mutterspracheneffekt in der 6. und 8. Klassenstufe sehr gering sind. Größere Unterschiede finden sich, wenn man die 3. Klassenstufe mit der 6. und 8. Klassenstufe vergleicht.

Entwicklung des Mutterspracheneffekts eines Jahrgangs

In den Kompetenztests 2013 zeigt sich, dass deutsche Muttersprachler besser abschneiden als Schüler mit einer anderen Muttersprache. Um den Zusammenhang zwischen Muttersprache und Leistung genauer zu erfassen, lohnt sich die Betrachtung der Entwicklung der Leistungsdifferenz über die Jahre hinweg (jahrgangsspezifische Betrachtung). Dazu wird im Folgenden der Mutterspracheneffekt eines Jahrgangs mit den Effekten aus den vergangenen Jahren in Beziehung gesetzt. Es werden die Ergebnisse der Schüler, die im Jahr 2011 die 6. Klassenstufe besuchten, und die Ergebnisse der Schüler, die im Jahr 2013 die 8. Klassenstufe besuchten, betrachtet. Dabei ist zu beachten, dass in der Klassenstufe 6 nur ein Teil der Schüler an den Tests teilgenommen haben, wodurch sich eine geringere Fallzahl als bei den Tests in der Klassenstufe 8 ergibt. In der folgenden Tabelle bedeutet ein positiver Wert, dass Schüler mit deutscher Muttersprache im Mittel besser abgeschnitten haben als Schüler mit einer anderen Muttersprache.

Tabelle 4.4: Leistungsunterschiede eines Jahrgangs in Abhängigkeit von der Muttersprache in den Jahren 2011 und 2013

	Muttersprache 2011 (Klassenstufe 6) Effektstärke d	Muttersprache 2013 (Klassenstufe 8) Effektstärke d
Gymnasium		
Deutsch	0,99	0,75
Mathematik	0,48	0,56
Englisch	0,23	0,05
Regelschule		
Deutsch	0,71	1,03
Mathematik	0,44	0,83
Englisch	0,35	0,39

Die Tendenz, dass deutsche Muttersprachler besser abschneiden als Schüler mit einer anderen Muttersprache zeigt sich hier bereits im Jahr 2011. Einige interessante Veränderungen sind dennoch zu beobachten. Im Vergleich zu 2011 sank bei den Gymnasiasten der Effekt im Fach Deutsch von einem großen zu einem mittleren Effekt zugunsten der deutschen Muttersprachler. Im Fach Englisch am Gymnasium verschwindet der Effekt im Jahr 2013 sogar ganz, nachdem im Jahr 2011 noch ein kleiner Effekt vorlag. Im Fach Mathematik zeigt sich hier über die Jahre keine große Veränderung, da der Effekt immer noch im mittleren Bereich liegt. Bei Schülern der Regelschule lässt sich hingegen ein gegenläufiger Trend beobachten. Dabei wurde aus einem mittelgroßen Effekt im Jahr 2011 ein großer Effekt im Jahr 2013 für das Fach Deutsch. Die Differenz erhöhte sich ebenfalls im Fach Mathematik von einem schwachen Effekt im Jahr 2011 zu einem großen Effekt im Jahr 2013. Im Fach Englisch bleiben die Effekte über die Jahre im schwachen Bereich.

Der Mutterspracheneffekt in den Jahren 2008 bis 2013

In diesem Abschnitt wird der Mutterspracheneffekt verschiedener Jahrgänge dargestellt. Eine Entwicklung kann anhand der Daten allerdings nicht abgelesen werden. Die berichteten Effektstärken geben lediglich an, inwieweit sich Schüler mit Deutsch als Muttersprache und Schüler mit einer anderen Muttersprache in den verschiedenen Jahrgängen in ihrer Testleistung unterscheiden. Um die Darstellung übersichtlich zu halten, wird auf die Differenzierung nach Schularten verzichtet.

In der **Klassenstufe 3** findet sich in jedem Jahr ein bedeutsamer Unterschied in den Leistungen von deutschen Muttersprachlern und anderen Muttersprachlern im Fach Deutsch. Die Stärke des Effektes schwankt zwischen klein und mittelgroß. In Mathematik zeigt sich in allen Jahren ein kleiner Unterschied zugunsten der Schüler mit Deutsch als Muttersprache.

Tabelle 4.5: Entwicklung des Mutterspracheneffekts in den Kompetenztests der Klassenstufe 3 in den Jahren 2008 bis 2013

Jahr	Deutsch 3 Effektstärke d	Mathematik 3 Effektstärke d
2013	0,49	0,30
2012	0,50	0,16
2011	0,45	0,30
2010	0,44	0,25
2009	0,51	0,32
2008	0,58	0,34

In der **Klassenstufe 6** sind Leistungsunterschiede zwischen Schülern mit Deutsch als Muttersprache und Schülern mit einer anderen Muttersprache fächerübergreifend zugunsten erstgenannter feststellbar. Im Fach Deutsch schwankt die Stärke des Effekts über die Jahre, ist jedoch überwiegend mittelgroß; im Test von 2013 ist der Effekt sogar stark. Im Fach Mathematik lassen sich meist kleine Effekte beobachten, im aktuellen Jahr kann der Effekt als mittelgroß bewertet werden. Auch die Effektstärken im Fach Englisch liegen überwiegend im kleinen Bereich.

Tabelle 4.6: Entwicklung des Mutterspracheneffekts in den Kompetenztests der Klassenstufe 6 in den Jahren 2008 bis 2013

Jahr	Deutsch 6 Effektstärke d	Mathematik 6 Effektstärke d	Englisch 6 Effektstärke d
2013	0,89	0,58	0,31
2012	0,76	0,46	0,50
2011	0,69	0,43	0,27
2010	0,63	0,44	0,31
2009	0,78	0,62	0,31
2008	0,43	0,31	0,23

In der **Klassenstufe 8** zeigt sich im Fach Deutsch erneut, dass Schüler mit Deutsch als Muttersprache bedeutsam besser abschneiden als Schüler mit einer anderen Muttersprache. In diesem Jahr ist der Effekt im Vergleich zum Jahr 2012 etwas größer. In den Fächern Mathematik und Englisch sind die Effektstärken vergleichbar mit denen der Vorjahre. Im Fach Mathematik

können die Effektstärken überwiegend als mittelgroß und im Fach Englisch als klein bewertet werden. Im Jahr 2008 können hier nur die Daten für das Fach Mathematik angegeben werden, da die Kompetenztests in den Fächern Deutsch und Englisch erst seit 2009 durchgeführt werden.

Tabelle 4.7: Entwicklung des Mutterspracheneffekts in den Kompetenztests der Klassenstufe 8 in den Jahren 2008 bis 2013

Jahr	Deutsch 8 Effektstärke <i>d</i>	Mathematik 8 Effektstärke <i>d</i>	Englisch 8 Effektstärke <i>d</i>
2013	0,73	0,58	0,24
2012	0,48	0,50	0,23
2011	0,81	0,53	0,27
2010	0,76	0,43	0,31
2009	0,67	0,47	0,29
2008	–	0,61	–

Fazit

In allen Fächern aller Schularten und in jeder Klassenstufe schneiden Schüler mit einer anderen Muttersprache schwächer ab als ihre Mitschüler mit deutscher Muttersprache. Das Ergebnis spricht dafür, dass gezielte Sprachförderung dringend benötigt wird, damit diese Schüler die Möglichkeit erhalten, die gleichen Leistungen wie ihre Mitschüler zu erbringen. Besonders in der Grundschule sollte die schnelle Lernfähigkeit der Kinder genutzt werden, um spätere Sprachdefizite zu vermeiden.

Das Wichtigste in Kürze

- In allen Fächern, aller Schularten, in jeder Klassenstufe schneiden Schüler mit einer anderen Muttersprache schwächer ab als ihre Mitschüler deutscher Muttersprache.
- Diese Unterschiede fallen bei Grundschulern geringer aus als bei Schülern von weiterführenden Schulen.
- Die Betrachtung der Unterschiede über mehrere Jahre hinweg zeigt, dass diese Effekte überwiegend stabil sind.

4.3 Sozioökonomischer Status (SES)

Ein weiterer wichtiger Einflussfaktor, der regelmäßig im Rahmen der PISA-Studie betrachtet wird, ist der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schülerkompetenz. Die PISA-Untersuchung von 2009² konnte erneut zeigen, dass es in allen OECD-Staaten einen bedeutsamen Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status (abgekürzt aus dem Englischen: SES) des Elternhauses der teilnehmenden Jugendlichen und den erreichten Kompetenzen gibt. Schüler höherer sozialer Herkunft erreichen also höhere Kompetenzen. In Deutschland zeigt sich in den PISA-Studien von 2000 bis 2009, dass sich der Zusammenhang zwischen

² Vgl. Klieme (2010).

sozialer Herkunft und Lesekompetenz im Laufe der Jahre abgeschwächt, aber nicht aufgelöst hat³. Trotzdem zeigt dieser positive Trend, dass es sich lohnt, auf Bildungsungerechtigkeiten aufmerksam zu machen, um einen Anstoß zu fördernden Maßnahmen zu liefern.

Innerhalb der PISA-Erhebung wird die soziale und kulturelle Herkunft der Schüler über eine Vielzahl von Indikatoren erfasst. Eine solche Handhabung ist aus forschungsmethodischer Sicht sehr wünschenswert, aber sie ist auch mit einem großen Aufwand für Schüler und Lehrer verbunden. Im Zuge der Kompetenztests ist eine solche Vorgehensweise nicht realisierbar. Deshalb muss im Kontext der Kompetenztests auf sparsame Methoden zur Erfassung des sozioökonomischen Status als Maß für die soziale Herkunft der Schüler zurückgegriffen werden.

Im internationalen Grundschulvergleich IGLU⁴ wurde der SES u. a. mit Hilfe der sogenannten „Bücherfrage“ erhoben. Die Bücherfrage misst auf einer fünfstufigen Skala die Anzahl der im Elternhaus vorhandenen Bücher⁵. Sie hat sich als ein nützlicher Indikator für den SES erwiesen und ist somit ein gutes Instrument, um den sozialen Hintergrund zu erfassen. Wie auch im vergangenen Jahr wurde die Bücherfrage im Kompetenztest anonymisiert erhoben. Daraus ergibt sich, dass für jede Klassenstufe ein Mittelwert des SES vorliegt, welcher im Rahmen von Gruppenanalysen als Indikator für die soziale Herkunft genutzt wird. Dementsprechend sind sämtliche Ergebnisse dieses Kapitels auf Klassenebene zu interpretieren. Es ist wichtig zu beachten, dass es insbesondere in der Klassenstufe 3 zu methodischen Verzerrungen kommen kann, weil die Schüler die Bücheranzahl eventuell schlecht schätzen können. Deswegen kann die Bücherfrage nicht als genaues Abbild des SES gesehen werden, sondern liefert lediglich Hinweise auf den SES der Schüler. Daraus ist zu folgern, dass die dargestellten Befunde ausschließlich als Gesamtergebnis interpretiert werden sollten und nicht auf Einzelfälle angewendet werden können.

Zunächst soll untersucht werden, wie stark sich die verschiedenen Schularten in der durchschnittlichen Bücheranzahl, also im SES, unterscheiden. Dazu erfolgt der Vergleich mittels Effektstärken. Je größer die Effektstärke, desto stärker unterscheiden sich die Schularten. In der folgenden Tabelle 4.8 sind die Ergebnisse dargestellt.

Tabelle 4.8: Unterschiede im SES zwischen verschiedenen Schulformen (Effektstärken)

Klassenstufe	Grundschule vs. Förderschule Effektstärke d	Gymnasium vs. Regelschule Effektstärke d	Gymnasium vs. Förderschulen Effektstärke d
3	1,06	–	–
6	–	1,42	1,65
8	–	2,12	2,62

Förderschulen unterscheiden sich nicht bedeutsam von Regelschulen, dieser Vergleich ist in der Tabelle daher nicht aufgeführt. In der Klassenstufe 3 haben Grundschulklassen einen höheren durchschnittlichen SES als Förderschulklassen, dies zeigt die große Effektstärke von $d = 1,06$ an. Noch größere Effekte zeigen sich in den Klassenstufen 6 und 8, hier haben Gymnasialklassen einen deutlich höheren SES als Regelschulklassen oder Förderschulklassen. Je

³ Vgl. Klieme (2010), S. 240 ff.

⁴ Vgl. Bos (2003).

⁵ 1 = keine oder nur sehr wenige Bücher, 2 = genug Bücher, um ein Regalbrett zu füllen, 3 = genug Bücher, um ein Regal zu füllen, 4 = genug Bücher, um zwei Regale zu füllen und 5 = über 200 Bücher

höher die Klassenstufe ist, desto stärker unterscheiden sich die Schulformen im SES. Diese Auswertung kann als Hinweis dafür genommen werden, dass die soziale Herkunft eine große Rolle bei dem Besuch der Schulart spielt.

Nachdem gezeigt wurde, dass sich die verschiedenen Schularten hinsichtlich des SES ihrer Klassenstufen stark unterscheiden, soll nun analysiert werden, inwieweit sich der SES auf die Leistung im Kompetenztest auswirkt. Hierfür wird der Zusammenhang zwischen SES und der Testleistung getrennt nach Schularten in Form von Korrelationen betrachtet.

Die folgenden Tabellen 4.9, 4.10 und 4.11 geben die Korrelation r für die einzelnen Kompetenztests auf Klassenebene getrennt nach Schularten wieder. Klammern bedeuten, dass die Korrelationen hierfür nicht statistisch bedeutsam sind. Die dargestellten Zusammenhänge der Klassenstufe 3 sind ähnlich wie im Vorjahr klein. In den Klassenstufen 6 und 8 sind die Zusammenhänge zwischen den Testleistungen und dem SES äquivalent zum letzten Jahr als klein bis mittelgroß einzuschätzen, die Gesamtkorrelation über alle Schularten in der Klassenstufe 8 sogar als groß.

Tabelle 4.9: Korrelation des SES mit den Testergebnissen der Klassenstufe 3

Test	Grundschule Korrelation r	Förderschulen Korrelation r	Gesamt Korrelation r
DK3	0,33	(0,14)	0,35
MK3	0,32	(0,09)	0,34

Tabelle 4.10: Korrelation des SES mit den Testergebnissen der Klassenstufe 6

Test	Gymnasium Korrelation r	Regelschule Korrelation r	Förderschulen Korrelation r	Gesamt Korrelation r
DK6	0,28	0,29	0,68	0,58
MK6	0,34	0,45	(0,34)	0,64
EK6	(0,09)	0,37	0,65	0,58

Tabelle 4.11: Korrelation des SES mit den Testergebnissen der Klassenstufe 8

Test	Gymnasium Korrelation r	Regelschule Korrelation r	Förderschulen Korrelation r	Gesamt Korrelation r
DK8	0,35	0,48	(0,32)	0,75
MK8	0,32	0,48	0,63	0,74
EK8	0,36	0,41	(0,01)	0,73

Aus den Korrelationen geht hervor, dass die Klassen mit höherem SES unabhängig von der Klassenstufe und Schulart in allen Tests besser abschneiden. Da die Klassen mit einer geringeren Anzahl an Büchern im Elternhaus schwächere Leistungen zeigen, könnte man vermuten, dass diese Schüler weniger Unterstützung und Förderung aus dem Elternhaus erfahren. Diese

Zusammenhänge lassen sich über die letzten Jahre stabil nachweisen. Es besteht also weiterhin akuter Handlungsbedarf, wenn es darum geht, Klassen mit geringerem sozioökonomischen Status angemessen zu fördern.

Das Wichtigste in Kürze

- Die Schularten unterscheiden sich deutlich hinsichtlich des sozioökonomischen Hintergrunds ihrer Schüler.
- Klassen mit einem höheren sozioökonomischen Status erreichen in den Kompetenztests bessere Leistungen als Klassen mit einem niedrigen SES.

Verteilung des SES innerhalb Thüringens auf Ebene der Landkreise

Die Abbildungen 4.2, 4.3 und 4.4 veranschaulichen die geographische Verteilung des SES innerhalb Thüringens auf Ebene der Landkreise. Die dargestellten Mittelwerte wurden durch Umkodieren der fünf möglichen Antworten der Bücherfrage auf eine Skala von 1 bis 5 ermittelt und dienen lediglich der Veranschaulichung. Dabei weisen höhere Werte auf einen höheren SES hin⁶. Dargestellt sind jeweils die aggregierten Werte auf Ebene der Landkreise. Die dargestellten Unterschiede zwischen den Regionen (Klassenstufe 3 zwischen 2,97 und 3,65; Klassenstufe 6 zwischen 3,04 und 3,84 und in der Klassenstufe 8 zwischen 2,93 und 3,71) sind bedeutsam. Die Übersicht soll dabei helfen, die Regionen zu ermitteln, in denen besondere Unterstützung der Schüler ratsam sein könnte.

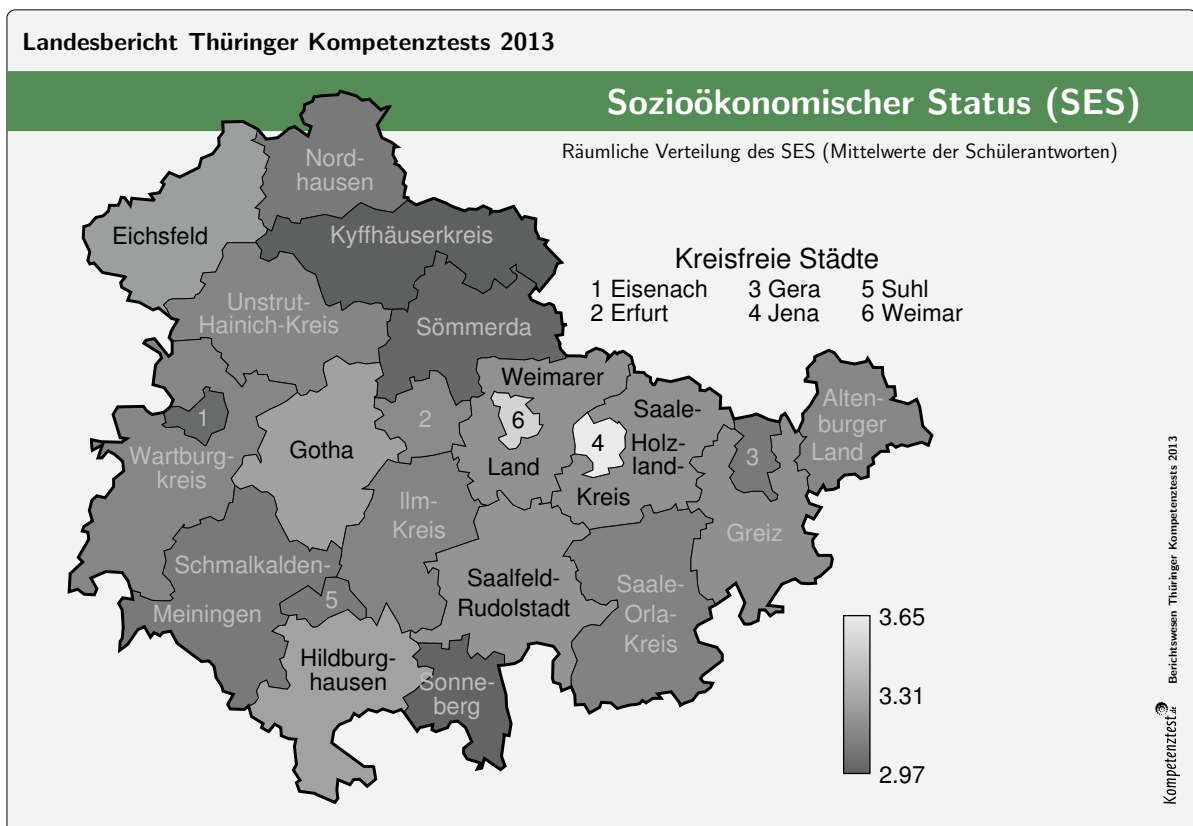


Abbildung 4.2: Räumliche Verteilung des SES bei den Schülern der Klassenstufe 3

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

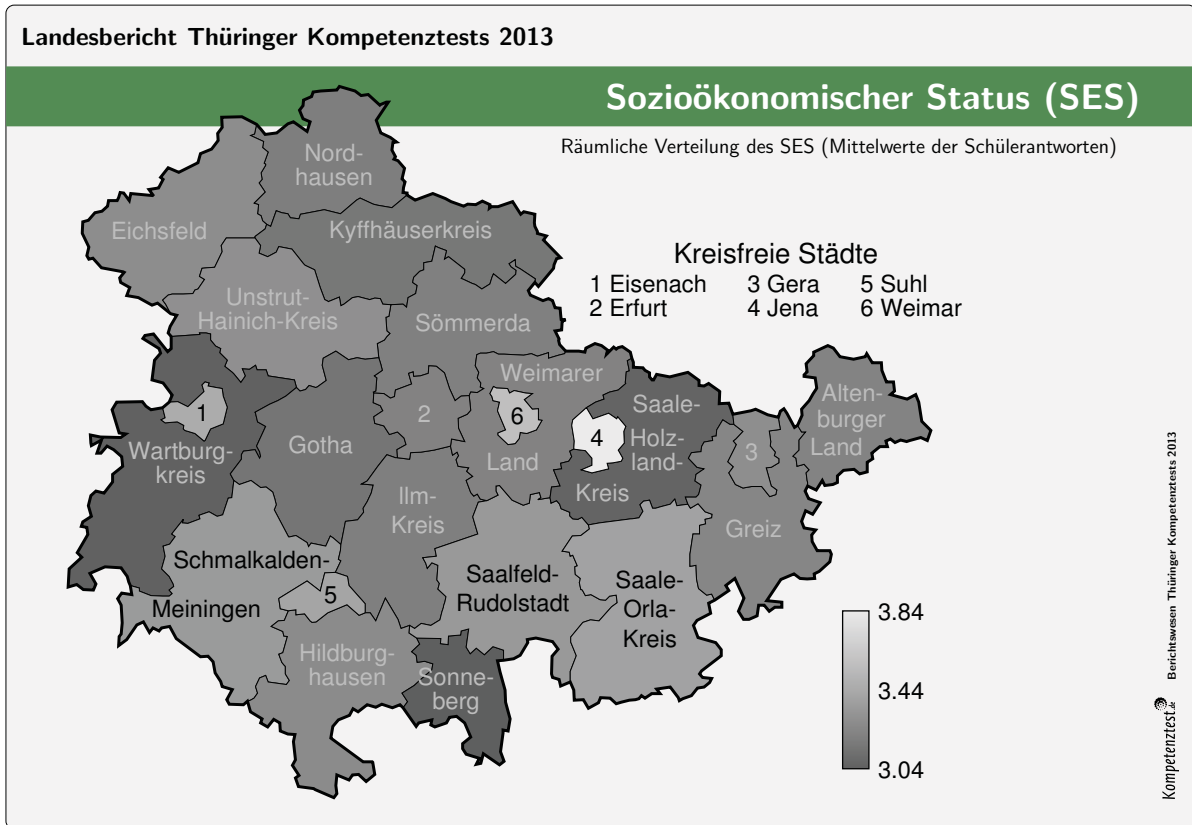


Abbildung 4.3: Räumliche Verteilung des SES bei den Schülern der Klassenstufe 6

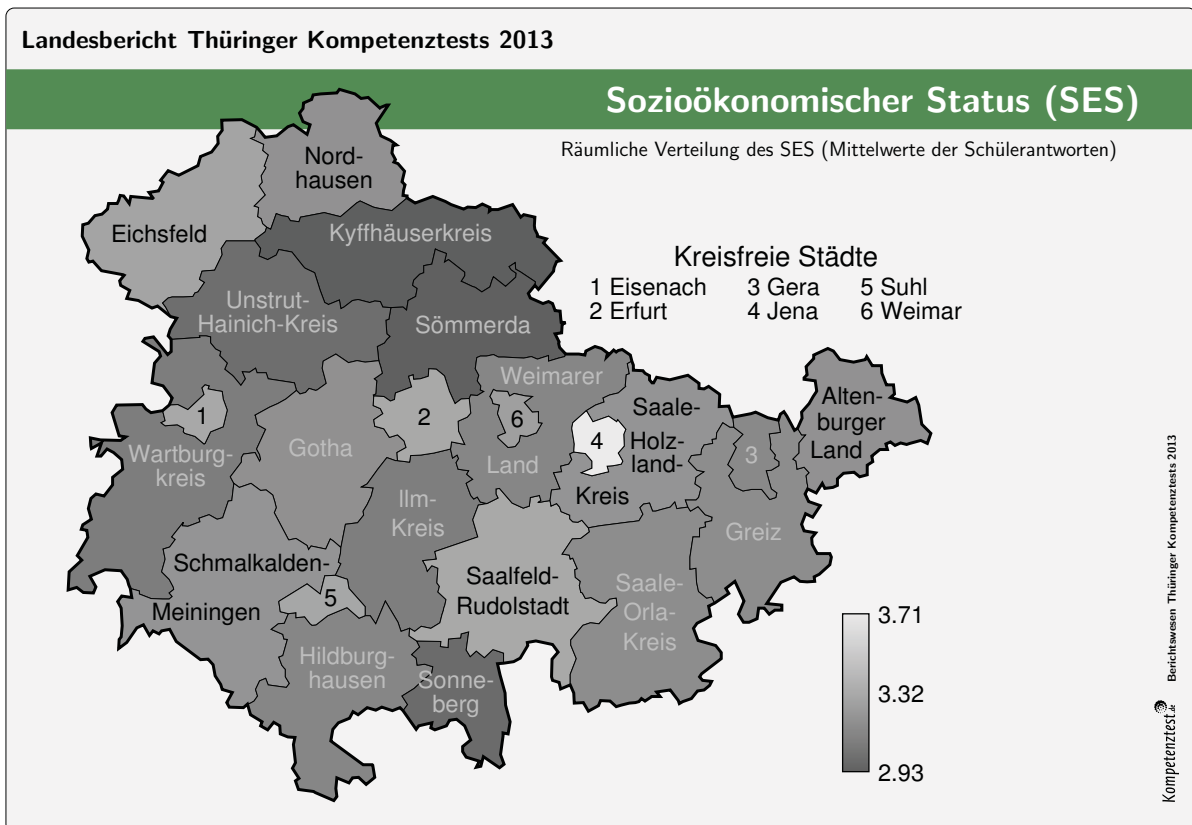


Abbildung 4.4: Räumliche Verteilung des SES bei den Schülern der Klassenstufe 8

4.4 Jahre des Schulbesuchs

Dieser Abschnitt untersucht, inwieweit die Anzahl der absolvierten Schuljahre einen Einfluss auf die Kompetenzen von Schülern hat. Dafür werden Schüler, welche die Schuleingangsphase verkürzt haben und solche, die ein Schuljahr oder mehrere wiederholen mussten, genauer analysiert.

Verkürzen der Schuleingangsphase

Die hier vorgestellten Ergebnisse zum Verkürzen der Schuleingangsphase beziehen sich nur auf Schüler der **Grundschulen**. Grundsätzlich ist festzustellen, dass Schüler, die in ihrem zweiten Schuljahr bereits die Klassenstufe 3 besuchen, in den Kompetenztests bessere Leistungen zeigen als ihre Mitschüler mit drei Jahren Schulbesuch. Im Fach Mathematik liegt hier mit $d = 0,42$ ein kleiner Effekt vor, im Fach Deutsch hingegen ist der Unterschied mit $d = 0,16$ als nicht bedeutsam zu bewerten. Im letzten Jahr zeigten sich in beiden Fächern kleine Effekte. Die Leistungsunterschiede spiegeln sich auch in den Halbjahresnoten wider. Hier sind geringfügige Unterschiede zwischen den Schülern mit verkürzter Schuleingangsphase (durchschnittlich die Halbjahresnote 1,79 im Fach Deutsch und 1,73 im Fach Mathematik) und den Mitschülern mit dreijährigem Schulbesuch (durchschnittlich die Note 2,18 in Deutsch und 2,24 in Mathematik) zu verzeichnen.

Wiederholung einer Klassenstufe

Grundsätzlich betrachtet findet sich der Effekt, dass Schüler, die aufgrund von schwächeren Leistungen eine oder mehrere Klassenstufen wiederholen mussten, in den Kompetenztests leistungsschwächer sind als ihre Mitschüler. Dieser Befund trifft aber nicht auf alle Schularten, Klassenstufen und Fächer gleichermaßen zu und soll deshalb differenzierter betrachtet werden. Nachfolgend werden die Unterschiede zwischen den verschiedenen Schularten und Fächern dargestellt.

Laut Thüringer Schulordnung umschließt die Schuleingangsphase die Klassenstufen 1 und 2. Dem Entwicklungsstand des Schülers entsprechend, kann diese aber auch verlängert werden. Im Folgenden soll sich jenen Schülern zugewendet werden, die in der Klassenstufe 3 bereits mehr als drei Jahre Schulbesuch zu verzeichnen haben. Bei der Betrachtung fällt auf, dass es deutliche Unterschiede zwischen Grund- und Förderschülern in der dritten Klassenstufe gibt. Während nur etwa 9,82 % der Grundschüler vier oder mehr Jahre die Schule besucht haben, sind es bei den Förderschülern etwa 60,1 %.

Die Tabelle 4.12 zeigt auf, dass die **Grundschüler**, die eine verlängerte Schuleingangsphase hatten, sowohl in Deutsch als auch in Mathematik deutlich schwächer abschnitten, als ihre Mitschüler mit regulärer Schuleingangsphase.

In den **Förderschulen** weisen Schüler mit vier oder mehr Jahren Schulbesuch im Fach Mathematik eine minimal schwächere Leistung als ihre Mitschüler auf, dieser Unterschied ist nicht bedeutsam. Im Fach Deutsch hingegen schneiden Schüler mit verlängerter Schuleingangsphase sogar besser ab als Schüler mit drei Jahren Schulbesuch.

Diese unterschiedlichen Effekte können auf unterschiedliche Gründe zurückzuführen sein: Zum einen kann die unterschiedliche Klassenzusammensetzung zwischen Grund- und Förderschulen eine Rolle spielen, zum anderen kann aber auch die geringere Schülerzahl an Förderschulen das Ergebnis verfälschen. Für die Klassenstufen 6 und 8 an Förderschulen lassen sich keine Effekte des Wiederholens einer Klasse auf die Testergebnisse in Deutsch und Mathematik finden. Dies zeigen die Tabellen 4.13 und 4.14. Beim Kompetenztest Englisch in der Klassenstufe 6 ist ein mittelgroßer, negativer Effekt zu erkennen. Das heißt, dass Förderschüler, die wiederholen mussten, leistungstärker sind als Schüler, welche nicht wiederholen mussten.

Tabelle 4.12: Effektstärken d der Unterschiede zwischen Schülern mit und ohne Klassenwiederholung, Klassenstufe 3

Test	Förderschule	Grundschule
MK3	0,15	0,91
DK3	-0,33	1,00

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

Test	Förderschule	Regelschule	Gymnasium
MK6	-0,19	0,59	0,52
DK6	-0,04	0,58	0,44
EK6	-0,55	0,57	0,54

Tabelle 4.14: Effektstärken d der Unterschiede zwischen Schülern mit und ohne Klassenwiederholung, Klassenstufe 8

Test	Förderschule	Regelschule	Gymnasium
MK8	-0,03	0,65	0,61
DK8	-0,16	0,63	0,55
EK8	-0,02	0,63	0,42

Regelschüler der Klassenstufe 6, die eine Klasse wiederholen mussten, sind in den Kompetenztests in allen Fächern leistungsschwächer als ihre Mitschüler. Dieser Effekt findet sich auch in der Klassenstufe 8, wobei alle Effekte als mittelgroß einzustufen sind.

In den **Gymnasien** ist zu beachten, dass es kaum Wiederholer gibt. Unter 1 % aller Gymnasiasten mussten ein Schuljahr wiederholen. Diese geringe Zahl lässt sich damit erklären, dass leistungsschwächere Schüler eher vom Gymnasium auf die Regelschule wechseln, statt eine Klassenstufe zu wiederholen. Die gefundenen Effekte sind ähnlich wie an den Regelschulen als klein bis mittelgroß zu interpretieren. In der Klassenstufe 6 sind die Wiederholer in Deutsch, in Mathematik und in Englisch deutlich leistungsschwächer als ihre Mitschüler. Dieses Muster zeigt sich ebenfalls in der Klassenstufe 8, denn auch dort erreichen die Gymnasiasten, die ein Schuljahr wiederholen mussten, in allen Fächern durchschnittlich geringere Punktzahlen als ihre Mitschüler.

Das Wichtigste in Kürze

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

Räumliche Verteilung von Klassenwiederholern

In den Grafiken 4.5 bis 4.12 ist die räumliche Verteilung von Klassenwiederholern (bzw. in der Klassenstufe 3 von Schülern mit verlängerter Schuleingangsphase) in Thüringen auf Landkreisebene dargestellt. Die Darstellung erfolgt schulformspezifisch.

In der **Klassenstufe 3** fallen die Unterschiede zwischen den Landkreisen bei den Grundschulen eher gering aus.

In der **Klassenstufe 6** sind die regionalen Unterschiede bei den Gymnasien gering ausgeprägt. Der Anteil der Wiederholer je Region liegt zwischen 0 und 3%. Bei den Regelschulen sind größere Differenzen zwischen den verschiedenen Landkreisen zu erkennen. Im Saale-Orla-Kreis, in Jena und in Suhl ist der Anteil der Wiederholer am geringsten, während in Weimar, Eisenach und Nordhausen mehr Schüler eine Klassenstufe wiederholten.

In der **Klassenstufe 8** fallen die regionalen Unterschiede ähnlich wie in der Klassenstufe 6 aus. Diese sind deutlicher bei den Regelschulen als bei den Gymnasien festzustellen. Der Anteil der Wiederholer je Landkreis in den Regelschulen liegt zwischen 4 und 22%. Sowohl in Jena als auch in Gera gibt es besonders wenig Regelschüler, die eine Klassenstufe wiederholten. Die meisten Schüler, die eine Klasse wiederholten, finden sich in Weimar und Eisenach.

Anmerkungen: In den Abbildungen zu den **Förderschulen** können für einige Landkreise aufgrund der geringen Fallzahlen keine Angaben gemacht werden. Diese Landkreise sind in den Abbildungen nicht dargestellt. Generell sollte für die Abbildungen zu den Förderschulen berücksichtigt werden, dass die Schülerzahlen im Vergleich zur gesamten Schülerschaft sehr gering sind. Die Erhöhung der Wiederholerzahl um z. B. zwei Schüler würde sich sogleich stark in den dargestellten Mittel- bzw. Prozentwerten niederschlagen. Daher müssen die Ergebnisse für die Verteilung der Wiederholer in Förderschulen vorsichtig bewertet werden.

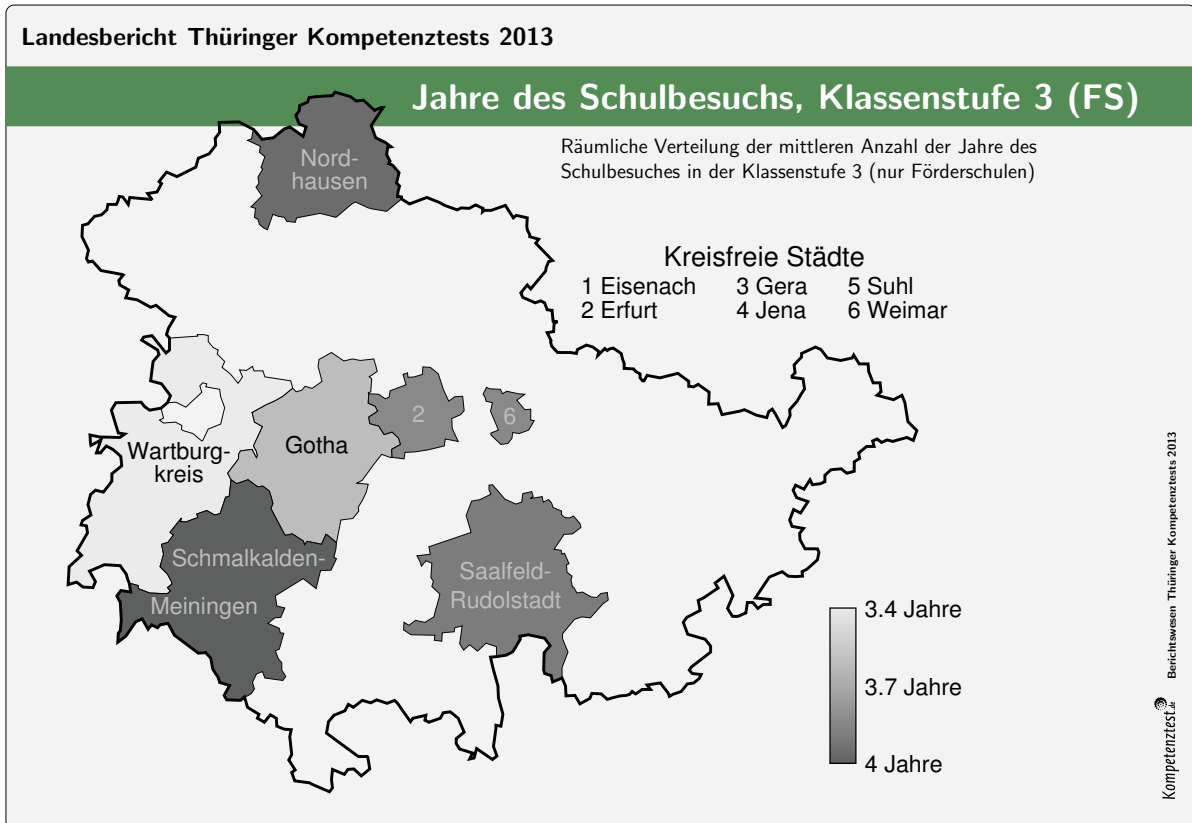


Abbildung 4.5: Räumliche Verteilung der mittleren Anzahl der Jahre des Schulbesuches in der Klassenstufe 3 (nur Förderschulen, siehe Anmerkungen S. 77).

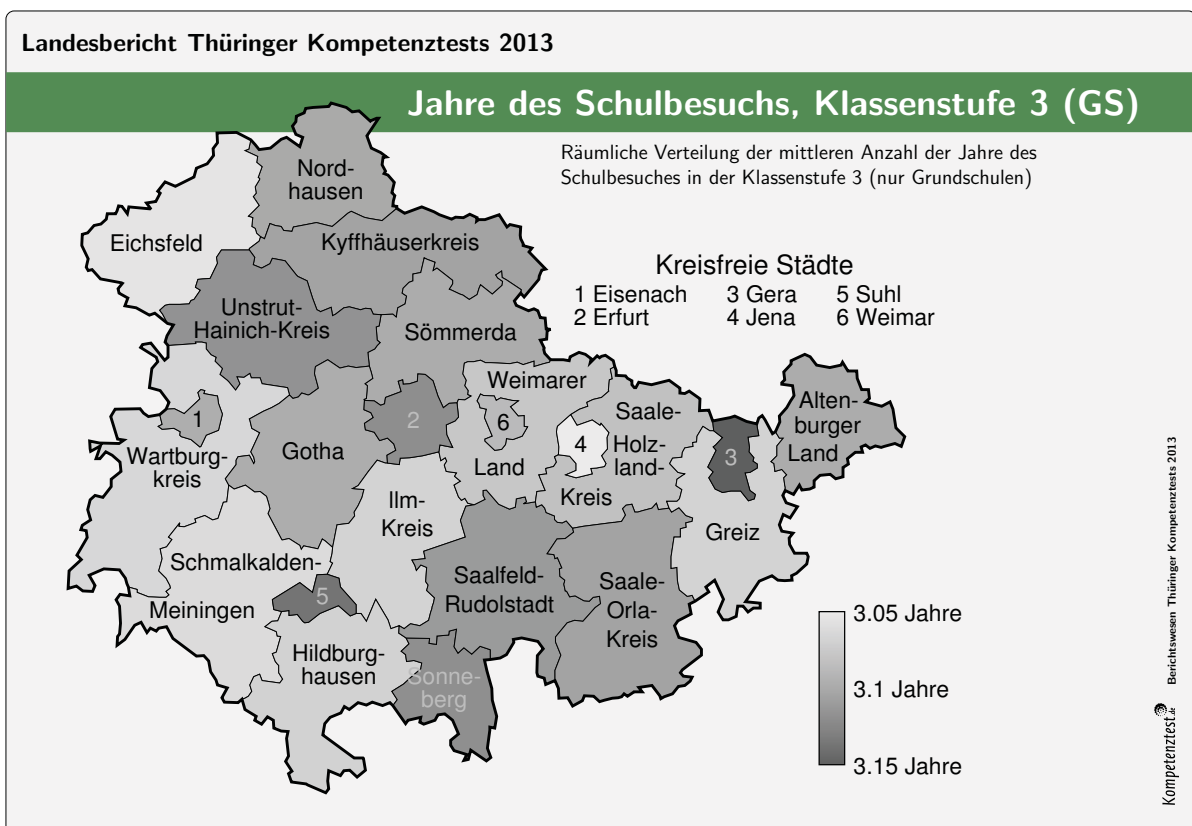


Abbildung 4.6: Räumliche Verteilung der mittleren Anzahl der Jahre des Schulbesuches in der Klassenstufe 3 (nur Grundschulen)

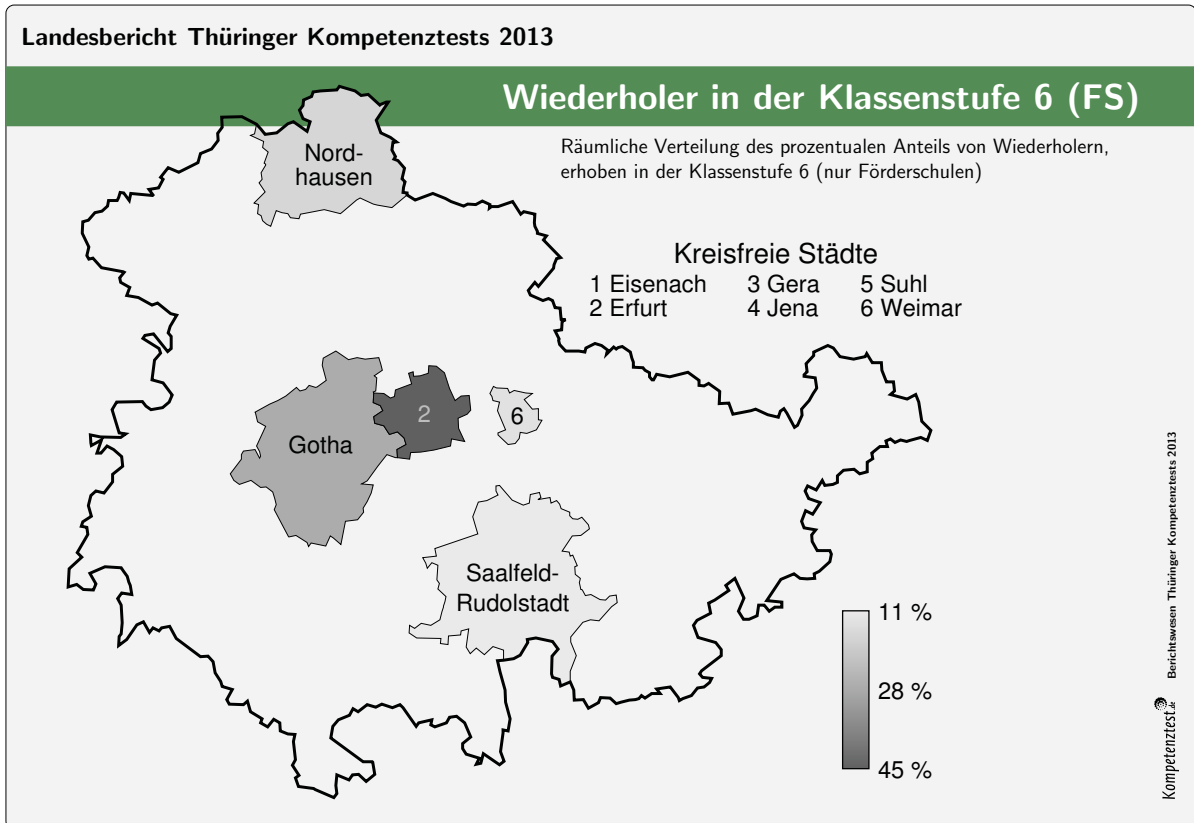


Abbildung 4.7: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils von Wiederholern in der Klassenstufe 6 (nur Förderschulen, siehe Anmerkungen S. 77).



Abbildung 4.8: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils von Wiederholern in der Klassenstufe 6 (nur Regelschulen)

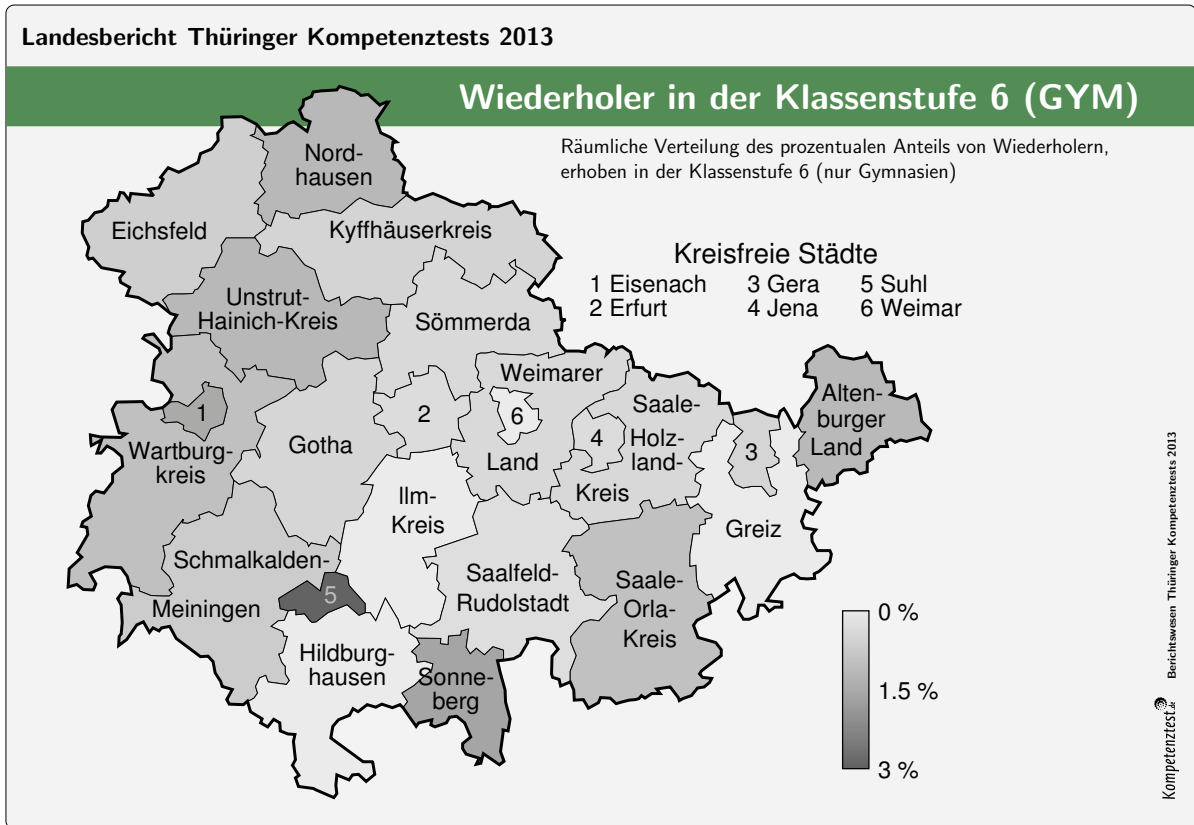


Abbildung 4.9: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils von Wiederholern in der Klassenstufe 6 (nur Gymnasien)



Abbildung 4.10: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils von Wiederholern in der Klassenstufe 8 (nur Förderschulen, siehe Anmerkungen S. 77).



Abbildung 4.11: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils von Wiederholern in der Klassenstufe 8 (nur Regelschulen)

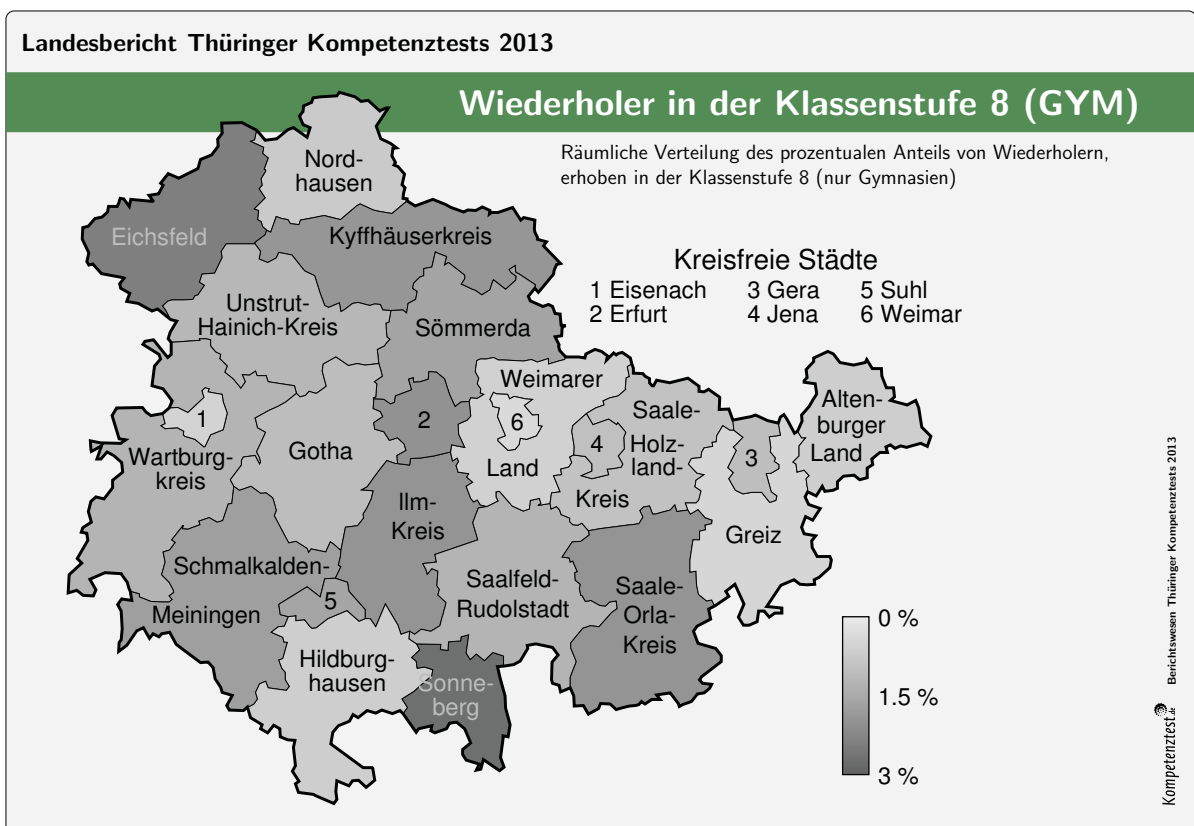


Abbildung 4.12: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils von Wiederholern in der Klassenstufe 8 (nur Gymnasien)

4.5 Besondere Lernschwierigkeiten / sonderpädagogischer Förderbedarf

Wie bereits in den vergangenen Jahren wurde analysiert, wie sich Lernschwierigkeiten auf die Kompetenztestleistung auswirken. Es wird dabei differenziert zwischen „Besonderen Lernschwierigkeiten“ (BL) und „Sonderpädagogischem Förderbedarf“ (SF). Unter den BL sind die Bereiche Rechnen, Schriftspracherwerb sowie Probleme im Verhalten zusammengefasst. Schüler, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf in den Bereichen Hören, Sehen, körperliche und motorische Entwicklung, Lernen, Sprache oder emotionale und soziale Entwicklung haben, wurden mittels der Variable SF erfasst.

Die Fachlehrer wurden gebeten, bei der Dateneingabe anzugeben, ob bei einem Schüler eine besondere Lernschwierigkeit oder ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt.

Der Vergleich der Schüler mit einer besonderen Lernschwierigkeit mit denen, die sonderpädagogisch gefördert werden, zeigt nur geringe Effektstärken. Schüler mit besonderen Lernschwierigkeiten erreichen also ähnliche Testergebnisse wie Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In den folgenden Analysen werden beide Schülergruppen zu einer Gruppe BLSF zusammengefasst.

In der nächsten Analyse werden die Leistungen in den Kompetenztests von Schülern ohne diagnostizierte Lernschwierigkeit mit den Leistungen von Schülern mit besonderen Lernschwierigkeiten oder sonderpädagogischem Förderbedarf verglichen. Hierbei dient immer die Angabe des jeweiligen Fachlehrers als Differenzierungsgrundlage; so werden Schüler zum Beispiel bei den Kompetenztests im Fach Deutsch entsprechend den Angaben des Deutschlehrers den Gruppen zugeordnet.

Es zeigt sich, dass Schüler mit einer besonderen Lernschwierigkeit oder sonderpädagogischem Förderbedarf deutlich schwächer in den Kompetenztests abschneiden als ihre Mitschüler. In allen drei Klassenstufen (3, 6 und 8) liegen zwischen den beiden Gruppen, also den Schülern mit bzw. ohne BLSF, relativ große Unterschiede vor, die man anhand der Stärke des Effekts ablesen kann, welche sich um $d = 1,1$ ansiedeln. Die genauen Effektstärken sind der nachfolgenden Tabelle 4.15 zu entnehmen. In der Grundschule erreichten beispielsweise die Schüler mit BLSF im Mittel 49,6% und ihre Mitschüler 70,3% der Gesamtpunktzahl. In den Klassenstufen 6 und 8 erreichten Schüler mit BLSF etwa 43% der Gesamtpunktzahl, wohingegen ihre Mitschüler etwa 62% der Gesamtpunktzahl erzielten.

Tabelle 4.15: Effektstärken der Leistungsunterschiede ohne und mit BLSF

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

Schüler mit BLSF besuchen deutlich häufiger eine Regelschule als ein Gymnasium. In der Klassenstufe 8 beträgt der Anteil 8,3% an Regelschulen im Vergleich zu 1,5% an Gymnasien (basierend auf den Angaben der Deutschlehrer). Daher gehen auch Schularteffekte in die oben genannten großen Effektstärken ein. Vergleicht man BLSF-Schüler an Regelschulen nur

mit den anderen Regelschülern in den Klassenstufen 6 und 8, sind die oben gefundenen Effekte leicht gemindert, aber immer noch vorhanden. An Regelschulen sind BLSF-Schüler mit Effektstärken um $d = 0,75$ leistungsschwächer als andere Schüler.

Die Beurteilung der besonderen Lernschwierigkeiten und des sonderpädagogischen Förderbedarfs durch die unterschiedlichen Fachlehrer stimmt nicht immer überein. So gibt es Schüler, die zwar von einem Lehrer in eine dieser beiden Gruppen eingeordnet werden, vom anderen jedoch nicht. Interessant sind also auch die Testergebnisse derjenigen Schüler, die vom jeweiligen Fachlehrer nicht als BLSF-Schüler eingeordnet werden, jedoch von anderen Lehrern. Diese Schüler können Hinweise auf mangelnde Kommunikation zwischen den Fachlehrern und auf mangelnde Förderung geben. Wichtig ist, dass auch sie an Grund- und Regelschulen mit Effektstärken um $d = 0,7$ deutlich schlechter abschneiden als ihre Mitschüler der gleichen Schulform. Der Anteil dieser nicht eingestuften BLSF-Schüler an allen teilnehmenden BLSF-Schülern liegt je nach Test bei etwa 22 %; am höchsten ist er bei den Englischtests, bei denen rund 28 % der teilnehmenden Schüler mit BLSF nicht von den Englischlehrern als solche eingeordnet werden. Diese Schüler werden also möglicherweise nicht angemessen von ihren Lehrern gefördert.

Inklusion ist ein aktuelles Thema, welches im Folgenden untersucht werden soll. Als Inklusionsschüler im weiteren Sinne werden Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bezeichnet, die im gemeinsamen Unterricht an Grund- und Regelschulen, ... und nicht an Förderschulen unterrichtet werden.

Eine wichtige Frage ist, ob Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen anders abschneiden als an anderen Schulen. Für diesen Vergleich reichen die Daten aus diesem Jahr aufgrund der geringen Anzahl an Förderschülern nicht aus, daher bezieht sich die folgende Analyse auf die Ergebnisse der Kompetenztests 2008 bis 2013. Um eine Vergleichbarkeit zu gewährleisten, werden nur Schüler betrachtet, welche die gleiche Art sonderpädagogischen Förderbedarfs haben und bei denen an beiden Beschulungsarten (gemeinsamer Unterricht und Förderschule) vergleichbare Stichprobengrößen zu finden sind. Dies ist in den Bereichen Sprache und emotionale/soziale Entwicklung gegeben. Da es möglich ist, dass Schüler mit größerem Förderbedarf eher an Förderschulen zu finden sind als im gemeinsamen Unterricht, wird nicht das absolute Testergebnis betrachtet, sondern die Leistungsentwicklung der Schüler über die Jahre.

Für den Vergleich wird analysiert, wie weit die Testergebnisse der Klassenstufen 6 und 8 aus den Jahren 2011 bis 2013 von den Werten abweichen, die aus dem letzten Test des Schülers für diesen Test zu erwarten gewesen wären. Dies ist ein Maß für die Leistungsentwicklung des Schülers. Für einen Schüler, der 2011 in der Klassenstufe 6 am Test teilnahm, wird also sein Testergebnis der dritten Klassenstufe von 2008 herangezogen, für einen Schüler der Klassenstufe 8 das entsprechende Testergebnis der 6. Klassenstufe aus dem Jahr 2009. Analog wird für die anderen Jahre vorgegangen. Vergleicht man nun Schüler mit SF im Bereich Sprache im gemeinsamen Unterricht mit solchen an Förderschulen, sind keine bedeutsamen Effekte zu finden. Auch für den Bereich soziale/emotionale Entwicklung zeigen sich nur kleine unsignifikante Effekte in unterschiedliche Richtungen. Insgesamt gibt es also keine bedeutsamen Leistungsentwicklungsunterschiede zwischen förderbedürftigen Schülern an Förderschulen und solchen im gemeinsamen Unterricht.

Eine weitere Analyse bezieht sich auf Schüler, die Mitschüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben, also in Inklusionsklassen sind. Für den Kompetenztest 2013 wird in analoger Weise zur obigen Analyse ihre Leistungsveränderung mit der von Schülern ohne förderbedürftige Mitschüler verglichen. Um eine Vergleichbarkeit zu gewährleisten, werden nur Schüler an Regelschulen betrachtet. Es zeigt sich, dass Schüler mit förderbedürftigen Mitschülern keine bedeutsam anderen Leistungsveränderungen als andere Schüler haben.

Das Wichtigste in Kürze

- Schüler mit einer diagnostizierten Lernschwierigkeit oder sonderpädagogischem Förderbedarf schneiden in den Kompetenztests im Mittel in allen Fächern und Klassenstufen schwächer ab als ihre Mitschüler.
- Fast ein Viertel der Schüler mit BLSF werden von ihren Fachlehrern nicht so angegeben, sie schneiden aber ebenfalls schwächer ab als ihre Mitschüler.
- Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen zeigen keine andere Leistungsentwicklung als solche im gemeinsamen Unterricht.
- Schüler mit förderbedürftigen Mitschülern in der eigenen Klasse entwickeln sich in ihrer Leistung wie Schüler ohne Mitschüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

4.6 Vorwissen der Schüler

Auch in diesem Jahr wurde als weiteres Schülermerkmal das Vorwissen der Schüler untersucht. Unter dem Merkmal Vorwissen wird dabei das in früheren Klassen erworbene Wissen in einem Fach verstanden. Dieses Vorwissen wurde durch die Leistungen der Schüler in Kompetenztests, an denen sie in niedrigeren Klassenstufen teilgenommen haben, erhoben.

Es wird vermutet, dass das Vorwissen in einem Fach Einfluss auf die aktuelle Testleistung im jeweiligen Schulfach hat. Dementsprechend wird davon ausgegangen, dass anhand des Vorwissens Aussagen über die erwarteten Leistungen eines Schülers getroffen werden können. Hier soll also der Zusammenhang zwischen dem Vorwissen und den aktuellen Leistungen der Schüler untersucht werden. Ob dieser tatsächlich besteht, konnte mittels des Schülerlängsschnitts analysiert werden. Allerdings ist dies nur möglich, wenn für den jeweiligen Schüler Testergebnisse aus vergangenen Kompetenztests vorliegen. So kann untersucht werden, ob ein Schüler, der z. B. 2011 Klassenstufe 6 besuchte und in den damaligen Tests gute Leistungen erzielte, auch 2013 in den Tests in der Klassenstufe 8 noch gute Leistungen erreichte und ob diese mit den guten Leistungen in der Klassenstufe 6 zusammenhängen. Nachfolgend werden sowohl die Zusammenhänge der Leistungen von Klassenstufe 6 und 8 analysiert, als auch die jeweiligen Zusammenhänge mit den Ergebnissen aus Klassenstufe 3.

In Deutsch lagen für 53,9 % der Schüler in der Klassenstufe 8 auch Daten aus der Klassenstufe 6 vor. Die Prozentzahl vorhandener Daten beträgt sogar 73,3 %, wenn man den Zusammenhang zwischen Klassenstufe 8 und 3 betrachtet. Im Fach Mathematik können bei 63,9 % der Schüler die Testergebnisse der Klassenstufe 8 mit denen in der Klassenstufe 6 in Verbindung gebracht werden. Im Zusammenhang zwischen Klassenstufe 8 und 3 betrifft das sogar 73,3 % der Schüler. In Englisch lagen für die Analyse zum Vorwissen Daten von 41,0 % aller Schüler der Klassenstufe 8 vor. Bei dem Zusammenhang der Schülerleistungen in der Klassenstufe 6 und 3 konnte in Deutsch auf Daten von 81,1 % der Schüler und in Mathematik von 76,9 % zurückgegriffen werden.

Zur Untersuchung der Zusammenhänge von Vorwissen und aktuellen Testleistungen der Schüler wurden Korrelationen zwischen den Testergebnissen vergangener Kompetenztests und den aktuellen Leistungen aus 2013 berechnet. Dadurch ist es möglich zu überprüfen, wie stark die aktuelle Leistung mit dem bereits bestehendem Wissen zusammenhängt. Die Tabelle 4.16 zeigt die Ergebnisse aus den Analysen.

Tabelle 4.16: Korrelationen r der Testleistungen vergangener Kompetenztests mit den aktuellen Testleistungen

Fach	Klassenstufe 3 (2010) und 6 (2013)	Klassenstufe 6 (2011) und 8 (2013)	Klassenstufe 3 (2008) und 8 (2013)
Mathematik	0,65	0,79	0,68
Deutsch	0,66	0,74	0,65
Englisch	-	0,82	-

Anhand der positiven Ergebnisse ist zu erkennen, dass, unabhängig von der Klassenstufe und dem Fach, Schüler mit besseren Ergebnissen in vergangenen Kompetenztests auch im aktuellen Test höhere Punktzahlen erzielen. Bei allen Klassenvergleichen lässt sich ein mittelgroßer Effekt erkennen. Im Fach Englisch erkennt man sogar einen großen Zusammenhang zwischen Vorwissen und den erbrachten Leistungen im Kompetenztest.

Die Analysen zeigen, dass sich aufgrund des Vorwissens spätere Testergebnisse und die damit gemessenen Kompetenzen in starkem Ausmaß vorhersagen lassen. Für faire Vergleiche von Testergebnissen ist die Einbeziehung des Vorwissens daher von besonderer Bedeutung. Die hier gemachten Aussagen zeigen allerdings nur einen allgemeinen Trend an und sind nicht für jeden Schüler gleichermaßen zutreffend. Einzelne Schüler zeigen durchaus erwartungskonträre Testergebnisse gemessen an ihrem Vorwissen. Solche Ergebnisse können z. B. das Resultat besonders gelungener Förderung sein, oder im umgekehrten Fall gerade deren Mangel anzeigen. Dem Einfluss der Lehrkraft auf das Wissen der Schüler sollte folglich große Aufmerksamkeit zukommen.

Das Wichtigste in Kürze

- Das bestehende Vorwissen eines Schülers ist ein guter Prädiktor für die Leistungsfähigkeit im Kompetenztest.
- Weist das Vorwissen Mängel auf, helfen fachspezifische Fördermaßnahmen, um einen künftigen Lernerfolg des Schülers zu gewährleisten.

4.7 Zusammenhang Halbjahresnote und Testergebnisse

In diesem Kapitel wird untersucht, inwieweit ein Zusammenhang zwischen Halbjahresnoten und Testergebnissen der Schüler besteht. Es erfolgt eine Einschätzung, ob Schüler hinsichtlich ihrer Leistung realistisch bewertet werden, d. h. es wird untersucht, in welchem Maß die erfassten Kompetenzen der Schüler mit Notengebungskriterien hoch miteinander korrespondieren oder nicht.

Tabelle 4.17 zeigt die Korrelationen r zwischen den Halbjahresnoten und den einzelnen Testergebnissen der Thüringer Schüler in Deutsch, Mathematik und Englisch für die Klassenstufen 3, 6 und 8. Auf eine explizite Darstellung der verschiedenen Schulformen wurde verzichtet, da nur ein geringer Unterschied zwischen ihnen besteht.

Tabelle 4.17: Korrelation zwischen der Halbjahresnote und dem Testergebnis

Klassenstufe	Deutsch Korrelation r	Mathematik Korrelation r	Englisch Korrelation r
3	-0,59	-0,62	–
6	-0,50	-0,55	-0,59
8	-0,49	-0,49	-0,55

Die Korrelation r gibt an, wie stark der Zusammenhang zwischen den Halbjahresnoten und den Testergebnissen ist. Nach Nachtigall und Wirtz (2008) sind die vorliegenden Korrelationen von $r = -0,49$ bis $r = -0,62$ als mittelstark einzuschätzen.⁷ Das lässt darauf schließen, dass ein substantieller Zusammenhang zwischen den Halbjahresnoten und den Testergebnissen besteht. Dieser ist jedoch nicht als kausal einzuschätzen, da davon auszugehen ist, dass leistungsstarke Schüler sich in der Regel sowohl durch gute Zensuren als auch durch starke Testleistungen auszeichnen. Aufgrund dessen ist zu erwarten, dass Schüler mit einer guten Halbjahresnote tendenziell ein eher leistungsstärkeres Ergebnis bei den Kompetenztests erzielen.

Neben der Leistungsfähigkeit des Schülers dürften aber noch weitere Faktoren die Halbjahresnoten bzw. die Testergebnisse beeinflussen. Zum einen könnten die abgefragten Kompetenztestinhalte nicht notwendigerweise mit den Unterrichtsinhalten übereinstimmen. Desweiteren setzten sich die Halbjahresnoten aus mehreren Aspekten zusammen, wie z. B. mündliche Leistungskontrollen oder motiviertes Mitarbeiten im Unterricht. Zum anderen könnten sich die Notengebungskriterien von Lehrern unterscheiden. Lehrer könnten in ihrer Bewertung eine soziale Bezugsnormorientierung bevorzugen, was bedeutet, dass der Leistungsvergleich innerhalb einer Klasse als Grundlage für die Notengebung dient. Damit würde ein Schüler mit einem mittleren Leistungsniveau in einer Klasse mit eher leistungsstärkeren Mitschülern schlechtere Notenbewertungen erhalten als in einer Klasse mit eher leistungsschwächeren Mitschülern. Trotzdem kann dieser Schüler im Kompetenztest überdurchschnittlich gut abschneiden. Ebenso kann das Testergebnis von der Tagesform des Schülers abhängig sein und muss somit nicht die Halbjahresnote widerspiegeln.

Das Wichtigste in Kürze

- Es gibt einen bedeutsamen Zusammenhang zwischen den Halbjahresnoten und den Kompetenztestergebnissen.

⁷ Das negative Vorzeichen ergibt sich, da eine numerisch niedrige Note eine gute Note darstellt. Im Gegensatz dazu ist eine niedrige Punktzahl als leistungsschwaches Ergebnis zu betrachten.

5 Rezeption und Evaluation der Tests

5.1 Befragung der Fachlehrer nach der Dateneingabe

Nachdem die Lehrkräfte die Dateneingabe für ihre Klasse abgeschlossen hatten, bestand für sie die Möglichkeit, eine kurze Einschätzung der Kompetenztests vorzunehmen. Dabei konnten sie Fragen zur Nützlichkeit der Tests (als Instrument zur Lernstandsdiagnostik, für die eigene Unterrichtsentwicklung und die Schulentwicklung) beantworten. Zusätzlich konnte die Lehrplanadäquatheit der Aufgaben eingeschätzt werden. Die vier genannten Aspekte wurden mit Hilfe einer fünfstufigen Skala bewertet, wobei 1 = volle Zustimmung und 5 = gar keine Zustimmung bedeutet. Von der Möglichkeit, solch eine Einschätzung vorzunehmen, machten knapp 85 % aller Lehrkräfte Gebrauch. Diese Teilnahmequote ist vergleichbar mit denen der letzten Jahre.

Im Folgenden soll ein Überblick über die Einschätzungen der Fachlehrer zu den Kompetenztests gegeben werden. Dabei wird nicht speziell auf Förderschulen eingegangen. Auch wird auf die nähere Betrachtung der Bewertungen der teilnehmenden Französischlehrer verzichtet. In beiden Fällen wären aufgrund der für statistische Analysen zu kleinen Teilnehmerzahl keine verlässlichen Aussagen möglich. Die Bewertungen der Förderschullehrkräfte und der Französischlehrkräfte fließen jedoch in die allgemeinen Auswertungen ein.

Globale Ergebnisse der diesjährigen Verwendbarkeitsanalysen

In Abbildung 5.1 sind die Einschätzungen der Lehrkräfte zur Verwendbarkeit der Kompetenztests über alle Kompetenztests und Schularten hinweg dargestellt. Die durchschnittliche Bewertung der Lehrplanadäquatheit und Nützlichkeit der Tests für die Lernstandsdiagnostik, die Unterrichts- und Schulentwicklung liegen zwischen 2,3 und 3. Am besten wurde die Lehrplanadäquatheit der Aufgaben der Tests bewertet. Die Lehrkräfte nehmen einen Nutzen der Kompetenztests stärker auf der Ebene der Schüler und des Unterrichts wahr als auf der Schulebene, wobei auch hier von einem Großteil der Lehrkräfte zumindest teilweise die Nützlichkeit bestätigt wird. Diese Ergebnisse entsprechen erneut denen des Vorjahres.

Auch das Zusammenhangsmuster der verschiedenen hier betrachteten Fragen spiegelt exakt die Ergebnisse der letzten Jahre wider. Eine relativ große Korrelation (jeweils ca. $r = 0,7$) zeigt sich zwischen den verschiedenen Nützlichkeitsindikatoren. Wenn eine Lehrkraft die Kompetenztests als nützliches Instrument zur Lernstandsdiagnostik einschätzt, dann bewertet sie auch eher den Nutzen für die Unterrichts- und Schulentwicklung höher. Die Nützlichkeitsindikatoren weisen einen mittelgroßen Zusammenhang zur Einschätzung der Lehrplanadäquatheit auf (die Korrelationen liegen bei ca. $r = 0,5$). Das bedeutet, je stärker die Aufgaben eines Kompetenztests als lehrplanadäquat eingeschätzt werden, desto höher ist tendenziell auch die Bewertung der Nützlichkeit der Kompetenztests auf den verschiedenen Ebenen (Schüler, Unterricht, Schule).

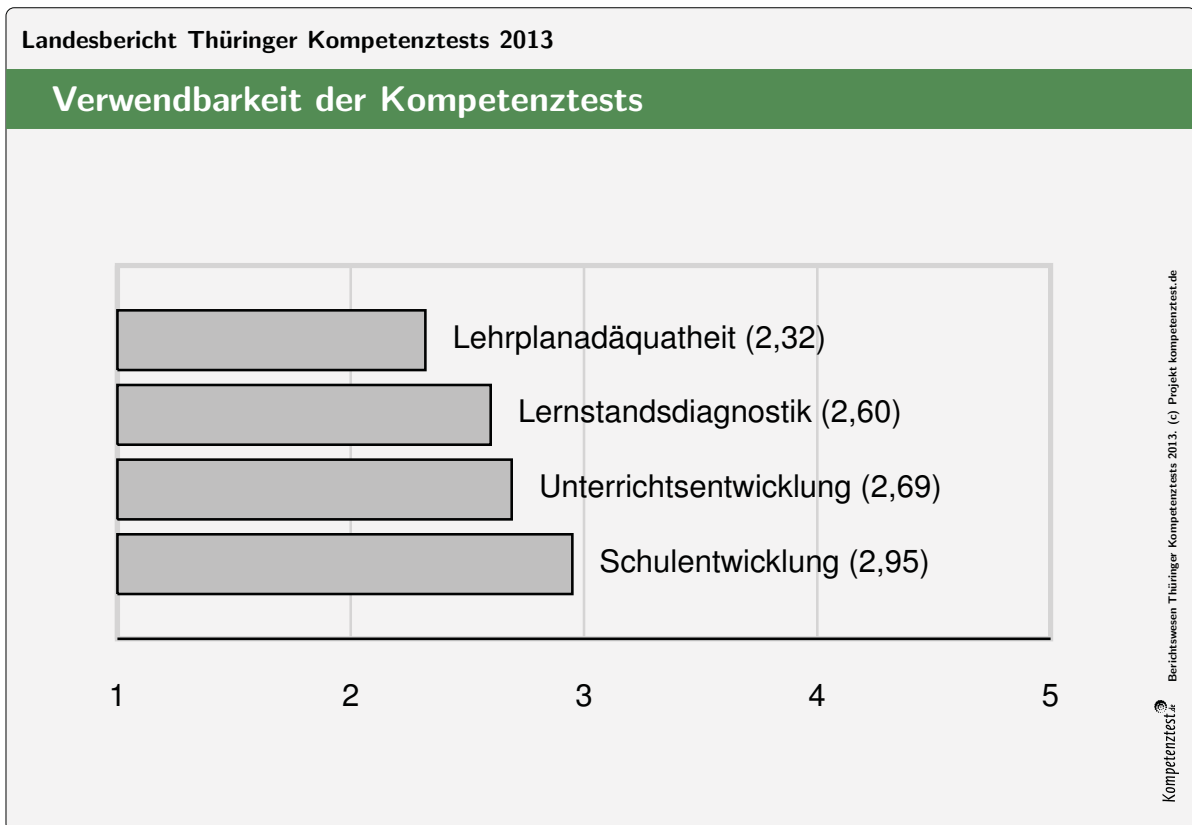


Abbildung 5.1: Mittlere Einschätzung der Verwendbarkeit der Kompetenztests durch die Fachlehrer über alle Klassenstufen und Schularten hinweg (gemessen auf einer Skala von 1 = volle Zustimmung bis 5 = gar keine Zustimmung).

Fach - und klassenstufenspezifische Ergebnisse

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

Als generelle Tendenz lässt sich feststellen, dass die Einschätzungen der Lehrkräfte mit steigender Klassenstufe negativer ausfallen. Die besten Bewertungen finden sich bei den Tests in der Klassenstufe 3. Die Effektstärken der Unterschiede zu den Bewertungen in der Klassenstufe 6 liegen im mittleren Bereich. Die Bewertungen der Tests in der Klassenstufe 8 fallen nochmals etwas schlechter aus als die in der Klassenstufe 6, hier liegen kleine Effektstärken¹ vor.

Vergleich mit den Ergebnissen des Vorjahres

Für die Ergebnisse in den Tests der **dritten Klassenstufe** ergeben sich lediglich bei der Bewertung der Lehrplanadäquatheit kleine Unterschiede im Vergleich zum Vorjahr. Diese wurde im Mathematiktest geringfügig besser ($d = 0,24$) als im Vorjahr bewertet. Im Kompetenztest

¹ Erläuterungen zum Effektstärkemaß d finden Sie in Kapitel 4

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

Kompetenztest	Lehrplanadäquatheit	Lernstandsdiagnostik	Unterrichtsentwicklung	Schulentwicklung
DK3L	1,93	2,29	2,32	2,6
DK3Z	2,08	2,3	2,35	2,65
MK3	1,98	2,35	2,37	2,63
DK6	2,52	2,9	2,98	3,25
MK6	2,26	2,45	2,59	2,87
EK6	2,4	2,79	2,88	3,09
DK8	2,62	3,02	3,08	3,32
MK8	2,49	2,66	2,8	3,04
EK8	2,72	2,89	3,07	3,31

Deutsch Lesen gab es keine bedeutsamen Unterschiede im Vergleich zum Vorjahr. Der erfasste Teilbereich im zweiten Kompetenztest Deutsch variiert von Jahr zu Jahr. Im Schuljahr 2011/2012 wurde der Teilbereich Sprachgebrauch thematisiert, im Schuljahr 2012/2013 der Kompetenzbereich Zuhören. Die Lehrplanadäquatheit des Kompetenztests Zuhören wurde mit $d = 0,27$ geringfügig schlechter bewertet als die des Kompetenztests Sprachgebrauch im letzten Jahr.

Für die Kompetenztests in den **Klassenstufen 6 und 8** werden die Unterschiede zum Vorjahr wieder schulformspezifisch betrachtet, da hier teilweise unterschiedliche Effekte auftraten.

Bei den Einschätzungen der Lehrkräfte von **Regelschulen** zeigen sich bedeutsame Unterschiede zum Vorjahr ausschließlich in den Kompetenztests im Fach Deutsch. In beiden Klassenstufen fallen die Nützlichkeitseinschätzungen für die Lernstandsdiagnostik und die Unterrichtsentwicklung geringer aus als im Vorjahr. Dabei liegen mit Effektstärken zwischen $d = 0,22$ und $d = 0,31$ kleine Effekte vor.

Häufiger zeigen sich Unterschiede im Vergleich zum Vorjahr bei den Lehrkräften an **Gymnasien**. In der Klassenstufe 6 fallen die Einschätzungen zur Nützlichkeit der Kompetenztests auf den verschiedenen Ebenen (Schüler, Unterricht und Schule) im Deutschttest geringer, im Mathematiktest höher aus als in 2012. Der diesjährige Englischtest wird als lehrplanadäquater und nützlicher für die Lernstandsdiagnostik der Schüler wahrgenommen. Alle Unterschiede weisen mit Effektstärken zwischen $d = 0,20$ und $d = 0,36$ auf kleine Effekte hin. In der 8. Klassenstufe bewerten die Gymnasiallehrkräfte für das Fach Deutsch die Lehrplanadäquatheit und die Nützlichkeit des Kompetenztests für die Lernstandsdiagnostik und die Unterrichtsentwicklung schlechter als im Vorjahr. Im Fach Mathematik werden die Lehrplanadäquatheit und die Nützlichkeit der Kompetenztests für die Lernstandsdiagnostik im Vergleich zum vergangenen Jahr besser bewertet. Auch hier bewegen sich die gefundenen Effektstärken mit $d = 0,21$ bis $d = 0,45$ im kleinen Bereich. Im Kompetenztest Englisch zeigen sich wie schon bei den Regelschullehrkräften keine bedeutsamen Unterschiede zu 2012.

Das Wichtigste in Kürze

- Die durchschnittliche Bewertung der Lehrplanadäquatheit der Kompetenztests sowie deren Nützlichkeit für die Lernstandsdiagnostik, Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung liegt erneut im mittleren Bereich.
- Mit steigender Klassenstufe werden die Kompetenztests als weniger lehrplanadäquat und weniger nützlich empfunden.
- Unterschiede in den Bewertungen im Vergleich zum Vorjahr zeigen sich hauptsächlich bei den Lehrkräften an Gymnasien.
- Die Kompetenztests im Fach Deutsch an den weiterführenden Schulen werden generell schlechter bewertet als im Vorjahr.
- Alle gefundenen Unterschiede zum Vorjahr sind durchgängig als klein zu bewerten.

5.2 Rezeption der Testergebnisse an den Schulen

5.2.1 Formen der Rückmeldungen

Im Jahr 2013 wurden für Thüringer Klassen und Schüler für die Kompetenztests insgesamt über 18 000 Berichte im PDF-Format geliefert. Die Ergebnismeldungen erfolgen in zwei Wellen.

In einer ersten Welle können die teilnehmenden Lehrer unmittelbar nach Ende der Dateneingabe die Ergebnisse der eigenen Klasse in einem **Sofortbericht** auf dem geschützten Schulportal abrufen. Der Sofortbericht zeigt die Klassenergebnisse in übersichtlicher Form. Er enthält die Lösungshäufigkeiten zu den einzelnen Aufgaben sowie entsprechende Angaben für die einzelnen Kompetenz- und / oder Anforderungsbereiche. Außerdem wird die Verteilung der Schülerleistungen in der Klasse dargestellt. Zusätzlich wird eine **tabellarische Auswertung** bereitgestellt; diese gibt einen Überblick über die eingegebenen Daten und enthält darüber hinaus Schülerergebnisse in wichtigen Teilbereichen. Sie kann als Excel-Datei heruntergeladen und für eigene Analysen verwendet werden.

Die zweite Rückmeldewelle erfolgt ca. sechs Wochen nach Ende der Dateneingabe. Zu diesem Zeitpunkt stehen die landesweiten Vergleichsdaten zur Verfügung. Die Fachlehrer erhalten auf dem geschützten Schulportal klassenbezogene **Ergebnisberichte** zu den einzelnen Tests. Diese Rückmeldungen enthalten neben den Klassenergebnissen landesweite Vergleichswerte (korrigierte Landesmittelwerte). Diese Vergleichswerte werden berechnet, um möglichst faire Vergleiche zu ermöglichen und den Effekt des eigenen Unterrichts deutlicher zu machen. Zusätzlich werden in allen Klassenstufen in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch individuelle **Schülerberichte** erstellt. Im Fach Französisch muss aufgrund der zu geringen Teilnehmerzahlen auf diese Berichte verzichtet werden. Speziell für die Schulleitungen werden seit dem Jahr 2006 **Schulberichte** erstellt und auf dem Schulportal bereitgestellt. Die Schulberichte enthalten die Testergebnisse der gesamten Schule. Auch diese Ergebnisse werden zusammen mit Vergleichsdaten wiedergegeben. Diese ermöglichen eine Einordnung der schulischen Leistung im Vergleich zu Schulen mit ähnlicher Schülerschaft. Zusätzlich enthalten die Schulberichte auch die Testergebnisse der früheren Kompetenztests an dieser Schule, so dass Entwicklungen ablesbar werden.

5.2.2 Download-Quoten

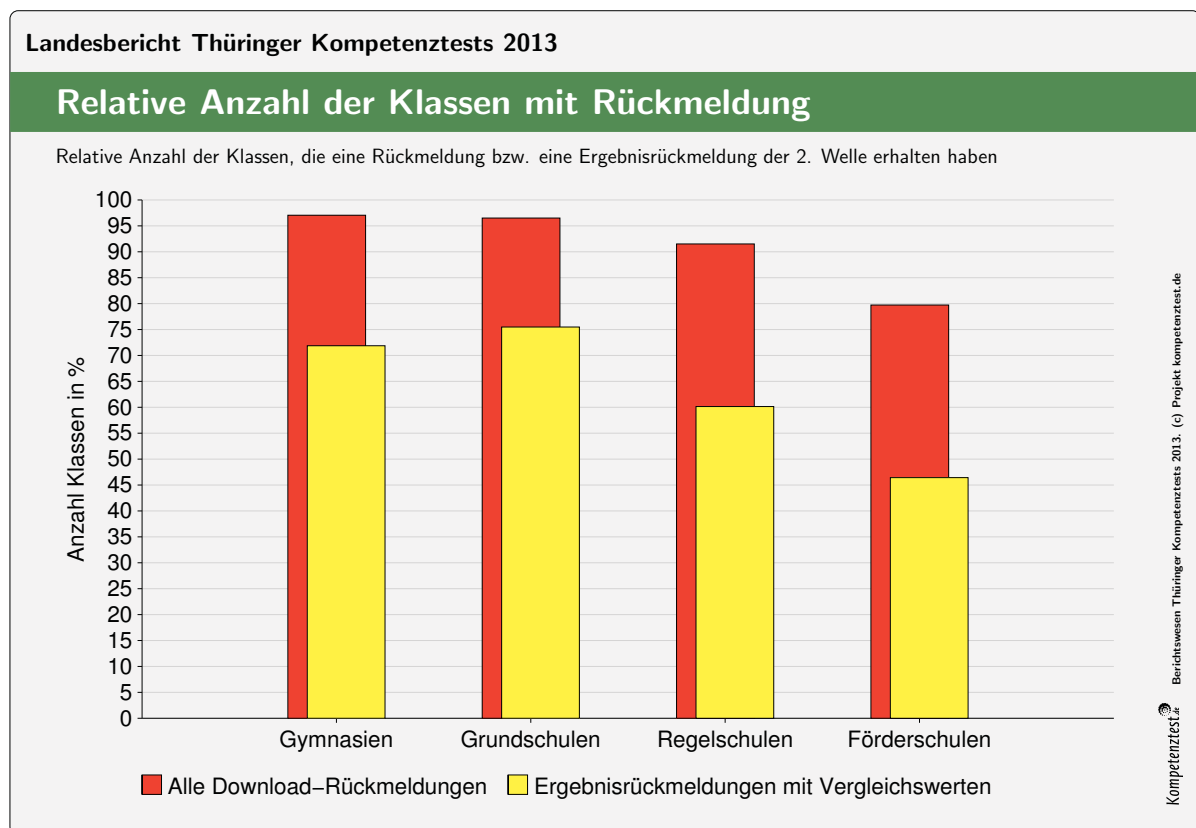


Abbildung 5.2: Relative Anzahl von Klassen mit Downloads mindestens einer Sofort-Rückmeldung vs. Ergebn isrückmeldung mit korrigierten Landesmittelwerten (Stand: 21. Oktober)

In Abbildung 5.2 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 Grundschulen sind mit 96,5 % bzw. 75,5 % am höchsten, gefolgt von den Gymnasien und den Regelschulen. Erneut sind die Abrufquoten der Förderschulen geringer als die der anderen Schularten, insbesondere bei den finalen Ergebnisberichten mit Landesvergleichswerten. Da für Förderschulen die Vergleichbarkeit mit anderen Schulen aufgrund der Heterogenität der Schülerschaft oft nur eingeschränkt sinnvoll ist, kann dieser Befund auch erklärt werden.

Die Abrufquoten sind mit denen des Vorjahres vergleichbar, lediglich die Abrufquoten der korrigierten Berichte der Regelschulen sind in diesem Jahr ca. 5 % geringer.

Die Abrufquoten speziell für die (Klassen-)Ergebnisberichte mit Vergleichswerten getrennt nach Fach und Klassenstufe zeigt Abbildung 5.3 im zeitlichen Verlauf. Die Rückmeldungen zu den Tests der Klassenstufen 6 und 8 wurden bereits am 31. Mai veröffentlicht, also elf Wochen vor der Veröffentlichung der Berichte in der Klassenstufe 3.

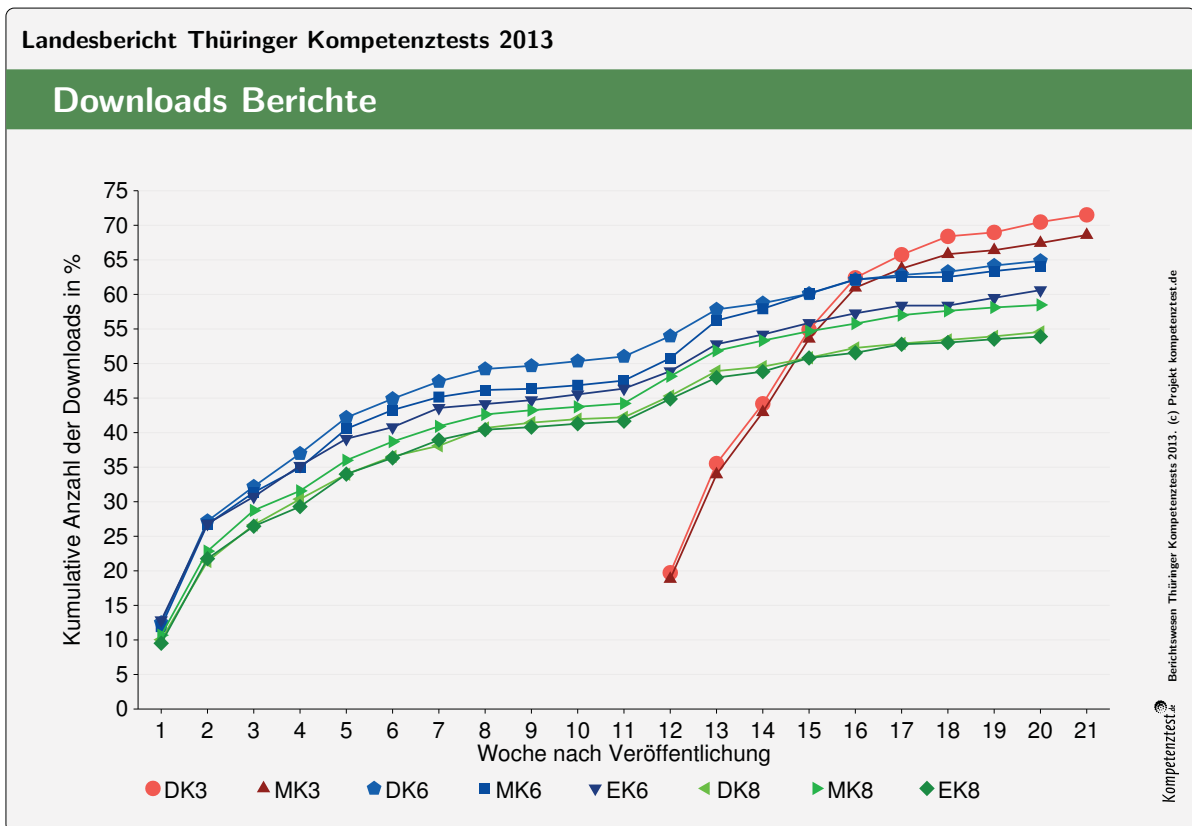


Abbildung 5.3: Downloads der Ergebnisberichte mit Vergleichsdaten der verschiedenen Tests im zeitlichen Verlauf (pro Woche nach Veröffentlichung K6/K8, Stand: 21. Oktober)

Die Abrufquoten in der Klassenstufe 3 sind wie im letzten Jahr bereits nach wenigen Wochen am höchsten, d. h. in der Klassenstufe 3 werden mehr Berichte heruntergeladen und dies auch in einem kürzeren Zeitraum nach der Veröffentlichung. Die geringsten Abrufquoten finden sich für die Berichte zu den Kompetenztests in der Klassenstufe 8. Insgesamt betrachtet sind alle Abrufquoten vergleichbar mit denen des letzten Jahres.

Die Abrufzahlen der Schülerberichte liegen erneut weit hinter den Abrufen der Klassenberichte zurück, sind aber im Vergleich zum letzten Jahr leicht gestiegen. In nur 57,8% der Fälle wurde auch ein Schülerbericht für das gleiche Fach heruntergeladen, wenn für eine Klasse ein Ergebnisbericht mit Vergleichswerten in diesem Fach abgerufen wurde. Die Schulartunterschiede bei den Abrufquoten zeigen sich in diesem Jahr nicht so deutlich wie im letzten, bei den Grund- und Förderschulen sind die Quoten leicht höher als bei Gymnasien und Regelschulen.

Die Downloadquoten der Schulberichte können in diesem Jahr aufgrund eines technischen Problems nicht ausgewertet werden.

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

Das Wichtigste in Kürze

- Die Abrufquoten der Ergebnisberichte mit Vergleichswerten sind vergleichbar mit dem Vorjahr.
- Die Schülerberichte wurden erneut deutlich seltener abgerufen als die Klassen-Ergebnisberichte.

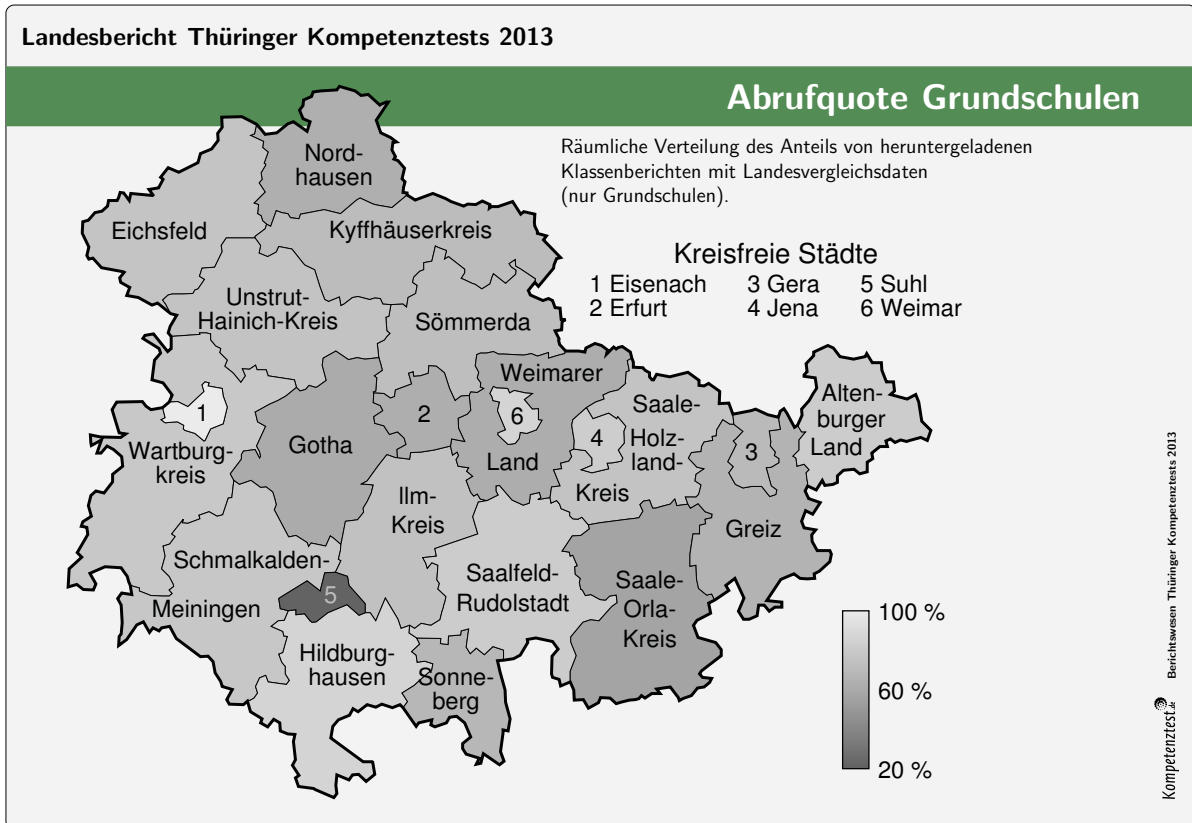


Abbildung 5.4: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils der Downloads aller erzeugten Ergebnisberichte der Grundschulen

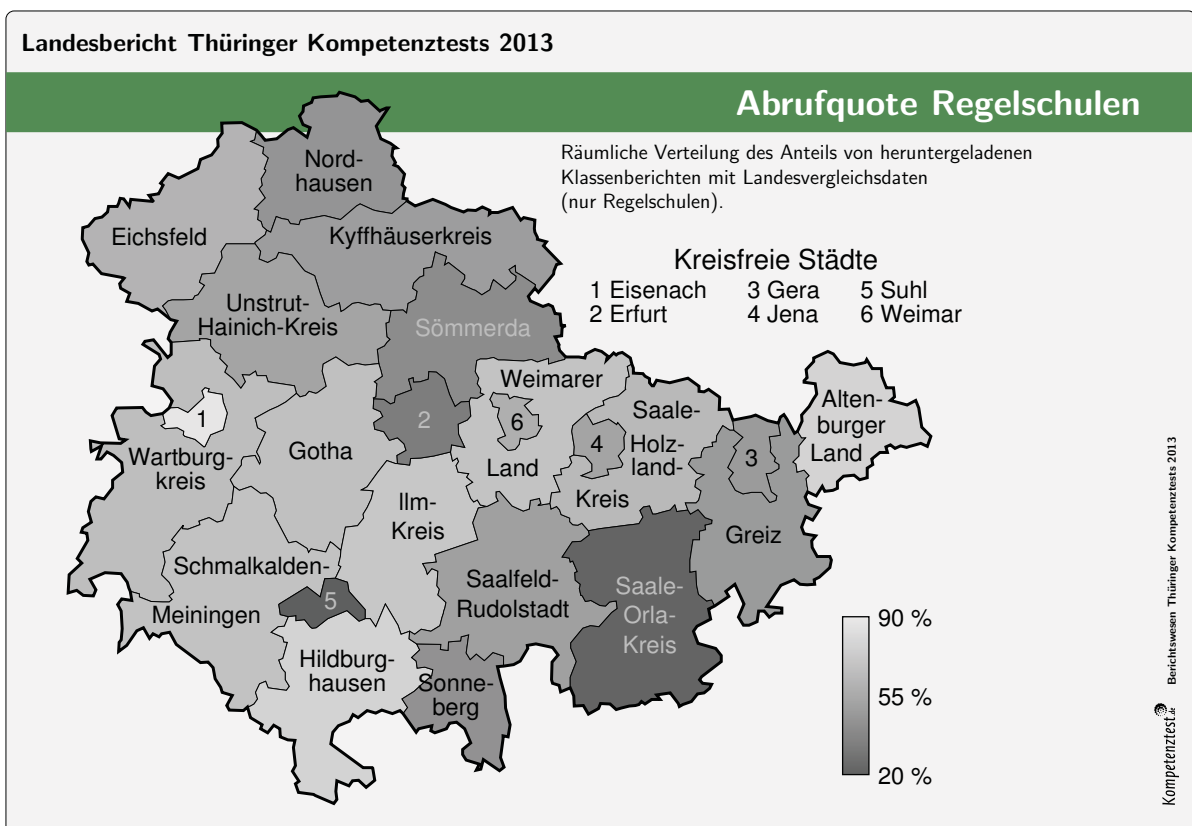


Abbildung 5.5: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils der Downloads aller erzeugten Ergebnisberichte der Regelschulen

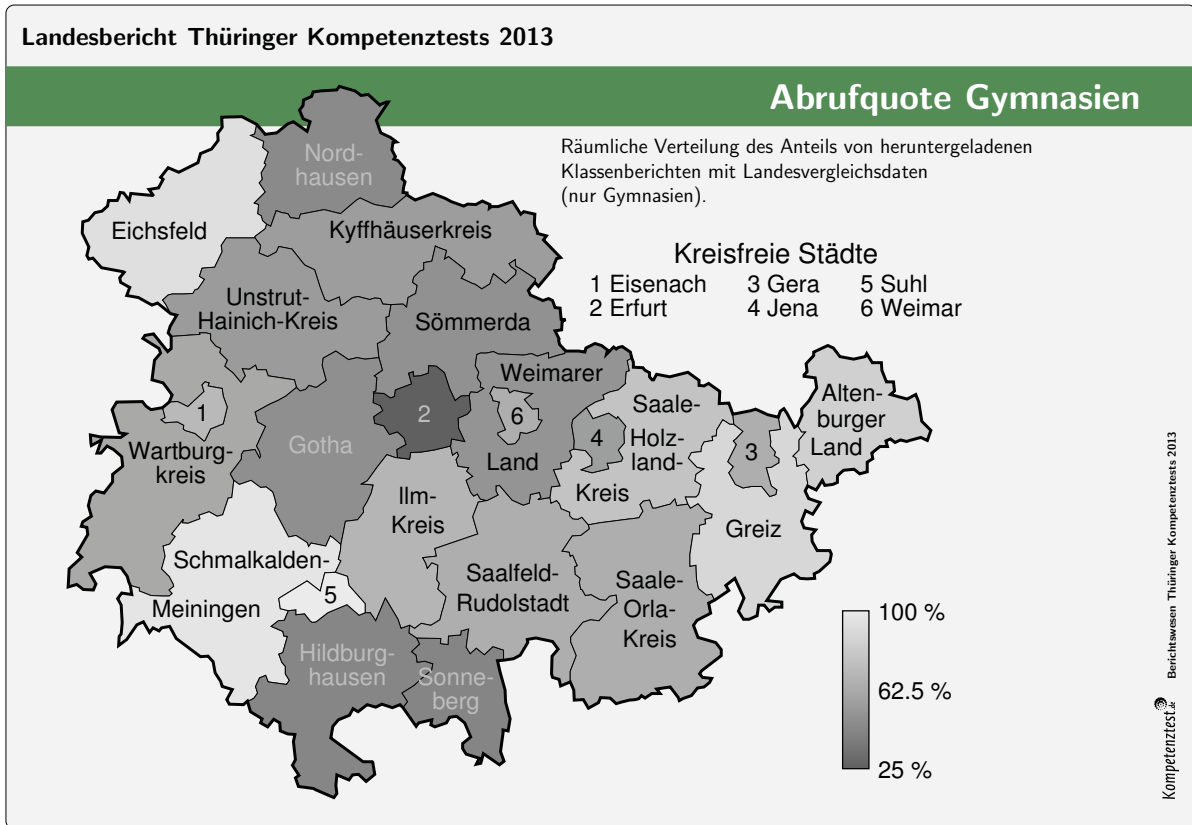


Abbildung 5.6: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils der Downloads aller erzeugten Ergebnisberichte der Gymnasien

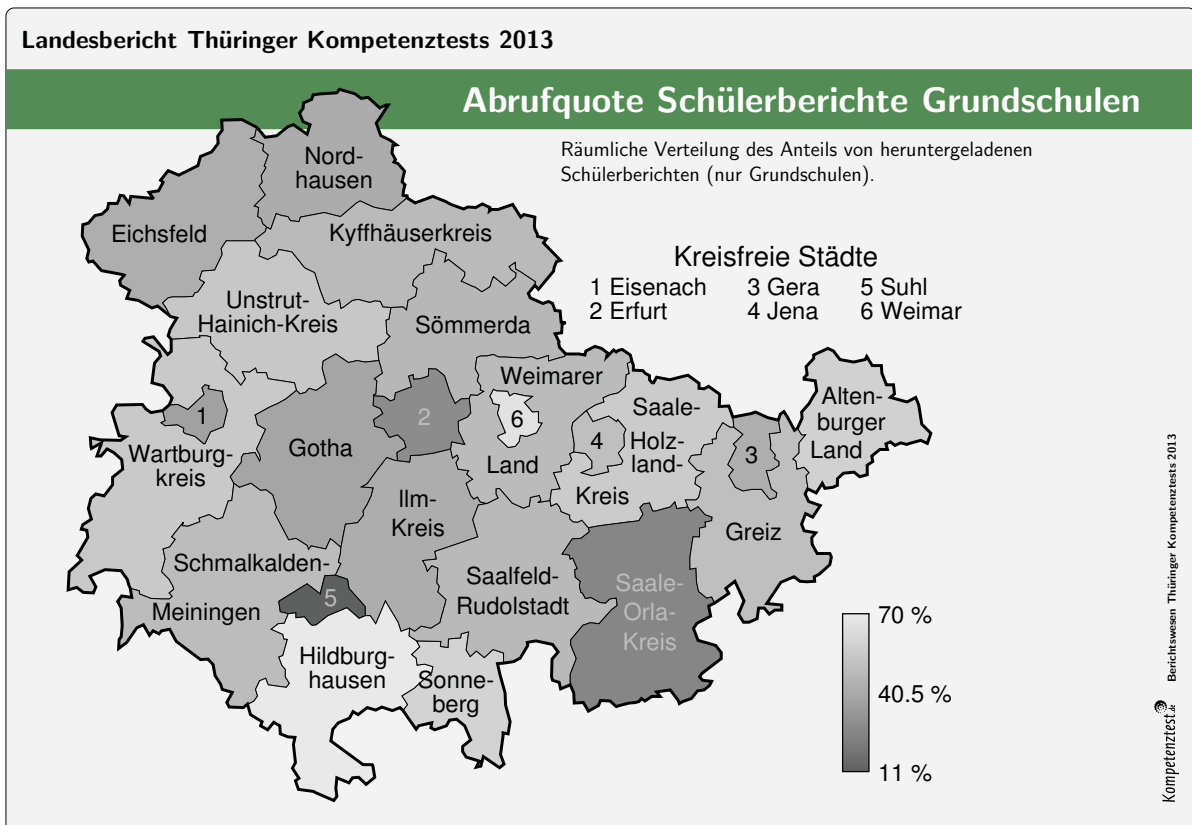


Abbildung 5.7: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils der Downloads aller erzeugten Schülerberichte der Grundschulen

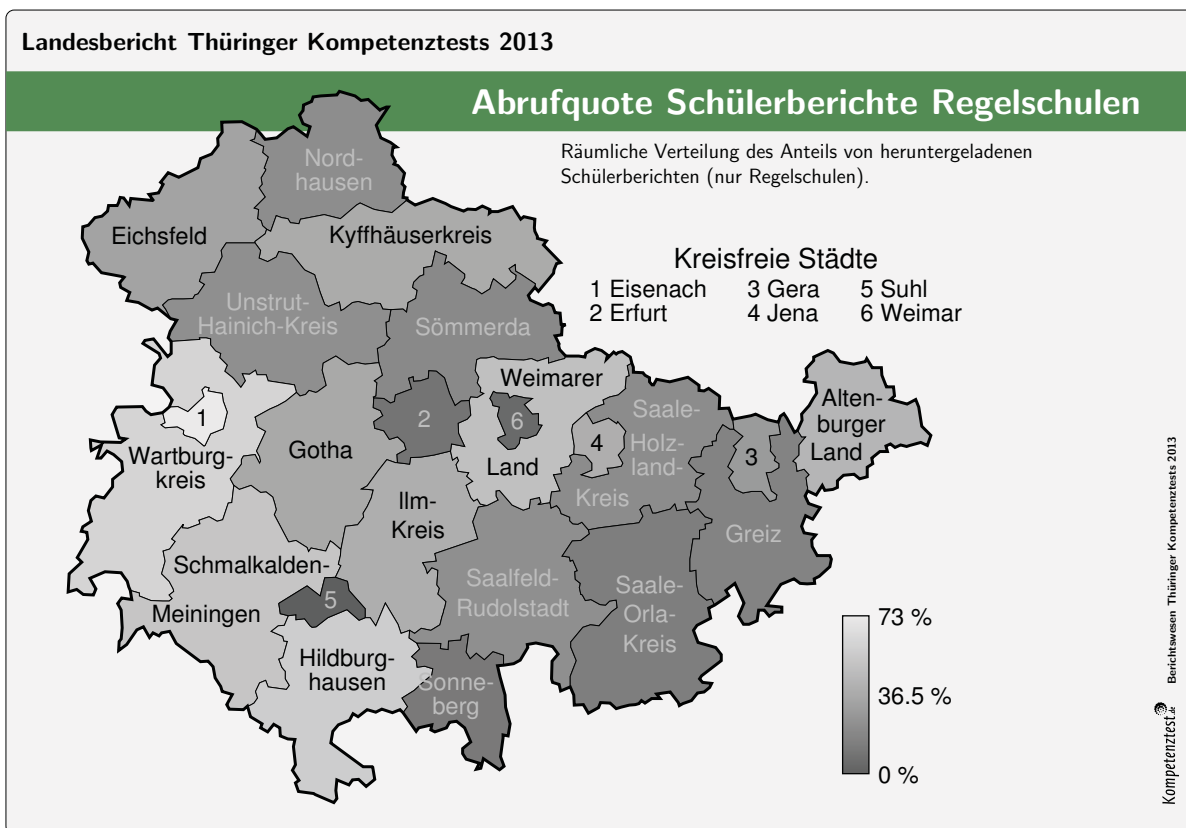


Abbildung 5.8: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils der Downloads aller erzeugten Schülerberichte der Regelschulen

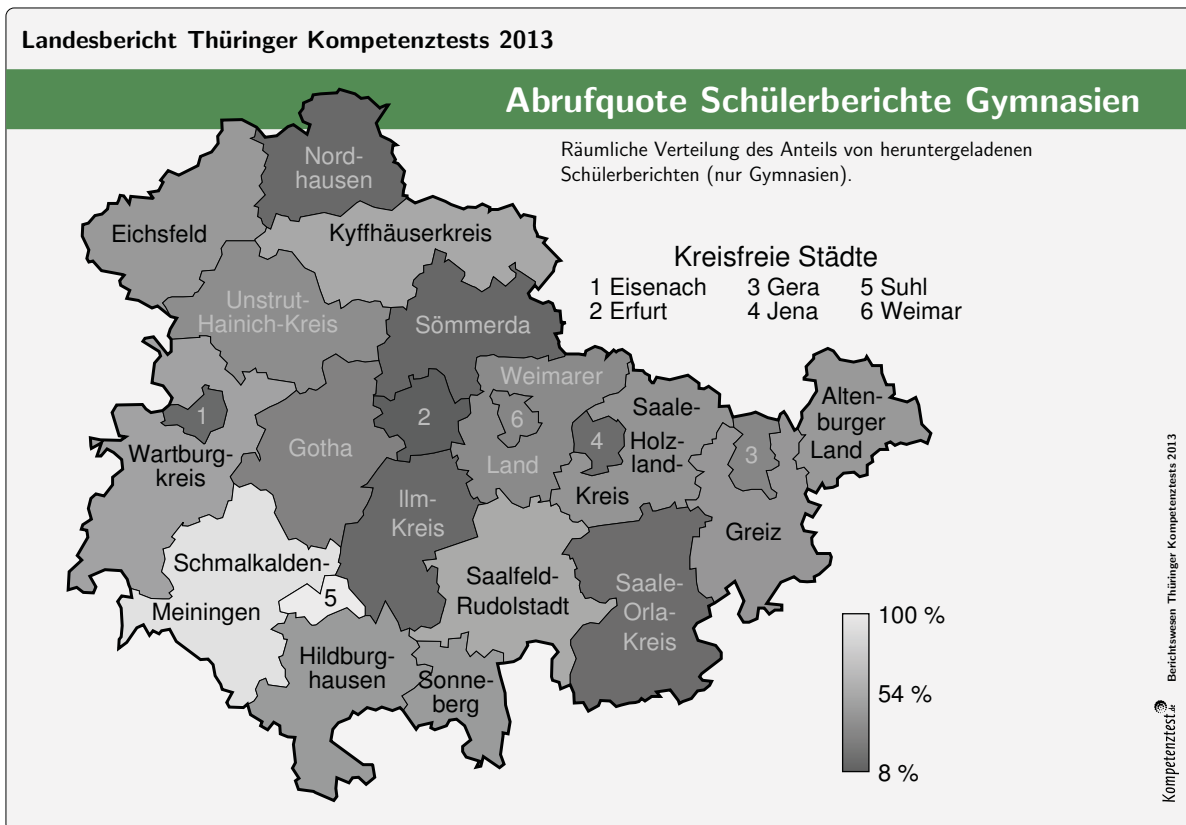


Abbildung 5.9: Räumliche Verteilung des prozentualen Anteils der Downloads aller erzeugten Schülerberichte der Gymnasien

5.3 Evaluationsbefragung zu den Kompetenztests 2013

Das Bereitstellen und Herunterladen der Berichte ist natürlich nicht gleichbedeutend damit, dass die Berichte auch von den entsprechenden Lehrkräften und Schulleitern gelesen werden und mit ihnen gearbeitet wird. Um zu diesem Thema Rückmeldungen von den Schulen zu erhalten, wird jährlich im Anschluss an die Bereitstellung der Ergebnisberichte eine Nutzerbefragung an etwa 10 % der Thüringer Schulen durchgeführt. Dazu wurden die zufällig ausgewählten Schulen etwa 4 (Klassenstufen 6 und 8) bzw. 7 (Klassenstufe 3) Wochen nach Veröffentlichung der Ergebnisberichte um ihre Meinung zu den Kompetenztests im Allgemeinen sowie zu ihrem Umgang mit den Ergebnismeldungen gebeten.

Insgesamt nahmen etwa 360 Lehrkräfte und 70 Schulleiter an dieser Befragung teil. Die Ergebnisse dieser Nachbefragung geben nur ein tendenzielles Meinungsbild zur Nutzung der Rückmeldungen. Es ist nicht auszuschließen, dass die befragten Lehrer erst die Rückmeldungen angeschaut haben nachdem sie zur Evaluation der Kompetenztests aufgefordert wurden. Es ist weiterhin nicht auszuschließen, dass manche Lehrkräfte sozial erwünscht geantwortet haben und die Nutzungsstatistik damit etwas ins Positive verzerrt ist.

In der Evaluationsbefragung werden vier zentrale Komponenten erfasst: die Gesamtbewertung der Kompetenztests, die Auswirkungen auf die Unterrichtsentwicklung, die schulinternen Konsequenzen und die Auswirkungen auf die Schulentwicklung². In den nachfolgenden Analysen werden immer die Skalenwerte betrachtet. Diese ergeben sich aus den Mittelwerten der zugeordneten Items und weisen daher deren Wertebereich auf. Die den einzelnen Skalen zugrundeliegenden Items und Wertebereiche sind in den nachfolgenden Tabellen 5.2 bis 5.5 aufgeführt.

Tabelle 5.2: Skala Gesamtbewertung

Items	Antwortkategorien
<ul style="list-style-type: none"> Die Schüler profitieren von der Durchführung der Thüringer Kompetenztests. 	
<ul style="list-style-type: none"> Von der Durchführung der Thüringer Kompetenztests sind wichtige Impulse für die pädagogische Diskussion in meiner Schule ausgegangen. 	6-stufige Skala [1] „stimme voll zu“ [6] „stimme gar nicht zu“
<ul style="list-style-type: none"> Die Kompetenztests leisten einen Beitrag zur langfristigen Qualitätsentwicklung an meiner Schule. 	
<ul style="list-style-type: none"> Die landesweite Durchführung der Kompetenztests nehme ich als eine Chance wahr, über den eigenen Teller- rand zu blicken. 	
<ul style="list-style-type: none"> Die Kompetenztests nehme ich als Baustein in einem Gesamtkonzept zur Schulentwicklung wahr. 	
<ul style="list-style-type: none"> Ich empfinde die Thüringer Kompetenztests insgesamt als eine sinnvolle Maßnahme. 	

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

Tabelle 5.3: Skala Auswirkungen auf die Unterrichtsentwicklung

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

Tabelle 5.4: Skala schulinterne Konsequenzen

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

Tabelle 5.5: Skala Auswirkungen auf die Schulentwicklung

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

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

In den nachfolgenden Abschnitten werden die Ergebnisse der Schulleiter- und Lehrerbefragung des Jahres 2013 in zusammengefasster Form dargestellt. Dazu werden zunächst die Einschätzungen der Fachlehrer mit den Einschätzungen der Schulleiter und anschließend die Einschätzungen an Grundschulen mit denen an weiterführenden Schulen verglichen. Die Überprüfung der Bedeutsamkeit von Gruppenunterschieden wurde mithilfe von univariaten Varianzanalysen durchgeführt.

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

5.3.1 Vergleich der Einschätzungen von Schulleitern und Fachlehrern

Die Ergebnisse der Evaluationsbefragung 2013 sind in Tabelle 5.6 getrennt für Schulleiter und Fachlehrer dargestellt. Wie schon in den vergangenen Jahren zeigt sich, dass die Fachlehrer den Kompetenztests kritischer gegenüberstehen als die Schulleiter.

Tabelle 5.6: Vergleich der Bewertungen von Schulleitern und Lehrern 2013

	Schulleiter			Lehrer		
	MW	(SD)	(N)	MW	(SD)	(N)
Gesamtbewertung	2,86	(1,11)	(71)	3,74	(1,23)	(363)
Unterrichtsentwicklung	3,01	(0,82)	(70)	3,38	(1,04)	(359)
Schulentwicklung	3,65	(0,93)	(70)	4,35	(1,05)	(339)

Die gemittelten Einschätzungen der Schulleiter auf der Skala Gesamtbewertung liegen mit einem Wert von 2,86 im positiven Bereich, während der Mittelwert aller Fachlehrer mit 3,74 eher im neutralen bis negativen Bereich liegt. Einen großen Einfluss auf diese Diskrepanz sollte der mit den Kompetenztests verbundene Arbeitsaufwand haben, der vor allem bei den Fachlehrern anfällt. Unverändert scheint dieser Aufwand an der Mehrzahl der Thüringer Schulen nicht ausgeglichen zu werden; 88 % der Schulleiter geben an, dass die an den Kompetenztests beteiligten Lehrer keine Entlastung an anderer Stelle bekommen.

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

Beim Vergleich der hier dargestellten Ergebnisse mit denen des Vorjahres⁴ ist auffällig, dass alle Einschätzungen tendenziell etwas negativer ausfallen als im letzten Jahr. Allerdings sind die Unterschiede weder bei den Einschätzungen der Lehrkräfte noch bei denen der Schulleiter statistisch bedeutsam.

⁴ Die Ergebnisse der Evaluationsbefragung zu den Kompetenztests 2012 sind im Landesbericht 2012 dargestellt, der unter www.kompetenztest.de/downloads/kompetenztests heruntergeladen werden kann.

5.3.2 Vergleich der Einschätzungen in Grundschulen und weiterführenden Schulen

Der Gesamtnutzen der Kompetenztests, die Auswirkungen auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie das Erfolgen von schulinternen Diskussionen und Konsequenzen werden von **Fachlehrern** in Grundschulen wieder deutlich besser eingeschätzt als von den Kollegen in den weiterführenden Schulen. Die Mittelwerte und Standardabweichungen hinsichtlich der vier betrachteten Skalen sind in Tabelle 5.8 dargestellt.

Tabelle 5.7: Vergleich der Bewertungen der Lehrkräfte von Grund- und weiterführenden Schulen

	Grundschulen			Weiterführende Schulen		
	MW	(SD)	(N)	MW	(SD)	(N)
Gesamtbewertung	2,98	(1,11)	(83)	3,97	(1,18)	(280)
Unterrichtsentwicklung	2,82	(0,85)	(82)	3,54	(1,04)	(277)
Schulinterne Konsequenzen	2,74	(0,95)	(81)	3,69	(1)	(253)
Schulentwicklung	3,9	(0,97)	(80)	4,49	(1,03)	(259)

Beim Vergleich dieser Ergebnisse mit denen des Vorjahres zeigen sich keine bedeutsamen Unterschiede bei den Einschätzungen der Grundschullehrkräfte. Bei den in diesem Jahr teilnehmenden Lehrkräften von weiterführenden Schulen fallen die Bewertungen der Skalen Gesamtbewertung und Schulentwicklung negativer aus als bei den Teilnehmern im letzten Jahr.

Auch bei der Gruppe der **Schulleiter** fallen die Einschätzungen bei Grundschulen positiver aus als bei weiterführenden Schulen (siehe Tabelle 5.8), allerdings sind die Unterschiede lediglich bei der Skala Unterrichtsentwicklung statistisch bedeutsam.

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

	Grundschulen			Weiterführende Schulen		
	MW	(SD)	(N)	MW	(SD)	(N)
Gesamtbewertung	2,63	(1,01)	(36)	3,09	(1,17)	(35)
Unterrichtsentwicklung	2,72	(0,84)	(36)	3,31	(0,71)	(34)
Schulentwicklung	3,5	(0,9)	(36)	3,82	(0,94)	(34)

Schulleiter von Grundschulen nehmen also eine stärkere Auswirkung der Kompetenztests auf die Gestaltung des Unterrichts wahr als die Schulleiter in weiterführenden Schulen. Dieses

Bild zeigte sich auch schon bei der Nutzerbefragung zu den Kompetenztests im Jahr 2011; im letzten Jahr gab es keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den zwei Schulleitergruppen.

Das Wichtigste in Kürze

- Die Schulleiter schätzen den Gesamtnutzen der Kompetenztests und die Auswirkungen auf Unterrichtsebene insgesamt positiv ein. Sie beurteilen die Kompetenztests in der Gesamtbewertung besser als die befragten Fachlehrer. Auch nehmen sie stärker Konsequenzen auf die Unterrichts- und Schulentwicklung wahr.
- Schulleiter von Grundschulen nehmen stärkere Auswirkungen auf die Unterrichtsentwicklung wahr als ihre Kollegen an weiterführenden Schulen.
- Grundschullehrer liegen mit Ihren Einschätzungen zu den Skalen Gesamtbewertung, Auswirkungen auf die Unterrichtsentwicklung und schulinterne Konsequenzen der Kompetenztests im positiven Bereich, damit fallen Ihre Bewertungen wie in den Vorjahren besser aus als die der Lehrkräfte an den weiterführenden Schulen.
- Auswirkungen auf die Schulentwicklung werden von allen Befragten eher nicht wahrgenommen.
- Im Vergleich zum Vorjahr zeigen sich bei den betrachteten Dimensionen sowohl bei den Schulleitern als auch bei den Fachlehrern kaum bedeutsame Unterschiede.

6 Literatur

- Bortz, J. (⁶2005): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin: Springer.
- Bos, W. & Lankes, E.-M. (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Cohen, J. (1988): Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. Hillsdale: Erlbaum.
- Klieme, E., Artel, C. & Hartig, J. (Hrsg.) (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann.
- McElvany, N., Schroeder, S., Hachfeld, A. et al. (2009). Diagnostische Fähigkeiten von Lehrkräften bei der Einschätzung von Schülerleistungen und Aufgabenschwierigkeiten bei Lernmedien mit instruktionalen Bildern. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 23 (3-4), S. 223–235.
- Nachtigall, C. (Hrsg.) (2007): Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2007.
<http://www.kompetenztest.de>
- Nachtigall, C. (Hrsg.) (2010): Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2010.
<http://www.kompetenztest.de>
- Nachtigall, C. (Hrsg.) (2011): Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2011.
<http://www.kompetenztest.de>
- Nachtigall, C. (Hrsg.) (2012): Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2012.
<http://www.kompetenztest.de>
- Nachtigall, C. & Wirtz, M. (2008): Wahrscheinlichkeitsrechnung und Inferenzstatistik. Weinheim: Juventa.
- ThILLM (2005): Kompetenztests als Beitrag zur Schul- und Unterrichtsentwicklung. Heft Nr. 115 der ThILLM-Reihe „Materialien“.
- Wirtz, M. & Nachtigall, C. (⁵2008): Deskriptive Statistik. Weinheim: Juventa.
- Die Landkreisgrafiken wurden erstellt auf Basis von „Landkreise Thueringen.svg“ aus: Seite „Thüringen“. In: Wikipedia, Die freie Enzyklopädie. Bearbeitungsstand: 18. Dezember 2012. URL: <http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Th%C3%BCringen&oldid=111815113> (Abgerufen: 6. November 2013)

Impressum:

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

Dr. Christof Nachtigall
Dipl.-Psych. Isabell Storbeck

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

Erstellungsdatum: 11. November 2013