



Institut für Schulqualität
der Länder Berlin und
Brandenburg e.V.

MSA 2006 Berlin: Zweiter Bericht

Aufgabenanalyse Schwerpunkt Deutsch.

Kommentierte Materialien

Wolfgang WENDT

Herausgeber:

ISQ

Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg, Aninstitut der FU
Otto-von-Simson-Str. 15
14195 Berlin

Verantwortlich i.S.d.P.:

Dr. Hans Anand Pant
Wissenschaftlicher Leiter und Geschäftsführer

Autor:

Dr. Wolfgang Wendt

Berlin, Mai 2007

Wolfgang WENDT

MSA 2006 Berlin: Zweiter Bericht Aufgabenanalyse Schwerpunkt Deutsch Kommentierte Materialien

Überblick

1	AUSGANGSLAGE UND DATENBASIS	Seite 5
	<ul style="list-style-type: none">• Teilnahmezahlen• Erfasste Merkmale• Vergleich der Zusammensetzungen von Online-Erhebung und Stichprobe• Zum Aufbau und Inhalt der Fachkapitel	
2	ERGEBNISSE IM FACH DEUTSCH	Seite 11
	<ul style="list-style-type: none">• Ergebnisse in den Kompetenzbereichen differenziert nach Schulart/Kursniveau. Maßstab: Realschulergebnisse• Ergebnisse in den Kompetenzbereichen differenziert nach Geschlecht und Schulart/Kursniveau. Maßstab: Realschulergebnisse• Ergebnisse in den Kompetenzbereichen differenziert nach Herkunftssprache und Schulart/Herkunftssprache.• Aufgabe 5 der Deutscharbeit <i>Schreiben eines Briefes</i>: Dimensionen der Bewertung• Aufgabe 5 der Deutscharbeit <i>Schreiben eines Briefes</i>: Zusammenhänge mit den Dimensionen der Bewertung	
3	ERGEBNISSE IM FACH ENGLISCH	Seite 23
	<ul style="list-style-type: none">• Ergebnisse differenziert nach Geschlecht• Ergebnisse differenziert nach Herkunftssprache• Zusammenhang von Komponenten der Arbeit mit übergreifenden Ergebnissen	
4	ERGEBNISSE IM FACH FRANZÖSISCH	Seite 29
	<ul style="list-style-type: none">• Ergebnisse differenziert nach Geschlecht• Zusammenhang von Komponenten der Arbeit mit übergreifenden Ergebnissen	
5	ERGEBNISSE IM FACH MATHEMATIK	Seite 33
	<ul style="list-style-type: none">• Ergebnisse differenziert nach Schulart/Kursniveau• Ergebnisse differenziert nach Geschlecht• Zusammenhang von Komponenten der Arbeit mit übergreifenden Ergebnissen• Zusammenhang von Komponenten der Arbeit mit übergreifenden Ergebnissen	
6	FÄCHERÜBERGREIFENDE ERGEBNISSE	Seite 40
	<ul style="list-style-type: none">• Leistungsniveau und Heterogenität• Zusammenhänge zwischen den fachspezifischen Ergebnissen• Zusammenhänge zwischen Teil- und übergeordneten Ergebnissen• Kombination von Herkunfts- und Verkehrssprache	
7	ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION	Seite 52

ANHANG

A1	Vergleich Online-Erhebung - Stichprobe	Seite 60
A2	Tabellen zu den Ergebnissen im Fach Deutsch	Seite 65
A2. 1	Struktur der Deutscharbeit: Die Items und ihre Unterteilungen	
A2. 2	Anordnung der Items nach Schwierigkeitsgrad: Die 60%-Schwelle	
A2. 3	Ergebnisse zu den drei Kompetenzbereichen der Deutscharbeit	
A2. 4	Kompetenzbereich Lesen: Die Unterteilung in Anforderungsbereiche	
A2. 5	Kompetenzbereich Lesen: Die Unterteilung nach Anforderungsstufen	
A2. 6	Kompetenzbereich Schreiben/Aufgabe 5: Die Kriterien der Bewertung	
A2. 7	Kompetenzbereich Schreiben/Aufgabe 5: Dimensionen der Bewertung	
A2. 8	Zusammenfassende Abbildungen	
A2. 9	Itemergebnisse Deutsch der Pflichtteilnehmer/innen	
A2.10	Itemergebnisse Deutsch der freiwilligen Teilnehmer/innen	
A3	Tabellen zu den Ergebnissen im Fach Englisch	Seite 104
A3. 1	Struktur der Englischarbeit: Die Items und ihre Unterteilungen	
A3. 2	Anordnung der Items nach Schwierigkeitsgrad: Die 60%-Schwelle	
A3. 3	Ergebnisse differenziert nach Geschlecht und Herkunftssprache	
A3. 4	Itemergebnisse Englisch der Pflichtteilnehmer/innen	
A3. 5	Itemergebnisse Englisch der freiwilligen Teilnehmer/innen	
A4	Tabellen zu den Ergebnissen im Fach Französisch	Seite 122
A4. 1	Struktur der Französischarbeit: Die Items und ihre Unterteilungen	
A4. 2	Anordnung der Items nach Schwierigkeitsgrad: Die 60%-Schwelle	
A4. 3	Ergebnisse differenziert nach Geschlecht und Schulart/Kursniveau	
A4. 4	Itemergebnisse Englisch der Pflichtteilnehmer/innen	
A5	Tabellen zu den Ergebnissen im Fach Mathematik	Seite 133
A5. 1	Struktur der Mathematikarbeit: Die Items und ihre Unterteilungen	
A5. 2	Anordnung der Items nach Schwierigkeitsgrad: Die 50%-Schwelle	
A5. 3	Ergänzende Tabellen zum Kapitel 5	
A5. 4	Ergebnisse differenziert nach Geschlecht und Schulart/Kursniveau	
A5. 5	Itemergebnisse Englisch der Pflichtteilnehmer/innen	
A6	Ergänzende Tabellen: Zu den Realschüler/innen, die den MSA nicht erreicht haben	Seite 156
A7	Abkürzungen	Seite 163

1 AUSGANGSLAGE UND DATENBASIS

Im Frühjahr 2006 fand der erste Durchgang der zentralen Prüfungen zum mittleren Schulabschluss (MSA) statt. Es gab eine zweigleisige Erhebung:

1. Online-Rückmeldung aller beteiligter Schulen, die sich auf zentrale Daten beschränkt;
2. stichprobenartige Erfassung der Schülerleistungen auf Itemebene.

Grundlage des ersten Berichts vom Sommer 2006 bildete die Online-Erhebung. Im Mittelpunkt des vorliegenden zweiten Berichts stehen die detaillierten Ergebnisse für die einzelnen Items. Die Arbeiten des mittleren Schulabschlusses orientieren sich an den Bildungsstandards der KMK. Somit lassen sich die Aufgaben verschiedenen Kompetenzbereichen und Anforderungsniveaus zuordnen, wie es in den Begleitmaterialien für die Lehrkräfte geschah. Diese Einteilung erlaubt es, Items und Aufgaben zu inhaltlich bestimmten Teilskalen zu gruppieren und für diese einzelnen Aspekte die Schülerleistungen zu bestimmen, so dass über globale Aussagen zum Leistungsniveau hinaus Ergebnisse zu inhaltlichen Schwerpunkten mitgeteilt werden können. Die Aussagen können umso differenzierter sein, je weiter die Konkretisierung der Kompetenzaspekte gediehen ist und je besser die einzelnen Aufgaben diesen Aspekten zuordenbar sind. Hier gibt es noch Unterschiede zwischen den Fächern, wie sich auch im vorliegenden Bericht zeigen wird.

Wichtige Vorbemerkung 1:

Von den Schüler/innen, die in die Auswertung eingingen, liegen nicht in allen Fällen vollständige Datensätze vor. Dabei sind die unterschiedlichsten Konstellationen denkbar, weil die Ausfälle von Fall zu Fall, von Klasse zu Klasse an anderen Stellen auftreten. Den Tabellen und Abbildungen des vorliegenden Berichts liegen daher i.d.R. jeweils unterschiedliche Fallzahlen zugrunde.

Wichtige Vorbemerkung 2:

Längst nicht alle Schüler/innen der zehnten Klassen in Berlin sind verpflichtet, am MSA teilzunehmen. Die Teilnahmepflicht gilt zwar uneingeschränkt für die Schüler/innen der Realschulen und Gymnasien, aber in den anderen Schularten hängt die Teilnahme von einer Reihe von Bedingungen ab, die in der Verordnung zur Sekundarstufe I geregelt sind (vgl. dort § 43), zu finden auf der Internetseite der Senatsbildungsverwaltung.

Der Auswertung liegen die Daten aus den öffentlichen Schulen Berlins (ohne die Sonderschulen) zugrunde und hierbei vornehmlich die Ergebnisse jener Schüler/innen, die zur Teilnahme am MSA verpflichtet waren. Im Hinblick auf diesen Schülerkreis, in dessen Zentrum aufgrund des damit verbundenen Schulabschlusses die Realschüler/innen stehen, wurden anhand der entsprechenden KMK-Bildungsstandards die Aufgaben von Teams aus Fachlehrkräften entwickelt.

Sofern nicht ausdrücklich anders angegeben beziehen sich alle nachstehenden Werte und Tabellen auf den Kreis der Pflichtteilnehmer/innen aus den öffentlichen Schulen Berlins.

Der Anhang enthält jedoch die schulartspezifischen Ergebnisse nicht nur für die Pflicht-, sondern auch für die freiwilligen Teilnehmer/innen, um Interessierten Detailanalysen zu ermöglichen. Aufgrund der Stichprobengröße können Vergleichswerte allerdings nur für die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik und dies nur für die Gesamtschüler/innen auf Kursniveau G/A, für die Schüler/innen des Hauptschulbildungsganges und für die Berufsfachschüler/innen angegeben werden.

Teilnahmezahlen

Auf der Grundlage einer tabellarischen Zusammenstellung der Senatsbildungsverwaltung konnte eine Liste aller zehnten Klassen der öffentlichen Schulen Berlins (ohne Sonderschulen) zusammengestellt werden. Die Schulen, die bereits 2004 in einer entsprechenden Stichprobe für die Erhebung auf Itemebene vertreten waren, wurden aus der Liste genommen; Ausnahmen gab es bei den Schulen mit Französisch als erster Fremdsprache, da aufgrund geringer Fallzahlen 2006 auch Stichprobenschulen von 2004 mit berücksichtigt werden mussten.

Es wurde eine nach Schulart geschichtete Zufallsstichprobe von Klassen gezogen, wobei erzwungen wurde, dass nur eine Klasse pro Schule in die Auswahl kam. Die Größe der Klassen fand keine Berücksichtigung. Auch hier gab es aufgrund geringer Schülerzahlen Ausnahmen, nämlich im Falle der Hauptschulen, die nicht mit einer Klasse, sondern mit all ihren Teilnehmer/innen am MSA in die Stichprobe gelangten. Tabelle 1.1 liefert einen Überblick über den Rücklauf und die Verteilung der Stichprobe auf die Schularten.

1.1 Tabelle: Rücklaufquote und Umfang der Stichprobe differenziert nach Schulart.
Öffentliche Berufsfach-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie Gymnasien¹.

	Schüler/innen in den gezogenen Klassen gemäß SenBJS-Statistik Sommer/Herbst 2005	Realisierte Stichprobe: Fälle mit gültigen Werten (Rücklaufquote) ²
T: Gesamtschulen	960	830 (86%)
H: Hauptschulen	378	305 (81%)
R: Realschulen	832	674 (81%)
Y: Gymnasien	1 263	1 217 (96%)
B: Berufsfachschulen	325	250 (77%)
gesamt	3 758	3 276 (87%)

Die Tabelle 1.1 zeigt zufriedenstellende bis sehr gute Rücklaufquoten mit gewissen Einschränkungen bei den Berufsfachschulen, aber auch bei den Haupt- und Realschulen.

Die Detailerhebung zu den Itemergebnissen auf der Stichprobenbasis fand per Papier, also im Gegensatz zur Gesamterhebung zentraler Daten nicht über das Internet statt. Damit kam der Angabe der Schülernummer eine besondere Bedeutung zu, denn nur sie erlaubte aufgrund der Anonymisierung eine Zuordnung der Daten aus der Onlineerhebung zu jenen der Stichprobenerfassung. Von den insgesamt 3276 Mitgliedern der Stichprobe konnten 2908 (89%) in der Online-Schülerschaft auffindig gemacht werden; von 11% der Stichprobenschüler/innen fehlen somit die Werte der Merkmale, die nur online abgefragt wurden. Zu diesen Merk-

¹ Laut Befragung durch SenBJS (nunmehr SenBWF) der Berufsfachschulen Anfang 2006 nach der Anzahl der Schüler/innen der 11. Klassen (!), die am MSA teilnehmen würden. Eine ähnliche Abfrage erfolgte bei den Hauptschulen.

² Da die Ausgangszahlen aus der Senatsstatistik und der Senatsabfrage aufgrund kontinuierlich stattfindender Fluktuation, insbesondere in den Berufsfachschulen, keine exakte Sollgrößen darstellen, sind die Rücklaufquoten als Schätzungen zu verstehen.

malen zählt die Teilnahmepflicht, die nur bei Realschülern/innen und Gymnasiasten/innen feststeht. Von 244 Schülern/innen der Gesamt-, Haupt- und Berufsfachschulen der Stichprobe konnte nicht festgestellt werden, ob ihre Teilnahme freiwillig oder verpflichtend erfolgte.

Ausschließlich für den Kreis der Schüler/innen, von denen sich feststellen ließ, dass sie zur Teilnahme am mittleren Schulabschluss verpflichtet waren, bildet die Tabelle 1.2 diesen Sachverhalt ab. Es zeigt sich, dass es 124 Schüler/innen in der Stichprobe gibt, die in der Online-Erhebung nicht ermittelbar waren.

1.2 Tabelle: Verteilung der zur Teilnahme verpflichteten Schüler/innen auf Online-Erhebung und Stichprobe.

	Nur in der Online-Erhebung vertreten	In der Stichprobe vertreten	gesamt
In Online-Erhebung vertreten	23 584 (100%)	2 664 (95,6%)	26 248 (99,5%)
Nur in der Stichprobe vertreten	0	124 (4,4%)	124 (0,5%)
gesamt	23 584 (100%)	2 788 (100%)	26 372 (100%)

Rund 96% der zur Teilnahme verpflichteten Schüler/innen aus der Stichprobe sind auch in der Online-Erhebung aufzufinden. Es ist diese Gruppe von 2664 Schüler/innen, von der im Prinzip sowohl die Gesamtergebnisse aus der Online-Eingabe vorliegen wie die Einzelergebnisse aus der Papiererfassung - mit den Einschränkungen, die die erste Vorbemerkung formuliert.

Erfasste Merkmale

Der Anhang des ersten Berichts dokumentiert im Einzelnen die Daten, die die Schulen für alle Schüler/innen online eingeben sollten. Dieser Merkmalskranz besteht aus sechs Blöcken:

1. die sog. Stammdaten wie z.B. Geschlecht
die Jahrgangsnoten und Prüfungsergebnisse in
2. Deutsch
3. der ersten Fremdsprache
4. Mathematik
5. die Ergebnisse der Präsentationsprüfung
6. die MSA-Gesamtergebnisse.

Für die Schüler/innen der Stichprobe waren deren Ergebnisse in den schriftlichen Arbeiten für jedes Item anzugeben, also für jede Aufgabe oder Teilaufgabe. Für diese Schüler/innen konnten Gesamt- und Teilergebnisse der schriftlichen Prüfungsarbeiten berechnet werden, z.B. die Gesamtpunktzahl in Englisch sowie die Ergebnisse für die Bereiche Hören, Lesen und Schreiben. Aber gehörten sie zu jenen 11%, die in der Online-Erhebung nicht identifizierbar waren (s.o. nach Tabelle 1.1), so fehlen wichtige Angaben wie etwa, ob der mittlere Schulabschluss insgesamt bestanden wurde oder nicht. Diese Einschränkungen sind insgesamt weniger gravierend, als sich zunächst vermuten ließ, da die absolute Zahl zuordbarer Fälle aus Stichprobe und Online-Erhebung so groß ist, dass sich verlässliche Aussagen auch für Untergruppen (differenziert nach Geschlecht oder Schulart etc.) treffen lassen.

Vergleich der Zusammensetzungen von Online-Erhebung und Stichprobe

Da Basis des Folgenden die Stichprobendaten sind, ist es wichtig, dass die Zusammensetzung der Stichprobe und die der Gesamtschülerschaft nicht wesentlich voneinander abweichen. Zwar war eine nach Schularten geschichtete Zufallsstichprobe von Klassen gezogen worden, aber Tabelle 1.1 hatte bereits schulartspezifische Abweichungen der Rücklaufquoten aufgewiesen. Wie sich die Pflichtteilnehmer/innen auf die Online- und Stichprobenerhebung verteilen, zeigt Tabelle 1.3.

1.3 Tabelle: Vergleich von Online-Vollerhebung und Stichprobe differenziert nach Schulart und Teilnahmestatus freiwillig/verpflichtet.

(Für 244 Schüler/innen der Stichprobe liegt der Teilnahmestatus (freiwillig/verpflichtet) nicht vor. Die Prozentzahlen sind spaltenweise zu lesen.)

Schulart	Online-Erhebung			Stichprobe		
	gesamt	Teilnahme		gesamt	Teilnahme	
		freiwillig	verpflichtend		freiwillig	verpflichtend
T	7 163 (25%)	1 087 (43%)	6 076 (23%)	830 (25%)	66 (27%)	580 (21%)
H	1 232 (4%)	457 (18%)	775 (3%)	211 (6%)	81 (33%)	117 (4%)
H/R ³	644 (2%)	141 (6%)	503 (2%)	94 (3%)	29 (12%)	53 (2%)
R	5 993 (21%)	0 (0%)	5 993 (23%)	674 (21%)	0 (0%)	674 (24%)
Y	11 521 (40%)	0 (0%)	11 521 (44%)	1 217 (37%)	0 (0%)	1 217 (44%)
B	2 195 (8%)	815 (33%)	1 380 (5%)	250 (8%)	68 (28%)	147 (5%)
gesamt	28 748 ⁴ (100%)	2 500 (100%)	26 248 (100%)	3 276 (100%)	244 (100%)	2 788 (100%)

Vergleichen wir die Aufteilung auf die Schularten in der Online-Erhebung und in der Stichprobe, so zeigt Tabelle 1.3 eine zufriedenstellende Übereinstimmung global (die beiden Spalten *gesamt*) und bei den Schüler/innen, die zur Teilnahme verpflichtet waren.

Tabelle A1.1 im Anhang liefert einen Überblick über die Zusammensetzung der Teilnehmer/innen nach Geschlecht und Herkunftssprache. Auch hier finden wir hohe globale Übereinstimmungen, auch - und dies ist für die Analysen des vorliegenden Berichts wichtig - für die Anteile der Pflichtteilnehmer/innen.

Eine ausreichende Anzahl an Fällen gab es nicht in allen Fächern, so dass nicht für alle Kursniveaus und Schularten Ergebnisse kommuniziert werden können: In Englisch und Mathematik liegen keine Ergebnisse für die Gruppe T/Mo (Gesamtmodellschule) vor, in Franzö-

³ Verbundene Haupt- und Realschule

⁴ Es liegen 153 Rückmeldungen aus Sonder- und 1.098 aus Privatschulen vor, insgesamt also 29.999 Schüler/innen in der Online-Erhebung. Beide Schularten sind in der Stichprobe nicht vertreten.

sich nur für T/FE, R und Y (Gesamtschule/Kursniveau FE, Realschule, Gymnasium). **Tabelle 1.4** zeigt, wie sich die Pflichtteilnehmer/innen auf die verschiedenen Schularten und Kursniveaus in der Online- und der Stichprobenerhebung verteilen.

Für die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik gibt es zwischen Online- und Stichprobenerhebung nur geringfügige Abweichungen bei den Aufteilungen auf die Schularten und Kursniveaus. Etwas anders sieht es im Fach Französisch aus, bei dem deutlich die Real- schüler/innen über- und die Gymnasiasten/innen unterrepräsentiert sind.

1.4 Tabelle: Verteilung der Pflichtteilnehmer/innen auf die Schularten und Kursniveaus in der Online- und der Stichprobenerhebung differenziert nach Fächern.

	Deutsch		Englisch		Französisch		Mathematik	
	Online	Stich	Online	Stich	Online	Stich	Online	Stich
T/FE	14%	13%	14%	13%	13%	15%	15%	15%
T/GA	8%	7%	9%	7%	---	---	8%	7%
T/Mo	1%	2%	---	---	---	---	---	---
H, H/R: H	2%	2%	2%	3%	---	---	2%	2%
H, H/R: R	2%	2%	2%	3%	---	---	2%	2%
R	23%	25%	24%	26%	10%	16%	23%	25%
Y	45%	45%	44%	42%	77%	69%	45%	44%
B	5%	5%	5%	6%	---	---	5%	5%

Für die Tragfähigkeit der nachstehenden Ergebnisse ist nicht allein die Vergleichbarkeit von Stichprobe und Online-Erhebung hinsichtlich der Merkmale Schulart, Geschlecht und Herkunftssprache von Belang, sondern auch hinsichtlich des Leistungsniveaus. Im Anhang dokumentieren die Tabellen A1.2 bis A1.5 die fachspezifischen Leistungswerte. Ihre Analyse lässt folgende Tendenzen erkennen:

- # Wird nicht nach Kursniveau und Schulart differenziert, werden also die Gesamtwerte betrachtet, so ergeben sich in keinem Fach wesentliche Unterschiede zwischen den Werten der Online- und der Stichprobenpopulation. Regel: Je größer die betrachtete Teilgruppe der Stichprobe ist, desto ähnlicher sind ihre Werte zu jenen der Online-Erhebung.
- # Zu den Ergebnissen in Deutsch und in Englisch aus der Online-Erhebung und aus der Stichprobe:
 - Sie weichen nicht oder kaum ab für die Schüler/innen aus dem FE-Kurs der Gesamtschule und aus der Realschule und dem Gymnasium;
 - die Stichprobenergebnisse sind besser für die Schüler/innen der Gesamtschule/Kursniveau GA und aus den Hauptschulen;
 - aber eher schlechter für die Berufsschüler/innen.
- # Ähnliches gilt auch für die Mathematikergebnisse. Allerdings gibt es hier bei einigen Leistungsvariablen signifikanten Abweichungen auch für die Schüler/innen auf dem FE-Kursniveau der Gesamtschulen; die Stichprobenergebnisse liegen in derartigen Fällen über jenen aus der Online-Erhebung.

Französisch: Hier gibt es nur drei Gruppen, für die sich Werte angeben lassen (T/FE, R, Y). Bei den Gymnasiasten gibt es keine Unterschiede zwischen den Werten der Online- und der Stichprobenerhebung. Mit leichten Abschwächungen trifft dies ebenfalls für die Schüler/innen der Gesamtschulen auf dem Kursniveau FE zu. Für die Realschüler/innen der Stichprobe gilt, dass sie zwar bei den eigentlichen Fachergebnissen, also den Französischwerten, keine oder nur geringe Abweichungen zu den Ergebnissen der Gesamtpopulation aufweisen, aber seltener als die online erfassten Schüler/innen den mittleren Schulabschluss erhalten haben.

Zusammenfassend können wir feststellen:

- Über alle Fächer hinweg sind die Stichprobenschüler/innen aus den Gesamtschulkursen GA und den Hauptschulen tendenziell besser als jene aus der Online-Erhebung, die aus den Berufsfachschulen etwas schlechter. Keine oder nur geringe Abweichungen gibt es bei den Gymnasiasten und den Realschüler/innen sowie den Kursteilnehmer/innen FE der Gesamtschulen.
- Unterschiede betreffen aber vor allem die fachunspezifischen Gesamtergebnisse, also die Bestehensquoten zum mittleren Schulabschluss, weniger die fachbezogenen Leistungswerte.

Da aber die Ergebnisse in den Fächern bei den nachfolgenden Analysen auf Itemebene naturgemäß im Vordergrund stehen, können wir cum grano salis die Stichprobenwerte auf die Vollerhebung verallgemeinern.

Zum Inhalt und Aufbau der Fachkapitel

Der Bericht konzentriert sich auf die Ergebnisse im Fach Deutsch. Während sich die Entwicklung der Arbeiten für die erste Fremdsprache an entsprechenden Vorbildern aus den entsprechenden Ländern orientieren konnte und in Mathematik der Inhalt des Faches selber die Entwicklung geeigneter Prüfungsaufgaben begünstigt, wurde im Fach Deutsch von den Entwicklerteams aus Lehrkräften weitgehend Neuland betreten. Hier sind demgemäß die Ergebnisse von besonderem Interesse, zumal einer tiefergehenden Auswertung entgegenkommt, dass sehr viele Einzelitems vorliegen, die ein breites Spektrum an Anforderungen abdecken.⁵ Dadurch ist die Möglichkeit gegeben, inhaltliche Stärken und Schwächen differenziert nach Untergruppen aufzuzeigen, was exemplarisch dargestellt werden wird. Das zweite Kapitel stellt die zentralen Ergebnisse der Auswertung vor; der Anhang enthält umfangreiches Material, vor allem für die Entwicklerteams, das die Analysen des Hauptteils vertieft und Interessenten eigene weitere Auswertungen ermöglichen soll.

Der erste Bericht enthielt globale Aussagen zu den Leistungen, die nunmehr vertieft werden sollen. In den einzelnen Kapiteln erfolgt die **Differenzierung zum einen auf Seiten der Merkmale** durch Ausdifferenzieren der Arbeit in einzelne Komponenten, **zum zweiten auf Seiten der Merkmalsträger** durch Betrachtung von Untergruppen der Schüler/innen, die nach Schulart/Kursniveau, Geschlecht und Herkunftssprache gebildet werden können.

⁵ Sehr positives Beispiel: Die Aufgabe 5 der Arbeit, eine Schreibaufgabe, bei der ein Brief zu verfassen war, liefert den korrigierenden Lehrkräften sechzehn Kriterien, anhand derer sie die Textproduktion der Schüler/innen zu bewerten hatten, während die Arbeiten zur ersten Fremdsprache an entsprechender Stelle nur zwei Bewertungskategorien, Inhalt und Gestaltung, unterscheiden. Die Ausdifferenzierung in der Deutscharbeit sichert eine größere Vergleichbarkeit der Korrekturen, ermöglicht tiefere Einblicke in Stärken und Schwächen und liefert somit die Grundlage für fachdidaktische Hinweise.

2 ERGEBNISSE IM FACH DEUTSCH

Der erste Bericht hat sich auf die Gesamtergebnisse konzentriert und dabei nach Untergruppen der Schülerschaft (z.B. nach Schulart) differenziert. Im Mittelpunkt der vorliegenden Fortsetzung wird zusätzlich auf Seiten der Merkmale, der Leistungsergebnisse, differenziert, was durch die Konstruktion der an Bildungsstandards orientierten Arbeiten ermöglicht wird und durch die ebenso differenzierte Online- und Stichprobenerfassung.

Die Deutschaufgaben sind den drei Kompetenzbereichen Lesen, Sprachwissen und Schreiben zugeordnet. Jeder dieser Kompetenzbereiche lässt sich als ein eigener Aspekt der Leistung in der Deutscharbeit auffassen, als eine Skala. Die drei Skalen umfassen unterschiedlich viele Items und unterschiedlich hohe maximal erreichbare Punktzahlen (vgl. hierzu die Itemlisten im Abschnitt A2.1 des Anhangs).

Die Gesamtpunktezahl betrug 115 Punkte und verteilte sich wie folgt:

Lesen	:	maximal 60
Sprachwissen	:	15
Schreiben	:	40 Punkte.

Mindeststandard: Die Schwelle lag bei 68 Punkten, d.h. es mussten mindestens 69 Punkte (60%) für eine Note 4 erreicht werden.

Ergebnisse in den Kompetenzbereichen differenziert nach Schulart/Kursniveau. Maßstab: Realschulergenergebnisse

Tabelle 2.1 zeigt die Ergebnisse in der Deutscharbeit differenziert nach Schulart/Kursniveau. Unterschiede in den bereichsspezifischen Leistungen der Untergruppen sollen dadurch deutlich werden, dass ein Punkt gewählt wird, auf den alle Teilleistungen bezogen werden. Im Zentrum der Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss stehen die Realschüler/innen; ihre Ergebnisse wählen wir als Bezugspunkt und setzen sie auf Null. Die Ergebnisse der Untergruppen werden als Abweichungen nach unten oder nach oben von den Ergebnissen der Realschüler/innen ausgewiesen; vgl. zur Illustration die Abbildung A2.5 im Anhang.

Methodische Anmerkung: Die Items der drei Kompetenzbereiche bilden jeweils eine Skala, deren Ausprägungen in Lösungsanteilen von 0% (alles falsch) bis 100% (alles richtig) reichen. Es lässt sich aber nicht entscheiden, ob ein Lösungsanteil von z.B. 40% auf allen drei Skalen denselben Grad an Kompetenz bedeutet. Anders herum: Lösungsanteile von 84% im Lesen und von 74% in Schreiben (vgl. die Spalte *gesamt* in der Tabelle 2.1) können bedeuten, dass die Berliner Schüler/innen eine höhere Lese- als Schreibkompetenz aufweisen; die Ursache für den Unterschied kann aber auch in unterschiedlich schwierigen Lese- und Schreibitems liegen, also im Messinstrument. Letztendlich ist es somit unmöglich zu entscheiden, in welchem Teilbereich die Schüler/innen besser oder schlechter sind, denn dies setzt einen allgemeinen bereichsübergreifenden Leistungsmaßstab voraus, der in einem naturwissenschaftlichen Sinne nicht existiert: Leistung lässt sich nicht objektiv wie die Körpergröße in Zentimetern messen. In dem wir nun die Ergebnisse auf die jeweiligen Realschulergenergebnisse beziehen, bestimmen wir diese als den bereichsübergreifenden Nullpunkt.

Da diese Form der Darstellung die absoluten Unterschiede zwischen den drei Kompetenzbereichen verschwinden lässt, sind zur Rekonstruktion der absoluten Leistungswerte die ur-

sprünglichen Zahlen in den beiden Spalten *R*(ealschule) und *gesamt*⁶ aufgeführt. Sie zeigen, dass die Lösungsanteile für Lesen weitaus größer sind als für Sprachwissen und Schreiben (was nicht bedeuten muss, dass die Lesekompetenz höher ausgeprägt ist als das Sprachwissen oder die Schreibfähigkeit; vgl. die methodische Anmerkung). Sicherlich liefert die Skala Sprachwissen mit ihren wenigen, nämlich nur zwölf, Items (und 15 von insgesamt 115 Punkten) weit weniger zuverlässige Ergebnisse als die beiden anderen Skalen; vgl. hierzu im Anhang den Abschnitt A2.3 mit den dort aufgeführten Kennwerten. Gleichwohl bleibt die Differenz bei den Realschüler/innen von 65% Lösungsanteil auf der Skala Sprachwissen zu 82% Lösungsanteil auf der Skala Lesekompetenz erstaunlich hoch. Dass im Spiegel der Arbeiten die Werte für den Kompetenzbereich Schreiben niedrig liegen, ist nicht erwartungswidrig.

2.1 Tabelle: DEUTSCH. Lösungsanteile (Mittelwerte gerundet) differenziert nach Schulart und Kursniveau. Bezugspunkt: Realschulergenergebnisse. Basis: Pflichtteilnehmer/innen der Stichprobe.

	T/FE	T/GA	T/Mo	H, H/R:H	H, H/R:R	R	Y	B	gesamt
Deutsch gesamt	+ 1	- 6	+ 5	- 8	-10	76% ≙ 0	+ 9	- 7	79%
Kompetenz- bereich									
Lesen	0	- 4	+ 2	- 7	-11	82% ≙ 0	+ 6	- 5	84%
Sprachwissen	+ 5	- 7	+ 5	-11	-20	65% ≙ 0	+18	-10	73%
Schreiben	+ 2	- 1	+ 8	- 9	- 8	71% ≙ 0	+10	- 9	74%
LESEN: Anforde- rungsbereich⁷									
Inf. ermitteln	0	- 2	+ 1	- 5	- 5	90% ≙ 0	+ 4	- 5	91%
Interpretieren	0	- 5	+ 4	- 8	-13	75% ≙ 0	+ 8	- 8	77%
Reflektieren	- 1	- 7	+ 1	- 7	-14	83% ≙ 0	+ 6	- 4	85%

Auffällig sind die Werte der beiden Gruppen mit den Bildungsgängen Haupt- und Realschule. An sich wäre zu erwarten, dass die R-Schüler/innen besser seien als die H-Schüler/innen. Das Umgekehrte ist der Fall. Die Tabelle A1.2 aus dem Anhang zeigt, dass hier offensichtlich die Verhältnisse in der Stichprobe gegenüber der Konstellation in der Gesamtpopulation verzerrt sind; vgl. auch Abbildung D1 aus dem ersten Bericht.

⁶ Die zahlenmäßig deutlich größte Gruppe ist die der Gymnasiasten/innen. Ihre Leistung prägt das Gesamtergebnis in der rechten Spalte der Tabelle 2.1.

⁷ Vgl. im Abschnitt A2.1 des Anhangs den Aufbau und die Unterteilung der Deutscharbeit.

Die größten Abweichungen nach unten und nach oben von der mittleren Leistung der Realschüler/innen finden wir auf der Skala *Sprachwissen*, die geringsten bei Lesen. Da in *Lesen* die besten, in *Sprachwissen* die schlechtesten Leistungen erzielt werden, lässt sich als Befund festhalten: Mit steigender Schwierigkeit nimmt die Spreizung der Leistungsergebnisse zu. Abgesehen von statistischen Aspekten (geringere Reliabilität der Skala *Sprachwissen*, vgl. Abschnitt A2.3 im Anhang, und mehr "Bewegungsmöglichkeiten der Zahlen" im Bereich um 65% herum als im Bereich von 82%) dürften hier tatsächlich vorhandene Unterschiede in den Kompetenzbereichen bei den verschiedenen Subpopulationen der Berliner Schülerschaft zum Ausdruck kommen. Ist Lesekompetenz eine basale Fähigkeit, die mit Beginn der Schulzeit trainiert wird, und Schreiben etwas, was nur bis zu einem gewissen Grade erlernbar ist, so handelt es sich bei *Sprachwissen* um ein intellektuelles Surplus. Interessanterweise bilden die Gymnasiasten/innen die einzige Teilpopulation mit abnehmenden Lösungsanteilen von *Lesen* über *Sprachwissen* hin zu *Schreiben*, während alle anderen Gruppen am schlechtesten im Kompetenzbereich *Sprachwissen* abschneiden.

Zwar bildet der Bereich *Sprachwissen* nur einen kleinen Anteil im Spektrum der von der Deutscharbeit abgedeckten Anforderungen, dennoch bietet sich gerade aufgrund der großen Unterschiede zur "Realschulnorm" ein Ansatz an, die Leistungen der eigenen Teilschülerschaft durch gezielte Förderung zu verbessern. Es geht um die Vermittlung von Technik, von Fachwissen.

Schon aufgrund ihrer geringen Länge und damit verbundenen niedrigen Realibilitätswerten, vgl. Abschnitt A2.3 im Anhang, können die Ergebnisse auf den Subskalen *Informationen ermitteln*, *Textbezogenes Interpretieren* sowie *Reflektieren und Bewerten* nicht zuverlässig interpretiert werden, was zu bedauern ist, da die Konstellation "*Textbezogenes Interpretieren* schlechter als *Reflektieren und Bewerten*" nicht zu erwarten war. Leider lässt sich nicht entscheiden, ob immer mögliche Defizite in der Konstruktion der Arbeit, wie z.B. falsche Zuordnung der Items zu den Teilbereichen, Ursachen für dieses Ergebnis sind oder eine tatsächlich vorhandene größere Kompetenz Berliner Schüler/innen für das *Reflektieren und Bewerten* als für textimmanente Interpretation.

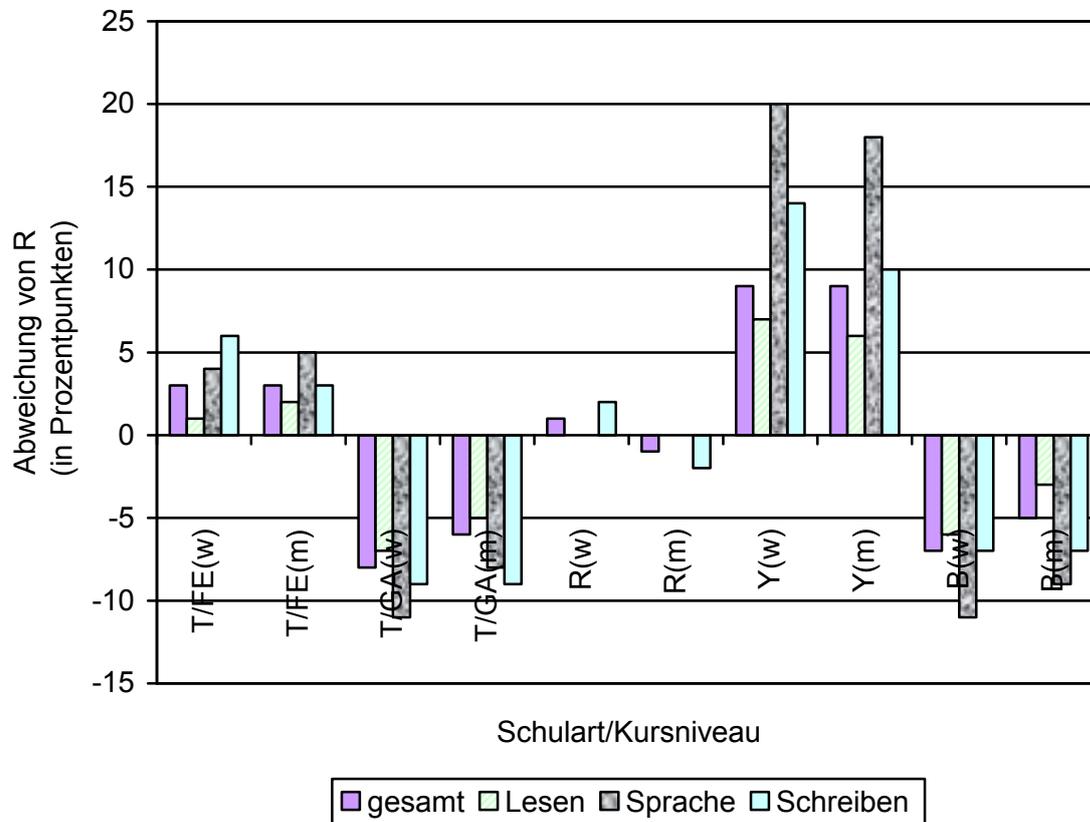
Ergebnisse in den Kompetenzbereichen differenziert nach Geschlecht und Schularth/ Kursniveau. Bezugsgröße: Realschulergebnisse

Bereits im ersten Bericht wurden Unterschiede in den drei Kompetenzbereichen differenziert nach Geschlecht und Herkunftssprache dargestellt; vgl. dort Tabelle D2. Diese Analyse soll nun fortgeführt und vertieft werden, indem wir wieder die Realschulpopulation als Bezugspunkt wählen: Die durchschnittlichen Ergebnisse aller Realschüler/innen werden auf Null gesetzt und die Abweichungen von dieser Nulllinie betrachtet. Die Abbildung 2.2 beruht auf der Tabelle A2.6 im Anhang und unterscheidet nach Geschlecht und Schularth/Kursniveau zugleich. Es zeigt sich, dass die Muster aus den vier Komponenten *Gesamtergebnis Deutsch*, *Teilergebnis in Lesen*, *Sprachwissen*, *Schreiben* nicht in allen Gruppen dieselben sind:

Geschlechtsunabhängige Muster finden wir bei den Gymnasial- und den Berufsschulergebnissen, bei den Gymnasialergebnissen mit den (relativ zum Realschulmaßstab) Minima bei Lesen⁸ und Maxima beim *Sprachwissen*; bei den Berufsschulen genau umgekehrt, mit den Minima beim *Sprachwissen* und den Maxima beim Lesen. In diesen beiden Schularten ist also der Leistungsstand beider Geschlechter in seiner Ausprägung gleich hoch bzw. gleich niedrig bei gleicher Konstellation der vier Komponenten untereinander.

⁸ Hier liegt wohl ein Deckeneffekt vor, denn bereits die Realschüler/innen erzielen den hohen Lösungsanteil von 81% (vgl. Tabelle A2.6 im Anhang), so dass die Gymnasiasten gewissermaßen "nicht mehr so viel Platz haben" besser zu sein wie in den anderen Kompetenzbereichen.

2.2 Abbildung: DEUTSCH. Ergebnisse in den drei Kompetenzbereichen und gesamt differenziert nach Geschlecht für einige Schularten/Kursniveaus.⁹
 Dargestellt werden die Abweichungen vom mittleren Lösungsanteil der Realschule. m: männlich, w: weiblich.



Dies gilt in etwa auch für die Realschulergebnisse, aber nicht mehr an der Gesamtschule. Für beide Kursniveaus der Gesamtschule, T/FE und T/GA, gilt, dass die weiblichen Jugendlichen im Bereich Sprachwissen schlechter abschneiden als die männlichen.

Es bestehen zwar insgesamt keine sehr großen Geschlechterunterschiede. Dennoch deuten sich hier und da Möglichkeiten gezielter geschlechtsspezifischer Förderung an: Von besonderem Interesse sind dann die Kompetenzbereiche Sprachwissen und Schreiben sowie die Gesamtleistung. Bei Gesamtschule/FE und im Gymnasium sind die Gesamtergebnisse bei beiden Geschlechtern gleich, was in etwa ebenfalls für die Realschule zutrifft; ansonsten schneiden die weiblichen Jugendlichen etwas schlechter ab als die männlichen. Im Kompetenzbereich Schreiben gilt das umgekehrte Bild: Hier sind die weiblichen Jugendlichen besser als die männlichen in den Gruppen T/FE, R und Y, wohingegen ansonsten beide Geschlechter gleiche Leistungen aufweisen. Jedenfalls zeigt sich, dass bei der Analyse unterschiedlicher Leistungsergebnisse durchaus zugleich auf Geschlecht und Schulart/Kursniveau zu achten ist.

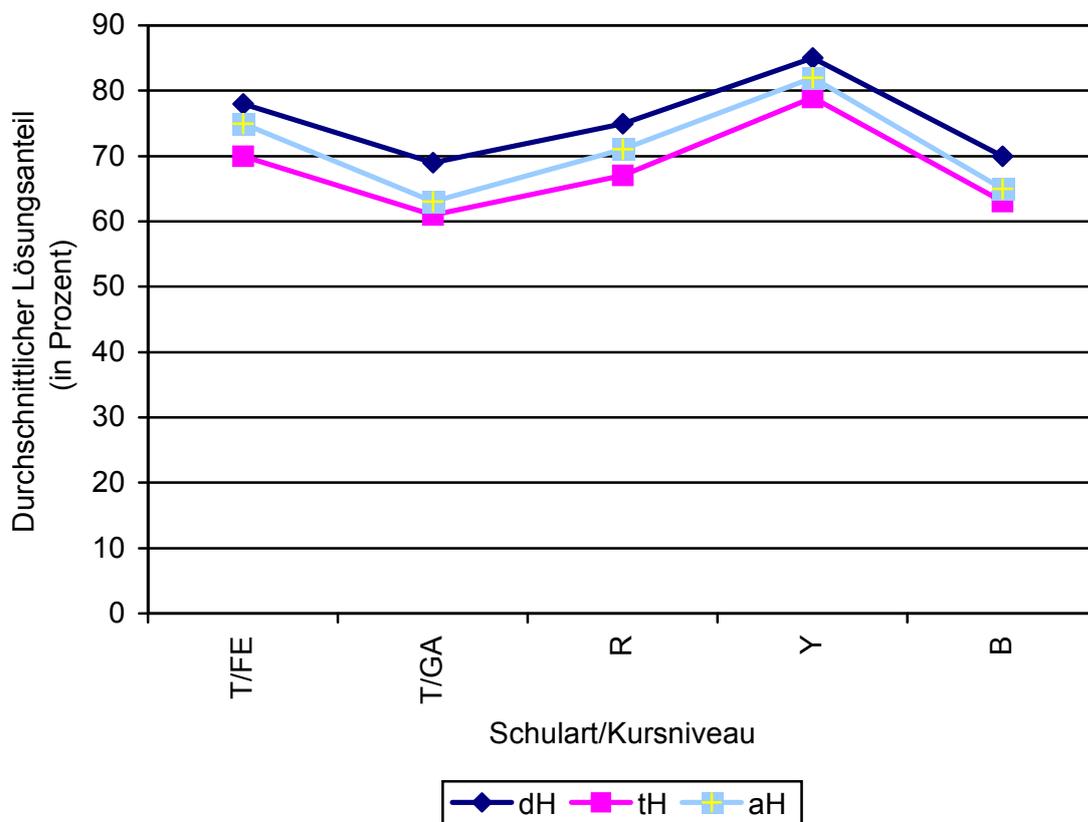
⁹ Aufgrund geringer Fallzahlen werden die Ergebnisse für T/Mo und H/R nicht wiedergegeben.

Ergebnisse in den Kompetenzbereichen differenziert nach Herkunftssprache und Schulart/Herkunftssprache.

Um gewissermaßen einen Blick hinter die Kulissen zu tun, haben wir eben die Werte an den Resultaten der Realschule gemessen, zumal sich die geschlechtsspezifischen Ergebnisse global gesehen nur wenig unterscheiden, wie die Tabelle A2.6 aus dem Anhang lehrt. Wenn wir uns nun der Situation der Sprachgruppen zuwenden, so treten sofort deutliche Unterschiede in den Lösungsanteilen zutage; vgl. Tabelle A2.7 und A2.7' im Anhang. Wir verändern daher den Blickwinkel ein wenig, relativieren nicht durch Bezug auf die Realschule, sondern fragen nach dem absoluten Niveau, das erreicht wird: Was leisten die drei Gruppen deutscher, türkischer und anderer Herkunftssprache (dH, tH, aH) in den verschiedenen Schularten/Kursniveaus? Was erreichen diese Schularten mit den drei Sprachgruppen?

Wie uns ein Vergleich der Tabellen A2.7 und A2.7' im Anhang zeigt, können wir dabei ohne wesentlichen Informationsverlust von der Vierereinteilung der Sprachgruppen zu einer Dreiteilung Herkunftssprache Deutsch, Türkisch und andere übergehen. Abbildung 2.3 zeigt die Gesamtergebnisse der Deutscharbeit.

2.3 Abbildung: DEUTSCH. Gesamtergebnis (durchschnittliche Lösungsanteile) differenziert nach Herkunftssprache für einige Schularten/Kursniveaus.¹⁰
dH: deutscher, tH: türkischer, aH: anderer Herkunftssprache.



¹⁰ Aufgrund geringer Fallzahlen werden die Ergebnisse für T/Mo und H/R nicht wiedergegeben.

2.4 Tabelle: DEUTSCH. Durchschnittliche Lösungsanteile differenziert nach Schulart/ Kursniveau und Herkunftssprache. Basis: Pflichtteilnehmer/innen ausgewählter Untergruppen aus der Online-Erhebung.

	dH	tH	aH	Diff.: dH-tH
<u>T/FE</u>				
Lesen	83%	77%	81%	6
Sprachwissen	69%	62%	66%	7
Schreiben	73%	64%	69%	9
<u>Differenz</u>				
Les - Sprache	14	15	15	
Les - Schreiben	10	13	12	
<u>T/GA</u>				
Lesen	77%	71%	73%	6
Sprachwissen	57%	47%	51%	10
Schreiben	61%	51%	54%	10
<u>Differenz</u>				
Les - Sprache	20	24	22	
Les - Schreiben	16	20	19	
<u>R</u>				
Lesen	82%	75%	78%	7
Sprachwissen	66%	55%	60%	11
Schreiben	69%	60%	64%	9
<u>Differenz</u>				
Les - Sprache	16	20	18	
Les - Schreiben	13	15	14	
<u>Y</u>				
Lesen	88%	83%	86%	5
Sprachwissen	83%	77%	80%	6
Schreiben	81%	73%	77%	8
<u>Differenz</u>				
Les - Sprache	5	6	6	
Les - Schreiben	7	10	9	
<u>B</u>				
Lesen	78%	73%	75%	5
Sprachwissen	56%	48%	52%	8
Schreiben	63%	54%	56%	9
<u>Differenz</u>				
Les - Sprache	22	25	23	
Les - Schreiben	15	19	19	
<u>gesamt¹¹</u>				
Lesen	84%	77%	80%	7
Sprachwissen	74%	61%	66%	13
Schreiben	75%	63%	67%	8
<u>Differenz</u>				
Les - Sprache	10	16	14	
Les - Schreiben	9	14	13	

¹¹ *gesamt* bezeichnet die Gesamtheit der in der Tabelle vertretenen Gruppen, also nicht alle Pflichtteilnehmer/innen.

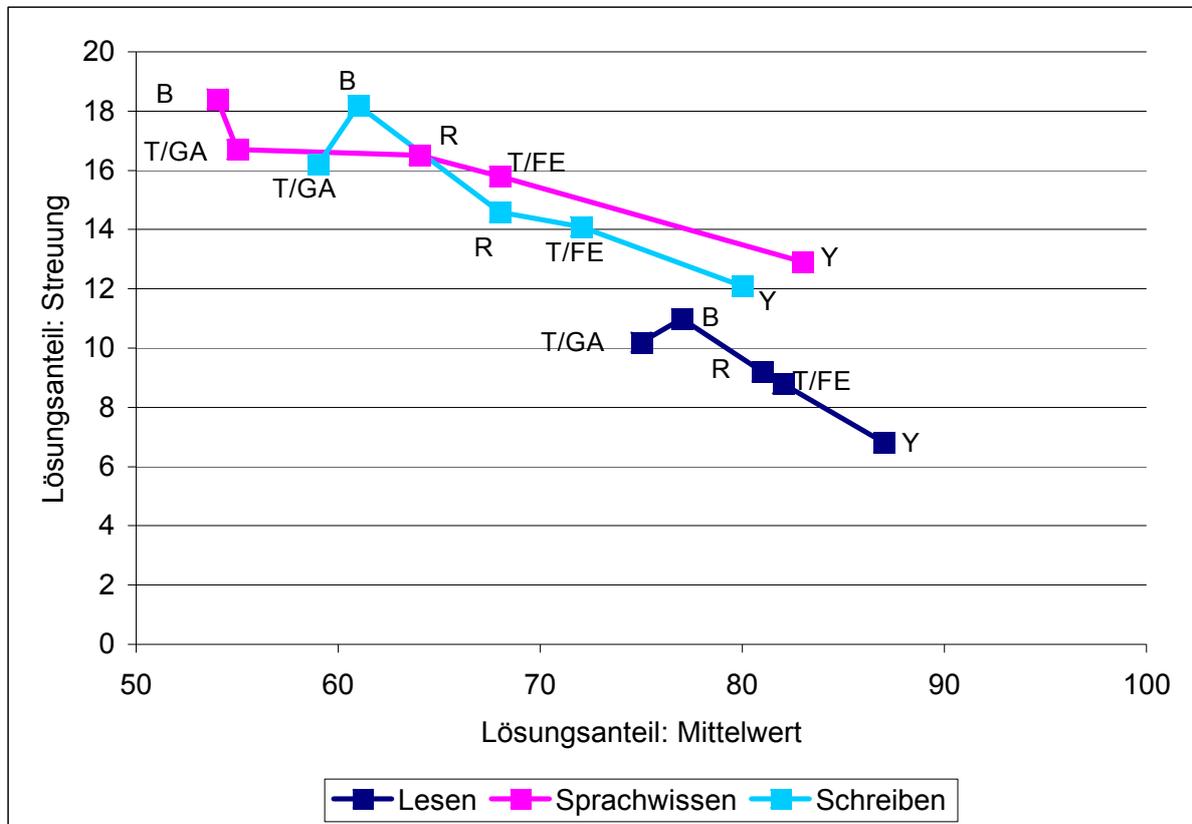
Abbildung 2.3 zeigt für alle Schularten/Kursniveaus dasselbe Muster: Die Jugendlichen deutscher Herkunftssprache schneiden durchweg am besten und die türkischer Herkunftssprache am schlechtesten ab. Auch die Abstände zwischen den drei Sprachgruppen bleiben über alle hier betrachteten Schularten/Kursniveaus in etwa gleich, d.h. die drei "Sprachenkurven" verlaufen weitestgehend parallel.

Die Deutsch-Gesamtergebnisse, Grundlage der Abbildung 2.3, setzen sich aus den drei Komponenten Lesen, Sprachwissen und Schreiben zusammen. Die damit verbundenen Anforderungen zielen auf unterschiedliche Kompetenzen ab, die möglicherweise in unterschiedlichem Maße an den Schulen geübt werden oder unterschiedlich schwierig für die drei hier betrachteten Sprachgruppen sind. Die Tabelle 2.4 soll helfen, die Frage zu klären.

Durchgängig, also unabhängig von Schulart/Kursniveau oder Kompetenzbereich, schneiden in allen drei Kompetenzbereichen die türkischen Jugendlichen am schlechtesten und die deutschen am besten ab. Die letzte Spalte rechts vermerkt die Ergebnisdifferenz zwischen den Jugendlichen deutscher und türkischer Herkunftssprache. Über alle drei Kompetenzbereiche betrachtet treten die größten Unterschiede bei T/GA, R und B auf, die niedrigsten bei T/FE und Y. Das deutet daraufhin, dass den Gymnasien und den FE-Kursen der Gesamtschule gelingt, nicht nur insgesamt bessere Ergebnisse zu erzielen, sondern auch die individuellen Unterschiede nicht allzu groß werden zu lassen. Diese an den Gruppenwerten gewonnene Vermutung wird durch die Abbildung 2.5 gestützt, die auf Tabelle A2.8 aus dem Anhang beruht. Tendenziell gilt: Je höher der Mittelwert, desto niedriger die Standardabweichung; ein höheres Leistungsniveau geht einher mit einer größeren Leistungshomogenität. Dies trifft nicht nur für die Gesamtheit der zugrundeliegenden Schülerschaft, sondern zudem für jede der Sprachgruppen zu, wie Tabelle A2.8 aus dem Anhang zeigt.

Tabelle 2.4 verdeutlicht zudem, dass für alle Sprachgruppen und bis auf die Ausnahme Gymnasium für alle Schularten/Kursniveaus im Kompetenzbereich Lesen die besten, in Sprachwissen die schlechtesten Ergebnisse erzielt wurden. Die besondere Konstellation beim Gymnasium wird zudem dadurch unterstrichen, dass die Differenzen in den Ergebnissen der einzelnen Kompetenzbereiche am geringsten sind, wie die Zeilen *Differenz* ausweisen. Auch hier gilt das eben Festgestellte, dass nämlich die Differenzen geringer sind, je höher das Leistungsniveau ist.

2.5 Abbildung: DEUTSCH. Mittelwerte und Standardabweichungen der Lösungsanteile in den drei Kompetenzbereichen differenziert nach Schulart/Kursniveau.



Aufgabe 5 der Deutscharbeit *Schreiben eines Briefes*: Dimensionen der Bewertung

Ähnlich wie mit den drei Subskalen im Kompetenzbereich Lesen eröffnet sich mit den Items der Aufgabe 5 eine weitere Möglichkeit, Verhältnisse unterhalb einer Gesamtskala, hier von Schreiben, differenziert darzustellen. Die Items sind nämlich die Bewertungskriterien, anhand derer der Text zu beurteilen war, den die Schüler/innen verfassten. Die Tabelle A2.11 im Anhang dokumentiert die Lösungsanteile der insgesamt sechzehn Bewertungsitems differenziert nach Schulart/Kursniveau. Lässt sich die Vielzahl an Items sinnvoll reduzieren und auf eine Grundstruktur zurückführen?

Mit dem empirisch-statistischen Verfahren der Faktoranalyse wurden die Items zu vier Dimensionen (Faktoren) zusammengefasst; vgl. im Anhang Tabelle A2.13, die dazugehörige Erläuterung und ferner die Tabelle mit differenzierten Einzelergebnissen. Die vier Dimensionen können wie folgt vereinfachend benannt werden:

- Text 1: Inhalt des Briefes
- Text 2: Gestaltung des Briefes
- Argumentation 1: Vorhanden und mit mindestens einem Argument/Beleg formuliert
- Argumentation 2: Vorhanden bei gewisser Vielfalt in Argumentation/Beleg.

Jedem Schüler, jeder Schülerin lassen sich vier sog. Faktorwerte (Koordinaten) zuordnen, die die Positionen auf den vier Dimensionen (Faktoren) beschreiben. Diese Werte können beliebig groß oder klein sein, aber aufgrund ihrer mathematischen Konstruktion sind sie so normiert, dass ihr Gesamtmittelwert 0 und ihre Standardabweichung 1 sind. Von einer Gruppe von Schülern/innen derselben Schulart können wir die vier Mittelwerte bilden und somit diese Gruppe auf den vier Dimensionen verorten, was in der Tabelle 2.6 geschieht.

2.6 Tabelle: Dimensionen der Bewertung von Aufgabe 5 (Schreiben eines Briefes). Positionen auf den Dimensionen differenziert nach Schulart/Kursniveau; vgl. Text.

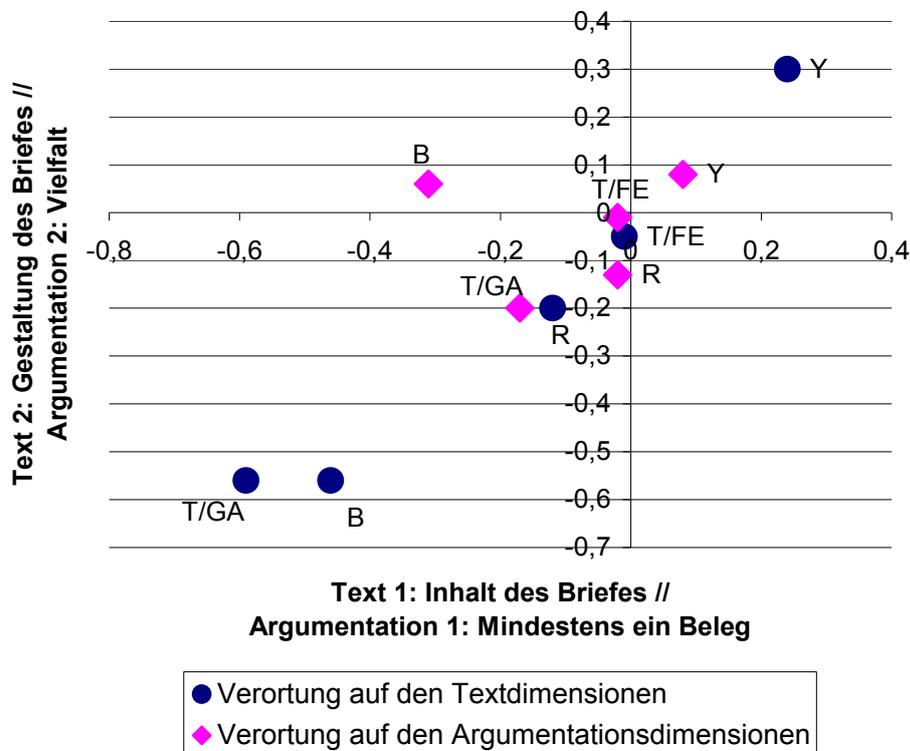
Basis: Pflichtteilnehmer/innen der Stichprobe.

	T/FE	T/GA	R	Y	B
Text 1: Inhalt des Briefes	-0,01	-0,59	-0,12	0,24	-0,46
Text 2: Gestaltung des Briefes	-0,05	-0,56	-0,20	0,30	-0,56
Argumentation 1: Vorhanden und mit mindestens einem Argument/Beleg formuliert	-0,02	-0,17	-0,02	0,08	-0,31
Argumentation 2: Vorhanden bei gewisser Vielfalt in Argumentation/Beleg	-0,13	-0,20	-0,01	0,08	0,06

Die Werte sind relativ zu verstehen, sie können nicht als absolute Werte interpretiert werden, sondern nur im Verhältnis zueinander. Dass die Gymnasiasten durchweg positive, die anderen Gruppen (nahezu) immer negative Werte haben, bedeutet nicht, dass nur die Gymnasiasten Positives hinsichtlich dieser vier Aspekte geleistet haben, sondern nur, dass sie überdurchschnittliche Ausprägungen, die anderen unterdurchschnittliche haben, da (s.o.) der Gesamtmittelwert wurde auf Null gesetzt wurde. Die Tabelle bildet die bereits bekannte Anordnung ab, mit den Gymnasiasten an der Spitze und den Gruppen T/GA und B am Ende.

Die größten Unterschiede zwischen den Gruppen treten auf den beiden textbezogenen Dimensionen auf, während die Ausprägungen der beiden Merkmale, die auf die Formulierung einer eigenen Position zielen, dichter beieinander liegen. Dies verdeutlicht die Abbildung 2.7, die alle vier Dimensionen zugleich wiedergibt: Als x-Achse die Dimensionen Text 1 und Argumentation 1, als y-Achse Text 2 und Argumentation 2. Die Abbildung zeigt auch, dass gerade bei den beiden schwächsten Gruppen, T/GA und B, die größten Schwankungen von Dimension zu Dimension zu beobachten sind. Während die Realschüler/innen oder die FE-Schüler/innen aus der Gesamtschule z.B. in etwa im selben Bereich zu finden sind, trifft dies für T/GA und B nicht zu: Die Schüler/innen dieser beiden Gruppen weisen kein gleichmäßiges Leistungsniveau über alle Dimensionen hinweg auf, sondern besitzen spezifische Stärken (Argumentationsdimensionen) und Schwächen (Textdimensionen).

2.7 Abbildung: Dimensionen der Bewertung von Aufgabe 5 (Schreiben eines Briefes). Positionen auf den Dimensionen differenziert nach Schulart/Kursniveaus.



Aufgabe 5 der Deutscharbeit *Schreiben eines Briefes*: Zusammenhänge mit den Dimensionen der Bewertung

Wir wenden uns nun der Frage zu, wie stark der Zusammenhang zwischen den vier Bewertungsdimensionen und übergeordneten Ergebnissen ist, nämlich zum Ergebnis des Schreibeiteiles insgesamt, zur Prüfungsnote Deutsch, zur Jahrgangsnote Deutsch und zum Bestehen des MSA. Das Maß, anhand dessen der Zusammenhang quantifiziert wird, ist die Korrelation; die Korrelationen sind differenziert nach Schulart/Kursniveau in der Tabelle 2.8 abgebildet. Im Kommentar zur Tabelle A2.12 aus dem Anhang wird auf Funktion und Bedeutung von Korrelationen eingegangen. Das dort zum Verständnis der Korrelationsmuster Geschriebene gilt sinngemäß ebenfalls für den vorliegenden Sachverhalt. In Kürze daher unter Beachtung der Tabellen 2.6 und 2.8 nur so viel:

- # Die Korrelationen nehmen von links nach rechts ab;¹² dies gilt fast durchgängig. Dies ist verständlich, da gewissermaßen der Abstand der Aufgabe 5 zu den anderen Komponenten zunimmt: Die Aufgabe 5 ist wesentlicher Bestandteil der Schreibaufgabe; die Bewertung der Aufgabe 5 geht unmittelbar, aber nur als eine von mehreren Komponenten in die Prüfungsnote der MSA-Deutscharbeit ein; der Zusammenhang zur Jahrgangsnote ist nur mittelbar und die Bedeutung für den MSA insgesamt noch einmal geringer.

¹² Zu beachten ist der Absolutbetrag. Das Vorzeichen der Korrelationskoeffizienten in den beiden mittleren Spalten ist negativ, weil bei Zensuren niedrige Werte gute und hohe Werte schlechte Leistungen markieren im Gegensatz zum Lösungsanteil bei der Schreibaufgabe oder der Codierung 0: *nicht bestanden*, 1: *bestanden* beim MSA-Gesamtergebnis.

2.8 Tabelle: Deutsch-Arbeit, Teil 5 (Schreibkompetenz - Verfassen eines Briefes). Korrelationen zwischen den vier Dimensionen der Bewertung und den Leistungsmerkmalen *Gesamtergebnis Schreiben*, *Gesamtergebnis Deutsch (Prüfungsnote)*, *Jahrgangsnote Deutsch* und *MSA bestanden*. Basis: Pflichtteilnehmer/innen T/FE, T/GA, R, Y und B der Stichprobe. Nur die Korrelationen werden durch ^{n.s.} markiert, die nicht signifikant von 0 verschiedenen sind.

Schreiben/Aufgabe 5	Schreiben gesamt	Prüfungs- note	Jahr- gangsnote	MSA be- standen
a) gesamt				
Text 1: Inhalt des Briefes	.67	-.50	-.26	.24
Text 2: Gestaltung des Briefes	.48	-.45	-.28	.24
Argumentation 1: Mindestens ein Beleg	.27	-.17	-.06	.16
Argumentation 2: Vielfalt der Darlegung	.40	-.29	-.19	.08
b) T/FE				
Text 1: Inhalt des Briefes	.63	-.50	-.22	.28
Text 2: Gestaltung des Briefes	.45	-.45	-.28	.29
Argumentation 1: Mindestens ein Beleg	.32	-.20	-.03 ^{n.s.}	.06 ^{n.s.}
Argumentation 2: Vielfalt der Darlegung	.39	-.25	-.06 ^{n.s.}	.01 ^{n.s.}
c) T/GA				
Text 1: Inhalt des Briefes	.63	-.47	-.15	.19
Text 2: Gestaltung des Briefes	.34	-.32	-.18	.15
Argumentation 1: Mindestens ein Beleg	.56	-.37	-.23	.28
Argumentation 2: Vielfalt der Darlegung	.38	-.27	-.20	.21
d) R				
Text 1: Inhalt des Briefes	.66	-.45	-.25	.30
Text 2: Gestaltung des Briefes	.44	-.42	-.31	.16
Argumentation 1: Mindestens ein Beleg	.19	-.10	0 ^{n.s.}	.16
Argumentation 2: Vielfalt der Darlegung	.44	-.30	-.21	.06 ^{n.s.}
e) Y				
Text 1: Inhalt des Briefes	.64	-.43	-.22	.02 ^{n.s.}
Text 2: Gestaltung des Briefes	.40	-.31	-.21	.03 ^{n.s.}
Argumentation 1: Mindestens ein Beleg	.12	-.04 ^{n.s.}	.01 ^{n.s.}	.04 ^{n.s.}
Argumentation 2: Vielfalt der Darlegung	.44	-.35	-.23	.06
f) B				
Text 1: Inhalt des Briefes	.61	-.23	-.35	-.04 ^{n.s.}
Text 2: Gestaltung des Briefes	.31	-.29	-.15 ^{n.s.}	.27
Argumentation 1: Mindestens ein Beleg	.60	-.43	-.34	.20
Argumentation 2: Vielfalt der Darlegung	.31	-.41	-.14 ^{n.s.}	-.05 ^{n.s.}

Zusammenhang mit dem Gesamtergebnis MSA:

Auffällig ist, dass sich bei den Gymnasiasten/innen keinerlei Zusammenhang mit einer der vier Bewertungsdimensionen feststellen lässt; alle Koeffizienten sind statistisch von Null nicht zu unterscheiden. Für die Gruppe T/FE gilt dies noch für die beiden Argumentationsdimensionen, bei R für *Argumentation 2* (Vielfalt der Darlegung) und bei B zusätzlich auch für *Text 1* (Inhalt des Briefes). Dies deutet darauf hin, dass die Mindestanforderung *Argumentation 1*, nämlich zumindest ein Argument vorbringen zu können, für nahezu alle Mitglieder der Gruppen Y und T/FE erfüllt ist, so dass dieser Aspekt im Hinblick auf das Bestehen des MSA nicht differenziert. Zugleich bedeutet dies, dass ein substanzieller Teil der anderen Gruppen dieser Anforderung nicht gerecht wird; vgl. hierzu Tabelle 2.6.

Zusammenhang zur Jahrgangsnote in Deutsch:

Die Jahrgangsnote wird aufgrund der Leistungen im Schuljahr durch die unterrichtenden Lehrkräfte vergeben. Signifikante, wenn auch nicht stark ausgeprägte, Zusammenhänge zu den Bewertungsdimensionen gibt es in allen Gruppen.

Y	:	Text 1	Text 2	Argumentation 2
T/FE	:	Text 1	Text 2	
R	:	Text 1	Text 2	Argumentation 2
T/GA	:	(Text 1)	(Text 2)	Argumentation 1 Argumentation 2
B	:	Text 1	(Text 2)	Argumentation 1 (Argumentation 2)

Durchweg spielen die unmittelbar textbezogenen Aspekte der Bewertung eine Rolle, also die gewissermaßen klassischen Kriterien, Geschriebenes zu beurteilen.

Zusammenhang zur Prüfungsnote und zur Schreibleistung in der MSA-Arbeit:

Die Korrelationsmuster bei beiden Merkmalen sind mit Ausnahme der Koeffizienten in der Gruppe B identisch. Führen wir die beiden jeweils größten auf, so erhalten wir:

Y	:	Text 1	Argumentation 2
T/FE	:	Text 1	Text 2
R	:	Text 1	Text 2
T/GA	:	Text 1	Argumentation 1
B	:	Text 1	Argumentation 1
			Argumentation 1 (Schreiben)
			Argumentation 1 (Prüfungsnote)

Im Vordergrund auch hier der inhaltsbezogene Textaspekt, der Aspekt, bei dem die Gruppen T/GA und B deutlich schlechtere Ergebnisse als die anderen erzielen, wie Tabelle 2.6 zeigt.

Letztendlich ist allerdings nicht zu entscheiden, ob tatsächlich vorhandene Leistungsunterschiede zwischen den Gruppen vorliegen oder ob die Lehrkräfte gruppenspezifische pädagogisch motivierte Zensuren vergeben.

Im Anhang lässt sich anhand der Abbildung A2.14 die Analyse im Hinblick auf Unterschiede zwischen den Geschlechtern und der Herkunftssprache vertiefen.

3 ERGEBNISSE IM FACH ENGLISCH

Der erste Bericht enthielt globale Aussagen zu den Leistungen im Fach Englisch, die nunmehr vertieft werden sollen.

Ergebnisse differenziert nach Geschlecht

Gibt es über die gesamte Berliner Schülerschaft hinweg keine Unterschiede des Leistungsniveaus der Geschlechter - weder im Gesamtlösungsanteil, noch in den Teilbereichen Hören, Lesen und Schreiben; vgl. S. 16 f. im ersten Bericht - so wenden wir uns jetzt den beiden Prüfungsteilen schriftlich und mündlich (*Sprachfertigkeit*) zu. Die Tabelle A3.4 des Anhangs zeigt für die Gesamtergebnisse keine Unterschiede. Ihr entnehmen wir die folgende Konstellation für die Prüfungszensuren:

	schriftlich	mündlich
weiblich	2,8	2,9
männlich	2,9	3,0
gesamt	2,9	2,9

Eine genauere schulartspezifische Betrachtung, wie sie die Abbildung 3.1 illustriert, zeigt jedoch, dass sich hier drei Effekte ausgleichen:

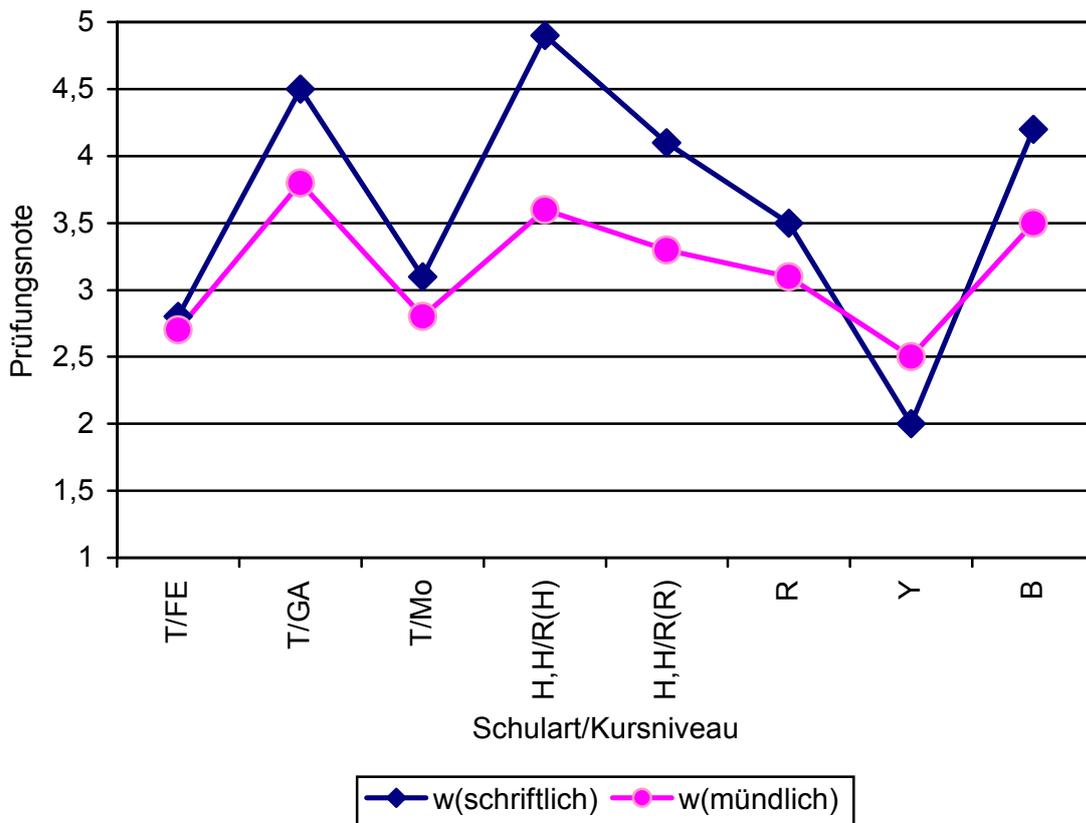
- Die Gruppe Gymnasium (Y) ist die einzige, aber zugleich zahlenmäßig die größte, in der die schriftliche Leistung besser als die mündliche bewertet wird.
- In den beiden Gesamtschulgruppen T/FE und T/Mo sowie bei den Realschülern/innen sind die schriftlichen und mündlichen Zensuren in etwa gleich.
- Bei den vier anderen Gruppen (T/GA, H/HR(H), H/HR(R) und B) sind die schriftlichen Arbeiten schlechter ausgefallen als die mündlichen Prüfungen, teilweise deutlich schlechter.

Diese dreifach gestaffelten Verhältnisse gelten gleichermaßen für beide Geschlechter, sie sind also geschlechtsunabhängiger Ausdruck schulartspezifischer Konstellationen.

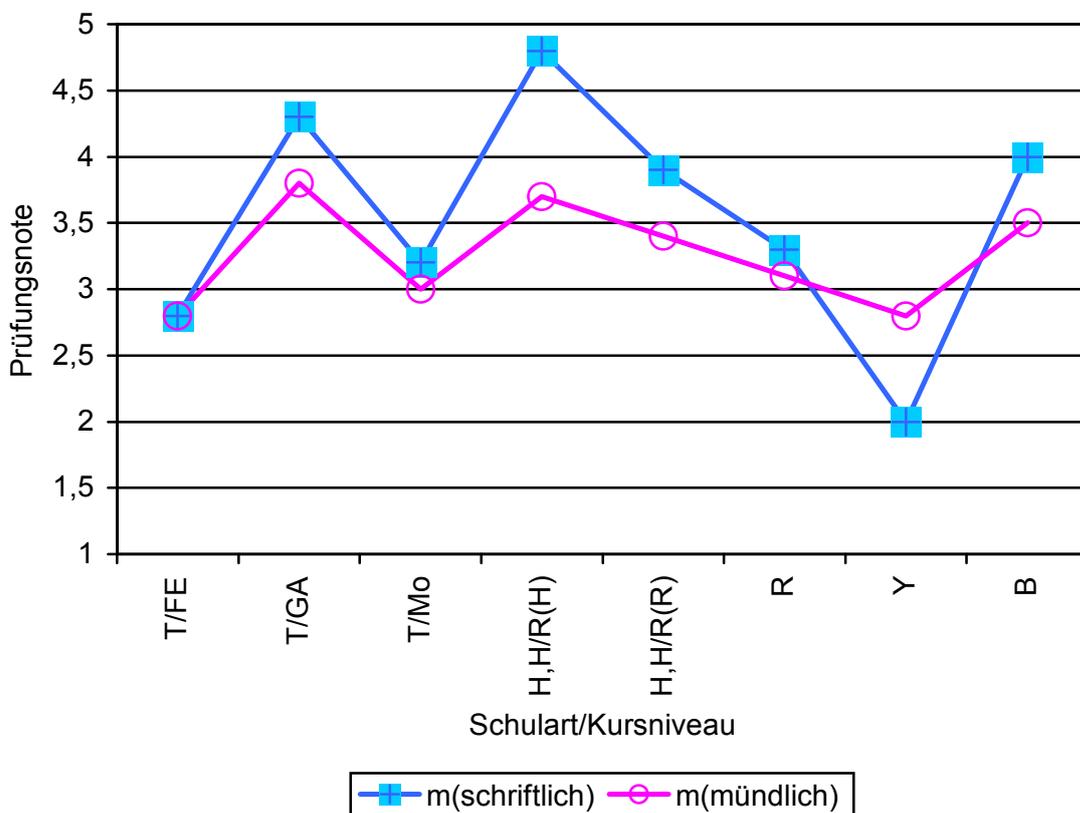
Im Anhang dokumentieren Tabelle A3.5 und Abbildung A3.6 die Ergebnisse differenziert nach der Herkunftssprache. Dabei zeigt sich, dass in den beiden Gruppen T/FE und R (T/Mo entfällt aufgrund zu geringer Fallzahlen) die eben festgestellte weitgehende Gleichheit von mündlicher und schriftlicher Prüfungsnote nur für die Teilgruppen der Schüler/innen deutscher Herkunftssprache gilt; für die beiden anderen Gruppen tH und aH fallen die Bewertungen des schriftlichen Prüfungsteils deutlich schlechter aus als des mündlichen. Zusammenfassend ergibt sich hier aus der Befund:

Je schwächer eine Schülerpopulation allgemein ist, desto stärker ist die Tendenz, dem mit einer besseren mündlichen Note entgegenzuwirken.

3.1 Abbildung: ENGLISCH. Prüfungsnoten mündlich und schriftlich differenziert nach Geschlecht und Schulart/Kursniveau. a) Die weiblichen Jugendlichen.

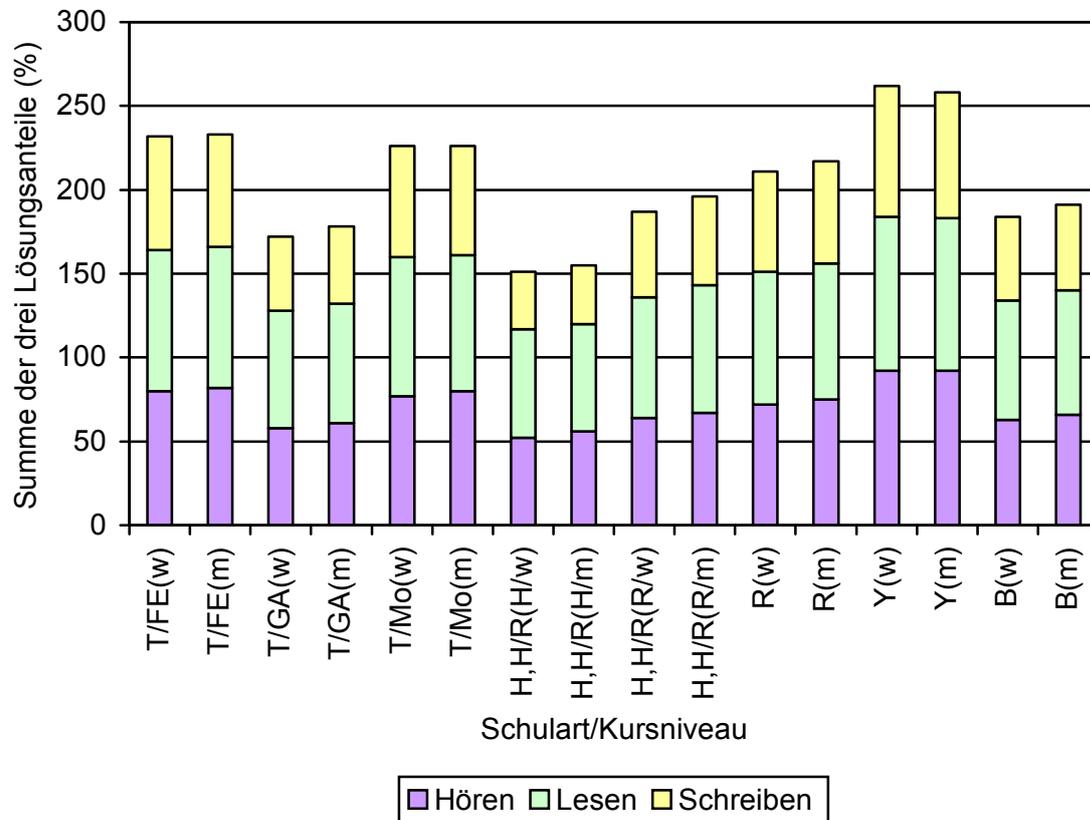


b) Die männlichen Jugendlichen.



3.2 Abbildung: ENGLISCH. Ergebnisse in den drei Kompetenzbereichen differenziert nach Geschlecht und Schulart/Kursniveau.

Die Säulen geben die Summe der Lösungsanteile aus den drei Kompetenzbereichen Hören, Lesen und Schreiben wider. w: weiblich, m: männlich



Grundlage der Abbildung 3.2 ist die Tabelle A3.7 aus dem Anhang. Sie zeigt für die Leistungen in den drei Teilbereichen Hören, Lesen und Schreiben:

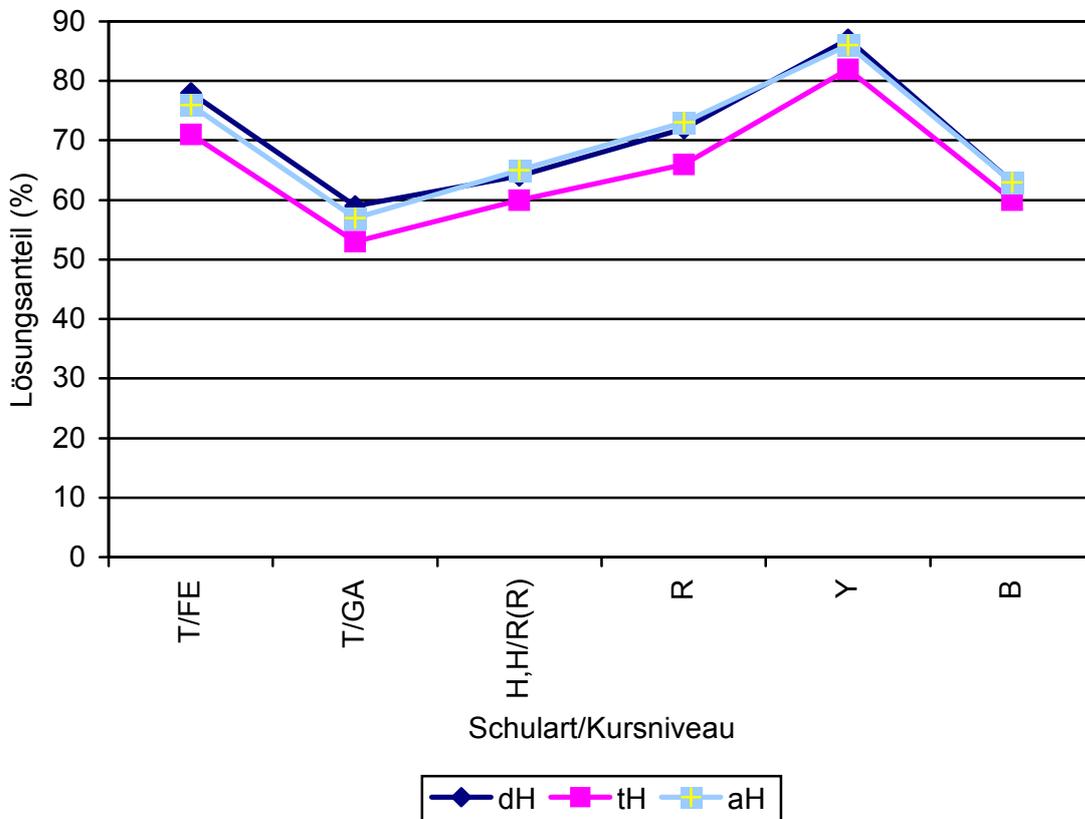
- In keiner Schulart gibt es wesentliche Unterschiede in den Ergebnissen beider Geschlechter (keine Interaktion Geschlecht - Schulart/Kursniveau).
- Für alle Gruppen gilt ohne Ausnahme, dass der Kompetenzbereich Schreiben die mit Abstand niedrigsten Lösungsanteile aufweist.
- Die höchsten Lösungsanteile finden sich im Kompetenzbereich Lesen mit einer gewichtigen Ausnahme: In der größten Gruppe, jener der Gymnasisten/innen, sind für Hören und für Lesen die Lösungsanteile nahezu gleich und liegen über 90%.

Ergebnisse differenziert nach Herkunftssprache

Die Abbildung 3.3 zeigt die Gesamtergebnisse in Englisch für die drei Gruppen der Herkunftssprache (deutsch, türkisch, andere: dH, tH, aH) differenziert nach Schulart/Kursniveau. Ein Vergleich mit der analogen Abbildung 2.3 für Deutsch zeigt, dass die drei Sprachgruppen etwas dichter beieinanderliegen, aber vor allem, dass dieselbe Anordnung gilt: Die Gruppe dH mit den besten, die Gruppe tH mit den schlechtesten Ergebnissen.

Im Anhang sind Ergebnisse für die drei Kompetenzbereiche differenziert nach Herkunftssprache und Schulart/Kursniveau dokumentiert (Abbildung A3.8).

3.3 Abbildung: ENGLISCH. Gesamtergebnis (Lösungsanteil) differenziert nach Herkunftssprache für einige Schularten/Kursniveaus.¹³
 dH, tH, aH: deutscher, türkischer, anderer Herkunftssprache



Zusammenhang von Komponenten der Arbeit mit übergreifenden Ergebnissen

Eine noch feinere Aufteilung, die die jeweils drei Aufgaben berücksichtigt, aus denen sich die Teile der Englischarbeit zusammensetzen, wird in der Tabelle A3.3 des Anhangs dokumentiert. Die Tabelle verzichtet auf die Unterscheidung nach Geschlechtern, da die Ergebnisse - wie hier gezeigt - geschlechtsunabhängig sind. Die Tabelle A3.3 beruht auf der Stichprobenerhebung, also einer wesentlich geringeren Fallzahl als bei der OnLine-Erfassung, und weist die Werte nur der drei Gruppen R, Y und B aus.

Wir machen uns die Möglichkeit dieser tieferen Aufgliederung der Arbeit zunutze und fragen, welche der Komponenten den stärksten Zusammenhang mit anderen Ergebnissen des mittleren Schulabschlusses aufweist, siehe Tabelle 3.4.

¹³ Aufgrund geringer Fallzahlen werden die Ergebnisse für T/Mo und H/R(H) nicht wiedergegeben.

3.4 Tabelle: Die neun Aufgaben und drei Teilbereiche der Englischarbeit in ihrem (statistischen) Zusammenhang mit übergeordneten Ergebnissen des mittleren Schulabschlusses.

Angegeben werden Korrelationskoeffizienten.¹⁴

MSA: Englischarbeit ¹⁵	MSA: Englischarbeit				Englisch MSA		Jahr- gangs- note	MSA bestan- den
	Hören	Lesen	Schrei- ben	gesamt	Note mündl.	Note gesamt		
Hören								
Aufgabe 1	.67	.54	.50	.64	-.34	-.54	-.32	.38
Aufgabe 2	.92	.67	.65	.84	-.47	-.75	-.40	.44
Aufgabe 3	.91	.65	.64	.82	-.46	-.74	-.41	.40
gesamt	---	.73	.71	.91	-.51	-.81	-.44	.47
Lesen								
Aufgabe 1	.60	.74	.53	.68	-.36	-.58	-.33	.36
Aufgabe 2	.56	.81	.48	.66	-.35	-.56	-.30	.36
Aufgabe 3	.63	.87	.56	.74	-.37	-.63	-.35	.39
gesamt	.73	---	.64	.86	-.44	-.72	-.40	.45
Schreiben								
Aufgabe 1	.59	.55	.76	.72	-.43	-.66	-.41	.35
Aufgabe 2	.62	.58	.91	.81	-.59	-.77	-.54	.48
Aufgabe 3	.63	.56	.92	.81	-.57	-.78	-.52	.46
gesamt	.71	.64	---	.90	-.62	-.86	-.57	.51

Die Tabelle 3.4 legt mehrere Sachverhalte nahe:

- Für jeden der drei Teilbereiche Hören, Lesen und Schreiben ist der Zusammenhang mit dem Gesamtergebnis der schriftlichen Prüfung in etwa gleich stark (Hören: .91, Lesen: .86, Schreiben: .90). Es dominiert keine der drei Komponenten. Innerhalb der drei Bereiche kann jedoch der Beitrag der einzelnen Aufgaben durchaus unterschiedlich sein.
- Die Zusammenhänge zwischen den drei Bereichen untereinander sind recht hoch, etwa um .70. Somit sind die Kompetenzen, so weit sie von der Englisch-MSA-Arbeit überprüft werden, nicht unabhängig voneinander. Dies deutet auf eine generelle Fähigkeit für Fremdsprachen.
- Die Unterscheidung sprachlicher Fähigkeiten in aktive (produktive) und passive (rezeptive) schlägt sich in den Werten der Tabelle 3.4 nieder: Den stärksten Zusammenhang zur mündlichen Prüfungsnote weist mit .62 der Kompetenzbereich Schreiben auf. Beide Male geht es um die Produktion von Sprache, das eine Mal schriftlich, das andere Mal mündlich. Hören und Lesen stellen hingegen die passive Seite sprachlicher Fähigkeiten dar und korrelieren niedriger mit der mündlichen Prüfungsnote.

¹⁴ Zum Korrelationskoeffizienten siehe Ausführungen vor der Tabelle A2.12 im Deutschkapitel des Anhangs. Alle Koeffizienten sind signifikant von Null verschieden.

¹⁵ **Hören.** Höraufgabe 1: Recorded Messages. Höraufgabe 2: A K/night to Remember. Höraufgabe 3: Sleepy Head Morning Show.
Lesen. Leseaufgabe 1: Labels. Leseaufgabe 2: Jobs for Teens. Leseaufgabe 3: School Meals.
Schreiben. Schreibaufgabe 1: Questionnaire on Computer Habits. Schreibaufgabe 2: New in Town. Schreibaufgabe 3: Film descriptions.

- Die Gesamtprüfungsnote, die sich aus der Zensur für den schriftlichen und den mündlichen Teil im Verhältnis 3 zu 2 zusammensetzt, weist den schwächsten, wenn auch mit .72 recht hohen Zusammenhang zum Kompetenzbereich Lesen auf, den stärksten mit .86 zu Schreiben. Bereits der erste Bericht zeigte, dass im Bereich Schreiben die relativ schlechtesten Ergebnisse erzielt wurden, er also offensichtlich mit höheren Anforderungen verknüpft ist als die beiden anderen Kompetenzbereiche. Die Skala Schreiben vermag also stärker im oberen Leistungsbereich zu differenzieren und ist somit ein besserer Indikator für die Gesamtprüfungsleistung.
- Diese Überlegung erklärt auch, warum von den dreien der Kompetenzbereich Schreiben den stärksten Zusammenhang mit der Jahrgangsnote Englisch und mit dem Bestehen des mittleren Schulabschlusses insgesamt aufweist.

Zusammenfassend gilt, so weit sich dies aus den vorliegenden Berechnungen ablesen lässt, dass die Englischarbeit auch unter testtheoretischen Gesichtspunkten sehr zufriedenstellende Eigenschaften besitzt.¹⁶

¹⁶ Vgl. auch die hohen Reliabilitätskoeffizienten, die im Abschnitt A3.1 des Anhangs dokumentiert sind.

4 ERGEBNISSE IM FACH FRANZÖSISCH

Der erste Bericht enthielt globale Aussagen zu den Leistungen, die nunmehr vertieft werden sollen.

Die Population der Schüler/innen, die Französisch als erste Fremdsprache gewählt haben, weist im Vergleich zu Englisch einige Besonderheiten auf. Sie konzentriert sich vornehmlich auf das Gymnasium und die Realschule sowie den F/E-Kurs der Gesamtschule. Damit sind nahezu alle Schüler/innen mit Französisch als erster Fremdsprache zur Teilnahme am MSA verpflichtet. Während die Englisch-Schüler/innen sich gleichermaßen mit je 50% auf die beiden Geschlechter verteilen, überwiegen mit 61% zu 39% die weiblichen Jugendlichen in der Französischpopulation.¹⁷ Schüler/innen nichtdeutscher Herkunftssprache gibt es kaum. Aufgrund der niedrigen Fallzahlen, insbesondere in der Stichprobe, sind somit Analysen im selben Umfang wie für das Fach Englisch nicht möglich. Die Auswertungen beziehen sich daher allein auf die Gruppen Gesamtschule/Kursniveau FE (T/FE), Realschule (R) und Gymnasium (Y) und berücksichtigen das Merkmal Geschlecht, aber nicht die Herkunftssprache.

Ergebnisse differenziert nach Geschlecht

Tabelle 4.1 dokumentiert für beide Geschlechter die Lösungsanteile in den drei Kompetenzbereichen differenziert nach Schular/Kursniveau.

Es gibt Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Konstellationen im Englischen:

- Wie im Englischen gilt für alle Gruppen, dass der Kompetenzbereich Schreiben die deutlich niedrigsten Lösungsanteile aufweist.
- Fanden sich die höchsten Lösungsanteile im Englischen im Kompetenzbereich Lesen (mit der gewichtigen Ausnahme der Gymnasiasten/innen), so bietet sich bei den Französisch-ergebnissen ein uneinheitliches Bild, das allerdings aufgrund der geringen Fallzahlen mehr hypothetischen als definitiven Charakter besitzt und der Replikation harrt: Die Gymnasiasten/innen bilden nunmehr die gewissermaßen entgegengesetzte Ausnahme, da hier beide Geschlechter im Lesen die besten Ergebnisse erzielen. Bei den Realschüler/innen sind für beide Geschlechter gleichermaßen die Lösungsanteile im Kompetenzbereich Hören am höchsten, während in der Gruppe T/FE die weiblichen bzw. die männlichen Jugendlichen ihre Maxima im Lesen bzw. Hören haben.
- Während im Englischen die Leistungen der Gymnasiasten/innen deutlich besser als der FE-Kursler/innen aus der Gesamtschule sind, so weisen im Französischen beide Gruppen dasselbe Leistungsniveau auf.

¹⁷ Hiervon leicht abweichend die Zusammensetzung der Stichprobe mit 56% weiblichen und 44% männlichen Jugendlichen.

4.1 Tabelle: FRANZÖSISCH. Ergebnisse in den drei Kompetenzbereichen Hören, Lesen und Schreiben differenziert nach Geschlecht und Schulart/Kursniveau. Basis: Online-Erhebung/Pflichtteilnehmer/innen. Angegeben werden Lösungsanteile in Prozent.

	Hören	Lesen	Schreiben	gesamt
T/FE				
weiblich	77%	80%	76%	77%
männlich	82%	77%	68%	76%
gesamt	79%	79%	73%	77%
R				
weiblich	69%	67%	56%	64%
männlich	73%	68%	52%	64%
gesamt	71%	67%	54%	64%
Y				
weiblich	77%	84%	73%	78%
männlich	80%	82%	62%	75%
gesamt	78%	83%	69%	77%
gesamt				
weiblich	76%	82%	72%	77%
männlich	79%	80%	62%	74%
gesamt	77%	81%	68%	76%

Wir wenden uns jetzt den beiden Prüfungsteilen schriftlich und mündlich (*Sprachfertigkeit*) zu. Tabelle 4.2 gibt die Zensuren differenziert nach Schulart/Kursniveau und Geschlecht wieder.

4.2 Tabelle: FRANZÖSISCH. Prüfungsnoten schriftlich und mündlich ("Sprachfertigkeit") differenziert nach Geschlecht und Schulart/Kursniveau. Basis: Online-Erhebung/Pflichtteilnehmer/innen.

	weiblich		männlich		gesamt	
	schriftlich	mündlich	schriftlich	mündlich	schriftlich	mündlich
T/FE	2,8	2,0	3,0	2,4	2,9	2,2
R	3,9	2,9	4,0	3,5	4,0	3,2
Y	2,8	2,6	3,1	2,9	2,9	2,7
gesamt	2,9	2,6	3,2	2,9	3,0	2,7

Eine Analyse der entsprechenden Englischergebnisse ergab zusammenfassend den Befund: Je schwächer eine Schülerpopulation allgemein ist, desto stärker ist die Tendenz, dem mit der mündlichen Note entgegenzuwirken. Bedenken wir, dass die Gruppe T/FE und Y auf

demselben Leistungsniveau liegen, so gilt diese Regel für die Verhältnisse im Französischen nur eingeschränkt, denn die Differenz der schriftlichen und der mündlichen Prüfungsnote ist zwar für die Gruppe Y am kleinsten, aber für die beiden anderen Gruppen, T/FE und R, in etwa gleich groß.

Zusammenhang von Komponenten der Arbeit mit übergreifenden Ergebnissen

Wir machen uns die Möglichkeit einer feineren Aufgliederung der Arbeit zunutze, indem wir anhand der Stichprobenergebnisse danach fragen, welche der Komponenten den stärksten Zusammenhang mit anderen Ergebnissen des mittleren Schulabschlusses aufweist, siehe Tabelle 4.3.

4.3 Tabelle: Die neun Aufgaben und drei Teilbereiche der Französischarbeit in ihrem (statistischen) Zusammenhang mit übergeordneten Ergebnissen des mittleren Schulabschlusses. Basis: Stichprobenerhebung/Pflichtteilnehmer/innen. Angegeben werden Korrelationskoeffizienten.¹⁸

MSA: Französischar- beit ¹⁹	MSA: Französischarbeit				Französisch MSA		Jahr- gangs- note	MSA bestan- den
	Hören	Lesen	Schrei- ben	gesamt	Note mündl.	Note gesamt		
Hören								
Aufgabe 1	.57	.26	.23	.39	-.33	-.41	-.13	.05 ^{n.s.}
Aufgabe 2	.72	.50	.33	.58	-.14	-.39	-.24	.24
Aufgabe 3	.84	.42	.35	.60	-.29	-.50	-.26	.27
gesamt	-----	.55	.43	.74	-.35	-.61	-.30	.27
Lesen								
Aufgabe 1	.36	.64	.23	.47	-.14	-.31	-.19	.28
Aufgabe 2	.38	.80	.35	.60	-.28	-.48	-.34	.25
Aufgabe 3	.49	.78	.40	.66	-.34	-.53	-.24	.22
gesamt	.55	-----	.45	.79	-.36	-.61	-.35	.32
Schreiben								
Aufgabe 1	.45	.40	.71	.68	-.44	-.63	-.49	.23
Aufgabe 2	.35	.38	.91	.74	-.60	-.74	-.62	.26
Aufgabe 3	.41	.45	.91	.79	-.52	-.75	-.57	.31
gesamt	.43	.45	-----	.86	-.61	-.81	-.65	.26

¹⁸ Zum Korrelationskoeffizienten siehe Ausführungen vor der Tabelle A2.12 im Deutschkapitel des Anhangs. Alle Koeffizienten sind signifikant von Null verschieden bis auf den einen durch ^{n.s.} markierten.

¹⁹ **Hören.** Höraufgabe 1: Cinéma. Höraufgabe 2: Programm du cinéma.
Höraufgabe 3: Les actualités.
Lesen. Leseaufgabe 1: L'assiette des Français. Leseaufgabe 2: La cantine. Leseaufgabe 3: Un petit boulot.
Schreiben. Schreibaufgabe 1: Bulletin de participation. Schreibaufgabe 2: Ecrire une histoire. Schreibaufgabe 3: Descriptions de films.

Die Tabelle 4.3 legt mehrere Sachverhalte nahe, die sich wiederum von jenen im Englischen unterscheiden (vgl. hierzu den Kommentar zur Tabelle 3.4):

- Mit jedem der drei Teilbereiche Hören, Lesen und Schreiben wächst der Zusammenhang mit dem Gesamtergebnis der schriftlichen Prüfung (Hören: .74, Lesen: .79, Schreiben: .86). Die drei Komponenten leisten demnach einen unterschiedlich hohen Beitrag zum Gesamtergebnis der schriftlichen Prüfung.
- Innerhalb jeder der drei Kompetenzbereiche nimmt systematisch der Zusammenhang von Aufgabe zu Aufgabe mit dem schriftlichen Gesamtergebnis zu. Dieser Effekt verläuft allerdings nicht parallel zu einer systematisch zunehmenden Schwierigkeit der Aufgaben, wie Tabelle A4.7 im Anhang zeigt:
Beim Hören ist die erste Aufgabe die schwierigste, die zweite die leichteste, während beim Lesen ebenfalls die zweite Aufgabe die leichteste, aber die dritte die schwierigste ist, und schließlich beim Schreiben die erste Aufgabe die höchsten Lösungsanteile aufweist, während die beiden anderen Aufgaben, 2 und 3, gleich schwer waren.
- Die Zusammenhänge zwischen den drei Bereichen untereinander ist nicht hoch und reichen von .43 bis .55. Die Kompetenzen, so weit sie von der Französisch-MSA-Arbeit überprüft werden, hängen weniger stark miteinander zusammen als in der Engliscarbeit.
- Die Unterscheidung sprachlicher Fähigkeiten in aktive (produktive) und passive (rezeptive) schlägt sich in den Werten der Tabelle 4.3 nieder: Den stärksten Zusammenhang zur mündlichen Prüfungsnote weist mit .61 der Kompetenzbereich Schreiben auf. Beide Male geht es um die Produktion von Sprache, das eine Mal schriftlich, das andere Mal mündlich. Hören und Lesen stellen hingegen die passive sprachlicher Fähigkeiten dar und korrelieren niedriger mit der mündlichen Prüfungsnote.
- Schreiben korreliert ebenfalls am höchsten sowohl mit der MSA-Gesamtnote Französisch (-.81) wie mit der Jahrgangsnote (-.65). Einerseits dürfte dies an den unterschiedlich hohen Reliabilitäten liegen; vgl. Abschnitt A4.1 im Anhang. Schreiben ist aber darüber hinaus zugleich der Teil der Arbeit, der nicht so gut wie die beiden anderen Teile ausfällt; er differenziert besser im oberen Leistungsbereich, erfasst somit offensichtlich das gesamte Leistungsspektrum genauer, was zu diesen recht hohen Korrelationen führt. Allerdings ergibt sich kein substantiell höherer Zusammenhang mit dem Bestehen des MSA insgesamt als bei den beiden anderen Teilen Hören und Lesen.

Zusammenfassend gilt, so weit sich dies aus den vorliegenden Berechnungen ablesen lässt, dass die Französischarbeit unter testtheoretischen Gesichtspunkten zufriedenstellende Eigenschaften besitzt, die aber einer Weiterentwicklung bedürfen, indem die inhaltlichen und fachdidaktischen Anforderungen präziser gefasst und aufeinander abgestimmt werden.²⁰

²⁰ Vgl. auch die nicht so hohen Reliabilitätskoeffizienten, die im Abschnitt A4.1 des Anhangs dokumentiert sind.

5 ERGEBNISSE IM FACH MATHEMATIK

Der erste Bericht enthielt globale Aussagen zu den Leistungen, die nunmehr vertieft werden sollen. Wie in den Kapiteln zuvor erfolgt die Differenzierung zum einen auf Seiten der Merkmale durch Ausdifferenzieren der Arbeit in einzelne Komponenten, zum zweiten auf Seiten der Merkmalsträger durch Betrachtung von Untergruppen der Schüler/innen, die nach Schulart/Kursniveau, Geschlecht und Herkunftssprache gebildet werden können.

Dass die MSA-Mathematikarbeit im Hinblick auf die Bildungsstandards entwickelt wurde, schlägt sich in der Zuordnung der Items zu Kategorien der Dimensionen Leitideen, Kompetenzen und Anforderungsbereichen nieder, die im Abschnitt A5.1 des Anhangs dargestellt wird. Diese Zuordnung erlaubt, die Arbeit als Test mit Subskalen zu betrachten, wobei aufgrund der begrenzten Anzahl von Items und der damit zwangsläufig einhergehenden unterschiedlichen Abdeckung der Kategorien nicht alle, aber die im Folgenden fett hervorgehobenen vertreten sind:

Fünf Leitideen für inhaltsbezogene mathematische Kompetenzen

- L1: Zahl**
- L2: Messen
- L3: Raum und Form**
- L4: Funktionaler Zusammenhang**
- L5: Daten und Zufall

Sechs allgemeine mathematische Kompetenzen

- K1: Mathematisch argumentieren
- K2: Probleme mathematisch lösen**
- K3: Mathematisch modellieren**
- K4: Mathematische Darstellungen verwenden
- K5: Mit symbolischen, formalen und technischen Elementen der Mathematik umgehen**
- K6: Kommunizieren

Drei Anforderungsbereiche

- A1: Reproduzieren**
- A2: Zusammenhänge herstellen**
- A3: Verallgemeinern und Reflektieren.

Die acht Kategorien lassen sich als Skalen im testtheoretischen Sinne verstehen, die es gestatten, die bisher vorliegenden Ergebnisse nach relevanten inhaltlichen Gesichtspunkten zu differenzieren. Die Differenzierung stößt allerdings an Grenzen, die durch den Umfang der Stichprobe vorgegeben sind. Wenn wir die Stichprobenpopulation zugleich nach Schulart/Kursniveau und Geschlecht oder nach Schulart/Kursniveau und Herkunftssprache unterteilen, dann werden einige der Untergruppen derart klein, dass sie unter die statistische Relevanzgrenze fallen und in den nachstehenden Tabellen keinen Eingang finden. I.d.R. werden wir auf die Dreiteilung bei der Herkunftssprache (deutsche, türkische, andere Herkunftssprache) verzichten müssen und auf die gröbere Dichotomie dH/ndH zurückgehen. Aufgrund geringer Fallzahlen in der Stichprobe können ebenfalls Ergebnisse aus der Hauptschule - mit Ausnahme der Tabelle 5.1. - nicht dargestellt werden.

Ergebnisse differenziert nach Schulart/Kursniveau

Wir beginnen unsere Betrachtungen mit Ergebnissen aus den drei Dimensionen differenziert nach Schulart/Kursniveau; vgl. Tabelle 5.1.

5.1 Tabelle: MATHEMATIK. Ergebnisse auf den drei Dimensionen Leitidee, Kompetenz und Anforderungsbereich²¹ differenziert nach Schulart/Kursniveau.
 Angegeben werden Lösungsanteile in Prozent.

	L1	L3	L4	K2	K3	K5	A1	A2	gesamt
T/FE	73%	64%	53%	67%	59%	61%	59%	60%	60%
T/GA	52%	36%	32%	40%	41%	36%	36%	39%	38%
H, H/R (H)	49%	43%	33%	49%	39%	39%	41%	38%	39%
H, H/R (R)	54%	44%	34%	53%	42%	42%	43%	42%	42%
R	66%	51%	46%	53%	51%	55%	53%	50%	51%
Y	82%	76%	69%	75%	71%	77%	72%	71%	72%
B	56%	30%	29%	41%	37%	36%	37%	35%	36%
gesamt	72%	62%	55%	63%	59%	63%	60%	59%	59%

Leitideen

L1: Zahl

L3: Raum und Form

L4: Funktionaler Zusammenhang

Kompetenzen

K2: Probleme mathematisch lösen

K3: Mathematisch modellieren

K5: Symbolische, formale, technische Elemente

Anforderungsbereiche:

A1: Reproduzieren

A2: Zusammenhänge herstellen

Der letzte Zeile der Tabelle 5.1 entnehmen wir, dass - über die gesamte Stichprobe hinweg - es zwei Kategorien der Dimensionen **Leitidee** sind, die das beste und das schlechteste Ergebnis aufweisen: L1 *Zahl* liegt mit 72% am oberen Ende des Spektrums, L4 *Funktionaler Zusammenhang* mit 55% am anderen Ende und dies mit deutlichem Abstand. Die Konstellation gilt nicht nur global, sondern auch in allen Schularten/Kursniveaus. L1 bezeichnet sicherlich den Inhalt eines großen Teils des real existierenden Mathematikunterrichts. In der Darstellung der KMK-Bildungsstandards finden sich zur Charakterisierung von L1 Stichworte wie: Zehnerpotenzschreibweise, Erweiterung der Zahlbereiche, Überschlagsrechnungen, Prozent- und Zinsrechnung etc. Die Leitidee L4 hingegen zielt auf Sachverhalte mit i.d.R. hohen Anforderungen, z.B.: Erkennen und Beschreiben funktionaler Zusammenhänge, Fragen der Lösbarkeit und Lösungsvielfalt von linearen und quadratischen Gleichungen, Anwenden von Funktionen bei der Bearbeitung von Problemen.

Auf der Dimension der **Kompetenzen** liegen die Lösungsanteile der drei abbildbaren Kategorien K2, K3 und K5 nicht weit auseinander. Es passt zum schlechten Abschneiden auf der Skala L4, dass K3 *Mathematisch modellieren* relativ schlechte Werte aufweist, ein Umstand, der aufgrund anderer und internationaler Untersuchungen bereits zu der Kritik geführt hat, diesen Aspekt vernachlässige das deutsche Schulsystem.

Erstaunlicherweise sind die Lösungsanteile in den beiden **Anforderungsbereichen** A1 und A2 nahezu identisch und dies in allen Schularten/Kursniveaus. Die Bereiche sind jedoch so definiert, dass Anspruch und kognitive Komplexität zunehmen (sollten), A2 müsste also einen deutlich niedrigeren Lösungsanteil aufweisen. Da dies nicht der Fall ist (und ein Dekeneffekt angesichts der Werte ausscheidet), spricht viel dafür, dass die nicht einfache a priori - Zuordnung der Items zu den Anforderungsbereichen nicht immer gelungen ist und einer kritischen Überprüfung bedarf.

²¹ Vgl. Abschnitt A5.1 im Anhang.

Vergleichen wir die Ergebnisse der einzelnen Schularten/Kursniveaus untereinander Kategorie für Kategorie, so ergibt sich überall dasselbe Bild: Die Ergebnisse der Gymnasiasten/innen liegen immer an der Spitze. Am anderen Ende finden wir die Berufsfachschulen, Hauptschulen oder die T/GA-Kurse. Erstaunlich ist der große Abstand zwischen den Ergebnissen aus den Realschulen und den Gymnasien; er beträgt immer um die zwanzig Prozentpunkte.

Die Realschüler/innen sind die zentrale Zielpopulation des MSA. Nehmen wir deren Ergebnisse als Maßstab, setzen sie also gleich Null, so lassen sich die Ergebnisse der anderen Gruppen als Abweichungen ausweisen, die es erlauben, bezogen auf diesen Maßstab spezifische Stärken und Schwächen festzustellen. Beispielhaft führt dies Tabelle 5.2 vor.

5.2 Tabelle: Ergebnisse auf den Dimensionen Leitidee, Kompetenzen und Anforderungsbereiche bezogen auf die Werte der Realschüler/innen.

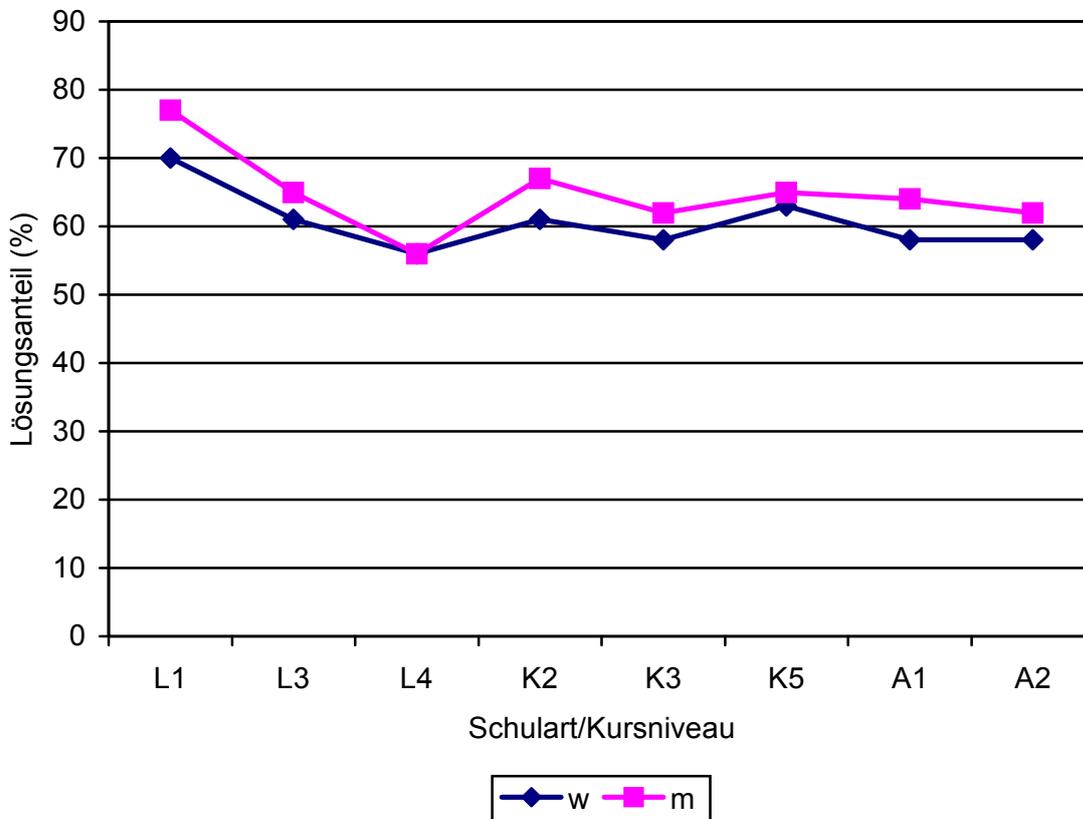
	L1	L3	L4	K2	K3	K5	A1	A2
Y	16	25	23	22	20	22	19	21
T/FE	7	13	7	14	8	6	6	10
R	0	0	0	0	0	0	0	0
T/GA	-14	-15	-14	-13	-10	-19	-17	-11
B	-10	-21	-17	-12	-14	-19	-16	-15

Fettdruck markiert in der Tabelle 5.2 die jeweiligen relativen Stärken und Schwächen - als kleinste bzw. größten Differenzen zu den Werten von R -; die Stärken sind zusätzlich eingekastet, die Schwächen gegraut. Die Gymnasiasten/innen erzielen über alle Aspekte hinweg deutlich bessere Ergebnisse als die Realschüler/innen. Wenn für die Leitidee L1 *Zahl* der Abstand etwas geringer ausfällt, so dürfte dies ein Deckeneffekt sein. Die Gruppe T/FE zeigt keine spezielle Schwäche - die Werte von L1, L4, K3, K5 und A1 liegen alle auf demselben Niveau -, aber es gibt relative Spitzen in L3 *Raum und Form* sowie K2 *Probleme mathematisch lösen*. Die Gesamtschüler/innen auf dem GA-Niveau haben eine relative Stärke (sind nicht so schlecht) in K3 *Mathematisch modellieren*, während in der Kategorie K5 *Mit symbolischen, formalen und technischen Elementen umgehen* (abgesehen vom Anforderungsbereich A1) besonders niedrige Lösungsanteile erzielt werden. Bei den Berufsschülern/innen liegt die relative Spitze in L1 *Zahl*, die relativen Minima bei L3 *Raum und Form* und, wie eben, bei K5. Die hier benannten Gebiete, in denen sich schulartspezifische Schwächen zeigen, sollten gezielt geübt werden, um das Leistungsniveau zu heben.

Ergebnisse differenziert nach Geschlecht

Wir setzen unsere Betrachtung mit geschlechtsspezifischen Ergebnissen fort. Die weiblichen Jugendlichen erzielen mit 58% Lösungsanteil ein etwas schlechteres Ergebnis als die männlichen Jugendlichen mit 62%. Dass diese Differenz zu Ungunsten der Schülerinnen aber nicht gleichermaßen für alle Subskalen gilt, zeigt die Abbildung 5.3: Die beiden Linien verlaufen nicht parallel.

5.3 Abbildung: MATHEMATIK. Ergebnisse (Lösungsanteil) auf den Dimensionen Leitidee, Kompetenz und Anforderungsbereich differenziert nach Geschlecht. w: weiblich, m: männlich



Leitideen

L1: Zahl

L3: Raum und Form

L4: Funktionaler Zusammenhang

Kompetenzen

K2: Probleme mathematisch lösen

K3: Mathematisch modellieren

K5: Symbolische, formale, technische Elemente

Anforderungsbereiche:

A1: Reproduzieren

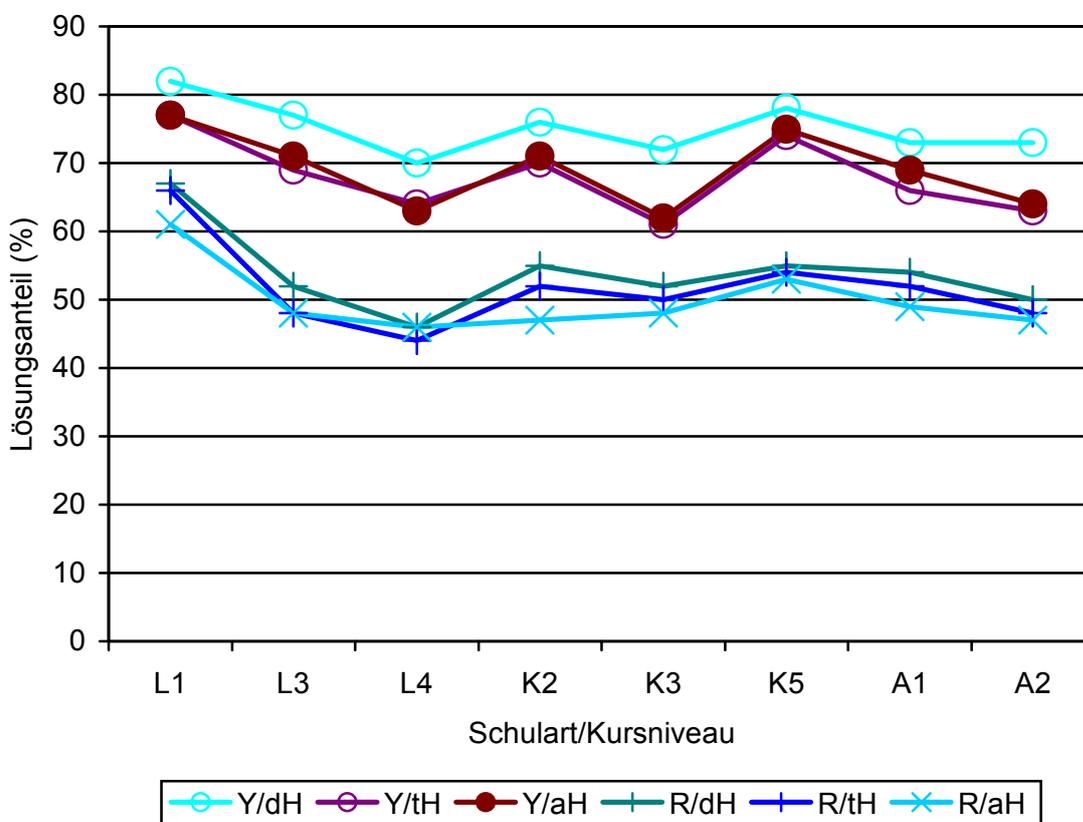
A2: Zusammenhänge herstellen

In der Kategorie L4 *Funktionaler Zusammenhang* werden global die schlechtesten Ergebnisse erzielt. Interessanterweise liegen in dieser Kategorie die beiden Geschlechter gleichauf. Wenig unterschiedliche Ergebnisse werden in den Kategorien K3 *Mathematisch modellieren* und K5 *Symbolische, formale, technische Elemente* erzielt, während der Abstand zu Ungunsten der Schülerinnen am größten bei L1 *Zahl* und K2 *Probleme mathematisch lösen* ist. In diesen Bereichen können die Schüler/innen weniger gut mithalten, der Abstand vergrößert sich. Im Anhang findet sich die Tabelle A5.7, anhand derer die hier begonnene Analyse fortgeführt und vertieft werden kann; vgl. auch die Tabelle A5.9 und die Abbildung A5.10.

Ergebnisse differenziert nach Herkunftssprache

In der Stichprobe waren nur das Gymnasium und die Realschule so zahlreich vertreten, dass sich aufgrund der Herkunftssprache drei Gruppen bilden ließen: Schüler/innen deutscher, türkischer und anderer Herkunftssprache. Abbildung 5.4 zeigt deren Ergebnisse in den einzelnen Kategorien auf den Dimensionen Leitidee, Kompetenzen und Anforderungsbereiche.

5.4 Abbildung: MATHEMATIK. Ergebnisse (Lösungsanteile) differenziert nach Herkunftssprache der Realschüler/innen und Gymnasiasten/innen.
dH, tH, aH: deutscher, türkischer, anderer Herkunftssprache

**Leitideen**

L1: Zahl

L3: Raum und Form

L4: Funktionaler Zusammenhang

Kompetenzen

K2: Probleme mathematisch lösen

K3: Mathematisch modellieren

K5: Symbolische, formale, technische Elemente

Anforderungsbereiche:

A1: Reproduzieren

A2: Zusammenhänge herstellen

Die Abbildung macht zunächst den bereits festgestellten Niveauunterschied zwischen Realschule und Gymnasium deutlich. In jeder Kategorie schneidet darüber hinaus bei beiden Schularten die Gruppe dH am besten ab, wobei in der Realschule die drei Sprachgruppen nicht so weit auseinanderklaffen, wie es im Gymnasium der Fall ist. Auffällig ist, dass es im Gegensatz zu den sprachlichen Fächern den türkischen Schülern/innen gelingt, zumindest mit den Schülern/innen anderer Herkunftssprachen mitzuhalten, ja teilweise sie sogar zu überflügeln.

Bemerkenswert ebenfalls die Kompetenzkategorie K5 *Symbolische, formale, technische Elemente*, in der in beiden Schularten alle drei Sprachgruppen nahezu dieselben Ergebnisse erreichen. Die Tabelle A5.9 aus dem Anhang berücksichtigt mehr Schularten/Kursniveaus als die Abbildung 5.4, muss allerdings aufgrund der Fallzahlen auf die Dreiteilung nach Herkunftssprache verzichten und dokumentiert die Lösungsanteile der Schüler/innen deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache.

Zusammenhang von Komponenten der Arbeit mit übergreifenden Ergebnissen

Die Tabelle 5.5 quantifiziert die statistischen Zusammenhänge zwischen den Kategorien der Dimensionen Leitidee, Kompetenzen und Anforderungsbereiche einerseits und übergeordneten Ergebnissen andererseits.

5.5 Tabelle: MATHEMATIK. Acht Subskalen der Dimensionen Leitideen, Kompetenzen und Anforderungsbereiche in ihrem (statistischen) Zusammenhang mit übergeordneten Ergebnissen des mittleren Schulabschlusses.
 Angegeben werden Korrelationskoeffizienten.²²

	Arbeit Gesamt- punktzahl	Prüfungs- note 5 oder 6	Jahrgangs- note	MSA bestanden
Leitidee				
L1: Zahl	.78	-.68	-.45	.43
L3: Raum und Form	.81	-.66	-.48	.43
L4: Funkt. Zusammenhg.	.87	-.67	-.52	.44
Kompetenz				
K2: Mathematisch lösen	.81	-.66	-.50	.43
K3: Math. modellieren	.92	-.71	-.56	.46
K5: Symbole etc.	.86	-.70	-.48	.44
Anforderungsbereich				
A1: Reproduzieren	.92	-.72	-.54	.46
A2: Zusammenhänge	.95	-.75	-.57	.48

Die Beträge der Korrelationskoeffizienten werden von links nach rechts betrachtet verständlicherweise kleiner, da der inhaltliche Abstand zu den Subskalen größer wird. Alle Skalen sind zugleich mehr oder minder großer Bestandteil der Mathematikarbeit, was die Korrelationen in die Höhe treibt. Die Jahrgangsnote bewertet mathematische Leistungen über das Schuljahr hinweg, aber nicht jene der MSA-Arbeit, und in das Bestehen des MSA fließen über Mathematik hinausreichende Faktoren ein.

Dass die Korrelationen zwischen den Anforderungsbereichen und der MSA-Mathematikarbeit insgesamt am größten sind, beruht auf dem rein quantitativen Umstand, dass diese beiden Skalen mit 12 und 13 Items die beiden längsten aller acht Subskalen sind und 15 von insgesamt 26 Items umfassen.

Interessant ist der geringe, aber durchgängig vorhandene Unterschied der Korrelationen von A1 und A2; letztere sind immer größer, aber nur geringfügig. Ansich wäre Folgendes zu erwarten gewesen: Die einfachen Anforderungen des Bereichs A1 erfüllen sehr viele Schüler/innen, so dass Unterschiede in der Berliner Schülerschaft erst auf im Bereich A2 deutlich zu Tage treten. Wenn aber A1 weniger gut zwischen den Leistungen der Schüler/innen differenziert, dann hängen die Leistungen auf in A2 stärker mit der schulischen Jahresleistung in Mathematik zusammen und entscheiden stärker über das Bestehen des MSA insgesamt. Aufgrund dieser Überlegung wäre eine deutliche Differenz in den Korrelationen von A1 und A2 zu erwarten gewesen. Dass diese Erwartung nicht erfüllt wurde, beruht auf dem Umstand, den die Tabelle 5.1. dokumentiert: Die Lösungsanteile von A1 und A2 sind nahezu

²² Zum Korrelationskoeffizienten siehe Ausführungen vor der Tabelle A2.12 im Deutschkapitel des Anhangs. Alle Korrelationen sind signifikant von Null verschieden.

gleich, d.h. die A2 zugeordneten Items sind insgesamt nicht schwieriger als die von A1, so dass es sich nicht - wie an sich gewollt - um Bereiche unterschiedlicher Komplexität und kognitiver Anforderungen handelt.

Sind die Zusammenhänge zwischen den Subskalen der Leitideen und der Kompetenzen mit dem Bestehen des MSA in etwa alle gleich groß, so gibt es bei den Zusammenhängen mit der Jahresnote Mathematik auffällige Unterschiede: Die höchsten Koeffizienten finden wir bei L4 *Funktionaler Zusammenhang* und K3 *Mathematisch modellieren*, die aufgrund der mit ihnen verbundenen niedrigen Lösungsanteilen bereits im Kommentar zur Tabelle 5.1 eine Rolle spielten. Hier gilt die eben angestellte Überlegung: Es sind die schwierigen Items und Skalen, die besser zwischen den Leistungen der Schüler/innen differenzieren, also einen stärkeren Zusammenhang mit den übergeordneten Leistungen aufweisen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es keine Kategorie auf den drei Dimensionen Leitidee, Kompetenzen und Anforderungsbereiche gibt, die die Mathematikarbeit dominiert, somit alle Komponenten gewissermaßen zu ihrem Recht kommen. Auch wenn offensichtlich die beiden Anforderungsbereiche A1 und A2 nicht trennscharf in der Mathematikarbeit abgebildet werden, so lässt sich dennoch - zumal unter Beachtung der guten Reliabilitätskoeffizienten; vgl. Abschnitt A5.1 im Anhang - im Rahmen der vorliegenden Daten sagen, dass die Arbeit ein brauchbares Messinstrument im testtheoretischen Sinne ist.

6 FÄCHERÜBERGREIFENDE ERGEBNISSE

Das vorliegende Kapitel ist der Frage nach Ergebnissen gewidmet, die über ein einzelnes Prüfungsfach hinausreichen. Dabei konzentriert es sich auf vier Aspekte, von denen die ersten beiden bereits fachspezifisch behandelt wurden:

1. Leistungsniveau und Heterogenität: Gibt es einen systematischen Zusammenhang zwischen dem Leistungsniveau und der Heterogenität von Klassen?
2. Zusammenhänge zwischen den fachspezifischen Ergebnissen: Welchen Zusammenhang weisen Teilergebnisse der Facharbeiten mit übergeordneten Ergebnissen auf?
3. Zusammenhänge zwischen Teil- und übergeordneten Ergebnissen: Gibt es so etwas wie ein allgemeines Leistungsniveau, sind also tendenziell Schüler/innen über alle Fächer hinweg gleich gut, gleich schlecht oder variieren die Ergebnisse von Fach zu Fach?
4. Kombination von Herkunfts- und Verkehrssprache: Gibt es Unterschiede zwischen der Gruppe, bei der Herkunfts- und Verkehrssprache nichtdeutsch sind, und der Gruppe, die von einer nichtdeutschen Herkunftssprache zu Deutsch als Verkehrssprache wechselt?

Leistungsniveau und Heterogenität

Ausgangspunkt ist die Tabelle 6.1, die die Gesamtergebnisse in den beteiligten Fächern differenziert nach Schulart/Kursniveau darstellt.

6.1 Tabelle: Gesamtergebnisse (Lösungsanteile) in den Fächern schriftlicher MSA-Prüfungen differenziert nach Schulart/Kursniveau.

N: Anzahl Fälle. s: Standardabweichung (Streuung).

	T/FE	T/GA	T/Mo	H, H/R:H	H, H/R:R	R	Y	B	gesamt
DEUTSCH									
N	3 574	1 992	267	526	418	5 894	11372	1 252	25285
Mittelwert	77%	67%	77%	65%	68%	74%	84%	69%	78%
s	9%	11%	9%	13%	12%	10%	7%	12%	11%
ENGLISCH									
N	3 398	2 029	111	343	586	5 881	10615	1 245	24208
Mittelwert	78%	58%	75%	51%	64%	71%	87%	63%	77%
s	12%	15%	12%	18%	16%	13%	7%	16%	15%
FRANZÖS.									
N	99	---	---	---	---	73	580	---	752
Mittelwert	77%	---	---	---	---	64%	77%	---	76%
s	12%	---	---	---	---	12%	9%	---	11%
MATHEMATIK									
N	3 754	2 050	124	386	543	5 733	11184	1 287	25061
Mittelwert	57%	34%	47%	31%	40%	51%	71%	37%	58%
s	18%	14%	16%	16%	17%	18%	16%	17%	21%

Die Tabelle zeigt die bekannten Unterschiede zwischen den Schularten/Kursniveaus. In allen Fächern zeitigt das Gymnasium die besten Ergebnisse. Die unterschiedlichen Werte für die Standardabweichungen zeigen zugleich, dass die einzelnen Gruppen unterschiedlich heterogen sind. Vergleichen wir die Standardabweichungen sowohl über die Gruppen (zeilenweise) als auch (spaltenweise) über die Fächer hinweg, so stellen wir fest, dass

- die Standardabweichungen im Fach Englisch mit einer Schwankungsbreite von 7 bis 16 die größten schulartspezifischen Unterschiede aufweisen,
- während mit 14 bis 18 im Fach Mathematik die Unterschiede am geringsten sind, aber dies bei durchweg weit höheren Werten.

Nun kann es verschiedene und sich nicht ausschließende Ursachen für unterschiedlich heterogene Gruppen geben. So kann es zum einen der Komplex *Unterricht* sein, zum anderen der wohl nicht minder vielschichtige Komplex *Zusammensetzung der Schülerschaft*. Der Datensatz verfügt über keine Merkmale, die es erlaubten, dieser Frage schlüssig nachzugehen. Wir werden aber den bisherigen Eindruck zu präzisieren versuchen.

Betrachten wir neben den Streuungen zugleich die Mittelwerte, so zeichnet sich in Deutsch und vor allem in Englisch die Tendenz ab, dass die größeren Mittelwerte mit kleineren Streuungen einhergehen: Steigt das Leistungsniveau, so werden die Gruppen homogener. Lässt sich diese Aussage genauer fassen und bestätigen?

Wir konzentrieren uns für die Analyse auf die Schülerpopulation, die im Zentrum des MSA steht, auf die der Realschule, und betrachten deren Ergebnisse pro Klasse, also auf die organisatorische Unterrichtseinheit, der das Wirken der Lehrkräfte gilt. Tabelle 6.2 liefert einen Überblick über die globalen Ergebnisse.

6.2 Tabelle: Gesamtergebnisse der Realschulklassen. Berechnet wurde der mittlere Lösungsanteil pro Klasse.

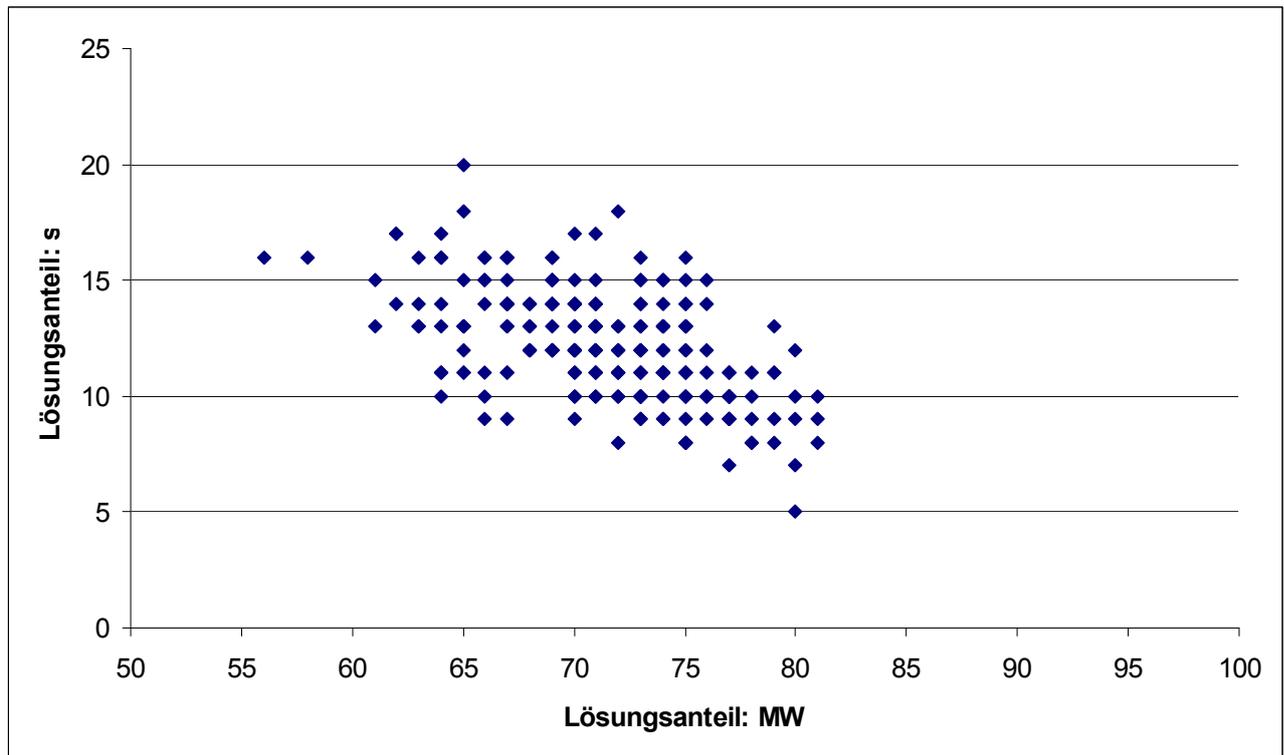
	Anzahl Klassen	Minimum	Maximum	Mittelwert	Streuung der Klassenmittelwerte
Deutsch	227	62%	83%	74%	4
Englisch	229	56%	81%	71%	5
Mathematik	221	26%	74%	51%	8 ²³

Während Grundlage der Tabelle 6.1 die Individualdaten waren (die Schüler/innen bildeten die Fälle), sind es nun die Klassendaten (jede Realschulklasse - sofern ausreichend Werte vorliegen - ist ein Fall). In der Abbildung 6.3 werden für das Fach Englisch die Klassen als Punkte dargestellt, deren Lage durch die jeweiligen Mittelwerte und Streuungen bestimmt ist. Es zeigt sich, dass der entstehende Punkteschwarm von links nach rechts fallend ist. Und genau dies bedeutet: Tendenziell nimmt mit steigendem Mittelwert die Streuung ab.

²³ Eine analoge Auswertung der Gymnasialklassen ergibt folgendes Bild:

	Anzahl Klassen	Minimum	Maximum	Mittelwert	Streuung der Klassenmittelwerte
Deutsch	424	66%	95%	84%	4
Englisch	407	74%	95%	87%	4
Mathematik	416	48%	91%	71%	7

6.3 Abbildung: ENGLISCH. Gesamtergebnisse (Lösungsanteile) der Realschulklassen: Leistungsniveau und Homogenität. Abgebildet werden Mittelwerte (MW) und Streuungen (s) der Klassen.



Dieser Eindruck lässt sich für drei der Fächer quantifizieren (im Fach Französisch gibt es zu wenig Realschulklassen, um verlässliche Aussagen treffen zu können): Als Maß des Zusammenhanges werden die Korrelationen zwischen Klassenmittelwerte und Klassenstreuungen berechnet; vgl. Tabelle 6.4.

6.4 Tabelle: Leistungsniveau und Homogenität. Korrelationen zwischen den Mittelwerten und Streuungen der Realschulklassen.²⁴

Deutsch	-.31	**
Englisch	-.55	**
Mathematik	.08	n.s.

Wie vermutet ist der Zusammenhang im Fach Englisch am stärksten, während im Fach Mathematik alle Kombinationen gleich häufig vorkommen: Hohe Mittelwerte mit niedrigen Streuungen und umgekehrt etc. Einerseits darf der hier aufgezeigte Effekt nicht überschätzt werden: Eine Korrelation in der Größenordnung von $-.55$ (das Vorzeichen drückt aus, dass es sich um einen umgekehrt proportionalen Zusammenhang handelt: Je größer das eine, desto kleiner in der Tendenz das andere) ist nicht sehr hoch, dennoch substanziell und muss hinterfragt werden. Das Interessante sind dabei die Unterschiede, die zwischen den Fächern auftreten. Offensichtlich gibt es gerade in Englisch eine ganze Reihe von Klassen, in denen es gelingt, bei einem hohen mittleren Leistungsniveau die "Schäfchen" beieinander zu halten. Andererseits heißt dies jedoch zugleich: Wenn das eine misslingt, ist das Risiko des Scheiterns beim anderen hoch; die Aussage zielt auf Wahrscheinlichkeiten, nicht auf Kausalzusammenhänge.

²⁴ Zum Korrelationskoeffizienten siehe Ausführungen vor der Tabelle A2.12 im Deutschkapitel des Anhangs.

In Mathematik zeigt die Tabelle 6.4 keinen derartigen Zusammenhang zwischen Mittelwert und Streuung, zwischen Leistungsniveau und Heterogenität. Dies gilt allerdings nur über die Gesamtpopulation hinweg, dass hier auch schulartspezifische Faktoren eine Rolle spielen, deutete sich bereits in den Gymnasialwerten analog zur Tabelle 6.2 an; siehe dort die Fußnote. Die Fortsetzung der analogen Auswertung für Gymnasialklassen ergibt folgende Korrelationen zwischen Mittelwerten und Streuungen der Gesamtergebnisse (Lösungsanteile):

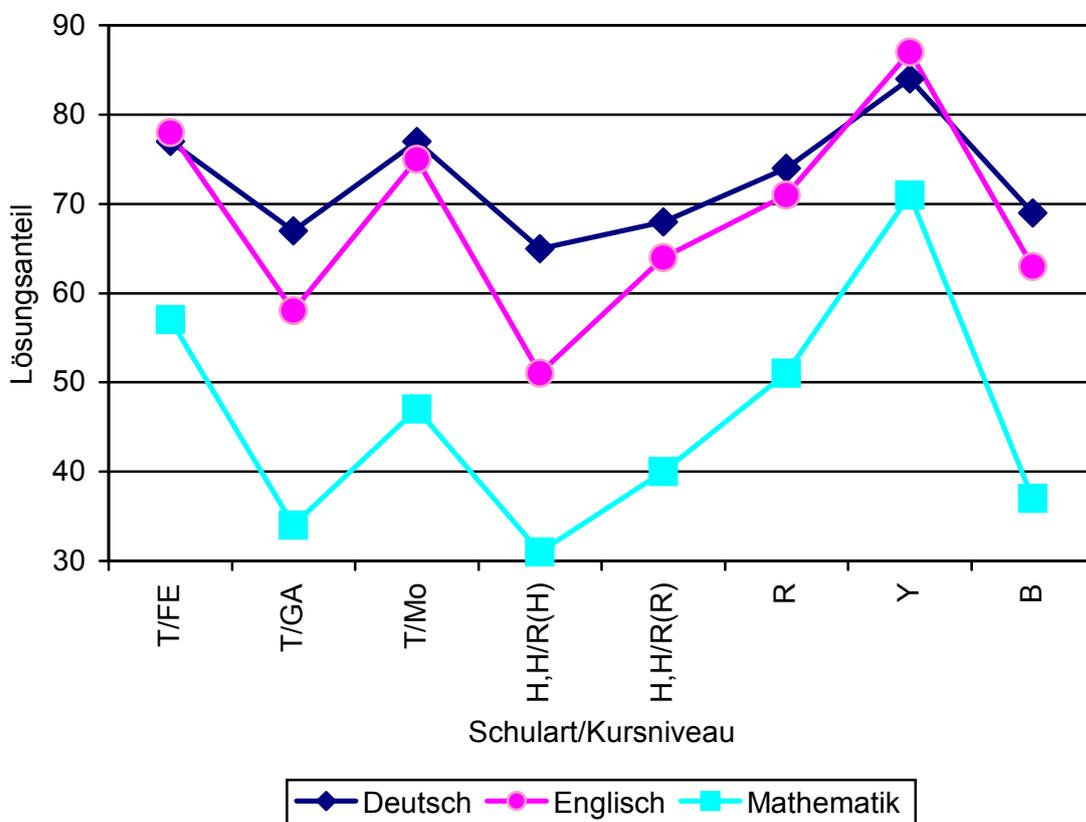
Deutsch: -.48 Englisch: -.66 Mathematik: -.51,

also deutlich höhere Werte als in Tabelle 6.4 sowie nun einen Effekt auch in Mathematik.

Zusammenhänge zwischen den fachspezifischen Ergebnissen

Tabelle 6.1 zeigt, dass sich die Ergebnisse von Fach zu Fach und dies darüber hinaus schulartspezifisch ändern. So sind generell die Lösungsanteile in Mathematik am niedrigsten, aber während sie bei den Realschüler/innen von Deutsch zu Mathematik um 23 Prozentpunkte absinken, so bei den Gymnasiasten/innen nur um 13. Derartige "Wechselwirkungen" zwischen Fach und Schulart drücken sich in Abbildung 6.5 dadurch aus, dass die drei Linien nicht parallel verlaufen. Für die unterschiedlichen Werte kommt eine Reihe von Gründen in Frage, denn die Leistungsdaten sind Resultat einer Interaktion von MSA-Arbeit (Messinstrument) und Schüler/innen unter den jeweils gültigen Rahmenbedingungen.

6.5 Abbildung: Realschüler/innen und Gymnasiasten/innen: Gesamtergebnisse in den drei Prüfungsfächern differenziert nach Schulart/Kursniveau.



Wenn also die Lösungsanteile in Mathematik am niedrigsten sind, so kann das daran liegen, dass die Mathematikarbeit am schwierigsten war, also nicht denselben Ausschnitt aus einem als fächerübergreifend gedachten Anforderungsspektrum wie die Arbeiten in Deutsch oder in den Fremdsprachen abdeckte. Oder die Befähigung für Mathematik ist bei den Menschen weniger stark ausgeprägt als für Deutsch oder die Fremdsprachen, ein geläufiger Topos des Alltagsverständnisses. Ferner spielt natürlich das im Unterricht Vermittelte eine Rolle, wie gut Schüler/innen mit den Arbeiten zurechtkommen, was die schulartspezifischen Ergebniskonstellationen, vgl. Abbildung 6.5, mit erklären dürfte.

Uns fehlen jedoch die Mittel, um eindeutige Ursachenzuschreibungen vornehmen zu können. Wir verfügen nicht über einen fachexternen Maßstab, der objektiv und über die Fächer hinweg vergleichend die absolute Schwierigkeit von Arbeiten quantifizieren könnte. Eine leichteren Mathematikarbeit wäre besser ausgefallen, vielleicht sogar besser als die Deutscharbeit. Ließe sich darauf ableiten, dass die Schüler/innen besser in Mathematik als in Deutsch waren?

Wollen wir den Schwierigkeitsgrad von Arbeiten (Messinstrumenten) über die Fächer hinweg vergleichen, so müssen wir sie normieren und einen Akt der Setzung vornehmen. Beispiel: Die Arbeiten gelten dann als gleich schwer, wenn der Lösungsanteil bei den Realschüler/innen (als ebenso festgelegter Bezugspopulation) in jedem der Fächer 60% beträgt. Eine derartige Setzung beruht auf der Überlegung, dass wir nicht objektiv entscheiden können, ob eine defizitäre Begabung für Mathematik eine anthropologische Konstante sei.

Wir können allerdings den Aspekt untersuchen, ob es Zusammenhänge zwischen den Leistungen in den einzelnen Fächern gibt. Hierzu können Korrelationskoeffizienten berechnet werden, deren Wert unabhängig von den jeweiligen absoluten Leistungsniveaus, z.B. in Deutsch und Mathematik, ist, sondern die der Frage nachgehen, ob tendenziell die Ergebnisse in den Fächern gleichsinnig oder nicht gleichsinnig verlaufen.²⁵

Tabelle 6.6 listet für die möglichen Fächerkombinationen auf, wie hoch jeweils die Korrelationen zwischen den Prüfungsnoten und zwischen den Jahrgangsnoten sind. Für eine bessere Einschätzung der Größenordnung der Werte sind nachstehend für jedes einzelne Fach die Korrelationen zwischen Prüfungs- und Jahrgangsnote angeführt.

Korrelationen zwischen der Prüfungs- und der Jahrgangsnote in

Deutsch	.53
Englisch	.61
Französisch	.62
Mathematik	.58

²⁵ Beispiel: Ginge eine 1 in Deutsch immer mit einer 3 in Mathematik einher, eine 2 mit einer 4 etc., dann würde der Korrelationskoeffizient den Maximalwert 1 annehmen, denn es gibt einen eindeutigen Umrechnungsmodus der Zensuren beider Fächer und dies, obwohl die Bewertungsniveaus sich um zwei Noteneinheiten unterscheiden.

6.6 Tabelle: Zusammenhänge zwischen den Fächern: Korrelationen²⁶ der Prüfungsnoten und der Jahrgangsnote.

		Korrelation der Prüfungsnoten			Jahrgangsnote	
		schriftl.	mündl.	gesamt		
Deutsch	- Englisch	.66	.44	.64	.53	
Deutsch	- Französisch	.47	.30	.46	.58	
Deutsch	- Mathematik			.55	.42	
Englisch	- Mathematik	.56	.31	.53	.38	
Französisch	- Mathematik	.32	.16	.27	.37	

Die Korrelationen zwischen den Prüfungsnoten fallen i.d.R. höher aus als die Korrelationen zwischen den Jahrgangsnote. Ausnahme Französisch: Hier ist die Population deutlich kleiner als in den anderen Fächern und anders zusammengesetzt; vgl. Kapitel 4. Es könnte zwei Ursachen für die höheren Korrelationen der Prüfungsnoten geben. Zum Einen: Die MSA-Arbeiten sind orientiert an den Bildungsstandards und den dort beschriebenen Kompetenzen und haben ihren Schwerpunkt im Schriftlichen (die Korrelationen mit den mündlichen Noten sind deutlich niedriger als mit den schriftlichen, die wiederum nahezu gleich mit denen der Gesamtprüfungsnote sind); das daraus entstehende Messinstrument ist in allen Fächern vom selben Typus und fängt mehr von dem ein, was den Kompetenzen der einzelnen Fächer gemeinsam ist als die Jahrgangsnote, die nämlich zum Zweiten sich auf ein weit breiteres Spektrum an Leistungsmanifestationen gründen als die MSA-Arbeiten und damit auch mehr Fachspezifisches enthalten.

Verständlicherweise sind die Korrelationen zwischen den beiden sprachlichen Fächern mit .64 (Prüfungsnote) und .53 (Jahrgangsnote) höher als die mit Mathematik (P: .56, .53; J: .42, .38). Für alle in der Tabelle 6.6 aufgeführten Werte gilt, dass sie nicht sehr hoch sind, aber doch so groß, dass sie das Vorhandensein substantieller Zusammenhänge belegen. Bereits aufgrund der Grobstruktur der Arbeiten lässt sich der Inhalt dieser Zusammenhänge genauer bestimmen; vgl. Tabelle 6.7.

Von den drei Teilen der Deutscharbeit korreliert Sprachwissen am höchsten mit den Skalen der anderen Fächer, selbst dann, wenn anderes zu erwarten gewesen wäre. Betrachten wir etwa die Korrelation zwischen den beiden Schreibaufgaben in Deutsch und in Englisch, die nicht höher liegt als die von Deutsch/Sprachwissen und Englisch/Schreiben. Nun ist zwar die Skala Sprachwissen recht kurz und ihre Reliabilität nicht sehr hoch, vgl. Abschnitt A2.3 im Anhang, dennoch ist bemerkenswert, dass eine mehr dem Formalen verpflichtete Kompetenz derart hohe Zusammenhänge mit Bereichen anderer Fächer aufweist; überspitzt formuliert: Grammatikunterricht lohnt sich.

²⁶ SPEARMANs ρ . Alle Koeffizienten sind signifikant von Null verschieden.

Tabelle 6.7: Korrelationen zwischen den Komponenten der MSA-Arbeiten.²⁷
Basis: Online-Erhebung/Pflichtteilnehmer/innen.

	ENGLISCH				MATHEMATIK ²⁸
	Hören	Lesen	Schreiben	gesamt	gesamt
DEUTSCH					
Lesen	.52	.51	.48	.57	.48
Sprachwissen	.61	.57	.55	.65	.59
Schreiben	.51	.50	.54	.59	.47
gesamt	.57	.61	.61	.71	.59
MATHEMATIK					
gesamt	.57	.53	.48	.59	-----

Daten zu der Unterteilung der Mathematikarbeit liegen nur auf Stichprobenbasis vor. Tabelle 6.8 beschränkt sich auf die Zusammenhänge zwischen Deutsch und Mathematik.

Tabelle 6.8: Korrelationen zwischen den Komponenten der Deutsch- und der Mathematikarbeit.

Basis: Stichprobe/Pflichtteilnehmer/innen. Alle Korrelationen sind signifikant von Null verschieden.

MATHEMATIK	DEUTSCH			
	Lesen	Sprache	Schreiben	gesamt
Leitidee				
L1: Zahl	.41	.45	.36	.47
L3: Raum und Form	.40	.48	.38	.49
L4: Funkt. Zusammenhg.	.43	.53	.42	.53
Kompetenz				
K2: Mathematisch lösen	.39	.45	.37	.47
K3: Math. modellieren	.46	.54	.43	.55
K5: Symbole etc.	.43	.51	.39	.51
Anforderungsbereich				
A1: Reproduzieren	.45	.52	.41	.53
A2: Zusammenhänge	.48	.57	.45	.58
gesamt	.50	.59	.46	.60

²⁷ Zugrundegelegt wurden für die Teil- und Gesamtergebnisse die Punktwerte. Da Punktsummen andere statistische Eigenschaften als Zensuren haben, sind die Korrelationen, die sich in Tabelle 6.6 und 6.7 auf denselben Sachverhalt beziehen, nicht identisch. Beispiel Deutsch gesamt/Mathematik gesamt: .55 in Tabelle 6.6 und .59 in Tabelle 6.7. (Alle Korrelationen sind signifikant von Null verschieden.)

²⁸ In Mathematik wies die Arbeit selber keine erkennbare äußere Einteilung auf. Die im Kapitel 5 behandelten Skalen beruhen auf den Zuweisungen, die die Entwicklerteams bei den einzelnen Items zu den Kategorien der Anforderung vornahmen. Daten hierzu liegen nur in der Stichprobe vor.

Die Deutsch-Skala Sprachwissen korreliert auch mit jeder Subskala der Mathematik höher als Lesen oder Schreiben und dies in derselben Größenordnung wie die gesamte Deutscharbeit. Mit den Leitideen sind die Korrelationen etwas niedriger als mit den Kompetenzen, was dadurch erklärlich sein mag, dass in den Leitideen der mathematikspezifische Anteil größer ist. Innerhalb der Leitideen ist mit .53 die Korrelation zu L4 *Funktionaler Zusammenhang* am größten, innerhalb der Kompetenzen zu K3 *Mathematisch modellieren*, was auf einen größeren Anteil von Items mit sprachlicher Komponente in diesen beiden Kategorien als in den anderen hindeutet. So dürfte der sprachliche Faktor auch für den Anforderungsbereich A2 eine größere Rolle als für A1 spielen. Allerdings ist der Unterschied zwischen beiden Koeffizienten (.52 zu .57 bzw. .53 zu .58) nicht besonders groß; die Ursache hierfür liegt an der mangelnden Trennschärfe beider Skalen; vgl. Kapitel 5.

Zusammenhänge zwischen Teil- und übergeordneten Ergebnissen

In den einzelnen fachbezogenen Kapiteln wurde der Zusammenhang zwischen Teilergebnissen einer Arbeit und den übergeordneten Resultaten betrachtet. Tabelle 6.9 stellt die wichtigsten Werte zusammen, um einen Vergleich über die Fächer hinweg zu ermöglichen.

Die letzte Spalte rechts in der Tabelle 6.9 quantifiziert die Zusammenhänge zum Merkmal MSA insgesamt (bestanden/nicht bestanden). Sehen wir von der bereits erwähnten Sonderstellung des Faches Französisch ab, so bewegen sich alle Korrelationen der Komponenten etwas unter .50, die der Gesamtlösungsanteile etwas über .50. Kein Fach hat einen dominierenden Zusammenhang mit dem Erreichen des Zertifikats, auch wenn die Englisch-Werte geringfügig über jenen der anderen Fächer liegen.

Das Bestehen des MSA hing von den beiden Komponenten Prüfungs- und Jahrgangsteil ab. Verständlicherweise liegen die Korrelationen für den Prüfungsteil höher als für jene des Jahrgangsteils, da die Arbeiten Bestandteil der Prüfungen waren. Die Korrelationen mit dem Jahrgangsteil sind nicht hoch, aber bei Werten um .30 noch substantiell.

Für alle Fächer gilt, dass keine Komponente heraussticht. Somit scheint es den Entwicklerteams gelungen zu sein, Arbeiten vorzulegen, die einen breiten Kompetenzbereich gleichmäßig abdecken.

Kombination von Herkunfts- und Verkehrssprache

Bei der Online-Erhebung wurde darum gebeten, für die Schüler/innen nicht nur die Herkunftssprache, sondern auch die Sprache anzugeben, die zu Hause überwiegend für die Kommunikation genutzt wird (Verkehrssprache). Beide Merkmale miteinander zu kombinieren ist deswegen von Interesse, weil sich vermuten lässt, dass ein Wechsel, durch den die Verkehrssprache eine andere als die Herkunftssprache wird, von Faktoren beeinflusst wird, die mit Leistung zusammenhängen können. Dass die Wechsler andere Ergebnisse in Vergleichsarbeiten aufweisen als Nichtwechsler, konnte in Berlin anhand einer Stichprobe gezeigt werden.²⁹

²⁹ Wolfgang WENDT: Vergleichsarbeiten Klasse 10/Frühjahr 2004. Zweiter Bericht: Ergebnisse differenziert nach Migrationshintergrund und nach inhaltlichen Teilbereichen der Fächer. Berlin. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2005.

6.9 Tabelle: DEUTSCH, ENGLISCH, MATHEMATIK. Zusammenhänge zwischen (Teil) Ergebnissen in den MSA-Arbeiten und übergeordneten Ergebnissen.
 Angegeben werden Korrelationskoeffizienten.³⁰
 Basis: Pflichtteilnehmer/innen.³¹

	MSA: Fachbezogene Ergebnisse ³²				MSA	Schulische Bewertung		MSA be- stan- den [#]
	Note mündl.	Note schriftl.	Note gesamt	Note 5 oder 6	Prüfung steil [#]	Jahr- gang- note	Jahr- gang- teil [#]	
DEUTSCH								
Lesen	-----	-----	-.82	-.51	.47	-.43	.29	.44
Sprachwissen			-.74	-.42	.47	-.42	.30	.46
Schreiben			-.84	-.52	.47	-.50	.31	.46
Gesamtlösungsanteil	-----	-----	-----	-----	.55	-.54	.36	.53
ENGLISCH								
Hören	-.50	-.87	-.81	-.60	.53	-.43	.30	.49
Lesen	-.46	-.81	-.76	-.59	.53	-.43	.32	.49
Schreiben	-.62	-.88	-.85	-.62	.54	-.59	.33	.50
Gesamtlösungsanteil	-.61	-----	-.92	-----	.60	-.56	.34	.56
FRANZÖSISCH								
Hören	-.30	-.64	-.57	-.33	.27	-.27	.16	.22
Lesen	-.37	-.76	-.67	-.46	.33	-.36	.22	.27
Schreiben	-.60	-.84	-.81	-.40	.30	-.68	.27	.30
Gesamtlösungsanteil	-.57	-----	-.89	-----	.38	-.61	.29	.34
MATHEMATIK								
Leitidee								
L1: Zahl	-----	-----	-.71	-.68	.43	-.45	.30	.43
L3: Raum/Form			-.78	-.66	.41	-.48	.30	.43
L4: Funkt. Zus.			-.85	-.67	.42	-.52	.31	.44
Kompetenz								
K2: Math. lösen	-----	-----	-.76	-.66	.42	-.50	.29	.43
K3: Math. modell.			-.88	-.71	.45	-.56	.33	.46
K5: Symbole etc.			-.82	-.70	.43	-.48	.29	.44
Anf.-bereich								
A1: Reproduzieren	-----	-----	-.87	-.72	.45	-.54	.31	.46
A2: Zusammenhg.			-.91	-.75	.47	-.57	.35	.48
Gesamtlösungsanteil	-----	-----	-----	-----	.50	-.59	.37	.51

³⁰ Zum Korrelationskoeffizienten siehe Ausführungen vor der Tabelle A2.12 im Deutschkapitel des Anhangs.

³¹ Einige der dargestellten Korrelationskoeffizienten wurden bereits in den entsprechenden Fachkapiteln aufgeführt. Die Werte weichen zuweilen etwas ab, da die Fallbasis nicht immer identisch ist (Online- und Stichproben-erhebung).

³² In den Fremdsprachen gibt es neben der schriftlichen auch eine mündliche Prüfung; aus beider Benotung setzt sich die Gesamtprüfungsnote zusammen. In Deutsch und Mathematik gibt es keine mündliche Prüfung, so dass die schriftliche gleich der Gesamtprüfungsnote ist.

[#] Erfasst als *bestanden* vs. *nicht bestanden*.

Auf wesentlich breiterer Grundlage und mit Arbeiten, die ausgefeilter als die seinerzeit eingesetzten sind, soll diesem Aspekt nun erneut nachgegangen werden.

Herkunfts- und Verkehrssprache konnten vier Ausprägungen annehmen - deutsch, türkisch, russisch, andere -, so dass deren Kombination sechzehn Abstufungen ergibt, die aus Gründen der Zeckmäßigkeit und von dahinterstehenden Mindestfallzahlen aber auf vier reduziert wurden, indem nur noch zwischen deutscher und nichtdeutscher Sprache unterschieden wurde, so dass vier Gruppen den Auswertungen zugrundelagen: dH - dV, dH - ndV, ndH - dV und ndH - ndH, mit folgender Aufteilung:

	Online-Erhebung	Stichprobe
dH - dV	21 565 (82%)	2 216 (80%)
dH - ndV	182 (1%)	16 (1%)
ndH - dV	1 183 (4%)	124 (4%)
ndH - ndH	3 420 (13%)	410 (15%)
	<u>26 372 (100%)</u>	<u>2 766 (100%)</u>

Tabelle 6.10 dokumentiert die wichtigsten Ergebnisse differenziert nach den vier Sprachkombinationsgruppen, berücksichtigt allerdings wg. geringer Fallzahlen nicht das Fach Französisch.

Tabelle 6.10: DEUTSCH, ENGLISCH, MATHEMATIK. Ausgewählte Ergebnisse differenziert nach Sprachkombinationsgruppen. Basis: OnLine-Erhebung. Angegeben werden Lösungsanteile, Zensuren und Bestehensquoten.

	dH - dV	dH - ndV	ndH - dV	ndH - ndV	gesamt
DEUTSCH					
Lesen	84%	83%	81%	78%	83%
Sprachwissen	73%	75%	68%	61%	71%
Schreiben	74%	72%	69%	63%	73%
gesamt	79%	78%	75%	70%	78%
Prüfungsnote	2,7	2,8	3,0	3,5	2,8
Jahrgangsnote	3,0	3,2	3,3	3,5	3,1
ENGLISCH					
Hören	82%	85%	80%	73%	81%
Lesen	85%	87%	84%	80%	84%
Schreiben	67%	70%	66%	59%	66%
gesamt	78%	81%	76%	71%	77%
Note schriftlich	2,8	2,6	2,9	3,4	2,9
Note mündlich	2,9	2,8	3,0	3,2	2,9
Prüfungsnote	2,8	2,5	2,9	3,3	2,9
Jahrgangsnote	3,1	3,1	3,2	3,4	3,2
MATHEMATIK					
gesamt	60%	61%	54%	47%	58%
Prüfungsnote	3,6	3,5	3,9	4,3	3,7
Jahrgangsnote	3,2	3,4	3,4	3,5	3,3
MSA bestanden	85%	90%	75%	65%	82%

Wir vergleichen zunächst die beiden Gruppen, denen die deutsche Herkunftssprache gemeinsam ist: dH - dV, dH - ndV. Die zweite Gruppe ist sehr klein (N=182), während umgekehrt herum die andere die mit Abstand größte ist (s.o.). Die hier ermittelten Werte bedürfen sicherlich noch der Replikation, um zu einem gesicherten Befund führen zu können. Auffällig ist jedenfalls, wie in den beiden Fächern Englisch und Mathematik die zweite Gruppe in allen dargestellten Aspekten besser als die erste Gruppe abschneidet: Keine große, aber eine spürbare und durchgängig vorhandene Differenz zugunsten jener, die von einer deutschen Herkunftssprache zu einer nichtdeutschen Verkehrssprache gewechselt sind. Im Fach Deutsch gibt es diesen Vorsprung nicht, oder genauer, nur im Teilbereich Sprachwissen, vielleicht ein Indiz dafür, dass der Wechsel des Idioms die Chancen erhöht, Sprachstrukturen bewusster und reflektierter wahrzunehmen.

Vergleichen wir nun die Werte der dritten und der vierten Gruppe miteinander (ndH - dV, ndH - ndV), so zeigt sich wiederum - aber mit weitaus größeren Differenzen -, dass die Wechsler bessere Ergebnisse erzielen und dies ohne jede Ausnahme. Diese Konstellation gilt auch für die nicht dokumentierten Ergebnisse in den verschiedenen Kategorien der Leitideen, Kompetenzen und Anforderungsbereiche der Mathematikarbeit. Hier dürfte ein sozialer Effekt zum Tragen kommen, dass nämlich die dritte Gruppe an Schüler/innen vorwiegend aus integrationswilligen und aufstiegsorientierten Familien stammt. So lange allerdings keine weiteren und aussagekräftigen Kontextmerkmale mit erhoben werden, lässt sich der Hintergrund unserer Ergebnisse nicht ausleuchten.

Nach jetzigem Stand ist festzuhalten, dass offensichtlich jeder Wechsel - von der deutschen Herkunftssprache weg oder zu Deutsch als Verkehrssprache hin - im Rahmen eines Prozesses stattfindet, der von höheren Leistungsergebnissen begleitet wird, ohne allerdings die Werte der Gruppe deutscher Herkunftssprache zu übertreffen. Dabei ist der Effekt bei jenen Wechslern größer, die ihre nichtdeutsche Herkunftssprache als Verkehrssprache aufgeben.³³

In Deutsch und in Englisch fällt die Prüfungsnote besser aus als die Jahrgangsnote. Im ersten Bericht wird dokumentiert, dass dies vor allem ein Gymnasialeffekt ist, da bei den anderen Schularten (bis auf Gesamtschule/Kursniveau FE) die gegenteilige Konstellation vorliegt oder - wie bei der Realschule - die Gleichheit von Prüfungs- und Jahrgangsnote. Die Arbeit in Mathematik war die schwierigste von den drei Fächern, so dass nur das Gymnasium einen Gleichstand von Prüfungs- und Jahrgangsnote erreichen konnte, während in allen anderen Schularten/Kursniveaus die Jahrgangsnote besser sind, über alle Schüler/innen hinweg 3,3 zu 3,7, wie Tabelle 6.10 festhält.

Vergleichen wir nun die Mittelwertspaare von Prüfungs- und Jahrgangsnote über die vier Gruppen hinweg, so stellen wir fest, dass in Deutsch und in Englisch nur bei der vierten Gruppe ndH - ndV Prüfungs- und Jahrgangsnote (fast) gleich sind, während für die anderen drei Gruppen der Gymnasialeffekt gilt, dass nämlich die Prüfungs- besser als die Jahrgangsnote ausfällt. In Mathematik gibt es den dortigen Gymnasialeffekt, der für dieses Fach Gleichheit beider Noten bedeutet, nur in der zweiten Gruppe dH - ndV.

Die von uns festgestellten Unterschiede zwischen den vier Gruppen, so lässt sich annehmen, sind eng mit schulartspezifischen Differenzen verknüpft, und in der Tat erfolgt die Aufteilung der vier Gruppen auf die Schularten nicht demselben Muster, wie Tabelle 6.11 zeigt.

³³ Heißt: Die Differenz der Ergebnisse zwischen Gruppe 3 und 4 ist größer als die Differenz zwischen Gruppe 1 und 2, aber das Leistungsniveau von Gruppe 2 erreicht Gruppe 3 nicht; vgl. Tabelle 6.10.

Tabelle 6.11: Verteilung der Sprachkombinationsgruppen auf die Schularten.

	(1) dH - dV	(2) dH - ndV	(3) ndH - dV	(4) ndH - ndV	gesamt
Gesamtschule	4 841 22%	19 10%	274 23%	942 28%	6 076 23%
Hauptschule	547 3%	6 3%	39 3%	183 5%	775 3%
Haupt-/Realschule	379 2%	8 4%	26 2%	90 3%	503 2%
Realschule	4 782 22%	16 9%	257 22%	971 28%	6 026 23%
Gymnasium	10 059 47%	128 70%	482 41%	921 27%	11 590 44%
Berufsschule	957 4%	5 3%	105 9%	313 9%	1 380 5%
gesamt	21 565 100%	182 100%	1 183 100%	3 420 100%	26 350 100%

Wie vermutet sind in den ersten beiden Gruppen dH - dV und dH - ndV die Anteile der Gymnasiasten/innen überproportional, die insbesondere die zweite Gruppe dominieren, deren guten Ergebnisse sicherlich hiermit (statistisch) zusammenhängen. Umso interessanter ist es, etwas über die Hintergründe des Wechsels von der deutschen Herkunftssprache zur nicht-deutschen Verkehrssprache zu erfahren.

In der dritten und vierten Gruppe ist das Gymnasium unterrepräsentiert. Das macht die guten Ergebnisse der dritten Gruppe umso bedeutsamer, da sie auf keinem schulartspezifischen Effekt beruhen. Auch hier besteht dringender Bedarf nach mehr Informationen, welche Faktoren den Wechsel von der nichtdeutschen Herkunftssprache zur deutschen Verkehrssprache beeinflusst haben.

7 ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION

Im Frühjahr 2006 fand der erste Durchgang der zentralen Prüfungen zum mittleren Schulabschluss (MSA) statt. Es gab eine zweigleisige Erhebung:

1. *Online-Rückmeldung aller beteiligter Schulen, die sich auf zentrale Daten beschränkt;*
2. *stichprobenartige Erfassung der Schülerleistungen auf Itemebene.*

Grundlage des ersten Berichts bildete die Online-Erhebung. Im Mittelpunkt des vorliegenden zweiten Berichts stehen die detaillierten Ergebnisse für die einzelnen Items.

DATENBASIS

Die Rücklaufquote beträgt im Schnitt zufriedenstellende 87% und liegt im Einzelnen je nach Schulart zwischen 77% und 96%. Datenbasis der Detailauswertung bilden jene **2788 Schüler/innen** der Stichprobe, die zur Teilnahme am mittleren Schulabschluss (MSA) verpflichtet waren. Für diese Gruppe gilt zum einen, dass sie hinreichend groß ist, um zuverlässige Aussagen auch über Untergruppen zu treffen. Zum anderen entspricht ihre **Zusammensetzung** hinsichtlich relevanter Merkmale wie Schularten, Geschlecht und Herkunftssprache der Zusammensetzung aller Pflichtteilnehmer/innen aus der Online-, also der Gesamterhebung. Berücksichtigen wir zusätzlich das Fach und die Kursniveaus, so gibt es bei der Aufteilung auf die Kursniveaus in der Stichprobe Verzerrungen nur beim Fach Französisch.

Unterscheiden sich **die Leistungsniveaus in der Stichprobe und der Gesamtpopulation?** Zusammenfassend können wir für die Pflichtteilnehmer/innen schematisierend feststellen:

- Über alle Fächer hinweg sind die Stichprobenschüler/innen aus den Gesamtschulkursen GA und den Hauptschulen tendenziell besser als jene aus der Online-Erhebung, die aus den Berufsfachschulen etwas schlechter. Keine oder nur geringe Abweichungen gibt es bei den Gymnasiasten und den Realschüler/innen sowie den Kursteilnehmer/innen FE der Gesamtschulen.
- Unterschiede betreffen aber vor allem die fachunspezifischen Gesamtergebnisse, also die Bestehensquoten zum mittleren Schulabschluss, weniger die fachbezogenen Leistungswerte.

Da aber die Ergebnisse in den Fächern bei den nachfolgenden Analysen auf Itemebene naturgemäß im Vordergrund stehen, können wir cum grano salis die Stichprobenwerte als repräsentativ für die Werte der Gesamtpopulation gelten lassen.

Sofern nicht ausdrücklich anders angegeben, beziehen sich alle nachstehenden Angaben, Werte und Tabellen auf den Kreis der Pflichtteilnehmer/innen aus den öffentlichen Schulen Berlins.

DEUTSCH

Drei Teilbereiche, drei Skalen

Mit Lesen, Sprachwissen und Schreiben weist die Deutscharbeit drei Teilbereiche aus, die sich als Skalen auffassen lassen, die die damit verbundenen Kompetenzen prüfen. Die Koeffizienten für die Reliabilität der Skalen (Zuverlässigkeit, interne Konsistenz) sind zufriedenstellend bis gut; aufgrund der wenigen Items, die Sprachwissen abfragen, besitzt diese Skala die geringste Reliabilität.

Skala Sprachwissen

Trotz der nicht sehr hohen Reliabilität lässt sich den Werten der Skala Sprachwissen ablesen, dass die Ergebnisse im Bereich Sprachwissen in der Regel am schlechtesten sind; eine Ausnahme bildet die Subpopulation der Gymnasiasten/innen. Auf jeden Fall treten auf dieser Skala die größten Unterschiede zwischen allen Gruppierungen auf. Fassen wir Sprachwissen als einen handwerklich-technischen Bereich auf, der weniger Kreativität als Schreiben erfordert oder geringere kognitive Anforderungen als die verschiedenen Aspekte der Lesekompetenz stellt, so bietet sich hier ein Ansatzpunkt, die Leistungen im Fach Deutsch nachhaltig zu verbessern.

Subskalen der Lesekompetenz

Aufgrund ihrer geringen Länge und damit verbundenen niedrigen Realibilitätswerte können die Ergebnisse auf den Subskalen *Informationen ermitteln*, *Textbezogenes Interpretieren* sowie *Reflektieren und Bewerten* nicht zuverlässig interpretiert werden. Unerwartet ist die Konstellation, dass *Textbezogenes Interpretieren* schlechtere Ergebnisse zeitigt als *Reflektieren und Bewerten*. Leider lässt sich nicht entscheiden, ob immer mögliche Defizite in der Konstruktion der Arbeit, wie z.B. falsche Zuordnung der Items zu den Teilbereichen, Ursachen für dieses Ergebnis sind oder eine tatsächlich vorhandene größere Kompetenz Berliner Schüler/innen für das *Reflektieren und Bewerten* als für textimmanente Interpretation.

Schreiben eines Briefes: Die Bewertungskriterien

Schreibleistungen zu bewerten ist sicherlich stärker subjektiv geprägt als die Korrektur von Mathematikaufgaben. Um dennoch ein weitgehend einheitliches Vorgehen zu sichern, sollten die Lehrkräfte die Aufgabe 5 der Deutscharbeit, die das Schreiben eines Briefes verlangte, anhand von sechzehn vorgegebenen Kriterien bewerten. Empirisch-statistisch ließen sich hieraus vier zentrale Aspekte destillieren:

- Text 1: Inhalt des Briefes
- Text 2: Gestaltung des Briefes
- Argumentation 1: Vorhanden und mit mindestens einem Argument/Beleg formuliert
- Argumentation 2: Vorhanden bei gewisser Vielfalt in Argumentation/Beleg.

Die größten Unterschiede zwischen den Gruppen treten auf den beiden textbezogenen Dimensionen auf, während die Ausprägungen der beiden Merkmale, die auf die Formulierung einer eigenen Position zielen, dichter beieinander liegen. Es sind diese beiden textbezogenen Aspekte, die in der Regel den stärksten Zusammenhang mit übergeordneten Ergebnissen, wie z.B. dem Bestehen des MSA, aufweisen. Allerdings sind Ausmaß und Muster der Zusammenhänge stark von Schulart/Kursniveau abhängig.

Geschlechtsspezifische Ergebnisse

Es gibt keine gravierenden Unterschiede in den Leistungsergebnissen beider Geschlechter, worauf bereits die Tabelle D2 des ersten Berichtes deutete. Wird zugleich nach Geschlecht und Schulart/Kursniveau differenziert, wie es im vorliegenden Bericht geschieht, so ergeben sich zwar hinsichtlich der drei Kompetenzbereiche Lesen, Sprachwissen und Schreiben unterschiedliche Muster, die aber keinen systematischen Geschlechterbias erkennen lassen.

Ergebnisse nach Herkunftssprache

Werden drei Sprachgruppen unterschieden - deutscher, türkischer und anderer Herkunftssprache (dH, tH, aH) -, so gilt in allen Schularten/Kursniveaus dieselbe Abfolge für die Er-

gebnisse, dH im Durchschnitt vor aH vor tH, so dass offensichtlich alle Schularten/Kursniveaus mit den drei Sprachengruppen gleich gut und gleich schlecht zurechtkommen.

Mittleres Leistungsniveau und Heterogenität

Tendenziell gilt: Je höher der Mittelwert, desto niedriger die Standardabweichung; ein höheres Leistungsniveau geht einher mit einer größeren Leistungshomogenität. Dies trifft nicht nur für die Gesamtheit der zugrundeliegenden Schülerschaft, sondern zudem für jede der Gruppen nach Herkunftssprache zu.

ENGLISCH

Drei Teilbereiche, drei Skalen

Mit Hören, Lesen und Schreiben weist die Englischarbeit drei Teilbereiche aus, die sich als Skalen auffassen lassen, die die damit verbundenen Kompetenzen prüfen. Die Koeffizienten für die Reliabilität der Skalen (Zuverlässigkeit, interne Konsistenz) sind hoch. Insgesamt lässt sich - im Rahmen der für den Datensatz geltenden Grenzen - sagen, dass die Englischarbeit einen brauchbaren Kompetenztest darstellt; vgl. den Kommentar zur Tabelle 3.4.

Geschlechtsspezifische Ergebnisse

Es gibt keine gravierenden Unterschiede in den Leistungsergebnissen beider Geschlechter, worauf bereits die Tabelle E2 des ersten Berichtes deutete. Wird zugleich nach Geschlecht und Schulart/Kursniveau differenziert, wie es im vorliegenden Bericht geschieht, so gibt es ebenfalls keine auffälligen Unterschiede. Für alle Teilgruppen aus den Kombinationen Schulart/Kursniveau und Geschlecht) gilt, dass im Kompetenzbereich Schreiben die schlechtesten Ergebnisse erzielt werden.

Ergebnisse nach Herkunftssprache

Werden drei Sprachgruppen unterschieden - deutscher, türkischer und anderer Herkunftssprache (dH, tH, aH) -, so gilt in allen Schularten/Kursniveaus und für alle Kompetenzbereiche dieselbe Abfolge für die Ergebnisse: Es sind durchweg die Schüler/innen türkischer Herkunftssprache, die am schlechtesten, diejenigen deutscher Herkunftssprache, die am besten abschneiden, so dass offensichtlich alle Schularten/Kursniveaus mit den drei Sprachengruppen gleich gut und gleich schlecht zurechtkommen.

Mündlicher und schriftlicher Prüfungsteil

Die Englischprüfung des MSA besteht aus einem schriftlichen und einem mündlichen Teil; ersterer ist zentral, zweiter dezentral organisiert. Vergleichen wir die Noten beider Teile, ergibt sich keine Differenz zwischen den beiden Zensuren über die gesamte Schülerschaft hinweg. Eine genauere Betrachtung jedoch deckt auf, dass drei unterschiedliche und schulartspezifische Tendenzen sich gegenseitig ausgleichen und zu dieser Nulldifferenz führen:

- Die Gruppe Gymnasium (Y) ist die einzige, aber zugleich zahlenmäßig die größte, in der die schriftliche Leistung besser als die mündliche bewertet wird.
- In den beiden Gesamtschulgruppen T/FE und T/Mo sowie bei den Realschülern/innen sind die schriftlichen und mündlichen Zensuren in etwa gleich.
- Bei den vier anderen Gruppen (T/GA, H/HR(H), H/HR(R) und B) sind die schriftlichen Arbeiten schlechter ausgefallen als die mündlichen Prüfungen, teilweise deutlich schlechter.

Wird in die Analyse zusätzlich die Herkunftssprache einbezogen, so ergibt sich insgesamt die Regel:

Je schwächer eine Schülerpopulation allgemein ist, desto stärker ist die Tendenz, dem mit der mündlichen Note entgegenzuwirken.

FRANZÖSISCH

Zusammensetzung der Französischpopulation

Die Population der Schüler/innen, die Französisch als erste Fremdsprache gewählt haben, weist im Vergleich zu Englisch einige Besonderheiten auf. Sie konzentriert sich vornehmlich auf das Gymnasium und die Realschule sowie den F/E-Kurs der Gesamtschule. Damit sind nahezu alle zur Teilnahme am MSA verpflichtet. Während die Englisch-Schüler/innen sich gleichermaßen mit je 50% auf die beiden Geschlechter verteilen, überwiegen mit 61% zu 39% die weiblichen Jugendlichen in der Französischpopulation. Schüler/innen nichtdeutscher Herkunftssprache gibt es kaum.

Drei Teilbereiche, drei Skalen

Mit Hören, Lesen und Schreiben weist die Französischarbeit drei Teilbereiche aus, die sich als Skalen auffassen lassen, die die damit verbundenen Kompetenzen prüfen. Die Koeffizienten für die Reliabilität der Skalen (Zuverlässigkeit, interne Konsistenz) sind unterschiedlich hoch. Insgesamt lässt sich - im Rahmen der für den Datensatz geltenden Grenzen - sagen, dass die Französischarbeit unter testtheoretischen Gesichtspunkten zufriedenstellende Eigenschaften besitzt, die aber einer Weiterentwicklung bedürfen, indem die inhaltlichen und fachdidaktischen Anforderungen präziser gefasst und aufeinander abgestimmt werden; vgl. den Kommentar zur Tabelle 4.3.

Geschlechtsspezifische Ergebnisse

Wird zugleich nach Geschlecht und Schulart/Kursniveau differenziert, so gilt wie im Englischen für alle Teilgruppen, dass im Kompetenzbereich Schreiben die schlechtesten Ergebnisse erzielt werden. Fanden sich die höchsten Lösungsanteile im Englischen im Kompetenzbereich Lesen (mit der gewichtigen Ausnahme der Gymnasiasten/innen), so bietet sich bei den Französischergebnissen ein uneinheitliches Bild, das allerdings aufgrund der geringen Fallzahlen mehr hypothetischen als definitiven Charakter besitzt und der Replikation harret; vgl. Kapitel 4 für Details. Während im Englischen die Leistungen der Gymnasiasten/innen deutlich besser als der FE-Kursler/innen aus der Gesamtschule sind, so weisen im Französischen beide Gruppen dasselbe Leistungsniveau auf.

Mündlicher und schriftlicher Prüfungsteil

Eine Analyse der entsprechenden Englischergebnisse ergab zusammenfassend den Befund: Je schwächer eine Schülerpopulation allgemein ist, desto stärker ist die Tendenz, dem mit der mündlichen Note entgegenzuwirken. Da die Gruppen T/FE und Y auf demselben Leistungsniveau liegen, so gilt diese Regel für die Verhältnisse im Französischen nur eingeschränkt, denn die Differenz der schriftlichen und der mündlichen Prüfungsnote ist zwar für die Gruppe Y am kleinsten, aber für die beiden anderen Gruppen, T/FE und R, in etwa gleich groß.

MATHEMATIK

Dimensionen und Skalen

Die Entwicklung der MSA-Mathematikarbeit orientierte sich an den KMK-Bildungsstandards und ordnete die Items zu Kategorien der Dimensionen **Leitideen**, **Kompetenzen** und **Anforderungsbereichen**. Aufgrund dieser Zuordnung konnte die Arbeit als Test mit acht Subskalen betrachtet werden, vgl. Abschnitt A5.1 im Anhang, für die die Realibilität berechnet wurde. Die Koeffizienten sind durchweg zufriedenstellend bis sehr gut. Zwar sind tendenziell die Koeffizienten höher, wenn die Skalen mehr Items umfassen, aber dieser Zusammenhang ist nicht sehr ausgeprägt, ein Anzeichen dafür, dass die Zuordnung der Items zu den o.a. Bereichen in hohem Maße gelungen ist, also durchaus homogene Teilskalen vorliegen.

Betrachten wir die Schwierigkeit der Skalen, stellen wir allerdings fest, dass die Lösungsanteile in den beiden Anforderungsbereichen A1 und A2 nahezu identisch sind. Die Bereiche sind jedoch so definiert, dass Anspruch und kognitive Komplexität zunehmen (sollten), A2 müsste also einen deutlich niedrigeren Lösungsanteil aufweisen. Da dies nicht der Fall ist, spricht viel dafür, dass die nicht einfache a priori - Zuordnung der Items zu den Anforderungsbereichen nicht immer gelungen ist und einer kritischen Überprüfung bedarf.

Es gilt jedoch zugleich, dass es keine Kategorie auf den drei Dimensionen Leitidee, Kompetenzen und Anforderungsbereiche gibt, die die Mathematikarbeit dominiert, somit alle Komponenten gewissermaßen zu ihrem Recht kommen; vgl. Kommentar zur Tabelle 5.5. Auch wenn offensichtlich die beiden Anforderungsbereiche A1 und A2 nicht trennscharf in der Mathematikarbeit abgebildet werden, so lässt sich dennoch - zumal unter Beachtung der guten Realitätskoeffizienten - im Rahmen der vorliegenden Daten sagen, dass die Arbeit ein brauchbares Messinstrument im testtheoretischen Sinne ist.

Ergebnisse global und differenziert nach Schulart/Kursniveau

Über die gesamte Stichprobe hinweg sind es zwei Kategorien der Dimensionen *Leitidee*, die das beste und das schlechteste Ergebnis aufweisen: L1 *Zahl* liegt mit 72% am oberen Ende des Spektrums, L4 *Funktionaler Zusammenhang* mit 55% am anderen Ende und dies mit deutlichem Abstand. Die Konstellation gilt nicht nur global, sondern auch in allen Schularten/Kursniveaus. L1 bezeichnet sicherlich den Inhalt eines großen Teils des real existierenden Mathematikunterrichts; die Leitidee L4 zielt auf Sachverhalte mit i.d.R. hohen Anforderungen.

Auf der Dimension der Kompetenzen liegen die Lösungsanteile der drei abbildbaren Kategorien K2, K3 und K5 nicht weit auseinander. Es passt zum schlechten Abschneiden auf der Skala L4, dass K3 *Mathematisch modellieren* relativ schlechte Werte aufweist, ein Umstand, der aufgrund anderer und internationaler Untersuchungen bereits zu der Kritik geführt hat, diesen Aspekt vernachlässige das deutsche Schulsystem.

Vergleichen wir die Ergebnisse der einzelnen Schularten/Kursniveaus untereinander Kategorie für Kategorie, so ergibt sich überall dasselbe Bild: Die Ergebnisse der Gymnasiasten/innen liegen immer an der Spitze. Am anderen Ende finden wir die Berufsfachschulen, Hauptschulen oder die T/GA-Kurse. Erstaunlich ist der große Abstand zwischen den Ergebnissen aus den Realschulen und den Gymnasien; er beträgt immer um die zwanzig Prozentpunkte.

Geschlechtsspezifische Ergebnisse

Die weiblichen Jugendlichen erzielen mit 58% Lösungsanteil ein nur geringfügig schlechteres Ergebnis als die männlichen Jugendlichen mit 62%. Diese Differenz zu Ungunsten der Schülerinnen gilt nicht für alle Subskalen gleichermaßen; vgl. Abbildung 5.3.

Ergebnisse nach Herkunftssprache

Im Gegensatz zu den sprachlichen Fächern gelingt es den Schülern/innen türkischer Herkunftssprache, zumindest mit den Schülern/innen anderer Herkunftssprachen mitzuhalten, ja teilweise sogar sie zu überflügeln. Bemerkenswert die Kompetenzkategorie K5 *Symbolische, formale, technische Elemente*, in der in den auswertbaren Schularten Realschule und Gymnasium alle drei Sprachgruppen nahezu dieselben Ergebnisse erreichen.

FÄCHERÜBERGREIFENDE ERGEBNISSE

Leistungsniveau und Heterogenität

Exemplarisch werden alle Klassen aus der Realschule untersucht und als Maß des Leistungsniveaus der Mittelwert, als Maß der Heterogenität die Streuung der Gesamtergebnisse in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik berechnet. Es zeigt sich, dass in Deutsch und stärker ausgeprägt in Englisch tendenziell mit steigendem Mittelwert die Streuung abnimmt, d.h. je höher das Leistungsniveau einer Klasse ist, desto enger liegen die Ergebnisse der Schüler/innen beieinander (nicht durchweg, aber als Tendenz).

Keinen derartigen Zusammenhang gibt es in Mathematik, deren Ergebnisse sich durch zwei andere Besonderheiten auszeichnen: Zum einen ist generell das Leistungsniveau deutlich niedriger als in den anderen Fächern (die Mathematikarbeit war die schwierigste); zum anderen ist die Heterogenität (Streuung) ebenso deutlich größer, wahrscheinlich deshalb, weil das Messinstrument Mathematikarbeit ein breiteres Leistungsspektrum als die beiden anderen Facharbeiten abdeckt.

Zusammenhänge zwischen den fachspezifischen Ergebnissen

Betrachtet werden die möglichen Fächerpaare: Deutsch - Englisch, Deutsch - Mathematik, Englisch - Mathematik. (Aufgrund seiner Spezifika übergehen wir das Fach Französisch in der Zusammenfassung und verweisen auf Kapitel 6.) Als vergleichbare Gesamtergebnisse liegen die Prüfungs- und die Jahrgangsnote vor. Die Korrelationen zwischen den Prüfungsnoten liegen zwischen .53 und .64 und zwischen den Jahrgangsnoten zwischen .38 und .53, also niedriger. Dies dürfte daran liegen, dass die MSA-Prüfungsarbeiten vom Typus her als bildungsstandardsorientierte Messinstrumente untereinander ähnlicher sind als das Gesamtschulischer Bewertung über ein Jahr hinweg, das zwangsläufig ein breiteres Spektrum abdeckt und mehr Fächerspezifisches erfasst als die MSA-Arbeiten.

Die Korrelationen zwischen den sprachlichen Fächern untereinander ist größer als die Korrelationen von jenen mit Mathematik. Differenzieren wir nach den Komponenten der Facharbeiten, so sind überraschenderweise die Korrelationen der Deutsch-Subskala Sprachwissen mit den Ergebnissen der anderen Fächer höher als die der beiden anderen Subskalen Lesen und Schreiben. Die Werte bewegen sich i.d.R. im mittelhohen Bereich von über .50.

Die Deutsch-Subskala Sprachwissen korreliert auch mit jeder Subskala der Mathematik höher als Lesen oder Schreiben und dies in derselben Größenordnung wie die gesamte Deutscharbeit damit korreliert. Mit den Leitideen sind die Korrelationen etwas niedriger als mit den Kompetenzen, was dadurch erklärlich sein mag, dass in den Leitideen der mathematikspezifische Anteil größer ist. Innerhalb der Leitideen ist mit .53 die Korrelation zu L4 *Funktionaler Zusammenhang* am größten, innerhalb der Kompetenzen zu K3 *Mathematisch modellieren*, was auf einen größeren Anteil von Items mit sprachlicher Komponente in diesen

beiden Kategorien als in den anderen hindeutet. So dürfte der sprachliche Faktor auch für den Anforderungsbereich A2 eine größere Rolle als für A1 spielen. Allerdings ist der Unterschied zwischen beiden Koeffizienten (.52 zu .57 bzw. .53 zu .58) nicht besonders groß; die Ursache hierfür liegt an der mangelnden Trennschärfe beider Skalen; vgl. Kapitel 5.

Zusammenhänge zwischen Teil- und übergeordneten Ergebnissen

Die Zusammenhänge zum Merkmal MSA insgesamt (bestanden/nicht bestanden): Sehen wir von der bereits erwähnten Sonderstellung des Faches Französisch ab, so korrelieren alle Komponenten der drei Facharbeiten etwas unter .50 mit dem Bestehen des MSA, die Korrelationen der Gesamtlösungsanteile etwas über .50. Kein Fach hat einen dominierenden Zusammenhang mit dem Erreichen des Zertifikats, auch wenn die Englisch-Werte geringfügig über jenen der anderen Fächer liegen.

Für alle Fächer gilt, dass keine Komponente heraussticht. Somit scheint es den Entwicklerteams gelungen zu sein, Arbeiten vorzulegen, die einen breiten Kompetenzbereich gleichmäßig abdecken.

Kombination von Herkunfts- und Verkehrssprache

Aufgrund zu erreichender Mindestfallzahlen wurde bei der Herkunfts- und Verkehrssprache (H und V) nur zwischen deutsch und nichtdeutsch (d und nd) unterschieden, so dass vier Kombinationsgruppen der Auswertung zugrundelagen: dH - dV, dH - ndV, ndH - ndV, ndH - ndV.

Vergleichen wir die Ergebnisse, die die vier Gruppen in den Fächern erzielen, so ist festzuhalten, dass offensichtlich jeder Wechsel - von der deutschen Herkunftssprache weg oder zu Deutsch als Verkehrssprache hin - im Rahmen eines Prozesses stattfindet, der von höheren Leistungsergebnissen begleitet wird, ohne allerdings die Werte der Gruppe deutscher Herkunftssprache zu übertreffen. Dabei ist der Effekt bei jenen Wechslern größer, die ihre nichtdeutsche Herkunftssprache als Verkehrssprache aufgeben, auch wenn sie nicht das Leistungsniveau der anderen Wechsler erreichen.

Leistungsergebnisse stehen in einem starken Zusammenhang mit Schulartzugehörigkeit. Und in der Tat zeigt sich, dass die vier Kombinationsgruppen sich nicht nach demselben Muster auf die Schularten verteilen. So sind in den ersten beiden Gruppen die Anteile der Gymnasiasten/innen überproportional, die insbesondere die zweite Gruppe dominieren, deren guten Ergebnisse sicherlich hiermit (statistisch) zusammenhängen. In der dritten und vierten Gruppe ist das Gymnasium unterrepräsentiert. Das macht die guten Ergebnisse der dritten Gruppe umso bedeutsamer, da sie auf keinem schulartspezifischen Effekt beruhen.

Es besteht ein dringender Bedarf nach mehr Informationen, welche Faktoren den Wechsel von einer Herkunfts- zu einer anderen Verkehrssprache beeinflussen. Es handelt sich mit Sicherheit um einen komplexen bildungsrelevanten Vorgang.

A N H A N G

A1	Vergleich Online-Erhebung - Stichprobe	60
A2	Tabellen zu den Ergebnissen im Fach Deutsch	59
	A2. 1 Struktur der Deutscharbeit: Die Items und ihre Unterteilungen	
	A2. 2 Anordnung der Items nach Schwierigkeitsgrad: Die 60%-Schwelle	
	A2. 3 Ergebnisse zu den drei Kompetenzbereichen der Deutscharbeit	
	A2. 4 Kompetenzbereich Lesen: Die Unterteilung in Anforderungsbereiche	
	A2. 5 Kompetenzbereich Lesen: Die Unterteilung nach Anforderungsstufen	
	A2. 6 Kompetenzbereich Schreiben/Aufgabe 5: Die Kriterien der Bewertung	
	A2. 7 Kompetenzbereich Schreiben/Aufgabe 5: Dimensionen der Bewertung	
	A2. 8 Zusammenfassende Abbildungen	
	A2. 9 Itemergebnisse Deutsch der Pflichtteilnehmer/innen	
	A2.10 Itemergebnisse Deutsch der freiwilligen Teilnehmer/innen	
A3	Tabellen zu den Ergebnissen im Fach Englisch	104
	A3. 1 Struktur der Englischarbeit: Die Items und ihre Unterteilungen	
	A3. 2 Anordnung der Items nach Schwierigkeitsgrad: Die 60%-Schwelle	
	A3. 3 Ergebnisse differenziert nach Geschlecht und Herkunftssprache	
	A3. 4 Itemergebnisse Englisch der Pflichtteilnehmer/innen	
	A3. 5 Itemergebnisse Englisch der freiwilligen Teilnehmer/innen	
A4	Tabellen zu den Ergebnissen im Fach Französisch	122
	A4. 1 Struktur der Französischarbeit: Die Items und ihre Unterteilungen	
	A4. 2 Anordnung der Items nach Schwierigkeitsgrad: Die 60%-Schwelle	
	A4. 3 Ergebnisse differenziert nach Geschlecht und Schulart/Kursniveau	
	A4. 4 Itemergebnisse Englisch der Pflichtteilnehmer/innen	
A5	Tabellen zu den Ergebnissen im Fach Mathematik	133
	A5. 1 Struktur der Mathematikarbeit: Die Items und ihre Unterteilungen	
	A5. 2 Anordnung der Items nach Schwierigkeitsgrad: Die 50%-Schwelle	
	A5. 3 Ergänzende Tabellen zum Kapitel 5	
	A5. 4 Ergebnisse differenziert nach Geschlecht und Schulart/Kursniveau	
	A5. 5 Itemergebnisse Englisch der Pflichtteilnehmer/innen	
A6	Ergänzende Tabellen: Zu den Realschüler/innen, die den MSA nicht erreicht haben	156
A7	Abkürzungen	163

A1 Vergleich Online-Erhebung - Stichprobe

Im Mittelpunkt des ersten Kapitels des vorliegenden Berichts steht die Datenbasis, die der Auswertung zugrundeliegt. Die dort angeführten Tabellen werden durch die nachstehenden ergänzt, die eine differenzierte Betrachtung der Stichprobe und damit der Reichweite unserer Ergebnisse erlauben. Tabelle A1.1 vergleicht die Zusammensetzung von Gesamt- und Stichprobenerhebung nach jeweils zwei Dimensionen zugleich: Geschlecht und Teilnahme-status sowie Herkunftssprache und Teilnahmestatus.

A1.1 Tabelle: Stichprobe differenziert nach Geschlecht und Herkunftssprache im Vergleich mit der Schülerschaft aus der Online-Erhebung.
(Für 244 Schüler/innen der Stichprobe liegt der Teilnahmestatus (freiwillig/verpflichtet) nicht vor. Die Prozentangaben sind spaltenweise zu lesen.)

	Online-Erhebung			Stichprobe		
	gesamt	Teilnahme		gesamt	Teilnahme	
		freiwillig	verpflichtend		freiwillig	verpflichtend
weiblich	14 269 (50%)	1 204 (48%)	13 065 (50%)	1 548 (51%)	129 (53%)	1 419 (51%)
männlich	14 295 (50%)	1 296 (52%)	12 999 (50%)	1 484 (49%)	115 (47%)	1 369 (49%)
gesamt	28 564 (100%)	2 500 (100%)	26 064 (100%)	3 032 (100%)	244 (100%)	2 788 (100%)
deutsch	23 293 (81%)	1 635 (65%)	21 658 (83%)	2 412 (80%)	117 (73%)	2 235 (81%)
türkisch	2 305 (8%)	434 (17%)	1 871 (7%)	238 (8%)	39 (16%)	199 (7%)
andere	3 150 (11%)	431 (17%)	2 719 (10%)	360 (12%)	28 (11%)	332 (12%)
gesamt	28 748 (100%)	2 500 (100%)	26 248 (100%)	3 010 (100%)	244 (100%)	2 766 (100%)

Die Analyse beruht auf den Schüler/innen, die zur Teilnahme verpflichtet waren, der Klientel also, an die sich der mittlere Schulabschluss primär richtet. Für diese Gruppe gilt eine hohe Übereinstimmung bei der Aufteilung auf die Untergruppen, eine wichtige Voraussetzung, um die Stichprobenergebnisse auf die Gesamtheit aller zur Teilnahme Verpflichteten generalisieren zu können.

Die nachfolgenden Darstellungen beziehen sich ausschließlich auf die Pflichtteilnehmer/innen. Die Tabellen vergleichen für jedes Fach die Leistungsdaten von Grundgesamtheit und Stichprobe, um abschätzen zu können, ob die Schüler/innen aus der Stichprobe in etwa dasselbe Leistungsniveau wie diejenigen aus der Online-Erhebung aufweisen. Es sind vier Tabellen, eine für jedes Fach. (Bitte Vorbemerkung 1 zu Beginn des ersten Kapitels beachten. Das Merkmal Kursniveau weist fachspezifisch unterschiedliche Ausprägungen und Ausfälle auf. Zur Interpretation der Werte vgl. Ende des ersten Kapitels.)

A1.2 Tabelle: DEUTSCH. Vergleich der Ergebnisse bei den Pflichtteilnehmern/innen aus der Online- und der Stichprobenerhebung.

Angegeben werden mittlere Lösungsanteile und Zensurendurchschnitte sowie der Anteil, mit dem die Noten 5 und 6 vertreten sind; in der oberen bzw. unteren Zellenhälfte die Werte für die Online- bzw. Stichprobenerhebung.

	T/FE	T/GA	T/Mo	H, H/R:H	H, H/R:R	R	Y	B	ge- sam
MSA gesamt									
MSA_BEST	<u>81%</u> 81%	<u>48%</u> 58%	<u>91%</u> 93%	<u>43%</u> 58%	<u>50%</u> 54%	<u>81%</u> 82%	<u>96%</u> 96%	<u>49%</u> 44%	<u>82%</u> 83%
GES_JAHR	<u>85%</u> 87%	<u>61%</u> 72%	<u>94%</u> 95%	<u>81%</u> 64%	<u>76%</u> 84%	<u>91%</u> 91%	<u>96%</u> 97%	<u>71%</u> 70%	<u>89%</u> 90%
GES_PRUF	<u>87%</u> 87%	<u>59%</u> 67%	<u>93%</u> 98%	<u>45%</u> 69%	<u>56%</u> 68%	<u>85%</u> 85%	<u>99%</u> 99%	<u>54%</u> 48%	<u>87%</u> 88%
Deutsch gesamt									
PROZ gesamt	<u>77%</u> 77%	<u>67%</u> 70%	<u>77%</u> 81%	<u>65%</u> 68%	<u>68%</u> 66%	<u>74%</u> 76%	<u>84%</u> 85%	<u>69%</u> 69%	<u>78%</u> 79%
DE_PRUEF	<u>2,9</u> 2,9	<u>3,8</u> 3,6	<u>2,9</u> 2,5	<u>3,9</u> 3,6	<u>3,7</u> 4,0	<u>3,2</u> 3,0	<u>2,2</u> 2,2	<u>3,6</u> 3,6	<u>2,8</u> 2,7
DE_PR56	<u>3%</u> 4%	<u>19%</u> 15%	<u>3%</u> 0%	<u>29%</u> 20%	<u>21%</u> 28%	<u>6%</u> 5%	<u>0%</u> 0%	<u>19%</u> 15%	<u>5%</u> 5%
DE_JAHR	<u>3,2</u> 3,1	<u>3,4</u> 3,2	<u>3,0</u> 2,8	<u>3,0</u> 3,0	<u>3,2</u> 3,1	<u>3,2</u> 3,1	<u>2,9</u> 2,9	<u>3,5</u> 3,4	<u>3,1</u> 3,0
Kompetenz- bereich									
Lesen	<u>82%</u> 82%	<u>75%</u> 78%	<u>82%</u> 84%	<u>74%</u> 75%	<u>75%</u> 71%	<u>81%</u> 82%	<u>87%</u> 88%	<u>77%</u> 77%	<u>83%</u> 84%
Sprachwissen	<u>68%</u> 70%	<u>55%</u> 58%	<u>71%</u> 70%	<u>52%</u> 54%	<u>53%</u> 45%	<u>64%</u> 65%	<u>83%</u> 83%	<u>54%</u> 55%	<u>72%</u> 73%
Schreiben	<u>72%</u> 73%	<u>59%</u> 61%	<u>72%</u> 79%	<u>58%</u> 62%	<u>62%</u> 63%	<u>68%</u> 71%	<u>80%</u> 81%	<u>61%</u> 62%	<u>73%</u> 74%

MSA_BEST : Bestehensquote "MSA insgesamt"

GES_JAHR : Bestehensquote "Gesamtergebnis im Jahrgangsteil"

GES_PRUF : Bestehensquote "Gesamtergebnis in den vier Prüfungsfächern"

PROZ gesamt: Gesamtwert Deutsch/Lösungsanteil: Erreichte Punktzahl in Prozent

DE_PRUEF : Prüfungsnote Deutsch

DE_PR56 : Anteil an Noten 5 und 6

DE_JAHR : Jahrgangsnote Deutsch

A1.3 Tabelle: ENGLISCH. Vergleich der Ergebnisse bei den Pflichtteilnehmern/innen aus der Online- und der Stichprobenerhebung.

Angegeben werden mittlere Lösungsanteile und Zensurendurchschnitte sowie der Anteil, mit dem die Noten 5 und 6 vertreten sind; in der oberen bzw. unteren Zellenhälfte die Werte für die Online- bzw. Stichprobenerhebung.

	T/FE	T/GA	H, H/R:H	H, H/R:R	R	Y	B	gesamt
MSA gesamt								
MSA_BEST	<u>81%</u> 81%	<u>48%</u> 54%	<u>35%</u> 56%	<u>53%</u> 57%	<u>82%</u> 83%	<u>96%</u> 96%	<u>49%</u> 44%	<u>82%</u> 82%
GES_JAHR	<u>86%</u> 88%	<u>62%</u> 71%	<u>74%</u> 63%	<u>82%</u> 83%	<u>91%</u> 92%	<u>96%</u> 96%	<u>72%</u> 70%	<u>88%</u> 89%
GES_PRUF	<u>88%</u> 87%	<u>58%</u> 62%	<u>39%</u> 66%	<u>57%</u> 71%	<u>85%</u> 86%	<u>99%</u> 99%	<u>54%</u> 48%	<u>86%</u> 87%
Englisch gesamt								
PROZ gesamt	<u>78%</u> 78%	<u>58%</u> 57%	<u>51%</u> 55%	<u>64%</u> 61%	<u>71%</u> 71%	<u>87%</u> 87%	<u>63%</u> 62%	<u>77%</u> 76%
EN_NOTES	<u>2,8</u> 2,8	<u>4,4</u> 4,3	<u>4,8</u> 4,6	<u>4,0</u> 4,2	<u>3,4</u> 3,4	<u>2,0</u> 1,9	<u>4,1</u> 4,3	<u>2,9</u> 2,9
EN_NOTEM	<u>2,8</u> 2,9	<u>3,8</u> 3,6	<u>3,6</u> 3,6	<u>3,3</u> 3,4	<u>3,1</u> 3,1	<u>2,6</u> 2,6	<u>3,5</u> 3,9	<u>2,9</u> 3,0
EN_PRUEF	<u>2,8</u> 2,8	<u>4,2</u> 4,1	<u>4,4</u> 4,3	<u>3,8</u> 4,0	<u>3,3</u> 3,3	<u>2,2</u> 2,1	<u>3,9</u> 4,1	<u>2,9</u> 2,9
EN_PR56	<u>5%</u> 7%	<u>39%</u> 37%	<u>53%</u> 54%	<u>26%</u> 31%	<u>12%</u> 10%	<u>0%</u> 0%	<u>32%</u> 36%	<u>10%</u> 11%
EN_JAHR	<u>3,2</u> 3,1	<u>3,5</u> 3,4	<u>3,2</u> 3,4	<u>3,3</u> 3,2	<u>3,3</u> 3,3	<u>3,0</u> 3,0	<u>3,7</u> 3,9	<u>3,2</u> 3,2
Kompetenzbereich								
Hören	<u>81%</u> 82%	<u>60%</u> 57%	<u>54%</u> 59%	<u>65%</u> 62%	<u>74%</u> 74%	<u>92%</u> 92%	<u>65%</u> 64%	<u>81%</u> 81%
Lesen	<u>84%</u> 85%	<u>70%</u> 69%	<u>65%</u> 66%	<u>74%</u> 71%	<u>80%</u> 80%	<u>91%</u> 92%	<u>73%</u> 74%	<u>84%</u> 84%
Schreiben	<u>68%</u> 68%	<u>45%</u> 45%	<u>35%</u> 40%	<u>52%</u> 49%	<u>61%</u> 59%	<u>76%</u> 77%	<u>51%</u> 47%	<u>66%</u> 65%

MSA_BEST : Bestehensquote "MSA insgesamt"

GES_JAHR : Bestehensquote "Gesamtergebnis im Jahrgangsteil"

GES_PRUF : Bestehensquote "Gesamtergebnis in den vier Prüfungsfächern"

PROZ gesamt: Gesamtwert Englisch/Lösungsanteil: Erreichte Punktzahl in Prozent

EN_NOTES : Schriftliche Prüfungsnote

EN_NOTEM : Mündliche Prüfungsnote

EN_PRUEF : Prüfungsnote Englisch insgesamt

EN_PR56 : Anteil an Noten 5 und 6

EN_JAHR : Jahrgangsnote Englisch

A1.4 Tabelle: FRANZÖSISCH. Vergleich der Ergebnisse bei den Pflichtteilnehmern/innen aus der Online- und der Stichprobenerhebung.

Angegeben werden mittlere Lösungsanteile und Zensurendurchschnitte sowie der Anteil, mit dem die Noten 5 und 6 vertreten sind; in der oberen bzw. unteren Zellenhälfte die Werte für die Online- bzw. Stichprobenerhebung.

	T/FE	R	Y	gesamt
MSA gesamt				
MSA_BEST	<u>95%</u> 96%	<u>77%</u> 68%	<u>97%</u> 97%	<u>95%</u> 93%
GES_JAHR	<u>95%</u> 96%	<u>84%</u> 80%	<u>97%</u> 97%	<u>95%</u> 94%
GES_PRUF	<u>98%</u> 98%	<u>81%</u> 70%	<u>99%</u> 100%	<u>97%</u> 95%
Französisch gesamt				
PROZ gesamt	<u>76%</u> 78%	<u>64%</u> 64%	<u>76%</u> 75%	<u>76%</u> 74%
FR_NOTES	<u>2,9</u> 2,6	<u>3,9</u> 4,2	<u>2,9</u> 3,0	<u>3,0</u> 3,1
FR_NOTEM	<u>2,2</u> 2,0	<u>3,2</u> 2,9	<u>2,7</u> 2,6	<u>2,7</u> 2,5
FR_PRUEF	<u>2,7</u> 2,4	<u>3,7</u> 3,7	<u>2,9</u> 2,9	<u>3,0</u> 2,9
FR_PR56	<u>2%</u> 2%	<u>20%</u> 26%	<u>2%</u> 1%	<u>4%</u> 5%
FR_JAHR	<u>2,7</u> 2,9	<u>3,3</u> 3,5	<u>3,0</u> 3,0	<u>3,0</u> 3,0
Kompetenzbereich				
Hören	<u>79%</u> 80%	<u>71%</u> 70%	<u>78%</u> 76%	<u>77%</u> 75%
Lesen	<u>79%</u> 81%	<u>67%</u> 66%	<u>83%</u> 81%	<u>81%</u> 79%
Schreiben	<u>73%</u> 72%	<u>54%</u> 55%	<u>69%</u> 68%	<u>68%</u> 67%

MSA_BEST : Bestehensquote "MSA insgesamt"
 GES_JAHR : Bestehensquote "Gesamtergebnis im Jahrgangsteil"
 GES_PRUF : Bestehensquote "Gesamtergebnis in den vier Prüfungsfächern"

PROZ gesamt: Gesamtwert Französisch/Lösungsanteil: Erreichte Punktzahl in Prozent
 FR_NOTES : Schriftliche Prüfungsnote
 FR_NOTEM : Mündliche Prüfungsnote
 FR_PRUEF : Prüfungsnote Französisch insgesamt
 FR_PR56 : Anteil an Noten 5 und 6
 FR_JAHR : Jahrgangsnote Französisch

A1.5 Tabelle: MATHEMATIK. Vergleich der Ergebnisse bei den Pflichtteilnehmern/innen aus der Online- und der Stichprobenerhebung.

Angegeben werden mittlere Lösungsanteile und Zensurendurchschnitte sowie der Anteil, mit dem die Noten 5 und 6 vertreten sind; in der oberen bzw. unteren Zellenhälfte die Werte für die Online- bzw. Stichprobenerhebung.

	T/FE	T/GA	H, H/R:H	H, H/R:R	R	Y	B	ge- sam
MSA gesamt								
MSA_BEST	<u>82%</u> 85%	<u>49%</u> 53%	<u>35%</u> 56%	<u>53%</u> 57%	<u>81%</u> 82%	<u>96%</u> 96%	<u>50%</u> 44%	<u>82%</u> 83%
GES_JAHR	<u>86%</u> 91%	<u>61%</u> 67%	<u>75%</u> 62%	<u>82%</u> 84%	<u>91%</u> 91%	<u>96%</u> 97%	<u>71%</u> 70%	<u>89%</u> 90%
GES_PRUF	<u>88%</u> 90%	<u>60%</u> 62%	<u>39%</u> 67%	<u>57%</u> 70%	<u>84%</u> 85%	<u>99%</u> 99%	<u>54%</u> 48%	<u>87%</u> 88%
Mathematik gesamt								
PROZ gesamt	<u>57%</u> 60%	<u>34%</u> 38%	<u>31%</u> 39%	<u>40%</u> 42%	<u>51%</u> 51%	<u>71%</u> 72%	<u>37%</u> 36%	<u>58%</u> 59%
MA_PRUEF	<u>3,8</u> 3,6	<u>4,9</u> 4,8	<u>5,0</u> 4,6	<u>4,6</u> 4,5	<u>4,1</u> 4,1	<u>3,0</u> 2,9	<u>4,7</u> 4,9	<u>3,7</u> 3,6
MA_PR56	<u>30%</u> 24%	<u>82%</u> 77%	<u>83%</u> 59%	<u>68%</u> 62%	<u>42%</u> 39%	<u>9%</u> 9%	<u>73%</u> 84%	<u>31%</u> 29%
MA_JAHR	<u>3,2</u> 3,2	<u>3,5</u> 3,4	<u>3,2</u> 2,9	<u>3,3</u> 3,3	<u>3,3</u> 3,4	<u>3,1</u> 3,1	<u>3,8</u> 3,9	<u>3,3</u> 3,2

MSA_BEST : Bestehensquote "MSA insgesamt"

GES_JAHR : Bestehensquote "Gesamtergebnis im Jahrgangsteil"

GES_PRUF : Bestehensquote "Gesamtergebnis in den vier Prüfungsfächern"

PROZ gesamt: Gesamtwert Mathematik/Lösungsanteil: Erreichte Punktzahl in Prozent

MA_PRUEF : Prüfungsnote Mathematik

MA_PR56 : Anteil an Noten 5 und 6

MA_JAHR : Jahrgangsnote Mathematik

A2 Tabellen zu den Ergebnissen im Fach Deutsch

A2.1 Struktur der Deutscharbeit: Die Items und ihre Unterteilungen

Die Deutschaufgaben lassen sich drei Kompetenzbereichen zuordnen: Lesen, Sprachwissen und Schreiben. Jeder dieser Kompetenzbereiche lässt sich als ein eigener Aspekt der Leistung in der Deutscharbeit auffassen, als eine Skala. Die drei Skalen umfassen unterschiedlich viele Items und unterschiedlich hohe maximal erreichbare Punktzahlen (vgl. hierzu die nachstehenden Listen der Items und deren Charakteristika). Die **Gesamtpunktzahl** betrug **115 Punkte** und verteilte sich wie folgt:

Lesen	:	maximal 60
Sprachwissen	:	15
Schreiben	:	40 Punkte.

Mindeststandard: Die Schwelle liegt bei 68 Punkten, d.h. es mussten mindestens 69 Punkte (60%) für eine Note 4 erreicht werden.

Weiter differenzieren lässt sich nur die Lesekompetenz anhand von drei Anforderungsbereichen (Dimensionen):

1	:	Informationen ermitteln	(maximal 20)
2	:	Textbezogenes Interpretieren	(25)
3	:	Reflektieren und Bewerten	(15 Punkte);

die Skala Lesekompetenz besteht somit aus drei Subskalen.

Diese Einteilungen waren vom Entwicklerteam a priori vorgenommen worden. Es hatte zudem den Lesekompetenzitems drei Schwierigkeitsstufen zugeordnet. Die Einteilungen und Zuordnungen waren aufgrund eingehender und sorgfältiger inhaltlicher Überlegungen erfolgt; sie können nun teilweise aufgrund der vorliegenden Daten empirisch-statistisch a posteriori überprüft werden, was im vorliegenden Bericht geschieht. Wir listen die Items auf; Kennzeichnung: Die Itemnamen folgen dem Muster DE_xxx, also DE_101, DE_102 etc. für die Aufgaben 101, 102 etc. Jedes Item wird neben einer kurzen inhaltlichen Bezeichnung durch drei Parameter charakterisiert:

les, spr, sch	:	Kompetenzbereiche Lesen, Sprachwissen, Schreiben
-1-, -2-	:	Maximal mögliche Punktzahl 1 oder 2
-	:	Verortung im Kompetenzmodell. z. Zt. nicht möglich für Sprachwissen und Schreibkompetenz, aber für Lesekompetenz und dies jeweils dreistufig wie folgt:
	x:	Anforderungsbereich
	1	: Informationen ermitteln
	2	: Textbezogenes Interpretieren
	3	: Reflektieren und Bewerten
y:		Anforderungsstufe (1: niedrig etc.).

LESEKOMPETENZ Anforderungsbereich	Anforderungsstufe		
	1	2	3
1 Informationen ermitteln	11	12	13
2 Textbezogenes Interpretieren	21	22	23
3 Reflektieren und Bewerten	31	32	33

Beispiel: DE_101 -les- -1- -11- Schönheit: Operationenanzahl
Aufgabe 101 gehört zum Kompetenzbereich *Lesen*, hat die Maximalpunktzahl 1 und gehört im Kompetenzmodell in die Zelle 11, also im Anforderungsbereich 1 *Informationen ermitteln* auf der Anforderungsstufe 1.

A2.1 Tabelle: Anordnung der Deutsch-Items nach Kompetenzbereich**a) Kompetenzbereich LESEN (maximal 60 Punkte)**

45 Items: DE_101 bis DE_116D, DE_201 bis DE_206, DE_301 bis DE_311

DE_101	-les-	-1-	-11-	Schönheit: Operationenanzahl
DE_102	-les-	-1-	-12-	Schönheit: Operationsbereitschaftsgrund
DE_103	-les-	-1-	-13-	Schönheit: Lebensvorstellungswandel
DE_104	-les	-1-	-12-	Schönheit: Kindschönheitsoperationstyp
DE_105	-les	-1-	-12-	Schönheit: Menschenbildschaffensmotiv
DE_106	-les	-2-	-12-	Schönheit: Traditionelle Menschenbindungen
DE_107	-les	-1-	-11-	Schönheit: Negative Liposuktionsfolgen
DE_108	-les	-2-	-21-	Schönheit: Jugendwertsteigerungsgrund
DE_109	-les	-1-	-22-	Schönheit: Folgen des Strebens nach Körperdesign
DE_110A	-les	-2-	-12-	Schönheit: Operationsgründe der Jenna Franklin
DE_110B	-les	-1-	-12-	Schönheit/Arzt: Reaktionsbegründung
DE_111	-les	-1-	-31-	Schönheit: Fettreduktionsmöglichkeit
DE_112	-les	-1-	-21-	Schönheit: Zusammenhang Aussehen - Arbeitsplatz
DE_113	-les	-2--	-23-	Schönheit: Diktatdefinition
DE_114A	-les	-2-	-23-	Schönheit/Metaphernerklärung: Marionette
DE_114B	-les	-2-	-23-	Schönheit/Metaphernerklärung: Launische Natur
DE_115A	-les	-1-	-12-	Schönheit/Operationsbereitschaft Mann: Doppelkinn
DE_115B	-les	-1-	-12-	Schönheit/Operationsbereitschaft Mann: Fettabsaugen
DE_115C	-les	-1-	-12-	Schönheit/Operationsbereitschaft Mann: Im Jahr 2003
DE_115D	-les	-1-	-12-	Schönheit/Operationsbereitschaft Deutsche 14-29 J: 1/4
DE_116A	-les	-1-	-32-	Schönheit/Artikelthema 1: Operationsfolgen Gesellschaft
DE_116B	-les	-1-	-32-	Schönheit/Artikelthema 2: Operationsfolgen Gesundheit
DE_116C	-les	-1-	-32-	Schönheit/Artikelthema 3: Operation Vorteile
DE_116D	-les	-1-	-32-	Schönheit/Artikelthema 4: Operation Alternativen
DE_201	-les	-1-	-11-	Grafik: Anzahl befragter Personen
DE_202	-les	-2-	-12-	Grafik: Männerbereiche
DE_203	-les	-2-	-31-	Grafik: Niedrig-Kosten-Bereiche
DE_204	-les	-2-	-22-	Grafik: Geschlechtsspezifische Bereiche
DE_205	-les	-2-	-22-	Grafik: Geschlechtsunabhängige Bereiche
DE_206	-les	-1-	-12-	Grafik: LowEffort-Zahnpflege: Männerprozente
DE_301	-les	-1-	-22-	Walser: Erzählperspektive
DE_302	-les	-1-	-22-	Walser: Nicht-in-den-Spiegel-kuggen-Grund
DE_303	-les	-1-	-13-	Walser: Spiegel-gefährlich-Grund
DE_304	-les	-2-	-32-	Walser: Warum Bezug zu Schneewittchen
DE_305	-les	-1-	-23-	Walser: Unlustgrund, in den Spiegel zu schauen
DE_306	-les	-1-	-23-	Walser: Spiegel und Veroberflächligung
DE_307	-les	-1-	-22-	Walser: Ratschläge zum Gefahrenschutz
DE_308	-les	-2-	-31-	Walser: Unbekümmertheit hat die schönsten Augen
DE_309A	-les	-1-	-23-	Walser: Lehnt Spiegel hübsche Mädchen ab?
DE_309B	-les	-1-	-23-	Walser: Hält Spiegel sich für unwiderstehlich?
DE_309C	-les	-1-	-23-	Walser: Spiegelzweck ist Zweifelweck?
DE_309D	-les	-1-	-23-	Walser: Spiegel zeigt keine Gefühle?
DE_310A	-les	-2-	-33-	Walser: Zutreffende Skizze ankreuzen
DE_310B	-les	-2-	-33-	Walser: Skizzenentscheidung begründen
DE_311	-les	-2-	-23-	Walser/Metapher erklären: Frage lieber dein Herz

Tabelle A2.1: Anordnung der Deutsch-Items nach Kompetenzbereich
b) Kompetenzbereich Sprachwissen (maximal 15 Punkte)
 12 Items: DE_117 bis DE_122, DE_312 bis DE_316

DE_117	-spr -2-	Schönheit: Subjekt und Prädikat ergänzen
DE_118	-spr -1-	Schönheit/Nebensatz: Erkennungsmerkmal
DE_119	-spr -1-	Schönheit: Synonym für "generell"
DE_120	-spr -1-	Schönheit: Modus des Prädikats
DE_121	-spr -1-	Schönheit: Moduswahlmotiv
DE_122	-spr -1-	Schönheit: Bedeutung des Begriffs "optimieren"
DE_312	-spr -1-	Walser/Erklärung: Bedenklich stimmen
DE_313	-spr -1 -	Walser/Groszschreibungsregel: Schöne
DE_314	-spr -1-	Walser: Satzvervollständigung
DE_315A	-spr -2-	Walser: Adjektive Mädchen
DE_315B	-spr -2-	Walser: Adjektive Spiegel
DE_316	-spr -1-	Walser: Formulierung "jemandem keine Notiz schenken"

A2.1 Tabelle: Anordnung der Deutsch-Items nach Kompetenzbereich
c) Kompetenzbereich Schreiben (maximal 40 Punkte)
 28 Items: DE_401 bis DE_410, DE_5101B bis DE_504

DE_401	-sch -1-	Werbetext: Alliterationsüberschrift
DE_402	-sch -1-	Werbetext: Zum Stil passende Umformulierung
DE_403	-sch -1-	Werbetext: Neue passende Überschrift
DE_404	-sch -1-	Werbetext: Satz mit korrekter Zeichensetzung
DE_405A	-sch -2-	Werbetext: Englische Fremdwörter
DE_405B	-sch -2-	Werbetext: Fremdwörterersatz
DE_406A	-sch -2-	Werbetext: Umgangssprache/Beispiele
DE_406B	-sch -2-	Werbetext: Umgangssprachenersatz
DE_407	-sch -1-	Werbetext: Korrekte Orthographie/BESONDEREM
DE_408	-sch -1-	Werbetext: Korrekte Orthographie/Wellness...
DE_409	-sch -1-	Werbetext: Wiederholungsvermeidung/Pools
DE_410	-sch -1-	Werbetext: Wiederholungsvermeidung/Wir
DE_5101B	-sch -2-	Brief: Bezugnahme zum Werbetext
DE_5102F	-sch -1-	Brief: Formulierung der eigenen Position
DE_5103E	-sch -1-	Brief: 1. Argument aus Text/Alltagswissen
DE_5104B	-sch -1-	Brief: 1. Beleg aus Text/Alltagswissen
DE_5105Z	-sch -1-	Brief: 2. Argument aus Text/Alltagswissen
DE_5106B	-sch -1-	Brief: 2. Beleg aus Text/Alltagswissen
DE_5107D	-sch -1-	Brief: 3. Argument aus Text/Alltagswissen
DE_5108B	-sch -1-	Brief: 3. Beleg aus Text/Alltagswissen
DE_5109W	-sch -1-	Brief: Widerspruchsfreie Argumentation
DE_5110E	-sch -2-	Brief: Einhalten des Adressatenbezugs
DE_5111F	-sch -2-	Brief: Eigene Schlussfolgerung
DE_5112A	-sch -2-	Brief: Aufbau
DE_5113O	-sch -2-	Brief: Originalität, Einfallsreichtum
DE_502	-sch -2-	Brief: Sprachliche Vielfalt und Genauigkeit
DE_503	-sch -2-	Brief: Sprachliche Richtigkeit, Verständlichkeit
DE_504	-sch -2-	Brief: Schreibregeln, lesefreundliche Gestaltung.

A2.2 Tabelle: Anordnung der Lesekompetenzitems nach Anforderungsbereich.**1: Informationen ermitteln (17 Items; maximal 20 Punkte)**

DE_101	-les	-1-	-11-	Schönheit: Operationenanzahl
DE_102	-les	-1-	-12-	Schönheit: Operationsbereitschaftsgrund
DE_103	-les	-1-	-13-	Schönheit: Lebensvorstellungswandel
DE_104	-les	-1-	-12-	Schönheit: Kindschönheitsoperationstyp
DE_105	-les	-1-	-12-	Schönheit: Menschenbildschaffensmotiv
DE_106	-les	-2-	-12-	Schönheit: Traditionelle Menschenbindungen
DE_107	-les	-1-	-11-	Schönheit: Negative Liposuktionsfolgen
DE_110A	-les	-2-	-12-	Schönheit: Operationsgründe der Jenna Franklin
DE_110B	-les	-1-	-12-	Schönheit/Arzt: Reaktionsbegründung
DE_115A	-les	-1-	-12-	Schönheit/Operationsbereitschaft Mann: Doppelkinn
DE_115B	-les	-1-	-12-	Schönheit/Operationsbereitschaft Mann: Fettabsaugen
DE_115C	-les	-1-	-12-	Schönheit/Operationsbereitschaft Mann: Im Jahr 2003
DE_115D	-les	-1-	-12-	Schönheit/Operationsbereitschaft Deutsche 14-29 J: 1/4
DE_201	-les	-1-	-11-	Grafik: Anzahl befragter Personen
DE_202	-les	-2-	-12-	Grafik: Männerbereiche
DE_206	-les	-1-	-12-	Grafik: LowEffort-Zahnpflege: Männerprozent
DE_303	-les	-1-	-13-	Walser: Spiegel-gefährlich-Grund

A2.2 Tabelle: Anordnung der Lesekompetenzitems nach Anforderungsbereich.**2: Textbezogenes Interpretieren (18 Items; maximal 25 Punkte)**

DE_108	-les	-2-	-21-	Schönheit: Jugendwertsteigerungsgrund
DE_109	-les	-1-	-22-	Schönheit: Folgen des Strebens nach Körperdesign
DE_112	-les	-1-	-21-	Schönheit: Zusammenhang Aussehen - Arbeitsplatz
DE_113	-les	-2-	-23-	Schönheit: Diktatdefinition
DE_114A	-les	-2-	-23-	Schönheit/Metaphernerklärung: Marionette
DE_114B	-les	-2-	-23-	Schönheit/Metaphernerklärung: Launische Natur
DE_204	-les	-2-	-22-	Grafik: Geschlechtsspezifische Bereiche
DE_205	-les	-2-	-22-	Grafik: Geschlechtsunabhängige Bereiche
DE_301	-les	-1-	-22-	Walser: Erzählperspektive
DE_302	-les	-1-	-22-	Walser: Nicht-in-den-Spiegel-kuggen-Grund
DE_305	-les	-1-	-23-	Walser: Unlustgrund, in den Spiegel zu schauen
DE_306	-les	-1-	-23-	Walser: Spiegel und Veroberflächligung
DE_307	-les	-1-	-22-	Walser: Ratschläge zum Gefahrenschutz
DE_309A	-les	-1-	-23-	Walser: Lehnt Spiegel hübsche Mädchen ab?
DE_309B	-les	-1-	-23-	Walser: Hält Spiegel sich für unwiderstehlich?
DE_309C	-les	-1-	-23-	Walser: Spiegelzweck ist Zweifelweck?
DE_309D	-les	-1-	-23-	Walser: Spiegel zeigt keine Gefühle?
DE_311	-les	-2-	-23-	Walser/Metapher erklären: Frage lieber dein Herz

A2.2 Tabelle: Anordnung der Lesekompetenzitems nach Anforderungsbereich.**3: Reflektieren und Bewerten (10 Items; maximal 15 Punkte)**

DE_111	-les	-1-	-31-	Schönheit: Fettreduktionsmöglichkeit
DE_116A	-les	-1-	-32-	Schönheit/Artikelthema 1: Operationsfolgen Gesellschaft
DE_116B	-les	-1	-32-	Schönheit/Artikelthema 2: Operationsfolgen Gesundheit
DE_116C	-les	-1-	-32-	Schönheit/Artikelthema 3: Operation Vorteile
DE_116D	-les	-1-	-32-	Schönheit/Artikelthema 4: Operation Alternativen
DE_203	-les	-2-	-31-	Grafik: Niedrig-Kosten-Bereiche
DE_304	-les	-2-	-32-	Walser: Warum Bezug zu Schneewittchen
DE_308	-les	-2-	-31-	Walser: Unbekümmertheit hat die schönsten Augen
DE_310A	-les	-2-	-33-	Walser: Zutreffende Skizze ankreuzen
DE_310B	-les	-2-	-33-	Walser: Skizzenentscheidung begründen

A2.2 Anordnung der Items nach Schwierigkeitsgrad: Die 60%-Schwelle

Die Schwelle, ab der die Deutscharbeit als bestanden gilt, liegt bei 68 Punkten, d.h. es mussten mindestens 69 Punkte (60%) für eine Note 4 erreicht werden. Diese Schwelle definiert den Mindeststandard des mittleren Schulabschlusses im Fach Deutsch, d.h. denjenigen, die diese Schwelle überschreiten, wird bescheinigt, dass sie über bestimmtes Wissen und bestimmte Kompetenzen verfügen. Aber was ist der Inhalt dieses Wissens und dieser Kompetenzen? Die Vorstellungen hierzu sind in die Entwicklung der Deutscharbeit eingeflossen. Wie weit sie realisiert wurden, können wir nun zumindest ansatzweise empirisch begründet abschätzen, indem wir die Items ihrer Schwierigkeit nach anordnen und jene betrachten, die unterhalb und um diese Schwelle herum liegen, also von etwa 60% der Schüler/innen richtig beantwortet wurden, und zwar 60% der Realschüler/innen, denn sie sind die zentrale Zielgruppe des mittleren Schulabschlusses. Die folgenden Tabellen enthalten zum Vergleich ebenfalls die Werte der Gymnasiasten/innen und der Berufsschüler/innen sowie die Gesamtergebnisse aus diesen drei Gruppen berechnet. Die Liste beginnt mit den schwersten Items (gemessen am Lösungsanteil der Realschüler/innen).

A2.3 Tabelle: DEUTSCH. Anordnung aller Items nach Schwierigkeit (Lösungsanteil in Prozent) in der Population der Realschüler/innen. Basis: Pflichtteilnehmer/innen der Stichprobe aus der Real- und Berufsschule sowie des Gymnasiums.

	R	Y	B	gesamt
DE_117 (2) Schönheit: Subjekt und Prädikat ergänzen	23%	65%	13%	48%
DE_5108B Brief: 3. Beleg aus Text/Alltagswissen	43%	50%	46%	47%
DE_5113O (2) Brief: Originalität, Einfallsreichtum	49%	61%	35%	55%
DE_504 (2) Brief: Schreibregeln, lesefreundliche Gestaltung	49%	71%	36%	61%
DE_120 Schönheit: Modus des Prädikats	49%	80%	41%	67%
DE_5107D Brief: 3. Argument aus Text/Alltagswissen	52%	63%	53%	58%
DE_309C Walser: Spiegelzweck ist Zweifelweck?	52%	67%	54%	61%
DE_313 Walser/Groszschreibungsregel: Schöne	53%	75%	42%	65%
DE_114B (2) Schönheit/Metaphernerklärung: Launische Natur	55%	70%	37%	63%
DE_406B (2) Werbetext: Umgangssprachenersatz	56%	72%	43%	65%
DE_114A (2) Schönheit/Metaphernerklärung: Marionette	57%	71%	43%	64%
DE_5111F (2) Brief: Eigene Schlussfolgerung	58%	66%	49%	62%
DE_502 (2) Brief: Sprachliche Vielfalt und Genauigkeit	58%	71%	46%	65%
DE_5101B (2) Brief: Bezugnahme zum Werbetext	58%	73%	61%	67%
DE_118 Schönheit/Nebensatz: Erkennungsmerkmal	58%	80%	48%	70%
DE_5112A (2) Brief: Aufbau	60%	73%	42%	66%
DE_312 Walser/Erklärung: Bedenklich stimmen	60%	80%	47%	71%
DE_407 Werbetext: Korrekte Orthographie/BESONDEREM	61%	84%	51%	74%
DE_311 (2) Walser/Metapher erklären: Frage lieber dein Herz	62%	64%	56%	63%
DE_119 Schönheit: Synonym für "generell"	64%	73%	56%	69%
DE_308 (2) Walser: Unbekümmertheit hat die schönsten Augen	64%	76%	47%	70%

A2.3 Tabelle: DEUTSCH. Anordnung aller Items nach Schwierigkeit. (Fortsetzung)

	R	Y	B	gesamt
DE_205 (2)Grafik: Geschlechtsunabhängige Bereiche	66%	66%	46%	64%
DE_5106B Brief: 2. Beleg aus Text/Alltagswissen	66%	70%	65%	68%
DE_401 Werbetext: Alliterationsüberschrift	66%	92%	60%	81%
DE_310B (2)Walser: Skizzenentscheidung begründen	68%	76%	64%	72%
DE_503 (2)Brief: Sprachliche Richtigkeit, Verständlichkeit	68%	80%	56%	74%
DE_105 Schönheit: Menschenbildschaffensmotiv	69%	77%	72%	74%
DE_102 Schönheit: Operationsbereitschaftsgrund	69%	82%	65%	76%
DE_5110E (2)Brief: Einhalten des Adressatenbezugs	70%	83%	59%	77%
DE_309B Walser: Hält Spiegel sich für unwiderstehlich?	72%	77%	76%	75%
DE_316 Walser: Formulierung "jemandem keine Notiz schenken"	72%	92%	66%	83%
DE_408 Werbetext: Korrekte Orthografie/Wellness...	73%	83%	64%	78%
DE_115D Schönheit/Operationsbereitschaft Deutsche 14-29 J: ¼	73%	86%	76%	81%
DE_315B (2)Walser: Adjektive Spiegel	75%	86%	66%	81%
DE_108 (2)Schönheit: Jugendwertsteigerungsgrund	75%	88%	57%	82%
DE_122 Schönheit: Bedeutung des Begriffs "optimieren"	76%	89%	59%	82%
DE_5105Z Brief: 2. Argument aus Text/Alltagswissen	77%	88%	73%	83%
DE_113 (2)Schönheit: Diktatdefinition	77%	92%	67%	85%
DE_103 Schönheit: Lebensvorstellungswandel	77%	93%	65%	86%
DE_204 (2)Grafik: Geschlechtsspezifische Bereiche	78%	86%	76%	83%
DE_402 Werbetext: Zum Stil passende Umformulierung	79%	81%	79%	80%
DE_5109W Brief: Widerspruchsfreie Argumentation	81%	90%	64%	85%
DE_304 (2)Walser: Warum Bezug zu Schneewittchen	81%	91%	66%	86%
DE_5104B Brief: 1. Beleg aus Text/Alltagswissen	82%	88%	73%	85%
DE_109 Schönheit: Folgen des Strebens nach Körperdesign	82%	92%	75%	87%
DE_121 Schönheit: Moduswahlmotiv	82%	93%	73%	88%
DE_404 Werbetext: Satz mit korrekter Zeichensetzung	84%	89%	80%	87%
DE_403 Werbetext: Neue passende Überschrift	84%	92%	79%	89%
DE_310A (2)Walser: Zutreffende Skizze ankreuzen	85%	90%	87%	88%
DE_309D Walser: Spiegel zeigt keine Gefühle?	85%	91%	89%	89%
DE_5102F Brief: Formulierung der eigenen Position	86%	92%	81%	89%
DE_116D Schönheit/Artikelthema 4: Operation Alternativen	87%	96%	80%	92%
DE_115B Schönheit/Operationsbereitschaft Mann: Fettabsaugen	88%	94%	85%	91%
DE_112 Schönheit: Zusammenhang Aussehen - Arbeitsplatz	88%	96%	89%	93%
DE_106 (2)Schönheit: Traditionelle Menschenbindungen	89%	93%	85%	91%
DE_116A Schönheit/Artikelthema 1: Operationsfolg. Gesellschaft	89%	93%	89%	92%
DE_206 Grafik: LowEffort-Zahnpflege: Männerprozent	89%	94%	82%	92%
DE_314 Walser: Satzvervollständigung	89%	94%	84%	91%
DE_305 Walser: Unlustgrund, in den Spiegel zu schauen	90%	95%	85%	93%
DE_410 Werbetext: Wiederholungsvermeidung/Wir	90%	96%	82%	93%

A2.3 Tabelle: DEUTSCH. Anordnung aller Items nach Schwierigkeit. (Fortsetzung)

	R	Y	B	gesamt
DE_405B (2) Werbetext: Fremdwörterersatz	91%	94%	74%	92%
DE_302 Walser: Nicht-in-den-Spiegel-kuggen-Grund	91%	95%	93%	94%
DE_309A Walser: Lehnt Spiegel hübsche Mädchen ab?	91%	97%	84%	94%
DE_315A (2) Walser: Adjektive Mädchen	91%	97%	75%	94%
DE_110A (2) Schönheit: Operationsgründe der Jenna Franklin	92%	90%	75%	90%
DE_301 Walser: Erzählperspektive	92%	91%	94%	92%
DE_116C Schönheit/Artikelthema 3: Operation Vorteile	92%	97%	86%	95%
DE_306 Walser: Spiegel und Veroberflächigung	92%	99%	88%	96%
DE_5103E Brief: 1. Argument aus Text/Alltagswissen	93%	95%	85%	93%
DE_406A (2) Werbetext: Umgangssprache/Beispiele	94%	97%	83%	80%
DE_307 Walser: Ratschläge zum Gefahrenschutz	95%	97%	79%	95%
DE_111 Schönheit: Fettreduktionsmöglichkeit	95%	98%	93%	97%
DE_203 (2) Grafik: Niedrig-Kosten-Bereiche	95%	98%	87%	96%
DE_405A (2) Werbetext: Englische Fremdwörter	95%	98%	90%	96%
DE_115C Schönheit/Operationsbereitschaft Mann: Im Jahr 2003	96%	96%	89%	96%
DE_115A Schönheit/Operationsbereitschaft Mann: Doppelkinn	96%	97%	91%	96%
DE_104 Schönheit: Kindschönheitsoperationstyp	96%	98%	97%	97%
DE_303 Walser: Spiegel-gefährlich-Grund	96%	99%	96%	98%
DE_409 Werbetext: Wiederholungsvermeidung/Pool	96%	99%	90%	97%
DE_116B Schönheit/Artikelthema 2: Operationsfolg. Gesundheit	97%	99%	96%	98%
DE_201 Grafik: Anzahl befragter Personen	97%	99%	85%	97%
DE_110B Schönheit/Arzt: Reaktionsbegründung	98%	99%	96%	99%
DE_107 Schönheit: Negative Liposuktionsfolgen	98%	100%	96%	99%
DE_101 Schönheit: Operationenanzahl	99%	99%	98%	99%
DE_202 (2) Grafik: Männerbereiche	100%	100%	93%	99%

	R	Y	B	gesamt
DK1S_LES (60) (Lösungsanteil)	49,1 (82%)	52,9 (88%)	46,2 (77%)	50,3 (84%)
DK2S_SPR (15) (Lösungsanteil)	9,8 (65%)	12,5 (83%)	8,2 (55%)	10,9 (73%)
DK3S_SCH (40) (Lösungsanteil)	28,2 (71%)	32,3 (81%)	24,8 (62%)	29,7 (74%)

A2.3 Ergebnisse zu den drei Kompetenzbereichen der Deutscharbeit

Die drei Kompetenzbereiche lassen sich messtechnisch als Skalen begreifen, zu denen Kennwerte aus der Testkonstruktion berechnet werden können.

A2.4 Tabelle: DEUTSCH. Kennwerte der Skalen Lesekompetenz, Sprachwissen und Schreibkompetenz.

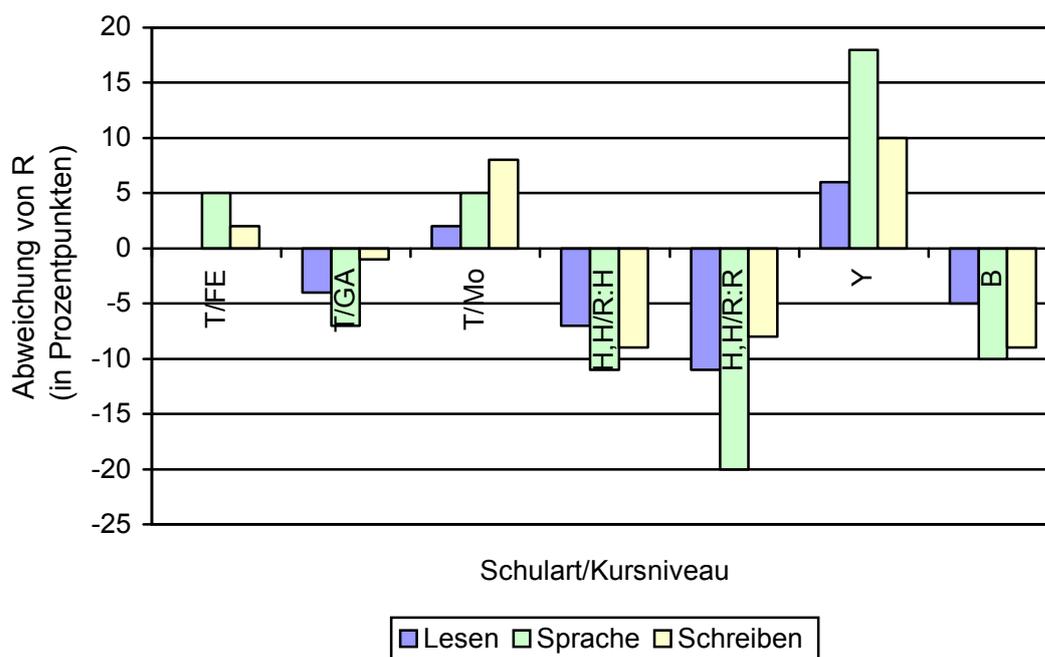
Basis: N = 2436 Schüler/innen (Mitglieder der Stichprobe, die zur Teilnahme verpflichtet waren).

Skala	Anzahl Items	Maximale Punktzahl	Mittelwert	Standardabweichung	alpha
LESEN	45	60	50,0 (83%)	5,5	0,71
SPRACHWISSEN	12	15	10,9 (73%)	2,7	0,65
SCHREIBEN	28	40	29,6 (74%)	6,0	0,83

Die drei Oberskalen Lesen, Sprachwissen und Schreiben weisen zufriedenstellende bis gute Kennwerte für die Reliabilität (Zuverlässigkeit in ihrem Aspekt als interne Konsistenz) auf. Das α von Sprachwissen ist mit 0,65 am niedrigsten, was auch daran liegen dürfte, dass diese Skala die kürzeste der dreien ist.

Dennoch sind alle drei Werte so hoch, dass diese Skalen Grundlage weiterer Auswertung sein können.

A2.5 Abbildung: DEUTSCH. Abweichungen der Leistungswerte in den drei Teilbereichen Lesen, Sprachwissen und Schreiben von den Ergebnissen der Realschüler/innen.



Die Abbildung A2.5 ist aus der Tabelle A2.15 hervorgegangen. Sie zeigt die Ergebnisse in der Deutscharbeit differenziert nach Schulart/Kursniveau. Unterschiede in den bereichsspezifischen Leistungen der Untergruppen sollen dadurch deutlich werden, dass ein Punkt gewählt wird, auf den alle Teilleistungen bezogen werden. Im Zentrum der Bildungsstandards und des mittleren Schulabschlusses stehen die Realschüler/innen; ihre Ergebnisse wählen wir als Bezugspunkt und setzen sie auf Null. Die Ergebnisse der Untergruppen werden als Abweichungen nach unten oder nach oben von den Ergebnissen der Realschüler/innen ausgewiesen; vgl. auch die Tabelle 2.1 und die dortige Erläuterung.

Die sich anschließenden Tabellen A2.6 und A2.7 dokumentieren die Ergebnisse für weitere Untergruppen der Pflichtteilnehmer/innen. Dabei wird zugleich nach Schulart/Kursniveau und Geschlecht bzw. und Herkunftssprache unterschieden. Im Hinblick auf die Darstellung im Hauptteil, Kapitel 2, sind die Ergebnisse aus der Realschule hervorgehoben. Aufgrund der geringen Fallzahlen und der stichprobenbedingten Verzerrungen, vgl. Tabelle A1.2 im Anhang, berücksichtigen wir ausschließlich die Ergebnisse aus den Gesamt-, Real- und Berufsschulen sowie aus den Gymnasien.

A2.6 Tabelle: DEUTSCH. Lösungsanteile differenziert nach Schulart/Kursniveau und Geschlecht. Basis: Pflichtteilnehmer/innen ausgewählter Untergruppen[#] aus der Online-Erhebung.

	MSA bestanden von	Deutsch gesamt	Lesen	Sprachwis- sen	Schreiben
Schüler/innen insgesamt[#]	84%	78%	83%	72%	73%
R-Schüler/innen insgesamt	81%	74%	81%	64%	68%
Schülerinnen insgesamt[#]	85%	80%	84%	74%	76%
Realschülerinnen	80%	75%	81%	64%	70%
Schülerinnen					
T/FE	79%	77%	82%	68%	74%
T/GA	40%	66%	74%	53%	59%
Y	97%	85%	88%	84%	82%
B	46%	67%	75%	53%	61%
Schüler insgesamt[#]	82%	77%	83%	71%	71%
Realschüler	83%	73%	81%	64%	66%
Schüler					
T/FE	82%	77%	83%	69%	71%
T/GA	51%	68%	76%	56%	59%
Y	95%	83%	87%	82%	78%
B	52%	69%	78%	55%	61%

[#] T/FE, T/GA, R, Y, B. Die anderen Gruppen entfallen aufgrund zu geringer Fallzahlen oder wg. stichprobenbedingter Verzerrungen; vgl. Tabelle A1.2.

A2.7 Tabelle: DEUTSCH. Lösungsanteile differenziert nach Schulart/Kursniveau und Herkunftssprache³⁴. Basis: Pflichtteilnehmer/innen ausgewählter Untergruppen[#] aus der Online-Erhebung.

	MSA bestanden von	Deutsch gesamt	Lesen	Sprachwis- sen	Schreiben
Schüler/innen insgesamt[#]	84%	78%	83%	72%	73%
R-Schüler/innen insgesamt	81%	74%	81%	64%	68%
Schüler/innen dH gesamt[#]	86%	80%	84%	74%	75%
R/dH	84%	75%	82%	66%	69%
Schüler/innen dH					
T/FE	82%	78%	83%	69%	73%
T/GA	50%	69%	77%	57%	61%
Y	96%	85%	88%	83%	81%
B	53%	70%	78%	56%	63%
Schüler/innen tH gesamt[#]	64%	70%	77%	61%	63%
R/tH	63%	67%	75%	55%	60%
Schüler/innen tH					
T/FE	66%	70%	77%	62%	64%
T/GA	33%	61%	71%	47%	51%
Y	85%	79%	83%	77%	73%
B	36%	63%	73%	48%	54%
Schüler/innen rH gesamt[#]	76%	73%	80%	66%	67%
R/rH	75%	71%	78%	59%	64%
Schüler/innen rH					
T/FE	80%	76%	81%	70%	72%
T/GA	47%	60%	70%	45%	51%
Y	97%	82%	86%	81%	77%
B	58%	67%	75%	58%	58%
Schüler/innen aH gesamt[#]	73%	74%	80%	66%	68%
R/aH	75%	71%	78%	60%	64%
Schüler/innen aH					
T/FE	71%	75%	81%	65%	68%
T/GA	46%	65%	74%	53%	57%
Y	92%	82%	85%	80%	77%
B	39%	65%	75%	49%	56%

³⁴ Viergeteilt: dH/deutsche, tH/türkische, rH/russische, aH/andere Herkunftssprache.

[#] T/FE, T/GA, R, Y, B

**A2.7' Tabelle: DEUTSCH. Lösungsanteile differenziert nach Schulart/Kursniveau und Herkunftssprache. Basis: Pflichtteilnehmer/innen ausgewählter Untergruppen[#] aus der Online-Erhebung.
Variante von Tabelle 2.7: Gruppe rH in Gruppe aH eingemeindet.**

	MSA bestanden von	Deutsch gesamt	Lesen	Sprachwis- sen	Schreiben
Schüler/innen insgesamt[#]	84%	78%	83%	72%	73%
R-Schüler/innen insgesamt	81%	74%	81%	64%	68%
Schüler/innen dH gesamt[#]	86%	80%	84%	74%	75%
R/dH	84%	75%	82%	66%	69%
Schüler/innen dH					
T/FE	82%	78%	83%	69%	73%
T/GA	50%	69%	77%	57%	61%
Y	96%	85%	88%	83%	81%
B	53%	70%	78%	56%	63%
Schüler/innen tH gesamt[#]	64%	70%	77%	61%	63%
R/tH	63%	67%	75%	55%	60%
Schüler/innen tH					
T/FE	66%	70%	77%	62%	64%
T/GA	33%	61%	71%	47%	51%
Y	85%	79%	83%	77%	73%
B	36%	63%	73%	48%	54%
Schüler/innen aH gesamt[#]	74%	74%	80%	66%	67%
R/aH	75%	71%	78%	60%	64%
Schüler/innen aH					
T/FE	73%	75%	81%	66%	69%
T/GA	46%	63%	73%	51%	54%
Y	93%	82%	86%	80%	77%
B	44%	65%	75%	52%	56%

[#] T/FE, T/GA, R, Y, B. aH hier einschließlich der Schüler/innen mit Russisch als Herkunftssprache.

A2.8 Tabelle: DEUTSCH. Mittelwerte und Standardabweichung der Lösungsanteile differenziert nach Schulart/Kursniveau und Herkunftssprache.

Basis: Ausgewählte Teilgruppen der Pflichtteilnehmer/innen der Stichprobe.

	T/FE	T/GA	R	Y	B	gesamt
Lesen	82% 8,8	75% 10,2	81% 9,2	87% 6,8	77% 11,0	83% 9,3
dH	83% 8,5	77% 9,2	82% 8,8	88% 6,6	78% 10,5	84% 8,7
tH	77% 9,2	71% 12,2	75% 9,5	83% 8,1	73% 11,5	77% 10,6
aH	81% 10,0	73% 11,6	78% 9,6	86% 7,1	65% 13,8	80% 10,5
Sprachwissen	68% 15,8	55% 16,7	64% 16,5	83% 12,9	54% 18,4	72% 18,3
dH	69% 15,6	57% 15,8	66% 15,8	83% 12,6	56% 16,9	74% 17,4
tH	62% 16,2	47% 17,8	55% 16,5	77% 14,9	48% 20,0	61% 20,0
aH	66% 16,4	51% 17,7	60% 17,7	80% 14,2	75% 11,7	66% 20,4
Schreiben	72% 14,1	59% 16,2	68% 14,6	80% 12,1	61% 18,2	73% 15,6
dH	73% 13,5	61% 14,6	69% 14,0	81% 11,8	63% 16,7	75% 14,6
tH	64% 15,8	51% 19,0	60% 15,7	73% 13,4	54% 20,4	63% 17,7
aH	69% 16,0	54% 18,5	64% 15,6	77% 12,9	52% 21,5	67% 17,8
Deutsch Gesamtergebnis	77% 9,3	67% 10,9	74% 9,5	84% 7,3	69% 12,2	78% 10,7
dH	78% 8,9	69% 9,5	75% 8,9	85% 7,0	70% 11,1	80% 9,9
tH	70% 10,1	61% 12,9	67% 10,1	79% 8,7	63% 13,2	70% 12,2
aH	75% 10,7	63% 13,1	71% 10,2	82% 8,1	56% 20,1	74% 12,5

A2.4 Kompetenzbereich Lesen: Die Unterteilung in Anforderungsbereiche

Nur der Kompetenzbereich Lesen wurde bei der Konstruktion der Arbeit weiter unterteilt; vgl. Tabelle A2.2. Für die drei Subskalen Informationen ermitteln, Textbezogenes Interpretieren und Reflektieren und Bewerten sind allerdings die Reliabilitätskoeffizienten so niedrig, dass wir die Ergebnisse aus den Subskalen nur mit Einschränkungen und als Hinweise verwenden können. Neben der naturgemäß geringeren Skalenlänge von 10 bis 18 Items als bei den Oberskalen gibt es auch ein Zuordnungsproblem der Items zu den einzelnen Aspekten. Hierfür sprechen auch die Lösungsanteile, die sich bei den Subskalen ergeben: Zwar sind erwartungsgemäß mit 92% die Items von Informationen ermitteln am leichtesten zu bearbeiten, aber am schwierigsten nicht die Items von Reflektieren und Bewerten, wie aus inhaltlichen Gründen zu erwarten gewesen wäre.

A2.9 Tabelle: DEUTSCH. Kennwerte zu den Subskalen der Lesekompetenz.

Basis: N = 2436 Schüler/innen (Mitglieder der Stichprobe, die zur Teilnahme verpflichtet waren).

Skala	Anzahl Items	Maximale Punktzahl	Mittelwert	Standardabweichung	alpha
LESEN	45	60	50,0 (83%)	5,5	0,71
Informationen ermitteln	17	20	18,3 (92%)	1,5	0,35
Textbezogenes Interpretieren	18	25	19,4 (78%)	3,3	0,55
Reflektieren und Bewerten	10	15	12,7 (85%)	2,1	0,47

Das Bemühen des Entwicklerteams muss sich darauf richten, Items zu finden, die trennscharf den Skalen und Subskalen zugeordnet werden können.³⁵ Das lässt sich im Entwicklungsprozess etwa dadurch überprüfen, dass Kollegen/Kolleginnen, die nicht die Entstehungsgeschichte der Items kennen, gebeten werden, die Items den Skalen und Subskalen zuzuordnen.

³⁵ Gehören die beiden jetzt zum Kompetenzbereich Schreiben gehörenden Items 407 und 408 nicht eher zur Skala Sprachwissen?

A2.5 Kompetenzbereich Lesen: Die Unterteilung nach Anforderungsstufen

Bei der Vorabenteilung der Items wurden im Kompetenzbereich Lesen die Items drei Anforderungsstufen zugeordnet: Auf der Anforderungsstufe 1, so die Absicht, sollten die einfachsten, auf der Stufe 3 die schwierigsten Items versammelt sein. Wie weit dies gelungen ist, zeigt die nachfolgende Tabelle A2.7 a) bis c).

A2.10 Tabelle: DEUTSCH. Einzelergebnisse bei den Lesekompetenzitems.

a) Items der Anforderungsstufe 1.

Basis: Mitglieder der Stichprobe, die zur Teilnahme verpflichtet waren.

Lese-kompetenz	T/FE	T/GA	T/Mo	H, H/R:H	H, H/R:R	R	Y	B	gesamt
DK1S_LES (60) (Lösungsanteil)	49,1 (82%)	46,5 (78%)	50,5 (84%)	45,3 (75%)	42,7 (71%)	49,1 (82%)	52,9 (88%)	46,2 (77%)	50,3 (84%)
Anforde-rungsstufe 1									
DE_101	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
DE_107	1,0	1,0	1,0	1,0	0,9	1,0	1,0	1,0	1,0
DE_108 (2)	1,6	1,3	1,5	1,1	1,0	1,5	1,8	1,1	1,6
DE_111	0,9	0,9	0,9	0,9	0,8	1,0	1,0	0,9	1,0
DE_112	0,9	0,9	0,9	0,8	0,7	0,9	1,0	0,9	0,9
DE_201	1,0	1,0	1,0	0,9	1,0	1,0	1,0	0,9	1,0
DE_203 (2)	1,9	1,9	2,0	1,8	1,7	1,9	2,0	1,7	1,9
DE_308 (2)	1,3	1,0	1,4	1,0	0,7	1,3	1,5	0,9	1,3
11 (100%)	9,6 (87%)	9,0 (82%)	9,7 (88%)	8,5 (77%)	7,8 (71%)	9,6 (87%)	10,3 (94%)	8,4 (76%)	9,7 (88%)

Da insgesamt die Lesekompetenzitems im Fach Deutsch relativ einfach waren, kann im oberen Teil des Leistungsspektrums nur eingeschränkt differenziert werden, was die Unterschiede zwischen den drei Anforderungsstufen einebnet. Dennoch lässt sich sagen, dass die Vorabvermutungen zu den Itemschwierigkeiten sich nur bedingt bestätigt haben. Die Items der ersten beiden Anforderungsstufen unterscheiden sich in ihrer Schwierigkeit insgesamt nicht. Deutlich schwieriger sind - wie gewollt - die Items der Stufe 3.

Ein sicherlich mühseliger Weg, die a priori Zuordnungen mit den a posteriori Ergebnissen in eine noch größere Übereinstimmung zu bringen, könnte darin liegen, noch genauer die mit den Items verbundenen Anforderungen explizit zu benennen und damit zugleich darauf zu achten, dass ein Punkt als kleinste Bewertungseinheit in allen Kompetenzbereichen und auf allen Anforderungsstufen dasselbe bedeutet, also die überall geltende Währungseinheit von Schwierigkeit ist. Mit einer derartigen expliziten Benennung eröffnete sich darüber hinaus die Möglichkeit, den Schulen gezielte fachdidaktische Hinweise zu geben.

A2.10 Tabelle: DEUTSCH. Einzelergebnisse bei den Lesekompetenzitems.**b) Items der Anforderungsstufe 2.**

Basis: Mitglieder der Stichprobe, die zur Teilnahme verpflichtet waren.

Lese- kompetenz	T/FE	T/GA	T/Mo	H, H/R:H	H, H/R:R	R	Y	B	gesamt
DK1S_LES (60) (Lösungsanteil)	49,1 (82%)	46,5 (78%)	50,5 (84%)	45,3 (75%)	42,7 (71%)	49,1 (82%)	52,9 (88%)	46,2 (77%)	50,3 (84%)
Anforde- rungsstufe 2									
DE_102	0,7	0,7	0,7	0,5	0,7	0,7	0,8	0,7	0,8
DE_104	1,0	0,9	1,0	1,0	0,9	1,0	1,0	1,0	1,0
DE_105	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,8	0,7	0,7
DE_106 (2)	1,8	1,7	1,9	1,6	1,6	1,8	1,9	1,7	1,8
DE_109	0,8	0,7	0,8	0,7	0,7	0,8	0,9	0,8	0,9
DE_110A (2)	1,7	1,6	1,9	1,7	1,6	1,8	1,8	1,5	1,8
DE_110B	1,0	1,0	1,0	0,9	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
DE_115A	0,9	1,0	0,9	0,9	1,0	1,0	1,0	0,9	1,0
DE_115B	0,9	0,9	0,9	0,8	0,8	0,9	0,9	0,9	0,9
DE_115C	1,0	0,9	1,0	1,0	0,9	1,0	1,0	0,9	1,0
DE_115D	0,8	0,8	0,8	0,8	0,7	0,7	0,9	0,8	0,8
DE_116A	0,9	0,9	1,0	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9
DE_116B	1,0	1,0	1,0	1,0	0,9	1,0	1,0	1,0	1,0
DE_116C	1,0	0,8	0,9	0,9	0,9	0,9	1,0	0,9	0,9
DE_116D	0,9	0,7	0,9	0,8	0,7	0,9	1,0	0,8	0,9
DE_202 (2)	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,9	2,0
DE_204 (2)	1,7	1,6	1,8	1,6	1,4	1,6	1,7	1,5	1,7
DE_205 (2)	1,2	1,3	1,6	1,2	1,2	1,3	1,3	0,9	1,3
DE_206	0,9	0,9	0,9	0,7	0,8	0,9	0,9	0,8	0,9
DE_301	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9
DE_302	0,9	0,9	1,0	0,9	0,9	0,9	1,0	0,9	0,9
DE_304 (2)	1,5	1,5	1,7	1,3	1,5	1,6	1,8	1,3	1,7
DE_307	0,9	0,9	1,0	0,9	0,8	1,0	1,0	0,8	0,9
29 (100%)	25,1 (87%)	24,3 (84%)	26,3 (91%)	23,7 (82%)	23,5 (81%)	25,3 (87%)	26,5 (91%)	23,5 (81%)	25,7 (89%)

A2.10 Tabelle: DEUTSCH. Einzelergebnisse bei den Lesekompetenzitems.**c) Items der Anforderungsstufe 3.**

Basis: Mitglieder der Stichprobe, die zur Teilnahme verpflichtet waren.

Lese- kompetenz	T/FE	T/GA	T/Mo	H, H/R:H	H, H/R:R	R	Y	B	gesamt
DK1S_LES (60) (Lösungsanteil)	49,1 (82%)	46,5 (78%)	50,5 (84%)	45,3 (75%)	42,7 (71%)	49,1 (82%)	52,9 (88%)	46,2 (77%)	50,3 (84%)
Anforde- rungsstufe 3									
DE_103	0,8	0,8	0,7	0,7	0,7	0,8	0,9	0,7	0,8
DE_113 (2)	1,6	1,5	1,5	1,3	1,0	1,5	1,8	1,3	1,6
DE_114A (2)	1,1	1,0	1,2	1,1	0,8	1,1	1,4	0,9	1,2
DE_114B (2)	1,1	0,9	1,0	0,8	0,6	1,1	1,4	0,8	1,2
DE_303	1,0	1,0	1,0	1,0	0,9	1,0	1,0	1,0	1,0
DE_305	0,9	0,9	0,9	0,8	0,8	0,9	1,0	0,9	0,9
DE_306	0,9	0,9	0,9	0,8	0,8	0,9	1,0	0,9	0,9
DE_309A	0,9	0,9	1,0	0,9	0,8	0,9	1,0	0,8	0,9
DE_309B	0,8	0,7	0,8	0,6	0,7	0,7	0,8	0,8	0,8
DE_309C	0,5	0,5	0,7	0,6	0,6	0,5	0,7	0,5	0,6
DE_309D	0,9	0,8	0,9	0,9	0,7	0,9	0,9	0,9	0,9
DE_310A (2)	1,7	1,6	1,7	1,8	1,6	1,7	1,8	1,7	1,7
DE_310B (2)	1,3	1,1	1,3	1,3	0,8	1,4	1,5	1,3	1,4
DE_311 (2)	1,2	1,1	1,3	1,2	0,9	1,2	1,3	1,1	1,2
20 (100%)	14,7 (74%)	13,7 (69%)	14,9 (75%)	13,8 (69%)	11,7 (59%)	14,6 (73%)	16,5 (83%)	13,6 (68%)	15,1 (76%)

A2.6 Kompetenzbereich Schreiben/Aufgabe 5: Die Kriterien der Bewertung

Ähnlich wie beim Kompetenzbereich Lesen mit den drei Subskalen lassen sich auch die Ergebnisse im Kompetenzbereich Schreiben weiter differenzieren, nämlich anhand der Kriterien der Aufgabe, mit denen die Schreibleistungen der Schüler/innen zu bewerten waren. In den Hinweisen der Senatsbildungsverwaltung zu den Lösungen finden sich die folgenden Erläuterungen. Unsere Darstellung verweist auf die eben verwendeten Itembezeichnungen; in Klammern die maximal zu vergebende Punktzahl.

501

DE_5101B (2) Bezugnahme zur Anzeige zum Werbetext

DE_5102F (1) Formulierung der eigenen Position / Meinung

Überzeugende Argumentation gegen die Position des Werbetextes:

DE_5103E (1) erstes Argument aus dem Text oder Alltagswissen

DE_5104B (1) Beleg / Beispiel aus dem Text oder Alltagswissen

DE_5105Z (1) zweites Argument aus dem Text oder Alltagswissen

DE_5106B (1) Beleg / Beispiel aus dem Text oder Alltagswissen

DE_5107D (1) drittes Argument aus dem Text oder Alltagswissen

DE_5108B (1) Beleg / Beispiel aus dem Text oder Alltagswissen

z. B.

- gefährliches Vertrauen in die Technik, da nicht alle Fachärzte eine entsprechende Ausbildung haben, besonders gefährlich bei Jugendlichen, da körperliche Entwicklung noch nicht abgeschlossen /
- Gefahren: Dellen, Krater, Taubheitsgefühle, Wasseransammlungen, starke Schmerzen, Gefahr der Infektion durch große Wundflächen, jährlich etwa 50 Tote /
- kein Mittel gegen Fettsucht, Gefahr, dass alle gleich aussehen, Individualität geht verloren, Schönheitsideal wandelt sich ständig /
- auch: perfekter Körper hat nicht perfektes Leben zur Folge, mehr Bewegung, gesündere Ernährung, Körperkult wird zum Körperwahn /

und andere Argumente aus dem Alltagswissen

DE_5109W (1) widerspruchsfreie Formulierung der Ausführungen im Hinblick auf die vertretene Position

DE_5110E (2) Einhalten des Adressatenbezuges im Text

DE_5111F (2) Formulierung einer eigenen Position / Meinung als Schlussfolgerung aus der Argumentation

DE_5112A (2) Aufbau

DE_5113O (2) Originalität, Einfallsreichtum

DE_502 (2)

Sprachliche Vielfalt und Genauigkeit

DE_503 (2)

Sprachliche Richtigkeit / Verständlichkeit

DE_504 (2)

Schreibregeln / leserfreundliche Gestaltung

Die in den letzten fünf Items verwendeten Begriffe wurden anhand der nachstehenden Tabelle konkretisiert, um eine möglichst einheitliche und über alle Arbeiten hinweg vergleichbare Bewertung zu gewährleisten. Dass mit derartigen Kriterien und Erläuterungen vergleichbare Korrekturen in befriedigendem Maße gelingen, konnte in einer Zusatzuntersuchung mit einer Zweitkorrektur von Vergleichsarbeiten aus dem Jahre 2004 gezeigt werden.³⁶

³⁶ Wolfgang Wendt: Vergleichsarbeiten Klasse 10/Frühjahr 2004. Bewertungskonstanz bei der Schreibaufgabe im Fach Deutsch. Erst- und Zweitkorrektur im Vergleich. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Mai 2005

	Aufgabe gründlich/ umfassend erfüllt (mindestens die Hälfte der genannten Kriterien muss erfüllt sein; 2 P)	Aufgabe grundlegend erfüllt (1 P)	Aufgabe nicht oder nur in sehr geringem Maße erfüllt (0 P)
Aufbau - Gedankengang - Gliederung - Struktur - Zusammenhang - Anlage des Textes als Begründung - Stringenz	<ul style="list-style-type: none"> - Position durchweg zusammenhängend formuliert und ge- gliedert - Text als Begründung für Positionierung aufgebaut - durchgehaltene Grundposition - Beispiele/Belege sind Argumenten zugeordnet - Positionierung plau- sibel 	<ul style="list-style-type: none"> - überwiegend zu- sammenhängend - Positionierung nach- vollziehbar - Beispiele verdeutli- chen 	<ul style="list-style-type: none"> - assoziativ/ unzu- sammenhängend/ widersprüchlich - keine klare Positio- nierung - fehlende Einleitung/ fehlender Schluss
Originalität Einfallsreichtum - persönlicher Stil - erkennbare Gestal- tungsabsicht	<ul style="list-style-type: none"> - einzelne Positionen zum Problem origi- nell/eigenständig - originelle Anlage des Gesamttextes - persönlicher/eigener Stil - erkennbare Gestal- tungsabsicht 	<ul style="list-style-type: none"> - Gesamtidee er- kennbar und nach- vollziehbar - einige passende Einfälle 	<ul style="list-style-type: none"> - klischeehaft, aufflis- tend, inhaltlich/ sprachlich ideenarm - Einfälle und Ideen ohne Funktion für Thema
Sprachliche Vielfalt und Genauigkeit - Wortwahl - Satzbau und Ver- knüpfungen - passende Stilebene - einfallsreiche Wir- kungsmittel	<ul style="list-style-type: none"> - durchgehende Text- kohärenz - Wortwahl durchge- hend treffend - Satzmuster häufig begründend - innerer Zusammen- hang innerhalb der Satzfolge - Nutzung rhetori- scher Mittel - durchgehende Ver- wendung von Stan- dardsprache 	<ul style="list-style-type: none"> - Wortwahl weitge- hend angemessen - Satzmuster variieren - teilweise argumenta- tive Verknüpfungen - kaum Wiederholun- gen 	<ul style="list-style-type: none"> - Wortwahl ungenau und farblos - monotone einfache Satzmuster - keine argumentati- ven Verknüpfungen - stereotype Wortwahl - Wortwiederholungen
Sprachliche Richtig- keit Verständlichkeit - Grammatik: Deklina- tion, Konjugation, Satzbau	<ul style="list-style-type: none"> - nur wenige gramma- tische Fehler, d. h. weitgehend korrekte Verwendung von Deklination, Konju- gation und Satzkon- struktion 	<ul style="list-style-type: none"> - störende grammati- sche Fehler, aber insgesamt verständ- licher Text 	<ul style="list-style-type: none"> - häufiger Verstoß ge- gen Regeln der Grammatik - sinnzerstörende Fehler
Schreiberegeln leserfreundliche Ge- staltung - Rechtschreibung - Zeichensetzung - Absätze - Lesbarkeit	<ul style="list-style-type: none"> - nur selten Störung des Lesevorganges durch Rechtschreib- fehler - nur selten Störung des Lesevorganges durch Zeichenfehler - Absätze zur Leser- führung und Ver- deutlichung des Ge- dankenganges des Schreibers 	<ul style="list-style-type: none"> - störende orthogra- phische Fehler, Text bleibt insgesamt ver- ständlich - fehlerhafte Inter- punktion - nur teilweise Absät- ze zur Leserführung 	<ul style="list-style-type: none"> - häufiger Verstoß gegen Regeln der Orthographie, auch sinnzerstörende Fehler - willkürliche Setzung von Satzzeichen - keine/ nicht sinnen- sprechende Absätze

Werden zudem die Kriterien als eine Skala *Bewerten* aufgefasst, so errechnet sich der hohe Wert von $\alpha = .83$ für deren Reliabilität. Die Tabelle A2.11 stellt die einzelnen Ergebnisse zu den insgesamt sechzehn Items differenziert nach Schulart/ Kursniveau dar.

A2.11 Tabelle: DEUTSCH. Arbeit/Teil 5 (Schreibkompetenz - Verfassen eines Briefes). Ergebnisse kriterienweise differenziert nach Schulart/Kursniveau.

Angegeben werden Lösungsanteile. Basis: Pflichtteilnehmer/innen der Stichprobe. Aufgrund der zu geringen Fallzahlen entfallen die Angaben für H,H/R:H, H,H/R:R und T/Mo. (fett: Lösungsanteile über 80%; grau schraffiert: Lösungsanteile unter 50%)

Schreiben (Aufgabe 5)	T/FE	T/GA	R	Y	B	gesamt
Schreibkompetenz insgesamt (Aufgabe 4 und 5/Lösungsanteil)	73%	61%	71%	81%	62%	75%
DE_5101B (2) Bezugnahme zur Anzeige zum Werbetext	61%	50%	58%	73%	61%	65%
DE_5102F Formulierung der eigenen Position / Meinung	86%	85%	86%	92%	81%	88%
<i>Überzeugende Argumentation gegen die Position des Werbetextes:</i>						
DE_5103E erstes Argument aus dem Text oder Alltagswissen	93%	84%	93%	95%	85%	93%
DE_5104B Beleg / Beispiel aus dem Text oder Alltagswissen	82%	79%	82%	88%	73%	84%
DE_5105Z zweites Argument aus dem Text oder Alltagswissen	81%	69%	72%	88%	73%	82%
DE_5106B Beleg / Beispiel aus dem Text oder Alltagswissen	63%	57%	66%	70%	65%	67%
DE_5107D drittes Argument aus dem Text oder Alltagswissen	49%	41%	52%	63%	53%	56%
DE_5108B Beleg / Beispiel aus dem Text oder Alltagswissen	37%	25%	43%	50%	46%	44%
<i>Mittelwert der 6 Argumentationsitems</i>	68%	59%	68%	76%	66%	71%
DE_5109W Widerspruchsfreie Formulierung der vertretenen Position	75%	62%	81%	90%	64%	82%
DE_5110E (2) Einhalten des Adressatenbezuges im Text	77%	53%	70%	83%	59%	76%
DE_5111F (2) Formulierung einer eigenen Position als Schlussfolgerung	61%	49%	58%	66%	49%	61%
DE_5112A (2) Aufbau	65%	42%	60%	73%	42%	64%
DE_5113O (2) Originalität, Einfallsreichtum	49%	31%	49%	61%	35%	53%
DE_502 (2) Sprachliche Vielfalt und Genauigkeit	63%	49%	58%	71%	46%	64%
DE_503 (2) Sprachliche Richtigkeit / Verständlichkeit	72%	55%	68%	80%	56%	73%
DE_504 (2) Schreibregeln / leserfreundliche Gestaltung	60%	34%	49%	71%	36%	59%

Die besten Ergebnisse, das zeigt die Tabelle A2.11, werden bei der Formulierung einer eigenen Position erzielt, die mit mindestens einem Argument gegen die Position des Werbetextes untermauert wird. Die unterdurchschnittlichen Ergebnisse finden sich im unteren Bereich der Tabelle, dort, wo die eher direkt textbezogenen Kriterien stehen, und dort, wo es um die Vielzahl von Argumenten geht. Nahezu alle Schüler/innen haben demnach einen Standpunkt beziehen können. Erhebliche Unterschiede treten dort auf, wo es um Vielfalt und Einfallsreichtum der Begründung geht.

Nun wird differenziert der Zusammenhang zwischen den einzelnen Kriterien und den Gesamtergebnissen dokumentiert. Hierzu betrachten wir die Korrelationen zwischen den beiden Merkmalsgruppen.

Methodische Erläuterung: Zum Begriff der Korrelation

Korrelationskoeffizienten nehmen Werte zwischen -1 und +1 an. Die Größe des Koeffizienten ist ein Gradmesser der Stärke des Zusammenhanges, das Vorzeichen beschreibt dessen Richtung (gleichsinnig proportional (je größer das eine, desto größer das andere) oder umgekehrt proportional). Die Koeffizienten dürfen nicht als Prozentwerte missinterpretiert werden. Faustregel für deren Größe in den Tabellen dieses Abschnitts ist: Sind sie dem Betrag nach größer als .10, so sind sie statistisch signifikant von Null verschieden, was nicht heißt, dass auch ein inhaltlich bedeutsamer Zusammenhang vorliegt. Bei der Vielzahl an hier berechneten Korrelationskoeffizienten ist es wahrscheinlich, dass einige durch Zufall verschieden von Null sind, ohne dass dies eine reale Grundlage hat. In jeder Tabelle ist zu versuchen, Muster herauszufinden, Konstellationen, die inhaltlich plausibel sind.

Die negativen Vorzeichen der Korrelationskoeffizienten bei den Zensuren erklären sich dadurch, dass für gute Leistungen niedrige Noten vergeben werden, während beim Gesamtergebnis im Kompetenzbereich Schreiben für bessere Leistungen mehr Punkte vergeben wurden; der Zusammenhang zwischen Zensuren und Ergebnis der Arbeit ist demnach ein gegensinniger.

Bedeutung der Korrelationsmuster in der Tabelle A2.12

Wie zu erwarten nehmen systematisch und nahezu ausnahmslos die Koeffizienten "von links nach rechts" ab, also mit zunehmender Entfernung des Einzelitems von dem anderen Merkmal: Die Bewertung der Schreibleistung geht unmittelbar in das Gesamtergebnis Schreiben ein und spielt eine Rolle - dann allerdings eine kleiner werdende, da neben vielen anderen Teilergebnissen stehend - für das Gesamtergebnis in der Deutscharbeit. Nur sehr mittelbar sind die Zusammenhänge zur Jahresnote Deutsch (hier handelt es sich aber immerhin noch um dasselbe Fach wie bei der Schreibleistung) und zum mittleren Schulabschlusses insgesamt, dessen Bestehen von einer Vielzahl von Bedingungen abhängt.³⁷

³⁷ Dieser größer werdende Abstand drückt sich in den niedriger werdenden Koeffizienten aus, die allerdings aus einem rein statistischen Grund den Effekt überbetonen: Die beteiligten Merkmale haben verschieden große Bandbreiten, innerhalb derer sie Werte annehmen können; das Minimum ist in allen Fällen 0, aber die Maxima stark unterschiedlich: 1 bzw. 2 bei den Bewertungskriterien, 1 beim Merkmal, den MSA bestanden zu haben, 6 bei den beiden Zensuren und 40 bei der Schreibleistung. Damit sind zwangsläufig die Varianzen der beteiligten Merkmale unterschiedlich groß; je größer aber eine Varianz ist, desto größer wird tendenziell die Korrelation. Gleichwohl wird hier ein tatsächlich vorliegender Sachverhalt durch die statistische Kenngröße Korrelation, wenn auch leicht verzerrt erfasst.

A2.12 Tabelle: DEUTSCH. Arbeit/Teil 5 (Schreibkompetenz - Verfassen eines Briefes). Korrelationen zwischen den Bewertungskriterien (Items) und den Leistungsmerkmalen *Gesamtergebnis Schreiben, Gesamtergebnis Deutsch (Prüfungsnote), Jahrgangsnote und MSA bestanden*.

a) Basis: Pflichtteilnehmer/innen T/FE, T/GA, R, Y und B der Stichprobe.

Schreiben/Aufgabe 5	Schreiben gesamt	Prüfungs- note	Jahr- gangsnote	MSA be- standen
DE_5101B (2) Bezugnahme zur Anzeige zum Werbetext	.51	-.40	-.23	.19
DE_5102F Formulierung der eigenen Position / Meinung	.26	-.18	-.11	.13
DE_5103E Erstes Argument aus dem Text oder Alltagswissen	.29	-.21	-.09	.14
DE_5104B Beleg / Beispiel aus dem Text oder Alltagswissen	.31	-.21	-.11	.14
DE_5105Z Zweites Argument aus dem Text oder Alltagswissen	.45	-.33	-.16	.15
DE_5106B Beleg / Beispiel aus dem Text oder Alltagswissen	.45	-.31	-.20	.14
DE_5107D Drittes Argument aus dem Text oder Alltagswissen	.46	-.35	-.22	.13
DE_5108B Beleg / Beispiel aus dem Text oder Alltagswissen	.47	-.35	-.23	.08
DE_5109W Widerspruchsfreie Formulierung der vertretenen Position	.50	-.38	-.17	.25
DE_5110E (2) Einhalten des Adressatenbezuges im Text	.61	-.46	-.24	.26
DE_5111F (2) Formulierung einer eigenen Position als Schlussfolgerung	.58	-.42	-.24	.14
DE_5112A (2) Aufbau	.69	-.54	-.31	.28
DE_5113O (2) Originalität, Einfallsreichtum	.65	-.49	-.25	.23
DE_502 (2) Sprachliche Vielfalt und Genauigkeit	.66	-.57	-.36	.25
DE_503 (2) Sprachliche Richtigkeit / Verständlichkeit	.57	-.48	-.25	.27
DE_504 (2) Schreibregeln / leserfreundliche Gestaltung	.54	-.48	-.28	.27

In den Tabellen A2.12 werden die jeweils fünf höchsten Koeffizienten fett markiert; zuweilen sind es sechs Koeffizienten, wenn die letzten beiden gleich sind. Tabelle A2.12-a, die die Zusammenhänge über alle Schularten/Kursniveaus dokumentiert, sofern die Gruppen groß genug waren (N mindestens 50), zeigt, dass die größten Werte alle in der unteren Hälfte liegen, in der vorwiegend die auf den Inhalt und Gestaltung des Briefes zielenden Kriterien versammelt sind, also die gewissermaßen textinternen im Gegensatz zu jenen, die die Position der Schreiber thematisieren. Dies ist auch deshalb bemerkenswert, weil ein Vergleich mit der Tabelle A2.11 zeigt, dass tendenziell also eher die Items mit den schlechten Ergebnissen einen stärkeren Zusammenhang mit den Gesamtergebnissen aufweisen als die Items mit den

hohen Lösungsanteilen. Die Schüler/innen, die beim Verfassen des Briefes die Anforderungen eines adäquaten Aufbaus, sprachlicher Vielfalt und Richtigkeit etc. erfüllen, sind eher auch die Schüler/innen, die den Anforderungen des mittleren Schulabschlusses insgesamt genügen.

Sicherlich sind die Bewertungskriterien nicht immer trennscharf, und eine gewisse Unsicherheit bleibt, ob alle Lehrkräfte wirklich dasselbe darunter verstanden haben, auch wenn die erläuternde Tabelle ein hohes Maß an Vergleichbarkeit sichert. Dennoch bleibt dieser Befund interessant und es fragt sich, ob er beim nächsten Durchgang wieder auftritt.

A2.12 Tabelle: DEUTSCH. Arbeit/Teil 5 (Schreibkompetenz - Verfassen eines Briefes). Korrelationen zwischen den Bewertungskriterien (Items) und den Leistungsmerkmalen *Gesamtergebnis Schreiben, Gesamtergebnis Deutsch (Prüfungsnote), Jahrgangsnote* und *MSA bestanden*.

b) Basis: Pflichtteilnehmer/innen T/FE der Stichprobe.

Gesamtschule/Kurs FE Schreiben/Aufgabe 5	Schreiben gesamt	Prüfungs- note	Jahr- gangsnote	MSA be- standen
DE_5101B (2) Bezugnahme zur Anzeige zum Werbetext	.56	-.43	-.24	.25
DE_5102F Formulierung der eigenen Position / Meinung	.29	-.22	-.09	.17
DE_5103E erstes Argument aus dem Text oder Alltagswissen	.33	-.20	-.02	.06
DE_5104B Beleg / Beispiel aus dem Text oder Alltagswissen	.26	-.20	-.03	.08
DE_5105Z zweites Argument aus dem Text oder Alltagswissen	.46	-.30	-.09	.02
DE_5106B Beleg / Beispiel aus dem Text oder Alltagswissen	.41	-.29	-.12	.06
DE_5107D drittes Argument aus dem Text oder Alltagswissen	.47	-.31	-.08	.12
DE_5108B Beleg / Beispiel aus dem Text oder Alltagswissen	.46	-.35	-.10	.08
DE_5109W Widerspruchsfreie Formulierung der vertretenen Position	.51	-.41	-.20	.27
DE_5110E (2) Einhalten des Adressatenbezuges im Text	.55	-.49	-.14	.21
DE_5111F (2) Formulierung einer eigenen Position als Schlussfolgerung	.57	-.44	-.20	.24
DE_5112A (2) Aufbau	.65	-.50	-.27	.27
DE_5113O (2) Originalität, Einfallsreichtum	.62	-.47	-.17	.23
DE_502 (2) Sprachliche Vielfalt und Genauigkeit	.61	-.59	-.33	.36
DE_503 (2) Sprachliche Richtigkeit / Verständlichkeit	.61	-.55	-.24	.33
DE_504 (2) Schreibregeln / leserfreundliche Gestaltung	.49	-.47	-.25	.25

Vergleichen wir die schulartspezifischen Korrelationsmuster in den Tabellen b) bis f) miteinander, so zeichnet sich die Tendenz ab, dass in den insgesamt schwächer abscheidenden Gruppen T/GA und B für die Gesamtergebnisse die Bedeutung der Bewertungsitems zunimmt, die auf die Formulierung einer eigenen Position, auf die Argumentation zielen.

A2.12 Tabelle: DEUTSCH. Arbeit/Teil 5 (Schreibkompetenz - Verfassen eines Briefes). Korrelationen zwischen den Bewertungskriterien (Items) und den Leistungsmerkmalen Gesamtergebnis Schreiben, Gesamtergebnis Deutsch (Prüfungsnote), Jahrgangsnote und MSA bestanden.

c) Basis: Pflichtteilnehmer/innen T/GA der Stichprobe.

Gesamtschule/Kurs GA Schreiben/Aufgabe 5	Schreiben gesamt	Prüfungs- note	Jahr- gangsnote	MSA be- standen
DE_5101B (2) Bezugnahme zur Anzeige zum Werbetext	.54	-.42	-.22	.19
DE_5102F Formulierung der eigenen Position / Meinung	.35	-.14	-.12	.12
DE_5103E erstes Argument aus dem Text oder Alltagswissen	.49	-.35	-.22	.21
DE_5104B Beleg / Beispiel aus dem Text oder Alltagswissen	.49	-.30	-.13	.22
DE_5105Z zweites Argument aus dem Text oder Alltagswissen	.53	-.39	-.22	.29
DE_5106B Beleg / Beispiel aus dem Text oder Alltagswissen	.53	-.44	-.31	.37
DE_5107D drittes Argument aus dem Text oder Alltagswissen	.45	-.28	-.16	.19
DE_5108B Beleg / Beispiel aus dem Text oder Alltagswissen	.40	-.27	-.16	.09
DE_5109W Widerspruchsfreie Formulierung der vertretenen Position	.52	-.45	-.18	.24
DE_5110E (2) Einhalten des Adressatenbezuges im Text	.61	-.44	-.09	.20
DE_5111F (2) Formulierung einer eigenen Position als Schlussfolgerung	.61	-.46	-.19	.21
DE_5112A (2) Aufbau	.71	-.57	-.27	.34
DE_5113O (2) Originalität, Einfallsreichtum	.54	-.33	-.15	.16
DE_502 (2) Sprachliche Vielfalt und Genauigkeit	.63	-.54	-.31	.25
DE_503 (2) Sprachliche Richtigkeit / Verständlichkeit	.61	-.50	-.14	.28
DE_504 (2) Schreibregeln / leserfreundliche Gestaltung	.34	-.26	-.17	.16

A2.12 Tabelle: DEUTSCH. Arbeit/Teil 5 (Schreibkompetenz - Verfassen eines Briefes). Korrelationen zwischen den Bewertungskriterien (Items) und den Leistungsmerkmalen *Gesamtergebnis Schreiben, Gesamtergebnis Deutsch (Prüfungsnote), Jahrgangsnote und MSA bestanden*.

d) Basis: Pflichtteilnehmer/innen R der Stichprobe.

Realschule Schreiben/Aufgabe 5	Schreiben gesamt	Prüfungs- note	Jahr- gangsnote	MSA be- standen
DE_5101B (2) Bezugnahme zur Anzeige zum Werbetext	.46	-.36	-.20	.23
DE_5102F Formulierung der eigenen Position / Meinung	.25	-.17	-.10	.15
DE_5103E erstes Argument aus dem Text oder Alltagswissen	.16	-.13	-.03	.10
DE_5104B Beleg / Beispiel aus dem Text oder Alltagswissen	.23	-.12	-.05	.12
DE_5105Z zweites Argument aus dem Text oder Alltagswissen	.44	-.28	-.14	.13
DE_5106B Beleg / Beispiel aus dem Text oder Alltagswissen	.48	-.32	-.20	.15
DE_5107D drittes Argument aus dem Text oder Alltagswissen	.48	-.35	-.26	.13
DE_5108B Beleg / Beispiel aus dem Text oder Alltagswissen	.47	-.34	-.24	.07
DE_5109W Widerspruchsfreie Formulierung der vertretenen Position	.49	-.31	-.15	.27
DE_5110E (2) Einhalten des Adressatenbezuges im Text	.59	-.43	-.26	.28
DE_5111F (2) Formulierung einer eigenen Position als Schlussfolgerung	.57	-.36	-.24	.16
DE_5112A (2) Aufbau	.63	-.47	-.26	.27
DE_5113O (2) Originalität, Einfallsreichtum	.62	-.42	-.22	.22
DE_502 (2) Sprachliche Vielfalt und Genauigkeit	.63	-.52	-.36	.21
DE_503 (2) Sprachliche Richtigkeit / Verständlichkeit	.57	-.46	-.26	.20
DE_504 (2) Schreibregeln / leserfreundliche Gestaltung	.44	-.36	-.29	.19

A2.12 Tabelle: DEUTSCH. Arbeit/Teil 5 (Schreibkompetenz - Verfassen eines Briefes). Korrelationen zwischen den Bewertungskriterien (Items) und den Leistungsmerkmalen *Gesamtergebnis Schreiben, Gesamtergebnis Deutsch (Prüfungsnote), Jahrgangsnote und MSA bestanden*.

e) Basis: Pflichtteilnehmer/innen Y der Stichprobe.

Gymnasium Schreiben/Aufgabe 5	Schreiben gesamt	Prüfungs- note	Jahr- gangsnote	MSA be- standen
DE_5101B (2) Bezugnahme zur Anzeige zum Werbetext	.50	-.34	-.21	.0
DE_5102F Formulierung der eigenen Position / Meinung	.16	-.10	-.07	.04
DE_5103E erstes Argument aus dem Text oder Alltagswissen	.23	-.15	-.05	.02
DE_5104B Beleg / Beispiel aus dem Text oder Alltagswissen	.26	-.15	-.12	.08
DE_5105Z zweites Argument aus dem Text oder Alltagswissen	.36	-.29	-.10	.03
DE_5106B Beleg / Beispiel aus dem Text oder Alltagswissen	.46	-.30	-.19	.04
DE_5107D drittes Argument aus dem Text oder Alltagswissen	.45	-.35	-.22	.08
DE_5108B Beleg / Beispiel aus dem Text oder Alltagswissen	.51	-.39	-.27	.05
DE_5109W Widerspruchsfreie Formulierung der vertretenen Position	.38	-.25	-.08	.01
DE_5110E (2) Einhalten des Adressatenbezuges im Text	.54	-.33	-.18	.05
DE_5111F (2) Formulierung einer eigenen Position als Schlussfolgerung	.59	-.43	-.22	.04
DE_5112A (2) Aufbau	.66	-.47	-.27	.07
DE_5113O (2) Originalität, Einfallsreichtum	.63	-.44	-.23	.03
DE_502 (2) Sprachliche Vielfalt und Genauigkeit	.64	-.50	-.32	.02
DE_503 (2) Sprachliche Richtigkeit / Verständlichkeit	.44	-.32	-.18	.05
DE_504 (2) Schreibregeln / leserfreundliche Gestaltung	.47	-.35	-.21	.08

A2.12 Tabelle: DEUTSCH. Arbeit/Teil 5 (Schreibkompetenz - Verfassen eines Briefes). Korrelationen zwischen den Bewertungskriterien (Items) und den Leistungsmerkmalen *Gesamtergebnis Schreiben, Gesamtergebnis Deutsch (Prüfungsnote), Jahrgangsnote und MSA bestanden*.

f) Basis: Pflichtteilnehmer/innen B der Stichprobe.

Berufsfachschule Schreiben/Aufgabe 5	Schreiben gesamt	Prüfungs- note	Jahr- gangsnote	MSA be- standen
DE_5101B (2) Bezugnahme zur Anzeige zum Werbetext	.41	-.18	-.17	.05
DE_5102F Formulierung der eigenen Position / Meinung	.46	-.29	-.22	.02
DE_5103E erstes Argument aus dem Text oder Alltagswissen	.55	-.37	-.31	.24
DE_5104B Beleg / Beispiel aus dem Text oder Alltagswissen	.53	-.36	-.21	.05
DE_5105Z zweites Argument aus dem Text oder Alltagswissen	.50	-.36	-.35	.21
DE_5106B Beleg / Beispiel aus dem Text oder Alltagswissen	.46	-.40	-.16	.11
DE_5107D drittes Argument aus dem Text oder Alltagswissen	.41	-.40	-.23	.02
DE_5108B Beleg / Beispiel aus dem Text oder Alltagswissen	.37	-.38	-.07	.06
DE_5109W Widerspruchsfreie Formulierung der vertretenen Position	.48	-.35	-.30	.15
DE_5110E (2) Einhalten des Adressatenbezuges im Text	.60	-.36	-.39	.14
DE_5111F (2) Formulierung einer eigenen Position als Schlussfolgerung	.62	-.30	-.29	.11
DE_5112A (2) Aufbau	.62	-.37	-.42	.06
DE_5113O (2) Originalität, Einfallsreichtum	.57	-.33	-.28	.13
DE_502 (2) Sprachliche Vielfalt und Genauigkeit	.72	-.52	-.41	.21
DE_503 (2) Sprachliche Richtigkeit / Verständlichkeit	.57	-.35	-.28	.25
DE_504 (2) Schreibregeln / leserfreundliche Gestaltung	.41	-.44	-.25	.28

A2.7 Kompetenzbereich Schreiben/Aufgabe 5: Dimensionen der Bewertung

Die 16 Items der zweiten Schreibaufgabe sind die Kriterien, anhand derer die Lehrkräfte den Teil 5 der Deutscharbeit zu bewerten hatten. Lässt sich die Menge der Kriterien auf eine kleine und überschaubare Zahl an Komponenten reduzieren? Das empirisch-statistische Verfahren der Faktoranalyse versucht genau dieses.

Methodische Erläuterung: Zum Begriff der Faktoranalyse

Die Faktoranalyse nutzt eventuell vorhandene systematische Zusammenhänge zwischen den Merkmalen aus. Beispiel: Sind die Texte der Schüler/innen so, dass, wer ein Argument verwendet (Item 5-103 = 1) auch immer einen Beleg anführt (Item 5-104 = 1)³⁸, dann lässt sich aus Kenntnis des einen Items die Ausprägung des anderen erschließen, so dass ohne Informationsverlust auf eines von beiden verzichtet werden kann. Die beiden Items würden in dem Beispiel zu einem Faktor, zu einem neuen künstlichen Merkmal, zusammengelegt werden.

Nun sind in der Regel die Zusammenhänge nicht so eindeutig wie im Beispiel, Zusammenhänge können unterschiedlich stark ausgeprägt sein. Das Zusammenhangsmaß, das die Faktoranalyse heranzieht, ist die Korrelation; hierzu weiter unten mehr. In den meisten Fällen ist somit die Reduktion der Ausgangsmerkmale (hier der Bewertungskriterien) auf eine kleinere Anzahl von Faktoren mit einem Informationsverlust verbunden. Quantifizieren lässt sich der Informationsverlust mittels der Varianz:

Die Varianz ist ein Maß für die Heterogenität einer Gruppe, ein Maß für die Unterschiede, die zwischen den Personen einer Gruppe auftreten. Offensichtlich ist es so, dass sich mit sechzehn Merkmalen mehr an Unterschiedlichkeit erfassen lässt als mit einer geringeren Anzahl. Daher wird die ursprünglich erfasste Unterschiedlichkeit gleich einhundert Prozent gesetzt und nach der Reduktion in der Faktoranalyse die verbliebene Unterschiedlichkeit berechnet. Sie liegt in vielen Anwendungsbeispielen bei etwa fünfzig Prozent. Sie wird als aufgeklärte Varianz bezeichnet, nämlich wie viel der ursprünglich vorhandenen Unterschiedlichkeit noch von den Faktoren, als neuen künstlichen Merkmalen, noch erfasst wird, durch die Faktoren "erklärt" werden kann.

Mit den 16 Items zur zweiten Schreibaufgabe (die Kriterien) wurde eine Faktoranalyse (Hauptkomponentenmethode) mit anschließender Varimaxrotation gerechnet. Es ergaben sich vier Faktoren (mit Eigenwerten größer 1); nachstehend die Ladungsmatrix. Die 4-Faktorenlösung klärt 54% der Gesamtvarianz auf; die Varianzanteile der einzelnen Faktoren betragen 18%, 14%, 12% und 10%. Die folgende Tabelle zeigt die sog. Ladungsmatrix, den Zusammenhang zwischen den einzelnen Items und den Faktoren in Form von Korrelationen; s.o. Grau unterlegt wurden die Werte der Items, die für den jeweiligen Faktor bestimmend sind.

³⁸ - und umgekehrt: Wenn 5-103 = 0, dann ist auch 5-104 = 0 -

A2.13 Tabelle: DEUTSCH. Ladungen der 16 Items (Bewertungskriterien) der zweiten Schreibaufgabe aus einer Faktoranalyse mit einer 4-Faktor-Lösung.

ITEM	FAKTOR			
	1	2	3	4
DE_5101B de5101b-sch-2 Bezugnahme zum Werbetext	.55	.06	.11	.10
DE_5102F de5102f-sch-1 Formulierung der eigenen Position	.10	.01	.09	.54
DE_5103E de5103e-sch-1 1. Argument aus Text/Alltagswissen	.09	.04	.06	.73
DE_5104B de5104b-sch-1 1. Beleg aus Text/Alltagswissen	.08	.12	.08	.59
DE_5105Z de5105z-sch-1 2. Argument aus Text/Alltagswissen	.14	.58	.04	.36
DE_5106B de5106b-sch-1 2. Beleg aus Text/Alltagswissen	.13	.66	.04	.30
DE_5107D de5107d-sch-1 3. Argument aus Text/Alltagswissen	.17	.81	.07	-.05
DE_5108B de5108b-sch-1 3. Beleg aus Text/Alltagswissen	.19	.80	.10	-.10
DE_5109W de5109w-sch-1 Widerspruchsfreie Argumentation	.44	.15	.19	.30
DE_5110E de5110e-sch-2 Einhalten des Adressatenbezugs	.75	.02	.13	.11
DE_5111F de5111f-sch-2 Eigene Schlussfolgerung	.70	.18	.05	.06
DE_5112A de5112a-sch-2 Aufbau	.66	.23	.30	.10
DE_5113O de5113o-sch-2 Originalität, Einfallsreichtum	.70	.26	.18	.02
DE_502 de5102--sch-2 Sprachliche Vielfalt und Genauigkeit	.40	.24	.62	.10
DE_503 de5103--sch-2 Sprachliche Richtigkeit, Verständlichkeit	.21	.05	.80	.11
DE_504 de5104--sch-2 Schreibregeln, lesefreundliche Gestaltung	.14	.02	.77	.13

Mit der nicht zu vermeidenden verkürzenden Schematisierung können die vier Faktoren anhand der sie charakterisierenden Items folgendermaßen benannt werden:

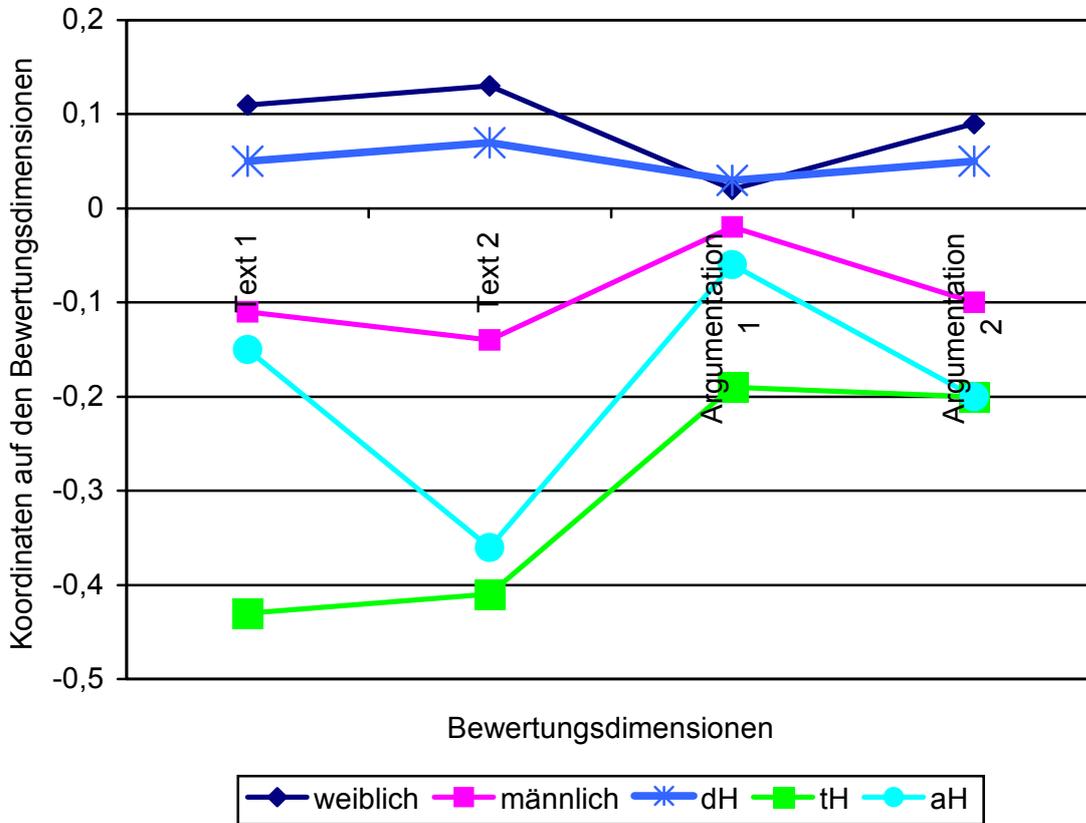
Faktor 1 (18%)	Text 1: Inhalt des Briefes
Faktor 3 (12%)	Text 2: Gestaltung des Briefes
Faktor 4 (10%)	Argumentation 1: Formuliert mit mindestens einem Argument/Beleg
Faktor 2 (14%)	Argumentation 2: Vielfalt der Darlegung

Tabelle 2.8 im Kapitel 2 des Hauptteils dokumentiert in Analogie zur Tabelle A2.12 die korrelativen Zusammenhänge zwischen den vier Bewertungsdimensionen einerseits und Leistungsergebnissen andererseits.

A2.14 Abbildung: DEUTSCH. Verortung von Teilgruppen auf den vier Dimensionen der Bewertung aus der Schreibaufgabe 5.

Basis: Pflichtteilnehmer/innen der Stichprobe.

dH, tH, aH: Deutscher, türkischer, anderer Herkunftssprache.



Durchweg, also über alle vier Bewertungsdimensionen hinweg, überdurchschnittliche Werte (Koordinaten größer als Null) weisen die weiblichen Jugendlichen und die deutscher Herkunftssprache auf. Durchweg am schlechtesten schneiden die Jugendlichen türkischer Herkunftssprache ab. Wiederum zeigt sich, dass die Heterogenität am größten bei den beiden unmittelbar textbezogenen Bewertungsdimensionen ist.

A2.9 Ergebnisse für die Items im Fach Deutsch (Pflichtteilnehmer/innen)

A2.15 Tabelle: DEUTSCH. Vergleichswerte Teil I.

Übersicht über zusammenfassende Ergebnisse

Angegeben werden mittlere Lösungsanteile und Zensurendurchschnitte sowie der Anteil, mit dem die Noten 5 und 6 vertreten sind.

Basis: Die Mitglieder der Stichprobe, die zur Teilnahme verpflichtet waren.

	T/FE	T/GA	T/Mo	H, H/R:H	H, H/R:R	R	Y	B	gesamt
MSA gesamt									
MSA_BEST	81%	58%	93%	58%	54%	82%	96%	44%	83%
GES_JAHR	87%	72%	95%	64%	84%	91%	97%	70%	90%
GES_PRUF	87%	67%	98%	69%	68%	85%	99%	48%	88%
Deutsch gesamt									
XD_PZ_TT	77%	70%	81%	68%	66%	76%	85%	69%	79%
DE_PRUEF	2,9	3,6	2,5	3,6	4,0	3,0	2,2	3,6	2,7
DE_PR56	4%	15%	0%	20%	28%	5%	0%	15%	5%
DE_JAHR	3,1	3,2	2,8	3,0	3,1	3,1	2,9	3,4	3,0
Kompetenzbereich									
Lesen	82%	78%	84%	75%	71%	82%	88%	77%	84%
Sprachwissen	70%	58%	70%	54%	45%	65%	83%	55%	73%
Schreiben	73%	61%	79%	62%	63%	71%	81%	62%	74%
LESEN: Anforderungsbereich									
Inf. ermitteln	90%	88%	91%	85%	85%	90%	94%	85%	91%
Interpretieren	75%	70%	79%	67%	62%	75%	83%	67%	77%
Reflektieren	82%	76%	84%	76%	69%	83%	89%	79%	85%

MSA_BEST : Bestehensquote "MSA insgesamt"

GES_JAHR : Bestehensquote "Gesamtergebnis im Jahrgangsteil"

GES_PRUF : Bestehensquote "Gesamtergebnis in den vier Prüfungsfächern"

XD_PZ_TT : Gesamtwert Deutsch/Lösungsanteil: Erreichte Punktzahl in Prozent

DE_PRUEF : Prüfungsnote Deutsch

DE_PR56 : Anteil an Noten 5 und 6

DE_JAHR : Jahrgangsnote Deutsch

A2.16 Tabelle: DEUTSCH. Vergleichswerte Teil II. Ergebnisse itemweise angeordnet nach Kompetenzbereichen. a) Lesekompetenz.

Mittlere Punktzahlen. Itemkürzel ggf. mit Maximalpunktzahl. Basis: Die Mitglieder der Stichprobe, die zur Teilnahme verpflichtet waren.

Lesekompetenz	T/FE	T/GA	T/Mo	H, H/R:H	H, H/R:R	R	Y	B	gesamt
DK1S_LES (60) (Lösungsanteil)	49,1 (82%)	46,5 (78%)	50,5 (84%)	45,3 (75%)	42,7 (71%)	49,1 (82%)	52,9 (88%)	46,2 (77%)	50,3 (84%)
DE_101	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
DE_102	0,7	0,7	0,7	0,5	0,7	0,7	0,8	0,7	0,8
DE_103	0,8	0,8	0,7	0,7	0,7	0,8	0,9	0,7	0,8
DE_104	1,0	0,9	1,0	1,0	0,9	1,0	1,0	1,0	1,0
DE_105	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,8	0,7	0,7
DE_106 (2)	1,8	1,7	1,9	1,6	1,6	1,8	1,9	1,7	1,8
DE_107	1,0	1,0	1,0	1,0	0,9	1,0	1,0	1,0	1,0
DE_108 (2)	1,6	1,3	1,5	1,1	1,0	1,5	1,8	1,1	1,6
DE_109	0,8	0,7	0,8	0,7	0,7	0,8	0,9	0,8	0,9
DE_110A (2)	1,7	1,6	1,9	1,7	1,6	1,8	1,8	1,5	1,8
DE_110B	1,0	1,0	1,0	0,9	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
DE_111	0,9	0,9	0,9	0,9	0,8	1,0	1,0	0,9	1,0
DE_112	0,9	0,9	0,9	0,8	0,7	0,9	1,0	0,9	0,9
DE_113 (2)	1,6	1,5	1,5	1,3	1,0	1,5	1,8	1,3	1,6
DE_114A (2)	1,1	1,0	1,2	1,1	0,8	1,1	1,4	0,9	1,2
DE_114B (2)	1,1	0,9	1,0	0,8	0,6	1,1	1,4	0,8	1,2
DE_115A	0,9	1,0	0,9	0,9	1,0	1,0	1,0	0,9	1,0
DE_115B	0,9	0,9	0,9	0,8	0,8	0,9	0,9	0,9	0,9
DE_115C	1,0	0,9	1,0	1,0	0,9	1,0	1,0	0,9	1,0
DE_115D	0,8	0,8	0,8	0,8	0,7	0,7	0,9	0,8	0,8
DE_116A	0,9	0,9	1,0	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9
DE_116B	1,0	1,0	1,0	1,0	0,9	1,0	1,0	1,0	1,0
DE_116C	1,0	0,8	0,9	0,9	0,9	0,9	1,0	0,9	0,9
DE_116D	0,9	0,7	0,9	0,8	0,7	0,9	1,0	0,8	0,9
DE_201	1,0	1,0	1,0	0,9	1,0	1,0	1,0	0,9	1,0
DE_202 (2)	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,9	2,0
DE_203 (2)	1,9	1,9	2,0	1,8	1,7	1,9	2,0	1,7	1,9
DE_204 (2)	1,7	1,6	1,8	1,6	1,4	1,6	1,7	1,5	1,7
DE_205 (2)	1,2	1,3	1,6	1,2	1,2	1,3	1,3	0,9	1,3
DE_206	0,9	0,9	0,9	0,7	0,8	0,9	0,9	0,8	0,9
DE_301	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9
DE_302	0,9	0,9	1,0	0,9	0,9	0,9	1,0	0,9	0,9
DE_303	1,0	1,0	1,0	1,0	0,9	1,0	1,0	1,0	1,0
DE_304 (2)	1,5	1,5	1,7	1,3	1,5	1,6	1,8	1,3	1,7
DE_305	0,9	0,9	0,9	0,8	0,8	0,9	1,0	0,9	0,9
DE_306	0,9	0,9	0,9	0,8	0,8	0,9	1,0	0,9	0,9
DE_307	0,9	0,9	1,0	0,9	0,8	1,0	1,0	0,8	0,9
DE_308 (2)	1,3	1,0	1,4	1,0	0,7	1,3	1,5	0,9	1,3
DE_309A	0,9	0,9	1,0	0,9	0,8	0,9	1,0	0,8	0,9
DE_309B	0,8	0,7	0,8	0,6	0,7	0,7	0,8	0,8	0,8
DE_309C	0,5	0,5	0,7	0,6	0,6	0,5	0,7	0,5	0,6
DE_309D	0,9	0,8	0,9	0,9	0,7	0,9	0,9	0,9	0,9
DE_310A (2)	1,7	1,6	1,7	1,8	1,6	1,7	1,8	1,7	1,7
DE_310B (2)	1,3	1,1	1,3	1,3	0,8	1,4	1,5	1,3	1,4
DE_311 (2)	1,2	1,1	1,3	1,2	0,9	1,2	1,3	1,1	1,2

**A2.16 Tabelle: DEUTSCH. Vergleichswerte Teil II. b) Sprachwissen.
c) Schreiben.**

Sprachwissen	T/FE	T/GA	T/Mo	H, H/R:H	H, H/R:R	R	Y	B	gesamt
DK2S_SPR (15) (Lösungsanteil)	10,5 (70%)	8,7 (58%)	10,5 (70%)	8,1 (54%)	6,7 (45%)	9,8 (65%)	12,5 (83%)	8,2 (55%)	10,9 (73%)
DE_117 (2)	0,7	0,4	0,7	0,3	0,1	0,5	1,3	0,3	0,9
DE_118	0,7	0,5	0,7	0,4	0,3	0,6	0,8	0,5	0,7
DE_119	0,7	0,5	0,7	0,6	0,4	0,6	0,7	0,6	0,7
DE_120	0,5	0,4	0,7	0,4	0,4	0,5	0,8	0,4	0,6
DE_121	0,9	0,8	0,9	0,7	0,8	0,8	0,9	0,7	0,9
DE_122	0,8	0,7	0,7	0,6	0,5	0,8	0,9	0,6	0,8
DE_312	0,6	0,5	0,6	0,4	0,4	0,6	0,8	0,5	0,7
DE_313	0,6	0,4	0,6	0,5	0,3	0,5	0,8	0,4	0,6
DE_314	0,9	0,8	0,8	0,8	0,5	0,9	0,9	0,8	0,9
DE_315A (2)	1,8	1,7	1,9	1,7	1,5	1,8	1,9	1,5	1,8
DE_315B (2)	1,6	1,4	1,6	1,2	1,2	1,5	1,7	1,3	1,6
DE_316	0,8	0,6	0,6	0,5	0,3	0,7	0,9	0,7	0,8
Schreiben	T/FE	T/GA	T/Mo	H, H/R:H	H, H/R:R	R	Y	B	gesamt
DK3S_SCH (40) (Lösungsanteil)	29,0 (73%)	24,2 (61%)	31,6 (79%)	24,9 (62%)	25,3 (63%)	28,2 (71%)	32,3 (81%)	24,8 (62%)	29,7 (74%)
DE_401	0,7	0,6	0,8	0,7	0,7	0,7	0,9	0,6	0,8
DE_402	0,8	0,7	0,8	0,9	0,7	0,8	0,8	0,8	0,8
DE_403	0,8	0,8	0,8	0,8	0,7	0,8	0,9	0,8	0,9
DE_404	0,9	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,9	0,8	0,9
DE_405A (2)	1,9	1,9	2,0	1,6	1,9	1,9	2,0	1,8	1,9
DE_405B (2)	1,8	1,6	2,0	1,5	1,6	1,8	1,9	1,5	1,8
DE_406A (2)	1,9	1,8	1,9	1,6	1,7	1,9	1,9	1,7	1,9
DE_406B (2)	1,2	0,9	1,3	1,1	0,9	1,1	1,4	0,9	1,2
DE_407	0,7	0,4	0,7	0,3	0,3	0,6	0,8	0,5	0,7
DE_408	0,8	0,6	0,7	0,6	0,5	0,7	0,8	0,6	0,8
DE_409	1,0	0,9	1,0	0,9	0,8	1,0	1,0	0,9	1,0
DE_410	0,9	0,8	0,9	0,8	0,8	0,9	1,0	0,8	0,9
DE_5101B (2)	1,2	1,0	1,5	1,0	1,6	1,2	1,5	1,2	1,3
DE_5102F	0,9	0,9	1,0	0,9	0,8	0,9	0,9	0,8	0,9
DE_5103E	0,9	0,8	1,0	0,9	0,9	0,9	1,0	0,9	0,9
DE_5104B	0,8	0,8	1,0	0,6	0,8	0,8	0,9	0,7	0,8
DE_5105Z	0,8	0,7	1,0	0,7	0,7	0,8	0,9	0,7	0,8
DE_5106B	0,6	0,5	0,9	0,6	0,7	0,7	0	0,6	0,7
DE_5107D	0,5	0,4	0,7	0,4	0,4	0,5	0,6	0,5	0,6
DE_5108B	0,4	0,3	0,7	0,3	0,3	0,4	0,5	0,5	0,4
DE_5109W	0,8	0,6	1,0	0,7	0,6	0,8	0,9	0,6	0,8
DE_5110E (2)	1,5	1,1	1,9	1,1	1,3	1,4	1,7	1,2	1,5
DE_5111F (2)	1,2	1,0	1,3	1,1	1,1	1,2	1,3	1,0	1,2
DE_5112A (2)	1,3	0,8	1,4	1,0	1,0	1,2	1,5	0,8	1,3
DE_5113O (2)	1,0	0,6	1,2	1,0	0,9	1,0	1,2	0,7	1,1
DE_502 (2)	1,3	1,0	1,2	1,1	1,0	1,2	1,4	0,9	1,3
DE_503 (2)	1,4	1,1	1,2	1,3	1,0	1,4	1,6	1,1	1,4
DE_504 (2)	1,2	0,7	1,1	1,1	0,8	1,0	1,4	0,7	1,2

**A2.17 Tabelle: DEUTSCH. Vergleichswerte Teil III:
Ergebnisse itemweise angeordnet nach Anforderungsbereichen.
1. Informationen ermitteln.**

Anforderungsbereiche werden bislang nur für die *Lesekompetenz* unterschieden. Wiedergegeben werden auch in Tabelle A2.7 im Prinzip nur die mittlere Punktzahlen.³⁹ Hinter der Itemkurzbezeichnung, vgl. Liste im Abschnitt A2.2, ist die Maximalzahl an Punkten vermerkt, übersteigt diese einen Punkt.

Informationen ermitteln	T/FE	T/GA	T/Mo	H, H/R:H	H, H/R:R	R	Y	B	gesamt
DD1S_INF (20) (Lösungsanteil)	18,1 (90%)	17,6 (88%)	18,3 (91%)	17,0 (85%)	17,0 (85%)	18,0 (90%)	18,8 (94%)	17,0 (85%)	18,3 91%
DE_101	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
DE_102	0,7	0,7	0,7	0,6	0,7	0,7	0,8	0,7	0,8
DE_103	0,8	0,8	0,7	0,7	0,7	0,8	0,9	0,7	0,8
DE_104	1,0	0,9	1,0	1,0	0,9	1,0	1,0	1,0	1,0
DE_105	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,8	0,7	0,7
DE_106 (2)	1,8	1,7	1,9	1,6	1,6	1,8	1,9	1,7	1,8
DE_107	1,0	1,0	1,0	1,0	0,9	1,0	1,0	1,0	1,0
DE_110A (2)	1,7	1,6	1,9	1,7	1,6	1,8	1,8	1,5	1,8
DE_110B	1,0	1,0	1,0	0,9	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
DE_115A	0,9	1,0	0,9	0,9	1,0	1,0	1,0	0,9	1,0
DE_115B	0,9	0,9	0,9	0,8	0,8	0,9	0,9	0,8	0,9
DE_115C	1,0	0,9	1,0	1,0	0,9	1,0	1,0	0,9	1,0
DE_115D	0,8	0,8	0,8	0,8	0,7	0,7	0,9	0,8	0,8
DE_201	1,0	1,0	1,0	0,9	1,0	1,0	1,0	0,9	1,0
DE_202 (2)	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,9	2,0
DE_206	0,9	0,9	0,9	0,7	0,8	0,9	0,9	0,8	0,9
DE_303	1,0	1,0	1,0	1,0	0,9	1,0	1,0	1,0	1,0

³⁹ Bei den Items, deren Maximalpunktzahl 1 beträgt, entspricht dies dem Lösungsanteil.

**A2.17 Tabelle: DEUTSCH. Vergleichswerte Teil III:
2. Textbezogenes Interpretieren.**

Textbezogenes Interpretieren	T/FE	T/GA	T/Mo	H, H/R:H	H, H/R:R	R	Y	B	gesamt
DD2S_INT (25) (Lösungsanteil)	18,8 (75%)	17,6 (70%)	17,6 (79%)	16,9 (67%)	15,4 (62%)	18,7 (75%)	20,7 (83%)	16,7 (67%)	19,3 77%
DE_108 (2)	1,6	1,3	1,5	1,1	1,0	1,5	1,8	1,1	1,6
DE_109	0,8	0,7	0,8	0,7	0,7	0,8	0,9	0,7	0,9
DE_112	0,9	0,9	0,9	0,8	0,7	0,9	1,0	0,9	0,9
DE_113 (2)	1,6	1,5	1,5	1,3	1,0	1,5	1,8	1,3	1,6
DE_114A (2)	1,1	1,0	1,2	1,1	0,8	1,1	1,4	0,9	1,2
DE_114B (2)	1,1	0,9	1,0	0,8	0,6	1,1	1,4	0,7	1,2
DE_204 (2)	1,7	1,6	1,8	1,6	1,4	1,6	1,7	1,5	1,7
DE_205 (2)	1,2	1,3	1,6	1,2	1,2	1,3	1,3	0,9	1,3
DE_301	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9
DE_302	0,9	0,9	1,0	0,9	0,9	0,9	1,0	0,9	0,9
DE_305	0,9	0,9	0,9	0,8	0,8	0,9	1,0	0,9	0,9
DE_306	0,9	0,9	0,9	0,8	0,8	0,9	1,0	0,9	0,9
DE_307	0,9	0,9	1,0	0,9	0,8	1,0	1,0	0,8	0,9
DE_309A	0,9	0,9	1,0	0,9	0,8	0,9	1,0	0,8	0,9
DE_309B	0,8	0,7	0,8	0,6	0,7	0,7	0,8	0,8	0,8
DE_309C	0,5	0,5	0,7	0,6	0,6	0,5	0,7	0,5	0,6
DE_309D	0,9	0,8	0,9	0,9	0,7	0,9	0,9	0,9	0,9
DE_311 (2)	1,2	1,1	1,3	1,2	0,9	1,2	1,3	1,1	1,2

**A2.17 Tabelle: DEUTSCH. Vergleichswerte Teil III:
3. Reflektieren und Bewerten.**

Reflektieren Bewerten	T/FE	T/GA	T/Mo	H, H/R:H	H, H/R:R	R	Y	B	gesamt
DD3S_REF (15) (Lösungsanteil)	12,2 (82%)	11,4 (76%)	12,6 (84%)	11,4 (76%)	10,3 (69%)	12,4 (83%)	13,4 (89%)	11,8 (79%)	12,7 85%
DE_111	0,9	0,9	0,9	0,9	0,8	1,0	1,0	0,9	1,0
DE_116A	0,9	0,9	1,0	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9
DE_116B	1,0	1,0	1,0	1,0	0,9	1,0	1,0	1,0	1,0
DE_116C	1,0	0,8	0,9	0,9	0,9	0,9	1,0	0,9	0,9
DE_116D	0,9	0,8	0,9	0,8	0,7	0,9	1,0	0,8	0,9
DE_203 (2)	1,9	1,9	2,0	1,8	1,7	1,9	2,0	1,7	1,9
DE_304 (2)	1,5	1,5	1,7	1,3	1,5	1,6	1,8	1,3	1,7
DE_308 (2)	1,3	1,0	1,4	1,0	0,7	1,3	1,5	0,9	1,3
DE_310A (2)	1,7	1,6	1,7	1,8	1,6	1,7	1,8	1,7	1,7
DE_310B (2)	1,3	1,1	1,3	1,3	0,8	1,4	1,5	1,3	1,4

A2.10 Ergebnisse für die Items im Fach Deutsch (Freiwillige Teilnehmer/innen)

Der vorliegende Abschnitt enthält schulartspezifische Ergebnisse für die freiwilligen Teilnehmer/innen, um Interessierten Detailanalysen zu ermöglichen. Aufgrund der Stichprobengröße können allerdings Vergleichswerte nur für die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik und dies nur für die Gesamtschüler/innen auf Kursniveau G/A, für die Schüler/innen des Hauptschulbildungsganges und für die Berufsfachschüler/innen angegeben werden.

Im Abschnitt A2.1 findet sich die Zuordnung der einzelnen Items zu den Kompetenzbereichen sowie weitere Charakterisierungen, die hier nicht wiederholt zu werden brauchen.

A2.18 Tabelle: DEUTSCH. Vergleichswerte Teil I. Übersicht über zusammenfassende Ergebnisse

Wiedergegeben werden Teil mittlere Lösungsanteile und Zensurendurchschnitte sowie der Anteil, mit dem die Noten 5 und 6 vertreten sind.

Basis: Die Mitglieder der Stichprobe, die freiwillig teilgenommen haben.

	T/GA	H, H/R:H	B	gesamt
MSA gesamt				
MSA_BEST	21%	26%	56%	34%
GES_JAHR	37%	71%	88%	68%
GES_PRUF	31%	35%	58%	40%
Deutsch gesamt				
XD_PZ_TT	62%	64%	69%	65%
DE_PRUEF	4,2	4,0	3,5	3,9
DE_PR56	35%	32%	12%	27%
DE_JAHR	3,8	3,1	3,3	3,3
Kompetenzbereich				
Lesen	71%	73%	76%	73%
Sprachwissen	47%	51%	55%	51%
Schreiben	51%	57%	64%	58%
LESEN: Anforderungsbereich				
Inf. ermitteln	82%	83%	86%	84%
Interpretieren	64%	64%	66%	65%
Reflektieren	69%	73%	79%	74%

- MSA_BEST : Bestehensquote "MSA insgesamt"
 GES_JAHR : Bestehensquote "Gesamtergebnis im Jahrgangsteil"
 GES_PRUF : Bestehensquote "Gesamtergebnis in den vier Prüfungsfächern"
 XD_PZ_TT : Gesamtwert Deutsch/Lösungsanteil: Erreichte Punktzahl in Prozent
 DE_PRUEF : Prüfungsnote Deutsch
 DE_PR56 : Anteil an Noten 5 und 6
 DE_JAHR : Jahrgangsnote Deutsch

A2.19 Tabelle: DEUTSCH. Vergleichswerte Teil II.
Ergebnisse itemweise angeordnet nach Kompetenzbereichen.
a) Lesekompetenz.
 Werte: Mittlere Punktzahlen. Itemkurzbezeichnung: Ggf. mit Maximalpunktzahl. Basis: Die freiwilligen Teilnehmer/innen aus der Stichprobe.

Lesekompetenz	T/GA	H, H/R:H	B	gesamt
DK1S_LES: Punkte (Lösungsanteil)	42,8 (71%)	43,6 (73%)	45,6 (76%)	44,0 (73%)
DE_101	0,9	1,0	1,0	1,0
DE_102	0,6	0,6	0,8	0,6
DE_103	0,6	0,6	0,7	0,6
DE_104	0,9	0,9	1,0	0,9
DE_105	0,6	0,6	0,6	0,6
DE_106 (2)	1,5	1,4	1,7	1,5
DE_107	1,0	0,9	1,0	0,9
DE_108 (2)	1,1	1,0	1,2	1,1
DE_109	0,6	0,6	0,8	0,7
DE_110A (2)	1,6	1,7	1,8	1,7
DE_110B	0,9	1,0	1,0	1,0
DE_111	0,8	0,9	1,0	0,9
DE_112	0,8	0,8	0,8	0,8
DE_113 (2)	1,2	1,1	1,1	1,2
DE_114A (2)	0,8	0,9	0,7	0,8
DE_114B (2)	0,7	0,8	0,9	0,8
DE_115A	1,0	1,0	0,9	1,0
DE_115B	0,8	0,9	0,8	0,8
DE_115C	1,0	1,0	0,9	0,9
DE_115D	0,7	0,8	0,7	0,8
DE_116A	0,8	0,8	0,9	0,9
DE_116B	1,0	0,9	0,9	0,9
DE_116C	0,9	0,9	0,9	0,9
DE_116D	0,7	0,7	0,9	0,8
DE_201	0,9	0,9	0,9	0,9
DE_202 (2)	1,9	1,9	2,0	1,9
DE_203 (2)	1,6	1,8	1,8	1,8
DE_204 (2)	1,4	1,5	1,4	1,5
DE_205 (2)	1,2	1,2	0,8	1,1
DE_206	0,8	0,8	0,8	0,8
DE_301	0,8	0,9	1,0	0,9
DE_302	0,9	0,9	0,9	0,9
DE_303	0,8	0,9	0,9	0,9
DE_304 (2)	1,3	1,4	1,6	1,4
DE_305	0,7	0,8	0,9	0,8
DE_306	0,8	0,9	0,9	0,9
DE_307	0,9	0,9	0,9	0,9
DE_308 (2)	0,7	0,8	0,9	0,8
DE_309A	0,9	1,0	0,9	0,9
DE_309B	0,8	0,7	0,8	0,7
DE_309C	0,5	0,5	0,5	0,5
DE_309D	0,9	0,8	0,8	0,8
DE_310A (2)	1,5	1,6	1,7	1,6
DE_310B (2)	1,0	1,1	1,2	1,1
DE_311 (2)	1,0	0,9	1,2	1,0

**A2.19 Tabelle: DEUTSCH. Vergleichswerte Teil II. b) Sprachwissen.
c) Schreiben.**

Sprachwissen	T/GA	H, H/R:H	B	gesamt
DK2S_SPR: Punkte (Lösungsanteil)	7,0 (47%)	7,7 (51%)	8,2 (55%)	7,7 (51%)
DE_117 (2)	0,3	0,1	0,2	0,2
DE_118	0,2	0,4	0,3	0,3
DE_119	0,5	0,6	0,4	0,5
DE_120	0,5	0,5	0,4	0,5
DE_121	0,8	0,7	0,9	0,8
DE_122	0,5	0,6	0,7	0,6
DE_312	0,4	0,4	0,4	0,4
DE_313	0,1	0,3	0,4	0,3
DE_314	0,8	0,8	0,9	0,8
DE_315A (2)	1,4	1,6	1,8	1,6
DE_315B (2)	1,1	1,3	1,4	1,3
DE_316	0,5	0,5	0,6	0,5
Schreiben	T/GA	H, H/R:H	B	gesamt
DK3S_SCH: Punkte (Lösungsanteil)	20,3 (51%)	22,6 (57%)	25,6 (64%)	23,1 (58%)
DE_401	0,5	0,4	0,6	0,5
DE_402	0,7	0,8	0,9	0,8
DE_403	0,7	0,8	0,7	0,7
DE_404	0,7	0,8	0,8	0,7
DE_405A (2)	1,8	1,8	1,8	1,8
DE_405B (2)	1,5	1,5	1,6	1,5
DE_406A (2)	1,5	1,5	1,8	1,6
DE_406B (2)	0,7	0,8	1,2	0,9
DE_407	0,3	0,4	0,3	0,4
DE_408	0,6	0,6	0,5	0,6
DE_409	0,8	0,9	0,9	0,9
DE_410	0,7	0,8	0,8	0,8
DE_5101B (2)	1,0	1,1	1,2	1,1
DE_5102F	0,7	0,8	0,9	0,8
DE_5103E	0,8	0,8	1,0	0,9
DE_5104B	0,6	0,6	0,9	0,7
DE_5105Z	0,5	0,5	0,8	0,6
DE_5106B	0,3	0,4	0,7	0,4
DE_5107D	0,4	0,3	0,5	0,4
DE_5108B	0,2	0,2	0,5	0,3
DE_5109W	0,5	0,6	0,8	0,6
DE_5110E (2)	0,9	1,1	1,3	1,1
DE_5111F (2)	0,8	0,8	0,8	0,8
DE_5112A (2)	0,7	0,9	1,0	0,9
DE_5113O (2)	0,5	0,8	0,7	0,7
DE_502 (2)	0,7	0,9	1,0	0,9
DE_503 (2)	0,8	1,1	1,3	1,1
DE_504 (2)	0,5	1,0	0,8	0,8

**A2.20 Tabelle: DEUTSCH. Vergleichswerte Teil III:
Ergebnisse itemweise angeordnet nach Anforderungsbereichen.
1. Informationen ermitteln.**

Anforderungsbereiche werden bislang nur für die *Lesekompetenz* unterschieden. Wiedergegeben werden auch in Tabelle A2.11 im Prinzip nur die mittlere Punktzahlen.⁴⁰ Hinter der Itemkurzbezeichnung, vgl. Liste im Abschnitt A2.2, ist die Maximalzahl an Punkten vermerkt, übersteigt diese einen Punkt. Basis: Die Mitglieder der Stichprobe, die freiwillig teilgenommen haben.

Informationen ermitteln	T/GA	H, H/R:H	B	gesamt
DD1S_INF: Punkte (Lösungsanteil)	16,5 82%	16,6 83%	17,3 86%	16,8 84%
DE_101	0,9	1,0	1,0	1,0
DE_102	0,6	0,6	0,8	0,6
DE_103	0,5	0,6	0,7	0,6
DE_104	0,9	0,9	1,0	0,9
DE_105	0,6	0,6	0,6	0,6
DE_106 (2)	1,5	1,4	1,7	1,5
DE_107	1,0	0,9	1,0	0,9
DE_110A (2)	1,6	1,7	1,8	1,7
DE_110B	0,9	1,0	1,0	1,0
DE_115A	1,0	1,0	0,9	1,0
DE_115B	0,8	0,9	0,8	0,8
DE_115C	1,0	1,0	0,9	0,9
DE_115D	0,7	0,8	0,7	0,8
DE_201	0,9	0,9	0,9	0,9
DE_202 (2)	1,9	1,9	2,0	1,9
DE_206	0,8	0,8	0,8	0,8
DE_303	0,8	0,9	0,9	0,9

⁴⁰ Bei den Items, deren Maximalpunktzahl 1 beträgt, entspricht dies dem Lösungsanteil.

**A2.20 Tabelle: DEUTSCH. Vergleichswerte Teil III:
2. Textbezogenes Interpretieren.**

Textbezogenes Interpretieren	T/GA	H, H/R:H	B	gesamt
DD2S_INT: Punkte (Lösungsanteil)	16,1 64%	16,1 64%	16,4 66%	16,2 65%
DE_108 (2)	1,1	1,0	1,2	1,1
DE_109	0,6	0,6	0,8	0,7
DE_112	0,8	0,8	0,8	0,8
DE_113 (2)	1,2	1,1	1,1	1,2
DE_114A (2)	0,8	0,9	0,7	0,8
DE_114B (2)	0,7	0,8	0,9	0,8
DE_204 (2)	1,4	1,5	1,4	1,5
DE_205 (2)	1,2	1,2	0,8	1,1
DE_301	0,8	0,9	1,0	0,9
DE_302	0,9	0,9	0,9	0,9
DE_305	0,7	0,8	0,9	0,8
DE_306	0,8	0,9	0,9	0,9
DE_307	0,9	0,9	0,9	0,9
DE_309A	0,9	1,0	0,9	0,9
DE_309B	0,8	0,7	0,8	0,7
DE_309C	0,5	0,5	0,5	0,5
DE_309D	0,9	0,8	0,8	0,8
DE_311 (2)	1,0	0,9	1,2	1,0

**A2.20 Tabelle: DEUTSCH. Vergleichswerte Teil III:
3. Reflektieren und Bewerten.**

Reflektieren Bewerten	T/GA	H, H/R:H	B	gesamt
DD3S_REF: Punkte (Lösungsanteil)	10,3 69%	10,9 73%	11,9 79%	11,1 74%
DE_111	0,8	0,8	0,9	0,9
DE_116A	0,9	0,9	0,9	0,9
DE_116B	1,0	0,9	0,9	0,9
DE_116C	0,9	0,9	0,9	0,9
DE_116D	0,7	0,7	0,9	0,8
DE_203 (2)	1,6	1,8	1,8	1,8
DE_304 (2)	1,3	1,4	1,6	1,4
DE_308 (2)	0,7	0,8	0,9	0,8
DE_310A (2)	1,5	1,6	1,7	1,6
DE_310B (2)	1,0	1,1	1,2	1,1

A3 Tabellen zu den Ergebnissen im Fach Englisch

A3.1 Struktur der Englischarbeit: Die Items und ihre Unterteilungen

Die Englischaufgaben sind den drei Kompetenzbereichen Hören, Lesen und Schreiben zugeordnet. Im Prinzip liegen alle Items auf der Anforderungsstufe B1 des Europäischen Referenzrahmens. Alle drei Teile der Arbeit, Hören, Lesen und Schreiben, setzen sich jeweils aus drei Aufgaben unterschiedlicher Länge, also aus unterschiedlich vielen Items (Teilaufgaben), zusammen. In den Teilen Hören und Lesen bestehen die jeweils ersten Aufgaben aus fünf, die beiden anderen Aufgaben aus zehn Items. Im Teil Schreiben setzt sich die erste Aufgabe aus fünf Items, die beiden anderen Aufgaben aus zwei Items zusammen.⁴¹

Gesamtpunktzahl

Die maximal erreichbare Punktzahl betrug 75 Punkte; in den drei Kompetenzbereichen konnten jeweils 25 Punkte maximal erreicht werden.

Mindeststandard

Die Schwelle lag bei 44 Punkten, d.h. für die Note 4 mussten mindestens 45 Punkte (60%) erreicht werden.

Datengrundlage

Die Mitglieder der Stichprobe, die zur Teilnahme verpflichtet waren. Für die Modellgesamtschulen (T/Mo) fehlt eine hinreichende Datenbasis für die Ergebnisse auf Itemebene.

Kennzeichnung der Aufgaben in den nachstehenden Listen

Die Itembezeichnungen verweisen mit ihren beiden durch einen Unterstrich (_) getrennten Komponenten auf das Fach (EN für Englisch) und auf den Kompetenzbereich (H, L, S für Hören, Lesen, Schreiben), woran sich eine dreistellige Nummer anschließt: Die erste Ziffer bezeichnet die Aufgabe, die nächsten beiden Ziffern die fortlaufende Itemzählung. In den Teilen Hören und Lesen gibt es nur 1-Punkt-Aufgaben.

⁴¹ Die drei Teile der Englischarbeit lassen sich als Skalen im Sinne der Testtheorie auffassen. Eine Überprüfung der Reliabilität (Zuverlässigkeit) anhand des Konsistenzkoeffizienten α ergab die hohen Werte von 0.86 (Hören), 0.77 (Lesen) und 0.82 (Schreiben).

A3.1 Tabelle: ENGLISCH. Anordnung der Items nach Kompetenzbereich**a) Kompetenzbereich HÖREN (maximal 25 Punkte)****Aufgabe 1 (5 Items; maximal 5 Punkte)**

- EN_H101 Movie Theater: Which week?
- EN_H102 Movie Theater: Which movie in a late show?
- EN_H103 London Tour: What will you travel with?
- EN_H104 London Tour: Which language do they NOT offer?
- EN_H105 London Tour: Which button to press?

Aufgabe 2 (10 Items; maximal 10 Punkte)

- EN_H206 Edinburgh Castle: History of horror began ...
- EN_H207 Edinburgh Castle: Keep warm
- EN_H208 Edinburgh Castle: Open fires
- EN_H209 Edinburgh Castle: Matilda's clothes
- EN_H210 Edinburgh Castle: Matilda's grandfather
- EN_H211 Edinburgh Castle: Matilda's man
- EN_H212 Edinburgh Castle: Matilda's father
- EN_H213 Edinburgh Castle: George at the age of 7
- EN_H214 Edinburgh Castle: George and the ceremony
- EN_H215 Edinburgh Castle: George and the princess

Aufgabe 3 (10 Items; maximal 10 Punkte)

- EN_H316 Sleepy Head: Miriam must go up at ...?
- EN_H317 Sleepy Head: Miriam's father doesn't understand
- EN_H318 Sleepy Head: Miriam's father tries to get her out of bed
- EN_H319 Sleepy Head: Dr. Jenkins and tired teenagers
- EN_H320 Sleepy Head: Miriam two years ago
- EN_H321 Sleepy Head: Dr. Jenkins and not having enough sleep
- EN_H322 Sleepy Head: Dr. Jenkins suggests ...
- EN_H323 Sleepy Head: Dr. Jenkins and falling asleep
- EN_H324 Sleepy Head: Mr. Collins, Dr. Jenkins and Miriam
- EN_H325 Sleepy Head: Dr. Jenkins and her message.

**A3.1 Tabelle: ENGLISCH. Anordnung der Items nach Kompetenzbereich
b) Kompetenzbereich LESEN (maximal 25 Punkte)**

Aufgabe 1 (5 Items; maximal 5 Punkte)

EN_L101	Labels: Hedex
EN_L102	Labels: Pasta Sauce
EN_L103	Labels: Fun Sun Cream
EN_L104	Labels: Cap
EN_L105	Labels: Minty Mouth Wash

Aufgabe 2 (10 Items; maximal 10 Punkte)

EN_L206	Jobs: Maria 1
EN_L207	Jobs: Maria 2
EN_L208	Jobs: Mike 1
EN_L209	Jobs: Mike 2
EN_L210	Jobs: Thereza 1
EN_L211	Jobs: Thereza 2
EN_L212	Jobs: Dennis 1
EN_L213	Jobs: Dennis 2
EN_L214	Jobs: Julia 1
EN_L215	Jobs: Julia 2

Aufgabe 3 (10 Items; maximal 10 Punkte)

EN_L316	School Meals: Lunch served at ...?
EN_L317	School Meals: Dinners of poor quality
EN_L318	School Meals: Jamie"s School Dinners
EN_L319	School Meals: Dinner ladies criticise ...
EN_L320	School Meals: Jamie Oliver is trying ...
EN_L321	School Meals: Jamie Oliver started his campaign
EN_L322	School Meals: Ruth Kelly is a ...
EN_L323	School Meals: Ruth Kelly about the government
EN_L324	School Meals: Jamie Oliver sees difficulties
EN_L325	School Meals: The aim of the author.

**A3.1 Tabelle: ENGLISCH. Anordnung der Items nach Kompetenzbereich
c) Kompetenzbereich SCHREIBEN (maximal 25 Punkte)**

Aufgabe 1 (5 Items; maximal 5 Punkte)

EN_S101	Questionnaire on Computer Habits: Soziodemografisches
EN_S102	Questionnaire on Computer Habits: Computernutzungsfrequenz
EN_S103	Questionnaire on Computer Habits: Computernutzungslernen
EN_S104	Questionnaire on Computer Habits: Computernutzungsort
EN_S105	Questionnaire on Computer Habits: Computernutzungsart

Aufgabe 2 (2 Items; maximal 10 Punkte; jedes Item maximal 5 Punkte)

EN_S2INH	New in Town/Bewertung des Inhalts
EN_S2SPR	New in Town/Bewertung der Sprache

Aufgabe 3 (2 Items; maximal 10 Punkte; erste Item maximal 6, zweite 4 Punkte)

EN_S3INH	Film descriptions/Bewertung des Inhalts
EN_S3SPR	Film descriptions/Bewertung der Sprache.

A3.2 Anordnung der Items nach Schwierigkeitsgrad: Die 60%-Schwelle

Die Schwelle, ab der die Englischarbeit als bestanden gilt, liegt bei 45 Punkten, d.h. es mussten mindestens 60% der Maximalpunktzahl von 75 für eine Note 4 erreicht werden. Diese Schwelle definiert den Mindeststandard des mittleren Schulabschlusses im Fach Englisch, d.h. denjenigen, die diese Schwelle überschreiten, wird bescheinigt, dass sie über bestimmtes Wissen und bestimmte Kompetenzen verfügen. Aber was ist der Inhalt dieses Wissens und dieser Kompetenzen? Die Vorstellungen hierzu sind in die Entwicklung der Englischarbeit eingeflossen. Wie weit sie realisiert wurden, können wir nun zumindest ansatzweise empirisch begründet abschätzen, indem wir die Items ihrer Schwierigkeit nach anordnen und jene betrachten, die unterhalb und um diese Schwelle herum liegen, also von etwa 60% der Schüler/innen richtig beantwortet wurden, und zwar 60% der Realschüler/innen, denn sie sind die zentrale Zielgruppe des mittleren Schulabschlusses. Die folgenden Tabellen enthalten zum Vergleich ebenfalls die Werte der Gymnasiasten/innen und der Berufsschüler/innen sowie die Gesamtergebnisse aus diesen drei Gruppen berechnet. Die Liste beginnt mit den einfachsten Items (gemessen am Lösungsanteil der Realschüler/innen) und endet mit einem zusammenfassenden Überblick über die Teilbereiche und Gesamtergebnisse.

A3.2 Tabelle: ENGLISCH. Anordnung aller Items nach Schwierigkeit (Lösungsanteil in Prozent) in der Population der Realschüler/innen. Basis: Pflichtteilnehmer/innen der Stichprobe aus der Real- und Berufsschule sowie des Gymnasiums.

	R	Y	B	gesamt
EN_H103 London Tour: What will you travel with?	99%	99%	97%	99%
EN_H206 Edinburgh Castle: History of horror began ...	98%	99%	98%	98%
EN_316 Sleepy Head: Miriam must go up at ...?	98%	100%	91%	98%
EN_L101 Labels: Hedex	96%	100%	92%	98%
EN_L207 Jobs: Maria 2	96%	98%	93%	97%
EN_L206 Jobs: Maria 1	95%	99%	92%	97%
EN_L212 Jobs: Dennis 1	95%	99%	89%	97%
EN_L318 School Meals: Jamie"s School Dinners	94%	96%	88%	95%
EN_H104 London Tour: Which language do they NOT offer?	93%	99%	90%	96%
EN_318 Sleepy Head: Miriam"s father tries ...	93%	97%	86%	95%
EN_L317 School Meals: Dinners of poor quality	93%	99%	88%	96%
EN_L209 Jobs: Mike 2	92%	95%	83%	93%
EN_L213 Jobs: Dennis 2	92%	98%	87%	95%
EN_L208 Jobs: Mike 1	91%	98%	96%	96%
EN_H105 London Tour: Which button to press?	90%	98%	79%	94%
EN_L322 School Meals: Ruth Kelly is a ...	88%	97%	79%	92%
EN_L102 Labels: Pasta Sauce	86%	96%	83%	91%
EN_L210 Jobs: Thereza 1	86%	94%	79%	90%

		R	Y	B	gesamt
EN_H213	Edinburgh Castle: George at the age of 7	85%	99%	72%	92%
EN_L103	Labels: Fun Sun Cream	85%	98%	76%	92%
EN_L325	School Meals: The aim of the author.	84%	94%	78%	89%
EN_H102	Movie Theater: Which movie in a late show?	83%	95%	75%	89%
EN_H211	Edinburgh Castle: Matilda"s man	83%	99%	71%	91%
EN_317	Sleepy Head: Miriam"s father doesn"t understand	83%	96%	56%	88%
EN_L319	School Meals: Dinner ladies criticise ...	83%	97%	70%	90%
EN_H209	Edinburgh Castle: Matilda"s clothes	81%	97%	81%	90%
EN_L323	School Meals: Ruth Kelly about the government	81%	95%	80%	89%
EN_H210	Edinburgh Castle: Matilda"s grandfather	78%	98%	65%	89%
EN_321	Sleepy Head: Dr. Jenkins and not having enough sleep	77%	94%	67%	86%
EN_L104	Labels: Cap	75%	91%	74%	84%
EN_L316	School Meals: Lunch served at ...?	75%	84%	74%	80%
EN_H214	Edinburgh Castle: George and the ceremony	74%	97%	61%	86%
EN_S102	Questionnaire: Computernutzungsfrequenz	74%	90%	61%	82%
EN_H101	Movie Theater: Which week?	73%	94%	58%	84%
EN_L320	School Meals: Jamie Oliver is trying ...	72%	94%	60%	84%
EN_S2INH	New in Town: Inhalt	72%	87%	58%	80%
EN_L214	Jobs: Julia 1	71%	94%	71%	84%
EN_324	Sleepy Head: Mr. Collins, Dr. Jenkins and Miriam	69%	82%	54%	75%
EN_L105	Labels: Minty Mouth Wash	67%	94%	59%	82%
EN_S104	Questionnaire: Computernutzungsort	66%	93%	55%	81%
EN_323	Sleepy Head: Dr. Jenkins and falling asleep	63%	90%	63%	79%
EN_S101	Questionnaire: Soziodemografisches	63%	82%	49%	73%
EN_L211	Jobs: Thereza 2	62%	78%	58%	71%
EN_320	Sleepy Head: Miriam two years ago	61%	85%	41%	74%
EN_325	Sleepy Head: Dr. Jenkins and her message	60%	90%	56%	77%
EN_L215	Jobs: Julia 2	59%	78%	38%	69%
EN_S2SPR	New in Town: Sprache	59%	74%	47%	67%
EN_H208	Edinburgh Castle: Open fires	55%	92%	49%	76%
EN_H212	Edinburgh Castle: Matilda"s father	55%	87%	37%	72%
EN_H215	Edinburgh Castle: George and the princess	55%	83%	42%	71%
EN_S3INH	Film descriptions: Inhalt	55%	76%	42%	66%
EN_H207	Edinburgh Castle: Keep warm	53%	88%	41%	72%
EN_319	Sleepy Head: Dr. Jenkins and tired teenagers	51%	73%	44%	63%
EN_L324	School Meals: Jamie Oliver sees difficulties	51%	64%	41%	57%
EN_S103	Questionnaire: Computernutzungslernen	50%	78%	38%	65%
EN_S3SPR	Film descriptions: Inhalt	48%	67%	34%	58%
EN_S105	Questionnaire: Computernutzungsart	47%	60%	57%	55%
EN_322	Sleepy Head: Dr. Jenkins suggests ...	42%	78%	29%	62%
EN_L321	School Meals: Jamie Oliver started campaign	38%	67%	29%	54%

A3.3 Tabelle: ENGLISCH. Übersicht über zusammenfassende Ergebnisse.

	R	Y	B	gesamt⁴²
MSA gesamt				
MSA bestanden zu	83%	96%	44%	87%
Jahrgangsteil bestanden zu	92%	96%	70%	93%
Prüfungsteil bestanden zu	86%	99%	48%	90%
Englisch gesamt				
Gesamtlösungsanteil	71%	87%	62%	79%
Schriftliche Prüfungsnote	3,4	1,9	4,3	2,7
Mündliche Prüfungsnote	3,1	2,6	3,9	2,9
MSA-Prüfungsnote Englisch gesamt	3,3	2,1	4,1	2,7
Anteil an Noten 5 und 6	10%	0%	36%	7%
Jahrgangsnote Englisch	3,3	3,0	3,9	3,2
Kompetenzbereiche				
Hören	74%	92%	64%	84%
Höraufgabe 1 Recorded Messages	88%	97%	80%	92%
Höraufgabe 2 A K/night to Remember	72%	94%	62%	84%
Höraufgabe 3 Sleepy Head Morning Show	70%	89%	59%	80%
Lesen	80%	92%	74%	87%
Leseaufgabe 1 Labels	82%	96%	77%	90%
Leseaufgabe 2 Jobs for Teens	84%	93%	79%	89%
Leseaufgabe 3 School Meals	76%	89%	69%	83%
Schreiben	59%	77%	47%	68%
Schreibaufgabe 1 Questionnaire on Computer Habits	60%	81%	52%	71%
Schreibaufgabe 2 New in Town	65%	81%	53%	73%
Schreibaufgabe 3 Film descriptions	52%	72%	39%	63%

⁴² *gesamt* umfasst die drei hier dargestellten Gruppen R, Y und B.

A3.3 Ergebnisse differenziert nach Geschlecht und Herkunftssprache

A3.4 Tabelle: ENGLISCH. Prüfungsnoten schriftlich und mündlich ("Sprachfertigkeit") differenziert nach Geschlecht und Schulart/Kursniveau.

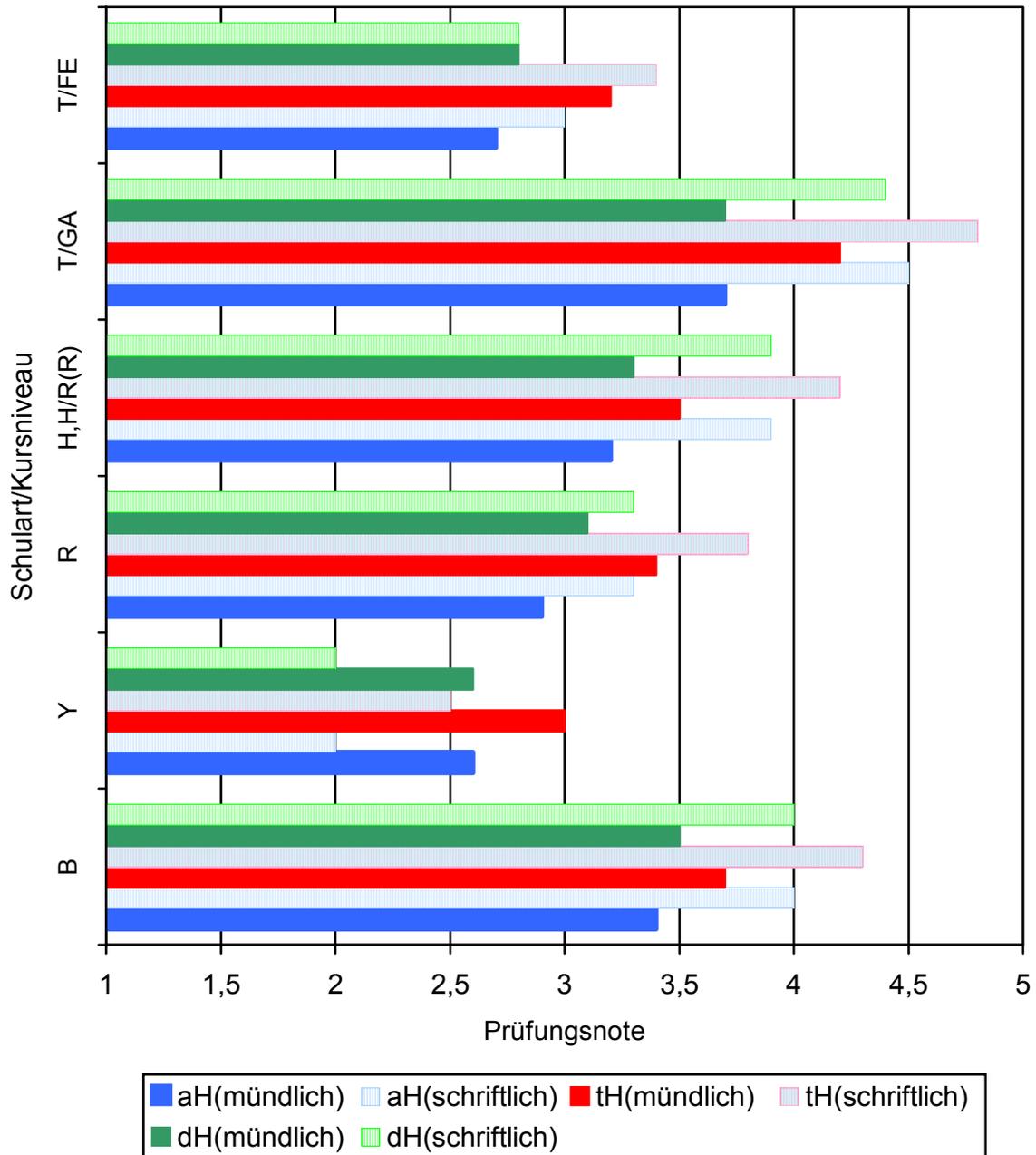
	schriftliche Note			mündliche Note		
	weiblich	männlich	gesamt	weiblich	männlich	gesamt
T/FE	2,8	2,8	2,8	2,7	2,8	2,8
T/GA	4,5	4,3	4,4	3,8	3,8	3,8
T/Mo	3,1	3,2	3,1	2,8	3,0	2,9
H, H/R (H)	4,9	4,8	4,8	3,6	3,7	3,6
H, H/R (R)	4,1	3,9	4,0	3,3	3,4	3,3
R	3,5	3,3	3,4	3,1	3,1	3,1
Y	2,0	2,0	2,0	2,5	2,8	2,6
B	4,2	4,0	4,1	3,5	3,5	3,5
gesamt	2,8	2,9	2,9	2,9	3,0	2,9

A3.5 Tabelle: ENGLISCH. Prüfungsnoten schriftlich und mündlich ("Sprachfertigkeit") differenziert nach Herkunftssprache und Schulart/Kursniveau.

Vgl. hierzu die Abbildung A3.6.

	schriftliche Prüfungsnote				mündliche Prüfungsnote			
	dH	tH	aH	gesamt	dH	tH	aH	gesamt
T/FE	2,7	3,4	3,0	2,8	2,8	3,2	2,8	2,8
T/GA	4,4	4,8	4,5	4,4	3,7	4,2	3,7	3,8
H, H/R (R)	3,9	4,2	3,9	4,0	3,3	3,5	3,2	3,3
R	3,3	3,8	3,3	3,4	3,1	3,4	2,9	3,1
Y	2,0	2,5	2,0	2,0	2,6	3,0	2,6	2,6
B	4,0	4,3	4,0	4,1	3,5	3,7	3,4	3,5
gesamt	2,7	3,5	3,0	2,8	2,9	3,4	2,9	2,9

A3.6 Abbildung: ENGLISCH. Prüfungsnoten mündlich und schriftlich differenziert nach Herkunftssprache und Schulart/Kursniveau.⁴³

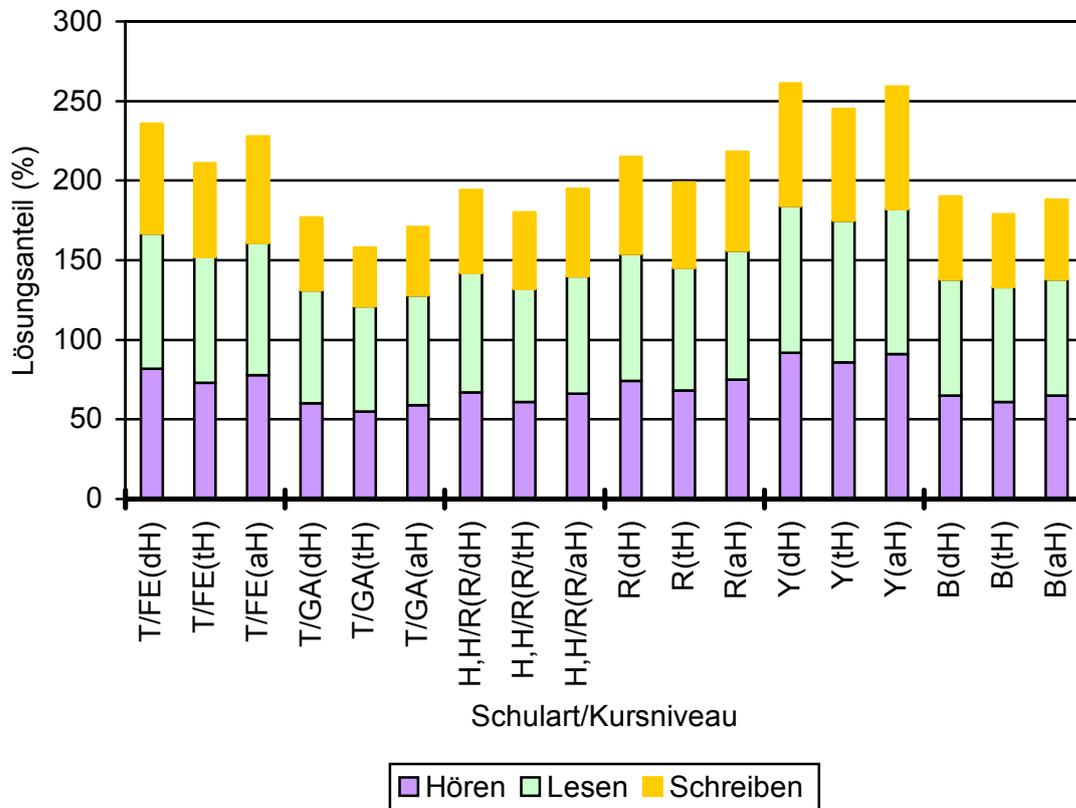


⁴³ Aufgrund geringer Fallzahlen werden die Ergebnisse für T/Mo und H/R(H) nicht wiedergegeben.

A3.7 Tabelle: ENGLISCH. Ergebnisse in den drei Kompetenzbereichen Hören, Lesen und Schreiben differenziert nach Geschlecht und Schulart/Kursniveau.
 Angegeben werden Lösungsanteile in Prozent.

	Hören	Lesen	Schreiben	gesamt
T/FE				
weiblich	80%	84%	68%	77%
männlich	82%	84%	67%	78%
gesamt	81%	84%	68%	78%
T/GA				
weiblich	58%	70%	44%	57%
männlich	61%	71%	46%	59%
gesamt	69%	70%	45%	58%
T/Mo				
weiblich	77%	83%	66%	75%
männlich	80%	81%	65%	75%
gesamt	78%	82%	65%	75%
H, H/R (H)				
weiblich	52%	65%	34%	50%
männlich	56%	64%	35%	52%
gesamt	54%	65%	35%	51%
H, H/R (R)				
weiblich	64%	72%	51%	62%
männlich	67%	76%	53%	65%
gesamt	65%	74%	52%	64%
R				
weiblich	72%	79%	60%	70%
männlich	75%	81%	61%	72%
gesamt	74%	80%	61%	71%
Y				
weiblich	92%	92%	78%	87%
männlich	92%	91%	75%	86%
gesamt	92%	91%	76%	87%
B				
weiblich	63%	71%	50%	61%
männlich	66%	74%	51%	64%
gesamt	65%	73%	51%	63%
gesamt				
weiblich	81%	84%	68%	77%
männlich	81%	84%	65%	76%
gesamt	81%	84%	66%	77%

A3.8 Abbildung: ENGLISCH. Ergebnisse in den drei Kompetenzbereichen differenziert nach Herkunftssprache und Schulart/Kursniveau.⁴⁴



⁴⁴ Aufgrund geringer Fallzahlen werden die Ergebnisse für T/Mo und H/R(H) nicht wiedergegeben.

A3.4 Ergebnisse für die Items im Fach Englisch (Pflichtteilnehmer/innen)

A3.9 Tabelle: ENGLISCH. Vergleichswerte Teil I.

Übersicht über zusammenfassende Ergebnisse.

Angegeben werden mittlere Lösungsanteile und Zensurendurchschnitte sowie der Anteil, mit dem die Noten 5 und 6 vertreten sind.

Basis: Die Mitglieder der Stichprobe, die zur Teilnahme verpflichtet waren.

	T/FE	T/GA	H, H/R:H	H, H/R:R	R	Y	B	gesamt
MSA gesamt								
MSA_BEST	81%	54%	56%	57%	83%	96%	44%	82%
GES_JAHR	88%	71%	63%	83%	92%	96%	70%	89%
GES_PRUF	87%	62%	66%	71%	86%	99%	48%	87%
Englisch gesamt								
XE_PZ_TT	78%	57%	55%	60%	71%	87%	62%	76%
EN_NOTES	2,8	4,3	4,6	4,2	3,4	1,9	4,3	2,9
EN_NOTEM	2,9	3,6	3,6	3,4	3,1	2,6	3,9	3,0
EN_PRUEF	2,8	4,1	4,3	4,0	3,3	2,1	4,1	2,9
EN_PRF56	7%	37%	54%	31%	10%	0%	36%	11%
EN_JAHR	3,1	3,4	3,4	3,2	3,3	3,0	3,9	3,2
Kompetenzbereich								
Hören	82%	57%	59%	62%	74%	92%	64%	81%
Lesen	84%	69%	66%	71%	80%	92%	74%	84%
Schreiben	68%	45%	40%	49%	59%	77%	47%	65%

MSA_BEST : Bestehensquote "MSA insgesamt"

GES_JAHR : Bestehensquote "Gesamtergebnis im Jahrgangsteil"

GES_PRUF : Bestehensquote "Gesamtergebnis in den vier Prüfungsfächern"

XE_PZ_TT : Gesamtwert Englisch/Lösungsanteil: Erreichte Punktzahl in Prozent

EN_NOTES : Schriftliche Prüfungsnote

EN_NOTEM : Mündliche Prüfungsnote

EN_PRUEF : Prüfungsnote Englisch insgesamt

EN_PRF56 : Anteil an Noten 5 und 6

EN_JAHR : Jahrgangsnote Englisch

A3.10 Tabelle: ENGLISCH. Vergleichswerte Teil II. Ergebnisse itemweise angeordnet nach Kompetenzbereichen.

a) Hörkompetenz.

Mittlere Punktzahlen. Itemkürzel: Siehe Abschnitt 3.1; bis auf die Schreibaufgaben beträgt die maximale Punktzahl 1. Basis: Die Mitglieder der Stichprobe, die zur Teilnahme verpflichtet waren.

Hören	T/FE	T/GA	H, H/R:H	H, H/R:R	R	Y	B	ge- samt
XES_HOER: Punkte (Lösungsanteil)	20,4 (82%)	14,2 (57%)	14,8 (59%)	15,6 (62%)	18,5 (74%)	23,1 (92%)	16,0 (64%)	20,1 (81%)
EN_H101	0,9	0,6	0,6	0,6	0,7	0,9	0,6	0,8
EN_H102	0,9	0,7	0,6	0,8	0,8	1,0	0,8	0,9
EN_H103	1,0	0,9	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
EN_H104	1,0	0,9	0,8	0,9	0,9	1,0	0,9	1,0
EN_H105	0,9	0,7	0,8	0,8	0,9	1,0	0,8	0,9
XES_HOR1: Punkte (Lösungsanteil)	4,7 (93%)	3,7 (75%)	3,8 (75%)	4,0 (79%)	4,4 (88%)	4,9 (97%)	4,0 (80%)	4,5 (91%)
EN_H206	1,0	0,8	1,0	0,9	1,0	1,0	1,0	1,0
EN_H207	0,7	0,4	0,3	0,3	0,5	0,9	0,4	0,7
EN_H208	0,7	0,4	0,5	0,5	0,6	0,9	0,5	0,7
EN_H209	0,9	0,8	0,7	0,7	0,8	1,0	0,8	0,9
EN_H210	0,9	0,5	0,5	0,6	0,8	1,0	0,7	0,8
EN_H211	0,9	0,6	0,6	0,6	0,8	1,0	0,7	0,9
EN_H212	0,7	0,4	0,4	0,5	0,6	0,9	0,4	0,7
EN_H213	0,9	0,7	0,7	0,7	0,9	1,0	0,7	0,9
EN_H214	0,9	0,5	0,6	0,6	0,7	1,0	0,6	0,8
EN_H215	0,7	0,3	0,4	0,4	0,6	0,8	0,4	0,7
XES_HOR2: Punkte (Lösungsanteil)	8,2 (81%)	5,3 (53%)	5,5 (55%)	5,6 (56%)	7,2 (72%)	9,4 (94%)	6,2 (62%)	8,0 (80%)
EN_316	1,0	0,9	0,9	1,0	1,0	1,0	0,9	1,0
EN_317	0,9	0,6	0,5	0,7	0,8	1,0	0,6	0,9
EN_318	0,9	0,8	0,8	0,9	0,9	1,0	0,9	0,9
EN_319	0,6	0,3	0,3	0,4	0,5	0,7	0,4	0,6
EN_320	0,7	0,3	0,4	0,4	0,6	0,9	0,4	0,7
EN_321	0,8	0,6	0,6	0,6	0,8	0,9	0,7	0,8
EN_322	0,6	0,3	0,3	0,3	0,4	0,8	0,3	0,6
EN_323	0,8	0,5	0,5	0,7	0,6	0,9	0,6	0,8
EN_324	0,7	0,5	0,6	0,6	0,7	0,8	0,5	0,7
EN_325	0,7	0,5	0,5	0,5	0,6	0,9	0,6	0,7
XES_HOR3: Punkte (Lösungsanteil)	7,6 (76%)	5,2 (52%)	5,4 (54%)	6,0 (60%)	7,0 (70%)	8,9 (89%)	5,9 (59%)	7,6 (76%)

XES_HOER: Teil Hören insgesamt Punkte von 0 bis 25

XES_HOR1: Höraufgabe 1 Punkte von 0 bis 5

XES_HOR2: Höraufgabe 2 Punkte von 0 bis 10

XES_HOR3: Höraufgabe 3 Punkte von 0 bis 10

**A3.10 Tabelle: ENGLISCH. Vergleichswerte Teil II. Ergebnisse itemweise angeordnet nach Kompetenzbereichen.
b) Lesekompetenz.**

Lesen	T/FE	T/GA	H, H/R:H	H, H/R:R	R	Y	B	gesamt
XES_LESN: Punkte (Lösungsanteil)	21,2 (85%)	17,2 (69%)	16,6 (66%)	17,7 (71%)	20,1 (80%)	23,0 (92%)	18,6 (74%)	21,0 (84%)
EN_L101	1,0	0,8	0,8	0,9	1,0	1,0	0,9	1,0
EN_L102	0,9	0,8	0,8	0,8	0,9	1,0	0,8	0,9
EN_L103	0,9	0,7	0,6	0,6	0,9	1,0	0,8	0,9
EN_L104	0,8	0,7	0,8	0,7	0,8	0,9	0,7	0,8
EN_L105	0,8	0,5	0,4	0,4	0,7	0,9	0,6	0,8
XES_LES1: Punkte (Lösungsanteil)	4,4 (88%)	3,5 (69%)	3,4 (67%)	3,4 (68%)	4,1 (82%)	4,8 (96%)	3,8 (77%)	4,3 (87%)
EN_L206	1,0	0,9	0,9	0,9	1,0	1,0	0,9	1,0
EN_L207	1,0	0,9	0,8	0,9	1,0	1,0	0,9	1,0
EN_L208	1,0	0,8	0,7	0,9	0,9	1,0	1,0	0,9
EN_L209	0,9	0,9	0,9	0,8	0,9	1,0	0,8	0,9
EN_L210	0,9	0,8	0,8	0,7	0,9	0,9	0,8	0,9
EN_L211	0,7	0,6	0,5	0,7	0,6	0,8	0,6	0,7
EN_L212	1,0	0,9	0,7	0,8	1,0	1,0	0,9	1,0
EN_L213	1,0	0,9	0,8	0,9	0,9	1,0	0,9	0,9
EN_L214	0,9	0,7	0,6	0,8	0,7	0,9	0,7	0,8
EN_L215	0,6	0,4	0,4	0,3	0,6	0,8	0,4	0,6
XES_LES2: Punkte (Lösungsanteil)	8,8 (88%)	7,7 (77%)	7,2 (72%)	7,7 (77%)	8,4 (84%)	9,3 (93%)	7,9 (79%)	8,7 (87%)
EN_L316	0,8	0,6	0,7	0,7	0,8	0,8	0,7	0,8
EN_L317	1,0	0,8	0,8	0,9	0,9	1,0	0,9	0,9
EN_L318	1,0	0,8	0,8	0,9	0,9	1,0	0,9	0,9
EN_L319	0,9	0,7	0,6	0,7	0,8	1,0	0,7	0,9
EN_L320	0,8	0,5	0,4	0,6	0,7	0,9	0,6	0,8
EN_L321	0,5	0,3	0,3	0,3	0,4	0,7	0,3	0,5
EN_L322	0,9	0,7	0,7	0,7	0,9	1,0	0,8	0,9
EN_L323	0,8	0,7	0,6	0,7	0,8	1,0	0,8	0,9
EN_L324	0,5	0,4	0,5	0,5	0,5	0,6	0,4	0,6
EN_L325	0,8	0,6	0,7	0,7	0,8	0,9	0,8	0,9
ES_LESN3: Punkte (Lösungsanteil)	8,0 (80%)	6,1 (61%)	6,1 (61%)	6,6 (66%)	7,6 (76%)	8,9 (89%)	6,9 (69%)	8,0 (80%)

XES_LESN: Teil Lesen insgesamt Punkte von 0 bis 25
 XES_LES1: Lesaufgabe 1 Punkte von 0 bis 5
 XES_LES2: Lesaufgabe 2 Punkte von 0 bis 10
 XES_LES3: Lesaufgabe 3 Punkte von 0 bis 10

**A3.10 Tabelle: ENGLISCH. Vergleichswerte Teil II. Ergebnisse itemweise angeordnet nach Kompetenzbereichen.
c) Schreibkompetenz.**

	T/FE	T/GA	H, H/R:H	H, H/R:R	R	Y	B	ge- samt
XES_SCHR: Punkte (Lösungsanteil)	17,0 (68%)	11,2 (45%)	10,1 (40%)	12,3 (49%)	14,7 (59%)	19,3 (77%)	11,8 (47%)	16,4 (65%)
EN_S101 (1)	0,7	0,5	0,5	0,5	0,6	0,8	0,5	0,7
EN_S102 (1)	0,8	0,6	0,7	0,5	0,7	0,9	0,6	0,8
EN_S103 (1)	0,6	0,4	0,3	0,2	0,5	0,8	0,4	0,6
EN_S104 (1)	0,8	0,4	0,5	0,3	0,7	0,9	0,6	0,8
EN_S105 (1)	0,5	0,3	0,4	0,4	0,5	0,6	0,6	0,5
XES_SXR1: Punkte (Lösungsanteil)	3,4 (68%)	2,2 (44%)	2,4 (48%)	1,9 (38%)	3,0 (60%)	4,0 (80%)	2,6 (52%)	3,4 (68%)
EN_S2INH (5)	4,0 (80%)	2,9 (58%)	2,4 (48%)	3,3 (66%)	3,6 (72%)	4,4 (88%)	2,9 (58%)	3,9 (77%)
EN_S2SPR (5)	3,3 (66%)	2,3 (45%)	1,9 (38%)	2,7 (55%)	3,0 (59%)	3,7 (74%)	2,4 (47%)	3,2 (64%)
XES_SXR2: Punkte (Lösungsanteil)	7,3 (73%)	5,2 (52%)	4,3 (43%)	6,0 (60%)	6,5 (65%)	8,1 (81%)	5,3 (53%)	7,1 (71%)
EN_S3INH (≤6)	4,0 (67%)	2,6 (43%)	2,2 (36%)	2,8 (47%)	3,3 (55%)	4,6 (76%)	2,5 (42%)	3,8 (63%)
EN_S3SPR (≤4)	2,3 (58%)	1,3 (52%)	1,3 (32%)	1,6 (39%)	1,9 (48%)	2,7 (67%)	1,4 (34%)	2,2 (55%)
XES_SXR3: Punkte (Lösungsanteil)	6,3 (63%)	3,9 (39%)	3,5 (35%)	4,4 (44%)	5,2 (52%)	7,2 (72%)	3,9 (39%)	6,0 (60%)

XES_SCHR : Punkte von 0 bis 25

XES_SXR1 : Punkte von 0 bis 5

XES_SXR2 : Punkte von 0 bis 10

XES_SXR3 : Punkte von 0 bis 10

INH : Bewertung des Inhalts

SPR : Bewertung der sprachlichen Gestaltung

In Klammern hinter der Itemkurzbezeichnung die Maximalzahl erreichbarer Punkte.

Unter den Punktwerten ist in Klammern der Lösungsanteil vermerkt; bei 1-Punktaufgaben entspricht der Punktwert dem Lösungsanteil (in Dezimaldarstellung, d.h. 0,4 entspricht 40% etc.).

A3.5 Ergebnisse für die Items im Fach Englisch (Freiwillige Teilnehmer/innen)

Im einleitenden Abschnitt mit den Werten der Pflichtteilnehmer/innen findet sich die Zuordnung der einzelnen Items zu den Kompetenzbereichen sowie weitere Charakterisierungen, die hier nicht wiederholt zu werden brauchen.

Datengrundlage: Die Mitglieder der Stichprobe. Die nachstehenden Tabellen können aufgrund der Stichprobengröße nur drei Gruppen aus dem Kreis der freiwilligen Teilnehmer/innen berücksichtigen: Gesamtschüler/innen auf dem Kursniveau G/A, Schüler/innen des Hauptschulbildungsganges und Berufsfachschüler/innen.

A3.11 Tabelle: ENGLISCH. Vergleichswerte Teil I. Übersicht über zusammenfassende Ergebnisse.

Wiedergegeben werden mittlere Lösungsanteile und Zensurendurchschnitt sowie der Anteil, mit dem die Noten 5 und 6 vertreten sind.

Basis: Die Mitglieder der Stichprobe, die freiwillig teilgenommen haben.

	T/GA	H, H/R:H	B	gesamt
MSA gesamt				
MSA_BEST	19%	26%	56%	34%
GES_JAHR	32%	71%	88%	67%
GES_PRUF	28%	32%	58%	39%
Englisch gesamt				
XE_PZ_TT	48%	50%	63%	54%
EN_NOTES	5,2	4,9	4,0	4,7
EN_NOTEM	4,6	4,1	3,3	4,0
EN_PRUEF	5,1	4,7	3,8	4,5
EN_PRF56	71%	65%	31%	56%
EN_JAHR	4,0	3,3	3,5	3,5
Kompetenzbereich				
Hören	53%	55%	61%	57%
Lesen	60%	64%	75%	67%
Schreiben	29%	32%	51%	38%

MSA_BEST : Bestehensquote "MSA insgesamt"
 GES_JAHR : Bestehensquote "Gesamtergebnis im Jahrgangsteil"
 GES_PRUF : Bestehensquote "Gesamtergebnis in den vier Prüfungsfächern"

XE_PZ_TT : Gesamtwert Englisch/Lösungsanteil: Erreichte Punktzahl in Prozent
 EN_NOTES : Schriftliche Prüfungsnote
 EN_NOTEM : Mündliche Prüfungsnote
 EN_PRUEF : Prüfungsnote Englisch insgesamt
 EN_PRF56 : Anteil an Noten 5 und 6
 EN_JAHR : Jahrgangsnote Englisch

A3.12 Tabelle: ENGLISCH. Vergleichswerte Teil II.**Ergebnisse itemweise angeordnet nach Kompetenzbereichen.****a) Hörkompetenz.**

Mittlere Punktzahlen. Itemkürzel: Siehe Abschnitt 3.1; bis auf die Schreibaufgaben beträgt die maximale Punktzahl 1. Basis: Die Mitglieder der Stichprobe, deren Teilnahme freiwillig war.

Hören	T/GA	H, H/R:H	B	gesamt
XES_HOER: Punkte (Lösungsanteil)	13,3 (53%)	13,7 (55%)	15,4 (61%)	14,2 (57%)
EN_H101	0,6	0,4	0,6	0,5
EN_H102	0,6	0,6	0,7	0,6
EN_H103	1,0	0,9	1,0	1,0
EN_H104	0,8	0,8	0,9	0,8
EN_H105	0,7	0,6	0,7	0,7
XES_HOR1: Punkte (Lösungsanteil)	3,7 (74%)	3,4 (67%)	3,9 (77%)	3,6 (72%)
EN_H206	0,9	1,0	1,0	0,9
EN_H207	0,4	0,4	0,3	0,4
EN_H208	0,4	0,6	0,4	0,5
EN_H209	0,5	0,6	0,6	0,6
EN_H210	0,5	0,4	0,7	0,5
EN_H211	0,6	0,5	0,6	0,5
EN_H212	0,2	0,3	0,5	0,3
EN_H213	0,6	0,77	0,8	0,7
EN_H214	0,6	0,7	0,6	0,6
EN_H215	0,3	0,2	0,3	0,3
XES_HOR2: Punkte (Lösungsanteil)	5,1 (51%)	5,2 (52%)	5,7 (57%)	5,3 (53%)
EN_316	0,9	0,9	0,9	0,9
EN_317	0,5	0,6	0,8	0,9
EN_318	0,8	0,8	0,9	0,9
EN_319	0,2	0,4	0,4	0,3
EN_320	0,3	0,3	0,4	0,3
EN_321	0,3	0,6	0,6	0,6
EN_322	0,2	0,3	0,3	0,3
EN_323	0,5	0,5	0,6	0,6
EN_324	0,5	0,5	0,6	0,5
EN_325	0,3	0,4	0,4	0,4
XES_HOR3	4,6 (46%)	5,2 (52%)	5,8 (58%)	5,3 (53%)

XES_HOER Punkte von 0 bis 25

XES_HOR1 Punkte von 0 bis 5

XES_HOR2 Punkte von 0 bis 10

XES_HOR3 Punkte von 0 bis 10

Für die Items wurden 0 oder 1 Punkt vergeben.

A3.12 Tabelle: ENGLISCH. Vergleichswerte Teil II.
Ergebnisse itemweise angeordnet nach Kompetenzbereichen.
b) Lesekompetenz.

Lesen	T/GA	H, H/R:H	B	gesamt
XES_LESN: Punkte (Lösungsanteil)	15,1 (60%)	16,0 (64%)	18,9 (75%)	16,8 (67%)
EN_L101	0,8	0,8	0,9	0,8
EN_L102	0,6	0,8	0,9	0,8
EN_L103	0,5	0,6	0,7	0,6
EN_L104	0,6	0,6	0,7	0,6
EN_L105	0,5	0,4	0,5	0,4
XES_LES1: Punkte (Lösungsanteil)	2,9 (58%)	3,1 (62%)	3,7 (74%)	3,3 (65%)
EN_L206	0,7	0,8	0,9	0,9
EN_L207	0,8	0,8	1,0	0,9
EN_L208	0,8	0,8	0,9	0,8
EN_L209	0,7	0,9	0,9	0,9
EN_L210	0,8	0,7	0,8	0,8
EN_L211	0,5	0,6	0,7	0,6
EN_L212	0,8	0,7	0,9	0,8
EN_L213	0,8	0,8	0,9	0,8
EN_L214	0,7	0,8	0,8	0,8
EN_L215	0,2	0,3	0,3	0,3
XES_LES2: Punkte (Lösungsanteil)	6,9 (69%)	7,1 (71%)	8,2 (82%)	7,4 (74%)
EN_L316	0,4	0,6	0,7	0,6
EN_L317	0,7	0,7	0,9	0,8
EN_L318	0,7	0,8	0,9	0,9
EN_L319	0,5	0,6	0,7	0,6
EN_L320	0,6	0,5	0,7	0,5
EN_L321	0,3	0,5	0,4	0,3
EN_L322	0,4	0,6	0,7	0,6
EN_L323	0,6	0,6	0,7	0,7
EN_L324	0,5	0,4	0,4	0,4
EN_L325	0,6	0,7	0,8	0,7
XES_LES3: Punkte (Lösungsanteil)	5,3 (53%)	5,8 (58%)	7,0 (70%)	6,1 (61%)

XES_LESN Punkte von 0 bis 25

XES_LES1 Punkte von 0 bis 5

XES_LES2 Punkte von 0 bis 10

XES_LES3 Punkte von 0 bis 10

Für die Items wurden 0 oder 1 Punkt vergeben.

A3.12 Tabelle: ENGLISCH. Vergleichswerte Teil II.
Ergebnisse itemweise angeordnet nach Kompetenzbereichen.
c) Schreibkompetenz.

Schreiben	T/GA	H, H/R:H	B	gesamt
XES_SCHR(25): Punkte (Lösungsanteil)	7,3 (29%)	8,0 (32%)	12,8 (51%)	9,5 (38%)
EN_S101 (1)	0,4	0,3	0,5	0,4
EN_S102 (1)	0,4	0,4	0,6	05
EN_S103 (1)	0,2	0,2	0,4	0,3
EN_S104 (1)	0,3	0,4	0,5	0,4
EN_S105 (1)	0,3	0,3	0,4	0,3
XES_SXR1 (5): Punkte (Lösungsanteil)	1,5 (30%)	1,6 (31%)	2,3 (46%)	1,8 (36%)
EN_S2INH (5)	1,8 (36%)	2,2 (43%)	3,3 (65%)	2,5 (49%)
EN_S2SPR (5)	1,5 (29%)	1,8 (37%)	2,7 (54%)	2,1 (41%)
XES_SXR2 (10): Punkte (Lösungsanteil)	3,3 (33%)	4,0 (40%)	5,9 (59%)	4,5 (45%)
EN_S3INH (6)	1,7 (29%)	1,5 (25%)	2,9 (48%)	2,0 (33%)
EN_S3SPR (4)	0,8 (21%)	1,0 (24%)	1,7 (42%)	1,2 (30%)
XES_SXR3 (10): Punkte (Lösungsanteil)	2,6 (26%)	2,5 (25%)	4,6 (46%)	3,2 (32%)

XES_SCHR Punkte von 0 bis 25
 XES_SXR1 Punkte von 0 bis 5
 XES_SXR2 Punkte von 0 bis 10
 XES_SXR3 Punkte von 0 bis 10

INH: Bewertung des Inhalts
 SPR: Bewertung der sprachlichen Gestaltung

In Klammern hinter der Itemkurzbezeichnung die Maximalzahl erreichbarer Punkte.
 Unter den Punktwerten ist in Klammern der Lösungsanteil vermerkt; bei 1-Punktaufgaben entspricht der Punktwert dem Lösungsanteil (in Dezimaldarstellung, d.h. 0,4 entspricht 40% etc.).

A4 Tabellen zu den Ergebnissen im Fach Französisch

A4.1 Struktur der Französischarbeit: Die Items und ihre Unterteilungen

Die Französischaufgaben sind den drei Kompetenzbereichen Hören, Lesen und Schreiben zugeordnet. Im Prinzip liegen alle Items auf der Anforderungsstufe B1 des Europäischen Referenzrahmens. Alle drei Teile der Arbeit, Hören, Lesen und Schreiben, setzen sich aus drei Aufgaben unterschiedlicher Längen, also aus unterschiedlich vielen Items (Teilaufgaben), zusammen. In den Teilen Hören und Lesen bestehen die jeweils ersten Aufgaben aus fünf, die beiden anderen Aufgaben aus zehn Items. Im Teil Schreiben setzt sich die erste Aufgabe aus drei Items, die beiden anderen Aufgaben aus zwei Items zusammen.⁴⁵

Gesamtpunktzahl 75 Punkte

In den drei Kompetenzbereichen konnten jeweils 25 Punkte maximal erreicht werden.

Mindeststandard

Die Schwelle lag bei 44 Punkten, d.h. für die Note 4 mussten mindestens 45 Punkte (60%) erreicht werden.

Datengrundlage

Die Mitglieder der Stichprobe, die zur Teilnahme verpflichtet waren, bildeten die Datenbasis. Aufgrund der Gruppengrößen können Werte nur für die Gesamtschulen (Kursniveau FE) sowie für die Realschulen und Gymnasien angegeben werden. (Eine hinreichende Anzahl freiwilliger MSA-Teilnehmer/innen mit Französisch als erster Fremdsprache ist nicht gegeben, so dass Ergebnisse im Fach Französisch nur für die Pflichtteilnehmer/innen ausweisbar sind.)

Kennzeichnung der Aufgaben in den nachstehenden Listen

Die Itembezeichnungen verweisen mit ihren beiden durch einen Unterstrich (_) getrennten Komponenten auf das Fach (FR für Französisch) und auf den Kompetenzbereich (H, L, S für Hören, Lesen, Schreiben), woran sich eine dreistellige Nummer anschließt: Die erste Ziffer bezeichnet die Aufgabe, die nächsten beiden Ziffern die fortlaufende Itemzählung. In den Teilen Hören und Lesen gibt es nur 1-Punkt-Aufgaben.

⁴⁵ Wir können die drei Teilbereiche als Skalen im testpraktischen Sinne verstehen. Berechnen wir deren Reliabilität (Zuverlässigkeit), so ergibt der Koeffizient α , der die interne Konsistenz quantifiziert, drei unterschiedlich hohe Werte, nämlich 0,52 für Hören, 0,69 für Lesen und 0,80 für Schreiben, von denen der erste recht niedrig ist, der zweite befriedigend, aber auch nicht mehr ist. Die Anforderungen, die jeweils mit den drei Aufgaben verbunden sind, müssten inhaltlich auf Stimmigkeit überprüft werden.

A4.1 Tabelle: FRANZÖSISCH. Anordnung der Items nach Kompetenzbereich**a) Kompetenzbereich HÖREN (maximal 25 Punkte)****Aufgabe 1 (5 Items; maximal 5 Punkte)**

FR_H101	Cinéma: Réserver des places
FR_H102	Cinéma: Film de Cédric Klapisch
FR_H103	Cinéma: Les billets le mercredi après-midi
FR_H104	Cinéma: "L"avion le dimanche?
FR_H105	Cinéma: "La coccinelle revient" le mercredi?

Aufgabe 2 (10 Items; maximal 10 Punkte)

FR_H206	Programme du cinéma: Interview diffusé sur ...
FR_H207	Programme du cinéma: Malik ets un ...
FR_H208	Programme du cinéma: Zinedine et ses contacts
FR_H209	Programme du cinéma: Zinedine ets une personne ...
FR_H210	Programme du cinéma: Zinedine étant petit ...
FR_H211	Programme du cinéma: Zinedine le matin
FR_H212	Programme du cinéma: Zinedine et ses enfants
FR_H213	Programme du cinéma: Zinedine pendant les vacances
FR_H214	Programme du cinéma: Zinedine s"engage pour ...
FR_H215	Programme du cinéma: Zinedine rêve ...

Aufgabe 3 (10 Items; maximal 10 Punkte)

FR_H316	Les actualités: Didier Drogba est un ...
FR_H317	Les actualités: Le transfer de Drogba est important
FR_H318	Les actualités: Le transfer de Drogba pour où?
FR_H319	Les actualités: L"âge de Drogba
FR_H320	Les actualités: Nationalité d"Airbus
FR_H321	Les actualités: Le nouvel avion Airbus ...
FR_H322	Les actualités: Durée de construction du nouvel airbus
FR_H323	Les actualités: Paris-Plage est une ...
FR_H324	Les actualités: Fréquence de Paris-Plage
FR_H325	Les actualités: Au programme de Paris-Plage.

**A4.1 Tabelle: FRANZÖSISCH. Anordnung der Items nach Kompetenzbereich
b) Kompetenzbereich LESEN (maximal 25 Punkte)**

Aufgabe 1 (5 Items; maximal 5 Punkte)

FR_L101	L'assiette des Francais: Conserves
FR_L102	L'assiette des Francais: Changement
FR_L103	L'assiette des Francais: Produits laitiers
FR_L104	L'assiette des Francais: Produit traditionnels
FR_L105	L'assiette des Francais: Poissons

Aufgabe 2 (10 Items; maximal 10 Punkte)

FR_L206	La cantine: Un repas aux orphelins
FR_L207	La cantine: Apporter son propre repas
FR_L208	La cantine: Manger et travailler
FR_L209	La cantine: Ils prient en latin
FR_L210	La cantine: Les repas vitaminés
FR_L211	La cantine: Se laver les mains
FR_L212	La cantine: Manger ensemble le soir
FR_L213	La cantine: De la musique pendant les repas
FR_L214	La cantine: Une demie heure pour manger
FR_L215	La cantine: Des cours pendant les repas

Aufgabe 3 (10 Items; maximal 10 Punkte)

FR_L316	Un petit boulot: Des études dans un autre pays
FR_L317	Un petit boulot: Informations sur Internet et au CIDJ
FR_L318	Un petit boulot: Minimum d'age 18 ans
FR_L319	Un petit boulot: La majorité des places en Angleterre
FR_L320	Un petit boulot: Florian et ses connaissances en Europe
FR_L321	Un petit boulot: Florian à l'hôtel
FR_L322	Un petit boulot: Pas payé pour le travail dans la cuisine
FR_L323	Un petit boulot: Florian a trouvé son travail ennuyeux
FR_L324	Un petit boulot: Un aide financière
FR_L325	Un petit boulot: Beaucoup de jeunes restent.

**A4.1 Tabelle: FRANZÖSISCH. Anordnung der Items nach Kompetenzbereich
c) Kompetenzbereich SCHREIBEN (maximal 25 Punkte)**

Aufgabe 1 (5 Items; maximal 5 Punkte)

FR_S101	Bulletin de participation: Concurrent (maximal 1 Punkt)
FR_S102	Bulletin de participation: Hobbies (maximal 1 Punkt)
FR_S103	Bulletin de participation: Les motifs(maximal 3 Punkte)

Aufgabe 2 (2 Items; maximal 10 Punkte)

FR_S2INH	Ecrire une histoire/Bewertung des Inhalts (maximal 5 Punkte)
FR_S2SPR	Ecrire une histoire/Bewertung der Sprache (maximal 5 Punkte)

Aufgabe 3 (2 Items; maximal 10 Punkte)

FR_S3INH	Descriptions de films/Bewertung des Inhalts (maximal 6 Punkte)
FR_S3SPR	Descriptions de films/Bewertung der Sprache (maximal 4 Punkte).

A4.2 Anordnung der Items nach Schwierigkeitsgrad: Die 60%-Schwelle

Die Schwelle, ab der die Französischarbeit als bestanden gilt, liegt bei 45 Punkten, d.h. es mussten mindestens 60% der Maximalpunktzahl von 75 für eine Note 4 erreicht werden. Diese Schwelle definiert den Mindeststandard des mittleren Schulabschlusses im Fach Französisch, d.h. denjenigen, die diese Schwelle überschreiten, wird bescheinigt, dass sie über bestimmtes Wissen und bestimmte Kompetenzen verfügen. Aber was ist der Inhalt dieses Wissens und dieser Kompetenzen? Die Vorstellungen hierzu sind in die Entwicklung der Französischarbeit eingeflossen. Wie weit sie realisiert wurden, können wir nun zumindest ansatzweise empirisch begründet abschätzen, indem wir die Items ihrer Schwierigkeit nach anordnen und jene betrachten, die unterhalb und um diese Schwelle herum liegen, also von etwa 60% der Schüler/innen richtig beantwortet wurden, und zwar 60% der Realschüler/innen, denn sie sind die zentrale Zielgruppe des mittleren Schulabschlusses. Die folgenden Tabellen enthalten zum Vergleich ebenfalls die Werte der Gymnasiasten/innen und der Gesamtschüler/innen auf dem FE-Kursniveau sowie die Gesamtergebnisse aus diesen drei Gruppen berechnet. Die Liste beginnt mit den einfachsten Items (gemessen am Lösungsanteil der Realschüler/innen) und endet mit einem zusammenfassenden Überblick über die Teilbereiche und Gesamtergebnisse.

A4.2 Tabelle: FRANZÖSISCH. Anordnung aller Items nach Schwierigkeit (Lösungsanteil in Prozent) in der Population der Realschüler/innen. Basis: Pflichtteilnehmer/innen der Stichprobe aus der Real- und Berufsschule sowie des Gymnasiums.

Basis: Stichprobe, Pflichtteilnehmer/innen.

	T/FE	R	Y	gesamt
FR_H207 Programme du cinéma: Malik ets un ...	100%	100%	100%	100%
FR_H206 Programme du cinéma: Interview diffusé sur ...	100%	98%	99%	99%
FR_H213 Programme du cinéma: Zinedine pendant les vacances	90%	98%	99%	97%
FR_H101 Cinéma: Réserver des places	100%	96%	100%	99%
FR_L208 La cantine: Manger et travailler	98%	96%	100%	99%
FR_H208 Programme du cinéma: Zinedine et ses contacts	94%	96%	96%	96%
FR_L210 La cantine: Les repas vitaminés	100%	94%	100%	99%
FR_316 Les actualités: Didier Drogba est un ...	96%	92%	98%	96%
FR_L213 La cantine: De la musique pendant les repas	94%	92%	95%	94%
FR_S101 (1)Bulletin de participation: Concurrent	96%	91%	90%	91%
FR_325 Les actualités: Au programme de Paris-Plage	94%	90%	96%	95%
FR_321 Les actualités: Le nouvel avion Airbus ...	90%	90%	91%	90%
FR_H210 Programme du cinéma: Zinedine étant petit ...	85%	90%	92%	91%
FR_H215 Programme du cinéma: Zinedine rêve ...	85%	88%	95%	92%
FR_L317 Un petit boulot: Informations sur Internet et au CIDJ	100%	86%	96%	95%
FR_320 Les actualités: Nationalité d"Airbus	92%	86%	91%	90%
FR_L206 La cantine: Un repas aux orphelins	90%	86%	96%	93%
FR_H212 Programme du cinéma: Zinedine et ses enfants	85%	86%	87%	87%
FR_L212 La cantine: Manger ensemble le soir	88%	82%	86%	85%

	T/FE	R	Y	gesamt
FR_319 Les actualités: L"âge de Drogba	90%	80%	88%	87%
FR_L207 La cantine: Apporter son propre repas	81%	80%	88%	86%
FR_L105 L"assiette des Francais: Poissons	44%	78%	91%	81%
FR_L209 La cantine: Ils prient en latin	96%	76%	98%	94%
FR_L104 L"assiette des Francais: Produit traditionnels	88%	76%	92%	88%
FR_H103 Cinéma: Les billets le mercredi après-midi	69%	74%	68%	69%
FR_S102 (1) Bulletin de participation: Hobbies	92%	73%	78%	79%
FR_L102 L"assiette des Francais: Changement	90%	72%	85%	83%
FR_L103 L"assiette des Francais: Produits laitiers	90%	72%	95%	90%
FR_L324 Un petit boulot: Un aide financière	85%	70%	86%	83%
FR_H214 Programme du cinéma: Zinédine s"engage pour ...	83%	70%	91%	86%
FR_L325 Un petit boulot: Beaucoup de jeunes restent	85%	62%	77%	76%
FR_322 Les actualités: Durée de construction du nouvel airbus	79%	62%	69%	69%
FR_L322 Un petit boulot: Pas payé pour le travail dans la cuisine	67%	62%	78%	73%
FR_S2INH (5) Ecrire une histoire/Inhalt	75%	57%	71%	69%
FR_L101 L"assiette des Francais: Conserves	94%	56%	81%	79%
FR_L214 La cantine: Une demie heure pour manger	92%	56%	75%	75%
FR_318 Les actualités: Le transfert de Drogba pour où?	71%	54%	63%	63%
FR_H104 Cinéma: "L"avion le dimanche?	60%	54%	60%	59%
FR_L215 La cantine: Des cours pendant les repas	31%	54%	80%	68%
FR_S3INH (6) Descriptions de films/Inhalt	67%	53%	69%	66%
FR_L320 Un petit boulot: Florian et ses connaissances en Europe	69%	52%	52%	54%
FR_S3SPR (4) Descriptions de films/Sprache	73%	51%	65%	64%
FR_L211 La cantine: Se laver les mains	92%	50%	84%	80%
FR_H209 Programme du cinéma: Zinédine ets une personne ...	90%	50%	77%	74%
FR_S2SPR (5) Ecrire une histoire/Sprache	64%	50%	62%	61%
FR_324 Les actualités: Fréquence de Paris-Plage	77%	44%	55%	56%
FR_L318 Un petit boulot: Minimum d"age 18 ans	71%	44%	48%	51%
FR_L323 Un petit boulot: Florian a trouvé son travail ennuyeux	63%	44%	58%	56%
FR_317 Les actualités: Le transfert de Drogba est important	65%	42%	44%	47%
FR_L321 Un petit boulot: Florian à l"hôtel	77%	40%	75%	69%
FR_L319 Un petit boulot: La majorité des places en Angleterre	67%	40%	56%	55%
FR_H211 Programme du cinéma: Zinédine le matin	73%	38%	62%	60%
FR_S103 (3) Bulletin de participation: Les motifs	74%	35%	67%	63%
FR_L316 Un petit boulot: Des études dans un autre pays	75%	32%	63%	60%
FR_323 Les actualités: Paris-Plage est une ...	50%	26%	27%	31%
FR_H102 Cinéma: Film de Cédric Klapisch	48%	24%	24%	28%
FR_H105 Cinéma: "La coccinelle revient" le mercredi?	46%	14%	21%	24%

A4.3 Tabelle: FRANZÖSISCH. Übersicht über zusammenfassende Ergebnisse.

Basis: Stichprobe, Pflichtteilnehmer/innen.

	T/FE	R	Y	gesamt
MSA gesamt				
MSA bestanden zu	96%	68%	97%	93%
Jahrgangsteil bestanden zu	96%	80%	97%	94%
Prüfungsteil bestanden zu	98%	70%	100%	95%
Französisch gesamt				
Gesamtlösungsanteil von 75 Punkten	78%	64%	75%	74%
Schriftliche Prüfungsnote	2,6	4,2	3,0	3,1
Mündliche Prüfungsnote	2,0	2,9	2,6	2,5
MSA-prüfungsnote gesamt	2,4	3,7	2,9	2,9
Anteil an Note 5 oder 6	2%	26%	1%	5%
Jahrgangsnote Französisch	3,0	3,5	3,0	3,0
Kompetenzbereich				
Hören	80%	70%	76%	75%
Höraufgabe 1: Cinéma	65%	52%	54%	56%
Höraufgabe 2: Programm du cinéma	89%	81%	90%	88%
Höraufgabe 3: Les actualités	80%	67%	72%	72%
Lesen	81%	66%	81%	79%
Leseaufgabe 1: L'assiette des Français	81%	71%	89%	84%
Leseaufgabe 2: La cantine	86%	77%	90%	87%
Leseaufgabe 3: Un petit boulot	76%	53%	69%	67%
Schreiben	72%	55%	68%	67%
Schreibaufgabe 1: Bulletin de participation	82%	54%	74%	72%
Schreibaufgabe 2: Ecrire une histoire	69%	53%	67%	65%
Schreibaufgabe 3: Descriptions de films	70%	52%	67%	65%

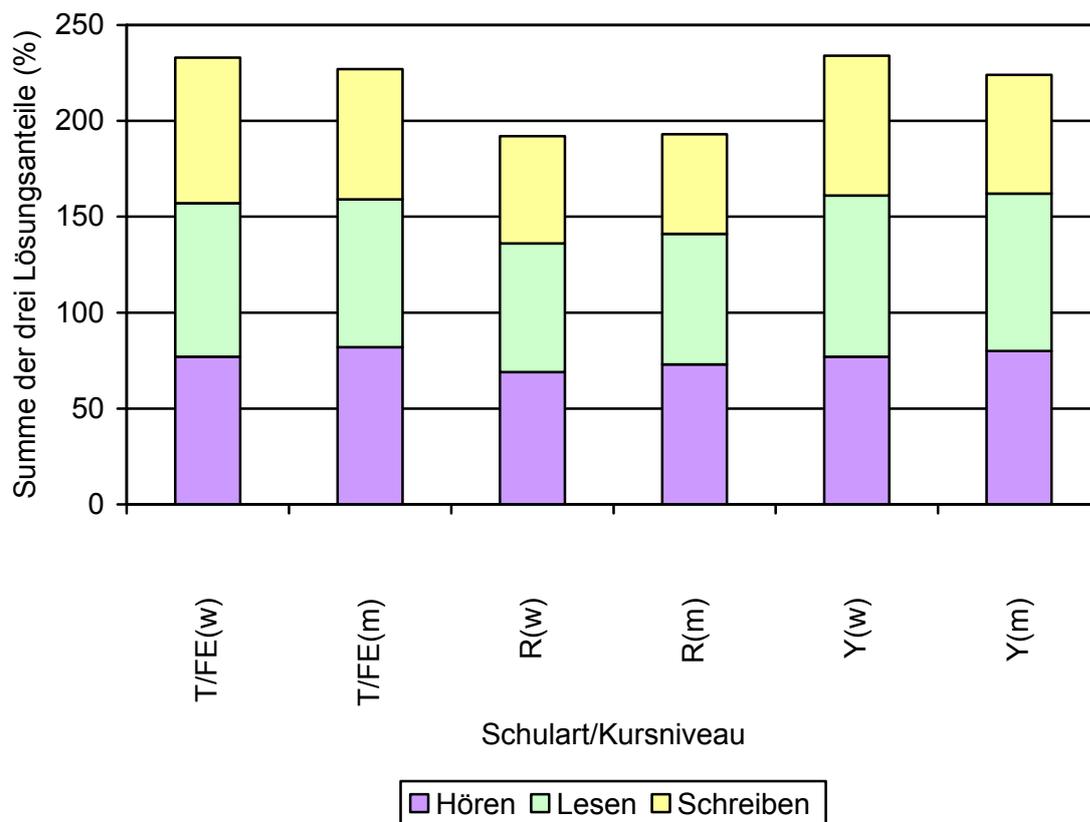
A4.3 Ergebnisse differenziert nach Geschlecht und Schulart/Kursniveau

A4.4 Tabelle: FRANZÖSISCH. Fallzahlen der Schüler/innen, die Französisch als erste Fremdsprache gewählt haben und in die Auswertung eingingen, differenziert nach Geschlecht, Herkunftssprache und Schulart/Kursniveau. Basis: Stichprobe/Pflichtteilnehmer/innen.

	weiblich	männlich	gesamt	dH	tH	aH	gesamt
T/FE	28	17	45	31	1	13	45
R	20	24	44	36	3	5	44
Y	102	65	167	143	0	2	145
gesamt	152	106	258	210	4	20	234

A4.5 Abbildung: FRANZÖSISCH. Ergebnisse in den drei Kompetenzbereichen differenziert nach Geschlecht und Schulart/Kursniveau.

w: weiblich, m: männlich



A4.4 Ergebnisse für die Items im Fach Französisch (Pflichtteilnehmer/innen)4

A4.6 Tabelle: FRANZÖSISCH. Vergleichswerte Teil I.

Übersicht über zusammenfassende Ergebnisse.

Wiedergegeben werden mittlere Lösungsanteile und Zensuredurchschnitte sowie der Anteil, mit dem die Noten 5 und 6 vertreten sind.

Basis: Die Mitglieder der Stichprobe, die zur Teilnahme verpflichtet waren.

	T/FE	R	Y	gesamt
MSA gesamt				
MSA_BEST	96%	68%	97%	93%
GES_JAHR	96%	80%	97%	94%
GES_PRUF	98%	70%	100%	95%
Französisch gesamt				
XF_PZ_TT	78%	64%	75%	74%
FR_NOTES	2,6	4,2	3,0	3,1
FR_NOTEM	2,0	2,9	2,6	2,5
FR_PRUEF	2,4	3,7	2,9	2,9
FR_PR56	2%	30%	1%	5%
FR_JAHR	3,0	3,5	3,0	3,0
Kompetenzbereich				
Hören	80%	70%	76%	75%
Lesen	81%	66%	81%	79%
Schreiben	72%	55%	68%	67%

MSA_BEST : Bestehensquote "MSA insgesamt"

GES_JAHR : Bestehensquote "Gesamtergebnis im Jahrgangsteil"

GES_PRUF : Bestehensquote "Gesamtergebnis in den vier Prüfungsfächern"

XF_PZ_TT : Gesamtwert Französisch/Lösungsanteil: Erreichte Punktzahl in Prozent

FR_NOTES : Schriftliche Prüfungsnote

FR_NOTEM : Mündliche Prüfungsnote

FR_PRUEF : Prüfungsnote Französisch insgesamt

FR_PR56 : Anteil an Noten 5 und 6

FR_JAHR : Jahrgangsnote Französisch

A4.7 Tabelle: FRANZÖSISCH. Vergleichswerte Teil II. Ergebnisse itemweise angeordnet nach Kompetenzbereichen.**a) Hörkompetenz.**

Mittlere Punktzahlen. Itemkürzel siehe Abschnitt 4.1. Basis: Die Mitglieder der Stichprobe, die zur Teilnahme verpflichtet waren.

Hören	T/FE	R	Y	gesamt
XFS_HOER: Punkte (Lösungsanteil)	20,1 (80%)	17,4 (70%)	18,9 (76%)	18,9 (75%)
FR_H101	1,0	1,0	1,0	1,0
FR_H102	0,5	0,3	0,3	0,3
FR_H103	0,7	0,7	0,7	0,7
FR_H104	0,6	0,5	0,6	0,6
FR_H105	0,5	0,1	0,2	0,2
XFS_HOR1: Punkte (Lösungsanteil)	3,2 (64%)	2,6 (52%)	2,7 (54%)	2,8 (56%)
FR_H206	1,0	1,0	1,0	1,0
FR_H207	1,0	1,0	1,0	1,0
FR_H208	0,9	1,0	1,0	1,0
FR_H209	0,9	0,5	0,8	0,7
FR_H210	0,9	0,9	0,9	0,9
FR_H211	0,7	0,4	0,6	0,6
FR_H212	0,9	0,9	0,9	0,9
FR_H213	0,9	1,0	1,0	1,0
FR_H214	0,8	0,7	0,9	0,9
FR_H215	0,9	0,9	1,0	0,9
XFS_HOR2: Punkte (Lösungsanteil)	8,9 (89%)	8,1 (81%)	9,0 (90%)	8,8 (88%)
FR_316	1,0	0,9	1,0	1,0
FR_317	0,7	0,4	0,4	0,5
FR_318	0,7	0,5	0,6	0,6
FR_319	0,9	0,8	0,9	0,9
FR_320	0,9	0,9	0,9	0,9
FR_321	0,9	0,9	0,9	0,9
FR_322	0,8	0,6	0,7	0,7
FR_323	0,5	0,3	0,3	0,3
FR_324	0,8	0,4	0,6	0,6
FR_325	0,9	0,9	1,0	1,0
XFS_HOR3: Punkte (Lösungsanteil)	8,0 (80%)	6,7 (67%)	7,2 (72%)	7,2 (72%)

XFS_HOER : Punkte von 0 bis 25
XFS_HOR1 : Punkte von 0 bis 5
XFS_HOR2 : Punkte von 0 bis 10
XFS_HOR3 : Punkte von 0 bis 10

A4.7 Tabelle: **FRANZÖSISCH. Vergleichswerte Teil II. Ergebnisse itemweise angeordnet nach Kompetenzbereichen.**
b) Lesekompetenz.

Lesen	T/FE	R	Y	gesamt
XFS_LESN: Punkte (Lösungsanteil)	20,2 (81%)	16,5 (66%)	20,3 (81%)	20,0 (79%)
FR_L101	0,9	0,6	0,8	0,8
FR_L102	0,9	0,7	0,9	0,8
FR_L103	0,9	0,7	1,0	0,9
FR_L104	0,9	0,8	0,9	0,9
FR_L105	0,5	0,8	0,9	0,8
XFS_LES1: Punkte (Lösungsanteil)	4,0 (81%)	3,5 (71%)	4,4 (89%)	4,2 (84%)
FR_L206	0,9	0,9	1,0	0,9
FR_L207	0,8	0,8	0,9	0,9
FR_L208	1,0	1,0	1,0	1,0
FR_L209	1,0	0,8	1,0	0,9
FR_L210	1,0	0,9	1,0	1,0
FR_L211	0,9	0,5	0,8	0,8
FR_L212	0,9	0,8	0,9	0,9
FR_L213	0,9	0,9	1,0	0,9
FR_L214	0,9	0,6	0,8	0,8
FR_L215	0,4	0,5	0,8	0,7
XFS_LES2: Punkte (Lösungsanteil)	8,6 (86%)	7,7 (77%)	9,0 (90%)	8,7 (87%)
FR_L316	0,8	0,3	0,6	0,6
FR_L317	1,0	0,9	1,0	1,0
FR_L318	0,7	0,4	0,5	0,5
FR_L319	0,7	0,4	0,6	0,6
FR_L320	0,7	0,5	0,5	0,5
FR_L321	0,8	0,4	0,8	0,7
FR_L322	0,7	0,6	0,8	0,7
FR_L323	0,6	0,4	0,6	0,6
FR_L324	0,9	0,7	0,9	0,8
FR_L325	0,9	0,6	0,8	0,8
XFS_LES3: Punkte (Lösungsanteil)	7,6 (76%)	5,3 (53%)	6,9 (69%)	6,7 (67%)

XFS_LESN : Punkte von 0 bis 25

XFS_LES1 : Punkte von 0 bis 5

XFS_LES2 : Punkte von 0 bis 10

XFS_LES3 : Punkte von 0 bis 10

Für die Items wurden 0 oder 1 Punkt vergeben.

A4.7 Tabelle: **FRANZÖSISCH. Vergleichswerte Teil II. Ergebnisse itemweise angeordnet nach Kompetenzbereichen.**
c) Schreibkompetenz.

	T/FE	R	Y	gesamt
XFS_SCHRB: Punkte (Lösungsanteil)	18,0 (72%)	13,7 (55%)	17,1 (68%)	16,7 (67%)
FR_S101 (1)	1,0	0,9	0,9	0,9
FR_S102 (1)	0,9	0,7	0,8	0,8
FR_S103 (3)	2,2 (73%)	1,0 (33%)	2,0 (67%)	1,9 (63%)
XFS_SXR1: Punkte (Lösungsanteil)	4,1 (82%)	2,7 (54%)	3,7 (74%)	3,6 (72%)
FR_S2INH (5)	3,8 (76%)	2,9 (57%)	3,5 (71%)	3,5 (69%)
FR_S2SPR (5)	3,2 (64%)	2,5 (50%)	3,1 (62%)	3,0 (61%)
XFS_SXR2: Punkte (Lösungsanteil)	6,9 (69%)	5,3 (53%)	6,7 (67%)	6,5 (65%)
FR_S3INH (6)	4,0 (67%)	3,2 (53%)	4,2 (69%)	4,0 (66%)
FR_S3SPR (4)	2,9 (73%)	2,0 (51%)	2,6 (65%)	2,5 (64%)
XFS_SXR3: Punkte (Lösungsanteil)	7,0 (70%)	5,2 (52%)	6,7 (67%)	6,5 (65%)

XFS_SCHR : Punkte von 0 bis 25
 XFS_SXR1 : Punkte von 0 bis 5
 XFS_SXR2 : Punkte von 0 bis 10
 XFS_SXR3 : Punkte von 0 bis 10

INH : Bewertung des Inhalts
 SPR : Bewertung der sprachlichen Gestaltung

In Klammern hinter der Itemkurzbezeichnung die Maximalzahl erreichbarer Punkte.
 Unter den Punktwerten ist in Klammern der Lösungsanteil vermerkt; bei 1-Punktaufgaben entspricht der Punktwert dem Lösungsanteil (in Dezimaldarstellung, d.h. 0,4 entspricht 40% etc.).

A5 Tabellen zu den Ergebnissen im Fach Mathematik

A5.1 Struktur der Mathematikarbeit: Die Items und ihre Unterteilungen

Die Mathematikaufgaben sind auf drei Dimensionen verortet: Leitidee (L), Kompetenz (K), Anforderungsbereich (A).

Fünf Leitideen für inhaltsbezogene mathematische Kompetenzen

- L1: Zahl
- L2: Messen
- L3: Raum und Form
- L4: Funktionaler Zusammenhang
- L5: Daten und Zufall

Sechs allgemeine mathematische Kompetenzen

- K1: Mathematisch argumentieren
- K2: Probleme mathematisch lösen
- K3: Mathematisch modellieren
- K4: Mathematische Darstellungen verwenden
- K5: Mit symbolischen, formalen und technischen Elementen der Mathematik umgehen
- K6: Kommunizieren

Drei Anforderungsbereiche

- A1: Reproduzieren
- A2: Zusammenhänge herstellen
- A3: Verallgemeinern und Reflektieren.

Die Arbeit bestand aus insgesamt 10 Aufgaben, die wiederum aus Teilaufgaben (Items) bestehen konnten. Die Items waren von dem Entwicklerteam den drei Dimensionen und mit unterschiedlich hohen Maximalpunktzahlen versehen worden. **Die Gesamtpunktzahl** betrug 56 Punkte.

Mindeststandard

Die Schwelle lag bei 50%, d.h. für die Note 4 mussten mindestens 28 Punkte erreicht werden.

Subskalen hinsichtlich der drei Dimensionen

Die Mathematikarbeit in ihrer Gesamtheit lässt sich als eine Skala im Sinne der testtheorie auffassen. Dies trifft ebenfalls auf die Items zu, die einem der insgesamt $5+6+3=14$ Bereiche zugeordnet wurden. Nun sind nicht alle Bereiche mit gleich vielen Items und dazugehörigen Maximalpunktzahlen vertreten. Um ein Mindestniveau an Stabilität, Aussagekraft und Mathematikrepräsentanz zu sichern, werden Subskalen nur dann gebildet, wenn der Unterbereich Items aus mindestens 3 Aufgaben enthält oder die maximal erreichbare Punktzahl mindestens 10 beträgt. Dies trifft zu für L1, L3, L4, K2, K3, K5, A1 und A2.

Ein wichtiger Wert für die Güte von Skalen, ist der Koeffizient α , der die Reliabilität (Zuverlässigkeit im Sinne interner Konsistenz) quantifiziert; er kann maximal 1 werden. Für die Gesamt- und Teilskalen der Mathematikarbeit ergeben sich folgende Koeffizienten (in Klammern die Anzahl zugrundeliegender Items):

Gesamtarbeit	(26)	$\alpha = .87$
L1: Zahl	(7)	$\alpha = .65$
L3: Raum und Form	(5)	$\alpha = .65$
L4: Funktionaler Zusammenhang	(7)	$\alpha = .71$
K2: Probleme mathematisch lösen	(6)	$\alpha = .60$
K3: Mathematisch modellieren	(9)	$\alpha = .73$
K5: Mit symbolischen, formalen und technischen Elementen umgehen	(8)	$\alpha = .68$
A1: Reproduzieren	(12)	$\alpha = .72$
A2: Zusammenhänge herstellen	(13)	$\alpha = .80$

Die Koeffizienten sind durchweg zufriedenstellend bis sehr gut. Zwar sind tendenziell die Koeffizienten höher, wenn die Skalen mehr Items umfassen, aber dieser Zusammenhang ist nicht sehr ausgeprägt, ein Anzeichen dafür, dass die Zurdnung der Items zu den o.a. Bereichen in hohem Maße gelungen ist, also durchaus homogene Teilskalen vorliegen.

Kennzeichnung der Aufgaben in den nachstehenden Listen

Die Itembezeichnungen folgen dem Muster: MA_x, also MA_01A, MA_01B etc. für die Teilaufgaben 1a, 1b etc. Jedes Item wird neben einer überschriftsähnlichen thematischen durch zwei weitere Kennzeichnungen charakterisiert:

L, K, A : Leitidee, Kompetenz, Anforderungsbereich (s.o.)
 -y- : maximal mögliche Punktzahl

Datengrundlage

Die Mitglieder der Stichprobe, die zur Teilnahme verpflichtet waren. Bei den Modellgesamtschulen (T/Mo) fehlt eine hinreichende Datenbasis für die Ergebnisse auf Itemebene.

A5.1 Tabelle: MATHEMATIK. Liste aller 10 Aufgaben (26 Items).

MA_01A	-L1-K3-A2-	-4-	Prozentualer Gewinn 1: Herr Waghals
MA_01B	-L1-K3-A2-	-2-	Prozentualer Gewinn 2: Frau Reich
MA_02A	-L1-K2-A1-	-2-	Weinherstellung: Produktionsmenge
MA_02B	-L1-K2-A1-	-1-	Weinherstellung: Anteil Abfall
MA_02C	-L2-K2-A1	-1-	Weinherstellung: Fassinhalt
MA_02D	-L2-K5-A1	-2-	Weinherstellung: Familienweingeld
MA_03A	-L1-K5-A1	-1-	Bruch berechnen und runden
MA_03B	-L1-K5-A1	-1-	Bruch vereinfachen
MA_03C	-L1-K5-A1	-2-	Term auflösen und zusammenfassen
MA_04	-L4-K5-A1	-3-	Lösung einer Gleichung
MA_05A	-L2-K3-A1	-4-	Volumen des umbauten Raumes
MA_05B	-L2-K2-A2	-2-	Winkelberechnung Dachspitze
MA_06A	-L3-K5-A2	-2-	Koordinatensystem samt der Punkte A und B
MA_06B	-L3-K2-A2	-1-	Rechtwinkliges Dreieck A,B,C
MA_06C	-L3-K2-A2	-3-	Laengenberechnung der Seiten
MA_07A	-L4-K3-A2	-4-	Gleichungssysteme berechnen
MA_07B	-L4-K3-A1	-2-	Definition von x und y
MA_08A	-L4-K3-A2	-2-	Weinherstellung: Produktionsmenge
MA_08B	-L4-K3-A2	-2-	Weinherstellung: Anteil Abfall
MA_08C	-L4-K3-A2	-1-	Weinherstellung: Fassinhalt
MA_08D	-L4-K3-A2	-4-	Weinherstellung: Familienweingeld
MA_09A	-L3-K5-A1	-2-	Flächeninhaltsterm
MA_09B	-L3-K5-A1	-2-	Fläche schraffieren
MA_10A	-L5-K6-A2	-2-	Bevoelkerung: Verdoppelung?
MA_10B	-L5-K6-A2	-2-	Bevoelkerung: US-Buerger 2004?
MA_10C	-L5-K6-A3	-2-	Bevoelkerung: 2050: Indien > China?.

A5.2 Tabelle: MATHEMATIK. Anordnung der Items nach Leitideen.**L1: Zahl (3 Aufgaben, 7 Items; maximal 13 Punkte)**

MA_01A	-L1-K3-A2	-4-	Prozentualer Gewinn 1: Herr Waghals
MA_01B	-L1-K3-A2	-2-	Prozentualer Gewinn 2: Frau Reich
MA_02A	-L1-K2-A1	-2-	Weinherstellung: Produktionsmenge
MA_02B	-L1-K2-A1	-1-	Weinherstellung: Anteil Abfall
MA_03A	-L1-K5-A1	-1-	Bruch berechnen und runden
MA_03B	-L1-K5-A1	-1-	Bruch vereinfachen
MA_03C	-L1-K5-A1	-2-	Term auflösen und zusammenfassen

L2: Messen (2 Aufgaben, 4 Items; max. 9 Punkte)

MA_02C	-L2-K2-A1	-1-	Weinherstellung: Fassinhalt
MA_02D	-L2-K5-A1	-2-	Weinherstellung: Familienweingeld
MA_05A	-L2-K3-A1	-4-	Volumen des umbauten Raumes
MA_05B	-L2-K2-A2	-2-	Winkelberechnung Dachspitze

L3: Raum und Form (2 Aufgaben, 5 Items; max. 10 Punkte)

MA_06A	-L3-K5-A2	-2-	Koordinatensystem samt der Punkte A und B
MA_06B	-L3-K2-A2	-1-	Rechtwinkliges Dreieck A,B,C
MA_06C	-L3-K2-A2	-3-	Laengenberechnung der Seiten
MA_09A	-L3-K5-A1	-2-	Flaecheninhaltsterm
MA_09B	-L3-K5-A1	-2-	Flaechen schraffieren

L4: Funktionaler Zusammenhang (3 Aufgaben, 7 Items; max. 18 Punkte)

MA_04	-L4-K5-A1	-3-	Loesung einer Gleichung
MA_07A	-L4-K3-A2	-4-	Gleichungssysteme berechnen
MA_07B	-L4-K3-A1	-2-	Definition von x und y
MA_08A	-L4-K3-A2	-2-	Weinherstellung: Produktionsmenge
MA_08B	-L4-K3-A2	-2-	Weinherstellung: Anteil Abfall
MA_08C	-L4-K3-A2	-1-	Weinherstellung: Fassinhalt
MA_08D	-L4-K3-A2	-4-	Weinherstellung: Familienweingeld

L5: Daten und Zufall (1 Aufgabe, 3 Items; max. 6 Punkte)

MA_10A	-L5-K6-A2	-2-	Bevoelkerung: Verdoppelung?
MA_10B	-L5-K6-A2	-2-	Bevoelkerung: US-Buerger 2004?
MA_10C	-L5-K6-A3	-2-	Bevoelkerung: 2050: Indien > China?

A5.3 Tabelle: MATHEMATIK. Anordnung der Items nach Kompetenzen.**K1: Mathematisch argumentieren****K2: Probleme mathematisch loesen (3 Aufgaben, 6 Items; max. 10 Punkte)**

MA_02A	-L1-K2-A1	-2-	Weinherstellung: Produktionsmenge
MA_02B	-L1-K2-A1	-1-	Weinherstellung: Anteil Abfall
MA_02C	-L2-K2-A1	-1-	Weinherstellung: Fassinhalt
MA_05B	-L2-K2-A2	-2-	Winkelberechnung Dachspitze
MA_06B	-L3-K2-A2	-1-	Rechtwinkliges Dreieck A,B,C
MA_06C	-L3-K2-A2	-3-	Laengenberechnung der Seiten

K3: Mathematisch modellieren (4 Aufgaben, 9 Items; max. 25 Punkte)

MA_01A	-L1-K3-A2	-4-	Prozentualer Gewinn 1: Herr Waghals
MA_01B	-L1-K3-A2	-2-	Prozentualer Gewinn 2: Frau Reich
MA_05A	-L2-K3-A1	-4-	Volumen des umbauten Raumes
MA_07A	-L4-K3-A2	-4-	Gleichungssysteme berechnen
MA_07B	-L4-K3-A1	-2-	Definition von x und y
MA_08A	-L4-K3-A2	-2-	Weinherstellung: Produktionsmenge
MA_08B	-L4-K3-A2	-2-	Weinherstellung: Anteil Abfall
MA_08C	-L4-K3-A2	-1-	Weinherstellung: Fassinhalt
MA_08D	-L4-K3-A2	-4-	Weinherstellung: Familienweingeld

K4: Mathematische Darstellungen verwenden**K5: Mit symbolischen, formalen und technischen Elementen der Mathematik umgehen (5 Aufgaben, 8 Items; max. 15 Punkte)**

MA_02D	-L2-K5-A1	-2-	Weinherstellung: Familienweingeld
MA_03A	-L1-K5-A1	-1-	Bruch berechnen und runden
MA_03B	-L1-K5-A1	-1-	Bruch vereinfachen
MA_03C	-L1-K5-A1	-2-	Term aufoesen und zusammenfassen
MA_04	-L4-K5-A1	-3-	Loesung einer Gleichung
MA_06A	-L3-K5-A2	-2-	Koordinatensystem samt der Punkte A und B
MA_09A	-L3-K5-A1	-2-	Flaecheninhaltsterm
MA_09B	-L3-K5-A1	-2-	Flaeche schraeffieren

K6: Kommunizieren (1 Aufgabe, 3 Items; max. 6 Punkte)

MA_10A	-L5-K6-A2	-2-	Bevoelkerung: Verdoppelung?
MA_10B	-L5-K6-A2	-2-	Bevoelkerung: US-Buerger 2004?
MA_10C	-L5-K6-A3	-2-	Bevoelkerung: 2050: Indien > China?.

A5.4 Tabelle: MATHEMATIK. Anordnung der Items nach Anforderungsbereichen.**A1: Reproduzieren (6 Aufgaben, 12 Items; max: 23 Punkte)**

MA_02A	-L1-K2-A1	-2-	Weinherstellung: Produktionsmenge
MA_02B	-L1-K2-A1	-1-	Weinherstellung: Anteil Abfall
MA_02C	-L2-K2-A1	-1-	Weinherstellung: Fassinhalt
MA_02D	-L2-K5-A1	-2-	Weinherstellung: Familienweingeld
MA_03A	-L1-K5-A1	-1-	Bruch berechnen und runden
MA_03B	-L1-K5-A1	-1-	Bruch vereinfachen
MA_03C	-L1-K5-A1	-2-	Term auflösen und zusammenfassen
MA_04	-L4-K5-A1	-3-	Loesung einer Gleichung
MA_05A	-L2-K3-A1	-4-	Volumen des umbauten Raumes
MA_07B	-L4-K3-A1	-2-	Definition von x und y
MA_09A	-L3-K5-A1	-2-	Flaecheninhaltsterm
MA_09B	-L3-K5-A1	-2-	Flaechen schraeffieren

A2: Zusammenhaenge herstellen (6 Aufgaben, 13 Items; max: 31 Punkte)

MA_01A	-L1-K3-A2	-4-	Prozentualer Gewinn 1: Herr Waghals
MA_01B	-L1-K3-A2	-2-	Prozentualer Gewinn 2: Frau Reich
MA_05B	-L2-K2-A2	-2-	Winkelberechnung Dachspitze
MA_06A	-L3-K5-A2	-2-	Koordinatensystem samt der Punkte A und B
MA_06B	-L3-K2-A2	-1-	Rechtwinkliges Dreieck A,B,C
MA_06C	-L3-K2-A2	-3-	Laengenberechnung der Seiten
MA_07A	-L4-K3-A2	-4-	Gleichungssysteme berechnen
MA_08A	-L4-K3-A2	-2-	Weinherstellung: Produktionsmenge
MA_08B	-L4-K3-A2	-2-	Weinherstellung: Anteil Abfall
MA_08C	-L4-K3-A2	-1-	Weinherstellung: Fassinhalt
MA_08D	-L4-K3-A2	-4-	Weinherstellung: Familienweingeld
MA_10A	-L5-K6-A2	-2-	Bevoelkerung: Verdoppelung?
MA_10B	-L5-K6-A2	-2-	Bevoelkerung: US-Buerger 2004?

A3: Verallgemeinern und Reflektieren. (1 Aufgabe, 1 Item; max: 2 Punkte)

MA_10C	-L5-K6-A3	-2-	Bevoelkerung: 2050: Indien > China?.
--------	-----------	-----	--------------------------------------

A5.2 Anordnung der Items nach Schwierigkeitsgrad: Die 50%-Schwelle

Die Schwelle, ab der die Mathematikarbeit als bestanden gilt, liegt bei 27 Punkten, d.h. es mussten mindestens 28 Punkte (50%) für eine Note 4 erreicht werden. Diese Schwelle definiert den Mindeststandard des mittleren Schulabschlusses im Fach Mathematik, d.h. denjenigen, die diese Schwelle überschreiten, wird bescheinigt, dass sie über bestimmtes Wissen und bestimmte Kompetenzen verfügen. Aber was ist der Inhalt dieses Wissens und dieser Kompetenzen? Die Vorstellungen hierzu sind in die Entwicklung der Mathematikarbeit eingeflossen. Wie weit sie realisiert wurden, können wir nun zumindest ansatzweise empirisch begründet abschätzen, indem wir die Items ihrer Schwierigkeit nach anordnen und jene betrachten, die unterhalb und um diese Schwelle herum liegen, also von etwa 50% der Schüler/innen richtig beantwortet wurden, und zwar 50% der Realschüler/innen, denn sie sind die zentrale Zielgruppe des mittleren Schulabschlusses. Die folgenden Tabellen enthalten zum Vergleich ebenfalls die Werte der Gymnasiasten/innen und der Berufsschüler/innen sowie die Gesamtergebnisse aus diesen drei Gruppen berechnet: Zunächst eine Übersicht zu Gesamt- und Teilergebnissen, dann eine Liste aller Itemergebnisse sortiert nach Schwierigkeit beginnend mit den einfachsten Items (gemessen am Lösungsanteil der Realschüler/innen).

A5.5 Tabelle: MATHEMATIK. Gesamt- und Teilergebnisse (Lösungsanteile). Basis: Pflichtteilnehmer/innen der Stichprobe aus der Real- und Berufsschule sowie des Gymnasiums.

	R	Y	B	gesamt
MSA gesamt				
MSA insgesamt bestanden zu	82%	96%	44%	88%
Jahrgangsteil bestanden zu	91%	97%	70%	93%
Prüfungsteil bestanden zu	85%	99%	48%	91%
Mathematik gesamt				
Gesamtergebnis in der Mathematikarbeit	51%	72%	36%	62%
Note der schriftlichen Prüfung	4,1	2,9	4,9	3,5
Anteil der Noten 5 und 6	39%	9%	84%	24%
Jahrgangsnote	3,4	3,1	3,9	3,3
Leitideen				
Zahl	66%	82%	56%	75%
Raum und Form	51%	76%	30%	64%
Funktionaler Zusammenhang	46%	69%	29%	58%
Kompetenz				
Probleme mathematisch lösen	53%	75%	41%	65%
Mathematisch modellieren	51%	71%	37%	62%
Mit symbolischen, formalen und technischen Elementen umgehen	55%	77%	36%	67%
Anforderungsbereich				
Reproduzieren	53%	72%	37%	63%
Zusammenhänge herstellen	50%	71%	35%	62%

A5.6 Tabelle: MATHEMATIK. Anordnung aller Items nach Schwierigkeit (Lösungsanteil in Prozent) in der Population der Realschüler/innen. Basis: Pflichtteilnehmer/innen der Stichprobe aus der Real- und Berufsschule sowie des Gymnasiums.

	R	Y	B	gesamt
Gesamtpunktzahl (maximal 56)	28,7 (51%)	40,1 (72%)	20,0 (36%)	33,3 (59%)
MA_02D-L2-K5-A1-2- Weinherstellung: Familienweingeld	87%	94%	80%	91%
MA_02A-L1-K2-A1-2- Weinherstellung: Produktionsmenge	80%	90%	78%	86%
MA_06A-L3-K5-A2-2- Koordinatensystem samt Punkte A, B	80%	90%	65%	85%
MA_07A-L4-K3-A2-4- Gleichungssysteme berechnen	80%	93%	68%	87%
Aufgabe 2 (6)	78%	90%	73%	85%
MA_06B-L3-K2-A2-1- Rechtwinkliges Dreieck A,B,C	77%	86%	56%	81%
MA_02C-L2-K2-A1-1- Weinherstellung: Fassinhalt	76%	91%	66%	84%
MA_01A-L1-K3-A2-4-Prozentualer Gewinn 1: Herr Waghals	75%	88%	65%	82%
Aufgabe 1 (6)	74%	88%	63%	82%
MA_01B-L1-K3-A2-2- Prozentualer Gewinn 2: Frau Reich	72%	88%	61%	81%
Aufgabe 7 (6)	72%	78%	59%	75%
MA_02B-L1-K2-A1-1- Weinherstellung: Anteil Abfall	61%	81%	57%	72%

MA_03A-L1-K5-A1-1- Bruch berechnen und runden	59%	66%	60%	64%
Aufgabe 6 (6)	59%	80%	42%	70%
MA_08B-L4-K3-A2-2- Weinherstellung: Anteil Abfall	58%	84%	26%	71%
MA_03C-L1-K5-A1-2- Term auflösen und zusammenfassen	55%	77%	30%	66%
MA_07B-L4-K3-A1-2- Definition von x und y	55%	50%	40%	51%
MA_10C-L5-K6-A3-2- Bevoelkerung: 2050: Indien > China?	54%	74%	35%	65%
Aufgabe 3 (4)	50%	69%	34%	60%
Aufgabe 4 -L4-K5-A1-3- Lösung einer Gleichung	45%	77%	23%	63%
MA_08A-L4-K3-A2-2- Weinherstellung: Produktionsmenge	42%	72%	19%	58%
MA_09B-L3-K5-A1-2- Fläche schraffieren	42%	72%	10%	58%
Aufgabe 9 (4)	40%	70%	12%	56%

MA_06C-L3-K2-A2-3- Laengenberechnung der Seiten	39%	71%	23%	57%
MA_09A-L3-K5-A1-2- Flächeninhaltsterm	38%	69%	16%	55%
Aufgabe 10 (6)	38%	57%	22%	46%
MA_10A-L5-K6-A2-2- Bevoelkerung: Verdoppelung?	37%	54%	16%	46%
MA_05A-L2-K3-A1-4- Volumen des umbauten Raumes	36%	57%	19%	47%
Aufgabe 5 (6)	32%	54%	15%	44%
MA_03B-L1-K5-A1-1- Bruch vereinfachen	30%	57%	17%	45%
Aufgabe 8 (9)	29%	60%	12%	46%
MA_10B-L5-K6-A2-2- Bevoelkerung: US-Buerger 2004?	24%	44%	17%	36%
MA_05B-L2-K2-A2-2- Winkelberechnung Dachspitze	23%	50%	6%	38%
MA_08D-L4-K3-A2-4- Weinherstellung: Familienweingeld	12%	45%	3%	31%
MA_08C-L4-K3-A2-1- Weinherstellung: Fassinhalt	11%	49%	6%	33%

A5.3 Ergänzende Tabellen zum Kapitel 5

A5.7 Tabelle: MATHEMATIK. Ergebnisse auf den drei Dimensionen Leitidee, Kompetenz und Anforderungsbereich⁴⁶ differenziert nach Geschlecht und Schulart/Kursniveau.

Angegeben werden Lösungsanteile in Prozent.

	L1	L3	L4	K2	K3	K5	A1	A2	gesamt
T/FE									
weiblich	72%	63%	57%	66%	59%	61%	58%	61%	59%
männlich	74%	65%	50%	69%	58%	61%	60%	59%	61%
gesamt	73%	64%	53%	67%	59%	61%	59%	60%	60%
T/GA									
weiblich	47%	33%	31%	35%	39%	33%	32%	37%	34%
männlich	57%	38%	32%	46%	42%	39%	40%	41%	41%
gesamt	52%	36%	32%	40%	41%	36%	36%	39%	37%
R									
weiblich	60%	47%	46%	48%	48%	52%	49%	47%	48%
männlich	73%	55%	46%	58%	54%	58%	57%	52%	54%
gesamt	66%	51%	46%	53%	51%	55%	53%	50%	51%
Y									
weiblich	80%	74%	67%	72%	68%	76%	69%	69%	69%
männlich	84%	78%	71%	78%	73%	79%	75%	74%	75%
gesamt	82%	76%	69%	75%	71%	77%	72%	71%	72%
B									
weiblich	51%	31%	28%	40%	34%	34%	33%	33%	33%
männlich	63%	30%	31%	43%	41%	39%	42%	37%	40%
gesamt	56%	30%	29%	41%	37%	36%	37%	35%	36%
gesamt									
weiblich	70%	61%	56%	61%	58%	63%	58%	58%	58%
männlich	77%	65%	56%	67%	62%	65%	64%	62%	62%
gesamt	73%	63%	56%	64%	60%	64%	61%	60%	60%

Leitideen

L1: Zahl

L3: Raum und Form

L4: Funktionaler Zusammenhang

Kompetenzen

K2: Probleme mathematisch lösen

K3: Mathematisch modellieren

K5: Symbolische, formale, technische Elemente

Anforderungsbereiche:

A1: Reproduzieren

A2: Zusammenhänge herstellen

⁴⁶ Vgl. Abschnitt A5.1 im Anhang.

**A5.8 Tabelle: MATHEMATIK. Prüfungs- und Jahrgangsnote differenziert nach Geschlecht und Schulart/Kursniveau.
Basis: Online-Erhebung/Pflichtteilnehmer/innen.**

	weiblich		männlich		gesamt	
	Prüfung	Jahrgang	Prüfung	Jahrgang	Prüfung	Jahrgang
T/FE	3,6	3,0	3,6	3,2	3,6	3,2
T/GA	4,9	3,4	4,7	3,4	4,8	3,4
R	4,2	3,4	3,9	3,3	4,1	3,4
Y	3,0	3,1	2,8	3,1	2,9	3,1
B	5,0	3,8	4,8	4,1	4,9	3,9
gesamt	3,7	3,2	3,5	3,3	3,6	3,2

A5.9 Tabelle: MATHEMATIK. Ergebnisse auf den drei Dimensionen Leitidee, Kompetenz und Anforderungsbereich differenziert nach Geschlecht, Mathematik-Prüfungsnote und Bestehen des MSA.
Angabe werden Lösungsanteile in Prozent.⁴⁷

	L1	L3	L4	K2	K3	K5	A1	A2	gesamt
gesamt	70%	59%	52%	61%	57%	60%	58%	57%	57%
Geschlecht									
weiblich	66%	56%	52%	57%	54%	58%	54%	54%	54%
männlich	73%	60%	51%	64%	58%	61%	60%	58%	59%
Prüf-Note									
1 bis 4	82%	73%	65%	74%	68%	73%	70%	69%	69%
5 oder 6	46%	30%	28%	36%	33%	35%	34%	32%	33%
MSA									
nicht bestd.	46%	32%	28%	37%	34%	36%	34%	33%	33%
bestanden	76%	66%	59%	68%	63%	67%	64%	63%	63%

Leitideen

L1: Zahl

L3: Raum und Form

L4: Funktionaler Zusammenhang

Anforderungsbereiche:**Kompetenzen**

K2: Probleme mathematisch lösen

K3: Mathematisch modellieren

K5: Symbolische, formale, technische Elemente

A1: Reproduzieren A2: Zusammenhänge herstellen

⁴⁷ Die Werte von Tabelle A5.7 und A5.9 weichen etwas voneinander ab, da in der Tabelle A5.7 zugleich noch das Merkmal Schulart/Kursniveau, aber ohne alle Ausprägungen (H und H/R fehlen), berücksichtigt wird, was dort die zugrundeliegende Fallzahlen reduziert und die Lösungsanteile größer werden lässt.

Nicht nur im generellen Leistungsniveau können Untergruppen (z.B.: Jungen/Mädchen, Schularten) sich unterscheiden, sondern auch im Umgang mit einzelnen Items oder mit Items bestimmter Anforderungstypen, wie sie in den Kategorien der Leitideen, Kompetenzen und Anforderungsbereichen abgebildet werden. Im Fall gleichen Umgangs, nur auf unterschiedlichem Niveau, müssten die Lösungshäufigkeiten in der einen Gruppe sich bei allen Aufgaben in etwa um einen stets gleichbleibenden Betrag von den Lösungshäufigkeiten in der anderen Gruppe unterscheiden. Die Differenz wäre bei allen Items bzw. allen Aufgabentypen (in etwa) gleich. Wie stellt der zweite Fall sich dar?

Tabelle A5.9 zeigt, dass zwar die Mädchen in der Regel nicht so hohe Leistungswerte wie die Jungens erzielen. Das schließt aber nicht aus, dass es eine ganze Reihe Aufgaben oder Aufgabentypen geben mag, bei denen die Abstände zwischen den Geschlechtern geringer als ansonsten sind oder bei denen die Mädchen besser als die Jungens abschneiden. Es liegt dann eine Wechselwirkung zwischen Aufgabe/Aufgabentyp und Geschlecht vor, d.h. offensichtlich lassen sich in solchen Fällen Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern nicht einfach durch einen allgemein wirksamen Fähigkeitsunterschied erklären, sondern beruhen auf unterschiedlichen Wahrnehmungen und Herangehensweisen.

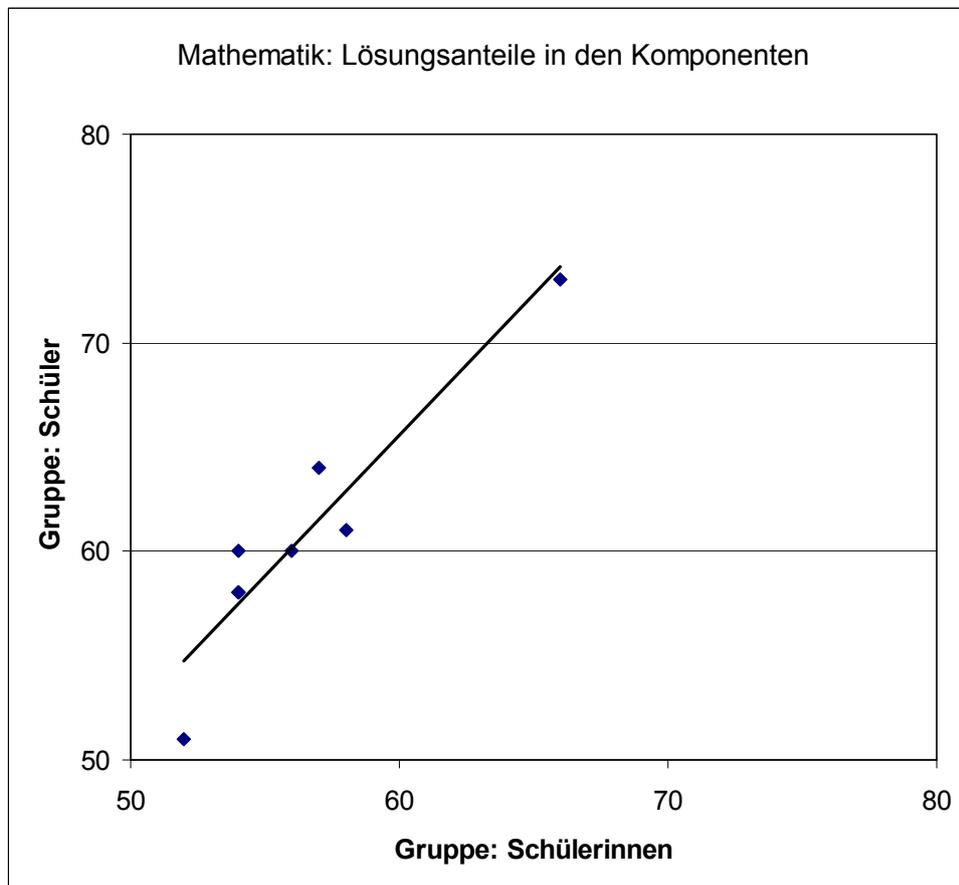
Derartige Items und Aufgabentypen sind nicht nur von besonderem testtheoretischem wie testpraktischem, sondern auch von fachdidaktischem Interesse,⁴⁸ können sie doch Hinweise auf differenzierte Auseinandersetzungen mit Anforderungen liefern und somit auch Hinweise auf die Erfordernis differenzierter Formen der Vermittlung. Nachstehend soll am Beispiel der Kategorien der Mathematikarbeit gezeigt werden, wie sich solche Aufgabentypen grafisch bemerkbar machen.

In der Tabelle A5.9 listet die Lösungshäufigkeiten, die Indikatoren für die Schwierigkeit, getrennt nach Geschlecht auf. In der nachfolgenden Abbildung A5.10 sind diese Lösungshäufigkeiten Kategorie für Kategorie eingetragen. Die Lösungshäufigkeiten bilden demnach die Koordinaten der Punkte, die für die einzelnen Kategorien stehen. (Beispiele: Der Punkt links unten steht für die Leitidee L4 mit den Lösungshäufigkeiten $w(\text{eiblich})=52\%/m(\text{ännlich})=52\%$; der Punkt rechts oben für die Leitidee L1: $w=66\%$, $m=73\%$.) Durch den so entstehenden Punkteschwarm wird eine möglichst gut angepasste Gerade gelegt. Bestünde nur eine konstante Differenz in den Lösungshäufigkeiten der Geschlechter müssten alle Punkte auf der Geraden liegen.

Itemtypen, die im oben skizzierten Sinne darüber hinaus in Wechselwirkung mit dem Geschlecht stehen, weichen von der Geraden ab, wobei für die Itemanalyse alleine jene interessieren, die am weitesten weg liegen. Diese müssen anhand der Tabelle A5.9 bestimmt werden. Es sind dies die beiden Kategorien oberhalb der Geraden, nämlich A1 ($w=54\%$, $m=60\%$), K2 ($w=57\%$, $m=64\%$) und zwei weitere Kategorien unterhalb der Geraden, nämlich die bereits angeführte L1 sowie K5 ($w=58\%$, $m=61\%$). Diese Kategorien wären nun unter fachlichen Gesichtspunkten auf ihre Anforderungen und mögliche Lösungsansätze hin zu analysieren.

⁴⁸ vgl. LIND & KNOCHE 2004. Das hier skizzierte Vorgehen ist stark vereinfachend.

Abbildung A5.10: Lösungsanteile in den Kategorien der Leitideen, Kompetenzen und Anforderungsbereiche der beiden Geschlechter.
Basis: Pflichtteilnehmer/innen. Vgl. Tabelle A5.9 und vorstehende Erläuterung.



Leitideen

L1: Zahl

L3: Raum und Form

L4: Funktionaler Zusammenhang

Anforderungsbereiche:

Kompetenzen

K2: Probleme mathematisch lösen

K3: Mathematisch modellieren

K5: Symbolische, formale, technische Elemente

A1: Reproduzieren A2: Zusammenhänge herstellen

A5.11 Tabelle: MATHEMATIK. Ergebnisse auf den drei Dimensionen Leitidee, Kompetenz und Anforderungsbereich⁴⁹ differenziert nach Herkunftssprache und Schulart/Kursniveau.

Angegeben werden Lösungsanteile in Prozent.

	L1	L3	L4	K2	K3	K5	A1	A2	gesamt
T/FE									
dH	75%	67%	54%	69%	59%	63%	61%	61%	61%
ndH	67%	53%	50%	60%	55%	52%	53%	54%	53%
gesamt	73%	64%	53%	67%	59%	61%	59%	60%	60%
T/GA									
dH	55%	37%	32%	42%	43%	37%	38%	41%	40%
ndH	40%	30%	29%	34%	32%	30%	29%	31%	30%
gesamt	52%	36%	32%	40%	41%	36%	36%	39%	38%
R									
dH	67%	52%	46%	55%	52%	55%	54%	50%	52%
ndH	63%	48%	45%	49%	49%	54%	50%	48%	49%
gesamt	66%	51%	46%	53%	51%	55%	53%	50%	51%
Y									
dH	82%	77%	70%	76%	72%	78%	73%	73%	73%
ndH	77%	70%	63%	71%	62%	75%	67%	64%	65%
gesamt	82%	76%	69%	75%	71%	77%	72%	71%	72%
B									
dH	59%	31%	30%	44%	38%	37%	39%	36%	37%
ndH	51%	29%	28%	37%	34%	35%	34%	33%	34%
gesamt	56%	30%	29%	41%	37%	36%	37%	35%	36%
gesamt									
dH	75%	65%	57%	66%	62%	65%	62%	62%	62%
ndH	65%	53%	49%	56%	52%	57%	53%	51%	52%
gesamt	73%	62%	56%	64%	60%	64%	61%	60%	60%

Leitideen

L1: Zahl

L3: Raum und Form

L4: Funktionaler Zusammenhang

Anforderungsbereiche:

Kompetenzen

K2: Probleme mathematisch lösen

K3: Mathematisch modellieren

K5: Symbolische, formale, technische Elemente

A1: Reproduzieren A2: Zusammenhänge herstellen

⁴⁹ Vgl. Abschnitt A5.1 im Anhang.

A5.4 Ergebnisse für die Items im Fach Mathematik. (Pflichtteilnehmer/innen)

A5.12 Tabelle: MATHEMATIK. Vergleichswerte Teil I.

Übersicht über zusammenfassende Ergebnisse.

Wiedergegeben werden mittlere Lösungsanteile und Zensuredurchschnittsanteile sowie der Anteil, mit dem die Noten 5 und 6 vertreten sind.

Basis: Die Mitglieder der Stichprobe, die zur Teilnahme verpflichtet waren.

	T/FE	T/GA	H, H/R:H	H, H/R:R	R	Y	B	gesamt
MSA gesamt								
MSA_BEST	85%	53%	56%	57%	82%	96%	44%	83%
GES_JAHR	91%	67%	62%	84%	91%	97%	70%	90%
GES_PRUF	90%	62%	67%	70%	85%	99%	48%	88%
Mathematik gesamt								
XM_PZ_TT	60%	38%	39%	42%	51%	72%	36%	59%
MA_PRUEF	3,6	4,8	4,6	4,5	4,1	2,9	4,9	3,6
MA_PR56	24%	77%	59%	62%	39%	9%	84%	29%
MA_JAHR	3,2	3,4	2,9	3,3	3,4	3,1	3,9	3,2
Leitideen								
Zahl	73%	52%	49%	54%	66%	82%	56%	72%
Raum, Form	64%	36%	43%	44%	51%	76%	30%	62%
Funkt. Zusam.	53%	32%	33%	34%	46%	69%	29%	55%
Kompetenz								
Math. lösen	67%	40%	49%	53%	53%	75%	41%	63%
Math. modell.	59%	41%	39%	42%	51%	71%	37%	59%
Symbolik etc.	61%	36%	39%	42%	55%	77%	36%	63%
Anforderungsbereich								
Reproduzieren	59%	36%	41%	43%	53%	72%	37%	60%
Zusammenhänge	60%	39%	38%	42%	50%	71%	35%	59%

MSA_BEST : Bestehensquote "MSA insgesamt"

GES_JAHR : Bestehensquote "Gesamtergebnis im Jahrgangsteil"

GES_PRUF : Bestehensquote "Gesamtergebnis in den vier Prüfungsfächern"

XM_PZ_TT : Gesamtwert Mathematik/Lösungsanteil: Erreichte Punktzahl in Prozent

MA_PRUEF : Prüfungsnote Mathematik

MA_PR56 : Anteil an Noten 5 und 6

MA_JAHR : Jahrgangsnote Mathematik

A5.13 Tabelle: MATHEMATIK. Vergleichswerte Teil II.**Übersicht über die einzelnen Ergebnisse pro Item.**

Wiedergegeben werden bei den Items (Teilaufgaben) mittlere Punktzahlen, bei den Aufgaben Lösungsanteile. Zu den Itemkurzbezeichnungen vgl. die Liste zu Beginn des Abschnitts; in Klammern dahinter die maximal erreichbaren Punkte. Basis: Die zur Teilnahme verpflichteten Mitglieder der Stichprobe.

	T/FE	T/GA	H, H/R:H	H, H/R:R	R	Y	B	gesamt
XM_SUMME (56) (Lösungsanteil)	33,4 (60%)	21,0 (38%)	21,6 (39%)	23,7 (42%)	28,7 (51%)	40,1 (72%)	20,0 (36%)	33,3 (59%)
MA_01A (4)	3,3	2,6	2,3	2,5	3,0	3,5	2,6	3,2
MA_01B (2)	1,6	1,3	1,0	1,1	1,4	1,8	1,2	1,6
Aufgabe 1 (6)	83%	66%	55%	61%	74%	88%	63%	80%
MA_02A (2)	1,7	1,3	1,5	1,6	1,6	1,8	1,6	1,7
MA_02B (1)	0,8	0,5	0,6	0,6	0,6	0,8	0,6	0,7
MA_02C (1)	0,9	0,6	0,8	0,7	0,8	0,9	0,7	0,8
MA_02D (2)	1,8	1,7	1,4	1,6	1,7	1,9	1,6	1,8
Aufgabe 2 (6)	86%	69%	71%	74%	78%	90%	73%	83%
MA_03A (1)	0,6	0,5	0,5	0,7	0,6	0,7	0,6	0,6
MA_03B (1)	0,3	0,1	0,1	0,2	0,3	0,6	0,2	0,4
MA_03C (2)	1,1	0,4	0,6	0,4	1,1	1,5	0,6	1,2
Aufgabe 3 (4)	51%	23%	26%	32%	50%	69%	34%	55%
Aufgabe 4 (3)	1,6 (53%)	0,5 (18%)	0,8 (26%)	0,8 (28%)	1,4 (45%)	2,3 (77%)	0,7 (23%)	1,7 (57%)
MA_05A (4)	1,6	1,0	1,3	1,8	1,4	2,3	0,8	1,8
MA_05B (2)	0,7	0,2	0,4	0,6	0,5	1,0	0,1	0,7
Aufgabe 5 (6)	39%	21%	28%	39%	32%	54%	15%	41%
MA_06A (2)	1,6	1,3	1,4	1,6	1,6	1,8	1,3	1,7
MA_06B (1)	0,8	0,6	0,7	0,8	0,8	0,9	0,6	0,8
MA_06C (3)	1,9	0,8	1,0	1,1	1,2	2,1	0,7	1,6
Aufgabe 6 (6)	72%	45%	51%	57%	59%	80%	42%	68%
MA_07A (4)	3,3	2,8	3,0	3,0	3,2	3,7	2,7	3,4
MA_07B (2)	1,1	0,7	0,8	0,6	1,1	1,0	0,8	1,0
Aufgabe 7 (6)	73%	58%	64%	61%	72%	78%	59%	73%
MA_08A (2)	1,1	0,6	0,5	0,4	0,8	1,4	0,4	1,1
MA_08B (2)	1,4	0,9	0,7	0,8	1,2	1,7	0,5	1,4
MA_08C (1)	0,2	0,0	0,0	0,1	0,1	0,5	0,6	0,3
MA_08D (4)	0,9	0,2	0,1	0,3	0,5	1,8	0,1	1,1
Aufgabe 8 (9)	41%	18%	15%	17%	29%	60%	12%	42%
MA_09A (2)	1,0	0,4	0,5	0,5	0,8	1,4	0,3	1,0
MA_09B (2)	1,1	0,5	0,8	0,5	0,8	1,4	0,2	1,1
Aufgabe 9 (4)	52%	22%	31%	25%	40%	70%	12%	52%
MA_10A (2)	0,9	0,4	0,4	0,4	0,7	1,1	0,3	0,9
MA_10B (2)	0,8	0,3	0,3	0,4	0,5	0,9	0,3	0,7
MA_10C (2)	1,3	0,8	0,5	0,8	1,1	1,5	0,7	1,2
Aufgabe 10 (6)	49%	25%	19%	25%	38%	57%	22%	46%

**A5.14 Tabelle: MATHEMATIK. Vergleichswerte Teil III.
Ergebnisse itemweise angeordnet nach den Leitideen.**

Wiedergegeben werden auch im dritten Teil mittlere Punktzahlen. Zu den Itemkurzbezeichnungen vgl. die Liste zu Beginn des Abschnitts; in Klammern die maximal erreichbaren Punkte. Nur für L1, L3 und L4 konnten zusammenfassende Werte berechnet werden; vgl. Einleitung. Basis: Die zur Teilnahme verpflichteten Mitglieder der Stichprobe.

LEITIDEEN	T/FE	T/GA	H, H/R:H	H, H/R:R	R	Y	B	gesamt
ML1S_ZAL (13) (Lösungsanteil)	9,5 (73%)	6,7 (52%)	6,4 (49%)	7,1 (54%)	8,6 (66%)	10,6 (82%)	7,3 (56%)	9,4 (72%)
MA_01A (4)	3,3	2,6	2,3	2,5	3,0	3,5	2,6	3,2
MA_01B (2)	1,6	1,3	1,0	1,1	1,4	1,8	1,2	1,6
MA_02A (2)	1,7	1,3	1,5	1,6	1,6	1,8	1,6	1,7
MA_02B (1)	0,8	0,5	0,6	0,6	0,6	0,8	0,6	0,7
MA_03A (1)	0,6	0,5	0,5	0,7	0,6	0,7	0,6	0,6
MA_03B (1)	0,3	0,1	0,1	0,2	0,3	0,6	0,2	0,4
MA_03C (2)	1,1	0,4	0,6	0,4	1,1	1,5	0,6	1,2
ML3S_RUF (10) (Lösungsanteil)	6,4 (64%)	3,6 (36%)	4,3 (43%)	4,4 (44%)	5,1 (51%)	7,6 (76%)	3,0 (30%)	6,2 (62%)
MA_06A (2)	1,6	1,3	1,4	1,5	1,6	1,8	1,3	1,7
MA_06B (1)	0,8	0,6	0,7	0,8	0,8	0,9	0,6	0,8
MA_06C (3)	1,9	0,8	1,0	1,1	1,2	2,1	0,7	1,6
MA_09A (2)	1,0	0,4	0,5	0,5	0,8	1,4	0,3	1,0
MA_09B (2)	1,1	0,5	0,8	0,5	0,8	1,4	0,2	1,1
ML4S_FUZ (18) (Lösungsanteil)	9,6 (53%)	5,7 (32%)	5,9 (33%)	6,0 (34%)	8,2 (46%)	12,4 (69%)	5,3 (29%)	9,9 (55%)
MA_04 (3)	1,6	0,5	0,8	0,8	1,4	2,3	0,7	1,7
MA_07A (4)	3,3	2,8	3,0	3,0	3,2	3,7	2,7	3,4
MA_07B (2)	1,1	0,7	0,8	0,6	1,1	1,0	0,8	1,0
MA_08A (2)	1,1	0,5	0,5	0,4	0,8	1,4	0,4	1,1
MA_08B (2)	1,4	0,9	0,7	0,8	1,2	1,7	0,5	1,4
MA_08C (1)	0,2	0,0	0,0	0,1	0,1	0,5	0,1	0,3
MA_08D (4)	0,9	0,2	0,1	0,3	0,5	1,8	0,1	1,1

ML1S_ZAL (Zahl) Punkte von 0 bis 13
 ML3S_RUF (Raum und Form) Punkte von 0 bis 10
 ML4S_FUZ (Funktionaler Zusammenhang) Punkte von 0 bis 18

**A5.15 Tabelle: MATHEMATIK. Vergleichswerte Teil IV.
Ergebnisse itemweise angeordnet nach Kompetenzen.**

Wiedergegeben werden mittlere Punktzahlen. Zu den Itemkurzbezeichnungen vgl. die Liste zu Beginn des Abschnitts; in Klammern die maximal erreichbaren Punkte. Nur für K2, K3 und K5 konnten zusammenfassende Werte berechnet werden; vgl. Einleitung. Basis: Die zur Teilnahme verpflichteten Mitglieder der Stichprobe.

KOMPETENZEN	T/FE	T/GA	H, H/R:H	H, H/R:R	R	Y	B	gesamt
MK2S_MAL (10) (Lösungsanteil)	6,7 (67%)	4,0 (40%)	4,9 (49%)	5,3 (53%)	5,3 (53%)	7,5 (75%)	4,1 (41%)	6,4 (63%)
MA_02A (2)	1,7	1,3	1,5	1,6	1,6	1,8	1,6	1,7
MA_02B (1)	0,8	0,5	0,6	0,6	0,6	0,8	0,6	0,7
MA_02C (1)	0,9	0,6	0,8	0,7	0,8	0,9	0,7	0,8
MA_05B (2)	0,7	0,2	0,4	0,6	0,5	1,0	0,1	0,7
MA_06B (1)	0,8	0,6	0,7	0,8	0,8	0,9	0,6	0,8
MA_06C (3)	1,9	0,8	1,0	1,1	1,2	2,1	0,7	1,6
MK3S_MOD (25) (Lösungsanteil)	14,6 (59%)	10,2 (41%)	9,7 (39%)	10,6 (42%)	12,8 (51%)	17,6 (71%)	9,1 (37%)	14,8 (59%)
MA_01A (4)	3,3	2,6	2,3	2,5	3,0	3,5	2,6	3,2
MA_01B (2)	1,6	1,3	1,0	1,1	1,4	1,8	1,2	1,6
MA_05A (4)	1,6	1,0	1,3	1,8	1,4	2,3	0,8	1,8
MA_07A (4)	3,3	2,8	3,0	3,0	3,2	3,7	2,7	3,4
MA_07B (2)	1,1	0,7	0,8	0,6	1,1	1,0	0,8	1,0
MA_08A (2)	1,1	0,6	0,5	0,4	0,8	1,4	0,4	1,1
MA_08B (2)	1,4	0,9	0,7	0,8	1,2	1,7	0,5	1,4
MA_08C (1)	0,2	0,0	0,0	0,1	0,1	0,5	0,1	0,3
MA_08D (4)	0,9	0,2	0,1	0,3	0,5	1,8	0,1	1,1
MK5S_SYM (15) (Lösungsanteil)	9,1 (61%)	5,3 (36%)	5,9 (39%)	6,2 (42%)	8,3 (55%)	11,6 (77%)	5,4 (36%)	9,5 (63%)
MA_02D (2)	1,8	1,7	1,4	1,6	1,7	1,9	1,6	1,8
MA_03A (1)	0,6	0,5	0,5	0,7	0,6	0,7	0,6	0,6
MA_03B (1)	0,3	0,1	0,1	0,2	0,3	0,6	0,2	0,4
MA_03C (2)	1,1	0,4	0,6	0,4	1,1	1,5	0,6	1,2
MA_04 (3)	1,6	0,5	0,8	0,8	1,4	2,3	0,7	1,7
MA_06A (2)	1,6	1,3	1,4	1,6	1,6	1,8	1,3	1,7
MA_09A (2)	1,0	0,4	0,5	0,5	0,8	1,4	0,3	1,0
MA_09B (2)	1,1	0,5	0,8	0,5	0,8	1,4	0,2	1,1

MK2S_MAL (Probleme mathematisch lösen)

Punkte von 0 bis 10

MK3S_MOD (Mathematisch modellieren)

Punkte von 0 bis 25

MK5S_SYM (Mit symbolischen etc. Elementen umgehen)

Punkte von 0 bis 15

A5.16 Tabelle: MATHEMATIK. Vergleichswerte Teil V.
Ergebnisse itemweise angeordnet nach Anforderungsbereichen.
 Wiedergegeben werden mittlere Punktzahlen. Zu den Itemkurzbezeichnungen vgl. die Liste zu Beginn des Abschnittes; in Klammern die maximal erreichbaren Punkte. Nur für A1 und A2 konnten zusammenfassende Werte berechnet werden; vgl. Einleitung. Basis: Die zur Teilnahme verpflichteten Mitglieder der Stichprobe.

ANFORDERUNGS- BEREICHE	T/FE	T/GA	H, H/R:H	H, H/R:R	R	Y	B	gesamt
MA1S_REP (23) (Lösungsanteil)	13,6 (59%)	8,3 (36%)	9,4 (41%)	9,9 (43%)	12,2 (53%)	16,5 (72%)	8,5 (37%)	13,8 (60%)
MA_02A (2)	1,7	1,3	1,5	1,6	1,6	1,8	1,6	1,7
MA_02B (1)	0,8	0,5	0,6	0,6	0,6	0,8	0,6	0,7
MA_02C (1)	0,9	0,6	0,8	0,7	0,8	0,9	0,7	0,8
MA_02D (2)	1,8	1,7	1,4	1,6	1,7	1,9	1,6	1,8
MA_03A (1)	0,6	0,5	0,5	0,7	0,6	0,7	0,5	0,6
MA_03B (1)	0,3	0,1	0,1	0,2	0,3	0,6	0,2	0,4
MA_03C (2)	1,1	0,4	0,6	0,4	1,1	1,5	0,6	1,2
MA_04 (3)	1,6	0,5	0,8	0,8	1,4	2,3	0,7	1,7
MA_05A (4)	1,6	1,1	1,3	1,8	1,4	2,3	0,8	1,8
MA_07B (2)	1,1	0,7	0,8	0,6	1,1	1,0	0,8	1,0
MA_09A (2)	1,0	0,4	0,5	0,5	0,8	1,4	0,3	1,0
MA_09B (2)	1,0	0,5	0,8	0,5	0,8	1,4	0,2	1,1
MA2S_ZUS (31) (Lösungsanteil)	18,6 (60%)	12,0 (39%)	11,8 (38%)	13,0 (42%)	15,4 (50%)	22,1 (71%)	10,9 (35%)	18,3 (59%)
MA_01A (4)	3,3	2,6	2,3	2,5	3,0	3,5	2,6	3,2
MA_01B (2)	1,6	1,3	1,0	1,1	1,4	1,8	1,2	1,6
MA_05B (2)	0,7	0,2	0,4	0,6	0,5	1,0	0,1	0,7
MA_06A (2)	1,6	1,3	1,4	1,6	1,6	1,8	1,3	1,7
MA_06B (1)	0,8	0,6	0,7	0,8	0,8	0,9	0,6	0,8
MA_06C (3)	1,9	0,8	1,0	1,1	1,2	2,1	0,7	1,6
MA_07A (4)	3,3	2,8	3,0	3,0	3,2	3,7	2,7	3,4
MA_08A (2)	1,1	0,6	0,5	0,4	0,8	1,4	0,4	1,1
MA_08B (2)	1,4	0,9	0,7	0,8	1,2	1,7	0,5	1,4
MA_08C (1)	0,2	0,0	0,0	0,1	0,1	0,5	0,1	0,3
MA_08D (4)	0,9	0,2	0,1	0,3	0,5	1,8	0,1	1,1
MA_10A (2)	0,9	0,4	0,4	0,4	0,7	1,1	0,3	0,9
MA_10B (2)	0,8	0,3	0,3	0,4	0,5	0,9	0,3	0,7

MA1S_REP (Reproduzieren)

Punkte von 0 bis 23

MA2S_ZUS (Zusammenhänge herstellen)

Punkte von 0 bis 31

A5.5 Ergebnisse für die Items im Fach Mathematik. (Freiwillige Teilnehmer/innen)

Im einleitenden Abschnitt findet sich die Zuordnung der einzelnen Items zu den Kompetenzbereichen sowie weitere Charakterisierungen, die hier nicht wiederholt zu werden brauchen. Datengrundlage: Die Mitglieder der Stichprobe. Die nachstehenden Tabellen können aufgrund der Stichprobengröße nur drei Gruppen aus dem Kreis der freiwilligen Teilnehmer/innen berücksichtigen: Gesamtschüler/innen auf dem Kursniveau G/A, Schüler/innen des Hauptschulbildungsganges und Berufsfachschüler/innen.

A5.17 Tabelle: MATHEMATIK. Vergleichswerte Teil I. Übersicht über zusammenfassende Ergebnisse

Wiedergegeben werden Teil mittlere Lösungsanteile und Zensuredurchschnitte sowie der Anteil, mit dem die Noten 5 und 6 vertreten sind.

Basis: Die Mitglieder der Stichprobe, die freiwillig teilgenommen haben.

	T/GA	H, H/R:H	B	gesamt
MSA gesamt				
MSA_BEST	20%	24%	56%	33%
GES_JAHR	37%	71%	88%	68%
GES_PRUF	31%	33%	58%	40%
Mathematik gesamt				
XM_PZ_TT	32%	30%	35%	32%
MA_PRUEF	4,9%	5,1%	4,8%	5,0%
MA_PR56	84%	86%	76%	82%
MA_JAHR	3,9%	3,0%	3,6%	3,4%
Leitideen				
Zahl	42%	44%	53%	46%
Raum, Form	33%	26%	23%	27%
Funktionaler Zusam.	26%	23%	32%	26%
Kompetenz				
Mathematisch lösen	38%	37%	30%	35%
Math. modellieren	33%	30%	36%	32%
Symbolik etc.	31%	30%	40%	33%
Anforderungsbereich				
Reproduzieren	32%	31%	39%	34%
Zusammenhänge	32%	28%	31%	30%

- MSA_BEST : Bestehensquote "MSA insgesamt"
 GES_JAHR : Bestehensquote "Gesamtergebnis im Jahrgangsteil"
 GES_PRUF : Bestehensquote "Gesamtergebnis in den vier Prüfungsfächern"
 XM_PZ_TT : Gesamtwert Mathematik/Lösungsanteil: Erreichte Punktzahl in Prozent
 MA_PRUEF : Prüfungsnote Mathematik
 MA_PR56 : Anteil an Noten 5 und 6
 MA_JAHR : Jahrgangsnote Mathematik

A5.18 Tabelle: MATHEMATIK. Vergleichswerte Teil II.

Basis: Die freiwilligen Teilnehmer/innen aus der Stichprobe.

Wiedergegeben werden bei den Items (Teilaufgaben) mittlere Punktzahlen, bei den Aufgaben Lösungsanteile. Zu den Itemkurzbezeichnungen vgl. die Liste im einleitenden Abschnitt; in Klammern dahinter die maximal erreichbare Punktzahl. XM_SUMME: Gesamtpunktzahl.

	T/GA	H, H/R: H	B	Gesamt
XM_SUMME: Punkte (Lösungsanteil)	18,0 (32%)	16,5 (30%)	19,5 (35%)	17,8 (32%)
MA_01A (4)	2,0	2,2	2,5	2,2
MA_01B (2)	0,9	0,9	1,1	1,0
Aufgabe 1 (6)	49%	51%	60%	54%
MA_02A (2)	1,2	1,4	1,2	1,3
MA_02B (1)	0,5	0,5	0,4	0,5
MA_02C (1)	0,8	0,7	0,6	0,7
MA_02D (2)	1,5	1,5	1,7	1,6
Aufgabe 2 (6)	66%	69%	66%	67%
MA_03A (1)	0,4	0,4	0,6	0,4
MA_03B (1)	0,1	0,1	0,1	0,1
MA_03C (2)	0,3	0,3	0,9	0,5
Aufgabe 3 (4)	20%	19%	41%	26%
Aufgabe 4 (3)	0,4 14%	0,5 17%	1,1 35%	0,7 22%
MA_05A (4)	1,1	0,8	0,8	0,9
MA_05B (2)	0,1	0,2	0,0	0,1
Aufgabe 5 (6)	19%	15%	14%	16%
MA_06A (2)	1,3	1,1	0,9	1,1
MA_06B (1)	0,5	0,5	0,3	0,5
MA_06C (3)	0,8	0,5	0,4	0,5
Aufgabe 6 (6)	44%	35%	27%	35%
MA_07A (4)	2,4	2,5	2,4	2,4
MA_07B (2)	0,4	0,6	0,9	0,7
Aufgabe 7 (6)	47%	51%	55%	51%
MA_08A (2)	0,5	0,2	0,3	0,3
MA_08B (2)	0,6	0,3	0,7	0,5
MA_08C (1)	0,0	0,0	0,0	0,0
MA_08D (4)	0,3	0,0	0,3	0,2
Aufgabe 8 (9)	15%	5%	14%	11%
MA_09A (2)	0,3	0,3	0,3	0,3
MA_09B (2)	0,1	0,3	0,4	0,3
Aufgabe 9 (4)	17%	13%	16%	15%
MA_10A (2)	0,2	0,2	0,4	0,3
MA_10B (2)	0,4	0,2	0,4	0,3
MA_10C (2)	0,7	0,6	0,7	0,6
Aufgabe 10 (6)	21%	16%	25%	20%

A5.19 Tabelle: MATHEMATIK. Vergleichswerte Teil III.**Ergebnisse itemweise angeordnet nach Leitideen.**

Werte: Mittlere Punktzahlen. Zu den Itemkurzbezeichnungen vgl. die Liste im einleitenden Abschnitt. Nur für L1, L3 und L4 konnten zusammenfassende Werte berechnet werden; vgl. dort. Basis: Die freiwilligen Teilnehmer/innen aus der Stichprobe.

LEITIDEEN	T/GA	H, H/R: H	B	gesamt
ML1S_ZAL (13) (Lösungsanteil)	5,4 (42%)	5,8 (44%)	6,9 (53%)	6,0 (46%)
MA_01A (4)	2,0	2,2	2,5	2,2
MA_01B (2)	0,9	0,9	1,1	1,0
MA_02A (2)	1,2	1,4	1,2	1,3
MA_02B (1)	0,5	0,5	0,4	0,5
MA_03A (1)	0,4	0,4	0,6	0,4
MA_03B (1)	0,1	0,1	0,1	0,1
MA_03C (2)	0,3	0,3	0,9	0,5
ML3S_RUF (10) (Lösungsanteil)	3,3 (33%)	2,6 (26%)	2,3 (23%)	2,7 (27%)
MA_06A (2)	1,3	1,1	0,9	1,1
MA_06B (1)	0,5	0,5	0,3	0,5
MA_06C (3)	0,8	0,5	0,4	0,5
MA_09A (2)	0,3	0,3	0,3	0,3
MA_09B (2)	0,4	0,3	0,4	0,3
ML4S_FUZ (18) (Lösungsanteil)	4,6 (26%)	4,0 (22%)	5,7 (32%)	4,7 (26%)
MA_04 (3)	0,4	0,5	1,1	0,7
MA_07A (4)	2,4	2,5	2,4	2,4
MA_07B (2)	0,4	0,6	0,9	0,7
MA_08A (2)	0,5	0,2	0,3	0,3
MA_08B (2)	0,6	0,3	0,7	0,5
MA_08C (1)	0,0	0,0	0,0	0,0
MA_08D (4)	0,3	0,0	0,3	0,2

ML1S_ZAL (Zahl) : Punkte von 0 bis 13
 ML3S_RUF (Raum und Form) : Punkte von 0 bis 10
 ML4S_FUZ (Funktionaler Zusammenhang) : Punkte von 0 bis 18

A5.20 Tabelle: MATHEMATIK. Vergleichswerte Teil IV.**Ergebnisse itemweise angeordnet nach Kompetenzen.**

Wiedergegeben werden mittlere Punktzahlen. Zu den Itemkurzbezeichnungen vgl. die Liste im einleitenden Abschnitt. Nur für K2, K3 und K5 konnten zusammenfassende Werte berechnet werden; vgl. dort.

Basis: Die freiwilligen Teilnehmer/innen aus der Stichprobe.

KOMPETENZEN	T/GA	H, H/R: H	B	gesamt
MK2S_MAL (10) (Lösungsanteil)	3,8 (38%)	3,7 (37%)	3,0 (30%)	3,5 (35%)
MA_02A (2)	1,2	1,4	1,2	1,3
MA_02B (1)	0,5	0,5	0,4	0,5
MA_02C (1)	0,8	0,7	0,6	0,7
MA_05B (2)	0,1	0,2	0,0	0,1
MA_06B (1)	0,6	0,5	0,3	0,5
MA_06C (3)	0,8	0,5	0,4	0,5
MK3S_MOD (25) (Lösungsanteil)	8,2 (33%)	7,4 (30%)	9,0 (36%)	8,1 (32%)
MA_01A (4)	2,0	2,2	2,5	2,2
MA_01B (2)	0,9	0,9	1,1	1,0
MA_05A (4)	1,1	0,8	0,8	0,9
MA_07A (4)	2,4	2,5	2,4	2,4
MA_07B (2)	0,4	0,6	0,9	0,7
MA_08A (2)	0,5	0,2	0,3	0,3
MA_08B (2)	0,6	0,3	0,7	0,5
MA_08C (1)	0,0	0,0	0,0	0,0
MA_08D (4)	0,3	0,0	0,3	0,2
MK5S_SYM (15) (Lösungsanteil)	4,7 (31%)	4,5 (30%)	5,9 (40%)	5,0 (33%)
MA_02D (2)	1,5	1,5	1,7	1,6
MA_03A (1)	0,4	0,4	0,6	0,4
MA_03B (1)	0,1	0,1	0,1	0,1
MA_03C (2)	0,3	0,3	0,9	0,5
MA_04 (3)	0,4	0,5	1,1	0,7
MA_06A (2)	1,3	1,1	0,9	1,1
MA_09A (2)	0,3	0,3	0,3	0,3
MA_09B (2)	0,4	0,3	0,4	0,3

MK2S_MAL (Probleme mathematisch lösen) : Punkte von 0 bis 10
 MK3S_MOD (Mathematisch modellieren) : Punkte von 0 bis 25
 MK5S_SYM (Mit symbolischen etc. Elementen umgehen) : Punkte von 0 bis 15

A5.21 Tabelle: MATHEMATIK. Vergleichswerte Teil V.
Ergebnisse itemweise angeordnet nach Anforderungsbereichen.
 Werte: Mittlere Punktzahlen. Itemkurzbezeichnung: Ggf. mit Maximalpunktzahl. Nur für A1 und A2 konnten zusammenfassende Werte berechnet werden; vgl. einleitenden Abschnitt. Basis: Die freiwilligen Teilnehmer/innen aus der Stichprobe.

ANFORDERUNGS- BEREICHE	T/GA	H, H/R: H	B	gesamt
MA1S_REP (23) (Lösungsanteil)	7,4 (32%)	7,3 (31%)	9,0 (39%)	7,8 (34%)
MA_02A (2)	1,2	1,4	1,2	1,3
MA_02B (1)	0,5	0,5	0,4	0,5
MA_02C (1)	0,8	0,7	0,6	0,7
MA_02D (2)	1,5	1,5	1,7	1,6
MA_03A (1)	0,4	0,4	0,6	0,4
MA_03B (1)	0,1	0,1	0,1	0,1
MA_03C (2)	0,3	0,3	0,9	0,5
MA_04 (3)	0,4	0,5	1,1	0,7
MA_05A (4)	1,1	0,8	0,8	0,9
MA_07B (2)	0,4	0,6	0,9	0,7
MA_09A (2)	0,3	0,3	0,3	0,3
MA_09B (2)	0,4	0,3	0,4	0,3
MA2S_ZUS (31) (Lösungsanteil)	10,0 (32%)	8,7 (28%)	9,7 (31%)	9,3 (30%)
MA_01A (4)	2,0	2,2	2,5	2,2
MA_01B (2)	0,9	0,9	1,1	1,0
MA_05B (2)	0,1	0,2	0,0	0,1
MA_06A (2)	1,3	1,1	0,9	1,1
MA_06B (1)	0,6	0,5	0,3	0,5
MA_06C (3)	0,8	0,5	0,4	0,5
MA_07A (4)	2,4	2,5	2,4	2,4
MA_08A (2)	0,5	0,2	0,3	0,3
MA_08B (2)	0,6	0,3	0,7	0,5
MA_08C (1)	0,0	0,0	0,0	0,0
MA_08D (4)	0,3	0,0	0,3	0,2
MA_10A (2)	0,2	0,2	0,4	0,3
MA_10B (2)	0,4	0,2	0,4	0,3

MA1S_REP (Reproduzieren) : Punkte von 0 bis 23
 MA2S_ZUS (Zusammenhänge herstellen) : Punkte von 0 bis 31

A6
Ergänzende Tabellen:
Zu den Realchüler/innen, die den MSA nicht erreicht haben

Die nachstehend dokumentierten Charakteristika der Schüler/innen, die das Zertifikat MSA nicht bekommen haben, konzentrieren sich auf diejenigen, die zentrale Zielgruppe des mittleren Schulabschlusses bilden, nämlich die Schüler/innen der Realschule. Von diesen haben 19% den MSA nicht bestanden. Es sind diese 19%, die im Mittelpunkt der folgenden Betrachtung stehen.

In den nachstehenden Tabellen wird nach einem einheitlichen Muster verfahren. Es wird dokumentiert, wie sich bei unterschiedlichen Aspekten (Geschlecht z.B.) die beiden Gruppen derjenigen, die bestanden, und derjenigen, die nicht bestanden haben, zusammensetzen oder wie hoch deren Mittelwerte sind. Da die Datensätze nicht für alle Schüler/innen und für alle Merkmale vollständig sind, können die zugrundeliegenden absoluten Häufigkeiten (Fallzahlen) von Tabelle zu Tabelle schwanken.

Tabelle A6.1: Zusammensetzung der beiden Gruppen *nicht bestanden/bestanden* nach Geschlecht und Herkunftssprache. (Basis: Nur Realschüler/innen.)

	Anzahl der Fälle gesamt	MSA <i>nicht bestanden</i>	MSA <i>bestanden</i>
Geschlecht: Summe	5 530 100%	1 026 100%	4 504 100%
Schülerinnen	47%	51%	47%
Schüler	53%	49%	53%
Herkunftssprache: Summe	5 530 100%	1 026 100%	4 504 100%
deutsch	81%	67%	84%
türkisch	10%	20%	8%
andere	9%	13%	8%

Die weiblichen Jugendlichen sind etwas überrepräsentiert in der Gruppe, die den MSA nicht erreicht haben (51% sind in dieser Gruppe Mädchen, in der Realschülerschaft stellen sie nur 47%), deutlich überrepräsentiert sind die Jugendlichen türkischer und anderer Herkunftssprache (20% bzw. 13% statt 10% bzw. 9%). Dies illustriert die Abbildung A6.2, wenn wir die Höhe der jeweils sich entsprechenden Balken in den beiden Ensembles *nicht bestanden* und *bestanden* miteinander vergleichen. A

Tabelle A6.3 zeigt, dass die Geschlechter sich nicht nach demselben Muster auf die Schularten verteilen. Es gibt deutlich mehr Mädchen als Jungen, die auf das Gymnasium gehen, während es bei der Realschule umgekehrt ist, wenn auch nicht so stark ausgeprägt. Es ist anzunehmen, dass es die fehlenden Mädchen sind, die auf das Gymnasium anstatt auf die Realschule gehen, aufgrund derer das weibliche Gesamtergebnis etwas schwächer als erwartet ausfällt.

Abbildung A6.2: Zusammensetzung der beiden Gruppen *nicht bestanden/bestanden* nach Geschlecht und Herkunftssprache.

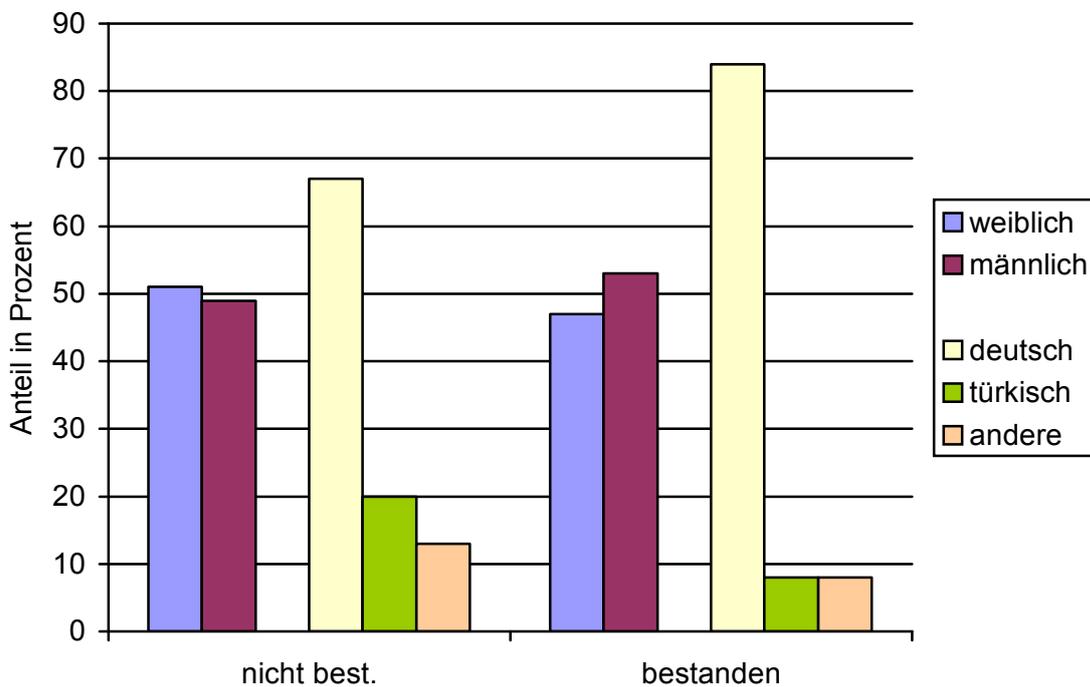


Tabelle A6.3: Verteilung der Geschlechter auf die Schularten.
Basis: Pflichtteilnehmer/innen.

	weiblich	männlich	gesamt
Gesamtschule	2 867 22%	3 176 24%	6 043 23%
Hauptschule	312 2%	369 3%	681 3%
Haupt/Realschule	208 2%	277 2%	485 2%
Realschule	2 855 22%	3 170 24%	6 025 23%
Gymnasium	6 327 48%	5 280 40%	11 607 44%
Berufliche Schule	567 4%	788 6%	1 355 5%
gesamt	13 136 100%	13 060 100%	26 196 100%

Tabelle A6.4 konkretisiert, woran die Schüler/innen, die den MSA nicht bestanden haben, gescheitert sind.

Tabelle A6.4: Prüfungs- und Jahrgangsnote der beiden Gruppen *nicht bestanden/bestanden*. (Nur Realschüler/innen.)

	Alle Realschüler/innen	Realsch., die den MSA <i>nicht bestanden</i> haben	Realsch., die den MSA <i>bestanden</i> haben
Prüfungsteil bestanden zu	85%	17%	100%
Jahrgangsteil bestanden zu	91%	52%	100%
Deutsch			
Prüfungsnote			
Mittelwert	3,2	4,0	3,0
Anteil der Noten 5 und 6	6%	29%	1%
Jahrgangsnote			
Mittelwert	3,2	3,9	3,0
Anteil der Noten 5 und 6	3%	15%	1%
Englisch			
Prüfungsnote			
mündliche Note: Mittelwert	3,1	4,0	2,9
schriftliche Note; Mittelwert	3,4	4,5	3,2
Gesamtprüfungsnote: Mittelwert	3,3	4,4	3,1
Anteil der Noten 5 und 6	12%	49%	4%
Jahrgangsnote			
Mittelwert	3,3	4,1	3,1
Anteil der Noten 5 und 6	7%	2%	2%
Französisch			
Prüfungsnote			
mündliche Note: Mittelwert	4,0	4,7	3,7
schriftliche Note; Mittelwert	3,2	3,9	3,0
Gesamtprüfungsnote: Mittelwert	3,7	4,5	3,5
Anteil der Noten 5 und 6	20%	65%	7%
Jahrgangsnote			
Mittelwert	3,3	4,2	3,1
Anteil der Noten 5 und 6	11%	41%	2%
Mathematik			
Prüfungsnote			
Mittelwert	4,1	4,9	3,9
Anteil der Noten 5 und 6	41%	81%	32%
Jahrgangsnote			
Mittelwert	3,3	4,2	3,1
Anteil der Noten 5 und 6	11%	38%	5%
Präsentationsprüfung⁵⁰			
Prüfungsnote			
Mittelwert	2,4	3,4	2,2
Anteil der Noten 5 und 6	4%	19%	1%

⁵⁰ Fach der Präsentationsprüfung: In der Gruppe derjenigen, die nicht den MSA erreicht haben, wurden die Fächer Biologie und Erdkunde häufiger gewählt, als bei jenen, die den MSA bestanden haben, die wiederum häufiger Geschichte und Physik wählten (hier nicht tabellarisch dokumentiert).

Die Tabelle zeigt, dass der Prüfungsteil die weit höhere Hürde darstellte als der Jahrgangsteil; erster wurde nur von 17%, letzter von 52% der Schüler/innen bestanden, die insgesamt den MSA nicht erreicht haben. Es ist also der zentrale Bewertungsmaßstab der Prüfungsarbeiten, der erheblich zu einer Verschärfung der Anforderungen beigetragen hat. Das wird auch daran deutlich, dass es weit weniger Schüler/innen gibt, für die der Jahrgangsteil schwieriger als der Prüfungsteil war, als solche, die den Prüfungsteil nicht, aber den Jahrgangsteil bestanden, wie die Tabelle A6.5 belegt (177 zu 531 Schüler/innen).

Tabelle A6.5: Bestehen und Nicht-Bestehen im Prüfungs- und im Jahrgangsteil.
Basis: Realschüler/innen.

	Jahrgangsteil		gesamt
	nicht bestanden	bestanden	
Prüfungsteil			
nicht bestanden	318 6%	531 10%	849 15%
bestanden	177 3%	4 504 81%	4 681 85%
gesamt	495 9%	5 035 91%	5 530 100%

Der globale Eindruck, der Prüfungs- sei schwieriger als der Jahrgangsteil gewesen, wird durch die fachspezifische Betrachtung präzisiert, die zeigt, dass durchgängig der Anteil an Fünfen und Sechsen bei den Prüfungsnoten höher ist als bei den Jahrgangsnoten. Die größte Hürde stellt offensichtlich Mathematik dar, gefolgt von den Fremdsprachen, während Deutsch und der Präsentationsprüfung zwar auch noch Tribut gezollt werden musste, aber nicht mehr im selben Ausmaße.

Prüfungsnote/Anteil an 5 und 6

Ma: 81% Frz: 65% En: 49% Deu: 29% Prä: 19%

Interessanterweise gilt diese Reihenfolge nicht für die Jahrgangsnote, d.h. in der zentralen und in der schulischen Bewertung gibt es Divergenzen, wie schwer ein Fach ist.

Jahrgangsnote/Anteil an 5 und 6

Frz: 41% Ma: 38% Deu: 15% En: 2%

Die Unterteilungen der Arbeiten erlauben es, genauer zu erfassen, welche Komponenten der Arbeiten sich als besonders schwierig darstellten; vgl. Tabelle A6.6.

Tabelle A6.6: Ergebnisse (Lösungsanteile) in den Komponenten der Facharbeiten beider Gruppen *nicht bestanden/bestanden*. (Nur Realschüler/innen.)

	gesamt	MSA <i>nicht bestanden</i>	MSA <i>bestanden</i>
Deutsch	74%	65%	76%
Lesen	81%	73%	82%
Sprachwissen	64%	52%	67%
Schreiben	68%	56%	70%
Lesedimensionen⁵¹			
Informationen ermitteln	90%	86%	91%
Textbezogenes Interpretieren	75%	66%	76%
Reflektieren und Bewerten	83%	76%	85%
Bewertungskriterien Schreiben⁵²			
Text 1: Inhalt des Briefes	-0,05	-0,66	0,08
Text 2: Gestaltung des Briefes	-0,20	-0,51	-0,13
Argumentation 1: Mind. ein Beleg	0,00	-0,33	0,07
Argumentation 2: Vielfalt der Arg.	0,04	-0,08	0,06
Englisch	71%	59%	74%
Hören	73%	62%	76%
Lesen	80%	70%	82%
Schreiben	61%	44%	64%
Französisch	64%	55%	67%
Hören	71%	66%	73%
Lesen	67%	61%	69%
Schreiben	54%	38%	58%
Mathematik	51%	35%	55%
Leitideen			
L1: Zahl	66%	49%	70%
L3: Raum und Form	52%	33%	56%
L4: Funktionaler Zusammenhang	46%	32%	49%
Kompetenzen			
K2: Probleme mathematisch lösen	54%	37%	57%
K3: Mathematisch modellieren	52%	37%	55%
K5: Symbolische etc. Elemente	55%	41%	58%
Anforderungsbereiche			
A1: Reproduzieren	53%	39%	56%
A2: Zusammenhänge herstellen	50%	35%	53%

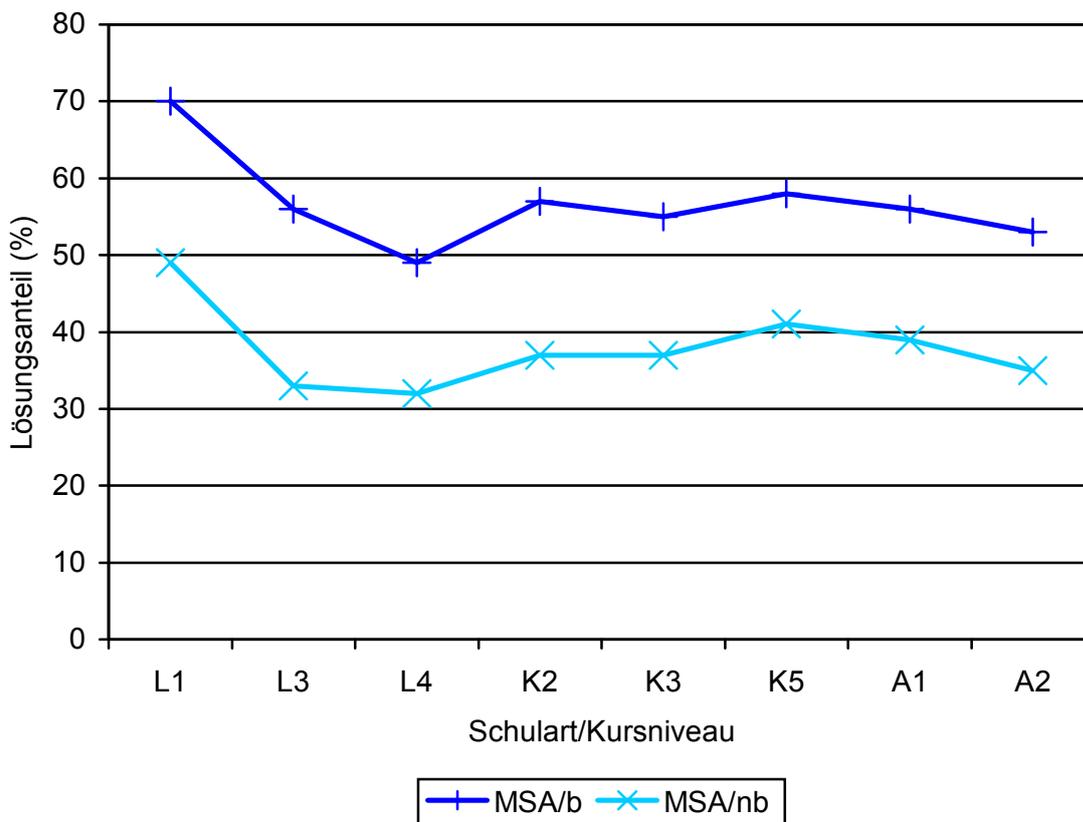
Wir betrachten die Differenzen in den Werten der beiden Gruppen *MSA nicht bestanden* und *MSA bestanden*. Bei den Gesamtlösungsanteilen ist die Differenz mit 20 Prozentpunkten im Fach Mathematik am größten: Dort also, wo generell das Leistungsniveau nicht so hoch ist, sinkt es in der Gruppe derjenigen, die den MSA nicht erreicht haben, noch einmal drastisch

⁵¹ Die Werte der Lesedimensionen werden nur der Vollständigkeit halber dokumentiert, gehen aber aufgrund der unerklärten und bereits apostrophierten Eigentümlichkeit nicht in die Auswertung ein, dass die vom Konstrukt her schwierigere Dimension *Reflektieren und Bewerten* höhere Lösungsanteile aufweist als die ansich leichtere *Textbezogenes Interpretieren*.

⁵² Hier werden Faktorwerte angegeben; vgl. Kapitel 2 und im Anhang den Abschnitt A2.7.

ab. Dabei lässt sich keine Mathematikkomponente eindeutig bestimmen, die dieses schlechte Ergebnis in besonderem Maße charakterisierte: In allen Kategorien der Leitideen, Kompetenzen und Anforderungsbereiche liegt die *Nicht-Besteher-Gruppe* mit etwa demselben Abstand unterhalb der *Besteher-Gruppe*; in Abbildung A6.7 verlaufen die Linien beider Gruppen weitgehend parallel.

A6.7 Abbildung: MATHEMATIK. Ergebnisse (Lösungsanteile) in einzelnen Kategorien der Mathematikarbeit derjenigen, die den MSA bestanden (MSA/b) und nicht bestanden haben (MSA/nb).
Basis: Realschüler/innen.



Leitideen

L1: Zahl

L3: Raum und Form

L4: Funktionaler Zusammenhang

Anforderungsbereiche:

Kompetenzen

K2: Probleme mathematisch lösen

K3: Mathematisch modellieren

K5: Symbolische, formale, technische Elemente

A1: Reproduzieren A2: Zusammenhänge herstellen

Das bedeutet für den Mathematikunterricht, dass es keiner gruppenspezifischen Förderung bedarf, sondern einer inhaltspezifischen, nämlich in den Kategorien, die generell schlecht ausfallen.

Für die anderen Fächer ist jedoch der Abstand zwischen beiden Gruppen abhängig von der Komponente, also nicht überall gleich. Eine markante Schwäche zeigt sich sowohl in den Fremdsprachen wie im Deutschen im Teilbereich Schreiben, dessen Lösungsanteile auch bei denjenigen, die den MSA erreichten, relativ niedrig sind. (Im Deutschen trifft das auch für

den Bereich Sprachwissen.) Was im Vergleich der Fächerergebnisse gesagt wurde, gilt auch innerhalb der Fächer: Die "Nichtbesteher" sind dort noch einmal besonders schlecht, wo schon die "Besteher" nicht gut sind. Offensichtlich ist in den schwierigen Bereichen ein Anforderungsniveau erreicht, bei dem - überspitzt formuliert - die einen gerade noch etwas zustande bringen, die anderen jedoch überfordert sind, so dass hier die Schere besonders weit auseinanderklafft.

A7 Abkürzungen

Bei der Darstellung der Ergebnisse wird häufig nach Schularten und auf Kursniveaus bzw. Bildungsgängen differenziert. Mit der neu eingeführten Schulnummer gelten folgende Abkürzungen für die Schularten:

B	Berufsschule (hier verwendet für die Berufsfachschule)
H	Hauptschule
R	Realschule
T	Gesamtschule
Y	Gymnasium

Ferner gibt es die verbundenen Haupt- und Realschulen, die ab Schuljahr 2006/2007 durch das Kürzel V gekennzeichnet werden. Im vorliegenden Text werden sie durch **H/R** markiert.

Innerhalb einiger Schularten findet eine fachspezifische äußere Leistungsdifferenzierung statt, der Unterricht erfolgt also nach Kursniveaus. In der Gesamtschule werden im Prinzip vier Niveaus unterschieden: **F, E, G und A** (Anordnung beginnend mit der höchsten Anforderung). Häufig werden die F- und E-Kurse sowie die G- und A-Kurse zusammengelegt; Kennzeichnung erfolgt mit **F/E und G/A**. An einigen Gesamtschulen gibt es keine äußere Leistungsdifferenzierung; sie werden als Modellschulen (**Mo** oder **Modell**) in den Tabellen ausgewiesen oder durch den Zusatz **o.(hne) Differenzierung** gekennzeichnet.

Für ihre Schüler/innen konnten die verbundenen Haupt- und Realschulen fachweise angeben, ob sie dem Real- oder dem Hauptschulbildungsgang zugeordnet waren: **R oder H**. Anhand dieser Kennzeichnung unterschieden die Hauptschulen ebenfalls, ob ihre Schüler/innen in Kursen höherer (**R**) oder niedrigerer (**H**) Anforderung unterrichtet wurden.

Bei Differenzierungen nach Geschlecht werden die Abkürzungen **w** für weiblich und **m** für männlich verwendet. In die Analyse gingen ferner die Merkmale *Herkunfts- und überwiegender Verkehrssprache zu Hause* ein, zwei Merkmale, die vier Ausprägungen annehmen konnten: **deutsch, türkisch, russisch, andere**. Die hieraus resultierenden Gruppen werden durch **dH, tH, ..., rV, tV** gekennzeichnet. Bei Zusammenfassungen können die vier zu zwei Ausprägungen zusammengelegt werden: **d** sowie **nd** und dementsprechend **dH, ndH, dV und ndV**.