

# Diagnostische Kompetenzen von Lehrpersonen dritter und fünfter Klassen im Land Brandenburg



UNIVERSITÄT  
LEIPZIG

Erziehungswissenschaftliche Fakultät

Gottlebe, Katrin; Latzko, Brigitte; Hesse, Ingrid

## Theoretischer Hintergrund & Forschungsfrage

Seit 2007 wird in Grundschulen des Landes Brandenburg verbindlich zum Schuljahresbeginn eine individuelle Lernstandsanalyse (ILeA; MBJS, 2007) für jedeN SchülerIn durchgeführt, auf deren Basis die Lehrpersonen ihren weiteren Unterricht planen. Die Lehrpersonen erhalten also kontinuierlich Rückmeldung zum Lernstand des Kindes im Fach Deutsch und können die Rückmeldung nutzen, um ihr eigenes Urteil zu überprüfen (Schrader & Helmke, 2001). Diese diagnostischen Kompetenzen von Lehrpersonen sind hoch relevant für den Lernerfolg von SchülerInnen. Studien fokussieren in der Modellierung der diagnostischen Kompetenz auf das Akkuratheitsparadigma (Schrader & Helmke 1987). Dabei wird Lehrpersonen, die SchülerInnen ihrer Klasse bezogen auf eine spezifische Fähigkeit

akkurat einschätzen können, hohe diagnostische Kompetenzen zugeschrieben (Südkamp et al., 2012). In deutschen und internationalen Studien zur Urteilsgenauigkeit von Leseverstehen zeigten sich mittlere Korrelationen zwischen Lehrerurteil und Schülerleistung von  $r = .25$  bis  $.84$  (Südkamp et al., 2012).

Vor diesem Hintergrund wird in der vorliegenden Studie untersucht, wie genau Lehrpersonen der Primarstufe, die kontinuierlich eine indirekte Rückmeldung zu ihrer Urteilsgenauigkeit im Fach Deutsch erhalten, die Lesekompetenz ihrer SchülerInnen einschätzen. Dabei werden Leseleistung und Leseflüssigkeit separat betrachtet.

## Methodik

### Stichprobe

Die Stichprobe besteht aus 21 Grundschullehrerinnen des Landes Brandenburg, die 420 SchülerInnen beurteilten (396 Urteile Leseleistung, 420 Urteile Leseflüssigkeit). 9 Lehrerinnen unterrichteten eine dritte Klasse, 12 eine fünfte Klasse. 16 (76%) geben an, mehr als 10 Jahre Berufserfahrung zu haben. Von 383 SchülerInnen lagen Testdaten zu Leseleistung vor (Gesamt-T-Wert:  $M = 51.0$ ,  $SD = 9.55$ ), von 369 zu Leseflüssigkeit (Lesequotient:  $M = 91.5$ ,  $SD = 12.55$ ).

### Durchführung

Die Erhebung fand zu Beginn des Schuljahres 2018/19 (3.9.2018 - 12.10.2018) statt. Die Daten wurden anonymisiert erhoben. Die Lehrpersonen und SchülerInnen wurden vom MBJS zur Teilnahme verpflichtet.

Die globalen Urteile zu Leseleistung und Leseflüssigkeit wurden operationalisiert anhand der Items „Er/Sie kann Texte gut verstehen.“ und „Er/Sie kann Texte flüssig lesen.“, welche die Lehrperson auf einer fünfstufigen Skala („trifft überhaupt nicht zu“ - „trifft voll und ganz zu“) einschätzten. Mit den SchülerInnen wurde der ELFE II (Lenhard et al., 2017) und der SLS 2-9 (Mayringer & Wimmer, 2014) durchgeführt.

### Vorgehen bei der Datenanalyse

Anhand der globalen Einschätzungen der Leseleistung bzw. Leseflüssigkeit wurden die Rangordnungs-, Niveau- und Differenzierungskomponente ermittelt.

Um für die Differenzierungs- und Niveauelemente eine Korrespondenz der Urteile herzustellen, wurde der Normwert in ELFE II und SLS 2-9 in eine fünfstufige Skala umgewandelt (Abb. 1) und Differenzen aus dem Urteil der Lehrkraft mit der Leistungskategorie gebildet. Als genaues Urteil wurde dabei nur die exakte Übereinstimmung angesehen.

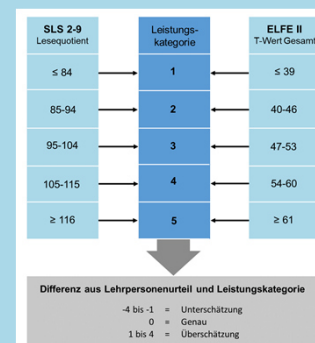


Abb. 1: Umkodierung der Testleistung in SLS 2-9 und ELFE II

## Ergebnisse

### Wie genau wird die Rangordnung der Leistung eingeschätzt?

Die Analysen ergeben eine mittlere Rangordnungskomponente für Leseleistung von  $\bar{r} = .63$  ( $SD = .188$ ,  $Min = .27$ ,  $Max = .89$ ) und für die Leseflüssigkeit von  $\bar{r} = .53$  ( $SD = .228$ ,  $Min = -.11$ ,  $Max = .87$ ).

Die mittlere Korrelation ist bei Leseleistung signifikant höher als bei Leseflüssigkeit,  $t(19) = 2.789$ ,  $p < .05$ .

Die mittleren Korrelationen für Leseleistung und Leseflüssigkeit unterscheiden sich nicht signifikant nach Jahrgangsstufe oder Berufserfahrung (mehr oder weniger als 10 Jahre).

### Wie genau wird die Streuung der Leistung eingeschätzt?

Die Differenzierungskomponente für Leseleistung liegt bei  $M = .92$  ( $SD = .221$ ,  $Min = .57$ ,  $Max = .141$ ), für Leseflüssigkeit bei  $M = 1.07$  ( $SD = .40$ ,  $Min = .55$ ,  $Max = 2.00$ ). Werte größer 1.0 weisen auf eine Überschätzung der Streuung der Schülerleistungen hin.

Die mittlere Streuung ist bei Leseflüssigkeit signifikant höher als bei Leseleistung,  $t(19) = -2.447$ ,  $p < .05$ .

Die Differenzierungskomponenten für Leseleistung und Leseflüssigkeit weisen keine signifikanten Unterschiede nach Jahrgangsstufe oder Berufserfahrung (mehr oder weniger als 10 Jahre) auf.

### Wie genau wird das Leistungsniveau eingeschätzt?

Ein großer Anteil der Schüler wird in der Leseleistung (Abb. 2) und der Leseflüssigkeit (Abb. 3) überschätzt, wobei diese Überschätzung eher in geringem Maße auftritt.

Die Analysen ergeben eine mittlere Niveauelemente für Leseleistung von  $M = .50$  ( $SD = 1.06$ ,  $Min = -2$ ,  $Max = 4$ ) und für Leseflüssigkeit von  $M = 1.55$  ( $SD = 1.11$ ,  $Min = -2$ ,  $Max = 4$ ).

Die mittlere Differenz ist bei Leseflüssigkeit signifikant höher als bei Leseleistung,  $t(316) = 18.832$ ,  $p < .001$ .

Die mittleren Differenzen unterscheiden sich nach Jahrgangsstufe signifikant für Leseleistung,  $t(352.8) = 2.362$ ,  $p < .05$ , nicht jedoch für Leseflüssigkeit,  $t(353) = 1.081$ ,  $p = .281$ .



Abb. 2: Häufigkeitsverteilung der Einschätzung der Leseleistung



Abb. 3: Häufigkeitsverteilung der Einschätzung der Leseflüssigkeit

Die Leseleistung von Kindern in der fünften Klassen wird eher unterschätzt als in der dritten Klassen, weniger überschätzt ( $\chi^2(2;361) = 6.682$ ,  $p < .05$ ,  $\phi = .136$ ).

Für die Leseflüssigkeit zeigen sich keine Unterschiede bei der Häufigkeit von Über- und Unterschätzung in den Jahrgangsstufen ( $\chi^2(2; 355) = 3.305$ ,  $p = .192$ ,  $\phi = .096$ ).

Hier werden Kinder aller Jahrgangsstufen überschätzt.

## Diskussion

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass brandenburgische Grundschullehrerinnen die Lesekompetenz ihrer SchülerInnen zu einem hohen Maße genau beurteilen können. Die mittleren Rangkomponenten reihen sich damit in die Ergebnisse vorliegender Studien ein (Südkamp et al., 2012).

Deutlich zeigt sich, dass Lehrpersonen die Leseleistung genauer einschätzen als die Leseflüssigkeit. Bei der Einschätzung der Leseflüssigkeit kommt es häufiger zu Überschätzungen als bei der Leseleistung. Dieses Ergebnis unterstützt die Ergebnisse von Hamilton & Shinn (2003). In Jahrgangsstufe 5 neigen die Lehrpersonen eher zu einer Unterschätzung der Leseleistung als in der Jahrgangsstufe 3.

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die kontinuierliche Rückmeldung zur Urteilsgenauigkeit mit hoher diagnostischer Kompetenz bei den Deutschlehrkräften einhergeht und unterstützen damit auch bildungspolitische Forderungen nach mehr Einsatz standardisierter diagnostischer Instrumente zur Erhöhung der diagnostischen Kompetenzen von Lehrpersonen (z.B. Strietholt & Bos, 2010).

In weiteren Schritten sollen die Erkenntnisse konsolidiert und erweitert werden, um daraus Anforderungen an das Weiterbildungscurriculum von praktisch tätigen Lehrpersonen ableiten zu können.

### Einschränkungen

- Feldstudie mit anfälliger Stichprobe
- keine Kontrolle der tatsächliche Nutzung der Ergebnisse der ILeA zur Reflexion der Urteilsgenauigkeit
- keine kontrollierte Trainingsstudie, z.B. Kontrollgruppe, die keine kontinuierliche Rückmeldung des Lernstandes erhält
- Kategorisierung der Testwerte der SchülerInnen tatsächlich kongruent zu globalen Beurteilungsskalen
- SLS 2-9: Normwerte für Österreicher

## Literatur

- Hamilton, C., & Shinn, M. R. (2003). Characteristics of Word Callers: An investigation of the accuracy of teachers' judgments of reading comprehension and oral reading skills. *School Psychology Review*, 32(2), 228-240.
- Lenhard, W., Lenhard, A., & Schneider, W. (2017). *ELFE II: Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler - Version II. Hogrefe Schultests*: Hogrefe.
- Mayringer, H., & Wimmer, H. (2014). *SLS 2-9: Salzburger Lese-Screening für die Schulstufen 2-9*: Hogrefe.
- Schrader, F.-W., & Helmke, A. (1987). Diagnostische Kompetenz von Lehrern: Komponenten und Wirkungen. *Empirische Pädagogik*, 1(1), 27-52.
- Strietholt, R., & Bos, W. (2010). Die Nutzung der Ergebnisse standardisierter Leistungstests und der Zusammenhang zwischen Schülerleistung und Lehrerurteil. In W. Böttcher, J. N. Dicke, & N. Hogrefe (Eds.), *Evaluation, Bildung und Gesellschaft: Steuerungsinstrumente zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (1st ed., pp. 165-177).
- Südkamp, A., Kaiser, J., & Möller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 743-762.
- Verwaltungsvorschriften zur Grundschulverordnung (VV-GV) vom 2. August 2007, *Amtsblatt MBJS/07*, S. 195.