

**ifbq**

Institut für Bildungsmonitoring  
und Qualitätsentwicklung

# **KERMIT** **Kompetenzen ermitteln**

---

**Hinweise und Anregungen zur Nutzung von KERMIT  
für die Unterrichts- und Schulentwicklung**



**Hamburg**

Behörde für Schule  
und Berufsbildung

## **Ansprechpartner**

Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ)

Denise Depping, Dr. Markus Lücken, Dr. Frank Musekamp, Franziska Thonke, Dr. Christian Schöber

Abteilung Qualitätsentwicklung und Evaluation (BQ 2)

Kompetenzmessung und Evaluation (BQ 22)

Beltgens Garten 25

20537 Hamburg

[kermi@ifbq.hamburg.de](mailto:kermi@ifbq.hamburg.de)

Stand: September 2020

## Inhaltsverzeichnis

1	Grundlagen und Grundsätze .....	5
1.1	Unterrichts- und Schulentwicklung mit KERMIT .....	5
1.2	Schutzräume zur vertrauensvollen Zusammenarbeit .....	6
1.3	Kompetenzorientierter Unterricht .....	7
2	Reflexionszyklus zur Unterrichts- und Schulentwicklung .....	11
2.1	Ergebnisse reflektieren .....	11
2.1.1	Vergleichende Betrachtung .....	12
2.1.2	Analyse auf unterschiedlichen Ebenen .....	16
2.2	Ursachen erforschen .....	23
2.3	Ziele setzen .....	24
2.4	Maßnahmen planen und durchführen .....	26
3	Konzept zum Umgang mit KERMIT-Ergebnissen .....	28
	Glossar .....	35
	Literatur .....	43



# 1 Grundlagen und Grundsätze

## 1.1 Unterrichts- und Schulentwicklung mit KERMIT

Unter dem Motto „Kompetenzen ermitteln“ (KERMIT) werden an den Hamburger Schulen in mehreren Jahrgangsstufen standardisierte Schulleistungstests durchgeführt. KERMIT erfasst ein ausgewähltes Spektrum der grundlegenden kognitiven Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, die als zentrale Bildungsziele der allgemeinbildenden Schulen in den Hamburger Bildungsplänen festgelegt sind. Die Hamburger Bildungspläne berücksichtigen die von der Kultusministerkonferenz (KMK) verabschiedeten nationalen Bildungsstandards, die für alle Bundesländer verbindlich sind.

Die KERMIT-Ergebnisse geben Hinweise darauf, inwiefern die Schülerinnen und Schüler die mit den Bildungsplänen und Bildungsstandards vorgegebenen Ziele erreichen. Lehrerinnen und Lehrer erhalten dadurch diagnostische Informationen, die ihnen ansonsten nicht oder nur eingeschränkt zur Verfügung stünden und die wertvolle Hinweise für die Unterrichts- und Schulentwicklung liefern können:

- Wie sind die Ergebnisse von Schulen derselben Schulform, die von einer ähnlichen Schülerschaft besucht werden (Vergleichsschulen), und wie an allen Stadtteilschulen oder Gymnasien? (soziale Bezugsnorm)
- Liegen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler unter oder über den Leistungsniveaus, die gemäß fachspezifischer Kompetenzstufenmodelle zu bestimmten Zeitpunkten in der Bildungslaufbahn erreicht werden sollten? (kriteriale Bezugsnorm)
- Wie entwickeln sich die Leistungen von Schülerinnen und Schülern in zentralen Kompetenzbereichen über mehrere Jahre? (individuelle Bezugsnorm)

Das Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ, Referat BQ 22) wertet die KERMIT-Testungen aus und meldet den Lehrerinnen und Lehrern (über die Schulleitung) die Ergebnisse ihrer Schülerinnen und Schüler zurück. Die Ergebnisse können nicht nur den Fachlehrkräften, sondern darüber hinaus verschiedenen schulinternen Gremien und Gruppen wertvolle Impulse für die Unterrichts- und Schulentwicklung liefern, z. B.

- dem Schulleitungsteam,
- den Fach- und Jahrgangskoordinatoren,
- den Fachkonferenzen,
- der Lehrerkonferenz und
- der Schulkonferenz.

Auch der Orientierungsrahmen Schulqualität des IfBQ greift den Anspruch einer datengestützten Unterrichts- und Schulentwicklung auf und beschreibt in seinen Kriterien die Etablierung eines Qualitätsmanagements zur Sicherung einer systematischen Entwicklung von Schulqualität. Die Ergebnisse der KERMIT-Erhebungen bieten dabei eine umfangreiche Datengrundlage, die auf den unterschiedlichen Ebenen innerhalb und außerhalb der Schule dazu genutzt werden kann.

## **1.2 Schutzzräume zur vertrauensvollen Zusammenarbeit**

Eine effektive Nutzung von KERMIT-Rückmeldungen für die Unterrichts- und Schulentwicklung ist am ehesten gewährleistet, wenn an den Schulen ein Konzept für die systematische Auseinandersetzung mit den Ergebnissen existiert, das dem gesamten Kollegium bekannt ist. Da datengestützte Unterrichts- und Schulentwicklung von einem vertrauensvollen Umgang mit Erkenntnissen lebt, sind von allen Akteuren immer zwei Grundsätze zu beachten:

1. KERMIT dient allein der kooperativen Unterrichts- und Schulentwicklung.
2. KERMIT sollte nicht genutzt werden, um von den Schülern, Schülerinnen, Lehrkräften oder Schulen Rechenschaft einzufordern oder um diese zu sanktionieren.

In erster Linie ist es die Aufgabe der Schulleitung und der Fachleitung, einen angstfreien Umgang mit den Ergebnissen zu ermöglichen, um einen nachhaltigen Nutzen für Schule und Unterricht durch KERMIT sicherzustellen.

### 1.3 Kompetenzorientierter Unterricht

Kompetenzorientierter Unterricht ist der Kern einer guten Schule, wie sie im Hamburger Orientierungsrahmen Schulqualität als Zielstellung formuliert wird. Dieser Orientierungsrahmen beschreibt, was in Hamburg unter Schulqualität verstanden wird und was die Ziele gelingender Unterrichts- und Schulentwicklung sind.

Von den 22 dort beschriebenen Qualitätsbereichen weisen mindestens drei direkte Bezüge zur datenbasierten Unterrichts- und Schulentwicklung auf der Grundlage von KERMIT-Ergebnissen auf (siehe Infokasten). Bei der Gestaltung dieser Qualitätsbereiche können KERMIT-Ergebnisse eine wichtige (aber nicht die alleinige) Rolle spielen.

#### **Qualitätsbereich 2.1: Lehr- und Lernprozesse gestalten**

*In diesem Bereich geht es um den Unterricht an sich, der an die kognitiven, sozialen und emotionalen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler individuell anknüpfen soll. Neben Inhalten und fachlichen Prozeduren soll auch die Fähigkeit vermittelt werden, allgemeine Arbeitstechniken und Lernstrategien anzuwenden. Ebenso soll im Unterricht der Lernprozess (insb. Ausgangslagen und Zielvorgaben) für die Schülerinnen und Schüler transparent gemacht werden.*

#### **Qualitätsbereich 2.5: Lernentwicklung begleiten und Leistungen beurteilen**

*In diesem Bereich wird als Anspruch formuliert, dass Leistungserwartungen und Beurteilungskriterien den Schülerinnen und Schülern verständlich gemacht werden. Die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler sollen erfasst und zurückgemeldet werden. Darauf aufbauend sind die notwendigen Lernprozesse zusammen mit den Schülerinnen und Schülern zu gestalten.*

#### **Qualitätsbereich 2.6: Den Unterricht kontinuierlich weiterentwickeln**

*In diesem Bereich wird festgelegt, dass Lehrkräfte sich mit den Ergebnissen externer Evaluationen (wie KERMIT) oder interner Rückmeldungen (z. B. aus dem Kollegium oder von Schülerinnen und Schülern) konstruktiv auseinandersetzen sollen, um den Unterricht systematisch weiterzuentwickeln.*

*zusammenfassender Auszug aus dem Hamburger Orientierungsrahmen Schulqualität*

Der Orientierungsrahmen Schulqualität ist auf Kompetenzen als Ziel guten Unterrichts ausgerichtet. Unter einer Kompetenz wird gemäß Kultusministerkonferenz (KMK) die Fähigkeit verstanden, Wissen und Können in den jeweiligen Fächern zur Lösung von Problemen anzuwenden.

Um Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern effektiv zu entwickeln, sollten Lehrkräfte die folgenden drei Komponenten guten Unterrichts immer wieder aktiv anstreben:

- Eine fachlich gehaltvolle Unterrichtsgestaltung, die den Schülerinnen und Schülern immer wieder vielfältige Gelegenheiten zu kompetenzbezogenen Tätigkeiten bietet (z. B. zum mathematischen Modellieren, zum Argumentieren, zum Kommunizieren usw.) und bei der vielfältige Vernetzungen sowohl innerhalb eines Faches als auch zwischen dem Fach und der Realität hergestellt werden.
- Eine konsequente kognitive Aktivierung der Lernenden, in einem Unterricht, der geistige Schülertätigkeiten herausfordert, selbständiges Lernen und Arbeiten ermöglicht, lernstrategisches Verhalten fördert (heuristische Aktivitäten) und ein stetes Nachdenken über das eigene Lernen und Arbeiten stimuliert (metakognitive Aktivitäten).
- Eine effektive und schülerorientierte Unterrichtsführung, bei der verschiedene Formen und Methoden flexibel variiert werden, Stunden klar strukturiert sind, eine störungspräventive und fehleroffene Lernatmosphäre geschaffen wird sowie Lernen und Beurteilen erkennbar getrennt sind.

Aus vielen empirischen Untersuchungen ist bekannt, dass Unterricht nur dann positive Effekte haben kann, wenn hinreichend viele dieser Komponenten guten Unterrichts erfüllt sind (vgl. u. a. Helmke 2006). Ein erfolgversprechender Weg zur Realisierung eines solchen Unterrichts ist die Verwendung eines breiten Spektrums kompetenzorientierter Aufgaben, darunter auch „selbst-differenzierende“ (d. h. Aufgaben, die Zugänge auf unterschiedlichen Niveaus ermöglichen und dadurch für stärkere wie schwächere Schülerinnen und Schüler gleichermaßen geeignet sind). Gerade offenere Aufgabenvarianten sind hier gut geeignet, da sie Schülerinnen und Schülern ermöglichen, entsprechend ihrer Fähigkeiten eigene Wege zu gehen und selbständig Lösungen zu finden. Die Lehrkraft kann dabei versuchen, möglichst



viele dieser Lösungswege zu beobachten und im Bedarfsfall unterstützend einzugreifen, und sie kann nach der Bearbeitung unterschiedliche Schülerlösungen präsentieren und diskutieren lassen.

Auch Aufgaben wie sie in KERMIT-Tests enthaltenen sind, können der unterrichtlichen Förderung von Kompetenzen dienen (insb. KERMIT-3- oder KERMIT-8-Aufgaben). Dabei sei betont, dass die Bearbeitung der Aufgaben nicht per se bei den Schülerinnen und Schülern zur Ausformung, Festigung und Weiterentwicklung von Kompetenzen führt, sondern nur eine den Schülerfähigkeiten angepasste Auswahl von Aufgaben und deren adäquate Behandlung im Unterricht.

Hinsichtlich der Arbeit mit Test-Aufgaben im Unterricht ist deshalb zu bedenken, dass es sich bei KERMIT um Aufgaben für spezielle Leistungssituationen handelt. Mit ihnen sollen bereits erworbene Kompetenzen unter Vermeidung von Fehlern unter Beweis gestellt werden. Aufgaben für Lernsituationen müssen sich deutlich von Aufgaben für Leistungssituationen unterscheiden (siehe Tabelle 1).

**Tabelle 1: Unterschiede zwischen Lern- und Leistungsaufgaben**

Aufgaben zum Lernen	Aufgaben zum Leisten
Neugier wecken, Entdeckungen anregen	Leistungserwartung/-erleben
Fehler als Chance zum Lernen	Fehler vermeiden
Aufforderungscharakter	äußerer Anlass
Kooperation und Kommunikation	Einzelleistung, Auswertbarkeit
prozessorientiert	produktorientiert
Wichtig ist, was im Kopf der Schülerinnen und Schüler stattfindet.	Wichtig ist, was Schülerinnen und Schüler aus ihrer Kompetenz machen, also welche Performanz sie zeigen.

Beim Einsatz von (Test-)Aufgaben im Unterricht helfen in der dritten und achten Jahrgangsstufe die didaktischen Materialien, die jedes Jahr auf [www.lernstand.hamburg.de](http://www.lernstand.hamburg.de)

abrufbar sind. Aber auch für andere Jahrgangsstufen können die in den didaktischen Materialien beschriebenen Prinzipien sehr hilfreich sein.

Im Folgenden werden einige Hinweise für die Entwicklung und Umsetzung eines Gesamtkonzepts zur Unterrichts- und Schulentwicklung auf der Grundlage von KERMIT-Daten gegeben.

## 2 Reflexionszyklus zur Unterrichts- und Schulentwicklung

Der Umgang mit den KERMIT-Ergebnissen lässt sich in mehrere Schritte unterteilen (Abbildung 1):



**Abbildung 1: Reflexionszyklus zur Unterrichts- und Schulentwicklung**

Die einzelnen Schritte dieses Zyklus werden im Folgenden detailliert erläutert.

### 2.1 Ergebnisse reflektieren

Die genaue Identifizierung von Stärken und Schwächen ist eine wesentliche Voraussetzung für die zielgerichtete Ursachenforschung und für die Ableitung erfolgversprechender Maßnahmen zur Unterrichts- und Schulentwicklung. Dabei sollte die Analyse der Ergebnisse nicht nur auf Entwicklungsbedarfe fokussieren, sondern vor allem auf Kompetenzen, die bei den Schülerinnen und Schülern bereits vorhanden sind. Für die Reflexion können die Ergebnisse zum einen vergleichend betrachtet werden (Vergleich mit anderen Leistungsmessungen, Vergleich innerhalb der Schule, Vergleich mit anderen Schulen). Zum anderen ist es möglich, die Ergebnisse auf verschiedenen Ebenen zu analysieren (Individual-/Klassen-/Schulebene oder Aufgaben-/Inhalts-/Fachebene).

### 2.1.1 Vergleichende Betrachtung

#### Vergleich mit anderen Leistungsmessungen

##### **Deckt sich das Ergebnis mit dem der regulären Klassenarbeiten und ggf. mit den Parallelarbeiten?**

Da in den KERMIT-Erhebungen nicht Lerninhalte abgefragt werden, die kurz vorher im Unterricht erarbeitet wurden, sind sie nur bedingt mit Klassenarbeiten vergleichbar. Bei KERMIT werden stattdessen langfristig erworbene Kompetenzen erhoben. Trotzdem kann bei der Reflexion von KERMIT-Ergebnissen ein Blick auf die Ergebnisse in den Klassenarbeiten sinnvoll sein.

Die Inhalte der KERMIT-Erhebungen orientieren sich an den bundesweit gültigen Bildungsstandards und den Hamburger Bildungsplänen. Dort ist festgelegt, welche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern zu einem bestimmten Zeitpunkt erwartet werden. Damit liefern die KERMIT-Ergebnisse den Lehrerinnen und Lehrern Hinweise, um ihre im Unterricht an die Schülerinnen und Schüler herangetragenen Leistungserwartungen und Bewertungsmaßstäbe zu justieren.

Die einheitlichen Bewertungskriterien bei den KERMIT-Aufgaben sind im hohen Maße objektiv. Dadurch erfolgt die Bewertung weitestgehend unabhängig vom Leistungsniveau der Klasse oder den Ansprüchen einzelner Lehrkräfte. Die Ergebnisse bieten somit einen zentralen Vergleichspunkt, an dem Lehrkräfte ihr Anspruchsniveau orientieren können.

Werden in einem Fach Parallelarbeiten geschrieben, ist ein Blick auf deren Ergebnisse ebenfalls sinnvoll, um Abweichungen hinterfragen zu können. Weichen die Ergebnisse regulärer Klassenarbeiten von denen der KERMIT-Ergebnisse deutlich ab, können Lehrkräfte ihre Leistungserwartungen künftig entsprechend anpassen oder im Kollegium abstimmen. Es kann auch vorkommen, dass sich die in den Klassenarbeiten verwendeten Aufgabenformate deutlich von denen in den KERMIT-Erhebungen unterscheiden. Da die zentralen Abschlussprüfungen für den ersten allgemeinbildenden und den mittleren Schulabschluss (ESA/MSA) zu einem gewissen Anteil vergleichbare Aufgabenformate enthalten, ist es sinnvoll, im Kollegium über die verschiedenen Aufgabenformate zu diskutieren.

## **Welche Schülerinnen und Schüler schneiden ansonsten besser oder schlechter ab?**

Falls einzelne Schülerinnen und Schüler anders abschneiden als bei den sonst durchgeführten Leistungsfeststellungen (z. B. Klassenarbeiten), sollten die Schülerleistungen und ihr Zustandekommen vertiefend betrachtet und mögliche Ursachen für diese Abweichung identifiziert werden:

- Wie jede Prüfungssituation stellen die KERMIT-Erhebungen nur eine Momentaufnahme dar. Die Schülerin oder der Schüler kann am Testtag auf Grund äußerer oder persönlicher Umstände schlechtere oder bessere Leistungen erbracht haben als sonst üblich.
- Die unterschiedliche inhaltliche Gestaltung der Aufgaben und die möglicherweise für Schülerinnen und Schüler wenig bekannten Aufgabenformate können unterschiedlich stark motivieren oder irritieren.
- Die Lehrkraft hat die Leistungsfähigkeit der Schülerin bzw. des Schülers bisher nicht richtig eingeschätzt, z. B. weil ein durchschnittlicher Schüler zu gut bewertet wird, weil er in einer relativ schwachen Klasse besonders heraussticht. Um solche Urteilsverzerrungen zu identifizieren, kann ein Test mit externen Bewertungsmaßstäben ein sinnvolles Korrektiv darstellen.

## **Vergleich innerhalb der Schule**

### **Gibt es Leistungsunterschiede zwischen den Lerngruppen (Klassen)?**

Wenn eine Lerngruppe in einem oder mehreren Fächern deutlich besser oder schlechter als die Parallelklassen abschneidet, dann richtet dieses Ergebnis die Aufmerksamkeit auf den jeweiligen Fachunterricht und auf die Zusammensetzung der Lerngruppe.

### **Wie schneidet die Lerngruppe in anderen Fächern ab?**

Zeigt sich auch in anderen Fächern für eine Lerngruppe dieselbe Tendenz (z. B. besser oder schlechter als die Parallelklassen), kann man annehmen, dass sich die Unterschiede aus der Zusammensetzung der Lerngruppe erklären. Besonders gute Ergebnisse in allen Fächern deuten auf eine generell leistungsstarke Lerngruppe hin. Deutliche Unterschiede können auf

besondere Begabungen innerhalb einer Lerngruppe oder aber auf besondere Unterrichtserfolge verweisen.

### **Wie schneiden Parallelklassen in diesem Fach ab?**

Je größer die Unterschiede zwischen Parallelklassen innerhalb eines Faches sind, desto eher lassen sich diese durch den jeweiligen Fachunterricht erklären, sofern die Tendenz nicht, wie oben beschrieben, für dieselbe Lerngruppe in unterschiedlichen Fächern besteht.

### **Gibt es Leistungsunterschiede innerhalb einer Lerngruppe?**

Hinter einem durchschnittlichen Klassenwert können sich ganz unterschiedliche Leistungsverteilungen verbergen, die anzeigen, ob das Leistungsniveau einer Lerngruppe eher homogen ist oder heterogen. Je ausgeprägter die Heterogenität ist, desto größer ist die Notwendigkeit, mithilfe unterschiedlicher Unterrichtsmethoden darauf einzugehen. Die KERMIT-Erhebungen unterstützen die Lehrkräfte, indem sie Hinweise darauf geben, welche Kompetenzen in einer Klasse bzw. bei einzelnen Schülerinnen und Schülern schon gut oder noch nicht angemessen entwickelt sind.

### **Vergleich mit anderen Schulen**

#### **Wie schneidet die Schule im Vergleich zu Schulen ab, die von einer sozial ähnlichen Schülerschaft besucht werden (Vergleichsschulen) und im Vergleich zu den Hamburger Schulen der gleichen Schulform?**

In den KERMIT-Rückmeldungen werden neben den Ergebnissen der eigenen Schülerinnen und Schüler der durchschnittliche Leistungswert der Vergleichsschulen und der durchschnittliche Leistungswert an derselben Schulform insgesamt dargestellt. Bei den Vergleichsschulen handelt es sich um acht Schulen der gleichen Schulform, deren Schülerschaft hinsichtlich der Bildungsnähe der Schülerfamilien ähnliche Voraussetzungen aufweist.

Der Vergleich dieser Werte gibt Aufschluss über das Leistungsniveau an der eigenen Schule und muss für jeden Testbereich (beispielsweise „Deutsch Leseverstehen“, „Englisch Hörverstehen“, ...) vorgenommen werden, um festzustellen, ob die Leistungen der eigenen

Schülerinnen und Schüler über oder unter dem Durchschnitt der anderen Schulen liegen. So lassen sich relative Stärken und Schwächen aufdecken und mögliche Gründe hierfür analysieren.

### **Welches Leistungsniveau erreichen die Schülerinnen und Schüler?**

In den Rückmeldungen wird ausgewiesen, welche Anteile der Schülerinnen und Schüler sich auf den Leistungsniveaus befinden, die sie gemäß [fachspezifischer Kompetenzstufenmodelle](#) zu bestimmten Zeitpunkten ihrer Bildungslaufbahn erreichen sollen. In den Kompetenzstufenmodellen ist festgelegt, bei welchem Niveau die Vorgaben der Bildungsstandards erfüllt werden. Die Kompetenzstufenmodelle werden auf Grundlage der nationalen Bildungsstandards am Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) entwickelt und liegen noch nicht für alle Fächer und Jahrgangsstufen vor.

Bei KERMIT 3 und KERMIT 8 werden die Leistungen der Schülerinnen und Schüler bereits ein Jahr vor dem nächsten Abschnitt ihrer Schullaufbahn erhoben. Damit liefern die KERMIT-Rückmeldungen den Lehrkräften frühzeitig Hinweise, wo die Schülerinnen und Schüler im weiteren Unterrichtsverlauf im Hinblick auf die angestrebten Ziele besonders zu unterstützen sind.

Bei der Interpretation der Testergebnisse ist außerdem zu beachten, dass die Leistungen der Schülerinnen und Schüler auf der Individualebene tagesformabhängig sind und messfehlerbedingten Schwankungen unterliegen. Daher liefern die individuellen Ergebnisse nur Anhaltspunkte für die Einschätzung der Leistungsfähigkeit einzelner Schülerinnen und Schüler. Bei Aggregation der Daten über mehrere Schülerinnen und Schüler hinweg gleichen sich diese zufälligen Schwankungen aus, sodass die Ergebnisse auf Ebene der Lerngruppen (Klassen) und Schulen zuverlässig sind.

### **Welche Tendenz zeigt sich im Vergleich zum Vorjahr? Wie hat sich das Abschneiden der Schule im Vergleich zu den Vergleichsschulen verändert?**

Der Vergleich zum Vorjahresergebnis der eigenen Schule ermöglicht Rückschlüsse auf die Veränderung der Leistungsniveaus der Schule in dem betreffenden Fach und kann ggf. zur Evaluation von im Vorjahr getroffenen Maßnahmen genutzt werden. „Echte“

Längsschnittvergleiche sind bei dem Vergleich der einzelnen Jahrgänge auf Basis der Rückmeldungen allerdings nicht möglich, da jedes Jahr eine neue Schülergruppe betrachtet wird. Sinnvoll ist bei der Betrachtung der Kompetenzstufenverteilung daher nicht der Vergleich der absoluten Werte, sondern der Blick darauf, ob die Schule in den Vorjahren (erheblich) schlechter, gleich oder (erheblich) besser als die Vergleichsschulen abgeschnitten hat.

Besonderheiten von Jahrgängen, wie beispielsweise unterschiedliche Startbedingungen oder Sozialisationshintergründe, die Veränderung von Schulkonzepten oder die Einführung neuer Lernangebote können zu einer Veränderung der Entwicklungsverläufe führen. Die Verbesserung des schulinternen Ergebnisses sollte dabei Ziel einer jeden Schule sein und unabhängig vom Vergleich zu anderen Schulen angestrebt werden.

### **2.1.2 Analyse auf unterschiedlichen Ebenen**

Eine weitere Herangehensweise zur Reflektion der Ergebnisse kann über die verschiedenen Ebenen geschehen, zu denen die Rückmeldungen Ergebnisse liefern:

1.	auf individueller Ebene bzw. auf Klassenebene
2.	auf Aufgabenebene bzw. auf Ebene der Fächer, Kompetenzbereiche und Leitideen
3.	auf Fachleitungsebene
4.	auf Schulebene

Je nach Ebene können unterschiedliche Leitfragen die Reflexion der Ergebnisse vertiefen.

#### **Individuelle Ebene der Schülerinnen und Schüler bzw. Klassenebene**

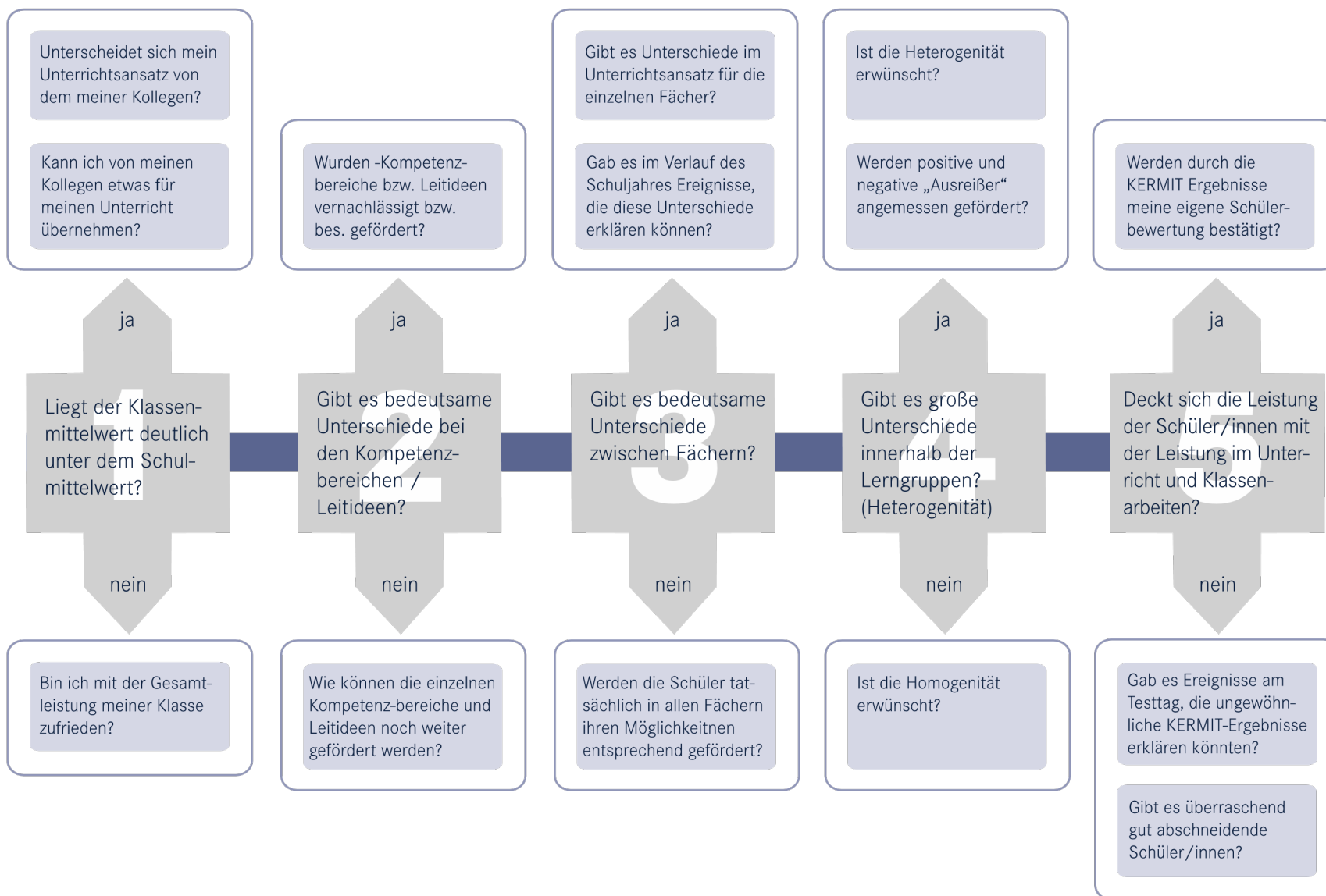
Auf dieser Ebene werden die Leistungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler bzw. die der Klasse unter dem Aspekt betrachtet, ob und was in der zukünftigen Unterrichtsplanung verändert werden kann oder soll. Hier ist vor allem die Fachlehrkraft gefragt. Dabei können beispielsweise Fragen gestellt werden wie:

- Decken sich die Einzelergebnisse mit den Erfahrungen der Fachlehrkraft?
- Wie heterogen ist die Leistung innerhalb der Klasse? Oder auch:



- Weisen die Verteilungen der Klasse für die verschiedenen Testbereiche ähnliche bzw. unterschiedliche Muster auf (z. B. Mathematik im Vergleich zu Deutsch-Leseverstehen)?

Dabei soll hier vor allem reflektiert werden, ob und was in der zukünftigen Unterrichtsplanung verändert werden kann oder soll. Eine Übersicht möglicher Fragen, die man auf dieser Ebene an die Ergebnisse stellen kann ist in Abbildung 2 dargestellt.



**Abbildung 2: Fragen zur Betrachtung der Ergebnisse auf Individual- bzw. Klassenebene**

### Aufgabenebene (Ebene der Fächer, der Kompetenzbereiche und Leitideen)

Einige KERMIT-Rückmeldungen enthalten zusätzlich zum Gesamtergebnis des jeweiligen Testbereichs bzw. Unterrichtsfachs differenziertere Ergebnisse zu einzelnen Aufgaben. Beispielsweise wird für Mathematik angegeben, wie viele Aufgaben der fünf verschiedenen Leitideen die Schülerinnen und Schüler jeweils lösen konnten. Darauf aufbauend können Lehrkräfte überlegen, welche Leitideen im Unterricht noch intensiver bearbeitet werden sollten. Für den Testbereich Naturwissenschaften werden zusätzlich die Ergebnisse nach den Einzelfächern (Biologie, Physik, Chemie) und den beiden Kompetenzbereichen ‚Umgang mit Fachwissen‘ und ‚Erkenntnisgewinnung‘ aufgeschlüsselt. Bei KERMIT 3 und 8, die vom Institut zur Qualitätssicherung des Bildungswesens (IQB) entwickelt werden, enthalten die Rückmeldungen zusätzlich die aufgabenbezogenen Lösungshäufigkeiten. Zusammen mit den zur Verfügung gestellten didaktischen Materialien können die Lehrkräfte planen, welche Inhalte im Unterricht wiederholt bzw. intensiviert werden sollten.

Abbildung 4 stellt Leitfragen vor, mit denen man auf Ebene der Aufgaben bzw. der Kompetenzbereiche die Ergebnisse reflektieren kann. Wenn didaktisches Material zu den Aufgaben vorhanden ist, können daraus vielfältige Anregungen für die weitere Unterrichtsplanung gewonnen werden.

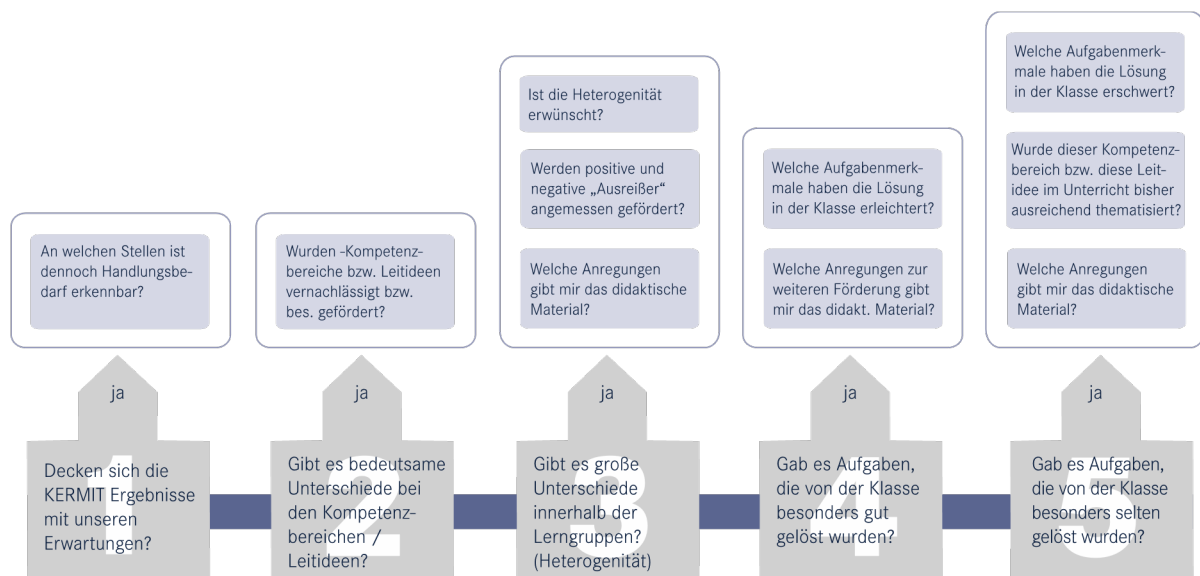


Abbildung 3: Fragen zur Betrachtung der Ergebnisse auf Ebene der Aufgaben bzw. Kompetenzbereiche

## Fachleitungsebene

Die Fachleitungen nehmen bei der Betrachtung der Ergebnisse eine zentrale Rolle ein, denn sie sind maßgeblich beteiligt an der Umsetzung von Unterrichts- und Schulentwicklungsmaßnahmen (siehe Abbildung 4): Mit ihrem Fachwissen prägen sie die inhaltliche und methodische Ausrichtung ihres Faches in der Schule und sind darüber hinaus die entscheidende Schnittstelle zur Schulleitung, um gemeinsam Ideen der Unterrichts- und Schulentwicklung voranzubringen.

### Fachleitungen

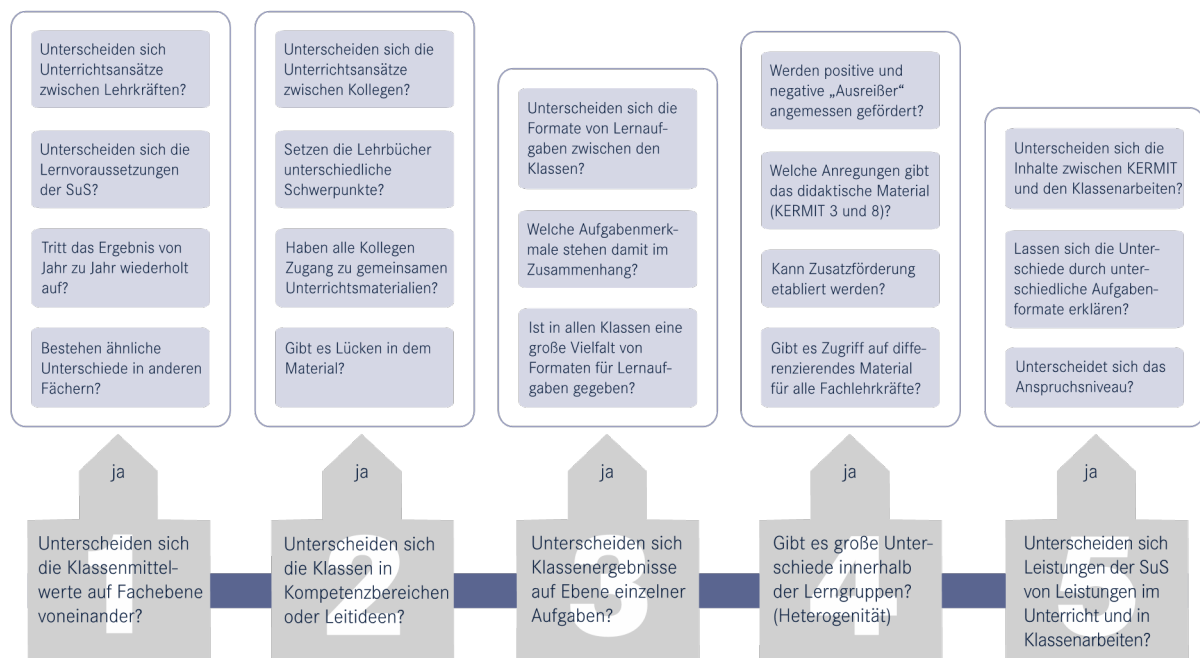
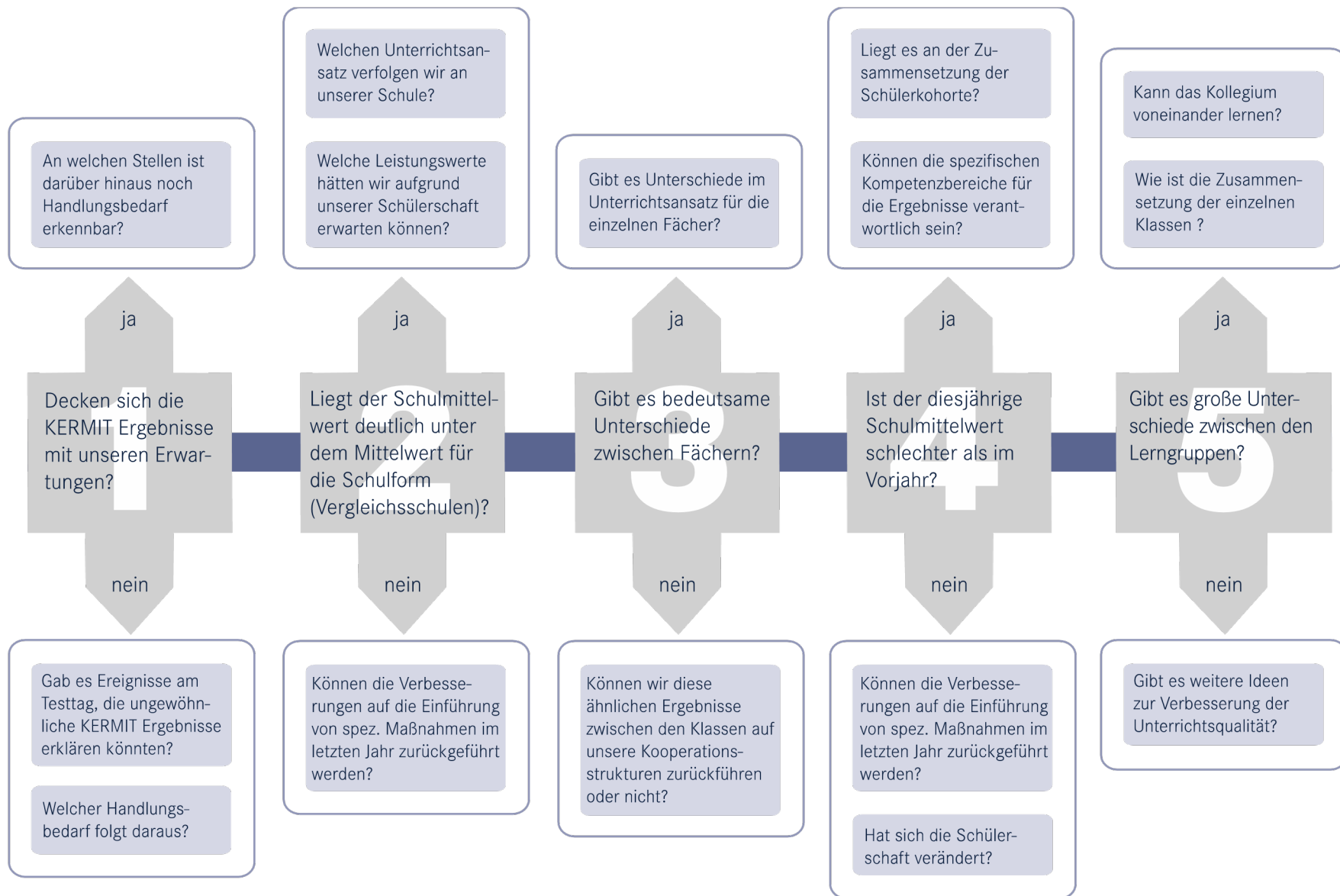


Abbildung 4: Fragen zur Betrachtung der Ergebnisse auf Fachleitungsebene

## Schulebene

Die Schulleitungen erhalten eine Gesamtübersicht der KERMIT-Ergebnisse ihrer Schule, um diese bei der weiteren Schulentwicklung berücksichtigen zu können. Wenn es auffällige Kompetenzunterschiede zwischen den Klassen gibt, sollte im Leitungsteam über mögliche Ursachen diskutiert werden und gegebenenfalls Möglichkeiten für eine Optimierung der Situation ausgelotet werden. Die Gründe für die Leistungsunterschiede können in einer unterschiedlichen Zusammensetzung der Klassen liegen, da z. B. nur leistungsstarke oder nur leistungsschwache Schülerinnen und Schüler einer Klasse zugeordnet wurden. Aber auch Unterrichtsausfall oder der Unterrichtsansatz einer Lehrkraft kann zu Unterschieden in den Ergebnissen führen. In diesem Fall kann im Kollegium überlegt werden, ob und welche

Kooperationsstrukturen aufgebaut werden können, um die Situation zu verbessern und voneinander zu lernen. In Abbildung 5 sind Leitfragen zusammengestellt, die die Schulleitungen mit Hilfe der Ergebnisse bearbeiten und diskutieren können.



**Abbildung 5: Fragen Betrachtung der Ergebnisse auf Schulebene**

## 2.2 Ursachen erforschen

Nach der umfassenden Ergebnisreflexion liegt die innerschulische Herausforderung im Erforschen der Ursachen, um Maßnahmen ableiten zu können. Dazu müssen die Bedingungsfaktoren des Unterrichts und der Lerngruppen differenziert in den Blick genommen werden. Da die Ursachen für unzureichende Ergebnisse oft vielschichtig und komplex sind, sollten eindimensionale Erklärungsversuche oder gar Schuldzuschreibungen vermieden werden.

Unterschiede im Leistungsvermögen, die sich in der Ergebnisanalyse zeigen können, lassen sich in der Regel auf zwei große Bereiche zurückführen:

- die personalen Bedingungen einer bestimmten Lerngruppe und deren Lernvoraussetzungen
- die unterrichtlichen Bedingungen und Voraussetzungen

Auf der Ebene der Lerngruppe sind mögliche Bedingungsfaktoren:

- allgemeine Lernvoraussetzungen (z. B. bestimmte Profilklassen)
- Größe der Lerngruppe
- Heterogenität der Lerngruppe
- Geschlechterspezifische Verteilungen (Genderaspekte)

Auf der Ebene des Unterrichts können die Ursachen in der Ausrichtung des Fachkollegiums oder einzelner Lehrkräfte liegen, bzw. in bestimmten Unterrichtsinhalten und -formen. Hier sind insbesondere folgende Aspekte in den Blick zu nehmen:

- Anspruchsniveau und Erwartungshaltung des gesamten Fachkollegiums
- Qualität des schulinternen Curriculums
- noch nicht behandelte Inhalts- oder Kompetenzbereiche
- Unterrichtsausfall, z. B. durch Erkrankung der Lehrkraft
- häufiger Fachlehrerwechsel
- Kooperation und Absprache innerhalb des Fachkollegiums
- Leistungsbewertung einzelner Lehrkräfte
- Anspruchsniveau und Erwartungshaltung einzelner Lehrkräfte

- Beachtung des schulinternen Curriculums
- Grad der Orientierung an Vorgaben, z. B. der Bildungsstandards
- unterschiedliche Schwerpunktsetzung in den Kompetenzbereichen
- zu geringe Differenzierung innerhalb der Lerngruppe (z. B. nicht alle Schülerinnen und Schüler werden gleichermaßen gefördert, werden unterfordert oder können dem Unterricht nicht ausreichend folgen)
- Anteil der kognitiven Aktivierung der Schülerinnen und Schüler im Unterricht
- Auswahl von Unterrichtsinhalten und -methoden

Da Unterricht ein überaus komplexer Vorgang ist, wird es selten gelingen, die Ursachen für schwache oder sehr gute Ergebnisse exakt zu benennen. In der Regel liegt die Erklärung in einer Kombination verschiedener Aspekte. Dennoch zeigt die Erfahrung, dass sich die eingehende Interpretation der Ergebnisse lohnt. Häufig lassen sich schon durch geringe Veränderungen deutliche Verbesserungen erzielen.

### 2.3 Ziele setzen

Zielvorgaben im Bereich der Unterrichts- und Schulentwicklung können grundsätzlich aus zwei Richtungen erfolgen. Folgt man dem hier vorgestellten Qualitätszyklus, so können sich aus der Reflexion der Ergebnisse und der Eingrenzung der Ursachen im Austausch mit dem Kollegium konkrete Ziele herausbilden, die in einem nächsten Schritt geplant und umgesetzt werden können. Ein Beispiel für einen solchen Prozess ist denkbar, wenn eine Schule festgestellt hat, dass die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die bei KERMIT 5 sehr gut abgeschnitten haben, im Vergleich zu dem Rest der Klasse von KERMIT 5 auf KERMIT 7 nur eine geringe Leistungsentwicklung aufweist. Bei dieser Gruppe konnte vermutlich nicht das volle Potenzial ausgeschöpft werden. Hier könnte ein Ziel sein, mehr auf diese leistungsstarke Gruppe bei der Unterrichtsplanung zu achten.

Zielvorgaben können darüber hinaus auch durch das interne Selbstverständnis der Schule bestimmt werden (z. B. Schwerpunktsetzungen im Fach Naturwissenschaften oder bilinguale Ausrichtung der Schule). In einem Bildungssystem werden zudem externe Zielvorgaben durch die Behörden- bzw. Amtsleitung an die Schule herangetragen, die ebenfalls bei der Planung und Umsetzung der Maßnahmen im Bereich Unterrichts- und Schulentwicklung zu berücksichtigen sind. Beispielsweise führt die Abschaffung des „Sitzenbleibens“ an den



Schulen dazu, dass die leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler in den Klassen zusätzliche Förderung erhalten müssen und deren Entwicklung besonders ins Auge gefasst werden muss.

In jedem Fall sollten die Zielvorgaben realistisch und umsetzbar sein. Wenn sie zu schwammig formuliert sind, ist die Gefahr groß, sich zu verzetteln und die Ziele aus den Augen zu verlieren. Unter Umständen führt dies dazu, dass nicht zu überprüfen ist, ob ein Ziel erreicht wurde oder nicht. Zur Formulierung sinnvoller Ziele bietet sich das sog. SMART-Prinzip an (siehe Tabelle 2).

**Tabelle 2: Formulierung von Zielen nach dem SMART-Prinzip**

### **Ziele müssen...**

**S** Spezifisch sein Ein Ziel sollte eindeutig definiert und so präzise wie möglich beschrieben sein.

---

<b>M</b> Messbar sein	Es sollten messbare Kriterien vorhanden sein, um das Erreichen eines Ziels auch an konkreten Aspekten sichtbar zu machen.
-----------------------	---

---

<b>A</b> Akzeptiert sein	Ein Ziel sollte von allen Beteiligten geteilt und als attraktiv wahrgenommen werden. Uneinigkeit in den Zielen führt dazu, dass sie nicht verinnerlicht und im schlimmsten Fall sogar sabotiert werden.
--------------------------	---

---

<b>R</b> Realistisch sein	Ein Ziel sollte realistisch und erreichbar sein. Unrealistische Ziele führen auf lange Sicht zu einer Demotivation aller Beteiligten.
---------------------------	---

---

<b>T</b> Terminiert sein	Ein Ziel sollte zeitlich terminiert sein. Es muss einen Zeitpunkt geben, an dem das Ziel erreicht sein sollte, um im Anschluss die Zielerreichung beurteilen zu können.
--------------------------	---

---

Spätestens nachdem die Phase des Brainstormings vorüber ist, sollten alle im Kollegium diskutierten Ideen und Ziele mit Hilfe des SMART-Prinzips einem Realitätscheck unterzogen werden. Dies unterstützt gleichzeitig die konkrete Planung der neuen Maßnahmen zur Unterrichts- und Schulentwicklung.

## 2.4 Maßnahmen planen und durchführen

Zwingend bei der Auseinandersetzung mit den KERMIT-Ergebnissen ist die Ableitung konkreter Maßnahmen zur Unterrichtsentwicklung. Abhängig davon, welche Ergebnisse die Reflexion der KERMIT-Ergebnisse im Zusammenspiel mit weiteren Voraussetzungen und Bedingungen ergeben hat, sind nun die einzelnen Lehrkräfte, das Fachkollegium oder die Schulleitung zum Handeln aufgefordert:

### Die einzelne Lehrkraft...

verändert ihre Unterrichtsgestaltung inhaltlich und methodisch, überprüft ihre Leistungsansprüche, bemüht sich um Differenzierung und individuelle Förderung im Unterricht, nimmt an Fortbildungen teil.

### Das Fachkollegium...

tauscht Unterrichtsmaterial und Unterrichtserfahrungen aus, einigt sich auf Leistungsansprüche und Bewertungskriterien, führt gemeinsame Unterrichtseinheiten durch, hospitiert gegenseitig im Unterricht, lässt Parallelarbeiten schreiben und bewertet diese gemeinsam, nimmt gemeinsam an ausgewählten Fortbildungen teil, überarbeitet das schulinterne Curriculum.

### Die Lehrkräfte in der Klassenkonferenz...

vergleichen ihre jeweils fachspezifischen Unterrichtserfahrungen mit der Lerngruppe, beschließen Maßnahmen zur individuellen Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler, beschließen klassenübergreifende Unterrichtseinheiten durchzuführen.

### Die Schulleitung...

verändert die Zusammensetzung der Lerngruppen, verändert die Unterrichtsverteilung im Rahmen der Kontingentstundentafel, setzt gezielt Intensivierungsstunden oder Förderunterricht ein, überprüft Schwerpunktsetzungen der Fachcurricula und des Schulprogramms, initiiert bestimmte schulinterne Fortbildungen (Schulentwicklungstag), führt Unterrichtshospitationen durch (auch bei guten Ergebnissen, um zielführende

Unterrichtsmethoden kennenzulernen und weitergeben zu können), initiiert eine Hospitationskultur unter den Lehrkräften und unterstützt diese durch Schaffung geeigneter Strukturen.

Einige dieser Maßnahmen werden anlassbezogen zu treffen sein, ein großer Teil sollte ein selbstverständlicher und dauerhafter Bestandteil der schulinternen Qualitätsentwicklung sein.

### **3 Konzept zum Umgang mit KERMIT-Ergebnissen**

Jede Schule hat den Auftrag, die Schul- und Unterrichtsqualität kontinuierlich zu sichern und zu entwickeln. Aus diesem Grunde sollte jede Schule ein Konzept zum Umgang mit den KERMIT-Ergebnissen erarbeiten, in das alle Ebenen (Schulleitung, Koordinatorinnen und Koordinatoren, Fachkonferenzleitung, Fachkollegien, Lehrkräfte, Schulkonferenz) fest eingebunden sind und das einem abgestimmten Zeitplan mit klaren und verbindlichen Abläufen folgt.

Ein solcher Ablauf könnte beispielsweise so aussehen:

1. Das IfBQ informiert die Schulleitung, dass die KERMIT-Rückmeldungen auf dem Server zum Download (Abruf) bereitstehen.
2. Die Schulleitung sorgt dafür, dass die jeweiligen Adressaten der KERMIT-Rückmeldungen diese zeitnah erhalten.
3. Die Fachlehrkräfte analysieren die Ergebnisse ihrer Lerngruppen.
4. Die Tutorinnen und Tutoren bzw. Klassenlehrkräfte koordinieren die fachliche und pädagogische Zusammenarbeit der Fachlehrerinnen und Fachlehrer ihrer Klasse bei der Analyse bzw. Reflexion der KERMIT-Ergebnisse der Klasse.
5. Die Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern werden über die KERMIT-Ergebnisse in der schulintern verbindlich vereinbarten Art und Weise informiert.
6. Bis zu einem intern in der Schule abgesprochenen Termin initiieren die Fachleitungen die Auswertung der Ergebnisse auf den Fachkonferenzen. Das Fachkollegium beschließt gezielte Maßnahmen in Absprache mit der Schulleitung und den dafür verantwortlichen Koordinatoren. Die Schulleitung schafft den organisatorischen Rahmen für einzelne Maßnahmen, die sich auf Klassenzusammensetzungen etc. auswirken.
7. Nach einem festgelegten Zeitpunkt (zum Beispiel 12 Monate) bilanzieren die Fachkonferenzen erste Erfolge der verabredeten Maßnahmen und steuern ggf. nach. Die Schulleitung und die Koordinatoren erhalten eine Rückmeldung zum aktuellen Stand.

8. Nach der nächsten KERMIT-Erhebung überprüfen die Lehrkräfte und Fachkonferenzleitungen anhand der neuen Ergebnisse, ob die durchgeführten Maßnahmen zielführend waren. Die verantwortliche Koordinatorin oder der verantwortliche Koordinator und die Schulleitung erhalten einen Bericht. Erneut wird geprüft, ob und wie ggf. nachgesteuert werden muss.

In Tabelle 3 wird beschrieben, welche „Meilensteine“ idealerweise durchgeführt werden und wer dabei innerhalb und außerhalb des Kollegiums aktiv wird. Diese Übersicht soll den Personen im Kollegium, die mit der datengestützten Unterrichts- und Schulentwicklung betraut sind (z. B. Evaluationsbeauftragte, Didaktische Leitung, Fachleitung und Schulleitungsteam), eine Orientierung geben, um an ihrer Schule die professionelle Beschäftigung mit den KERMIT-Ergebnissen fest zu implementieren.

**Tabelle 3: Meilensteine der datengestützten Unterrichts- und Schulentwicklung mit KERMIT**

Meilenstein	Beschreibung	Verantwortliche Person / Gruppe
1. Information des Kollegiums auf einer allgemeinen Lehrerkonferenz	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ über das Testverfahren allgemein</li> <li>▪ über den Unterschied zwischen Lern- und Testaufgaben</li> <li>▪ über die Aufgabenformate</li> <li>▪ über die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von KERMIT</li> </ul>	Fachleitung / Jahrgangskoordinatorin / -koordinator
2. Vorbereitung auf die Testungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kompetenzorientierter Unterricht ▪ Vorbereitung der SuS auf die Testung:</li> <li>▪ spätestens 2 Wochen vor der Testung: Kennenlernen der Aufgabenformate (MC, R/F, Ordnen/Reihenfolge, halboffen und offen)</li> </ul>	Fachlehrkräfte
3. Durchführung	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ in den Jahrgängen 5, 7 und 9: externe Tester (die Aufgaben sind für die Lehrer nicht einsehbar)</li> <li>▪ in Jahrgang 3 und 8: länderübergreifender Test („VERA“, „Lernstand“)</li> </ul>	IfBQ Lehrkräfte
4. Auswertung und Ergebnismeldung	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Auswertung der Testhefte wird in Hamburg vom IFBQ übernommen. Das IFBQ stellt der Schulleitung die Testergebnisse zur Verfügung.</li> </ul>	IfBQ

<p>5. Konferenz der Fachbereiche Deutsch, Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften sowie weiterer Fachbereiche: Konferenz erfolgt unmittelbar nach der Rückmeldung anstatt einer allgemeinen Konferenz</p>	<p>Die Schulleitung leitet die Ergebnisse an die Abteilungsleitung, die Klassenlehrkräfte, Fachlehrkräfte und die Fachbereichsleitungen weiter.</p> <p><b>A: Fachlehrkraft-Ebene</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Austausch mit der Klassenlehrkraft, sodass die Ergebnisse z. B. in ein LEG einfließen können.</li> <li>▪ Die Fachlehrkraft hinterfragt ihre Wahrnehmung und erwägt gegebenenfalls Veränderungen ihres pädagogischen Handelns.</li> </ul> <p><b>B: Fachleitung-Ebene:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bei auffälligen Unterschieden zwischen den Lerngruppen (Klassen) werden im Jahrgangsfachteam nach Erklärungen bzw. Ursachen gesucht.</li> <li>▪ Auch bei bedeutsamen Unterschieden zwischen den Ergebnissen des gesamten Jahrgangs wird nach Erklärungen gesucht.</li> <li>▪ Bei Bedarf werden Veränderungen der pädagogischen Praxis mit dem Jahrgangsfachteam vereinbart.</li> <li>▪ Die Fachleitung informiert die Abteilungsleitung über mögliche Ergebnisse</li> </ul>	<p>Schulleitung</p> <p>Fachlehrkräfte</p> <p>Fachleitung</p>
	<p><b>C: Klassenlehrkraft / Tutoren</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bei auffälligen Ergebnissen zwischen den Klassen in allen Fächern und innerhalb einer Klasse zwischen den Fächern konferiert das Jahrgangsteam, um Erklärungen für die Ergebnisse zu finden.</li> <li>▪ In Abhängigkeit von den Ursachen werden Veränderungen der pädagogischen Praxis mit dem Jahrgangsteam oder einzelnen Fachlehrern vereinbart.</li> </ul>	<p>Klassenlehrkräfte</p>
<p>6. Konferenz, Schulleitung und Fachleitung</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Fachleitungen stellen die Ergebnisse und Schlussfolgerungen der erweiterten Schulleitung bzw. den Steuerungsebenen in der Schule zur Diskussion.</li> </ul>	<p>Schulleitung / Fachleitung</p>

Als weitere Strukturierungsmaßnahme kann auch eine Planungsmatrix dienen (siehe Tabelle 4), in der die Verantwortlichen aus dem Kollegium überlegen können, wer an der Schule sich welche Rückmeldungen unter welcher Fragestellung genauer anschaut und wie sich die verschiedenen Gruppen anlassbezogen darüber austauschen können. Eine solche Matrix kann auch helfen, klare Regelungen zum Umgang mit den Ergebnissen zu vereinbaren; z. B., wie dem Wunsch der Eltern nach Informationen zu den KERMIT-Ergebnissen entsprochen wird.

**Tabelle 4: Planungsmatrix zum Umgang mit den KERMIT-Rückmeldungen in den Schulen:**

Welche Gruppe?	Welche Datenquelle soll betrachtet werden?	Worauf soll bei der Reflexion besonders geachtet werden?	übergreifende Gespräche / Konferenzen	Sonstiges / Anmerkungen
Schulleitung				
Jahrgangskoordinator/innen				
Fachleitungen				
Evaluations- / KERMIT-Beauftragte				
Fachlehrkräfte				
Klassenlehrkräfte				
Sonderpädagogisches Fachpersonal				
Eltern / Elternrat etc.				
Weitere Gruppen:				

Um den Arbeitsaufwand im Kollegium möglichst gering und zugleich effizient zu gestalten, hat sich in einigen Schulen die Einführung eines kurzen Reflexionsfragebogens für die Fachlehrkräfte der getesteten Fächer bewährt (siehe Abbildung 6 für die Sekundarstufe und Abbildung 7 für die Primarstufe). Alle Fachlehrkräfte der Klassen, die an KERMIT teilgenommen haben, schauen sich die Ergebnismrückmeldungen an und fassen die wichtigsten Ergebnisse kurz zusammen. Ziele und Maßnahmen, die sich aus diesen Ergebnissen für die Klasse oder einzelnen Schüler(gruppen) ergeben, werden diskutiert und konkrete Maßnahmen für diese und nachfolgende Schülerkohorten beschlossen. An dieser Stelle kann die didaktische Leitung oder die/der Evaluationsbeauftragte den Kolleginnen und Kollegen im Vorfeld Arbeit abnehmen, indem sie/er die ausgefüllten Reflexionsfragebögen sammelt und zusammenfasst.

Dieser Prozess wird kontinuierlich fortgesetzt. Eine solche regelmäßige und systematische Befassung mit den Ergebnissen muss von der Schulleitung initiiert und von allen Beteiligten getragen werden. Durch ein solches Konzept werden die Ergebnisse von KERMIT nicht als Endpunkt schulischer Bemühungen gesehen, sondern sind Ausgangspunkt und Beitrag für weitere schulinterne Qualitätsentwicklung.



## Rückmeldebogen zu KERMIT-Testungen in der Sekundarstufe

Schuljahr:              Klasse:              Fach:              Bereich:              Lehrer/in:

Der Leistungsstand zeigt folgendes Bild:

Wert der eigenen Klasse	Ø unserer Schule	Ø Vergleichsschulen	Ø alle Gymnasien

Die Leistungsentwicklung (im Vergleich zu \_\_\_\_\_) zeigt folgendes Bild:

Wert der eigenen Klasse	Ø unserer Schule	Ø Vergleichsschulen	Ø alle Gymnasien

### Gesamteinschätzung der Ergebnisse

Auswertung gemäß Reflexionszirkel; dabei ist vor allem wichtig:

- Gibt es Testbereiche oder Aufgaben, in denen die Leistungen bisher unter dem Stand der Vergleichsschulen liegen? Lässt sich das erklären?
- Liegen die Gesamtergebnisse insgesamt im/über dem/nicht im zu erwartenden Leistungsbereich. Fällt hier etwas Besonderes auf?
- Ist in Bezug auf die Größe und Verteilung der Leistungsgruppen etwas zu bemerken?
- Was ist bei Berücksichtigung der Lernzuwächse festzustellen?

### Individuelle Testergebnisse, die auf besonderen Förderbedarf hinweisen

(bitte Kürzel nennen)

### Individuelle Testergebnisse, die auf besondere Lernstärken hinweisen

(bitte Kürzel nennen)

### Konsequenzen für den Unterricht

•

---

Abbildung 6.1: Reflexionsbogen für die Fachlehrkräfte

## Rückmeldebogen zu KERMIT-Testungen in der Primarstufe

Schuljahr:                      Klasse:                      Fach:                      Bereich:                      Lehrer/in:

**Der Leistungsstand zeigt folgendes Bild:**

Wert der eigenen Klasse	Ø unserer Schule	Ø Vergleichsschulen	Ø alle Gymnasien

**Nur bei KERMIT 3: Die Leistungsentwicklung (im Vergleich zu KERMIT 2) zeigt folgendes Bild:**

Tendenz der eigenen Klasse (von -- bis ++)	Tendenz unserer Schule (von -- bis ++)	Tendenz der Vergleichsschulen (von -- bis ++)	Tendenz aller Grundschulen (von -- bis ++)

### Gesamteinschätzung der Ergebnisse

Auswertung gemäß Reflexionszirkel; dabei ist vor allem die inhaltliche Perspektive wichtig:

- Gibt es Aufgaben (bzw. Leitideen), in denen die Leistungen bisher unter dem Stand der Vergleichsschulen liegen? Lässt sich das erklären? Welche Aufgaben können die Schülerinnen und Schüler schon gut? Was kann daraus für den Unterricht folgen?
- Was lässt sich aus den bearbeiteten Testheften schließen? Gibt es viele Flüchtigkeitsfehler oder fachliche Schwächen?
- Liegen die Gesamtergebnisse insgesamt im/über dem/nicht im zu erwartenden Leistungsbereich. Fällt hier etwas Besonderes auf?
- Ist in Bezug auf die Größe und Verteilung der Leistungsgruppen etwas zu bemerken?

### Individuelle Testergebnisse, die auf besonderen Förderbedarf/Lernstärken hinweisen

(bitte Kürzel nennen)

### Aufgaben und Testbereiche, die vergleichsweise stark/schwach bearbeitet werden

(bitte Thema nennen)

### Konsequenzen für den Unterricht

•

*Abbildung 6.2: Reflexionsbogen für die Fachlehrkräfte*

## Glossar

### Bezugsnormen, soziale / individuelle / kriteriale

Rückmeldungen können auf eine kriteriale, soziale oder individuelle Norm Bezug nehmen. KERMIT liefert meist mehrere Bezugsnormen zur Interpretation der Ergebnisse:

#### **Soziale Bezugsnorm:**

Soziale Bezugsnormen erlauben die Interpretation von Testergebnissen in Bezug auf eine bestimmte soziale Gruppe. Die Darstellung der eigenen Ergebnisse in Bezug auf die →Vergleichsschulen stellt ebenso eine soziale Bezugsnorm dar wie der Vergleich von Parallelklassen oder von einzelnen Schülerinnen und Schülern innerhalb einer Klasse. Auch die →Leistungsbereiche und →Prognosegruppen stellen soziale Vergleiche dar, weil sie anhand der Leistungen aller Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs definiert werden.

#### **Individuelle Bezugsnorm:**

Individuelle Bezugsnormen erlauben die Interpretation von aktuellen Testergebnissen in Bezug auf vergangene Leistungen. Die Darstellung der eigenen Ergebnisse in Bezug auf die Leistungen in früheren KERMIT-Erhebungen ist eine individuelle Bezugsnorm (→Leistungsentwicklung). Schülerinnen und Schüler, Klassen oder Schulen können erkennen, ob sie sich verbessert oder verschlechtert haben.

#### **Kriteriale Bezugsnorm:**

Kriteriale Bezugsnormen erlauben eine Interpretation von Testergebnissen in Bezug auf ein bestimmtes zu erreichendes Ziel. Alle → Kompetenzstufenmodelle bzw. →Fähigkeitsniveaus, die in den KERMIT-Rückmeldungen enthalten sind, stellen kriteriale Bezugsnormen dar. Sie beschreiben, welche Inhalte die Schülerinnen und Schüler auf einer bestimmten Leistungsstufe beherrschen bzw. über welche Fähigkeiten sie verfügen.

Die Hamburger Bildungspläne sind die länderspezifische Umsetzung der nationalen →Bildungsstandards der KMK. Die Schulen haben wiederum die Aufgabe, die Vorgaben der Bildungspläne in den Fächern und Aufgabengebieten umzusetzen; sie sorgen durch ein schulinternes Curriculum auf der Grundlage der Kontingenzstundentafel für eine Abstimmung des Unterrichtsangebots auf den Ebenen der Jahrgangsstufen sowie der Fächer und Lernbereiche.

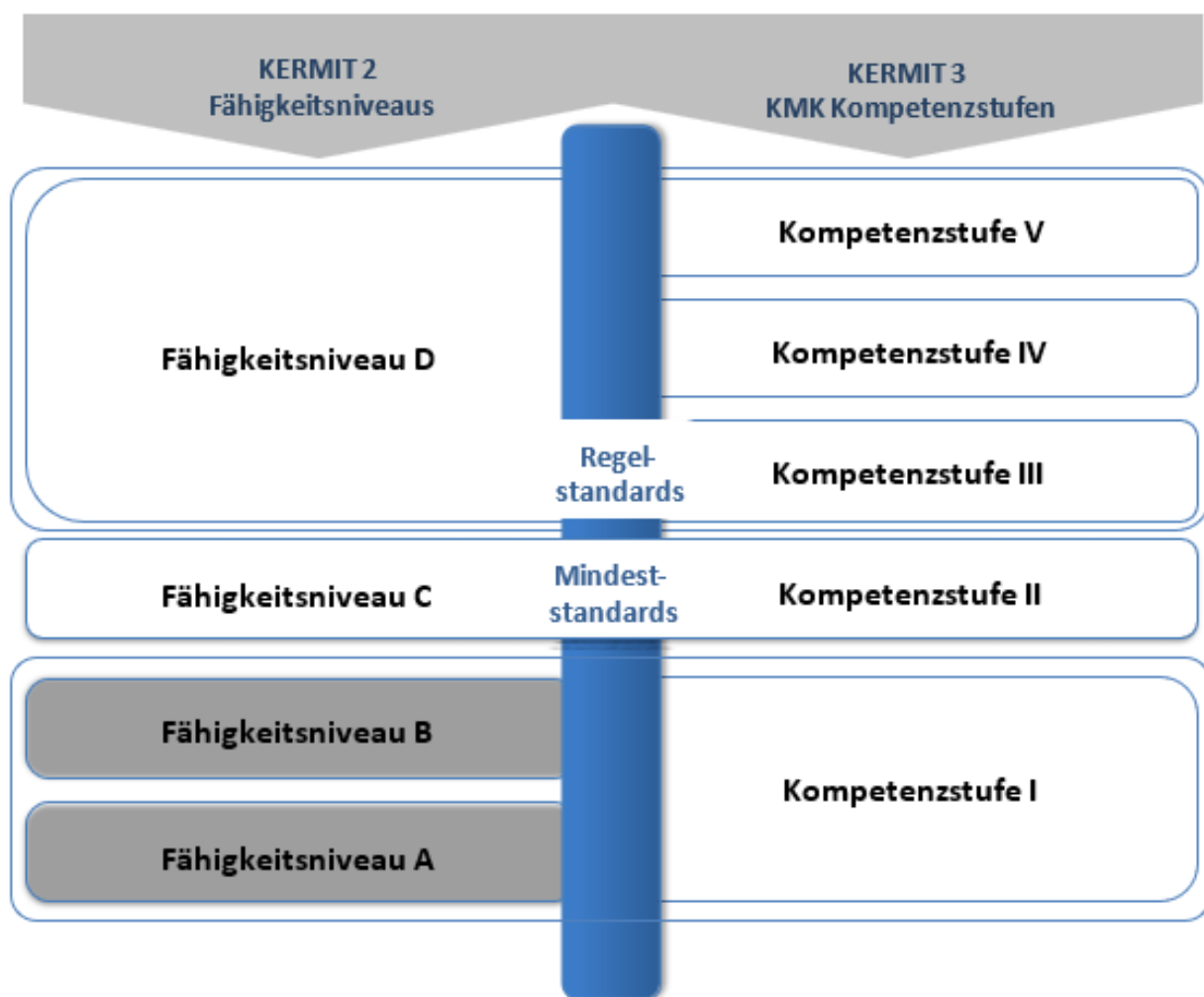
### **Bildungsstandards, nationale**

Bildungsstandards geben Ziele der pädagogischen Arbeit in Form von anzustrebenden Lernergebnissen vor. Sie legen fächerspezifisch fest, welche →Kompetenzen Kinder und Jugendliche bis zu einem bestimmten Abschnitt in ihrer Schullaufbahn entwickelt haben sollen. Die nationalen Bildungsstandards wurden 1997 von der Kultusministerkonferenz beschlossen und in der Folge von den Bundesländern in länderspezifische →Bildungspläne übersetzt.

Auf der Grundlage der Bildungsstandards werden für die Primarschule und die Sekundarstufe I Testaufgaben entwickelt, um zu überprüfen, inwieweit die angestrebten Kompetenzniveaus erreicht werden. Die Ergebnisse der Tests werden anhand von →Kompetenzstufenmodellen an Lehrkräfte und Schulen zurückgemeldet.

### **Fähigkeitsniveaus**

Die Fähigkeitsniveaus A bis D sind die Stufeneinteilungen für die Leistungen in der Grundschule und liegen für Mathematik und Deutsch-Leseverstehen vor. Sie beruhen auf den Kompetenzstufenmodellen der KMK für das Ende der 4. Jahrgangsstufe. Allerdings wurde die Stufe 1 des →Kompetenzstufenmodells in die zwei Fähigkeitsniveaus B und A differenziert (siehe Abbildung 7). Fähigkeitsniveaus werden nur in KERMIT 2 ausgewiesen.



*Abbildung 7: Zusammenhang zwischen Kompetenzstufen in KERMIT 3 und Fähigkeitsniveaus in KERMIT 2*

#### Fach / Testbereich / Unterkategorien

KERMIT-Erhebungen konzentrieren sich auf die Schulfächer Deutsch, Mathematik, Englisch und Naturwissenschaften. Innerhalb dieser Fächer werden ausgewählte Testbereiche mit KERMIT erfasst (im Fach Deutsch z. B. das Leseverstehen). Innerhalb der Testbereiche gibt es je nach Fach weitere Inhalts- oder Prozessdimensionen, mit deren Hilfe die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler detaillierter beschrieben werden können. Eine Übersicht befindet sich in Tabelle 5.

**Tabelle 5: Überblick zu den in KERMIT getesteten Fächern, Testbereichen und Teilkompetenzen**

Fach	Testbereich	Inhaltsdimension	Prozessdimension
Deutsch	Leseverstehen		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ manifeste Informationen und Informationsverknüpfungen verstehen</li> <li>▪ Informationen und Informationsverknüpfungen lokal erschließen ▪ globale Zusammenhänge verstehen</li> <li>▪ Informationen und Informationsverknüpfungen lokal erschließen</li> <li>▪ Sprach- und Textgestaltung interpretieren</li> </ul>
	Rechtschreibung	verschiedene Fehlerschwerpunkte (z. B. Groß- und Kleinschreibung)	
	Zuhören		
	Sprache und Sprachgebrauch analysieren		
Mathematik	Mathematik	<b>Leitideen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Zahlen und Operationen</li> <li>▪ Größen und Messen</li> <li>▪ Raum und Form</li> <li>▪ Muster und Strukturen</li> <li>▪ Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit</li> </ul>	<b>allgemeine mathematische Kompetenzen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Technische Grundfähigkeiten</li> <li>▪ Problemlösen</li> <li>▪ Kommunizieren</li> <li>▪ Argumentieren</li> <li>▪ Modellieren</li> <li>▪ Darstellen</li> </ul>
Englisch	Hörverstehen Leseverstehen		
Naturwissenschaften	Biologie Physik Chemie	Inhaltsbereiche der Fächer laut Bildungsplan  Umgang Fachwissen	Erkenntnisgewinnung

## Kompetenz

Unter einer Kompetenz wird die Fähigkeit verstanden, Wissen und Können in einem Fach zur Lösung von Problemen anzuwenden.

### Kompetenzstufenmodelle, fachspezifische / Kompetenzstufen / Kompetenzstufenverteilung

Um die in den KERMIT-Erhebungen erzielten Ergebnisse anschaulich darstellen zu können, werden die Testergebnisse der Schülerinnen und Schüler nicht allein anhand von Punktwerten, sondern zusätzlich in Bezug auf Kompetenzstufenmodelle (KSM) dargestellt. Sie erlauben die Leistungen der Schülerinnen und Schüler auf unterschiedlichen Stufen inhaltlich zu beschreiben. Diese Modelle werden aus den nationalen → Bildungsstandards abgeleitet. Bei der Entwicklung wird die kontinuierliche Kompetenzskala durch Fachexpertinnen und -experten in mehrere, inhaltlich sinnvoll voneinander abgrenzbare Abschnitte eingeteilt, die als Kompetenzstufen oder Kompetenzniveaus bezeichnet werden („Standard-Setting“). Kompetenzmodelle sind eine kriteriale → Bezugsnorm, weil sie über Aufgabenmerkmale definiert werden und nicht über Merkmale von getesteten Personen.

Die Kompetenzstufenmodelle sind fachspezifisch (z. B. Mathematik) oder sogar → testbereichspezifisch (z. B. Deutsch-Leseverstehen). Die Kompetenzstufenmodelle für die Grundschule beziehen sich auf das Ende der Jahrgangsstufe 4. Die Kompetenzstufenmodelle für die Sekundarstufe beziehen sich auf das Ende der Jahrgangsstufe 9.

Weitere Informationen finden Sie unter <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm>.

### Leistungsbereiche (Verteilung nach Leistungsbereichen)

Zur Veranschaulichung der Leistungsheterogenität werden die prozentualen Verteilungen der Schülerinnen und Schüler auf vier Leistungsbereiche angegeben. Die Leistungsbereiche werden auf Grundlage aller Schülerinnen und Schüler der aktuellen KERMIT-Erhebung gebildet:

#### **Leistungsbereich I:**

unterstes Leistungsviertel der Hamburger Schülerinnen und Schüler

**Leistungsbereich II:** das Viertel der Hamburger Schülerschaft mit Leistungen zwischen Leistungsbereich I und dem Mittelwert aller Hamburger Schüler

### **Leistungsbereich III:**

das Viertel der Hamburger Schülerschaft mit Leistungen zwischen dem Mittelwert aller Hamburger Schüler und dem Viertel mit den besten Leistungen (Leistungsbereich IV)

**Leistungsbereich IV:** oberstes Leistungsviertel der Hamburger Schülerinnen und Schüler

Die Zuordnung zu den Leistungsbereichen liefert Ihnen Informationen darüber, wo Ihre Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu allen Hamburger Schülerinnen und Schülern stehen (→Bezugsnorm, soziale). Die Leistungsbereiche werden in den Rückmeldungen zu KERMIT 5 und 7 ausgewiesen.

### **Leistungsverteilung / Leistungsniveaus**

Die Begriffe Leistungsverteilungen bzw. Leistungsniveaus sind allgemeine Begriffe zur Beschreibung von Leistungen in unterschiedlichen Inhaltsbereichen und Jahrgangsstufen. Die Leistungsniveaus für den Jahrgang 3 (KERMIT 3) werden zum Beispiel über die →Kompetenzstufen I bis V beschrieben, die Leistungsniveaus in der zweiten Jahrgangsstufe (KERMIT 2) über die →Fähigkeitsniveaus A bis D.

### **Leistungsentwicklung**

Die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schüler wird in allen Fächern von KERMIT 2 nach 3, von KERMIT 3 nach 5, von KERMIT 5 nach 7 und von KERMIT 7 nach 9 berechnet (→Bezugsnorm, individuelle). Die Ergebnisse beruhen auf allen Schülerinnen und Schülern, die jeweils an beiden betroffenen Erhebungen teilgenommen haben.

### **Prognosegruppen (Verteilung nach Abschlussprognosen)**

Prognosegruppen sind neben den →Leistungsbereichen eine weitere soziale →Bezugsnorm zur Beschreibung der KERMIT-Ergebnisse. Lehrkräfte können daraus ableiten, ob Einzelleistungen oder Klassenleistungen bereits den Leistungen von Schülerinnen und Schülern entsprechen, die am Ende der achten Jahrgangsstufe eine Prognose für den ersten bzw. mittleren Schulabschluss oder für die gymnasiale Oberstufe erhalten haben.



Dazu werden vier Gruppen von Schülerinnen und Schülern gebildet:

Schülerinnen und Schüler der Gruppe D zeigen Leistungen, die unterhalb der durchschnittlichen Leistung der Schülerinnen und Schüler liegen, die voraussichtlich den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss erreichen werden (ESA).

Schülerinnen und Schüler der Gruppe C zeigen Leistungen, die oberhalb der durchschnittlichen Leistung der Schülerinnen und Schüler liegen, die voraussichtlich den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss erreichen werden (ESA), aber unterhalb der durchschnittlichen Leistung der Schülerinnen und Schüler liegen, die voraussichtlich den mittleren Schulabschluss erreichen werden (MSA).

Schülerinnen und Schüler der Gruppe B zeigen Leistungen, die oberhalb der durchschnittlichen Leistung der Schülerinnen und Schüler liegen, die voraussichtlich den mittleren Schulabschluss erreichen werden (MSA), aber unterhalb der durchschnittlichen Leistung der Schülerinnen und Schüler liegen, die voraussichtlich die Übergangsberechtigung in die gymnasiale Oberstufe erreichen werden (GOS).

Schülerinnen und Schüler der Gruppe A zeigen Leistungen, die oberhalb der durchschnittlichen Leistung der Schülerinnen und Schüler liegen, die voraussichtlich die Übergangsberechtigung in die gymnasiale Oberstufe erreichen werden (GOS).

Bei Prognosegruppen handelt sich nicht um eine individuelle Prognose, ob Schülerinnen und Schüler voraussichtlich einen bestimmten Schulabschluss erreichen werden. Die Abschlussprognose, die von Lehrkräften am Ende der achten Jahrgangsstufe für jede Schülerin und jeden Schüler gestellt wird, wird lediglich zur Bildung der Leistungsgruppen verwendet. Diese Prognosegruppen werden in der Rückmeldung zu KERMIT 9 ausgewiesen.

#### Durchschnitt aller Schülerinnen und Schüler mit der Prognose ...

	ESA	MSA	GOS	
Leistungsbereiche	D	C	B	A
Deutsch-Leseverstehen	< 421	421 - 476	477 - 541	≥ 542
Englisch-Leseverstehen	< 419	419 - 477	478 - 542	≥ 543
Mathematik	< 419	419 - 472	473 - 546	≥ 547

Naturwissenschaften	< 420	420 - 469	470 - 545	≥ 546
---------------------	-------	-----------	-----------	-------

**Abbildung 8: Definition von Prognosegruppen zur Interpretation von KERMIT-Ergebnissen (beispielhafte Punktwerte)**

### Vergleichsschulen

In jeder Rückmeldung werden die KERMIT-Ergebnisse anhand so genannter Vergleichsschulen berichtet (→Bezugsnorm, soziale). Dabei handelt es sich um Schulen mit einer sozial vergleichbaren Schülerschaft. Kriterium der Vergleichbarkeit ist der Rohwert des Sozialindex, in den verschiedene Variablen der sozialen Belastung eingehen. Die Vergleichsschulen einer Schule sind deren acht direkte Nachbarn beim Sozialindex.

## Literatur

Blum, Werner 2006: Die Bildungsstandards Mathematik. Einführung. In W. Blum, C. Drücke-Noe, R. Hartung & O. Köller (Hrsg.), Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsanregungen, Fortbildungsideen (S. 14-32). Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Bruder, Regina / Büchter, Andreas / Leuders, Timo (Hrsg.) 2008: Mathematikunterricht entwickeln. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Helmke, Andreas 2006: Was wissen wir über guten Unterricht? Pädagogik, 2, 42-45.

Walther, Gerd / van den Heuvel-Panhuizen, Marja / Granzer, Dietlinde / Köller, Olaf (Hrsg.) 2012: Bildungsstandards für die Grundschule: Mathematik konkret. Berlin: Cornelsen.

