



Bildungsergebnisse und Qualitätsentwicklung

- I 1 Ländervergleiche zur Überprüfung der Bildungsstandards 2011 und 2012
 - I 1.1 Ländervergleich 2011: Kompetenzen am Ende der vierten Jahrgangsstufe in Deutsch und Mathematik
 - I 1.2 Ländervergleich 2012: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen zum Ende der Sekundarstufe I
- I 2 Fremdevaluation
 - I 2.1 Fremdevaluation an allgemein bildenden Schulen
 - I 2.2 Fremdevaluation an beruflichen Schulen
- I 3 Lernstandserhebungen
 - I 3.1 Vergleichsarbeiten an Grundschulen (VERA 3)
 - I 3.2 Vergleichsarbeiten an weiterführenden Schulen (DVA)
 - I 3.3 Weiterentwicklung der Lernstandserhebungen (Lernstand 5, VERA 8)

Ergebnisse im Überblick Kapitel I

Zu den Maßnahmen zur Qualitätssicherung von Schule und Unterricht zählen die Teilnahme an den Ländervergleichen zur Überprüfung bundesweit vereinbarter Bildungsstandards sowie die landesweiten Vergleichsarbeiten, die den Lernstand von Klassen und einzelnen Schülerinnen und Schülern in Bezug auf die Bildungsstandards erfassen. Ergänzend wurde ein landesspezifisches System der schulischen Qualitätssicherung etabliert mit den Elementen der schulischen Selbstevaluation, der kriteriengeleiteten Fremdevaluation und den darauf basierenden Zielvereinbarungen zwischen Schule und Schulaufsicht.

Ländervergleich 2011: Kompetenzen am Ende der 4. Klasse in Deutsch und Mathematik

Im Kompetenzbereich Lesen erzielten Jungen und Mädchen der 4. Klasse im Mittel 505 Punkte und liegen damit geringfügig über dem (genormten) deutschen Mittel von 500 Punkten. Auf der Globalskala Mathematik liegen sie mit 512 Punkten signifikant über dem Bundesmittelwert.

Im gesamtdeutschen Mittel schneiden fachfremd unterrichtete Kinder in Mathematik um 18 Punkte schlechter ab als diejenigen, die von einer Lehrkraft mit entsprechender Lehrbefähigung unterrichtet wurden. In Mathematik beträgt der Anteil fachfremd unterrichtender Lehrkräfte rund 45 %.

Ländervergleich 2012: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen zum Ende der Sekundarstufe I

Mit einem Mittelwert von 500 Kompetenzpunkten auf der Globalskala Mathematik entsprechen die Leistungen in Baden-Württemberg genau dem Bundesmittel. Geringe, statistisch nicht signifikante Abweichungen bestehen hinsichtlich der einzelnen Teilkompetenzbereiche.

Die Ergebnisse in Biologie, Chemie und Physik weichen nicht signifikant zum Durchschnittswert für Deutschland ab. In Baden-Württemberg ist jedoch der Vorsprung der Mädchen in den Fächern Biologie und Chemie stark ausgeprägt.

Durch den sozio-ökonomischen Status der Eltern bedingte Leistungsunterschiede unterscheiden sich in Baden-Württemberg mit 35 Punkten (Biologie, Physik) und 43 Punkten (Mathematik) nicht signifikant vom Bundesdurchschnitt.

Schülerinnen und Schüler ohne Migrationsgeschichte erzielen in Mathematik im Mittel 69 Punkte mehr als Jugendliche, deren beide Eltern im Ausland geboren wurden. Ist nur ein Elternteil im Ausland geboren, beträgt der Leistungsunterschied im Mittel 36 Punkte. Ähnliche Ergebnisse sind in den naturwissenschaftlichen Fächern erkennbar.

Fremdevaluation an allgemein bildenden Schulen

Die Evaluationsergebnisse im Qualitätsbereich „Unterricht“ bieten ein heterogenes Bild. Die *Förderung des selbstgesteuerten aktiven Lernens* gelingt an 62 % bis 82 % der evaluierten Schulen auf der Ziel- oder Exzellenzstufe. Beim Qualitäts-

merkmal *Rückmeldepraxis zum Lernstand und Lernfortschritt* erfährt rund die Hälfte der Grundschulen und der Grund-/Haupt-/Werkrealschulen eine Zuordnung zur Zielstufe. Bei den Realschulen und Gymnasien sind dies zwischen 25 % bzw. 14 %. Unterschiede zwischen den Schularten sind insbesondere beim Merkmal *Differenzierung* erkennbar.

In der „Schulführung und Schulmanagement“ erhalten die evaluierten Schulen über alle Schularten und Qualitätsmerkmale hinweg zu 80 % bis 95 % die Einstufung „Zielstufe“ oder „Exzellenzstufe“. Der Bereich „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung“ weist an allen Schularten teilweise noch großen Entwicklungsbedarf auf.

Fremdevaluation an beruflichen Schulen

Im Qualitätsbereich „Individualfeedback und persönliche Qualitäts- und Unterrichtsentwicklung“ erreichen fast alle Schulen mindestens eine Praxis, die den „grundlegenden Anforderungen“ entspricht. Je nach Qualitätsaspekt erreichen zwischen 26 % und 43 % eine auf „gutem Niveau entwickelte“ Praxis.

„Selbstevaluation und Qualitätsentwicklung der Schule“ ist der Bereich, bei dem am häufigsten „die Praxis ist wenig entwickelt“ rückgemeldet wurde. Eine auf „gutem Niveau entwickelte Praxis“ erreichte je nach Aspekt ein Anteil von rund 19 % bis 33 % der Schulen. Im Bereich „Schulleitung und Steuerung der Unterrichtsentwicklungs- und Qualitätsprozesse“ liegt der Anteil der Schulen, die eine „auf gutem Niveau entwickelte Praxis“ erreichen, je nach Aspekt bei 30 % bis 43 %.

Vergleichsarbeiten an Grundschulen (VERA 3)

Im Kompetenzbereich *Lesen* erreichen 60 % der Drittklässlerinnen und -klässler bereits einen Kompetenzstand, der mindestens dem Regelstandard zum Ende der Klasse 4 entspricht. Der Anteil der Kinder, die ein Jahr vor dem Ende der Grundschulzeit nicht den Mindeststandard im *Lesen* aufweisen, liegt bei 20 %. Im Kompetenzbereich *Rechtschreiben* erreicht ein knappes Drittel der Schülerschaft mindestens den Regelstandard.

In Mathematik erreichen im Kompetenzbereich *Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit* über 70 % der Schülerinnen und Schüler eine Kompetenz, die bereits dem Regelstandard oder höher für Klasse 4 entspricht. Im Kompetenzbereich *Raum und Form* ist dies bei über der Hälfte der Fall.

Weiterentwicklung der Lernstandserhebungen

Rückmeldung über den Leistungsstand ihrer Klasse in einzelnen ausgewählten Kompetenzbereichen erhalten Lehrkräfte künftig bereits zu Beginn der Orientierungsstufe mit dem förderdiagnostischen Verfahren Lernstand 5. Mitte der achten Klasse folgen die Vergleichsarbeiten VERA 8, die Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie in der ersten Fremdsprache testen.

I Bildungsergebnisse und Qualitätsentwicklung

Entsprechend der im Juni 2006 von der Kultusministerkonferenz (KMK) beschlossenen *Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring*¹ hat Baden-Württemberg weitreichende Maßnahmen zur Qualitätssicherung von Schule und Unterricht umgesetzt: die Teilnahme an internationalen Schulleistungsuntersuchungen (PISA, TIMSS, IGLU), die zentrale Überprüfung zum Erreichen der Bildungsstandards im Ländervergleich, Vergleichsarbeiten zur landesweiten Überprüfung der Leistungsfähigkeit einzelner Schulen innerhalb der Länder (VERA, DVA, künftig Lernstand 5) sowie die gemeinsame Bildungsberichterstattung von Bund und

Ländern. Darüber hinaus hat Baden-Württemberg – wie andere Bundesländer – ein länderspezifisches System der schulischen Qualitätssicherung implementiert. Zentrale und verpflichtende Elemente sind dabei die schulische Selbstevaluation, die kriteriengeleitete Fremdevaluation und die mit der Schulaufsicht zu treffenden Zielvereinbarungen.

Umsetzungswege und Ergebnisse dieser Maßnahmen sind Inhalte der folgenden Kapitel: **Kapitel I 1** stellt die Resultate der Ländervergleiche zur Überprüfung der Bildungsstandards der Jahre 2011 und 2012 für Baden-Württemberg dar. Die zentralen Ergebnisse der verpflichtenden Fremdevaluation im Bereich der allgemein bildenden und beruflichen Schulen sind Thema von **Kapitel I 2**. In **Kapitel I 3** werden wichtige Erkenntnisse der Vergleichsarbeiten an Grundschulen und an weiterführenden Schulen berichtet.

1 vgl. <http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaets-sicherung-in-schulen/bildungsmonitoring/ueberblick-gesamtstrategie-zum-bildungsmonitoring.html> [Stand: 16.01.2015].

I 1 Ländervergleiche zur Überprüfung der Bildungsstandards 2011 und 2012

In den vergangenen Jahren hat die Kultusministerkonferenz für alle 16 Bundesländer verbindliche schulische Bildungsstandards² verabschiedet. Bildungsstandards sind als Leistungsstandards zu verstehen, die Ziele der pädagogischen Arbeit in den Schulen definieren und darüber hinaus festlegen, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erwerben sollen. Sie formulieren Basisqualifikationen, die für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung sind und anschlussfähiges Lernen ermöglichen. Bildungsstandards liegen für den Primarbereich vor (Jahrgangsstufe 4, in den Fächern Deutsch und Mathematik), für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9, in den Fächern Deutsch, Mathematik sowie Englisch oder Französisch als erste Fremdsprache), für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10, in den Fächern Deutsch, Mathematik, erste Fremdsprache Englisch/Französisch, Biologie, Chemie und Physik) sowie für

die allgemeine Hochschulreife (für die Fächer Deutsch, Mathematik und die fortgeführte Fremdsprache Englisch/Französisch).

An die Beschlüsse zur Einführung von Bildungsstandards sind weitreichende Maßnahmen der Qualitätssicherung gekoppelt. Das Erreichen der Standards wird innerhalb der Länder durch Vergleichsarbeiten und länderübergreifend mittels stichprobenbasierter Leistungsvergleiche überprüft. Ziel der Testungen ist es, frühzeitig zu erkennen, in welchem Umfang die in den Bildungsstandards formulierten Leistungserwartungen erfüllt werden. Durch die Einführung abschlussbezogener Bildungsstandards kann die schulische Qualitätsentwicklung aller Bundesländer an einem gemeinsam vereinbarten Maßstab ausgerichtet werden.

Bildungsstandards zielen weniger auf die bloße Abrufbarkeit von Wissensbeständen, als vielmehr auf die Verfügbarkeit fachlicher Kompetenzen. Damit ist insbesondere das Vermögen der Schülerinnen und Schüler gemeint, fachwissenschaftliche Inhalte aktiv zum Lösen fachspezifischer Problemstellungen einsetzen zu können.

2 vgl. <http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaets-sicherung-in-schulen/bildungsstandards/ueberblick.html> [Stand: 16.01.2015].

Die KMK-Bildungsstandards gliedern sich in Mindest-, Regel- und Optimalstandards. Mindeststandards beziehen sich auf ein definiertes Minimum an Kompetenzen, das alle Schülerinnen und Schüler zu einem vorher festgelegten Zeitpunkt in ihrer Schullaufbahn erreicht haben müssen. Ein Unterschreiten des definierten Minimalniveaus würde mit erheblichen Schwierigkeiten beim Übergang in den nächsten Bildungsabschnitt oder ins Berufsleben einhergehen. Regelstandards beschreiben Kompetenzen, die im Durchschnitt von den Schülerinnen und Schülern einer Jahrgangsstufe erreicht werden sollen. Sie kennzeichnen für eine Abschlussart das Maß an Kompetenz und Wissen, über das durchschnittliche Absolventinnen und Absolventen dieses Bildungsabschlusses verfügen sollten. Als höchste Niveaustufe der Bildungsstandards werden Optimalstandards definiert. Diese im oberen Leistungsniveau angesiedelten Kompetenzen beziehen sich darauf, was die besten Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Jahrgangsstufen können sollten.

Keine Wissensabfragen, sondern Überprüfung von Kompetenzen

Dieser normativen Klassifizierung in Anspruchsniveaus werden in den Testungen der Ländervergleiche fünf Kompetenzstufen zugewiesen. Dazu werden die eingesetzten Testaufgaben entsprechend ihres Schwierigkeitsgrads auf einer linearen Skala angeordnet. Durch die bei der Normierung der Aufgaben in Pilotierungsstudien und der anschließenden fachdidaktischen Analyse gewonnenen Informationen können auf dieser Skala Grenzwerte eingetragen werden, die das gesamte Kompetenzspektrum in fünf Kompetenzstufen unterteilen. Die Anwendung komplexer statistischer Verfahren erlaubt es dann, dass auf derselben Skala auch die jeweilige mittlere Leistungsfähigkeit der getesteten Schülerinnen und Schüler eingeordnet und damit einer bestimmten Kompetenzstufe zugerechnet werden kann.

Kompetenzstufe I ist so definiert, dass die Mindeststandards eines Fachs noch nicht erfüllt werden, Kompetenzstufe II entspricht dem Erreichen der Mindeststandards, Kompetenzstufe III den Regelstandards, Kompetenzstufe IV einem darüber hinaus reichenden Niveau, den Regelstandards plus, Kompetenzstufe V den Optimalstandards. In der Sekundarstufe I wird für Mathematik die untere Kompetenzstufe I in die Stufen Ia und Ib differenziert. Für den Hauptschulabschluss entsprechen die Bildungsstandards einer gegenüber dem mittleren Abschluss um einen Schritt nach unten verschobenen Kompetenzstufe. So entspricht Stufe Ib dem Mindeststandard für den Hauptschulabschluss, Stufe II dem Regelstandard.

Der Ländervergleich zur Überprüfung der Bildungsstandards erfolgte zum ersten Mal im Jahr 2009 und löste die bis dahin im Rahmen der PISA-Erhebungen üblichen länderspezifischen Ergänzungsstudien PISA-E ab. Getestet wurde im Sekundarbereich, Klassenstufe 9, in den Fächern Deutsch und der ersten Fremdsprache (Englisch bzw. Französisch). Es folgte im Jahr 2011 die Überprüfung im Primarbereich, Klasse 4, in den Fächern Deutsch und Mathematik. Der Ländervergleich 2012 testete wiederum den Sekundarbereich, Jahrgangsstufe 9, sowohl im Fach Mathematik wie in den naturwissenschaftlichen Fächern Biologie, Chemie und Physik.

Durchgeführt werden die Ländervergleiche durch das Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB). Das IQB gehört zur Humboldt-Universität zu Berlin und hat unter anderem den Auftrag, die Bundesländer bei der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im allgemein bildenden Schulsystem zu unterstützen.

I 1.1 Ländervergleich 2011: Kompetenzen am Ende der vierten Jahrgangsstufe in Deutsch und Mathematik³

Insgesamt nahmen bundesweit 27 081 Schülerinnen und Schüler aus 1 295 über eine Stichprobenziehung ausgewählten Schulen am IQB-Ländervergleich 2011 teil. In Baden-Württemberg wurde aus 78 zufällig ausgewählten Schulen des Primarbereichs jeweils eine Klasse getestet (73 Grundschulen und 5 Sonderschulen, deren Schülerschaft zielgleich im Bildungsgang Grundschule unterrichtet wurde).

Die Testaufgaben wurden so konstruiert und normiert, dass – analog zu den internationalen Schulleistungsstudien IGLU und TIMSS – der gesamtdeutsche Mittelwert für alle Viertklässler in den getesteten Kompetenzbereichen 500 Punkte mit einer Standardabweichung von 100 Punkten beträgt.

Im Fach Deutsch wurden die Kompetenzbereiche *Lesen* und *Zuhören* getestet. Lesekompetenz bezeichnet die Fähigkeit, kontinuierliche und diskontinuierliche Texte zu erschließen und sinnverstehend zu lesen – eine Schlüsselqualifikation, die für eine erfolgreiche schulische wie berufliche Bildung und das lebenslange Lernen die zentrale Voraussetzung ist. Zuhörkompetenz umfasst einerseits die Bereitschaft, anderen zu-

3 Die folgenden Ausführungen basieren auf dem Abschlussbericht des IQB zum Ländervergleich 2011: Stanat, P., Pant, H.A. u.a. (2012)

zuhören und andererseits die kognitive Fähigkeit, die sprachlich übermittelten Informationen zu verarbeiten. Dabei müssen Merkmale des Sprechenden und der Sprechsituation reflektiert werden können.

Ebenfalls untersucht wurde der Bereich *orthografische Kompetenz*. Für diesen Teilbereich der Testung können jedoch keine länderspezifischen Schülerzuordnungen in die einzelnen Kompetenzstufen vorgenommen werden, da nur eine bundesweit repräsentative Stichprobe untersucht wurde.

Die Bildungsstandards Mathematik unterscheiden im Primarbereich fünf inhaltliche Kompetenzbereiche, die sogenannten Leitideen *Zahlen und Operationen, Raum*

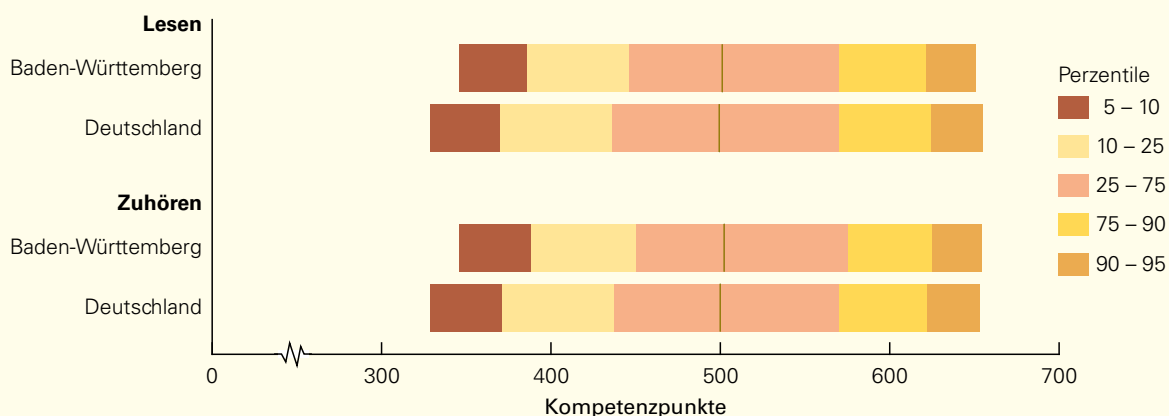
und Form, Muster und Strukturen, Größen und Messen sowie *Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit*. Im Folgenden werden die Ergebnisse für die globale, alle Teilbereiche umfassende mathematische Kompetenz berichtet.

Durchschnittliches Kompetenzniveau im Fach Deutsch

Viertklässlerinnen und Viertklässler aus Baden-Württemberg erzielen im Mittel 505 Punkte im Kompetenzbereich Lesen. Dieser Wert liegt etwas über dem (genormten) Mittel von 500 Punkten, der Leistungsunterschied fällt jedoch nicht statistisch signifikant aus.

I 1.1 (G1)

Leistungen der Schüler/-innen der Jahrgangsstufe 4 in Baden-Württemberg und Deutschland im Fach Deutsch 2011 nach Kompetenzbereichen



	M	SD	Perzentile					Spannweite 95 – 5	
			5	10	25	75	90		95
Lesen									
Baden-Württemberg	505	93	346	386	446	570	621	651	304
Deutschland	500	100	329	370	436	570	624	655	325
Zuhören									
Baden-Württemberg	509	95	346	388	450	575	625	654	308
Deutschland	500	100	329	371	437	570	622	653	324

M = Mittelwert; SD = Standardabweichung (vgl. erläuternde Hinweise am Ende des Kapitels)
 Die Perzentilwerte geben an, wieviel Prozent der Schüler unter dem jeweiligen Punktwert liegen; Beispiel: 5 % der Neuntklässler aus Baden-Württemberg erreichen unter 346 Punkten im Kompetenzbereich Lesen, 95 % erzielen darüber liegende Werte. In der Spalte Spannweite 95 – 5 sind rundungsbedingte Abweichungen gegenüber den Differenzen der entsprechenden Perzentile möglich.

Datenquelle: IQB Ländervergleich, 2011.

Die Kompetenzunterschiede innerhalb der baden-württembergischen Schülerschaft sind mit einer Standardabweichung von 93 Punkten und einem Abstand von 304 Punkten zwischen den 5 % leistungsschwächsten und den 5 % leistungsstärksten Kindern geringer ausgeprägt als im Bundesdurchschnitt (Grafik I 1.1 (G1)). Die Bedeutsamkeit dieser Leistungsunterschiede wird deutlich, wenn der mittlere jährliche Kompetenzzuwachs im Fach Deutsch als Vergleichsmaßstab herangezogen wird: dieser beträgt zwischen der dritten und vierten Jahrgangsstufe etwa 60 Punkte.

In Bezug auf die Bildungsstandards für den Primarbereich erreichen knapp 32 % der Viertklässlerinnen und Viertklässler Kompetenzstufe III und damit den Regelstandard im Kompetenzbereich Lesen. Rund 37 % erfüllen die Anforderungen der Kompetenzstufen IV oder V und damit den Regelstandard plus oder den Optimalstandard. Auf der anderen Seite erreichen 21 % mit Kompetenzstufe II lediglich den Mindeststandard, stark 10 % erfüllen den Mindeststandard nicht (Web-Tabelle I 1.1 (T1)).

Ähnliche Ergebnisse wie für die Lesekompetenz liegen im Bereich Zuhören vor. Mit 509 Punkten erzielen die Schülerinnen und Schüler aus Baden-Württemberg zwar ein höheres mittleres Ergebnis, dieses unterscheidet sich jedoch nicht bedeutsam vom bundesdeutschen Mittelwert (Grafik I 1.1 (G1)). Ebenfalls ist die Leistungsdifferenz mit einer Standardabweichung von 95 Punkten und einem Abstand von 308 Punkten zwischen den 5 % Leistungsschwächsten und den 5 % Leistungsstärksten im Bundesvergleich relativ gering ausgeprägt.

Rund ein Drittel der Grundschülerinnen und -schüler erreicht mit Kompetenzstufe III ein Niveau, das dem Regelstandard entspricht. Fast 44 % erfüllen mit Leistungen auf den Stufen IV und V den Regelstandard plus oder den Optimalstandard. Bei 17 % entsprechen die im Test gezeigten Leistungen dem Mindeststandard. Lediglich Kompetenzstufe I erreichen knapp 6 % der Kinder und genügen damit den Anforderungen des Mindeststandards nicht (Web-Tabelle I 1.1 (T1)).

16 % der Leistungsunterschiede auf unterschiedliche Unterrichtsqualität zurückzuführen

Festgestellte Kompetenzunterschiede sind sowohl auf individuelle Merkmale der Schülerinnen und Schüler zurückzuführen, als auch auf spezifische Merkmale der besuchten Schulen bzw. Klassen. Leistungsrelevante Faktoren sind insbesondere die Unterrichtsqualität und die spezifische Schülerzusammensetzung der Schule. Um den Anteil der durch die Varianz der Unterrichtsqualität und der Schülerzu-

sammensetzung bedingten Leistungsunterschiede identifizieren zu können, wurden im Ländervergleich sogenannte Intraklassenkorrelationen (ICC) berechnet. Der ICC-Wert gibt die Höhe des Anteils der Leistungsvarianz an, der auf die Unterschiedlichkeit der Schule zurückgeführt werden kann. Die ICC beschreibt somit den Anteil der Unterschiede in den Kompetenzständen der Schülerschaft, der zwischen den Schulen und nicht zwischen den Schülerinnen und Schülern innerhalb einer Klasse liegt.

Die für Baden-Württemberg berechnete ICC von .16 im Kompetenzbereich Lesen entspricht genau dem Wert für Deutschland insgesamt. Er bedeutet, dass 16 % der Kompetenzunterschiede auf die Unterschiedlichkeit zwischen den Schulen (ohne Sonderschulen) zurückzuführen sind und 84 % auf die Unterschiedlichkeit zwischen den Schülerinnen und Schülern einer Schule bzw. Klasse. Im Bereich Zuhören beträgt der Wert .19 und ist damit etwas niedriger als der Wert für Deutschland von .22. Die Schulen in Baden-Württemberg verfügen im bundesweiten Vergleich somit über eine durchschnittlich ausgeprägte Heterogenität der Unterrichtsqualität und der Schülerkomposition.

Überdurchschnittliche Leistungen in Mathematik

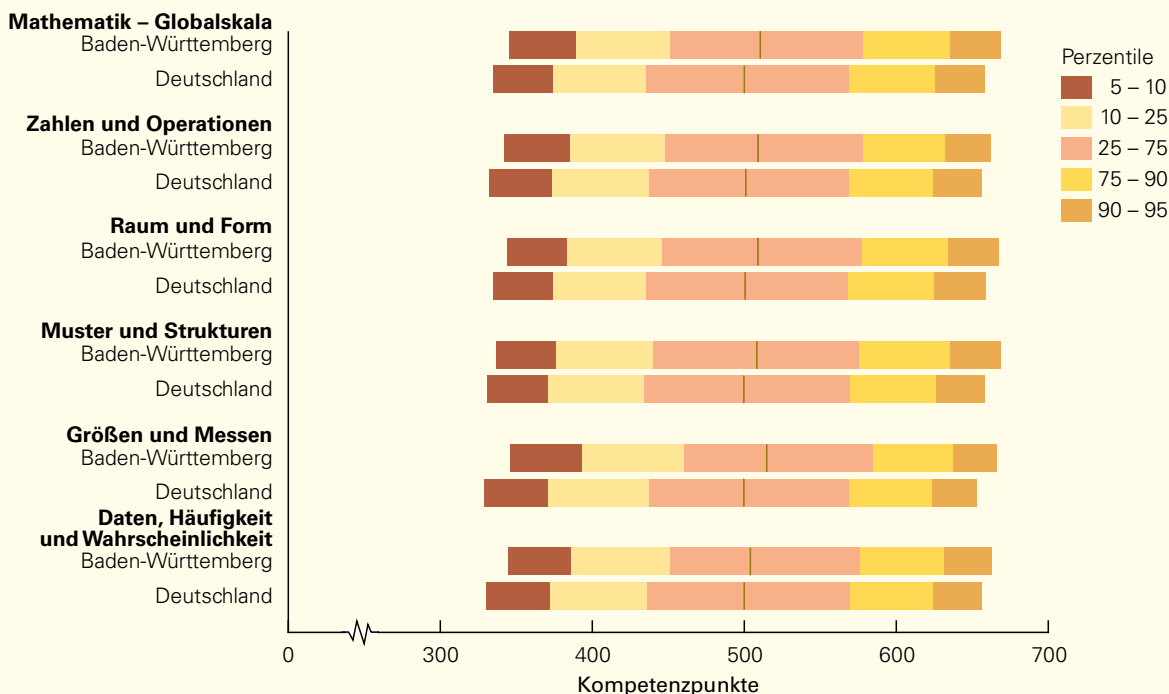
Mit 512 Punkten auf der Globalskala Mathematik erzielen Schülerinnen und Schüler der vierten Jahrgangsstufe ein signifikant über dem Bundesmittelwert liegendes Ergebnis. Ein überdurchschnittliches Abschneiden zeigt sich ebenso bei der Betrachtung der fünf einzelnen Kompetenzbereiche bzw. Leitideen (Grafik I 1.1 (G2)).

Im Gegensatz zum Fach Deutsch entsprechen die Leistungsunterschiede der baden-württembergischen Viertklässlerinnen und Viertklässler mit einer Standardabweichung von 99 Punkten und einer Leistungsdifferenz von 324 Punkten zwischen den 5 % Schlechtesten und den 5 % Besten auf der Globalskala Mathematik fast genau den Bundesmittelwerten. Der durchschnittliche Kompetenzzuwachs zwischen der dritten und vierten Jahrgangsstufe liegt in Mathematik bei ungefähr 80 Punkten.

Während im Fach Deutsch die mittlere Kompetenzstufe III (Regelstandard) verhältnismäßig stark besetzt ist und die Stufe V schwächer, ist in Mathematik (Globalskala) die aufgrund der Testkonstruktion zu erwartende Verteilung weniger deutlich ausgeprägt. Die höchste Kompetenzstufe ist mit einem Anteil von knapp 19 % relativ stark besetzt, die Verteilung auf die Stufen IV und II ist mit rund 26 % bzw. 28 % nahezu ausgeglichen. Etwa 18 % erreichen lediglich den Mindeststandard, nahezu 10 % verfehlen dieses Minimalziel (Web-Tabelle I 1.1 (T1)).

I 1.1 (G2)

Leistungen der Schüler/-innen der Jahrgangstufe 4 in Baden-Württemberg und Deutschland in Mathematik 2011 nach Kompetenzbereichen



	M	SD	Perzentile						Spannweite 95 – 5
			5	10	25	75	90	95	
Mathematik - Globalskala									
Baden-Württemberg	512	99	345	389	451	578	635	669	324
Deutschland	500	100	335	374	435	569	625	658	323
Zahlen und Operationen									
Baden-Württemberg	510	98	342	385	448	578	632	662	320
Deutschland	500	100	332	373	437	569	624	656	324
Raum und Form									
Baden-Württemberg	510	99	344	383	446	577	634	667	323
Deutschland	500	100	335	374	435	568	625	659	324
Muster und Strukturen									
Baden-Württemberg	506	102	337	376	440	575	635	669	332
Deutschland	500	100	331	371	434	569	626	658	327
Größen und Messen									
Baden-Württemberg	518	98	346	393	460	585	637	666	320
Deutschland	500	100	329	371	437	569	623	653	324
Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit									
Baden-Württemberg	511	96	345	386	451	576	631	663	318
Deutschland	500	100	330	372	436	569	624	656	326

Fettdruck = statistisch signifikante Abweichung zum Mittelwert für Deutschland M = Mittelwert; SD = Standardabweichung (vgl. erläuternde Hinweise am Ende des Kapitels)
 Die Perzentilwerte geben an, wieviel Prozent der Schüler unter dem jeweiligen Punktwert liegen; Beispiel: 5 % der Viertklässler aus Baden-Württemberg erreichen unter 345 Punkten auf der Globalskala Mathematik, 95 % erzielen darüber liegende Werte. In der Spalte Spannweite 95 – 5 sind rundungsbedingte Abweichung gegenüber den Differenzen der entsprechenden Perzentile möglich.

Datenquelle: IQB Ländervergleich, 2011.

Kompetenzstände der Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich zwischen den einzelnen Schulen kaum

Für das Fach Mathematik wurde ebenfalls mithilfe der Intraklassenkorrelation (ICC) jeweils berechnet, in welchem Maß die Kompetenzstände einerseits zwischen den untersuchten Schulen und andererseits innerhalb der Schülerschaft einer Schule variieren. Der für Baden-Württemberg berechnete ICC-Wert von .11 (ohne Sonderschulen) ist deutlich kleiner als der gesamtdeutsche Wert von .17. Dies bedeutet, dass lediglich 11 % der Kompetenzunterschiede zwischen den Schulen liegen und 89 % zwischen den Schülerinnen und Schülern innerhalb einer Klasse. Der im Deutschlandvergleich niedrige Wert weist auf eine relativ ähnliche Zusammensetzung der Schülerschaft an den getesteten Schulen und auf eine vergleichbare Qualität der Unterrichtsangebote im Fach Mathematik hin.

Signifikant höhere Lesekompetenz der Mädchen

Wie bei anderen schulischen Leistungsvergleichen erzielen auch im Ländervergleich 2011 die Mädchen im Bereich Lesen stärkere Leistungen, die Jungen in Mathematik. Während der Kompetenzvorsprung der Jungen auf der Globalskala Mathematik mit 10 Punkten jedoch nicht signifikant ausfällt, ist der Unterschied von 18 Punkten zugunsten der Lesekompetenz bei den Mädchen statistisch bedeutsam. Gegenüber den mittleren geschlechterbezogenen Differenzen für Deutschland insgesamt von 24 Punkten (Lesen) und 16 Punkten (Mathematik) sind die Unterschiede in Baden-Württemberg deutlich geringer. Im Kompetenzbereich Zuhören werden praktisch keine Leistungsunterschiede festgestellt.

4 von 10 der schwach lesenden Kinder erhalten Zusatzförderung

Von den Schülerinnen und Schülern in Baden-Württemberg, deren Leseleistung dem Mindeststandard nicht entspricht (Kompetenzstufe I), erhalten knapp 42 % innerhalb der Schule eine zusätzliche Sprach- oder Leseförderung außerhalb des regulären Unterrichts; von denjenigen, deren Leistungen dem Mindeststandard entsprechen (Kompetenzstufe II) sind es rund 33 %.

Diese Förderquoten sind zwar gegenüber dem gesamtdeutschen Vergleich (rund 36 % bzw. 25 %) deutlich höher, bedeuten jedoch auch, dass weniger als die Hälfte der sehr schwach lesenden Kinder und nur ein Drittel der schwach lesenden Kinder von einer zusätzlich zum Unterricht angebotenen Förderaktivität profitieren. Der Ländervergleich gibt allerdings keine Information darüber, ob die mit extra-unterrichtlicher

Zusatzförderung nicht erreichten schwach lesenden Kinder über andere Maßnahmen gefördert werden, etwa durch spezifische Angebote innerhalb des Unterrichts.

Substanzieller Einfluss der sozialen Herkunft auf Schülerleistungen

Wie in allen großen Schulleistungsstudien, die diesen Aspekt systematisch untersucht haben, wird auch im Ländervergleich 2011 ein gleichgerichteter Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den erreichten Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler festgestellt. Die Stärke dieses Zusammenhangs wird über den „sozialen Gradienten“ ausgewiesen. Anhand dieses Kennwerts lässt sich feststellen, wie stark der sozio-ökonomische Status der Eltern an die Leistung des Kindes gekoppelt ist. Der Steigungswert des sozialen Gradienten gibt an, um wieviel Kompetenzpunkte ein Kind unabhängig von anderen Faktoren besser abschneidet, wenn der sozio-ökonomische Status der Eltern um eine Standardabweichung höher angesiedelt ist. Als Maß für die Bestimmung des sozio-ökonomischen Status wird der ISEI-Index herangezogen, der den Status der beruflichen Tätigkeit der Eltern unter Berücksichtigung des Einkommens und Bildungsniveaus wiedergibt. Für die Berechnungen wird der höchste ISEI-Wert in der Familie herangezogen, der HISEI.

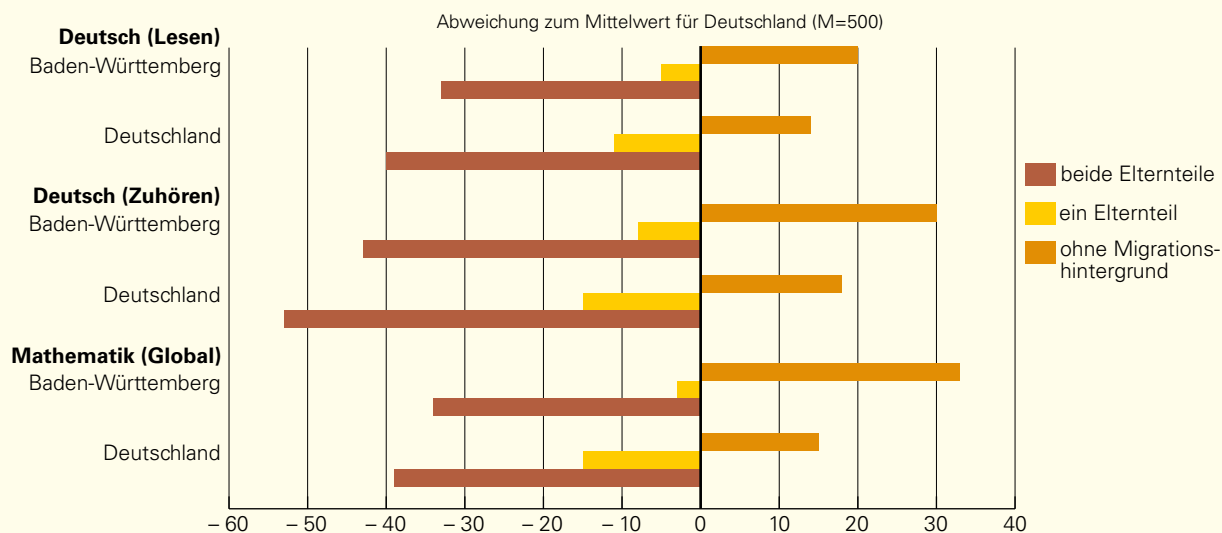
Für das Fach Deutsch beträgt die Steigung des sozialen Gradienten in Deutschland insgesamt 36 (Lesen) bzw. 37 Punkte (Zuhören). Die Werte für Baden-Württemberg liegen mit 32 bzw. 36 Punkten zwar etwas niedriger, jedoch nicht signifikant darunter. In Mathematik erreicht der soziale Gradient mit 37 Punkten einen nicht signifikant höheren Wert als das deutschlandweite Mittel von 35 Punkten.

Als weiterer Indikator zur Einstufung der sozialen Herkunft wird die siebenstufige EGP-Klassifikation herangezogen, die verschiedene Merkmale der beruflichen Tätigkeiten für die Bestimmung des sozialen Status berücksichtigt. Für das Erkennen sozio-ökonomisch bedingter Leistungsdisparitäten werden die erreichten Kompetenzwerte von Kindern aus Elternhäusern der EGP-Klassen I und II („Akademikerkinder“) mit denen aus Klasse V-VII („Arbeiterkinder“) verglichen.

Im Mittel für Deutschland liegen die Leistungsunterschiede der Kinder aus beiden Gruppen im Fach Deutsch bei 81 (Lesen) bzw. 86 Punkten (Zuhören). Dies muss vor dem Hintergrund bewertet werden, dass der durchschnittliche Leistungszuwachs zwischen Klasse 3 und Klasse 4 etwa 60 Punkte beträgt. Die Werte für Baden-Württemberg unterscheiden sich mit ebenfalls 81 Punkten (Lesen) und 96 Punkten (Zuhören)

I 1.1 (G3)

Leistungen der Schüler/-innen der Jahrgangsstufe 4 mit und ohne Migrationshintergrund in Deutsch und Mathematik in Baden-Württemberg und Deutschland 2011



			M	SD
Deutsch (Lesen)				
Baden-Württemberg	ohne Migrationshintergrund		520	90
	ein Elternteil		495	83
	beide Eltern		467	90
Deutschland	ohne Migrationshintergrund		514	96
	ein Elternteil		489	99
	beide Eltern		460	98
Deutsch (Zuhören)				
Baden-Württemberg	ohne Migrationshintergrund		530	89
	ein Elternteil		492	89
	beide Eltern		457	88
Deutschland	ohne Migrationshintergrund		518	95
	ein Elternteil		485	101
	beide Eltern		447	97
Mathematik (Global)				
Baden-Württemberg	ohne Migrationshintergrund		533	94
	ein Elternteil		497	92
	beide Eltern		466	92
Deutschland	ohne Migrationshintergrund		515	96
	ein Elternteil		485	97
	beide Eltern		461	98

Fettdruck = Statistisch signifikante Abweichung zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund.
 Ohne Migrationshintergrund: Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund (beide Elternteile sind in Deutschland geboren).
 Ein Elternteil: Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil.
 Beide Eltern: Jugendliche, deren beide Eltern im Ausland geboren sind.
 M = Mittelwert; SD = Standardabweichung (vgl. erläuternde Hinweise am Ende des Kapitels).

Datenquelle: IQB Ländervergleich, 2011.

davon statistisch nicht bedeutsam. In Mathematik beträgt die Leistungsdifferenz zwischen den EGP-Extremgruppen deutschlandweit 79 Punkte. Die Leistungsdifferenz der baden-württembergischen Kinder ist mit 96 Punkten nicht signifikant größer.

Geringere Kompetenzausprägungen bei Kindern mit Migrationshintergrund

Bei der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund wird unterschieden, ob lediglich ein Elternteil oder beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Stark 29 % der in Baden-Württemberg getesteten Viertklässlerinnen und Viertklässler hatten nach dieser Definition einen Migrationshintergrund. In Deutschland insgesamt sind es knapp 25 %, in den Stadtstaaten 35 % bis 44 %.

Kinder in Baden-Württemberg, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden, erreichen im Fach Deutsch 520 (Lesen) bzw. 530 Punkte (Zuhören). Schülerinnen und Schüler mit einem im Ausland geborenen Elternteil erzielen 495 bzw. 492 Kompetenzpunkte, diejenigen mit zwei im Ausland geborenen Eltern lediglich 467 bzw. 457 Punkte (Grafik I 1.1 (G3)). Die Leistungsdifferenz von 53 Punkten im Kompetenzbereich Lesen entspricht annähernd dem Lernfortschritt zwischen drittem und viertem Schuljahr, die Differenz von 73 Punkten im Bereich Zuhören übertrifft diesen sogar deutlich. In Mathematik beträgt der Leistungsunterschied zwischen diesen beiden Gruppen 67 Punkte und ist damit ähnlich hoch wie im Fach Deutsch; allerdings ist der zu erwartende Lernzuwachs in Mathematik im letzten Jahr der Grundschule höher (80 Punkte), so dass der relative Leistungsunterschied als geringer zu bewerten ist.

Eine – allerdings nur für Deutschland insgesamt gültige – vergleichende Betrachtung der Kinder aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte nach den Herkunftsländern weist auf deutliche Leistungsunterschiede innerhalb der Schülerschaft mit Migrationshintergrund hin. Kinder, bei denen ein oder beide Elternteile in der Türkei, der ehemaligen Sowjetunion oder im ehemaligen Jugoslawien geboren wurden, weisen im Lesen und in Mathematik deutliche, statistisch signifikante Kompetenznachteile gegenüber Kindern ohne Zuwanderungshintergrund auf. Bei Kindern mit polnischer Zuwanderungsgeschichte sind diese Effekte wesentlich geringer.

Um auszuschließen, dass die Kompetenzrückstände weniger auf den Faktor Zuwanderungshintergrund als vielmehr auf das mögliche geringere Bildungsniveau und den damit verbundenen niedrigeren sozioökonomischen Status dieser Bevölkerungsgruppe zurückzuführen sind, wurden diese beiden Faktoren in weiteren

statistischen Analysen kontrolliert.⁴ Die Leistungsunterschiede reduzieren sich daraufhin für alle Herkunftsgruppen deutlich. In einer weiteren Analyse wurde zusätzlich die in der Familie gesprochene Sprache (deutsch vs. nicht deutsch) statistisch kontrolliert. Die Leistungsnachteile verringern sich daraufhin noch einmal deutlich und sind nur noch für die Gruppe der Kinder mit in der Türkei geborenen Eltern und in geringerem Umfang für Kinder mit Migrationsgeschichte aus dem ehemaligen Jugoslawien statistisch bedeutsam.

Effekte der fachlichen Qualifikation der Lehrkräfte

Ein nennenswerter Anteil der Grundschullehrkräfte in Baden-Württemberg unterrichtet nach Erkenntnissen des Ländervergleichs 2011 das Fach Deutsch oder Mathematik, ohne über eine dafür erworbene fachspezifische Qualifikation zu verfügen. In Deutsch beträgt der Anteil fachfremd unterrichtender Lehrkräfte rund 35 %, in Mathematik sogar 45 %; bundesweit sind es lediglich 17 % bzw. 27 %. Im gesamtdeutschen Mittel schneiden fachfremd unterrichtete Viertklässlerinnen und Viertklässler im Lesen um 7 Punkte nur geringfügig, in Mathematik um 18 Punkte jedoch deutlich schlechter ab als Schülerinnen und Schüler, die von einer Lehrkraft mit entsprechender Lehrbefähigung unterrichtet wurden.

I 1.2 Ländervergleich 2012: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen zum Ende der Sekundarstufe I⁵

Deutschlandweit wurden im Rahmen des Ländervergleichs 44 584 Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe getestet. Die für Baden-Württemberg gezogene repräsentative Stichprobe umfasst 2 238 Jugendliche, die aus 62 Schulen stammen. 12 beteiligte Schulen waren Werkreal-/Hauptschulen, 21 Realschulen, 24 Gymnasien, 4 Sonderschulen; ebenfalls beteiligt war eine integrierte Schule mit mehreren Bildungsgängen.

4 Mithilfe multivariater Regressionsmodelle war es möglich, den Effekt von weiteren Einflussvariablen (z.B. das Bildungsniveau der Eltern), die mit der Untersuchungsvariable assoziiert sind, mathematisch zu kontrollieren. Somit können Aussagen über den alleinigen Effekt der Untersuchungsvariable (den Migrationshintergrund nach Herkunftsland) getroffen werden.

5 Die folgenden Ausführungen basieren auf dem Abschlussbericht des IQB zum Ländervergleich 2012: Pant, H.A., Stanat, P. u.a. (2013).

Die Testskalen des Ländervergleichs sind so konzipiert, dass – analog zu den internationalen Schulleistungsstudien wie PISA – der gesamtdeutsche Mittelwert für alle Neuntklässler im allgemein bildenden Schulsystem in den Kompetenzbereichen jeweils 500 Punkte mit einer Standardabweichung von 100 Punkten beträgt. Ein gemessener Leistungsunterschied von 25 bis 30 Punkten entspricht dabei dem mittleren Lernzuwachs in den getesteten Fächern, der am Ende der Sekundarstufe I in einem Schuljahr erzielt wird.

Da der mittlere Bildungsabschluss in der Regel nach 10 Schuljahren erreicht wird, die Testung jedoch in Klassenstufe 9 erfolgte, geben die Ergebnisse an, zu welchem Grad die Bildungsstandards für den mittleren Abschluss bereits ein Jahr zuvor erreicht worden sind.

Die Bildungsstandards im Fach Mathematik unterscheiden sowohl für den Hauptschulabschluss wie für den mittleren Abschluss fünf inhaltsbezogene Kompetenzbereiche, die sogenannten Leitideen. Mit ihrer Hilfe sollen Problemstellungen und Phänomene aus der Perspektive der Mathematik erfasst und strukturiert werden. Es sind dies die Leitideen *Zahl, Messen, Raum und Form, funktionaler Zusammenhang* sowie *Daten und Zufall*. Ergänzend zur Darstellung auf der Ebene der Leitideen werden die Testergebnisse auf einer Globalskala abgebildet, die die fünf inhaltlichen Kompetenzbereiche zusammenführt.

Bildungsstandards in den naturwissenschaftlichen Fächern Biologie, Chemie und Physik sind nur für den mittleren Abschluss ausgewiesen. Es sind je Fach vier übergreifende Kompetenzbereiche definiert, von denen 2012 die Bereiche *Fachwissen* und *Erkenntnisgewinnung* untersucht wurden.

Leistungen in Mathematik entsprechen dem bundesdeutschen Mittel

Mit einem Mittelwert von 500 Kompetenzpunkten auf der Globalskala Mathematik entspricht die Leistung der baden-württembergischen Schülerinnen und Schüler genau dem (definierten) Bundesmittel. Geringe, statistisch nicht signifikante Abweichungen zum Mittelwert für Deutschland bestehen hinsichtlich der einzelnen Teilkompetenzbereiche (Grafik I 1.2 (G1)).

Wie die Gesamtleistungen entspricht auch die Leistungsstreuung mit einer Standardabweichung von 100 exakt dem Wert für Deutschland insgesamt. Ebenso fällt der Kompetenzabstand zwischen der Schluss- und der Spitzengruppe im Vergleich zum gesamtdeutschen Wert mit 334 Punkten nahezu gleich aus.

Rund 44 % der Schülerinnen und Schüler an allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg erbringen bereits in Jahrgangsstufe 9 Leistungen, die dem Regelstandard oder einem höheren Niveau entsprechen. Rund 18 % erzielen den Regelstandard plus oder den Optimalstandard. Insgesamt über 75 % erreichen oder übertreffen zu diesem Zeitpunkt den Mindeststandard für den mittleren Bildungsabschluss. Auf der anderen Seite des Leistungsspektrums erreichen etwas über 5 % nicht die Kompetenzstufe I.b, den Mindeststandard für den Hauptschulabschluss (Web-Tabelle I 1.2 (T1)).

Erwartungsgemäß sind die an Gymnasien erzielten Leistungen höher als der Leistungsschnitt der allgemein bildenden Schularten insgesamt. Rund 87 % der Schülerinnen und Schüler an baden-württembergischen Gymnasien erreichen in der 9. Jahrgangsstufe ein Niveau, das mindestens dem Regelstandard für den mittleren Bildungsabschluss entspricht, darunter zeigten 14 % Leistungen, die dem Optimalstandard entsprechen (Web-Tabelle I 1.2 (T1)).

Die Schülerschaft an Gymnasien erreicht im Mittel 596 Punkte auf der Globalskala Mathematik sowie ebenfalls höhere Werte in den einzelnen Kompetenzbereichen, die teilweise signifikant über den entsprechenden bundesweiten Mittelwerten liegen (Web-Tabelle I 1.2 (T2)).

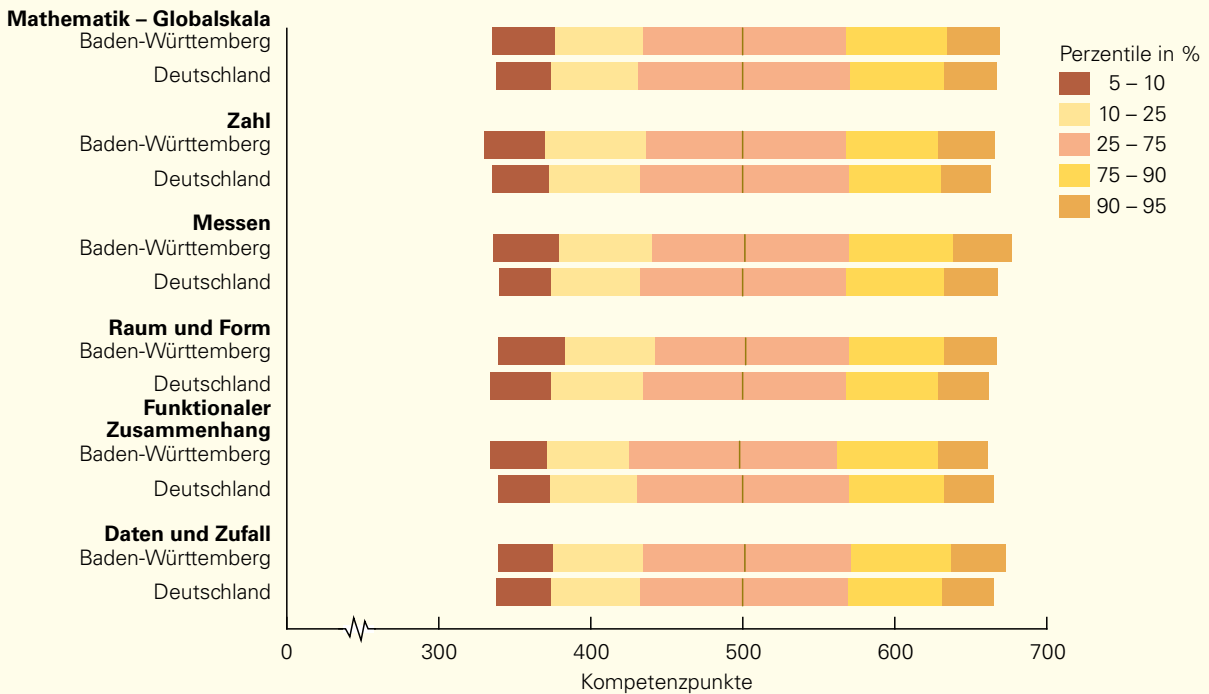
In den Naturwissenschaften ebenfalls durchschnittliche Leistungen im Bundesvergleich

Die Ergebnisse in den naturwissenschaftlichen Fächern Biologie, Chemie und Physik fallen ähnlich wie in Mathematik aus. Hinsichtlich der einzelnen Fächer und der einzelnen Kompetenzbereiche gibt es keine signifikanten Unterschiede zum Durchschnittswert für Deutschland (Grafik I 1.2 (G2)).

Zwischen 53 % (in Fachwissen Chemie) und 69 % (in Erkenntnisgewinnung Physik) der Schülerinnen und Schüler, die einen mittleren Abschluss anstreben, erreichen bereits zum Zeitpunkt der Testung mindestens den Regelstandard oder eine darüber liegende Kompetenzstufe. An den Gymnasien sind es deutlich größere Anteile. Zwischen knapp 70 % (Erkenntnisgewinnung Chemie) und 33 % (Erkenntnisgewinnung Biologie) der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler an Gymnasien erbringen Leistungen, die dem Regelstandard plus bzw. dem Optimalstandard für den mittleren Bildungsabschluss entsprechen (Web-Tabelle I 1.2 (T3)). Leistungen, die nicht dem Mindeststandard entsprechen, werden bei stark 8 % (Fachwissen Biologie) bis knapp 20 % (Fachwissen Chemie) der Schülerschaft mit angestrebtem mittleren Bildungsabschluss festgestellt. Kompetenzwerte, die knapp unterhalb der

I 1.2 (G1)

Leistungen der Schüler/-innen allgemein bildener Schulen in Mathematik der Jahrgangstufe 9 in Baden-Württemberg und Deutschland 2012 nach Kompetenzbereichen



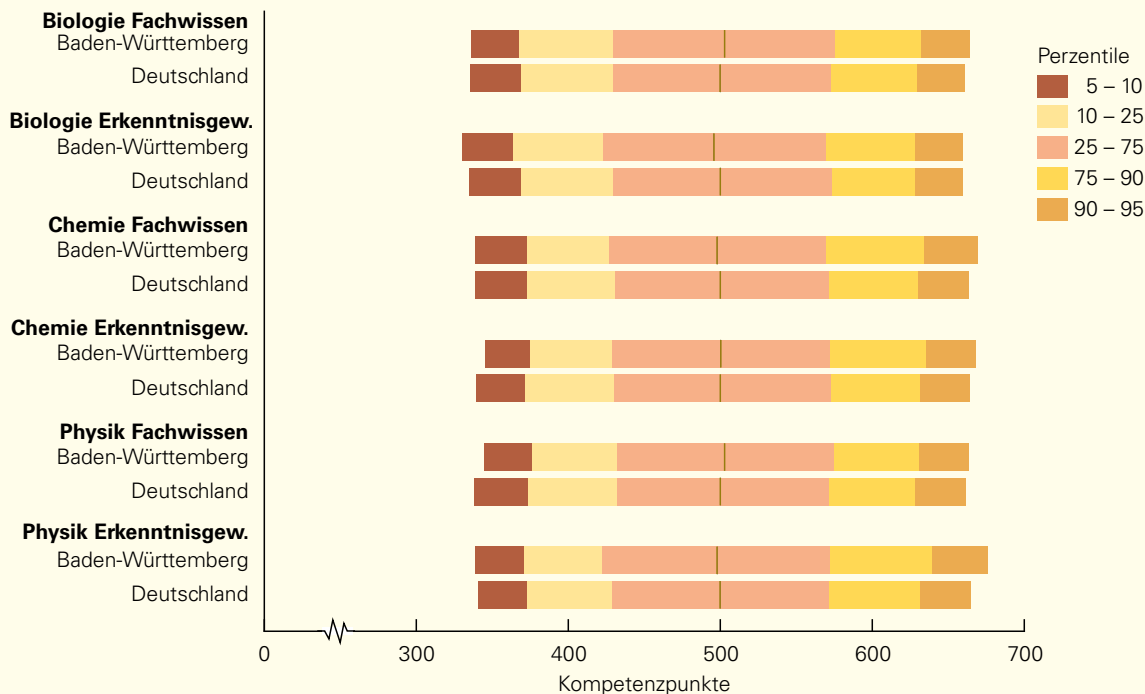
	M	SD	Perzentile						Spannweite 95 – 5
			5	10	25	75	90	95	
Mathematik - Globalskala									
Baden-Württemberg	500	100	335	376	434	568	634	669	334
Deutschland	500	100	338	374	431	570	632	667	329
Zahl									
Baden-Württemberg	500	101	330	370	436	568	628	666	336
Deutschland	500	100	335	372	432	570	630	663	328
Messen									
Baden-Württemberg	505	102	336	379	440	570	638	677	341
Deutschland	500	100	340	374	432	568	632	668	329
Raum und Form									
Baden-Württemberg	505	98	339	383	442	570	632	667	328
Deutschland	500	100	334	374	434	568	628	662	328
Funktionaler Zusammenhang									
Baden-Württemberg	493	101	334	371	425	562	628	661	327
Deutschland	500	100	339	373	430	570	632	665	327
Daten und Zufall									
Baden-Württemberg	503	101	339	375	434	571	637	673	334
Deutschland	500	100	338	374	432	569	631	665	327

M = Mittelwert; SD = Standardabweichung (vgl. erläuternde Hinweise am Ende des Kapitels)
 Die Perzentilwerte geben an, wieviel Prozent der Schüler unter dem jeweiligen Punktwert liegen; Beispiel: 5 % der Neuntklässler aus Baden-Württemberg erreichen unter 335 Punkten auf der Globalskala Mathematik, 95 % erzielen darüber liegende Werte. In der Spalte Spannweite 95 – 5 sind rundungsbedingte Abweichung gegenüber den Differenzen der entsprechenden Perzentile möglich.

Datenquelle: IQB Ländervergleich, 2012.

I 1.2 (G2)

Leistungen der Schüler/-innen allgemein bildender Schulen der Jahrgangsstufe 9 in den Naturwissenschaften in Baden-Württemberg und Deutschland 2012 nach Kompetenzbereichen



	M	SD	Perzentile						Spannweite 95 – 5
			5	10	25	75	90	95	
Biologie Fachwissen									
Baden-Württemberg	501	101	336	367	429	575	632	664	328
Deutschland	500	100	335	368	429	572	629	661	326
Biologie Erkenntnisgew.									
Baden-Württemberg	496	101	330	363	422	569	628	659	329
Deutschland	500	100	334	368	429	573	628	659	325
Chemie Fachwissen									
Baden-Württemberg	499	101	338	372	426	569	634	669	331
Deutschland	500	100	338	372	430	571	630	663	325
Chemie Erkenntnisgewinnung									
Baden-Württemberg	500	100	345	374	428	572	635	668	323
Deutschland	500	100	339	371	429	572	631	664	325
Physik Fachwissen									
Baden-Württemberg	502	98	344	375	431	574	630	663	319
Deutschland	500	100	338	373	431	571	628	661	322
Physik Erkenntnisgewinnung									
Baden-Württemberg	499	104	338	370	422	572	639	676	339
Deutschland	500	100	340	372	428	571	631	665	325

M = Mittelwert; SD = Standardabweichung (vgl. erläuternde Hinweise am Ende des Kapitels)
 Die Perzentilwerte geben an, wieviel Prozent der Schüler unter dem jeweiligen Punktwert liegen; Beispiel: 5 % der Neuntklässler aus Baden-Württemberg erreichen unter 336 Punkten in Fachwissen Biologie, 95 % erzielen darüber liegende Werte. In der Spalte Spannweite 95 – 5 sind rundungsbedingte Abweichungen gegenüber den Differenzen der entsprechenden Perzentile möglich.

Datenquelle: IQB Ländervergleich, 2012.

Kompetenzstufe II – dem Mindeststandard für den mittleren Abschluss – liegen, entsprechen ungefähr dem Niveau, das bereits nach Ende der Klassenstufe 4 erreicht werden sollte.

Schülerinnen und Schüler an Gymnasien erzielen gegenüber dem Bundesdurchschnitt (578 bis 581 Punkte) in Biologie (Fachwissen 592 bzw. Erkenntnisgewinnung 582 Punkte), Physik (593 bzw. 595 Punkte) und Chemie (597 bzw. 595 Punkte) bessere Ergebnisse, diese fallen jedoch nur für Chemie statistisch signifikant aus (Web-Tabelle I 1.2 (T4)).

Mädchen erzielen bessere Leistungen in Biologie und Chemie

Im gesamtdeutschen Durchschnitt erzielen die Jungen im Fach Mathematik (gemittelt über die einzelnen Kompetenzbereiche) gegenüber den Mädchen mit 16 Punkten Differenz signifikant bessere Leistungen. In Baden-Württemberg ist dies nicht der Fall: zwar wird ebenfalls eine Differenz von 8 Punkten zugunsten der Jungen gemessen, dieser Wert ist jedoch statistisch nicht signifikant.

Über alle Schularten hinweg ist für das Fach Mathematik der Anteil der Jungen mit knapp 21 % in den Kompetenzstufen IV und V ebenfalls etwas höher als der Anteil der Mädchen mit 16 %. Die Verteilung der Jungen und Mädchen auf die untere Kompetenzstufe I ist nahezu identisch (Web-Tabelle I 1.2 (T1)). An den Gymnasien sind die geschlechterbezogenen Unterschiede deutlicher zugunsten der Jungen ausgeprägt.

In den Fächern Biologie und Chemie werden, auf Deutschland insgesamt bezogen, ebenfalls geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede festgestellt - allerdings fallen diese zugunsten der Mädchen aus. Die Differenz in Fachwissen und Erkenntnisgewinnung Biologie beträgt 22 Punkte, in den beiden getesteten Kompetenzbereichen des Fachs Chemie sind es 8 bzw. 10 Punkte. In Baden-Württemberg ist der Vorsprung der Mädchen signifikant stärker ausgeprägt. Er beträgt 33 bzw. 27 Punkte im Fachwissen bzw. Erkenntnisgewinnung Biologie und 18 bzw. 19 Punkte in Chemie.

Keine bis geringe Leistungsunterschiede mit 0 bzw. 8 Punkten Differenz zugunsten der Mädchen bestehen deutschlandweit in den Kompetenzbereichen des Fachs Physik. In Baden-Württemberg sind diese mit 8 bzw. 17 Punkten etwas deutlicher ausgeprägt, jedoch nicht signifikant.

Der Leistungsvorteil der Mädchen in den Fächern Biologie und Chemie zeigt sich ebenfalls bei der Betrachtung der geschlechtsbezogenen Verteilung auf die oberen Kompetenzstufen IV und V, die – über alle

Schularten betrachtet – von den Jungen weniger stark besetzt sind. An den Gymnasien allerdings erreichen Jungen häufiger als Mädchen die Regelstandards plus bzw. die Optimalstandards in den Naturwissenschaften (Web-Tabelle I 1.2 (T3)).

Im Bundesvergleich durchschnittliche, insgesamt jedoch stark ausgeprägte sozial bedingte Leistungsdisparitäten

Wie bei internationalen Schulleistungsstudien üblich, veranschaulicht der Ländervergleich den empirischen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg anhand des statistischen Maßes „sozialer Gradient“. Die Steigung des sozialen Gradienten gibt an, um wie viele Kompetenzpunkte eine Schülerin bzw. ein Schüler durchschnittlich besser abschneidet, wenn der sozio-ökonomische Status der Eltern um einen bestimmten Wert (um eine Standardabweichung) höher liegt. Im internationalen Vergleich liegen die für Deutschland ermittelten Werte mit 35 Punkten (Naturwissenschaften) und 40 Punkten (Mathematik) hoch. In Baden-Württemberg werden Steigungen des sozialen Gradienten zwischen 35 Punkten (Biologie, Physik) und 43 Punkten (Mathematik) gemessen. Diese Werte unterscheiden sich nicht signifikant vom Bundesdurchschnitt.

Ergänzend zum sozialen Gradienten wird für die Feststellung sozialer Disparitäten die EGP-Klassifikation herangezogen (EGP-Klassen I und II entsprechen einem hohen sozialen Status, EGP-Klassen V bis VII einem niedrigen). Die auf die soziale Herkunft rückführbaren Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern aus Familien mit hohem Sozialstatus gegenüber Familien mit geringem sozialem Status betragen bundesweit 82 Punkte in Mathematik, was einem Leistungsunterschied von ca. 3 Schuljahren entspricht. Für Baden-Württemberg werden keine zum Bundesdurchschnitt signifikant unterschiedlichen Werte festgestellt.

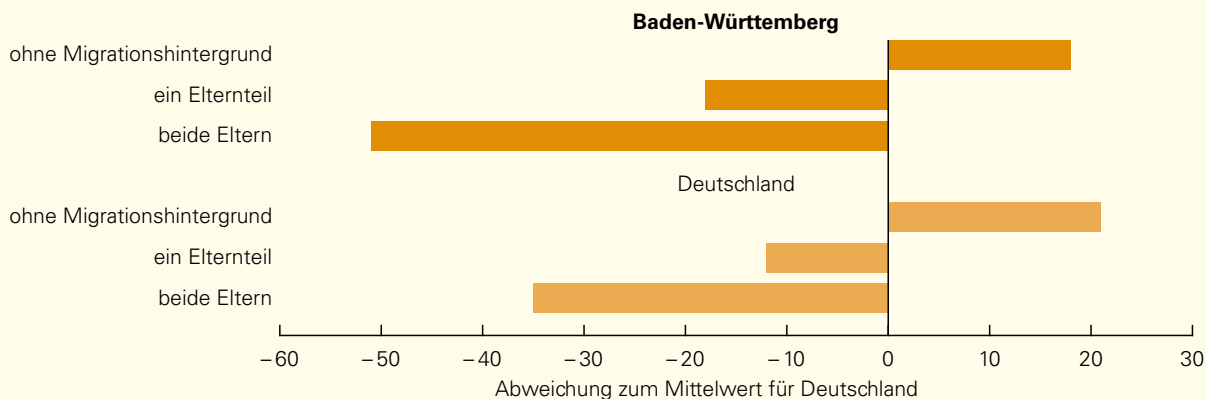
Kompetenzrückstände der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund

Schülerinnen und Schüler, deren Eltern in Deutschland geboren sind, erreichen deutschlandweit in allen Fächern höhere Kompetenzwerte als Jugendliche mit Migrationshintergrund. Die Leistungsunterschiede betragen etwa für Mathematik 56 Punkte zwischen den Schülerinnen und Schülern ohne Zuwanderungsgeschichte und denjenigen, bei denen beide Elternteile im Ausland geboren sind. Gegenüber Jugendlichen mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil beträgt die Differenz lediglich 33 Punkte.

In Baden-Württemberg fallen die migrationsbedingten Leistungsunterschiede im Fach Mathematik noch

I 1.2 (G3)

Leistungen der Schüler/-innen allgemein bildender Schulen der Jahrgangsstufe 9 mit und ohne Migrationshintergrund in Mathematik in Baden-Württemberg und Deutschland 2012



		M	SD
Baden-Württemberg	ohne Migrationshintergrund	518	100
	ein Elternteil	482	92
	beide Eltern	449	86
Deutschland	ohne Migrationshintergrund	521	97
	ein Elternteil	488	98
	beide Eltern	465	95

Fettdruck = statistisch signifikante Abweichung zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund
 ohne Migrationshintergrund: Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund (beide Elternteile sind in Deutschland geboren)
 ein Elternteil: Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil
 beide Eltern: Jugendliche, deren beide Eltern im Ausland geboren sind
 M = Mittelwert; SD = Standardabweichung (vgl. erläuternde Hinweise am Ende des Kapitels)

Datenquelle: IQB Ländervergleich, 2012.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

258 15

deutlicher aus. Die Differenz zwischen den Schülerinnen und Schülern ohne Migrationsgeschichte und denjenigen, deren beide Eltern im Ausland geboren sind, beträgt 69 Punkte. Ist nur ein Elternteil im Ausland geboren, beträgt der Leistungsunterschied im Mittel 36 Punkte (Grafik I 1.2 (G3)). Ähnliche Ergebnisse wie in Mathematik sind in den naturwissenschaftlichen Fächern erkennbar, wenn auch weniger stark ausgeprägt.

Vertiefende statistische Analysen ergeben erhebliche Unterschiede in Bezug auf das Herkunftsland der zugewanderten Familien. Türkischstämmige Schülerinnen und Schüler erreichen dabei die geringsten, Jugendliche aus dem Gebiet der ehemaligen Sowjetuni-

on die höchsten Kompetenzmittelwerte innerhalb der Schülerschaft mit Migrationshintergrund.⁶

Weitergehende komplexe Auswertungsverfahren lassen erkennen, dass sich zuwanderungsbedingte Leistungsunterschiede nicht allein auf den sozio-ökonomischen Status und die Häufigkeit, mit der in der Familie deutsch gesprochen wird, zurückführen lassen. Bei Jugendlichen mit Herkunftsgeschichte aus der Türkei oder dem ehemaligen Jugoslawien bleiben trotz statistischer Kontrolle des Sozialstatus und der Familiensprache Kompetenznachteile in der Größenordnung

6 Vgl. Kapitel D 5.

i

i-Punkt:

Die Standardabweichung (SD) ist ein Maß für die Streuung der Messwerte, das heißt für die Abweichung der Messwerte von ihrem Mittelwert. Die Berechnung der Standardabweichung ermöglicht es, Bereiche in theoretischen Verteilungen (wie zum Beispiel der Normalverteilung) abzuschätzen, innerhalb derer ein bestimmter Anteil aller Messwerte liegt. Im Bereich zwischen dem Mittelwert und einer Standardabweichung unterhalb bis einer Standardabweichung oberhalb liegen etwa 68 % der gemessenen Werte.

Diese Überlegungen sind auch wichtig für die Betrachtung des Standardfehlers (SE) des Mittelwerts: Dieses Maß gibt an, wie weit ein Stichprobenmittelwert (getestete Schülerinnen und Schüler) um den wahren Mittelwert der Grundgesamtheit (gesamte Schülerschaft) streut. Der Standardfehler des Mittelwerts ist abhängig von der Stichprobengröße (er ist umso kleiner, je größer die Stichprobe ist) und von der Variabilität des Merkmals in der Grundgesamtheit. Der Standardfehler erlaubt es, Vertrauensgrenzen (Konfidenzintervalle) anzugeben: Der Mittelwert für die Grundgesamtheit liegt mit einer Wahrscheinlichkeit von etwa 95 % innerhalb des Wertebereichs von 2 Standardfehlern oberhalb und unterhalb des Stichprobenmittelwerts.

von bis zu 2 Schuljahren bestehen. Schülerinnen und Schüler aus Familien mit Zuwanderungshintergrund aus der ehemaligen Sowjetunion hingegen erzielen bei statistischer Kontrolle dieser beiden Variablen ähnlich hohe Kompetenzwerte in den Naturwissenschaften wie Jugendliche ohne Migrationshintergrund.

Leistungen abhängig von der fächerspezifischen Qualifikation der Lehrkräfte

Für die Fächer Mathematik, Biologie und Physik konnten auf Bundes- wie auf Länderebene Zusammenhänge zwischen der Lehrbefähigung der unterrichtenden Lehrkräfte und den erreichten Kompetenzwerten der Schülerschaft festgestellt werden. Fachfremd erteilter Unterricht wirkt sich – wenig überraschend – negativ auf die Schülerleistungen aus. Mittels statistischer Mehrebenenanalysen kann für Deutschland insgesamt festgestellt werden, dass eine fehlende Lehramtsbefähigung in Mathematik zu einer im Mittel um rund 18 Punkte schlechteren Schülerleistung führt. Dieser Effekt ist als stark einzustufen – in der Größenordnung ähnlich wie der Effekt der Familiensprache (rund 21 Punkte) und stärker als der Effekt des sozioökonomischen Status (knapp 10 Punkte). Geringere Effekte sind in den naturwissenschaftlichen Fächern beobachtbar.

In Baden-Württemberg verfügt ein relativ hoher Anteil der Lehrkräfte nicht über die Lehrbefähigung in den von ihnen unterrichteten naturwissenschaftlichen Fächern. Für Biologie trifft dies auf fast 24 %, für Chemie auf knapp 22 % und für Physik auf nahezu 29 % der

Lehrerinnen und Lehrer zu. Im bundesweiten Durchschnitt sind diese Anteile mit jeweils rund 12 %, 10 % und 16 % deutlich geringer.

Motivationale Faktoren beeinflussen die Schülerleistungen

Der Ländervergleich konnte geschlechtsabhängige motivationale Unterschiede feststellen, die dem gängigen Geschlechterstereotyp folgen. Demnach schätzen Jungen ihre Kompetenzen und ihr fachliches Interesse insbesondere in Mathematik und Physik – in geringerem Umfang auch in Chemie und Biologie – deutlich höher ein als Mädchen. Diese Unterschiede im Selbstkonzept spiegeln sich allerdings nur in Mathematik in den erbrachten Leistungen wider. Die Testergebnisse in den naturwissenschaftlichen Fächern fallen, bundesweit wie auf Baden-Württemberg bezogen, zugunsten der Mädchen aus – in Biologie deutlich, in Physik und Chemie schwächer. Mädchen unterschätzen ihre Fähigkeiten in den Fächern Chemie und Physik somit erheblich. Insgesamt gehen ein positives fächerbezogenes Selbstkonzept – die subjektiv hohe Einschätzung der eigenen Fähigkeiten – und ein höheres fachspezifisches Interesse jedoch mit höheren Kompetenzwerten einher. Bei den baden-württembergischen Schülerinnen und Schülern entsprechen das Maß des fachlichen Interesses und das Selbstkonzept in den Fächern Mathematik, Biologie und Chemie dem deutschlandweiten Mittel. In Physik allerdings ist der Anteil der Schülerschaft mit einem niedrigen Selbstkonzept größer und der Anteil mit hohem Interesse etwas geringer als im Bundesdurchschnitt.

I 2 Fremdevaluation

Selbst- und Fremdevaluation sind zentrale Instrumente der Schul- und Unterrichtsentwicklung an öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg. Sie gewährleisten über systematische und kriteriengeleitete Verfahren der Datengewinnung Rückmeldungen zur Art und Weise des professionellen pädagogischen Handelns. Die Evaluation erfolgt in einem zweistufigen, abgestimmten Verfahren: In der kontinuierlichen Selbstevaluation nehmen die Schulen interne Maßnahmen der Qualitätsentwicklung eigenverantwortlich in den Blick. Diese Standortbestimmungen werden durch eine umfangreiche, die zentralen schulischen Prozesse betrachtende Fremdevaluation ergänzt, die in regelmäßigen Abständen durchgeführt wird.

Seit dem Schuljahr 2008/09 ist die Fremdevaluation an allen öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg verbindlich. Für die Organisation und Durchführung der Fremdevaluation ist das Landesinstitut für Schulentwicklung zuständig.

Das Konzept der Fremdevaluation unterliegt einer kontinuierlichen Weiterentwicklung. So wurde die Konzeption für die allgemein bildenden Schulen zum Schuljahr 2011/12 verändert und die Qualitätsstandards der Fremdevaluation in den beruflichen Schulen zum Schuljahr 2013/14 überarbeitet. Mit den konzeptionellen Änderungen waren auch Veränderungen in der Methodik verbunden. Daher sind im Rahmen der Bildungsberichterstattung durchgängige Betrachtungen über einen längeren Zeitraum nur begrenzt möglich. Die Ergebnisse früherer Jahre sind im zweiten Bildungsbericht „Bildung in Baden-Württemberg 2011“ bzw. in den Ergebnisberichten zur Fremdevaluation zu finden. Alle Berichte sind auf den Seiten des Landesbildungsservers (www.bildungsberichterstattung-bw.de) abrufbar.

Selbst- und Fremdevaluation bieten eine datengestützte Basis für die Analyse und Weiterentwicklung schulischer Qualität. Im allgemein bildenden Bereich werden diese beiden Elemente der Qualitätssicherung durch verbindlich eingeführte zentral erstellte Lernstandserhebungen, den Vergleichsarbeiten an Grundschulen (VERA 3, vgl. **Kapitel I 3.1**) und Vergleichsarbeiten an weiterführenden Schulen (DVA, vgl. **Kapitel I 3.2**) ergänzt.

I 2.1 Fremdevaluation an allgemein bildenden Schulen

Seit Einführung der verpflichtenden Fremdevaluation im Schuljahr 2008/09 wurden bis zum Ende des Schuljahrs 2013/14 insgesamt 2233 allgemein bildende Schu-

len (Web-Tabelle **I 2.1 (T1)**) evaluiert. Die Ergebnisse der Evaluationen werden im Rahmen der Bildungsberichterstattung zusammengefasst und ausgewertet. Die nachfolgende Darstellung bezieht sich auf die Schuljahre 2011/12 bis 2013/14. Die Auswahl der Schulen erfolgte über ein geschichtetes Zufallsverfahren, bei dem die Anzahl der Schulen in den einzelnen Schularten sowie die regionale Verteilung Berücksichtigung fand.

Der *Qualitätsrahmen Fremdevaluation*, eine ausführliche Beschreibung der Konzeption und des Ablaufs der Fremdevaluation an allgemein bildenden Schulen, und weitere Informationen zum Verfahren sind auf dem Landesbildungsserver unter www.fremdevaluation-bw.de veröffentlicht.

I 2.1.1 Grundlagen

Die Evaluation an allgemein bildenden Schulen erfolgt auf Basis eines verbindlichen Referenzsystems zur Schulqualität in Baden-Württemberg. Für die Selbstevaluation ist dies der *Orientierungsrahmen zur Schulqualität* und für die Fremdevaluation der darauf abgestimmte *Qualitätsrahmen Fremdevaluation*. Die Fremdevaluation wird vom Landesinstitut für Schulentwicklung mit für diese Tätigkeit abgeordneten Lehrkräften aus allen allgemein bildenden Schularten durchgeführt. Vor ihrem Einsatz als Evaluatoreninnen und Evaluatoren erhalten die abgeordneten Lehrkräfte eine intensive Qualifizierung. Die Evaluationsteams bestehen in der Regel aus zwei Personen, von denen mindestens ein Teammitglied über die Lehrbefähigung für die zu evaluierende Schulart verfügt. Auf Wunsch der Schule kann eine von dort benannte Vertrauensperson als sogenanntes *assoziiertes Mitglied* das Evaluationsteam begleiten und dessen Wahrnehmungen durch eine weitere Sicht ergänzen. Jede Fremdevaluation erfolgt nach einem standardisierten Vorgehen, in dem verschiedene qualitative und quantitative Methoden der Datenerhebung zum Einsatz kommen. Sämtliche am Schulleben beteiligten Gruppen werden in die Evaluation einbezogen.

Qualitätsbereiche, Kriterien und Merkmale

Die Datenerhebung und -auswertung erfolgt in Bezug auf die im Qualitätsrahmen Fremdevaluation festgelegten Evaluationsbereiche und den dort formulierten Standards. Der Qualitätsrahmen ist thematisch analog zum Orientierungsrahmen zur Schulqualität aufgebaut. Er gliedert sich insgesamt in sieben Qualitätsbereiche (Tabelle **I 2.1 (T2)**):

**I.2.1 (T2) Qualitätsbereiche, Kriterien und Merkmale des Qualitätsrahmens
Fremdevaluation im Überblick**

Qualitätsbereich	Kriterium (Anzahl der Merkmale)	Nr.	Merkmals
QB I Unterricht	I 2 (7) Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse	1	Förderung des selbstgesteuerten, aktiven Lernens
		2	Förderung von Methoden- und Medienkompetenz
		3	Förderung von sozialen und personalen Kompetenzen
		4	Differenzierung
		5	Lernförderliches Unterrichtsklima
		6	Strukturierung der Lehr-/Lernprozesse
		7	Schulorganisatorische Maßnahmen zur Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse
	I 3 (2) Praxis der Leistungs- und Lernstandsrückmeldung	8a	Rückmeldepraxis zum Lernstand und Lernfortschritt (allgemeine Schulen)
		8b	Rückmeldepraxis zu Lernständen und Entwicklungsverläufen (Sonderschulen)
		9a	Abgestimmtheit der Kriterien zur Leistungsbeurteilung (allgemeine Schulen)
		9b	Abgestimmtheit der Bildungsangebote und Kompetenzniveaus (Sonderschulen)
QB II Professionalität der Lehrkräfte	II 1 (1) Kooperation	10	Kollegiale Zusammenarbeit
	II 2 (1) Praxis der Weiterqualifizierung	11	Fortbildung und Weiterqualifizierung
	II 3 (1) Umgang mit beruflichen Anforderungen	12	Innerschulische Arbeitsbedingungen
QB III Schulführung und Schulmanagement	III 1 (3) Führung	13	Entwicklung von Unterricht und Schule
		14	Umgang mit Konflikten und Problemen
		15	Personalentwicklung
	III 2 (2) Verwaltung und Organisation	16	Arbeitsabläufe und Prozesssteuerung
		17	Einsatz von Ressourcen
QB IV Schul- und Klassenklima	IV 1 (1) Schulleben	18	Schule als Gemeinschaft
	IV 2 (1) Mitgestaltungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler	19	Demokratische Beteiligung am Schulleben und an der Schulentwicklung
QB V Innerschulische und außerschulische Partnerschaften	V 1 (2) Mitgestaltungsmöglichkeiten der Eltern	20	Einbeziehung in das schulische Leben
		21	Erziehungspartnerschaft
	V 2 (1) Zusammenarbeit mit anderen Institutionen	22	Kooperation mit Schulen und außerschulischen Partnern
QB Q Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung	Q 1 (1) Pädagogische Grundsätze	23	Pädagogische Ziele der Schule
	Q 2 (2) Strukturen der schulischen Qualitätsentwicklung	24	Steuerung der schulischen Qualitätsentwicklung
		25	Umgang mit Ergebnissen
	Q 3 (1) Durchführung der Selbstevaluation	26	Praxis der Selbstevaluation
Q 4 (1) Individualfeedback	27	Praxis des Individualfeedbacks	
QB S ¹⁾ Sonderpädagogische Beratungs- und Unterstützungsangebote	S 1 (2) Unterstützung	28	Informations- und Unterstützungsangebote
		29	Individuelle Bildungsplanung
	S 2 (1) Beratung	30	Praxis der Beratung

Text = Obligatorische Bereiche, Text = Wahlpflichtbereiche

1) Der Qualitätsbereich QB S ist ein zusätzlicher Wahlbereich für Sonderschulen.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

Die drei Qualitätsbereiche des obligatorischen Bereichs (QB I *Unterricht*, QB III *Schulführung und Schulmanagement* und QB Q *Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung*) werden an allen allgemein bildenden Schulen evaluiert, sie sind verbindlich. Des Weiteren wählen die Schulen zusätzlich zum obligatorischen Bereich drei Merkmale aus den Wahlpflichtbereichen aus. Darunter zwei Merkmale aus dem QB II *Professionalität der Lehrkräfte* sowie ein Merkmal aus dem Bereich QB IV *Schul- und Klassenklima* oder QB V *Innerschulische und außerschulische Partnerschaften*. Die Entscheidung über die Auswahl trifft die Gesamtlehrerkonferenz unter Anhörung der Schulkonferenz.

Jeder dieser Qualitätsbereiche ist in Kriterien unterteilt, die wiederum für die allgemeinen Schulen in 27 Merkmale differenziert sind, von denen bei einer Fremdevaluation 22 Merkmale evaluiert werden. Mit der Ausgestaltung in obligatorische Bereiche und Wahlpflichtbereiche gewährleistet die Fremdevaluation Aussagen zu einem breiten Spektrum verbindlicher Kriterien und erlaubt gleichzeitig eine Rückmeldung zu schulspezifischen Schwerpunktsetzungen.

Der Qualitätsbereich QB S *Sonderpädagogische Beratungs- und Unterstützungsangebote* mit drei weiteren Merkmalen steht seit dem Schuljahr 2012/13 allen Sonderschulen bzw. Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren als weiterer zusätzlicher Wahlbereich im Rahmen der Fremdevaluation zur Verfügung. Der Qualitätsrahmen für Sonderschulen umfasst insgesamt 30 Merkmale, von denen bei einer Fremdevaluation 22 bis 25 Merkmale evaluiert werden. Aufgrund der geringen Fallzahl der freiwillig hinzugewählten Merkmale wird dieser Qualitätsbereich in den folgenden Auswertungen nicht berücksichtigt.

Vier Qualitätsstufen geben konkrete Hinweise auf Stärken und Entwicklungsfelder

Um den Schulen eine konkrete und differenzierte Rückmeldung zu ihrem momentanen Entwicklungsstand geben zu können, ordnet das Evaluationsteam anhand der erhobenen Daten schulische Qualität auf der Ebene der Merkmale ein. Das Auswertungsverfahren der Fremdevaluation ist standardisiert und regelgeleitet, so dass unabhängig vom jeweils eingesetzten Evaluationsteam einheitliche Einschätzungen der evaluierten Merkmale gewährleistet werden.

Die Einschätzung der evaluierten Merkmale des Qualitätsrahmens erfolgt kriteriengeleitet pro Merkmal in den drei Aspekten Art der Durchführung, institutionelle Einbindung und Wirkung auf einer vierstufigen Skala:

- Stufe 1: Entwicklungsstufe, das heißt hier liegt ein Verbesserungsbereich vor

- Stufe 2: Basisstufe, das heißt hier sind begonnene Entwicklungen und erste Teilerfolge feststellbar
- Stufe 3: Zielstufe, das heißt die Schule hat den erwarteten Qualitätsstandard erreicht und für sich geeignete Wege und passende Maßnahmen gefunden, die im Alltag Funktionalität herstellen und zum Nutzen der Beteiligten sind
- Stufe 4: Exzellenzstufe, das heißt die Schule hat in einzelnen Bereichen eine besonders hohe Qualität entwickelt und überprüft diese regelmäßig selbst

Mit den Qualitätsstandards zur Fremdevaluation wird eine genaue und nachvollziehbare Einschätzung für die einzelne Schule gewährleistet. In der Folge soll dies sowohl den Schulen als auch der Schulaufsicht konkrete Hinweise auf Stärken und Entwicklungsfelder geben. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die vier Entwicklungsstufen in der schulischen Realität ein Kontinuum sind. Von den Schulen wird erwartet, dass sie langfristig in den meisten Merkmalen die Zielstufe erreichen.

Eine allgemeine inhaltliche Beschreibung der vier aufeinander aufbauenden Qualitätsstufen, differenziert nach den Aspekten Art der Durchführung, institutionelle Einbindung und Wirkung gibt Tabelle I 2.1 (T3) wieder.

Evaluationsbericht und daraus resultierende Zielvereinbarungen

In einem ausführlichen Evaluationsbericht erhalten die Schulen zu jedem einzelnen evaluierten Merkmal eine spezifische Rückmeldung auf Grundlage der erhobenen Daten. Dieser beschreibende Teil macht die Einstufung transparent und nachvollziehbar. Der Bericht schließt mit konkreten Empfehlungen für die Schulentwicklung, die sich auf einzelne Qualitätsmerkmale bzw. -kriterien beziehen. Die Schule leitet den Evaluationsbericht an den Schulträger sowie an die zuständige Schulaufsichtsbehörde weiter. Letztere trifft auf Grundlage des Berichts, weiterer Ziele der Schule und Vorgaben des Landes sogenannte Zielvereinbarungen mit der Schule. Darin wird festgelegt, welche Ziele die Schule in einem bestimmten Zeitraum erreichen soll.

Organisation der Fremdevaluation an allgemein bildenden Schulen

Die in einem bestimmten Schuljahr an der Fremdevaluation teilnehmenden Schulen werden durch ein kriteriengeleitetes Zufallsverfahren ermittelt. Das Ziehungsverfahren beruht im Wesentlichen auf folgenden Schritten:

I 2.1 (T3) Allgemeines Schema der Einstufung

		Definition der vier Qualitätsstufen			
		Entwicklungsstufe	Basisstufe	Zielstufe	Exzellenzstufe
Art der Durchführung	Qualitätskennzeichen in Bezug auf die Art der Durchführung werden nicht bzw. nur von Einzelnen erfüllt:	Qualitätskennzeichen in Bezug auf die Art der Durchführung werden in Ansätzen erfüllt:	Qualitätskennzeichen in Bezug auf die Art der Durchführung werden erfüllt:	Qualitätskennzeichen in Bezug auf die Art der Durchführung werden in besonderem Maße erfüllt:	
	<ul style="list-style-type: none"> wenig zielorientiertes und planvolles Handeln niedriges Reflexions- und Kompetenzniveau 	<ul style="list-style-type: none"> reaktives, schematisches Handeln teilweise zielorientiertes und planvolles Handeln elementares Reflexions- und Kompetenzniveau 	<ul style="list-style-type: none"> zielorientiertes und planvolles Handeln gehobenes Reflexions- und Kompetenzniveau 	<ul style="list-style-type: none"> zielorientiertes, planvolles, mehrperspektivisches und innovatives Handeln hohes Reflexions- und Kompetenzniveau 	
	Qualitätskennzeichen institutioneller Einbindung sind selten oder nicht vorhanden:	Qualitätskennzeichen institutioneller Einbindung sind in Ansätzen oder in Teilen vorhanden:	Qualitätskennzeichen institutioneller Einbindung sind vorhanden:	Zusätzlich zur Zielstufe werden die Prozesse gesteuert durch:	
	<ul style="list-style-type: none"> Strukturen für Austausch, Abstimmungen, Vereinbarungen fehlen fehlende Verbindlichkeit/individuelles Vorgehen vereinzelte Beschreibungen/ Dokumentationen von Projekten, Prozessen und/oder Maßnahmen kein Austausch zu Grundfragen kein Konzept keine Beteiligung/ Einbindung der betroffenen Gruppen 	<ul style="list-style-type: none"> Strukturen für Austausch, Abstimmungen, Vereinbarungen sind ansatzweise vorhanden partiell verbindliche Absprachen und Vereinbarungen teilweise Beschreibungen/ Dokumentationen von Projekten, Prozessen und/oder Maßnahmen Austausch zu Grundfragen Entwurf bzw. Teile von Konzepten partielle Beteiligung/ Einbindung der betroffenen Gruppen 	<ul style="list-style-type: none"> Strukturen für Austausch, Abstimmungen, Vereinbarungen sind vorhanden verbindliche Absprachen und Vereinbarungen Beschreibung/ Dokumentation von Projekten, Prozessen und/oder Maßnahmen Konsens in Grundfragen Konzept Beteiligung/Einbindung der betroffenen Gruppen 	<ul style="list-style-type: none"> systematische Reflexion/ regelmäßige Überprüfung von Zielsetzungen, Konzepten, Vereinbarungen zielgerichtete, systematische Weiterentwicklung 	
Wirkung	Positive Wirkungen in Einzelfällen:	Positive Wirkungen zeigen sich in Ansätzen bzw. in Teilgruppen:	Überwiegend positive Wirkungen:	Besonders positive Wirkungen:	
	<ul style="list-style-type: none"> Qualitätsansprüche und Ziele werden nicht erreicht keine oder ausschließlich durch Eigeninitiative erzielte Kompetenzzuwächse und/oder Nutzeffekte werden wahrgenommen ungünstiges Verhältnis von Aufwand und Ertrag geringe Zufriedenheit 	<ul style="list-style-type: none"> Qualitätsansprüche und Ziele werden teilweise erreicht erste Kompetenzzuwächse und/oder Nutzeffekte werden wahrgenommen noch kein ausgewogenes Verhältnis von Aufwand und Ertrag teilweise Zufriedenheit 	<ul style="list-style-type: none"> Qualitätsansprüche und Ziele werden erreicht Kompetenzzuwächse und/oder Nutzeffekte werden wahrgenommen ausgewogenes Verhältnis von Aufwand und Ertrag überwiegende Zufriedenheit 	<ul style="list-style-type: none"> erweiterte Qualitätsansprüche und Ziele werden erreicht erste Kompetenzzuwächse und/oder Nutzeffekte bzw. Synergieeffekte werden auf systemischer Ebene wahrgenommen umfassende Zufriedenheit 	

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

- Berechnung des Anteils der Schulen und des entsprechenden Anteils einer jeden Schulart
- Ermittlung der Anteile jeder Schulart auf Ebene der Stadt- und Landkreise innerhalb eines Regierungsbezirks
- Ziehung der berechneten Schulanzahl pro Schulart in den Stadt-/Landkreisen nach dem Zufallsprinzip für einen bestimmten Zeitraum

Dieses Verfahren ermöglicht eine aussagekräftige zufällige Verteilung der evaluierten Schulen über das ganze Land bei proportionaler Berücksichtigung aller Schularten.

I 2.1.2 Ergebnisse

Eine differenzierte Sichtweise auf die Evaluationsergebnisse leisten Häufigkeitsverteilungen. In der Visualisierung in Form von Balkendiagrammen werden die rela-

tiven Verteilungen der Einstufungen abgebildet. Somit kann für jede Schulart abgelesen werden, welcher prozentuale Anteil der Schulen eine bestimmte Einordnung erhielt (Länge des Balkensegments). Die prozentualen Anteile ermöglichen darüber hinaus eine schulartenübergreifende Übersicht von Qualitätsmerkmalen, bei denen alle Schularten ähnliche Ergebnisse erzielen, und von Merkmalen, bei denen mehr oder weniger deutliche Einordnungsunterschiede vorliegen.

Häufigkeitsverteilungen der Einordnungen für den obligatorischen Bereich

Qualitätsbereich „Unterricht“ (QB I)

Die Übersicht der Evaluationsergebnisse im Qualitätsbereich „Unterricht“ (QB I) bietet ein heterogenes Bild. Die Qualitätsausprägungen unterscheiden sich sowohl zwischen den einzelnen Schularten als auch zwischen den einzelnen Qualitätsmerkmalen (Grafik I 2.1 (G1)).

Die *Förderung des selbstgesteuerten aktiven Lernens* gelingt 74 % bis 82 % der evaluierten Grundschulen, Grund-/Haupt-/Werkrealschulen und Sonderschulen auf dem Niveau der Ziel- oder Exzellenzstufe. Bei den Realschulen und Gymnasien ist dies bei 62 % bzw. 66 % der Fall.

Die *Förderung der Methoden- und Medienkompetenz* wird an 63 % der Grundschulen der Zielstufe und teilweise der Exzellenzstufe zugeordnet. Bei den Grund-/Haupt-/Werkrealschulen und den Sonderschulen trifft dies in rund drei Viertel der Fälle zu. Bei den Realschulen und Gymnasien erreichen rund 86 % bzw. 82 % die Zielstufe und teilweise die Exzellenzstufe.

In den Merkmalen *Förderung der sozialen und personalen Kompetenzen*, *Lernförderliches Unterrichtsklima*, *Strukturierung der Lehr-/Lernprozesse* sowie *Schulorganisatorische Maßnahmen zur Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse* werden 83 % bis 99 % der Schulen – unabhängig von der Schulart – der Zielstufe und teilweise der Exzellenzstufe zugeordnet.

Unterschiede zwischen den Schularten sind insbesondere beim Merkmal *Differenzierung* erkennbar. Jeweils knapp die Hälfte der Grundschulen und Grund-/Haupt-/Werkrealschulen (47 % bzw. 44 %) erhalten hier eine Zuordnung zur Ziel- oder Exzellenzstufe; bei den Sonderschulen sind es 87 %. Bei den Realschulen und Gymnasien ist die Qualität in Bezug auf dieses Merkmal weniger stark ausgeprägt. Lediglich rund 8 % bzw. 12 % weisen hier die Ziel- oder Exzellenzstufe auf.

Beim Qualitätsmerkmal *Rückmeldepraxis zum Lernstand und Lernfortschritt* fallen ebenfalls schulartspe-

zifische Unterschiede auf. Rund die Hälfte der Grundschulen (56 %) und der Grund-/Haupt-/Werkrealschulen (54 %) erfährt hier eine Zuordnung zur Zielstufe, in wenigen Fällen zur Exzellenzstufe. Bei den Realschulen und Gymnasien ist dies bei 25 % bzw. 14 % der Fall. In Entsprechung zum Qualitätsmerkmal der allgemeinen Schulen werden 72 % der Sonderschulen beim Merkmal Rückmeldepraxis zu Lernständen und Entwicklungsverläufen der Zielstufe und teilweise der Exzellenzstufe zugeordnet.

Beim Merkmal *Abgestimmtheit der Kriterien zur Leistungsbeurteilung* konstatiert die Fremdevaluation schulartübergreifend den insgesamt deutlichsten Entwicklungsbedarf. Lediglich 4 % der Gymnasien, 17 % der Realschulen, ein Viertel der Grund-/Haupt-/Werkrealschulen und ein Drittel der Grundschulen erhalten hier die Zielstufe und vereinzelt die Exzellenzstufe. In Entsprechung zum Qualitätsmerkmal der allgemeinen Schulen werden rund ein Drittel der evaluierten Sonderschulen beim Merkmal *Abgestimmtheit der Bildungsangebote und Kompetenzniveaus* der Zielstufe und teilweise der Exzellenzstufe zugeordnet.

Qualitätsbereich „Schulführung und Schulmanagement“ (QB III)

Im Qualitätsbereich „Schulführung und Schulmanagement“ erhalten die evaluierten Schulen über alle Schularten und Qualitätsmerkmale hinweg zwischen 80 % bis 95 % die Einstufung „Zielstufe“ oder „Exzellenzstufe“ (Grafik I 2.1 (G2)). Besondere Stärken sind bei den Qualitätsmerkmalen *Entwicklung von Unterricht und Schule*, *Arbeitsabläufe und Prozesssteuerung* und *Einsatz von Ressourcen* erkennbar.

Die Zuordnung zur Entwicklungsstufe wird bei allen Qualitätsmerkmalen im QB III lediglich in Einzelfällen vorgenommen.

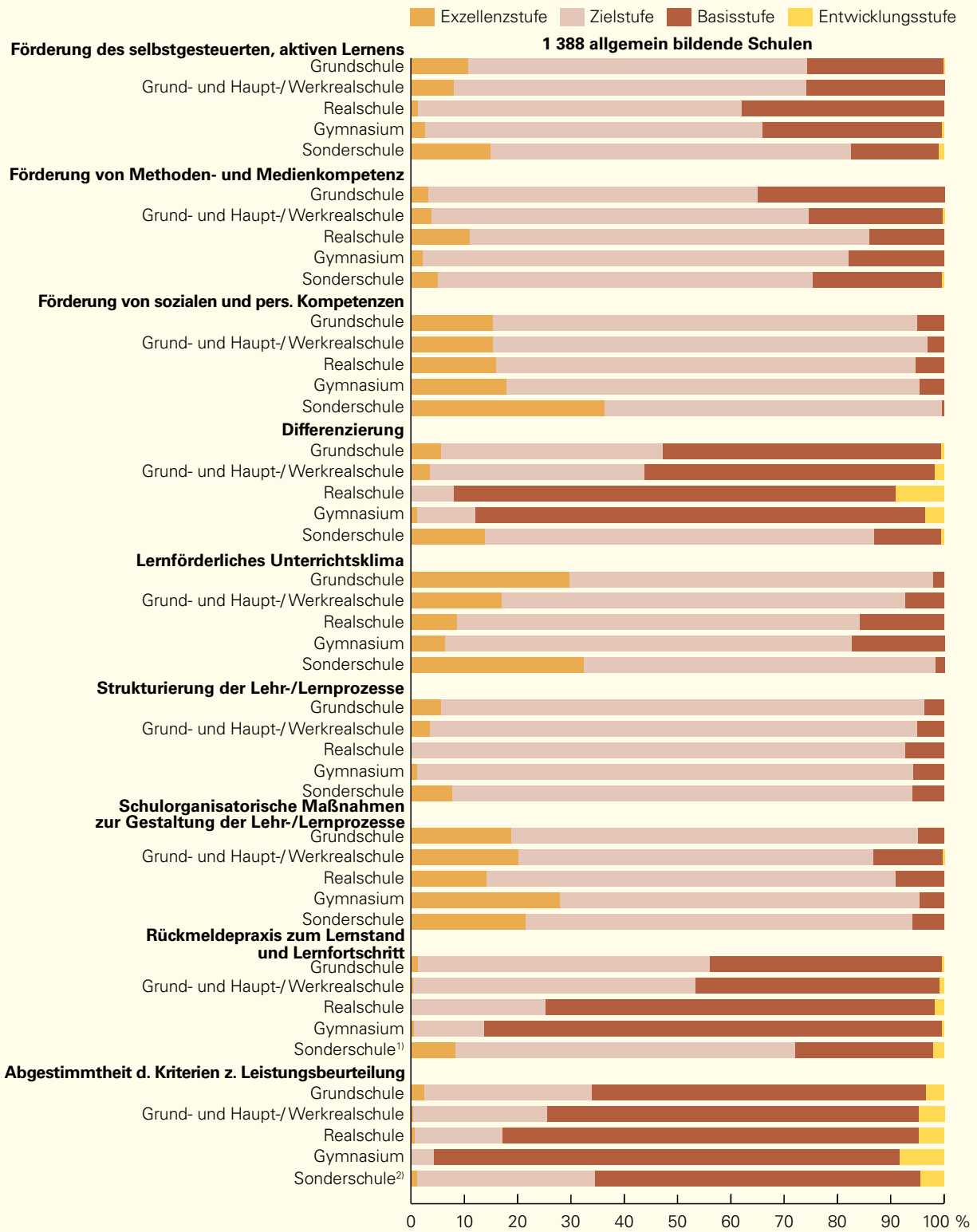
Qualitätsbereich „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung“ (QB Q)

Der Aufbau und die Weiterentwicklung von Verfahren im Bereich der systematischen Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung (QB Q) sind für Schulen ein weiteres zentrales Aufgabenfeld. Insgesamt weist dieser Bereich an allen Schularten teilweise noch großen Entwicklungsbedarf auf (Grafik I 2.1 (G3)).

Beim Qualitätsmerkmal *Pädagogische Ziele der Schule* erhalten zwischen 63 % und 77 % der Schulen eine Zuordnung zur Zielstufe und vereinzelt zur Exzellenzstufe. Bei der *Steuerung der schulischen Qualitätsentwicklung* ist dies – mit Ausnahme der Realschulen (42 %) – bei rund der Hälfte der Schulen der Fall (46 % bis 53 %).

I 2.1 (G1)

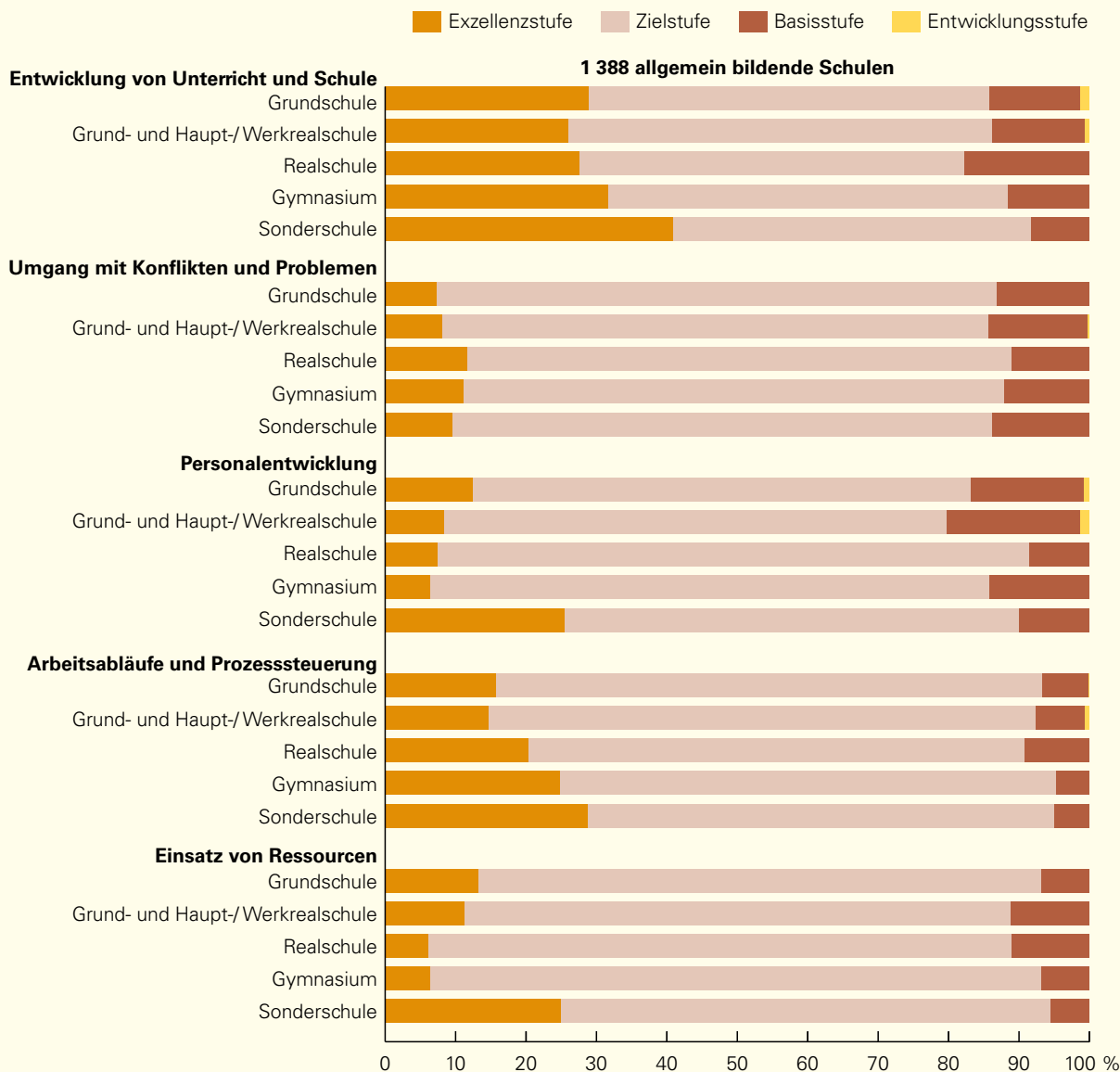
Bewertungsstufen der allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg in den Schuljahren 2011/12 bis 2013/14 nach Qualitätsmerkmal und Schulart: QB I Unterricht



1) Rückmeldepraxis zu Lernständen und Entwicklungsverläufen. – 2) Abgestimmtheit der Bildungsangebote und Kompetenzniveaus.
 Datenquelle: Landesinstitut für Schulentwicklung

I 2.1 (G2)

Bewertungsstufen der allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg in den Schuljahren 2011/12 bis 2013/14 nach Qualitätsmerkmal und Schulart: QB III Schulführung und Schulmanagement



Datenquelle: Landesinstitut für Schulentwicklung.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

260 15

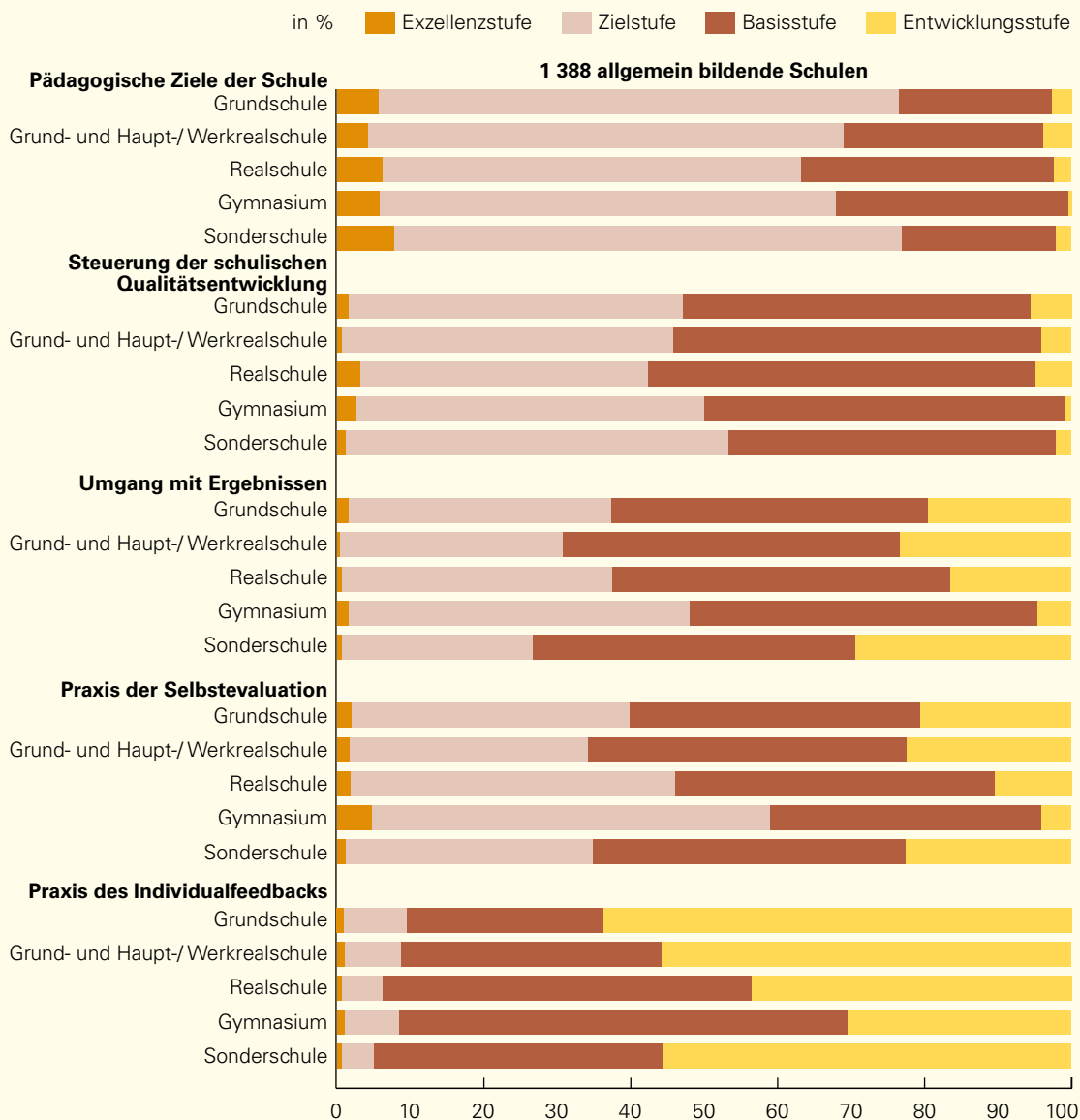
Anders verhält es sich beim Merkmal *Umgang mit Ergebnissen*. Lediglich rund ein Drittel der Grundschulen, Grund-/Haupt-/Werkrealschulen und Realschulen (31 % bis 38 %) erfährt die Zuordnung zur Zielstufe und vereinzelt zur Exzellenzstufe. Bei den Sonderschulen erreicht ein starkes Viertel (27 %) diese Zuordnungen. Bei den Gymnasien ist dies bei fast der Hälfte der evaluierten Schulen (48 %) der Fall.

Bei der *Praxis der Selbstevaluation* sind schulartspezifische Abweichungen erkennbar. Während bei den Sonderschulen (35 %), den Grund-/Haupt-/Werkrealschulen (34 %), den Grundschulen (40 %) und den Realschulen (46 %) bei weniger als der Hälfte der evaluierten Schulen die Zuordnungen auf der Ziel- oder Exzellenzstufe angesiedelt sind, erreichen 59 % der Gymnasien dieses Niveau.

Eine mindestens auf Zielstufe entwickelte *Praxis des Individualfeedbacks* hat bislang weniger als jede zehnte Schule erreicht; nur vereinzelt wird dieses Merkmal bereits auf dem Exzellenzniveau umgesetzt. Knapp 44 % der Realschulen und 31 % der Gymnasien erhalten hier jedoch noch die Zuordnung zur Entwicklungsstufe. Bei

I 2.1 (G3)

Bewertungsstufen der allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg in den Schuljahren 2011/12 bis 2013/14 nach Qualitätsmerkmal und Schultart: QB Q Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung



Datenquelle: Landesinstitut für Schulentwicklung.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

261 15

den Grund-/Haupt-/Werkrealschulen sind es 56 %, bei den Grundschulen und Sonderschulen 64 % bzw. 56 %.

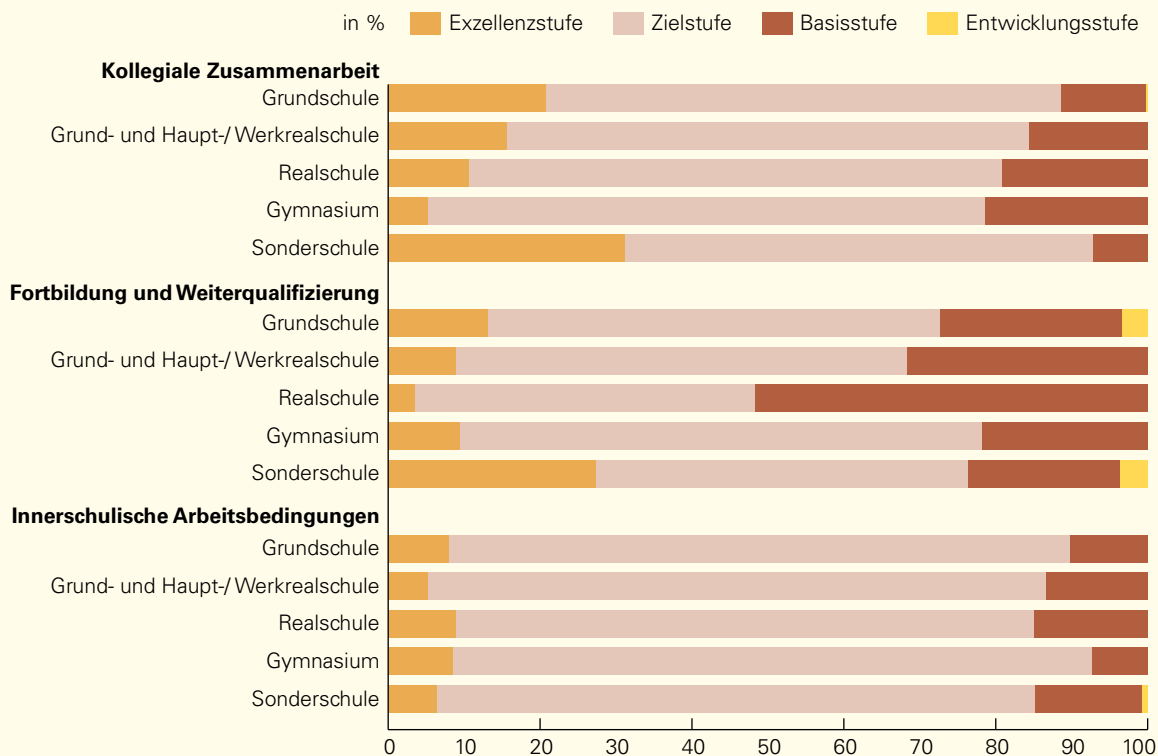
Häufigkeitsverteilungen der Einordnungen für den Wahlpflichtbereich

Wie eingangs in **Kapitel I 2.1.1** beschrieben, sind die Qualitätsbereiche *Professionalität der Lehrkräfte* (QB II), *Schul- und Klassenklima* (QB IV) und *Innerschulische und außerschulische Partnerschaften* (QB V) sogenannte Wahlpflichtbereiche, aus denen die Schulen einzelne zu evaluierende Merkmale auswählen. Dabei

wurden von den 1 388 in den Auswertungen berücksichtigten evaluierten Schulen unterschiedliche thematische Schwerpunkte gelegt. Im QB II wurde am häufigsten die Kombination der Merkmale *Kollegiale Zusammenarbeit* (1 289 Schulen) und *Innerschulische Arbeitsbedingungen* (1 119 Schulen) favorisiert. Das Merkmal Fortbildung und Weiterqualifizierung wählte rund ein Viertel aller Schulen (370 Schulen). Von den fünf Merkmalen der Qualitätsbereiche IV und V hatten die Schulen eine Präferenz für die beiden Merkmale *Schule als Gemeinschaft* (659 Schulen) und *Kooperation mit Schulen und außerschulischen Partnern*

I 2.1 (G4)

Bewertungsstufen der allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg in den Schuljahren 2011/12 bis 2013/14 nach Qualitätsmerkmal und Schulart: QB II Professionalität der Lehrkräfte



Anmerkung: Berücksichtigt werden nur die jeweiligen Qualitätsmerkmale, die von mindestens zehn Schulen einer Schulart ausgewählt wurden.

Datenquelle: Landesinstitut für Schulentwicklung.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

262 15

(595 Schulen). Die verbleibenden drei Merkmale *Einbeziehung in das schulische Leben* (76 Schulen), *Erziehungspartnerschaft* (28 Schulen) sowie *Demokratische Beteiligung am Schulleben und an der Schulentwicklung* (29 Schulen) wurden am wenigsten gewählt.

In den folgenden grafischen Darstellungen I 2.1 (G4) bis I 2.1 (G6) werden nur die Qualitätsmerkmale und Schularten berücksichtigt, die von mindestens zehn Schulen einer Schulart ausgewählt wurden. Anhand der insgesamt vergleichsweise häufigen Einstufungen in Ziel- bzw. Exzellenzstufe ist zu vermuten, dass die Schulen eher diejenigen Merkmale auswählen, welche bereits bestehende Stärken unterstreichen.

QB II Professionalität der Lehrkräfte

Für den QB II ist festzuhalten, dass an allen Schularten fast alle evaluierten Merkmale zu 73 % bis 93 % die Einstufung in Ziel- bzw. Exzellenzstufe erhalten. Lediglich die Realschulen erreichen mit 48 % vergleichsweise niedrigere Einstufungen beim Merkmal *Fortbildung*

und *Weiterqualifizierung*. Bei allen drei Merkmalen liegen leichte schulartsspezifische Unterschiede vor, die Grafik I 2.1 (G4) entnommen werden können.

QB IV Schul- und Klassenklima

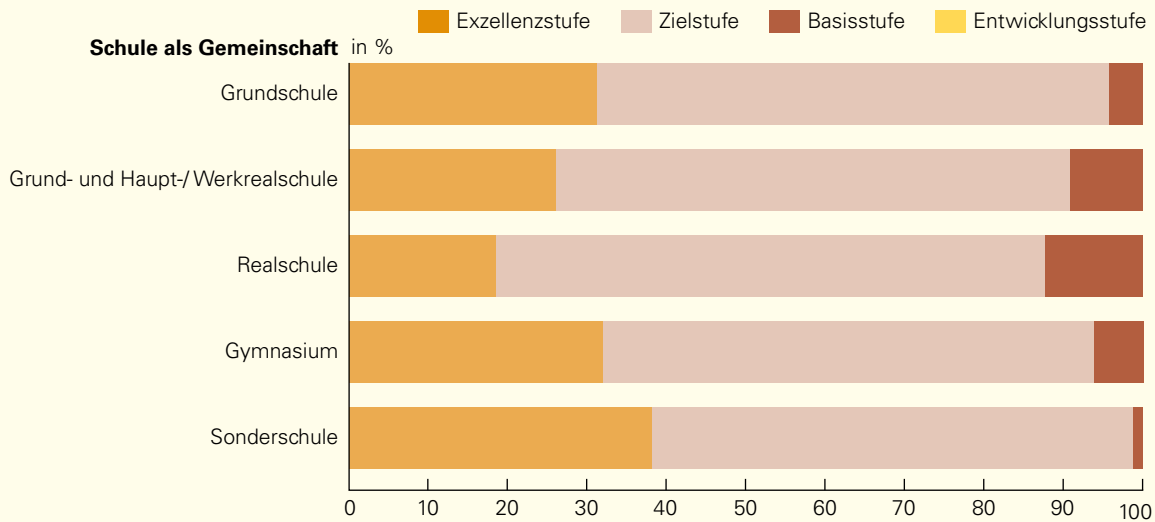
Für das Merkmal *Schule als Gemeinschaft* aus dem QB IV erreichen die Schulen zu 88 % bis 99 % die Einstufung in die Ziel- bzw. Exzellenzstufe (Grafik I 2.1 (G5)).

QB V Innerschulische und außerschulische Partnerschaften

Bei den beiden Merkmalen *Einbeziehung in das schulische Leben* und *Kooperation mit Schulen und außerschulischen Partnern* aus dem QB V erreichen die Schulen zu 88 % bis 100 % die Einstufung in die Ziel- bzw. Exzellenzstufe (Grafik I 2.1 (G6)). Das Merkmal *Erziehungspartnerschaft* ist nur an Sonderschulen in einer für die Auswertung ausreichenden Anzahl gewählt worden; annähernd drei Viertel erhielten die Zuordnung zur Ziel- oder Exzellenzstufe.

I 2.1 (G5)

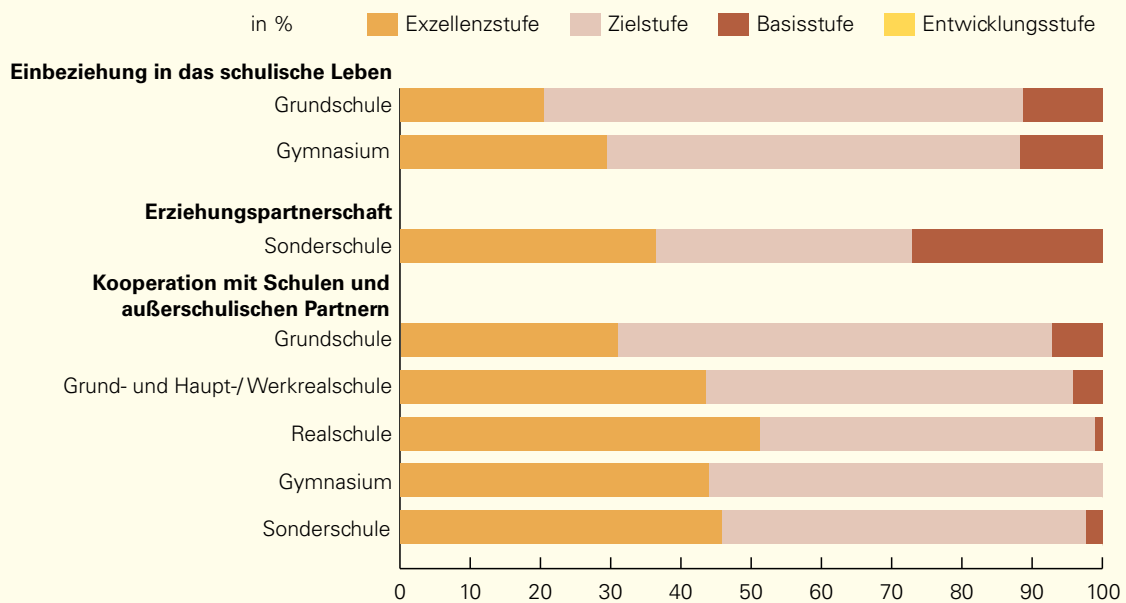
**Bewertungsstufen der allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg
in den Schuljahren 2011/12 bis 2013/14 nach Qualitätsmerkmal und Schulart:
QB IV Schul- und Klassenklima**



Anmerkung: Berücksichtigt werden nur die jeweiligen Qualitätsmerkmale, die von mindestens zehn Schulen einer Schulart ausgewählt wurden.
Datenquelle: Landesinstitut für Schulentwicklung.

I 2.1 (G6)

**Bewertungsstufen der allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg
in den Schuljahren 2011/12 bis 2013/14 nach Qualitätsmerkmal und Schulart:
QB V Innerschulische und außerschulische Partnerschaften**



Anmerkung: Berücksichtigt werden nur die jeweiligen Qualitätsmerkmale, die von mindestens zehn Schulen einer Schulart ausgewählt wurden.
Datenquelle: Landesinstitut für Schulentwicklung.

I 2.1.3 Vertiefende Analysen

Um Erkenntnisse aus der Fremdevaluation zu gewinnen, die über die Zuordnung in Bewertungsstufen und die Darstellung von Bewertungshäufigkeiten hinausgehen, wurden weiterreichende quantitative Analysen⁷ vorgenommen. Hierzu wird der durch die Fremdevaluation ermittelte Entwicklungsstand/-bedarf der Schulentwicklung über alle Schularten hinweg betrachtet. Im zweiten Schritt erfolgt abschließend eine gemeinsame Betrachtung der Einstufungen im QB I und QB Q, um mögliche inhaltliche Zusammenhänge zu verdeutlichen.

Entwicklungsbedarfe

Die Schulen wurden entsprechend der vorliegenden Befunde einer von vier Entwicklungsbedarfsgruppen zugeordnet, die wie folgt definiert sind:

- **Gruppe 1** – Hoher Entwicklungsbedarf
Bei dieser Gruppe wurden mehr als die Hälfte der evaluierten Qualitätsmerkmale der Entwicklungs- oder der Basisstufe zugeordnet (9 und mehr der 19 Zuordnungen).
- **Gruppe 2** – Eher hoher Entwicklungsbedarf
Hier erfolgten rund 30 % bis unter 50 % der Zuordnungen innerhalb der Entwicklungs- oder Basisstufe (6 bis 8 von insgesamt 19 Zuordnungen).
- **Gruppe 3** – Eher geringer Entwicklungsbedarf
15 % bis unter 30 % der Zuordnungen entfallen auf die Entwicklungs- oder Basisstufe (3 bis 5 Zuordnungen).
- **Gruppe 4** – Geringer Entwicklungsbedarf.
Hier liegen unter 15 % der Zuordnungen auf der Entwicklungs- oder Basisstufe (weniger als 3 Zuordnungen).

Für die Schuljahre 2011/12 bis 2013/14 ergibt sich vor diesem Hintergrund folgendes landesweites Bild schulischer Qualitätsentwicklung (Grafik I 2.1 (G7)).

Von den 1 369 in die Auswertung einbezogenen Schulen werden 293 – dies entspricht knapp jeder fünften Schule – der Gruppe 1 zugerechnet. Die Entwicklung der Qualitätsbereiche Unterricht, Schulführung und Schulmanagement sowie Qualitätssicherung und

Qualitätsentwicklung entspricht deutlich nicht dem langfristig angestrebten Ziel, in den meisten Merkmalen die Zielstufe zu erreichen. 444 Schulen – dies sind rund 32 % der evaluierten Schulen – sind der Gruppe 2 zuzuordnen. Der Entwicklungsbedarf dieser Schulen ist als eher hoch zu betrachten. In der Gruppe 3 sind 471 Schulen vertreten; damit weist ein starkes Drittel der evaluierten Schulen nur noch einen geringen Entwicklungsbedarf auf und hat lediglich in Teilbereichen Verbesserungsbedarf. Gruppe 4 beinhaltet 161 Schulen; dies entspricht rund 12 % der evaluierten Schulen, die ihre Qualität in nahezu allen evaluierten Merkmalen in der angestrebten Weise entwickelt haben.

Bei der Betrachtung der Einstufungen innerhalb der einzelnen Qualitätsbereiche ergibt sich ein differenzierteres Bild. Die Grafiken I 2.1 (G8) bis I 2.1 (G10) bilden für die drei Pflichtbereiche die Häufigkeiten ab, mit denen Schulen Einstufungen unterhalb der „Zielstufe“ erhalten haben. Die horizontale Achse gibt dabei wieder, wie viele Qualitätsmerkmale mit der „Entwicklungs-“ oder „Basisstufe“ bewertet wurden; die vertikale Achse weist die Anzahl der betreffenden Schulen aus.

Im QB I „Unterricht“ werden 9 Qualitätsmerkmale evaluiert. Bei 28 % der evaluierten Schulen (389 Schulen) wurden vier oder mehr Merkmale auf der Basis- oder Entwicklungsstufe bewertet. Bei 43 % (590 Schulen) liegen zwei bzw. drei Merkmale unterhalb der Zielstufe. Etwa jede vierte Schule (28 %, 390 Schulen) erreicht ein Qualitätsniveau, bei dem eines bzw. keines der Merkmale der Basis- und Entwicklungsstufe entspricht (Grafik I 2.1 (G8)).

Der Bereich „Schulführung und Schulmanagement“ (QB III) der evaluierten Schulen ist insgesamt sehr weit entwickelt. Hier werden 5 Merkmale evaluiert. 69 % (946 Schulen) erreichen im QB III die Zielstufe oder sogar die Exzellenzstufe in allen evaluierten Merkmalen. Knapp ein Viertel (23 %, 325 Schulen) erreicht in einem oder zwei Merkmalen nicht die Zielstufe. Bei lediglich 7 % (98 Schulen) werden drei oder mehr Merkmale dieses Qualitätsbereichs in die Basis- oder Entwicklungsstufe eingeordnet (Grafik I 2.1 (G9)).

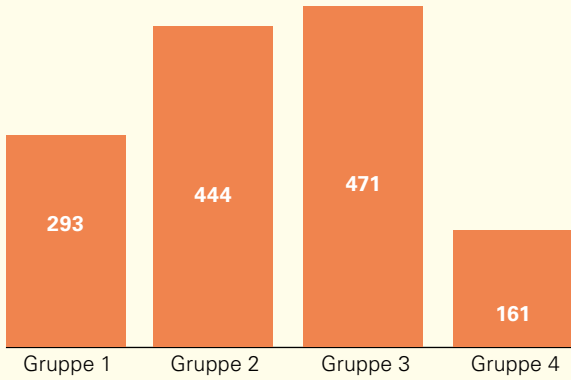
Umgekehrt verhält es sich im Bereich „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung“ (QB Q), bei dem ebenfalls fünf Merkmale betrachtet werden. Nur 3 % der Schulen (46 Schulen) haben hier die Ziel- oder Exzellenzstufe in allen Merkmalen erreicht. Bei 35 % (474 Schulen) liegen ein bis zwei Merkmale unterhalb der Zielstufe. Drei und mehr Merkmale unterhalb der Zielstufe wurden bei 62 % der Schulen (849 Schulen) festgestellt (Grafik I 2.1 (G10)).

7 Im Gegensatz dazu wurde im letzten Bildungsbericht ein qualitativer Ansatz für vertiefende Analysen verfolgt (vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2011), S. 300 ff.).

I 2.1 (G7, G8, G9, G10)

Verteilung der evaluierten Schulen*) auf vier Entwicklungsbedarfsgruppen nach den drei Pflichtbereichen der Fremdevaluation (QB I, QB III, QB Q) in Baden-Württemberg in den Schuljahren 2011/12 bis 2013/14

Anzahl Schulen

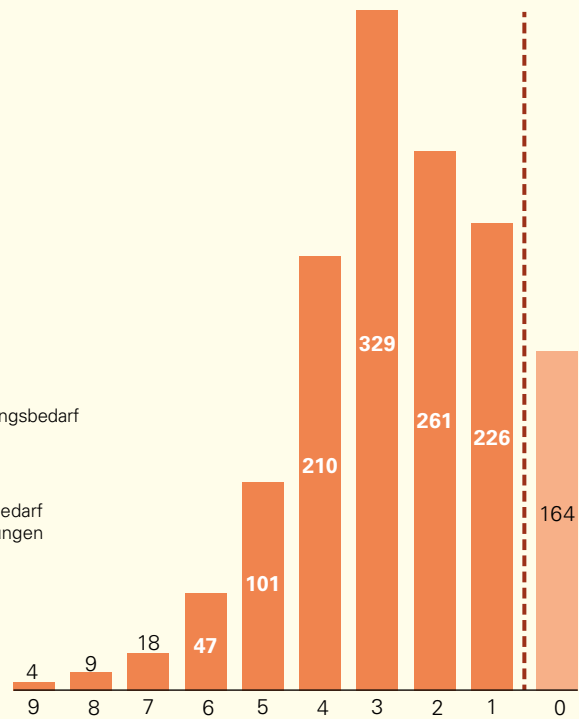


- Gruppe 1:** Hoher Entwicklungsbedarf 9 und mehr Zuordnungen in die Entwicklungs- oder Basisstufe.
- Gruppe 2:** Eher hoher Entwicklungsbedarf 6 bis 8 Zuordnungen in die Entwicklungs- oder Basisstufe.
- Gruppe 3:** Eher geringer Entwicklungsbedarf 3 bis 5 Zuordnungen in die Entwicklungs- oder Basisstufe.
- Gruppe 4:** Geringer Entwicklungsbedarf 2 oder weniger Zuordnungen in die Entwicklungs- oder Basisstufe.

*) Es wurden hierbei ausschließlich die allgemein bildenden Schulen berücksichtigt, bei denen alle 19 Merkmale aus den obligatorischen Qualitätsbereichen QB I, QB III und QB Q eine Einstufung erfahren haben. In Einzelfällen (n = 23 Schulen) konnten einzelne Merkmale aus den obligatorischen Bereichen aufgrund besonderer Umstände nicht bewertet werden.

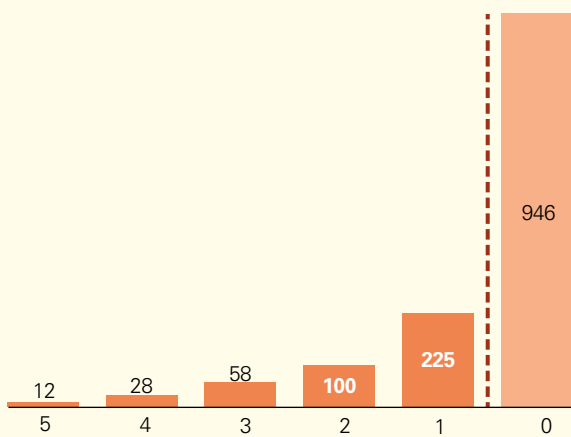
Schulen nach Anzahl der Bewertungen unterhalb „Zielstufe“ im QB I Unterricht (9 Merkmale) in Baden-Württemberg in den Schuljahren 2011/12 bis 2013/14

Häufigkeit der Bewertungen „Entwicklungs-“ oder „Basisstufe“



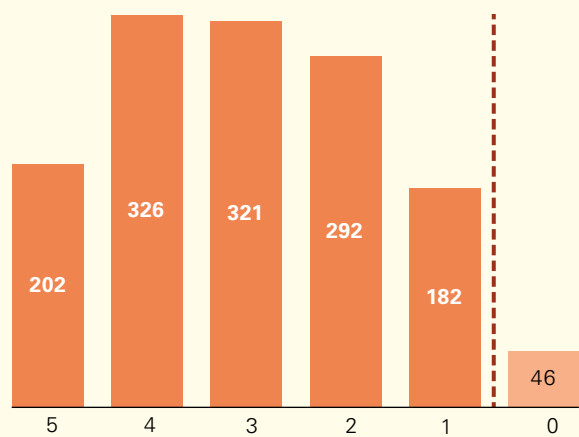
Schulen nach Anzahl der Bewertungen unterhalb „Zielstufe“ im QB III Schulführung und Schulmanagement (5 Merkmale) in Baden-Württemberg in den Schuljahren 2011/12 bis 2013/14

Häufigkeit der Bewertungen „Entwicklungs-“ oder „Basisstufe“



Schulen nach Anzahl der Bewertungen unterhalb „Zielstufe“ im QB Q Qualitäts-sicherung und Qualitätsentwicklung (5 Merkmale) in Baden-Württemberg in den Schuljahren 2011/12 bis 2013/14

Häufigkeit der Bewertungen „Entwicklungs-“ oder „Basisstufe“



Datenquelle: Landesinstitut für Schulentwicklung

Gemeinsame Betrachtung der Einstufungen im QB I und QB Q

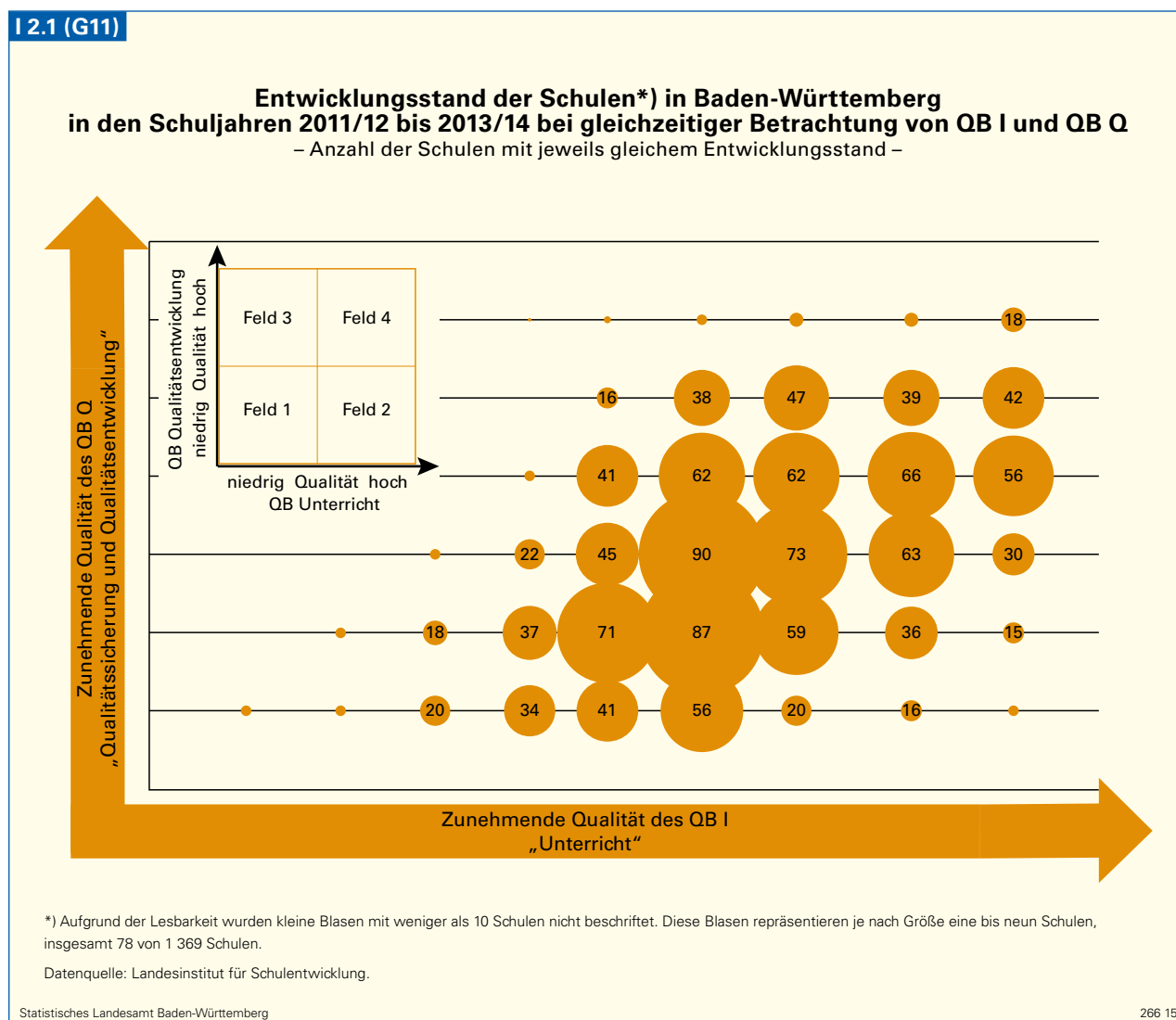
Der Frage, ob ein Zusammenhang zwischen „guter“ Unterrichtsqualität und „guter“ Qualitätssicherung und -entwicklung anhand der Daten der Fremdevaluation empirisch nachweisbar ist, wird abschließend im Rahmen der vertiefenden Analysen nachgegangen. Grafik I 2.1 (G11) zeigt die Verteilung des Entwicklungsstands der evaluierten Schulen im Qualitätsbereich I „Unterricht“ bei paralleler Betrachtung ihres Entwicklungsstands im Bereich Q „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung“.

Die horizontale Achse repräsentiert den Entwicklungsstand im QB „Unterricht“. In diesem Bereich werden Neun Qualitätsmerkmale evaluiert und zu einem Gesamtwert zusammengefasst. Bei Erreichen eines bestimmten Qualitätsniveaus wird ein definierter Punktwert vergeben. Eine Position im rechten Bereich der Abbildung geht mit höheren Werten in diesem Quali-

tätsbereich einher und weist auf eine fortgeschrittene Qualitätsentwicklung hin. Auf der vertikalen Achse ist der Entwicklungsstand im QB „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung“ abgebildet, bei dem 5 Merkmale evaluiert werden. Je weiter eine Schule in diesem Bereich entwickelt ist, umso höher ist sie in der Grafik verortet.

Für jede Schule wurde auf Basis ihrer Evaluationsergebnisse ein bestimmter Koordinatenpunkt errechnet und in die Grafik eingetragen. Da mehrere Schulen übereinstimmende Punktwerte erhalten haben und sich somit deckungsgleiche Koordinaten errechnen, wird in der Grafik die Anzahl der Schulen, die auf dem jeweiligen Punkt verortet sind, über die Größe des Punktes veranschaulicht. In der Grafik sind die Punkte als sogenannte „Blasen“ erkennbar.

Die Fläche, über die sich die Blasen verteilen, kann in vier Felder oder Quadranten eingeteilt werden: Die Koordinaten der Schulen, deren Qualität im Bereich



Unterricht (QB I) wenig entwickelt ist und deren Qualitätssicherung/-entwicklung (QB Q) sich ebenfalls noch auf einer niedrigeren Entwicklungsstufe befindet, sind im linken unteren Teil der Grafik verortet (**Feld 1**). Schulen mit höher entwickeltem QB I, jedoch noch deutlichem Entwicklungsbedarf im QB Q liegen im rechten unteren Teil (**Feld 2**). Ist der QB Q weit entwickelt, nicht jedoch der Bereich Unterricht, errechnet sich ein Punkt innerhalb des Quadranten links oben (**Feld 3**). Schulen schließlich, deren QB I ebenso wie QB Q auf einem hohen Niveau entwickelt ist, befinden sich im rechten oberen Teil (**Feld 4**).

In der Grafik I 2.1 (G11) fällt auf, dass das Entwicklungsniveau in einem Qualitätsbereich in großen Teilen mit dem Entwicklungsniveau im anderen Bereich einher geht: Schulen mit eher wenig entwickeltem QB Q weisen eher auch eine geringere Unterrichtsqualität auf; Schulen mit mittlerer Qualität im QB Q verfügen häufiger über eine mittlere Qualität im Bereich Unterricht und Schulen mit hohen Qualitätseinstufungen im QB Q erzielen eher eine höhere Qualität im Bereich Unterricht. Nur in wenigen Fällen (kleinere Blasen in der Grafik) ist diese Tendenz nicht zu beobachten.

Eine größere Gruppe von Schulen befindet sich im Feld 2, das heißt der QB I ist höher entwickelt bei gleichzeitig noch deutlichem Entwicklungsbedarf im QB Q.

I 2.2 Fremdevaluation an beruflichen Schulen

In den Schuljahren 2007/08 bis einschließlich 2013/14 fanden 252 Fremdevaluationen an beruflichen Schulen statt⁸ (Web-Tabelle I 2.2 (T1)) und wurden im Rahmen der Bildungsberichterstattung in aggregierter Form ausgewertet.

Dieses Kapitel stellt die Ergebnisse bezogen auf die im Schuljahr 2013/14 evaluierten Schulen vor (vgl. **Kapitel I 2.2.2** und **I 2.2.3**) und bietet dazu zunächst einen Überblick über die Grundlagen der Fremdevaluation an beruflichen Schulen (vgl. **Kapitel I 2.2.1**). Ab dem Schuljahr 2013/14 wurden überarbeitete Qualitätsstandards in der Fremdevaluation eingesetzt. Daher können aus methodischen Gründen die Ergebnisse für dieses Schuljahr nur separat dargestellt werden. Eine Darstellung der Ergeb-

nisse der Fremdevaluation der vorherigen Jahre findet sich im Bildungsbericht 2011 bzw. in den „Beiträgen zur Bildungsberichterstattung“. Die Berichte sind unter www.bildungsberichterstattung-bw.de abrufbar. Informationen, welche über die hier dargebotenen hinausgehen und sich auf die Fremdevaluation allgemein beziehen, finden sich unter www.fremdevaluation-bw.de

I 2.2.1 Grundlagen

Im Rahmen der systematischen Qualitätsentwicklung arbeiten die beruflichen Schulen mit dem Konzept „Operativ eigenständige Schule“ (OES)⁹. Es legt den Schwerpunkt auf die Selbstevaluation und Qualitätsentwicklung in allen relevanten Bereichen des schulischen Lebens. Dazu führen die beruflichen Schulen ein Qualitätssystem ein. In den Schuljahren 2007/08 bis 2010/11 begann jeweils etwa ein Viertel der rund 300 öffentlichen beruflichen Schulen im Land mit OES zu arbeiten. Ein externes Element des OES-Konzepts und der Qualitätsentwicklung ist die Fremdevaluation, welche durch das Landesinstitut für Schulentwicklung (LS) umgesetzt wird.

Im Unterschied zu den allgemein bildenden Schulen findet im beruflichen Bereich keine Zufallsauswahl der zu evaluierenden Schulen statt. Die beruflichen Schulen können, gesteuert durch die Regierungspräsidien, innerhalb eines größeren Zeitraums ein Schuljahr ihrer Wahl für die Fremdevaluation festlegen.

Ein Evaluationsteam des LS betrachtet bei der Fremdevaluation Prozesse, Verfahren, Strukturen und Methoden zur systematischen Qualitätsentwicklung der beruflichen Schulen und gibt den Schulen Rückmeldung in Form eines Evaluationsberichtes. Somit wird das schulische Qualitätsmanagement betrachtet: Nicht einzelne Projekte und Maßnahmen auf der operativen Ebene stehen im Mittelpunkt, sondern die von der Schule auf Ebene der Steuerung und Organisation vorgenommene systemische Verankerung der Qualitätsentwicklung.

Das Evaluationsteam besteht aus speziell für die Evaluatorentätigkeit qualifizierten Lehrkräften aus beruflichen Schulen, die zeitlich befristet an das LS abgeordnet sind. Die Schule kann einen „Kritischen Freund“ als Mitglied des Fremdevaluationsteams benennen.

Jede Fremdevaluation erfolgt nach einem standardisierten Vorgehen, in dem verschiedene qualitative und quantitative Methoden der Datenerhebung zum Einsatz kommen. So finden neben Dokumentenanalyse

8 18 berufliche Schulen wurden bereits ein zweites Mal evaluiert. Bei drei dieser Schulen fanden die erste und die zweite Evaluation im Berichtszeitraum (Schuljahre 2007/08 bis 2013/14) statt, das heißt sie wurden hier bei der Angabe der Gesamtanzahl der Evaluationen mitgerechnet. Bei 15 der Schulen fanden die ersten Evaluationen vor dem Schuljahr 2007/08 statt.

9 Vgl. <http://www.schule-bw.de/entwicklung/qualieval/evabs/sevbs/> [Stand: 15.01.2015].

I 2.2 (T2) Beispielhafte Darstellung der vier Entwicklungsstufen eines Kriteriums aus dem Bereich „Individualfeedback und persönliche Qualitäts- und Unterrichtsentwicklung“

Entwicklungsstufe 1:	Entwicklungsstufe 2:	Entwicklungsstufe 3:	Entwicklungsstufe 4:
Die Praxis ist wenig entwickelt.	Die Praxis entspricht grundlegenden Anforderungen.	Die Praxis ist auf gutem Niveau entwickelt.	Die Praxis ist exzellent.
Ein bewusster Einsatz von Feedbackverfahren ist kaum feststellbar. Feedbacks werden, wenn überhaupt informell und zufällig eingeholt und genutzt (zum Beispiel zur Optimierung der eigenen Unterrichtspraxis).	Ansätze einer bewusst gestalteten Feedbackpraxis sind feststellbar. Verschiedene Feedbackaktivitäten werden durchgeführt.	Die überwiegende Mehrheit der Personen (Schulleitung, Kollegium u. a.) holt regelmäßig Feedback von verschiedenen Seiten ein.	Zusätzlich zu den Kriterien von Entwicklungsstufe 3: Feedback und feedbackgestützte Entwicklungsprozesse sind selbstverständlich und finden auf hohem Niveau statt. Professionelles Know-how ist vorhanden und wird den verschiedenen Handlungen konsequent angepasst.
Statistisches Landesamt Baden-Württemberg			

und Schulhausrundgang auch Ratingkonferenzen, Interviews und eine Onlinebefragung statt. Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Schulleitung werden in die Evaluation einbezogen. Das Evaluationsteam ist in der Regel fünf Tage vor Ort.

Nach der Datenerhebung erfolgen die Datenauswertung und die Berichtslegung, bei welcher die Einschätzungen und Einstufungen des Evaluationsteams festgehalten und Empfehlungen formuliert werden.

Die Qualitätsbereiche, Kriterien und Aspekte

Zum Schuljahr 2013/14 wurden die Qualitätsstandards der Fremdevaluation dahingehend überarbeitet, dass inhaltliche Überschneidungen zusammengefasst wurden. Dadurch konnte die Gesamtzahl der Kriterien von 51 auf 40 reduziert und die Qualitätsbereiche konnten wiederum auf drei zusammengefasst werden. Der Bereich der „Unterrichtsentwicklung“ wurde dabei in die übrigen Bereiche integriert, was sich in den neuen Benennungen zeigt.

Für die Betrachtung der systematischen Qualitätsentwicklung der beruflichen Schulen wurden somit im Schuljahr 2013/14 folgende Bereiche evaluiert:

- Individualfeedback und persönliche Qualitäts- und Unterrichtsentwicklung
- Selbstevaluation und Qualitätsentwicklung der Schule
- Schulleitung und Steuerung der Unterrichtsentwicklungs- und Qualitätsprozesse

Unter Individualfeedback versteht man hierbei „die Rückmeldung, die sich eine Person von einer anderen Person oder einer Gruppe einholt. (...) Ziel ist die persönliche professionelle Weiterentwicklung durch Op-

timierung der individuellen Praxis.“¹⁰ Die Qualitätsentwicklung hingegen umfasst die „Gesamtheit aller Maßnahmen zur Erhöhung und Weiterentwicklung der Qualität einer Schule. (...) Im Mittelpunkt steht die Weiterentwicklung des Unterrichts als zentralem Prozess der pädagogischen Arbeit.“¹¹ Eine Selbstevaluation ist eine „von der Schule selbst geplante und durchgeführte Evaluation mit dem Ziel der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung.“¹² Für eine weiterführende Darstellung der Begriffe und Grundlagen sei auf das „Handbuch OES“¹³ verwiesen, welches als Handreichungsserie die beruflichen Schulen bei der Entwicklung ihres Qualitätsmanagementsystems unterstützt.

Die drei oben genannten Qualitätsbereiche werden anhand von Kriterien inhaltlich definiert (vgl. **Kapitel I 2.2.3**). Sie spiegeln jeweils Aspekte der Durchführung, Wirkung und Wirksamkeit sowie der institutionellen Einbindung wider.

Entwicklungsstufen der Bewertung

Diese Kriterien sind wiederum in jedem Qualitätsbereich auf vier verschiedenen Entwicklungsstufen definiert:

- Entwicklungsstufe 1: Die Praxis ist wenig entwickelt.

10 Landesinstitut für Schulentwicklung/Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg. 2010), S. 7.

11 Ebenda, S. 14.

12 Ebenda, S. 18.

13 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2010). In diesem Zusammenhang soll auf die Handreichungen 3 (Schulführung und Qualitätsentwicklung), 6 (Individualfeedback) und 11 (Selbstevaluation) besonders verwiesen werden.

- Entwicklungsstufe 2: Die Praxis entspricht grundlegenden Anforderungen.
- Entwicklungsstufe 3: Die Praxis ist auf gutem Niveau entwickelt.
- Entwicklungsstufe 4: Die Praxis ist exzellent.

Diese Einteilung kann am Beispiel eines Kriteriums aus dem Bereich „Individualfeedback und persönliche Qualitäts- und Unterrichtsentwicklung“ illustriert werden, das der Durchführungsqualität zugeordnet ist (Tabelle I 2.2 (T2)).¹⁴

Stufe 2 entspricht dabei einer für den schulischen Alltag grundlegend funktionsfähigen Praxis und Stufe 3 einer für alle beruflichen Schulen angestrebten Zielstufe im Sinne einer guten Praxis. Stufe 4 hingegen verweist auf ein darüber hinausreichendes Exzellenzniveau, dessen Erreichen einen mehrjährigen Entwicklungsprozess im betreffenden Qualitätsbereich voraussetzt.

Um den Schulen eine konkrete und differenzierte Rückmeldung zum aktuellen Entwicklungsstand zu geben, ordnet das Evaluationsteam die Schulen in den einzelnen Kriterien in diese Entwicklungsstufen ein. Bezugspunkt ist hierbei die Entwicklungsstufe 3. **Kapitel I 2.2.2** bietet eine Auswertung dieser Einschätzungen und zeigt zusammenfassend, wie weit die im Schuljahr 2013/14 evaluierten Schulen beim Erreichen „einer auf gutem Niveau entwickelten“ Praxis bereits vorangeschritten sind.

Evaluationsbericht und daraus resultierende Zielvereinbarungen

Eine Evaluation endet mit der Erstellung eines Evaluationsberichts durch die Evaluatorinnen und Evaluatoren, welcher in einer Gesamtlehrerkonferenz der Schule präsentiert wird. Lehrkräfte und Schulleitung haben sowohl in der Konferenz als auch anhand einer Onlinerückmeldung die Gelegenheit, Rückmeldung zum Bericht zu geben.

Nach Übergabe des endgültigen Berichts ist der Auftrag des LS abgeschlossen. Die Schule leitet den Evaluationsbericht an den Schulträger sowie an das zuständige Regierungspräsidium weiter. Letzteres trifft auf Grundlage des Berichts und weiterer Ziele der Schule und Vorgaben des Landes Zielvereinbarungen mit der Schule.

I 2.2.2 Ergebnisse

In der hier vorliegenden Auswertung der Ergebnisse der Fremdevaluation werden die im Schuljahr 2013/14 getroffenen Einschätzungen zur Qualitätsentwicklung an den evaluierten Schulen in aggregierter Form vorgestellt. Insgesamt wurden 54 berufliche Schulen im Schuljahr 2013/14 evaluiert, 3 Schulen hiervon zum zweiten Mal.¹⁵ Die Auswertung erfolgt hierbei auf zwei Ebenen:

- Auf der Ebene der Qualitätsbereiche (Grafik I 2.2 (G1))
- Auf der Ebene der zu den jeweiligen Qualitätsbereichen gehörenden Qualitätskriterien (Grafik I 2.2 (G2) bis I 2.2 (G4))

Dies bedeutet, dass zunächst ein Überblick über die Einstufungen in den Qualitätsbereichen gegeben wird, um dann anschließend ein differenziertes Bild über die Qualitätskriterien zu geben.

Entwicklungsstufen der beruflichen Schulen in den einzelnen Qualitätsbereichen

Wie oben dargestellt, werden bei der Fremdevaluation die Qualitätsbereiche „Individualfeedback und persönliche Qualitäts- und Unterrichtsentwicklung“, „Selbstevaluation und Qualitätsentwicklung der Schule“ und „Schulleitung und Steuerung der Unterrichtsentwicklungs- und Qualitätsprozesse“ betrachtet. Aspekte der Betrachtung sind hierbei die Durchführung, die Wirkung und Wirksamkeit sowie die institutionelle Einbindung der im jeweiligen Bereich getroffenen Qualitätsmaßnahmen an der Schule.

Bei der Auswertung der Einstufungen zeigt sich, dass im Bereich „Individualfeedback und persönliche Qualitäts- und Unterrichtsentwicklung“ fast alle Schulen mindestens eine Praxis erreichen, die den „grundlegenden Anforderungen“ entspricht. Zwischen 26 % und 43 % der Schulen erreichen eine Praxis, die auf gutem Niveau entwickelt ist (Grafik I 2.2 (G1)).

In den beiden anderen Qualitätsbereichen gibt es eine größere Spannbreite bei den Ergebnissen der Schulen.

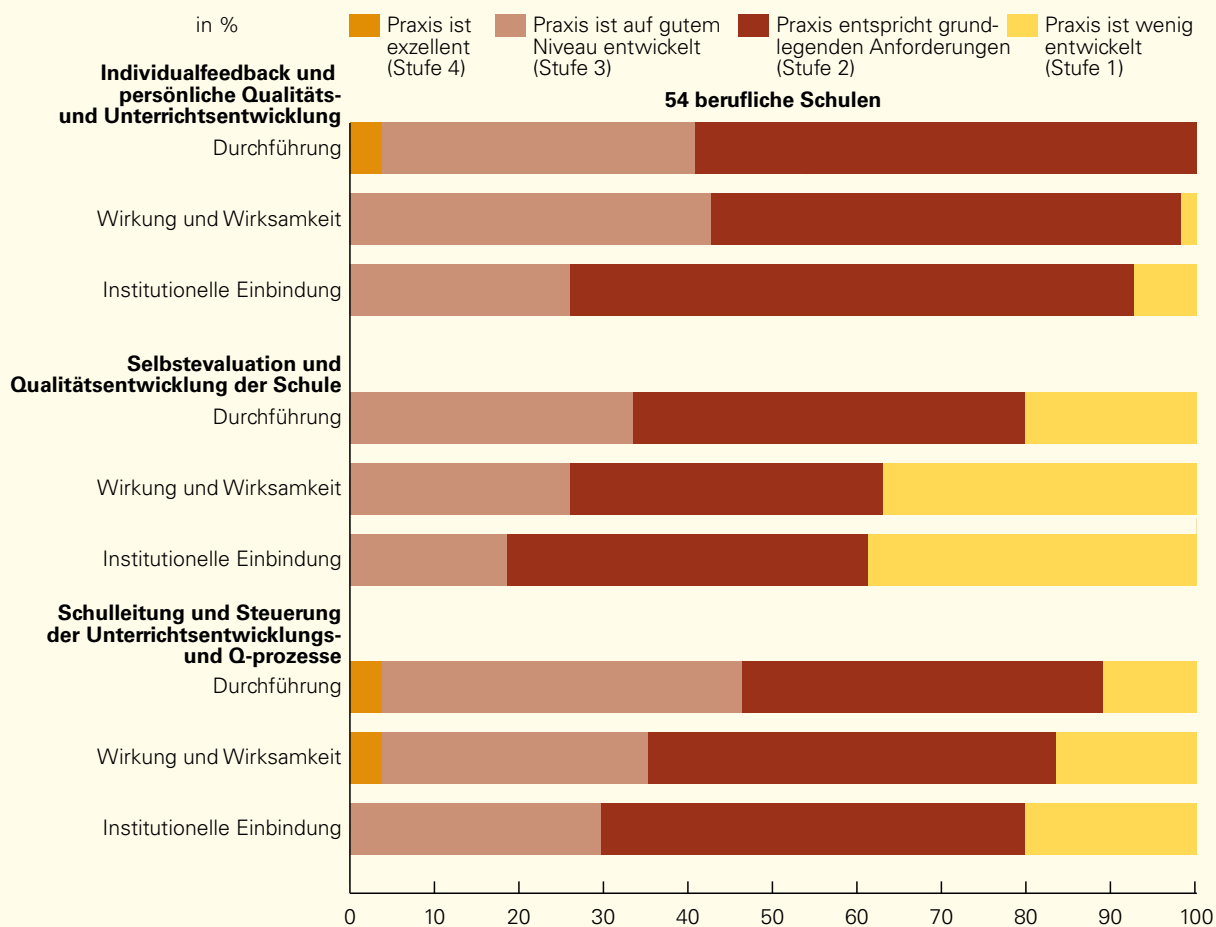
Der Qualitätsbereich „Selbstevaluation und Qualitätsentwicklung der Schule“ ist der Bereich, bei dem am häufigsten eine „wenig entwickelte Praxis“ rückgemeldet wurde. Die Anteile rangieren von gut 20 % (Durchführung) über 37 % (Wirkung und Wirksamkeit) bis zu rund 39 % (institutionelle Einbindung). Daher ergeben sich in diesen Bereichen die meisten Entwick-

14 Vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung (2013), S. 28.

15 Die zweite Evaluation erfolgte auf Wunsch der Schule.

I 2.2 (G1)

Entwicklungsstufen der beruflichen Schulen im Schuljahr 2013/14 in Baden-Württemberg in den einzelnen Qualitätsbereichen und Aspekten



Datenquelle: Landesinstitut für Schulentwicklung.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

267 15

lungsbedarfe. Gleichzeitig erreicht je nach Aspekt ein Anteil von rund 19 % bis 33 % der Schulen eine auf gutem Niveau entwickelte Praxis (Grafik I 2.2 (G1)).

Im Qualitätsbereich „Schulleitung und Steuerung der Unterrichtsentwicklungs- und Qualitätsprozesse“ liegt der Anteil der Schulen, die eine „auf gutem Niveau entwickelte Praxis“ erreichen, je nach Aspekt bei 30 % bis 43 %. Eine „wenig entwickelte Praxis“ findet sich in diesem Bereich bei rund 11 % bis 20 % der Schulen (Grafik I 2.2 (G1)).

I 2.2.3 Vertiefende Analysen

Einschätzung der Qualitätskriterien im Detail

Tiefere Ergebnisse liefert eine Analyse der den jeweiligen Qualitätsbereichen zugeordneten Kriterien.

Insgesamt gibt es 40 Kriterien, die in Form von Aussagen formuliert sind. Die Einschätzung erfolgt auf einer vierstufigen Skala („nicht erreicht“, „in Ansätzen erreicht“, „erreicht“ und „in besonderem Maße erreicht“). Bezugspunkte sind hierbei jeweils die für die Entwicklungsstufe 3 „Die Praxis ist auf gutem Niveau entwickelt“ formulierten Kriterien.

Kriterien des Qualitätsbereichs „Individualfeedback und persönliche Qualitäts- und Unterrichtsentwicklung“

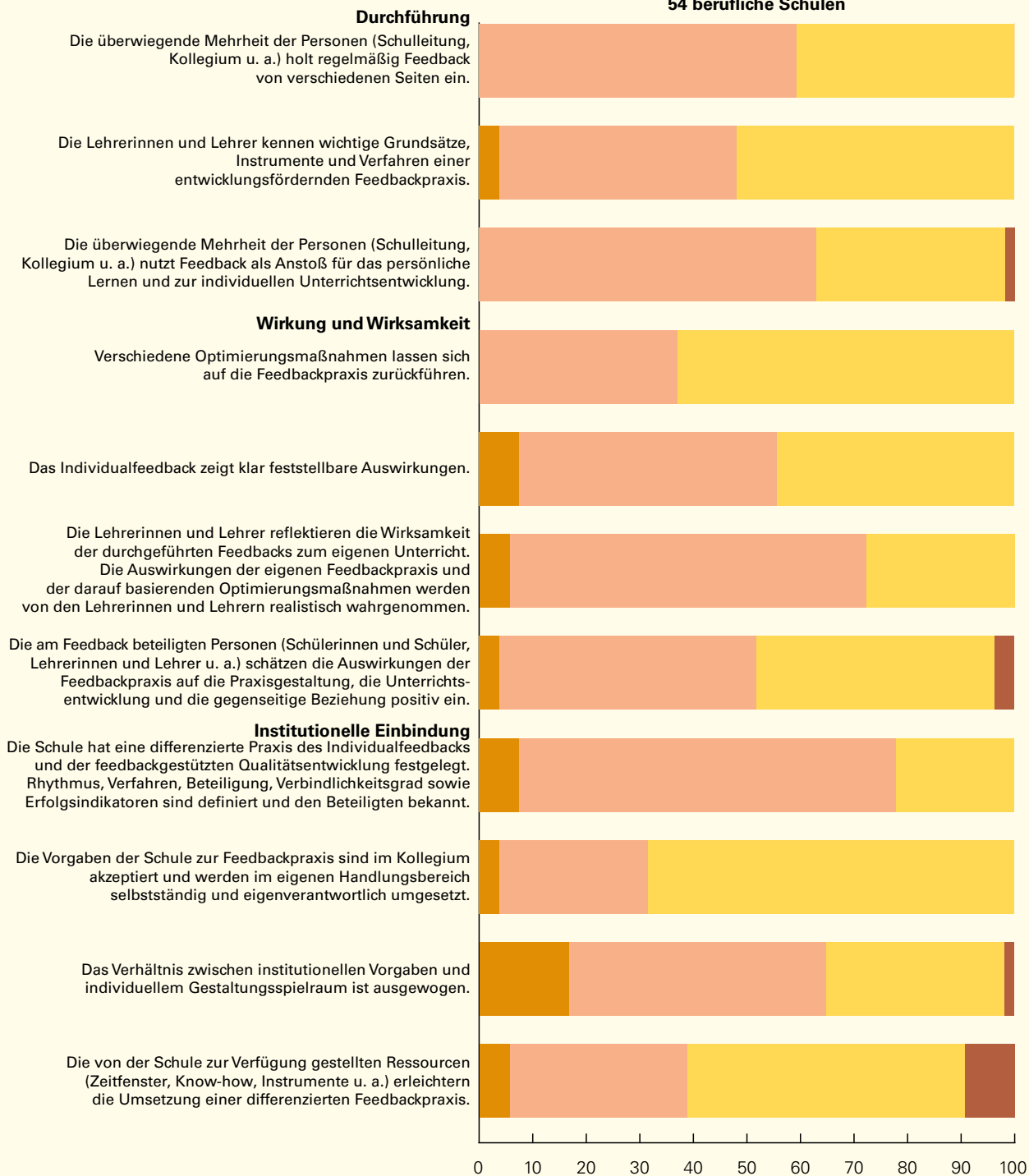
Für die Einschätzung der Kriterien im Qualitätsbereich „Individualfeedback und persönliche Qualitäts- und Unterrichtsentwicklung“ zeigt sich, dass sich die Kriterien überwiegend zwischen „in Ansätzen erreicht“ und „erreicht“ bewegen (Grafik I 2.2 (G2)).

I 2.2 (G2)

Einschätzung der Kriterien des Qualitätsbereichs *Individualfeedback und persönliche Qualitäts- und Unterrichtsentwicklung* an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg im Schuljahr 2013/14*)

in % nicht erreicht in Ansätzen erreicht erreicht in besonderem Maße erreicht

54 berufliche Schulen



*) Bezogen auf Entwicklungsstufe 3: „Die Praxis ist auf gutem Niveau entwickelt.“
Datenquelle: Landesinstitut für Schulentwicklung.

Hierbei schätzten die Evaluatorinnen und Evaluatoren als am häufigsten erreicht ein, dass

- sich verschiedene Optimierungsmaßnahmen auf die Feedbackpraxis zurückführen lassen,
- die Vorgaben der Schulen zur Feedbackpraxis im Kollegium akzeptiert sind und im eigenen Handlungsbereich selbstständig und eigenverantwortlich umgesetzt werden,
- die von der Schule zur Verfügung gestellten Ressourcen (Zeitfenster, Know-how, Instrumente u.a.) die Umsetzung einer differenzierten Feedbackpraxis erleichtern. Dieses Kriterium wurde außerdem bei fünf der Schulen als „in besonderem Maße erreicht“ eingeschätzt.

Die Kriterien, welche am häufigsten als „nicht erreicht“ oder „in Ansätzen erreicht“ eingeschätzt wurden, beziehen sich zum einen darauf, dass Lehrerinnen und Lehrer die „Wirksamkeit der durchgeführten Feedbacks zum eigenen Unterricht reflektieren“. Zwei weitere Kriterien betreffen die „Differenziertheit der Praxis des Individualfeedbacks und der feedbackgestützten Qualitätsentwicklung“ sowie die „Ausgewogenheit des Verhältnisses zwischen institutionellen Vorgaben und individuellem Gestaltungsspielraum“.

Kriterien des Qualitätsbereichs „Selbstevaluation und Qualitätsentwicklung der Schule“

Die Auswertungen der Einschätzungen der Qualitätskriterien bestätigen das heterogene Bild, welches sich bereits bei der Auswertung auf der Ebene der Qualitätsbereiche in allgemeiner Form zeigte. Insgesamt haben die Schulen in diesem Bereich noch den größten Entwicklungsbedarf (Grafik I 2.2 (G3)).

Als am häufigsten „erreicht“ oder „in besonderem Maße erreicht“ wurden eingeschätzt, dass

- sich die für die Evaluations- und Entwicklungsprojekte zuständigen Lehrerinnen und Lehrer für eine sorgfältige Umsetzung der entsprechenden Ziele und Aufträge engagieren und
- die Schule geeignete Rahmenbedingungen und Ressourcen für die Evaluations- und Entwicklungsprozesse zur Verfügung stellt.

Von den Evaluatorinnen und Evaluatoren am häufigsten als „in Ansätzen erreicht“ oder „nicht erreicht“ eingeschätzt wurden Kriterien, die sich auf den gezielten „Aufbau und Erprobung eines differenzierten Repertoires an Verfahren zur Selbstevaluation und

Entwicklung“ beziehen bzw. die „kritische Überprüfung von Evaluations- und Entwicklungsmaßnahmen im Hinblick auf die gesetzten Ziele und Erwartungen der Betroffenen“ zum Inhalt haben. „In Ansätzen erreicht“ oder „nicht erreicht“ wurde ferner vergleichsweise häufig vergeben für die Kriterien „konzeptionelle Grundlagen zur differenzierten und systematischen Durchführung von datengestützten Selbstevaluationen“ sowie für die geforderte „hohe Akzeptanz und Selbstverständlichkeit von Selbstevaluationen und von evaluationsgestützten Entwicklungsprozessen“.

Kriterien des Qualitätsbereichs „Schulleitung und Steuerung der Unterrichtsentwicklungs- und Q-Prozesse“

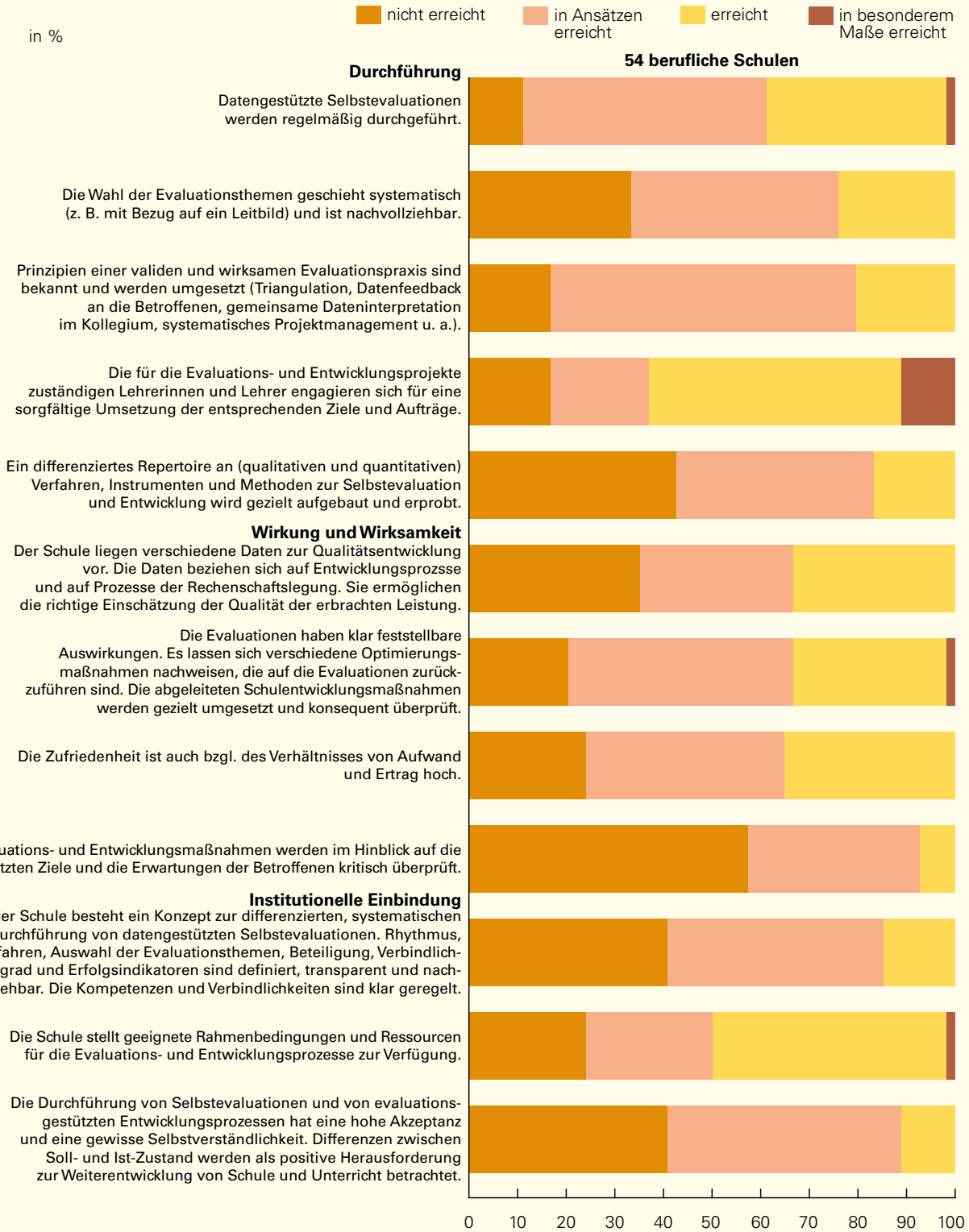
Die im Folgenden genannten Kriterien im Qualitätsbereich „Schulleitung und Steuerung der Unterrichtsentwicklungs- und Q-Prozesse“ (Grafik I 2.2 (G4)) werden bei mindestens 50 % der Schulen als „erreicht“ oder „in besonderem Maße erreicht“ eingestuft:

- An der Schule wird ein funktionsfähiges und wirksames QM aufgebaut und umgesetzt. Hierfür erfährt das Kollegium Wertschätzung durch die Schulleitung. QM ist Schulführungsaufgabe.
- Die Schulleitung verfügt über differenziertes, konzeptionelles Wissen und praktisches Know-how zur Umsetzung eines ganzheitlichen QM.
- Die Anliegen des QM werden von der Schulleitung mit dem notwendigen Gewicht gegenüber dem Kollegium sowie den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern vertreten.
- Das Kollegium zeigt ein starkes Qualitätsbewusstsein. Eine hohe Qualitätsverantwortung kann sowohl für den Unterricht als auch für die gesamte Schule festgestellt werden.
- Die Schule unterstützt die Maßnahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung durch gute Rahmenbedingungen.

Die beiden am häufigsten als „in Ansätzen erreicht“ oder „nicht erreicht“ bewerteten Kriterien beziehen sich zum einen auf das „Dokumentieren von klaren und differenzierten Zielen der Unterrichtsentwicklung“ sowie von „Verfahren zu deren Realisierung in mittel- bis langfristigen Konzepten“. Zum anderen betreffen sie die „Festlegung von differenzierten und wirksamen Maßnahmen für das rechtzeitige Erkennen und Beseitigen von Qualitätsdefiziten auf individueller und auf organisatorischer Ebene“.

I 2.2 (G3)

Einschätzung der Kriterien des Qualitätsbereichs *Selbstevaluation und Qualitätsentwicklung der Schule* an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg im Schuljahr 2013/14*



*) Bezogen auf Entwicklungsstufe 3: „Die Praxis ist auf gutem Niveau entwickelt.“
 Datenquelle: Landesinstitut für Schulentwicklung.

I 2.2 (G4)

Einschätzung der Kriterien des Qualitätsbereichs Schulleitung und Steuerung der Unterrichtsentwicklungs- und Q-Prozesse an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg im Schuljahr 2013/14*)

in %

■ nicht erreicht
 ■ in Ansätzen erreicht
 ■ erreicht
 ■ in besonderem Maße erreicht

54 berufliche Schulen

An der Schule wird ein funktionsfähiges und wirksames QM aufgebaut und umgesetzt. Hierfür erfährt das Kollegium Wertschätzung durch die Schulleitung. QM ist Schulführungsaufgabe.

Es findet eine systematische Unterrichtsentwicklung statt, die an den Zielen der Schule ausgerichtet ist.

Projekte zur Unterrichtsentwicklung werden systematisch geplant. Dafür werden passende Werkzeuge des Projektmanagements verwendet. Die Projektschritte werden umfassend dokumentiert. (...)

Die Schulleitung verfügt über differenziertes, konzeptionelles Wissen und praktisches Know-how zur Umsetzung eines ganzheitlichen QM.

Die Schulleitung verfügt über geeignete Instrumente und Verfahren, um gravierende Qualitätsdefizite rechtzeitig zu erkennen und wirksam anzugehen.

Die Anliegen des QM werden von der Schulleitung mit dem notwendigen Gewicht gegenüber dem Kollegium sowie den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern vertreten. (...)

Wirkung und Wirksamkeit

Das Kollegium zeigt ein starkes Qualitätsbewusstsein. Eine hohe Qualitätsverantwortung kann sowohl für den Unterricht als auch für die gesamte Schule festgestellt werden

Die Schule setzt sich mit der Gestaltung der Unterrichtsentwicklung kritisch auseinander, neue Konzepte hierzu werden systematisch entwickelt, erprobt und evaluiert.

Die Evaluationsergebnisse werden als hilfreich und bedeutungsvoll für die Steuerung der Schulentwicklung wahrgenommen.

Durch das QM werden gravierende Qualitätsdefizite rechtzeitig erkannt und wirksam beseitigt. Dies betrifft sowohl den individuellen als auch den institutionellen Bereich.

Das Qualitätskonzept genießt an der Schule hohe Akzeptanz. Das Verhältnis von Aufwand und Ertrag wird als sinnvoll beurteilt.

Institutionelle Einbindung

Ein ganzheitliches und umfassendes Qualitätskonzept liegt schriftlich vor. Die Zuständigkeiten und Verbindlichkeiten werden darin geregelt.

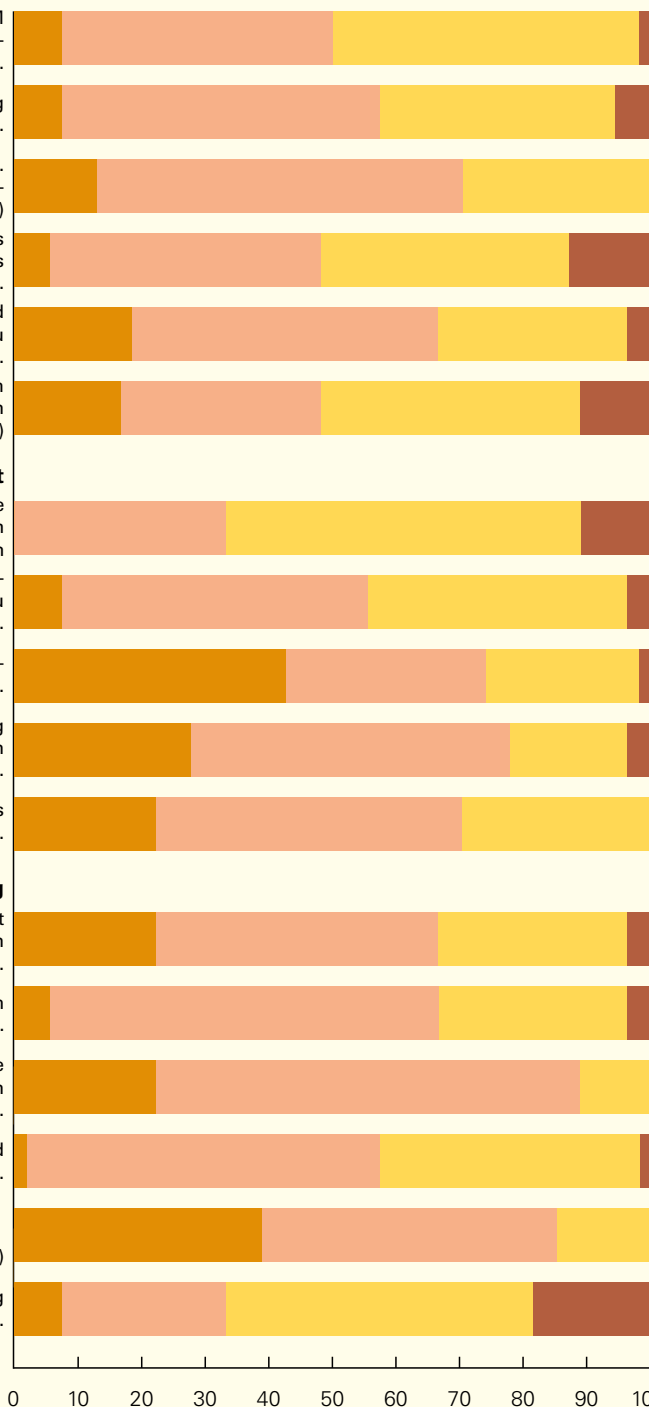
Vorstellungen zur Schul- und Unterrichtsqualität sind gemeinsam entwickelt und festgeschrieben (z. B. als Qualitätsleitbild).

Klare und differenzierte Ziele der Unterrichtsentwicklung sowie Verfahren zu deren Realisierung sind in mittel- bis langfristigen Konzepten dokumentiert.

Die Qualitätsmaßnahmen und ihre Ergebnisse sind dokumentiert.

Differenzierte und wirksame Maßnahmen für das rechtzeitige Erkennen und Beseitigen von Qualitätsdefiziten auf individueller und auf organisatorischer Ebene sind festgelegt. (...)

Die Schule unterstützt die Maßnahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung durch gute Rahmenbedingungen.



*) Bezogen auf Entwicklungsstufe 3: „Die Praxis ist auf gutem Niveau entwickelt.“
 Datenquelle: Landesinstitut für Schulentwicklung.

I 3 Lernstandserhebungen

Mit der Einführung von Bildungsstandards im Bereich der allgemein bildenden Schulen ist eine systemische Umstellung von der Vorgabe dessen, was unterrichtet werden muss (Input-Steuerung), auf die Festlegung dessen, was letztlich gelernt werden soll (Output-Steuerung) verbunden. Um auf der Ebene der Output-Steuerung den Lernstand der Schülerinnen und Schüler differenziert abbilden zu können, werden standardisierte Erhebungen durchgeführt. Diese überprüfen zu festgelegten Terminen den Lernstand von Klassen und von einzelnen Schülerinnen und Schülern in Bezug auf die Bildungsstandards. Durch die Rückmeldung der Ergebnisse erhalten Lehrkräfte objektive Informationen, die zur Weiterentwicklung von Schule und Unterricht genutzt werden können.

In Baden-Württemberg werden an den Grundschulen die Vergleichsarbeiten VERA 3 als Verfahren zur Lernstandserhebung eingesetzt (**Kapitel I 3.1**). An den weiterführenden Schulen waren es bislang die Vergleichsarbeiten DVA (**Kapitel I 3.2**), die künftig durch das Verfahren VERA 8 abgelöst werden. In Klassenstufe 5 wird mit Lernstand 5 ein neues Verfahren implementiert, das eine prospektive Diagnose und Förderung der Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Sekundarstufe ermöglicht (**Kapitel I 3.3**).

I 3.1 Vergleichsarbeiten an Grundschulen (VERA 3)

Seit dem Schuljahr 2008/09 beteiligt sich Baden-Württemberg in der Jahrgangsstufe 3 mit allen öffentlichen Grundschulen an der länderübergreifend eingesetzten Lernstandserhebung VERA 3 (Vergleichsarbeiten in der Grundschule). Die standardisierten Tests orientieren sich an den von der Kultusministerkonferenz (KMK) für den Primarbereich vereinbarten Bildungsstandards in den Fächern Deutsch¹⁶ und Mathematik¹⁷. Diese sind als Regelstandards definiert und beschreiben Kompetenzen, die im Durchschnitt von allen Schülerinnen und Schülern bis zum Ende der Klasse 4 erreicht werden sollen.

16 http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf [Stand: 16.01.2015].

17 http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Mathe-Primar.pdf [Stand: 16.01.2015].

Zuständig für die Konzeption der Vergleichsarbeiten ist das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) in Berlin. Wie die anderen beteiligten Bundesländer entsendet auch Baden-Württemberg zur Aufgabenentwicklung landeseigene Expertinnen und Experten. Diese sichern den Bezug des Gesamttests zu den baden-württembergischen Bildungsplänen für die Grundschule.

Testung zentraler Kompetenzbereiche

Jährlich wird in Deutsch der Kompetenzbereich *Lesen – mit Texten und Medien umgehen* (im Folgenden: *Lesen*) und ein weiterer Kompetenzbereich getestet; im Jahr 2014 war dies *richtig schreiben* aus dem Kompetenzbereich *Schreiben* (im Folgenden: *Rechtschreiben*). In Mathematik werden jährlich zwei wechselnde Kompetenzbereiche getestet, von denen einer dem des Vorjahres entspricht, im Jahr 2014 waren dies die Kompetenzbereiche *Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit* sowie *Raum und Form*.

Differenzierte Rückmeldung des Leistungsstands

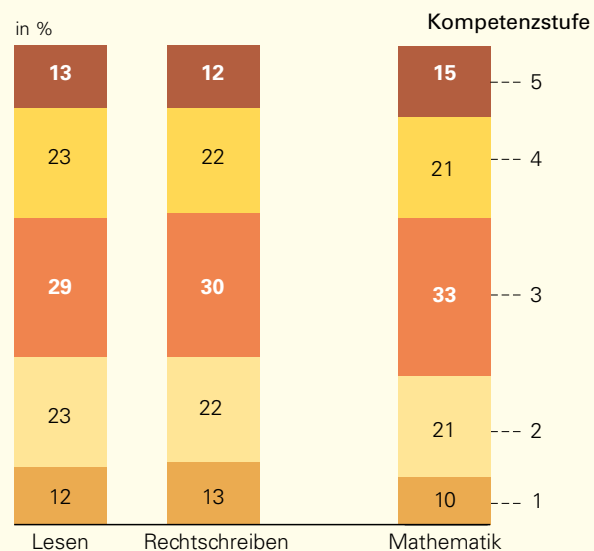
Die Ergebnisse von Vergleichsarbeiten bieten einerseits zuverlässige Informationen darüber, welche Lernergebnisse Schülerinnen und Schüler der dritten Jahrgangsstufe in ausgewählten Kompetenzbereichen der Fächer Deutsch und Mathematik erreicht haben und wie weit sie auf dem Weg zur Erreichung der nationalen Bildungsstandards bereits fortgeschritten sind. Darüber hinaus bilden Vergleichsarbeiten eine wichtige Grundlage für eine systematische Schul- und Unterrichtsentwicklung. So lassen sich nach einer gründlichen Ergebnisanalyse Impulse für die Unterrichtspraxis ableiten. Ebenso können die Ergebnisse im Rahmen fachdidaktischer Diskussionen genutzt werden. Die Möglichkeit zu einer differenzierten Betrachtung der Klassen- und Schulergebnisse ist bei VERA 3 durch unterschiedliche Vergleichsarten gegeben:

An den Bildungsstandards orientierter Leistungsvergleich: Der Vergleich der Leistungen der Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage von Kompetenzstufen (s. nächster Abschnitt) ermöglicht eine direkte Orientierung an den Bildungsstandards und eine unmittelbare inhaltliche Interpretation der Ergebnisse.

Bezugsgruppenorientierter Vergleich: Diese Art der Darstellung ermöglicht eine vergleichende Betrachtung der Leistungen in der eigenen Klasse in Bezug auf

I 3.1 (G1)

Erwartete Verteilung der Schülerschaft in der Jahrgangsstufe 4 auf die Kompetenzstufen in Lesen, Rechtschreiben und Mathematik



Datenquelle: Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

271 15

die Gruppe aller Schülerinnen und Schüler des eigenen Bundeslandes.

Vergleich mit den Einschätzungen der Lehrkraft (Diagnosegenauigkeit¹⁸): Vor den Vergleichsarbeiten können Lehrkräfte auf freiwilliger Basis einschätzen, wie viele Schülerinnen und Schüler der eigenen Klasse die jeweiligen Aufgaben lösen. Diese Einschätzungen werden in der Ergebnisrückmeldung den tatsächlichen Ergebnissen gegenübergestellt. Hieraus ergeben sich Hinweise darauf, wie gut eine Lehrkraft inhaltliche Anforderungen von Aufgaben bezogen auf das Leistungsniveau der Klasse einschätzen kann. Dies wiederum kann von Lehrkräften zur Reflexion darüber herangezogen werden, inwieweit auch im normalen Unterricht das den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung gestellte Aufgabenmaterial an das Leistungsniveau der Klasse angepasst ist.

18 Die hier realisierte aufgabenbezogene Diagnosegenauigkeit ist eine von mehreren Aspekten der diagnostischen Kompetenz. Eine ausführliche Darstellung der diagnostischen Expertise von Lehrkräften ist zum Beispiel zu finden bei Helmke, A. (2010), S. 121-143.

Leistung und Kompetenzstufen

Die Ergebnisse in den überprüften Kompetenzbereichen werden auf jeweils fünf Kompetenzstufen zurückgemeldet. Da VERA 3 die Kompetenzen der nationalen Bildungsstandards für den Primarbereich zugrunde legt, können mithilfe der Tests in den geprüften Bereichen Stärken und Schwächen der Drittklässlerinnen und Drittklässler bezogen auf die zu erreichenden Kompetenzen zum Ende der Klasse 4 ermittelt werden. Die Kurzbeschreibungen der einzelnen Kompetenzstufen finden sich in Tabelle I 3.1 (T1). Detaillierte Beschreibungen der aktuell gültigen Kompetenzstufenmodelle können auf der Homepage des IQB abgerufen werden.¹⁹ Bezüglich der Kompetenzstufenmodelle in Deutsch ist einschränkend zu beachten, dass die Modelle derzeit lediglich in einer von der KMK verabschiedeten Entwurfsfassung vorliegen. Diese werden nach einem Fachgespräch mit Vertreterinnen und Vertretern pädagogischer und fachlich relevanter Verbände gegenwärtig überarbeitet.

In Grafik I 3.1 (G1) sind die erwarteten Kompetenzstufenverteilungen von Schülerinnen und Schülern in der 4. Klasse im Fach Mathematik und den Kompetenzbereichen *Lesen* sowie *Rechtschreiben* dargestellt, die auf Basis einer für ganz Deutschland repräsentativen Vergleichsstichprobe von Viertklässlerinnen und Viertklässlern ermittelt wurden. Bei der Interpretation der Ergebnisse von VERA 3 muss berücksichtigt werden, dass es sich um die Leistungen von Kindern der 3. Jahrgangsstufe handelt, die diesen erwarteten Verteilungen noch nicht in vollem Umfang entsprechen können.

Zusammensetzung der Schülerschaft

In Baden-Württemberg nahmen im Jahr 2014 etwa 90 000 Grundschülerinnen und Grundschüler an VERA 3 teil. Mit einem Anteil von 50,7 % sind Mädchen etwas stärker vertreten als Jungen. In Tabelle I 3.1 (T2) ist die Zusammensetzung der Schülerschaft in Bezug auf die bei VERA 3 erhobenen Merkmale dargestellt. Diese wurden über die Angaben bzw. Einschätzungen der Lehrkräfte erfasst. Etwa ein Sechstel aller Schülerinnen und Schüler (17,2 %) sprechen nach diesen Angaben im Alltag eine andere Sprache als Deutsch. 3,6 % der Schülerinnen und Schüler wiederholten zum Zeitpunkt der Durchführung von VERA 3 die 3. Klasse und bei 6,1 % lag eine Teilleistungsstörung in Deutsch vor.

19 <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm> (Stand: 11.03.2015)

I 3.1 (T1) Allgemeine Kurzbeschreibung der Kompetenzstufenmodelle bei VERA 3 für die im Jahr 2014 getesteten Kompetenzbereiche

Kompetenzstufe		Deutsch		Mathematik
		Lesen	Rechtschreiben ¹⁾	Globalmodell ²⁾
5	Optimalstandard	auf zentrale Aspekte des Textes bezogene Aussagen selbstständig begründen	schwierige Lautverbindungen bewältigen und vielfältige Rechtschreibstrategien beherrschen	Modellierung komplexer Probleme unter selbstständiger Entwicklung geeigneter Strategien
4	Regelstandard plus	für die Herstellung von Kohärenz auf der Ebene des Textes wesentliche Aspekte erfassen	fortgeschrittene Rechtschreibstrategien (zum Beispiel Nominalisierung) anwenden und erweitertes Regelwissen formulieren (zum Beispiel vokalische Ableitung)	sicheres und flexibles Anwenden von begrifflichem Wissen und Prozeduren im curricularen Umfang
3	Regelstandard	verstreute Informationen miteinander verknüpfen und den Text ansatzweise als ganzen erfassen	elementare Rechtschreibstrategien (zum Beispiel Ableiten) anwenden und elementares Regelwissen formulieren (zum Beispiel Auslautverhärtung)	Erkennen und Nutzen von Zusammenhängen in einem vertrauten (mathematischen und sachbezogenen) Kontext
2	Mindeststandard	benachbarte Informationen miteinander verknüpfen	elementare Laut-Buchstaben-Beziehungen beherrschen	einfache Anwendungen von Grundlagenwissen (Routineprozeduren in einem klar strukturierten Kontext)
1	unter Mindeststandard	explizit angegebene Einzelinformationen identifizieren	Wörter nach Lautstruktur schreiben	technische Grundlagen (Routineprozeduren auf Grundlage einfachen begrifflichen Wissens)

1) Die Kurzbeschreibungen für Rechtschreiben wurden vom Landesinstitut für Schulentwicklung erstellt, da im bundesweiten Kompetenzstufenmodell keine Kurzbeschreibungen vorhanden sind. – 2) Das Modell zu den Bildungsstandards in Mathematik ist global definiert und lässt sich auf alle Teilbereiche anwenden.
Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Überblick

In Grafik I 3.1 (G2) sind die prozentualen Anteile der Schülerinnen und Schüler in den fünf Kompetenzstufen für die Kompetenzbereiche des Faches Deutsch (*Lesen* und *Rechtschreiben*) und des Faches Mathematik (*Daten, Häufigkeit* und *Wahrscheinlichkeit* sowie *Raum* und *Form*) dargestellt.

Im Kompetenzbereich *Lesen* im Fach Deutsch erreichen 60 % der Schülerinnen und Schüler bereits in Klasse 3 einen Kompetenzstand, der mindestens dem Regelstandard (Kompetenzstufe 3) oder höher zuzuordnen ist, wobei 16 % aller Schülerinnen und Schüler die höchste Kompetenzstufe erreichen. Dies übertrifft den Anteil der in der national repräsentativen Vergleichsstichprobe in der 4. Klasse erreicht wurde (13 %). Der Anteil der baden-württembergischen Schülerinnen und Schüler, die mit Kompetenzstufe 1 ein Jahr vor dem Ende der Grundschulzeit nicht den Mindeststandard im *Lesen* aufweisen, liegt bei 20 %. Damit ist die unterste Kompetenzstufe erwartungsgemäß stärker besetzt als in der national repräsentativen

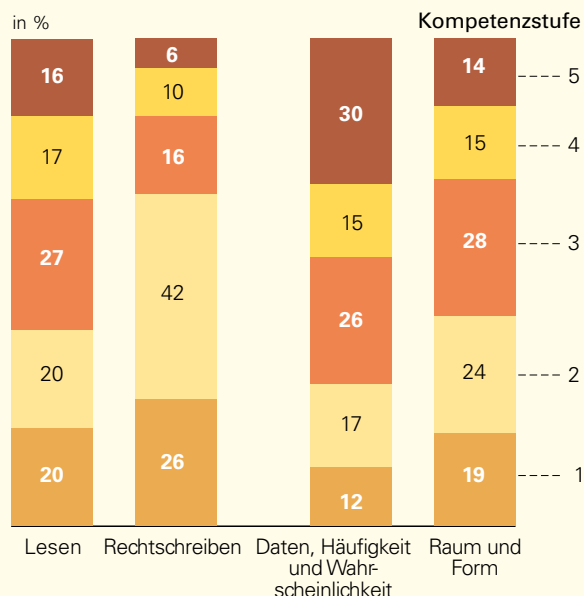
Vergleichsstichprobe der Jahrgangsstufe 4 (12 %).

Die Rechtschreibkompetenz von Grundschulkindern erfährt zwischen der dritten und vierten Jahrgangsstufe eine starke quantitative und qualitative Weiterentwicklung. Am Ende der Grundschulzeit können nicht nur mehr Worte korrekt geschrieben werden, es ist darüber hinaus ein umfangreicheres Regelwissen vorhanden und mehr Rechtschreibstrategien werden beherrscht. Die im Landesdurchschnitt ermittelte Kompetenzstufenverteilung im Bereich Rechtschreibung weicht aus diesen Gründen stark von der Verteilung im Bereich Lesen ab. In einer bundesweiten Pilotierungsstichprobe wurde deutlich, dass die Leistungsunterschiede zwischen dritter und vierter Jahrgangsstufe in Rechtschreiben wesentlich größer sind als im Kompetenzbereich Lesen.

Diese Verschiebung – größere Anteile in den unteren Kompetenzstufen, geringere in den oberen – zeigt sich auch in den Ergebnissen für Baden-Württemberg. Im Kompetenzbereich *Rechtschreiben* erreicht lediglich ein knappes Drittel der Schülerschaft mindestens den

I 3.1 (G2)

Gesamtverteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen in Baden-Württemberg 2014



Anmerkung: Die Verteilung der Schülerschaft auf die Kompetenzstufen ist zwischen den Kompetenzbereichen nicht unmittelbar vergleichbar, da die Kompetenzbereiche nicht gemeinsam normiert werden.

Datenquelle: Landesinstitut für Schulentwicklung.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

272 15

Regelstandard, 6 % sind der höchsten Kompetenzstufe zuzuordnen. 42 % erreichen mit Kompetenzstufe 2 den Mindeststandard und rund jedes vierte Kind erreicht in diesem Bereich eine Kompetenz, die noch nicht dem Mindeststandard entspricht. Betrachtet man die unteren beiden Kompetenzstufen gemeinsam,

zeigt sich im Vergleich mit der repräsentativen Stichprobe der Jahrgangsstufe 4, dass die unteren Kompetenzstufen insgesamt doppelt so stark besetzt sind. So erreichen in der Vergleichsstichprobe lediglich 35 % der Schülerinnen und Schüler noch nicht den Regelstandard. Ebenso sind in Klasse 3 in Baden-Württemberg die beiden oberen Kompetenzstufen nur etwa halb so stark besetzt wie in der Vergleichsstichprobe in Klasse 4.

Im Fach Mathematik erreichen im Kompetenzbereich *Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit* über 70 % der Schülerinnen und Schüler eine Kompetenz, die bereits dem Regelstandard oder höher entspricht, 30 % erreichen sogar den Optimalstandard. 12 % der Drittklässler liegen unterhalb des Mindeststandards für Klasse 4. Im Kompetenzbereich *Raum und Form* zeigt über die Hälfte (57 %) der Schülerinnen und Schüler in der 3. Klasse eine Kompetenz, die dem Regelstandard oder einer höheren Kompetenz entspricht, 14 % erreichen Kompetenzstufe 5. Etwas weniger als ein Fünftel (19 %) aller Schülerinnen und Schüler erreicht den Mindeststandard noch nicht.

In der repräsentativen Vergleichsstichprobe der Jahrgangsstufe 4 werden im Globalmodell für das Fach Mathematik die unteren beiden Kompetenzstufen zusammen von 31 % der Schülerschaft besetzt. Ein Drittel erreicht mit Kompetenzstufe 3 den Regelstandard und stark ein weiteres Drittel ein darüber liegendes Niveau. Erwartungsgemäß sollten die Ergebnisse für die Schülerinnen und Schüler der 3. Jahrgangsstufe niedriger ausfallen. Dies ist im Kompetenzbereich *Raum und Form* der Fall. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Mindeststandard noch nicht erreichen, ist knapp doppelt so hoch wie in der Ver-

I 3.1 (T2) **Zusammensetzung der Schülerschaft 2014 nach erhobenen Merkmalen**

Merkmal	Anteil in %
Geschlecht	weiblich 50,7
	männlich 49,3
Klassenwiederholer/-innen	3,6
Sonderpädagogischer Förderbedarf ¹⁾	2,2
Ausgesetzte Deutschnote aufgrund nichtdeutscher Herkunftssprache ²⁾	0,6
Teilleistungsstörung Deutsch	6,1
Nichtdeutsche Alltagssprache	17,2

1) Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die in Regelklassen unterrichtet werden, gehen nicht in die weiteren Berechnungen ein. Gleiches gilt für Schülerinnen und Schüler mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen. – 2) Vgl. Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums „Grundsätze zum Unterricht für Kinder und Jugendliche mit Sprachförderbedarf an allgemein bildenden und beruflichen Schulen“ (gültig seit: 01.08.2010).

Datenquelle: Landesinstitut für Schulentwicklung.
Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

gleichsstichprobe. Der Anteil, der lediglich den Mindeststandard erreicht, ist ebenfalls etwas höher. Eine Ausnahme bildet die höchste Kompetenzstufe. Hier erreichen vergleichbar große Anteile der Schülerinnen und Schüler der 3. Jahrgangsstufe aus Baden-Württemberg den Optimalstandard wie in der Vergleichsstichprobe aus Jahrgangsstufe 4.

Im Kompetenzbereich *Daten, Häufigkeit* und *Wahrscheinlichkeit* erreichen 29 % der baden-württembergischen Drittklässlerinnen und Drittklässler noch nicht den Regelstandard. Damit ist der leistungsschwächere Anteil der Schülerinnen und Schüler geringer als es bei der 4. Jahrgangsstufe der Vergleichsstichprobe – bezogen auf das Globalmodell Mathematik – der Fall ist.

I 3.2 Vergleichsarbeiten an weiterführenden Schulen (DVA)

Die Vergleichsarbeiten DVA

Die an öffentlichen Werkreal-/Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien verpflichtend durchgeführten Vergleichsarbeiten DVA sind standardisierte Tests, die den Lernstand von Klassen und einzelnen Schülerinnen und Schülern in Bezug auf die baden-württembergischen Bildungsstandards überprüfen. Die Vergleichsarbeiten wurden zu Beginn des Schuljahres 2014/15 letztmalig an Werkreal-/Hauptschulen in der Klassenstufe 7 und an Realschulen und Gymnasien in den Klassenstufen 7 und 9 eingesetzt. Überprüft wurden dabei jeweils ausgewählte Schwerpunktbereiche der Bildungsstandards des vorausgehenden Bildungsabschnitts. Durch standardisierte Korrekturanweisungen und einen Vergleich mit dem

baden-württembergischen Leistungsdurchschnitt liefern die Ergebnismeldungen auf Klassen- bzw. Schulebene objektive Informationen, die von Fachlehrkräften und Schulteams zur Weiterentwicklung von Schule und Unterricht genutzt werden können. Im Hinblick auf einzelne Schülerinnen und Schüler werden individuelle Lernstände in den getesteten Schwerpunktbereichen deutlich. Die Vergleichsarbeiten stellen ein verpflichtendes Instrument der Selbstevaluation dar und sind ein wichtiges Element der Qualitätsentwicklung an Schulen. Der Umgang mit den Ergebnissen der Vergleichsarbeiten wird im Rahmen der Fremdevaluation überprüft. Informationen zur Neukonzeption der Vergleichsarbeiten finden sich in **Kapitel I 3.3**.

Die Vergleichsarbeiten DVA wurden am Landesinstitut für Schulentwicklung konzipiert. Im Jahr 2014 wurden erneut zwei Tests für Werkreal-/Hauptschulen, sechs Arbeiten für Realschulen und sieben weitere Vergleichsarbeiten für Gymnasien entwickelt. Einen Überblick bietet Tabelle I 3.2 (T1).

Auf Grundlage einer Vorabtestung (Pilotierung) an einer repräsentativen Stichprobe baden-württembergischer Schülerinnen und Schüler werden geeignete Aufgaben für die Durchführung der Vergleichsarbeiten ausgewählt. Hierzu werden die Vergleichsarbeiten so zusammengestellt, dass zum einen leistungsmäßig durchschnittliche Schülerinnen und Schüler im Idealfall etwa 50 % der Aufgaben des Tests lösen und zum anderen die Anzahl der Aufgaben es zulässt, die Testleistungen von schwächeren und leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern differenziert betrachten zu können.

In erster Linie dienen die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten auf Klassen- bzw. Schulebene den Schulen selbst, damit diese für eine gezielte Schul- und Unter-

I 3.2 (T1) Vergleichsarbeiten DVA an öffentlichen allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg

Schulart	Jahrgangsstufe ¹⁾	Vergleichsarbeiten in den Fächern
Werkrealschule/Hauptschule	7	Deutsch, Mathematik
Realschule	7	Deutsch, Mathematik
	9	Deutsch, Mathematik, Pflichtfremdsprache Englisch oder Französisch
Gymnasium	7	Deutsch, Mathematik
	9	Deutsch, Mathematik, eine der Fremdsprachen Englisch, Französisch oder Latein ²⁾

1) Überprüft wird jeweils der Bildungsstandard des vorausgegangenen Bildungsabschnitts. – 2) Die Gesamtlehrerkonferenz entscheidet für die jeweilige Klasse, welche Fremdsprache getestet wird.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

richtsentwicklung genutzt werden können.²⁰ Zudem können die so gewonnenen Leistungsdaten auf Landesebene insgesamt betrachtet werden. Nachfolgend werden die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten an Werkreal-/Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien überblicksartig dargestellt. Bezüglich der Interpretation der berichteten Ergebnisse aus den drei Schularten muss dabei beachtet werden, dass sich die Testergebnisse von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Schularten nicht in Bezug auf die Höhe der jeweiligen Testleistungen miteinander vergleichen lassen: Da die Vergleichsarbeiten die Schülerleistungen

in Bezug auf die schulartspezifischen Bildungsstandards überprüfen und die Aufgabenschwierigkeiten darüber hinaus jeweils schulartspezifisch bestimmt werden, sind sowohl Inhalte als auch Ergebnisse der Vergleichsarbeiten verschiedener Schularten nicht unmittelbar miteinander in Beziehung zu setzen.

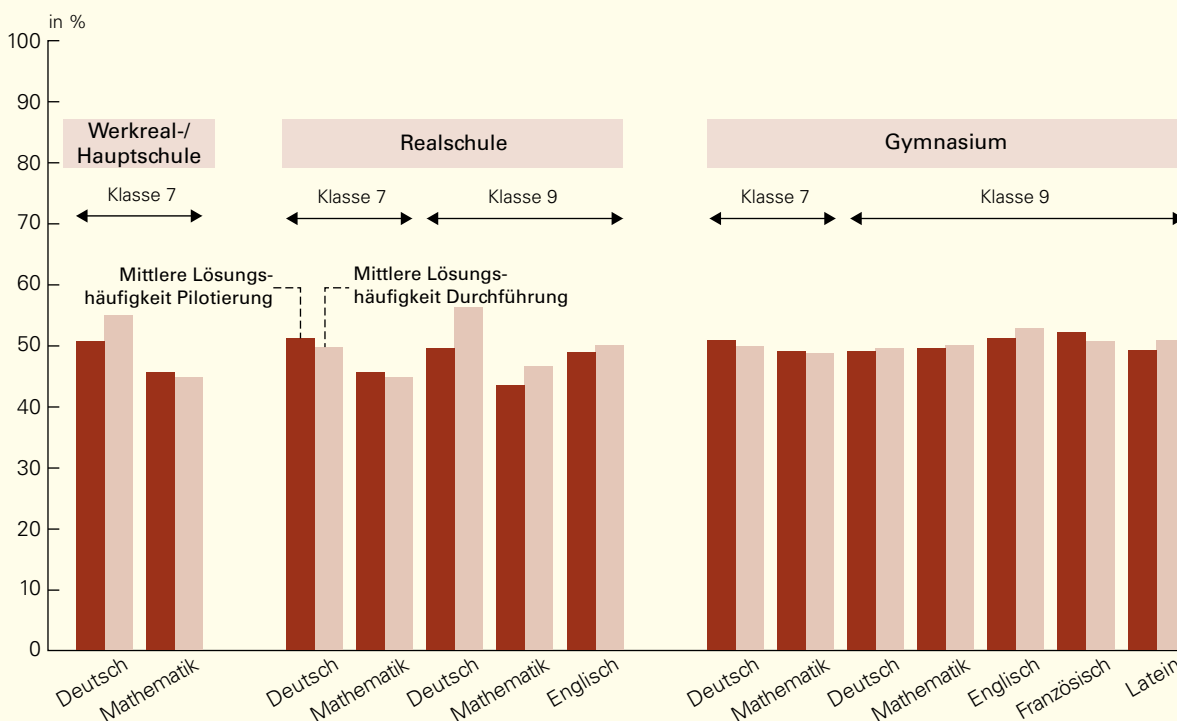
Ergebnisse der Vergleichsarbeiten DVA 2014

Die beteiligten Stichprobenschulen übersenden dem Landesinstitut für Schulentwicklung ihre DVA-Ergebnisse nach der Durchführung in anonymisierter Form für weitere Auswertungen. Von den Werkreal-/Hauptschulen liegen für beide Fächer jeweils Daten von über 1 000 Schülerinnen und Schülern vor. Bei den Vergleichsarbeiten an den Realschulen können Daten von jeweils rund 2 000 bis 2 200 Schülerinnen und Schülern ausgewertet werden. Im Fach Französisch wurden aufgrund der geringen Gesamtzahl an Realschulen mit Pflichtfremdsprache Französisch in diesem Jahr keine Ergebnismeldungen zurückgefordert. Für die Vergleichsarbeiten am Gymnasium sind in den Fächern

20 Da in diesem Bericht der Fokus auf den landesweiten Daten liegt, kann an dieser Stelle nicht auf den zentralen Aspekt der Nutzung der Daten in den Klassen/Schulen eingegangen werden. Auf dem Landesbildungsserver unter <http://www.schule-bw.de/entwicklung/lernstandserhebungen/dva/> [Stand: 16.01.2015] sind unter anderem die Ziele der Vergleichsarbeiten und Hinweise zum Umgang mit den Ergebnissen in der Klasse/Schule dargestellt.

I 3.2 (G1)

Aus der Pilotierung prognostizierte und tatsächliche mittlere Lösungshäufigkeiten der Vergleichsarbeiten DVA in Baden-Württemberg 2014



Anmerkung: Die Höhe der jeweiligen Testleistungen ist zwischen den Schularten nicht vergleichbar.
Datenquelle: Landesinstitut für Schulentwicklung.

Deutsch und Mathematik Daten von etwa 3 100 bis 3 200 Schülerinnen und Schülern vorhanden. In den Fremdsprachen liegen hingegen jeweils Daten von lediglich rund 1 850 Schülerinnen und Schülern im Fach Englisch, 1 000 Schülerinnen und Schülern im Fach Französisch und 700 Schülerinnen und Schülern im Fach Latein vor, da die Schulen selbst entscheiden, in welcher der drei Fremdsprachen eine Vergleichsarbeit geschrieben wird.

Mittlere Leistungsergebnisse

In Grafik 13.2 (G1) sind die aus der Pilotierung geschätzten mittleren prozentualen Lösungshäufigkeiten und die in der Durchführung der Vergleichsarbeiten empirisch ermittelten Ergebnisse abgebildet. In den meisten Fällen sind nur geringfügige Abweichungen der ermittelten Leistungsdurchschnitte von den aufgrund der Pilotierung geschätzten mittleren Lösungshäufigkeiten sichtbar. Die Lösungshäufigkeiten der Vergleichsarbeiten konnten auf Basis der Pilotierung mit hoher Genauigkeit prognostiziert werden. Tendenziell ergeben sich dabei in der Durchführung im Vergleich zur Pilotierung eher leichte Abweichungen der mittleren Lösungshäufigkeiten nach oben. Die Schülerinnen und Schüler haben demnach in manchen Fällen etwas bessere Leistungen erzielt, als dies aufgrund der Pilotierungsergebnisse zu erwarten war. Ein Grund hierfür könnte eine etwas höhere Bearbeitungsmotivation der Schülerinnen und Schüler bei der Durchführung der Vergleichsarbeiten im Vergleich zur Pilotierung sein.

Prozentuale Verteilungen der Leistungsergebnisse

Die prozentualen Verteilungen der Ergebnisse der Vergleichsarbeiten sind in Grafik 13.2 (G2) in sogenannten „Boxplots“ dargestellt. Diese zeigen, wie sich die Leistungen der Schülerinnen und Schüler über das gesamte Leistungsspektrum hinweg verteilen. In jedem Boxplot sind mehrere Leistungsbereiche markiert:

- In der Mitte der farbigen Box ist als Strich der so genannte *Median* eingezeichnet. Dieser kennzeichnet denjenigen Wert, der die Leistungsverteilung in zwei gleich große Hälften teilt. Die Hälfte der Schülerinnen und Schüler in einer Vergleichsarbeit zeigt also eine Leistung, die maximal diesem Wert entspricht, die andere Hälfte erreicht Leistungen, die darüber liegen. Im Boxplot für die Vergleichsarbeit Werkrealschule/Hauptschule Klasse 7 Mathematik (Grafik 13.2 (G2), links oben) liegt der Median beispielsweise bei 45 %. Die Hälfte der Schülerinnen und Schüler löst demnach maximal 45 % der Aufgaben; die andere Hälfte löst mehr als 45 % der Aufgaben.
- Die Begrenzungen der farbigen Box markieren jeweils die Grenze zum unteren bzw. oberen *Leistungs-*

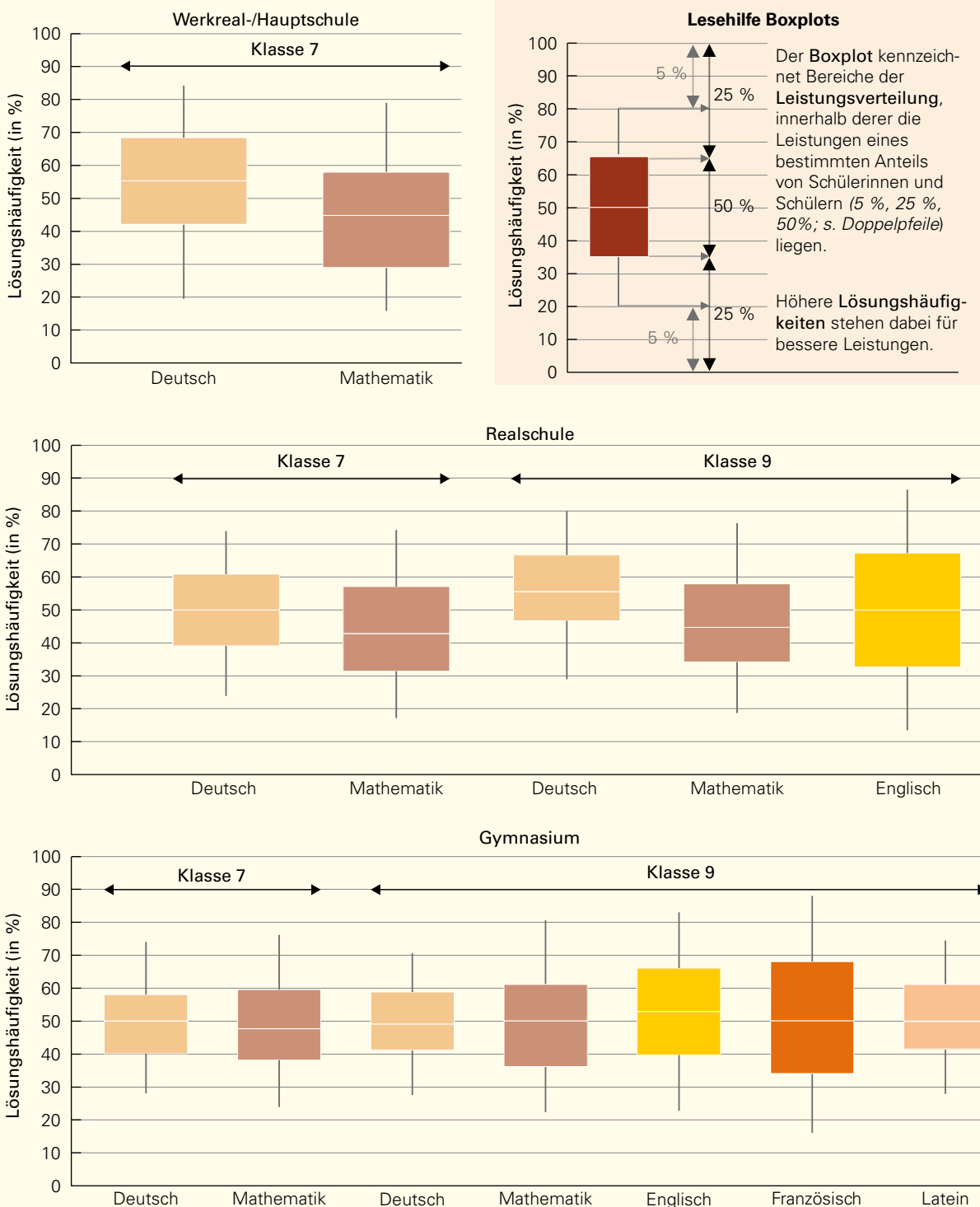
viertel. Unterhalb der Box liegt somit der Leistungsbereich der 25 % leistungsschwächsten Schülerinnen und Schüler; oberhalb der Box befindet sich der Leistungsbereich der 25 % leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler. Innerhalb der Box sind 50 % der Schülerinnen und Schüler mit ihren Leistungswerten repräsentiert. Bei der Vergleichsarbeit Werkrealschule/Hauptschule Klasse 7 Mathematik liegt die untere Begrenzung der Box zum Beispiel bei 29 %, das leistungsschwächste Viertel der Schülerinnen und Schüler löst also maximal 29 % der Aufgaben. Die obere Begrenzung der farbigen Box liegt bei 58 %, das leistungsstärkste Viertel der Schülerinnen und Schüler löst demnach mehr als 58 % der Aufgaben. Die Hälfte der Schülerinnen und Schüler erreicht somit Lösungshäufigkeiten von über 29 % und bis maximal 58 %.

- Nach oben und unten schließen sich an die farbige Box als Striche sogenannte *Whiskers* oder *Antennen* an. Deren Enden markieren unterhalb der Box den Leistungswert, den die 5 % schwächsten Schülerinnen und Schüler im Test maximal erreichen und oberhalb der Box den Leistungswert, den die 5 % besten Schülerinnen und Schüler noch übertreffen. In der Vergleichsarbeit Werkrealschule/Hauptschule Klasse 7 Mathematik lösen demnach die leistungsstärksten 5 % der Schülerinnen und Schüler über 79 % der Aufgaben, während im entsprechenden unteren Abschnitt der Leistungsverteilung maximal 16 % der Aufgaben gelöst werden.

Insgesamt weisen die Leistungsergebnisse der Vergleichsarbeiten eine ähnlich breite Streuung auf. Wie in den Vorjahren sind überwiegend für die Jahrgangsstufe 9 fächerspezifische Unterschiede in den Verteilungen erkennbar. So ist sowohl an der Realschule als auch am Gymnasium die Streuung der Testergebnisse in den Vergleichsarbeiten im Fach Deutsch am geringsten, während die Testleistungen in Mathematik und den Fremdsprachen, ausgenommen Latein, eher breiter streuen. So bringen die 5 % leistungsschwächsten Schülerinnen und Schüler an der Realschule in der Vergleichsarbeit Deutsch Jahrgangsstufe 9 beispielsweise noch eine Testleistung von maximal 29 %, die leistungsstärksten 5 % der Realschülerinnen und Realschüler lösen mehr als 80 % der Aufgaben. In den Vergleichsarbeiten Englisch und Mathematik der Jahrgangsstufe 9 lösen 90 % der Realschülerinnen und Realschüler hingegen über 13 % bis maximal 87 % (Englisch) bzw. über 19 % bis maximal 76 % (Mathematik) der Aufgaben. Die Bandbreite der Leistungen ist in diesen beiden Vergleichsarbeiten also größer als in der Vergleichsarbeit Deutsch derselben Jahrgangsstufe.

I 3.2 (G2)

Prozentuale Verteilungen der Ergebnisse in den einzelnen Vergleichsarbeiten DVA in Baden-Württemberg 2014



Anmerkung: Die Höhe der jeweiligen Testleistungen ist zwischen den Schularten nicht vergleichbar.
Datenquelle: Landesinstitut für Schulentwicklung.



I 3.3 Weiterentwicklung der Lernstandserhebungen (Lernstand 5, VERA 8)

Die strukturellen schulischen Veränderungen in Baden-Württemberg – insbesondere die Abschaffung der verbindlichen Grundschulempfehlung, die Einführung der Gemeinschaftsschule und der ab 2016 geltende gemeinsame Bildungsplan – führen zu neuen Voraussetzungen in der Sekundarstufe I, die eine Weiterentwicklung der Lernstandserhebungen in Baden-Württemberg erforderlich machen.

Während in der Grundschule das bewährte Verfahren VERA 3 unverändert weitergeführt wird, werden in der Sekundarstufe mit Lernstand 5 und VERA 8 zwei neue Verfahren eingeführt. In den auf der Grundschule aufbauenden allgemein bildenden Schulen wird zu Beginn der fünften Klasse das förderdiagnostische Verfahren Lernstand 5 eingesetzt, Mitte der achten Klasse folgen die Vergleichsarbeiten VERA 8 (Grafik I 3.3 (G1)). Alle drei Verfahren basieren auf den bundesweit gültigen Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK).

I 3.3 (T1) Testbereiche in den Fächern Deutsch und Mathematik

Fach Kompetenzbereich/Basiskompetenz	Testbereiche
Deutsch Lesen	Lesegeschwindigkeit Leseverständnis
Mathematik Zahlen und Operationen	Zahldarstellungen und Zahlbeziehungen verstehen Rechenoperationen verstehen und beherrschen – Schriftliche Rechenverfahren – Operationsverständnis

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg

Das förderdiagnostische Verfahren Lernstand 5

Für Lernstand 5 sind drei Aspekte von besonderer Bedeutung

- Leitlinien der neuen Bildungspläne für Baden-Württemberg sind die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK). Die zu Beginn der Orientierungsstufe erwartbaren Leistungen von Schülerinnen und Schülern ergeben sich aus den Bildungsstandards des Primarbereichs. Diese beschreiben die fachbezogenen Kompetenzen einschließlich zugrundeliegender Wissensbestände, die am Ende der Grundschulzeit erreicht werden sollen.
- Durch den Wegfall der Verbindlichkeit der Grundschulempfehlung wird die Schülerschaft in der Orientierungsstufe heterogener und der Lernstand der neuen Klassen für die Fachlehrkräfte schwerer einschätzbar. Die unterschiedlichen Lernstände und vielfältigen individuellen Lernprozesse rücken damit stark ins Blickfeld.
- Die Gemeinschaftsschulen werden von Kindern mit unterschiedlichen Begabungen besucht. Dazu zählen Mädchen und Jungen mit ungünstigeren Lernvoraussetzungen, genauso wie solche mit sehr hohem Leistungsvermögen.

Die Schnittstelle vom Primar- zum Sekundarbereich stellt für die Schülerinnen und Schüler einen wesentlichen Meilenstein in ihrem Bildungsprozess dar. Um einen gelingenden Übergang zu gestalten, benötigen sowohl Lehrkräfte der Gemeinschaftsschulen wie auch alle anderen auf der Grundschule aufbauenden allgemein bildenden Schulen möglichst frühzeitig zuverlässige und präzise Informationen über den erreichten Lernstand ihrer neu aufgenommenen Schülerinnen und Schüler.

Mit dem förderdiagnostischen Verfahren Lernstand 5 erhalten die Lehrkräfte bereits zu Beginn der Orientierungsstufe eine differenzierte Rückmeldung über den Leistungsstand ihrer Klasse in einzelnen ausgewählten Kompetenzbereichen.

Lernstandsanalyse und diagnosegeleitete Förderung

Lernstand 5 untersucht den Leistungsstand von eng umrissenen, jedoch prognostisch relevanten Basiskompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik. Als prognostisch gelten solche Kompetenzen, die zentrale Bedingungen für den weiteren Lernerfolg darstellen. Anhand wissenschaftlicher Erkenntnisse und in Abstimmung mit einer wissenschaftlichen Begleitung wurden die Basiskompetenzen ausgewählt und daraus einzelne Testbereiche abgeleitet (Tabelle I 3.3 (T1)).

Der Anspruch eines förderdiagnostischen Verfahrens setzt voraus, dass nach der Testung den Fachlehrkräften detaillierte fachliche Beschreibungen der bei Schülerinnen und Schülern vorhandenen Kompetenzen zurückgemeldet werden. Die inhaltlichen Beschreibungen der erreichten Leistungsniveaus ermöglichen der Lehrkraft, den individuellen Lernstand ebenso wie den Unterstützungsbedarf fundiert zu ermitteln und daraus konkrete Handlungsempfehlungen abzuleiten. Die sich an die Testung anschließende Förderung wird dementsprechend aus der Diagnose abgeleitet. Sie kann datenbasiert und passgenau erfolgen und wird dem individuellen Anspruch des Verfahrens gerecht. Lernstand 5 wurde erstmals am Ende des Schuljahres 2013/14 an 414 Grundschulen pilotiert. Ab dem Schuljahr 2015/16 wird das förderdiagnostische Verfahren verpflichtend an allen weiterführenden Schulen eingesetzt.

Ebenfalls 2015/16 werden die Vergleichsarbeiten DVA durch die Lernstandserhebung VERA 8 ersetzt. Die standardisierten Tests orientieren sich an den für die Sekundarstufe I vereinbarten Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Dabei ist ein Bezug zu den baden-württembergischen Bildungsstandards sichergestellt. VERA 8 testet Kompetenzen in den Fächern Deutsch (Kompetenzbereich Lesen und einen weiteren Kompetenzbereich) und Mathematik (fünf Leitideen) sowie in der ersten Fremdsprache Englisch oder Französisch (zwei Kompetenzbereiche).