



Web-Anlagen

Verzeichnis der Web-Anlagen

B 1.1 (A1)	Bevölkerungsvorausrechnung
B 1.3 (A1)	Migrationshintergrund im Mikrozensus
C 1 (A1)	Definition Betreuungsquote
C 2.1 (A1)	Bildungs- und Erziehungsmatrix
C 3.1 (A1)	Interdisziplinäre Frühförderung in Baden-Württemberg und die Landesvereinbarung IFF-BW
C 3.1 (A2)	Möglichkeiten der Frühkindlichen Bildung und Erziehung behinderter und entwicklungsverzögerter Kinder in Baden-Württemberg
D 3.1 (A1)	Zahlen zur sonderpädagogischen Förderung in der amtlichen Schulstatistik
D 3.1 (A2)	Begriffsdefinition: Exklusion, Separation, Integration und Inklusion
D 4 (A1)	Konzeption der Ganztagschule in Baden-Württemberg und Definition auf Grundlage der Kultusministerkonferenz (KMK)
D 4 (A2)	Offene und gebundene Formen der Ganztagschule
D 6 (A1)	Modellrechnung der Schülerzahlen an allgemein bildenden Schulen
E 2 (A1)	Die integrierte Ausbildungsberichterstattung (iABE)
E 5 (A1)	Modellrechnung der Schülerzahlen an beruflichen Schulen
F 3 (A1)	Neueintritte in berufliche Bildungsgänge
G 1.1 (A1)	Abschlussquoten nach dem Quotensummenverfahren
G 4 (A1)	Studienberechtigtenquote in der Modellrechnung
H 4 (A1)	Gasthörerinnen und -hörer im Wintersemester 2017/18
I 2 (A1)	Vollzeitlehreereinheiten (VZLE)
I 4.1 (A1)	Erläuterung zum Index
I 4.2 (A1)	Standorte der Staatlichen Seminare für Didaktik und Lehrerbildung
J 1.1 (A1)	Kompetenzstufenmodelle in den Fächern Deutsch, Englisch und Französisch
J 1.2 (A1)	Kompetenzstufenmodelle in den Fächern Deutsch und Mathematik

- J 2.1 (A1) Welche Impulse geben die Ergebnismeldungen von VERA 3 für die Schul- und Unterrichtsentwicklung?
1. Weiterentwicklung von Unterricht und Schule
2. Feststellung des Lernstands der Schülerinnen und Schüler
- J 2.1 (A2) Allgemeine Kurzbeschreibung der Kompetenzstufenmodelle bei VERA 3 für die im Jahr 2018 getesteten Kompetenzbereiche
- J 2.1 (A3) Zusammensetzung der Schülerschaft bei VERA 3 im Schuljahr 2017/18
- J 2.1 (A4) Ergebnisse in absoluten Zahlen
- J 2.2 (A1) Welche Impulse geben die Ergebnismeldungen von VERA 8 für die Schul- und Unterrichtsentwicklung?
1. Weiterentwicklung von Unterricht und Schule
2. Feststellung des Lernstands der Schülerinnen und Schüler
- J 2.2 (A2) Allgemeine Kurzbeschreibung der Kompetenzstufenmodelle für die bei VERA 8 – 2018 getesteten Kompetenzbereiche
- J 2.2 (A3) Zusammensetzung der Schülerschaft bei VERA 8 im Schuljahr 2017/18
- J 2.2 (A4) Ergebnisse in absoluten Zahlen
- J 2.3 (A1) Förderung im Anschluss an Lernstand 5
- J 2.3 (A2) Lernstufenmodelle von Lernstand 5 in den in Deutsch und Mathematik getesteten Kompetenzbereichen
- J 2.3 (A3) Ergebnisse in absoluten Zahlen

B 1.1 (A1) Bevölkerungsvorausrechnung

Die Angaben zur möglichen künftigen Bevölkerungsentwicklung basieren auf der Hauptvariante der vom Statistischen Landesamt im Jahr 2016 veröffentlichten Vorausrechnung der Bevölkerungszahl bis zum Jahr 2060.¹ Für diese Vorausrechnung wurden folgende Annahmen getroffen:

- Für die Geburtenrate wird ein leichter Anstieg von 1 460 Geburten je 1 000 Frauen im Alter von 15 bis 49 Jahren auf 1 500 Geburten je 1 000 Frauen angenommen. Der Trend des steigenden Durchschnittsalters der Mütter bei der Geburt wird für die nächsten 10 Jahre fortgeschrieben, allerdings mit abnehmender Dynamik.
- Der Anstieg der Lebenserwartung schwächt sich gegenüber den letzten Jahrzehnten etwas ab. Die Lebenserwartung würde demnach bis 2060 um annähernd 6 Jahre für Frauen und knapp 7 Jahre für Männer zunehmen.
- Für den Vorausrechnungszeitraum (2015 bis 2060) wird insgesamt ein positiver Zuwanderungssaldo von 1,26 Mill. Personen angesetzt.

Ausgangspunkt der Berechnung war die Fortschreibung der Bevölkerungszahlen zum 31.12.2014. Für die Regionalisierung der Vorausrechnung der Bevölkerungszahlen wurden die Gemeinden anhand einer Clusteranalyse zu insgesamt 15 „Wanderungstypen“ zusammengefasst.

¹ Vgl. Brachat-Schwarz (2016) und Hochstetter & Brachat-Schwarz (2016).

B 1.3 (A1) Migrationshintergrund im Mikrozensus

Seit 2005 werden im Mikrozensus Angaben zum Migrationshintergrund der Bevölkerung erfragt. Eine Person hat nach der Definition des Mikrozensus einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindes-

tens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt. Die Bevölkerung gliedert sich bezüglich eines Migrationshintergrundes in folgende Bevölkerungsgruppen:

Personen ohne Migrationshintergrund (inklusive Personen mit nicht durchgängig bestimmtem Migrationsstatus)	Personen mit Migrationshintergrund im engeren Sinn insgesamt					
	Zugewanderte (Personen mit eigener Migrationserfahrung) insgesamt			Nicht Zugewanderte (Personen ohne eigene Migrationserfahrung) insgesamt		
	Ausländer/-innen	Deutsche		Ausländer/-innen (zweite und folgende Generationen)	Deutsche	
		Spätaussiedler/-innen	Eingebürgerte		Eingebürgerte	Deutsche mit mindestens einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil – mit beidseitigem Migrationshintergrund – mit einseitigem Migrationshintergrund

Im Rahmen der Mikrozensusauswertungen 2017 wird auf Personen mit „Migrationshintergrund im engeren Sinn“ Bezug genommen. Migrationshintergrund im engeren Sinn bedeutet, dass zur Bestimmung des Migrationshintergrundes nur die Informationen über die Eltern verwendet werden, die im gleichen Haushalt leben. Die Gruppe der Personen mit „Migrationshintergrund im weiteren Sinn“ umfasst hingegen auch in Deutschland geborene Deutsche mit Migrationshintergrund, deren Migrationshintergrund sich durch die nicht mehr im selben Haushalt lebenden Eltern bestimmt. Deren Migrationsstatus war bisher nur für die Jahre 2005, 2009 und 2013 durch ein ausführliches Frageprogramm bestimmbar. In den Zwischenjahren gelten die „Personen mit nicht durchgängig bestimmtem Migrationsstatus“ als „Deutsche ohne Migrationshintergrund“.

C 1 (A1) Definition Betreuungsquote

Die Betreuungsquote entspricht dem Anteil der in Kindertageseinrichtungen oder Kindertagespflege betreuten Kinder an allen Kindern derselben Altersgruppe. Kinder, die sowohl in Kindertagespflege als auch in Kindertageseinrichtungen betreut werden, werden dabei nur einmal als „betreutes Kind“ berücksichtigt.

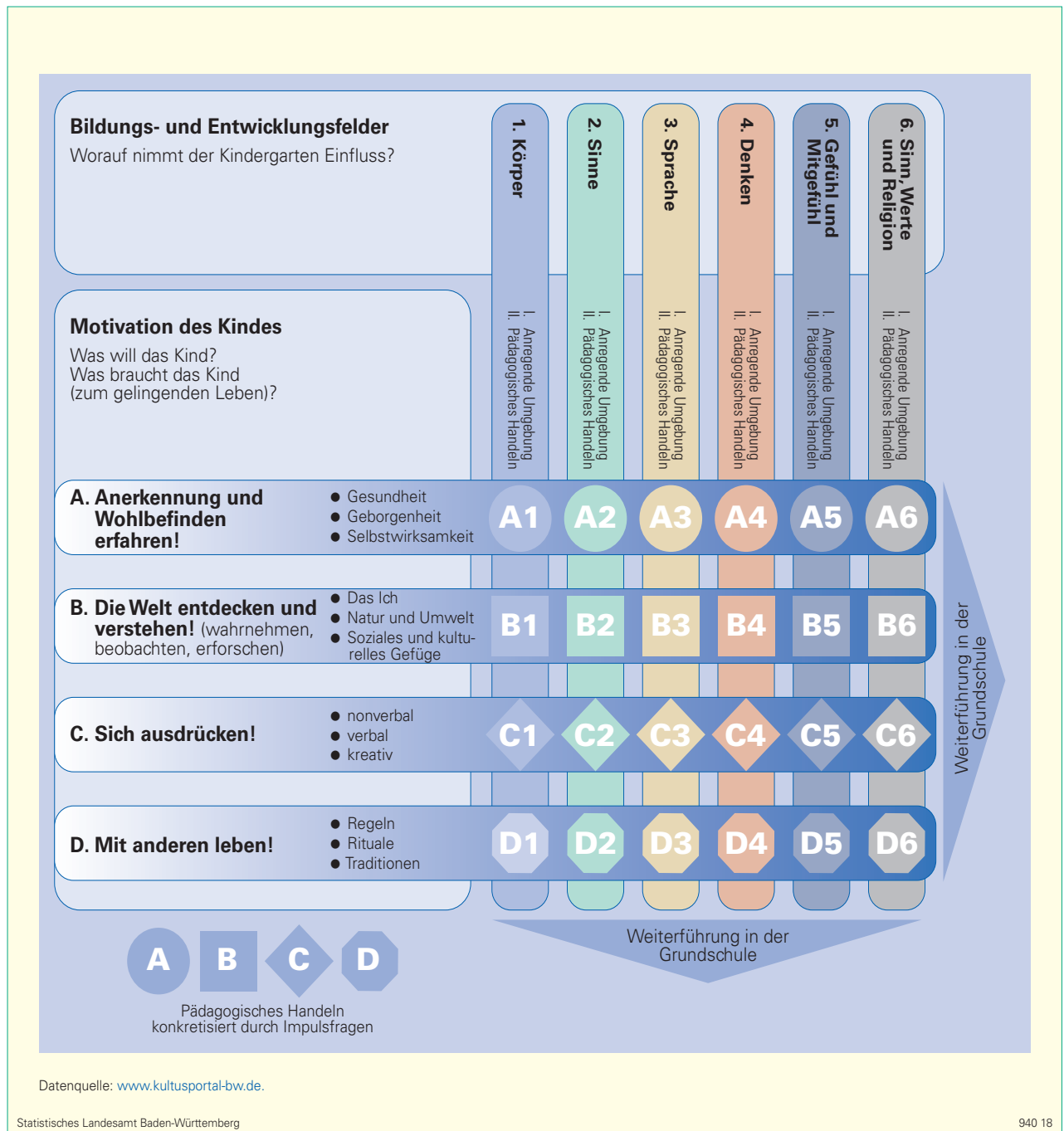
Abgrenzung von Besuchsquote und Betreuungsquote

Unter der Besuchsquote versteht man die Anzahl der betreuten Kinder in einer bestimmten Form der Kin-

dertagesbetreuung (zum Beispiel Kindertagespflege) bezogen auf die Bevölkerung entsprechenden Alters in Prozent.

Demgegenüber wird die Betreuungsquote für die Kindertagesbetreuung insgesamt ermittelt. Um Doppelzählungen bei der Berechnung zu vermeiden, werden Kinder, die neben öffentlich geförderter Kindertagespflege zusätzlich eine Kindertageseinrichtung oder eine Ganztagschule besuchen, bei der Berechnung der Betreuungsquote nicht berücksichtigt. Bei der Berechnung beider Quoten wird Bezug genommen auf die Bevölkerungsstatistik zum Stand 31.12. des jeweiligen Vorjahres.

C 2.1 (A1) Bildungs- und Erziehungsmatrix



Quelle: http://www.kindergaerten-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Projekte/kin-dergaerten-bw/Oplan/Material/KM-KIGA_OPlan-Bildungs-und-Erziehungsmatrix.pdf [Stand: 21.06.2018].

C 3.1 (A1) Interdisziplinäre Frühförderung in Baden-Württemberg und die Landesvereinbarung IFF-BW

Interdisziplinäre Frühförderung in Baden-Württemberg und die Landesrahmenvereinbarung IFF-BW



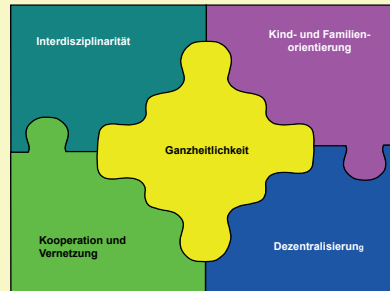
Birgit Berg
Anette Winter

Kontakt: Landesarzt für Menschen mit Behinderungen beim Landesversorgungsamt im Regierungspräsidium Stuttgart - Überregionale Arbeitsstelle Frühförderung Baden-Württemberg - Med. Bereich Ruggensmstr. 21 - 70565 Stuttgart
Ansprechperson: Dr. med. Anette Winter - Tel. 0711 904-11021 - anette.winter@rps.bwl.de Januar 2017

Interdisziplinäre Frühförderstellen in Baden-Württemberg

Interdisziplinäre Frühförderstellen (IFF) in Baden-Württemberg (●)

- Früherkennung und Frühförderung für behinderte oder von Behinderung bedrohte Kinder
- Personenkreis nach § 56 SGB IX
- heilpädagogisch-psychologische und medizinisch-therapeutisch Fachkräfte fest im Team
- Förder- und Behandlungsangebote für das einzelne Kind
- Familie und Lebenswelt des Kindes wird auf Wunsch der Eltern einbezogen
- behindernde Bedingungen werden abgebaut und auf mehr Inklusion hingewirkt
- Interdisziplinäre Frühförderstellen arbeiten besonders eng mit niedergelassenen Fachärztinnen und Fachärzten für Kinder- und Jugendmedizin zusammen
- Gemeinsam mit den Erziehungsberechtigten wird ein individueller Förder- und Behandlungsplan (FuB) für das Kind erstellt
- Zusammenarbeit auch mit Sozialpädiatrischen Zentren (✦), Kinderkliniken (■), Kindertageseinrichtungen, Sonderpädagogischer Frühförderung, Kinder- und Jugendpsychiatrie

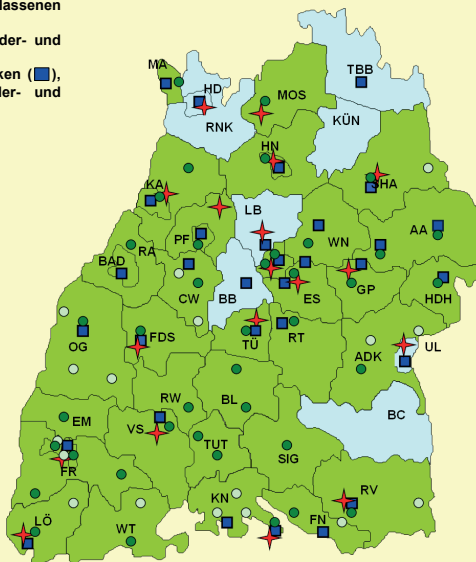


Grundsätze interdisziplinärer Frühförderung in Baden-Württemberg

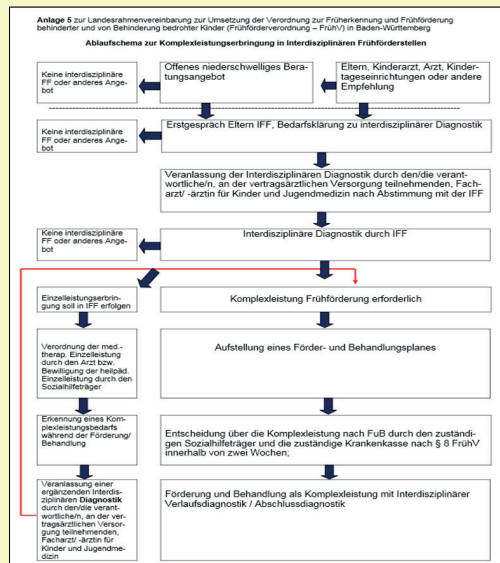
LRV IFF-BW

Landesrahmenvereinbarung Frühförderung BW (LRV IFF-BW)
LRV zur Umsetzung der Verordnung zur Früherkennung und Frühförderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder (Frühförderungsverordnung – FrühV – des Bundes) in Baden-Württemberg

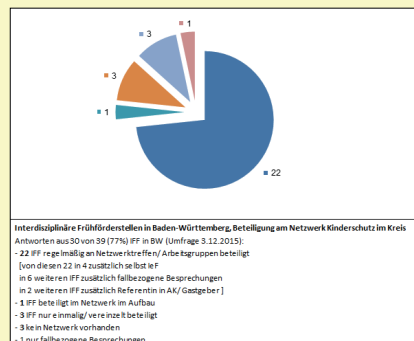
- Strukturierter Ablauf (s. Ablaufschema unten)
- Förder- und Behandlungsplan (FuB), erstellt von Eltern, IFF-Fachkraft und Kinder- und Jugendärztin/ Kinder- und Jugendarzt, ist leistungsauslösendes Instrument, gemäß § 7 FrühV des Bundes
- sowohl Einzel- als auch Komplexleistungen sind möglich
- Komplexleistungen außerhalb des Heilmittel-Budgets
- Vergütung für Mitwirkung der niedergelassenen Kinder- und Jugendärztinnen/ Kinder- und Jugendärzte am Förder- und Behandlungsplan durch die Kassenärztliche Vereinigung / GKV BW



Interdisziplinäre und medizinische Einrichtungen mit kreisbezogener bzw. kreisübergreifender Zuständigkeit



Interdisziplinäre Frühförderstellen in Kinderschutz-Netzwerken der Kreise



Quelle: https://rp.baden-wuerttemberg.de/Themen/Soziales/Landesarzt/Documents/ff_IFFBW_Poster.pdf [Stand: 21.06.2018].

C 3.1 (A2) Möglichkeiten der Frühkindlichen Bildung und Erziehung behinderter und entwicklungsverzögerter Kinder in Baden-Württemberg

Möglichkeiten der frühkindlichen Bildung und Erziehung behinderter und entwicklungsverzögerter Kinder in Baden-Württemberg		
Kindertagesstätte nach dem Kindertagesbetreuungsgesetz (KiTaG)	Kooperation / Intensivkooperation von Kindertageseinrichtung und Schulkindergarten für behinderte Kinder	Schulkindergarten für behinderte Kinder nach § 20 Schulgesetz BW
<p>In der Kindertageseinrichtung werden Kinder mit und ohne Behinderung und/oder erhöhtem Förderbedarf gemeinsam gefördert,</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ in Gruppen aller Betriebsformen nach dem KiTaG mit Unterstützung durch ➢ die Kindergartenfachberatung in Kooperation mit ➢ heilpädagogischen Fachdiensten und im Auftrag der Eltern durch ➢ Mitarbeiter/innen von Frühförderstellen (Sonderpädagogische Beratungsstellen und Interdisziplinäre Frühförderstellen) ➢ „Integrations- bzw. Inklusionshelferin/Integrations- bzw. Inklusionshelfer“ im Rahmen der Leistungen des SGB VIII und SGB XII ➢ Ergänzend zu Leistungen der Eingliederungshilfe durch Medizinische Behandlungspflege und Therapien medizinischer Art gemäß SGB V. <p>Die einzelnen Formen und Unterstützungssysteme können bei Bedarf kombiniert werden. Sie sind regional unterschiedlich vorhanden.</p> <p>KiTaG § 2 (2): „Kinder, die auf Grund ihrer Behinderung einer zusätzlichen Betreuung bedürfen, sollten zusammen mit Kindern ohne Behinderung in Gruppen gemeinsam gefördert werden, sofern der Hilfebedarf dies zulässt. Dies ist auch im Rahmen der kommunalen Bedarfsplanung nach § 3 Abs. 3 angemessen zu berücksichtigen. § 35a SGB VIII und §§ 53, 54 des Zwölften Buches Sozialgesetzbuch (SGB XII) bleiben unberührt.“</p>	<p>Formen der Kooperation:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Gezielte und kontinuierliche Kooperation räumlich getrennter Kindertageseinrichtungen und Schulkindergärten z.B. über Aktivitäten, Projekte, Feste und gemeinsame vorbereitete Elternangebote. 2. Formen der Kooperation unter einem Dach (Intensivkooperation): Formen der intensiven Kooperation unter einem Dach: <ul style="list-style-type: none"> • Kindertageseinrichtung und Schulkindergarten unter einem Dach mit gemeinsamer inhaltlich-pädagogischer Planung im Tagesablauf und von Aktivitäten, Projekten etc. in unterschiedlicher Ausprägung. • Kindertageseinrichtung und Schulkindergarten als gemeinsame inklusive Gruppe(n) Die Gruppe setzt sich zusammen aus den Kindern der Schulkindergartengruppe mit entsprechendem Förderschwerpunkt und einer Kleingruppe einer beliebigen Betriebsform einer Kindertageseinrichtung <p>Beispiele:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Außengruppe des Schulkindergartens in der Kindertageseinrichtung • Außengruppe der Kindertageseinrichtung im Schulkindergarten <p>Mögliche Formen der Trägerschaft:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Kooperation von zwei Träger ➢ Ein Träger betreibt sowohl die Kindertageseinrichtung als auch den Schulkindergarten <p>Merkmale einer gelingenden (Intensiv-)Kooperation:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ langfristig auf Kontinuität angelegt ➢ Kooperation und Partizipation auf allen Ebenen und mit allen Beteiligten (Kinder, Eltern, Fachkräfte, Träger...) 	<p>Unterschiedliche Typen des Schulkindergartens: Schulkindergärten für Kinder mit</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ geistiger Behinderung ➢ Körperbehinderung ➢ Sprachbehinderung ➢ Förderbedürftigkeit ➢ Erziehungshilfebedürftigkeit ➢ Sehbehinderung/Blindheit ➢ Hörschädigung (Sprachregelung VwV) <p>In den Schulkindergarten werden Kinder mit besonders hohem sonderpädagogischen Förderbedarf aufgenommen, der in einer Kindertageseinrichtung auch mit begleitenden Hilfen <u>nicht</u> erfüllt werden kann.</p> <p>Die Aufnahme erfolgt nur mit Einverständnis und auf Wunsch der Eltern</p> <p>Schulkindergärten sind damit subsidiär; es besteht kein Rechtsanspruch auf einen Platz; kann aber dort eingelöst werden.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p style="font-size: small;">Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg Landesjugendamt Ref. 42, Tagesbetreuung für Kinder</p> <p style="font-size: small;">Überregionale Arbeitsstelle Frühförderung Päd. Bereich Baden-Württemberg, Regierungspräsidium Stuttgart</p> <p style="font-size: x-small;">Stand: Januar 2017</p> </div>

Quelle: <http://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/schularten/sonderpaedagogische-bildung/fruehkindliche-bildung/faecher-und-schularten/schularten/sonderpaedagogische-bildung/fruehkindliche-bildung/bilder/vorschul-gr1.png> [Stand: 21.06.2018].

D 3.1 (A1) Zahlen zur sonderpädagogischen Förderung in der amtlichen Schulstatistik

Von den Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren werden erfragt:

- die sonderpädagogische Unterstützung (ohne ambulante Sprachheilkurse) an Grundschulen, Hauptschulen/Werkrealschulen, Realschulen, Gemeinschaftsschulen, Gymnasien und beruflichen Schulen sowie die von der befragten Schule erteilten ambulanten Sprachheilkurse an diesen Schularten sowie an vorschulischen Einrichtungen

- die am Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum unterrichteten Schülerinnen und Schüler mit und ohne¹ Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot

Von den allgemeinen Schulen sowie den Integrierten Schulformen (zum Beispiel den Freien Waldorfschulen) werden erfragt:

- die Zahl der beschulten Schülerinnen und Schüler mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot: „Inklusion“

¹ „umgekehrte Inklusion“.

D 3.1 (A2) Begriffsdefinition: Exklusion, Separation, Integration und Inklusion¹

„Die Begriffe Exklusion, Separation, Integration und Inklusion stammen aus der Soziologie und beschreiben im Bildungsbereich unterschiedliche Umgangsweisen mit Schülerinnen und Schülern mit Behinderung.

Exklusion (Excludere (lat.): ausschließen, ausgrenzen)

Bezogen auf Menschen mit Behinderung bedeutet Exklusion Ausschluss aus bestimmten gesellschaftlichen Bereichen. Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts gab es kein staatlich organisiertes Angebot für Menschen mit Behinderung. Sie wurden nicht unterrichtet und blieben daher aus vielen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens ausgeschlossen.

Separation (Separare (lat.): trennen, absondern)

Bezogen auf Menschen mit Behinderung bedeutet Separation, dass sie in darauf spezialisierten Einrichtungen betreut und gefördert werden. Schülerinnen und Schüler mit Behinderung besuchen in diesem Modell keine allgemeinen Schulen, sondern behindertenspezifisch ausgerichtete Sonderschulen, in Baden-Württemberg seit 1. August 2015 „Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren“. 1880 wurde in Deutschland die erste Sonderschule für Kinder mit einer Lernbehinderung eingerichtet. Erst Mitte des 20. Jahrhunderts wurde das Sonderschulwesen ausgebaut. Es entstanden weitere Sonderschulen, in denen Schülerinnen und Schüler mit Behinderung separat unterrichtet wurden. Das Modell der Exklusion wurde flächendeckend durch das Modell der Separation abgelöst.

Integration (Integrare (lat.): in ein übergeordnetes Ganzes aufnehmen, in ein größeres Ganzes eingliedern)

Spricht man im pädagogischen Bereich von Integration, geht man von einer mehrheitlich homogenen Schülerschaft aus. Dieser steht eine kleinere Gruppe von Schülerinnen und Schülern gegenüber, die eine Behinderung haben.

Im Rahmen einer integrativen Schule wird die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung in die

Gruppe der Schülerinnen und Schüler ohne Behinderung eingegliedert. Dabei behalten die Schülerinnen und Schüler mit Behinderung ihren Sonderstatus bei und passen sich an das bestehende Schulsystem der Schülerinnen und Schüler ohne Behinderung an. Beispielsweise könnte man in Baden-Württemberg kooperative Organisationsformen (früher Außenklassen) dazu zählen.

Inklusion (Includere (lat.): einschließen, einfügen)

Inklusion ermöglicht allen Menschen, ob mit oder ohne Behinderung, die gleichberechtigte und uneingeschränkte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und somit auch an Schule und Unterricht. Seit 1. August 2015 kann in Baden-Württemberg der festgestellte Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot auch an allgemeinen Schulen eingelöst werden.

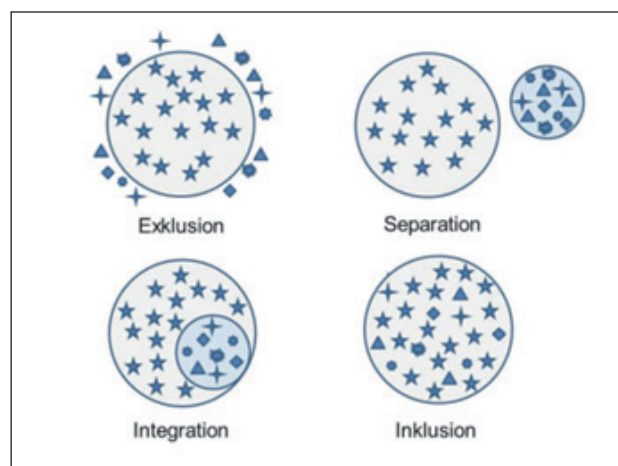


Abbildung 1: Schaubild zur Verdeutlichung der Begrifflichkeiten

Aufgabe von Schule ist es, sich auf die einzelne Schülerin und den einzelnen Schüler einzustellen. Durch das Bereitstellen von individuellen Unterstützungsangeboten ermöglicht die Schule jeder Schülerin und jedem Schüler die Teilhabe am Unterricht.

Leitender Grundsatz ist immer, dass „bei allen Maßnahmen, die Kinder mit Behinderung betreffen, das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt ist, der vorrangig zu berücksichtigen ist.“ (vgl. Artikel 7 Satz 2 UN-Behindertenkonvention).“

¹ Quelle: Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.) (2016), S.8f., <http://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/berufliche-schularten/schulartuebergreifend/inklusive-bildung-und-ausbildung-an-beruflichen-schulen/H-16-07.pdf> [Stand: 16.10.2018].

D 4 (A1) Konzeption der Ganztagschule in Baden-Württemberg und Definition auf Grundlage der Kultusministerkonferenz (KMK)

In der folgenden Darstellung wird ein Überblick über die Konzeption der Ganztagschule in Baden-Württemberg gegeben.

Ganztagschule für die Primarstufe seit Juli 2014 im Schulgesetz verankert

Seit Juli 2014 beschreibt § 4a des Schulgesetzes¹ den Auftrag der *Ganztagschulen an Grundschulen sowie den Grundstufen der sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren mit Förderschwerpunkt Lernen*.

Das dort verankerte Ganztagschulkonzept hat die ganzheitliche und individuelle Förderung sowie die Stärkung der Persönlichkeitsentwicklung und des sozialen Miteinanders zum Ziel. Der Ganztagschulbetrieb findet an 3 oder 4 Tagen in der Woche mit 7 oder 8 Zeitstunden statt und ist an eine rhythmisierte Tagesstruktur gebunden. Zur Umsetzung dieser Tagesstruktur soll mit außerschulischen Partnern kooperiert werden.

Auf Antrag des Schulträgers hin können Ganztagschulen in der verbindlichen Form oder in der Wahlform eingerichtet werden. In der verbindlichen Form nehmen alle Schülerinnen und Schüler am Ganztagschulbetrieb teil, in der Wahlform besteht die Möglichkeit zur Teilnahme.

Im Schuljahr 2017/18 gab es 434 Ganztagschulen gemäß § 4a SchG. Für den Ganztagsbetrieb stellte das Land zusätzliche Ressourcen in Höhe von rund 17 110 Lehrerwochenstunden zur Verfügung. Hier von wurden rund 2 800 Lehrerwochenstunden (rund 17 %) in Geldmittel umgewandelt, um außerschulische Partner in den Ganztagsbetrieb einzubinden und das Programm vielfältiger gestalten zu können. Im Schuljahr 2017/18 wurden deshalb über 1 000 Kooperationen mit außerschulischen Partnern, vorrangig in den Bereichen Sport, Musik und kommunale Betreuung, geschlossen.

Das Landeskonzept für die Sekundarstufe I sieht Ganztagschulen in offener Angebotsform und Ganztagschulen mit besonderer pädagogischer und sozialer Aufgabenstellung vor²

An Ganztagschulen in offener Angebotsform findet ein Ganztagsbetrieb an mindestens 4 Tagen einer Schulwoche statt, der jeweils mindestens 7 Zeitstunden umfasst.

An Ganztagschulen mit besonderer pädagogischer und sozialer Aufgabenstellung findet ebenfalls an mindestens 4 Tagen einer Schulwoche ein Ganztagsbetrieb statt, allerdings mit täglich mindestens 8 Zeitstunden. Die ganze Schule ist im Ganztagsbetrieb eingerichtet oder ein Zug bzw. mehrere Klassenstufen nehmen am Ganztagsbetrieb teil. Ganztagschulen mit besonderer pädagogischer und sozialer Aufgabenstellung können Werkreal-/Hauptschulen sowie SBBZ Förderschwerpunkt Lernen in enger räumlicher Nähe zu einer Ganztagshaupt- bzw. -werkrealschule werden. Es handelt sich hierbei um Schulen, die ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag unter erschwerten Bedingungen in einem schwierigen sozialen Umfeld erfüllen.

Ganztagschulen nach Mindestanforderung der Kultusministerkonferenz (KMK)

Neben den genehmigten Ganztagschulen nach Landeskonzept oder Schulgesetz erfüllen in Baden-Württemberg weitere Ganztagschulen die Mindestanforderungen der Kultusministerkonferenz an die Ganztagschule. Unter Ganztagschulen werden seit Schuljahr 2016/17 nach Definition der Kultusministerkonferenz Schulen verstanden, an denen:

- an mindestens 3 Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird, das täglich mindestens 7 Zeitstunden umfasst;
- an allen Tagen des Ganztagsbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen bereitgestellt wird;

1 https://landesrecht-bw.de/jportal/portal/t/aqn/page/DanInfo=intra.landesrecht-bw.de,SSL+fpbawueprod.psml?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=2&numberofresults=19&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-SchulGBW1983V43P4a&doc.part=S&doc.price=0.0#focuspoint [Stand: 10.07.2018].

2 http://www.ganztagschule-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/Ganztagschule/2016_GTS-Landesprogramm-BW_Sek%20%20I.pdf [Stand:17.07.2018].

- die Ganztagsangebote unter Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert, in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden und in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht stehen.¹

Alle Ganztagschulen benötigen ein entsprechendes pädagogisches Konzept

Zur Konzeption der Ganztagschule gehört die Neuverteilung von Unterrichtsstunden im Sinne einer

neuen Rhythmisierung, die auch die Verlängerung von Pausenzeiten und die Einführung von Bewegungspausen vorsieht. Alle genehmigten Ganztagschulen müssen ein entsprechendes pädagogisches Konzept vorweisen und außerdem ein beaufsichtigtes Mittagessen an allen Tagen mit Ganztagsangebot anbieten. In Zusammenhang mit dem pädagogischen Konzept steht das Jugendbegleiter-Programm. Durch qualifizierte ehrenamtliche Jugendbegleiter sollen unterrichtsergänzende Bildungs- und Betreuungsangebote im Rahmen der Ganztagschule angeboten werden (siehe auch **Kapitel K 3**).

¹ <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Defkat2017.pdf> [Stand: 17.07.2018].

D 4 (A2) Offene und gebundene Formen der Ganztagschule

Es werden laut Definition der Kultusministerkonferenz drei Formen unterschieden:

- In der voll gebundenen Form sind alle Schülerinnen und Schüler verpflichtet, an mindestens 3 Wochentagen für jeweils mindestens 7 Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen.
- In der teilweise gebundenen Form verpflichtet sich ein Teil der Schülerinnen und Schüler (zum Beispiel einzelne Klassen oder Klassenstufen), an mindestens 3 Wochentagen für jeweils mindestens 7 Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen.
- In der offenen Form können einzelne Schülerinnen und Schüler auf Wunsch an den ganztägigen Angeboten dieser Schulform teilnehmen. Für die Schülerinnen und Schüler ist ein Aufenthalt, verbunden mit einem Bildungs- und Betreuungsangebot in der Schule, an mindestens 3 Wochentagen im Umfang von täglich mindestens 7 Zeitstunden möglich.¹

¹ <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Defkat2017.pdf> [Stand: 17.07.2018].

D 6 (A1) Modellrechnung der Schülerzahlen an allgemein bildenden Schulen

Die Modellrechnung der Schülerzahlen an allgemein bildenden Schulen beruht auf der oberen Variante der Bevölkerungsvorausrechnung auf Basis 31.12.2014 und auf Annahmen hinsichtlich des Verhaltens der Akteure innerhalb des Bildungswesens. Diese Annahmen beziehen sich auf die Einschulung, die Versetzung in die nächsthöhere Klassenstufe, das Wiederholen einer Klassenstufe, schulartexterne Zugänge, den Übergang von der Grundschule auf darauf aufbauende Schularten, die inklusive Beschulung sowie den Erwerb von Abschlüssen. Die Modellrechnung bildet somit den Durchlauf durch das Bildungssystem des Landes ab. Im Bereich der Sonderschulen wird aus methodischen Gründen von diesem Grundsatz abgewichen, indem die Schülerzahl auf Basis von Anteilen an bestimmten Altersgruppen ermittelt wird.

Die Annahmen für die genannten Verhaltensparameter werden auf Grundlage der amtlichen Schulstatistik bestimmt. Dabei wird das zuletzt vorliegende Schuljahr oder ein Durchschnitt mehrerer Schuljahre verwendet. Diese Werte werden über den Modellrechnungszeitraum konstant gehalten (Status-quo-Ansatz). Für Entwicklungen, die sich nicht allein auf Grundlage von Erfahrungswerten abschätzen lassen (zum Beispiel weitere Entwicklung der inklusiven Beschulung), wurden in Abstimmung mit dem Kultusministerium Annahmen gesetzt.

Die Ergebnisse der Modellrechnung sind nicht als Vorhersagen zu verstehen, sondern sollen grundlegende Tendenzen aufzeigen, die sich unter Maßgabe der gegenwärtig herrschenden Rahmenbedingungen ergeben.

E 2 (A1) Die integrierte Ausbildungsberichterstattung (iABE)

Aufgrund der Bildungsberichterstattung auf nationaler Ebene und der Berichtspflichten gegenüber Institutionen wie der UNESCO, der OECD und Eurostat ergab sich in den letzten Jahren der Bedarf nach einer Systematisierung der Bildungsangebote beruflicher Schulen in Hinsicht auf das angestrebte Bildungsziel. So sollten sowohl Vergleiche über Länder- und Staatsgrenzen hinweg als auch der Überblick über das gesamte Ausbildungsgeschehen ermöglicht werden. Um diesen Anforderungen Rechnung zu tragen, wurde die Systematik der integrierten Ausbildungsberichterstattung (iABE) entwickelt.¹

Ziel der iABE ist die umfassende Darstellung des Ausbildungsverhaltens von Jugendlichen im Anschluss an die Sekundarstufe I. Die Systematik der iABE orientiert sich nicht an den besuchten Schularten, sondern am angestrebten Bildungsziel. Bei der Gliederung der einzelnen Sektoren und Konten wurde Wert darauf gelegt, eine Zuordnung zu schaffen, die zu bundesweit vergleichbaren Ergebnissen führt und sich gleichzeitig an der internationalen Klassifizierung von Bildungsgängen (ISCED)² orientiert. Neben der Statistik der beruflichen Schulen sind mit der Statistik der allgemein bildenden Schulen, der Hochschulstatistik, der Personalstandstatistik des öffentlichen Dienstes und Statistiken der Bundesagentur für Arbeit weitere Datenquellen Grundlage der Berichterstattung.³

Der Kernbereich der iABE ist in vier übergeordnete Sektoren gegliedert (Web-Grafik E 2 (G6)):⁴

I Berufsausbildung:

Diese Bildungsgänge führen zu einem anerkannten Berufsabschluss. Hierzu zählen sowohl die duale Berufsausbildung als auch vollzeitschulische Bildungsgänge. Darüber hinaus wird auch die Beamtenausbildung im mittleren Dienst einbezogen.

II Übergangsbereich:

Ziel der hier zugeordneten Bildungsgänge ist die Vermittlung beruflicher Grundkenntnisse oder

weiterer allgemein bildender Abschlüsse. Hierdurch soll den Jugendlichen eine berufliche Orientierung und eine Verbesserung ihrer Chancen auf dem Ausbildungsstellenmarkt ermöglicht werden. Neben den an beruflichen Schulen angesiedelten Qualifikationsangeboten wird im Übergangsbereich auch die Teilnahme an berufsvorbereitenden Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit und an Einstiegsqualifizierungen dargestellt.

III Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung:

Dieser Sektor fasst die Bildungsgänge der Sekundarstufe II allgemein bildender und beruflicher Schulen zusammen, die den Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung zum Ziel haben und keine Berufsausbildung voraussetzen.

IV Studium:

Sektor IV enthält Angaben zu Studiengängen, die im Rahmen eines Erststudiums zu einem Hochschulabschluss führen.

Innerhalb der Sektoren werden Bildungsgänge zu Konten zusammengefasst, die aufgrund ihrer Zugangsvoraussetzungen und ihres Bildungsziels eine große Ähnlichkeit besitzen. Hieraus ergeben sich in den Sektoren I „Berufsausbildung“ und II „Übergangsbereich“ jeweils sechs Konten sowie in den Sektoren III „Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung“ und IV „Studium“ jeweils vier Konten. Diese Einteilung beruht auf einer bundesweit abgestimmten Zuordnung von Bildungsgängen, wobei nicht alle landesspezifischen Besonderheiten Berücksichtigung finden konnten. In Web-Grafik E 2 (G6) wird von der einheitlichen Systematik gelegentlich abgewichen, da bei den Bezeichnungen einiger Konten zum leichteren Verständnis die in Baden-Württemberg geläufigen Begriffe verwendet werden. Web-Grafik E 2 (G7) verdeutlicht die Zuordnung der in Baden-Württemberg angebotenen Bildungsgänge zu den einzelnen Konten des Übergangsbereichs.

1 Ausgangspunkt der Arbeiten war ein Projekt des Hessischen Statistischen Landesamts, vgl. Hessisches Ministerium für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung und Hessisches Statistisches Landesamt (2011).

2 Vgl. UNESCO Institute for Statistics (2012).

3 Vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2012), S. 8.

4 Vgl. Statistisches Bundesamt (2014), S. 106.

E 5 (A1) Modellrechnung der Schülerzahlen an beruflichen Schulen

Die Modellrechnung der Schülerzahlen an beruflichen Schulen baut auf den Ergebnissen der Modellrechnung für die allgemein bildenden Schulen auf. Die Eintritte in Bildungsgänge an beruflichen Schulen werden für die überwiegende Mehrheit der Schularten mittels sogenannter „Als-ob-Übergangsquoten“ unter Bezug auf die Schulabsolventinnen und -absolventen nach Abschlussart berechnet. Bei mehrjährigen Bildungsgängen werden einfache Versetzungsquoten verwendet. Für die Fachschulen, die der Weiterbildung dienen, und die Berufsoberschulen als Einrichtungen des Zweiten Bildungswegs wird die Schülerzahl auf Basis von Anteilen an bestimmten Altersgruppen ermittelt. Wie bei den allgemein bildenden Schulen werden diese Werte über den Modellrechnungszeitraum konstant gehalten (*Status-quo-Ansatz*).

Die Entwicklung der Schülerzahlen beruflicher Schulen wird nicht nur durch demografische Gegebenheiten, die Vorlieben der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer sowie die bildungspolitischen Rahmensetzungen beeinflusst. Sie ist auch von der konjunkturellen Lage abhängig. Dies betrifft insbesondere das Angebot und die Nachfrage nach dualen Ausbildungsplätzen und in der Wechselwirkung die Ausbildung an beruflichen Vollzeitschulen.

Die Ergebnisse der Modellrechnung können daher nur die Tendenz der Entwicklung unter den gegenwärtig absehbaren Rahmenbedingungen skizzieren und sind nicht als Vorhersagen zu verstehen.

F 3 (A1) Neueintritte in berufliche Bildungsgänge

Beim Übergang in den beruflichen Bereich ist auf Grundlage von Daten der amtlichen Schulstatistik keine individuelle Nachverfolgung von Bildungsverläufen möglich, da keine Individualstatistik mit Schülerkennung durchgeführt wird. Jeder Eintritt in einen beruflichen Bildungsgang wird in der amtlichen Schulstatistik als Neueintritt gezählt, unabhängig davon, ob die Schülerin oder der Schüler direkt davor eine allgemein bildende oder eine berufliche Schule besucht hat. So können Jugendliche in aufeinanderfolgenden Schuljahren mehrere berufliche Bildungsgänge durchlaufen und werden dann mehrfach als

Neueintritte gezählt. Aus diesem Grund kann zum Beispiel die Zahl der Neueintritte von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss in berufliche Bildungsgänge in einem bestimmten Schuljahr die Zahl der Absolventinnen und Absolventen übersteigen, die im entsprechenden Jahr die allgemein bildenden und beruflichen Schulen mit Hauptschulabschluss verlassen hatten. Dies ist ein eindeutiges Zeichen dafür, dass ein Teil der Jugendlichen nicht direkt den Sprung in eine Berufsausbildung schafft, sondern zunächst berufsvorbereitende oder berufsprüfende Bildungsgänge durchläuft.

G 1.1 (A1) Abschlussquoten nach dem Quotensummenverfahren

Die Abschlussquoten sind ein Maß dafür, welcher Anteil eines Geburtsjahrgangs einen bestimmten Schulabschluss erworben hat. Durch das spätere Nachholen von Schulabschlüssen kommt es dazu, dass eine Person im Zeitablauf mehrfach gezählt werden kann, was dazu führt, dass die Summe der Abschlussquoten aller Schulabschlüsse mehr als 100 % ergibt.

Für die Berechnung ist für jede Absolventin und jeden Absolventen bzw. jede Abgängerin und jeden Abgänger das Alter zum Zeitpunkt des Schulabgangs notwendig. Die entsprechende Anzahl der Absolvierenden und Absolventen nach Abschlussart und Geburtsjahrgang wird durch die Bevölkerungszahl dieses Geburtsjahrgangs im betrachteten Jahr geteilt. Anschließend werden die Einzelquoten für die jeweiligen Geburtsjahre zur Abschlussquote aufsummiert.

1 Vgl. Wolf, R. (2013). <https://www.statistik-bw.de/Service/Veroeff/Monatshefte/20130903> [Stand: 29.10.2018].

G 4 (A1) Studienberechtigtenquote in der Modellrechnung

Absolventenquoten werden inzwischen üblicherweise auf Grundlage des Quotensummenverfahrens ermittelt (vgl. **Kapitel G 1.1**). Für dieses Verfahren ist es unter anderem notwendig, Informationen zum Alter der Absolventinnen und Absolventen zu haben. In der Modellrechnung wird allerdings nur die Absolventenzahl berechnet, nicht aber deren Altersstruktur. Daher wird die Studienberechtigtenquote im Rahmen der Modellrechnung weiterhin unter Bezug auf die Bevölkerungszahlen fester Altersjahrgänge ermittelt. Hier-

für wird die Zahl der Absolventinnen und Absolventen mit Fachhochschul- oder Hochschulreife auf die durchschnittliche Bevölkerungszahl eines Altersjahrgangs der 17- bis unter 21-Jährigen bezogen. Zur besseren Vergleichbarkeit wurde deshalb die in **Kapitel G 4** für das Jahr 2017 genannte Quote mit Bezug auf feste Altersjahrgänge berechnet und weicht daher geringfügig von dem in **Kapitel G 1.1** genannten Wert ab.

H 4 (A1) Gasthörerinnen und -hörer im Wintersemester 2017/18

Ein Segment des non-formalen Sektors der allgemeinen Weiterbildung bilden die Gasthörerinnen und Gasthörer an Hochschulen. Dies sind Teilnehmende an einzelnen Kursen und Lehrveranstaltungen, die kein Fachstudium mit entsprechender Abschlussprüfung anstreben. Eine Hochschulzugangsberechtigung ist nicht erforderlich. Die Anzahl der Gasthörerinnen und Gasthörer lag im Wintersemester 2017/18 in Baden-Württemberg bei 4 111 Personen. In den vorhergehenden Wintersemestern waren es jeweils einige hundert weniger (zum Beispiel 3 834 im Wintersemester 2016/17).

Der Besuch einer Hochschule als Gasthörerin oder Gasthörer ist in den Altersgruppen bis 30 bzw. über 60 beliebt. Am häufigsten waren Personen im Alter von 64 bis unter 70 Jahren vertreten. Aber auch im Alter von über 80 Jahren bildeten sich 244 Personen weiter (Web-Grafik [H 4 \(G3\)](#)).

Geschichte war mit Abstand die beliebteste Fachrichtung. Sie wurde von 952 Personen gewählt.

I 2 (A1) Vollzeitlehrereinheiten (VZLE)

Die Berechnung von Vollzeitlehrkräfteeinheiten (VZLE) dient der aussagekräftigen Darstellung des zur Verfügung stehenden Potenzials an Lehrkräften. Hierbei wird der unterschiedliche Beschäftigungsumfang der Lehrkräfte berücksichtigt und es wird ermittelt, wie vielen Vollzeit-Lehrkräften die teilzeitbeschäftigten und sonstigen Lehrkräfte – im Hinblick auf das geleistete Deputat – entsprechen würden. Bei der Ermittlung von VZLE werden nicht nur Unterrichtsstunden, son-

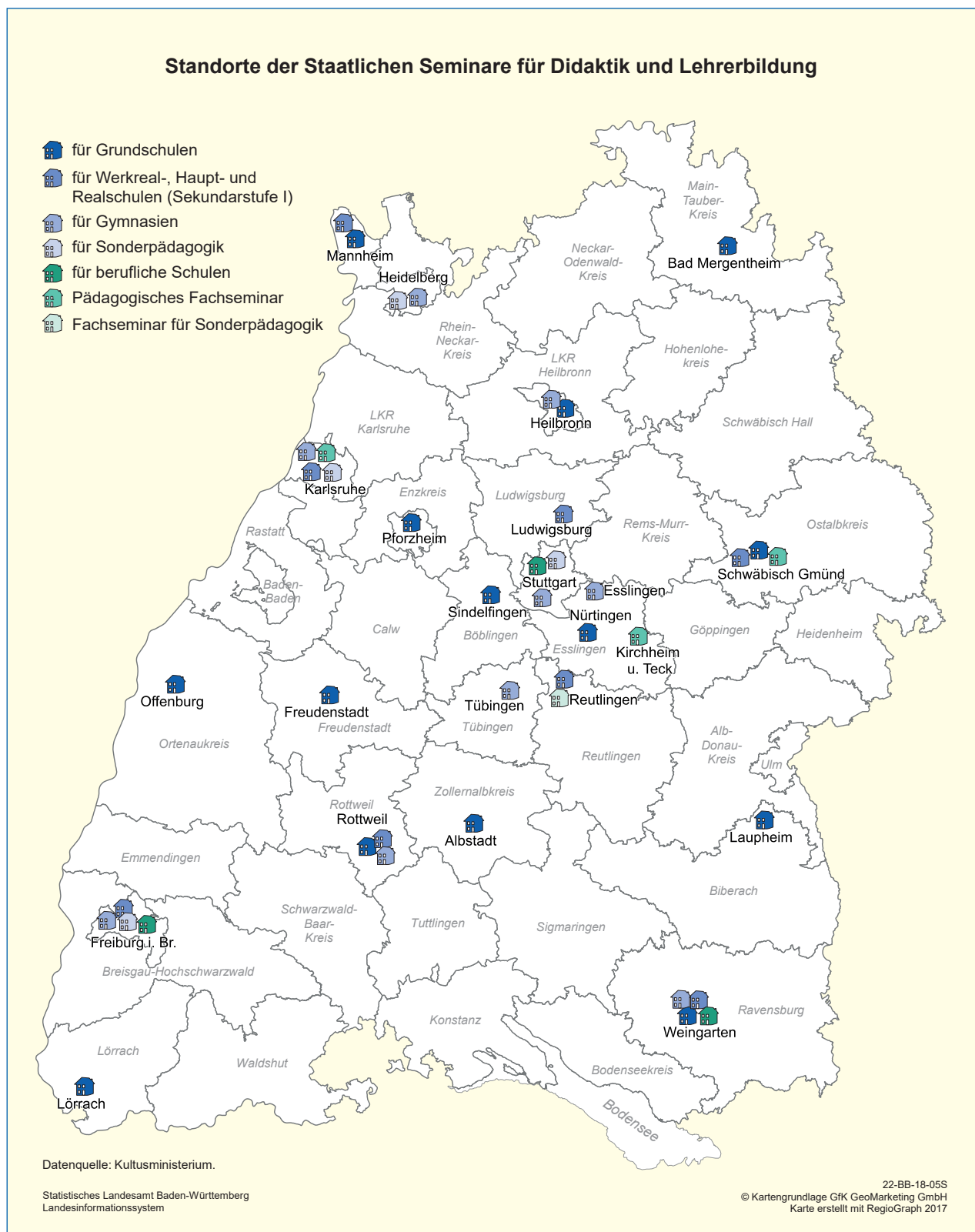
dern auch diverse Anrechnungs- und Ermäßigungsstunden einbezogen, die zur Aufrechterhaltung des Schulbetriebes dienen. Beispiele für Anrechnungsstunden sind zum Beispiel die Lehrerfortbildung, sowie Fachberater- und Schulleitungstätigkeiten. Ermäßigungsstunden werden beispielsweise im Rahmen der Altersermäßigung, der Personalratstätigkeit und bei Schwerbehinderung angesetzt.

I 4.1 (A1) Erläuterung zum Index

Ein Index ist eine statistische Messziffer, die den Vergleich unterschiedlicher Variablen ermöglicht, die sich im Zeitverlauf verändern. Die Vergleichsvariablen werden für einen festgelegten Zeitpunkt meist auf den Ausgangswert 100 transformiert. Die Veränderungen

zu den Folgezeitpunkten/-jahren beziehen sich immer auf diesen Ausgangswert. Somit kann die relative Entwicklung mehrerer Variablen zueinander betrachtet werden.

I 4.2 (A1) Standorte der Staatlichen Seminare für Didaktik und Lehrerbildung



Quelle: <http://www.seminare-bw.de/Lde/Startseite/Information/Seminarstandorte> [Stand: 17.07.2018].

J 1.1 (A1) Kompetenzstufenmodelle in den Fächern Deutsch, Englisch und Französisch¹

Fach Deutsch – Integriertes Kompetenzstufenmodell Lesen

Stufe/Wertebereich	Qualitative Bedeutung	Hauptschulabschluss	Mittlerer Schulabschluss
V; ab 660 Punkten	Interpretieren, Begründen und Bewerten	Optimalstandard	Optimalstandard
IV; 580 bis 659 Punkte	Auf der Ebene des Textes wesentliche Zusammenhänge erkennen und die Textgestaltung reflektieren		Regelstandard plus
III; 500 bis 579 Punkte	Verstreute Informationen miteinander verknüpfen und den Text ansatzweise als Ganzen erfassen	Regelstandard plus	Regelstandard
II; 420 bis 499 Punkte	Informationen miteinander verknüpfen und Textstrukturen erfassen	Regelstandard	Mindeststandard
Ib; 350 bis 419 Punkte	Benachbarte Informationen miteinander verknüpfen	Mindeststandard	Unter Mindeststandard
Ia; bis 349 Punkte	Lokalisieren und Wiedergeben prominenter Einzelinformationen	Unter Mindeststandard	

1 Ausführliche Informationen zu den Kompetenzstufenmodellen unter <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm> [Stand: 19.07.18].

Fach Deutsch – Integriertes Kompetenzstufenmodell Zuhören

Stufe/Wertebereich	Qualitative Bedeutung	Hauptschulabschluss	Mittlerer Schulabschluss
V; ab 630 Punkten	Anspruchsvolle Rezeptionsleistungen, Interpretieren, Begründen und Bewerten	Optimalstandard	Optimalstandard
IV; 550 bis 629 Punkte	Auf der Ebene des Hörtextes wesentliche Zusammenhänge erkennen, die Gestaltung reflektieren und weniger prominent platzierte Einzelinformationen erinnern		Regelstandard plus
III; 460 bis 549 Punkte	Verstreute Informationen miteinander verknüpfen, der Vorlage paraverbale Informationen abgewinnen und den Hörtext ansatzweise als Ganzen erfassen	Regelstandard plus	Regelstandard
II; 390 bis 459 Punkte	Informationen miteinander verknüpfen und den Hörtext einem Genre (Textsorte) zuordnen	Regelstandard	Mindeststandard
Ib; 320 bis 389 Punkte	Benachbarte Informationen miteinander verknüpfen	Mindeststandard	Unter Mindeststandard
Ia; bis 319 Punkte	Wiedererkennen und Wiedergeben prominenter Einzelinformationen	Unter Mindeststandard	

Fach Deutsch – Integriertes Kompetenzstufenmodell Orthografie

Stufe/Wertebereich	Qualitative Bedeutung	Hauptschulabschluss	Mittlerer Schulabschluss
V; ab 640 Punkten	Korrektur schwer ableitbarer und morphologisch komplexer Wörter sowie sicheres Beherrschen der Zeichensetzung	Optimalstandard	Optimalstandard
IV; 550 bis 639 Punkte	Identifizierung von Fehlerschwerpunkten, Ableitung von Rechtschreibregeln und Beherrschen der Zeichensetzung		Regelstandard plus
III; 460 bis 549 Punkte	Weitgehendes Beherrschen von Wortschreibungs- und Zeichensetzungsregeln	Regelstandard plus	Regelstandard
II; 390 bis 459 Punkte	Teilweise Beachtung von Morphemkonstanz, Großschreibung von Nominalisierungen und Zeichensetzung	Regelstandard	Mindeststandard
Ib; 310 bis 389 Punkte	Ansatzweise Markierung von Vokalkürze und Vokallänge, Schreibungen mit konsonantischen und vokalischen Ableitungen sowie Großschreibung von Abstrakta	Mindeststandard	Unter Mindeststandard
Ia; bis 309 Punkte	Phonographische und einfache silbische Schreibungen sowie Großschreibung von Konkreta	Unter Mindeststandard	

Fach Englisch – Integriertes Kompetenzstufenmodell Leseverstehen

Stufe	Unterstufe	Wertebereich	Qualitative Bewertung	HSA	MSA	
C1		≥ 700	Kann lange, komplexe Texte im Detail verstehen, auch wenn diese nicht dem eigenen Spezialgebiet angehören, sofern schwierige Passagen mehrmals gelesen werden können.	Optimalstandard	Optimalstandard	
B2	B2.2	650 – 699	Kann sehr selbstständig lesen, Lesestil und -tempo verschiedenen Texten und Zwecken anpassen. Verfügt über einen großen Lesewortschatz, hat aber möglicherweise Schwierigkeiten mit seltener gebrauchten Wendungen.		Optimalstandard	Regelstandard plus
	B1.2	600 – 649				Regelstandard
B1	B1.2	550 – 599	Kann unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten in Zusammenhang stehen, mit befriedigendem Verständnis lesen.		Regelstandard plus	Regelstandard
	B1.1	500 – 549		Mindeststandard		
A2	A2.2	450 – 499	Kann kurze, einfache Texte zu vertrauten konkreten Themen verstehen, in denen gängige alltagsbezogene Sprache verwendet wird.	Regelstandard plus	Unter Mindeststandard	
	A2.1	400 – 449	Kann kurze, einfache Texte lesen und verstehen, die einen sehr frequenten Wortschatz und einen gewissen Anteil international bekannter Wörter enthalten.	Regelstandard		
A1	A1.2	350 – 399	Kann sehr kurze, einfache Texte Satz für Satz lesen und verstehen, indem er/sie bekannte Namen, Wörter und einfachste Wendungen herausucht und, wenn nötig, den Text mehrmals liest.	Mindeststandard	Unter Mindeststandard	
	A1.1	< 350		Unter Mindeststandard		

Fach Englisch – Integriertes Kompetenzstufenmodell Hörverstehen

Stufe	Unterstufe	Wertebereich	Qualitative Bewertung	HSA	MSA
C1		> 740	Kann genug verstehen, um längeren Redebeiträgen über nicht vertraute abstrakte und komplexe Themen zu folgen, auch wenn gelegentlich Details bestätigt werden müssen, insbesondere bei fremdem Akzent. Kann ein breites Spektrum idiomatischer Wendungen und umgangssprachlicher Ausdrucksformen verstehen und Registerwechsel richtig beurteilen. Kann längeren Reden und Gesprächen folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind	Optimalstandard	Optimalstandard
B2	B2.2	675 – 740	Kann im direkten Kontakt und in den Medien gesprochene Standardsprache verstehen, wenn es um vertraute oder auch um weniger vertraute Themen geht, wie man ihnen normalerweise im privaten, beruflichen Leben oder in der Ausbildung begegnet		
	B2.1	610 – 674	Nur externe Hintergrundgeräusche, unangemessene Diskursstrukturen oder starke Idiomatik beeinträchtigen das Verständnis. Kann die Hauptaussagen von inhaltlich und sprachlich komplexen Redebeiträgen zu konkreten und abstrakten Themen verstehen, wenn Standardsprache gesprochen wird; versteht auch Fachdiskussionen im eigenen Spezialgebiet. Kann längeren Redebeiträgen und komplexer Argumentation folgen. Sofern die Thematik einigermaßen vertraut ist und der Rede- oder Gesprächsverlauf durch explizite Signale gekennzeichnet ist		
B1	B1.2	545 – 609	Kann unkomplizierte Sachinformationen über gewöhnliche alltags- und berufsbezogene Informationen verstehen und dabei die Hauptaussagen und Einzelinformationen erkennen, sofern klar artikuliert und mit vertrautem Akzent gesprochen wird	Regelstandard plus	Regelstandard
	B1.1	480 – 544	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn in deutlich artikulierter Standardsprache über vertraute Dinge gesprochen wird, denen man normalerweise bei der Arbeit, in der Ausbildung oder der Freizeit begegnet; kurze Erzählungen werden auch verstanden		Mindeststandard
A2	A2.2	415 – 479	Versteht genug, um Bedürfnisse konkreter Art befriedigen zu können. Sofern deutlich und langsam gesprochen wird	Regelstandard plus	Unter Mindeststandard
	A2.1	350 – 414	Kann Wendungen und Wörter verstehen, wenn es um Dinge ganz unmittelbarer Bedeutung geht, sofern deutlich und langsam gesprochen wird	Regelstandard	
A1	A1.2	285 – 350	Kann verstehen, wenn sehr langsam und sorgfältig gesprochen wird und wenn lange Pausen Zeit lassen, den Sinn zu erfassen	Mindeststandard	
	A1.1	< 285		Unter Mindeststandard	

Fach Französisch – Kompetenzstufenmodell (MSA) Leseverstehen

Stufe	Unterstufe	Wertebereich	Qualitative Bewertung	Festlegung
C1		> 660	Kann lange, komplexe Texte im Detail verstehen, auch wenn diese nicht dem eigenen Spezialgebiet angehören, sofern schwierige Passagen mehrmals gelesen werden können.	Optimalstandard
B2	B2.2	605 – 659	Kann sehr selbstständig lesen, Lesestil und -tempo verschiedenen Texten und Zwecken anpassen. Verfügt über einen großen Lesewortschatz, hat aber möglicherweise Schwierigkeiten mit seltener gebrauchten Wendungen.	
	B2.1	550 – 604		Regelstandard plus
B1	B1.2	495 – 549	Kann unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten in Zusammenhang stehen, mit befriedigendem Verständnis lesen.	Regelstandard
	B1.1	440 – 494		Mindeststandard
A2	A2.2	385 – 439	Kann kurze, einfache Texte zu vertrauten konkreten Themen verstehen, in denen gängige alltags- oder berufsbezogene Sprache verwendet wird.	
	A2.1	330 – 384	Kann kurze, einfache Texte lesen und verstehen, die einen sehr frequenten Wortschatz und einen gewissen Anteil international bekannter Wörter enthalten.	
A1		< 330	Kann sehr kurze, einfache Texte Satz für Satz lesen und verstehen, indem er/sie bekannte Namen, Wörter und einfachste Wendungen herausucht und, wenn nötig, den Text mehrmals liest.	Unter Mindeststandard

Fach Französisch – Kompetenzstufenmodell (MSA) Hörverstehen

Stufe	Unterstufe	Wertebereich	Qualitative Bewertung	Festlegung
C1		≥ 690	Kann genug verstehen, um längeren Redebeiträgen über nicht vertraute abstrakte und komplexe Themen zu folgen, wenn auch gelegentlich Details bestätigt werden müssen, insbesondere bei fremdem Akzent. Kann ein breites Spektrum idiomatischer Wendungen und umgangssprachlicher Ausdrucksformen verstehen und Registerwechsel richtig beurteilen. Kann längeren Reden und Gesprächen folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind.	Optimalstandard
B2	B2.2	625 – 689	Kann im direkten Kontakt und in den Medien gesprochene Standardsprache verstehen, wenn es um vertraute oder auch um weniger vertraute Themen geht, wie man ihnen normalerweise im privaten, gesellschaftlichen, beruflichen Leben oder in der Ausbildung begegnet.	
	B2.1	560 – 624	Nur extreme Hintergrundgeräusche, unangemessene Diskursstrukturen oder starke Idiomatik beeinträchtigen das Verständnis. Kann die Hauptaussagen von inhaltlich und sprachlich komplexen Redebeiträgen zu konkreten und abstrakten Themen verstehen, wenn Standardsprache gesprochen wird; versteht auch Fachdiskussionen im eigenen Spezialgebiet. Kann längeren Redebeiträgen und komplexer Argumentation folgen, sofern die Thematik einigermaßen vertraut ist und der Rede- oder Gesprächsverlauf durch explizite Signale gekennzeichnet ist.	Regelstandard plus
B1	B1.2	495 – 559	Kann unkomplizierte Sachinformationen über gewöhnliche alltags- oder berufsbezogene Themen verstehen und dabei die Hauptaussagen und Einzelinformationen erkennen, sofern klar artikuliert und mit vertrautem Akzent gesprochen wird.	Regelstandard
	B1.1	430 – 494	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn in deutlich artikulierter Standardsprache über vertraute Dinge gesprochen wird, denen man normalerweise bei der Arbeit, in der Ausbildung oder der Freizeit begegnet; kann auch kurze Erzählungen verstehen.	Mindeststandard
A2	A2.2	365 – 429	Versteht genug, um Bedürfnisse konkreter Art befriedigen zu können, sofern deutlich und langsam gesprochen wird.	Unter Mindeststandard
	A2.1	300 – 364	Kann Wendungen und Wörter verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht (zum Beispiel ganz grundlegende Informationen zu Person, Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung) sofern deutlich und langsam gesprochen wird.	
A1		< 300	Kann verstehen, wenn sehr langsam und sorgfältig gesprochen wird und wenn lange Pausen Zeit lassen, den Sinn zu erfassen.	

J 1.2 (A1) Kompetenzstufenmodelle in den Fächern Deutsch und Mathematik¹

Lesen

Kompetenzstufe		Wertebereich	Bedeutung
V	Optimalstandard	≥ 615	Auf zentrale Aspekte des Textes bezogene Aussagen selbstständig begründen
IV	Regelstandard plus	540 – 614	Für die Herstellung von Kohärenz auf der Ebene des Textes wesentliche Aspekte erfassen
III	Regelstandard	465 – 539	Verstreute Informationen verknüpfen und den Text ansatzweise als Ganzes erfassen
II	Mindeststandard	390 – 464	Benachbarte Informationen miteinander verknüpfen
I	Unter Mindeststandard	< 390	Angegebene Einzelinformationen identifizieren

Zuhören

Kompetenzstufe		Wertebereich	Bedeutung
V	Optimalstandard	≥ 615	Auf zentrale Aspekte des Textes bezogene Aussagen eigenständig beurteilen und begründen
IV	Regelstandard plus	530 – 614	Auf der Ebene des Textes wesentliche Zusammenhänge erkennen und Details im Kontext verstehen
III	Regelstandard	445 – 529	Verstreute Informationen miteinander verknüpfen und den Text ansatzweise als Ganzes erfassen
II	Mindeststandard	360 – 444	Benachbarte Informationen verknüpfen und weniger prominente Einzelinformationen wiedergeben
I	Unter Mindeststandard	< 360	Prominente Einzelinformationen wiedererkennen

Orthografie²⁾

Kompetenzstufe		Wertebereich	Bedeutung
V	Optimalstandard	≥ 615	Schwierige Lautverbindungen und vielfältige Rechtschreibstrategien beherrschen
IV	Regelstandard plus	540 – 614	Fortgeschrittene Rechtschreibstrategien (zum Beispiel Nominalisierung) anwenden und erweitertes Regelwissen formulieren (zum Beispiel vokalische Ableitung)
III	Regelstandard	465 – 539	Elementare Rechtschreibstrategien (zum Beispiel Ableiten) anwenden und elementares Regelwissen formulieren (zum Beispiel Auslautverhärtung)
II	Mindeststandard	390 – 464	Elementare Laut-Buchstaben-Beziehungen werden beherrscht.
I	Unter Mindeststandard	< 390	Wörter nach Lautstruktur schreiben

Mathematik (Globalskala)

Kompetenzstufe		Wertebereich	Bedeutung
V	Optimalstandard	≥ 600	Modellierung komplexer Probleme unter selbstständiger Entwicklung geeigneter Strategien
IV	Regelstandard plus	530 – 599	Sicheres und flexibles Anwenden von begrifflichem Wissen und Prozeduren im curricularen Umfang
III	Regelstandard	460 – 529	Erkennen und Nutzen von Zusammenhängen in einem vertrauten (mathematischen und sachbezogenen) Kontext
II	Mindeststandard	390 – 459	Einfache Anwendungen von Grundlagenwissen (Routineprozeduren in einem klar strukturierten Kontext)
I	Unter Mindeststandard	< 390	Technische Grundlagen (Routineprozeduren auf Grundlage einfachen begrifflichen Wissens)

1 Ausführliche Informationen zu den Kompetenzstufenmodellen unter <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm> [Stand: 19.07.2018].

2 Die Kurzbeschreibung für den Kompetenzbereich Orthografie wurde vom Landesinstitut für Schulentwicklung erstellt, da im bundesweiten Kompetenzstufenmodell keine Kurzbeschreibungen vorliegen.

J 2.1 (A1) Welche Impulse geben die Ergebnismeldungen von VERA 3 für die Schul- und Unterrichtsentwicklung?

1. Weiterentwicklung von Unterricht und Schule

Die Vergleichsarbeiten VERA 3 geben Rückmeldung darüber, welchen Lernstand eine Klasse Mitte der dritten Jahrgangsstufe hinsichtlich ausgewählter Kompetenzbereiche der nationalen Bildungsstandards für das Ende der Grundschulzeit in Klasse 4 erreicht hat. Durch verschiedene Vergleichsmöglichkeiten der eigenen Klasse mit den Parallelklassen, mit der Schule und dem Land kann eine Standortbestimmung vorgenommen werden.

Die Ergebnismeldungen dienen dazu, auf der Grundlage von Daten den Unterricht zu reflektieren und die kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung zu verstärken. Die gewonnenen Informationen über den Lernstand der Schülerinnen und Schüler in ausgewählten Kompetenzbereichen sind somit Ausgangspunkt für weitere Planungen. Die Arbeiten ermöglichen eine empirisch gesicherte, zielgerichtete und systematische Schul- und Unterrichtsentwicklung der einzelnen Schule.

Das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) stellt für Schulen didaktische Unterstützungsangebote zur Verfügung, die Lehrkräfte ebenfalls im Online-Portal Lernstandserhebungen abrufen können. In diesen modular aufgebauten Handreichungen zu den getesteten Fächern werden viele weiterführende Hinweise bereitgestellt. Die Module enthalten unter anderem fachübergreifende Erläuterungen, fachallgemeine Erläuterungen sowie Kommentare zu den Aufgaben.

Zum Umgang mit den Ergebnissen der Vergleichsarbeiten VERA 3 hat das Landesinstitut für Schulentwicklung zudem eine Handreichung entwickelt, die für die einzelnen Schritte der systematischen Nutzung viele Vorschläge und Anregungen enthält.¹

2. Feststellung des Lernstands der Schülerinnen und Schüler

Die Vergleichsarbeiten VERA 3 vermitteln den Lehrkräften, den Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern und Erziehungsberechtigten objektive Informationen über den individuellen Lernstand zum Testzeitpunkt hinsichtlich ausgewählter Kompetenzbereiche der Bildungsstandards. Die Ergebnismeldungen ermöglichen Aussagen zu erreichten Kompetenzen und geben Hinweise auf besondere Stärken und Schwächen einzelner Schülerinnen oder Schüler. Diese Informationen müssen pädagogisch angemessen eingeordnet 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 (siehe 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 die Gruppe aller Schülerinnen und Schüler der betreffenden Schulart in Baden-Württemberg im jeweiligen Schuljahr.

¹ <https://www.ls-bw.de/Lde/Startseite/Lernstandserhebungen/VERA+3+Umgang+mit+den+Ergebnissen>
[Stand: 05.06.2018]

J 2.1 (A2) Allgemeine Kurzbeschreibung der Kompetenzstufenmodelle bei VERA 3 für die im Jahr 2018 getesteten Kompetenzbereiche¹⁾

Kompetenzstufe		Deutsch		Mathematik
		Lesen	Sprachgebrauch ²⁾	Globalskala ³⁾
V	Optimalstandard	Auf zentrale Aspekte des Textes bezogene Aussagen selbstständig begründen	Abstrakta bilden, Wissen über Satzstrukturen textbezogen anwenden, mehrdeutige Redewendungen erklären	Modellierung komplexer Probleme unter selbstständiger Entwicklung geeigneter Strategien
IV	Regelstandard plus	Für die Herstellung von Kohärenz (Zusammenhang) auf der Ebene des Textes wesentliche Aspekte erfassen	Wörter mit nicht gegenständlicher Bedeutung (Abstrakta) kennen, Satzglieder unterscheiden	Sicheres und flexibles Anwenden von begrifflichem Wissen und Prozeduren im curricularen Umfang
III	Regelstandard	Verstreute Informationen miteinander verknüpfen und den Text ansatzweise als ganzen erfassen	Schwierigere Wortbildungen beherrschen, einfache Satzstrukturen verstehen, Redewendungen kennen	Erkennen und Nutzen von Zusammenhängen in einem vertrauten (mathematischen und sachbezogenen) Kontext
II	Mindeststandard	Benachbarte Informationen miteinander verknüpfen	Wichtige Wortarten unterscheiden, einfache Verbformen bilden	Einfache Anwendungen von Grundlagenwissen (Routineprozeduren in einem klar strukturierten Kontext)
I	Unter Mindeststandard	Explizit angegebene Einzelinformationen identifizieren	Einfache Wortbedeutungen, Wortstrukturen und Reimwörter kennen	Technische Grundlagen (Routineprozeduren auf Grundlage einfachen begrifflichen Wissens)

1) Die ausführlichen Kompetenzstufenmodelle sind abrufbar bei <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm> (Stand: 06.02.2018).

2) Die Kurzbeschreibung für Sprachgebrauch wurde vom Landesinstitut für Schulentwicklung erstellt, da im bundesweiten Kompetenzstufenmodell keine Kurzbeschreibungen vorliegen.

3) Das Modell zu den Bildungsstandards in Mathematik ist global definiert und lässt sich auf alle Teilbereiche anwenden.

J 2.1 (A3) Zusammensetzung der Schülerschaft bei VERA 3 im Schuljahr 2017/18

Web-Anlage J 2.1 (A3) zeigt die Zusammensetzung der Schülerschaft nach Schulart in Bezug auf die bei VERA 3 erhobenen Schülermerkmale. Diese wurden

über die Angaben bzw. Einschätzungen der Lehrkräfte erfasst.

Merkmal	Anteil in %
Männlich	50,6
Weiblich	49,4
Nichtdeutsche Alltagssprache	20,6
Ausgesetzte Deutschnote aufgrund nichtdeutscher Herkunftssprache ¹⁾	2,3
Festgestellter Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot ¹⁾	1,6

1) Schülerinnen und Schüler mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot, die in Regelklassen unterrichtet werden, gehen nicht in die weiteren Berechnungen ein. Gleiches gilt für Schülerinnen und Schüler mit ausgesetzter Deutschnote aufgrund nicht ausreichender Deutschkenntnisse.

J 2.1 (A4) Ergebnisse in absoluten Zahlen

Die Ausführungen im Bildungsbericht nehmen die prozentuale Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen der getesteten Fächer je

Schulart in den Blick. Eine ergänzende Perspektive kann durch absolute Schülerzahlen eingenommen werden.

Anzahl der Schülerinnen und Schüler in Klasse 3 bei VERA 3 – 2018 in Baden-Württemberg nach Kompetenzstufen in Deutsch und Mathematik

Kompetenzbereich	Kompetenzstufe				
	I	II	III	IV	V
Deutsch – Lesen	20 264	15 857	13 016	20 857	13 212
Deutsch – Sprachgebrauch	18 022	25 971	17 609	15 257	6 399
Mathematik – Größen und Messen	16 799	24 044	21 035	11 686	10 373
Mathematik – Raum und Form	15 644	19 971	16 190	15 291	16 841

Zur Darstellung der prozentualen Anteile in den Schaubildern im Bericht wurde summenerhaltendes Runden angewendet.

J 2.2 (A1) Welche Impulse geben die Ergebnismeldungen von VERA 8 für die Schul- und Unterrichtsentwicklung?

1. Weiterentwicklung von Unterricht und Schule

Die Vergleichsarbeiten VERA 8 geben Rückmeldung darüber, welchen Lernstand eine Klasse Mitte der achten Jahrgangsstufe hinsichtlich ausgewählter Kompetenzbereiche der nationalen Bildungsstandards für die Sekundarstufe I erreicht hat. Durch verschiedene Vergleichsmöglichkeiten der eigenen Klasse mit den Parallelklassen, mit der Schule oder dem Land kann eine Standortbestimmung vorgenommen werden.

Die Ergebnismeldungen dienen dazu, auf der Grundlage von Daten den Unterricht zu reflektieren und die kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung zu verstärken. Die gewonnenen Informationen über den Lernstand der Schülerinnen und Schüler in ausgewählten Kompetenzbereichen sind somit Ausgangspunkt für weitere Planungen. Die Arbeiten ermöglichen eine empirisch gesicherte, zielgerichtete und systematische Schul- und Unterrichtsentwicklung der einzelnen Schule.

Das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) stellt für Schulen didaktische Unterstützungsangebote zur Verfügung, die ebenfalls im Online-Portal Lernstandserhebungen abrufbar sind. In diesen modular aufgebauten Handreichungen werden viele weiterführende Hinweise zu den getesteten Fächern bereitgestellt. Die Module enthalten fachübergreifende sowie fachspezifische Erläuterungen und zudem Kommentare zu den Aufgaben und weitere Hinweise.

Zum Umgang mit den Ergebnissen der Vergleichsarbeiten VERA 8 hat das Landesinstitut für Schulentwicklung darüber hinaus eine Handreichung entwickelt, die für die einzelnen Schritte der systematischen Nutzung viele Vorschläge und Anregungen enthält.¹

2. Feststellung des Lernstands der Schülerinnen und Schüler

Die Vergleichsarbeiten VERA 8 vermitteln den Lehrkräften, den Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern und Erziehungsberechtigten objektive Informationen über den individuellen Lernstand zum Testzeitpunkt hinsichtlich ausgewählter Kompetenzbereiche der Bildungsstandards. Die Ergebnismeldungen ermöglichen Aussagen zu erreichten Kompetenzen und geben Hinweise auf besondere Stärken und Schwächen einzelner Schülerinnen oder Schüler. Diese Informationen müssen pädagogisch angemessen eingeordnet werden. Die Möglichkeit zu einer differenzierten Betrachtung der Klassen- und Schulergebnisse ist bei VERA 8 durch unterschiedliche Vergleichsarten gegeben:

- An den Bildungsstandards orientierter kriterialer 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 Parallelklassen der eigenen Schule sowie auf die Gruppe aller Schülerinnen und Schüler der betreffenden Schulart in Baden-Württemberg im jeweiligen Schuljahr.

<https://www.ls-bw.de/,Lde/Startseite/Lernstandserhebungen/VERA+8+Umgang+mit+den+Ergebnissen>
[Stand: 01.08.2018].

J 2.2 (A2) Allgemeine Kurzbeschreibung¹⁾ der Kompetenzstufenmodelle für die bei VERA 8 – 2018 getesteten Kompetenzbereiche

Kompetenzstufe	Deutsch		Mathematik	Fremdsprachen (Englisch/Französisch)	
	Lesen	Sprachgebrauch	Globalskala	Leseverstehen	Hörverstehen
V	Interpretationshypothesen beurteilen; zentrale Thesen identifizieren	Anwendung komplexer Wortbildungsverfahren, bewusster Umgang mit stilistischen Umformungen, umfangreiches Wissen zu Satzgliedern	Bearbeiten von anspruchsvollen Problemen und reflektieren eigener Lösungswege	Sehr selbstständiges Lesen mit großem Lesewortschatz aber gewissen Schwierigkeiten bei seltenen Begriffen	Wenig vertraute Inhalte in gesprochener Standardsprache im direkten Kontakt und in den Medien verstehen
IV	Auf der Ebene des Textes wesentliche Zusammenhänge erkennen und Textgestaltung reflektieren	Erweiterte Anwendung von Wissen über Satzstrukturen, Bedeutungsbeziehungen sowie Wortlehre und Formenbildung	Bearbeiten von Problemen unter Anwendung selbst entwickelter Strategien	Weitgehend selbstständiges Lesen bei guten Grundlagen im Lesewortschatz	Hauptaussagen in strukturierten Redebeiträgen in Standardsprache und vertrauter Thematik verstehen
III	Identifikation von Merkmalen bzgl. Textaufbau, Textsorte, Thema und Erzählperspektive	Anwendung von Wissen über Formenlehre und Satzbau, Erkennen von Bedeutungsbeziehungen in komplexen Zusammenhängen	Bearbeiten von Problemen unter Anwendung naheliegender Strategien	Unkomplizierte Sachtexte über Themen, die eigene Interessen berühren, verstehen	Alltagsinformationen verstehen, sofern klar artikuliert und mit vertrautem Akzent gesprochen wird
II	Lokalisieren weniger auffälliger bzw. Verknüpfung verteilter Informationen	Erkennen einfacher grammatischer Kategorien (zum Beispiel einfache Wortarten), Erkennen einfacher Bedeutungsbeziehungen	Herstellen von Beziehungen zwischen Mathematik und Realität in einfachen Kontexten	Einfache Sachtexte über Themen, die eigene Interessen berühren, verstehen	Zentrale Informationen aus Alltagsgesprächen/kurzen Erzählungen bei deutlicher Sprechweise verstehen
Ib	Benachbarte Informationen miteinander verknüpfen	Anwendung einfacher Regeln aus den Bereichen Wort- und Satzbildung	Anwenden von Standardmodellen in vertrauten Realkontexten; Informationen aus überschaubaren Texten entnehmen	Kurze, einfache Texte mit frequentem Wortschatz und international bekannten Wörtern verstehen	Wendungen und Wörter verstehen, wenn es um Dinge ganz unmittelbarer Bedeutung geht, sofern deutlich gesprochen wird
Ia	Prominente Einzelinformationen lokalisieren und wiedergeben		Anwenden von bekannten Routineverfahren ohne Begründung; einschrittige Rechenoperationen mit natürlichen Zahlen durchführen	Sehr kurze Texte lesen und verstehen, indem bekannte Wörter und einfachste Wendungen erkannt werden	Einfache vertraute Wendungen und Wörter verstehen, wenn sehr langsam, sorgfältig und mit Pausen gesprochen wird

1) Die ausführlichen Kompetenzstufenmodelle sind abrufbar bei <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm> [Stand: 01.08.2018].

J 2.2 (A3) Zusammensetzung der Schülerschaft bei VERA 8 im Schuljahr 2017/18

In Web-Anlage J 2.2 (A3) ist die Zusammensetzung der Schülerschaft nach Schulart in Bezug auf die bei VERA 8 erhobenen Schülermerkmale dargestellt. Diese wurden über die Angaben bzw. Einschätzungen der Lehrkräfte erfasst.

Die Anteile der Schülerinnen und Schüler, die nach diesen Angaben einen Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot haben oder für die die Deutschnote aufgrund unzureichender Sprachkenntnisse ausgesetzt wurde, variiert stark zwischen den Schularten. Beide Merkmale treffen an den Gymnasien nur für einen verschwindend geringen Teil zu, an den

Gemeinschaftsschulen hingegen haben mit einem Anteil von 2,6 % wesentlich mehr Schülerinnen und Schüler einen Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot. An den Werkreal-/Hauptschulen wurde für einen relativ hohen Anteil von 4,3 % der Schülerinnen und Schüler die Deutschnote aufgrund ihrer nichtdeutschen Herkunftssprache ausgesetzt.

Nach Einschätzung variieren die Anteile der Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Alltagssprache stark zwischen den einzelnen Schularten; an den Werkreal-/Hauptschulen sind es 33,3 %, an den Gymnasien 8 %.

Merkmal	Anzeil in %
Werkreal-/Hauptschulen	
Männlich	58,6
Weiblich	41,4
Nichtdeutsche Alltagssprache	33,3
Ausgesetzte Deutschnote aufgrund nicht deutscher Herkunftssprache ¹⁾	4,3
Festgestellter Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot ¹⁾	1,5
Realschulen	
Männlich	52,5
Weiblich	47,5
Nichtdeutsche Alltagssprache	10,7
Ausgesetzte Deutschnote aufgrund nicht deutscher Herkunftssprache ¹⁾	1,1
Festgestellter Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot ¹⁾	0,1
Gymnasien	
Männlich	48,3
Weiblich	51,7
Nichtdeutsche Alltagssprache	8,0
Ausgesetzte Deutschnote aufgrund nicht deutscher Herkunftssprache ¹⁾	0,5
Festgestellter Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot ¹⁾	0,1
Gemeinschaftsschulen	
Männlich	56,6
Weiblich	43,4
Nichtdeutsche Alltagssprache	16,5
Ausgesetzte Deutschnote aufgrund nicht deutscher Herkunftssprache ¹⁾	2,4
Festgestellter Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot ¹⁾	2,6

1) Schülerinnen und Schüler mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot, die in Regelklassen unterrichtet werden, gehen nicht in die weiteren Berechnungen ein. Gleiches gilt für Schülerinnen und Schüler mit ausgesetzter Deutschnote aufgrund nicht ausreichender Deutschkenntnisse.

J 2.2 (A4) Ergebnisse in absoluten Zahlen

Die Ausführungen im Bildungsbericht nehmen die prozentuale Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen der getesteten Fächer je Schulart in den Blick. Eine ergänzende Perspektive kann durch absolute Schülerzahlen eingenommen werden (Web-Anlage J 2.2 (A4)). An Gemeinschaftsschulen und Realschulen wurde die Fremdsprache

Französisch bei VERA 8 selten gewählt – insgesamt nahmen jeweils deutlich weniger als 100 Schülerinnen und Schüler am Test teil. Da nicht festgestellt werden kann, ob die in den beteiligten Klassen erzielten Ergebnisse auf alle auf Gemeinschaftsschulen bzw. Realschulen in Baden-Württemberg übertragen werden können, wird auf eine Darstellung verzichtet.

Anzahl der Schülerinnen und Schüler aller Schularten in Klasse 8 bei VERA 8 – 2018 in Baden-Württemberg nach Kompetenzstufen in Deutsch, Mathematik, Englisch und Französisch (Gymnasien)

Kompetenzbereich	Schulart	Kompetenzstufe						
		I	Ia	Ib	II	III	IV	V
Deutsch – Sprachgebrauch	insgesamt	34 067	X	X	22 262	15 658	7 147	2 116
	Haupt-/Werkrealschule	8 975	X	X	1 352	193	28	2
	Realschule	14 591	X	X	11 490	3 593	572	60
	Gymnasium	3 514	X	X	7 072	11 199	6 421	2 033
	Gemeinschaftsschule	6 987	X	X	2 348	673	126	21
Deutsch – Lesen	insgesamt	X	9 696	9 830	19 017	22 227	12 922	7 558
	Haupt-/Werkrealschule	X	4 572	2 381	2 238	1 118	192	49
	Realschule	X	2 742	4 838	9 848	9 271	2 808	799
	Gymnasium	X	138	545	4 140	9 669	9 281	6 466
	Gemeinschaftsschule	X	2 244	2 066	2 791	2 169	641	244
Mathematik – Globalskala	insgesamt	X	9 974	17 574	20 509	17 854	10 136	4 580
	Haupt-/Werkrealschule	X	4 702	3 679	1 650	409	90	12
	Realschule	X	2 561	9 230	10 916	5 356	1 729	337
	Gymnasium	X	88	1 229	5 508	11 051	7 909	4 137
	Gemeinschaftsschule	X	2 623	3 436	2 435	1 038	408	94
Englisch – Hörverstehen	insgesamt	X	4 520	5 842	22 439	15 938	14 746	15 093
	Haupt-/Werkrealschule	X	2 588	2 306	3 858	974	572	315
	Realschule	X	627	1 869	12 311	7 669	5 300	2 543
	Gymnasium	X	25	58	2 118	5 778	7 871	11 680
	Gemeinschaftsschule	X	1 280	1 609	4 152	1 517	1 003	555
Englisch – Leseverstehen	insgesamt	X	9 614	8 930	23 963	11 935	9 015	15 121
	Haupt-/Werkrealschule	X	4 757	2 312	2 533	558	212	241
	Realschule	X	2 227	4 329	13 623	5 325	2 217	2 598
	Gymnasium	X	49	231	4 386	5 011	6 125	11 728
	Gemeinschaftsschule	X	2 581	2 058	3 421	1 041	461	554
Französisch – Hörverstehen	Gymnasium	X	23	251	1 562	355	103	127
Französisch – Leseverstehen	Gymnasium	X	119	345	1 390	252	152	163

Zur Darstellung der prozentualen Anteile in den Schaubildern im Bericht wurde summenerhaltendes Runden angewendet.

J 2.3 (A1) Förderung im Anschluss an Lernstand 5

Das Landesinstitut für Schulentwicklung stellt den Schulen für die Förderung im Anschluss an Lernstand 5 Handreichungen und Fördermaterialien zur Verfügung, die im passwortgeschützten Online-Portal Lernstandserhebungen abrufbar sind.

Die Entwicklung und Ausarbeitung der Förderkonzepte geschieht unter fachspezifischer wissenschaftlicher Begleitung.

Bereits entwickelte Fördermaterialien zu den Testbereichen *Lesegeschwindigkeit* und *Leseverständnis* umfassen:

- eine Handreichung zur Förderung basaler Lesefähigkeit (Lesegeschwindigkeit),
- nach Leistung differenzierte, im Klassenverband kooperativ einsetzbare Module (Texte und Aufgaben) zur Förderung des Leseverständnisses.

Aktuell wird ein Lesestrategietraining erarbeitet, das im Schuljahr 2018/19 wissenschaftlich evaluiert wird.

Folgende Fördermaterialien zur systematischen Weiterarbeit im *Operations- und Zahlverständnis* liegen vor bzw. werden zur Anwendung empfohlen:

- einzelne Förderbausteine von „Mathe sicher können“¹ zum Aufbau von notwendigen Grundvorstellungen der Basiskompetenzen im Bereich Operationsverständnis (Stufe 1a und 1b) und im Bereich Zahlverständnis (Stufe 1),
- vier verschiedene Fördermodule zum Bereich Operationsverständnis (Stufe 2 und 3) zur Weiterentwicklung der Grundvorstellungen in zunehmend komplexeren und problemhaltigen Situationen.

Bei diesen Fördermodulen ist die Förderung der Schülerinnen und Schüler durch paralleles Arbeiten im Klassenverband möglich.

Es ist vorgesehen, künftig auch weitere Fördermaterialien für den Bereich Zahlverständnis zur Verfügung zu stellen.

1 <http://mathe-sicher-koennen.dzlm.de/002> [Stand: 28.06.2018].

J 2.3 (A2) Lernstadienmodelle von Lernstand 5 in den in Deutsch und Mathematik getesteten Kompetenzbereichen

Die nachfolgenden Übersichten zeigen die Lernstadienmodelle im Rahmen der von Lernstand 5 getesteten Bereiche in Deutsch (*Leseverständnis*) und Mathematik (*Zahlverständnis* und *Operationsverständnis*). Den an Lernstand 5 teilnehmenden

Lehrkräften werden ausgehend von diesen Modellen Hinweise gegeben, wie sie eine Förderung von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichem Lernstand anschließen können.¹

Lernstadienmodell *Leseverständnis* im Rahmen von Lernstand 5

Stufe	Lernstand
1	<p>Prominente Informationen identifizieren Schülerinnen und Schüler können einzelne Informationen identifizieren oder wiedergeben. Dabei ist die zu findende Information meist wortwörtlich genannt und prominent platziert, zum Beispiel am Anfang des Texts oder Abschnitts. Nicht wörtlich genannte Informationen können dann identifiziert oder wiedergegeben werden, wenn sie mehrfach im Text thematisiert werden. Außerdem können Anforderungen bewältigt werden, bei denen eine Verknüpfung von meist wörtlichen Informationen aus benachbarten Sätzen erforderlich ist. Die Aufgaben haben fast ausschließlich Multiple-Choice-Format, enthalten also lenkende Hinweise. Die Aufgabenformulierung greift hierbei gewöhnlich die im Text gewählten Formulierungen auf. Steht die korrekte Antwort nicht wörtlich im Text, sind die falschen Antwortalternativen hinsichtlich ihrer Semantik weit von der korrekten Antwort entfernt.</p>
2a	<p>Informationen verknüpfen Schülerinnen und Schüler können auch weniger prominent platzierte und nicht immer wortwörtlich genannte Einzelinformationen identifizieren oder wiedergeben. Dies gelingt auch, wenn hierfür eine Verknüpfung zweier meist benachbarter Sätze erforderlich ist. Erschwerend kann hinzukommen, dass in der Aufgabenstellung ein anderes Vokabular verwendet wird als im Text. Einfache Erklärungen oder Beschreibungen zu einem zentralen bzw. häufig genannten Aspekt (zum Beispiel einfache kausale Beziehungen, Motive von Handlungen und Ursachen von Vorgängen) können identifiziert bzw. selbst formuliert werden. Sortieraufgaben können bewältigt werden, wenn dies dadurch erleichtert wird, dass sich die zu ordnenden Abschnitte inhaltlich stark unterscheiden bzw. den Abschnitten ein erwartbarer Aufbau zugrunde liegt. Die Aufgaben haben überwiegend Multiple-Choice-Format, sie enthalten jedoch auch zunehmend falsche Antwortalternativen, die konkurrierende Informationen aus dem Text aufgreifen bzw. eine semantische Nähe zur korrekten Lösung aufweisen.</p>
2b	<p>Begründungen formulieren Schülerinnen und Schüler können Begründungen, Erklärungen und Beschreibungen selbst formulieren bzw. identifizieren (zum Beispiel zentrale und textnahe Motive für Verhaltensweisen), auch wenn hierfür Informationen aus benachbarten Sätzen verknüpft werden müssen oder wenn die dafür benötigte Information nicht explizit im Text genannt, jedoch ausführlich umschrieben wird. Auch weniger prominent platzierte und meist nicht wortwörtlich genannte (Detail-)Informationen können wiedergegeben oder identifiziert werden. Das Auffinden der Informationen ist dabei in der Regel dadurch erschwert, dass in der Aufgabenstellung ein anderes Vokabular verwendet wird als im Text. Sortieraufgaben können bewältigt werden, auch wenn dies dadurch erschwert wird, dass die zu ordnenden Abschnitte thematische Ähnlichkeiten aufweisen bzw. die Abschnittsüberschriften keine erwartbare Abfolge nahelegen. Die Aufgaben erfordern zunehmend die eigenständige Formulierung von Kurzantworten.</p>
3	<p>Komplexe Schlüsse ziehen Schülerinnen und Schüler können Schlüsse ziehen und diese im Rahmen von Erklärungen und Begründungen selbstständig formulieren bzw. (Detail-)Informationen als Quelle für die gezogenen Schlüsse identifizieren. Die Schlüsse gehen dabei über die konkreten Informationen des Textes hinaus und beziehen sich zum Beispiel auf komplexe Handlungsmotivationen, emotionale Zustände von Personen, den Texttitel oder auf die Intention des Autors. Für die Erklärungen und Begründungen müssen auch über den Text verstreute Informationen verknüpft werden bzw. es muss stärker auf sprachliches Vorwissen (zum Beispiel Wissen über Redewendungen, Erkennen von Ironie) zurückgegriffen werden. Die Aufgabenstellung weicht in der Regel stärker von den Formulierungen im Text ab, sodass für das Auffinden der relevanten Informationen im Text ein höheres Maß an Abstraktion bzw. Wortverständnis erforderlich ist. Außerdem können Anforderungen bewältigt werden, bei denen eine zunehmende Abgrenzung der relevanten Informationen von konkurrierenden Textinformationen erforderlich ist. Bei Sortieraufgaben wirkt erschwerend, dass die abzugrenzenden Abschnitte sich inhaltlich sehr nahe stehen. Die Aufgaben erfordern fast durchgängig eigenständige Kurzantworten von ein bis zwei Sätzen.</p>

1 Vgl. https://www.lis-bw.de/Lde/Startseite/Lernstandserhebungen/Verfahren_+Lernstandsanalyse+_Ebene+I [Stand: 28.06.2018]

Lernstandsstufenmodell *Zahlverständnis* im Rahmen von Lernstand 5

Stufe	Lernstand
1	<p>Mit einzelnen Stellenwerten umgehen Schülerinnen und Schüler können bei Zahldarstellungen einzelne Stellenwerte identifizieren und diese in eine andere Zahldarstellung übertragen. Jeder Stellenwert wird dabei jeweils isoliert bearbeitet, es treten keine Stellenwertübergänge auf, die ein Bündeln bzw. Entbündeln notwendig machen. Beispielsweise können Schülerinnen und Schüler Übersetzungen zwischen bildlichen Zahldarstellungen, unterschiedlichen symbolischen Darstellungen und der Zifferndarstellung vornehmen. Zahlen im Tausenderraum können sie in Zahlwörter übertragen und am Zahlenstrahl durch einfache Verfeinerung der Skalierung verorten. Die Zahlen bewegen sich überwiegend im niedrigen (bis fünfstelligen) Zahlenraum oder enthalten nur einzelne nicht besetzte Stellen bzw. Nullen.</p>
2a	<p>Beziehungen zwischen Stellenwerten erkennen und nutzen Schülerinnen und Schüler können Stellenwerte in Beziehung zueinander betrachten, beispielsweise beim Zerlegen, Zusammenfügen oder Vergleichen von Zahlen und einzelne Stellenwertübergänge berücksichtigen. So können sie bei Übersetzungen zwischen unterschiedlichen Zahldarstellungen Stellen zunächst ordnen und mehrere nicht besetzte Stellen berücksichtigen. Sie können Zahlwörter in Zahlen übersetzen und hierbei die Zehnerinversion berücksichtigen. Schülerinnen und Schüler können ihr Verständnis des Stellenwertsystems nutzen, um Zahlen schrittweise zu erhöhen oder verkleinern (zum Beispiel in Tausenderschritten mit Zehntausenderübergang) und hierbei einfache Bündelungen bzw. Entbündelungen vornehmen. Sie können Zahlbeziehungen erkennen und Zahlen additiv zerlegen, wenn sie zum Beispiel im Tausenderraum Abstände und Differenzen zwischen Zahlen vergleichen.</p>
2b	<p>Komplexe Beziehungen zwischen Stellenwerten berücksichtigen und Vorstellungen zu Zahlgrößen nutzen Schülerinnen und Schüler können in unterschiedlichen Zahldarstellungen mit mehreren Stellenwerten zugleich umgehen und dabei mehrere Eigenschaften von Zahlen (zum Beispiel Zahlgröße, Anzahl von Stellen) in den Blick nehmen oder mehrfach Bündelungen oder Entbündelungen vornehmen. So operieren sie beim Arbeiten mit unterschiedlichen Zahldarstellungen flexibel mit verschiedenen Bündelungen (zum Beispiel 16 Zehner, 60 Hunderter) und greifen dabei auf ihr Verständnis des Stellenwertsystems zurück. Schülerinnen und Schüler können Produkte aus Stufenzahlen (mit einer oder mehreren Endnullen) vergleichen bzw. vervollständigen und dabei einfache multiplikative Zerlegungen der Zahlen erkennen bzw. vornehmen. Vorstellungen zu Zahlgrößen können genutzt werden, um die Wirkung einfacher Rechenoperationen (zum Beispiel Tausenderzahl durch Einerzahl oder Division durch Stufenzahlen) auf die Stellenzahl des Ergebnisses abzuschätzen.</p>
3	<p>Zahlen bei komplexen und problemhaltigen Situationen verstehen und flexibel mit Zahlen umgehen Schülerinnen und Schüler können bei problemhaltigen Situationen mit Stellenwerten mehrschrittig und flexibel mit Zahlen umgehen und das Zahlverständnis zur Abschätzung komplexer Rechenoperationen nutzen. Sie können komplexe Problemstellungen bewältigen, bei denen mehrere Zahleigenschaften (zum Beispiel Zahlgröße, Anzahl von Stellen, Teilbarkeit) systematisch analysiert werden müssen, auch bei gleichzeitigem Wechsel zwischen unterschiedlichen Zahldarstellungen. Schülerinnen und Schüler können Wirkungen von Rechenoperationen losgelöst von konkreten Zahlen abschätzen und Zahlbeziehungen für Rechenvorteile nutzen (zum Beispiel durch gleichsinniges Verändern). Sie können Rechenergebnisse auch im hohen Zahlenraum überschlagen.</p>

Lernstandsstufenmodell *Operationsverständnis* im Rahmen von Lernstand 5

Stufe	Lernstand
1	<p>Einfachste Operationen bei klar strukturierten Situationen verstehen Schülerinnen und Schüler können auf einfachste Grundvorstellungen zur Addition, Subtraktion und Multiplikation bei der Übersetzung einer klar strukturierten Situation in eine einschrittige Rechenoperation zurückgreifen. Diese Grundvorstellungen beziehen sich auf konkret fassbare Operationen, sodass Realerfahrungen (beispielsweise Hinzufügen oder Wegnehmen von Objekten) genutzt werden können. Die Übersetzung der dargestellten Situation in eine Operation wird häufig durch passende Signalwörter erleichtert, die auf bestimmte Operationen hinweisen (zum Beispiel „zusammen“ für die Addition oder „3-mal“ für die Multiplikation). Die Situation ist unmittelbar verständlich und muss nicht weitergehend strukturiert werden, so sind die Werte beispielsweise in der Reihenfolge angegeben (zum Beispiel „von fünf drei abgeben“ statt „drei von fünf abgeben“). Zur <i>Addition</i> werden beispielsweise die Grundvorstellungen des Zusammenfügens zweier gegebener Werte sowie des Hinzufügens eines gegebenen zweiten Werts zu einem Ausgangswert genutzt. Im Bereich der <i>Subtraktion</i> gelingt die Nutzung der Grundvorstellung des Wegnehmens eines bestimmten Wertes von einem Ausgangswert. Zur <i>Multiplikation</i> werden Grundvorstellungen der schrittweisen Addition oder der räumlichen wiederholten Anordnung eines gegebenen Wertes genutzt. Grundvorstellungen im Bereich der <i>Division</i> können auf diesem Niveau noch nicht hinreichend sicher genutzt werden.</p>
2a	<p>Elementare Operationen verstehen Schülerinnen und Schüler können auf elementare Grundvorstellungen zu den vier Grundrechenarten bei der Übersetzung einfacher Problemstellungen in einschrittige Rechenoperationen zurückgreifen. Die Situationen beziehen sich dabei nicht nur auf Anzahlen und Größen konkret vorliegender Objekte, sondern zunehmend auf abstrakte Beziehungen zwischen Größen oder Zahlen, zum Beispiel Unterschiede im Gewicht. Signalwörter oder die Reihenfolge der genannten Werte können nicht mehr durchgängig als Hinweis auf passende Operationen genutzt werden. Daher muss vor der Aktivierung einer Grundvorstellung zunehmend eine einfache gedankliche Strukturierung der dargestellten Situation erfolgen. Zur <i>Addition</i> und <i>Subtraktion</i> werden beispielsweise Grundvorstellungen des Ergänzens genutzt, um Vergleiche zwischen Mengen oder Größen durchzuführen. Bei der <i>Multiplikation</i> werden Grundvorstellungen der wiederholten Addition auch in Situationen genutzt, in denen Proportionalitäten zwischen Mengen oder Größen beachtet werden müssen. Zur <i>Division</i> werden Grundvorstellungen des Aufteilens bzw. Verteilens einer gegebenen Menge genutzt.</p>
2b	<p>Verknüpfte bzw. mehrschrittige Operationen verstehen Schülerinnen und Schüler können verschiedene Grundvorstellungen zu den vier Grundrechenarten miteinander verknüpfen, um auch Situationen, die ein mehrschrittiges Vorgehen erfordern, in Rechenoperationen zu übersetzen. Die dargestellte Situation muss stets in einem ersten Schritt gedanklich strukturiert und vereinfacht werden. So müssen die vorgegebenen Zahlen oder Größen zunächst zueinander in Beziehung gesetzt oder relevante von irrelevanter Information getrennt werden. Oberflächliche Informationen wie Signalwörter und die Reihenfolge der vorgegebenen Werte bieten keine Hinweise auf die passende Operation. Zur <i>Addition</i>, <i>Subtraktion</i> und <i>Multiplikation</i> gelingt die Übersetzung von Situationen, bei denen Grundvorstellungen über ein schrittweises Vorgehen miteinander verknüpft werden müssen. Grundvorstellungen zur <i>Multiplikation</i> und <i>Division</i> werden auch in komplexeren und mehrschrittigen Situationen angewendet. Hierzu gehören auch Situationen mit komplexeren proportionalen Zusammenhängen, die erst geeignet strukturiert werden müssen. Darüber hinaus werden bei der <i>Division</i> Situationen bewältigt, die eine Grundvorstellung zum Aufteilen mit Rest benötigen.</p>
3	<p>Operationen bei komplexen und problemhaltigen Situationen verstehen und flexibel anwenden Schülerinnen und Schüler können flexibel Grundvorstellungen zu den vier Grundrechenarten aktivieren und miteinander verknüpfen, um Situationen von ausgeprägter Komplexität und Problemhaltigkeit in mehrschrittige Rechenoperationen zu übersetzen. Zur Übersetzung muss hierbei der Lösungsweg jeweils neu konstruiert werden, da die mathematische Struktur der vorliegenden Situationen in der Regel nicht vertraut ist. Zu allen vier Grundrechenarten gelingt die Übersetzung von Situationen, die unterschiedliche Grundvorstellungen miteinander verknüpfen. Die Verkettung der einzelnen Rechenschritte ergibt sich hierbei erst über eine gedankliche Konstruktion der Situation und kann nicht durch ein schrittweises Vorgehen gelöst werden.</p>

J 2.3 (A3) Ergebnisse in absoluten Zahlen

Die Ausführungen im Bildungsbericht nehmen die prozentuale Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Lernstandsstufen der getesteten Fächer je

Schulart in den Blick. Eine ergänzende Perspektive kann durch absolute Schülerzahlen eingenommen werden (Web-Anlage [J2.3 \(A3\)](#)).

Anzahl der Schülerinnen und Schüler aller Schularten in Klasse 5 bei Lernstand 5 – 2017 in Baden-Württemberg nach Lernstandsstufen für Kompetenzbereiche in Deutsch und Mathematik*)

Kompetenzbereich	Schulart	Lernstandsstufe						
		1	1a	1b	2	2a	2b	3
Deutsch – Leseverständnis	insgesamt	15 404	X	X	X	22 053	22 880	22 661
	Haupt-/Werkrealschule	2 328	X	X	X	1 100	372	83
	Realschule	5 050	X	X	X	8 517	6 727	2 996
	Gymnasium	1 183	X	X	X	5 524	11 296	17 448
	Gemeinschaftsschule	4 823	X	X	X	4 109	2 262	942
Mathematik – Operationsverständnis	insgesamt	X	7 959	9 934	42 625	X	X	22 567
	Haupt-/Werkrealschule	X	1 541	1 009	1 305	X	X	75
	Realschule	X	2 204	3 793	14 309	X	X	3 042
	Gymnasium	X	298	1 048	16 612	X	X	17 457
	Gemeinschaftsschule	X	2 843	2 789	5 766	X	X	804
Mathematik – Zahlverständnis	insgesamt	14 300	X	X	X	28 070	28 357	12 358
	Haupt-/Werkrealschule	2 052	X	X	X	1 447	409	22
	Realschule	4 670	X	X	X	10 296	7 047	1 335
	Gymnasium	1 195	X	X	X	7 946	16 215	10 059
	Gemeinschaftsschule	4 505	X	X	X	5 026	2 306	365

*) Die Darstellungen nach Schulart beruhen auf ca. 90 % der verpflichtend teilnehmenden Schülerinnen und Schüler. Bei den übrigen ca. 10 % war eine eindeutige Zuordnung zu einer Schulart nicht möglich (zum Beispiel weil die Schülerin/der Schüler einen Schulverbund besucht). Die Schulart wird in Lernstand 5 auf Schülerebene nicht erfasst. Daher liegen in einem Kompetenzbereich die Anzahlen (insgesamt) über der Summe aus den Schularten.
Zur Darstellung der prozentualen Anteile in den Schaubildern im Bericht wurde summenerhaltendes Runden angewendet.