

## I Qualitätsentwicklung

### I 1 Nationale und internationale Studien zur Kompetenzmessung

#### I 1.1 TIMSS (Third International Mathematics and Science Study)

Die in jüngerer Vergangenheit erste internationale Vergleichsuntersuchung, die nicht nur in Expertenkreisen, sondern auch in der Öffentlichkeit breitere Beachtung erfuhr, ist die TIMSS-Studie. Vorgängerstudien waren die erste internationale Mathematikstudie (FIMS) aus dem Jahr 1964, an der sich nur die Länder Hessen und Schleswig-Holstein beteiligten, sowie die erste internationale Naturwissenschaftsstudie (FISS) in den Jahren 1970 und 1971. Hieran nahmen zwar mehrere Bundesländer teil, doch die Berichtslegung beschränkte sich auf eine knappe Zusammenfassung in der „grauen Reihe“ des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).

Erst durch die Beteiligung an der dritten internationalen Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie für die Sekundarstufe I – TIMSS/II – im Jahr 1995 wurden umfassende Daten gewonnen, die im Kontext internationaler Vergleichsdaten zuverlässige Hinweise auf die Leistungsfähigkeit deutscher Schüler in Mathematik und naturwissenschaftlichen Fächern gaben. Insgesamt nahmen 45 Staaten teil. Die Befunde dieser unter dem Dach der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) durchgeführten Studie zeigten, dass die Leistungen der deutschen Schüler sowohl in Mathematik als auch in den Naturwissenschaften lediglich in einem breiten internationalen Mittelfeld liegen.

Die Oberstufenstudie TIMSS/III, an der sich 24 Staaten beteiligten, untersuchte die mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Die Stichprobe umfasste in Deutschland insgesamt 5 345 Schüler. Sie wurde nicht mit dem Ziel systematischer Bundesländervergleiche geplant. Bei den im Jahr 2000 veröffentlichten Ergebnissen zeigte sich wie schon bei TIMSS/II, dass das am Ende der Schullaufbahn erreichte Niveau mathematisch-naturwissenschaftlicher Grundbildung im internationalen Vergleich in einem mittleren Bereich liegt. Schulabsolventen europäischer Nachbarländer erreichen tendenziell oder deut-

lich bessere Leistungsergebnisse. Dies gilt auch für die außerdem untersuchten Teilkomponenten des voruniversitären Mathematik- und Physikunterrichts. Relative Stärken der deutschen Abschlussjahrgänge liegen eher bei der Lösung mathematischer Routineaufgaben und erfahrungsnaher naturwissenschaftlicher Aufgaben.

Die Befunde der in TIMSS/II und TIMSS/III geführten Untersuchungen haben nicht nur die Wahrnehmung der erreichten Unterrichtserfolge geschärft, sie haben auch zu konstruktiven Folgemaßnahmen geführt. Eine wesentliche Initiative hierbei war das BLK-Programm „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“ (SINUS), an dem sich Baden-Württemberg mit dem Programmelement „Weiterentwicklung des Mathematikunterrichts“ (WUM) beteiligte. Dieses anfänglich nur für die weiterführenden allgemein bildenden Schulen ausgelegte Projekt fand mit seiner begleitenden Lehrerfortbildung eine Ergänzung in entsprechenden Projekten für die beruflichen Schulen und die Grundschulen des Landes.

TIMSS hat in vielerlei Hinsicht Grundlagen gelegt und Voraussetzungen geschaffen für die wenige Jahre später folgende PISA-Studie.

#### I 1.2 PISA (Programme for International Student Assessment)

PISA ist die bislang umfassendste und in Bezug auf ihre Wirkungen auf das deutsche Bildungswesen bedeutsamste Schulleistungsstudie. Die PISA-Studie wird im Auftrag der OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) durchgeführt und erhebt in drei Zyklen die Kompetenzen von 15-jährigen Jugendlichen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. Im ersten Zyklus im Jahr 2000 bildete die Lesekompetenz den Schwerpunkt, 2003 die Mathematik und 2006 die Naturwissenschaften. Weltweit nahmen 32 (2000), 41 (2003) und bei PISA 2006 57 Nationen aus den OECD-Mitgliedsstaaten sowie weiteren Partnerländern teil. Um die Testergebnisse auf die Vorausset-

zungen in den Teilnehmerländern beziehen zu können, werden sogenannte Hintergrundmerkmale zu Elternhaus, Unterricht und Schule erhoben.

Das Konzept der OECD sieht die Möglichkeit vor, dass Teilnehmerstaaten den internationalen Test um nationale Komponenten erweitern. Diese Möglichkeit wurde in Deutschland genutzt. Unter PISA-E versteht man die nationale Ergänzung der internationalen PISA-Studien. Ziel von PISA-E ist eine Analyse des möglichen Einflusses von äußeren Faktoren wie zum Beispiel des Schulsystems des jeweiligen Bundeslandes, der Lehrplangestaltung und des familiären Hintergrundes der Schüler. Aus den Schülerangaben zur sozioökonomischen Stellung der Familie, zum erreichten Ausbildungsniveau der Eltern und zur materiellen Ausstattung wird eine Kennziffer des ökonomischen, sozialen und kulturellen Status berechnet, die dann mit den kognitiven Leistungen der Schüler in Beziehung gesetzt wird.

### Zentrale Ergebnisse aus PISA 2000

Unter 31 ausgewerteten Teilnehmerstaaten belegt Deutschland bei der Lesekompetenz Rang 21 und liegt damit unter dem OECD-Durchschnitt. Finnland schneidet am besten ab. Der Anteil von Schülern, die nicht über die unterste Kompetenzstufe – insgesamt definiert PISA fünf Kompetenzstufen – hinauskommen, ist in Deutschland mit fast 25% größer als in vergleichbaren Staaten. Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb ist in allen drei untersuchten Bereichen besonders eng – bei der Lesekompetenz am engsten. Jugendliche aus Familien mit Migrationshintergrund bleiben im Durchschnitt deutlich unter den Kompetenzniveaus, die 15-Jährige erreichen, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden.

Das Grundmuster dieser Befunde gilt für alle Bundesländer – jedoch in unterschiedlicher Ausprägung. Baden-Württemberg liegt bei der Lesekompetenz im Ländervergleich nach Bayern auf Platz zwei und im internationalen Vergleich auf dem OECD-Durchschnitt, bei der mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundbildung über dem OECD-Mittelwert. Die Unterschiede bei der Lesekompetenz zwischen den

sozialen Schichten sind in Baden-Württemberg deutlich geringer als in vielen anderen Bundesländern.

Eine grundlegende Erkenntnis der ersten PISA-Untersuchung ist, dass die Schlüsselfunktion der Lesekompetenz sichtbar wird. Eine ausreichende Beherrschung der Verkehrssprache und eine solide verstehensbasierte Lesekompetenz sind der Schlüssel und die Voraussetzung für erfolgreiches Lernen in allen schulischen Bereichen.

### Zentrale Ergebnisse aus PISA 2003

Die Erhebungen zur mathematischen Kompetenz bildeten den Schwerpunkt bei PISA 2003. Grundgedanke bei der Konzeption der Aufgaben ist, dass Schüler in der Lage sein sollten, die gelernte Mathematik zur Lösung realitätsorientierter Probleme verständlich einzusetzen. Deutschland liegt mit einem Mittelwert von 503 Punkten im internationalen Durchschnittsbereich. An der Spitze liegen Finnland, Korea und die Niederlande. Ein Vergleich der Ergebnisse von PISA 2000 und PISA 2003 auf internationaler Ebene ist aufgrund einer veränderten Konzeption des Mathematiktests nur bedingt möglich.

Die nationale Erweiterung der Studie – PISA-E 2003 – zeigt folgende Ergebnisse: Schüler aus Baden-Württemberg finden sich auf dem dritten Platz in der Rangfolge der Bundesländer und oberhalb des internationalen OECD-Durchschnitts. Ein Vergleich zwischen den Erhebungsrounden 2000 und 2003 ist nur bei zwei Subskalen, bei denen identische Testaufgaben eingesetzt wurden, möglich. Hier ergaben sich für Baden-Württemberg leichte Zuwächse. Insgesamt wurden 2003 in etwa vergleichbare Werte zum Jahr 2000 erreicht. Innerhalb der verschiedenen Schularten stellen die Gymnasien die einzige Schulart dar, deren Leistungen zwischen den Ländern verglichen werden können. Die Jugendlichen erreichen im nationalen Durchschnitt 589 Punkte auf der Gesamtskala, die baden-württembergischen Schüler belegen mit 599 Punkten hinter Bayern und Sachsen den dritten Platz. Insgesamt zeigt sich auch bei den Gymnasien ein erheblicher Länderunterschied in der mathematischen Kompetenz, der bis zur Größenordnung von einem Schuljahr Leistungsabstand reicht.

Auch bei der Lesekompetenz erreichen baden-württembergische Schüler – an zweiter Stelle im nationalen Vergleich – Mittelwerte über dem OECD-Durchschnitt. Ähnlich der mathematischen Kompetenz finden sich knapp 7 % der Schüler in Baden-Württemberg unter, knapp 11 % in Kompetenzstufe I, doch hier beziehen sich die Prozentwerte auf fünf an Stelle von sechs Kompetenzstufen. Der Anteil dieser Risikokandidaten liegt unter dem OECD-Durchschnitt. 10 % der baden-württembergischen Schüler können der höchsten Stufe V zugeordnet werden, national der zweithöchste Wert. Gegenüber PISA 2000 ergab sich insgesamt eine leichte Steigerung in der erreichten Punktzahl von 500 auf 507.

Bei der naturwissenschaftlichen Grundbildung liegen die Ergebnisse der Schüler aus Baden-Württemberg wie bei der Mathematik an dritter Stelle im nationalen Vergleich und oberhalb des OECD-Durchschnitts. Gegenüber PISA 2000 ergab sich eine Steigerung um acht Punkte. Ein Schwerpunkt innerhalb der fächerübergreifenden Kompetenzen lag bei PISA-E 2003 auf der Erfassung der Problemlösekompetenz, die aufzeigt, inwieweit Schüler fähig sind, kognitive Prozesse für Problemstellungen zu nutzen, bei denen der Lösungsweg nicht sofort erkennbar ist. Die Ergebnisse baden-württembergischer Schüler liegen national an dritter Stelle und über dem OECD-Durchschnitt.

Als Bedingungsfaktor für den Kompetenzerwerb untersucht PISA-E 2003 den Einfluss der sozialen Herkunft. Der Zusammenhang zwischen dem ökonomischen, kulturellen und sozialen familiären Hintergrund der Schüler und deren mathematischer Kompetenz ist in Baden-Württemberg am zweithöchsten. Die Jugendlichen mit Migrationshintergrund – bundesweit drittgrößter Anteil – erreichen im nationalen Vergleich die höchsten Kompetenzwerte in mathematischer Grundbildung.

## PISA 2006

Die dritte PISA-Erhebung fand im Zeitraum zwischen April und Juni 2006 statt. Auch PISA 2006 deckt die Kompetenzbereiche Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften ab, wobei letztere den Schwerpunkt bilden. Wie in den Jahren 2000 und 2003 gab es eine nationale Ergänzung der Studie, die einen Ländervergleich innerhalb Deutsch-

lands ermöglicht. Eine Neuerung in PISA 2006 ist die Erfassung sogenannter motivationaler Einstellungen und Orientierungen. Im Anschluss an die Bearbeitung der Testaufgaben wurde abgefragt, inwieweit der naturwissenschaftliche Bereich als persönlich bedeutsam beziehungsweise interessant erlebt wird. Auch der Schulleiterfragebogen ist naturwissenschaftlich akzentuiert. Die Fragen bezogen sich auf Strukturmerkmale, Ressourcen und Unterrichtsbedingungen. Die Ergebnisse der internationalen Erhebung wurden am 4. Dezember 2007 veröffentlicht. Die Ergebnisse des Ländervergleichs – PISA-E 2006 – werden für Mitte 2008 erwartet.

## Ausblick

Der nächste PISA-Zyklus beginnt im Jahr 2009. Dabei wird der Schwerpunkt von PISA wieder auf der Erfassung der Lesekompetenz liegen. Die geplante Erweiterung um innovative, computergestützte Testformate soll einer effizienten Leistungserfassung dienen und die Nutzung lebensnaher Testszenarien durch dynamische und interaktive Aufgaben ermöglichen. Besonders interessante Ergebnisse werden von den längsschnittlichen Trendanalysen von Kompetenzentwicklung und Bedingungsfaktoren über die vier Erhebungszyklen seit dem Jahr 2000 erwartet.

Mit den Beschlüssen vom Juni 2006 hat das Plenum der Kultusministerkonferenz (KMK) eine Gesamtstrategie der Qualitätssicherung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland verabschiedet, die unter anderem regelmäßige Ländervergleiche auf der Basis der Bildungsstandards vorsieht. Die zukünftigen Ländervergleiche – bislang PISA-E und IGLU-E – sollen vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) in Berlin durchgeführt werden und sich auf die Fächer Deutsch und Mathematik in der Grundschule sowie Deutsch, Mathematik, die erste Fremdsprache und die drei Naturwissenschaften in der Sekundarstufe I beziehen.

### I 1.3 IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung)

IGLU untersuchte die Lesekompetenz – Lese- und Textverständnis, Einstellungen zum Lesen/Lesegewohnheiten – von Grundschulern am Ende der

vierten Jahrgangsstufe in 35 Nationen. Die nationale Erweiterung IGLU-E erhob zusätzlich zur Lesekompetenz der Schüler den Leistungsstand in Naturwissenschaften, Mathematik und der Rechtschreibung sowie die Bedingungsfaktoren schulischen Lernens. Insgesamt sieben Bundesländer – darunter Baden-Württemberg – stellten sich einem Ländervergleich. Der Testzeitpunkt für IGLU lag im April/Mai 2001. Eine zweite Erhebungswelle von IGLU – ebenfalls mit einer nationalen Erweiterung – wurde zwischen April und Juni 2006 durchgeführt. Die Ergebnisse des internationalen Vergleichs wurden im November 2007 veröffentlicht, die der nationalen Erweiterung, also des Ländervergleichs, werden für Ende 2008 erwartet.

### Ergebnisse des internationalen Vergleichs

Bei der Lesekompetenz wurden neben dem internationalen Mittelwert von 530 Punkten weitere Kennwerte als für Deutschland relevante Vergleichsmaßstäbe angegeben, unter anderem der Vergleich mit den acht an IGLU teilnehmenden EU-Ländern. Deutschland liegt danach mit 539 Punkten im oberen Segment auf Platz 11 unter den 35 Nationen. Die Leistungen der deutschen Schüler entsprechen in etwa denen aus Kanada, den USA, Italien und Neuseeland. Die höheren mittleren Leistungen der drei Länder der Spitzengruppe – Schweden, den Niederlanden und England – werden von deutschen Schülern nicht erreicht. PISA-Sieger Finnland hat an IGLU nicht teilgenommen. Die Vergleichsgruppe der EU-Länder erreicht einen Durchschnittswert von 541 Punkten.

### Ergebnisse des nationalen Vergleichs

Aus Baden-Württemberg gingen die Ergebnisse von 25 Schulen in die nationale Erweiterung der IGLU-Untersuchung ein. Mit einem Mittelwert von 549 Punkten liegen die baden-württembergischen Grundschulen bei der Lesekompetenz im Vergleich der sieben Bundesländer an erster Stelle. Ordnet man diesen Wert international ein, rangiert Baden-Württemberg hinter Schweden, den Niederlanden, England und Bulgarien auf dem fünften Platz unter 35 Nationen.

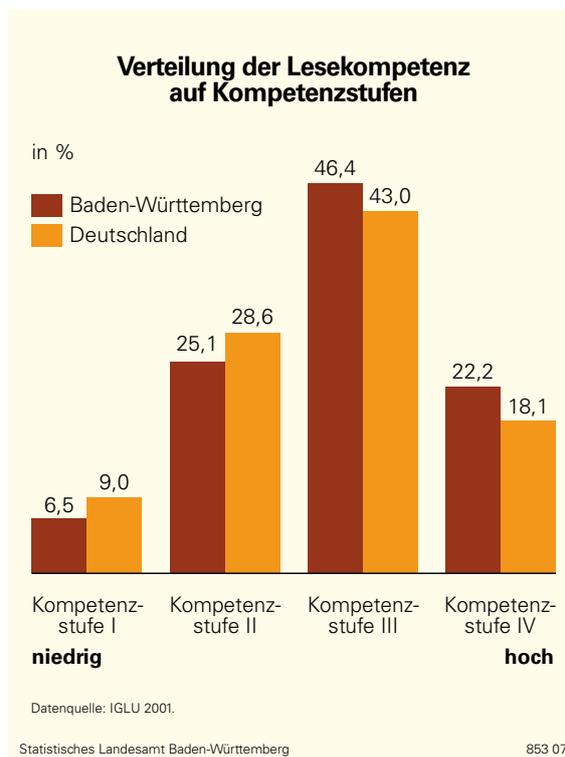
In keinem der Bundesländer sind die Leistungsunterschiede zwischen starken und schwachen

Schülern so gering wie in Baden-Württemberg; auch bei den Leseleistungen von Jungen und Mädchen gibt es die geringste Differenz.

In der IGLU-Studie werden vier Kompetenzstufen unterschieden und mittels standardisierter Punktwerte definiert. Schüler, die maximal die Kompetenzstufe I erreichen, gelten dabei als potenzielle Risikoschüler. Die baden-württembergischen Schüler sind seltener als im Bundesdurchschnitt in den unteren Kompetenzstufen vertreten, dafür häufiger in den oberen (**Grafik I 1.3 (G1)**).

Für die Untersuchungen der mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen, die international nicht erhoben wurden, wurden Aufgaben der Primarstufenuntersuchung von TIMSS (1995), bei der Deutschland nicht beteiligt war, verwendet. Im Rahmen von IGLU-E erlaubt dies eine nachträgliche Einordnung der Ergebnisse in eine internationale Skala. Sowohl in den Naturwissenschaften als auch in Mathe-

Grafik I 1.3 (G1)



matik erzielte Baden-Württemberg unter den Bundesländern das jeweils beste Ergebnis. Die erzielten Leistungen liegen auch international gesehen auf den vorderen Plätzen.

Trotz der im nationalen und internationalen Vergleich für Baden-Württemberg guten Ergebnisse zeigen sich insbesondere drei Problembereiche:

- Kinder mit Migrationshintergrund weisen deutlich schwächere Leistungen als ihre Mitschüler ohne Migrationshintergrund auf
- es gibt einen klaren Zusammenhang zwischen der Sozialschichtzugehörigkeit und der Leistung
- ein Teil der Schüler findet sich im Risikobereich, hat also maximal Kompetenzstufe I erreicht.

#### Vergleich der Ergebnisse von IGLU und PISA

Ein direkter Vergleich der Ergebnisse der Lesekompetenz bei IGLU und PISA, das die Kompetenzen 15-jähriger Jugendlicher in den Blick nimmt, ist nicht möglich. Es wird zwar die gleiche Metrik mit einem Mittelwert von 500 Punkten verwendet, die Tests zur Erfassung des Leseverständnisses sind jedoch unterschiedlich. Weiterhin werden bei IGLU komplette Klassen getestet, bei PISA jedoch 15-Jährige aus verschiedenen Jahrgangsstufen. Auch muss berücksichtigt werden, dass einige bei PISA leistungsstarke Länder wie zum Beispiel Finnland bei IGLU nicht vertreten waren.

#### I 1.4 DESI (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)

DESI ist eine vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) durchgeführte Studie, die auf eine Initiative der Kultusministerkonferenz (KMK) aus dem Jahre 1999 zurückgeht. Ziel dieser Studie ist unter anderem, Basisinformationen über den Stand der Kompetenzen von Schülern der 9. Jahrgangsstufe in den Fächern Englisch und Deutsch zu gewinnen. Einen Bundesländervergleich gibt es bei DESI nicht. Auch die Bezeichnung „International“ ist nur in begrenztem Rahmen zutreffend: Neben deutschen Neuntklässlern wurden ledig-

lich Schüler aus Österreich und der Schweiz getestet.

#### Zusammenfassung zentraler Ergebnisse

Der Geschlechterunterschied ist im Fach Deutsch bei der Textproduktion höher als im Lesen und in der Sprachbewusstheit. Auch in Englisch sind Schülerinnen bei schriftlichen produktiven Aufgaben – kreatives Schreiben, Textrekonstruktion – erfolgreicher. Mädchen haben vor allem einen größeren Wortschatz, Jungen sind jedoch bei Aussprache und Sprechflüssigkeit sicherer. Die sprachlichen Leistungsunterschiede zwischen Schülern und Schülerinnen sind also nicht linear.

Die größten Leistungsunterschiede zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund zeigen sich im Fach Deutsch beim Wortschatz, weniger bei der Rechtschreibung oder beim Erkennen orthografischer Phänomene. Schülern, die Deutsch als zweite Sprache erworben haben, fällt das Erlernen der Fremdsprache Englisch vergleichsweise leichter, sie haben hier also Vorteile. In Bezug auf den sozioökonomischen Hintergrund der Schüler haben die kulturellen Ressourcen der Familie den größten Effekt im Fach Deutsch, für Englisch hingegen die spezifisch sprachförderlichen Bedingungen.

Auch Lehrkräfte haben einen entscheidenden Einfluss auf die sprachlichen Leistungen ihrer Schüler. Vor allem, wenn sprachbezogene Ziele im Fachkollegium besondere Beachtung finden oder wenn im Deutschunterricht dem korrekten Sprachgebrauch und der schriftlichen Kommunikationsfähigkeit höhere Bedeutung zugemessen werden, ist der Zuwachs in produktiven schriftlichen Leistungen – Textproduktion im Deutschen, Textrekonstruktion im Englischen – deutlich.

Besonders förderlich für die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen sind bilinguale Angebote, die hauptsächlich an Gymnasien und Realschulen zu finden sind. Sie wirken sich auf die Englischleistungen der Schüler, insbesondere auf deren kommunikative Kompetenz und das Hörverständnis, besonders positiv aus. Der Lernvorsprung beträgt bis zu zwei Schuljahre. Auch auf die Fähigkeit, grammatikalische Fehler zu erkennen und zu korrigieren, wirken sich bilinguale Angebote günstig aus.

### **I 1.5 Lernstandserhebungen in den Bundesländern**

Die durch TIMSS bekannt gewordenen und in PISA weiterentwickelten Verfahren der auf Kompetenzmodellen aufsetzenden Konstruktion von Aufgaben zur Lernstandserhebung mittels standardisierter Tests sind die beispielhaften Vorgaben an denen sich inzwischen auch die Aufgabenentwickler für die länderspezifischen und länderübergreifenden Vergleichsarbeiten orientieren. Ähnliches gilt für die zur Normierung der

PISA-Aufgaben und deren Ergebnisauswertung laufend verfeinerten Methoden der probabilistischen Testtheorie.

Auf diesen Verfahren aufbauend wurden in Baden-Württemberg am Landesinstitut für Schulentwicklung die Diagnose- und Vergleichsarbeiten entwickelt und erstmals im Sommer 2006 in der Grundschule (Klasse 2), in der Hauptschule (Klasse 6), in der Realschule (Klassen 6 und 8) und im Gymnasium (Klasse 6) in mehreren Fächern eingesetzt. (Vgl. Kapitel I 2).

## I 2 Diagnose- und Vergleichsarbeiten

Im Bildungsplan 2004 hat Baden-Württemberg als erstes Bundesland im Bereich der allgemein bildenden Schulen auf herkömmliche Lehrpläne verzichtet und stattdessen Bildungsstandards eingeführt. Damit verbunden ist eine systemische Umstellung von der Vorgabe dessen, was unterrichtet werden muss (*input*-Steuerung), auf die Festlegung dessen, was letztlich von den Schülern geleistet werden soll (*output*-Steuerung). Im Kontext des neuen Bildungsplans wurden daher in Baden-Württemberg Diagnose- und Vergleichsarbeiten (DVA) eingeführt: Diese landesweit zentral vorgegebenen Lernstandserhebungen sollen den Schulen empirisch abgesicherte Auskunft darüber geben, inwieweit ihre Schüler die in den zielsetzenden Bildungsstandards vorgegebenen Kompetenzen verinnerlicht haben.

### Schulen und Schüler können profitieren

Seit dem Schuljahr 2005/06 sind Schulen verpflichtet, in vom Kultusministerium festgelegten Fächern bzw. Fächerverbänden an den Grundschulen unbenotete *Diagnosearbeiten* und an den Haupt- und Realschulen sowie an den Gymnasien als zusätzliche Klassenarbeiten benotete *Vergleichsarbeiten* zu schreiben (**Tabelle I 2 (T1) im Anhang**). Da Unterrichtserfolg im Grunde nur am Lernerfolg der Schüler festgemacht werden kann, soll das Konzept der Diagnose- und Vergleichsarbeiten vor allem zwei Aufgaben erfüllen:

1. Die Diagnose- und Vergleichsarbeiten erheben als standardisierte Tests möglichst objektiv die Lernstände von Schülern. Sie geben Hinweise auf deren Stärken und Schwächen und dienen der Anpassung individueller Fördermaßnahmen.
2. Die Diagnose- und Vergleichsarbeiten sind durch die schulinterne Auswertung der Lernergebnisse der Schüler ein Hilfsmittel für die Selbstevaluation einer Schule. Die in einer Klasse erreichten Leistungen werden landesweiten Vergleichswerten gegenübergestellt. Zudem können die in Parallelklassen erreichten Ergebnisse verglichen werden. Von der Ursachenanalyse für beobachtete Abweichungen sind Impulse zur Weiterentwicklung des Unterrichts zu erwarten.

### Gegenüberstellung von Klassen- und Vergleichswerten kommt der schulinternen Qualitätssicherung und Unterrichtsentwicklung zugute

Für jede DVA wird zu Beginn der insgesamt zwei Jahre dauernden Entwicklungszeit eine große Anzahl neuer Aufgaben konstruiert. Im Rahmen der Testentwicklung werden diese Aufgaben zu Beginn des Schuljahres in der jeweils höheren Klassenstufe in mehreren Modulen pilotiert, also erprobt. Anhand einer repräsentativen Stichprobe werden dabei zum einen die Aufgaben in statistischer Hinsicht überprüft, zum anderen werden landesweite Vergleichswerte für den späteren Pflichteinsatz am Schuljahresende im Rahmen von „Hochrechnungen“ ermittelt.

Die landesweiten Vergleichswerte werden vom Landesinstitut für Schulentwicklung bereitgestellt, damit an den Schulen die von den Schülern in der DVA gezeigten Leistungen in Relation gesetzt werden können. Diese Werte geben Auskunft darüber, mit welcher Häufigkeit jede Teilaufgabe bei der Pilotierung erfolgreich gelöst wurde.

Des Weiteren werden nach den Ergebnissen der Pilotierung drei Leistungsgruppen definiert. Dazu wird ermittelt, wie viele Items (Teilaufgaben) das leistungsschwächste Viertel der Erprobungsteilnehmer höchstens und wie viele Items das leistungsstärkste Viertel mindestens erfolgreich bearbeitet hat. Zwischen der Obergrenze für die untere Leistungsgruppe und der Untergrenze für die obere Leistungsgruppe liegt die mittlere Leistungsgruppe, der die Hälfte der Schüler aus der Erprobung angehört.

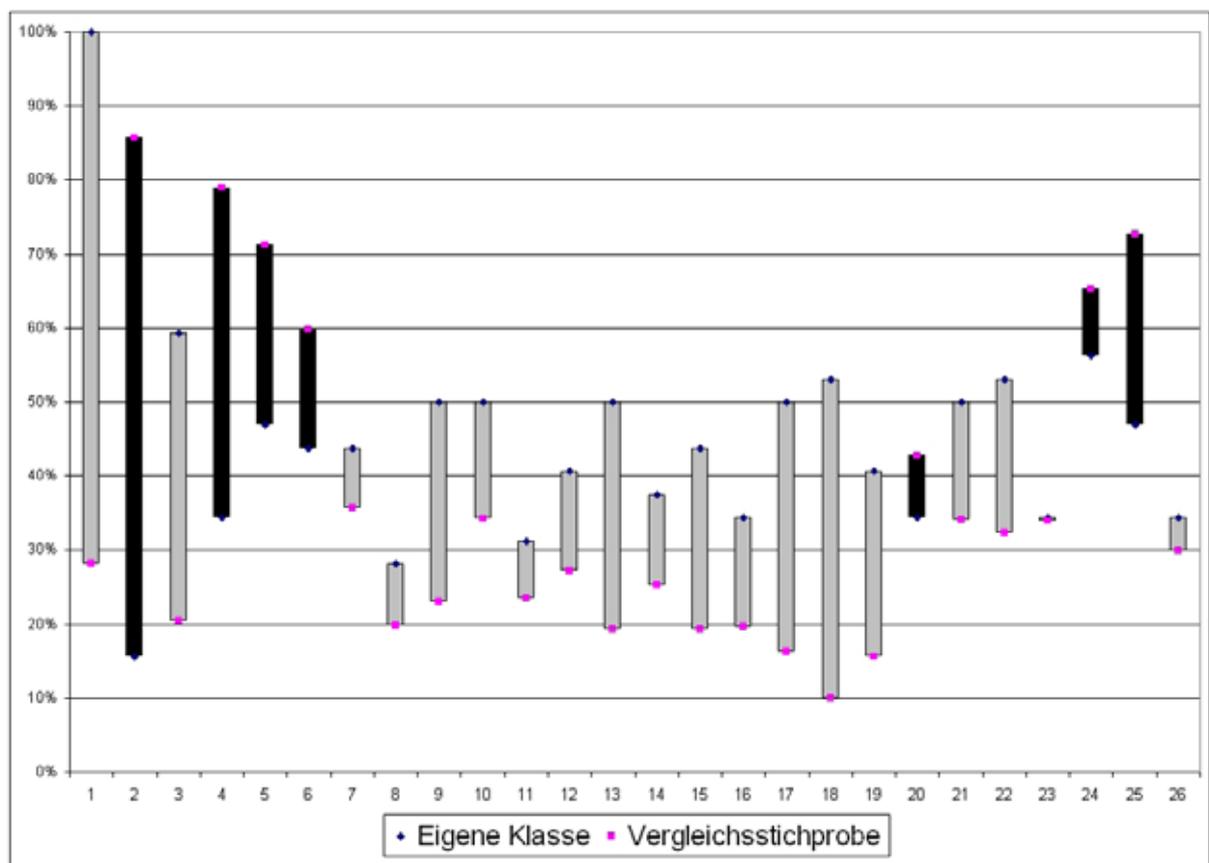
Die Lehrkraft korrigiert zunächst die Schülerarbeitsblätter entsprechend vorgegebener standardisierter Lösungsdefinitionen. Dann protokolliert sie in einer testspezifischen Excel-Mappe (**Grafik I 2 (G1)**) für die einzelnen Schüler, ob das jeweilige Item richtig gelöst wurde. Die schüler- und klassenspezifische Auswertung sowie die Gegenüberstellung der Vergleichsdaten erfolgt dann automatisch durch das Programm.

Welche Erkenntnisse aus einer DVA schulintern als bedeutsam eingestuft und welche Maßnahmen zur Unterrichtsentwicklung ergriffen werden, liegt in der Verantwortung der jeweiligen Schule.

Grafik I 2 (G1) DVA-Testmappe, Ausschnitt: Ergebnisdarstellung nach Aufgaben

Ergebnisse auf Itemebene (Diagramm)  
Klasse 6c

Blatt drucken    Tabelle aufrufen    Zurück zur Startseite



Landesweite repräsentative Auswertung des Pflichteinsatzes

Die DVA sind als Instrumente der schulinternen Selbstevaluation ausgelegt. Dementsprechend bleiben die Ergebnisse der DVA an der jeweiligen Schule. Gleichzeitig übersenden aber die Schulen, die als repräsentative Stichprobe für die Pilotierung am Beginn des nächsten Schuljahres ausgewählt wurden, ihre Daten aus dem Pflichteinsatz der DVA an das Landesinstitut für Schulentwicklung. Damit können stichprobenartig die an diesen Schulen im Pflichteinsatz erreichten Ergebnisse den durch die Pilotierung ermittelten Ergebnissen gegenübergestellt und ein repräsentatives Bild über die landesweiten Ergebnisse gewonnen werden.

Mit den Daten aus dem Pflichteinsatz können zusätzliche Auswertungen vorgenommen werden. Im Folgenden wird für den ersten verbindlichen Einsatz dieser Aufgaben im Sommer 2006 der Frage nachgegangen, ob sich die immer wieder aufgestellte Hypothese, dass Mädchen in Deutsch in der Regel eine bessere Leistung zeigen als Jungen – und dass umgekehrt Jungen in Mathematik in der Regel eine bessere Leistung zeigen als Mädchen – durch die DVA belegen lässt.

Dazu wurden die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten 2006 für die Fächer Deutsch und Mathematik aus der Klassenstufe 6 aller drei Schularten (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) miteinander verglichen. Da die einzelnen Vergleichsarbeiten sich aus unterschiedlich vielen Items zusammengesetzt

haben und damit auch die Skalenmittelwerte unterschiedlich sind, wurden für den Vergleich die Testrohwerte (Summe der richtig gelösten Items) auf eine gemeinsame Standardskala transformiert.

#### Deutliche Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen

- In **Deutsch** zeigen die Mädchen bei den Vergleichsarbeiten 2006 im Schnitt bessere Leistungen als die Jungen, und zwar unabhängig von der Schulart. In der Hauptschule ist die Leistung der Jungen deutlich breiter, im Gymnasium tendenziell breiter gestreut als die der Mädchen.
- In **Mathematik** zeigen die Jungen bei den Vergleichsarbeiten 2006 im Schnitt eine deutlich bessere Leistung als die Mädchen und zwar unabhängig von der Schulart ([Tabelle I2 \(G2\) im Anhang](#)).

Die dargestellten Ergebnisse reproduzieren die Erkenntnisse zahlreicher Untersuchungen. Dennoch sind die deutlichen Leistungsunterschiede sowie deren Unabhängigkeit von der Schulart bemerkenswert.

Damit zeigen auch die Ergebnisse dieser Stichprobe, dass die Geschlechtszugehörigkeit einen erheblichen Beitrag zur Aufklärung von Leistungsunterschieden in Deutsch und Mathematik leistet. Es handelt sich dabei um einen über alle Schularten hinweg stabilen Effekt.

### I 3 Qualitätsentwicklung und Evaluation

Die erweiterte Eigenständigkeit der Schulen in Baden-Württemberg bietet vielfältige Möglichkeiten zur bedarfsgerechten Gestaltung der pädagogischen Praxis vor Ort, stellt die Schulen jedoch auch vor neue Herausforderungen. Dies gilt in besonderem Maße für den Bereich der systematischen Qualitätsentwicklung. Hierbei kommt der Evaluation, also der Überprüfung und Bewertung schulischer Prozesse, eine besondere Bedeutung zu. Sie ermöglicht es den Schulen mittels geeigneter Verfahren und Instrumente bestimmte Aspekte schulischer Wirklichkeit zu untersuchen, zu beurteilen und weiterzuentwickeln.

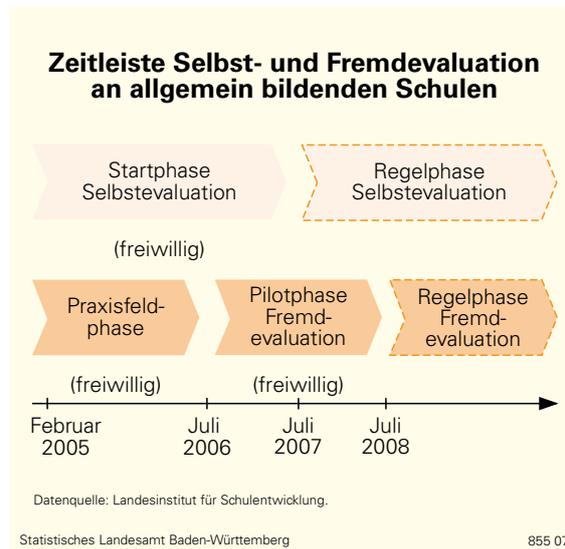
Die Evaluation an Schulen in Baden-Württemberg erfolgt in einem zweiteiligen komplementären Verfahren: Sie besteht einerseits aus einer kontinuierlichen Selbstevaluation in der Eigenverantwortung durch die Schule und andererseits aus einer regelmäßig in größeren Abständen durchgeführten Fremdevaluation, dem Blick von außen.

#### Orientierungsrahmen zur Schulqualität als Grundlage der Qualitätsentwicklung an allgemein bildenden Schulen

Die Einführung eines systematischen schulischen Qualitätsentwicklungsprozesses an allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg erfolgt in zwei Stufen. Nach freiwilligen Start- bzw. Pilotphasen erfolgt der Übergang in die verpflichtende Regelphase. Diese beginnt im Bereich der Selbstevaluation für alle Schulen ab dem Schuljahr 2007/08, im Bereich der Fremdevaluation ab dem Schuljahr 2008/09 (Grafik I 3 (G1)).

Grundlage für die Selbstevaluation an allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg ist der *Orientierungsrahmen zur Schulqualität*. Ab dem Schuljahr 2007/08 stellt er den verbindlichen Referenzrahmen für die innerschulische Qualitätsentwicklung an allgemein bildenden Schulen dar, indem er die Qualitätsbereiche vorstellt, die grundsätzlich – über längere Zeiträume hinweg – bei Evaluationsvorhaben an Schulen in Baden-Württemberg betrachtet werden sollen. Dem Qualitätsbereich Unterricht kommt vorrangige Bedeutung zu, er ist daher verbindlich zu betrachten. Die Fremdevaluation bewertet dann in einem zweiten Schritt die Qualitätsentwicklung der Schule und gibt in einem Evaluationsbericht wichtige Impulse durch

Grafik I3 (G1)



eine objektive Außensicht. Die inhaltlichen Bereiche und Kriterien der Fremdevaluation sind in dem *Qualitätsrahmen Fremdevaluation* veröffentlicht. Die Qualitätsbereiche und Kriterien des Qualitätsrahmens entsprechen denen des Orientierungsrahmens zur Schulqualität.

Gemeinsam tragen Selbst- und Fremdevaluation damit dazu bei, schulische Prozesse anzustoßen, zu verstetigen und die Qualität vor Ort zu fördern. Die Selbstevaluation und Fremdevaluation der Schulen schließt auch die Bewertung und Diskussion der Ergebnisse aus zentralen Lernstandserhebungen wie zum Beispiel den Diagnose- und Vergleichsarbeiten mit ein. Diese bilden ein wichtiges Instrument der Schule zur Überprüfung der Umsetzung der Bildungsstandards. Die Fremdevaluation mündet in ein Zielvereinbarungsgespräch zwischen Schulen und Schulaufsicht.

#### Qualitätsentwicklung und -sicherung an beruflichen Schulen im Modellvorhaben Operativ Eigenständige Schule (OES®)

Im Modellvorhaben OES wurde gemeinsam mit Modellschulen das Qualitätsentwicklungskonzept *Operativ Eigenständige Schule (OES®)* er-

### Orientierungsrahmen zur Schulqualität für allgemein bildende Schulen

Voraussetzungen und Bedingungen	Prozesse	Ergebnisse und Wirkungen
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rahmenvorgaben</li> <li>• Sächliche und personelle Ressourcen</li> <li>• Schülerinnen und Schüler sowie deren Lebensumfeld</li> </ul>	<p><b>Qualitätsbereich I – Unterricht</b>                      I 1 Schulinterne Umsetzung des Bildungsplanes                      I 2 Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse                      I 3 Praxis der Leistungsbeurteilung und Leistungsrückmeldung</p> <p><b>Qualitätsbereich II – Professionalität der Lehrkräfte</b>                      II 1 Kooperation                      II 2 Praxis der Weiterqualifizierung                      II 3 Umgang mit beruflichen Anforderungen</p> <p><b>Qualitätsbereich III – Schulführung und Schulmanagement</b>                      III 1 Führung                      III 2 Verwaltung und Organisation</p> <p><b>Qualitätsbereich IV – Schul- und Klassenklima</b>                      IV 1 Schulleben                      IV 2 Mitgestaltungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler</p> <p><b>Qualitätsbereich V – Innerschulische und Außerschulische Partnerschaften</b>                      V 1 Mitgestaltungsmöglichkeiten der Eltern                      V 2 Zusammenarbeit mit anderen Institutionen                      V 3 Darstellung schulischer Arbeit in der Öffentlichkeit</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fachliche und überfachliche Lernergebnisse</li> <li>• Schul-/ Laufbahnerfolg</li> <li>• Bewertung schulischer Arbeit Lernergebnisse</li> </ul>

Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung			
<b>Q 1</b> Pädagogische Grundsätze	<b>Q 2</b> Strukturen der schulischen Qualitätsentwicklung	<b>Q 3</b> Durchführung der Selbstevaluation	<b>Q 4</b> Individualfeedback

### Beschreibungsraster OES für berufliche Schulen

Input (Voraussetzungen)	Prozesse	Produkte (Ergebnisse)
Personelle Ressourcen Sächliche Ressourcen Rahmenvorgaben	Unterricht Professionalität der Lehrkräfte Klassen- und Schulklima Leitung der Schule Schulorganisation Außenbeziehungen	Fachliche und überfachliche Lernergebnisse Schul- und Laufbahnerfolg Zufriedenheit der am Schulleben Beteiligten

**Qualitätsmanagement – Praxis der Evaluation und Qualitätsentwicklung**

arbeitet und erprobt. Das Modellvorhaben startete Ende 2003 mit einer Laufzeit von drei Jahren (Grafik I 3 (G2)). Im Konzept OES durchlaufen die Schulen einen Zyklus aus Leitbildentwicklung, Selbstevaluation, Fremdevaluation und Zielvereinbarung mit der Schulaufsicht. Auch im OES-Modellvorhaben ist der Unterricht ein vorrangiger Qualitätsbereich.

Mit Beginn des Schuljahres 2007/08 wurde das Konzept OES schrittweise an allen beruflichen Schulen in Baden-Württemberg eingeführt. Bis 2010/11 sollen in jedem Schuljahr rund 70 berufliche Schulen mit ihrer Arbeit im Konzept OES beginnen. Die Rahmenvorgaben von OES orientieren sich dabei am schweizerischen Qualitätsmanagementsystem *Qualität durch Evaluation und Entwicklung (Q2E)*. Das Modell Q2E versteht sich als ein Rahmenmodell für den Aufbau eines ganzheitlichen Qualitätsmanagements an Schulen. Es definiert einen relativ offenen Rahmen, der den einzelnen Schulen genügend Gestaltungsspielraum lässt, damit sich ein schulisches Qualitätsmanagement entwickeln kann, das dem jeweiligen Profil der Schule Rechnung trägt. Daraus abgeleitet wurde – vergleichbar mit dem *Orientierungsrahmen* der allgemein bil-

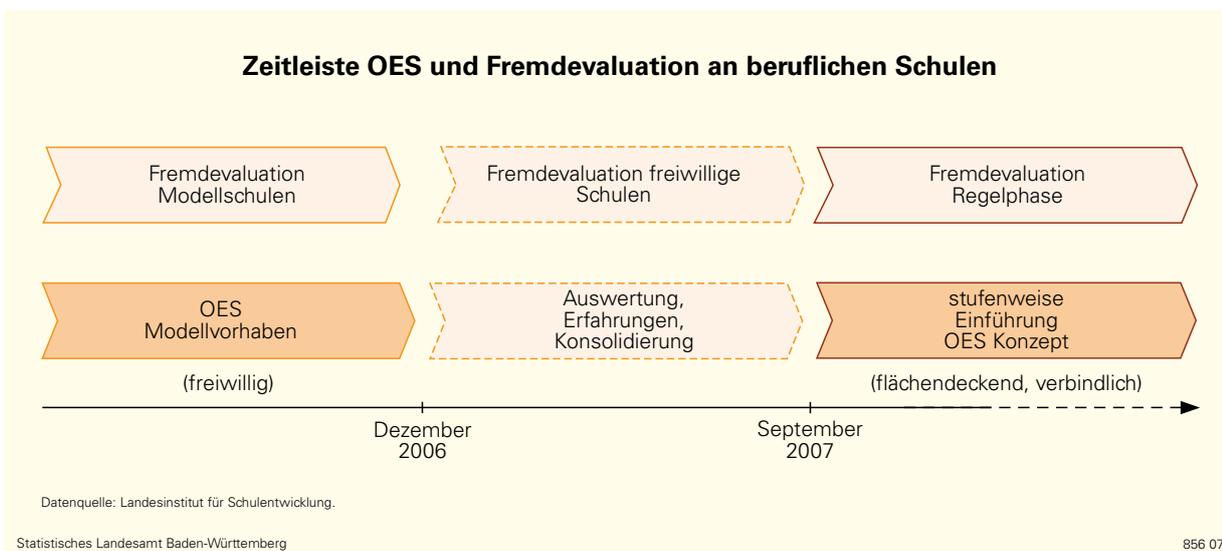
denden Schulen – für die beruflichen Schulen ein Beschreibungsraaster aus Voraussetzungen, Prozessen und Ergebnissen definiert, das von den Schulen im Modellvorhaben ergänzt werden konnte.

**Fremdevaluation als zentrales Element der Qualitätsentwicklung an allgemein bildenden und beruflichen Schulen**

Die Fremdevaluation wird in regelmäßigen Abständen von Evaluationsteams des Landesinstituts für Schulentwicklung durchgeführt. Sie gibt den Schulen eine professionelle Rückmeldung über deren Stärken und über mögliches Entwicklungspotenzial. Der Evaluationsbericht mit seinen Empfehlungen liefert den einzelnen Schulen Informationen und Anregungen für die weitere Entwicklung.

Im Verlauf der Fremdevaluation werden Daten bei unterschiedlichen Personengruppen erhoben. Hierdurch wird sichergestellt, dass die Schule in ihrer jeweiligen eigenen Ausprägung und aus verschiedenen Perspektiven erfasst wird.

Grafik I3 (G2)



Folgende Methoden kommen zum Einsatz:

- Dokumentenanalyse,
- Beobachtung bei einem Schulhausrundgang,
- kriteriengeleitete ‚Beobachtungen von Unterrichtssituationen‘ bei allgemein bildenden Schulen,
- strukturierte Gruppeninterviews mit Schülern, Lehrkräften, Eltern und der Schulleitung bei allgemein bildenden Schulen,
- strukturierte Gruppeninterviews mit Schülern, Lehrkräften, Schulleitung sowie gegebenenfalls mit Vertretern der Betriebe bei beruflichen Schulen,
- Rating-Konferenzen an beruflichen Schulen (Befragung einer Personengruppe zu einem bestimmten Thema und anschließender Diskussion der Ergebnisse durch die Befragten).

Die Auswertung der Berichte zur Fremdevaluation – in Form von aggregierten und anonymisierten Daten – wird bei fortschreitender Umsetzung des Stufenplans zur flächendeckenden Einführung der Fremdevaluation eine wichtige Datenquelle für die Steuerung des Bildungswesens des Landes darstellen. Eine Gesamtschau der Auswertungsbefunde kann gegebenenfalls auch Hinweise auf die Bereitstellung von Unterstützungsangeboten beispielsweise in den Bereichen der Unterrichts-, Personal – und Organisationsentwicklung liefern.

### Erste Ergebnisse der Pilotphase Fremdevaluation an allgemein bildenden Schulen

Für diesen ersten Bildungsbericht konnten lediglich Daten aus den Pilotphasen zur Fremdevaluation von insgesamt 56 Schulen – 41 allgemein bildende und 15 berufliche Schulen – ausgewertet werden. Bei den allgemein bildenden Schulen handelt es sich um 16 Grund- und Hauptschulen, elf Grundschulen, sechs Gymnasien, fünf Realschulen und drei sonstige Schulen. Eine solch geringe Datenbasis kann für die Interpretation der Ergebnisse keine Repräsentativität beanspruchen, zumal sich alle Schulen im Rahmen der Pilotphase freiwillig gemeldet haben und die evaluierten Bereiche selbst bestimmen konnten.

Gleichwohl kann die Wirkungsweise der Fremdevaluation damit konkreter und anschaulicher aufgezeigt werden.

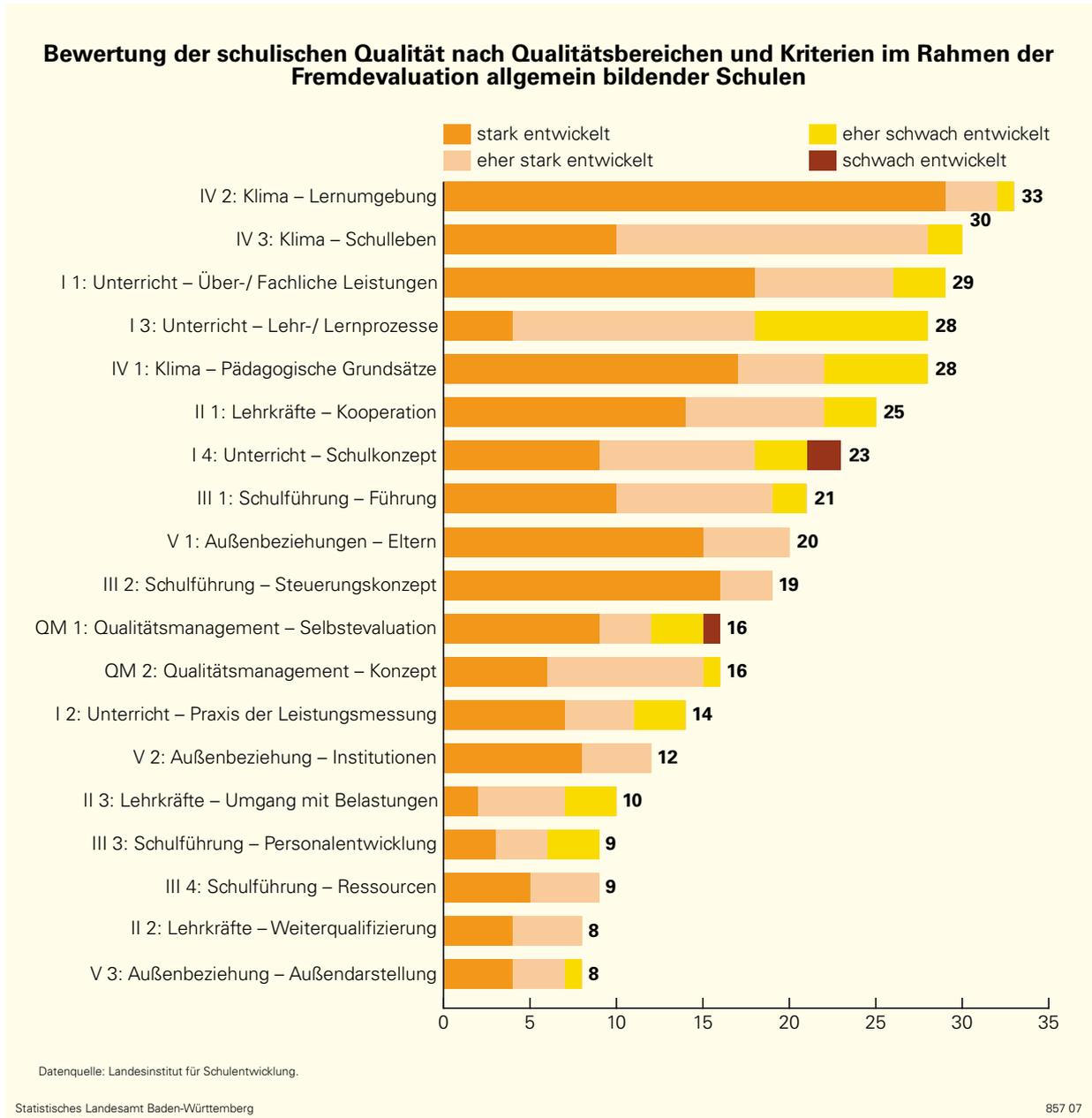
Die Häufigkeit, mit der einzelne Kriterien zur Fremdevaluation ausgewählt wurden, ermöglicht daher zunächst einen ersten Blick auf die Schwerpunktsetzungen der Schulen (**Grafik I 3 (G3)**). Die Bewertung der Kriterien erfolgte zu diesem Zeitpunkt in vier Abstufungen. Bewertet wurde dabei jeweils der Grad der Entwicklung schulischer Qualität in den vom Kriterium abgedeckten Bereichen – von „stark entwickelt“, „eher stark entwickelt“ und „eher schwach entwickelt“ bis „schwach entwickelt“.

Die Ergebnisse sind in der **Grafik I 3 (G3)** dargestellt. Mit Abstand am häufigsten zur Fremdevaluation ausgewählt wurde der Qualitätsbereich IV „Schul- und Klassenklima“. Dabei fand die „Gestaltung der Lernumgebung“ das größte Interesse und wurde am positivsten bewertet. Auch das Kriterium „Schulleben“, bei dem die Möglichkeiten für Schüler, das Schulleben aktiv mit zu gestalten, beleuchtet wurden, wurde häufig gewählt, jedoch nicht gleichermaßen positiv bewertet. Starke Abweichungen gab es beim Kriterium „Pädagogische Grundsätze“. Während über die Hälfte der Schulen ein „stark entwickelt“ attestiert bekamen, gab es für ca. ein Viertel der Schulen ein „eher schwach entwickelt“.

Auch der Qualitätsbereich I „Unterrichtsergebnisse und Unterrichtsprozesse“ wurde von den Schulen vergleichsweise häufig zur Fremdevaluation ausgewählt. Insbesondere die „fachlichen und überfachlichen Leistungen“ aber auch die Kriterien „Praxis der Leistungsmessung“ und „Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse“ wurden vorwiegend positiv bewertet. Bei letzterem Kriterium standen beispielsweise Aspekte wie die Binnendifferenzierung im Unterricht oder bestehende Förderkonzepte im Zentrum der Beobachtung. Beim Kriterium „Schulkonzept“, das auf die Entwicklung einer spezifischen pädagogischen Ausrichtung fokussiert, wurde in zwei Fällen eine negative Bewertung erteilt. Offensichtlich standen diese Schulen bei der Entwicklung eines Schulkonzepts erst am Anfang.

Bei den übrigen Kriterien ragt insbesondere die positive Einschätzung der Beziehungen der Schulen zu ihren außerschulischen Partnern in Kriterium V2 heraus.

Grafik I3 (G3)



Die Bewertung der schulischen Qualität in den verschiedenen Bereichen fällt durchweg positiv aus, was sicher auch durch die Selbstselektivität der Schulen zu erklären ist. Es ist anzunehmen, dass sich in der Pilotphase vor allem Schulen zur Evaluation gemeldet haben, die mit dem Thema Schulentwicklung gut vertraut sind und schon länger entsprechende Prozesse angelegt haben.

#### Empfehlungen zur Qualitätsentwicklung

Am Ende eines jeden Evaluationsberichts werden der Schule Empfehlungen für ihre weitere Qualitätsentwicklung gegeben. Eine Übersicht über Art und Häufigkeit der jeweiligen Empfehlungen – nach Schularten differenziert – gibt die **Grafik I 3 (G4)**.

**Qualitätsrahmen der Fremdevaluation (allgemein bildende Schulen) Auszüge**

**(Qualitätsbereich I, Kriterium I-1; Stand Pilotphase)**

**Qualitätsbereich I Unterrichtsergebnisse und Unterrichtsprozesse**

Kriterium 1	Fachliche und überfachliche Leistungen	Die Vermittlung von Wissen (Basiswissen, Orientierungswissen, Transferwissen) ist ebenso Aufgabe der Schule wie die Stärkung von personalen, methodischen und sozialen Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern. Schulische Bildung muss auch darauf abzielen, dass Brüche in der Lernbiografie der Schülerinnen und Schüler vermieden werden. Die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten hilft dieses Ziel zu erreichen.
-------------	--	---

Qualitätsaussagen		Bewertung		
		++	+	0
(1)	Die Ergebnisse der Diagnosearbeiten/Vergleichsarbeiten/Abschlussprüfungen/Übertritte in weiterführende Schulen werden in den Fach-/Klassen- und Jahrgangskonferenzen von den Lehrkräften gemeinsam analysiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2)	Die Diagnose- und Vergleichsarbeiten werden von den Lehrkräften daraufhin analysiert, welche individuellen Maßnahmen bei den Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf die erreichten Kompetenzen in Bezug auf die Bildungsstandards abgeleitet werden müssen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3)	Aus den Ergebnissen der Diagnosearbeiten/Vergleichsarbeiten/Abschlussprüfungen/Übertritte in weiterführende Schulen werden Konsequenzen für das Schulcurriculum und/oder für die Gestaltung des Kerncurriculums gezogen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4)	In den Fächern werden Methodenkompetenzen der Schülerinnen und Schüler gezielt gefördert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(5)	In den Fächern werden soziale und personale Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gezielt gefördert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(6)	Die Förderung der überfachlichen Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern geschieht nach einem schulischen Konzept, das im Kollegium abgesprochen und weiterentwickelt wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(7)	Wenn die Schule eine Gefährdung hinsichtlich Klassenwiederholungen bzw. Schulabgang ohne Abschluss festgestellt hat, werden spezifische Maßnahmen ergriffen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(8)	Eltern und Schüler/-innen werden in die Entscheidungsfindung integriert, welche individuellen Maßnahmen ergriffen werden, die die Anzahl der Klassenwiederholungen und Schulabgänge ohne Abschluss reduzieren sollen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(9)	Pädagogisch-psychologische und andere Einrichtungen werden bei Bedarf in individuelle Maßnahmen eingebunden, die die Anzahl der Klassenwiederholungen und Schulabgänge ohne Abschluss reduzieren sollen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### **Auswertungsbefunde zur Fremdevaluation** (allgemein bildende Schulen)

Auszüge aus **Berichten zur Fremdevaluation** verschiedener Schulen (Pilotphase, anonymisiert) zu den umseitig aufgeführten Qualitätsaussagen – nach Ziffern zugeordnet  
(Qualitätsbereich I, Kriterium I-1; Stand Pilotphase)

(1/2/3) Mit den Ergebnissen von zentral gestellten Aufgaben (Vergleichsarbeiten, zentrale Klassenarbeiten, Abitur) wurde ... bisher unterschiedlich umgegangen. Bei den Vergleichsarbeiten fand ein offener Austausch unter Lehrerinnen und Lehrern über die Inhalte und den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben sowie über den Bewertungsschlüssel statt. Eine gemeinsame, systematische und vertiefende Analyse und Interpretation der Ergebnisse fand nach Aussage der Befragten nicht statt. Darauf aufbauende individuelle Maßnahmen auf Schülerebene (zum Beispiel Förderbedarf) sowie Konsequenzen für die Gestaltung des Unterrichts (zum Beispiel Anpassung Kern-/Schulcurriculum und Weiterentwicklung des Unterrichts) sind bisher noch wenig im Fokus der Lehrpersonen. ...

(4a) Die gezielte Förderung und das Einfordern methodischer Kompetenzen konnte in den beobachteten Unterrichtssituationen nur vereinzelt festgestellt werden. ... Eine im Kollegium abgesprochene Gesamtkonzeption für ein systematisches Methodentraining ist nicht erkennbar.

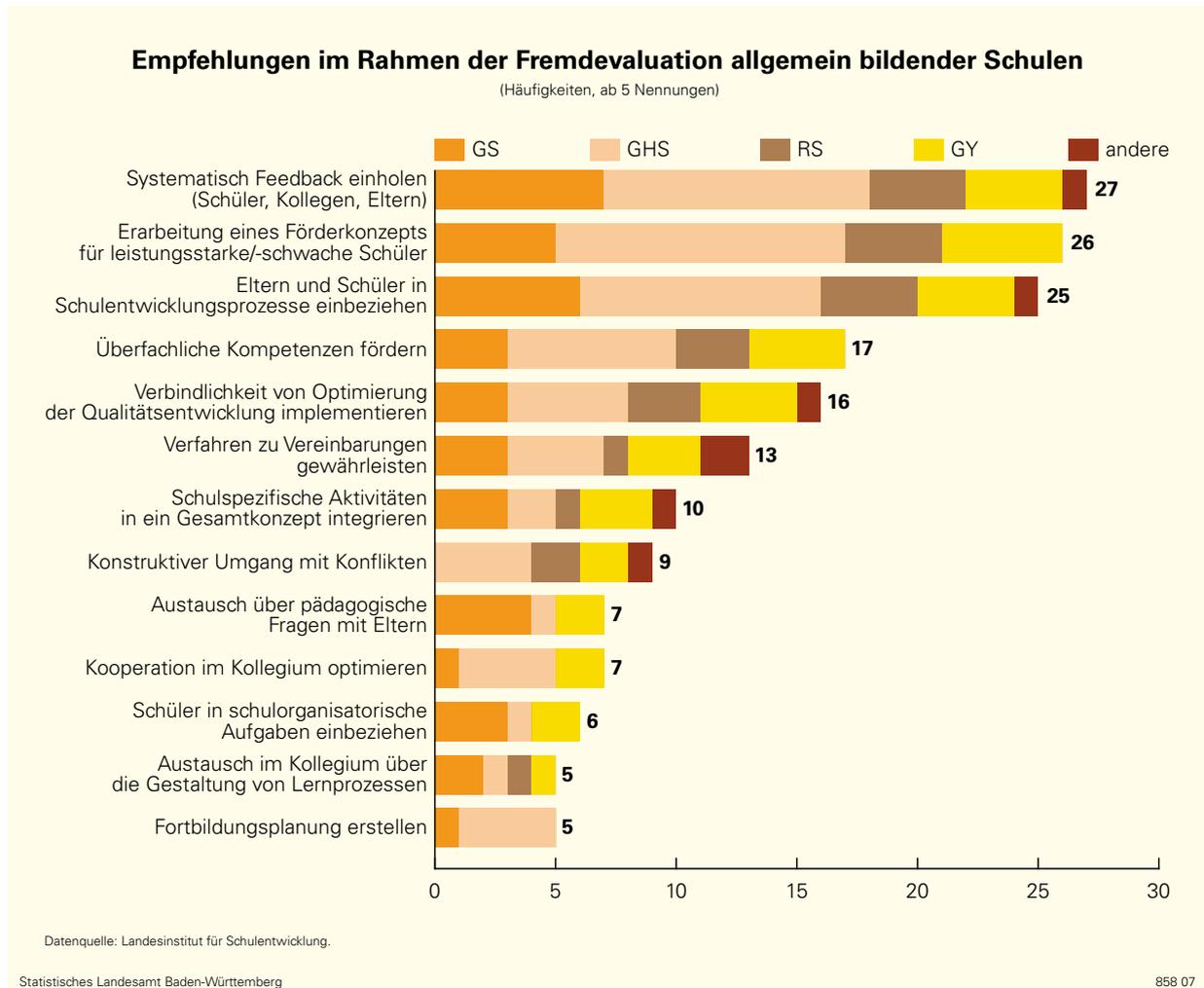
(4b) Die Methodenkompetenzen der Schülerinnen und Schüler werden im Rahmen der viermal wöchentlich stattfindenden freien Stillarbeit systematisch gefördert. Das Evaluationsteam konnte in fast allen Klassen freie Stillarbeit beobachten und feststellen, dass die Schülerinnen und Schüler ihre selbst gewählten Aufgaben selbstständig, ruhig und motiviert erledigten.

(5) Die personalen und sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler werden in den meisten Klassen durch das Ausarbeiten von Klassen- und Gesprächsregeln, durch Gruppen- und Partnerarbeit, durch die Übernahme von Verantwortung bei Klassendiensten und durch den Klassenrat gefördert; auch wird häufiger die Sitzordnung geändert. Expertenvorschläge, Morgenkreis und Wochenabschlusskreis sind weitere Elemente des gestalteten Miteinanders. Feedback geben wird zunehmend in den Klassen eingeführt. ...

(6) Die Förderung der überfachlichen Kompetenzen geschieht nach einem vom Kollegium gemeinsam erarbeiteten und beschlossenen Gesamtkonzept, das sich in den Bausteinen des Schulcurriculums ... widerspiegelt und auf Betreiben des Kollegiums fortlaufend weiterentwickelt wird. ... Die im Schulcurriculum angelegten Bausteine zur Förderung der fachlichen wie überfachlichen Kompetenzen ermöglichen es der Schule, alle Schülerinnen und Schüler so zu fördern, dass sie das Klassenziel erreichen. Entscheidenden Anteil haben daran Sprachförderung, freie Stillarbeit und Lerntreff. ...

(7/8/9) Bei Gefahr der Nichtversetzung führen die Lehrkräfte frühzeitig Gespräche mit den Eltern, die in die Maßnahmenplanung einbezogen werden. Über alle Schülerinnen und Schüler werden Beobachtungsbögen geführt, die von den Lehrkräften und dem eingebundenen pädagogischen Personal einsehbar und die Grundlage von Klassenkonferenzen, Hilfeplan- und Zielvereinbarungsgesprächen mit Eltern, Schülern oder weiteren Unterstützungssystemen sind. Bei Elterngesprächen werden Protokolle erstellt.

Grafik I3 (G4)



Am häufigsten wurde den Schulen die Empfehlung gegeben, *systematisch Feedback* einzuholen. Dies bedeutet für Lehrkräfte, sich von Lehrer-, Schüler- und Elternschaft regelmäßig und gezielt Rückmeldungen zum eigenen Handeln geben zu lassen, um damit die pädagogische Praxis und insbesondere Lehr- und Lernprozesse immer wieder auf den Prüfstand zu stellen und zu verbessern.

Beinahe ebenso häufig folgt die Empfehlung zur Erarbeitung eines *Förderkonzepts für leistungsstarke und leistungsschwache Schüler*, das heißt die Stärkung von Binnendifferenzierung. Dies umfasst beispielsweise individuell angepasste Pro-

gramme oder Zusatzangebote für besonders Begabte oder für Kinder mit (Teil-) Leistungsschwächen, zum Beispiel Lese-Rechtschreibschwäche. Es umfasst auch die Planung und Absprache zwischen den Lehrkräften über die individuelle Förderung im regulären Unterricht.

*Eltern sowie Schülerinnen und Schüler stärker in Schulentwicklungsprozesse einzubinden*, wurde ebenfalls häufig empfohlen. Schulen sollen bei der Entwicklung von Leitbildern, Schulkonzepten, schulspezifischen Profilen etc. darauf achten, dass Eltern und Schülern die Möglichkeit eröffnet wird, sich an den schulischen Prozessen aktiv zu beteiligen.

### Fremdevaluation an beruflichen Schulen

Die Fremdevaluation an den beruflichen Schulen nimmt die im Rahmen des Modellvorhabens OES bearbeiteten Qualitätsdimensionen der jeweiligen Schule in den Blick. Das Evaluationsteam begutachtet die Ergebnisse der schulinternen Selbstevaluationen und die daraus abgeleiteten Maßnahmen dahingehend, ob diese leitbildkonform und sinnstiftend sind, ob die Qualitätsaktivitäten zielgerichtet gesteuert werden und ob Akzeptanz bei den Beteiligten hergestellt werden konnte.

### Ergebnisse der Fremdevaluation an beruflichen Schulen

Das Analyseraster, mit dem das Evaluationsteam die Gesamtheit der schulischen Qualitätsent-

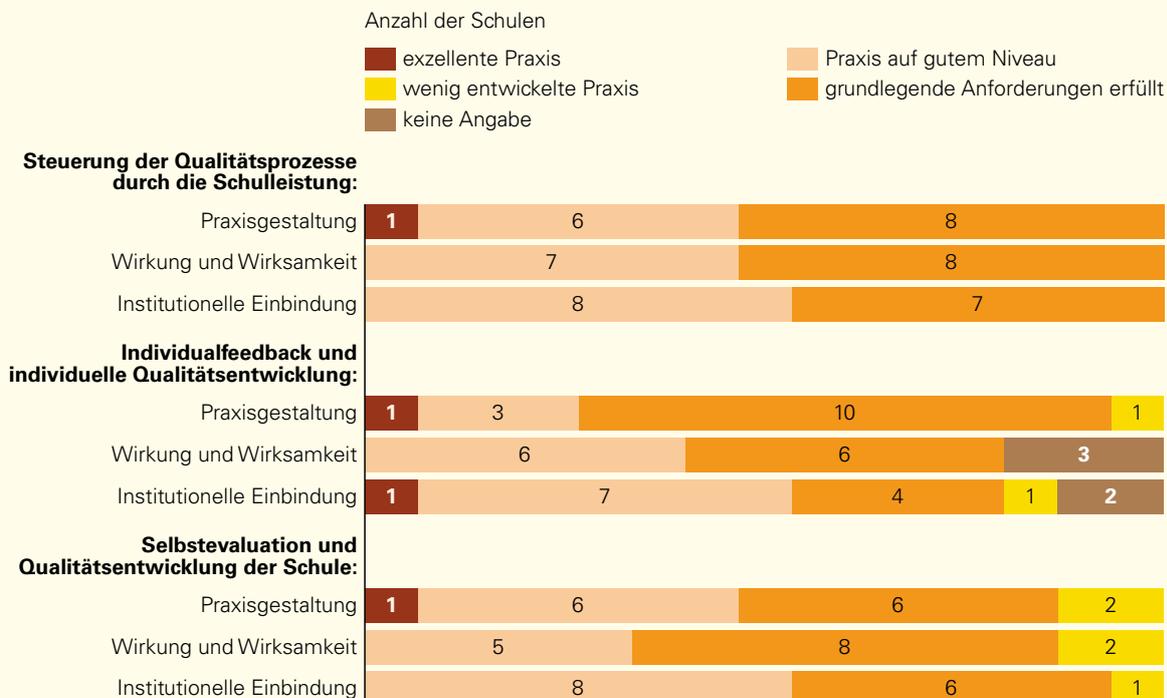
wicklungsmaßnahmen evaluiert, gibt folgende Betrachtungsebenen vor:

- Schulleitung und Steuerung der Qualitätsprozesse
- Individualfeedback und persönliche Qualitätsentwicklung
- Selbstevaluation und Qualitätsentwicklung der Schule.

Dieser Struktur liegt die Überlegung zugrunde, dass die individuelle wie auch die institutionelle Ebene als gleichberechtigte Aspekte in die Prozesse der Qualitätssicherung und der Qualitätsentwicklung einbezogen werden müssen. Dabei werden Projekte und Prozesse nicht auf einer inhaltlich operativen Ebene evaluiert, sondern es wird untersucht, wie die Schule auf den Ebenen der Steuerung und

Grafik I3 (G5)

#### Einstufung der einzelnen Bereiche im Rahmen der Fremdevaluation beruflicher Schulen



Datenquelle: Landesinstitut für Schulentwicklung.

Organisation dafür sorgt, dass Qualität entwickelt und gesichert wird. Die angelegten Kriterien gehen damit von einem breit eingeführten Qualitätsmanagementverfahren aus. Bei den Schulen des Modellvorhabens zeigte sich, dass ein großer Teil der Schulen nicht nur grundlegende Anforderungen in den jeweils betrachteten Bereichen erfüllt, sondern sich auf einem guten – in Einzelfällen exzellenten – Niveau bewegt. Die Aussagen, Rückmeldungen und Ergebnisse in allen drei Betrachtungsfeldern bilden die Grundlage für Empfehlungen zur weiteren Entwicklung der Schule (Grafik I 3 (G5)).

Beinahe allen Schulen im Modellvorhaben wurde empfohlen, ihre Feedbackkultur noch weiterzuentwickeln. Feedback meint in diesem Zusammenhang das individuelle Einholen lernwirksamer Rückmeldungen durch die Lehrkraft von ihren Schülern, von anderen Lehrkräften – kollegiale Hospitation – sowie gegebenenfalls von Eltern oder Betrieben. Da Feedback aus Sicht der Lehrkräfte ein sehr sensibles Thema darstellt, agier-

ten die OES-Schulen in diesem Bereich eher zurückhaltend. So ist zu erklären, dass nach zwei bis drei Jahren im Modellvorhaben noch Entwicklungsbedarf besteht – entsprechende Befunde weist auch die Fremdevaluation an allgemein bildenden Schulen auf (s.o.) Grafik I 3 (G6).

Als ebenfalls wichtige Ansatzpunkte für Optimierungen stellten sich die Weiterentwicklung des Qualitätsmanagements der Schulen, die Verbesserung der Kommunikation, die Optimierung der Projektabwicklung sowie die Verbesserung der Akzeptanz qualitätsfördernder Maßnahmen bei den Beteiligten heraus. In diesem Kontext gingen die Empfehlungen oft in die Richtung einer besseren Vermittlung von Zweck und Nutzen des Qualitätsmanagements in die Kollegien. Mehrfach beschränkte sich Qualitätsentwicklung noch auf Projekte, die von einem relativ kleinen Personenkreis innerhalb des Kollegiums vorangetrieben wurden – wenn auch mit außerordentlichem und deshalb hervorzuhebendem Einsatz. Darüber hinaus war

Grafik I3 (G6)



bei Qualitätsentwicklungsprojekten der Schulen noch nicht durchgängig eine Nachhaltigkeit im Sinne konsequenter Ableitung und Umsetzung von Maßnahmen und deren Evaluation erkennbar.

#### **Konzeptionelle Weiterentwicklung der Selbst- und Fremdevaluation an allgemein bildenden und beruflichen Schulen**

Sowohl im allgemein bildenden als auch im beruflichen Bereich werden sich aufgrund von Er-

kenntnissen aus den Pilotphasen und des Übergangs in die Regelphase noch Änderungen und Ergänzungen im Sinne eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses der jeweiligen Evaluationsverfahren ergeben. So wurde für die allgemein bildenden Schulen beispielsweise bereits der *Orientierungsrahmen zur Schulqualität* in Teilen neu gefasst. Die Verfahren zur Messung der Qualität sind ebenso wie die Qualitätsentwicklung selbst offene und nicht abgeschlossene Prozesse.