

Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung

Seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie (Baumert et al., 2001) wurden etliche neue Maßnahmen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in den Schulsystemen der Bundesländer eingeleitet. Ausgangspunkt sind die bindenden länderübergreifenden Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK) zum Bildungsmonitoring in der Schule. Damit wurde ein Reformprozess begonnen, welcher den Fokus von der Input- auf die Outputsteuerung verlagert. Verbesserungen in der Bildungsqualität sollen demnach ausgehend von den Bildungserträgen der Schülerinnen und Schüler, der Schulen und des schulischen Bildungssystems erzielt werden, um evaluationsbasiert die Lehrpläne zu modifizieren, die Lehrkräfteausbildung zu verbessern und didaktische Modelle zu entwickeln (Altrichter & Maag Merki, 2010).

Grundpfeiler dieses Prozesses sind die vier Bereiche, welche die KMK im Jahre 2006 in ihrer Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring verabschiedet hat: (I) Internationale Schulleistungsuntersuchungen, (II) zentrale Überprüfungen des Erreichens der Bildungsstandards in einem Ländervergleich, (III) Vergleichsarbeiten in Anbindung an die Bildungsstandards zur Überprüfung der Leistungsfähigkeit aller Schulen und (IV) die gemeinsame Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern.

(I) Deutschland nimmt auch weiterhin regelmäßig an internationalen Leistungsvergleichsuntersuchungen wie PISA, IGLU und TIMSS teil > Tab. H1. Anders als bislang wird es im Rahmen dieser internationalen Studien allerdings keinen Vergleich der Ergebnisse der Bundesländer untereinander geben (z. B. PISA-E). Ersetzt wird dieser Teil durch den Ländervergleich des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB).

(II) Ein Ländervergleich wurde kürzlich erstmals auf Basis der nationalen Bildungsstandards durchgeführt (Köller, Knigge & Tesch, 2010). Bildungsstandards beruhen auf einem länderübergreifenden Konsens über Leistungserwartungen an Schülerinnen und Schüler. Sie beinhalten fachbezogene Kompetenzen einschließlich zugrunde liegender Wissensbestände, die zu bestimmten Zeitpunkten erworben sein sollen. Sie sind outputorientiert und sollen prinzipiell durch Kompetenztests erfassbar sein. Bislang sind Bildungsstandards für folgende Fächer und Schulstufen verabschiedet worden: Mathematik und Deutsch für den Primarbereich, Mathematik, Deutsch und erste Fremdsprache (Englisch, Französisch) für den Hauptschulabschluss und zusätzlich für den Mittleren Schulabschluss die Naturwissenschaften (KMK, 2004, 2005). Das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) entwickelt die Testaufgaben, um im Rahmen von bundesweiten Stichprobenuntersuchungen das Erreichen der Standards ländervergleichend zu überprüfen > H2.

(III) Darüber hinaus entwickelt das IQB Aufgaben für die flächendeckenden Vergleichsarbeiten der Jahrgangsstufe 3 (VERA 3) und 8 (VERA 8). Diese Aufgaben beruhen auf denselben Kompetenzmodellen wie die Bildungsstandards und ermöglichen es den Schulen und den einzelnen Lehrkräften, den Leistungsstand ihrer Schülerinnen und Schüler zu überprüfen > H3.

(IV) Ziel der gemeinsamen Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern ist es, anhand relevanter Indikatoren aus den drei zuvor genannten Bereichen und weiterer

Quellen eine Zusammenschau der Leistungsfähigkeit des gesamten Bildungssystems zu erhalten und kontinuierlich fortzuschreiben (NBB, 2010).

Berlin und Brandenburg haben in den letzten Jahren über die Gesamtstrategie der KMK hinaus ergänzende Maßnahmen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung eingeführt. So wurde, wie in anderen Ländern Deutschlands auch, ein Konzept der eigenverantwortlichen oder selbstständigen Schule implementiert (Berliner Schulgesetz, 2004; Brandenburger Schulgesetz, 2002). Als Gegengewicht zum größeren Handlungsspielraum, so das Konzept, sollen die Schulen verpflichtet werden, Verantwortung für den Lernerfolg ihrer Schülerinnen und Schüler zu übernehmen und Rechenschaft über ihre Arbeit abzulegen (Altrichter & Heinrich, 2007; Böttcher, 2005). Im Einzelnen handelt es sich u. a. um die Maßnahmen der Implementierung länderübergreifender Bildungsstandards im Unterricht, z. B. durch eine entsprechende Ausrichtung der Rahmenlehrpläne, die Entwicklung von Handlungs- bzw. Orientierungsrahmen für Schulqualität, in denen Merkmale und Messkriterien schulischer Qualität festgelegt werden > Anhang E, die Einführung von Schulprogrammen, die Unterstützung der Selbstevaluation von Schulen, die Durchführung von externen Evaluationen durch die Schulinspektion (Berlin) bzw. die Schulvisitation (Brandenburg) > H1, die Einführung zentraler Abschlussprüfungen > Kapitel D5 sowie eine an die nationalen Formate angelehnte, regionale Bildungsberichterstattung.

H1 Maßnahmen der internen und externen Evaluation

Interne Evaluation: Selbstevaluation der Schulen

In ihrem Schulprogramm nennen Schulen neben ihren pädagogischen Zielen auch die Art und Weise, wie sie die Zielerreichung durch interne Evaluation überprüfen wollen. Zur Durchführung solcher internen Evaluationen werden Schulen auf verschiedene Weise unterstützt. So wurden und werden aus dem Kreis der Kollegien Schulentwicklungs- sowie Evaluationsberaterinnen und -berater ausgebildet, um vor Ort konkrete Evaluationsvorhaben durchführen zu können. Des Weiteren können Schulen auf verschiedene Instrumente zur Selbstevaluation zurückgreifen.

Für Lehrkräfte und Schulen beider Länder stellt das Institut für Schulqualität (ISQ) seit dem Schuljahr 2008/09 Instrumente zur Evaluation des Unterrichts bereit. Über das Selbstevaluationsportal (SEP; www.sep.isq-bb.de) können Lehrkräfte anhand empirisch erprobter Fragebogen anonym und gezielt von ihren Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen zum eigenen Unterricht erhalten. Sowohl im Schuljahr 2008/09 als auch in 2009/10 wurden jeweils rund 500 Befragungen von Lehrkräften beider Länder durchgeführt. Somit wurden bislang ca. 20 Tsd. Schülerinnen und Schüler zu ihrer Wahrnehmung des Unterrichts befragt (Gärtner, 2010). Ab dem Schuljahr 2010/11 werden über das Portal SEP auch Instrumente für Schulleitungen angeboten, die eine Befragung ihres Kollegiums zu Aspekten des Schulmanagements durchführen möchten.

Für eine Evaluation der Organisation Schule als Ganzes eignet sich das Selbstevaluationsverfahren SEIS (Selbstevaluation in Schulen; www.seis-deutschland.de). An der ersten SEIS-Erhebung im Jahr 2005 haben 120^{BE} bzw. 55^{BB} Schulen teilgenommen. 2006 und 2007 beteiligten sich in Berlin letztmalig etwa 20 Schulen. In Brandenburg finden jährlich weitere Befragungsrunden mit jeweils ca. 25 bis 30 Schulen statt. Viele dieser Schulen nutzen nach eigenen Angaben die Ergebnisse der Befragung zur Stärken-Schwächen-Analyse und damit als Ausgangspunkt für den eigenen Schulentwicklungsprozess.

Im Rahmen ihrer Verpflichtung zur Schulprogrammarbeit mussten die Berliner Schulen bis zum März 2010 einen Bericht zur internen Evaluation abgeben. In diesem Bericht sollen die Schulen darstellen, welche Fragestellungen sie durch eigene Evaluationsprojekte bearbeitet haben und welche Konsequenzen die Ergebnisse für die

Fortschreibung des Schulprogramms haben. Erste Einblicke verdeutlichen den hier noch sehr heterogenen Umgang der Schulen mit diesem selbstgesteuerten Ansatz der Qualitätsentwicklung.

Neben den Ergebnissen der internen Evaluation sollen auch die Ergebnisse der externen Evaluation in die Fortschreibung des Schulprogramms einfließen.

Externe Evaluation: Schulinspektion/Schulvisitation

In Berlin und Brandenburg werden seit dem Jahr 2005 Schulinspektionen bzw. Visitationen durchgeführt. Vor dem Hintergrund erhöhter Entscheidungsspielräume der Schulen kommt der Schulinspektion/-visitation eine gesteigerte Bedeutung zu. Die Diagnose schulischer Qualität innerhalb einer Schulinspektion/ -visitation und die Rückmeldung der Ergebnisse soll zum einen der Selbstvergewisserung der Schule über den jeweiligen Stand ihrer Arbeit und als Planungshilfe für den weiteren Entwicklungsprozess dienen, zum anderen einen Beitrag zur Qualitätssicherung leisten und schulübergreifendes Steuerungswissen zur Qualitätsentwicklung auf Systemebene liefern. Der Sicherung von Mindestanforderungen dient die sogenannte Nachinspektion, d. h., Schulen, bei denen ein erheblicher Entwicklungsbedarf festgestellt wird, werden nicht erst nach fünf, sondern schon nach zwei Jahren erneut inspiziert. In Berlin beträgt die Nachinspektionsquote über die ersten vier Schuljahre hinweg 4,5%, in Brandenburg 3,0% > Tab. H1-1.

In beiden Ländern wird mit Ablauf des Schuljahres 2010/11 der erste Zyklus an Schulinspektionen/-visitationen abgeschlossen sein, d. h. jede öffentliche Schule ist dann mindestens einmal inspiziert worden > Tab. H1-1.

Ergebnisse der Schulinspektion/-visitation

Die Bewertung der Schulen erfolgt in beiden Ländern weitgehend standardisiert auf Grundlage eines Handbuchs (MBS, 2008; SenBWF, 2009). Alle erhobenen Informationen werden in zahlenmäßigen Bewertungen ausgedrückt (Rating-Skalen), die schließlich in einem Stärken-Schwächen-Profil zusammengefasst werden. Als Ergebnis wird neben einem allgemeinen Profil jeder Schule auch ein Unterrichtsprofil zurückgemeldet, welches die Bewertungen aus den Unterrichtsbeobachtungen der Inspektorinnen und Inspektoren enthält. Die Rückmeldung der Ergebnisse erfolgt in beiden Ländern bislang „schulöffentlich“; eine Veröffentlichung des Ergebnisberichtes über den Rahmen der Schule hinaus beschließt ggf. die Schulkonferenz.

In Berlin liegen in bislang vier Jahresberichten Ergebnisse von über 450 inspizierten Schulen der Schuljahre 2005/06 bis 2008/09 vor (SenBWF, 2007; 2008; 2009; 2010). Betrachtet man die kumulativen Ergebnisse der letzten vier Jahre, zeichnen sich im Hinblick auf die im Handlungsrahmen Schulqualität beschriebenen Anforderungen besondere Stärken und Schwächen der Berliner Schulen ab. Zu den generellen Stärken bei mehr als 80% der inspizierten Schulen gehören die Zufriedenheit von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern und Eltern mit der Schule, die Schülerberatung und -betreuung, das soziale Klima und das soziale Lernen in der Schule, die Gestaltung der Schule als Lebensraum, die ausgeprägte Kooperation mit gesellschaftlichen Partnern, das Schulleitungshandeln in Bezug auf die Schulgemeinschaft, auf das Verwaltungs- und Ressourcenmanagement. Stärken liegen in der Unterrichtsorganisation (Nutzung der Lehr- und Lernzeit, Schaffung förderlicher Lern- und Arbeitsbedingungen), dem Unterrichtsklima und der Strukturierung des Unterrichts > Tab. H1-2.

Mehr als 40% der Schulen zeigen Entwicklungsbedarf im Bereich der Ausbildung von Methoden- und Medienkompetenzen (z. B. „Lernen lernen“), in der Individualisierung von Lernprozessen durch Maßnahmen innerer Differenzierung, in der Umsetzung selbstständigen, kooperativen und problemorientierten Lernens, in der Ausgestaltung des schulinternen Curriculums, in der Beteiligung der Schülerinnen und Schüler sowie

Schulinspektion – Schulvisitation als Form der externen Evaluation

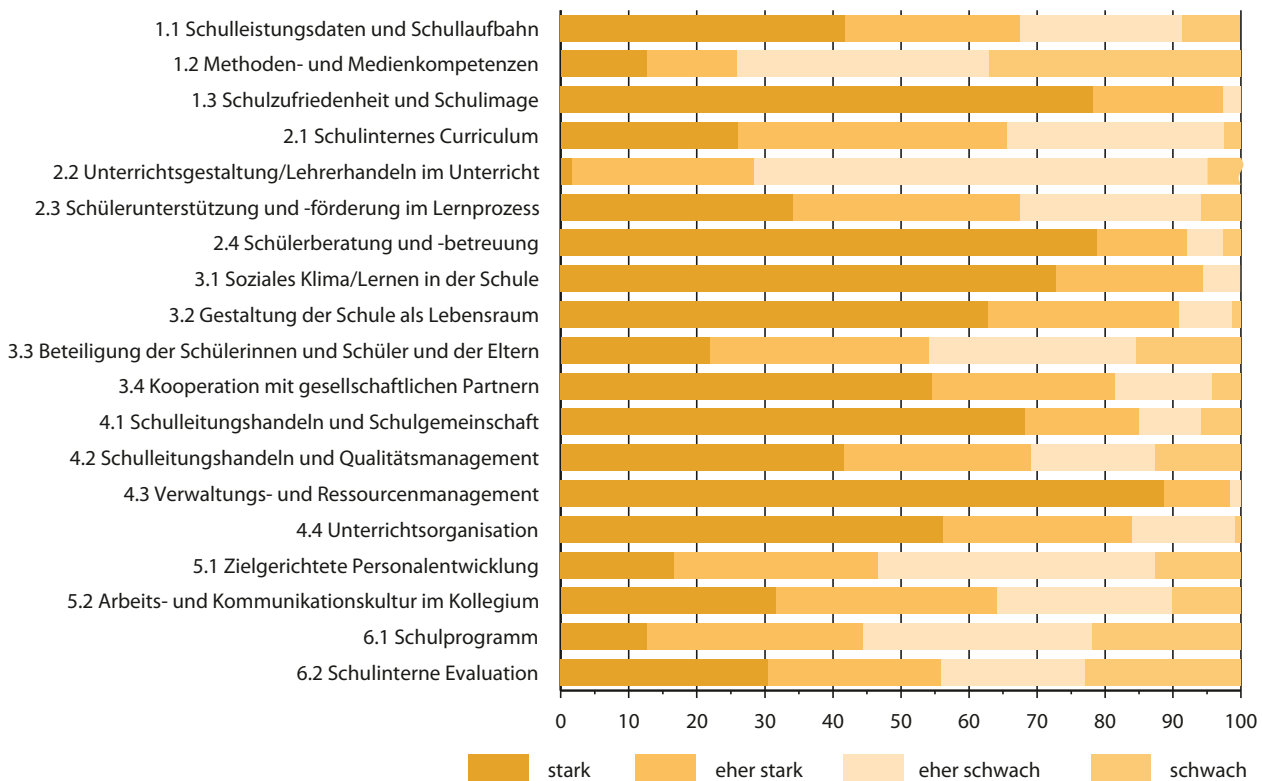
Ende 2010/11 alle Schulen in Berlin und Brandenburg einmal inspiziert

Berliner Schulen stark u. a. in Schülerberatung, Klima und Organisation

Berliner Schulen mit Entwicklungsbedarf u. a. in der Unterrichtsgestaltung, Personalentwicklung und Evaluation

der Eltern, in der zielgerichteten Personalentwicklung (z. B. durch Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gespräche), in der Arbeits- und Kommunikationskultur des Kollegiums sowie in der schulinternen Evaluation und der Fortschreibung des Schulprogramms > Tab. H1-2. Diese Ergebnisse werden auch durch den aktuellen Jahresbericht bestätigt > Abb. H1-1.

H1-1 Stärken-Schwächen-Profile als Ergebnis der Schulinspektion in Berlin im Schuljahr 2008/9 > Tab. H1-2



Quelle: SenBWF, 2010

In Brandenburg stehen ebenfalls die Jahresberichte der Schulvisitation seit Beginn im Schuljahr 2005/06 zur Verfügung (MBS, 2007; 2008; 2009; Gärtner, 2009; 2010). Die Ergebnisse des Schuljahres 2009/10 verdeutlichen folgende Stärken und Schwächen Brandenburger Schulen gemessen an den formulierten Anforderungen > Abb. H1-2.

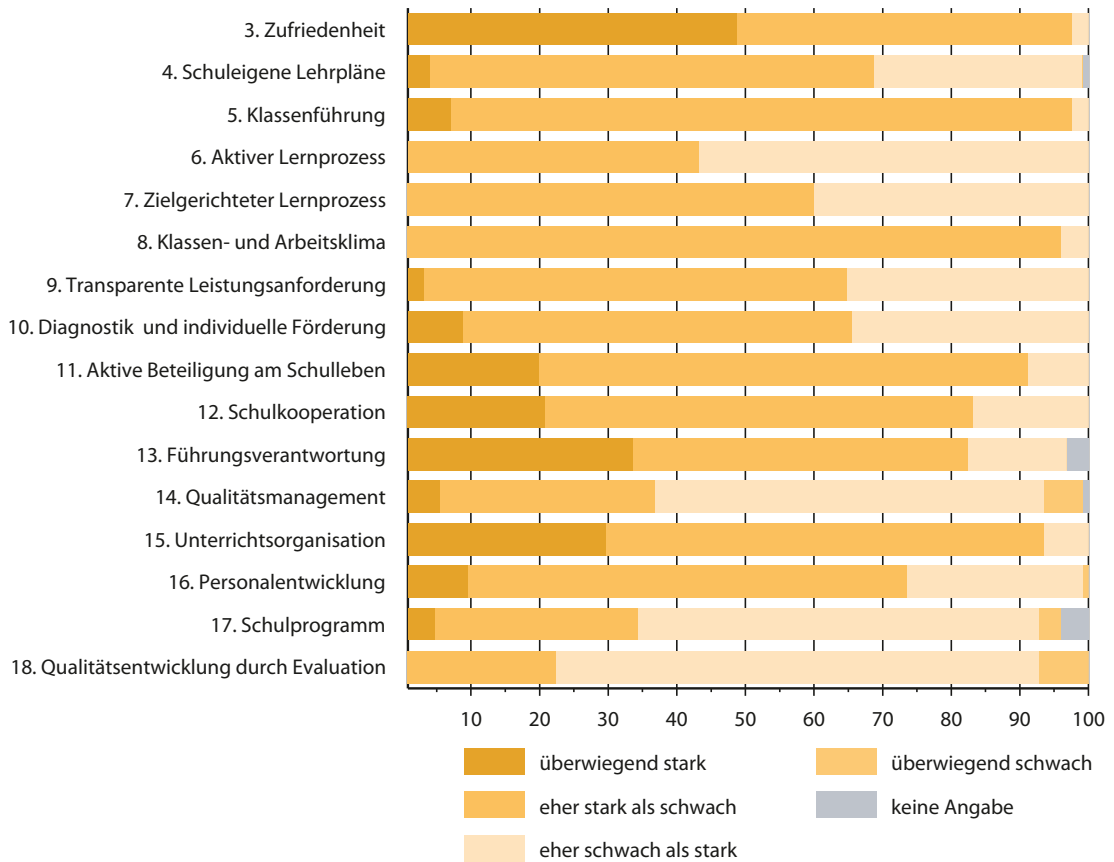
Über 80% der Brandenburger Schulen zeigen 2009/10 schulformübergreifend Stärken im Bereich der Klassenführung, der Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte mit der eigenen Schule, der Unterrichtsorganisation, des Klassenklimas, der aktiven Beteiligung von Schülerinnen, Schülern und Eltern, der Kooperation mit außerschulischen Partnern sowie der Führungsverantwortung der Schulleitung in Bezug auf die Schulgemeinschaft (Gärtner, 2010) > Tab. H1-3.

Im Schuljahr 2009/10 zeichnet sich für über 40% der Brandenburger Schulen Entwicklungsbedarf in den folgenden Bereichen ab: schulinterne Lehrpläne, aktiver Lernprozess (d. h. in der Anregung der Schülerinnen und Schüler aktiv teilzunehmen, zusammenzuarbeiten sowie sich gegenseitig zu unterstützen), zielgerichteter Lernprozess (d. h. Strukturierung des Unterrichts, im Erklärverhalten, im regelmäßigen Überprüfen des Verstehens, in der abwechslungsreichen und realitätsnahen Gestaltung der Arbeitsformen), in der Qualitätsentwicklung durch Evaluation, in der Schulprogrammarbeit sowie im Qualitätsmanagement ab > Abb. H1-2.

Brandenburger Schulen stark in Klassenführung, Zufriedenheit und Organisation

Brandenburger Schulen mit Entwicklungspotenzial in Unterrichtsgestaltung und Qualitätsmanagement

H1-2 Stärken-Schwächen-Profile als Ergebnis der Schulvisitation in Brandenburg im Schuljahr 2009/10 > Tab. H1-3



Quelle: Gärtner, 2010

Beim Vergleich der Ergebnisse der Inspektorate beider Länder muss beachtet werden, dass es sich hier um zwei unterschiedliche Verfahren handelt, die jeweils eigenständig formulierte Anforderungen überprüfen. Trotz dieser Unterschiede sind Übereinstimmungen bei Stärken und Schwächen der bisher in beiden Ländern besuchten Schulen zu erkennen.

Ähnliche Stärken sind zu beobachten bei der Zufriedenheit mit der Schule, dem Klassenklima, der Kooperation mit gesellschaftlichen Partnern, dem Schulleitungshandeln bzw. der Führungsverantwortung in Bezug auf die Schulgemeinschaft und die Unterrichtsorganisation. Gemeinsame Schwächen zeichnen sich ab bez. der Unterrichtsgestaltung, der Formulierung schulinterner Lehrpläne, der Schulprogrammarbeit und der internen Evaluation.

Gemeinsame Stärken und Schwächen der Schulen

H2 Ländervergleich

Bildungsstandards stellen eine Spezifizierung allgemeiner Bildungsziele dar und können als normative Kompetenzerwartungen an Schülerinnen und Schüler verstanden werden. Sie definieren, welche – auf Wissen und Kenntnissen basierenden – Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verschiedenen Zeitpunkten der Schullaufbahn von den Lernenden entwickelt worden sein sollen.

Bildungsstandards stellen zugleich das Kernstück eines evaluationsbasierten Steuerungskonzepts dar, wie es die KMK (2006) in ihren Beschlüssen zur Gesamtstrategie zur Qualitätssicherung im allgemeinbildenden Schulsystem beschlossen hat. Auf der Basis von landesweit repräsentativen Stichproben soll demnach in allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland festgestellt werden, welche Anteile der Schülerpopulation die Bildungsstandards erreichen^{M1}.

Vor 2009 erfolgte das nationale Systemmonitoring durch Ergänzungsstudien zu den internationalen Schulleistungsstudien PISA bzw. PIRLS/IGLU (RBB, 2008, S. 207 ff.). Im Bereich der Sekundarstufe I sehen die KMK-Beschlüsse vor, dass beginnend mit dem Jahr 2009 der nationale Vergleich zwischen den Ländern auf Grundlage der Bildungsstandards durchgeführt wird, wobei die Erhebung zeitgleich mit PISA erfolgt und die Studien aneinander angebunden sind.

Der Referenzrahmen Bildungsstandards gestattet dabei neben einer sozialnorm-orientierten (Länder-Ranking) auch eine kriteriale Einordnung der Ergebnisse (Anteil der Schülerschaft eines Landes, die ein bestimmtes Kompetenzniveau erreicht hat). So kann z. B. die bildungspolitische Steuerungsebene in den Ländern kriteriale Entwicklungsziele^{M2} formulieren und durch die Testungen überprüfen lassen (z. B. „Mindestens die Hälfte der Schülerinnen und Schüler soll Kompetenzstufe X erreichen“). Anders als bei den PISA-Untersuchungen, die zwangsläufig gleichermaßen Gewinner wie Verlierer des sozialen Vergleichs produzieren, ermöglicht ein kriterialer Normbezug grundsätzlich auch Evaluationsergebnisse, bei denen es überwiegend „Gewinner“ gibt, nämlich all diejenigen, die das Kriterium erreicht haben.

Im Jahr 2009 wurde der Ländervergleich für Deutsch und die erste Fremdsprache (Englisch, Französisch bereits 2008) durch das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) durchgeführt (Köller, Knigge & Tesch, 2010). Hierzu wurden ca. 36 Tsd. Schülerinnen und Schüler aus der 9. Jahrgangsstufe in allen 16 Bundesländern getestet. Im Jahr 2012 folgt der Vergleich in Mathematik und den Naturwissenschaften. Die Ländervergleiche in der Sekundarstufe I folgen damit einem sechsjährigen Rhythmus, getrennt für die Sprachen und Mathematik/Naturwissenschaften.

Ländervergleich im Fach Deutsch

Im Fach Deutsch wurden 2009 die Teilkompetenzen Lesen, Zuhören und Orthographie überprüft. In allen drei getesteten Kompetenzbereichen nimmt Bayern den Spitzenplatz im Länder-Ranking ein. Berlin und Brandenburg liegen in allen drei Kompetenzbereichen (Lesen, Zuhören und Orthographie) signifikant unter dem deutschen Mittelwert. Betrachtet man weiterhin die Leistungsstreuung anhand des Punkteabstands zwischen dem 5. und 95. Perzentil^{M3}, zeigen sich zwischen den leistungsstärksten und -schwächsten Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe erhebliche Unterschiede. So ergibt sich für Berlin in den Kompetenzbereichen Lesen (Perzentilabstand: 349 Punkte) und Zuhören (Perzentilabstand: 376 Punkte) ein Leistungsabstand, der, grob übersetzt, einem Lernzuwachs von mehreren Schuljahren zu Beginn der Sekundarstufe I entspricht (Lehmann, Peek, Gänsfuß & Husfeldt, 2002, S. 97) > [Tab. H2-1](#).

Trotz der zwischen den Ländern sehr unterschiedlichen Beteiligungsquoten ist die Schulform Gymnasium noch am ehesten vergleichbar. Auch hier spiegeln sich die starken Länderdisparitäten wider. Die Schülerleistungen in nahezu allen Kompetenzbereichen liegen in Berlin und Brandenburg in den Gymnasien signifikant unter dem deutschen Mittelwert. Einzige Ausnahme bildet hierbei der Kompetenzbereich Lesen,

**Ländervergleich –
Kriteriale Überprüfung der
Kompetenzen von Schülerinnen
und Schülern**

**Berlin und Brandenburg
signifikant unter dem deut-
schen Mittelwert**

in dem Berlin mit 552 Punkten nicht statistisch bedeutsam vom Bundesmittelwert abweicht > Tab. H2-1.

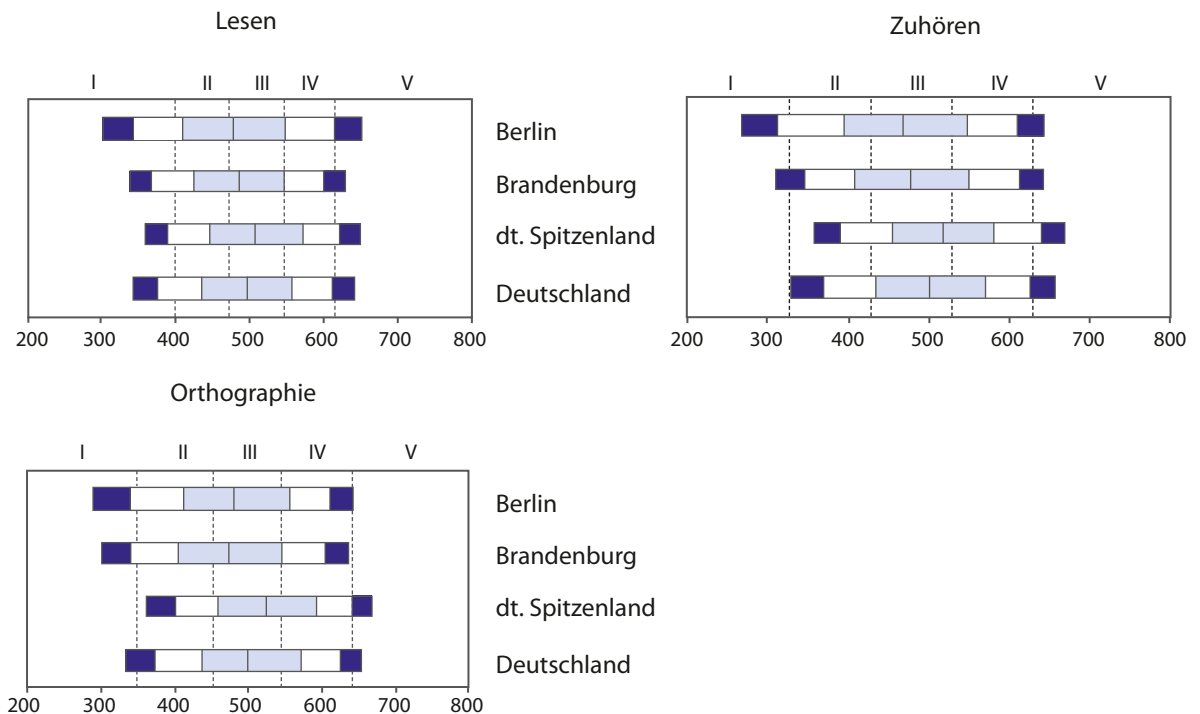
Die Verteilung der Schülerschaft auf die fünf Kompetenzstufen der Bildungsstandards zeigt, inwieweit die Schülerinnen und Schüler, die mindestens einen Mittleren Schulabschluss anstreben, bereits in der 9. Jahrgangsstufe – also ein Jahr vor dem Abschluss – die Regelstandards für den Mittleren Schulabschluss erreichen (Kompetenzstufe III und höher) > Abb. H2-1. Die Anteile liegen zwischen 54%^{BE} bzw. 62%^{BB} in der Teilkompetenz Lesen und erreichen 75%^{BE} bzw. 79%^{BB} beim Zuhören, 76%^{BE} bzw. 73%^{BB} in Orthographie. Bei Schülerinnen und Schülern an Gymnasien erhöhen sich diese Anteile auf Maximalwerte von 96%^{BE} in Orthographie bzw. 94%^{BB} im Zuhören. Spitzenleistungen auf Kompetenzstufe V (Maximalstandard) werden in nennenswertem Ausmaß in beiden Ländern nur am Gymnasium erreicht > Tab. H2-2. Als problematisch muss die große Teilgruppe derjenigen Schülerinnen und Schüler aus nichtgymnasialen Bildungsgängen angesehen werden, die den Mindeststandard verfehlen. Dies sind im Lesen rund 26%^{BE} bzw. 19%^{BB}. Das Nichterreichen der Mindeststandards lässt befürchten, dass selbst mit Unterstützung eine erfolgreiche Integration in die berufliche Erstausbildung nicht gelingt (Köller et al., 2010) > Kapitel E.

Spitzenleistungen in höherem Ausmaß nur an Gymnasien

Ein Viertel der Schülerschaft an nichtgymnasialen Schulen verfehlt die Mindeststandards beim Lesen

H2-1 Perzentilbänder für die Kompetenzen Lesen, Zuhören und Orthographie im Fach Deutsch

Lesebeispiel: Diese Abbildung zeigt die Spannweiten der Leistungsverteilung und damit die Heterogenität der Leistungen. Dargestellt wird je Kompetenzbereich und Land der Punkteabstand zwischen den 5% leistungsstärksten und den 5% leistungsschwächsten Schülerinnen und Schülern. Für Berlin bspw. beträgt dieser Perzentilabstand im Fach Deutsch 349 Punkte beim Lesen und 376 Punkte beim Zuhören.



Ländervergleich im Fach Englisch

Auch im Fach Englisch sehr heterogene Leistungsverteilung in Berlin

Leistungshomogenität in Brandenburg auf sehr niedrigem Niveau

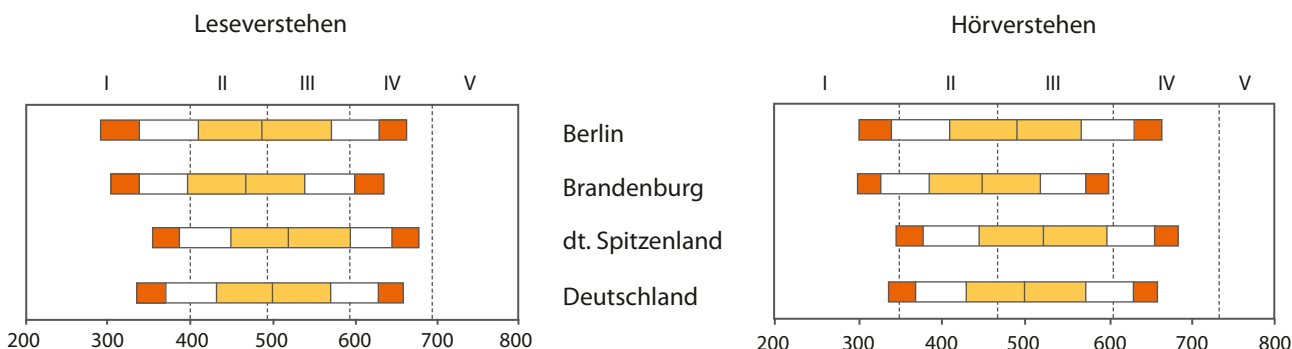
Erheblicher Entwicklungsbedarf beim Lese- und Hörverstehen im Fach Englisch

Im Fach Englisch wurden die Kompetenzbereiche Lese- und Hörverstehen getestet. Die Ergebnisse sind strukturell ähnlich wie im Fach Deutsch: Auch im Englischen liegen die erreichten Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Berlin und Brandenburg signifikant unterhalb des deutschen Mittelwerts. Wiederum zeigt sich eine sehr heterogene Leistungsverteilung für den Stadtstaat Berlin. Sowohl im Leseverstehen (Perzentilabstand: 374 Punkte) als auch im Hörverstehen (Perzentilabstand: 365 Punkte) sind deutliche Unterschiede zwischen den fünf Prozent Leistungsstärksten und -schwächsten zu konstatieren. Für Brandenburg zeigt sich zwar im Bereich des Hörverstehens ein vergleichsweise geringer Leistungsunterschied (Perzentilabstand: 304 Punkte); diese Homogenität wird allerdings auf sehr niedrigem Niveau (Platz 16 im Länder-Ranking) erreicht, sodass eher von einem Bodeneffekt ausgegangen werden muss. Die Spitzenposition nimmt mit 34^{BE} bzw. 53^{BB} Punkten Vorsprung im Lesen und 33^{BE} bzw. 72^{BB} Punkten Vorsprung im Hörverstehen – wie bei den Deutschkompetenzen – Bayern ein > Tab. H2-3. Damit entspricht im englischsprachigen Hörverstehen der Leistungsabstand zwischen dem Bundesland mit dem höchsten (Bayern) und dem niedrigsten Ländermittelwert (Brandenburg) einem Kompetenzzuwachs von nahezu zwei Schuljahren (Köller et al., 2010a, S. 99). Dieser kritische Befund gilt in Brandenburg auch für die Gymnasien: In den Kompetenzbereichen Lese- und Hörverstehen liegen die Leistungsmittelwerte Brandenburger Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ebenfalls signifikant unterhalb des bundesdeutschen Mittelwertes für diese Schulform, während Berlin statistisch hier nicht abweicht > Tab. H2-3.

Beim Blick auf die Kompetenzstufenverteilungen zeigt sich, dass in Berlin 38% (Hörverstehen) bzw. 37% (Leseverstehen) der Schülerinnen und Schüler die KMK-Regelstandards^{M4} für den Mittleren Schulabschluss bereits in der 9. Jahrgangsstufe erreichen – deutlich weniger als im Fach Deutsch. In den nichtgymnasialen Bildungsgängen liegen diese Anteile nur bei knapp 14%. Problematisch erscheint, dass knapp die Hälfte (49%^{BE}) der Getesteten im nichtgymnasialen Bereich im Leseverstehen unter dem Mindeststandard liegt.

Noch gravierender stellt sich die Lage in Brandenburg dar. Hier verfehlen 80% (Hörverstehen) bzw. 73% (Leseverstehen) die KMK-Regelstandards. Dieser Anteil steigt auf über 90% in den nichtgymnasialen Bildungsgängen, in denen sich außerdem etwa die Hälfte der Getesteten auf der untersten Kompetenzstufe befindet > Abb. H2-2. Insgesamt sind in Berlin und Brandenburg die Kompetenzstände im Fach Englisch am Gymnasium deutlich höher als in den nichtgymnasialen Bildungsgängen > Tab. H2-4. Insgesamt weisen die Ergebnisse auf einen erheblichen Entwicklungsbedarf im Fach Englisch hin.

H2-2 Perzentilbänder in den Kompetenzen Lese- und Hörverstehen im Fach Englisch



Ländervergleich im Fach Französisch

Berlin nahm 2008, wie fünf weitere Bundesländer, am Ländervergleich im Fach Französisch als erste Fremdsprache teil. Analog zum Fach Englisch wurden hier ebenfalls die Kompetenzbereiche Lese- und Hörverstehen getestet. Dabei zeigt sich in der 9. Jahrgangsstufe, dass ein Jahr vor dem MSA in beiden Kompetenzbereichen rund 60% der Berliner Schülerinnen und Schüler die Regelstandards der KMK bereits erreichen. Diese Anteile sind, anders als im Fach Englisch, für die gymnasialen und nichtgymnasialen Bildungsgänge kaum unterschiedlich > [Tab. H2-5](#).

Rund 60% der Berliner Schülerinnen und Schüler erreichen die Regelstandards in Französisch

Soziale Disparitäten des Kompetenzerwerbs in den Fächern Deutsch und Englisch

Ähnlich wie bei den internationalen Schulleistungstudien PISA, TIMSS und PIRLS/IGLU wurde auch im Ländervergleich des IQB der Zusammenhang zwischen den erworbenen Kompetenzen und dem sozialen Status der Herkunftsfamilie analysiert. Der soziale Gradient drückt dabei aus, wie stark die erreichten fachlichen Kompetenzen und die sozioökonomische Stellung der Eltern, gemessen über den Index HISEI^{M5}, zusammenhängen. Je niedriger der soziale Gradient ist, desto chancengerechter ist das betrachtete Bildungssystem.

In vier der fünf untersuchten Teildomänen (Deutsch Lesen und Zuhören; Englisch Lese- und Hörverständnis) zeigen sich im bundesweiten Vergleich bei der Berliner Schülerschaft die stärksten sozialen Disparitäten, die auch statistisch signifikant vom sozialen Gradienten in Deutschland abweichen. Lediglich in der Teilkompetenz Deutsch-Orthographie ist die Berliner Abweichung nach oben nicht signifikant. Brandenburg hingegen ist das einzige Land, das in der Teildomäne Deutsch-Lesen einen signifikant unterdurchschnittlichen Gradienten aufweist, der zugleich die bundesweit niedrigste soziale Disparität für diesen Kompetenzbereich indiziert. Auch in allen anderen getesteten sprachlichen Teilkompetenzen zeigen sich in Brandenburg eher – wenn auch nicht statistisch signifikant – geringere sozial bedingte Leistungsunterschiede als bundesweit > [Tab. H2-6](#).

Berlin mit den stärksten sozialen Disparitäten im Ländervergleich

In Brandenburg geringere sozial bedingte Leistungsunterschiede

Aus der sozioökonomischen Stellung der Eltern allein lassen sich in Berlin über 16% (Lesen) bzw. 15% (Zuhören) der Testleistungsunterschiede im Fach Deutsch und über 17% (Hörverstehen) bzw. 14% (Leseverstehen) der Testleistungsunterschiede im Englischen vorhersagen. Deutschlandweit liegen diese „Aufklärungsraten“ je nach Testdomäne zwischen 11% und 13%.

Deutsch- und Englischkompetenzen von Schülerinnen und Schülern nach Migrationsstatus

In allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland finden sich in den fünf getesteten sprachlichen Kompetenzbereichen signifikante und teilweise eklatante Leistungsunterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund^{M6} > [Abb. A3-1](#). Für Deutschland insgesamt lässt sich im Kompetenzbereich Deutsch-Lesen eine Differenz der Mittelwerte von 60 Punkten zwischen den Herkunftsgruppen konstatieren, im Bereich Deutsch-Zuhören sogar eine von 76 Punkten. Diese Werte entsprechen standardisierten Mittelwertsdifferenzen^{M7} von $d=0,66$ (Lesen) bzw. $d=0,77$ (Zuhören). Berlin liegt mit 80 Punkten Mittelwertsdifferenz im Kompetenzbereich Lesen ($d=0,77$) und 101 Punkten beim Zuhören ($d=0,88$) deutlich über den bundesweiten Unterschieden zwischen den Herkunftsgruppen. Für den Bereich der Orthographie fallen die migrationsgebundenen Disparitäten geringer aus und sind für Berlin und Deutschland in etwa gleich groß (jeweils $d=0,48$) > [Tab. H2-7](#). Für das Fach Englisch lassen sich insgesamt weniger starke Leistungsunterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund feststellen als im Fach Deutsch. Weiterhin weichen die migrati-

Teilweise erhebliche Leistungsunterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund

onsgebundenen Leistungsunterschiede in Berlin und Deutschland nicht wesentlich voneinander ab (standardisierte Mittelwertsdifferenz im Leseverstehen: $d=0,47^{BE}$ bzw. $d=0,42^{DE}$; im Hörverstehen: $d=0,49^{BE}$ bzw. $d=0,42^{DE}$) > Tab. H2-8.

Geschlechtsgebundene Disparitäten im Kompetenzerwerb

In zahlreichen Studien zeigt sich hinsichtlich unterschiedlicher Leistungen von Mädchen und Jungen ein konsistentes Muster: Jungen erreichen im mathematischen Bereich höhere Kompetenzwerte als Mädchen, bei den sprachlichen Kompetenzen ist es umgekehrt (z. B. Stanat & Kunter, 2003). Auch im IQB-Ländervergleich 2009 zeigen sich bundesweit signifikante Differenzen in den Deutsch- und Fremdsprachenkompetenzen zugunsten der Schülerinnen. Während die geschlechtsbezogenen Disparitäten in den Teilbereichen Deutsch-Lesen und Deutsch-Zuhören bundesweit relativ gering ausfallen (Lesen: Mittelwertdifferenz 17 Punkte, $d=0,19$; Zuhören: Mittelwertdifferenz 18 Punkte, $d=0,18$), liegen sie bei der orthographischen Kompetenz (Mittelwertdifferenz 51 Punkte, $d=0,53$) sogar leicht über den Leistungsunterschieden, die zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund gemessen wurden.

Sowohl in Berlin als auch in Brandenburg liegen die Disparitäten im Fach Deutsch in allen drei Testbereichen unter den bundesweit feststellbaren Unterschieden (Lesen: $d=0,11^{BE}$ bzw. $d=0,03^{BB}$; Zuhören: $d=0,15^{BE}$ bzw. $d=0,17^{BB}$; Orthographie: $d=0,39^{BE}$ bzw. $d=0,44^{BB}$). Im Lesen sind somit keine signifikanten Leistungsdisparitäten zwischen Jungen und Mädchen in Berlin und Brandenburg erkennbar.

Die Ergebnisse im Fach Englisch (Lese- bzw. Hörverstehen) gleichen stark denen im Fach Deutsch (Lesen bzw. Zuhören). Bei den Kompetenzen im Fach Französisch als erste Fremdsprache, das nur in sechs Ländern – darunter nicht Brandenburg – im Ländervergleich getestet wurde, zeigt sich ein bemerkenswerter Befund: In Berlin werden im Vergleich der Länder die mit Abstand stärksten Leistungsunterschiede zugunsten der Mädchen festgestellt. Dies betrifft sowohl den Teilbereich Leseverstehen (Mittelwertsdifferenz 33 Punkte, $d=0,33$) als auch das Hörverstehen (Mittelwertsdifferenz 40 Punkte, $d=0,35$).

Schülerinnen mit signifikant höheren Leistungen in Orthographie

Geschlechtsgebundene Disparitäten im bundesweiten Vergleich in Berlin und Brandenburg gering

Methodische Erläuterungen

>M1: Aufgrund der in den Ländern sehr unterschiedlichen Hauptschulquoten werden beim Länder-Ranking die Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangsstufe aus allen Bildungsgängen in die Auswertung einbezogen, also auch diejenigen, die einen Hauptschulabschluss anstreben. In Anlehnung an PISA wurde der gesamtdeutsche Mittelwert des Länder-Rankings bei $M=500$ Punkten mit einer Streuung von $SD=100$ Punkten festgesetzt. Da sich hingegen die Kompetenzstufenmodelle explizit auf die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss beziehen, wurden vom IQB die länderspezifischen Verteilungen auf die Kompetenzstufen I (unter Mindeststandard), II (Mindeststandard), III (Regelstandard), IV (Regelstandard plus) bzw. V (Maximal- oder Optimalstandard) nur für diejenige Schülerpopulation berichtet, die mindestens einen Mittleren Schulabschluss anstrebt.

>M2: In der von der KMK beschlossenen Stufeneinteilung für den Ländervergleich werden die Kompetenzstufen der Standards wie folgt definiert (Köller et al., 2010, S. 36):

„Mindeststandards (Kompetenzstufe II) beziehen sich auf ein definiertes Minimum an Kompetenzen, das alle Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Bildungsabschnitt erreicht haben sollten. Dieses unterschreitet die in den Hefen der KMK festgelegten Kompetenzerwartungen, beschreibt aber weiterhin ein Bildungsminimum am Ende der Sekundarstufe I, von dem angenommen werden kann, dass Schülerinnen und Schüler, die auf diesem Niveau liegen, sich bei entsprechender Unterstützung erfolgreich in die berufliche Erstausbildung integrieren werden.“

Regelstandards beziehen sich auf Kompetenzen, die im Durchschnitt von den Schülerinnen und Schülern bis zu einem bestimmten Bildungsabschnitt erreicht werden sollen und im Einklang mit den entsprechenden Veröffentlichungen der KMK stehen.

Will man Schulen in einem System der Weiterentwicklung von Unterricht Ziele anbieten, die über Regelstandards hinausgehen, so kann es sinnvoll sein, einen Leistungsbereich zu definieren, der über den Regelstandards liegt und im Folgenden als Regelstandard plus bezeichnet wird.

Optimal- beziehungsweise Maximalstandards beziehen sich auf Leistungserwartungen, die unter sehr guten oder ausgezeichneten individuellen Lernvoraussetzungen und der Bereitstellung gelingender Lerngelegenheiten innerhalb und außerhalb der Schule erreicht werden und bei weitem die Erwartungen der KMK-Bildungsstandards übertreffen.“

>M3: Perzentil-Darstellungen dienen dazu, die Spannweite einer Leistungsverteilung und damit die Heterogenität der Leistungen in einer Schülerschaft zu charakterisieren. Ein Perzentilwert ist ein konkreter Skalenwert, der einen bestimmten Bereich der Testwerteverteilung abschneidet. Der entsprechende Bereich wird dabei in Prozent angegeben. Läge z. B. das 5. Perzentil einer Verteilung beim Skalenpunktwert 320, so befänden sich unterhalb dieses Werts die leistungsschwächsten fünf Prozent der Schülerinnen und Schüler, oberhalb des 95. Perzentils die leistungsstärksten fünf Prozent. Der Perzentilabstand zwischen dem 5. und dem 95. Perzentil gibt somit an, wie viele Testpunkte die schwächsten und stärksten Schülerinnen und Schüler auseinanderliegen.

>M4: Im Bereich der Fremdsprachen folgen die Bildungsstandards bei der Definition der Kompetenzniveaus dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER; Europarat, 2001). Im GER werden drei Basis-Niveaustufen – A (elementare Sprachverwendung), B (selbständige Sprachverwendung) und C (kompetente Sprachverwendung) – unterschieden, die in je zwei Unterniveaus (A1, A2, B1, B2, C1, C2.) aufgeteilt werden. In Anlehnung an das in der Schweiz verwendete Modell des GER wurden im Hinblick auf die Setzung von Mindest-, Regel- und Maximalstandards für den Mittleren Schulabschluss diese Niveaus nochmals jeweils in zwei gleich breite Substufen unterteilt (z. B. A2.1 und A2.2; vgl. Köller, Knigge

& Tesch, 2010a, S. 61f.). Somit korrespondiert das Bildungsstandard-Niveau I (unter Mindeststandard) mit dem GER-Niveau <A2.2, Niveau II (Mindeststandard) mit A2.2/B1.1, Niveau III (Regelstandard) mit B1.2, Niveau IV (Regelstandard plus) mit B2.1 und Niveau V (Maximalstandard) mit >B2.1.

>M5: Der soziale Gradient dient als Maß für soziale Disparitäten beim Kompetenzerwerb. Er beschreibt die Enge des Zusammenhangs zwischen dem höchsten sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilie, gemessen anhand des International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI) bzw. anhand des höheren ISEI beider Elternteile (HISEI), und des Ergebnisses der durchgeführten Kompetenzmessung. Der soziale Gradient (d. h. die Steigung der Regressionsgeraden) gibt nach einer z-Standardisierung des HISEI an, wie viele Kompetenzpunkte eine Schülerin oder ein Schüler durchschnittlich mehr erzielen würde, wenn der HISEI der Eltern um eine Standardabweichung höher läge.

>M6: In diesem Kapitel werden unter der Kategorie Jugendliche mit Migrationshintergrund Schülerinnen und Schüler subsumiert, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden (sog. erste und zweite Generation). Als Jugendliche ohne Migrationshintergrund werden hier diejenigen Jugendlichen bezeichnet, bei denen ein Elternteil oder beide Eltern in Deutschland geboren wurden (alle anderen Jugendlichen). Im IQB-Ländervergleich sind nur Mittelwerte für Länder angegeben worden, in denen mindestens 10% der Jugendlichen einen Migrationshintergrund haben. Da in der untersuchten Brandenburger Stichprobe dieser Wert mit rund 5% unter der kritischen Grenze liegt, werden hier nur die migrationsgebundenen Disparitäten für Berlin berichtet.

>M7: Die standardisierte Mittelwertdifferenz d beschreibt, wie groß der Leistungsunterschied zwischen den Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund ist, wenn man die je nach Land unterschiedliche Leistungsheterogenität (d. h. die Streuung der Leistungswerte) berücksichtigt. Mithilfe von d können daher die Mittelwertsdifferenzen der Länder untereinander bzw. im Verhältnis zum bundesweiten Gesamtwert besser verglichen werden.

H3 Vergleichsarbeiten

Vergleichsarbeiten sind einheitliche Kompetenztests, die in Deutschland flächendeckend zur schulinternen Evaluation eingesetzt werden. Sie bieten Lehrkräften Anstöße, die Unterrichtsqualität datengestützt weiterzuentwickeln. Der bundesweite Einsatz von Vergleichsarbeiten in den Jahrgangsstufen 3 und 8 geht auf einen KMK-Beschluss zum Bildungsmonitoring zurück > [Einleitung H](#). Vergleichsarbeiten werden jährlich und flächendeckend an allen öffentlichen Schulen durchgeführt. Eltern und Lehrkräfte erhalten in Berlin und Brandenburg mit differenzierten Rückmeldungen einen externen Blick auf das Leistungsprofil einer Klasse sowie einzelner Schülerinnen und Schüler.

Vergleichsarbeiten orientieren sich an den bundesweit geltenden Kompetenzmodellen der Bildungsstandards (ausführliche Informationen unter www.iqb.hu-berlin.de/vera). Diese Bildungsstandards beschreiben Mindest-, Regel- und Maximalanforderungen und sind jeweils auf die 4. bzw. 9./10. Jahrgangsstufe bezogen. Insgesamt werden dabei fünf Kompetenzstufen unterschieden. Die Kompetenzstufe II beschreibt eine Leistung, welche Schülerinnen und Schüler mindestens am Ende der vierten Jahrgangsstufe bzw. Sekundarstufe I erreicht haben sollten (Mindeststandard). Die Leistungen auf Kompetenzstufe I liegen unterhalb dieses Mindeststandards. Die Kompetenzstufe III umfasst Leistungen, die vom Durchschnitt der Schülerinnen und Schüler erreicht werden sollten (Regelstandard). Die Kompetenzstufen IV (Regelstandard plus) und V (Maximalstandard) beschreiben ein Leistungsniveau, das über die durchschnittlichen Erwartungen hinausgeht und die Leistungserwartungen der Bildungsstandards zum Teil weit übertrifft.

Die VERA-Tests werden damit ein Jahr bzw. zwei Jahre, bevor die entsprechenden Kompetenzen der Bildungsstandards erreicht sein sollen, durchgeführt und sind als Zwischenstand zu begreifen, um auf ihrer Grundlage Fördermaßnahmen abzuleiten.

Im Unterschied zu Klassenarbeiten erfassen Vergleichsarbeiten nicht, ob die Schülerinnen und Schüler die Unterrichtsinhalte der letzten Wochen verstanden haben, sondern inwieweit sie lebensnahe Problemstellungen lösen können.

Bei der Testheftzusammenstellung werden die Aufgaben so ausgewählt, dass sie verschiedene Schwierigkeiten abbilden, um auch die Leistungen (sehr) schwacher und (sehr) starker Schülerinnen und Schüler erfassen zu können. Durchschnittliche Schülerinnen und Schüler lösen bundesweit etwa die Hälfte der Aufgaben eines Tests.

Das zentrale Element von VERA sind Ergebnismeldungen, die für unterschiedliche Adressaten erstellt werden. Die Individualrückmeldungen richten sich an die Schülerinnen und Schüler bzw. deren Eltern und berichten das Abschneiden jedes bzw. jeder Einzelnen. Die unterrichtende Lehrkraft erhält eine umfassende Ergebnisübersicht für die eigene Klasse, die Schulleitung eine Rückmeldung, die einen Vergleich der Klassen- sowie der Gesamtwerte für die Schule ausweist. In den Rückmeldungen werden jeweils Lösungsanteile und erreichte Kompetenzstufen berichtet.

In einem Bericht fasst das ISQ die zentralen Ergebnisse des jeweiligen Landes zusammen (vgl. Kuhl, Harych & Vogt, 2010 a, b; Emmrich, Graf, Harych & Wurster, 2010 a, b). Die Ergebnisse auf Landes- und Bezirksebene liefern den Schulen Referenzwerte und ermöglichen somit eine Verortung der Klassen- und Schulergebnisse.

Die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten sind für ein landesbezogenes Bildungsmonitoring nicht belastbar. Zwar ergibt sich aus der Testkonzeption ein vollstandardisiertes Verfahren. Doch werden die Tests nicht von externen Testleitern, sondern von den jeweiligen Lehrkräften der dritten bzw. achten Jahrgangsstufe durchgeführt und korrigiert. Dieses Verfahren hängt mit dem Hauptanliegen der Vergleichsarbeiten zusammen: die kontinuierliche Unterrichts- und Schulentwicklung. Ein belastbares Bildungsmonitoring auf Landesebene zur Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards bietet der stichprobenbasierte IQB-Ländervergleich im fünfjährigen Turnus > [Kapitel H2](#).

Vergleichsarbeiten als Instrument der internen Evaluation

VERA als Zwischenstand zum Erreichen der Bildungsstandards am Ende 4. Jahrgangsstufe bzw. Sekundarstufe I

In Berlin und Brandenburg detaillierte Rückmeldung auch an Eltern

Vergleichsarbeiten in der Jahrgangsstufe 3 (VERA 3)

Mit VERA 3 werden die Kompetenzen der Drittklässlerinnen und Drittklässler in den Fächern Mathematik und Deutsch erfasst. In jedem Fach werden in der Regel zwei jährlich wechselnde Kompetenzbereiche getestet. Einzig die Schlüsselkompetenz Lesen wird in jedem Durchgang überprüft > [Abb. H3-1](#).

H3-1 Erfasste Kompetenzbereiche bei VERA 3 in den Fächern Deutsch und Mathematik seit dem Schuljahr 2007/08

Schuljahr	Deutsch	Mathematik
2007/08	Lesen Sprache und Sprachgebrauch untersuchen	Zahlen & Operationen Muster & Strukturen Raum & Form
2008/09	Lesen Schreiben	Daten, Häufigkeit & Wahrscheinlichkeit Raum & Form
2009/10	Lesen Rechtschreiben	Zahlen & Operationen Daten, Häufigkeit & Wahrscheinlichkeit

Lesen wird in jedem Durchgang erfasst, darüber hinaus variieren die Testbereiche von Jahr zu Jahr

Öffentliche Schulen verpflichtet zur Teilnahme an VERA 3

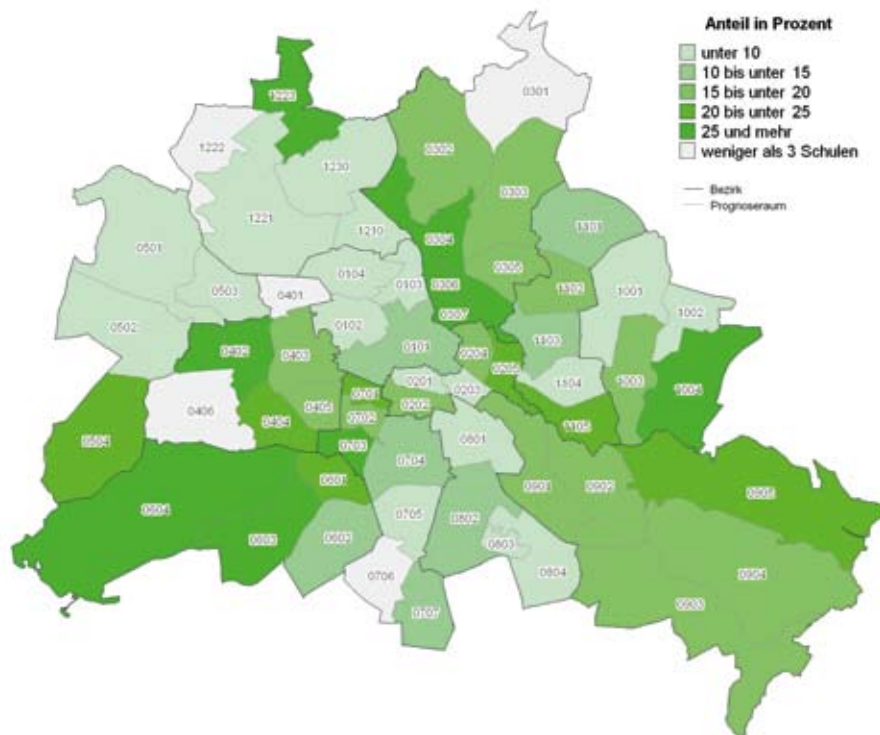
Im Schuljahr 2009/10 war in Berlin die Teilnahme an allen Tests (Lesen, Rechtschreiben und Mathematik) für öffentliche Schulen verpflichtend. Brandenburg setzte Lesen und Mathematik verbindlich ein, über die Teilnahme am Rechtschreibtest konnten die Schulen selbst entscheiden. 34% der Brandenburger öffentlichen Grundschulen nahmen an diesem zweiten Deutschttest freiwillig teil.

Am verbindlichen Lesetest haben im Schuljahr 2009/10 insgesamt 394^{BE} bzw. 452^{BB} öffentliche Schulen mit 20.865^{BE} bzw. 16.687^{BB} Schülerinnen und Schülern teilgenommen > [Tab. H3-3](#). Von den Schulen in freier Trägerschaft beteiligte sich circa ein Drittel an den Vergleichsarbeiten in der Jahrgangsstufe 3.

Im Folgenden wird exemplarisch für den Lesetest im Schuljahr 2009/10 berichtet, welche Anteile der Berliner und Brandenburger Schülerinnen und Schüler die höchste Kompetenzstufe V > [Abb. H3-2](#), [Abb. H3-4](#) sowie die niedrigste Kompetenzstufe I > [Abb. H3-3](#), [H3-5](#) erreichen. Entsprechende Auswertungen zu Mathematik finden sich im Anhang > [Anhang E, Tab. H3-2](#); alle weiteren in den Länderberichten des ISQ unter www.isq-bb.de/vera3.

Die Ergebnisse werden kleinräumig gegliedert für die Berliner Prognoseräume und die Brandenburger Mittelbereiche dargestellt. Zu beachten ist, dass in einigen (ausgegrauten) Räumen zu wenige Schulen liegen, um die Ergebnisse regional anonymisiert darzustellen.

H3-2 VERA 3: Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Kompetenzstufe V beim Lesen im Schuljahr 2009/10 für Berliner Prognoseräume in %



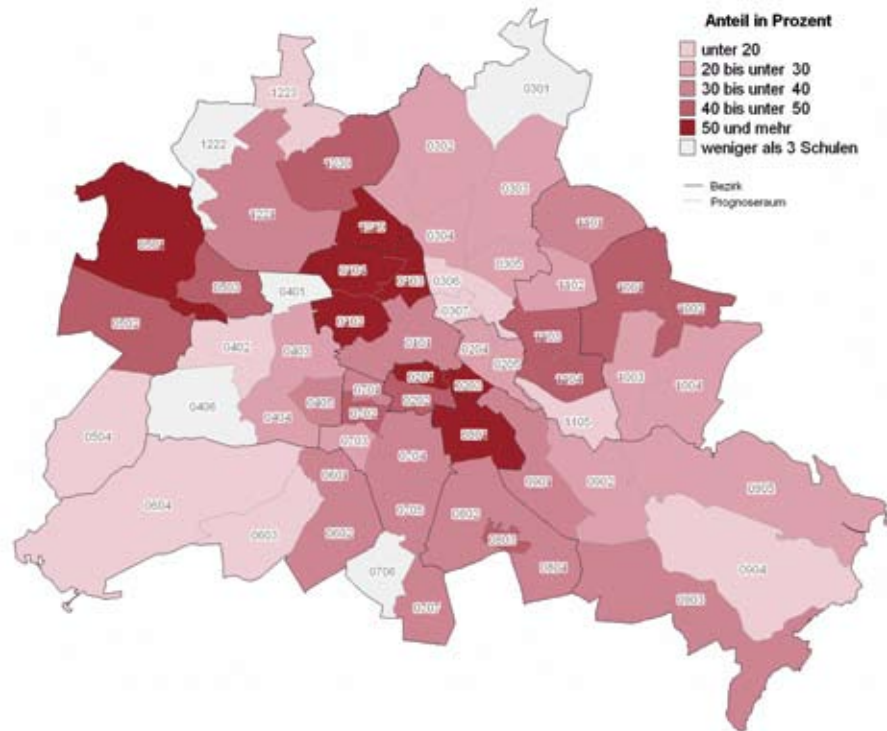
Die Anteile der Schülerinnen und Schüler, die beim Lesen die höchste Kompetenzstufe V erreichen, variieren in den Berliner Prognoserräumen zwischen 0% und 37%. Die höchsten Anteile (25% und mehr) finden sich in Kaulsdorf/Mahlsdorf, Prenzlauer Berg, im südlichen Pankow sowie in Friedenau, Charlottenburg, Frohnau/Hermsdorf und im südlichen Steglitz-Zehlendorf > [Abb. H3-2](#).

Innerhalb der Bezirke gibt es teilweise beträchtliche Leistungsunterschiede. Während in Kaulsdorf/Mahlsdorf über ein Viertel der Schülerinnen und Schüler zur Leistungsspitze zählt, liegt der Anteil mit Kompetenzstufe V in den nördlichen Gebieten Marzahn-Hellersdorfs bei unter 10%. In Friedrichshain beträgt der Anteil sehr guter Leserinnen und Leser teilweise über 20%, in Kreuzberg hingegen unter 10%. Auch in Reinickendorf, wo anteilsmäßig eher wenige Schülerinnen und Schüler das höchste Leseniveau erreichen, zählt ein Gebiet, Frohnau/Hermsdorf, zur berlinweit leistungsstärksten Gruppe. In anderen Bezirken, z. B. in Treptow-Köpenick, zeigt sich ein eher leistungshomogenes Bild.

In einigen Gebieten Berlins über ein Viertel der Schülerinnen und Schüler mit überragenden Leseleistungen

Leistungsvarianz bei Lesekompetenz zum Teil innerhalb der Berliner Bezirke

H3-3 VERA 3: Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Kompetenzstufe I beim Lesen im Schuljahr 2009/10 für Berliner Prognoseräume in %

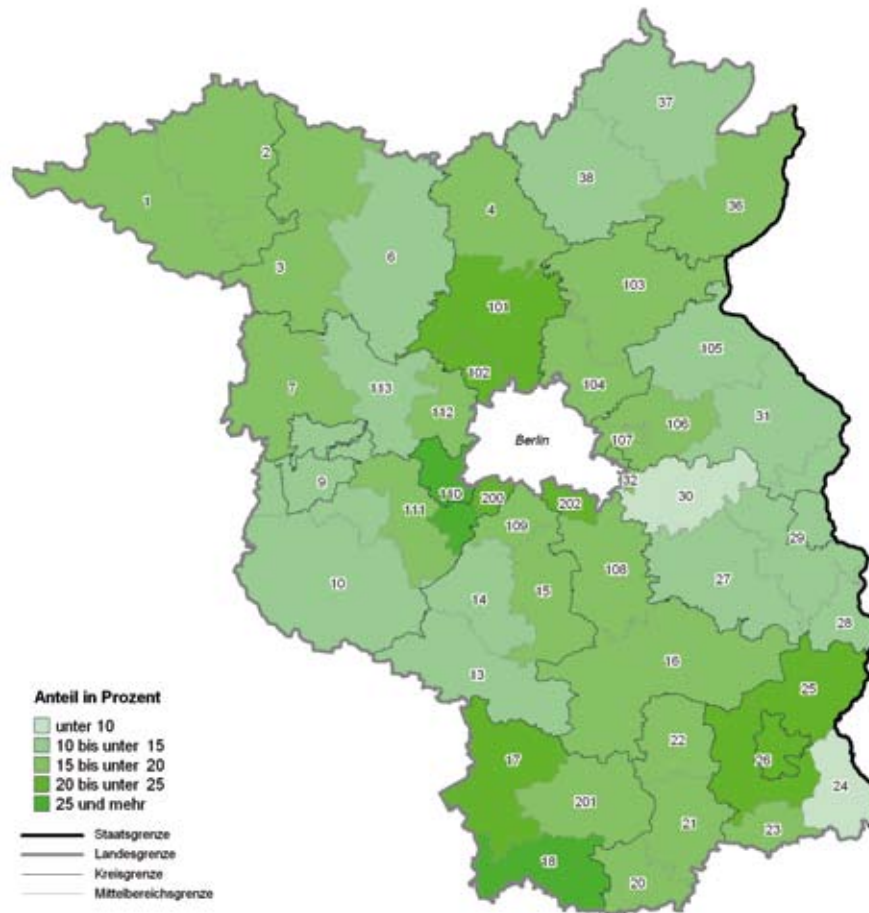


Bei Betrachtung der Schüleranteile auf der untersten Kompetenzstufe I ergibt sich in vielen Fällen ein komplementäres Bild: Gebiete mit hohen Anteilen leistungsstarker Schülerinnen und Schüler weisen relativ niedrige Schüleranteile auf Kompetenzstufe I auf und umgekehrt > [Abb.H3-2, H3-3](#).

Stärker als bei den sehr guten Schülerinnen und Schülern variieren die Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Kompetenzstufe I. In den Berliner Prognoseräumen liegen diese Schüleranteile zwischen 11% und 76%. In allen Gebieten findet sich eine nennenswert große Schülergruppe mit gering ausgeprägten Lesekompetenzen. Einige wenige Räume mit diesbezüglichen Schüleranteilen unter 20% liegen in den Bezirken Steglitz-Zehlendorf, Charlottenburg-Wilmersdorf, Spandau, Reinickendorf, Lichtenberg und Pankow > [Abb. H3-3](#). Die höchsten Anteile schwacher Leserinnen und Leser haben mit über 50% Kreuzberg Nord, Neukölln, das nördliche Spandau, Reinickendorf Ost sowie Wedding, Gesundbrunnen und Moabit. Ebenfalls hohe Anteile (über 40%) sind in Spandau, Waidmannslust, Schöneberg Süd, Gropiusstadt, Marzahn, Hellersdorf, Lichtenberg Nord und Lichtenberg Mitte zu verzeichnen.

Anteil schwacher Leserinnen und Leser in den Berliner Prognoseräumen zwischen 11% und 76%

H3-4 VERA 3: Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Kompetenzstufe V beim Lesen im Schuljahr 2009/10 für Brandenburger Mittelbereiche in %



Die an Berlin angrenzenden Gebiete sowie einige im Süden Brandenburgs weisen hohe Anteile sehr guter Leserinnen und Leser auf. Die höchsten Schüleranteile auf Kompetenzstufe V werden mit jeweils über 25% in Bad Liebenwerda-Elsterwerda und in Potsdam erreicht > Abb. H3-4. Hohe Anteile (über 20%) sind außerdem in Oranienburg, Hennigsdorf, Teltow, Schönefeld-Wildau, Herzberg (Elster), Guben und in Cottbus zu konstatieren.

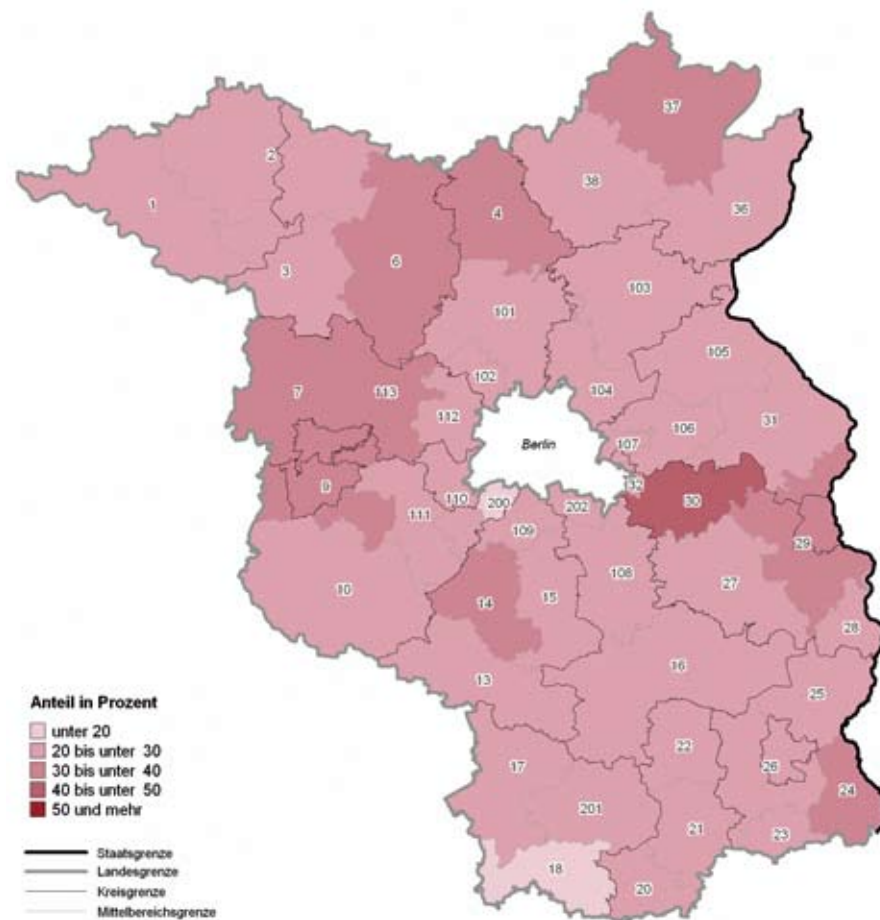
In der kleinräumigen Gliederung der Schülerleistungen nach Mittelbereichen zeigt sich für Brandenburg insgesamt eine relativ geringe Leistungsvarianz. Auf der niedrigsten Kompetenzstufe I werden in fast allen Brandenburger Mittelbereichen 20% bis 30% der Schülerinnen und Schüler verortet; der höchste Schüleranteil mit unzulänglichen Leseleistungen liegt in Brandenburg bei 40%. Damit variieren diese Schüleranteile in Brandenburg deutlich geringer als in Berlin.

Besonders hohe Schüleranteile auf der untersten Kompetenzstufe I verzeichnen neben Fürstenwalde/Spree (40%) die Räume Gransee-Zehdenick, Neuruppin, Prenzlau, Rathenow, Nauen, Brandenburg a. d. Havel, Luckenwalde, Frankfurt (Oder) und Forst (Lausitz) mit jeweils 30% bis unter 40%.

Deutlich geringere Leistungsvarianz in Brandenburg als in Berlin

Anteil schwacher Leserinnen und Leser in einigen Gebieten Brandenburgs zwischen 30% und 40%

H3-5 VERA 3: Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Kompetenzstufe I beim Lesen im Schuljahr 2009/10 für Brandenburger Mittelbereiche in %



In Berlin und Brandenburg in vielen Fällen komplementäres Bild der Leseleistungen

Wie auch für Berlin zeigt sich für Brandenburg in vielen Fällen ein komplementäres Bild der Leseleistungen: Die geringsten Schüleranteile mit Kompetenzstufe I verzeichnen Bad Liebenwerda-Elsterwerda und Potsdam, die gleichzeitig den höchsten Anteil leistungsstarker Schülerinnen und Schüler aufweisen. Umgekehrt ist der Anteil leistungschwacher Schülerinnen und Schüler in Fürstenwalde/Spree sehr hoch (40%), der Schüleranteil mit herausragenden Leistungen relativ niedrig (unter 10%). Gransee-Zehdenick hingegen hat zwar einen hohen Anteil schwacher Leserinnen und Leser, doch liegt der Schüleranteil mit Kompetenzstufe V in dieser Gegend ebenfalls relativ hoch > Abb. H3-4, H3-5.

Durchschnittlich bessere Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler deutscher Herkunftssprache

In Berlin und Brandenburg sind die Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen gering, betrachtet man den Anteil derer, die mindestens Kompetenzstufe II erreichen > Tab. H3-3. Differenziert nach Sprache^{M1} ergeben sich deutlichere Unterschiede. Schülerinnen und Schüler, die zu Hause überwiegend Deutsch sprechen, schnitten sowohl im Lesen als auch in Mathematik besser ab als Schülerinnen und Schüler mit vorwiegend nicht deutscher Verkehrssprache > Tab. H3-3.

Trotz des relativ hohen Anteils leistungsstarker Schülerinnen und Schüler in Berlin und Brandenburg ist der Blick insbesondere auf jene zu richten, die auf der untersten Kompetenzstufe I verortet werden und in beiden Ländern einen bedeutenden Anteil der Schülerschaft ausmachen. Besonders sie müssten ihre Kompetenzen stark ausbauen, um die gesetzten Bildungsstandards für die Grundschule am Ende der 4. Klasse zu erreichen, und bedürfen somit einer spezifischen Förderung.

Ähnliche Befunde für beide Länder ergeben Auswertungen des VERA-Tests im Fach Mathematik, wenngleich der Anteil sehr leistungsstarker Schülerinnen und Schüler mit Kompetenzstufe V insgesamt etwas geringer ausfällt als beim Lesen > [Anhang E](#).

Aufgrund des Wechsels der Aufgabenentwicklung von der Universität Koblenz-Landau an das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) und der in diesem Zusammenhang für die Auswertung neu eingesetzten Kompetenzmodelle, können die Ergebnisse des Schuljahres 2009/10 nicht mit den Vorjahresergebnissen verglichen werden. Die Darstellung einer Zeitleiste wird für VERA 3 somit erst im nächsten Bildungsbericht möglich sein.

Vergleichsarbeiten in der Jahrgangsstufe 8 (VERA 8)

Zusätzlich zur Einführung der bundesweit einheitlichen Vergleichsarbeiten am Ende der Jahrgangsstufe 3 werden seit dem Schuljahr 2007/08 auch Vergleichsarbeiten in der 8. Jahrgangsstufe durchgeführt (VERA 8). Die Tests finden jeweils Ende Februar/Anfang März zu einem bundesweit einheitlichen Termin statt. Mit VERA 8 werden die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in der 8. Jahrgangsstufe in den Fächern Mathematik, Deutsch und erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) erfasst. In den Fächern Deutsch, Englisch und Französisch werden in der Regel zwei Kompetenzbereiche getestet, die zwischen den Jahren variieren. Auch die Verbindlichkeit der Tests unterscheidet sich zwischen den Jahren in Berlin und Brandenburg. Während in Berlin ab 2011 für alle öffentlichen Schulen in den oben genannten Fächern die Tests verbindlich durchzuführen sind, gibt es in Brandenburg eine Rotation der verbindlichen Tests > [Tab. H3-4](#).

Die Teilnahme an den Vergleichsarbeiten ist für öffentliche Schulen zum Teil verpflichtend, Schulen in freier Trägerschaft nutzen das Testverfahren freiwillig. In dem für Brandenburger Schulen freiwilligen Mathematiktest im Schuljahr 2009/10 liegt die Beteiligungsquote öffentlicher Schulen bei 59%, für Schulen in freier Trägerschaft bei 13%. An dem in Berlin freiwilligen Lesetest in Deutsch 2009/10 beteiligten sich 16% der öffentlichen Schulen und 31% der Schulen in privater Trägerschaft. Insgesamt 44^{BE} bzw. 121^{BB} Schulen nahmen im Schuljahr 2009/10 an allen angebotenen Tests (Mathematik, Deutsch, erste Fremdsprache) teil > [Tab. H3-8](#).

Im Folgenden werden exemplarisch einige Ergebnisse aus dem VERA-Durchgang 2009/10 detailliert berichtet. Unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Verbindlichkeiten der Testdurchführung und der Rotation der Testbereiche werden Ergebnisse aus dem Fach Mathematik für Berlin sowie Deutsch-Lesen 2010 für Brandenburg dargestellt. Ausführlichere und umfassendere Darstellungen finden sich in den jeweiligen Länderberichten des ISQ (im Internet unter www.isq-bb.de/vera8). Entsprechende Auswertungen zu den Tests in 2009 finden sich im Anhang > [Tab. H3-5, H3-6, H3-7; Tab. H3-9, Anhang E](#).

Für Berlin und Brandenburg werden die Ergebnisse hier regionalisiert dargestellt. Dies geschieht auf der Basis der Berliner Prognoseräume und der Mittelbereiche Brandenburgs. In den Karten werden jeweils die Anteile der Schülerinnen und Schüler dargestellt, welche sich auf der untersten Kompetenzstufe I (Mindeststandards) und der höchsten Kompetenzstufe 5 (Maximalstandard) befinden. Zu beachten ist, dass in einigen (ausgegrauten) Räumen zu wenige Schulen liegen, um die Ergebnisse regional anonymisiert darstellen zu können.

Die Anteile der Schülerinnen und Schüler, die im Mathematiktest 2010 die höchste Kompetenzstufe V (Maximalstandards) erreicht haben variiert in den Berliner Prognoseräumen recht deutlich > [Abb. H3-8](#). Die Prognoseräume Biesdorf, Friedrichshain Ost

Drittklässlerinnen und Drittklässler auf Kompetenzstufe I brauchen Leseförderung

Testbereiche und Verbindlichkeitsgrade variieren über die Jahre

Beteiligungen an freiwilligen Tests unterscheiden sich in Berlin und Brandenburg

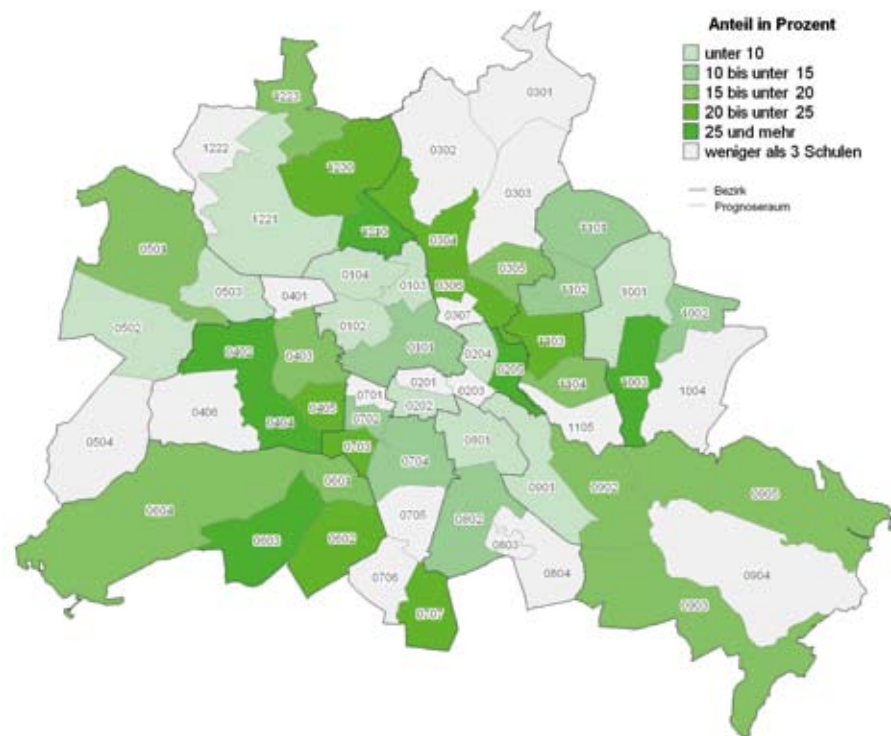
Über ein Viertel der Schülerinnen und Schüler mit herausragenden Leistungen in einigen Berliner Gebieten

Anteile von Schülerinnen und Schülern auf Kompetenzstufe V variieren innerhalb der Berliner Bezirke

Reinickendorf Ost, Charlottenburg-Wilmersdorf 2 und 4 sowie die Region C weisen die höchsten Anteile (25% und mehr) von Schülerinnen und Schülern auf der Kompetenzstufe V auf.

Auf der Ebene der Bezirke variieren die Schülerleistungen in einigen Fällen stark. Im Bezirken Reinickendorf beispielsweise liegt der Anteil sehr leistungsstarker Schülerinnen und Schüler in Reinickendorf Ost bei über einem Viertel, während in Tegel dieser Anteil bei unter 10% liegt. Ähnliches gilt für den Bezirk Marzahn-Hellersdorf. Während über ein Viertel der Schülerinnen und Schüler im Prognoseraum Biesdorf die höchste Kompetenzstufe erreichen, sind es im Raum Marzahn unter 10%. In einigen anderen Bezirken zeigt sich ein homogeneres Bild der Schülerleistungen (z. B. Mitte, Lichtenberg, Treptow-Köpenick, Charlottenburg-Wilmersdorf, Steglitz-Zehlendorf). Ein detaillierter Überblick über die Schülerleistungen in Mathematik in den Jahren 2009 und 2010 auf Ebene der Bezirke findet sich im Anhang > Tab. H3-6.

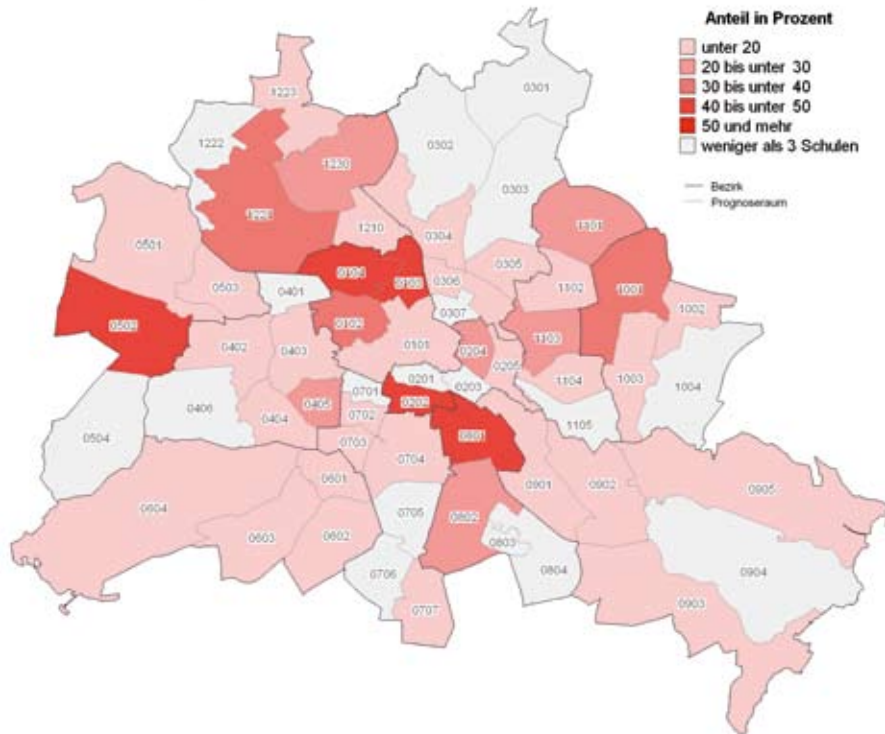
H3-6 Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Kompetenzstufe V im Fach Mathematik im Schuljahr 2009/10 nach Berliner Prognoserräumen



Einige Gebiete Berlins mit Anteilen von über 50% der Schülerinnen und Schüler, die nicht die Mindeststandards erfüllen

Ein Blick auf die Anteile der Schülerinnen und Schüler auf der untersten Kompetenzstufe I ergibt z. T. ein komplementäres Bild: Diejenigen Gebiete mit hohen Anteilen sehr leistungsstarker Schülerinnen und Schüler weisen tendenziell auch geringe Anteile der Schülerschaft auf der Kompetenzstufe I auf und umgekehrt > Abb. H3-6, H3-7. Zu den Gebieten mit den höchsten Anteilen an leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler zählen Spandau 2, Wedding, Gesundbrunnen, Kreuzberg Süd und Neukölln. Hier liegen die Anteile der Schülerinnen und Schülern auf Kompetenzstufe I bei mehr als 50%.

H3-7 Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Kompetenzstufe I im Fach Mathematik im Schuljahr 2009/10 nach Berliner Prognoseräumen

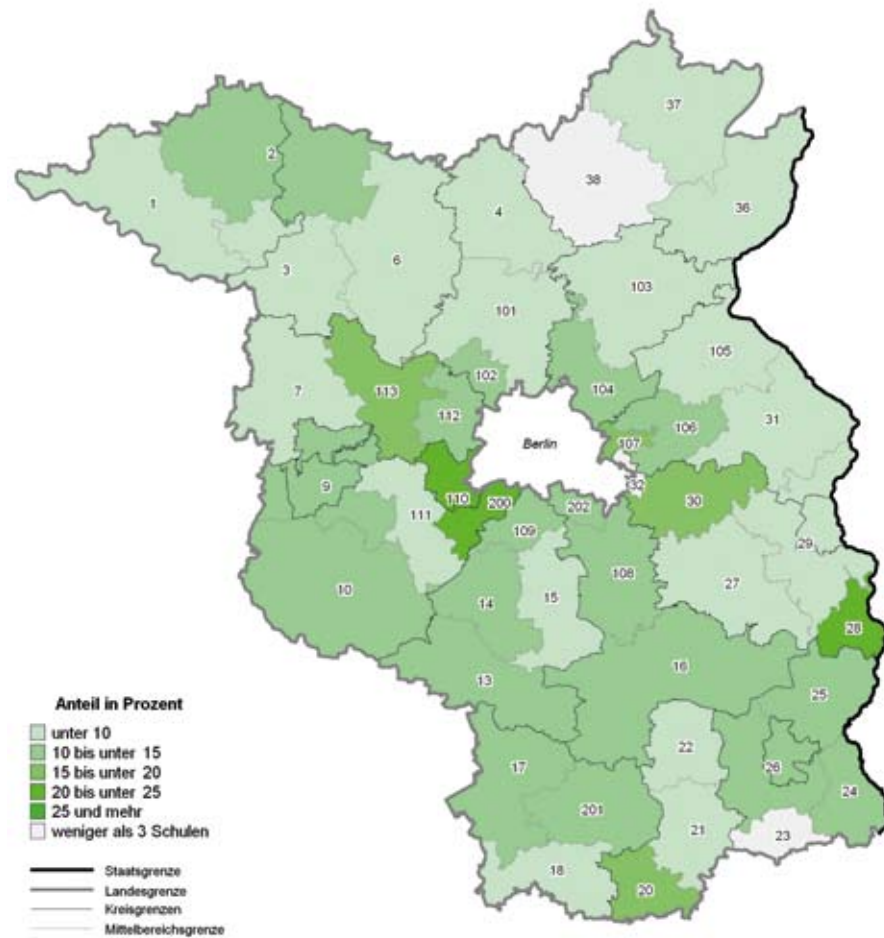


Auch in Brandenburg variieren die Schülerleistungen zwischen den Mittelbereichen z. T. erheblich. Allerdings ist die Leistungsvarianz insgesamt nicht so hoch wie in Berlin. Die auf Basis der Mittelbereiche regionalisiert dargestellten Schülerleistungen für Deutsch-Lesen 2010 zeigt > [Abb. H3-8](#). Weitere Ergebnisdarstellungen für das Fach Mathematik finden sich im Anhang > [Anhang E](#).

Es sind die beiden berlinnahen Mittelbereiche Potsdam und Teltow sowie der weiter östlich gelegene Mittelbereich Eisenhüttenstadt, welche über 25% der Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe V aufweisen. Hohe Anteile leistungsstarker Schülerinnen und Schüler (20 bis unter 25%) lassen sich weiterhin in Nauen, Neuenhagen, Fürstenwalde und Lauchhammer-Schwarzheide finden.

Über ein Viertel der Schülerinnen und Schüler mit herausragenden Leistungen in einigen wenigen Brandenburger Gebieten

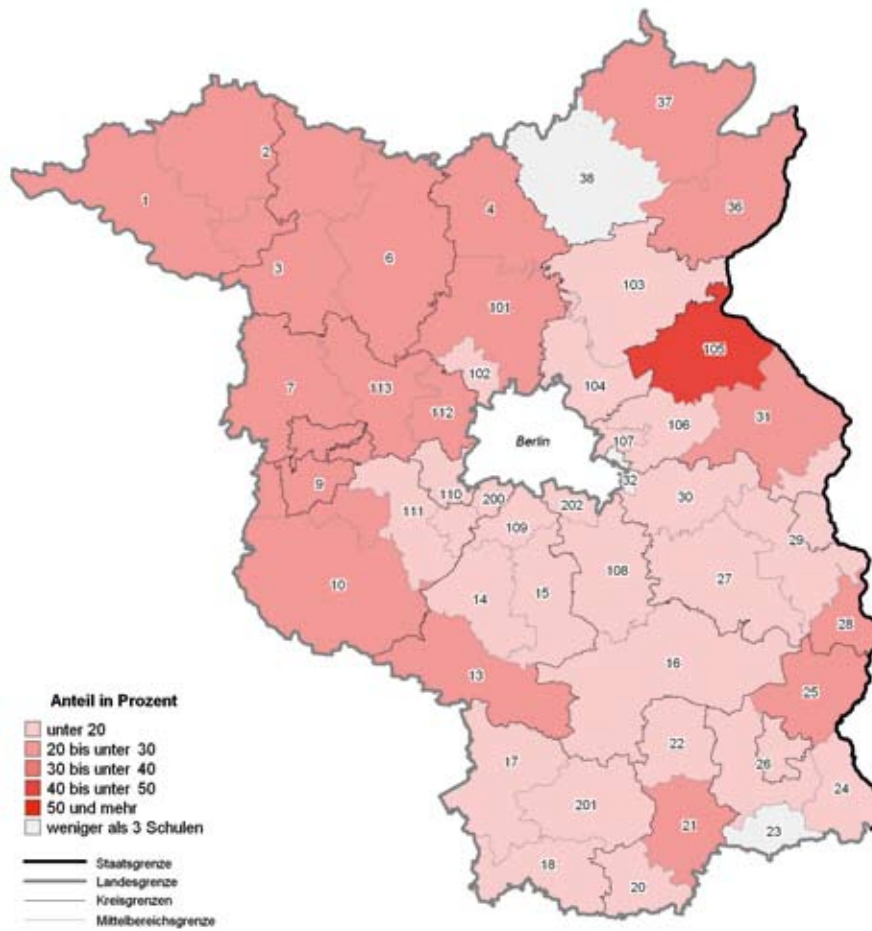
H3-8 Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Kompetenzstufe V in Deutsch-Lesen im Schuljahr 2009/10 nach Brandenburger Mittelbereichen



Insgesamt homogenere Leistungen in Brandenburg: wenige Gebiete mit hohen Anteilen sehr leistungsstarker bzw. sehr leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler

Analog zu den Berliner Ergebnissen kehrt sich auch in Brandenburg das Bild bei der Betrachtung der Schülerinnen- und Schüleranteile auf Kompetenzstufe I um: Mittelbereiche mit hohen Anteilen leistungsstarker Schülerinnen und Schüler weisen gleichzeitig geringe Anteile leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe I auf und umgekehrt > Abb. H3-8, H3-9. Insgesamt fällt auf, dass die Leistungen der Schülerinnen und Schüler deutlich homogener sind, als dies in Berlin der Fall ist. Lediglich im Mittelbereich Bad Freienwalde erreichen mehr als 50% nicht die Mindeststandards in Deutsch-Lesen und befinden sich damit auf der Kompetenzstufe I. Alle anderen auswertbaren Mittelbereiche haben Anteile von 30 bis 40% bzw. 20 bis unter 30% an Schülerinnen und Schülern auf Kompetenzstufe I.

H3-9 Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Kompetenzstufe I in Deutsch-Lesen im Schuljahr 2009/10 nach Brandenburger Mittelbereichen



Die Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen sind in Berlin und Brandenburg – bezogen auf den Anteil der Schülerinnen und Schüler, welche die Kompetenzstufe II und höher erreichen – gering > [Tab. H3-5, H3-9](#).

Nimmt man den relativ hohen Anteil Berliner Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Herkunft in den Blick, zeigt sich, dass diese Schülerinnen und Schüler durchschnittlich schlechtere Ergebnisse erzielen als Schülerinnen und Schüler deutscher Herkunft (am Beispiel des Mathematiktests 2008/09 und 2009/10 > [Tab. H3-5](#)).

In Berlin bessere Leistungen der Schülerinnen und Schüler deutscher Herkunftssprache

Methodische Erläuterungen

> **M1: Sprachlicher Hintergrund bei VERA** Im Rahmen der Vergleichsarbeiten (VERA 3 und VERA 8) wird erfasst, welche Sprache die Schülerinnen und Schüler zu Hause überwiegend sprechen (Deutsch oder eine andere Sprache). Zusätzlich erhebt VERA 8 die im Herkunftsland der Schülerinnen und Schüler am häufigsten gesprochene Sprache (Deutsch, Türkisch, andere Sprache). Diese Informationen basieren auf der Angabe der Klassen- bzw. Kurs- oder Fachlehrkraft.

Zeichenerklärung in den Tabellen

Abweichungen in den Summen erklären sich durch Runden der Zahlen.

- = nichts vorhanden
- 0 = Zahlenwert größer als null, aber kleiner als die Hälfte der verwendeten Einheit
- / = keine Angaben, da Zahlenwert nicht sicher genug
- (n) = Aussagewert eingeschränkt, da die Stichprobe sehr klein ist
- = keine Daten verfügbar
- X = Kategorie nicht zutreffend
- x() = die Daten sind in einer anderen Kategorie oder Spalte der Tabelle enthalten

Tab. H1 Testungen und Berichtveröffentlichungen im Rahmen der KMK-Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring

Jahr	Testung					Berichterstattung				
	PIRLS	TIMSS	PISA	IQB-Ländervergleich KMK-Standards	Flächen- deckende Vergleichs- arbeiten ¹	PIRLS	TIMSS	PISA	IQB-Länder- vergleich KMK-Stan- dards	Bildungs- bericht
2006	X		X		2 (D/ M) 4 (D/ M)					national
2007		X			2 (D/ M) 4 (D/ M) ²	I		I		
2008					3 (D/ M) 8 (M) ³	L	I	L		national & regional
2009			X	X (D/ FS)	3 (D/ M) 8 (D/ M/ FS) ⁴					
2010					3 (D/ M) 8 (D/ M/ FS)			I	X (D/ FS)	national & regional
2011	X	X		X (GS)	3 (D/ M) 8 (D/ M/ FS)					
2012			X	X (M/ NA)	3 (D/ M) 8 (D/ M/ FS)	I	I		X (GS)	national & regional
2013					3 (D/ M) 8 (D/ M/ FS)			I	X (M/ NA)	
2014					3 (D/ M) 8 (D/ M/ FS)					national & regional
2015		X	X	X (D/ FS)	3 (D/ M) 8 (D/ M/ FS)					
2016	X			X (GS)	3 (D/ M) 8 (D/ M/ FS)		I	I	X (D/ FS)	national & regional
2017					3 (D/ M) 8 (D/ M/ FS)	I			X (GS)	
2018			X	X (M/ NA)	3 (D/ M) 8 (D/ M/ FS)					national & regional
2019					3 (D/ M) 8 (D/ M/ FS)			I	X (M/ NA)	

Quelle: KMK

Anmerkungen: I: Internationaler Vergleich, L: Ländervergleich, GS: Grundschulstandards Deutsch und Mathematik, D: Deutsch-Bildungsstandards für die Sekundarstufe I, M: Mathematik-Bildungsstandards für die Sekundarstufe I, FS: Bildungsstandards für die Sekundarstufe I für die Erste Fremdsprache Englisch bzw. Französisch; NA: Bildungsstandards für Naturwissenschaften für die Sekundarstufe I;

¹ Die Berichterstattung der Ergebnisse der Vergleichsarbeiten erfolgt stets im Jahr der Testung; die Zahlen geben die jeweiligen Jahrgangsstufen an² Nur in Brandenburg³ freiwillige Teilnahme der Schulen⁴ die Länder legen selbst fest, welche der drei Fächer verbindlich bzw. freiwillig getestet werden

Tab. H1-1 Anzahl inspizierter Schulen (jährlich und kumulativ) sowie Anzahl Nachinspektionen

Land	Anzahl inspizierte Schulen (jährlich)	Anzahl inspizierte Schulen (kumulativ)	Anzahl Nachinspektionen (jährlich)
Berlin			
2005/6	45		2
2006/7	152	197	7
2007/8	152	349	3
2008/9	122	471	10
2009/10	123	594	5
Brandenburg			
2004/5	29		
2005/6	97	126	
2006/7	112	238	5
2007/8	160	398	4
2008/9	166	564	3
2009/10	125	689	9

Quelle: SenBWF, MBSJ

Tab. H1-2 Stärken-Schwächen-Profile als Ergebnis der Schulinspektion in Berlin, kumulativ von 2005/06 bis 2008/09 (N = 462 Schulen)

	stark	eher stark	eher schwach	schwach
1.1 Schulleistungsdaten und Schullaufbahn	34,8	38,0	22,7	4,5
1.2 Methoden- und Medienkompetenzen	7,0	20,2	38,9	33,9
1.3 Schulzufriedenheit und Schulimage	65,7	20,4	13,9	0,0
2.1 Schulinternes Curriculum	22,0	37,8	33,7	6,5
2.2 Unterrichtsgestaltung/Lehrerhandeln im Unterricht	4,0	40,5	53,2	2,2
2.3 Schülerunterstützung und -förderung im Lernprozess	33,2	43,3	20,9	2,5
Leistungsanforderungen Leistungsbewertungen	30,5	41,3	24,2	3,9
2.4 Schülerberatung und -betreuung	84,7	9,9	3,8	1,5
3.1 Soziales Klima/Lernen in der Schule	71,0	10,3	18,7	0,0
3.2 Gestaltung der Schule als Lebensraum	68,9	24,9	4,5	1,7
3.3 Beteiligung der Schülerinnen und Schüler und der Eltern	22,9	31,4	31,4	14,4
3.4 Kooperation mit gesellschaftlichen Partnern	62,2	25,0	9,8	3,0
4.1 Schulleitungshandeln und Schulgemeinschaft	73,0	16,1	6,4	4,5
4.2 Schulleitungshandeln und Qualitätsmanagement	42,2	30,4	18,8	8,5
4.3 Verwaltungs- und Ressourcenmanagement	78,4	10,2	11,4	0,0
4.4 Unterrichtsorganisation	53,6	28,1	16,1	2,2
5.1 Zielgerichtete Personalentwicklung	13,0	27,3	41,8	18,0
5.2 Arbeits- und Kommunikationskultur im Kollegium	22,1	33,3	35,5	9,1
6.1 Schulprogramm	17,6	34,0	30,3	18,1
6.2 Schulinterne Evaluation	14,5	25,2	30,7	29,6

Quelle: SenBWF, 2010

Tab. H1-3 Stärken-Schwächen-Profile als Ergebnis der Schulvisitation in Brandenburg im Schuljahr 2009/10

	4	3	2	1	keine Angabe
	überwiegend stark	eher stark als schwach	eher schwach als stark	überwiegend schwach	
Zufriedenheit	48,8	48,8	2,4	0,0	0,0
Schuleigene Lehrpläne	4,0	64,8	30,4	0,0	0,8
Klassenführung	7,2	90,4	2,4	0,0	0,0
Aktiver Lernprozess	0,8	42,4	56,8	0,0	0,0
Zielgerichteter Lernprozess	0,8	59,2	40,0	0,0	0,0
Klassen- und Arbeitsklima	0,8	95,2	4,0	0,0	0,0
Transparente Leistungsanforderung	3,2	61,6	35,2	0,0	0,0
Diagnostik und individuelle Förderung	8,8	56,8	34,4	0,0	0,0
Aktive Beteiligung am Schulleben	20,0	71,2	8,8	0,0	0,0
Schulkooperation	20,8	62,4	16,8	0,0	0,0
Führungsverantwortung	33,6	48,8	14,4	0,0	3,2
Qualitätsmanagement	5,6	31,2	56,8	5,6	0,8
Unterrichtsorganisation	29,6	64,0	6,4	0,0	0,0
Personalentwicklung	9,6	64,0	25,6	0,8	0,0
Schulprogramm	4,8	29,6	58,4	3,2	4,0
Qualitätsentwicklung durch Evaluation	0,8	21,6	70,4	7,2	0,0

Quelle: MBJS, 2010

Tab. H2-1 Mittelwerte, Streuungen und Perzentile für die Kompetenzbereiche im Fach Deutsch und im Mittel erzielte Leistungen im Gymnasium

Land	M	SD	5	10	90	95	Gymnasium	
							M	SE
Berlin								
Lesen	480	105	302	342	615	650	552	(8,4)
Zuhören	468	114	268	314	611	644	549	(8,1)
Orthographie	479	109	288	339	610	642	559	(5,7)
Brandenburg								
Lesen	485	89	337	368	600	630	546	(4,8)
Zuhören	479	102	309	346	612	644	551	(4,5)
Orthographie	473	103	300	341	602	636	545	(4,2)
dt. Spitzenland								
Lesen	509	89	358	390	622	650	580	(3,5)
Zuhören	517	95	356	391	638	669	587	(4,2)
Orthographie	524	96	360	400	641	670	600	(4,7)
Deutschland								
Lesen	496	92	341	376	613	643	567	(1,4)
Zuhören	500	100	331	370	626	658	575	(1,8)
Orthographie	500	100	331	372	625	655	579	(1,6)

M: Mittelwert; SD: Streuung; SE: Standardfehler.

Tab. H2-2 Schülerinnen und Schüler, die in der 9. Klasse einen MSA anstreben, nach Kompetenzbereich, Bildungsgang und Kompetenzstufen im Fach Deutsch

Kompetenzbereich - Schulart	BE					BB				
	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V
Kompetenzstufen										
Zuhören										
Sonstige	11,6	31,5	41,7	13,8	1,3	5,6	30,2	45,9	16,1	2,1
Gymnasium	0,6	4,6	31,1	45,6	18,1	0,3	5,8	29,9	46,2	17,8
Gesamt	6,3	18,4	36,5	29,3	9,5	3,0	18,2	38,0	30,9	9,8
Lesen										
Sonstige	25,8	35,6	29,2	8,3	1,1	19,0	39,1	31,9	9,1	0,8
Gymnasium	2,0	15,9	36,6	31,2	14,2	1,7	15,1	41,8	32,8	8,6
Gesamt	14,2	26,0	32,8	19,5	7,5	10,5	27,3	36,8	20,8	4,7
Orthographie										
Sonstige	8,1	35,5	44,0	11,6	0,9	8,8	36,5	42,2	11,6	0,9
Gymnasium	0,6	3,6	35,6	47,9	12,3	0,4	8,7	38,1	41,9	11,0
Gesamt	4,4	19,9	39,9	29,3	6,4	4,7	22,8	40,2	26,6	5,9

Tab. H2-3 Mittelwerte, Streuungen und Perzentile für Kompetenzbereiche im Fach Englisch und im Mittel erzielte Leistungen im Gymnasium

Land	M	SD	5	10	90	95	Gymnasium	
							M	SE
Berlin								
Leseverstehen	487	115	291	339	630	665	572	(6,2)
Hörverstehen	488	113	301	340	629	666	571	(7,3)
Brandenburg								
Leseverstehen	468	103	301	338	601	636	545	(4,2)
Hörverstehen	449	95	299	328	572	602	521	(4,2)
dt. Spitzenland								
Leseverstehen	521	100	355	388	647	679	606	(4,9)
Hörverstehen	521	105	346	378	654	685	614	(7,6)
Deutschland								
Leseverstehen	500	100	335	370	628	660	582	(1,6)
Hörverstehen	500	100	334	369	628	659	584	(2,4)

M: Mittelwert; SD: Streuung; SE: Standardfehler.

Tab. H2-4 Schülerinnen und Schüler, die in der 9. Klasse einen MSA anstreben, nach Kompetenzbereich, Bildungsgang und Kompetenzstufen im Fach Englisch

Kompetenzbereich - Schulart	BE					BB				
	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V
Kompetenzstufen Hörverstehen										
Sonstige	32,0	54,2	9,3	2,4	2,1	46,8	47,9	4,2	0,9	0,2
Gymnasium	1,9	34,5	35,2	20,1	8,3	5,8	58,2	26,6	8,5	0,8
Gesamt	17,4	44,6	21,9	11,0	5,1	26,6	53,0	15,2	4,6	0,5
Kompetenzstufen Leseverstehen										
Sonstige	48,7	37,6	8,1	2,7	2,8	56,9	34,6	5,9	1,6	0,9
Gymnasium	4,7	33,5	26,5	20,6	14,8	9,6	43,6	23,8	15,0	8,1
Gesamt	27,3	35,6	17,1	11,4	8,6	33,6	39,0	14,7	8,2	4,5

Die Bildungsstandards orientieren sich an den Kompetenzniveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER). Das Bildungsstandard-Niveau I (unter Mindeststandard) korrespondiert mit dem GER-Niveau <A2.2, Niveau II (Mindeststandard) mit A2.2/B1.1, Niveau III (Regelstandard) mit B1.2, Niveau IV (Regelstandard plus) mit B2.1 und Niveau V (Optimalstandard) mit >B2.1.

Tab. H2-5 Berliner Schülerinnen und Schüler, die in der 9. Klasse einen MSA anstreben, nach Kompetenzbereich, Bildungsgang und Kompetenzstufen im Fach Französisch als erste Fremdsprache

Kompetenzbereich - Schulart	Berlin				
	I	II	III	IV	V
Kompetenzstufen					
Hörverstehen					
Sonstige	7,1	38,1	15,5	6,4	32,8
Gymnasium	3,9	34,8	24,1	16,7	20,4
Gesamt	4,7	35,6	22,1	14,4	23,2
Leseverstehen					
Sonstige	13,6	34,5	16,8	9,6	25,5
Gymnasium	6,7	31,3	23,7	16,1	22,2
Gesamt	8,3	32,1	22,1	14,6	22,9

Die Bildungsstandards orientieren sich an den Kompetenzniveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER). Das Bildungsstandard-Niveau I (unter Mindeststandard) korrespondiert mit dem GER-Niveau <A2.2, Niveau II (Mindeststandard) mit A2.2/B1.1, Niveau III (Regelstandard) mit B1.2, Niveau IV (Regelstandard plus) mit B2.1 und Niveau V (Optimalstandard) mit >B2.1.

Tab. H2-6 Soziale Disparitäten für die Leistungen in den Fächern Deutsch und Englisch

Land	Steigung des sozialen Gradienten		Varianzaufklärung	
	b	(SE)	R ² (%)	(SE)
Berlin				
Lesen (D)	42	(3,3)	16,5	(2,3)
Zuhören (D)	43	(3,7)	15,1	(2,2)
Orthographie (D)	34	(3,7)	10,0	(2,0)
Leseverstehen (E)	42	(3,8)	14,1	(2,3)
Hörverstehen (E)	46	(4,3)	17,1	(2,7)
Brandenburg				
Lesen (D)	27	(2,2)	9,5	(1,5)
Zuhören (D)	34	(2,8)	11,2	(1,8)
Orthographie (D)	28	(2,8)	7,3	(1,5)
Leseverstehen (E)	30	(2,7)	8,6	(1,6)
Hörverstehen (E)	31	(2,7)	11,0	(1,8)
Deutschland				
Lesen (D)	32	(0,8)	12,2	(0,6)
Zuhören (D)	35	(0,9)	12,3	(0,6)
Orthographie (D)	31	(1,0)	9,7	(0,6)
Leseverstehen (E)	34	(1,1)	11,2	(0,6)
Hörverstehen (E)	36	(1,1)	13,1	(0,7)

SE: Standardfehler; b: Steigung; R²: Varianzaufklärung. (D): Deutsch. (E): Englisch. Fettgedruckte b unterscheiden sich signifikant ($p < .05$) vom mittleren b in Deutschland.

Tab. H2-7 Kompetenzunterschiede zwischen Jugendlichen mit (unterer Wert) und ohne (oberer Wert) Migrationshintergrund für das Fach Deutsch

	Anteil mit MGH in %	M	(SE)	SD	d
Berlin	29,3				
Lesen		508 428	(5,2) (6,3)	98 96	0,77
Zuhören		503 402	(4,9) (7,1)	101 107	0,88
Orthographie		498 446	(4,9) (7,6)	103 107	0,48
Deutschland	15,7				
Lesen		511 451	(1,2) (2,8)	87 90	0,66
Zuhören		519 442	(1,2) (2,9)	94 97	0,77
Orthographie		514 466	(1,2) (2,7)	96 98	0,48

MGH: Migrationshintergrund. M: Mittelwert; SE: Standardfehler; SD: Streuung; d: standardisierte Mittelwertsdifferenz.

Tab. H2-8 Kompetenzunterschiede zwischen Jugendlichen mit (unterer Wert) und ohne (oberer Wert) Migrationshintergrund für das Fach Englisch

	Anteil mit MGH in %	M	(SE)	SD	d
Berlin	29,3				
Leseverstehen		507 453	(5,6) (7,8)	110 111	0,47
Hörverstehen		509 453	(5,8) (7,8)	106 111	0,49
Deutschland	15,6				
Leseverstehen		512 470	(1,6) (2,9)	98 96	0,42
Hörverstehen		512 470	(1,7) (2,9)	97 96	0,42

MGH: Migrationshintergrund. M: Mittelwert; SE: Standardfehler; SD: Streuung; d: standardisierte Mittelwertsdifferenz.

Tab. H3-1 VERA 3: Kompetenzstufenverteilung der Berliner Schülerinnen und Schüler beim Lesen im Schuljahr 2009/10, nach Bezirken (geordnet nach dem Anteil an Schülerinnen und Schülern auf mind. KS II)

Bezirke	Kompetenzstufen in %					
	Ia	Ib	II	III	IV	V
Pankow	12	9	18	22	15	24
Steglitz-Zehlendorf	11	10	17	21	15	26
Charlottenburg-Wilmersdorf	15	13	19	21	13	19
Treptow-Köpenick	19	11	19	22	12	18
Tempelhof-Schöneberg	23	13	18	17	13	15
Lichtenberg	24	13	24	18	10	12
Berlin insgesamt	25	13	19	17	11	15
Marzahn-Hellersdorf	23	16	20	19	10	12
Reinickendorf	27	13	22	17	10	11
Friedrichshain-Kreuzberg	30	13	17	15	10	15
Spandau	30	16	21	14	10	9
Neukölln	38	16	18	13	7	7
Mitte	42	16	18	12	5	7

Quelle: Ergebnisbericht VERA 3 2009/10 (Kuhl, Harych & Vogt 2010a)

Tab. H3-2 VERA 3: Kompetenzstufenverteilung Berliner Schülerinnen und Schüler in Mathematik im Schuljahr 2009/10, nach Bezirken (geordnet nach dem Anteil an Schülerinnen und Schülern auf mind. KS II)

Bezirke	Kompetenzstufen in %					
	Ia	Ib	II	III	IV	V
Steglitz-Zehlendorf	5	13	22	25	15	21
Pankow	5	15	29	24	14	13
Treptow-Köpenick	8	21	30	24	9	9
Charlottenburg-Wilmersdorf	10	21	26	21	11	11
Tempelhof-Schöneberg	12	20	29	20	9	10
Berlin insgesamt	14	22	27	19	9	9
Lichtenberg	15	22	28	19	8	9
Marzahn-Hellersdorf	13	25	28	19	9	6
Reinickendorf	17	24	29	18	7	6
Spandau	16	25	28	17	8	6
Friedrichshain-Kreuzberg	20	24	26	16	7	7
Mitte	25	28	25	13	6	4
Neukölln	24	30	24	13	5	4

Quelle: Ergebnisbericht VERA 3 2009/10 (Kuhl, Harych & Vogt 2010a)

Tab. H3-3 VERA 3: Teilnehmeranzahl und Anteil der Schülerinnen und Schüler, die im Schuljahr 2009/10 mindestens Kompetenzstufe II erreichen, nach Geschlecht und Migrationshintergrund

Kompetenzbereich	Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer					davon mindestens Kompetenzstufe II in %				
	insgesamt	männlich	weiblich	deutsch	ndH	insgesamt	männlich	weiblich	deutsch	ndH
Berlin										
Deutsch-Lesen	20 628	10 466	10 162	14 483	6 145	62	59	65	72	39
Mathematik	20 567	10 452	10 115	14 414	6 149	64	66	62	71	46
Brandenburg										
Deutsch-Lesen	16 687	8 566	8 121	16 420	267	74	71	76	74	53
Mathematik	16 569	8 523	8 046	16 305	264	77	78	75	77	70

Quelle: Ergebnisbericht VERA 3 2009/10 (Kuhl, Harych & Vogt 2010a,b)

Tab. H3-4 Bei VERA 8 erfasste Kompetenzbereiche und deren Verbindlichkeit seit Einführung der Tests im Schuljahr 2007/08 (grau unterlegt sind die für öffentliche Schulen verpflichtenden Tests)

Jahr	Berlin	Brandenburg
Schuljahr 2007/08	Mathematik	Mathematik
Schuljahr 2008/09	Mathematik	Mathematik
	Englisch - Lesen	Englisch - Lesen
	Englisch - Hören	Englisch - Hören
	Französisch - Lesen	Deutsch - Lesen
	Französisch - Hören	Deutsch - Sprache und Sprachgebrauch
Schuljahr 2009/10	Mathematik	Mathematik
	Englisch - Lesen	Englisch - Lesen
	Englisch - Schreiben	Englisch - Schreiben
	Französisch - Lesen	Deutsch - Lesen
	Französisch - Schreiben	Deutsch - Hören
	Deutsch - Lesen	
Deutsch - Hören		
Schuljahr 2010/11	Mathematik	Mathematik
	Englisch - Lesen	Englisch - Lesen
	Englisch - Hören	Englisch - Hören
	Französisch - Lesen	
	Französisch - Hören	Deutsch - Lesen
	Deutsch - Lesen	

Quelle: ISQ

Tab. H3-5 VERA 8: Kompetenzstufenverteilung Berliner Schülerinnen und Schüler im Fach Mathematik für die Schuljahre 2008/09 und 2009/10 nach Geschlecht und Herkunft

Schuljahr	Merkmal	Kompetenzstufen in %				
		I	II	III	IV	V
in %						
2008/09	männlich	22	25	24	17	12
	weiblich	25	30	23	14	8
	dH	16	26	26	20	13
	ndH	40	31	17	8	4
2009/10	männlich	18	25	20	19	18
	weiblich	21	27	20	18	14
	dH	13	23	21	22	21
	ndH	34	32	18	10	6

Quelle: Ergebnisbericht VERA 8 2009/10 (Emmrich, Graf, Harych & Wurster 2010a)

Tab. H3-6 VERA 8: Kompetenzstufenverteilung Berliner Schülerinnen und Schüler im Fach Mathematik in den Schuljahren 2008/09 und 2009/10, nach Bezirken in %

Bezirke	2008/09					2009/10				
	KS I	KS II	KS III	KS IV	KS V	KS I	KS II	KS III	KS IV	KS V
Mitte	42	28	17	9	4	34	31	18	11	6
Friedrichshain-Kreuzberg	33	27	17	11	12	33	27	16	11	13
Pankow	16	28	28	19	9	12	23	22	24	19
Charlottenburg-Wilmersdorf	12	24	29	21	14	13	22	23	20	22
Spandau	26	30	22	13	9	21	27	21	17	14
Steglitz-Zehlendorf	12	19	24	27	18	10	21	22	23	24
Tempelhof-Schöneberg	19	29	24	17	11	15	26	21	19	19
Neukölln	39	29	17	11	4	34	31	16	12	7
Treptow-Köpenick	15	25	24	21	15	10	27	24	22	17
Marzahn-Hellersdorf	22	31	26	13	8	20	28	22	17	13
Lichtenberg	18	29	25	17	11	17	29	18	20	16
Reinickendorf	20	27	27	17	9	20	24	18	19	19
Berlin (insgesamt)	24	27	23	16	10	19	26	20	18	17

Quelle: Ergebnisbericht VERA 8 2008/09, 2009/10 (Emmrich, Hammer, Harych & Hüsemann 2009a, Emmrich, Graf, Harych & Wurster 2010a)
KS=Kompetenzstufe

Tab. H3-7 VERA 8: Kompetenzstufenverteilung Berliner und Brandenburger Schülerinnen und Schüler für alle verpflichtenden VERA 8 Tests

Jahr	Kompetenzbereich	Berlin					Brandenburg				
		Kompetenzstufen in %									
		I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V
2008/09	Mathematik	24	27	23	16	10	16	28	24	19	12
2009/10	Mathematik	19	26	20	18	17	.	.	.	.	.
	Englisch-Lesen	7	19	37	30	6	6	23	44	24	3
	Französisch-Lesen	11	42	32	11	5	.	.	.	.	.
	Deutsch-Lesen	.	.	.	.	.	18	22	30	18	12

Quelle: Ergebnisbericht VERA 8 2008/09 (Emmrich, Harych, Hammer & Hüsemann 2009a, b); Ergebnisbericht VERA 8 2009/10 (Emmrich, Graf, Harych & Wurster 2010a)

Tab. H3-8 VERA 8: Anzahl erfasster Schülerdaten und erfasster Ergebnisse nach Trägerschaft (Schulen, Teilnehmer/-innen) für die Tests in Mathematik und Deutsch-Lesen im Schuljahr 2009/10

Teilnahme Mathematik 2010	Schulen		Schülerinnen / Schüler	
	BE	BB	BE	BB
Öffentliche Schulen	239	126	20 334	7 023
Schulen in freier Trägerschaft	21	7	1 087	234
Summe	260	133	21 421	7 257

Teilnahme Deutsch-Lesen 2010	Schulen		Schülerinnen / Schüler	
	BE	BB	BE	BB
Öffentliche Schulen	48	230	2 292	13 646
Schulen in freier Trägerschaft	11	10	287	319
Summe	59	240	2 579	13 965

Quelle: Ergebnisbericht VERA 8 2009/10 (Emmrich, Graf, Harych & Wurster 2010a)

Tab. H3-9 VERA 8: Kompetenzstufenverteilung Brandenburger Schülerinnen und Schüler in Mathematik (2008/09) und Deutsch-Leseverstehen (2009/10) nach Geschlecht in %

Kompetenzbereich - Schuljahr	Geschlecht	Kompetenzstufen				
		I	II	III	IV	V
Mathematik 2008/09	männlich	16	26	24	20	14
	weiblich	16	29	25	19	11
Deutsch-Leseverstehen 2009/10	männlich	20	22	29	17	12
	weiblich	16	21	32	18	13

Quelle: Ergebnisbericht VERA 8 2008/09 (Emmrich, Harych, Hammer & Hüsemann 2009a, b); Ergebnisbericht VERA 8 2009/10 (Emmrich, Graf, Harych & Wurster 2010a)