

Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung

Fragen der Qualitätssicherung und -entwicklung haben in den letzten Jahren in allen Bereichen des Bildungssystems zunehmend an Bedeutung gewonnen. Besonders prominent ist die Entwicklung im allgemeinbildenden schulischen Bereich, die in diesem Kapitel exemplarisch dargestellt wird. Als Reaktion auf das bestenfalls mittelmäßige Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler in den internationalen Leistungsvergleichen (PISA, TIMSS, IGLU) um das Jahr 2000 hat in Deutschland ein inhaltlicher und struktureller Reformprozess im schulischen Bildungssystem eingesetzt. Dieser Reformprozess („Paradigmenwechsel“) setzt auf eine Ergänzung der bis dahin dominierenden Input- und Prozessorientierung durch Elemente einer verstärkten Output-Steuerung: Verbesserungen in der Bildungsqualität sollen demnach durch eine Konzentration auf die Bildungserträge der Schülerinnen und Schüler, der Schulen und des schulischen Bildungssystems insgesamt erzielt werden und nicht mehr, wie vormalig, vorrangig über die Modifikation von Lehrplänen, die Verbesserung der Lehrkräfteausbildung oder die Entwicklung und Erprobung didaktischer Modelle. Steuerung soll auf diese Weise evaluationsbasiert erfolgen (Altrichter & Heinrich, 2006).

Die Gesamtstrategie der KMK zum Bildungsmonitoring in der Schule

Die KMK hat im Jahre 2006 eine Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring¹ verabschiedet. Diese umfasst vier Bereiche: (I) die Teilnahme an internationalen Schulleistungsuntersuchungen, (II) die Einführung und Überprüfung länderübergreifender Bildungsstandards, (III) die Durchführung von Vergleichsarbeiten und (IV) die gemeinsame Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern.

Die Länder nehmen in Zusammenarbeit mit dem Bund an internationalen Leistungsvergleichsuntersuchungen wie PISA, IGLU und TIMSS teil, um die Leistungsfähigkeit im internationalen Vergleich feststellen zu können. Bildungsstandards beruhen auf einem länderübergreifenden Konsens über Leistungserwartungen an Schülerinnen und Schüler und formulieren fachbezogene Kompetenzen (einschließlich zugrunde liegender Wissensbestände), die diese zu bestimmten Zeitpunkten erworben haben sollen. Sie sind outputorientiert und sollen prinzipiell durch Kompetenztests erfassbar sein. Die zurzeit verabschiedeten Bildungsstandards in den Fächern Mathematik und Deutsch für den Primarbereich, Mathematik, Deutsch, Erste Fremdsprache (Englisch, Französisch) für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss sowie zusätzlich für Letzteren die Naturwissenschaften (KMK, 2003, 2004) sind seit 2004 bzw. 2005 in allen Ländern verbindlich. Das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) entwickelt die Testaufgaben, um im Rahmen von bundesweiten Stichprobenuntersuchungen das Erreichen der Standards ländervergleichend zu überprüfen. Darüber hinaus entwickelt das IQB Aufgaben, die in den flächendeckenden Vergleichsarbeiten der Jahrgangsstufe 8 (VERA 8) und ab 2010 auch in der Jahrgangsstufe 3 (VERA 3) eingesetzt werden. Diese Aufgaben beruhen auf denselben Kompetenzmodellen wie die Bildungsstandards und ermöglichen es den Schulen und den einzelnen Lehrkräften, zu diagnostischen Zwecken den Leistungsstand ihrer Schülerinnen und Schüler auf dem Wege der Standarderreicherung zu überprüfen.

¹ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2006

Ziel des vierten Bereichs der KMK-Gesamtstrategie, der gemeinsamen Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern, ist es, anhand wichtiger Indikatoren aus den drei zuvor genannten Bereichen und weiteren Quellen eine Zusammenschau der Leistungsfähigkeit des gesamten Bildungssystems zu geben und kontinuierlich fortzuschreiben > Tab. H1.

Gemeinsame Maßnahmen und Institutionen in der Bildungsregion Berlin-Brandenburg

Berlin und Brandenburg haben in den letzten Jahren über die Gesamtstrategie der KMK hinaus ergänzende Maßnahmen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Bildungswesen eingeführt. So wurde, wie in anderen Ländern Deutschlands auch, ein Konzept der eigenverantwortlichen oder selbstständigen Schulen 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, 2008; Böttcher, 2005).

Im Einzelnen handelt es sich u. a. um die Maßnahmen der Implementierung der länderübergreifenden Bildungsstandards im Unterricht, z. B. durch entsprechende Ausrichtung der Rahmenlehrpläne, die Entwicklung von Handlungs- bzw. Orientierungsrahmen, in denen Merkmale und Messkriterien schulischer Qualität festgelegt werden, die Einführung von Schulprogrammen, die Unterstützung der Selbstevaluation von Schulen, die Durchführung von externen Evaluationen durch die Schulinspektion (Berlin) bzw. die Schulvisitation (Brandenburg), die Einführung zentraler Abschlussprüfungen sowie eine, an die nationalen Formate angelehnte, regionale Bildungsberichterstattung.

Berlin und Brandenburg haben in den letzten Jahren im Bereich der Qualitätssicherung mehrere Zweiländer-Institutionen durch Fusion oder Neugründung geschaffen. Mit dem 2006 gegründeten Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg (ISQ) und dem 2007 fusionierten gemeinsamen Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM), das einen gemeinsamen Bildungsserver betreibt, sind länderübergreifende Strukturen geschaffen worden, die für zentrale Felder der Qualitätsentwicklung eine Angleichung der bestehenden Ländersysteme ermöglichen. Im Sinne der eingangs erwähnten Klassifikation sind die zentralen Aufgabenbereiche des LISUM eher input-, die des ISQ eher outputorientiert. So betreibt das LISUM z. B. Unterrichtsentwicklung, konzipiert Rahmenlehrpläne und Prüfungsaufgaben, qualifiziert Schulleitungspersonal und regionale Fortbildnerinnen und Fortbildner und führt Schul- und Modellversuche durch. Mithilfe empirisch-statistischer Methoden erfasst und analysiert das ISQ Schülerleistungsdaten aus Vergleichs- und Prüfungsarbeiten, unterstützt schulische Selbst- und Fremdevaluation, überprüft den Umsetzungsgrad der KMK-Bildungsstandards u. a. m., um datengestützte Entscheidungen in den Schulen und den Bildungsadministrationen zu ermöglichen. Als weitere gemeinsame Bildungsinstitution kommt das Sozialpädagogische Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg (SFBB) hinzu.

Im Folgenden werden der Handlungs- bzw. Orientierungsrahmen Schulqualität für Berlin und Brandenburg beschrieben > H1, interne und externe Maßnahmen der Evaluation vorgestellt sowie deren Ergebnisse zusammengefasst > H2. Zudem wird das Abschneiden Berliner und Brandenburger Schülerinnen und Schüler in internationalen Schulleistungsuntersuchungen (PISA, IGLU) dokumentiert sowie die zentrale Befundlage der Berliner ELEMENT-Studie zusammengefasst > H3. Abschließend werden Konzept und zentrale Ergebnisse der flächendeckenden Vergleichsarbeiten > H4 dargestellt.

H1 Qualitätsmodelle: Handlungs- und Orientierungsrahmen für Schulqualität

Qualitätsmodelle sind konsensuelle, normativ formulierte Vorstellungen darüber, was „gute Schule“ ausmacht. Grundlage für systematische Qualitätsentwicklungsprozesse ist in beiden Ländern der Metropolregion ein Qualitätsrahmen, der relevante schulische Qualitätsbereiche festlegt > Abb. H1-1, H1-2. Die Einteilung und Bezeichnung der sechs Qualitätsbereiche ist in beiden Ländern identisch. Der erste Bereich thematisiert die sogenannte Outputqualität, d. h. die Bildungserträge der Schule im Sinne gemessener Schülerkompetenzen, während die restlichen fünf Bereiche Prozessqualitäten von Schulen sowohl auf Unterrichts- (Qualitätsbereich 2: Lehr- und Lernprozesse) als auch auf Schulebene (Qualitätsbereiche 3 bis 6: Schulkultur, Schulmanagement, Personal- und Qualitätsentwicklung) behandeln. In Berlin sind die 25 Qualitätsmerkmale durch insgesamt 73 Qualitätskriterien ausführlich beschrieben, in Brandenburg sind es 90 Kriterien für 27 Qualitätsmerkmale.

Handlungs- und Orientierungsrahmen als Grundlage systematischer Qualitätsentwicklung

H1-1 Handlungsrahmen Schulqualität in Berlin (SenBWF, 2007). Diejenigen Aspekte des Handlungsrahmens, die im Zuge der Schulinspektion betrachtet werden, sind farblich unterlegt

1 Ergebnisse der Schule	2 Lehr- und Lernprozesse	3 Schulkultur	4 Schulmanagement	5 Lehrerprofessionalität und Personalentwicklung	6 Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung
1.1 Personale und soziale Kompetenzen	2.1 Schulinternes Curriculum	3.1 Soziales Klima in der Schule und in den Klassen	4.1 Schulleitungshandeln und Schulgemeinschaft	5.1 Zielgerichtete Personalentwicklung	6.1 Schulprogramm
1.2 Fachkompetenzen	2.2 Unterrichtsgestaltung/ Lehrerhandeln im Unterricht	3.2 Gestaltung der Schule als Lebensraum	4.2 Schulleitungshandeln und Qualitätsmanagement	5.2 Arbeits- und Kommunikationskultur im Kollegium	6.2 Schulinterne Evaluation
1.3 Methodenkompetenzen	2.3 Leistungsanforderungen und Leistungsbewertungen	3.3 Beteiligung der Schülerinnen und Schüler und Eltern	4.3 Verwaltungs- und Ressourcenmanagement	5.3 Personaleinsatz der Beschäftigten	6.3 Maßnahmen zum schulübergreifenden Vergleich
1.4 Schullaufbahn	2.4 Schülerunterstützung und -förderung im Lernprozess	3.4 Kooperation mit gesellschaftlichen Partnern	4.4 Unterrichtsorganisation		6.4 Dokumentation und Umsetzungsplanung
1.6 Schulzufriedenheit und Schulimage	2.6 Schülerberatung und -betreuung				

H1-2 Orientierungsrahmen Schulqualität in Brandenburg (MBS, 2008). Diejenigen Aspekte des Qualitätsrahmens, die im Rahmen der Schulvisitation betrachtet werden, sind farblich unterlegt

1 Ergebnisse der Schule	2 Lehren und Lernen – Unterricht	3 Schulkultur	4 Führung und Schulmanagement	5 Personaleinsatz der Lehrkräfte	6 Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung
1.1 Personale Kompetenzen	2.1 Schulinternes Curriculum	3.1 Gestaltung der Schule als Lebensraum	4.1 Führungsverantwortung der Schulleitung	5.1 Zielgerichtete Personalentwicklung und Qualifizierung	6.1 Schulprogramm
1.2 Fachkompetenzen	2.2 Schülerunterstützung und -förderung im Lernprozess	3.2 Wertschätzung und soziales Klima in der Schule und in den Klassen	4.2 Schulleitungshandeln und Qualitätsmanagement	5.2 Personaleinsatz	6.2 Evaluation
1.3 Lern- und Methodenkompetenz	2.3 Fachliche und didaktische Gestaltung von Lernen im Unterricht	3.3 Schülerberatung und -betreuung	4.3 Verwaltungs- und Ressourcenmanagement	5.3 Arbeits- und Kommunikationskultur im Kollegium – Kooperation	6.3 Planung, Umsetzung und Dokumentation
1.4 Schullaufbahn und weiterer Bildungsweg	2.4 Selbstbestimmtes und selbstgesteuertes Lernen	3.4 Beteiligung der Schülerinnen und Schüler und Eltern	4.4 Unterrichtsorganisation		
1.5 Zufriedenheit mit der Schule als Ganzem	2.5 Gestaltung von Beziehungen, Zeit und Raum für Lernen	3.5 Kooperation mit gesellschaftlichen Partnern	4.5 Arbeitsbedingungen		
	2.6 Leistungsanforderungen und Leistungsbewertung				

Die Handlungs- und Orientierungsrahmen selbst liefern mit ihrer Definition relevanter Qualitätsaspekte und -kriterien eine Grundlage für weitere Maßnahmen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. Dies trifft insbesondere für den sechsten Qualitätsbereich zu, der explizit Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung zum Thema hat: Die Entwicklung des Schulprogramms, die Durchführung der internen Evaluation und Maßnahmen infolge der schulübergreifenden Leistungsvergleiche.

Jede Schule in Berlin und Brandenburg ist verpflichtet, ein Schulprogramm zu entwickeln und darin das schulspezifische pädagogische und organisatorische Profil zu beschreiben sowie Entwicklungsziele festzulegen. Das Schulprogramm wird im Rahmen des kontinuierlichen Entwicklungs- und Evaluationsprozesses fortgeschrieben. Es enthält auch Aussagen zur internen Evaluation, anhand derer jede Schule den Erfolg ihrer pädagogischen Arbeit überprüft. Diese schulinternen Aktivitäten werden durch die externe Perspektive der Schulinspektion bzw. Schulvisitation ergänzt.

>> Ausblick

Handlungs- und Orientierungsrahmen sind Instrumente, die bei der Sicherung und Entwicklung der Schulqualität für alle Beteiligten einen einheitlichen Bezugspunkt liefern sollen. Die Erkenntnisse aus interner wie externer Evaluationen > H2 sollen dazu beitragen, dieses Koordinatensystem weiterzuentwickeln, um einerseits den Katalog auf die bedeutsamsten Aspekte zu reduzieren und andererseits die Qualitätsbereiche genauer durch aussagekräftige Indikatoren zu unterlegen.

H2 Interne und externe Maßnahmen der Evaluation

Interne Evaluation: Selbstevaluation von Schulen

Aufbau von Kompetenzen zur internen Evaluation

Schulen werden bei ihrer internen Evaluation auf mehrfache Weise unterstützt. So wurden aus dem Kreis der Kollegien Schulevaluations- und Schulentwicklungsberaterinnen und -berater ausgebildet. Zusätzlich können Schulen an dem Selbstevaluationsverfahren SEIS (Selbstevaluation in Schulen) teilnehmen, das sich insbesondere für eine Überblicksevaluation über die Organisation Schule als Ganzes eignet².

An der ersten SEIS-Erhebung im Jahr 2005 haben 120^{BE} bzw. 55^{BB} Schulen teilgenommen. 2006 und 2007 kamen in Berlin etwa 20 Schulen dazu, ca. 50 beteiligten sich zum wiederholten Mal. In Brandenburg fanden weitere Befragungsrunden in den Schuljahren 2006/07 und 2007/08 mit jeweils ca. 25 Schulen statt.

Viele dieser Schulen nutzten nach eigenen Angaben die Ergebnisse der Befragung als Stärken-Schwächen-Analyse und damit als Ausgangspunkt für den eigenen Schulentwicklungsprozess. Zusätzlich wird vom Institut für Schulqualität (ISQ) seit 2008 eine Internetplattform angeboten, über die Lehrkräfte anhand empirisch erprobter Fragebögen anonym und gezielt evaluative Rückmeldungen über den eigenen Unterricht bei ihren Klassen erheben können.

Externe Evaluation: Schulinspektion/Schulvisitation

Schulinspektion / Schulvisitation als Form der externen Evaluation

Vor dem Hintergrund erhöhter Eigenverantwortlichkeit der Schulen kommt der Schulinspektion/-visitation eine gesteigerte Bedeutung zu. Die Diagnose schulischer Qualität im Zuge der Schulinspektion/-visitation und die Rückmeldung der Ergebnisse soll zum einen der Selbstvergewisserung der Schule über den jeweiligen Stand ihrer Arbeit und als Planungshilfe für weitere Entwicklungsprozesse dienen, zum anderen auch der Bildungspolitik schulübergreifendes Steuerungswissen zur Weiterentwicklung auf Systemebene liefern. In beiden Ländern sind in den letzten Jahren Schulinspektorate mit der Zielsetzung aufgebaut worden, in einem Fünf-Jahres-Rhythmus alle öffentlichen Schulen einmal zu inspizieren^{M1}.

Zum 1. November 2005 nahm auf Grundlage des § 9 des Schulgesetzes für Berlin die Schulinspektion ihre Arbeit auf. Die Inspektionsteams bestehen aus Schulaufsichtsvertretern, Schulleitungsmitgliedern und Lehrkräften. In Berlin gibt es daneben die Möglichkeit, nach einer entsprechenden Schulung als ehrenamtlicher Externer z. B. aus der Gruppe der Eltern an einer Inspektion teilzunehmen. Organisatorisch ist die Berliner Schulinspektion Bestandteil der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (SenBWF). In Berlin hat die Schulinspektion zur zweiten Hälfte des Schuljahres 2005/06 mit der Inspektion von 45 Schulen begonnen. Im Schuljahr 2006/07 wurden 150 Schulen besucht und im Laufe des Schuljahres 2009/10 soll der erste Inspektionszyklus für alle öffentlichen Schulen beendet sein > [Tab. H2-1](#).

In Brandenburg wurde die Schulvisitation im Herbst des Jahres 2004 als eigene Arbeitsstelle außerhalb der staatlichen Schulämter und der Abteilung Schulaufsicht des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport (MBS) gegründet. Die Pilotphase der Schulvisitation wurde nach einer halbjährigen Phase der Qualifizierung des erforderlichen Personals und bei gleichzeitiger Entwicklung der Verfahren und Instrumente vom Februar bis zum Juni 2005 durchgeführt. Die Visitationsteams bestehen aus Schülerrätinnen und Schülerräten, Schulleiterinnen und Schulleitern sowie Lehrkräften, die in Voll- oder Teilzeit zur Schulvisitation abgeordnet sind. In der Pilotphase wurden zunächst 29 Schulen visitiert. Im Regelverfahren wurden im anschließenden Schuljahr 2005/06 100 Schulen, im Schuljahr 2006/07 118 Schulen und im Schuljahr 2007/08 160 Schulen extern evaluiert > [Tab. H2-1](#).

² SEIS wurde von der Bertelsmann Stiftung entwickelt (vgl. Stern, Ebel & Müncher, 2008) und wird inzwischen vom SEIS-Deutschland Konsortium angeboten, an dem mehrere Bundesländer beteiligt sind (www.seis-deutschland.de).

Ergebnisse der Schulinspektion/Schulvisitation

Die Bewertung der Schulen erfolgt in beiden Ländern weitgehend standardisiert, d. h. alle erhobenen Informationen werden in zahlenmäßigen Bewertungen ausgedrückt (Ratingskalen), die schließlich in einem Stärken-Schwächen-Profil gemittelter Inspektionsurteile zusammengefasst werden. Die Rückmeldung der Ergebnisse erfolgt in beiden Ländern „schulöffentlich“, eine Veröffentlichung des Ergebnisberichtes über den Rahmen der Schule hinaus beschließt ggf. die Schulkonferenz.

In Berlin liegen bislang die Ergebnisse der ersten 45 inspizierten Schulen des Schuljahres 2005/06 sowie die Ergebnisse der 152 besuchten Schulen des Schuljahres 2006/07 vor. In Brandenburg stehen die Resultate der Erprobungsphase sowie die Jahresberichte der Schulvisitation der Schuljahre 2005/06 und 2006/07 zur Verfügung.

Über alle 152 Berliner Schulen hinweg, die im Schuljahr 2006/07 inspiziert wurden, zeichnen sich im Hinblick auf die im Handlungsrahmen Schulqualität beschriebenen Anforderungen besondere Stärken und Schwächen ab. Zu den generellen Stärken bei mehr als 80% der inspizierten Schulen gehört die ausgeprägte Kooperation mit gesellschaftlichen Partnern (z. B. anderen Schulen, Vereinen, Kindertagesstätten, Hochschulen, Jugendämtern) in gemeinsamen Projekten, das Schulleitungshandeln und Qualitätsmanagement (d. h. die vorrangige Unterstützung der Steuergruppe bei der kontinuierlichen Entwicklung des Schulprogramms) sowie die Unterrichtsorganisation (d. h. die effektive und transparente Planung der Maßnahmen zur Unterrichtsorganisation, sowie Regelungen zur Vermeidung von Unterrichtsausfall).

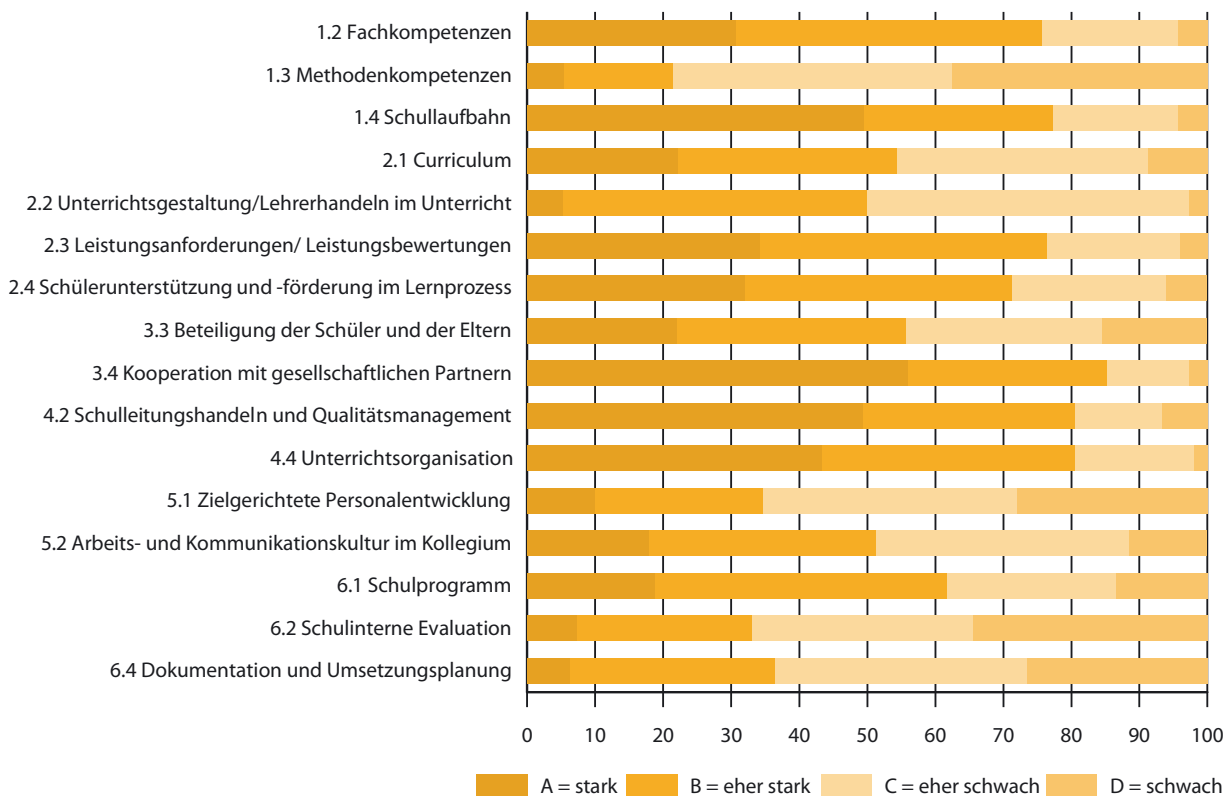
Mehr als 60% der Schulen zeigen hingegen Entwicklungsbedarf im Bereich der Ausbildung von Methodenkompetenzen (d. h. hinsichtlich „Lernen lernen“, Medien-, Moderations- und Präsentationskompetenz), in der zielgerichteten Personalentwicklung (d. h. bei Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gesprächen sowie im aktiven Einwirken auf die Verbesserung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit), in der schulinternen Evaluation, sowie in der Dokumentation und Umsetzungsplanung (d. h. in der Übereinstimmung der Schulprogramme mit der Ausführungsvorschrift sowie im Dialog mit der zuständigen Schulaufsicht und bei der Pflege des Schulporträts) > [Abb. H2-1](#).

152 Berliner Schulen im Schuljahr 2006/07 inspiziert

Berliner Schulen stark in Zusammenarbeit, Schulleitungshandeln und Unterrichtsorganisation

Entwicklungsbedarf der Berliner Schulen in Methodenkompetenzen, Personalentwicklung, schulinterner Evaluation und Dokumentation

H2-1 Stärken-Schwächen-Profile als Ergebnis der Schulinspektion in Berlin im Schuljahr 2006/07 in % > Tab. H2-1



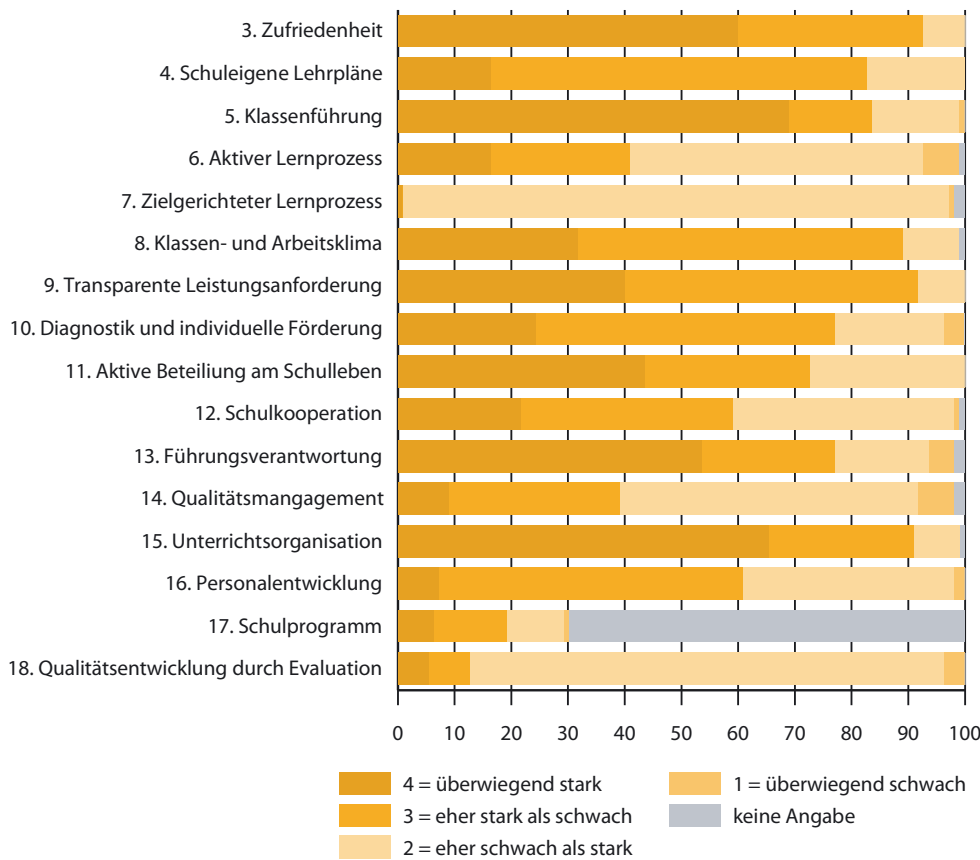
Brandenburger Schulen stark in Klassenführung, Zufriedenheit und Unterrichtsorganisation

Fasst man die bisherigen Ergebnisse der Schulvisitation in Brandenburg zusammen, so ergeben sich für über 80% der Schulen schulformübergreifende Stärken im Bereich der Klassenführung (d. h. zum Beispiel in der effektiven Nutzung der Unterrichtszeit und im Umgang mit Unterrichtsstörungen), hinsichtlich der Zufriedenheit der Schülerschaft, Eltern und Lehrkräfte mit der eigenen Schule, sowie hinsichtlich der Unterrichtsorganisation (d. h. im Vermeiden von Unterrichtsausfall durch eine sinnvolle Unterrichts- und Vertretungsorganisation) (MBS, 2008) > Abb. H2-2.

Brandenburger Schulen mit Entwicklungspotenzial in aktiven und zielgerichteten Lernprozessen, Qualitätsentwicklung und -management

Genereller Entwicklungsbedarf zeichnet sich für über 60% der Brandenburger Schulen ab im Bereich „Aktiver Lernprozess“ (d. h. hinsichtlich der Anregung von Schülerinnen und Schülern aktiv teilzunehmen, zusammenzuarbeiten sowie sich gegenseitig zu unterstützen), „Zielgerichteter Lernprozess“ (d. h. in der Strukturierung des Unterricht, im Erklärverhalten, im regelmäßigen Überprüfen des Verstehens, in der abwechslungsreichen und realitätsnahen Gestaltung der Arbeitsformen), in der „Qualitätsentwicklung durch Evaluation“ (d. h. in der systematischen Evaluation der Unterrichtsqualität) sowie im Qualitätsmanagement (d. h. bezüglich der Überprüfung der Unterrichtsqualität, der Vorkehrungen zur Verbesserung des Unterrichts, des kollegialen Unterrichtsbesuchs und der Personalentwicklungskonzepte) > Abb. H2-2.

H2-2 Stärken-Schwächen-Profile als Ergebnis der Schulvisitation in Brandenburg im Schuljahr 2006/07 in % (alle Schulen außer Förderschulen)³ > Tab. H2-2



Beim Vergleich der ersten Ergebnisse der Inspektorate beider Länder muss beachtet werden, dass es sich hier prinzipiell um zwei eigenständige Verfahren handelt, die jeweils eigenständig formulierte Anforderungen überprüfen. Trotz dieser Unterschiede gleichen sich die Stärken der bisher in beiden Ländern besuchten Schulen im Bereich Unterrichtsorganisation ebenso wie die Schwächen im Bereich schulinterner Qualitätsentwicklung durch (Selbst-)Evaluation.

Stärken in der Unterrichtsorganisation, Entwicklungspotenzial im Bereich schulinterner Evaluation

>> Ausblick

Insgesamt stehen die Schulen der Metropolregion am Beginn des Aufbaus von Kompetenzen zur Selbstevaluation. Die Fähigkeit, eine Bestandsanalyse schulischer Qualität eigenständig durchzuführen, auszuwerten und zu interpretieren, um daraus Schlüsse für die weitere Schul- und Unterrichtsentwicklung abzuleiten, stellt neuartige Anforderungen an alle Beteiligten. Entsprechend sind weitere Unterstützungsangebote erforderlich.

Die Einführung der Schulinspektion/-visitation hat einen Prozess eingeleitet, der auf nachhaltigen und standardisierten Indikatoren beruhende Informationen über die Qualität der Berliner und Brandenburger Schulen zu liefern verspricht und somit neues Steuerungswissen sowohl auf Einzelschul- als auch auf Systemebene. In den nächsten

³ Die Beurteilung der Schule im Rahmen der Schulvisitation basiert nicht auf allen 27 Qualitätsmerkmalen des Orientierungsrahmens, sondern auf einer Auswahl von Aspekten, die dann umformuliert als Profilverkmale bezeichnet werden.

Jahren werden detaillierte Ergebnisse aus Unterrichtsbeobachtungen oder Vorabbe-fragungen Aussagen über Entwicklungen von Stärken und Schwächen der Schulen im Zeitverlauf zulassen.

Voraussetzung für den Steuerungsnutzen dieser Informationen ist jedoch, dass die Instrumente der Schulinspektion (z. B. Unterrichtsbeobachtungsbögen) reliabel und valide sind. Hier befindet sich die wissenschaftliche Begleitforschung noch in den Anfängen.

Methodische Erläuterungen

> **M1 Ablauf einer Schulinspektion/-visitation:** Die Schulinspektion in Berlin und die Schulvisitation in Brandenburg gleichen sich hinsichtlich ihres Vorgehens stark. Zum Ablauf einer Schulinspektion/-visitation gehört:

1. die Auswahl der Schule, die entweder freiwillig, durch Los oder per Benennung durch die Schulaufsicht erfolgen kann,
2. die Information der Schule ca. 2 bis 3 Monate vor dem Schulbesuch,
3. ein Vorgespräch zur Organisation des Schulinspektion/-visitation,
4. die Vorabbefragung von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und Eltern (bei beruflichen Schulen auch der Ausbildungsbetriebe),
5. eine Daten- und Dokumentenanalyse,
6. die Inspektion/-visitation der Schule an 2 bis 3 Tagen,
7. die Berichterstellung.

Im Ergebnisbericht werden die Erkenntnisse aus allen Datenquellen zusammengetragen und anhand der Struktur des Qualitätsrahmens sowohl schriftlich als auch in Form eines Stärken-Schwächen-Profiles zurückgemeldet. Bevor der endgültige Ergebnisbericht an die Schule, die Schulaufsicht und den Schulträger gesandt wird, hat die Schule die Möglichkeit, eine Stellungnahme zum vorläufigen Bericht abzugeben, welche dem endgültigen Bericht angehängt wird.

Zum typischen Methodenrepertoire einer Schulinspektion/-visitation gehören neben der Daten- und Dokumentenanalyse die Unterrichtsbeobachtung, das Interview, der Einsatz von Fragebögen und der Schulrundgang. Die gesamte Vorgehensweise ist transparent in den entsprechenden Handbüchern dargestellt (Handbuch Schulinspektion, SenBJS, 2006; Konzeption und Handbuch zur Schulvisitation, MBS, 2006).

Die Bewertung der Schulen erfolgt in beiden Ländern weitgehend standardisiert, d. h. alle erhobenen Informationen werden in zahlenmäßigen Bewertungen ausgedrückt (Rating-Skalen), die schließlich in einem Stärken-Schwächen-Profil gemittelter Inspektionsurteile zusammengefasst werden. Die Rückmeldung erfolgt in beiden Ländern „schulöffentlich“, d. h. die Entscheidung über eine Veröffentlichung des Ergebnisberichtes liegt in den Händen der Schulen.

In beiden Ländern ist vorgesehen, dass die Ergebnisse der Inspektionsberichte als Grundlage für Zielvereinbarungsgespräche mit der Schulaufsicht über den weiteren Schulentwicklungsprozess genutzt werden. Bei sehr schwachen Ergebnissen setzt in beiden Ländern das Prinzip der Nachinspektion ein. Dies bedeutet, dass Schulen, bei denen ein dringender Handlungsbedarf bzgl. Schul- und Unterrichtsentwicklung gesehen wird, schon nach zwei Jahren wiederholt inspiziert wird. In beiden Ländern hat das jeweilige Inspektionsteam einen gewissen Ermessensspielraum, ab wann eine Schule als „unter Standard“ gilt und nachinspiziert wird (> Tab. H2-1).

H3 Internationale, nationale und regionale Schulleistungsstudien

Die großen Schulleistungsstudien bilden die zentralen Komponenten der KMK-Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring > [Einleitung zum Kapitel H](#). Berlin und Brandenburg haben sich im Rahmen der stichprobenbasierten internationalen Studien IGLU und PISA auch an deren nationalen Erweiterungen (IGLU-E und PISA-E) beteiligt, so dass regionale Werte aus der Primar- und Sekundarstufe vorliegen, die sich in Relation zu wichtigen Bezugspunkten setzen lassen: So werden die Ergebnisse der Schulleistungsstudien aus Berlin und Brandenburg vergleichend zum Bundesergebnis sowie – wo dies sinnvoll möglich ist – zum jeweiligen internationalen Gesamtergebnis berichtet. Skizziert werden ebenfalls Resultate der Berliner Längsschnittstudie ELEMENT, die die Leistungsentwicklung in den Klassenstufen 4 bis 6 untersuchte, also die Jahrgänge vor dem Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe. Beginnend mit dem regionalen Bildungsbericht im Jahr 2010 werden an dieser Stelle die Ergebnisse der Ländervergleiche Eingang finden, die das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) bei der Überprüfung der Bildungsstandards ermittelt.

IGLU

Mit PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) / IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) wird das Leseverständnis von Schülerinnen und Schülern der vierten Jahrgangsstufe in Zyklen von fünf Jahren international vergleichend getestet. 2001 nahmen in Deutschland 7 Länder und 2006 alle 16 Länder an dieser Studie sowie an IGLU-E 2006, der nationalen Erweiterung, teil. Die nächste Erhebung erfolgt 2011.

Im Folgenden werden nur die Ergebnisse von IGLU-E 2006 dargestellt. Brandenburg hat zwar an IGLU 2001 teilgenommen, da aber nur wenige Vergleichsbundesländer existieren, werden die Ergebnisse an dieser Stelle nicht berichtet.

IGLU hat zum Ziel, die Leseleistungen der Lernenden in der vierten Jahrgangsstufe und die Rahmenbedingungen des Lesenlernens zu erfassen. Die Rahmenbedingungen beziehen sich auf schulische, unterrichtliche sowie außerschulische Aspekte, wie beispielsweise Merkmale des Elternhauses. Diese werden durch Fragebögen für die am Lernprozess beteiligten Personengruppen erhoben. Auf dem gleichen Weg werden die Lesemotivation, das Leseselbstkonzept und das Leseverhalten der Schülerinnen und Schüler ermittelt. Der Lesetest untersucht das Textverständnis, wobei vier Verstehensaspekte unterschieden werden, sowie die Leseintention der Viertklässlerinnen und -klässler.

Im Ländervergleich zu IGLU 2006, der im Dezember 2008 veröffentlicht wurde, erreichten Berliner und Brandenburger Schülerinnen und Schüler 525^{BE} bzw. 540^{BB} Punkte und weichen somit nicht signifikant vom Bundesdurchschnitt ab > [Tab. H3-1](#).

Bei IGLU wurden sowohl literarische als auch informierende Texte untersucht, um den verschiedenen Leseabsichten der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden¹. Berlin erzielte bei den literarischen Texten 527 Punkte, Brandenburg 540 (Deutschland: 549). Bei den informierenden Texten erreichte Berlin 521 und Brandenburg 532 Punkte (Deutschland: 544). Die Differenz der Leseleistung zwischen literarischen und informierenden Texten ist mit 6^{BE} bzw. 8^{BB} Punkten signifikant (Deutschland: 5) > [Tab. H3-1](#).

Bei IGLU werden fünf Kompetenzstufen unterschieden^{M1}, die von der elementaren Lesefähigkeit bis zu einem souveränen Umgang mit Texten reichen. Dabei sind vor allem die erste und zweite sowie die fünfte Kompetenzstufe zu betrachten, da ihnen wegen der unzureichenden bzw. herausragenden Lesekompetenz eine große Bedeutung zukommt.

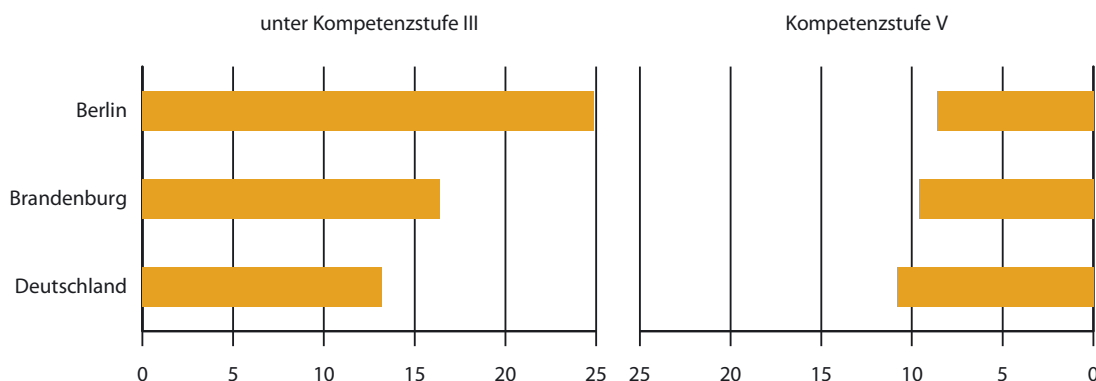
Konzeption von IGLU

Bessere Ergebnisse bei literarischen als bei informierenden Texten

¹ Im Folgenden wird verkürzend von „Berlin“ und „Brandenburg“ gesprochen, womit stets die durchschnittlichen Leistungen der Berliner und Brandenburger Schülerinnen und Schüler gemeint sind.

Schülerinnen und Schüler auf der Kompetenzstufe V sind zu Abstraktionen, Verallgemeinerungen und zur Begründung von Präferenzen fähig. In der Metropolregion sind sie mit 8,6%^{BE} bzw. 9,6%^{BB} vertreten. Berlin führt auf Platz 13 somit die Gruppe der Stadtstaaten an, Brandenburg befindet sich auf Platz 11 im Bundesvergleich (Deutschland: 10,8%) > Abb. H3-1.

H3-1 IGLU-E, Anteil der Schülerinnen und Schüler unter der Kompetenzstufe III und auf der Kompetenzstufe V 2006 in % > Tab. H3-2



Die Schülerinnen und Schüler, welche die Kompetenzstufe III unterschreiten, verfügen lediglich über sehr basale Kompetenzen. Sie können nur Wörter und Sätze dekodieren sowie explizit im Text angegebene Informationen identifizieren und bedürfen „dringend einer besonderen Leseförderung, um in der Sekundarstufe erfolgreich weiterlernen zu können“ (IGLU, 2008). Ihr Anteil liegt in Berlin bei 24,9%, was dem letzten Platz im Ländervergleich entspricht. In Brandenburg beträgt der Anteil 16,4% und weicht damit nicht signifikant vom Bundeswert von 13,2% ab > Abb. H3-1.

Hinsichtlich der Leseleistung schneiden Mädchen in der Regel besser ab als Jungen. Lediglich in Berlin findet sich ein anderes Bild, da nur hier die Jungen etwas besser lesen als die Mädchen. Die Jungen erreichen 526, die Mädchen 524 Punkte. In Brandenburg lesen die Mädchen hingegen mit 548 Punkten deutlich besser als die Jungen mit 532 Punkten (Deutschland: Mädchen: 551, Jungen: 544) > Tab. H3-3.

Neben der Leseleistung wurden auch Fragebögen eingesetzt, um die Rahmenbedingungen des Leseerwerbs zu untersuchen. Hinsichtlich des Leseverhaltens geben in Berlin 15% der Schülerinnen und Schüler an, außerhalb der Schule nie bzw. fast nie zum Vergnügen zu lesen. In Brandenburg beträgt dieser Anteil 21% (Deutschland: 14%). Brandenburg belegt damit im Ländervergleich den vorletzten Platz, Berlin schneidet mit Platz 9 unter den Stadtstaaten am besten ab > Tab. H3-4.

Der soziale Hintergrund der Schülerinnen und Schüler wurde über die Anzahl der Bücher im Elternhaus erfasst, welche Rückschlüsse über den Bildungsstand der Eltern zulässt. Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern schneiden gegenüber Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern bei IGLU 2006 deutlich besser ab. Der Vorsprung der Kinder aus Haushalten mit mehr als 100 Büchern vor den Kindern aus Haushalten mit weniger als 100 Büchern beträgt in Berlin 70 Punkte, in Brandenburg 55 Punkte (Deutschland: 40). Damit weist Berlin im Ländervergleich die höchste, Brandenburg die dritthöchste Differenz zwischen Kindern aus bildungsnahen und bildungsfernen Familien auf > Tab. H3-5.

Betrachtet man die Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung des Migrationshintergrundes, so wird deutlich, dass Berliner Kinder aus Familien ohne Migrationshintergrund (552^{BE} bzw. 542^{BB}) eine deutlich bessere Leseleistung zeigen als Kinder mit Migrationshintergrund. Schülerinnen und Schüler mit einem Eltern-

Bessere Leseleistung bei Kindern ohne Migrationshintergrund

teil das im Ausland geboren wurde, erreichten 517^{BE} bzw. 561^{BB} Punkte (Deutschland: 545). Wurden beide Elternteile nicht in Deutschland geboren, erzielt Berlin 504 und Brandenburg 524 Punkte (Deutschland: 516) > [Tab. H3-6](#).

PISA

Seit 2000 nimmt Deutschland an der internationalen Leistungsmessung PISA (Programme for International Student Assessment) teil; insgesamt haben sich im Jahr 2000 28 OECD-, im Jahr 2003 und 2006 jeweils 30 OECD-Staaten beteiligt. PISA ist von der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) als Systemmonitoring konzipiert, das Aussagen zu wichtigen Aspekten von Bildungssystemen generieren soll, um Steuerungswissen zur weiteren Entwicklung des Schulwesens zu gewinnen. Alle drei Jahre werden von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern Basiskompetenzen erfasst, „die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind“.² Die PISA-Studie konzentriert sich dabei auf die drei Domänen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften, wobei der inhaltliche Schwerpunkt 2000 auf dem Bereich Lesen lag, 2003 auf Mathematik und 2006 auf Naturwissenschaften.

Deutschland hat die internationale PISA-Studie in den Jahren 2000, 2003 und 2006 um zusätzliche Erhebungen auf nationaler und regionaler Ebene erweitert, um einen Ländervergleich zu ermöglichen. An diesen PISA-E-Studien nahmen jeweils ca. 40.000 Schülerinnen und Schüler teil. Berlin konnte die Beteiligungsquote im Jahr 2000 nur an den Gymnasien erfüllen, weshalb schulartübergreifende Vergleiche für dieses Jahr nicht möglich sind.

Die Einzelleistungen der 15-jährigen Jugendlichen werden in den jeweiligen Inhaltsbereichen verschiedenen Kompetenzstufen zugeordnet, die von „elementaren“ Fähigkeiten bis zu „Expertenwissen“ reichen. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler auf der untersten Kompetenzstufe I und darunter kennzeichnet die Risikoschülerschaft, die nicht über hinreichende Basiskompetenzen verfügt. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler auf den höchsten Kompetenzstufen (Ma, NW: Stufe VI, Lesen: Stufe V) kennzeichnet die Schülerschaft, die sich durch herausragende Leistungen im jeweiligen Inhaltsbereich auszeichnet. Wegen der besonderen Bedeutung der untersten bzw. obersten Kompetenzstufe, liegt das Augenmerk im Folgenden besonders auf diesen beiden Gruppen.

Lesekompetenz: Um die Lesekompetenz abzuschätzen, wird anhand verschiedener Textsorten, die sowohl alltags- als auch bildungsbezogene Aspekte verknüpfen, überprüft, inwiefern die Jugendlichen in der Lage sind, einem Text Informationen zu entnehmen, diese zu interpretieren und den Text hinsichtlich seiner Form und seines Inhalts zu reflektieren.

2006 wichen sowohl Berlin als auch Brandenburg mit 488^{BE} bzw. 486^{BB} Punkten nicht signifikant vom OECD- und Bundesdurchschnitt ab (OECD: 492, Deutschland: 495)³. Bei PISA 2003 hatten beide Länder mit 481^{BE} bzw. 478^{BB} noch unterhalb des OECD-Durchschnitts und des Bundesdurchschnitts (491 Punkte) gelegen. Während sich das Abschneiden beider Länder bei PISA 2006 somit leicht verbesserte, war der Zugewinn nur in Brandenburg statistisch signifikant. Im Vergleich zur ersten PISA-Erhebung im Jahr 2000 konnte sich Brandenburg im Jahr 2006 um 22 Punkte deutlich verbessern (Deutschland: 14) > [Abb. H3-2](#).

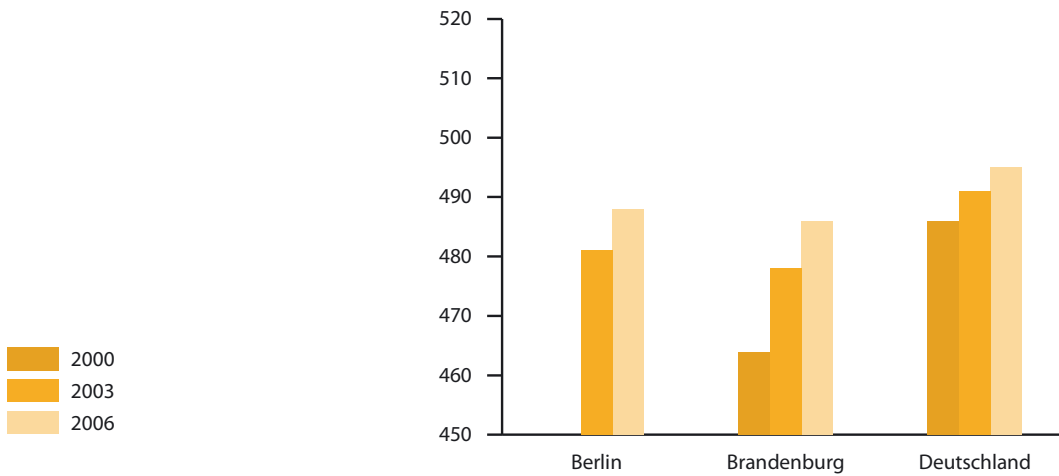
Gegenüber den früheren Datenerhebungen bedeutet dies eine deutliche Anhebung des Leistungsniveaus, denn 2003 lagen beide Länder noch signifikant unter dem OECD-Durchschnitt und unter dem Bundesdurchschnitt von 491 Punkten (481^{BE}, 478^{BB}). Die Differenz des Brandenburger Werts von 464 Punkten zum Bundesdurchschnitt von 486 Punkten war 2000 noch größer > [Abb. H3-2](#).

² Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Opladen 2001, S. 12

³ Der OECD-Durchschnitt liegt, wenn nicht – wie hier – anders angegeben, bei 500 Punkten.

H3-2 Mittelwerte der Lesekompetenz bei PISA 2000 bis 2006 nach Ländern

> Tab. H3-7



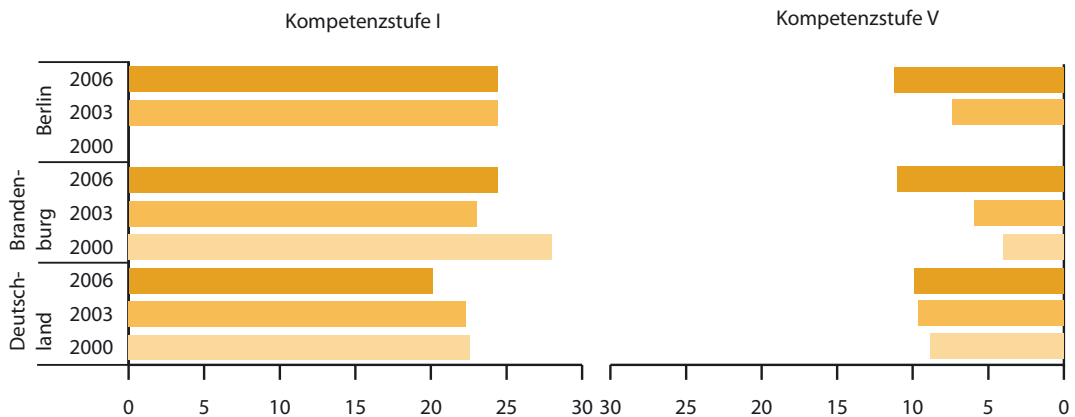
2000
2003
2006

Im Jahr 2006 befinden sich auf der höchsten Kompetenzstufe V 11,2%^{BE} bzw. 11,0%^{BB} der Schülerinnen und Schüler (Deutschland: 9,9%, OECD: 8,6%). Schülerinnen und Schüler auf dieser Kompetenzstufe sind in der Lage, unvertraute und komplexe Texte flexibel zu nutzen. In Bezug auf den Anteil dieser hochkompetenten Schülerinnen und Schüler an der Gesamtschülerschaft steht Berlin an der Spitze der Stadtstaaten, Brandenburg führt hierbei die Gruppe der ostdeutschen Flächenländer an. Die Gruppe der Kompetenzstufe V hat sich 2006 im Vergleich zu 2003 vergrößert (Berlin: 7,4%, Brandenburg: 5,9%). 2000 lag dieser Wert in Brandenburg nur bei 4,0%.

Gruppe leistungsstarker Leser hat sich vergrößert

Der Anteil der Risikoschülerinnen und -schüler (Kompetenzstufe I und darunter) betrug im Jahr 2006 in den beiden Ländern Berlin und Brandenburg jeweils 24,4%. Diese 15-Jährigen waren somit nur zu einem oberflächlichen Verständnis einfacher Texte fähig (Deutschland: 20,0%, OECD: 20,1%). Auch hier schneidet Berlin in der Gruppe der Stadtstaaten am besten ab und Brandenburg belegt im Ländervergleich Platz 12. Der Berliner Anteil an Risikoschülerinnen und -schülern hat sich von 2003 zu 2006 nicht verändert. In Brandenburg lag der Anteil der 15-Jährigen auf der Kompetenzstufe I im Jahr 2000 bei 28,0% und 2003 bei 23,0%, womit er deutlich zurückging, aber 2006 mit 24,4% wieder leicht anstieg > Abb. H3-3.

H3-3 Anteil der Schülerinnen und Schüler auf den Lesekompetenzstufen I und V bei PISA 2000 bis 2006 in % > Tab. H3-8



Mathematische Kompetenz: „In vielen Berufs-, Wirtschafts- und Kulturbereichen stellt die mathematische Kompetenz eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Handeln dar“ (PISA-Konsortium Deutschland, 2008, S.127). Mathematische Kompetenz muss sich bei der Lösung verschiedener Problemsituationen in unterschiedlichen Kontexten erweisen.

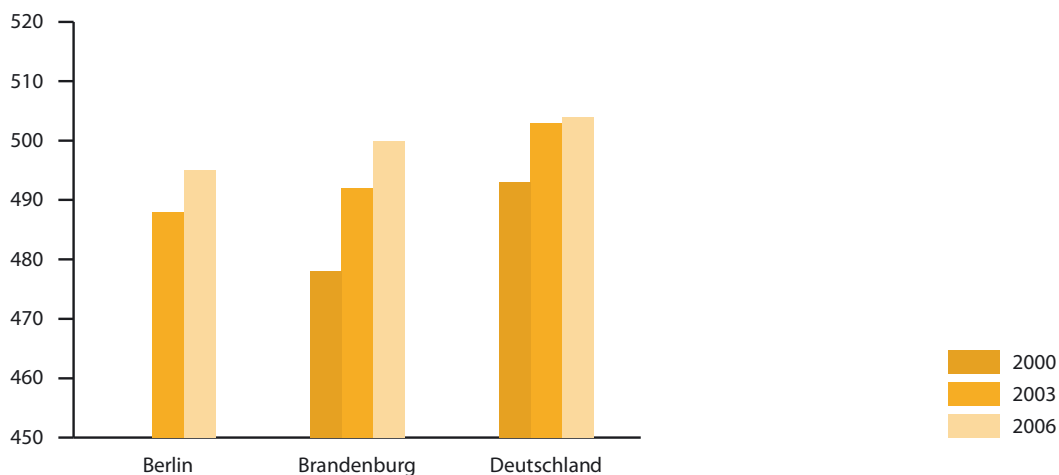
2006 waren sowohl der Berliner Mittelwert von 495 als auch der Brandenburger Mittelwert von 500 Punkten nicht signifikant vom OECD-Durchschnitt verschieden; der deutschlandweite Mittelwert betrug 504 Punkte.

Im Jahr 2003 lag Berlin mit 488 Punkten noch unterhalb des OECD-Durchschnitts, konnte sich also deutlich verbessern und nimmt 2006 einen Platz im Mittelfeld ein. Brandenburg (2003 mit 492 Punkten) konnte sich ebenfalls verbessern. Der Bundesdurchschnitt lag 2003 bei 503 Punkten. In Brandenburg wurden 2000 durchschnittlich 478 erreicht, der Bundesmittelwert betrug 493 Punkte > [Abb. H3-7](#).

Berlin und Brandenburg 2006 im OECD-Durchschnitt in Mathematik

H3-4 Mittelwerte der mathematischen Kompetenz bei PISA 2003 und 2006

> [Tab. H3-7](#)



2006 befinden sich in der Metropolregion 4,5%^{BE} bzw. 5,3%^{BB} der Jugendlichen auf der Kompetenzstufe VI (Deutschland: 4,5%, OECD: 3,3%). Sie verfügen über sehr gute Voraussetzungen für mathematikbezogene Bildungsgänge und Berufe. 2003 lag dieser Anteil in Berlin bei 3,0% bzw. bei 1,9% in Brandenburg. In Brandenburg lag 2000 der Anteil der Jugendlichen auf der Kompetenzstufe V⁴ bei 1,0% > [Tab. H3-9](#).

Betrachtet man demgegenüber die Risikoschülerschaft, so befanden sich 25,8%^{BE} bzw. 22,9%^{BB} der 15-Jährigen auf der Kompetenzstufe I oder darunter (Deutschland: 19,9%, OECD: 21,3%). Diese Schülerinnen und Schüler verfügen somit nicht über grundlegende mathematische Kompetenzen und haben daher keine günstige Prognose für ihre weitere Bildungs- und Berufslaufbahn. 2003 betrug ihr Anteil 26,2%^{BE} und 21,5%^{BB}. 2000 lag er in Brandenburg bei 25,0% > [Tab. H3-9](#).

Naturwissenschaftliche Kompetenz: Naturwissenschaften und Technik beeinflussen unsere „materielle, intellektuelle und kulturelle Umwelt“ (PISA-Konsortium Deutschland, 2008, S.68), weshalb ein Grundwissen in diesen Gebieten wichtig für die gesellschaftliche Partizipation ist. Dabei werden drei Bereiche unterschieden: Naturwissenschaftliche Fragestellungen erkennen, naturwissenschaftliche Phänomene erklären und naturwissenschaftliche Evidenz nutzen. Dieser Lernbereich bildete 2006 den Schwerpunkt der PISA-Erhebung.

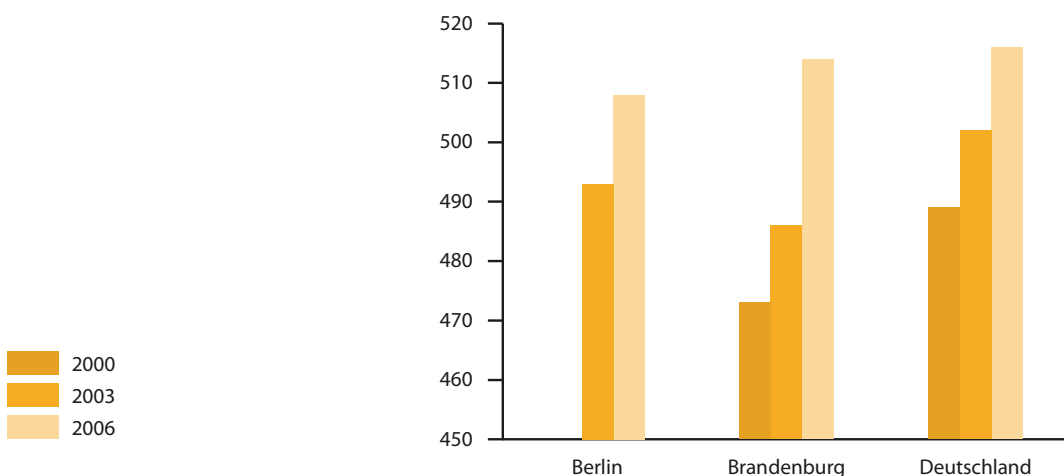
4 Bei PISA 2000 gab es nur die Kompetenzstufen I bis V.

Bei PISA 2006 deutlich bessere Leistungen in Naturwissenschaften

Berlin lag mit 508 Punkten und Brandenburg mit 514 Punkten erstmals signifikant über dem OECD-Durchschnitt (Deutschland: 516). Insgesamt liegt die Metropolregion 2006 im deutschen Mittelfeld.

Beide Länder haben sich gegenüber 2003 deutlich verbessert, kein anderes Land weist einen größeren Zuwachs an Punkten als Brandenburg auf. Während 2003 Berlin mit 493 Punkten nicht signifikant vom OECD-Durchschnitts abwich, aber vom Bundesdurchschnitt (502) befand, lag Brandenburg damals mit 486 Punkten unterhalb beider Durchschnittswerte. Brandenburg war 2000 mit 473 Punkten sowohl unter dem OECD- als auch unter dem Bundesdurchschnitt (489) > Abb. H3-5.

H3-5 Mittelwerte der naturwissenschaftlichen Kompetenz bei PISA 2000 bis 2006 > Tab. H3-7



2006 befinden sich 13,5%^{BE} bzw. 12,9%^{BB} der Schülerinnen und Schüler auf den Kompetenzstufen V und VI (Deutschland: 11,8%, OECD: 9,0%). Diese 15-Jährigen sind sehr gut für natur- oder ingenieurwissenschaftliche Bildungsgänge vorbereitet. 2003 lag der Anteil beider Länder bei 5,6%^{BE} bzw. 3,0%^{BB}.⁵ In Brandenburg befanden sich 2000 3,0% Schülerinnen und Schüler auf der Kompetenzstufe V > Tab. H3-10.

Auf bzw. unter der Kompetenzstufe I befanden sich in Berlin 20,4% der 15-Jährigen, in Brandenburg waren es 15,7% (Deutschland: 15,4%, OECD: 19,2%). Diesen Schülerinnen und Schülern fehlen naturwissenschaftliche Basiskompetenzen, d. h. sie sind nicht in der Lage, einfache Phänomene naturwissenschaftlich zu erklären und naturwissenschaftliche Informationen zu interpretieren. 2003 lag der Anteil der Jugendlichen auf der Kompetenzstufe I oder darunter in Berlin bei 26,3% und in Brandenburg bei 24,0%, wo er allerdings 2000 mit 31,0% noch deutlich größer gewesen war > Tab. H3-10.

Ergebnisse von PISA 2003 und PISA nach 2006 nach Schularten: Über die bislang berichteten Länderwerte hinausgehend ist es interessant, die Ergebnisse weiter zu differenzieren, da die 15-jährigen Schülerinnen und Schüler in Berlin und Brandenburg an verschiedenen Schularten unterrichtet werden und diese sich möglicherweise in Bezug auf das Abschneiden bei PISA unterscheiden. In beiden Ländern werden bei PISA Stichproben der Schülerinnen und Schüler von Realschulen, Gesamtschulen sowie Gymnasien getestet, in Berlin auch von Hauptschulen.

Der Vergleich des Abschneidens der Schülerinnen und Schüler der verschiedenen Schularten sowie im Vergleich der Erhebungen von 2003 und 2006 zeigt über die Inhaltsbereiche hinweg ein ähnliches Muster. An den Gymnasien werden die höchsten

⁵ Bei PISA 2000 und 2003 gab es nur die Kompetenzstufen I bis V.

Punktzahlen erreicht und das Gymnasium ist auch diejenige Schulart, die sich über die Erhebungszeitpunkte hinweg am stärksten verbessern konnte. Die anderen Schularten haben sich hingegen kaum bzw. gar nicht verbessert oder sind sogar hinter ihren Leistungen zurückgeblieben. Die oben berichtete Verbesserung beider Länder geht somit vor allem auf den Leistungsanstieg an den Gymnasien zwischen 2003 und 2006 zurück.

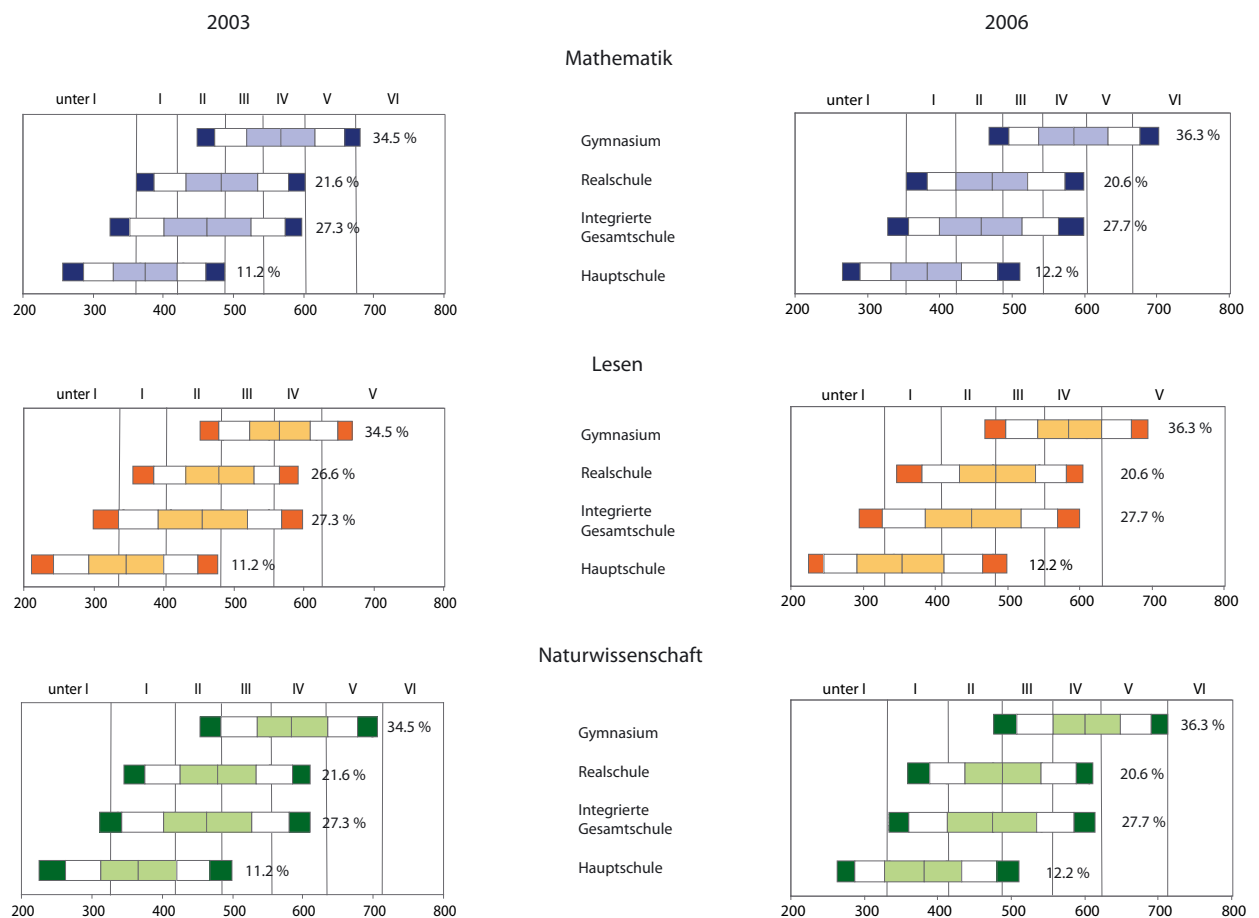
Über Inhaltsbereiche hinweg deutliche Unterschiede zwischen den Schularten

Die großen Unterschiede zwischen den Schularten lassen sich anhand der Darstellungen in Perzentilbändern⁶ verdeutlichen und zeigen sich in Berlin insbesondere im Vergleich der Gymnasien mit den Hauptschulen, zwischen deren Leistungsverteilungen es kaum Überlappungen gibt. So entsprechen die Leistungen der stärksten Hauptschülerinnen und -schüler in etwa den Leistungen der schwächsten Gymnasiastinnen und Gymnasiasten > Abb. H3-6, H3-7.

Die Real- und Gesamtschulen befinden sich bezüglich ihres Leistungsniveaus zwischen den Gymnasien und Hauptschulen. An den Gesamtschulen ist im Vergleich zu den anderen Schularten eine größere Leistungstreuung auszumachen, was darauf zurückzuführen ist, dass hier Schülerinnen und Schüler mit Haupt-, Real- und Gymnasialniveau an einer Schulart gemeinsam unterrichtet werden, die PISA-Ergebnisse aber nicht nach Kursniveaus differenziert berichtet werden.

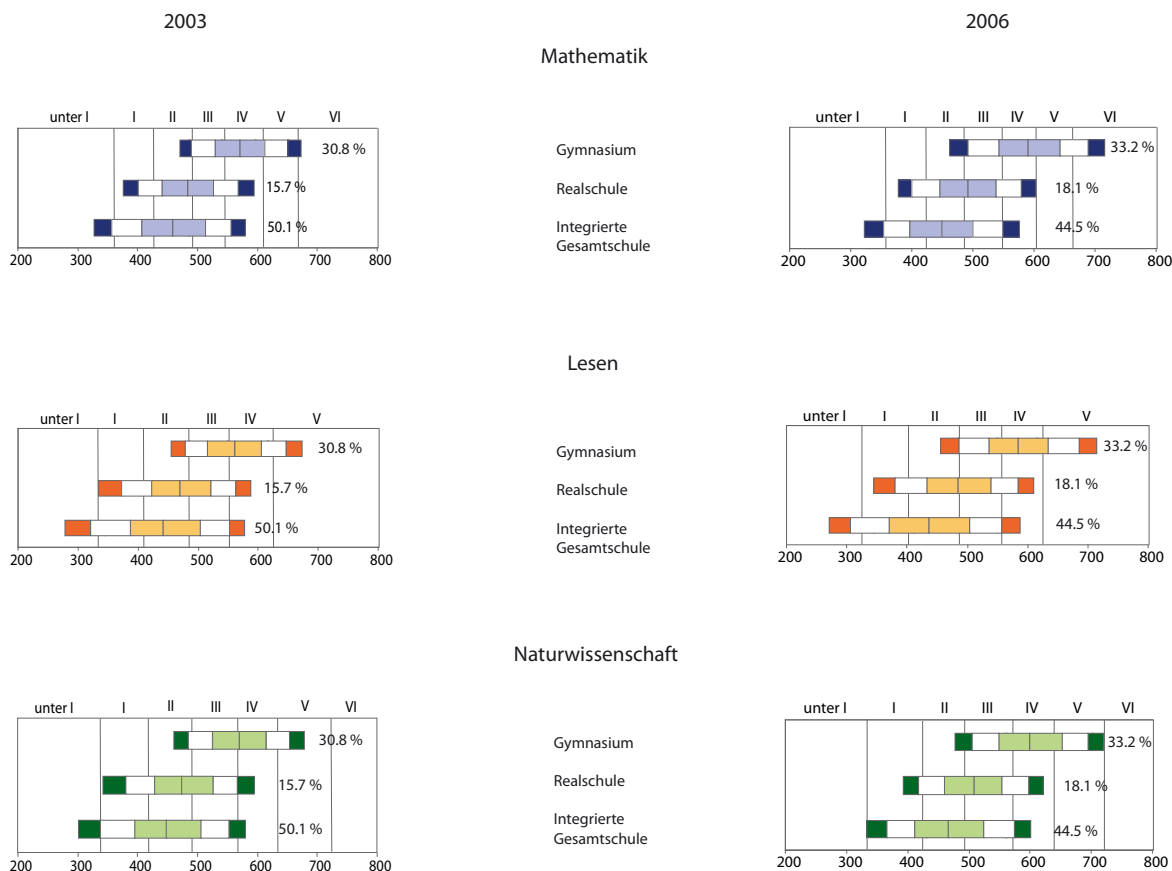
Berlin weist allgemein eine sehr hohe Leistungstreuung auf. Auf Brandenburg trifft dies lediglich auf den Bereich Mathematik zu > Abb. H3-6, H3-7.

H3-6 Perzentilbänder⁶ in den Domänen Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften nach Schularten in Berlin bei PISA 2003 und 2006 > Tab. H3-11



6 Die Prozentangaben in den Grafiken bezeichnen die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schularten

H3-7 Perzentilbänder⁷ in den Domänen Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften nach Schularten in Brandenburg bei PISA 2003 und 2006
 > Tab. H3-12



Zusammenhang zwischen Testleistung und sozialer Herkunft als Indikator für die Chancengerechtigkeit eines Bildungssystems

Testleistung und soziale Herkunft (Sozialgradient): Faktoren sozialer Herkunft > A stehen in einem bedeutsamen Zusammenhang mit schulischen Leistungen. Da sich die Schülerschaften der einzelnen Länder in ihrer sozialen Zusammensetzung erheblich unterscheiden, sind schon aus diesem Grund Differenzen in den Länderleistungsniveaus zu erwarten. Eine wichtige Frage ist es, wie hoch der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzstand der Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Ländern ist. Der Sozialgradient als ein Indikator für Chancengerechtigkeit quantifiziert die Stärke dieses Zusammenhangs.

Der Sozialgradient ist 2006 in Berlin der zweithöchste aller Länder. In Brandenburg entspricht die Stärke des Zusammenhangs zwischen der sozialen Herkunft und den Leistungen der Schülerinnen und Schüler etwa dem Bundeswert. Allerdings ist der Sozialgradient zwischen 2000 und 2006 in Brandenburg bedeutsam angestiegen. Im Jahr 2000 hatte Brandenburg den niedrigsten Sozialgradienten im Ländervergleich aufgewiesen. Allerdings ist zu beachten, dass die soziale Heterogenität der Berliner Bevölkerung weitaus größer ist als die Brandenburgs, so dass sozial bedingte Bildungsunterschiede in Brandenburg weniger akzentuiert auftreten können.

⁷ Die Prozentangaben in den Grafiken bezeichnen die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schularten

Die ELEMENT-Studie in Berlin

ELEMENT⁸ ist eine Längsschnittstudie, die die Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern in Deutsch und Mathematik über mehrere Jahre verfolgt hat (Lehmann & Lenkeit, 2008). Bei der letzten Erhebung konnten auch Englischleistungen erfasst werden. Zusätzlich zu den Leistungen der Schülerinnen und Schüler wurde eine Vielzahl von Merkmalen zu schulbezogenen Einstellungen und zum familiären Hintergrund erhoben. Die Rezeption der Studienergebnisse konzentrierte sich auf die Frage, ob der – im Vergleich zur regulären 6-jährigen Grundschulzeit – frühzeitige Übergang besonders leistungsstarker bzw. in Teilbereichen besonders talentierter Schülerinnen und Schüler nach der 4. Jahrgangsstufe auf ein sogenanntes grundständiges Gymnasium bei diesen Kindern zu einer verbesserten Leistungsentwicklung führt.

Anlage der Untersuchung und Datenbasis: Die Erhebung erfolgte in drei Wellen in den Jahren 2003 bis 2005. Die Ausgangsstichprobe umfasste rund 3.300 Berliner Grundschülerinnen und -schüler am Ende der Jahrgangsstufe 4 (140 Klassen aus 71 Schulen) und alle 1.700 Schülerinnen und Schüler des 5. Jahrgangs der grundständigen Gymnasien (59 Klassen aus 31 Schulen). Die Folgeerhebungen fanden jeweils zum Schuljahrsende statt, als sich die Schülerkohorte in der 5. und 6. Jahrgangsstufe befand. Wie bei allen Längsschnittstudien kam es im Laufe der Zeit zu Ausfällen, insbesondere die Zusatzerhebungen. Z. B. zu den häuslichen Rahmenbedingungen, betrafen, aber bei ELEMENT insgesamt relativ gering waren. So nahmen an der dritten Erhebung wiederum alle 71 Grundschulen und 31 grundständigen Gymnasien mit insgesamt 4.664 Schülerinnen und Schülern aus 193 Klassen teil.

Diejenigen 7% der Schülerschaft eines Jahrgangs, die an grundständige Gymnasien übergehen > D4, stellen eine hoch ausgelesene Teilgruppe dar, denn der vorzeitige Übergang ans Gymnasium ist an spezielle Zugangsbedingungen geknüpft.^{M4} Die Berliner grundständigen Gymnasialklassen sind aufgrund dieser Auswahlmechanismen sozial und leistungsmäßig wesentlich homogener als die entsprechenden Grundschulklassen der 5. und 6. Jahrgangsstufe. Sie sind auch homogener als die jeweils in Jahrgangsstufe 7 beim regulären Übergang aus der Grundschule entstehenden Gymnasialklassen. Effekte differenzieller Leistungsentwicklung in dieser hoch selektierten Gruppe der grundständigen Gymnasialschülerinnen und -schüler sind daher nur sehr bedingt als Programmeffekte der Schulform Gymnasium an sich zu interpretieren.

Ergebnisse der ELEMENT-Studie: Sowohl in den Grundschulen als auch in den grundständigen Gymnasialklassen haben die Kenntnisse und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich des Lese- und Mathematikverständnisses im Verlauf der Untersuchung bis zur Jahrgangsstufe 6 teilweise beträchtlich zugenommen.⁹ In den grundständigen Gymnasialklassen sind gleich zu Beginn der fünften Klasse im Durchschnitt höhere Leistungen zu beobachten als in den altersgleichen Grundschulklassen. Schülerinnen und Schüler mit besonders niedrigem Kompetenzstand sind dort kaum anzutreffen, d. h. der Unterricht kann in den grundständigen Gymnasialklassen auf einem höheren Leistungsniveau beginnen als an den Grundschulen.

In den Grundschulen, zu deren Aufgaben es u. a. gehört, die besonders schwachen Schülerinnen und Schüler zu fördern, sind kompensatorische Erfolge im Leseverständnis erkennbar: Der Leistungszuwachs ist absolut betrachtet etwas höher als in den grundständigen Gymnasialklassen.

Grundschulen fördern leistungsschwächere Schüler in besonderem Maße

⁸ ELEMENT steht für Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis / Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin.

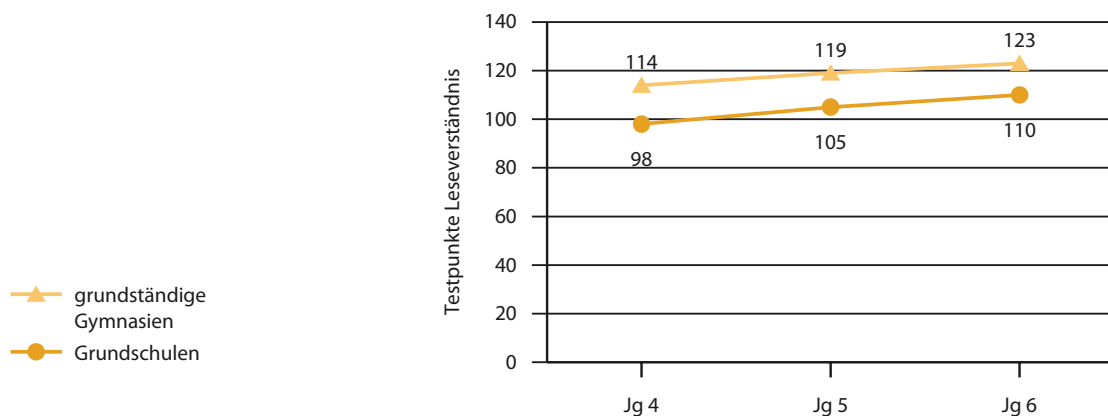
⁹ In Englisch liegen keine Entwicklungsbefunde vor, da Daten nur zum dritten Erhebungszeitpunkt erfasst wurden. Im Vergleich der Schularten sind hier ähnliche Leistungsabstände festzustellen wie in Deutsch und in Mathematik.

Parallele Lernfortschritte in Grundschulen und grundständigen Gymnasien

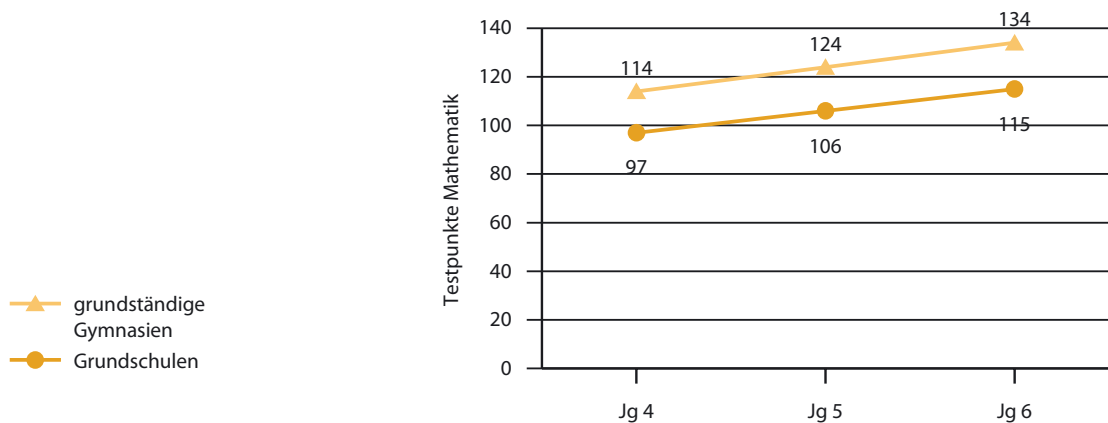
In Mathematik sind die Lernfortschritte in den grundständigen Gymnasialklassen etwas höher, beschränken sich aber auf eine relativ kleine Gruppe innerhalb der Gymnasialschülerinnen und -schüler. Die Unterschiede hinsichtlich der Lernfortschritte sind gemessen am mittleren Leistungsniveau der beiden Gruppen gering. Insgesamt entwickelt sich das mittlere Leistungsniveau der Grundschülerinnen und -schüler im Leseverständnis und in Mathematik fast im selben Maße wie das der grundständigen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, d. h. über die Zeit öffnet sich keine „Leistungsschere“ zwischen den beiden Gruppen > [Abb. H4-1, H4-2](#).

Betrachtet man allerdings die Lernentwicklungen der Schülerinnen und Schüler differenziert nach verschiedenen Leistungsstufen, so sind größere Unterschiede zu entdecken. Dabei schneiden die Grundschulen im Hinblick auf die Kompensation von Lernrückständen vor allem im unteren Segment – wenn auch in Deutsch und Mathematik unterschiedlich akzentuiert – besonders positiv ab.

H3-8 Durchschnittliche Lernstände im Leseverständnis (in Punkten) von Berliner Schülerinnen und Schülern in Grundschulen und grundständigen Gymnasien zu drei Erhebungszeitpunkten > [Tab. H3-11](#)



H3-9 Durchschnittliche Lernstände in Mathematik (in Punkten) von Berliner Schülerinnen und Schülern in Grundschulen und grundständigen Gymnasien zu drei Erhebungszeitpunkten > [Tab. H3-11](#)



Im Laufe der zwei Schuljahre verändern sich die Leistungsunterschiede (Leistungsheterogenität) innerhalb der beiden Schulformen auf unterschiedliche Weise. In den Grundschulen nähern sich die Leistungen der Kinder im Leseverständnis einander an, in Mathematik dagegen nehmen die Leistungsunterschiede zu. In den grundständigen Gymnasialklassen gibt es diesbezüglich keine klare Tendenz.

Die Analyse, welche Merkmale in besonders engem Zusammenhang mit dem frühzeitigen Übergang in grundständige Gymnasialklassen stehen, stellte als wichtige Faktoren die allgemeinen kognitiven Lernvoraussetzungen und die Fachleistungen fest. Es bemühen sich vornehmlich Eltern solcher Kinder um einen vorzeitigen Übergang aufs Gymnasium, die zuvor in der Grundschule besonders hohe Kompetenzniveaus erreicht haben > D4. Dabei wechseln Mädchen bei gleichen Lernvoraussetzungen etwas häufiger an grundständige Gymnasien als Jungen. Es zeigt sich ein Zusammenhang zwischen der Bildungsnähe sowie dem Ausbildungsabschluss der Eltern und einem vorzeitigen Übergang.

Hinsichtlich des Zusammenhangs von Fachleistungen und familiärem Hintergrund zeigt die Gegenüberstellung von Bildungsabschluss der Eltern und Lernentwicklung einen durchgängigen Zusammenhang zwischen der Fachleistung und der Bildungsnähe des Elternhauses und bestätigt somit die bisherigen nationalen und internationalen Befunde (PISA-Konsortium Deutschland, 2008). Hinsichtlich der Entwicklungsverläufe zeigen Grundschul Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern vor allem Leistungszuwächse im Leseverständnis, aber nicht in Mathematik.

Kinder mit Migrationshintergrund^{M5} sind in der Grundschule und in den grundständigen Gymnasialklassen in unterschiedlichem Maße vertreten sowie in unterschiedlicher Zusammensetzung hinsichtlich ihrer Herkunftsländer. Die Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund sind an den Grundschulen im Bereich Leseverständnis zu Beginn der Studie ausgesprochen groß; allerdings gelingt es im Untersuchungszeitraum, diese nennenswert zu reduzieren. An den Gymnasien hingegen sind die Differenzen zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund von Beginn an eher unbedeutend.

Zur Frage der Korrelation zwischen den erreichten Fachleistungen und Merkmalen des Herkunftsmilieus (Schulabschluss der Eltern und Bücherbestand zu Hause) stellt die Studie keine Entkopplungseffekte fest.

Statistische Re-Analysen des ELEMENT-Datensatzes (Baumert, Becker, Neumann & Nikolova, Manuskript in Begutachtung) unterstreichen das bildungspolitisch interessante Ergebnis, dass die Entwicklungsverläufe sehr guter Schülerinnen und Schüler in der Grundschule und den grundständigen Gymnasien sich parallel gestalten. Dieser Befund wird von den Autoren nicht nur für die relativ unterrichtsunabhängige Domäne Lesen, sondern auch für Mathematik festgestellt. Insbesondere das Ausbleiben positiv-differenzieller Effekte der Schnellläuferangebote gibt Anlass zu konzeptioneller Reflexion dieser Programme.

Keine Entkopplung von sozialer Herkunft und Fachleistung in beiden Schulformen

Methodische Erläuterungen

> **M1: Kompetenzstufen** (I) Dekodieren von Wörtern und Sätzen; (II) explizit angegebene Einzelinformationen im Text identifizieren; (III) relevante Einzelheiten und Informationen im Text auffinden und miteinander in Beziehung setzen; (IV) zentrale Handlungsabläufe auffinden und die Hauptgedanken des Textes erfassen und erläutern und (V) Abstrahieren, Verallgemeinern und Präferenzen begründen.

> **M2: PISA-Teilnehmerländer** An PISA (2006) teilnehmende Staaten: Finnland, Kanada, Japan, Neuseeland, Australien, Niederlande, Korea, Deutschland, Vereinigtes Königreich, Tschechische Republik, Schweiz, Österreich, Belgien, Irland, Ungarn, Schweden, Polen, Dänemark, Frankreich, Island, USA, Slowakische Republik, Spanien, Norwegen, Luxemburg, Italien, Portugal, Griechenland, Türkei, Mexiko.

> **M3: Perzentilbänder** stellen Verteilungen von Daten vergleichend dar. Bei der Darstellung in Perzentilbändern werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer anhand der Perzentilwerte 5, 25, 50, 75 und 95 eingeteilt, welche angeben, wie hoch die erreichte Punktzahl an einer bestimmten Stelle der Verteilung ist. Bei einem Perzentilwert von 95 kann man somit den Punktwert ablesen, ab welchem die besten 5% der Schülerschaft beginnen. Die Perzentilwerte 75 und 25 kennzeichnen das obere und untere Viertel der Schülerschaft und zeigen die Spannweite der mittleren 50% um den Mittelwert, welcher durch einen senkrechten Strich markiert ist.

> **M4: Grundständige Gymnasien** Zu den institutionellen Voraussetzungen, um Gymnasialklassen ab der fünften Jahrgangsstufe einzurichten, zählen altsprachliche oder bilinguale Schwerpunkte im Schulprofil oder Schnellläuferklassen, in denen das Abitur in zwölf Jahren erreicht werden kann, während zum Zeitpunkt der ELEMENT-Untersuchung noch dreizehn Jahre die Regel darstellten.

> **M5: Migrationshintergrund in der ELEMENT-Studie** Die ELEMENT-Studie ist eine auf Berlin beschränkte Längsschnitterhebung, in der zu drei Zeitpunkten die Mathematik- und Lesekompetenzen von Grundschulkindern gemessen wurden. Die Definition des Merkmals Migrationshintergrund wechselte von der zweiten zur dritten Erhebung. In der dritten Erhebung wurden vier Kategorien unterschieden: (1) Schülerinnen und Schüler, bei denen mindestens ein Elternteil in Deutschland geboren und deren Erstsprache Deutsch ist, (2) Kinder, bei denen höchstens ein Elternteil in Deutschland geboren und deren Erstsprache eine andere als Deutsch ist, (3) Kinder, deren Eltern beide im Ausland geboren sind und deren Erstsprache eine andere als Deutsch und (4) Kinder, deren Eltern beide im Ausland geboren sind und deren Erstsprache Deutsch ist.

H4 Vergleichsarbeiten

Vergleichsarbeiten¹ bilden ein weiteres Element des Qualitätssicherungssystems, welches im KMK-Beschluss zum Bildungsmonitoring festgeschrieben wurde > [Einleitung H](#). Vergleichsarbeiten orientieren sich an dem länderübergreifenden Kompetenzmodell der Bildungsstandards und ermöglichen den Lehrkräften einen „externen“ Blick auf das Leistungsprofil der einzelnen Schülerinnen und Schüler sowie der Klasse insgesamt. Mit Hilfe der Vergleichsarbeiten können Stärken und Schwächen der Lernenden auch in Hinblick auf einzelne Inhaltsbereiche und Aufgaben analysiert werden.

Vergleichsarbeiten geben den Lehrkräften somit einen Einblick in die Erträge des Unterrichts sowie deren Entwicklung im zeitlichen Verlauf, sie liefern Hinweise zur gezielten Förderung der Schülerinnen und Schüler und leisten auf diese Weise einen potenziellen Beitrag zur Verbesserung des Unterrichts.

Neben ihrer Orientierung an den Bildungsstandards zeichnen sich Vergleichsarbeiten dadurch aus, dass sie jährlich und flächendeckend an allen öffentlichen Schulen durchgeführt werden. Schulen in privater Trägerschaft können auf Wunsch an den Vergleichsarbeiten teilnehmen. Eltern und Lehrkräfte erhalten differenzierte Rückmeldungen über die Leistungsstände der Schülerinnen und Schüler und den Förderbedarf der Klasse.

Vergleichsarbeiten liefern Hinweise für die gezielte Förderung und die Unterrichts- und Schulentwicklung

Vergleichsarbeiten in der Jahrgangsstufe 3 (VERA 3)

An den Grundschulen in Berlin und Brandenburg wurden seit dem Schuljahr 2004/05 an allen öffentlichen Schulen Vergleichsarbeiten bzw. Orientierungsarbeiten am Ende der Jahrgangsstufe 2 (VG2/OA2) und zu Beginn der Jahrgangsstufe 4¹ (VERA 4) in Mathematik und Deutsch verpflichtend durchgeführt. Mit dem Beschluss der KMK, in allen Ländern eine einheitliche Vergleichsarbeit in der Primarstufe einzuführen, wurden seit dem Schuljahr 2007/08 in Berlin und Brandenburg die VG2/OA2 und VERA4 durch eine Vergleichsarbeit am Ende der Jahrgangsstufe 3 (VERA 3) ersetzt.

VERA 3 umfasst die beiden Fächer Deutsch und Mathematik, wobei die getesteten Teilbereiche pro Fach über die Jahre variieren. Die Entwicklung der Tests für VERA 3 erfolgt in Zusammenarbeit von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen² der Erziehungswissenschaften, Fachdidaktik und Psychologie mit Lehrkräften aller Bundesländer. Bei der Testentwicklung werden mehr Aufgaben entwickelt als eingesetzt werden können, um diese in Vorstudien (sogenannten Pilotierungen) erproben und eine Auswahl geeigneter Aufgaben treffen zu können. Pro Fach umfassen die Tests Aufgaben mehrerer Inhaltsbereiche und verschiedener Schwierigkeitsgrade, um Schülerleistungen verschiedener Leistungsniveaus differenziert erfassen zu können.

Entwicklung und Erprobung von VERA in Zusammenarbeit von Wissenschaft und Lehrkräften

In Berlin und Brandenburg koordiniert das Institut für Schulqualität (ISQ) die Erhebung, unterstützt die Schulen bei der internetbasierten Dateneingabe und fasst die zentralen Ergebnisse pro Land in einem Bericht zusammen, welcher den Schulen zugesandt und auf den Internetseiten des ISQ zum Download bereitgestellt wird (Kuhl & Harych, 2008 a, b).

Zudem meldet das ISQ die Ergebnisse von VERA 3 hinsichtlich der Lösungsanteile der Klasse sowie der einzelnen Schülerinnen und Schüler an die Lehrkräfte und Eltern pro Inhaltsbereich zurück. Zusätzlich wird bei VERA 3 für jeden Inhaltsbereich zurückgemeldet, welches Fähigkeitsniveau jedes Kind erreicht hat, wobei drei Fähigkeits-

Rückmeldung der Lösungsanteile und Fähigkeitsniveaus an Eltern und Lehrkräfte

¹ Die Aufgaben wurden von Wissenschaftlern des ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München) für VA 2/OA2 bzw. der Universität Koblenz-Landau für VERA4 gemeinsam mit Lehrkräften entwickelt, in Stichproben getestet und normiert.

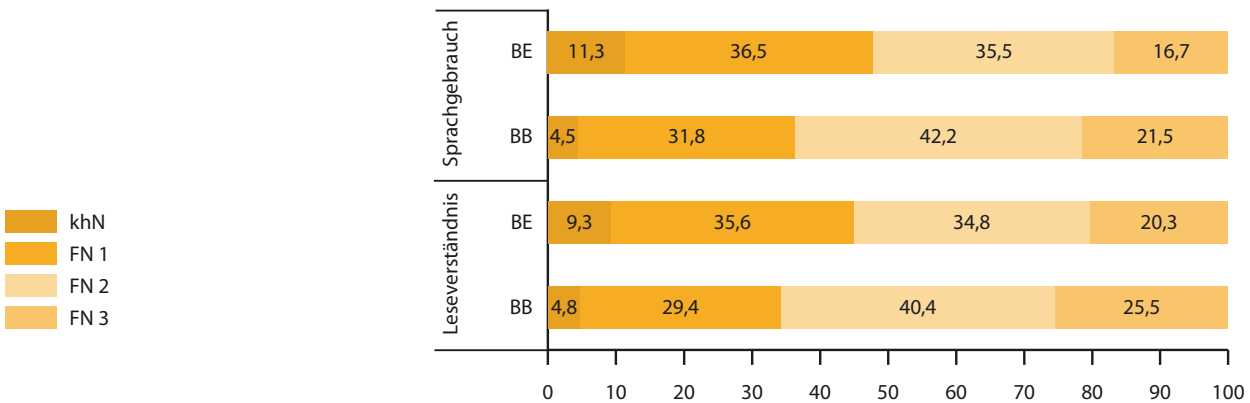
² Die Aufgaben von VERA 3 in den Schuljahren 2007/08 und 2008/09 werden von Lehrkräften gemeinsam mit Wissenschaftlern der Universität Koblenz-Landau entwickelt, getestet und normiert. Ab dem Durchgang 2009/10 geht die Aufgabenentwicklung für VERA 3 an das IQB (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen) in Berlin über.

Mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler mit erweiterten oder fortgeschrittenen Fähigkeiten in Deutsch

niveaus unterschieden werden³. Schülerinnen und Schüler auf FN1 sind in der Lage, grundlegende Aufgaben mit hinreichender Sicherheit zu lösen, auf FN2 werden auch Aufgaben mittlerer Schwierigkeit mit hinreichender Sicherheit gelöst. Schülerinnen und Schüler auf FN3 sind schließlich auch fähig, Aufgaben zu lösen, die fortgeschrittene Fähigkeiten erfordern.

Bei VERA 3 im Schuljahr 2007/08 umfasste der Deutstest drei Texte mit Aufgaben zu den Inhaltsbereichen Leseverständnis und Sprache & Sprachgebrauch untersuchen. In Berlin und Brandenburg erreichten 55%^{BE} bzw. 65%^{BB} der Schülerschaft im Leseverständnis das Fähigkeitsniveau 2 oder 3 und hatten somit erweiterte oder fortgeschrittene Fähigkeiten gezeigt. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch für den Inhaltsbereich Sprache & Sprachgebrauch untersuchen, mit welchem die Fähigkeit des Umgangs mit Sprache erfasst wird > Abb H4-1.

H4-1 Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Fähigkeitsniveaus im Fach Deutsch bei VERA 3 im Schuljahr 2007/08 in % > Tab. H4-1

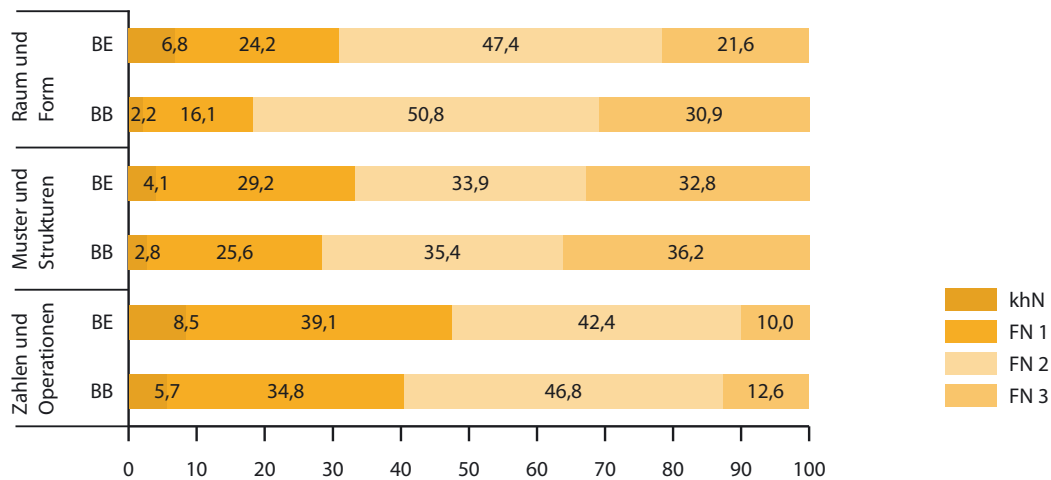


Deutliche Leistungsunterschiede zwischen den Inhaltsbereichen in Mathematik

Im Fach Mathematik wurden zum Ende des Schuljahres 2007/08 in der dritten Jahrgangsstufe die Inhaltsbereiche Zahlen & Operationen, Muster & Strukturen und Raum & Form getestet (Kuhl & Harych, 2008 a, b). Beim Vergleich der Verteilungen der Berliner und Brandenburger Schülerinnen und Schüler auf die Fähigkeitsniveaus zeigen sich große Unterschiede zwischen den verschiedenen Inhaltsbereichen > Abb H4-2.

Während die große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler im Inhaltsbereich Raum & Form mit FN2 oder FN3 erweiterte bzw. fortgeschrittene Fähigkeiten zeigt (BE: 69%, BB: 82%), gelingt dies im Bereich Zahlen & Operationen in Berlin und Brandenburg nur 52%^{BE} bzw. 60%^{BB}. Im Bereich Muster & Strukturen, welcher nicht als separates Themenfeld in den Berliner und Brandenburger Rahmenlehrplänen verankert ist, gelingt es knapp einem Drittel der Schülerinnen und Schüler nicht, das FN2 zu erreichen.

³ Zusätzlich zu den 3 Fähigkeitsniveaus gab es noch einen Bereich (khN, kein hinreichender Nachweis für FN1), welchem Schülerinnen und Schüler zugeordnet wurden, wenn ihre Leistungen nicht ausreichten, um eine Zuordnung zu FN 1 zu gewährleisten.

H4-2 Verteilungen der Schülerinnen und Schüler auf die Fähigkeitsniveaus im Fach Mathematik bei VERA 3 im Schuljahr 2007/08 in % > Tab. H4-1


Differenziert man die Ergebnisse von VERA 3 nach Geschlecht, so zeigen sich geringe Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen > Tab H4-2. In den beiden Inhaltsbereichen im Fach Deutsch schneiden Mädchen durchschnittlich etwas besser ab als Jungen, in Mathematik zeigte sich in allen drei Inhaltsbereichen das Gegenteil.

Deutlichere Unterschiede als nach Geschlecht wurden bei der Differenzierung nach dem Migrationshintergrund deutlich. Dieser wurde im Rahmen von VERA 3 mithilfe der Angabe der Lehrkraft zur Verkehrssprache des Kindes zu Hause erhoben. Während die Unterschiede zwischen Kindern deutscher und nichtdeutscher Herkunft in Brandenburg relativ gering ausfielen, waren sie in Berlin deutlich. Schülerinnen und Schüler deutscher Herkunft schnitten in allen Inhaltsbereichen von VERA 3 durchschnittlich besser ab als Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunft > Tab H4-3.

Für Berlin und Brandenburg regionalisiert werden die Ergebnisse zum Inhaltsbereich Leseverständnis beispielhaft dargestellt. Die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern gilt als eine wichtige Schlüsselkompetenz für den Wissenserwerb in der Grundschule und das lebenslange Lernen (Bos et al., 2004). Bei den Berliner Bezirken sowie den Brandenburger Mittelbereichen werden erhebliche Unterschiede in den Anteilen der Schülerinnen und Schüler auf FN 3 deutlich, d. h. der Schülerinnen und Schüler mit fortgeschrittenen Fähigkeiten im Lesen > Abb. H4-3.

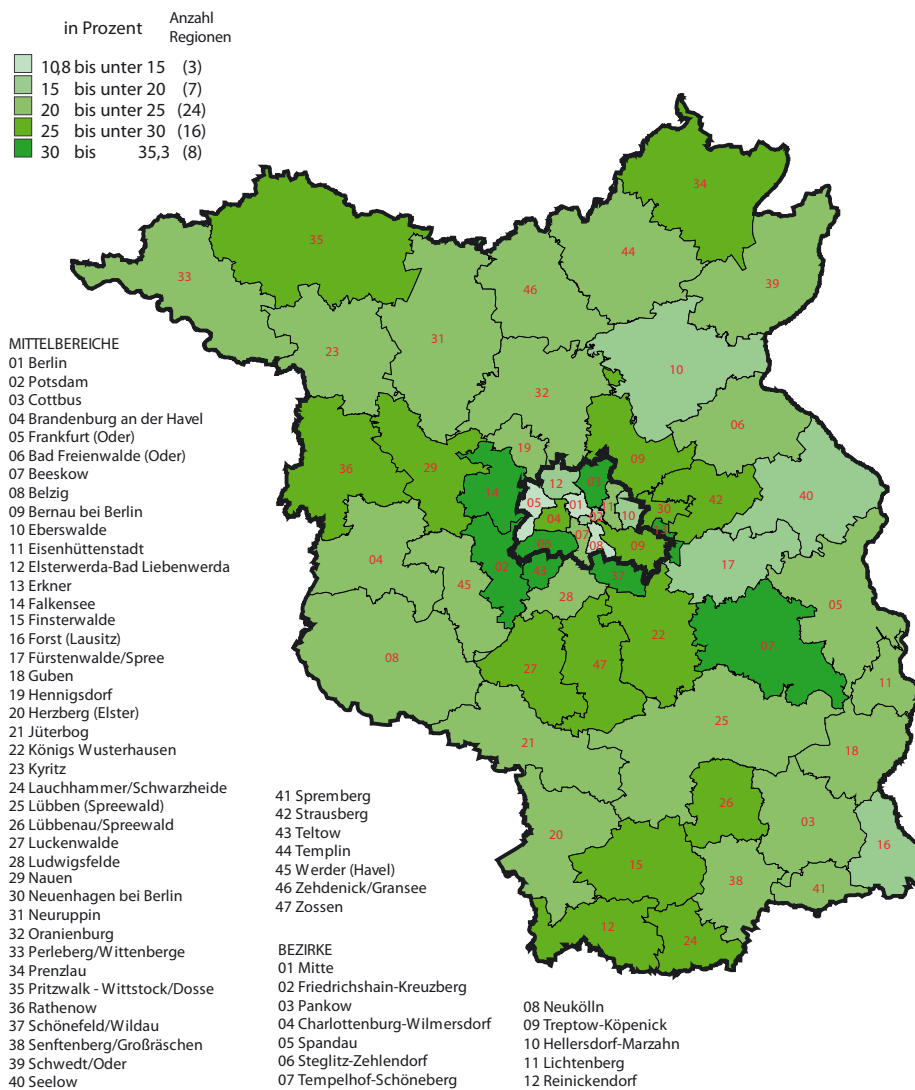
Hohe Anteile von Schülerinnen und Schülern auf FN 3 weisen innerhalb von Berlin vor allem die Bezirke Pankow und Steglitz-Zehlendorf auf. Regionen mit einem hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern auf FN3 finden sich in Brandenburg vor allem in den Randregionen Berlins, aber auch im Mittelbereich Beeskow.

Geringe Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen

In Berlin in allen Inhaltsbereichen deutlich bessere Leistungen der Schülerinnen und Schüler deutscher Herkunft

Erhebliche regionale Leistungsunterschiede in der Metropolregion

H4-3 Anteil der Schülerinnen und Schüler auf Fähigkeitsniveau 3 im Leseverständnis bei VERA 3 2007/08 nach Berliner Bezirken und Brandenburger Mittelbereichen > Tab. H4-4

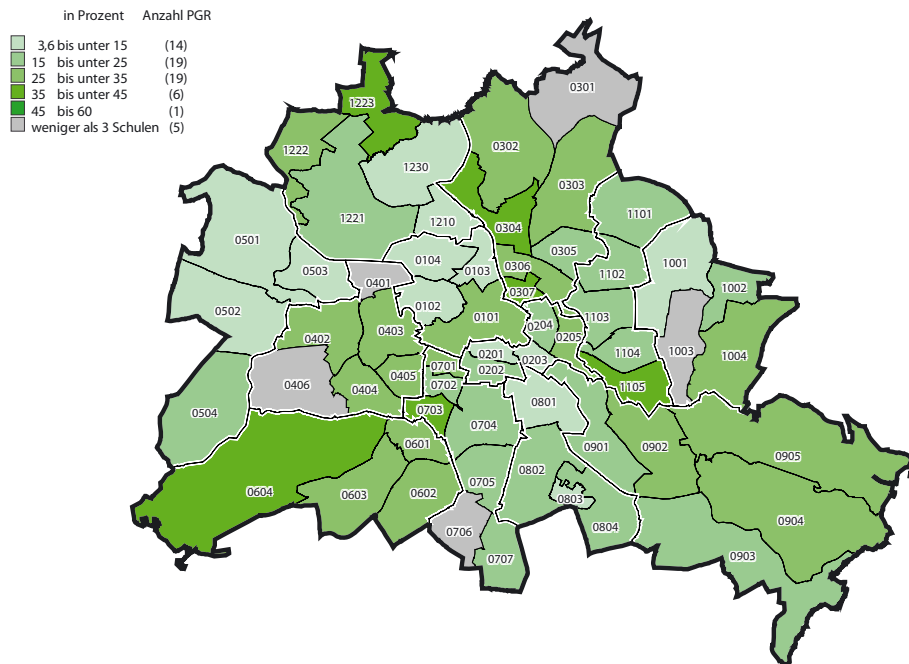


Während die Anteile der Schülerinnen und Schüler in > Abb. H4-3 für Berlin auf der Ebene der 12 Bezirke dargestellt wurden, gibt > Abb. H4-4 ein differenzierteres Bild der Anteile der Schülerschaft auf FN3 in den Berliner Prognoseräumen.

Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Berlin variieren erheblich, was sich an den großen Differenzen zwischen den Prognoseräumen zeigt. Verdeutlicht man die Darstellungen für Berlin darüber hinaus nach dem Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler > Abb. 2 und Abb. 4 (im Anhang E) zeigen sich relativ geringe Anteile von Schülerinnen und Schülern auf FN3 häufig in den Regionen, in denen sich auch hohe Anteile von Bürgerinnen und Bürgern mit Migrationshintergrund fanden > A3. In diesen Regionen finden sich deutlich höhere Anteile von Schülerinnen und Schülern, die über nicht hinreichende oder nur grundlegende Lesekompetenzen verfügen (vgl. Kuhl & Harych, 2008 a).

Lesekompetenzen Berliner Schülerinnen und Schüler variieren bezirklich erheblich

H4-4 Anteil der Schülerinnen und Schüler auf Fähigkeitsniveau 3 im Leseverständnis bei VERA 3 2007/08 nach Berliner Prognoseräumen (PGR)



Die Ergebnisse von VERA 3 lassen sich regionalisiert nicht nur nach dem Anteil der starken Schülerinnen und Schüler auf FN3 verdeutlichen, sondern können auch anhand der Schülerinnen und Schüler verdeutlicht werden, die mit dem Fähigkeitsniveau khN oder FN1 höchstens grundlegende Fähigkeiten im Lesen gezeigt hatten > [Abb. 3](#), [Abb. 5](#) und [Abb. 6](#) (im Anhang E). Der Vergleich der Regionen nach dem Anteil starker bzw. schwacher Schülerinnen und Schüler zeigt in vielen Fällen ein komplementäres Bild. Regionen, in denen ein hoher Anteil der Schülerinnen und Schüler im Leseverständnis das höchste Fähigkeitsniveau FN 3 erreicht hatte, gehören häufig zu den Regionen, in denen ein geringer Anteil der Schülerschaft Leistungen auf maximal FN 1 zeigt.

Vergleichsarbeiten in der Jahrgangsstufe 8 (VERA 8)

Zusätzlich zur Einführung der bundesweit einheitlichen Vergleichsarbeiten am Ende der Jahrgangsstufe 3 wurden im Schuljahr 2007/08 erstmals auch Vergleichsarbeiten in der 8. Jahrgangsstufe durchgeführt⁴ (VERA 8). Neben Berlin und Brandenburg nahmen 10 weitere Bundesländern an diesem diagnostischen Test teil. Da die Teilnahme an VERA 8 in diesem ersten Durchgang im Fach Mathematik freiwillig war, kann über das landesweite Abschneiden der Berliner und Brandenburger Schülerinnen und Schüler noch keine valide Aussage getroffen werden. VERA 8^{M5} wird im Fach Mathematik ab dem Schuljahr 2008/09 in beiden Ländern für öffentliche Schulen verpflichtend durchgeführt. Schulen in Berlin und Brandenburg können im März 2009 auf freiwilliger Basis an den Vergleichsarbeiten in der ersten Fremdsprache (Englisch oder Französisch) teilnehmen, Brandenburger Schulen haben zusätzlich die Möglichkeit, freiwillig auch an Vergleichsarbeiten im Fach Deutsch teilzunehmen.

**Seit 2007/08 mit VERA 8
auch Vergleichsarbeiten in
der Sekundarstufe I**

⁴ Die Aufgaben werden von Lehrkräften gemeinsam mit Wissenschaftlern unter Koordination des IQB (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen) entwickelt. Sie entsprechen den Anforderungen der bundesweit geltenden Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz.

>> **Ausblick und Zusammenfassung**

Als Reaktion auf das Abschneiden Deutschlands in internationalen Schulleistungsstudien wurden nicht nur länderübergreifende Maßnahmen des Bildungsmonitorings beschlossen, sondern in Berlin und Brandenburg darüber hinaus auch weitere Maßnahmen der Qualitätssicherung implementiert, die sich in die generelle Umorientierung von der Input- zur Outputsteuerung einfügen.

Berlin und Brandenburg haben mit dem Orientierungs- bzw. Handlungsrahmen Qualitätsmerkmale festgeschrieben, die die schulische Qualität in den Ländern definieren und sichern sollen und u. a. mithilfe der Schulinspektion und -visitation in den Einzelschulen geprüft werden. In der Metropolregion wird der erste Inspektionszyklus in Kürze abgeschlossen sein, d. h. jede Schule wird sich dem Verfahren gestellt haben. Die Ergebnisse der bisherigen Inspektionen bzw. Visitationen zeigten über die Schulen hinweg Stärken und Schwächen der Schulsysteme beider Länder auf.

Weitere Eckpfeiler des Bildungsmonitorings stellten die Teilnahmen Deutschlands an den internationalen Schulleistungsstudien IGLU und PISA dar sowie deren nationale Erweiterungsstudien, die einen Vergleich der Bundesländer ermöglichten. Die Ergebnisse aus dem Jahr 2006, welche Ende 2008 veröffentlicht wurden, zeigten eine deutliche Steigerung Brandenburgs bei IGLU im Vergleich zu 2001 und für beide Länder bei PISA im Vergleich mit 2003. In Berlin und Brandenburg fanden sich relativ viele Schülerinnen und Schüler auf einem sehr hohen Kompetenzniveau, aber auch viele Risikoschülerinnen und -schüler, die am Ende der Klasse 4 (IGLU) bzw. als 15-Jährige (PISA) nicht in der Lage sind, grundlegende Fähigkeiten in den Testbereichen zu zeigen. Künftig wird sich das öffentliche und wissenschaftliche Interesse verstärkt diesen Schülerinnen und Schülern zuwenden, da sie nicht ausreichend für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn vorbereitet sind.

In den kommenden Jahren wird sich Deutschland auch weiterhin an den internationalen Schulleistungsstudien beteiligen. Auf Beschluss der KMK werden die nationalen Erweiterungen künftig durch die Überprüfungen der Bildungsstandards durch das IQB ersetzt, welche in einem fünfjährigen Zyklus einen Vergleich der Leistungsfähigkeit der Schulsysteme der Länder ermöglichen werden.

Schließlich wurde von der KMK beschlossen, in der Primarstufe in Jahrgangsstufe 3 und in der Sekundarstufe in Jahrgangsstufe 8 flächendeckende, bundesweit einheitliche und jährlich stattfindende Vergleichsarbeiten einzuführen (VERA 3, VERA 8). Diese haben zum Ziel, Unterrichts- und Schulentwicklung zu fördern und sollen der Lehrkraft, den Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern eine Diagnose des Leistungsstandes in den Kernfächern ermöglichen. Der Erfolg dieses Instruments der Qualitätsentwicklung wird zum einen davon abhängen, inwiefern Lehrkräfte diagnostisch interpretierbare und als nützlich wahrgenommene Leistungsrückmeldungen erhalten. Zum anderen müssen sie auch über Freiräume verfügen können, als notwendig erkannte Veränderungen ihres Unterrichtshandelns im Schulalltag erproben zu können.

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

Jahr	Testung					Berichterstattung				
	PIRLS / IGLU	TIMSS	PISA	IQB-Ländervergleich KMK-Standards	Flächendeckende Vergleichsarbeiten ¹	PIRLS / IGLU	TIMSS	PISA	IQB-Ländervergleich KMK-Standards	Bildungsbericht
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 (2006)

- Anmerkungen: I: Internationaler Vergleich, L: PISA-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
- 1 Die Berichterstattung der Ergebnisse der Vergleichsarbeiten erfolgt stets im Jahr der Testung; die Zahlen geben die jeweiligen Jahrgangsstufen an.
- 2 Nur in Brandenburg;
- 3 freiwillige Teilnahme der Schulen;
- 4 die Länder legen selbst fest, welche der drei Fächer verbindlich bzw. freiwillig getestet werden.

Tab. H2-1 Anzahl inspizierter Schulen (kumulativ und jährlich) sowie Anzahl Nachinspektionen

Land	Anzahl inspizierte Schulen	Inspizierte Schulen (kumulativ)	Anzahl Nachinspektionen
Berlin			
2005/6	45		2
2006/7	150	195	6
2007/8	150	345	3
Brandenburg			
2004/5	29		
2005/6	100	100	
2006/7	118	218	5
2007/8	160	378	4

Quelle: MBSJ (2008), SENBWF (2008)

Tab. H2-2 Stärken-Schwächen-Profile als Ergebnis der Schulinspektion in Berlin im Schuljahr 2006/07 in %

		A	B	C	D
		stark	eher stark	eher schwach	schwach
1.2	Fachkompetenzen	30,7	45	20	4,3
1.3	Methodenkompetenzen	5,4	16,1	40,9	37,6
1.4	Schullaufbahn	49,6	27,7	18,4	4,3
2.1	Curriculum	22,2	32,2	36,9	8,7
2.2	Unterrichtsgestaltung/Lehrerhandeln im Unterricht	5,3	44,7	47,3	2,7
2.3	Leistungsanforderungen/ Leistungsbewertungen	34,2	42,3	19,5	4
2.4	Schülerunterstützung und -förderung im Lernprozess	32	39,3	22,7	6
3.3	Beteiligung der Schüler und der Eltern	22,1	33,6	28,9	15,4
3.4	Kooperation mit gesellschaftlichen Partnern	56	29,3	12	2,7
4.2	Schulleitungshandeln und Qualitätsmanagement	49,3	31,3	12,7	6,7
4.4	Unterrichtsorganisation	43,3	37,3	17,4	2
5.1	Zielgerichtete Personalentwicklung	10	24,7	37,3	28
5.2	Arbeits- und Kommunikationskultur im Kollegium	18	33,3	37,3	11,4
6.1	Schulprogramm	18,8	43	24,8	13,4
6.2	Schulinterne Evaluation	7,4	25,7	32,4	34,5
6.4	Dokumentation und Umsetzungsplanung	6,4	30	37,1	26,5

Quelle: SENBWF (2008)

Tab. H2-3 Stärken-Schwächen-Profile als Ergebnis der Schulvisitation in Brandenburg im Schuljahr 2006/07 in %
 (alle Schulen außer Förderschulen)

	4	3	2	1	keine Angabe
	überwiegend stark	eher stark als schwach	eher schwach als stark	überwiegend schwach	
3. Zufriedenheit	60,0	32,7	7,3	0,0	0,0
4. Schuleigene Lehrpläne	16,4	66,4	17,3	0,0	0,0
5. Klassenführung	69,1	14,5	15,5	0,9	0,0
6. aktiver Lernprozess	16,4	24,5	51,8	6,4	0,9
7. zielgerichteter Lernprozess	0,9	0,0	96,4	0,9	1,8
8. Klassen- und Arbeitsklima	31,8	57,3	10,0	0,0	0,9
9. transparente Leistungsanforderung	40,0	51,8	8,2	0,0	0,0
10. Diagnostik und individuelle Förderung	24,5	52,7	19,1	3,6	0,0
11. aktive Beteiligung am Schulleben	43,6	29,1	27,3	0,0	0,0
12. Schulkoooperation	21,8	37,3	39,1	0,9	0,9
13. Führungsverantwortung	53,6	23,6	16,4	4,5	1,8
14. Qualitätsmanagement	9,1	30,0	52,7	6,4	1,8
15. Unterrichtsorganisation	65,5	25,5	8,2	0,0	0,9
16. Personalentwicklung	7,3	53,6	37,3	1,8	0,0
17. Schulprogramm	6,4	12,8	10,1	0,9	69,7
18. Qualitätsentwicklung durch Evaluation	5,5	7,3	83,6	3,6	0,0

Quelle: MBJS (2008)

Tab. H3-1 Testleistungen der Schülerinnen und Schüler insgesamt sowie bei literarischen und informierenden – IGLU 2006 – Gesamtskala Lesen

Land	Testleistungen insgesamt	Literarische Texte	Informierende Texte
Berlin	525	527	521
Brandenburg	540	540	532
Deutschland	548	549	544
Länderminimum	522	523	520
Ländermaximum	564	564	560

Quelle: Bos et al. (2008)

Tab. H3-2 Prozentualer Anteil von Schülerinnen und Schülern unter der Kompetenzstufe III und auf der Kompetenzstufe V in % – IGLU 2006

Land	Unter Kompetenzstufe III	Kompetenzstufe V
Berlin	24,9	8,6
Brandenburg	16,4	9,6
Deutschland	13,2	10,8
Länderminimum	24,9	5,5
Ländermaximum	6,8	15,3

Quelle: Bos et al. (2008)

Tab. H3-3 Leseleistung bei Mädchen und Jungen sowie Lesevorsprung der Mädchen – Gesamtskala Lesen – IGLU 2006

Land	Leseleistung		
	Jungen	Mädchen	Differenz
Berlin	524	526	2
Brandenburg	548	532	16
Deutschland	551	544	7

Quelle: Bos et al. (2008)

Tab. H3-4 Schülerinnen und Schüler, die angeben, außerhalb der Schule nie oder fast nie zum Vergnügen zu lesen in % – IGLU 2006

Land	Gesamt	Mädchen	Jungen
Berlin	15	8	22
Brandenburg	21	12	28
Deutschland	14	9	19

Quelle: Bos et al. (2008)

Tab. H3-5 Leistungsvorsprung im Leseverständnis von Kindern aus Familien mit mehr als 100 Büchern vor denen aus Familien mit weniger als 100 Büchern – IGLU 2006

Länder	Differenz
Berlin	70
Brandenburg	55
Deutschland	40
Länderminimum	25
Ländermaximum	70

Quelle: Bos et al. (2008)

Tab. H3-6 Leseleistung – Gesamtskala Lesen – nach Migrationshintergrund – IGLU 2006

Land	Beide Elternteile in Deutschland geboren	Ein Elternteil im Ausland geboren	Beide Elternteile im Ausland geboren
Berlin	552	517	504
Brandenburg	542	561	524
Deutschland	564	545	516

Quelle: Bos et al. (2008)

Tab. H3-7 PISA 2000 bis 2006: Mittelwerte mit Standardfehler (SE) in den Inhaltsbereichen Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften

	2000	2003	2006
Lesen			
Berlin	X	481 (2,7)	488 (3,3)
Brandenburg	464 (5,3)	478 (3,1)	486 (3,9)
Deutschland	486	491 (2,4)	495 (3,9)
Länderminimum	448 (4,5)	467 (2,9)	474 (4,0)
Ländermaximum	509 (4,1)	518 (4,2)	512 (2,9)
OECD-Durchschnitt	500 (0,6)	494 (0,6)	492 (0,6)
Mathematik			
	2000	2003	2006
Berlin	X	488 (2,7)	495 (3,3)
Brandenburg	478 (5,3)	492 (3,1)	500 (3,9)
Deutschland	493	503 (2,4)	504 (3,9)
Länderminimum	454 (5,4)	471 (2,5)	478 (3,0)
Ländermaximum	527 (4,7)	533 (3,7)	523 (2,5)
OECD-Durchschnitt	500 (0,7)	500 (0,6)	500 (0,5)
Naturwissenschaft			
	2000	2003	2006
Berlin	x	493 (2,7)	508 (3,5)
Brandenburg	473 (5,0)	486 (3,5)	514 (3,6)
Deutschland	489	502 (3,6)	516 (3,8)
Länderminimum	455 (5,7)	477 (2,9)	485 (3,4)
Ländermaximum	505 (5,6)	530 (3,5)	541 (2,5)
OECD-Durchschnitt	500 (0,7)	500 (0,6)	500 (0,5)

Quelle: Deutsches PISA-Konsortium (2002, 2005, 2008)

Tab. H3-8 Anteil der Schülerinnen und Schüler auf den Lesekompetenzstufen bei PISA 2000 bis 2006 in %

	Kompetenzstufe I und darunter	Kompetenzstufe II	Kompetenzstufe III	Kompetenzstufe IV	Kompetenzstufe V
2000					
Berlin	x	x	x	x	X
Brandenburg	28,0	26,0	26,0	16,0	4,0
Deutschland ¹	22,6	22,3	26,8	19,4	8,8
2003					
Berlin	24,4	21,0	27,0	20,3	7,4
Brandenburg	23,0	24,5	29,0	17,6	5,9
Deutschland	22,3	19,8	26,3	21,9	9,6
2006					
Berlin	24,4	18,9	23,5	22,1	11,2
Brandenburg	24,4	20,2	24,7	19,7	11,0
Deutschland	20,1	20,3	27,3	22,5	9,9

Quelle: Deutsches PISA-Konsortium (2002, 2005, 2008)

¹ Die Deutschlandwerte von 2000 sind der internationalen PISA-Studie entnommen (Deutsches PISA-Konsortium, 2001).

Tab: H3-9 Anteil der Schülerinnen und Schüler auf der naturwissenschaftlichen Kompetenzstufe I (2000, 2003) bzw. auf oder unter der Kompetenzstufe I (2006) sowie auf der naturwissenschaftlichen Kompetenzstufe V (2000) und Kompetenzstufe V und VI (2003, 2006) bei PISA in %

	Kompetenzstufe I	Kompetenzstufe V
2000 ⁴		
Berlin	X	X
Brandenburg	25,0	1,0
Deutschland	-	-
Länderminimum	39,0	5,0
Ländermaximum	17,0	1,0
OECD-Durchschnitt	-	-
	Kompetenzstufe I oder darunter	Kompetenzstufe VI
2003		
Berlin	26,2	3,0
Brandenburg	21,5	1,9
Deutschland	21,6	4,1
Länderminimum	32,2	7,1
Ländermaximum	13,1	1,9
OECD-Durchschnitt	21,4	4,0
2006		
Berlin	25,8	4,5
Brandenburg	22,9	5,3
Deutschland	19,9	4,5
Länderminimum	29,0	5,8
Ländermaximum	12,3	1,7
OECD-Durchschnitt	21,3	3,3

⁴ Ohne Berlin und Hamburg

Quelle: Deutsches PISA-Konsortium (2002, 2005, 2008)

Tab. H3-10 Anteil der Schülerinnen und Schüler auf der naturwissenschaftlichen Kompetenzstufe I (2000, 2003) bzw. auf oder unter der Kompetenzstufe I (2006) sowie auf der naturwissenschaftlichen Kompetenzstufe V (2000) und Kompetenzstufe V und VI (2003, 2006) bei PISA in %

	Kompetenzstufe I oder darunter	Kompetenzstufe V
2000 ⁵		
Berlin	X	X
Brandenburg	31,0	3,0
Deutschland	-	-
Länderminimum	21,0	3,0
Ländermaximum	40,0	8,0
OECD-Durchschnitt	-	-
2003		
Berlin	26,3	5,6
Brandenburg	24,0	3,0
Deutschland	-	-
Länderminimum	14,4	3,0
Ländermaximum	30,8	8,6
OECD-Durchschnitt	23,2	5,7
	Kompetenzstufe I oder darunter	Kompetenzstufe V und VI
2006		
Berlin	20,4	13,5
Brandenburg	15,7	12,9
Deutschland	15,4	11,8
Länderminimum	8,5	8,3
Ländermaximum	24,9	17,2
OECD-Durchschnitt	19,2	9,0

⁵ Ohne Berlin, Hamburg und Niedersachsen

Quelle: Deutsches PISA-Konsortium (2002, 2005, 2008)

Tab: H3-11 Mittelwerte und Streuungen der Testwerte in Berlin in den Domänen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften bei PISA 2003 und 2006.

Berlin											
Domäne	Schulform	Mittelwert (Standardfehler)	Standard- abweichung	Perzentile							
				5	10	25	75	90	95		
2003											
Lesen	Hauptschule	346	(5,6)	82	211	243	293	400	449	477	
	IGS	455	(8,4)	91	299	335	393	520	569	599	
	Realschule	478	(5,9)	73	356	386	432	529	566	592	
	Gymnasium	565	(3,0)	66	452	479	523	610	648	669	
Mathematik	Hauptschule	374	(4,9)	70	257	287	329	420	460	487	
	IGS	463	(7,1)	85	324	352	402	525	573	597	
	Realschule	483	(5,7)	74	362	387	432	534	578	603	
Naturwissenschaft	Gymnasium	567	(3,6)	71	448	473	519	616	658	681	
	Hauptschule	366	(4,6)	84	225	263	312	421	467	498	
	IGS	464	(7,3)	93	311	343	402	528	581	611	
	Realschule	479	(5,0)	82	346	375	426	534	586	610	
Naturwissenschaft	Gymnasium	584	(4,0)	76	454	483	535	635	678	706	
	2006										
	Lesen	Hauptschule	355	(11,1)	85	224	246	291	412	465	499
		IGS	451	(7,3)	93	295	327	386	518	570	601
Realschule		484	(9,1)	79	347	382	434	539	582	604	
Gymnasium		585	(4,9)	67	469	498	542	631	672	695	
Mathematik	Hauptschule	383	(7,9)	76	266	290	332	431	480	511	
	IGS	458	(5,6)	82	328	356	400	513	564	599	
	Realschule	473	(6,8)	74	353	383	422	521	572	599	
	Gymnasium	585	(6,5)	71	468	496	537	633	676	702	
Naturwissenschaft	Hauptschule	381	(8,3)	77	263	286	327	432	480	510	
	IGS	474	(6,8)	87	333	360	413	535	586	614	
	Realschule	488	(7,8)	78	359	388	436	540	589	612	
	Gymnasium	601	(6,3)	72	476	508	557	649	691	714	

Quelle: IPN

Tab. H3-12 Mittelwerte und Streuungen der Testwerte in Brandenburg in den Domänen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften bei PISA 2003 und 2006.

Brandenburg									
Domäne	Schulform	Mittelwert (Standardfehler)	Standard- abweichung	Perzentile					
				5	10	25	75	90	95
2003									
Lesen	IGS	442 (5,9)	92	277	321	387	504	553	578
	Realschule	470 (7,2)	78	335	372	423	522	563	588
	Gymnasium	561 (3,7)	69	455	479	516	605	647	674
Mathematik	IGS	458 (5,2)	78	328	356	407	513	556	580
	Realschule	484 (6,2)	66	376	401	441	526	568	594
	Gymnasium	571 (3,7)	62	471	490	529	613	651	673
Naturwissenschaft	IGS	450 (5,4)	85	302	339	398	507	556	581
	Realschule	476 (8,3)	80	345	383	431	528	569	597
	Gymnasium	571 (5,1)	67	462	486	527	616	656	679
2006									
Lesen	IGS	436 (8,5)	98	271	306	371	504	558	588
	Realschule	485 (6,6)	80	345	379	434	539	584	610
	Gymnasium	585 (7,5)	78	456	487	536	634	686	715
Mathematik	IGS	449 (6,1)	80	323	353	397	500	549	577
	Realschule	492 (5,4)	68	378	401	446	539	579	603
	Gymnasium	591 (7,8)	77	461	493	543	643	689	716
Naturwissenschaft	IGS	466 (5,9)	84	334	366	411	524	574	601
	Realschule	508 (4,2)	70	392	418	460	555	598	622
	Gymnasium	600 (7,3)	75	478	505	549	653	695	720

Quelle: IPN

Tab. H3-13 Mittlere Lernstände von Berliner Schülerinnen und Schüler in Grundschulen und grundständigen Gymnasien zu drei Erhebungszeitpunkten bei ELEMENT, in Punkten

	Jg 4	Jg 5	Jg 6
Leseverständnis			
Grundschulen	98	105	110
grundständige Gymnasien	114	119	123
Mathematik			
Grundschulen	97	106	115
grundständige Gymnasien	114	124	134

Quelle: Lehmann & Lenkeit (2008)

Tab. H4-1 Anteil der Schülerinnen und Schüler auf den Fähigkeitsniveaus bei VERA 3 im Schuljahr 2007/08 in %

	khN	FN 1	FN 2	FN 3
Berlin				
Deutsch - Leseverständnis	9	36	35	20
Deutsch - Sprache und Sprachgebrauch untersuchen	11	36	36	17
Mathematik - Zahlen & Operationen	9	39	42	10
Mathematik - Muster & Strukturen	4	29	34	33
Mathematik - Raum & Form	7	24	47	22
Brandenburg				
Deutsch - Leseverständnis	5	29	40	25
Deutsch - Sprache und Sprachgebrauch untersuchen	5	32	42	22
Mathematik - Zahlen & Operationen	6	35	47	13
Mathematik - Muster & Strukturen	3	26	35	36
Mathematik - Raum & Form	2	16	51	31

Quelle: Ergebnisbericht VERA 3 2007/08 (Kuhl & Harych, 2008 a, b)

Tab. H4-2 Teilnehmerzahlen und mittlere Lösungshäufigkeiten¹ nach Geschlecht und Migrationshintergrund bei VERA 3 im Schuljahr 2007/08 in %

	Gesamt	Geschlecht		Herkunft	
		männlich	weiblich	deutsch	nicht deutsch
Berlin					
Deutsch					
Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer	27 744	14 244	13 500	20 271	7 473
Leseverständnis	54	53	55	59	42
Sprache und Sprachgebrauch untersuchen	53	52	54	58	40
Mathematik					
Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer	27 956	14 377	13 579	20 207	7 749
Zahlen & Operationen	42	44	40	45	35
Muster & Strukturen	51	55	46	54	42
Raum & Form	57	58	56	61	48
Brandenburg					
Deutsch					
Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer	18 986	9 558	9 428	18 675	311
Leseverständnis	60	58	61	60	50
Sprache und Sprachgebrauch untersuchen	60	58	62	60	49
Mathematik					
Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer	18 910	9 525	9 385	18 592	318
Zahlen & Operationen	46	48	45	47	43
Muster & Strukturen	53	58	49	54	50
Raum & Form	64	65	64	64	59

Quelle: Ergebnisbericht VERA 3 2007/08 (Kuhl & Harych, 2008 a, b)

¹ Mittlere Lösungshäufigkeiten stehen für die durchschnittlich gelösten Aufgaben pro Inhaltsbereich bei VERA 3.