

**Vortrag Tübingen, 28.03.2014**  
**Teil I**

**Prof. Dr. Johannes Bastian**

Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Fachbereich Schulpädagogik,  
Behindertenpädagogik, Pädagogische Psychologie Arbeitsbereich  
Schulpädagogik/Schulforschung

**Ein Hinweis vorab:**

Ausführliche Informationen zum aktuellen Stand der Pilotphase Gemeinschaftsschulen Berlin 2013 finden Sie im Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung 2014 auf der Homepage der Gemeinschaftsschulen Berlin.

Adresse: <https://www.berlin.de/sen/bildung/bildungswege/gemeinschaftsschule/>



**Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin**  
**AUSGEWÄHLTE ERGEBNISSE Stand Ende 2013**

Tübingen, 28.03.2014

Johannes Bastian

Pilotphase Gemeinschaftsschule  
Ausgewählte Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung

Johannes Bastian  
bastian@uni-hamburg.de

28.03.2014

Sehr geehrte Damen und Herren,

Unser Thema heute ist ein Einblick in ausgewählte Ergebnisse zur Pilotphase der Berliner Gemeinschaftsschulen.

Unseren Beitrag haben wir in drei Schritte gegliedert:



## Gliederung

1. Skizze der Merkmale von Gemeinschaftsschulen in Berlin
2. Informationen zur Unterrichtsgestaltung und -entwicklung
3. Informationen zur Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern

Pilotphase Gemeinschaftsschule Ausgewählte Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung	Johannes Bastian bastian@uni-hamburg.de	28.03.2014
--	--	------------

Vorweg möchte ich zwei Bemerkungen zur wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs machen:

*Zum Evaluationsteam:*

Beteiligt sind ein Team von Schulentwicklungsforschern der Universität Hamburg sowie ein Team von Ramböll Management, einem internationalen Beratungsunternehmen; beide zusammen führen Befragungen von Lehrern, Eltern und Schülern sowie qualitative Studien zu spezifischen Themen der Unterrichtsentwicklung durch.

Beteiligt ist außerdem ein Team vom Forschern am Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, das die Lernstandserhebungen durchführt.

*Zur Anlage der wissenschaftlichen Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule:*

Die Evaluation ist angelegt als schulübergreifende formative Evaluation und gleichzeitig als eine Begleitung der Einzelschulen.

Begleitung der Einzelschulen heißt: Alle Daten werden so für die Einzelschulen aufbereitet, dass sie dort für die Entwicklung genutzt werden können. Und die schulbezogenen Ergebnisse werden in jährlichen Workshops mit den Schulen durchgearbeitet. Das gilt sowohl für die Ergebnisse der Befragungen als auch der Lernstandserhebungen.

## Teil 1

Kommen wir zur ersten Frage:

*Was ist typisch für Berliner Gemeinschaftsschulen?*

### Berliner Gemeinschaftsschulen sind...

- Schulen, die sich **bewerben** müssen mit einem **Konzept** und einem Beschluss der **Schulkonferenz (75%)**.
- Schulen des **gemeinsamen Lernens** von Jahrgang **1 bis 10 bzw. 13**.
- Eine Schulform **neben** dem **Gymnasium** und den 2010 eingeführten **Integrierten Sekundarschulen (ISS)**
- Schulen mit einem gemeinsamen **strukturellen** und **pädagogischen** Rahmen.
  - **Strukturell**: mindestens dreizügige **Ganztagschulen**
  - **Pädagogisch**: **Verzicht** auf äußere Leistungs differenzierung und **Klassenwiederholung**

*Strukturell* bedeutet das:

Gemeinschaftsschulen sind mindestens dreizügige inklusive Ganztagschulen von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II.

*Pädagogisch* bedeutet das:

Gemeinschaftsschulen verzichten auf äußere Fachleistungsdifferenzierung und auf Klassenwiederholungen.

Das wiederum bedeutet: Es müssen binnendifferenzierte bzw. individualisierende Lernformen und Leistungsrückmeldungen entwickelt werden.

Ich brauche hier nicht zu erwähnen, dass ein solcher Anspruch eine maximale Herausforderung bedeutet – Die Frage hier ist: Wie bewältigen die Lehrerinnen und Lehrer diese Herausforderung?

Soweit zu den Merkmalen der Berliner Gemeinschaftsschulen.

## Teil 2

Im zweiten Teil möchte ich mich nun auf Fragen zum Unterricht konzentrieren; konkret auf die Lehrkräftebefragung 2013.

## LEHRKRÄFTEBEFRAGUNG

Erkenntnisinteresse richtet sich auf zwei  
Untersuchungsfelder



### Unterrichtsgestaltung

Umgang mit heterogenen  
Lerngruppen



### Unterrichtsentwicklung

Maßnahmen zur Verbesserung  
von Unterricht

- Befragung: 18 Berliner Gemeinschaftsschulen
- Rücklaufquote: 90,7 % (630 Lehrkräfte)

Konzentriert haben wir uns dabei auf

- Fragen zur Unterrichtsgestaltung und
- Fragen zur Unterrichtsentwicklung.

Einbezogen waren 18 Schulen; teilgenommen haben 630 Lehrkräfte – bei einer Rücklaufquote von 90,7 %.

(Bei der Untersuchung dieser Fragen haben wir zurückgegriffen auf die Modellierung von Unterricht durch den Züricher Bildungsforscher Kurt Reusser. (vgl. z.B. Reusser, Kurt (2008): *Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik*. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9, S. 219-237. Weitere Literaturangaben im Bericht s.o.)

Zunächst zur *Unterrichtsgestaltung*:

dazu eine allgemeine Vorbemerkung zu Lernarrangements in heterogenen Lerngruppen.

Stark heterogene Lerngruppen brauchen Lern-Arrangements, die mindestens vier Dimensionen berücksichtigen:

- Sie sollten so offen sein, dass jeder allein und mit anderen nach seinem Vermögen und in seinem Tempo arbeiten kann.
- Sie erfordern genau deshalb ein angemessenes Maß an Selbstregulation, weil individuelles Arbeiten nur in Grenzen lehrergesteuert möglich ist.
- Sie sollten gleichzeitig so strukturiert und ritualisiert sein, dass jeder die für ihn notwendige Unterstützung bekommen kann.
- Sie sollten Raum geben für gemeinsames Arbeiten sowie für Steuerung und Instruktion des Lehrenden.
- Kurz: es geht hier um die Dialektik von Freiheit und Führung.

Schauen wir zunächst einmal auf das Ende der ersten Phase der Einführung von Gemeinschaftsschulen in Berlin (2011) – also auf Ergebnisse nach drei Jahren Entwicklungsarbeit – hier lässt sich das folgende Fazit ziehen:

- Alle Schulen arbeiten 2011 mit binnendifferenzierenden Arrangements.
- Zum Verlauf der Entwicklung:

Nach einem Jahr arbeiten vier Schulen mit komplexeren Arrangements zur Binnendifferenzierung. Nach 3 Jahren sind es bereits 8 von 11 Schulen.

Dabei zeigt die Entwicklung folgendes Muster:

- Zunächst werden differenzierende Aufgabenformate angeboten.
- In einem zweiten Schritt werden kooperative Arbeitsformen hinzugenommen.
- In einem dritten Schritt werden selbstregulative Lernarrangements (z.B. Lernzeit/Lernbüro) entwickelt, die die ersten beiden Arrangements aufnehmen.

Aus der Befragung 2013 – also nach 5 Jahren Entwicklungszeit und jetzt 18 an der Evaluation beteiligten Schulen – habe ich heute zwei Dimensionen ausgewählt:

1. Wie wird Unterricht organisiert und gestaltet?
2. Wie wird Lernen angeregt und unterstützt?

Dieser Zusammenhang soll durch die folgende Abbildung verdeutlicht werden.

## Dimensionen von Unterrichtsgestaltung



Der obere Teil des Eisbergs steht für eine gut sichtbare sogenannte Oberflächenstrukturen des Unterrichts, das heißt für...

- die Gestaltung der Differenzierung,
- die Gestaltung des Selbstregulierten Lernens,
- die Nutzung von lehrergelenkten Phasen und
- die Ausprägung der Methodenvielfalt.

Bildlich gesprochen darunter liegen die Tiefenstrukturen des Lernens. Gefragt wird hier nach Formen der Anregung und Unterstützung des Lernens, das heißt...

- nach der Bereitstellung von Lerngerüsten – dem sogenannten Scaffolding,
- nach der Unterstützung durch Schülerfeedback und
- nach der Lern- und Arbeitsatmosphäre.

Im Folgenden will ich zunächst auf ausgewählte Aspekte der sog. Oberflächenstruktur eingehen. Zunächst einige Daten zum Methodenrepertoire:

## Methodenrepertoire/Methodeneinsatz



In dieser Skala wurden die Lehrkräfte gefragt, wie häufig sie bestimmte Unterrichtsmethoden im Unterricht einsetzen.

Die Ergebnisse lassen drei Aspekte erkennen:

- 1.) Die Schüler/innen arbeiten am häufigsten selbstständig in kleinen Gruppen (86,1% der Lehrkräfte sagen *sehr häufig* oder *häufiger*).
- 2.) Regelmäßig eingesetzt werden darüber hinaus: Lehrervortrag, Unterrichtsgespräch, Projektlernen sowie – mit Abstrichen – Freiarbeit sowie Helfersysteme.
- 3.) Insgesamt zeigen die Daten, dass in den meisten Schulen die verschiedenen Arrangements in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander genutzt werden.

Dieses Bild – nämlich ein breites Repertoire und eine sich ergänzende Nutzung unterschiedlicher Lernformen - entspricht dem Stand der Diskussion. Problematisch wäre, wenn die Ergebnisse die einseitige Nutzung eines dieser Arrangements zeigen würden.

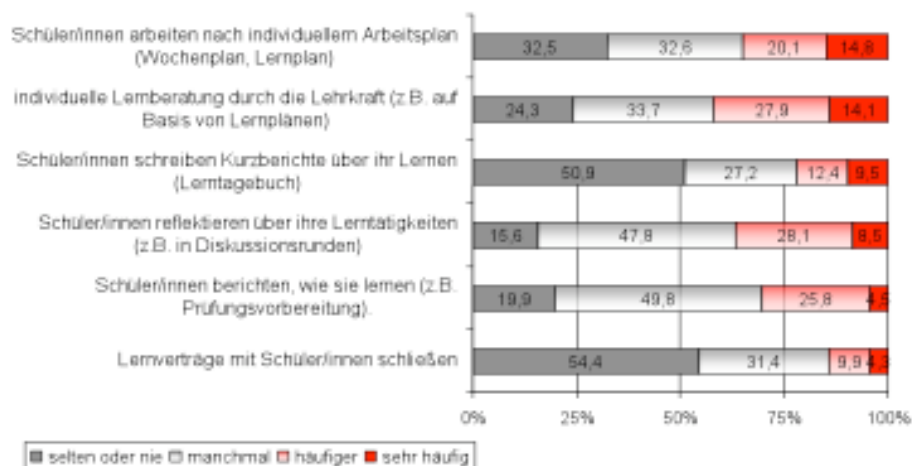
Schauen wir weiter auf Arrangements zur Selbstregulation:

Selbstregulation ist ein bedeutsames Element des Lernens in heterogenen Gruppen; denn nur so ist es möglich, dass jeder seine Aufgabe findet, seine Lernschritte plant und seine Arbeit kritisch überprüft – ohne ständig auf den Lehrer/die Lehrerin angewiesen zu sein.

Damit diese Anforderung nicht zur Überforderung wird, muss die Fähigkeit der Schüler/innen zum selbstregulierten Lernen – zumindest zu Beginn – konsequent eingeübt werden.

Deshalb fragen wir in der folgenden Skale nach der Förderung der Selbstregulation.

## Förderung von Selbstregulation



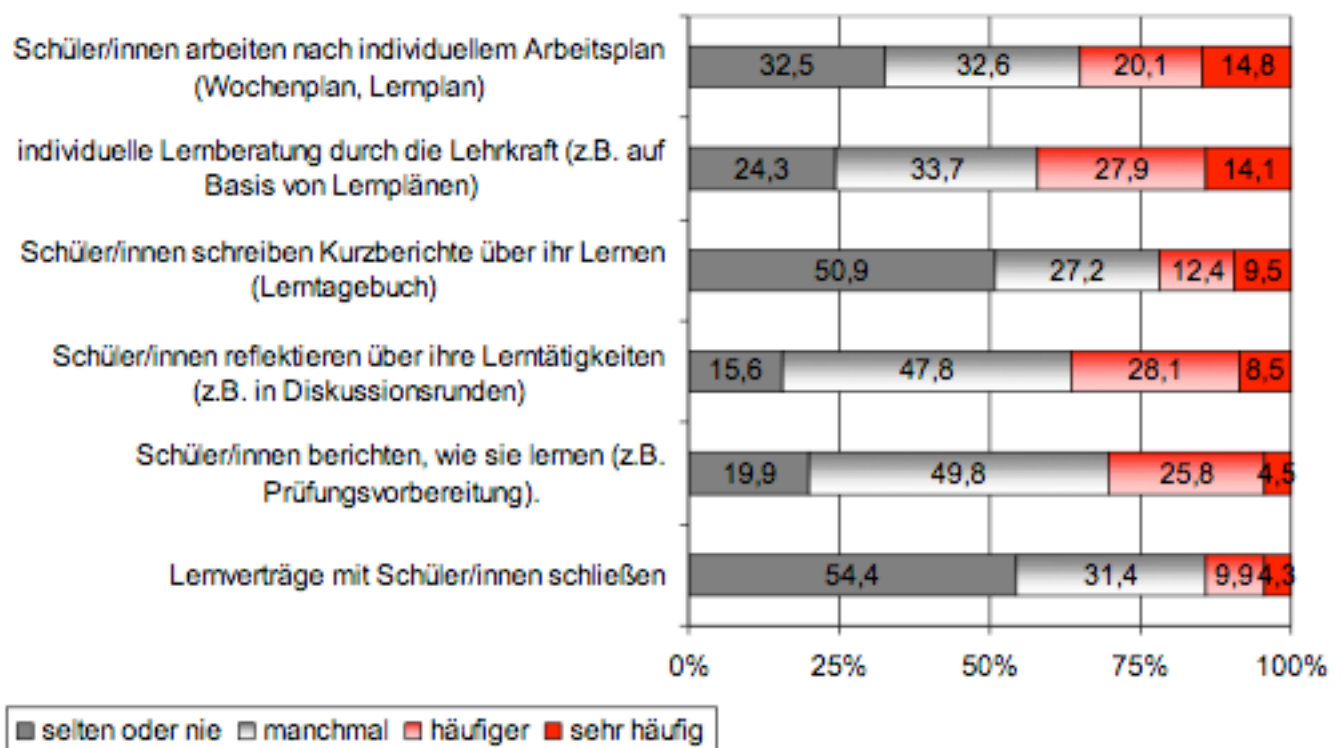
Den Lehrkräften wurden insgesamt sechs Maßnahmen vorgegeben, die sich auf die Förderung der Selbstregulation beziehen.



Auch hier drei ausgewählte Aspekte:

- Am häufigsten werden Formen der individuellen Lernberatung (42%) und individuelle Arbeitspläne zur Unterstützung genutzt (35%). Gleichzeitig gibt es aber auch eine größere Gruppe von Lehrkräften, die diese beiden Maßnahmen nicht einsetzt.
- Ebenfalls zur Förderung der Selbstregulation genutzt werden Reflexionen über Lernprozesse. Das heißt: Auch die Lernprozesse selbst sind Gegenstand des Unterrichts.
- Weniger genutzt werden Instrumente, mit denen die Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen angeregt wird. So werden Lerntagebücher und Lernverträgen von rund 50% *selten* oder *nie* genutzt.

In diesem Bereich ist gegenüber dem Stand von 2011 ein Rückgang zu verzeichnen, d.h. die Lehrkräfte der neu hinzukommenden Schulen haben noch nicht den Stand erreicht, den der erste Jahrgang nach drei Jahren erreicht hatte. 2011 wurden beispielweise Formen der Lernberatung und der Prozessreflexion von 75 % der Lehrkräfte genutzt, um die Selbstregulation systematisch zu unterstützen. Hier wird auf der schulübergreifenden Ebene ein Entwicklungsbedarf deutlich.



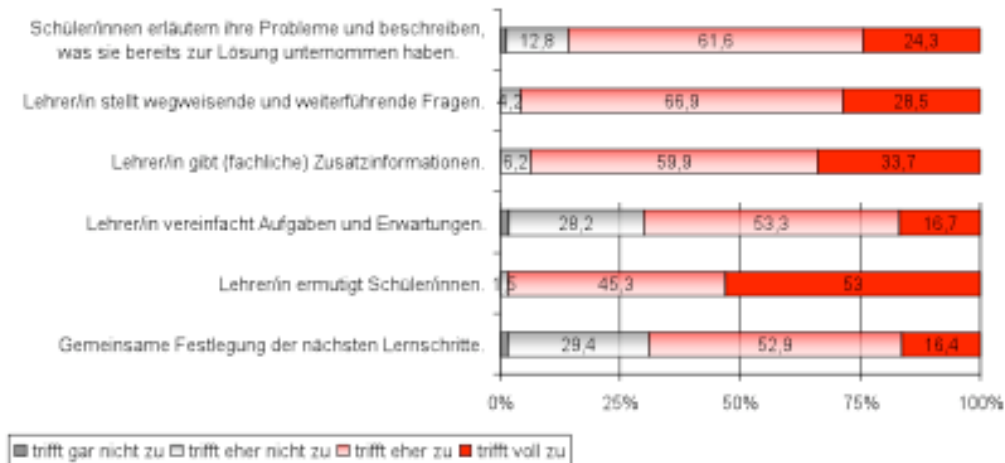
Fragen wir nun in einem zweiten Schritt nach der sogenannten **Tiefenstruktur** des Lernens – also danach, was Reusser die Unterstützungs- und Kommunikationskultur nennt.

Wodurch wird Lernen angeregt und unterstützt?

Was sagen die Lehrkräfte zum sogenannten Scaffolding? – Also zur Schaffung einer kommunikativen Beziehung, die das Lernen unterstützt.



## Scaffolding



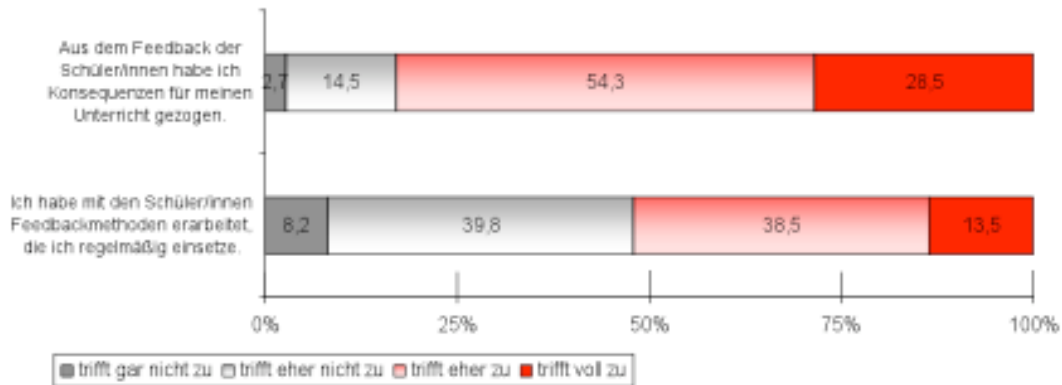
Dazu drei ausgewählte Aspekte:

- Die Ergebnisse zeigen insgesamt, dass die Schüler/innen in vielfältiger Weise beim Lernen unterstützt werden.
- Mehr als 90% der Lehrkräfte geben an,
  - dass sie die Schüler/innen ermutigen,
  - dass sie weiterführende Fragen stellen oder
  - dass sie Zusatzinformationen bei fachlichen Problemen geben.
- Auch die übrigen Unterstützungsformen werden von einer überwiegenden Mehrheit praktiziert, d.h.:
  - Die Schüler/innen haben die Möglichkeit, Probleme und ihre bisherigen Lösungsansätze zu beschreiben.
  - Die Lehrkräfte vereinfachen Aufgaben und Erwartungen.
  - Die nächsten Lernschritte werden gemeinsam festgelegt.

Soweit ausgewählte Aussagen zur Unterstützungskultur.

Als nächstes einige Informationen zur Arbeit mit Schülerfeedback:

## Schülerfeedback im Unterricht



Schülerfeedback hilft, das Lernen mit den Augen der Schüler/innen zu sehen. Das wiederum macht die Folgen des eigenen Handelns transparent und gibt Hinweise für eine künftige Gestaltung des Unterrichts.

Dies gilt in besonderer Weise als lernförderlich – ist aber in der Regel nicht weit verbreitet.

Dazu zwei Aspekte:

- Die Daten lassen auf positive Erfahrungen mit Schülerfeedback schließen: In der Vergangenheit haben gut 80% aus dem Feedback der Schüler/innen Konsequenzen für den eigenen Unterricht gezogen.
- Auffällig ist jedoch, dass nur gut die Hälfte der Lehrkräfte Feedbackmethoden mit den Schüler/innen erarbeitet hat. Durch die Entwicklung geeigneter Feedbackmethoden ließe sich das Potenzial von Rückmeldungen möglicherweise noch stärker entfalten.

Auch hier kann - wie bei der Unterstützung von Selbstregulation - festgehalten werden: Die Nutzung von unterstützenden Instrumenten kann noch weiter ausgebaut werden.

An dieser Stelle können wir ein Zwischenfazit zur Unterrichtsgestaltung ziehen.

## Zwischenfazit zur Unterrichtsgestaltung

- Die Lehrkräfte nutzen ein **breites Repertoire** von Unterrichtsformen und -methoden. – **Balance** zwischen Lehrersteuerung und Eigenständigkeit.
- **Selbständige Gestaltung** der Lernprozesse wird durch **individuelle Lernberatung** unterstützt – Lernprozesse werden zum Thema.
- Die Lehrkräfte **unterstützen** die Lernprozesse der Schüler/innen auf vielfältige Weise – positive Erfahrung mit **Schülerfeedback**
- **Instrumente** zur Planung und Reflexion der Lernprozesse; **bspw.** Wochenplan, Lerntagebücher, Feedbackmethoden werden eher **selten genutzt**.

1. Die Lehrkräfte nutzen mehrheitlich ein breites Repertoire von Unterrichtsformen und -methoden. Gleichzeitig finden sie eine angemessene Balance zwischen Lehrersteuerung und des eigenständigem Lernen.
2. Die selbständige Gestaltung der Lernprozesse wird von etwa der Hälfte der Lehrkräfte häufig durch individuelle Lernberatung unterstützt. Dabei wird der Lernprozess selbst zum Thema.
3. Die Lehrkräfte unterstützen die Lernprozesse der Schüler/innen auf vielfältige Weise. Dabei hat eine überwiegende Mehrheit positive Erfahrungen mit Schülerfeedback gemacht.
4. Instrumente zur Planung und Reflexion der Lernprozesse werden eher selten genutzt: z.B. Wochenpläne, Lerntagebücher Feedbackinstrumente.

Kommen wir zum zweiten Teil der Lehrkräftebefragung, zu ausgewählten Aspekten der Unterrichtsentwicklung:

## Unterrichtsentwicklung

- Arbeitskultur im Kollegium wird positiv eingeschätzt
- Unterstützung durch Steuergruppen in allen Schulen
- Kooperation im Kollegium wird positiv eingeschätzt
- Das Konzept der Gemeinschaftsschule wird auch nach 5 Jahren überwiegend positiv beurteilt

**Im Vergleich mit der ersten Phase hohe Kontinuität!**

Dazu vier Aspekte:

- Die Arbeitskultur im Kollegium wird überwiegend positiv eingeschätzt.
- In allen Schulen werden die Entwicklungsprozesse durch Steuergruppen unterstützt.
- Die Kooperationskultur in den Kollegien wird überwiegend positiv eingeschätzt.
- Das Konzept der Gemeinschaftsschule wird auch nach 5 Jahren noch überwiegend positiv beurteilt.

Vergleicht man diese Ergebnisse mit den Ergebnissen aus der ersten Phase, dann zeigt sich eine hohe Kontinuität.

Zum Abschluss ein genauerer Blick auf die unterrichtsbezogene Kooperation:

Wir wissen, dass Kooperation für das Gelingen von UE hoch bedeutsam ist und wir wissen auch, dass die Vereinzelung der traditionellen Lehrarbeit dem immer wieder entgegensteht.

Trotz dieser schwierigen Ausgangssituation stellen sich die Ergebnisse im Einzelnen wie folgt dar:

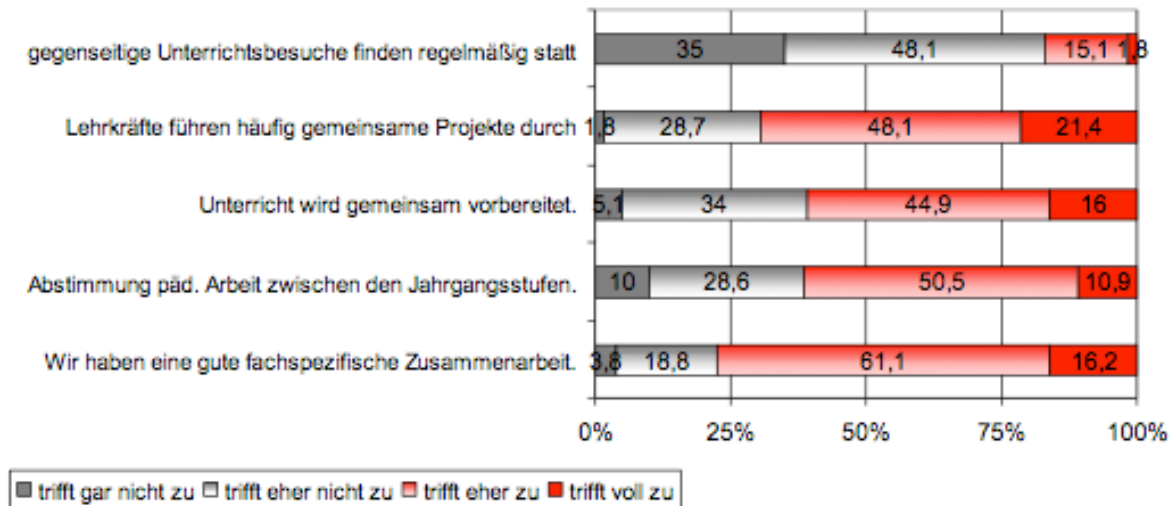
Curriculare Absprachen gibt es in den Kollegien bezogen auf:

- die fachliche Zusammenarbeit,
- die Planung und Durchführung gemeinsamer Projekte,
- die gemeinsame Vorbereitung von Unterricht oder
- die Abstimmung der Arbeit zwischen den Jahrgangsstufen.

60% und mehr sagen zu diesen Aspekten, dass dies eher und voll zutrifft.

Hier gibt es im Vergleich mit den Ergebnissen von 2011 eine positive Entwicklung insbesondere im Bereich der anspruchsvolleren Kooperationsformen.

Gegenseitige Unterrichtsbesuche haben dagegen eher niedrige Werte (rund 17% nutzen dies häufig). Aber auch das scheint uns bemerkenswert, weil diese Form der Kooperation in der Regel selten bis gar nicht praktiziert wird.



Damit beende ich den Einblick in ausgewählte Ergebnisse der Lehrkräftebefragung zur Unterrichtsgestaltung und -entwicklung und gebe weiter zu **Ulrich Vieluf (Teil 3)**.

Für meinen Teil zunächst einmal herzlichen Dank.

# Gemeinschaftsschule Berlin

## Lernstandserhebungen 2009 – 2013 (2. Schulversuchsjahrgang)

### Zentrale Befunde

Ulrich Vieluf

Tübingen, 28. März 2014

1.029 Zehntklässlerinnen und Zehntklässler aus 13 Berliner Gemeinschaftsschulen hatten im März/April 2013 an der dritten Lernstandserhebung im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs „Gemeinschaftsschule Berlin“ teilgenommen (das entspricht einer Teilnahmequote von 87 Prozent). Mithilfe standardisierter Tests aus dem Instrumentarium der Hamburger KESS-Studie wurden die am Ende der Sekundarstufe I erreichten Lernstände in den Kompetenzbereichen Deutsch-Leseverständnis, Orthografie, Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften erfasst. Darüber hinaus wurden die Schülerinnen und Schüler zu ihrer Wahrnehmung ausgewählter Aspekte des Fachunterrichts befragt.

780 Schülerinnen und Schüler hatten bereits an der ersten Lernstandserhebung zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 im Herbst 2009 teilgenommen. Für diese Schülergruppe konnten mittels eines Ankeritem-Designs auch die Lernentwicklungen im Verlauf der Sekundarstufe I ermittelt werden.

Zur Einordnung der Lernentwicklungen und für vergleichende Analysen diente wie bereits bei den vorausgegangenen Lernstandserhebungen eine Hamburger Vergleichsgruppe, die im Rahmen der KESS-Studie vier Jahre zuvor mit demselben Instrumentarium getestet worden war. Sie umfasst 62 Schulen aller Schularten, deren Schülerschaften im Hinblick auf wesentliche bildungsrelevante Determinanten schulischer Leistungen mit den Schülerschaften der Berliner Gemeinschaftsschulen vergleichbar sind. Hiervon abweichend wurden zur Einordnung der am Ende der Sekundarstufe I erreichten Lernstände die mittleren Lernstände derjenigen Schülerinnen und Schüler des Hamburger KESS-Jahrgangs herangezogen, die im Anschluss an die Sekundarstufe I in die dreijährige Oberstufe eingetreten waren.

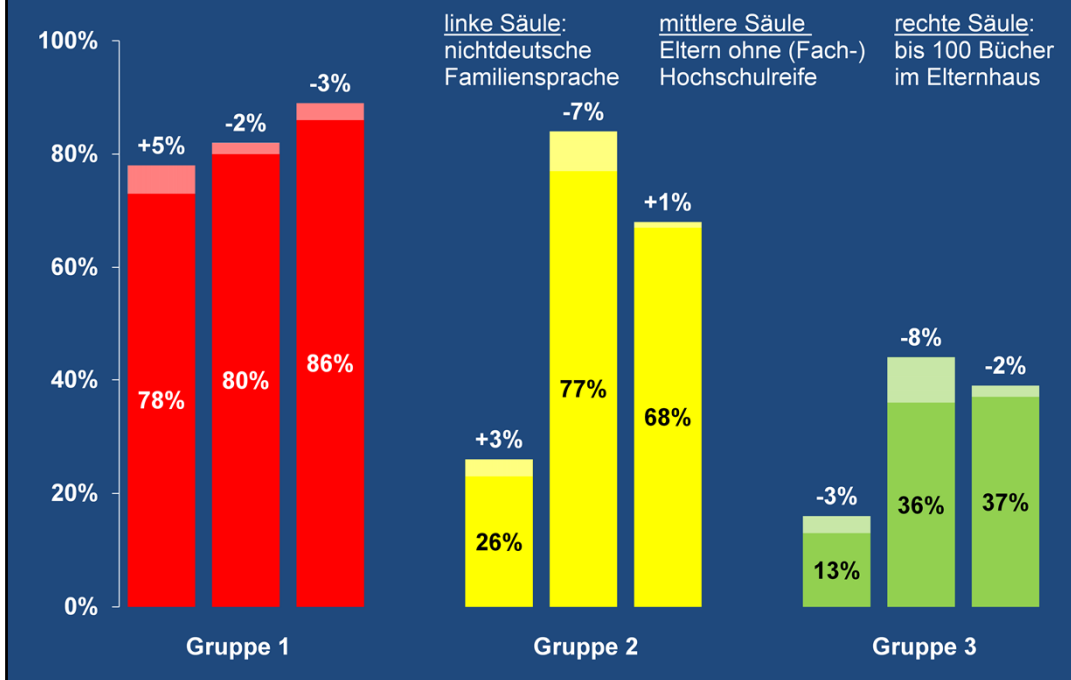
## Gesamtstichprobe im Längsschnitt (2. Schulversuchsjahrgang)

Jgst. 7 (2009)	Jgst. 9 (2011)	Jgst. 10 (2013)
133		
84	→ 84	
<b>870</b>	<b>→ 870</b>	<b>→ 870</b>
	169	→ 169
	41	
		139
1.087	1.164	1.178

In den Schülerteilnahmelisten für die drei Lernstandserhebungen, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs durchgeführt wurden, sind insgesamt 1.436 Schülerinnen und Schüler erfasst. Für 870 Schülerinnen und Schüler liegen Daten zu allen drei Messzeitpunkten vor. Weitere 84 Schülerinnen und Schüler sind in den Schülerteilnahmelisten für die erste und zweite Erhebung aufgeführt, 169 Schülerinnen und Schüler in den Teilnahmelisten für die zweite und dritte Erhebung. Für 133 Schülerinnen und Schüler liegen Daten lediglich aus der ersten Lernstandserhebung vor, für 41 Schülerinnen und Schüler lediglich aus der zweiten und für 139 Schülerinnen und Schüler lediglich aus der dritten Erhebung. Ursächlich für diese Fluktuation sind in erster Linie Abgänge (Fortzüge, Schulwechsel) und Neuzugänge (überwiegend Rückläufer aus den Gymnasien), aber auch Klassenwiederholungen.



## Veränderung der Schülerzusammensetzung Jgst. 7 – Jgst. 10 (2. Schulversuchsjahrgang)



Mit durchschnittlich 73 Prozent Schülerinnen und Schüler, die zu Hause (überwiegend) nicht Deutsch sprechen, 82 Prozent Schülerfamilien, in denen kein Elternteil über die (Fach-)Hochschulreife verfügt, und 89 Prozent Schülerfamilien mit geringem Buchbestand starteten die drei Berliner Schulen der Gruppe 1 mit den ungünstigsten soziodemografischen Parametern in die Pilotphase des Schulversuchs.

In den sechs Berliner Schulen der Gruppe 2 lag der Anteil an Jugendlichen mit nicht-deutscher Familiensprache im Durchschnitt bei 23 Prozent. Im Vergleich zur Gruppe 1 leben die Schülerinnen und Schüler in Familien mit einem höheren Sozialstatus und verzeichnen deutlich höhere mittlere Lernstände zu Beginn der Jahrgangsstufe 7.

Die günstigste soziodemografische Zusammensetzung der Schülerschaft charakterisiert die vier Schulen der Gruppe 3. Der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Familiensprache war mit 16 Prozent gering. Die Mehrzahl der Jugendlichen stammte aus Familien mit einem hohen Sozialstatus. Die Lernausgangslagen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 waren in dieser Gruppe deutlich überdurchschnittlich.

Aufgrund der Schülerfluktuation haben sich diese Ausgangswerte im Verlauf der Sekundarstufe I zwar verändert, dies hat jedoch keine Auswirkungen auf die Gruppeneinteilung gehabt. So ist der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Familiensprache in der Gruppe 1 um 5 Prozent und in der Gruppe 2 um 3 Prozent gestiegen, während er in der Gruppe 3 um 3 Prozent gesunken ist. Der Anteil an Eltern ohne (Fach-)Hochschulreife ist in der Gruppe 1 um 2 Prozent, in der Gruppe 2 um 7 Prozent und in der Gruppe 3 um 8 Prozent gesunken. Der Anteil an Schülerinnen und Schülern aus Elternhäusern mit geringem Buchbestand ist in der Gruppe 1 um 3 Prozent und in der Gruppe 3 um 2 Prozent gesunken, in der Gruppe 2 ist er um 1 Prozent gestiegen.

## Lernentwicklung Anfang Jgst. 7 bis Ende Jgst. 10 nach Kompetenzbereichen

Gemeinschaftsschulen Berlin

1,68	1,70	1,56	1,35	0,71
------	------	------	------	------

Lesen                      Orthografie                      Englisch                      Mathematik                      Nawi

1,25	1,64	1,49	1,52	1,15
------	------	------	------	------

Hamburger Vergleichsschulen

(Effektstärken)

Mit  $d = 1,68$  verzeichnen die Schülerinnen und Schüler aus den Berliner Gemeinschaftsschulen im Kompetenzbereich Leseverständnis einen substantiell höheren mittleren Lernzuwachs als die Schülerinnen und Schüler aus den 62 Hamburger Schulen des gegliederten Schulsystems (Referenzgruppe). In den Kompetenzbereichen Orthografie und Englisch unterscheiden sich die mittleren Lernzuwächse nur geringfügig. Demgegenüber erreichten die Hamburger Schülerinnen und Schüler in Mathematik einen mit  $d = 1,52$  gegenüber  $d = 1,35$  etwas höheren und in den Naturwissenschaften einen mit  $d = 1,15$  gegenüber  $d = 0,71$  substantiell höheren mittleren Lernzuwachs.

Hinweis:

Mittelwertunterschiede ab  $d = 0,20$  werden als „deutlich“, Mittelwertunterschiede ab  $d = 0,30$  werden als „substantiell“ bezeichnet. Diese Begrifflichkeit hebt auf die pädagogische Bedeutsamkeit der Differenzwerte ab: 0,20 Effektstärken entsprechen dem (rechnerisch ermittelten) Lernzuwachs von etwa einem halben Schuljahr im Verlauf der Sekundarstufe I.

## Lernentwicklung Anfang Jgst. 7 bis Ende Jgst. 10 nach Kompetenzbereichen und Übergangstatus

Gemeinschaftsschulen Berlin

„Nichtübergänger“

1,95	1,86	1,94	1,57	0,87
------	------	------	------	------

Lesen

Orthografie

Englisch

Mathematik

Nawi

1,35	1,63	1,47	1,88	1,08
------	------	------	------	------

Hamburger Vergleichsschulen

Gemeinschaftsschulen Berlin

„Übergänger“

1,79	2,12	2,10	1,45	0,87
------	------	------	------	------

Lesen

Orthografie

Englisch

Mathematik

Nawi

1,33	1,85	1,74	1,50	1,30
------	------	------	------	------

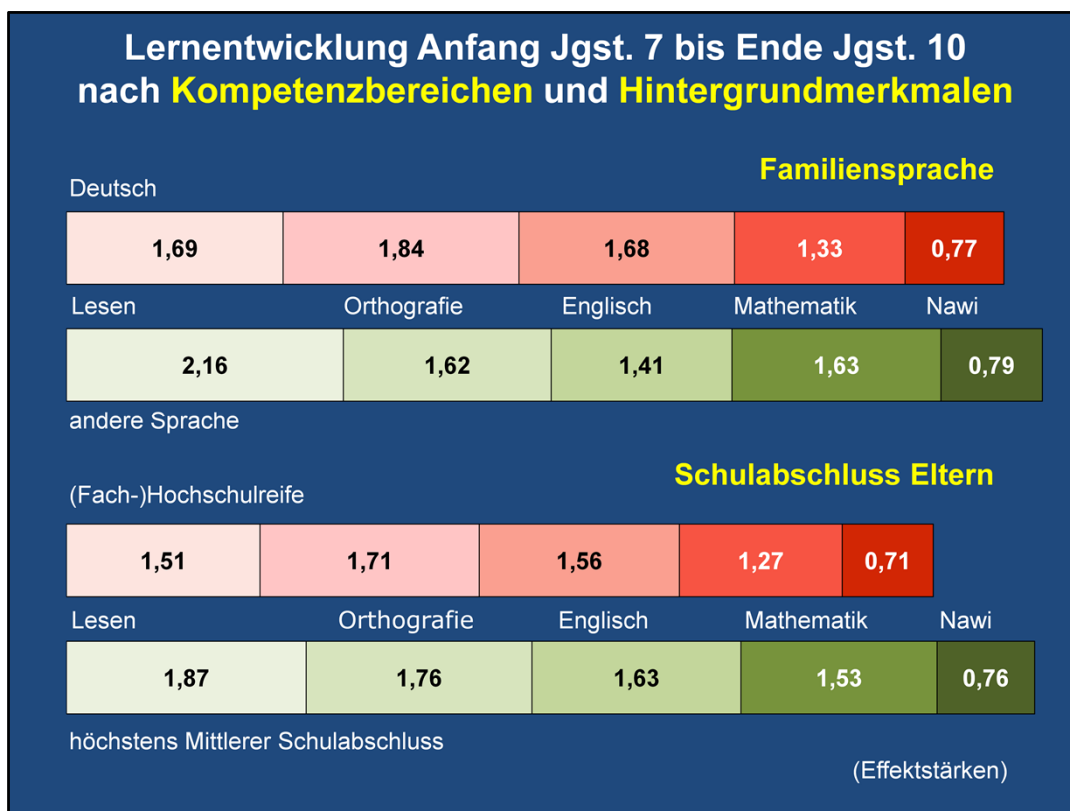
Hamburger Vergleichsschulen

(Effektstärken)

Ein weiterer Vergleich bezieht sich auf den **Übergangstatus** der Zehntklässlerinnen und Zehntklässler am Ende der Sekundarstufe I. Zum einen werden die mittleren Lernzuwächse der Berliner Gemeinschaftsschülerinnen und -schüler, die am Ende der Sekundarstufe I den Mittleren Schulabschluss (MSA) erworben haben, mit den mittleren Lernzuwächsen der Schülerinnen und Schüler aus der Hamburger Vergleichsgruppe, die nicht in die gymnasiale Oberstufe eingetreten waren, verglichen („**Nichtübergänger**“). Zum anderen werden die mittleren Lernzuwächse der Berliner Schülerinnen und Schüler, die in die gymnasiale Oberstufe versetzt worden sind, den mittleren Lernzuwächsen der Schülerinnen und Schüler aus der Hamburger Vergleichsgruppe, die im Anschluss an die Sekundarstufe I in die dreijährige gymnasiale Oberstufe eingetreten waren, gegenübergestellt („**Übergänger**“).

Sowohl im Leseverständnis als auch in Englisch erzielten die Berliner Schülerinnen und Schüler, die am Ende der Sekundarstufe I den **Mittleren Schulabschluss** erworben haben, substantiell höhere mittlere Lernzuwächse als die „Nichtübergänger“ der Hamburger Vergleichsgruppe. Im Kompetenzbereich Orthografie verzeichnen die Berliner Schülerinnen und Schüler einen deutlich höheren Lernzuwachs, während die Hamburger Schülerinnen und Schüler in Mathematik einen substantiell höheren und in den Naturwissenschaften einen deutlich höheren Lernzuwachs erreichten.

Die Gemeinschaftsschülerinnen und -schüler mit **Versetzung in die gymnasiale Oberstufe** haben sowohl im Leseverständnis als auch in Englisch substantiell höhere mittlere Lernzuwächse als die Hamburger „Übergänger“ erreicht, im Kompetenzbereich Orthografie einen deutlich höheren mittleren Lernzuwachs. Demgegenüber verzeichnen die Hamburger „Übergänger“ in Mathematik einen geringfügig, in den Naturwissenschaften einen substantiell höheren mittleren Lernzuwachs.



**Lernentwicklungen nach Familiensprache:** Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Familiensprache haben an den Berliner Gemeinschaftsschulen sowohl im Leseverständnis als auch in Mathematik substanziell höhere mittlere Lernzuwächse erzielt als Schülerinnen und Schüler, die zu Hause (überwiegend) Deutsch sprechen, und konnten ihre beträchtlichen Lernrückstände bei Eintritt in die Sekundarstufe I um  $d = 0,47$  (Leseverständnis) bzw.  $d = 0,30$  (Mathematik) substanziell verringern. In den Naturwissenschaften unterscheiden sich die mittleren Lernzuwächse in beiden Gruppen nur geringfügig ( $d = 0,02$ ), sodass die substanziellen Lernrückstände der Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Familiensprache zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 weiterhin Bestand haben. In den Kompetenzbereichen Orthografie und Englisch sind die mittleren Lernzuwächse der Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Familiensprache im Verlauf der vier Schuljahre der Sekundarstufe I deutlich geringer ausgefallen als in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die zu Hause (überwiegend) Deutsch sprechen, sodass sich ihre substanziellen Lernrückstände um  $d = 0,20$  bzw.  $d = 0,27$  vergrößert haben.

**Lernentwicklungen nach Schulabschluss der Eltern:** Schülerinnen und Schüler, deren Eltern höchstens den Mittleren Schulabschluss erworben haben, erreichten im Vergleich mit Schülerinnen und Schülern, von deren Eltern mindestens ein Elternteil über die (Fach-)Hochschulreife verfügt, im Leseverständnis und in Mathematik substanziell höhere mittlere Lernzuwächse und konnten ihre beträchtlichen Lernrückstände bei Eintritt in die Sekundarstufe I um  $d = 0,36$  bzw.  $d = 0,26$  erheblich verringern. In den übrigen Kompetenzbereichen unterscheiden sich die mittleren Lernzuwächse der beiden Schülergruppen mit Werten unter 0,1 Standardabweichungen nur geringfügig.

## Lernentwicklung Anfang Jgst. 7 bis Ende Jgst. 10 nach **Kompetenzbereichen** und **Förderstatus**

I-Klassen

1,83	1,72	1,40	1,59	0,70
Lesen	Orthografie	Englisch	Mathematik	Nawi
1,66	1,80	1,68	1,28	0,75

Regelklassen

(Effektstärken)

In 19 der insgesamt 55 Klassen an den 13 in die Untersuchung einbezogenen Gemeinschaftsschulen haben 42 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (I-Status) gemeinsam mit 409 Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gelernt („I-Klassen“).

Im Leseverständnis haben die Schülerinnen und Schüler ohne Förderstatus in den I-Klassen im Verlauf der Sekundarstufe I einen um 0,17 Standardabweichungen und in Mathematik einen um 0,31 Standardabweichungen (substanziell) höheren mittleren Lernzuwachs erzielt als die Schülerinnen und Schüler in den Regelklassen. In den Kompetenzbereichen Orthografie und Naturwissenschaften sind die Lernzuwächse mit Differenzen von 0,08 bzw. 0,05 Standardabweichungen annähernd gleich, in Englisch erzielten die Schülerinnen und Schüler in den Regelklassen einen um 0,28 Standardabweichungen deutlich höheren mittleren Lernzuwachs.

## Lernentwicklung Anfang Jgst. 7 bis Ende Jgst. 10 Einzelschulen

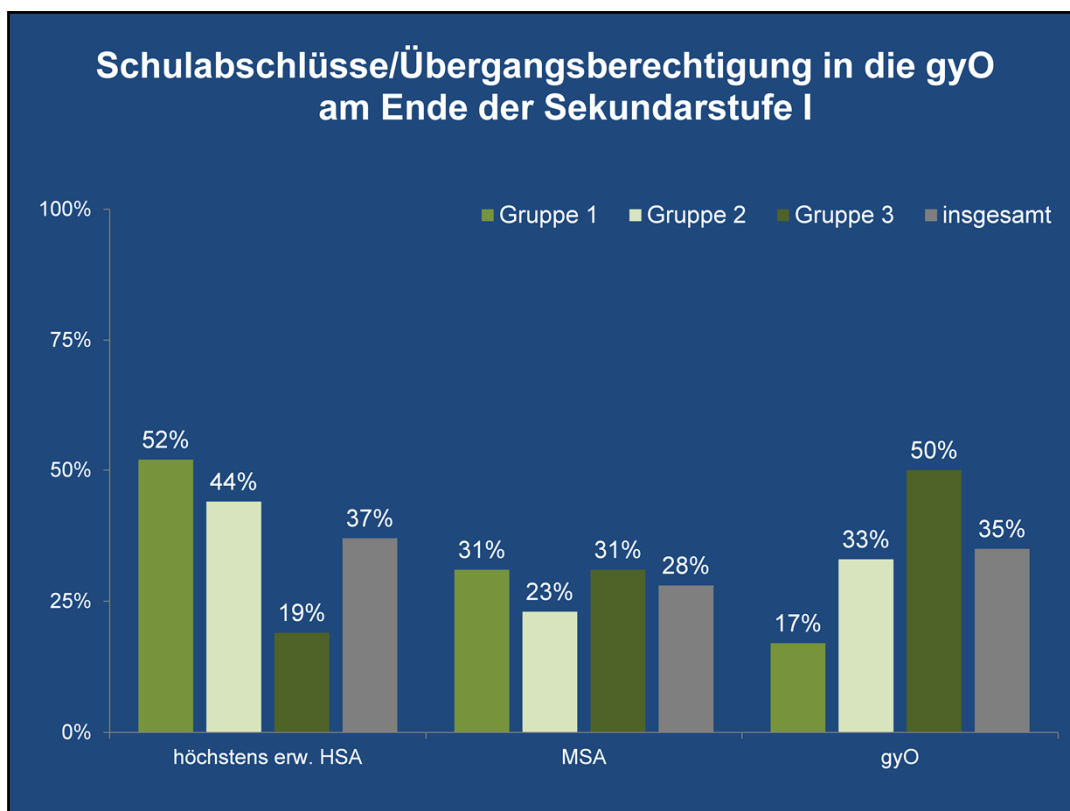
	Lesen	Orthografie	Englisch	Mathematik	Nawi
Schule K	2,3	2,0	1,8	1,5	0,6
Schule L	2,4	1,9	1,8	2,0	1,1
Schule M	2,9	2,0	1,4	2,1	0,8
VG 1 – HH	1,6	2,0	1,9	2,2	1,3
Schule I	1,6	1,6	1,1	1,3	0,4
Schule J	1,8	1,6	1,7	1,9	0,8
Schule H	1,7	1,9	1,9	1,4	0,8
Schule D	1,9	2,2	1,8	1,6	1,0
Schule E	1,8	2,2	1,6	1,2	0,5
Schule G	1,7	1,8	1,9	1,5	0,8
VG 2 – HH	1,3	1,7	1,6	1,7	1,1
Schule F	1,9	2,2	2,1	1,3	1,0
Schule C	1,8	1,7	2,5	1,7	1,2
Schule B	1,5	1,3	1,1	1,4	0,4
Schule A	2,0	1,8	2,0	1,3	1,0
VG 3 – HH	1,3	1,8	1,7	1,4	1,5

(Effektstärken)

Auf Ebene der Einzelschulen finden sich zum Teil erhebliche Unterschiede zwischen den mittleren Lernzuwächsen der Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Kompetenzbereichen. Zur Einordnung sind die mittleren Lernzuwächse der Schülerinnen und Schüler aus der jeweiligen Hamburger Vergleichsgruppe (VG-HH; graue Balken) wiedergegeben.

Besonders hohe Gesamtergebnisse erzielten in der Gruppe 1 die Schülerinnen und Schüler der Schulen L und M infolge der weit überdurchschnittlichen mittleren Lernzuwächse im Kompetenzbereich Leseverständnis. In der Gruppe 2 ragt die Schule D mit (weit) überdurchschnittlichen mittleren Lernzuwächsen in den Kompetenzbereichen Leseverständnis, Englisch und Orthografie heraus. In der Gruppe 3 erreichten die Schülerinnen und Schüler der Schule F und vor allem der Schule C substantiell über dem Gesamtergebnis der Hamburger Vergleichsgruppe liegende Lernzuwächse.

Unterdurchschnittlich fällt demgegenüber das Gesamtergebnis in der Schule K (Gruppe 1) infolge der substantiell unterdurchschnittlichen Lernzuwächse in den Kompetenzbereichen Mathematik und Naturwissenschaften aus. In der Gruppe 2 ist es die Schule I, deren Schülerinnen und Schüler in den Kompetenzbereichen Englisch, Mathematik und insbesondere in den Naturwissenschaften weit unterdurchschnittlich abgeschnitten haben. In der Gruppe 3 trifft dies auf die Zehntklässlerinnen und Zehntklässler der Schule B zu mit substantiell unterdurchschnittlichen Lernzuwächsen in den Kompetenzbereichen Orthografie, Englisch und vor allem in den Naturwissenschaften.



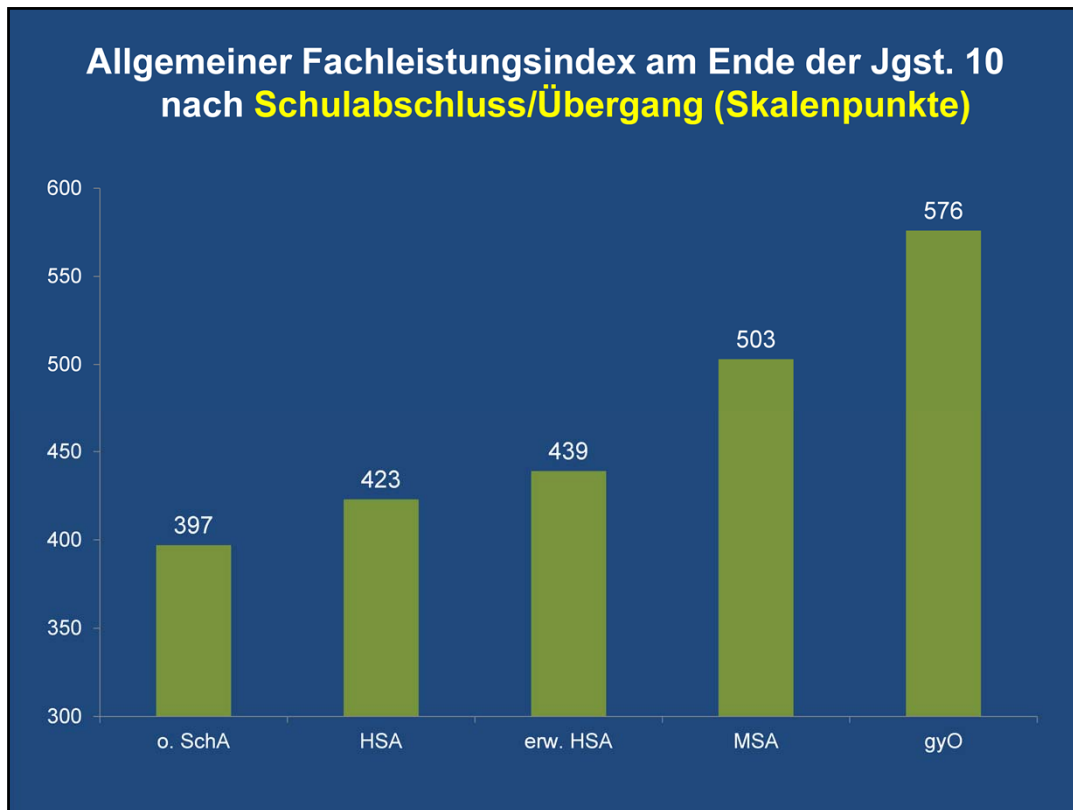
Von den 1.029 getesteten Schülerinnen und Schülern haben 75 (7 Prozent) die Sekundarstufe I ohne Schulabschluss beendet, 80 (8 Prozent) haben den Hauptschulabschluss (HSA), 232 (22 Prozent) den erweiterten Hauptschulabschluss (erw. HSA) und 283 (28 Prozent) den Mittleren Schulabschluss (MSA) erworben, 359 Schülerinnen und Schüler (35 Prozent) sind in die gymnasiale Oberstufe versetzt worden.<sup>1, 2</sup>

Während in der Gruppe 1 (hoher Anteil an Schülerinnen und Schülern aus benachteiligten Sozialmilieus) 52 Prozent höchstens den (erweiterten) Hauptschulabschluss erworben haben, sind es in der Gruppe 2 (mittlerer Anteil an Schülerinnen und Schülern aus benachteiligten Sozialmilieus) 44 Prozent der Schülerinnen und Schüler und in der Gruppe 3 (geringer Anteil an Schülerinnen und Schülern aus benachteiligten Sozialmilieus) 19 Prozent. Den Mittleren Schulabschluss haben in der Gruppe 1 31 Prozent erworben, in der Gruppe 2 23 Prozent und in der Gruppe 3 31 Prozent. Die Berechtigung für den Übergang in die gymnasiale Oberstufe haben in der Gruppe 1 17 Prozent erhalten, in der Gruppe 2 ein Drittel (33 Prozent) und in der Gruppe 3 die Hälfte der Schülerinnen und Schüler (50 Prozent).

<sup>1</sup> Unberücksichtigt bleiben Schülerinnen und Schüler, die zwar in den Schülerteilnahmelisten aufgeführt sind, die aber aus den unterschiedlichsten Gründen an der Lernstandserhebung nicht teilgenommen haben (z. B. Schülerinnen und Schüler mit einer geistigen Behinderung, erkrankte Schülerinnen und Schüler, sog. „Schulschwänzer“, Schulabbrecher usw.). Demgemäß weichen die hier berichteten Quoten von den Quoten der amtlichen Schulstatistik ab.

<sup>2</sup> Von den 1.029 Schülerinnen und Schülern haben 36 einen sonderpädagogischen Förderstatus; lässt man diese Schülerinnen und Schüler außer Betracht, ergeben sich für die verbleibenden 993 Schülerinnen und Schüler folgende Quoten: 63 (6 Prozent) haben die Sekundarstufe I ohne Abschluss beendet, 76 (8 Prozent) haben den Hauptschulabschluss, 224 (23 Prozent) den erweiterten Hauptschulabschluss, 272 (27 Prozent) den Mittleren Schulabschluss erworben, 358 (36 Prozent) sind in die gymnasiale Oberstufe versetzt worden.





Mithilfe des Allgemeinen Fachleistungsindex für die Jahrgangsstufe 10 (AFI 10) lassen sich die von den Schülerinnen und Schülern in den fünf untersuchten Kompetenzbereichen jeweils erzielten Lernstände zusammenfassen und miteinander vergleichen. Dazu wurden die Einzelergebnisse auf eine Indexskala mit dem Mittelwert 500 und der Standardabweichung 100 projiziert.

Mit 576 Skalenpunkten verzeichnen die in die gymnasiale Oberstufe (gyO) versetzten Schülerinnen und Schüler der Berliner Gemeinschaftsschulen einen weit überdurchschnittlichen Allgemeinen Fachleistungsindex. Sie liegen 73 Punkte ( $d = 0,93$ ) über dem Wert, den die Schülerinnen und Schüler mit Mittlerem Schulabschluss (MSA) im Durchschnitt erreicht haben (Referenzgruppe). Die Schülerinnen und Schüler mit erweitertem Hauptschulabschluss bleiben mit 439 Skalenpunkten um 64 Punkte ( $d = -0,86$ ) und die Schülerinnen und Schüler mit Hauptschulabschluss mit 423 Punkten um 80 Punkte ( $d = -1,06$ ) unter dem Mittelwert der Referenzgruppe. Mit 397 Punkten verzeichnen die Schülerinnen und Schüler ohne Abschluss (o. SchA) erwartungsgemäß den niedrigsten Wert; die Mittelwertdifferenz gegenüber der Referenzgruppe beträgt  $d = -1,37$ .

Diese Werte belegen zum einen den engen Zusammenhang zwischen Testergebnissen und schulischen Leistungen, zum anderen die strengen Maßstäbe, nach denen die Schulabschlüsse bzw. die Übergangsberechtigung in die gymnasiale Oberstufe vergeben worden sind.

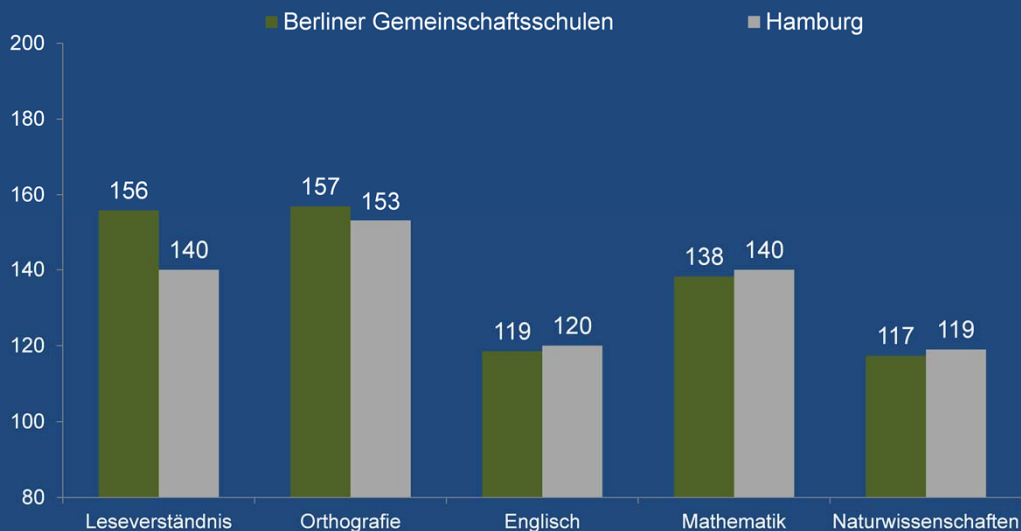
## Allgemeiner Fachleistungsindex am Ende der Jgst. 10 nach **Schulabschluss/Übergang (Effektstärken)**

Referenzgruppe: MSA



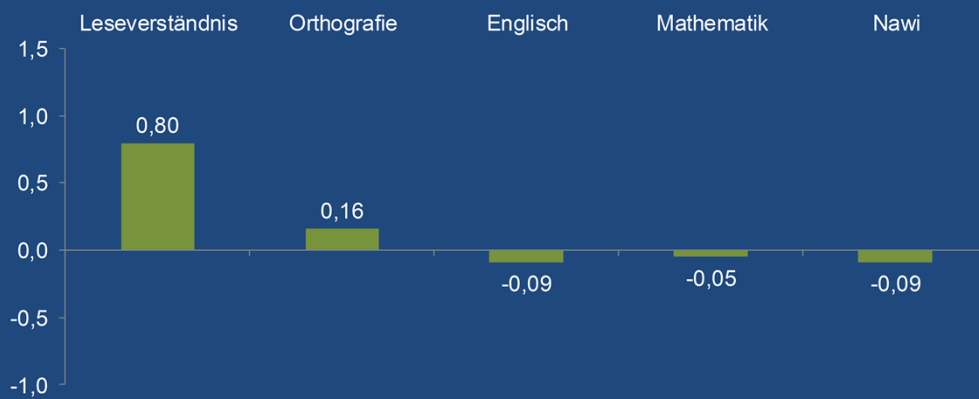
Legt man einen mittleren Lernzuwachs von  $d = 0,40$  je Schuljahr in der Sekundarstufe I zugrunde, dann entspricht der Vorsprung von  $d = 0,93$ , den die Schülerinnen und Schüler mit Versetzung in die gymnasiale Oberstufe gegenüber den Schülerinnen und Schülern, die den Mittleren Schulabschluss erworben haben (Referenzgruppe), verzeichnen, einem Lernzuwachs von mehr als zwei Schuljahren. Demgegenüber liegen die Schülerinnen und Schüler, die den erweiterten Hauptabschluss erworben haben, mit  $d = -0,86$  etwa zwei Schuljahre unter diesem Referenzwert, die Schülerinnen und Schüler, die den Hauptschulabschluss erworben haben, mit  $d = -1,06$  etwa zweieinhalb Jahre, die Schülerinnen und Schüler ohne Abschluss mit einem Rückstand von  $d = -1,37$  sogar etwa dreieinhalb Jahre.

## Lernstände Ende Jgst. 10 im Vergleich mit Hamburg (Skalenpunkte): „Nichtübergänger“



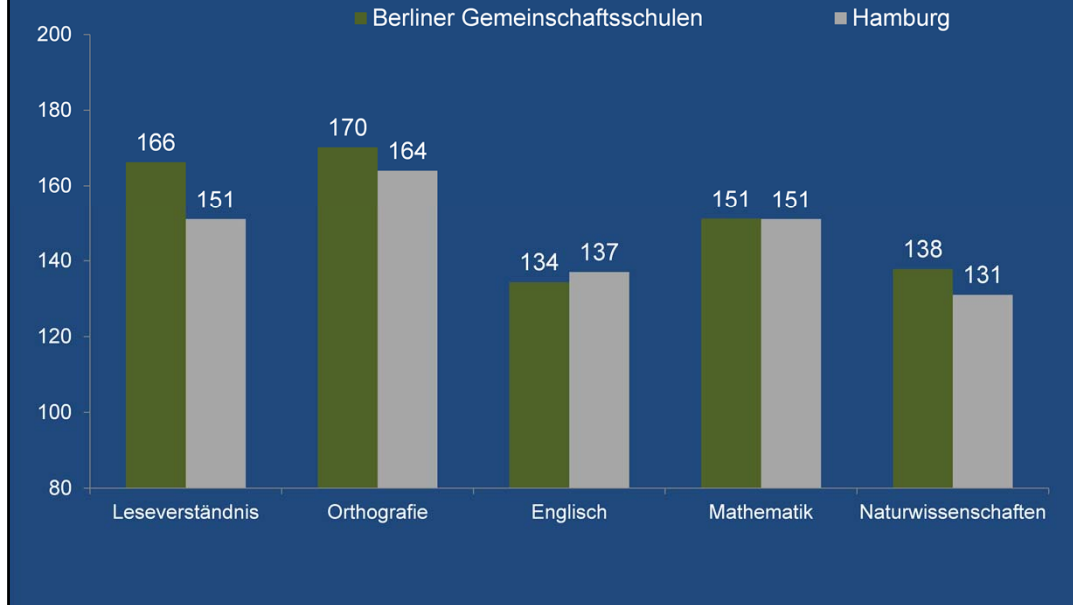
Ein Vergleich der mittleren Lernstände aller Zehntklässlerinnen und Zehntklässler der Berliner Gemeinschaftsschulen, die den Mittleren Schulabschluss erworben haben (also nicht nur der Längsschnittschülerinnen und -schüler), mit den Lernständen gleichfalls aller Hamburger Schülerinnen und Schüler des KESS-Jahrgangs, die die allgemeinbildende Schule am Ende der Sekundarstufe I (in der Regel mit dem Mittleren Schulabschluss) verlassen haben, ergibt für den Kompetenzbereich Leseverständnis einen mit 156 gegenüber 140 Skalenpunkten substantiellen Leistungsvorsprung für die Berliner Gemeinschaftsschülerinnen und -schüler ( $d = 0,80$ ). In allen anderen Kompetenzbereichen unterscheiden sich die am Ende der Sekundarstufe I jeweils erreichten Lernstände nur geringfügig (Orthografie: 157 vs. 153 Skalenpunkte,  $d = 0,16$ ; Englisch: 119 vs. 120 Skalenpunkte,  $d = -0,09$ ; Mathematik: 138 vs. 140 Skalenpunkte,  $d = -0,05$ ; Naturwissenschaften: 117 vs. 119 Skalenpunkte,  $d = -0,09$ ).

## Lernstände Ende Jgst. 10 im Vergleich (Effektstärken): Gemeinschaftsschulen vs. Hamburger Vergleichsgruppe „Nichtübergänger“



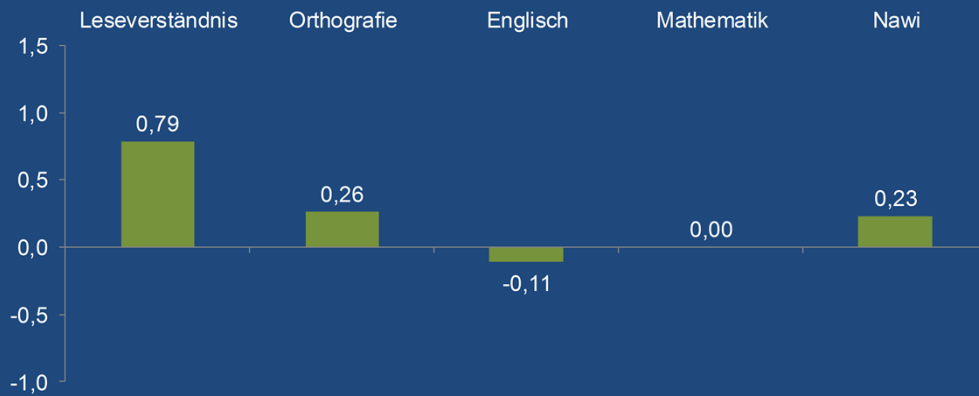
Der Leistungsvorsprung der Berliner Gemeinschaftsschülerinnen und -schüler gegenüber den Schülerinnen und Schülern der Hamburger Vergleichsgruppe entspricht mit  $d = 0,80$  dem rechnerisch ermittelten Lernzuwachs von zwei Schuljahren. In allen anderen Kompetenzbereichen sind die Mittelwertdifferenzen pädagogisch nicht bedeutsam.

## Lernstände Ende Jgst. 10 im Vergleich mit Hamburg (Skalenpunkte): „Übergänger“



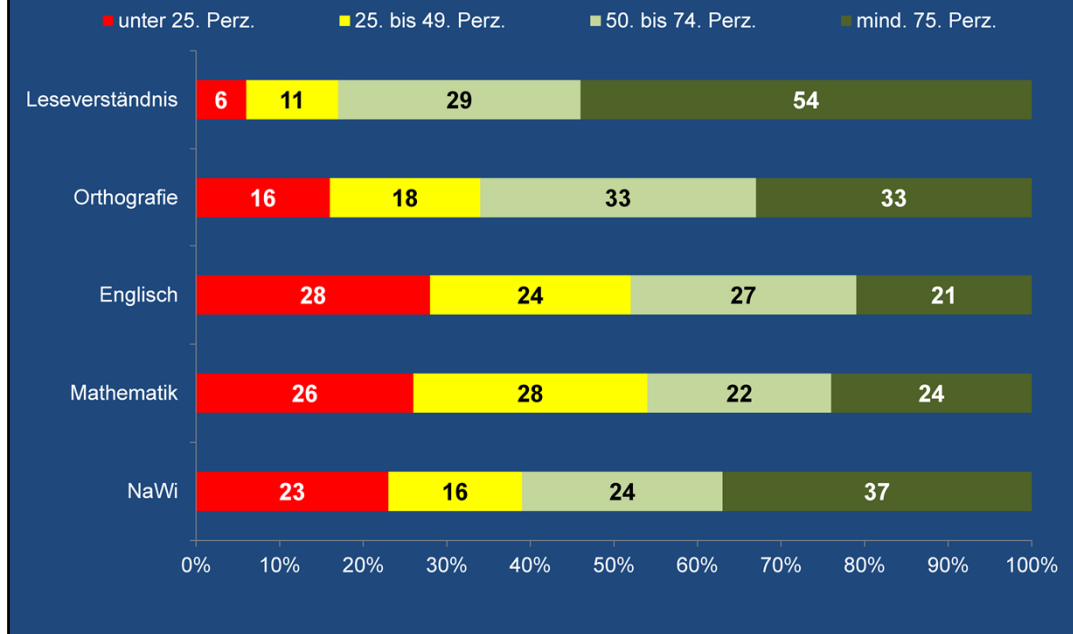
Gegenüber den Schülerinnen und Schülern der Hamburger Vergleichsgruppe verzeichnen die Berliner Gemeinschaftsschülerinnen und -schüler mit Versetzung in die gymnasiale Oberstufe im Leseverständnis einen substantiell höheren mittleren Lernstand am Ende der Sekundarstufe I (166 vs. 151 Skalenpunkte;  $d = 0,79$ ), in Orthografie (170 vs. 164 Skalenpunkte;  $d = 0,26$ ) und in den Naturwissenschaften (138 vs. 131 Skalenpunkte;  $d = 0,23$ ) einen deutlich höheren mittleren Lernstand, in Mathematik liegen sie gleichauf (151 vs. 151 Skalenpunkte;  $d = 0,00$ ), in Englisch (134 vs. 137 Skalenpunkte;  $d = -0,11$ ) verzeichnen sie einen leichten Rückstand.

## Lernstände Ende Jgst. 10 im Vergleich (Effektstärken): Gemeinschaftsschulen vs. Hamburger Vergleichsgruppe „Übergänger“



Der Vorsprung der Berliner Gemeinschaftsschülerinnen und -schüler mit Versetzung in die gymnasiale Oberstufe entspricht mit  $d = 0,79$  dem rechnerisch ermittelten Lernzuwachs von etwa zwei Schuljahren, in Orthografie mit  $d = 0,26$  und in den Naturwissenschaften mit  $d = 0,23$  dem Lernzuwachs etwa eines halben Schuljahres, in Englisch unterscheiden sich die mittleren Lernstände mit  $d = 0,11$  nur geringfügig, in Mathematik sind sie gleich.

## Verteilung nach Leistungsbereichen: SuS mit Versetzung in die gymnasiale Oberstufe



Von den Berliner Gemeinschaftsschülerinnen und -schülern, die in die gymnasiale Oberstufe versetzt worden sind, haben 94 Prozent den mittleren Lernstand des 25. Perzentils der Referenzgruppe im Kompetenzbereich Leseverständnis, 84 Prozent im Kompetenzbereich Orthografie, 72 Prozent im Kompetenzbereich Englisch, 74 Prozent im Kompetenzbereich Mathematik und 77 Prozent im Kompetenzbereich Naturwissenschaften erreicht oder überschritten. Den mittleren Lernstand des 50. Perzentils der Referenzgruppe haben 83 Prozent im Leseverständnis, 66 Prozent in Orthografie, 48 Prozent in Englisch, 46 Prozent in Mathematik und 61 Prozent in den Naturwissenschaften erreicht oder überschritten. Den mittleren Lernstand des 75. Perzentils der Referenzgruppe haben 54 Prozent im Leseverständnis, 33 Prozent in der Orthografie, 21 Prozent in Englisch, 24 Prozent in Mathematik und 37 Prozent in den Naturwissenschaften erreicht oder überschritten.